

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 13, n.º 2, especial COVID-19 2020

<http://ojs.uv.es/rase>

Artículos

MANUEL FERNÁNDEZ ESQUINAS. Sociología y Ciencias Sociales en tiempos de crisis pandémica

LEOPOLDO CABRERA. Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España

MARTA GARCÍA-LASTRA. Crisis, pandemia y fragilidades: reflexiones desde un «balcón sociológico»

AINA TARABINI. ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global

RAFAEL FEITO. Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento

DELIA LANGA-ROSADO. Sobre la impertinencia de las políticas austericidas: algunos efectos y reflexiones desde el ámbito de la universidad

JESÚS ROGERO-GARCÍA. La ficción de educar a distancia

VICENT GARCIA, CARLES HERNÁNDEZ, FRANCESC J. HERNÁNDEZ. La escuela o el vacío completo

Entrevistas

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES

ENTREVISTAS A FAMILIAS.

ENTREVISTAS A EQUIPOS DIRECTIVOS.

ENTREVISTAS AL PROFESORADO.

ENTREVISTAS A REPRESENTANTES SINDICALES.

EL CASO DEL CENTRO RURAL AGRUPADO (CRA) «LOS OLIVOS», CAÑAVERAS, CUENCA.

Educar en época
de confinamiento:
La tarea de renovar
un mundo común
Educating in Times
of Confinement:
The Task of Renewing
a Common World

Coords. José Beltrán y Mar Venegas

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 13, n.º 2, especial COVID-19 2020

<http://ojs.uv.es/rase>

Consejo Editorial Asesor

PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.

ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.

MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.

STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.

ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.

LINDOMAR WESSLER BONETTI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.

JULIO CARABAÑA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.

MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.

JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.

FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.

INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.

ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES*, *Universidad de Granada*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS*, *Universidad de Almería*.

GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

AMADOR GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.

BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.

ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.

MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.

EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.

BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.

JUAN CARLOS TEDESCO, *UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI, *UNESCO, IPE*, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina.

ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.

AGNÈS VAN ZANTEN, *CNRS, Institut d'Études Politiques de Paris*, Francia.

JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.

MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

* Miembros del Comité de Sociología de la Educación

Comité Editorial Ejecutivo

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)

MAR VENEGAS, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)

FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*

BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.

LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.

ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide*, Sevilla.

XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

Diseño y maquetación

Amelia Fernández Valledor

Revista electrónica del Comité de Sociología de la Educación

<http://ojs.uv.es/rase>

Email: raserevista@gmail.com

ISSN 2605-1923

Tabla de contenidos

Presentación

JOSÉ BELTRÁN Y MAR VENEGAS (COORD.)

ALÍCIA VILLAR-AGUILÉS, SERGIO ANDRÉS-CABELLO, DIANA JAREÑO-RUIZ, PABLO DE GRACIA-SORIANO (EQUIPO EDITORIAL):

Educación en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común 92

Artículos

MANUEL FERNÁNDEZ ESQUINAS:

Sociología y Ciencias Sociales en tiempos de crisis pandémica..... 105

LEOPOLDO CABRERA:

Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza:

aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España..... 114

MARTA GARCÍA-LASTRA:

Crisis, pandemia y fragilidades: reflexiones desde un «balcón sociológico»..... 140

AINA TARABINI:

¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global 145

RAFAEL FEITO:

Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos.

Unas reflexiones en tiempo de confinamiento 156

DELIA LANGA-ROSADO:

Sobre la impertinencia de las políticas austericidas: algunos efectos

y reflexiones desde el ámbito de la universidad 164

JESÚS ROGERO-GARCÍA:

La ficción de educar a distancia 174

VICENT GARCIA, CARLES HERNÁNDEZ, FRANCESC J. HERNÁNDEZ

La escuela o el vacío completo 183

Entrevistas

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES

Alumna, 4º de la ESO, Provincia de Cuenca 193

Alumna, 1º de Bachillerato, Provincia de Cuenca 196

Alumna, 2º de Bachillerato, Granada..... 199

ENTREVISTAS A FAMILIAS

Presidente en funciones de la Confederación d'AMPA del País Valencià Gonzalo Anaya 202

Madre y enfermera, 42 años, Granada..... 206

ENTREVISTAS A EQUIPOS DIRECTIVOS

Directora del CEIP Professor Ramiro Jover, València 209

Director del IES La Laboral de La Laguna 215

Director del CEIP Labastida, Álava 221

Jefa de Estudios del IES Práxedes Mateo Sagasta, Logroño 229

ENTREVISTAS A PROFESORADO

Maestra de Educación Infantil ciclo 0-3 años y madre, Murcia 234

Maestra de Educación Infantil ciclo 3-6 años, Provincia de Granada 240

Maestra de Primaria, Comunidad de Madrid 246

Tabla de contenidos

Profesora del IES Acci (Guadix), Granada	249
Profesor de Formación Profesional, Centro educativo Felipe Solís, Cabra (Córdoba)	255
Profesor de Formación Profesional, Centro integrado de la Provincia de Alicante	259
Profesor de la Facultad de Educación, Universidad de Burgos	265

ENTREVISTAS A REPRESENTANTES SINDICALES

Secretaria del Sector de Enseñanza FeSP-UGT.....	270
Representante sindical, Universidad de Granada	274
Representante sindical, CCOO, Universidad de Valencia	277

EL CASO DEL CENTRO RURAL AGRUPADO (CRA) «LOS OLIVOS», CAÑAVERAS, CUENCA

Directora.....	283
Orientadora educativa	285
Maestro de Primaria.....	289
Maestra especialista.....	292

Reseña

JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR:

Feito, Rafael (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?*

Madrid: La Catarata.....	295
--------------------------	-----

Educación en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común

Educating in Times of Confinement: The Task of Renewing a Common World

José Beltrán y Mar Venegas (coord.)¹

Alicia Villar-Aguilés, Sergio Andrés-Cabello, Diana Jareño-Ruiz, Pablo de Gracia-Soriano²

La condición humana: algunas lecciones de sociología de la educación

En resumen, lejos de que la educación tenga por objeto único o principal al individuo y sus intereses, es ante todo el modo a través del cual la sociedad renueva constantemente las condiciones de su existencia.

Émile Durkheim: *Lección inaugural del curso de pedagogía* (Educación y sociología, 1922).

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, será inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

Hannah Arendt: *La crisis en la educación* (Entre el pasado y el futuro, 1961).

La presentación del número anterior (RASE, enero 2020) finalizaba agradeciendo el compromiso académico de todas las personas que hacían posible la revista e invitando a lectores y lectoras a enriquecer la conversación con el mundo social y educativo.

Ante la pandemia en la que nos encontramos a escala global, el equipo editorial de la RASE ha querido hacer público y compartir con la comunidad científica y educativa su compromiso para contribuir al análisis, comprensión e intervención sobre un fenómeno inédito que comenzaba a generar tantas inquietudes como interrogantes. Para ello, y tras mantener algunas reuniones con un carácter de urgencia, se planificó este número que ahora se edita, un mes después de enviar las invitaciones de colaboración a autoras y autores, y a agentes sociales y educativos entrevistados.

Nuestro punto de partida ha sido la consideración de que una sociología en acción que se pretende crítica y solidaria no puede hacer como si nada pasara. Más bien, la mirada sociológica –que interviene en aquello que mira– puede ofrecer sus herramientas de análisis para ponerlas al servicio de la sociedad

¹ José Beltrán, Universitat de València, jose.beltran@uv.es; Mar Venegas, Universidad de Granada, mariter@ugr.es.

² Alicia Villar-Aguilés, Universitat de València, alicia.villar@uv.es; Sergio Andrés-Cabello, Universidad de la Rioja, sergio.andres@unirioja.es; Diana Jareño-Ruiz, Universidad de Alicante, diana.jareno@ua.es; Pablo de Gracia-Soriano, Universidad Complutense de Madrid, pablodeg@ucm.es.
Las autoras y autores de esta presentación son los miembros del equipo editorial de la RASE.

de la que se nutre y a la que debe su sentido. «Frente a un problema dado, la deconstrucción sociológica debe considerar por qué éste impide pensar otros problemas o por qué la manera en que se habla de él no permite imaginar otras formas de postularlo» (Lahire, 2016: 70). Ahora que comienza a hablarse en términos de reconstrucción, tenemos que pensar que, para iniciar esta tarea hemos de llevar a cabo antes una labor previa de deconstrucción; esto es, de evaluación crítica y de cuestionamiento honesto de las condiciones humanas, de las formas de vida social y de las relaciones con el mundo que han hecho posible que esto esté pasando.

Desde una sociología en acción, y en una situación excepcional como la que vivimos, necesitamos propuestas de comprensión para la reconstrucción social y educativa. Y para ello, «en su tarea de *desevidenciación* de los problemas sociales» la sociología opera con «una *variación imaginaria de perspectivas*» (Lahire, 2016: 70-71). Es esta variación la que reflejan las aportaciones de estas páginas, que no dan nada por sentado y que ponen en tela de juicio lo aparentemente evidente, los supuestos del sentido común. Seguramente, eso esperamos, esta pandemia pasará (es previsible que a ésta sucedan otras), pero lo peor que puede pasar es que olvidemos que ha sido el resultado de decisiones y de acciones humanas. Sin duda, un fenómeno multidimensional como el de la pandemia es susceptible de múltiples interpretaciones y son algunas de ellas las que aquí quedan recogidas. De nada sirven ni las admoniciones *a posteriori* tan comunes, que sobre todo funcionan como coartada para exportar y delegar responsabilidades, ni el negar una realidad social que nos constituye y explica nuestra condición humana, una realidad a la que a su vez tratamos de dar explicación (sociológica, en nuestro caso) y en la que participamos con nuestras decisiones y acciones.

En 1933, André Malraux publicó *La condición humana*, una admirable novela situada en una revolución real en China (el lugar del que parece que ha irradiado esta pandemia) que, a modo de tragedia clásica, resaltaba las contradicciones de unos personajes en su lucha por reconocer la dignidad de los más vulnerables, expresando la fragilidad y la grandeza de la condición humana. Algo más de dos décadas después, Hannah Arendt publicaba un ensayo que sigue siendo muy inspirador, con el mismo título de la novela de Malraux. En el prólogo decía que lo que se proponía era muy sencillo: «nada más que pensar en lo que hacemos» (Arendt, [1958] 1993: 18). Precisamente eso es lo que sugerimos en este número, pensar en lo que hacemos y en lo que podemos hacer en lo sucesivo, a partir de las lecciones que entre todas las personas podamos aprender.

¿Por qué un número especial de la RASE para pensar la pandemia desde la Sociología de la Educación?

Podríamos empezar esta presentación con una primera reflexión que nos sitúa en la lógica de la paradoja, propia de la tardomodernidad, aunque probablemente la Sociología tendrá que pensar ahora en un nuevo término para referirnos a este paradigma emergente con, y tras, la pandemia ocasionada por la COVID-19. Esa paradoja es el sentir generalizado que hemos podido captar en las personas que amable y altruistamente han querido contribuir con su voz a reflejar, desde múltiples posiciones sociales, un análisis sobre el impacto que esta terrible pandemia está teniendo sobre la educación: la paradoja del parón que el confinamiento ha supuesto a la economía y a la sociedad que, sin embargo, no ha hecho sino multiplicar las horas de trabajo digital, digitalizando también algo que hasta ahora en la historia de la humanidad había sido eminentemente presencial, los espacios y las formas de relación y sociabilidad. Esto ha hecho, asimismo, que el espacio privado de nuestros hogares se haya abierto a través de ventanas virtuales de par en par, para que miradas al otro lado de la pantalla entraran en él, con un cierto malestar consecuen-

te, como hemos podido ver en algunas entrevistas, sobre todo cuando la falta de recursos institucionales o corporativos ha obligado a utilizar los personales, como el teléfono personal por parte del profesorado, por ejemplo.

Esta pandemia marcará un antes y un después en el ámbito de la educación. De nuevo, la paradoja entre el origen, que señalan algunas teorías, de la crisis en la tecnología de quinta generación, y cómo ha sido precisamente la tecnología la que nos ha permitido mantener el funcionamiento de la sociedad, aunque haya sido desde el artificio de la virtualidad.

Cabría preguntarse quiénes han sido los grandes perdedores de esta crisis en el ámbito de la educación. Aún es pronto para afirmar, a falta de datos precisos, y más allá de conjeturas. Sin embargo, el recorrido por las páginas de este número especial parece indicarnos que, una vez más, los grandes perdedores de esta pandemia son los colectivos socialmente vulnerables que más alejados están de una cultura escolar que pasa ahora por ser también una cultura digital, la cultura escolar de la era digital. Así lo recoge Rafael Feito en su artículo: «En una intervención publicada en estos días, un profesor decía lo siguiente: ‘No os equivoquéis, mandar los mismos ejercicios, pero por plataforma no es competencia digital’ (Fórum Aragón, 2020: 24)».

Una de las cuestiones que atraviesan con mayor claridad las diversas contribuciones, académicas y sociales, de este número es la pregunta que se sitúa en el centro del debate actual para la sociología de la educación: cuál es la labor del sistema educativo, desde infantil hasta la universidad, en medio de esta situación compleja, extrema y crítica como es esta pandemia que afecta a toda la humanidad. Y, con ello, cuáles son los saberes, cuáles los aprendizajes, que habrían de ser relevantes para esa labor escolar en que la digitalización del trabajo escolar puede convertirse en un fin –el de las competencias digitales– y, sin embargo, ha de ser solo un medio para alcanzar ese fin que es la formación del sujeto político, de la ciudadanía, en el nuevo paradigma social emergente de esta crisis mundial. En definitiva, como reza en el título de este número especial, se trataría de abordar la cuestión de si *educar en época de confinamiento* está activando (o no) mecanismos, espacios, posibilidades, ocasiones... para aprender a vivir con las claves de la sociedad actual, renovando las condiciones de su existencia (Durkheim, 2007: 98) en un mundo común (Arendt, 1996: 208). Tal vez por ahí debiera ir la lección que esta situación de confinamiento tendría que enseñarnos.

Otro eje transversal a estas contribuciones, en línea precisamente con lo señalado en el párrafo anterior, es la centralidad de eso que Berger y Luckmann (2008) destacaban como clave en el proceso de socialización, la identificación afectiva entre profesorado y alumnado pero, de forma más generalizada también, entre los distintos agentes que componen la comunidad educativa y a los que hemos querido dar voz desde estas páginas, en las que encontramos tanta sabiduría como sensibilidad y humanidad.

Hemos visto también que varias personas, en sus entrevistas, nos hablan de las ayudas recibidas por parte de los gobiernos autonómicos, que son los que ostentan las competencias educativas, para cubrir las carencias por desconexión tecnológica de muchas personas (alumnado y familias), lo que refuerza la tesis de la brecha digital. Este hecho es reflejo de, y nos lleva a pensar sobre, el recurso a «lo público» en momentos de necesidad, aún estando plenamente en el marco de una orientación política marcadamente neoliberal, principal causante de esta pandemia, como muy bien explica Angélica Pérez (2020) en un magnífico artículo. Y el énfasis en estas páginas que muchas voces ponen sobre lo comunitario, lo colectivo,

lo social, frente a voces y tendencias que están queriendo fragmentar aún más una sociedad altamente individualizada.

Algo que se desprende de todas las aportaciones que configuran este número es el esfuerzo y la necesidad de elaborar un nuevo vocabulario (un nuevo *thesaurus*, pues si algo encierra la educación es ese tesoro de las palabras), para dar cuenta de un fenómeno nuevo y para apuntar algunas alternativas que nos ayuden a salir del imaginario dominante que nos ha abocado a la situación que ahora experimentamos. Las páginas que aquí se recogen muestran el deseo de participar en la conversación para construir un relato diferente, porque, como decía el poema de León Felipe: «Yo no sé muchas cosas, es verdad,/pero me han dormido con todos los cuentos.../y sé todos los cuentos». Algunas palabras técnicas que ahora incorporamos a nuestro lenguaje común tienen efectos colaterales y anestésicos, por uso y abuso (desescalada, triaje, EPI, serológico, mutualizar, test...), y otras son beligerantes: esas metáforas bélicas y hostiles utilizadas para referirse a la pandemia, una vez más con el recurso a la apelación a un enemigo «externo», útil para generar un tipo de cohesión social, olvidando que la violencia del virus no es ajena, sino que es doméstica, se ha generado siguiendo las reglas de nuestra propia casa (*oikos nomos*: las normas de nuestro sistema económico de producción sin límites). Por eso, frente a ese vocabulario que acaba deformando (el conocimiento de) la realidad, deberíamos hacer el esfuerzo de contribuir a una nueva gramática con la que manejar expresiones más claras, informadas y formativas con propósitos conscientes y significados más nobles: poner el auténtico nombre a las cosas –pronunciar el mundo, como decía Freire (1970: 104)– requiere buenas dosis de autocrítica, de pedagogía y también de sociología, cuyo lenguaje pasa por una exigencia de comprender y de expresar la realidad social, así como de describirla y reescribirla, más allá de los estereotipos del sentido común.

Si la respuesta es la pandemia, ¿cuál es la pregunta? ¿cuáles son los interrogantes (los dilemas, las paradojas) que suscitan esta respuesta, esta situación que ahora vivimos? Si algún hilo conductor cabe resaltar en todos los textos que aquí se dan cita es que intentan hacer aquello que es propio de la sociología: enfrentarse con honestidad a los hechos incómodos para participar en unas ciencias sociales al servicio de la democracia. Por eso también, todos los textos, junto con las entrevistas, se asemejan más a una conversación con el mundo social que a un monólogo privado, puesto que surgen de la experiencia y de la observación directa (ahora también mediada por las pantallas) de aquello que nos afecta individual y colectivamente.

Esto es lo que han hecho las autoras y los autores a quienes hemos invitado a participar en este espacio que hemos concebido como un lugar de encuentro, un lugar abierto al debate y a la deliberación que ha de estimular nuevas contribuciones en sucesivos números. En esta ocasión, la invitación adoptó la forma de un encargo desde la confianza que requería una respuesta de urgencia, con libertad en el formato, y por ello mismo sin seguir el curso habitual de evaluación ni los ritmos de composición propios de la investigación de los números ordinarios de la revista.

En la primera parte se reúnen nueve artículos diferentes de sociólogas y sociólogos (en su mayor parte, de la educación), de los cuales siete son de autoría individual y dos de autoría colectiva. Si bien todas las aportaciones están realizadas a título personal, cabe mencionar que algunas reflexiones se han llevado a cabo –atendiendo a nuestra sugerencia– desde una experiencia vinculada a la responsabilidad institucional que ostentan. En la segunda parte se recoge en torno a una veintena de entrevistas que se han agrupado

por bloques para sistematizar el tipo de voces y agentes que se han prestado a responder a nuestras preguntas.

Este número se inicia con un texto de Manuel Fernández Esquinas, investigador del Instituto de Estudios Avanzados (CSIC) y presidente de la Federación Española de Sociología (FES). En este artículo, titulado «Sociología y ciencias sociales en tiempos de crisis pandémica», desarrolla una reflexión de escala amplia sobre el papel de la sociología, además de otras ciencias sociales, para analizar algunos aspectos sociales de la crisis provocada por la pandemia del COVID-19. Manuel Fernández pone en relación estos aspectos con condicionantes sociales provenientes, entre otras, de la estructura social, la cultura y el poder. Cabe señalar que la FES ha abierto en su página web, desde el comienzo de esta crisis, un foro y un repositorio de contribuciones a nivel estatal e internacional dedicados al análisis de la pandemia, en coherencia con los criterios de transparencia y transferencia de conocimiento propios de la más importante sociedad científica de sociología en nuestro país. El artículo de Fernández Esquinas sirve como marco de comprensión, dentro del ámbito de la sociología, para el resto de artículos, elaborados desde la perspectiva específica de la sociología de la educación.

Leopoldo Cabrera, profesor de la Universidad de La Laguna y miembro del Centro de Estudios de Desigualdad Social y Gobernanza (CEDESOG), así como del Instituto de Investigación Social y Turismo (ISTUR) presenta el artículo «Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España». Como presidente del Comité de Sociología de la Educación (CI 13) de la Federación Española de Sociología, enmarca su texto en el efecto más directo de la pandemia que ha provocado la suspensión de la Conferencia Internacional (SESE: *Sociology of Education in Southern Europe*) organizada por las asociaciones de sociología de la educación de Italia, Francia, Portugal y España, cuya realización estaba prevista a finales del mes de mayo y que se ha tenido que posponer al mes de mayo del próximo año, incorporando en la agenda de trabajo la reflexión sobre esta crisis pandémica. Con su texto, Leopoldo Cabrera llama la atención sobre el modelo educativo telemático implementado que «incrementa la desigualdad de oportunidades educativas» poniendo «de manifiesto las carencias materiales de dispositivos electrónicos en los hogares más desfavorecidos», a través de un pormenorizado análisis y tratamiento de datos a partir de fuentes estadísticas, documentales y entrevistas llevadas a cabo por el propio autor. El texto «muestra que la enseñanza telemática online actual, sin discutir sus bondades y apoyo para los procesos de aprendizaje, incrementa las desigualdades educativas del alumnado».

La siguiente contribución está a cargo de Marta García Lastra, profesora y ahora decana de la Facultad de Educación en la Universidad de Cantabria. El artículo lleva por título «Crisis, pandemia y fragilidades: reflexiones desde un ‘balcón sociológico’». La aportación de García Lastra, con un tono deliberadamente experiencial y desde el observatorio que supone su responsabilidad institucional, pone el acento en la fragilidad o la incertidumbre que ha generado una situación inédita, lo que le lleva a reflexionar sobre sus consecuencias sociales. La metáfora del «balcón sociológico» funciona como un potente recurso expresivo para reconocerse y conectar con la experiencia ahora común y cotidiana de confinamiento a la que nunca antes nos habíamos enfrentado, y que puede dar lugar a un nuevo escenario social «en el que se sucederán multitud de preguntas a las que la Sociología deberá dar respuesta al tiempo que soluciones para las consecuencias sociales de esta crisis».

Si el artículo anterior pone el foco de atención en la desigualdad de oportunidades, la aportación que sigue prosigue la reflexión desde una perspectiva de equidad y justicia social. En esta ocasión, la autora

es Aina Tarabini, profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) e investigadora del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS). El título de su artículo plantea un interrogante que abre a una serie de consideraciones: «¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global». La autora sostiene que «la función principal de la escuela como institución especializada debe ser la transmisión y adquisición de conocimientos profundos, relevantes y con sentido para todos y todas las estudiantes» enfatizando la necesidad de reflexionar «no solo sobre los impactos de la situación actual sobre las funciones de la escuela, sino también sobre el sentido de la institución escolar en pleno siglo XXI», sin duda una cuestión relevante dentro de los debates de la sociología de la educación.

El quinto artículo es de Rafael Feito, profesor de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) que presenta (como subtítulo) «unas reflexiones en tiempo de confinamiento» bajo el título «Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos», inspirado en la pieza del grupo musical R.E.M. De alguna forma, este artículo podría muy bien ser una adenda o un capítulo añadido a su nuevo y reciente libro *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* (Feito, 2020), del que además se ocupa una reseña en este mismo número. Aquí el autor señala, coincidiendo con otros diagnósticos incluidos en esta revista y en otros medios, que en el escenario derivado de esta pandemia «las diferencias en términos de capital económico y cultural se agravan». Y anticipando que «si no se adoptan medidas radicales, es posible que este periodo sin docencia presencial pueda pasar factura a toda una generación». Haciendo de la necesidad virtud, «profesores, alumnos y padres y madres están accediendo a contenidos didácticos (...) que ponen de manifiesto que es posible aprender de otra manera, de un modo más autónomo». El autor argumenta la idea de que, pese a la gravedad del panorama, esta crisis puede generar una ocasión valiosa para redefinir en la escuela el papel del profesorado en términos de innovación y creatividad y para llevar a cabo una transformación profunda de la docencia en la universidad.

Desde una perspectiva que combina lo autobiográfico con lo social, objetivando lo subjetivo, Delia Langa-Rosado, profesora de la Universidad de Jaén, reflexiona a continuación «Sobre la impertinencia de las políticas austericidas: algunos efectos y reflexiones desde el ámbito de la universidad». Contra políticas impertinentes, preguntas pertinentes. La autora, tras cuestionar las nefandas medidas de recortes económicos destinadas a disminuir el perímetro de lo público y que se aplicaron en la última reforma universitaria, plantea una serie de interrogantes (de aquellos polvos, estos lodos) que no nos pueden dejar indiferentes: «¿No nos está quizá mostrando este escenario también un serio cuestionamiento de los engranajes institucionales que soportan la democracia? ¿Y no es, al mismo tiempo, algo que emerge ahora particularmente, como una especie de renovado sentido común, la idea de que solo entre todos, con más mecanismos colaborativos y de participación, lograremos salir de ésta?» Delia Langa apuesta por una «nueva gramática política de lo común» que pasa por, «entre otras muchas cosas, reforzar la educación, como derecho y como instrumento emancipador. Más educación, más aspiraciones, y aún más expectativas educativas, más posibilidades reales de llegar, incluso, a la universidad. También, y especialmente, para las hijas de las cajeras de supermercado, de las limpiadoras, de las cuidadoras...».

El texto que sigue, «La ficción de educar a distancia», se debe a Jesús Rogero-García, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Prosiguiendo trabajos previos, el autor sostiene, y fundamenta, que con la decisión de continuar el curso escolar de manera telemática, «el sistema no puede garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado». El autor se pregunta por la presunción —la ficción— de

que sí puede hacerlo, y sobre los efectos negativos que puede tener asumirla. El artículo finaliza presentando algunas propuestas de política pública para atenuar tales efectos.

Con el título «La escuela o el vacío completo», Vicent Garcia, Carles Hernández y Francesc J. Hernández, profesores de la Universitat de València (UV) el primero y el tercero, y promotor de *Aprentell* el segundo, arman una reflexión desde un cambio de escala o perspectiva (al que invitaba, entre otros, Wright Mills (1996: 206-236) en su apéndice «sobre artesanía intelectual»), sirviéndose de un símil pictórico. Una imagen que plantea el punto ciego al que nos remite la pregunta sobre la preocupación por la brecha digital antes del confinamiento por la pandemia, centrándose en «la diferencia de rendimiento en la situación anterior correlacionada con la disposición de mercancías domésticas». También sugieren «la posibilidad de extraer de Bourdieu y Passeron una teoría de la escuela como el medio cero o nulo», a partir de una interpretación poco habitual de la noción de arbitrariedad cultural.

Todas estas contribuciones nos invitan, sin duda, a una lectura reflexiva, crítica y bien fundamentada, que queda recogida en la primera parte de este número especial.

Las voces de los agentes educativos y sociales de Infantil a la Universidad

En la segunda parte de este número especial hemos querido recoger también una sección especial *ad hoc*, que no es sociológicamente *representativa* ni pretende serlo, pero sí es, en cambio, deliberadamente *significativa*, porque su cometido ha sido, más bien, el de abrir un espacio para dar voz a los agentes educativos que están protagonizando los procesos educativos y sociales a los que se refieren los artículos de la sección anterior. Este número de la RASE no hubiera completado su intención de generar un espacio de debate sobre la pandemia sin haber dado voz a sus protagonistas. Su valor no es, pues, la representatividad, sino la representación de fragmentos de una realidad cotidiana, la educativa en medio de la pandemia, que es la materia prima no solo de la sociología, sino de las reflexiones que la sociología puede ofrecer a la toma de decisiones políticas y sociales en este momento, así como para el diseño de las mismas a medio y largo plazo, escuchando a quienes han de ponerlas en marcha.

Así, a través de sus voces, hacemos un recorrido desde el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) hasta la Universidad, para poner en evidencia, y en valor, la diversidad de situaciones que atraviesan a nuestro sistema educativo en cada una de sus etapas, tanto a nivel laboral como en cuanto a prácticas educativas de adaptación del trabajo presencial al virtual. Encontramos, así, a todos los principales agentes educativos implicados en estos procesos: profesorado, incluyendo a los equipos directivos de los centros, alumnado, familias, representantes sindicales; incluso, hemos podido contar con un caso concreto desde diferentes contribuciones, como es el Centro Rural Agrupado «Los Olivos» de la cabeza comarcal de Cañaveras, en la provincia de Cuenca. A todas ellas y ellos queremos dar desde aquí nuestro más sincero agradecimiento por la generosidad de su tiempo, sus experiencias y sus palabras. Nuestro balance sobre la situación y la capacidad de adaptación no puede ser más positivo, a tenor del compromiso con que los diversos agentes educativos están sabiendo hacer frente a esta difícil situación que nos ha abierto la pandemia. El balance nos lleva a hacer también una llamada de atención sobre la desigualdad educativa y social y sobre las consecuencias que esta crisis está teniendo y tendrá desde la mirada transversal de la desigualdad.

A continuación, recogemos brevemente algunas de las principales reflexiones a las que nos invitan estas entrevistas con las que podemos perfilar una visión global de la situación a través de sus protagonistas.

Estudiantes y trabajo escolar

Podríamos empezar preguntándonos si, en un momento tan difícil y lleno de retos como este, tiene sentido seguir enviando «cantidades exageradas de deberes» (alumna, 4º ESO, Cuenca) al alumnado, en lugar de aprovechar la coyuntura para promover un aprendizaje significativo para la vida sobre cuestiones relacionadas con la pandemia, la sociedad, las personas, la ciudadanía, los cuidados, la sociedad digital... El debate, en este sentido, se ha situado sobre una sensación de pérdida curricular, cuando podría ser un momento para aprender y crecer «de otra manera». Así lo ilustra una de las estudiantes entrevistadas: «no me entero de nada [...], en muchas materias nos mandan copiar sin conocer realmente el objetivo de dicha tarea, y creo que no es el método más adecuado. Además llevan muchísima velocidad, y están dando los temas muy rápido y sin detenerse lo que en condiciones normales se detendrían» (alumna, 1º Bachillerato, Cuenca). También una de las maestras afirma que «durante este tiempo de confinamiento se debería hacer más hincapié en que descubran lo valioso que es estar en familia, desarrollen autonomía, aprendan a hacer tareas que suelen hacer sus padres y que así tengan más tiempo para estar juntos... Esto también es aprender y, sobre todo, ser» (maestra de infantil, 0-3).

Si bien, compartir las tareas educativas con hijos e hijas es también valorado positivamente por las familias: «yo pienso que aunque nos ocupa tiempo a los padres, al ser una atención personalizada, al niño le está viniendo bastante bien, lo vemos más suelto en lectura y en escritura, sin duda está siendo positivo» (madre y enfermera, 42 años, Granada). Aunque todo el profesorado coincide, «por supuesto que creo que esta situación va a tener un impacto en el aprendizaje, depende de cómo lo tratemos este impacto será beneficioso o perjudicial. No tanto a nivel de contenidos, conocimientos [...] como a nivel emocional» (maestra de infantil 0-3 años). También dependerá del nivel educativo y de cada estudiante, en cierto modo, pues «el alumnado desmotivado y/o disruptivo en el aula también lo está demostrando desde sus casas. Con todo ello, la nota positiva es que alumnado que en clase se dispersaba por las relaciones con sus compañeros, y que estaba teniendo un rendimiento bajo, está teniendo una respuesta positiva, entre otras cosas por un aumento de la motivación hacia el trabajo, derivada de la ausencia de otros factores que desviaban su atención» (director de IES La Laguna). Ahora bien, «también habría que hacer un apartado especial para el alumnado con necesidades de apoyo educativo. Con estas criaturas es más difícil trabajar en la distancia, para ellos es fundamental tener un referente que les motive y acompañe en el proceso de aprendizaje» (directora de CEIP València).

La formación profesional es la que plantea la mayor dificultad para la realización y el seguimiento virtual. Hay quien piensa que será necesario «considerar que habrá profesionales titulados con unas carencias profesionales. [...] Además] el problema fundamental tiene que ver con el acceso a las tecnologías y con el capital cultural de la familia. En este sentido creo que nos hemos lanzado al uso de internet sin plantearnos algunas soluciones más sencillas y accesibles. Por ejemplo, a mis hijos les habría motivado muchísimo recibir una llamada de sus maestras: preguntarles cómo están, leer un rato juntos, contarles algunas cosas, recomendarles una película. Desde mi escasa experiencia personal hemos caído en la simplicidad de enviar deberes y de demostrar que los niños y niñas podían aprender porque el sistema se adaptaba correctamente» (profesor de FP, Alicante). Recordemos de nuevo que acceso a recursos TIC no es sinónimo de competencia digital.

Profesorado

Desde la educación infantil a la universidad nos encontramos con situaciones laborales muy dispares, destacando las salariales, desde la situación generalizada de ERTE en el ciclo infantil 0-3, hasta las situaciones más acomodadas de funcionarias/os a lo largo de todo el sistema educativo: «posiblemente, el hecho de que nos encontremos en el primer ciclo de Educación Infantil provoque pensar que tiene mucho sentido un ERTE y que no es necesario ninguna interacción con los alumnos. Hecho que no puede estar más alejado de la realidad, nos olvidamos constantemente que estamos sentando las bases de la personalidad de estos niños y que todo lo que hagamos para ayudarles en este proceso es poco. [...] Este colectivo ya de por sí está muy precarizado y con todo esto, está empeorando nuestra situación laboral» (maestra de infantil 0-3). Esta reivindicación del profesorado de infantil choca con quienes utilizan aún el término guardería, en el sentido de «aparcamiento de menores» del que hablara Alberto Moncada y que implica la función de custodia de la escuela que refiere Aina Tarabini en su artículo.

«En general, profesorado, familias y alumnado están sometidos a un estrés brutal. El profesorado ha tenido que reinventar en tiempo récord otra forma de impartir clase y de relacionarse con los alumnos. Lo ha hecho, en general, aportando sus medios personales y sin orientaciones claras y sin pautas de desconexión digital, sintiéndose continuamente escrutados y evaluados» (responsable de FEsp-UGT). Por ello, cabe destacar «la profesionalidad de todo el profesorado [...]. Estamos demostrando, y poniéndolo en práctica todos los días, que en cualquier circunstancia no queremos que nadie se quede atrás. Y evidenciando que la labor docente tiene un componente mayor de ética que de técnica» (director de Labastida). Es un sentir generalizado, «como profesora, creo que hasta en situaciones difíciles, de incertidumbre, hemos sido capaces de dar lo mejor de nosotros mismos. Ante la adversidad, nos hemos hecho fuertes y de un día para otro nos hemos visto envueltos en este sistema de enseñanza telemática para lo que antes nunca nos habían formado o preparado. Y resaltar como positivo que ahora muchos padres están valorando el papel tan importante que ocupa el profesorado en la formación de sus hijos; tanto a nivel personal como a nivel académico que hoy día está muy infravalorado» (maestra de infantil 3-6).

Parece haber una idea compartida entre el profesorado, «hemos de adaptarnos a cada una de las circunstancias; [...] consideramos que el sistema (la escuela) se ha de adaptar a cada uno de nuestros niños y niñas y no al revés, como suele suceder en demasiadas ocasiones. [...] En definitiva, decantándonos por la inclusión real y con una visión clara de equidad» (director de CEIP, Labastida).

Familias

Por su parte, las familias señalan que la mayor dificultad que encuentran en este momento es la falta de acceso o competencias TIC, a lo que se suman que algunas tienen que trabajar fuera del hogar, con el impacto que ello supone. «En cuanto a las familias, muchas han perdido sus posibilidades de conciliar vida laboral y familiar. Para quienes tienen la suerte de teletrabajar, está siendo muy complicado poderlo hacer con los niños en casa. Quienes se ven forzados a salir para realizar su trabajo tampoco tienen redes de apoyo y por último, quienes han perdido su trabajo viven una doble situación de estrés por la incertidumbre de su futuro» (responsable de FEsp-UGT). Esta constatación nos invita, sin duda, a retomar el debate sobre conciliación/corresponsabilidad, trabajos de cuidado, el término carga global de trabajo... «La mayoría de las familias han tratado de contribuir a la normalidad coordinándose y con-

tactando con los y las docentes, hay que entender que para todos ha sido una situación muy compleja y alarmante. De un día a otro cambia la manera de enseñar, el profesorado ya no está presente, están sus recomendaciones, la familia pasa a ser la que toma las riendas del proceso» (directora de CEIP, València). Será necesario analizar los posibles desequilibrios que todo esto esté ocasionando, una vez más, en la división sexual del trabajo, si se ha abierto una nueva posibilidad para la corresponsabilidad o se incrementan las brechas de género.

Incluso se nos ofrece alguna clave para empezar a cambiar nuestras prácticas con más adaptación a la cultura digital. «Con el dinero que se gastan las familias en libros de texto podrían comprar ordenadores portátiles sin problemas y no sería nada difícil que hubiera contenidos digitales para todos los niveles [...]. Sin embargo esto no se hace por el interés de las editoriales. Como además existe el bono libro, las familias no son conscientes del dinero que desembolsa la administración». (profesor de FP, Alicante).

Brecha digital - vacío relacional

Pero, sin duda, si hay algún fenómeno social que se muestre de forma evidente como especialmente relevante en esta adaptación curricular digital, y las prácticas educativas que conlleva, es que persiste una brecha digital en nuestra sociedad, y que afecta al alumnado y sus familias: «hay un par de casos en mi clase que no cuentan con ordenador o conexión a internet, y están teniendo muchísimos problemas, a la hora de contactar con los profesores, y viceversa. Nosotros cada vez que llega algún mensaje nuevo, lo mandamos por el grupo de WhatsApp de la clase, para todo aquel despistado o para aquellos que cuenten con este tipo de dificultades» (alumna, 1º Bachillerato, Cuenca).

De ahí la especial preocupación mostrada por los organismos representantes de las familias: «Una cuestión que quiero enfatizar es que hay alrededor de un 20% de familias que no disponen de ordenador o de conexión a internet. Esta cuestión es imprescindible para poder seguir la enseñanza no presencial. Aparte, aún las familias que tienen, algunas necesitan el ordenador por el teletrabajo de la madre y/o el padre, o bien, algunos progenitores han de desplazarse al lugar de trabajo, como el personal sanitario o el de ventas básicas. Esto dificulta el aprendizaje a este alumnado. También está la cuestión de la formación de las madres y los padres, un porcentaje no despreciable no puede acompañar al alumnado en sus tareas. Todas estas cuestiones hacen que esta brecha, ya existente de por sí, aumente. Hay un problema de falta de igualdad y equidad» (Confederación de AMPA Gonzalo Anaya-País Valencià).

A ello se suma una dimensión, absolutamente humana y social, que ninguna tecnología puede sustituir. «Es verdad que la tecnología ha permitido que podamos estar conectados e impartir clase a distancia, pero el contacto humano, el tocarse, abrazarse, compartir con iguales, y sobre todo a estas edades, es fundamental. Y ‘Sin emoción no hay aprendizaje’ [...] A veces pienso que el sistema educativo no sé está adaptando en general a la gravedad de la situación, a las circunstancias de cada familia, y a su situación personal... A veces nos estamos centrado más en contenidos... que en los propios sentimientos de cada niño, de cada familia... Y yo me pregunto muchos días... ¿cómo es posible exigirle a un *alumn@*, o a una familia, que se conecte a cada hora, a cada asignatura, que de cada una de ellas haga las tareas, las envíe a su profesor... haga exámenes *online*... cuándo a lo mejor solo se dispone de un ordenador en casa y los papás tienen que teletrabajar, o son varios hermanos o peor todavía... ni siquiera saben esos papás si volverán a trabajar, si podrán poner la mesa cada día... Y atender las

necesidades básicas de sus hijos, ya que debido a la pandemia se han quedado sin trabajo, o les han hecho un ERTE?» (maestra de infantil 3-6).

La situación se agrava cuando no se trata de una dificultad de acceso sino de una desconexión total. «Las desigualdades son tremendas. Más de la mitad del alumnado no puede acceder a las clases en línea. Y son muchos los que no entregan las tareas ni se sabe de ellos, ni su manera de trabajar. Esta situación no hace más que acentuar las desigualdades entre el alumnado de diferentes clases sociales y recursos económicos. La brecha digital es muy destacable» (maestra de primaria, Comunidad de Madrid).

A esa desigualdad digital se suman otras formas tradicionales de desigualdad escolar. «No a todo el mundo le resulta fácil avanzar por su cuenta en materia y entender él mismo los contenidos» (alumna, 2º Bachillerato, Granada).

Haciendo un poco de balance para terminar

Esta situación de pandemia global nos ha obligado a repensarnos como norte rico en un mundo profundamente desigual, marcado por hambrunas y epidemias que no habían afectado tan duramente al norte. Este hecho rompe un tanto esas fronteras centro-periferia de las que ha hablado Immanuel Wallerstein (1999), anticipando un futuro que comienza a ser nuestro presente. Se impone, con ello, la urgente necesidad de repensar los trabajos de cuidados, priorizar a las personas frente a las mercancías, poner en primer plano los valores y la ética. «Aprender a relativizar los problemas a partir de ahora» (madre y enfermera, 42 años, Granada). En un momento en que, más que nunca, se agrava la crisis endémica del Estado de Bienestar, si bien, se apela al papel del Estado y de lo público para hacer frente a esta crisis, y es que «podemos llegar a ser una sociedad tremendamente solidaria e insolidaria a la vez» (maestra de infantil, 0-3).

Pero, por encima de todo, «de cara a la educación, lo más importante es que tenemos que formar a personas con espíritu crítico y que sepan adaptarse a nuevas necesidades y a los cambios sociales (¡qué mejor ejemplo que éste!). Por lo tanto, debería servir para poner en un mejor lugar a la investigación y el pensamiento y ver que la experiencia, sin más, no sirve de nada» (profesor de FP, Alicante).

Y es que hay quien quiere ser optimista y pensar que «nos encontramos ante la posibilidad de repensar y rediseñar la escuela a largo plazo. Sería un error abordar el asunto centrándonos exclusivamente en el periodo de confinamiento (que va a ser un periodo muy corto de nuestras vidas). Aspectos del sistema educativo que llevan encima de la mesa mucho tiempo y que, por una u otra razón, no han sido abordados son esas costuras del sistema que en estas circunstancias están reflejando su debilidad. Por ejemplo: la evaluación (...), el currículum (...), la función docente centrada exclusivamente en la instrucción, la distribución del alumnado teniendo en cuenta el año de nacimiento, la necesaria personalización de los aprendizajes, los tiempos en la escuela (...), la necesaria armonía que ha de existir entre lo virtual y lo presencial, etc.». (director de CEIP, Labastida).

A modo de conclusión abierta

Este conjunto de testimonios, experiencias y puntos de vista nos advierte que esta situación no puede legitimar otras pandemias como el deterioro de la educación. Y nos muestra que las ciencias sociales que contribuyen a la construcción de conocimiento tienen por objetivo proporcionar imágenes de la realidad más sistemáticas y más controladas, obtenidas por vías rigurosas.

Obtener esa claridad sobre la realidad social pasa por educar «la mirada sociológica», con la gramática y las herramientas propias de esa ciencia, desde una educación temprana. Tenemos ahora una ocasión privilegiada para ello. Como nos recuerda Bernard Lahire «la enseñanza *pedagógicamente adaptada* de algunos conocimientos de la sociología y la antropología *en la escuela primaria* cumpliría un papel crucial en la formación del espíritu científico de algunos alumnos. Se trataría de una respuesta adecuada (...) a las exigencias de formación escolar de los ciudadanos». No habría por tanto que enseñar tan pronto teorías o autores, «sino de transmitir hábitos intelectuales fundamentalmente vinculados con estas disciplinas: la exigencia de un modo de pensamiento relacional frente a los modos de pensamiento esencialista, la importancia de la comparación (...) La enseñanza podría apoyarse en la participación activa de los alumnos en verdaderas investigaciones empíricas». (Lahire, 2016: 85-86). Es ésta una cuestión pendiente para la sociología de la educación que ahora más que nunca cobra todo su sentido, pues es del todo insensata, además de una anomalía injustificable, la situación que tenemos en nuestro sistema educativo no universitario: una educación sin sociedad.

En el escenario de esta catástrofe, la mirada sociológica también ofrece algunas lecciones valiosas, entre otras: nos exige cobrar una mayor conciencia de las desigualdades sociales y educativas y de nuestro compromiso para revertirlas o al menos atenuarlas; nos invita a seguir reflexionando en medio de la protesta y como forma activa de protesta; nos recuerda que aquello que iguala a los seres humanos es nuestra frágil condición humana; y nos enseña, en consecuencia, a no perdernos de vista, a tenernos en cuenta para proseguir la tarea interminable y siempre renovada de educar y de educarnos, para cuidar(nos) mejor los unos a los otros y a nuestro propio mundo.

Si asumimos estas lecciones y otras que sin duda compartiremos, esta conclusión, más que un final, es un punto y seguido, pues, recordando el título de la película de Bertrand Tavernier (1999), «todo comienza hoy». Con estas palabras de esperanza cerramos esta presentación, agradeciendo, una vez más, a todas las personas que han hecho posible este número especial.

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hannah ([1958] 1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, Hannah ([1961] 1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2008). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Durkheim, Émile ([1922] 2007): “Educación y democracia” en Fernando Álvarez-Uría (Ed.): *Karl Marx, Max Weber y Émile Durkheim. Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid: Morata.
- Feito, Rafael (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un sitio como este?* Madrid: La Catarata.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Malraux, André (2017). *La condición humana*. Barcelona: Edhasa.
- Lahire, Bernard (2016). *En defensa de la sociología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Pérez, Angélica (30.03.2020): “El neoliberalismo tiene responsabilidad en la crisis planetaria, afirman médicos y expertos”. *RadioFranceInfo*, en <http://rfi.my/5dl8.W>, consulta 23 de abril de 2020.

Wallerstein, Immanuel (1999). *El futuro de la civilización capitalista*. Barcelona: Icaria.

Wright Mills, Charles (1996). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sociología y Ciencias Sociales en tiempos de crisis pandémica

Sociology and the Social Sciences in a Time of Pandemic Crisis

Manuel Fernández Esquinas¹

Resumen

En este artículo se realiza una discusión sobre el papel de la sociología, junto a otras ciencias sociales, para analizar algunos aspectos sociales de la crisis provocada por la pandemia del COVID-19. Para ello se acude a condicionantes sociales provenientes de la estructura social, la cultura, el poder y la autoridad de los científicos y la construcción de instituciones relacionadas con la salud y la I+D. Los efectos de la pandemia se abordan teniendo en cuenta las consecuencias previstas y no previstas del confinamiento. En las conclusiones se incluyen reflexiones sobre el impacto de la crisis en las ciencias sociales.

Palabras clave

Pandemia, crisis, salud, ciencia, sociología, ciencias sociales.

Abstract

This article provides a discussion on the role of sociology and other social sciences in order to analyze major social issues of the COVID-19 pandemic crises. Social conditions related to social structure, culture, the power of science and the construction of institutions related to health and R&D are discussed. Some impacts of the pandemic crisis are considered from the angle of the untended and unintended consequences of confinement. In the conclusions some thoughts about the effects of the crisis on the social sciences are provided.

Keywords

Pandemic, crisis, health, science, sociology, social sciences.

Cómo citar/Citation

Fernández Esquinas, Manuel (2020). Sociología y Ciencias Sociales en tiempos de crisis pandémica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 105-113. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17113>.

Recibido: 16-04-2020
Aceptado: 19-04-2020

¹ Manuel Fernández Esquinas, Instituto de Estudios Sociales Avanzados, CSIC, mfernandez@iesa.csic.es.

1. Introducción

Europa y otras partes del mundo se están enfrentando en 2020 a una de las crisis más importantes de esta generación. El impacto social de la pandemia del COVID-19, junto a las decisiones que se tomen para gestionarlo, puede afectar seriamente a la sociedad en la que vivimos. Frente a estas amenazas muchos colectivos de las ciencias sociales se ven en la obligación de ayudar en la medida de sus posibilidades. En pocas semanas han surgido encuestas, diagnósticos, reportajes fundamentados en evidencias, blogs que recopilan recursos e infinidad de ensayos dirigidos a proporcionar sentido sobre la crisis pandémica o a llamar la atención sobre sus efectos. Aunque los resultados son desiguales y aún es pronto para tener evidencias sobre muchos aspectos de esta crisis, la cantidad y variedad de aportaciones reflejan la vocación de servicio de los profesionales de las ciencias sociales.

La RASE se ha sumado a este esfuerzo de una manera decidida con un número especial dedicado a contribuir al análisis de un fenómeno inédito en su magnitud e impacto. Con esta iniciativa la revista muestra una vez más su compromiso para ponerse al servicio de los problemas sociales más candentes desde la sociología de la educación. Este artículo pretende responder a los objetivos del monográfico con una discusión en torno la pregunta que parece estar en el trasfondo de muchas iniciativas como las mencionadas: ¿qué pueden hacer las ciencias sociales? Y, en particular, ¿qué podemos hacer los sociólogos? El rol de la sociología a veces es difícil de percibir por parte de políticos, colegas de otros grupos profesionales y sociedad civil en general, más allá de algunas herramientas de uso común y de resultados que tienen impacto mediático. Es conveniente intentar hacer más visible nuestro papel frente problemas de gran trascendencia como los actuales. Además, discusiones como las que propone la RASE pueden ser útiles a la comunidad profesional a la hora de reflexionar sobre nuestras estrategias y habilidades.

Intentar explicar el papel de la sociología en unas cuantas páginas entraña bastantes riesgos debido a lo que se debe dejar fuera. En este texto se presenta un argumento sintético, necesariamente incompleto y provisional, sobre la utilidad de la sociología para entender la crisis pandémica en su complejidad y para prever sus efectos. En resumen, en primer lugar puede contribuir ofreciendo conocimientos que permitan entender cómo los fenómenos pandémicos están interrelacionados estrechamente con aspectos sociales. En segundo lugar, puede ofrecer algunas herramientas para orientar la toma de decisiones, documentando de manera rigurosa los impactos sociales, e identificando muchas consecuencias no previstas de la cadena de acciones que la crisis está provocando.

Este argumento se desarrolla de la siguiente manera: el punto dos realiza una síntesis de los principios esenciales de la sociología que pueden aplicarse a la crisis pandémica. El punto tres se ocupa de los factores que funcionan como condicionantes sociales de la pandemia. El punto cuatro se ocupa de algunas consecuencias de la crisis. En las conclusiones se incluyen razonamientos sobre el impacto que la crisis puede tener en las propias ciencias sociales.

2. Sobre la perspectiva sociológica y su aplicación a la crisis

Las ciencias sociales no se diferencian mucho del resto de ciencias en lo referido a su vocación práctica: sirven para orientar la toma de decisiones. Aunque muchos de los conocimientos son resultado de la curiosidad humana sobre la vida social, sobre todo se espera obtener criterios rigurosos que ayuden a actuar. Una muestra de ello es que los gobiernos y las empresas constantemente intentan utilizar el conocimiento disponible en las ciencias sociales para llevar a cabo sus propósitos.

Sin embargo, las ciencias sociales tienen una particularidad que va más allá del uso puramente instrumental: proporcionan una base de conocimiento desde la que las personas entienden el mundo en sociedad. Dicho de manera simple: los virus no leen lo que los científicos publican sobre ellos. Las personas sí tienen por costumbre leer y aprender, aunque sea selectivamente, lo que los científicos sociales publican sobre la vida en sociedad y sobre las interacciones entre naturaleza y sociedad, como es el caso que nos ocupa. Un destinatario del conocimiento social es la propia sociedad civil. A través de la divulgación y de la asimilación de lo que producen las ciencias sociales (en el sistema educativo, en los medios de comunicación, en su trascendencia en las actividades culturales, etc.) las personas adquieren visiones del mundo y criterios de actuación sobre él. Y de esa manera, influyen en las políticas públicas y en los asuntos colectivos. Las ciencias sociales tienen por todo ello un papel muy importante en el análisis de las manifestaciones que adquiere la crisis pandémica y en las formas de actuación colectiva que se pueden adoptar para mitigar sus efectos.

Las distintas ciencias sociales también se parecen bastante entre sí en este propósito general. Sin embargo, ocurre que el comportamiento de las personas en sociedad es algo extremadamente complejo (seguramente mucho más complejo que el comportamiento de cualquier virus). Para entender y explicar unas partes de la realidad se ven en la obligación de acudir a modelos algo más simplificados que abstraen otras partes que no se podrían abarcar conjuntamente. Casi todas las ciencias sociales parten de este tipo de modelos. Y como no se puede reducir la realidad social a las bases cognitivas de una sola disciplina, los esfuerzos más efectivos para comprender fenómenos complejos son multidisciplinarios. Se asume que es posible avanzar hacia un mejor entendimiento de la complejidad reconociendo las ventajas y límites de las visiones que aporta cada rama de las ciencias sociales.

El modelo de la sociología tiene una serie de particularidades cognitivas que lo diferencian de los modelos de la psicología y de la economía, por poner solo dos ejemplos, a la hora de observar algunas partes del comportamiento y algunos fenómenos sociales. Se basa en unos cuantos principios axiomáticos que no son ni mejores ni peores. Son puntos de partida que facilitan prestar más atención a aspectos que de otra manera pasarían desapercibidos². Aunque sea de manera muy sintética, en la sociología se pueden citar algunos principios comunes más allá de la gran diversidad de enfoques y teorías. Son los siguientes:

1) Los hechos sociales adquieren cierta autonomía respecto a sus manifestaciones individuales. O dicho de otra forma, la agregación de conductas individuales termina provocando realidades de tipo colectivo que acaban imponiéndose y afectando a la vida de la gente. 2) Los valores y las normas tienen un papel importante en la orientación de la acción humana. La racionalidad y las emociones también lo tienen, aunque en uno y otro caso suelen estar enmarcadas y moldeadas por las bases culturales de partida. 3) El poder y la influencia, distribuidos desigualmente entre personas y colectivos sociales, tienen una fuerza importante para restringir algunos comportamientos o impulsar otros. 4) Las instituciones se construyen socialmente, o lo que es lo mismo, cada institución que observamos, desde la familia a las grandes corporaciones, depende de procesos sociales concretos. 5) Las iniciativas personales y colectivas siempre se insertan en un contexto de relaciones sociales. El resultado de cualquier estrategia (desde una política hasta el diseño de una institución), depende del entramado de relaciones compuesto por deseos, expectativas y vínculos entre las personas.

2 Se sigue el argumento de A. Portes (2013). Considera estos principios como «conceptos meta-teóricos», que están antes de las teorías, y que por tanto no son verificables empíricamente. Son los puntos de partida que todas las disciplinas se ven en la obligación de utilizar. A partir de ellos se construyen mecanismos explicativos o teorías más conectadas con realidades concretas, y que tienen posibilidades de ser verificados. Aquí se han seleccionado a propósito los principales, haciendo abstracción de otros empleados por algunas teorías sociológicas.

Más allá de estos principios axiomáticos, cualquier aseveración sobre la sociedad está sujeta a investigaciones que es necesario corroborar. Estos principios se pueden aplicar como punto de partida a multitud de fenómenos. También sirven para resumir cómo la sociología piensa sobre las epidemias³.

Las epidemias son fenómenos biológicos, pero también sociales. Epidemiólogos y sociólogos tienen en común la correspondencia a la hora de entender empíricamente los elementos que intervienen en la transmisión. La manera en que se manifiestan las epidemias y se convierten en pandemias depende de la manera en que la gente vive y piensa. La extracción de recursos de la naturaleza, la manipulación de animales, los movimientos de población, las creencias sobre la vida natural, junto a muchas formas de relación social, influyen en la interacción con otros organismos biológicos. Ello crea las pautas de salud y enfermedad que todos experimentamos colectivamente. En ocasiones se generan condiciones que nos hacen vulnerables a las infecciones de otros organismos y que provocan su extensión a otras personas. En las siguientes páginas se discuten algunos factores sociales que afectan a la propagación de la actual pandemia acudiendo a los principios indicados antes, siempre a modo de hipótesis sujetas a verificación.

3. Las bases sociales de la pandemia

Un primer grupo de factores que afecta a la pandemia tiene que ver con condiciones de la estructura social. El escenario macro de fondo es desde luego el mundo globalizado. La intervención en los ecosistemas, la crianza intensiva de animales para la alimentación y la globalización del comercio y el turismo provocan situaciones que son estructuralmente distintas a las que dieron lugar a otras pandemias de origen animal a lo largo de la historia de la humanidad. Se sabe que ni la transmisión ni los efectos de los virus afectan por igual a todos los países y a todas las clases sociales. La principal brecha ocurre entre países ricos y pobres. Las diferencias en sistemas de higiene básicos, nutrición, hacinamiento, educación e infraestructura sanitaria influyen (Weitz, 2016).

Sin embargo, si bien en esta ocasión la pandemia surge en una región de China, de momento está afectando más en términos relativos a países del primer mundo, y dentro de estos, se está concentrando más en algunos. Esta pandemia ya no es un problema de países pobres debido a la organización de la economía y de los movimientos de población. También influye la estructura de oportunidades desde la que actúan los gobiernos y los sistemas de salud. Si nos centramos en el Sur de Europa, vemos que existen grandes diferencias entre la mayor propagación en Italia y España, los primeros en importar infecciones, y lo ocurrido en Grecia y Portugal. A simple vista se podría pensar, por ejemplo, que Grecia es un país más vulnerable debido a la presión de refugiados provenientes de Oriente Medio y a los mayores recortes que ha sufrido su sistema sanitario. Razones similares se podrían aducir respecto a diferencias con otros países del entorno europeo o del norte de África. ¿Por qué entonces Italia y España están sufriendo más?

Una primera razón posiblemente haya que buscarla en las condiciones provocadas por los movimientos de la población. España recibe entre 80 y 90 millones de turistas extranjeros y en torno a 125 millones de visitas cada año. En este aspecto es uno de los países más interconectados del mundo. Italia también es una potencia turística. Además, los movimientos de población son estacionales en cada zona del mundo. En invierno hay más movimientos desde muchos países hacia España e Italia que hacia otros del norte o del este de Europa. Por ello las probabilidades de transmisión son distintas. Una segunda razón tiene que

³ Las explicaciones sobre cómo las condiciones sociales intervienen en las pautas de salud y enfermedad de los individuos, poblaciones y grupos sociales se pueden encontrar en cualquier manual de sociología de la salud. Por ejemplo, Weitz (2016). Un análisis sistemático sobre los determinantes sociales de la salud puede verse en Navarro (2009).

ver con la secuencia temporal de la transmisión entre países y con el tiempo de reacción. El hecho de que la epidemia salte primero a un país en concreto en vez de a otro tiene un componente de aleatoriedad, dentro de las distintas condiciones que crean los movimientos de población. Pero cuando las diferencias a la hora de reaccionar son una cuestión de días, el orden importa. El primer país donde se detecta el contagio tarda en reaccionar más que el segundo o el tercero debido al efecto de aprendizaje. El estado de confinamiento en Grecia se decretó cuando aún había pocos afectados y se sabía un poco mejor lo que había ocurrido en otros lugares. Aunque con pocos días de margen, posiblemente ese fue un factor diferencial. Si hubiesen sido los primeros en importar contagios, los efectos para ese país podrían haber sido mucho peores. Se trata solo de una hipótesis. En cualquier caso, es necesario prestar atención a las situaciones estructurales que están más allá del margen de actuación de gobiernos y ciudadanos. Las ciencias sociales pueden contribuir aportando evidencias para evitar los argumentos simples que concentran culpabilidades en países.

Un segundo grupo de factores condicionantes se refiere los valores que orientan la acción y que se reflejan en formas de vida y relación social. Algunos valores actúan en capas profundas, como las ideas religiosas y las cosmovisiones que afectan a las normas de comportamiento. Los antropólogos que han trabajado en África muestran cómo las normas moldean las epidemias y las medidas de salud pública se tambalean a menudo por razones sociales y culturales. En concreto, durante la crisis del Ébola se demostró la efectividad de cambiar rituales de entierros y ceremonias convenciendo a líderes religiosos legitimados y respetando las costumbres locales, en lugar de acudir a prohibiciones drásticas (Leach *et al.*, 2010). Otros valores se encuentran en capas más superficiales en forma de actitudes positivas o negativas hacia algunas conductas. La presencia de valores comunitarios, que favorecen la responsabilidad grupal y toleran mejor el control del Estado para promover un bien público, pueden marcar una diferencia respecto a otros más individualistas que dan más importancia a la privacidad. Esto puede explicar la disciplina social para controlar la transmisión lograda por algunos países asiáticos como Corea.

Pero a pesar de la importancia de la cultura, los científicos sociales deben ser extremadamente cuidadosos al atribuir un «factor cultural» a la expansión de una enfermedad aduciendo solamente a los hábitos enraizados en una cultura concreta. En primer lugar, porque las explicaciones basadas en diferencias culturales puede que funcionen empíricamente a gran escala cuando se comparan grandes zonas del mundo, pero dejan de funcionar en estructuras sociales de países o regiones gracias a los procesos de aculturación. En segundo lugar, porque en multitud de lugares las barreras para que se cumplan efectivamente las medidas preventivas se deben a diferencias en los recursos económicos y a desigualdades de clase. Por ello, se necesita de una indagación detallada que evite estigmatizar a determinados grupos sociales.

Un tercer grupo de factores condicionantes tiene que ver con las distintas formas de poder e influencia para actuar frente la pandemia. Las más patentes están relacionadas con el control de recursos económicos y su distribución a través de bienes y servicios, tanto sanitarios como de otro tipo. Aquí nos vamos a centrar en la ciencia debido a que, en la actual crisis, determina en buena medida la acción del Estado y de la sociedad civil. La relación de la ciencia con los poderes públicos y otros sectores sociales, su poder o la falta de él, es un factor fundamental para entender la dinámica de las pandemias. El confinamiento de la población, y la consiguiente paralización de la actividad económica, se debe a precisamente a la influencia que adquiere la ciencia en estos asuntos.

Esta influencia no es uniforme. Depende en buena medida de la manera en que están organizadas las estructuras de I+D en relación con las políticas públicas. La existencia de organismos de interfaz y grupos de asesoramiento científico, dotados de suficientes recursos y legitimidad, y entrenados para transferir el conocimiento disponible a las políticas públicas, influye en la capacidad de acción. Es de esperar que los países donde estas estructuras son más débiles (tengan menos recursos, sean menos independientes o menos ágiles), la influencia de la comunidad científica a la hora de implantar medidas como el confinamiento también sea menor.

La influencia de los científicos también tiene que ver con el margen que dejan las controversias científicas para que intereses políticos o económicos impongan su criterio a favor o en contra de los argumentos de los expertos. Los sociólogos de la ciencia hace mucho que descubrieron que el conocimiento científico de los hechos no es el único factor que interviene a la hora establecer un curso de acción⁴. Las agendas políticas o económicas siempre compiten con el conocimiento disponible debido a los intereses en juego. Ello ocurre sobre todo en problemas científicos de gran complejidad que dan lugar a incertidumbres a la hora de adoptar soluciones que funcionan a largo plazo. En estas circunstancias «se cuelan» constantemente visiones políticas o económicas en conflicto a favor o en contra de una postura. Problemas típicos son: los esfuerzos que se deben hacer para reducir los gases que tienen efecto invernadero, las actuaciones en las construcciones del litoral frente a los riesgos de tsunamis o las inversiones en sanidad para prevenir las pandemias peligrosas a largo plazo, cuando no hay ninguna a la vista.

La actual crisis pandémica ofrece lecciones sobre la relación entre ciencia y política debido al carácter único del fenómeno. Digamos que la ventaja (si es que se puede encontrar alguna en esta crisis) se encuentra en la inmediatez. Lo que ocurre con el COVID-19 es visible en el mundo real y es entendible por prácticamente todo el mundo en un periodo muy corto de tiempo. Por ello se han implantado las medidas de confinamiento. Obviamente hay controversias científicas entre los especialistas sobre el tipo de medidas más efectivas (Elbe *et al.*, 2013). Y las seguirá habiendo. Sin embargo, las controversias entre ciencia y política, o entre ciencia y otros intereses económicos, al decidir el confinamiento se han resuelto en días. Se ha visto una y otra vez cómo muchos políticos se han resistido poniendo por delante supuestos intereses de carácter económico o nacional. Y en muy poco tiempo han tenido que cambiar debido a la fuerza de las evidencias. Ello no quiere decir que los expertos acierten en todo lo referido a las medidas de confinamiento. La ciencia, como cualquier otra institución orientada a la acción, usa los conocimientos disponibles no porque sean necesariamente correctos, sino porque es lo que se tiene (Lamo de Espinosa *et al.*, 1994). Por ahora, el criterio de la ciencia está ganando a base de evidencias que se imponen a corto plazo. La permanencia de criterios similares en fases posteriores de la crisis es un asunto que dependerá del grado de influencia que logren mantener los expertos.

Un cuarto grupo de factores condicionantes tiene que ver con la construcción de instituciones. Algunas de las formas de acción colectiva más poderosas del mundo moderno se encuentran en las instituciones y en sus respectivas organizaciones. La manera en que están configuradas las instituciones en sectores de las políticas públicas y de la economía (los llamados sistemas socio-técnicos) moldea la expansión de la pandemia. Dos sistemas son especialmente importantes en esta crisis: el sanitario y el de I+D. No es este el lugar para hacer un análisis de sus capacidades, aunque una hipótesis importante es que, en condiciones socioeconómicas y culturales similares, el carácter de estos sistemas es determinante en la prevención y en la mitigación de los impactos.

4 Sobre el papel de los científicos en la configuración de las políticas públicas se puede ver Jasanoff (1990).

Las instituciones son resultado de inversiones en recursos, gestión y reglas formales e informales. En España, donde los contagios son muy superiores a los de otros países europeos debido a la exposición a los viajes y al orden de entrada, la respuesta del sistema de salud depende de las inversiones en recursos materiales y humanos, pero también de la manera en que está construido. Algunos rasgos importantes son el acceso universal, la gestión regida por criterios técnicos y meritocráticos, la rendición de cuentas ante los poderes públicos y los valores de sus trabajadores, más allá de las condiciones de trabajo. La efectividad de este tipo de institución puede ser distinta a la de otros sistemas de salud mucho más ricos, también basados en la profesionalidad y la meritocracia, pero sin acceso universal y con rendición de cuentas dependiente del mercado, como ocurre en los Estados Unidos. La efectividad de un sistema como el español frente a los de otros países europeos, muchos de ellos con un gasto sanitario muy superior al de España, pero con condiciones estructurales distintas respecto a la pandemia, de nuevo es algo que requiere un análisis detallado.

4. Las consecuencias sociales de la crisis pandémica

Un asunto central de esta crisis es hasta qué punto una sociedad puede aceptar el riesgo que generarán los impactos sociales del confinamiento y la paralización de la actividad económica más allá de los efectos en la salud. El papel de las ciencias sociales para encontrar criterios de actuación se puede discutir a través de los mismos principios tratados en el punto anterior.

En lo referido a la estructura social es evidente que los impactos se distribuyen desigualmente en la población. Los más inmediatos se aprecian en pocas semanas en los colectivos más vulnerables: inmigrantes irregulares, personas sin hogar, trabajadores precarios y personas que se encuentran en el límite de la subsistencia. A continuación vendrán consecuencias en muchos sectores de actividad. En el terreno de la educación, la enseñanza *online* tendrá distintos efectos en función del equipamiento de los hogares y las habilidades tecnológicas de las familias. En el terreno del trabajo, en las sociedades del sur de Europa una parte importante de la población depende de la combinación de empleos esporádicos, trabajo informal y solidaridad familiar. Otra parte depende de trabajo independiente y de micro-empresas de menos de cinco trabajadores en el sector servicios. Estos sectores son los más afectados por el confinamiento. La distribución desigual de los costes sociales puede dar lugar a una sociedad mucho más polarizada si no se actúa en consecuencia.

El segundo grupo de impactos puede estar en la cultura y en las formas de vida, que además se retroalimentan con lo anterior. Los efectos de la crisis estarán influenciados por las percepciones del riesgo asociado a los contactos personales. La manera de definir los riesgos puede convertir el distanciamiento en algo permanente si no se atajan los sesgos de percepción. También puede afectar a sectores de la economía. La recuperación de los trabajos en el sector turístico dependerá de cómo se entiendan los viajes, las vacaciones y el ocio en contacto con los demás. Las percepciones pueden ser coherentes con las recomendaciones preventivas de salud, pero también pueden basarse en ideas injustificadas, incluso cuando el riesgo haya desaparecido. Los estudios de percepción social de la ciencia nos indican que la gran mayoría de la población, incluso la más educada, solo puede procesar información científica sobre asuntos complejos a través de «atajos» cognitivos, normalmente a través de la confianza en profesionales e instituciones (Lobera y Torres Albero, 2019). Por ello la gestión de la información científica es importante y puede influir a favor o en contra de las soluciones que se adopten.

Otro grupo de impactos a gestionar, posiblemente de los más importantes, puede afectar a las políticas públicas y a las instituciones. La actual crisis está siendo un experimento natural para probar cómo funcionan los arreglos institucionales. Es decir, qué instituciones son más efectivas, no solo las dedicadas a la salud, sino también las que se muestran más adecuadas para sortear los impactos sociales y económicos. Aquí el papel de las ciencias sociales puede ser útil para observar las diferencias a través de análisis rigurosos que permitan detectar y monitorizar las intervenciones.

La sociología, además, tiene una especial responsabilidad debido a otro de sus principales axiomas: está equipada conceptualmente para prestar atención a las consecuencias no previstas o no intencionales de la acción. Cuando se toman medidas es necesario prestar atención a los efectos planificados, pero también a otros que pueden surgir debido a que las políticas y las instituciones no actúan en el vacío, sino que están sujetas a expectativas y reacciones sociales que tienen efectos de segundo o de tercer orden. La actual crisis pandémica es también una ocasión para extraer importantes lecciones sobre el funcionamiento de los procesos sociales.

Algunos efectos son simples. Por ejemplo, el anuncio de estado de alarma con días de antelación, sin medidas inmediatas para impedir la movilidad, ha provocado que miles de personas se adelanten a la situación y salgan de viaje, lo que por unos días ha dado lugar a un efecto contrario al que se pretendió. Otras consecuencias no intencionadas son mucho más complejas. La gestión de las consecuencias sociales de esta crisis puede generar condiciones emergentes que terminen provocando resultados inesperados. Para detectarlos se requiere de una planificación basada en la observación detallada. Aunque no es posible predecir acontecimientos concretos, sí puede predecirse razonablemente la dirección más probable de algunas tendencias. Un terreno propicio a que ocurran estas dinámicas es la política de información. Retener información o manipular información sobre el funcionamiento de la pandemia puede tener efectos distintos a los previstos debido a que, si dejan de considerarse como fiables las fuentes oficiales, muchas personas pueden acudir a otras no fiables y terminar actuando en contra de lo que se pretende⁵.

5. Conclusiones

La crisis del COVID-19 es sin duda un problema complejo de resolver en términos biológicos y sanitarios, pero será un problema social y económico muchísimo más complejo, al menos hasta que se haya obtenido la vacuna y se eliminen los riesgos hasta la próxima pandemia. Para responder a cuestiones como las anteriores, merece la pena pensar el papel de las ciencias sociales en este tipo de crisis y los desafíos a los que se enfrentan. Algunos desafíos están en la manera de organizarnos. Las observaciones y recogidas de datos que se basan en la interacción personal pueden verse afectadas por un tiempo, lo que obligará a buscar fuentes y metodologías alternativas. La comunicación a través de conferencias, congresos y clases presenciales también requerirá de innovaciones.

Pero posiblemente los retos más importantes se refieren a la orientación del papel de las ciencias sociales para contribuir a resolver los efectos de una crisis como la actual. Unos son de carácter interno a las disciplinas. Se encuentran en la manera en que los profesionales orienten la enseñanza y sus habilidades de investigación y análisis para resolver problemas reales. Otros se encuentran en el terreno de la política científica dirigida a financiar, orientar y utilizar las ciencias sociales. Algunas asuntos importantes son: los criterios que se utilizan para evaluar la investigación que se considera más relevante. La financiación de

⁵ Un resumen de las evidencias provenientes de la gestión de la información en las epidemias de SARS e Influenza puede verse en UNICEF-IDS (2019).

las ciencias sociales y su organización en temas, especialidades y equipos efectivos para enfrentarse a problemas sociales. Los tipos de instituciones de interfaz necesarias para poner en contacto el conocimiento de las ciencias sociales con las políticas públicas. Los órganos de asesoramiento que deben implantarse y la manera de elegir a los expertos que interactúan con los gobiernos y las corporaciones. Y finalmente, el papel que deben jugar nuestras universidades y centros de investigación en todo ello. Responder a cualquiera de estos desafíos requerirá de un esfuerzo de organización y planificación mucho más avanzado de lo que hemos conocido hasta ahora en España.

Referencias bibliográficas

- Elbe, Stefan; Leach, Melissa y Scoones, Ian (2013). *Pandemic Flu Controversies: What have we learned? Reflections from a Workshop to Discuss Lessons, Policy Implications and Future Challenges*. Brighton: STEPS Centre and Centre for Global Health Policy, University of Sussex. En línea: <http://steps-centre.org/event/workshop-pandemic-flu-what-have-we-learned/>, consultado el 23 de marzo de 2020.
- Jasanoff, Sheila (1990). *The Fifth Branch: Science Advisers as Policy Makers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lamo de Espinosa, Emilio; Torres Alberó, Cristóbal y González García, José María (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Leach, Melissa; Scoones, Ian y Stirling, Andrew (2010): “Governing Epidemics in an Age of Complexity: Narratives, Politics and Pathways to Sustainability”. *Global Environmental Change*, 20 (3), 369-377.
- Lobera, Josep y Torres Alberó, Cristóbal (Eds.) (2019). *Percepción social de la Ciencia y la Tecnología 2018*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Navarro, Vicente (2009). “What we Mean by Social Determinants of Health?”. *International Journal of Health Services*, 39 (3), 423-441.
- Portes, Alejandro (2013). *Sociología económica: un análisis sistemático*. Madrid: CIS.
- UNICEF-Institute of Development Studies (IDS) (2019). *Social Science Lessons Learned from Influenza and SARS. Evidence Summary*. The Social Science in Humanitarian Action: A Communication for Development Platform. En línea: www.socialscienceinaction.org, consultado el 2 de abril de 2020.
- Weitz, Rose (2016). *The Sociology of Health, Illness, and Health Care*. Londres: Cengage Publishing.

Nota biográfica

Manuel Fernández Esquinas es científico titular del CSIC. Ha trabajado como sociólogo aplicado y consultor de políticas de innovación para varios gobiernos y organismos internacionales. Investiga sobre la organización de los sistemas de I+D y las estructuras sociales de la innovación. Ha publicado numerosos artículos en revistas como *Higher Education*, *Science and Public Policy* y *Technological Forecasting and Social Change*, entre otras, y en editoriales como Routledge, Edward Elgar y CIS. En la actualidad es presidente de la Federación Española de Sociología y coordinador de la red de investigación ESA «Southern European Societies».

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8677-9462>.

Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España

Effects of the Coronavirus in the Education System: The Inequality of Educational Opportunities in Spain Increases

Leopoldo Cabrera¹

Resumen

La pandemia del Coronavirus ha cerrado los centros educativos en España desde mediados de marzo de 2020. No se prevé su apertura en este curso, salvo para exámenes en el Bachillerato y en la Universidad. La enseñanza *online*, con implantación diferencial por tipo de centros y regiones, sustituye en este período a la enseñanza presencial en los centros escolares.

Este modelo educativo telemático incrementa la desigualdad de oportunidades educativas. Pone de manifiesto las carencias materiales de dispositivos electrónicos en los hogares más desfavorecidos, en los hogares de menores rentas y recursos, más aún en los hogares monoparentales, más aún en los hogares con padres de estudios secundarios obligatorios o menos (padre y madre, o peor, solo uno de ellos), más aún en los alumnos de centros públicos y más aún en los estudiantes que viven en las comunidades del Sur, incluidas Galicia y Canarias.

Si bien todo el alumnado, y sus familias, está afectado negativamente por el cierre de los centros educativos, casi un millón de ellos (variable según las fuentes de registro usadas) lo está aún más por sus condiciones personales y familiares.

Este artículo muestra que la enseñanza telemática *online* actual, sin discutir sus bondades y apoyo para los procesos de aprendizaje, incrementa las desigualdades educativas del alumnado.

Palabras clave

Desigualdad social, desigualdad de oportunidades educativas, recursos electrónicos del hogar, tipología de familias, enseñanza pública y enseñanza privada, Comunidades Autónomas.

Abstract

The Coronavirus pandemic has closed schools in Spain since mid-March 2020. It is not expected to open this year, except for examinations in upper secondary and at the University. Online teaching, with differential implementation by type of center and region, replaces in this period face-to-face teaching in schools.

This telematic educational model increases the inequality of educational opportunities. It highlights the material shortages of electronic devices in the most disadvantaged households, in the households with the lowest incomes and resources, even more so in single-parent households, even more in households with parents of compulsory secondary education or less (father and mother, or worse, only one of them), even more so in public school students and even more so in students living in the Southern Communities, including Galicia and the Canary Islands.

Although all the students, and their families, are negatively affected by the closure of the educational centers, almost a million of them (variable according to the registration sources used) are even more affected by their personal and family conditions.

This article shows that current online telematic education, without discussing its benefits and support for learning processes, increases the educational inequalities of students.

Keywords

Social inequality, inequality of educational opportunities, electronic resources at home, typology of families, public/private education, regions.

Cómo citar/Citation

Cabrera, Leopoldo (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.

Recibido: 15-04-2020
Aceptado: 18-04-2020

¹ Leopoldo Cabrera, Departamento de Sociología y Antropología Universidad de La Laguna, lcabre@ull.edu.es.

1. Introducción

Una situación excepcional se vive en España desde marzo de 2020 por efecto del Coronavirus (COVID-19). La pandemia ha forzado el cierre de los centros educativos, tanto universitarios como no universitarios. Las clases presenciales se han suprimido. Asistimos a un escenario imprevisible que despierta y suscita inquietud por sus efectos sociales, económicos, personales y familiares.

En el sistema educativo los problemas son múltiples. Un final de curso nuevo, controvertido, con evaluaciones no programadas (posiblemente virtuales), con aulas en red, cuando ha sido y es posible, páginas webs de los centros saturadas, docentes y alumnos enfrentados a un aprendizaje con recursos en línea no siempre suficientes. Las aulas virtuales han sustituido a las aulas físicas de los centros, previsiblemente durante casi un trimestre. La incertidumbre y los cambios que se avecinan se adueñan del profesorado, alumnado y familias. Suponen una novedad manifiesta que altera sustancialmente la vida escolar cotidiana.

Múltiples cuestiones son objeto de debate en la situación actual. ¿Qué será del actual sistema de enseñanza? ¿Qué consecuencias deparará para los estudiantes el cierre escolar? ¿Se agrandará la desigualdad de oportunidades? ¿Aumentará la competitividad? ¿Cambiarán las relaciones personales y sociales? ¿La virtualidad se extenderá en el futuro o convivirá con nosotros de forma permanente? ¿A todo el alumnado le afecta por igual, o el de Primaria lo tiene peor? ¿Las clases prácticas de laboratorio del alumnado de Bachillerato se recuperarán? ¿Las prácticas de laboratorio y profesionales del alumnado de enseñanza profesional (ciclos formativos de grados medio y superior de Formación Profesional) se recuperarán? ¿Cómo quedan afectados los procesos de enseñanza aprendizaje a través del juego entre niños? ¿Las relaciones personales en las aulas pueden ser virtuales? Los efectos trascienden, en cualquier caso, al sistema educativo formal.

Estas preguntas y otras muchas rondan a gran parte de la población, familias, estudiantes, docentes y, particularmente, a investigadores e investigadoras en educación y sociedad. Es el caso de los sociólogos de la educación de la Europa del Sur que tenían prevista una reunión en Milán el próximo 25 y 26 de mayo (<https://aps.pt/pt/sociology-of-education-in-southern-europe/>), pospuesta por el coronavirus al próximo año 2021 en similares fechas (24, 25 y 26 de mayo), pendiente de ratificación en la próxima reunión (la séptima) por videoconferencia en septiembre de este año². La actualidad del coronavirus y sus consecuencias en el sistema educativo han sido objeto de debate en la sexta reunión del Comité Organizador de Milán 2020, celebrada por videoconferencia el pasado 24 de marzo. El Comité Organizador acordó realizar un llamamiento especial de comunicaciones específicas sobre las incidencias del coronavirus en los sistemas educativos de los países del Sur de Europa en septiembre de este año, con más tiempo y sosiego para la reflexión e investigación.

Entretanto, podemos generar afirmaciones y conjeturas de sus efectos y afecciones, especialmente sobre la desigualdad de oportunidades educativas. Este artículo se centra en este análisis. En algunos casos con suposiciones sobre lo qué está ocurriendo con los jóvenes en sus contextos familiares de confina-

2 Esta iniciativa se remonta a una primera reunión en Lisboa en julio de 2015 de los Comités-Asociaciones de Sociología de la Educación de Portugal y España y a una segunda en Córdoba en julio de 2017. En esta última se invitó a varios miembros de la Asociación Italiana de Sociología de la Educación y surgen los primeros contactos para celebrar una reunión conjunta en Milán en mayo de 2020. Una reunión posterior en junio de 2019 en Cagliari (Cerdeña) en el marco de la Conferencia *Scuola Democratica (First International Conference: Education and Post-Democracy)*, con más de 500 participantes, miembros de la Asociación Portuguesa de Sociología de la Educación, del Comité Español de Sociología de la Educación, de la Asociación Italiana de Sociología de la Educación y ahora de la Asociación Francesa de Sociología de la Educación, dedican una sesión especial: *Session C.01a [Special session] Geo-Politics of Educational Policies and Neoliberal Worldwide Hegemony: Convenor(s)*, dirigida por Filippo Pirone (Université de Bordeaux), Marco Pitzalis (University of Cagliari), Leopoldo Cabrera (Universidad de La Laguna) y Leonor Lima (Universidade do Minho), (<http://www.scuolademocratica-conference.net/wp-content/uploads/2019/05/GENERAL-BOOKLET-DEF-finale-con-aule-2.pdf>), como avance de la Conferencia de Milán de 2020, que se ratifica en la sesión de la Asociación Italiana celebrada en Cagliari en esas fechas.

miento y sus repercusiones en el aprendizaje. Básicamente circunscritos a tipología de hogares y recursos que unos y otros estudiantes disponen para aceptar y seguir una enseñanza virtual a distancia, cuando el profesorado tiene también disponibilidad de hacerla efectiva. Partimos de que la composición familiar, los niveles educativos de sus padres (o madre, o padre), sus rentas, el número de hijos en el hogar, la propia tipología de las familias, etc., afectarán negativamente a todo el alumnado, más aún al grupo de alumnos de hogares desfavorecidos y al escolarizado en centros públicos. La casuística es tal que no es sencillo determinar cómo, dónde y a quién afecta más este cierre escolar y este cambio de enseñanza presencial a enseñanza virtual. Sin embargo, creemos poder mostrar que si bien todo el alumnado, y sus familias, está afectado negativamente por el cierre de los centros educativos, casi un millón o más (depende de la fuente) lo está aún más por sus condiciones personales y familiares.

Este artículo muestra que la enseñanza telemática *online* actual, sin discutir sus bondades y apoyo en los procesos de aprendizaje, incrementa las desigualdades educativas existentes del alumnado en los centros educativos de enseñanza presencial.

Comenzamos el análisis con las cifras de la educación en España que contabiliza el alumnado afectado directamente por el cierre escolar. Seguidamente describimos la tipología de los hogares por los recursos que poseen, prestando atención especial a la tenencia o no de dispositivos electrónicos y a la conexión a internet. Posteriormente, mostramos que el alumnado afectado no se distribuye aleatoriamente ni por hogares y familias (formación, renta y recursos), ni por regiones, ni por tipología de centros (públicos/privados); para, recapitulando, concluir que el efecto final del cierre escolar, negativo para todo el alumnado y sus familias, lo es más para el alumnado de familias más desfavorecidas, de centros públicos y del Sur (incluyendo a Galicia y Canarias), aumentando, en síntesis, la desigualdad de oportunidades educativas.

2. Las cifras de la educación en España: niveles educativos y titularidad de centros

El cierre de los centros escolares universitarios y no universitarios afecta directamente a casi una de cada cuatro personas que viven en España (25,02%)³ y a la mitad de los hogares existentes donde habita al menos un joven menor de edad⁴.

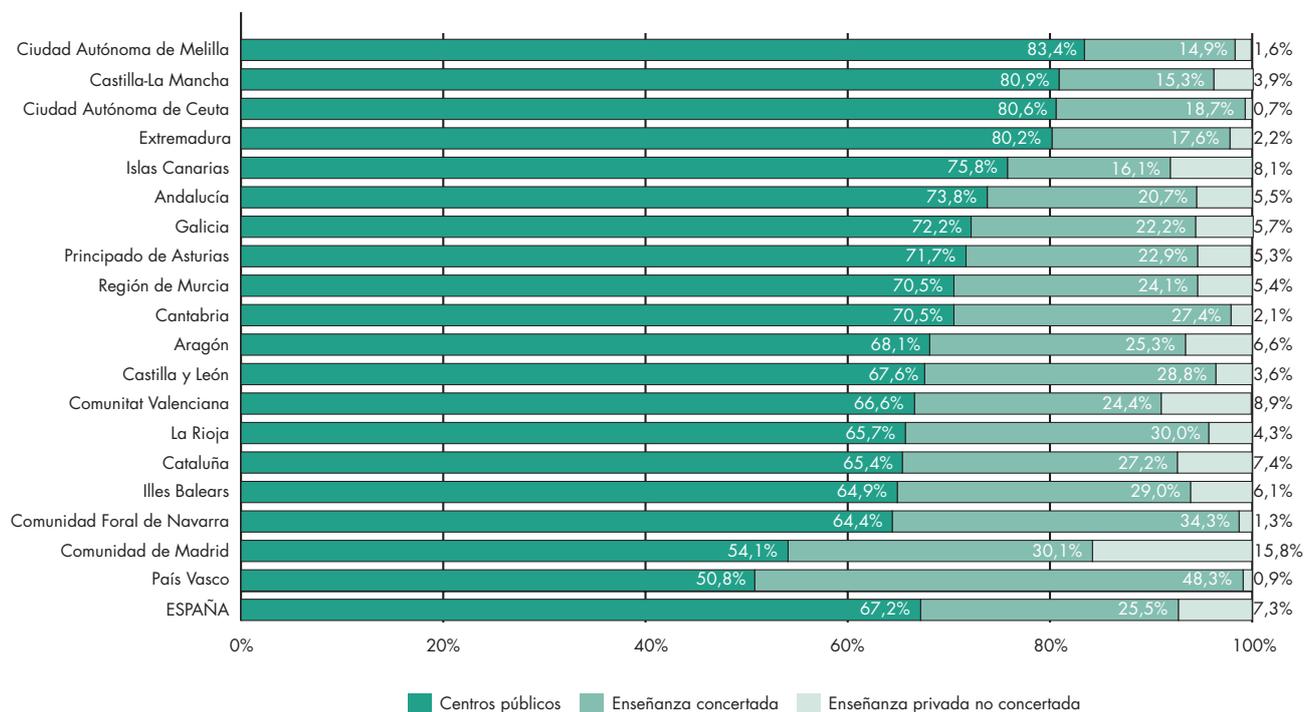
Se trata, por la parte del alumnado, de algo más de 8,2 millones de escolares en la enseñanza no universitaria (1,7 millones en Infantil, 3 millones en Primaria, alrededor de 2 millones en Secundaria Obligatoria, 0,67 millones en Bachillerato, 0,86 en Enseñanza Profesional), 1,6 millones en la Universitaria, 0,8 millones en enseñanzas artísticas, deportivas y de idiomas y 0,2 en educación de adultos (MEyFP, 2020: Indicador C1.1).

Dos de cada tres alumnos de los 8,2 millones matriculados en la enseñanza no universitaria lo están en centros públicos (alrededor de 5,5 millones), aunque no repartidos de igual forma por la geografía nacional, como se recoge en el gráfico 1 que sigue y en el gráfico 1 del anexo que ofrece la distribución de participación pública en alumnado matriculado por niveles educativos.

3 Los datos definitivos detallados de educación del curso 2017-18 publicados en febrero de 2020 por el MEyFP (*Las cifras de la educación en España*), registraban 10814764 alumnos matriculados (Indicador C1.1) frente a una población total en España de 46722980 personas (Indicador A1.1), con una proporción de alumnado del 23,15% respecto a la población total. Si a ello le sumamos, 701385 profesores en la enseñanza no universitaria y 122910 en la universitaria y 50703 en enseñanzas artísticas, deportivas, de idiomas y de adultos (874998 profesores en total), nos encontramos con 11689762 alumnos y profesores que representan un 25,02% de la población española.

4 Según datos de Hogares en la *Encuesta de Condiciones de Vida 2018* (ECV) del INE y de la *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares 2019* del INE.

Gráfico 1. Alumnado matriculado en la enseñanza no universitaria por Comunidades Autónomas y Titularidad de Centros. Curso 2017-18



Fuente: MEyFP (2019: 19). Datos y Cifras. Curso Escolar 2019-2020.

Esta información es relevante por la asociación estrecha existente entre la proporción de alumnado escolarizado en centros públicos en las distintas comunidades autónomas y sus niveles de renta, con una imagen estructural de desigualdad regional incrementada con el paso de los años (Cabrera, 2013). Esta distribución territorial de la desigualdad de educación y renta (asociada a los niveles educativos alcanzados por la población) afecta al equipamiento de los hogares (como veremos). Está asociada asimismo a la desigual presencia de alumnado matriculado en centros escolares privados, que, por otra parte, han introducido y gestionado el apoyo de la enseñanza presencial con soporte virtual desde hace más tiempo y generalizado su uso en su alumnado que cuenta con más soporte de equipamiento de ordenadores y tabletas, conexión a internet de banda ancha y apoyo familiar de capital cultural-humano (padres con más niveles de formación) para ello.

Veamos ahora la tipología y características de los hogares donde viven los jóvenes escolares, el grueso del sistema educativo.

3. Los hogares en España: composición, tamaño y carencia de material (dispositivos electrónicos y conexión a internet).

Los datos proporcionados por el INE (2020, *Encuesta Continua de Hogares, ECH*) registran 18 625 700 de hogares en España con una media de 2,5 personas por hogar. Un tercio de estos hogares está formado por parejas que viven con uno o más hijos (33,4%) y uno de cada diez hogares está formado por un solo progenitor (padre o madre) con uno o más hijos. La descomposición de hogares por tipo de hogar y número de habitaciones registra un 3% de los hogares donde viven parejas con 3 o más hijos (un 2% de estos hogares tienen menos de 3 habitaciones), un 15% de hogares por parejas y dos hijos y un 16%

de hogares compuestos por una pareja con un único hijo, un 10% de hogares donde son monoparentales con hijos, dando un porcentaje del 43% de hogares en España con niños, casi en su totalidad en hogares con 3 habitaciones o más (ver tabla I del anexo).

La *Encuesta de Condiciones de Vida (ECV)* de 2018 del INE muestra el descenso anual paulatino en la proporción de hogares con carencia de material que no pueden permitirse disponer de un ordenador en su casa (ver tabla II del anexo). Son un 5,5% de hogares en 2018, la mitad que había en 2006, si bien parece que esta proporción se ha estabilizado en los últimos años. La carencia de ordenador en los hogares es mayor en los grupos de menor edad (ver tabla II del anexo) y se duplica en los hogares monoparentales con un padre o madre con uno o más hijos, manteniéndose esta tendencia en el tiempo (ver tabla III del anexo).

Por deciles de renta, la ECV de 2018 muestra que la carencia de ordenador personal afecta a más proporción de personas cuando menor es su decil de renta: 22,3% decil 1; 10,4% decil 2; 6,4% decil 3; 6,1% decil 4; 3,9% decil 5; 2,2% decil 6; 1,9% decil 7; 1,1% decil 8; 1,0% decil 9 y 0,2% decil 10. Otro tanto ocurre por niveles de estudios: cuantos menos estudios se tienen, más proporción de carencia de ordenadores (8,4% con estudios primarios o menos; 7,1% con secundarios de primera etapa; 4,5% con secundarios de segunda etapa y 1,2% con estudios superiores).

Datos muy cercanos en el tiempo procedentes de *La Encuesta de Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares* del INE de 2019 (publicados en octubre) arrojan registros menos alentadores que la ECV de 2018 cuando se refieren a hogares con al menos una persona de 16 a 74 años. Muestran (ver tabla I que sigue y tabla V del anexo) que un 80,9% de los hogares disponen de algún tipo de ordenador (en oposición, un 19,1% no dispone); proporción que sube al 93,1% en los hogares con pareja e hijos y al 82,0% en los hogares monoparentales con al menos un hijo (casi un 10% menos que se refleja en España y en casi todas las Comunidades Autónomas, ver tabla II que sigue). Ofrecen asimismo información relativa al uso de internet (91,4% de los hogares disponen de acceso, ver tabla VI del anexo), que alcanza al 97,8% en los hogares de parejas con hijos por un 92,6% en hogares monoparentales con algún hijo. Por ingresos mensuales del hogar se observa que casi la totalidad de los hogares con ingresos mensuales netos por encima de 2500 euros dispone de ordenador y conexión a internet, frente al 58,1% de los hogares con ingresos inferiores a 900 euros o al 76,7% de los hogares con ingresos mensuales netos comprendidos entre 900 euros y 1600 euros que disponen de ordenador y 77,9% y 90,5% que disponen de conexión a internet, respectivamente. Por hábitat, los municipios con más habitantes suben ligeramente la proporción del 80,9% general de tenencia de ordenadores y elevan ligeramente del 91,4% al 93,5% la conexión a internet (tabla I que sigue). Y, finalmente y a grandes rasgos, las Comunidades del Norte (Navarra, País Vasco, Aragón, Madrid y Cataluña) cuentan con más proporción de ordenadores (ver tabla II), más conexión a internet (ver tabla II), con banda ancha y teléfono fijo, mientras la tenencia de móvil es habitual en prácticamente todas las viviendas (98,5%) como se ve en la tabla I que sigue y en la tabla IV del anexo, si bien es menor en el grupo de jóvenes de 10 a 15 años (tabla VII del anexo).

Tabla I. Viviendas por tamaño del hogar, hábitat, tipo de hogar, ingresos mensuales netos del hogar y tipo de equipamiento

	TOTAL VIVIENDAS	VIVIENDAS CON ALGÚN TIPO DE ORDENADOR	VIVIENDAS QUE DISPONEN DE ACCESO A INTERNET	VIVIENDAS CON CONEXIÓN DE BANDA ANCHA (ADSL, RED DE CABLE, ETC)	VIVIENDAS CON TELÉFONO FIJO	VIVIENDAS CON TELÉFONO MÓVIL
Total viviendas	16 451 384	80,9	91,4	91,2	74,9	98,5
Tipo de hogar: Hogar unipersonal	3 332 378	67,7	84,8	84,5	60,5	96,8
Tipo de hogar: padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	1 909 021	82,0	92,6	92,2	78,2	98,0
Tipo de hogar: pareja sin hijos que convivan en el hogar	3 132 154	70,0	84,8	84,4	74,4	97,8
Tipo de hogar: pareja con hijos que convivan en el hogar	6 498 914	93,1	97,8	97,6	80,8	99,8
Tipo de hogar: Otro tipo de hogar	1 578 917	79,1	91,0	90,8	78,0	98,3
Hábitat: de 100 000 y más habitantes y capitales de provincia	7 027 307	84,8	93,5	93,4	82,2	98,9
Hábitat: de 50 000 a menos de 100 000 habitantes	1 963 552	81,5	92,1	92,0	75,4	98,6
Hábitat: de 20 000 a menos de 50 000 habitantes	2 446 418	79,7	91,7	91,6	70,7	98,4
Hábitat: de 10 000 a menos de 20 000 habitantes	1 795 397	78,7	90,8	90,8	68,7	98,0
Hábitat: Menos de 10 000 habitantes	3 218 710	74,1	86,8	85,6	65,2	97,8
Ingresos mensuales netos del hogar: Menos de 900 euros	2 695 328	58,1	77,9	77,4	57,9	95,5
Ingresos mensuales netos del hogar: 900 a menos de 1 600 euros	4 952 780	76,7	90,5	90,2	70,1	98,4
Ingresos mensuales netos del hogar: 1 600 a menos de 2 500 euros	3 267 361	91,9	97,4	97,2	81,5	99,7
Ingresos mensuales netos del hogar: 2 500 o más euros	2 765 923	97,4	99,2	99,1	89,0	99,9
Ingresos mensuales netos del hogar: NS/NR	2 769 991	81,4	91,5	91,3	78,0	98,4

Unidades: n° de viviendas (con al menos un miembro de 16 a 74 años) y % horizontales.

Fuente: INE (2019). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares (TIC-H'19).

Tabla II. Viviendas totales por Comunidades Autónomas por hogares con niños monoparentales o con pareja que tienen algún tipo de ordenador (%) y conexión a internet (%)

	TOTAL VIVIENDAS	VIVIENDAS CON ALGÚN TIPO DE ORDENADOR	VIVIENDAS QUE DISPONEN DE ACCESO A INTERNET
Total viviendas ESPAÑA	16 451 384	80,9	91,4
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	1 909 021	82,0	92,6
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	6 498 914	93,1	97,8
Total viviendas ANDALUCÍA	2 874 364	76,8	98,7
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	327 755	74,8	90,3
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	1 235 393	92,3	97,6

	TOTAL VIVIENDAS	VIVIENDAS CON ALGÚN TIPO DE ORDENADOR	VIVIENDAS QUE DISPONEN DE ACCESO A INTERNET
Total viviendas ARAGÓN	471 109	84,9	92,1
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	48 284	90,0	93,8
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	176 972	95,5	98,2
Total viviendas PRINCIPADO DE ASTURIAS	394 125	79,5	91,1
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	39 644	74,4	86,3
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	125 031	96,0	99,0
Total viviendas ILLES BALEARS	414 736	84,5	93,1
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	54 840	91,2	98,4
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	160 767	91,9	97,8
Total viviendas ISLAS CANARIAS	781 388	80,3	91,1
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	103 017	77,0	89,3
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	286 770	94,1	98,6
Total viviendas CANTABRIA	209 549	80,7	90,8
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	26 218	81,6	90,4
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	73 251	90,7	94,7
Total viviendas CASTILLA Y LEÓN	846 519	78,0	89,0
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	95 341	75,2	88,2
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	317 098	92,7	97,9
Total viviendas CASTILLA-LA MANCHA	690 719	74,2	86,8
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	63 325	68,3	91,5
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	308 440	91,3	96,5
Total viviendas CATALUÑA	2 645 878	84,9	94,0
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	307 807	87,5	94,8
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	1 032 767	92,7	97,7
Total viviendas COMUNITAT VALENCIANA	1 782 215	80,0	90,6
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	217 097	81,0	93,5
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	716 344	92,7	96,9
Total viviendas EXTREMADURA	373 468	74,7	89,3
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	39 983	75,8	91,8
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	148 603	92,3	98,4
Total viviendas GALICIA	967 264	73,3	88,8
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	121 534	73,9	94,6
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	321 567	89,0	97,2
Total viviendas COMUNIDAD DE MADRID	2 336 249	87,8	94,5
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	283 476	94,0	95,9
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	911 112	95,6	98,4
Total viviendas REGIÓN DE MURCIA	488 426	78,1	91,3
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	49 100	85,2	89,5
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	225 785	92,0	98,1
Total viviendas COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA	221 808	87,5	95,0
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	22 311	89,8	91,1
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	95 686	95,7	99,2
Total viviendas PAÍS VASCO	791 680	83,2	91,5
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	91 889	82,1	89,2
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	300 168	95,9	98,3

	TOTAL VIVIENDAS	VIVIENDAS CON ALGÚN TIPO DE ORDENADOR	VIVIENDAS QUE DISPONEN DE ACCESO A INTERNET
Total viviendas LA RIOJA	113 327	78,4	90,6
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	11 870	75,9	91,0
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	41 338	95,5	98,3
Total viviendas CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA	18 607	86,3	91,7
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	490	100,0	100,0
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	8 565	100,0	100,0
Total viviendas CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA	29 954	82,2	91,2
Tipo de hogar: Padre o madre solo/a que conviva con algún hijo	5 040	52,1	76,4
Tipo de hogar: Pareja con hijos que convivan en el hogar	13 255	93,8	100,0

Unidades: nº de viviendas (con al menos un miembro de 16 a 74 años).

Fuente: INE (2019). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares (TIC-H'19).

Así, los desiguales niveles de renta, los diferentes niveles de estudio y las tipologías del hogar afectan en desigual medida a las carencias materiales de ordenador en los hogares. Esta cuestión es determinante porque alumbra la idea de desigualdad social y territorial, al tiempo que la imposibilidad para algunos estudiantes que viven en hogares de bajas rentas (más cuando solo viven con madre o con padre) y con bajo nivel de estudios (variables muy asociadas) de acceder a un modelo educativo virtual telemático.

En la tabla I hemos visto que el 82% de las viviendas de familias monoparentales con algún hijo tienen algún ordenador en casa. Un 18% no lo tiene y supone que del total de hogares (1 909 021), 343 624 con niños no tienen ordenador en casa. Hemos visto también que el 93,1% de los hogares con pareja y al menos un niño tienen algún ordenador en casa. Un 6,9% no lo tiene y supone que del total de hogares (6 498 914) 448 425 con niños no tienen ordenador en casa. En adición, hay un total de 792 049 hogares en España de familias con niños sin ordenador en casa.

Esta situación se asocia también al porcentaje de usuarios de 16 a 74 años que alguna vez han utilizado internet (87,3%) que varía por nivel de formación (cercano al 100% con los que alcanzan nivel universitario o mayor que los niveles obligatorios de enseñanza (justamente más proporción en el Norte, sin Galicia) y por Comunidades Autónomas (91,4% en Madrid en lo alto por 82,6% en Castilla-La Mancha, 83,1% en Galicia y 83,7% en Extremadura), que se ve en la tabla III que sigue.

Tabla III. Porcentaje de usuarios (16 a 74 años) que alguna vez han utilizado internet por nivel de formación y comunidad autónoma. Año 2018

	TOTAL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA 1.º ETAPA	EDUCACIÓN SECUNDARIA 2.º ETAPA	F.P. DE GRADO SUPERIOR	DIPLOMATURA UNIVERSITARIA Y EQUIVALENTES	LICENCIATURA UNIVERSITARIA, MÁSTER Y EQUIVALENTES	DOCTORADO UNIVERSITARIO
TOTAL	87,3	57,1	87,3	96,0	97,9	98,2	99,2	98,9
Andalucía	86,0	64,0	88,5	98,1	94,9	99,4	100,0	100,0
Aragón	90,5	66,7	89,3	97,0	97,3	97,9	99,6	100,0
Asturias, Principado de	87,2	54,6	84,2	94,8	99,1	98,0	99,5	100,0
Baleares, Illes	90,4	72,3	89,5	94,8	100,0	100,0	99,0	100,0
Canarias, Islas	85,8	67,4	85,3	95,8	100,0	100,0	100,0	100,0
Cantabria	84,5	37,4	84,2	92,3	91,7	96,5	99,5	100,0

	TOTAL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA 1.º ETAPA	EDUCACIÓN SECUNDARIA 2.º ETAPA	F.P. DE GRADO SUPERIOR	DIPLOMATURA UNIVERSITARIA Y EQUIVALENTES	LICENCIATURA UNIVERSITARIA, MÁSTER Y EQUIVALENTES	DOCTORADO UNIVERSITARIO
Castilla y León	84,9	54,1	82,5	96,2	98,3	97,5	98,9	100,0
Castilla-La Mancha	82,6	55,6	87,2	97,2	97,2	97,1	98,1	100,0
Cataluña	88,6	53,5	89,6	95,9	98,7	98,1	99,5	100,0
Comunitat Valenciana	87,2	45,4	88,4	95,1	99,4	100,0	99,5	100,0
Extremadura	83,7	44,2	88,0	95,9	95,4	97,1	100,0	100,0
Galicia	83,1	49,5	81,8	95,0	97,8	95,2	100,0	100,0
Madrid, Comunidad de	91,4	64,1	87,8	96,8	99,5	98,7	98,4	100,0
Murcia, Región de	86,8	64,8	88,9	94,5	99,4	97,7	98,7	96,5
Navarra, Com. Foral	88,8	48,1	88,2	93,4	98,7	100,0	100,0	100,0
País Vasco	87,5	47,6	85,0	92,7	97,4	92,7	98,6	100,0
Rioja, La	84,8	58,7	76,6	96,7	99,4	97,4	97,0	100,0
Ceuta	85,9	77,0	67,7	98,6	100,0	100,0	100,0	100,0
Melilla	89,3	73,8	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	...

NOTA: procede de la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares. INE. 2018.

Fuente: MEyFP (2020). Las cifras de la educación en España. Curso 17-18. Indicador F2.7.

Los microdatos del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) con muestras de 2500 entrevistados/as (de 18 años y más) proporcionan también pistas sobre el uso de internet y la disponibilidad de dispositivos electrónicos, así como sobre su variabilidad por condición socioeconómica, hijos en la vivienda, niveles de estudio y otras variables, de forma conjunta. El análisis es en parte especulativo-hipotético porque la múltiple desagregación minora el tamaño muestral e invalida la inferencia estadística. Veamos las certezas primero. Un 74,8% de personas señaló en el barómetro 3213 de mayo de 2018 del CIS haber utilizado internet en los últimos tres meses (pregunta, P24)⁵. Casi idéntica proporción a los que señalan tener conexión a internet (75,8%; pregunta P26) o tener teléfono fijo (77,4%). Menor es, sin embargo, la proporción de personas que señala en el estudio del CIS tener ordenador en casa (68%) o tableta (43,9%) y menor aún, los que indican tener una Smart TV (63,7%) o una consola de videojuegos (31,6%); mientras que la mayoría tiene móvil (92,5%) como se observa en la tabla IV que sigue.

Tabla IV. Proporción de entrevistados (% verticales para cada dispositivo) que dispone en su domicilio de smart TV, ordenador personal, teléfono fijo, teléfono móvil, conexión a internet, tableta, consola de videojuegos

	TIENE EN SU DOMICILIO	RECUESTO	% VERTICAL
Smart TV	SÍ (sí menciona)	900	36,3%
	NO (no menciona)	1 581	63,7%
Ordenador personal	SÍ (sí menciona)	1 687	68,0%
	NO (no menciona)	794	32,0%
Teléfono fijo	SÍ (sí menciona)	1 920	77,4%
	NO (no menciona)	561	22,6%
Teléfono móvil	SÍ (sí menciona)	2 296	92,5%
	NO (no menciona)	185	7,5%

⁵ La proporción era de un 76,5% en el barómetro del CIS 3195 de noviembre de 2017 (pregunta P21).

	TIENE EN SU DOMICILIO	RECuento	% VERTICAL
Conexión a Internet	SÍ (sí menciona)	1 881	75,8%
	NO (no menciona)	600	24,2%
Tableta	SÍ (sí menciona)	1 088	43,9%
	NO (no menciona)	1 393	56,1%
Consola de videojuegos	SÍ (sí menciona)	785	31,6%
	NO (no menciona)	1 696	68,4%

Fuente: elaboración propia con microdatos del CIS 3213 (barómetro mayo de 2018). P26 (múltiples preguntas dicotómicas).

El archivo público de datos del CIS (los microdatos) permite adentrarse en una información más detallada y pormenorizada de los entrevistados que tienen niños menores de edad en sus hogares. En estos casos la disponibilidad de ordenadores sube al 84,7%; la conexión a internet al 92,7% y la disponibilidad de una tableta al 66,6%, con variabilidad significativa respecto a los que no tienen hijos, como se ve en la tabla V que sigue.

Tabla V. Tabla cruzada de tenencia en domicilio de ordenador, conexión a internet y tableta, de entrevistado-a, por tenencia de hijos en casa. N= 2472 entrevistados-as

		ORDENADOR			
			SÍ (sí menciona)	No (no menciona)	Total
Tenencia de hijos menores de edad	Sí	N	555	100	655
		%	84,7%	15,3%	100,0%
	No	N	1 128	689	1 817
		%	62,1%	37,9%	100,0%
Total	n	1 683	789	2 472	
	%	68,1%	31,9%	100,0%	

		CONEXIÓN A INTERNET			
			SÍ (sí menciona)	No (no menciona)	Total
Tenencia de hijos menores de edad	Sí	N	607	48	655
		%	92,7%	7,3%	100,0%
	No	N	1 269	548	1 817
		%	69,8%	30,2%	100,0%
Total	n	1 876	596	2 472	
	%	75,9%	24,1%	100,0%	

		TABLETA			
			SÍ (sí menciona)	No (no menciona)	Total
Tenencia de hijos menores de edad	Sí	N	436	219	655
		%	66,6%	33,4%	100,0%
	No	N	648	1 169	1 817
		%	35,7%	64,3%	100,0%
Total	n	1 084	1 388	2 472	
	%	43,9%	56,1%	100,0%	

ORDENADOR: $\chi^2=114$ significativo (p-valor<.000). CONEXIÓN INTERNET: $\chi^2=137$ significativo (p-valor<.000).TABLETA: $\chi^2=187$ significativo (p-valor<.000).

Fuente: elaboración propia con microdatos del CIS 3213 (barómetro mayo de 2018). P26 (preguntas múltiples).

Si precisamos más y desagregamos las proporciones de los entrevistados que tienen hijos de menor edad por su nivel de estudio y su estatus socioeconómico (el usado por el CIS), observamos que la tenencia de ordenador alcanza el 84,7%, la conexión a internet el 75,9% y la tenencia de tableta al 43,9%. Estos porcentajes bajan en las familias con estudios obligatorios casi un 10% en el caso de los ordenadores, un 4,5% en la conexión a internet y un 12,1% en la tenencia de tabletas. Igual ocurre con el estatus socioeconómico, aunque más pronunciado: las familias con hijos donde el cabeza de familia es un trabajador no cualificado cuentan con un 13,1% menos de ordenadores en casa un 6,3% menos de conexión a internet y 10,9% menos de tabletas. En definitiva, más recursos en las familias con hijos de niveles educativos mayores que los obligatorios y con estatus socioeconómico de clases altas y medias altas, con distancias en los intervalos que alcanzan un 20% entre ellas en la tenencia de tabletas, en la tenencia de ordenadores y un 10% en la conexión a internet, tal y como se ve en la tabla VI que sigue.

Tabla VI. Entrevistados-as con hijos-as y tenencia en domicilio de ordenador, conexión a internet y/o tableta, por estudios del entrevistado-a y por estatus socioeconómico del CIS

SÍ menciona que tiene ORDENADOR		68,1 %
	Tiene ORDENADOR y tiene hijos	84,7 %
Estudios	obligatorios	75,5%
	post-obligatorios	87,1%
	superiores	92,9%
Estatus socioeconómico CIS	clases altas/medias altas	92,4%
	nuevas clases medias	88,6%
	viejas clases medias	90,7%
	trabajadores cualificados	74,8%
	trabajadores no cualificados	71,6%
SÍ menciona que tiene CONEXIÓN A INTERNET		75,9 %
	Tiene CONEXIÓN A INTERNET y tiene hijos	92,7 %
Estudios	obligatorios	88,2%
	post-obligatorios	95,6%
	superiores	94,5%
Estatus socioeconómico CIS	clases altas/medias altas	96,2%
	nuevas clases medias	96,2%
	viejas clases medias	93,3%
	trabajadores cualificados	88,1%
	trabajadores no cualificados	86,4%
SÍ menciona que tiene TABLETA		43,9 %
	Tiene TABLETA y tiene hijos	66,6 %
Estudios	obligatorios	54,5%
	post-obligatorios	69,8%
	superiores	77,5%
Estatus socioeconómico CIS	clases altas/medias altas	74,7%
	nuevas clases medias	71,2%
	viejas clases medias	70,7%
	trabajadores cualificados	54,8%
	trabajadores no cualificados	55,7%

Fuente: elaboración propia con microdatos del CIS 3213 (barómetro mayo de 2018). P26 (preguntas múltiples).

En síntesis, todas las encuestas producen información que avala que los hogares con más rentas, con más estudios, con más estatus y ubicados en unas determinadas Comunidades Autónomas marcan situaciones evidentes de desigualdad en tenencia de ordenadores en sus hogares, de conexión a internet y de tableta. Ratifica, en consecuencia, las afecciones diferenciales y desiguales del cierre de los centros escolares. Veamos seguidamente esta situación con más detenimiento y cómo afecta a la escolarización diferencial por centros.

4. Alumnado afectado por el cierre de los centros escolares

Hemos constatado ya que la proporción de hogares sin ordenador en familias que tenían niños alcanzaba la cifra de 343 624 en el caso de niños viviendo en hogares monoparentales y que ascendía a 448 425 en hogares con pareja y al menos un niño, dando un total de 792 049 hogares en España de familias con niños que no cuentan con ordenador.

Múltiples declaraciones en prensa, radio, o televisión, resaltan la relevancia de estas cifras que impiden el seguimiento telemático de las clases *online* para un número relevante del alumnado. La Ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, calcula que un 14% del alumnado no se conecta a la enseñanza virtual y que este porcentaje varía por Comunidades Autónomas (Orio, 2020). Si aceptamos este 14% referencial, supone que, solo en la enseñanza primaria y secundaria tenemos cerca de un millón de alumnos afectados (910 000 = 14% de los 6,5 millones de estudiantes).

El analista de educación del Banco Mundial, Lucas Gortázar, cifra este porcentaje en torno al 10%. Así lo señaló en una entrevista realizada por Pepa Bueno en la Cadena Ser: «en España hay un 10% de familias sin ordenadores en casa y sin conexión a internet, agravando la desigualdad». Igual consideración le merece a Ricardo Ibarra, Director de la Plataforma por la Infancia. En una entrevista de radio realizada por Íñigo Alfonso en las Mañanas de Radio Nacional de España (07-04-2020), indica que en España al menos medio millón de niños no puede seguir el curso escolar por vía telemática, problema creciente porque se amplía el número de familias vulnerables con la pérdida de trabajos y rentas. Y así lo señala también Andrés Conde, Director de *Save The Children*, en un Programa anterior de Íñigo Alfonso en RNE de 27-03-2020, reseñando que las familias desfavorecidas son ahora más porque muchas han perdido sus empleos o han visto reducida su actividad. Añade que un 60% de las 2 000 familias a las que le realizaron una encuesta telefónica, familias con las que trabajan habitualmente en los programas de lucha contra la pobreza, han perdido su empleo y sus rentas, viviendo ahora de la economía informal y con un aumento de estrés familiar y hacinamiento (conviven en casas de pequeñas superficies y sin luz natural). Sigue comentando que casi la mitad de los niños en situación de pobreza no dispone de dispositivo electrónico alguno en casa para acceder a la educación a distancia y que, en esos casos, se ha interrumpido su proceso educativo (brecha educativa). Señala, finalmente, que esta situación afecta a un millón de niños en España que se encuentra en pobreza severa y a casi 2 millones de niños que se encuentran en riesgo de pobreza y exclusión.

Puestos en contacto por correo electrónico y móvil con el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) La Laboral de La Laguna⁶, el mayor IES de Canarias; su Director, Fernando González Villavecchia,

6 Este Instituto es el mayor de Canarias por volumen de alumnado, con 1 884 estudiantes, 128 docentes y 66 grupos de ESO, Bachillerato, Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grados Medio y Superior. Cuenta con turnos de mañana, tarde y noche. El IES comparte espacios comunes con la Residencia Escolar Pedro García Cabrera con capacidad para 300 alumnos de distintos municipios de Tenerife y del resto de las islas (Mercedes Cabrera es la Directora de la Residencia).

señala que alrededor del 10% del alumnado⁷ de su Instituto no dispone de dispositivo en casa para el seguimiento telemático de las clases, constatado por los tutores. A este alumnado, añade, le están enviando dispositivos del propio Instituto⁸. Nos indica también que prácticamente la totalidad del alumnado dispone de móvil, pero que no es de utilidad para un seguimiento continuado y diario de la enseñanza *online*. El IES ha instaurado desde hace tres años un correo corporativo para contactar y dar instrucciones a todo el alumnado de su centro y con la aplicación MiColegioApp puede contactar rápidamente con las familias y un Plan de Formación de Centro destinado al profesorado ha acercado a las docentes al uso de las nuevas tecnologías en el aula (GSuite, Classroom, Additio, MiColegioAPP), asumiendo asimismo el IES la licencia del Programa de Gestión de Aulas ADDITIO para todo el profesorado. El uso de tabletas electrónicas, adquiridas el pasado curso, está extendiendo las tareas y los modelos de aprendizaje con ellas.

Una alumna de 2º curso de Bachillerato de un Centro Privado Religioso de Santa Cruz de Tenerife (Pureza de María), que quiere guardar el anonimato, nos dice que desde que estaba en 1º de la ESO en ese centro llevaba a clase una tableta, como la mayoría de los alumnos de ese curso (90) y los pocos que no la llevaban (10) tenían una facilitada por el centro. En la actualidad, sigue diciendo, todos los alumnos de Bachillerato disponen de una tableta en clase, móvil con grupos de WhatsApp por cada clase de Bachillerato y por curso de todas las clases, usando uno u otro con los delegados y subdelegados de los cursos como vía de comunicación inmediata con el profesorado. Cuentan con un correo electrónico corporativo del centro desde el que reciben instrucciones generales de la dirección y/o particulares de tutores o profesores de las distintas materias. Cuentan además con aulas virtuales que vienen usando desde 1º de la ESO, subiendo tareas habitualmente, cada semana. Todos los alumnos de 2º de Bachillerato reciben enseñanza telemática con *Google Meet* diariamente, de una o varias materias. Añade, asimismo, que compañeros de otros centros de su entorno, también privados (religiosos o no) y con similar número de alumnos, están en condiciones parecidas a la suya. La alumna pertenece al único centro reconocido en Canarias como *Referente School* por Google (<https://pmaria-santacruz.com/2018/11/pureza-de-maria-santa-cruz-uni>

7 Coincide en porcentaje exactamente con la estimación realizada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional que recoge Zafra (2020).

8 El IES San Benito del Municipio de La Laguna anunció el 27-03-20 en su cuenta de Twitter que tiene preparado 40 dispositivos electrónicos para facilitárselos como préstamo a familias con escasez de recursos o con varios hijos, mientras dure esta situación (ver y oír vídeo en Twitter: <https://twitter.com/iessanbenito/status/1243511445410787329>). Un tweet posterior de 3 de abril anuncia (<https://twitter.com/iessanbenito/status/1246045791547949056>) que ya han repartido las primeras 10 tabletas a alumnado con escasez de recursos gracias a Protección Civil La Laguna.

Esta acción se ha extendido a nivel de Canarias. El Director General de Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, Gregorio Cabrera, anunció (13-04-20) la distribución inmediata de tabletas en el Archipiélago, comenzando por el alumnado de Bachillerato y FP (Twitter: @EducacionCan; <https://twitter.com/EducacionCan/status/1249783486292131842>).

También en la Comunidad de Madrid han adoptado esta política de distribución de 1000 tabletas de forma inmediata, acción que a Jesús Rogero (13-04-20; @jesusrogero) le parece totalmente insuficiente al tener la Comunidad de Madrid más de 900000 jóvenes entre 6 y 18 años y que al menos un 13% de ellas (unas 117000) necesitarían este dispositivo que solo cubre un 0,85% (<https://twitter.com/jesusrogero/status/1249806249161568256>).

Iniciativas parecidas, incluso a nivel personal, hemos podido oír, ver y/o leer en estos tiempos de coronavirus. Es el caso de José García, profesor de Tecnología en el IES Francisco Romero Vargas, de Jerez de la Frontera. Almoguera (2020) recoge una biografía de este profesor, nacido en el barrio gaditano de La Viña, que esquivó su destino social gracias al empeño de sus padres que hizo posible que pudiese ir a la Universidad y escapar al futuro marcado por el código postal. Con 45 años es profesor en un IES complicado socialmente donde cada progreso educativo es una victoria. Por eso, cuando supo que uno de sus estudiantes no podría seguir las clases tras decretarse el estado de alarma, no dudó en pagarle de su bolsillo la conexión de internet para no perderlo (su IES no podía gestionar con rapidez este problema). Sigue el relato con un sinfín de adecuaciones de su hogar para trabajar telemáticamente con su alumnado. Cuenta con una singular pizarra que combina con recursos informáticos como Zoom –sin duda alguna, la aplicación del confinamiento, porque permite hasta un centenar de videoconferencias simultáneas–, Google Classroom o Moodle, recomendado por Educación, pero cuyo manejo «es más complicado». Añade que la asignatura condiciona el desarrollo de la clase y la forma de impartirla. Explica que hay profesores de Historia que únicamente precisan de una webcam, mientras que una compañera suya utiliza una red social como Instagram para explicar las lecciones.

Otro docente de secundaria, Carlos Candel (2020), señala que más de la mitad de su grupo de clase, todos ellos mayores de 16 años, no cuenta con un ordenador para hacer las tareas, que un tercio no dispone de la conexión a Internet necesaria para poder realizar un seguimiento óptimo del trabajo a través de la red y que uno de ellos ni siquiera cuenta con un móvil para mantener una comunicación diaria con nosotros, sus tutores. Y a todo esto se le suma que el cien por cien de sus alumnos no tiene el apoyo suficiente en sus casas como para generar los hábitos que se requieren para estos nuevos tiempos de educación remota.

La falta de seguimiento de las clases telemáticas es una de las principales preocupaciones de los docentes para evitar que aumente el absentismo, lo que ha transformado a los tutores en cuasi detectives que tratan de localizar a los alumnos que no dan señales, quienes reconocen que han perdido la pista a más de 50 de sus estudiantes y las dificultades que tienen para localizarlos. Zafra (2020) también se hace eco de la pérdida de alumnado y de las dificultades para muchos de entregar seguir las clases y entregar las tareas. Un reciente informe de la UNESCO (2020) confirma estas preocupaciones del profesorado y alerta sobre el abandono escolar que puede causar la prolongación del cierre educativo.

co-google-reference-school-en-canarias/) con un Departamento TIC liderado por Fernando Lemus, contando con apoyo del Equipo Directivo y del Claustro de Profesores.

En la enseñanza Primaria las cosas son más complejas para la enseñanza telemática. Una madre del Centro de Enseñanza de Infantil y Primaria El Chapatal (CEIP), ubicado en el centro de Santa Cruz de Tenerife, con hijas en 2º y 5º de Primaria, nos dice que los padres están actuando como educadores y participan activamente en el proceso de aprendizaje. Reciben por correo electrónico notificaciones para realización de tareas de sus hijos para las distintas materias, que después remiten a los tutores o profesores vía mail. El problema, nos dice, es que algunos padres tienen más posibilidades que otros para ayudar a sus hijos y que algunos están mucho más familiarizados con el trabajo telemático, su caso, al trabajar para una oficina bancaria. En la web del centro (<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/ceipel-chapatal/>) pueden verse distintos enlaces por cursos de primaria para ver las tareas escolares cotidianas⁹.

La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Canarias eleva al 31 % el alumnado afectado por la brecha digital en Canarias (Diario de Avisos, 9-04-20) y en un comunicado público (2020) señala que en estos momentos es muy difícil garantizar derechos fundamentales básicos como los de igualdad, equidad y participación y la situación actual amplifica la brecha social y económica de las familias desfavorecidas, más aún con la brecha digital. Así lo recoge también Encinoso (2020) que incide en que las clases a distancia incrementan la brecha educativa en Canarias.

Los testimonios anteriores enfatizan la brecha digital, la carencia de ordenadores en los hogares y la insuficiente formación de los padres para ayudar en las tareas escolares a sus hijos y actuar, en el caso de la Enseñanza Primaria, como alumnos digitales en este período de confinamiento. No son los únicos. Desde la UNESCO (2020) se señalan los problemas de la enseñanza telemática por la falta de preparación de padres con niveles bajos de formación, además del desigual acceso a conexiones de internet en familias desfavorecidas. Tracey Burns (*Senior Analyst, OECD Directorate for Education and Skills*) confirma también estas impresiones. En un informe reciente sobre el impacto del coronavirus (OECD, 2020) señala que a medida que los sistemas educativos se mueven masivamente hacia el aprendizaje electrónico, la brecha digital en conectividad, acceso a dispositivos y niveles de habilidad adquiere más peso; de tal forma que las familias favorecidas tienen más probabilidades de tener padres con mayores niveles de habilidad digital que puedan apoyar el aprendizaje de los niños que no pueden asistir a la escuela; mientras que los estudiantes de familias menos acomodadas tienen menos probabilidades de tener este apoyo, lo que significa que corren el riesgo de quedarse atrás.

Las declaraciones de la alumna de 2º de Bachillerato y los testimonios de los profesores de Primaria y Secundaria de los distintos centros públicos recogidos en el texto y en las notas a pie de página, evidencian que la brecha digital no es aleatoria y que dibuja escenarios diferentes para el alumnado de enseñanza pública y el alumnado de enseñanza privada. Y, efectivamente, los datos que veremos seguidamente avallan que la brecha digital (y social) no se restringe solo a territorios, rentas, tipologías de hogar y carencias de recursos, sino que la tipología de centros juega un papel relevante al escolarizar diferencialmente al

⁹ Similares comentarios pueden leerse en las entrevistas realizadas por Almoguera (2020). Así, recoge la opinión de Marcos Jiménez, maestro de 3º y 4º de Primaria en el CEIP Escultor César Molina Megías, en el municipio granadino de Churriana de la Vega. Envía tareas por correo electrónico y supervisa con los padres su realización, entre las numerosas cosas que deben hacer. Lo mismo señala Estefanía Segura, profesora de 5º de Primaria en el CEIP Benyamina de Torremolinos (Málaga), también entrevistada por Almoguera (2020) que afirma que las jornadas se han vuelto maratónicas (en su caso más porque tiene 3 niños) y que, en Primaria, el seguimiento del alumnado depende notablemente de la implicación de los padres. Advierte que las necesidades de atención individualizada que precisa este tipo de enseñanza ralentiza el trabajo.

alumnado por clases sociales¹⁰. En las tablas anteriores hemos visto que los hogares más afectados son los de rentas bajas (inferiores a 900 euros mensuales), los monoparentales, los que los padres tienen formación secundaria de primera etapa o menos y más los que viven en las Comunidades Autónomas del Sur (incluyendo a Galicia y Canarias).

Sabemos (gráfico 1 anterior) que la escolarización en España en los centros públicos alcanza al 67% del alumnado en Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Profesionales (ciclos formativos), por el 33% los privados (concertados o no), con notable y desigual representación por Comunidades Autónomas: más presencia privada porcentual en las Comunidades del Norte (con Madrid) que en las del Sur, con Canarias. La distribución del alumnado en los centros públicos-privados está asociada íntimamente al origen familiar del alumnado. En efecto, así se constata al visualizar la escolarización del alumnado en centros públicos y privados por clases sociales (usando como aproximación los estudios de su padre y de su madre como estratos de clasificación de clase). Cuando lo hacemos, la escolarización cambia sustancialmente, no solo por la ubicación de los centros (también diferencial y habitualmente más próximos a residencias de rentas altas [ver mapa interactivo por tipo de centros y rentas en *El País*, 2019]); sino porque en ellos los datos generales aleatorios de representación pública-privada cambian significativamente. Así puede contemplarse con una macro-muestra de segundo curso de secundaria obligatoria¹¹ que rompe la aleatoriedad representativa pública-privada del 67% por 33%, como vemos en la tabla VII que sigue. Obsérvese que en ella un 48,7% de los hijos de madres con estudios superiores están escolarizados en la enseñanza privada, proporción que se eleva al 51,5% cuando su padre tiene estudios superiores y, se eleva aún más, al 56,6% cuando su padre y su madre tienen conjuntamente estudios superiores. Por el contrario, cuando tanto padre y madre tienen estudios secundarios básicos o menos, la escolarización de sus hijos en centros públicos sube del 67% general al 77,1% (75,5% caso de considerar solo la madre y 75,7% de considerar solo el padre).

Tabla VII. Tabla cruzada de alumnado de 2º de Secundaria Obligatoria (% horizontales), por tipo de centro y niveles de estudio del padre y de la madre
N=27 805 alumnos-as

		TIPO DE CENTRO		
		Público	Privado	Total
Estudios de la MADRE	Secundarios obligatorios o menos	75,5%	24,5%	100,0%
	Secundarios superiores	64,2%	35,8%	100,0%
	Superiores	51,3%	48,7%	100,0%
Estudios del PADRE	Secundarios obligatorios o menos	75,7%	24,3%	100,0%
	Secundarios superiores	65,7%	34,3%	100,0%
	Superiores	48,5%	51,5%	100,0%
Total		67,0%	33,0%	100,0%
Total: padre y madre con estudios superiores (n=3 365)		43,4%	56,6%	100,0%
Total: padre y madre con estudios primarios (n=6 662)		77,1%	22,9%	100,0%

Fuente: elaboración propia con los microdatos de la EGD-2010 (IE-MECD, 2011).

10 Las diferencias entre centros públicos y privados tienen mucho que ver en España con las zonas de influencia de los centros para la escolarización. Los centros públicos ubicados en núcleos de población ricos en recursos (rentas declaradas por municipios, zonas y códigos postales (Agencia Tributaria, rentas por municipios y localidades: https://www.agenciatributaria.es/AEAT.internet/datosabiertos/catalogo/hacienda/Estadistica_de_los_declarantes_del_IRPF_por_municipios.shtml) se parecen mucho más a los centros privados por el alumnado que tienen. De forma recíproca, los centros privados ubicados en zonas de bajas rentas (son pocos) se parecen a los públicos en cuanto al alumnado y desaparecen sustancialmente las diferencias entre ellos.

11 Datos de la *Evaluación General de Diagnóstico* de 2ºESO de 2010, con muestras probabilísticas por comunidades autónomas de aproximadamente 1 500 estudiantes, mas Ceuta y Melilla. La fusión de estas muestras para dar valores estatales para España y su consiguiente ponderación, bajan el error a menos del 0,5%.

No se trata solo de una brecha digital diferencial entre centros públicos y privados. Se trata también de la posible ayuda escolar diferencial que puedan aportar las familias (Burns, OECD, 2020; Schleicher, OECD, 2020; UNESCO, 2020), debilitada, cuando existe, en las familias de clase obrera (Pérez, Betancort y Cabrera, 2014). No es solo una cuestión de implicación familiar (Alonso Carmona, 2014), es un problema de capacidad de influencia, de motivación y de expectativas (Pérez, Betancort y Cabrera, 2013). La ayuda familiar en las tareas escolares en Primaria e incluso en Secundaria es ahora más relevante con el cierre escolar y niños y padres confinados en sus hogares. Los jóvenes que cuentan en sus hogares con padre y madre con niveles de instrucción elevados tienen no solo más recursos electrónicos, como hemos visto, sino más opciones de seguir la enseñanza telemática con ayuda de sus padres (Rogerero, 2020). La Ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, lo reconoce indirectamente: «*A los padres y las madres les estamos exigiendo un esfuerzo colosal, porque se han convertido en educadores de sus hijos las 24 horas, y no solo de comportamiento personal. Muchos contenidos llegan telemáticamente a los alumnos y estos preguntan a sus padres cómo se hace, no lo entiendo, cómo se busca esa plataforma...*» (Orío, 2020).

La docencia telemática ha obligado a reconvertir y adaptar las clases presenciales a clases *online* para la que parece que los centros privados también están más preparados. No todo el profesorado cuenta con la preparación suficiente para la docencia *online*. Algunos se han adaptado con la ayuda de otros compañeros del centro, al tiempo que escuchan y leen las críticas de algunos responsables políticos por su incompetencia tecnológica. Es el caso de la Consejera de Educación de Canarias, M^a José Guerra, que llama ‘dinosaurios’ a los docentes al no utilizar adecuadamente los recursos de las tecnologías con el alumnado (Méndez, 06-04-20). Y es que los sistemas educativos no están adaptados para la generalización de la enseñanza telemática (Rogerero, 2020), aunque será una exigencia de futuro inmediato (Schleicher, OECD, 2020), con notables variaciones entre países y dentro de cada país.

El cierre escolar ha forzado una enseñanza telemática, pero la enseñanza no es solo aprendizaje (UNESCO, 2020). El cierre de las escuelas tiene profundos impactos en los estudiantes y en las comunidades enteras, desde el estrés y la ansiedad, a impactos en la nutrición para los estudiantes que dependen de los programas gratuitos de desayuno o almuerzo (Burns, 2020) y en la socialización (Parsons, 1959). La Ministra de Educación y Formación Profesional nos lo recuerda: «*La escuela es insustituible, porque no solo proporciona conocimientos, sino también referentes: el del maestro, la convivencia con los alumnos de la misma edad... Educar es conocimiento más comportamientos*» (Orío, 2020).

5. Recapitulación y conclusiones

La educación en España ha pasado de ser poco trascendente como problema social y/o personal (Cabrera, 2020) a ser con la Sanidad (ésta mucho más) una preocupación esencial de la sociedad española con la aparición del coronavirus. Algo más de diez millones de estudiantes, casi un millón de profesores y siete millones de familias se enfrentan al cierre escolar con confinamiento en los hogares y nuevas exigencias educativas. Los estudiantes afrontan la enseñanza telemática con desigual fortuna. Algunos disponen de ordenador (y/o tableta) y conexión a internet, pudiendo seguir las clases virtuales como una extensión de las presenciales. Otros carecen de opciones para ello. En general y a grandes rasgos, contar con una familia con recursos electrónicos, con formación superior, con padre y madre capacitados para ayudarles en sus tareas escolares, estar matriculado en un centro privado y en una región del Norte, mejora sustancialmente las opciones de seguir con menos dificultades la enseñanza telemática. Los profesores se enfrentan al cierre escolar readaptando sus programas de enseñanza presencial a un modelo virtual,

cuando les es posible hacerlo y tienen competencias para ello. Parece que la gran mayoría del profesorado cuenta con estímulos positivos y con competencia tecnológica para la enseñanza *online* (con matices para algunas autoridades, padres y alumnos) o bien cuentan con apoyo de sus colegas para hacerla efectiva. Las familias, por su parte, se enfrentan al cierre escolar con desiguales recursos electrónicos y con diferentes capacidades de ayuda asociadas a su formación, principalmente.

Si bien todos los centros tienen el mismo problema al enfrentarse al cierre escolar, algunos se han adaptado de inmediato porque han propiciado la incorporación de los recursos virtuales y de los dispositivos electrónicos en sus clases desde hace años. Aunque solo disponemos de algunos testimonios puntuales y la certeza de la presencia desigual del alumnado en los centros por tipología familiar, todo parece indicar que los centros privados (más los ubicados en el centro de las ciudades y en los núcleos residenciales de mayor renta) están impartiendo enseñanza *online* sin más problemas que los que esta enseñanza tiene de por sí. Lo mismo podría pensarse de los centros públicos ubicados en similares zonas. Sin embargo, y en general, los centros públicos parecen estar en peores condiciones que los privados para afrontar la continuidad de la enseñanza por vía telemática, más por carencias de recursos del alumnado que acude a sus centros (falta de dispositivos electrónicos y conexión a internet) que, por falta de recursos del propio centro, que también, pero menos.

Un millón de estudiantes pueden estar afectados en España al carecer de recursos electrónicos para seguir las clases telemáticas. Las cifras bailan en función de las fuentes usadas. Quizás sean más y alcancen el 14% que señala la Ministra de Educación. Las diferentes encuestas del INE, las del CIS y los registros del MEyFP, también los análisis que de ellas y ellos se hacen, reflejan que la desigualdad de oportunidades educativas aumenta al afectar más al alumnado de familias desfavorecidas y que empeora el diferencial de desigualdad de oportunidades existente cuando los centros estaban abiertos. Las respuestas de Tracey Burns para la OECD (2020), de Andreas Schleicher para la OECD (2020), de la UNESCO (2020) y de Sanz, Sáinz y Capilla para la OEI (2020) apuntan a ello al advertir y sugerir que las medidas políticas gubernamentales deben estar diseñadas para evitar la profundización de la desigualdad educativa y social y la brecha digital, más cuando los sistemas se mueven masivamente hacia el aprendizaje electrónico y la necesidad de contar con dispositivos electrónicos y acceso a internet se han vuelto imprescindibles.

Además del incremento de la desigualdad de oportunidades educativas entre jóvenes, nos enfrentamos al problema adicional, para todos, que causa el confinamiento y la falta real de relaciones interpersonales que debilitan la felicidad, la satisfacción personal con la vida, amplían la ansiedad y el estrés y agrían la conducta. La lectura positiva es que nos damos cuenta de la fragilidad de la vida y de la relevancia de la convivencia social para nuestra salud y felicidad. En el plano educativo nos obliga a tomar conciencia de los cambios que exige la educación telemática y la necesidad de acomodarnos y adaptarnos a la sociedad digitalizada como señala el Director del IES La Laboral de La Laguna, Fernando González Villavecchia. En ese sentido, hay que aprovechar los recursos de las comunicaciones inmediatas por WhatsApp (Zafra, 2020) como vía de comunicación usual del alumnado, al menos para el de secundaria, sabiendo que prácticamente todos los jóvenes de esta etapa educativa cuentan con un móvil *smartphone* y conexión a internet y que los de primaria tienen al menos padres en casa con móviles y formando parte de grupos de WhatsApp de padres, tutores y centros escolares.

Muchos retos pendientes le quedan por afrontar al sistema educativo en España. Uno de los principales es corregir en tiempos de penuria, paliar al menos, la desigualdad de oportunidades educativas en

la que la brecha digital no es más que otra vertiente de la desigualdad. A ello hemos dedicado nuestra atención en este artículo.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, Íñigo (2020): Entrevista de radio realizada por Íñigo Alfonso en *Las Mañanas de Radio Nacional de España*, a Ricardo Ibarra (Director de la Plataforma por la Infancia). <https://www.rtve.es/alcarterta/audios/las-mananas-de-rne-con-inigo-alfonso/coronavirus-infancia-educacion-espana/5552958/>, realizada el 7 de abril de 2020.
- Alfonso, Íñigo (2020): Entrevista de radio realizada por Íñigo Alfonso el 27-03-2020, en *Las Mañanas de Radio Nacional de España*, a Andrés Conde (Director de *Save The Children*). <https://www.rtve.es/alcarterta/audios/las-mananas-de-rne-con-inigo-alfonso/coronavirus-save-the-children-familias-vulnerables-espana/5546616/>.
- Almoguera, Pablo D. (2020): “Enseñar en tiempos de coronavirus. El profesor que pagó la conexión de internet a un alumno para no perderlo”. *El Mundo*. Andalucía. <https://www.elmundo.es/andalucia/2020/04/10/5e8f54a5fdddf99bb8b4609.html>, consultado el 10 de abril de 2020.
- Alonso Carmona, Carlos (2014): “Familia, Escuela y Clase Social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 7 (2), 395-409. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8778/8331>.
- Bueno, Pepa (2020): Entrevista de radio realizada por Pepa Bueno en *Hora 25*, Cadena Ser, al analista de educación de Banco Mundial, Lucas Gortázar. Minutos de la entrevista de 22:17 a 27:45 (hora de 21:00 a 22:00). https://play.cadenaser.com/audio/cadenaser_hora25_20200402_210000_220000/, realizada el 2 de abril de 2020.
- Cabrera, Leopoldo (2020): “Is Education a Personal and/or Social Concern in Spain?” *Revista de Educación*, 388, 193-228. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-452>.
- Cabrera, Leopoldo (2020): Entrevista telefónica y por correo electrónico el 06-04-20 al Director del Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) La Laboral, Fernando González Villavecchia. www.lalaboral.org. Director del IES La Laboral de La Laguna, Tenerife, Canarias.
Correos electrónicos: 38002791@gobiernodecanarias.org y director@ieslalaboraldelalaguna.es
Twitter: @LaborallLaguna; Facebook: @LaborallLaguna
- Cabrera, Leopoldo (2020): Entrevista telefónica a una madre del CEIP El Chapatal de Santa Cruz de Tenerife y a una alumna de 2º de Bachillerato del Centro Privado Religioso Pureza de María en Santa Cruz de Tenerife.
- Cabrera, Leopoldo (2013): “Desigualdad social, rendimiento y logro educativos en España (1990-2012): Los desequilibrios regionales aumentan”. *Revista de Estudios Regionales*, 98, 15-49. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75530466001>. Ver en web: <http://www.revistaestudiosregionales.com/documentos/articulos/pdf-articulo-2420.pdf>
- Candel, Carlos (2020): “Hacia lo significativo”. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/03/hacia-lo-significativo/>, publicado el 3 de abril de 2020.

- CCOO Enseñanza, Canarias (2020). “Garantizar que el alumnado no pierda el curso es la prioridad”. http://www2.fe.ccoo.es/ensenanzacanarias/Ensenanza_publica_no_universitaria:Portada:1060096--Garantizar_que_el_alumnado_no_pierda_el_curso_es_la_prioridad.
- Diario de Avisos (Tenerife) (2020): “El 31 % de los estudiantes canarios no tiene ordenador en casa”. <https://diariodeavisos.lespanol.com/2020/04/el-31-de-los-estudiantes-canarios-no-tienen-ordenador-en-casa/?fbclid=IwAR07jzXAgfK4BWnZn0yCNdVZKNoMy-ojTWfQsqT1GAdw4kP6644T-AjbVps>, publicado el 9 de abril de 2020.
- Andrino, Borja; Grasso Daniele y Llaneras Kiko (2019): “¿Escuela de ricos, escuela de pobres? Cómo la concertada y la pública segregan por clase social. El análisis de los centros de España y la renta de sus vecindarios explica cómo la desigualdad afecta al sistema educativo”. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939_154094.html, publicado el 4 de octubre de 2019.
- Encinoso, Saray (2020): “Las clases a distancia amenazan con ensanchar la brecha educativa en Canarias”. *Eldiario.es*. https://www.eldiario.es/canariasahora/sociedad/distancia-amenazan-ensanchar-educativa-Canarias_0_1013848801.html, publicado el 7 de abril de 2020.
- IE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) – MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes) (2011). *Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo Curso*. Madrid: MEC y el Instituto de Evaluación (IE). Informe: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e>. Archivo de Datos original recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/inee/Bases-de-datos.html>.
- INE (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en hogares*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=resultados&idp=1254735976608#!tabs-1254736194579.
- INE (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares 2019 (TIC-H'19). Informe Metodológico*. <https://www.ine.es/metodologia/t25/t25304506619.pdf>.
- INE (2020). *Encuesta Continua de Hogares (ECH) 2019*. https://www.ine.es/prensa/ech_2019.pdf.
- INE (2020). *Encuesta Continua de Hogares (ECH) 2019. Metodología*. https://www.ine.es/inebaseDYN/ech30274/docs/metodologia_ech.pdf.
- INE (2018). *Encuesta de condiciones de Vida 2018*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=ultiDatos&idp=1254735976608.
- INE (2018). *Encuesta de condiciones de Vida 2018. Metodología*. https://www.ine.es/daco/daco42/condivi/ecv_metodo.pdf.
- Méndez, José Domingo (2020): “Polémica con la consejera de educación de Canarias por llamar ‘dinosaurios’ a docentes. El Sindicato STEC responde con dureza a la responsable de Educación y le exige ‘una disculpa pública al profesorado’”. *El Día. La opinión de Tenerife*. <https://www.eldia.es/sociedad/2020/04/07/polemica-consejera-llamar-dinosaurios-docentes/1068338.html?fbclid=IwAR2N-JWJ6CrhXVcBCSQOlyi3WZk7zPhHreOzMKkmIJ-pX9MLze7NIOAbiwyI>, publicada el 6 de abril de 2020.

- MEyFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) (2020). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2020. Curso 2017-2018*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19668.
- MEyFP (2019). *Enseñanzas no Universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2017-2018. Resultados detallados*. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-rd.html>.
- MEyFP (2019). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2019*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:efa745d7-27ec-4814-9e90-11e01957c39d/seie-2019.pdf>.
- MEyFP (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019-20*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b998eea2-76c0-4466-946e-965698e9498d/datosycifras1920esp.pdf>.
- OECD (2020). *A Helping Hand: Education Responding to the Coronavirus Pandemic*, by Tracey Burns (Senior Analyst, OECD Directorate for Education and Skills). <https://oecdeditoday.com/education-responding-coronavirus-pandemic/>.
- OECD (2020). *Education Disrupted - Education Rebuilt: Some Insights from PISA on the Availability and Use of Digital tools for Learning*, by Andres Schleicher (Director, OECD Directorate for Education and Skills). <https://oecdeditoday.com/coronavirus-education-digital-tools-for-learning/>.
- Orio, Iván (2020): “Si no se vuelve a las aulas, habrá que incorporar contenidos de este curso al inicio del siguiente”. *El Correo*. <https://www.elcorreo.com/sociedad/educacion/vuelve-aulas-incorporar-20200328224120-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>, publicada el 28 de marzo de 2020.
- Parsons, Talcott (1959): “The School Class as a Social System: Some of its Functions American Society”. *Harvard Educational Review*, 29 (4), 297-318.
- Pérez, Carmen; Betancort, Moisés y Cabrera, Leopoldo (2013): “Family Influences in Academic Achievement. A study of the Canary Islands”. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 71 (1), 169-187. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2011.04.11>.
- Pérez, Carmen; Betancort, Moisés y Cabrera, Leopoldo (2014): “Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 7 (2), 410-428. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8779/8332>.
- Rogero, Jesús (2020): “Ficción educativa en tiempos de confinamiento”. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/03/25/ficcion-educativa-en-tiempos-de-confinamiento/>.
- Sanz, Ismael; Sáinz, Jorge y Capilla, Ana (2020): “Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación”. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. <https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf>.
- UNESCO (2020). *Consecuencias negativas del cierre de las escuelas*. <https://es.unesco.org/covid19/education-response/consecuencias>.

Zafra, Ignacio (2020). “La desesperada búsqueda de los alumnos que se han quedado desconectados del sistema educativo”. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2020-04-12/la-desesperada-busqueda-de-los-alumnos-que-se-han-quedaado-desconectados-del-sistema-educativo.html>, publicado el 13 abril de 2020.

Anexo

**Tabla I. Hogares en miles por tipo de hogar y número de habitaciones.
Encuesta Continua de Hogares (ECH), 2019**

	TOTAL	MENOS DE 3 HABITACIONES	ENTRE 3 Y 6 HABITACIONES	7 O MÁS HABITACIONES
Total (tipo de hogar)	18 580,0	280,5	15 269,2	3 030,4
Hogar unipersonal	4 771,4	183,4	4 055,4	532,6
Hogar monoparental	1 886,8	12,7	1 587,0	287,1
Pareja sin hijos que convivan en el hogar	3 920,1	61,1	3 213,1	645,9
Pareja con hijos que convivan en el hogar: Total	6 244,2	13,9	5 064,0	1 166,3
Pareja con hijos que convivan en el hogar: 1 hijo	2 926,8	11,7	2 424,6	490,4
Pareja con hijos que convivan en el hogar: 2 hijos	2 765,8	2,0	2 215,8	548,0
Pareja con hijos que convivan en el hogar: 3 o más hijos	551,6	0,2	423,6	127,8
Núcleo familiar con otras personas que no forman núcleo familiar	803,6	1,6	600,1	202,0
Personas que no forman ningún núcleo familiar entre sí	548,6	6,8	464,0	77,8
Dos o más núcleos familiares	405,2	0,9	285,7	118,6

Fuente: elaboración propia con datos del INE (2020), ECH.

**Tabla II. Proporción de personas con carencia material por edades en hogares que no pueden permitirse disponer de un ordenador personal en su hogar.
Encuesta de Condiciones de Vida (ECV), 2018**

PERSONAS CON CARENCIA MATERIAL POR EDADES (% DE PERSONAS)															
NO PUEDE PERMITIRSE DISPONER DE UN ORDENADOR PERSONAL															
	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Total	5,5	5,1	7,2	7,1	7,2	6,7	6,6	5,6	7,6	8,1	8,9	9,6	11,7	12,4	14,9
Menores 16 años	8,0	7,0	10,4	9,7	10,4	8,7	9,7	8,2	10,8	11,8	12,8	13,3	16,9	17,2	20,5
De 16 a 29 años	7,4	5,3	7,7	9,3	7,0	7,3	6,6	6,5	8,4	8,9	10,0	11,4	13,4	14,5	18,0
De 30 a 44 años	6,3	5,3	8,4	7,4	8,3	7,1	7,4	6,4	8,1	9,5	10,7	11,0	13,0	14,2	16,6
De 45 a 64 años	4,6	5,1	6,5	6,6	6,6	5,9	5,6	4,4	6,1	6,0	6,4	7,2	9,3	9,8	12,1
65 y más años	2,7	3,0	3,4	3,2	3,8	4,7	3,9	2,9	5,0	4,5	5,0	5,3	6,3	5,8	7,4
Menores 18 años	7,8	6,7	10,2	9,5	9,9	8,5	9,2	8,3	10,5	11,5	12,7	13,2	16,4	17,1	19,8
De 18 a 64 años	5,8	5,3	7,4	7,5	7,4	6,6	6,6	5,6	7,4	8,1	8,9	9,7	11,8	12,7	15,5

Fuente: elaboración propia con datos del INE (2018), ECV.
<https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=9967#!tabs-tabla>.

Tabla III. Proporción de personas con carencia material por tipología de hogares que no pueden permitirse disponer de un ordenador personal en su hogar. Encuesta de Condiciones de Vida (ECV), 2018

PERSONAS CON CARENCIA MATERIAL POR TIPO DE HOGAR (% DE PERSONAS)															
NO PUEDE PERMITIRSE DISPONER DE UN ORDENADOR PERSONAL															
HOGARES/AÑOS	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Total	5,5	5,1	7,2	7,1	7,2	6,7	6,6	5,6	7,6	8,1	8,9	9,6	11,7	12,4	14,9
De 1 persona	5,1	4,9	5,8	6,4	7,9	6,4	6,2	5,5	8,6	7,2	6,6	9,6	8,0	9,1	9,9
2 adultos sin niños	3,5	4,6	4,8	4,8	5,2	5,5	4,7	3,5	5,3	5,7	6,3	7,0	8,7	8,5	10,5
Otros sin niños	4,7	4,5	5,5	6,3	6,6	6,2	6,0	5,0	6,6	6,9	7,4	7,9	11,3	11,0	13,8
1 adulto + 1 niño o +	11,5	8,0	8,3	13,3	12,0	8,7	6,5	14,0	11,7	14,8	13,7	17,4	24,5	28,0	23,9
2 adultos+ 1 niño o+	5,6	5,1	8,2	7,0	7,7	6,0	6,8	6,0	7,9	9,0	9,5	9,3	12,3	13,9	16,1
Otros hogares con niños	9,5	6,5	12,2	12,0	8,7	10,9	10,3	7,4	10,3	10,6	13,6	14,6	15,2	15,4	22,5
No consta	13,1	0,0	0,0	15,4	0,0	0,0	0,0	11,8	0,0	...	0,0	6,4	11,2	11,8	11,2

Fuente: elaboración propia con datos del INE (2018), ECV.

<https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=9971#!tabs-tabla>.

Niño dependiente menor de 18 años y personas inactivas de 18 a 24 años.

Tabla IV. Número total de viviendas y tipo de equipamiento (%), por Comunidad Autónoma. Año 2019

TOTAL VIVIENDAS	VIVIENDAS CON ALGÚN TIPO DE ORDENADOR	VIVIENDAS QUE DISPONEN DE ACCESO A INTERNET	VIVIENDAS CON CONEXIÓN DE BANDA ANCHA (ADSL, RED DE CABLE, ETC.)	VIVIENDAS CON TELÉFONO FIJO	VIVIENDAS CON TELÉFONO MÓVIL	
Total	16 451 384	80,9	91,4	91,2	74,9	98,5
Andalucía	2 874 364	76,8	89,7	89,2	68,2	98,1
Aragón	471 109	84,9	92,1	91,6	81,8	98,7
Asturias, Principado de	394 125	79,5	91,1	90,8	72,9	98,1
Baleares, Illes	414 736	84,5	93,1	93,0	82,2	99,2
Canarias, Islas	781 388	80,3	91,1	90,4	79,2	97,9
Cantabria	209 549	80,7	90,8	90,8	78,2	97,2
Castilla y León	846 519	78,0	89,0	88,6	76,5	98,0
Castilla-La Mancha	690 719	74,2	86,8	86,7	66,7	97,2
Cataluña	2 645 878	84,9	94,0	93,9	79,8	98,4
Comunidad Valenciana	1 782 215	80,0	90,6	90,5	64,1	98,8
Extremadura	373 468	74,7	89,3	89,2	64,9	98,5
Galicia	967 264	73,3	88,8	88,1	72,3	98,2
Madrid, Comunidad de	2 336 249	87,8	94,5	94,5	87,4	99,1
Murcia, Región de	488 426	78,1	91,3	91,0	52,5	98,9
Navarra, Comunidad Foral de	221 808	87,5	95,0	94,5	81,6	99,6
País Vasco	791 680	83,2	91,5	91,4	82,7	98,9
Rioja, La	113 327	78,4	90,6	90,0	75,1	97,5
Ceuta, Ciudad Autónoma	18 607	86,3	91,7	91,7	85,7	98,0
Melilla, Ciudad Autónoma	29 954	82,2	91,2	91,2	73,3	100,0

Fuente: elaboración propia con datos del INE (2019).

Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares (TIC-H'19).

Tabla V. Número total de viviendas y proporción de dispositivos (%) en el hogar, por Comunidades Autónomas

	TOTAL VIVIENDAS	ORDENADOR (CUALQUIER TIPO)	TELÉFONO FIJO	TABLETA
Total nacional	16 451 384	80,9	98,5	56,8
Andalucía	2 874 364	76,8	98,1	54,6
Aragón	471 109	84,9	98,7	54,7
Asturias, Principado de	394 125	79,5	98,1	54,3
Baleares, Illes	414 736	84,5	99,2	59,8
Canarias, Islas	781 388	80,3	97,9	57,4
Cantabria	209 549	80,7	97,2	55,8
Castilla y León	846 519	78,0	98,0	54,7
Castilla-La Mancha	690 719	74,2	97,2	50,3
Cataluña	2 645 878	84,9	98,4	59,8
Comunidad Valenciana	1 782 215	80,0	98,8	54,3
Extremadura	373 468	74,7	98,5	52,8
Galicia	967 264	73,3	98,2	47,0
Madrid, Comunidad de	2 336 249	87,8	99,1	65,3
Murcia, Región de	488 426	78,1	98,9	54,6
Navarra, Comunidad Foral de	221 808	87,5	99,6	60,6
País Vasco	791 680	83,2	98,9	57,5
Rioja, La	113 327	78,4	97,5	53,2
Ceuta, Ciudad Autónoma	18 607	86,3	98,0	71,7
Melilla, Ciudad Autónoma	29 954	82,2	100,0	56,1

Fuente: elaboración propia con datos del INE (2019).

Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares (TIC-H'19).

Tabla VI. Número total de personas de 16 a 74 años y uso de internet (%), por Comunidades Autónomas

	TOTAL	HAN UTILIZADO INTERNET ALGUNA VEZ	HAN UTILIZADO INTERNET EN LOS ÚLTIMOS 12 MESES	HAN UTILIZADO INTERNET EN LOS ÚLTIMOS 3 MESES	HAN UTILIZADO INTERNET EN EL ÚLTIMO MES	HAN UTILIZADO INTERNET SEMANALMENTE (AL MENOS UNA VEZ A LA SEMANA)	HAN UTILIZADO INTERNET DIARIAMENTE (AL MENOS UNA VEZ AL DÍA)
Total nacional	34 910 798	91,6	91,0	90,7	90,2	87,7	77,6
Andalucía	6 295 225	90,7	89,8	89,4	88,9	86,4	77,4
Aragón	964 226	92,6	92,1	91,8	91,3	88,6	78,6
Asturias, Ppdo de	766 377	90,7	89,7	89,2	88,8	85,1	75,0
Baleares, Illes	915 377	94,6	94,4	94,1	94,1	90,2	78,3
Canarias, Islas	1 730 386	90,9	90,0	89,7	89,1	86,8	75,7
Cantabria	434 582	90,3	89,5	89,1	89,0	85,5	74,9
Castilla y León	1 747 285	89,1	88,8	88,6	87,9	84,8	73,1
Castilla-La Mancha	1 495 152	87,5	87,4	87,2	86,6	83,2	72,8
Cataluña	5 599 000	94,2	93,8	93,7	93,1	91,1	81,0
Com Valenciana	3 711 496	90,4	89,8	89,7	89,2	87,5	75,5
Extremadura	788 139	89,0	88,9	88,6	88,2	84,8	75,1
Galicia	1 988 284	85,7	84,8	84,0	83,4	79,7	67,1
Madrid, Com de	4 946 550	95,2	94,4	94,1	93,6	91,7	83,1
Murcia, Región de	1 103 213	90,7	90,0	89,8	89,7	88,1	81,5

	TOTAL	HAN UTILIZADO INTERNET ALGUNA VEZ	HAN UTILIZADO INTERNET EN LOS ÚLTIMOS 12 MESES	HAN UTILIZADO INTERNET EN LOS ÚLTIMOS 3 MESES	HAN UTILIZADO INTERNET EN EL ÚLTIMO MES	HAN UTILIZADO INTERNET SEMANALMENTE (AL MENOS UNA VEZ A LA SEMANA)	HAN UTILIZADO INTERNET DIARIAMENTE (AL MENOS UNA VEZ AL DÍA)
Total nacional	34 910 798	91,6	91,0	90,7	90,2	87,7	77,6
Navarra, Com F	476 723	95,6	95,1	95,0	94,8	91,4	80,2
País Vasco	1 600 890	92,2	91,7	91,5	91,3	88,1	77,8
Rioja, La	229 890	90,6	89,9	89,6	88,2	85,1	75,0
Ceuta, Cd Auto	59 124	98,1	98,1	94,9	94,9	87,5	81,9
Melilla, Cd Auto	58 879	87,6	87,6	87,6	87,6	85,3	75,1

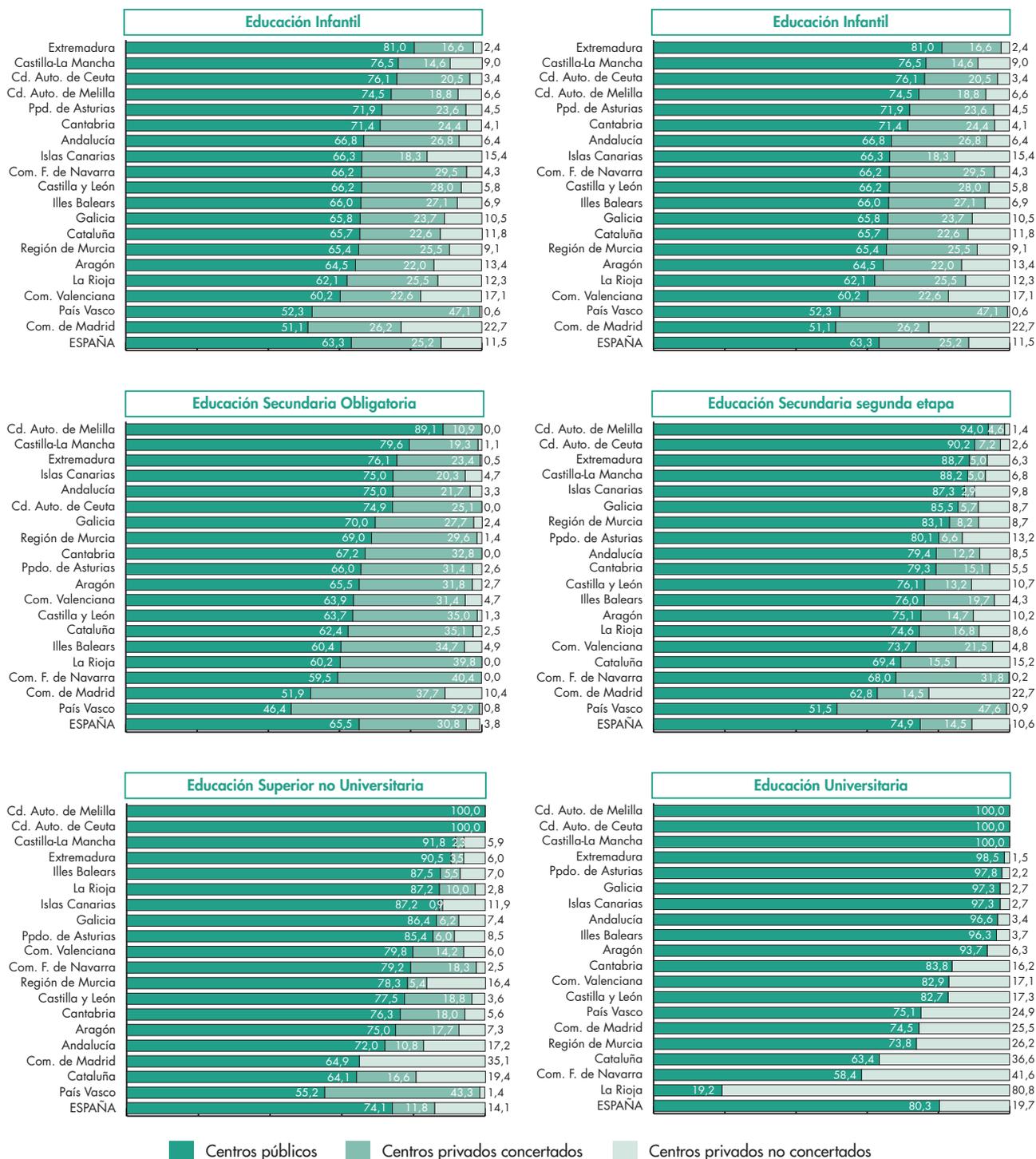
Fuente: INE (2019). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares (TIC-H'19).

Tabla VII. Total de niños de 10 a 15 años usuarios de ordenador (%) y de internet (%) en los últimos tres meses, y que disponen de móvil (%), por Comunidad Autónoma. Año 2019

	TOTAL	USUARIOS DE ORDENADOR %	USUARIOS DE INTERNET %	TIENEN MÓVIL %
Total	2 992 532	89,7	92,9	66,0
Andalucía	585 804	86,2	90,7	64,0
Aragón	79 922	94,1	95,1	72,1
Asturias, Principado de	49 085	97,4	97,4	65,1
Baleares, Illes	74 412	94,1	88,6	67,1
Canarias, Islas	135 184	89,9	89,0	66,0
Cantabria	34 229	96,3	91,6	63,1
Castilla y León	125 716	93,1	96,6	68,0
Castilla-La Mancha	133 738	90,2	92,5	71,5
Cataluña	503 485	92,8	95,4	66,7
Comunidad Valenciana	325 509	82,8	91,6	64,2
Extremadura	63 886	91,6	92,6	77,6
Galicia	137 970	89,9	96,2	57,0
Madrid, Comunidad de	427 908	88,4	91,5	65,6
Murcia, Región de	108 569	90,7	95,7	65,0
Navarra, Comunidad Foral de	42 718	99,2	92,0	64,7
País Vasco	130 107	97,0	95,8	73,1
Rioja, La	19 656	93,2	92,7	70,9
Ceuta, Ciudad Autónoma	7 343	86,0	88,4	46,5
Melilla, Ciudad Autónoma	7 291	79,6	94,7	69,7

Fuente: INE (2019). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares (TIC-H'19).

Gráfico 1. Porcentaje de alumnado matriculado por titularidad del centro, niveles educativos y Comunidades Autónomas. Curso 2016-17



■ Centros públicos ■ Centros privados concertados ■ Centros privados no concertados

NOTA: las CC.AA. están en orden decreciente según el porcentaje de los alumnos escolarizados en centros públicos.

Fuente: MEyFP (2019: 19; SIE Indicador E1.2, Gráfico 1, gráfico E1.2).

Nota biográfica

Leopoldo Cabrera es profesor de Sociología de la Educación y de Tratamiento y Análisis de Datos, Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna. CEDESOG (Centro de Estudios de Desigualdad Social y Gobernanza). ISTUR (Instituto de Investigación Social y Turismo). Presidente del Comité de Investigación de Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2337-7436>.

Crisis, pandemia y fragilidades: reflexiones desde un «balcón sociológico»

Crisis, Pandemic and Fragilities: Reflections From a «Sociological Balcony»

Marta García-Lastra¹

Resumen

La crisis derivada de la pandemia por COVID-19 en la que se encuentran nuestras sociedades, nos lleva a pensar en la fragilidad o la incertidumbre como piezas fundamentales de ellas, y a reflexionar sobre las consecuencias sociales de esta situación.

La relación cotidiana con una situación de confinamiento a la que nunca antes nos habíamos enfrentado, ha hecho resquebrajarse nuestra forma de gestionar el tiempo, de relacionarnos, de trabajar, de estudiar... Todo ello conllevará un nuevo escenario social en el que se sucederán multitud de preguntas a las que la Sociología deberá dar respuesta al tiempo que soluciones para las consecuencias sociales de esta crisis.

Palabras clave

Pandemia, crisis social, COVID-19, sociología.

Abstract

The crisis derived from the COVID-19 pandemic leads us to think about fragility or uncertainty as fundamental aspects of our societies, and to reflect on the social consequences of this situation.

Our daily relationship with the confinement that we had never faced before, has changed our way of managing time, being in contact, working, studying... All this will produce a new social scenario in which many questions must be answered by Sociology as well as solutions to the social consequences of this crisis.

Keywords

Pandemic, social crisis, COVID-19, Sociology.

Cómo citar/Citation

García-Lastra, Marta (2020). Crisis, pandemia y fragilidades: reflexiones desde un «balcón sociológico». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 140-144. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17122>.

Recibido: 14-04-2020
Aceptado: 17-04-2020

¹ Marta García-Lastra, Facultad de Educación Universidad de Cantabria, marta.garcia@unican.es.

Una de las frases que me ha acompañado a lo largo de estos días y me ha hecho reflexionar sobre cómo eran nuestras vidas antes de comenzar el confinamiento en el que nos encontramos, ha sido la incluida en la columna de Iñigo Domínguez², *Éramos felices, pero no lo sabíamos*. Una pandemia como la que estamos sufriendo rompe nuestro ritmo cotidiano (nuestra cotidianeidad) y nos desnuda delante de nuestra fragilidad.

Desde que el Coronavirus se instalara en nuestras vidas, en un primer momento de manera tímida, pensando, con cierta ingenuidad, que era algo que aquí no llegaría, y más tarde con toda su acritud y dureza, mi mente ha sido un escenario de recordatorios, de remembranzas, de cosas que dije, leí o escuché que nunca creí que iban a convertirse en realidad. Me he imaginado en muchas ocasiones en un examen de Sociología en el que, ante una crisis en principio sanitaria como esta, me piden que ponga en relación mis conocimientos, teorías, principios, que he ido atesorando desde mi llegada a esta disciplina. Durante estas semanas se han puesto sobre la mesa multitud de ideas habitualmente utilizadas en nuestro campo de conocimiento: la brecha digital, la familia, la sociedad red, las formas de relacionarnos, los cuidados, la globalización, la gestión del tiempo, la corresponsabilidad (sí, el confinamiento nos pide volver a hablar de ella), la discriminación por la edad o la desigualdad social (de acuerdo, el COVID-19 no distingue por grupos sociales, une ante la muerte como cualquier otra enfermedad, pero sus consecuencias económicas, sociales o educativas para la población son distintas, desde la forma en la que nos confinamos hasta cómo saldremos de la crisis según nuestra pertenencia a uno u otro grupo social).

Para poner en orden mis ideas y escribir este texto he adaptado el «relato de vida» de Bertaux a las últimas cuatro semanas, para poder reflexionar, a partir de mi experiencia, sobre la situación en la que vivimos. Recordemos que para Bertaux (2005, p. 35), una técnica como esta «describiría no solo la vida interior del sujeto y sus acciones, sino también sus contextos interpersonales y sociales».

Como profesora de Sociología, desde el comienzo de la crisis me trasladé a la *Sociedad del riesgo* de Ulrich Beck (2006) y me imaginé en las aulas del próximo curso pudiendo ejemplificar sus ideas a través de la propia biografía de mi alumnado; me hizo recordar las clases en las que hablaba de cómo vivimos en sociedades donde éramos incapaces de pronosticar qué era lo que iba a pasar. Hasta ahora, siempre ponía como ejemplo cómo habían cambiado nuestras vidas acontecimientos como el atentado del 11S, pero sin lugar a duda, nunca pensé que la incertidumbre propia de la sociedad de sociólogo alemán podría estar tan cerca de nosotras y nosotros.

He viajado también a las páginas de *Ensayo sobre la ceguera* de José Saramago: de repente aparecí en uno de sus capítulos siendo uno de los personajes que sufre la ceguera blanca. He estado tentada de volver a abrir el libro durante estos días, pero algo me ha impedido hacerlo. Quizá sea una relectura pendiente para cuando todo esto pase. También en varias ocasiones a lo largo de estos días he recordado la película de Harold Ramis, *Atrapado en el tiempo* (*Groundhog Day*), ese día de la marmota o *déjà vu* diario.

Este tiempo me está haciendo reflexionar sobre los distintos órdenes sociales que se han ido sucediendo a lo largo de nuestra Historia y en los motivos que llevaron a una nueva situación social. Días antes de que el estado de alarma se instalara en España y que nuestras casas se convirtieran en ese búnker frente a la pandemia, una colega socióloga me recordada que el último acontecimiento histórico que había dado un vuelco a nuestras sociedades había sido la Segunda Guerra Mundial. Una guerra como esa, me

2 <https://elpais.com/sociedad/2020-03-18/eramos-felices-y-no-lo-sabiamos.html>

comentaba, ahora es impensable, lo que tenemos ante nuestros ojos es un nuevo tipo de contienda en la que ha desaparecido el enfrentamiento físico entre las personas, pero que a pesar de la diferencia con episodios anteriores, dará lugar a un nuevo tipo de sociedad, a un nuevo orden social.

A pesar de estar acostumbrados a vivir en sociedades donde todo se transforma de manera vertiginosa, creo que no fuimos capaces de imaginar lo rápido que se iban a dar los acontecimientos, la intensidad de los cambios que se avecinaban y la multitud de decisiones que debían tomarse a contrarreloj y sin una experiencia previa similar. Así, de pronto, como responsables de una universidad, de una facultad o de cualquier otra institución o grupo, formábamos parte de un grupo de música en una *jam session* en la que, sobre una base conjunta, cada persona hace sus improvisaciones particulares en función de su contexto de actuación pero sin olvidar nunca al grupo. En esta situación, siempre tenemos peligro de desafinar, de llevar *tempos* distintos, pero incluso en esa tesitura el interés sobre lo colectivo tiene más calado que las improvisaciones particulares.

De este confinamiento podría hacer un libro de las demandas y consultas que me han llegado como decana, de las preguntas sobre el futuro ante un escenario como este. Cada uno de estos mensajes es totalmente comprensible en la biografía de las personas que los han enviado, pero insignificantes ante el escenario de una morgue en la que a las personas fallecidas se les ha negado una de las costumbres más arraigadas en nuestras culturas: la despedida ante la muerte. Se les ha robado la posibilidad de morir acompañadas y lejos de un hospital, lo más deseado a la hora de despedirse definitivamente de la vida (Jiménez, 2012).

En ocasiones ha sido difícil controlar los nervios, hay necesidad de saber cómo se van a solucionar las situaciones que de repente nos ahogan y trastocan nuestros planes, pero no tengo duda que esta mala gestión de la calma está relacionada con el «síndrome de la impaciencia» que definió Bauman (2008) como la necesidad de satisfacer nuestros deseos de manera inmediata, y que acompaña a la población en nuestras sociedades contemporáneas. Sin embargo, al mismo tiempo que la necesidad de inmediatez seguía presente en nuestras vidas, de repente el tiempo, ese bien preciado como decía Bauman que es el oro de nuestra contemporaneidad, nos sobraba: nos sobraba tiempo para leer, para estar con nuestras hijas e hijos (uno de los principales problemas de las familias en su crianza), para disfrutar de los días, en principio, libres..., en definitiva, para hacer algunas de las actividades para las que habitualmente solicitamos disponer de más horas (Durán, 2010). Uno de los aprendizajes que vamos a sacar de estos días es que somos peores a la hora de gestionar nuestro tipo «libre» que nuestro tiempo «ocupado». El saber que teníamos por delante 24 horas, *a priori* para nosotras y nosotros, nos paralizó en un primer momento, nuestra vida se desaceleraba, nuestros días se volvían lentos aun en un escenario general donde los acontecimientos se daban sin solución de continuidad. Luego la realidad del teletrabajo, de la corresponsabilidad familiar, de las demandas de las amistades en vernos diariamente (aunque antes lo hiciéramos una vez al mes, debe ser la angustia) o de la respuesta a vídeos reenviados que intentaban poner una nota de humor, y cuya afluencia fue bajando a medida que pasaban los días, hizo que estas horas quedaran reducidas a muchas menos.

La crisis no puede hacer olvidar otras situaciones sociales que nos afectan y nos duelen: se nos envía a nuestros hogares como lugares seguros en los que aislarse de la epidemia, pero, ¿qué ocurre de todos esos otros «virus» que conviven en muchas casas: la violencia de género, el maltrato a menores, el hacinamiento... que pueden verse agravados en una convivencia física como la que nos obliga el confinamiento?

Como decía más arriba, la pandemia iguala a la población en el momento de contraer la enfermedad e incluso, en el peor de los escenarios, a la hora de morir, pero no en sus daños colaterales, mucho más graves como iremos viendo para los colectivos más vulnerables: mujeres, infancia, personas mayores... Sin duda, para las Ciencias Sociales se abre un escenario, con multitud de preguntas a las que dar respuesta, en el que debemos reivindicar nuestro papel a la hora de analizar y proponer soluciones a las consecuencias sociales de esta crisis.

Además de estos problemas señalados y que el confinamiento puede agravar, la cancelación de la docencia presencial y el comienzo de un nuevo tipo de enseñanza que veíamos como inevitable pero que nunca pensamos que iba a llegar de manera tan inmediata, ha hecho situar la educación entre uno de los puntos caliente de estos días. Sin lugar a dudas, la pérdida que desde el punto de vista curricular estos meses sin clase presencial puedan tener para una generación no es lo más grave (calculen lo que significa en el total de la vida académica este periodo), cuanto la visibilización de la forma de gestionar la nueva forma de enseñar y aprender: la segunda brecha digital y la desigualdad a la hora de utilizar las TIC, las dificultades de una parte del profesorado por adaptarse a este tipo de enseñanza aun pudiendo acceder a los medios tecnológicos más novedosos en muchos casos (no olvidemos, además, el trabajo contrarreloj al que han tenido que ajustarse), la importancia del capital cultural de las familias y su relación con el éxito escolar del alumnado... De nuevo el «Efecto Mateo» campa a sus anchas en este «mundo desbocado», siguiendo a Giddens (2003) que se aleja cada vez más de nuestro control.

Y volviendo a lo que las niñas y niños pueden ganar y perder en este confinamiento, ¿por qué no aprovechamos este tiempo en casa para enseñarles y hacerles ver la importancia de los saberes del cuidado que habitualmente están fuera de la escuela: cocinar, planchar, atender y estar pendiente de las personas que nos rodean...? Como afirma Solsona (2019:24), tendremos así «una vía para trabajar la autonomía personal mediante una serie de valores considerados tradicionalmente femeninos».

¿Qué pasará cuando termine la crisis? Es la pregunta que nos acompaña, ¿qué ocurrirá después?, ¿cambiaremos mucho?, ¿crearemos una sociedad mejor, peor?, ¿volveremos a compartir formas de relacionarnos tan cercanas físicamente como las nuestras? Quizá en poco tiempo olvidemos estas semanas y el importante cambio vivido en nuestra cotidianidad en particular y en la sociedad en general. A modo de deseo, ojalá se mantenga la solidaridad, la interdependencia, la confianza en la ciencia o la «comunidad emotiva» a la que se ha referido Victoria Camps³ para poner nombre a ese aplauso de las ocho que ya no utilizamos solo para homenajear a todos los profesionales que ponen su granito de arena para que esto acabe, cuanto a vernos las caras con una vecindad que en muchos casos no conocíamos, vecinos en una sociedades que habíamos creado que, como describió Touraine (2005), se caracterizan por la ruptura del vínculo social. Aprendamos de la experiencia.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, Ulrich (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

³ https://www.eldiario.es/sociedad/Victoria-Camps-humildad-deberiamosrecordar_0_1009299538.html

- Durán, M^a Ángeles (2010). *Tiempo de vida y tiempo de trabajo*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Giddens, Anthony (2003). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestros días*. Madrid: Taurus.
- Jiménez Aboitiz, Ricardo (2012): *¿De la muerte (de)negada a la muerte reivindicada? Análisis de la muerte en la sociedad española actual*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Disponible en <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/979/TESIS172-120611.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consultada el 10 de abril de 2020.
- Solsona, Nùria (2019): “El conocimiento androcéntrico y la construcción de un nuevo conocimiento”. *Coeducar: poner la vida en el centro de la educación*. Dossier Graó, 4, 20-24.
- Touraine, Alain (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

Nota biográfica

Marta García-Lastra es profesora titular de Sociología en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España), centro del que actualmente es Decana.

Imparte docencia en diversas asignaturas relacionadas con la Sociología de la Educación y la Sociología del Género en títulos de Grado y Máster.

Ha participado en diversos proyectos de investigación competitivos (Plan Estatal I+D+i) y publicado diferentes libros y artículos en editoriales y revistas españolas y extranjeras.

Su investigación se centra en el análisis de las desigualdades de género existentes en las sociedades contemporáneas y en cómo la escuela, a través de prácticas coeducativas, puede contribuir a su desaparición.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4612-387X>.

¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global

What Are Schools For? Sociological Reflections in Times of Global Pandemic

Aina Tarabini¹

Resumen

La pandemia global generada por el COVID-19 y las medidas de confinamiento obligatorio de la población que de ella se derivan suponen retos sin precedentes para los sistemas educativos a nivel global. El cierre generalizado de todos los centros educativos a nivel presencial pone de relieve una pregunta clave: ¿Para qué sirve su escuela? El objetivo del artículo es reflexionar sobre esta cuestión desde una mirada sociológica y, en particular, desde un enfoque de la justicia educativa y social. Se argumenta que la función principal de la escuela como institución especializada debe ser la transmisión y adquisición de conocimientos profundos, relevantes y con sentido para todos y todas las estudiantes. Asimismo, se establecen dos requisitos para garantizar el ejercicio de este rol: la presencia física como base para poder desarrollar una interacción plena; y el rol de los y las docentes como acompañantes. En conjunto, el artículo presenta una reflexión no solo sobre los impactos de la situación actual sobre las funciones de la escuela, sino también sobre el sentido de la institución escolar en pleno siglo XXI, representando un aporte clave dentro de los debates de la sociología de la educación.

Palabras clave

Sociología de la educación, justicia social, funciones escuela, aprendizaje, presencia, docentes.

Abstract

The global pandemic generated by COVID-19 and the consequent mandatory confinement measures of the population entail unprecedented challenges for the education systems elsewhere. The closing of the schools and of the face-to-face classes highlights a critical question: What is the school for? The objective of the paper is to reflect on this question from a sociological perspective and, in particular, from an educational and social justice perspective. It is argued that the main function of the school as a specialized institution should be the transmission and acquisition of powerful, relevant and meaningful knowledge for all students. Likewise, two requirements are established to guarantee the exercise of this role: the physical presence as the basis for developing full interaction; and the role of teachers to simultaneously ensure students' learning and wellbeing. Overall, the paper provides a reflection not only on the impacts of the current situation on the functions of the school, but also on the meaning of the educational institution in the XXI century, representing a key contribution within the debates of the sociology of education.

Keywords

Sociology of education, social justice, purposes of schooling, learning, presence, teachers.

Cómo citar/Citation

Tarabini, Aina (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.

Recibido: 15-04-2020
Aceptado: 18-04-2020

¹ Aina Tarabini, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, aina.tarabini@uab.cat.

1. Introducción

La pandemia global generada por el COVID-19 y las medidas de confinamiento obligatorio de la población que de ella se derivan suponen retos sin precedentes para los sistemas educativos a nivel global. El cierre generalizado de todos los centros educativos a nivel presencial pone sobre la mesa una pregunta fundamental: ¿Para qué sirve la escuela? ¿Cuáles son y deben ser sus funciones en pleno siglo XXI? Esta pregunta se encuentra en el núcleo de los debates de la Sociología de la Educación desde su institucionalización como disciplina en los años 50 del siglo pasado pero hoy, en un momento en que todo lo que se daba por hecho se torna incierto, cobra su máximo sentido.

El artículo que se presenta a continuación tiene por objetivo reflexionar sobre esta cuestión desde un enfoque de la justicia educativa y social (Lynch y Baker, 2005). Para ello, en el primer apartado, se hace un breve repaso a las funciones de los sistemas educativos señaladas por la Sociología de la Educación, así como a sus repercusiones y significados en términos de desigualdad social. En el segundo, se discute sobre los impactos de la situación actual sobre el ejercicio de dichas funciones y se reflexiona sobre sus múltiples repercusiones en términos de oportunidades educativas. En el tercer apartado se presenta el eje central que, a mi entender, debe marcar el rol de la escuela como institución especializada: la transmisión y adquisición de conocimientos profundos, relevantes y con sentido para todos y todas las estudiantes. Asimismo, se establecen dos requisitos para garantizar el ejercicio de este rol: la presencia física como base para poder desarrollar una interacción plena, clave en los procesos de transmisión cultural; y el rol de los y las docentes como acompañantes en el marco de una escuela que actúa simultáneamente como comunidad de aprendizaje y de cuidados. En el último apartado se reflexiona, a modo de conclusión, sobre el sentido de la escuela como institución y sobre las condiciones para poder garantizar su función como instrumento de igualdad social.

2. Sobre las funciones (desiguales) de los sistemas educativos

Desde la creación de los sistemas educativos modernos, éstos han tenido dos grandes funciones complementarias junto con la de custodia: la formación de las nuevas generaciones para ejercer una profesión y su preparación para desarrollar la vida en sociedad. Desde las corrientes funcionalistas (Parsons, 1990) hasta las teorías marxistas (Althusser, 1985), pasando por la teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970; Bernstein, 1985a, 1985b), la teoría de la correspondencia (Bowles y Gintis, 1976) o la denominada en su momento ‘nueva sociología de la educación’ (Young, 1971), todas coinciden en señalar que socialización y selección son las dos grandes funciones de los sistemas educativos, desde la creación de las sociedades capitalistas industriales (Bonal, 1998). Funciones que han sido concebidas, valoradas y explicadas de forma diferente por diferentes corrientes teóricas pero nunca cuestionadas por sí mismas.

La escuela, como institución especializada², se encarga de transmitir conocimientos, habilidades y destrezas a la vez que forma en actitudes, disposiciones y caracteres; forma sujetos, crea identidades. Se trata, de hecho, de una institución privilegiada para la creación de identidades sociales (Reay, 2010). Sin duda, existen otros agentes e instituciones sociales encargados de la transmisión de conocimientos y de la socialización de niños, niñas y jóvenes. La familia, evidentemente, como también las entidades de ocio educativo y, de forma creciente, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sin embargo, la escuela representa un contexto institucional con intencionalidad educativa explícita que no puede ser

2 En este artículo se utiliza la noción de institución para referirse a la función de *instruir* y socializar. Siguiendo a Dubet (2010: 16) entiendo que ‘una institución se define por su capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden, en definitiva, de instituirle’.

sustituída de forma mecánica por otros agentes sociales. Y ello es así, como argumentaré en los siguientes apartados, por diversos motivos. Uno de los principales, a mi entender, es la función de la escuela pública, común, obligatoria y gratuita como instrumento de igualdad social (Gimeno Sacristán, 2000). Función, que si bien se realiza de forma incompleta y sesgada por las múltiples formas de exclusión y desigualdad que atraviesan nuestros sistemas educativos (Tarabini *et al.*, 2017), solo puede desarrollar la escuela como institución social. De ahí su especificidad. Volveré sobre esta cuestión en el siguiente apartado. Antes, sin embargo, quiero apuntar brevemente la forma a partir de la cual las funciones de la institución escolar se ejercen de forma desigual, poniendo en cuestión su rol para garantizar la igualdad y la justicia social. Es precisamente esta desigualdad de oportunidades y condiciones la que la situación actual de confinamiento obligatorio y cierre de las aulas en todo el país ha puesto de manifiesto, en su máxima expresión.

Desde hace años, de hecho, la Sociología de la Educación ha señalado que las funciones de socialización y selección que llevan a cabo los sistemas educativos no actúan para todos los grupos sociales del mismo modo y que es precisamente su mayor o menor distancia con la cultura escolar (Bourdieu y Passeron, 1970) lo que explica los procesos de éxito, fracaso y/o abandono escolar (Tarabini, 2018). Mientras para unos aquello que se transmite en la escuela (tanto a nivel cognitivo como moral, en palabras de Parsons; a nivel instrumental y expresivo, como diría Bernstein) coincide, es reconocido, respetado y amplificado por lo que ocurre en sus entornos familiares y extraescolares, para otros supone un choque, una renuncia y/o una lucha constante. Mientras para unas hay continuidades, materiales y simbólicas, entre la escuela y la vida, para otras son dos mundos a parte, a menudo opuestos. Porque el conocimiento y las disposiciones escolares no son neutrales, ni universales; no existen como hechos descontextualizados. Tienen una naturaleza histórica y social y, como tales, están mediadas por las relaciones de poder que atraviesan cualquier forma de sociedad (Young, 1971). De este modo, clase, género y etnicidad –como principales, aunque no únicos, ejes de desigualdad– cruzan de forma transversal tanto la selección, organización y transmisión del conocimiento escolar como su adquisición; median las diferentes formas de experiencia escolar; intervienen en las formas de ejercer de alumno/a y de docente; articulan las relaciones pedagógicas en toda su amplitud.

La situación actual de confinamiento, amplía y refuerza estas formas de desigualdad. Amplifica la desigualdad de condiciones de familias, alumnado y profesorado para hacer de la educación una herramienta de emancipación social. Dichas desigualdades, sin embargo, no se explican única ni exclusivamente por una brecha digital –como argumentaré a continuación– sino por una brecha de sentido; por una brecha de condiciones para que la escuela pueda ejercer su rol de transmisión de conocimientos y competencias profundas y relevantes para todo el alumnado.

3. La evidencia de las brechas: las múltiples caras de la desigualdad

Como decía, el contexto de confinamiento ha puesto de manifiesto las múltiples brechas que atraviesan nuestro sistema educativo y que sitúan sistemáticamente a unos colectivos sociales en situación de mayor desventaja escolar. Son numerosos los artículos de prensa e informes especializados que se han publicado recientemente sobre esta cuestión³. Brechas económicas, sociales, culturales, emocionales, digitales que el confinamiento evidencia en sus formas más crudas. Jóvenes solos/as, desorientados/as, angustiados/as. Familias que se quedan sin trabajo. Condiciones de habilidad tremendamente dispares. Desigualdades

³ A modo de ejemplos puede consultarse: Calderón (2020) o Bonal y González (2020).

cruciales en las posibilidades de desarrollar actividades educativas con los hijos/as. Falta de acceso a recursos tecnológicos, escasa competencia digital y un largo etcétera.

Estas brechas no solo se han evidenciado desde el punto de vista familiar, sino también desde el punto de vista escolar. En un extremo, centros que casi ‘ni han notado’ el paso de la escuela presencial a la virtual; en el otro, docentes desbordados, abrumados, superados por un entorno digital que les es totalmente ajeno. En un lado, centros que casi desde el primer día de confinamiento mandan actividades educativas obligatorias y evaluables a su alumnado y que han convertido los espacios familiares prácticamente en entornos escolares; en el otro, centros que luchan desesperadamente por encontrar a aquel alumnado con el que no han podido volver a contactar desde el primer día de confinamiento. Unos preocupados porque su alumnado no pierda el ‘ritmo’ de aprendizaje y adquisición de competencias. Otros porque sus alumnos/as puedan alimentarse en buenas condiciones ahora que los comedores escolares se han paralizado. Unos centrados en el rendimiento académico. Otros en el acompañamiento emocional de niños, niñas y jóvenes que viven la situación actual desde la soledad, la angustia y el miedo; por lo que viene y lo que vendrá. Por la pérdida de futuro y de predictibilidad.

Y si bien es cierto que entre estos extremos hay múltiples puntos intermedios, que no todo es blanco o negro y que se pueden combinar objetivos y preocupaciones también lo es que esta polarización está marcada por un elemento central: la clase social. Esta es la clave para explicar la desigualdad de condiciones que experimentan familias, alumnado y centros educativos para abordar la situación actual. Una clase social que ya existía antes del confinamiento y que ahora se evidencia y se refuerza. Una clase social que no solo se expresa en aspectos económico-materiales, sino también en dimensiones culturales y emocionales. Una clase social que atraviesa familias, centros, relaciones, experiencias vitales y posibilidades de aprendizaje eminentemente desiguales en este contexto de confinamiento generalizado.

Porque a pesar de que la situación de pandemia global genera incertidumbres y miedos de forma generalizada, también lo es, como explica Boaventura de Sousa Santos (2009), que la incertidumbre, el miedo y la esperanza no están igualmente distribuidos entre todos los grupos sociales. El riesgo de precariedad, de expulsión, de violencia o de enfermedad, también de muerte argumenta el autor, nunca han actuado para todos por igual. Ahora tampoco. Y no se trata solo de disponer o no de dispositivos tecnológicos para poder realizar las actividades escolares que mandan los centros educativos. Se trata también de disponer de acompañamiento y ayuda para realizar dichas actividades. Se trata de preguntarse si se puede educar con miedo, con falta de esperanza, con falta de futuro. Porque la desigualdad social, antes y durante el confinamiento, se expresa sobre todo a partir del capital cultural de las familias; de su mayor o menor distancia –como he argumentado en el apartado anterior– con las normas, requisitos, conocimientos, dados por supuesto de la institución escolar. Por ello, como afirma Martín Criado (2020), delegar la responsabilidad de la instrucción a las familias agudiza –ahora y siempre– las desigualdades sociales.

La desigualdad se expresa también en forma de capital emocional. Un capital mediado por el género y la clase social (Reay, 2004) y que nada tiene que ver con la mayor o menor preocupación de las familias de diferente clase social por la situación educativa de sus hijos e hijas. La evidencia empírica se ha encargado de desmentir reiteradamente el supuesto según el cual son las familias de clase media profesional las que más se preocupan por la educación de sus hijos e hijas (Lareau, 2003). Dichas familias no tienen más preocupación, lo que tienen son más estrategias, más legitimidad, más voz y más recursos para mostrar dicha preocupación y ejercerla a su favor. Es en este marco en el que debe entenderse el concepto de capital

emocional. Porque la angustia, el miedo, la sensación de incapacidad para hacer frente a los requisitos de la institución escolar están claramente marcados por la clase social. Desde siempre y ahora, en la distancia y frente al desconcierto, aún más.

Por ello, y para evitar que la situación actual agrave aún más la desigualdad social, hacen falta políticas que actúen sobre los diferentes focos generadores y reproductores de injusticia. Políticas de redistribución que garanticen la igualdad de recursos (económicos, culturales, tecnológicos, etc.) entre familias y escuelas. Políticas de reconocimiento que asuman que la pandemia global y el confinamiento obligado no afectan por igual a todos los contextos escolares y familiares y que, por tanto, sean capaces de compensar la desigualdad. Y políticas de cuidado, que pongan el acompañamiento y la escucha en el centro de acción. Porque sabemos que cuando los y las jóvenes abandonan la escuela lo hacen desde una profunda desvinculación con aquello escolar (Tarabini *et al.*, 2015). Desvinculación que pasa tanto por lo cognitivo como por lo conductual y, sobre todo, por lo emocional. Desvinculación ahora también física y tecnológica, pero que no llega sola ni se crea en medio de la nada.

Es en este contexto en el que, como decía, cobra pleno sentido preguntarse por las funciones de la escuela. ¿Pueden llevarse a cabo desde la distancia? ¿En qué condiciones? ¿Cómo se redibujan y resignifican? Como he argumentado, la situación actual aumenta la desigualdad educativa y, por tanto, limita el rol de la escuela como institución garante de la igualdad social. Pero ello no se explica única ni prioritariamente por las enormes diferencias que existen entre familias y centros para ejercer su función educativa y que la situación actual evidencia y amplifica. Ello se explica, a mi entender, por una crisis de sentido de la institución escolar que actúa de forma especialmente acusada en los contextos sociales más vulnerables y que la situación actual, de nuevo, evidencia, amplifica y magnifica. ¿Quién puede seguir aprendiendo cuando a la distancia cultural con la escuela y a la distancia afectiva con los docentes se le añade ahora una distancia física? ¿Quién puede concentrarse en realizar las tareas escolares cuando está confinado en un espacio compartido de 20 metros cuadrados sin luz natural? ¿Cómo se puede crear comunidad escolar cuando es imposible conectarse virtualmente con todo el alumnado que forma el grupo clase? ¿Cómo se puede capacitar para aprender y vivir en sociedad sin reconocer y abordar la profunda disparidad de condiciones desde las cuáles se está viviendo la situación actual?

Es aquí donde se pone de manifiesto la absoluta necesidad de la escuela, como institución social, para los grupos sociales más vulnerables. La escuela, como espacio físico y también como espacio simbólico, puede y debe ofrecer la posibilidad de ir más allá de los marcos de lo pensable y de lo imaginable. Debe ser un espacio de protección física, social y emocional para niños, niñas y jóvenes. De ahí viene su sentido. Un sentido que solo adquirirá su pleno valor si garantiza la adquisición de conocimientos profundos y relevantes para todos los estudiantes. Si actúa como espacio de inclusión –en sentido amplio– de todo el alumnado.

4. El sentido de la escuela: un aprendizaje profundo para todo el alumnado

Edgar Morin (1999) se refiere a cuatro principios de la educación pertinente: la contextualización, la globalización, la multidimensionalidad y la complejidad. Contextualizar el conocimiento escolar, por una parte, se refiere a la importancia de considerar el contexto social, económico, cultural y personal en que se inscribe el conocimiento educativo. Este contexto, de hecho, es fundamental para dotarlo de sentido. En la situación actual es impredecible preguntarse qué contexto de recepción del conocimiento escolar

tienen niños, niñas y jóvenes de diferentes grupos sociales. De qué manera el confinamiento afecta a las posibilidades, materiales culturales, emocionales de adquirir, realizar e interiorizar dicho conocimiento. Pero estas preguntas no son propias de la situación actual. La contextualización del conocimiento escolar es fundamental para que este sea pertinente en cualquier situación y época histórica y su falta de contextualización es precisamente lo que lleva a muchos y muchas jóvenes a sentir que la escuela 'no es para ellos' (Tarabini, 2018).

Y lo mismo ocurre con la globalización, la multidimensionalidad o la complejidad del conocimiento escolar. Para aprender y para que este aprendizaje sea profundo y significativo es fundamental conectar las partes con el todo, lo local con lo global, la experiencia cotidiana concreta con situaciones más amplias, generales y universales. Como afirma Young (2013), el conocimiento poderoso, aquel que abre posibilidades de emancipación social, es el que habilita para pensar más allá de las realidades inmediatas, el que puede transferirse de un contexto a otro, el que adquiere relevancia más allá de su aplicabilidad inmediata. Es aquel capaz de dar sentido a la realidad cotidiana a partir de marcos de significado globales y que, a su vez, refuerza y matiza los marcos teóricos existentes a partir del significado que adquieren en contextos particulares. Las preguntas que debemos formularnos, pues, para abordar el sentido de la institución escolar en la actualidad son las siguientes: ¿Cuáles son las condiciones materiales, pedagógicas, sociales y profesionales para garantizar el acceso y adquisición de todo el alumnado a este tipo de conocimiento? ¿Qué elementos internos y externos a la institución escolar habilitan al alumnado para aprender?

Desde mi punto de vista, y siguiendo la propuesta de Dubet (2010), uno de los elementos centrales para entender el declive de la institución escolar es la crisis del propio proceso de socialización y transmisión cultural. Una crisis, que de forma contraria a lo que a menudo se cree, no solo responde a cambios externos o exógenos a la escuela. También se explica por factores endógenos vinculados con tres aspectos centrales que han caracterizado históricamente a la escuela como institución social: el supuesto de una cultura universal; la legitimidad de la figura docente; y una supuesta escisión entre el mundo de la escuela y el mundo exterior. Como explica el autor, y centrándome ahora en el primer aspecto, los procesos de democratización escolar han conllevado una mayor heterogeneidad social que, a su vez, han erosionado la identificación mecánica por parte de familias y alumnado con los valores homogéneos y los conocimientos aparentemente universales de la escuela. Se ha puesto de manifiesto la arbitrariedad cultural que representa la escuela y por ello ha entrado en declive. Porque en una escuela heterogénea socialmente la pertinencia del conocimiento escolar no puede darse por descontado y los procesos de contextualización del conocimiento adquieren más complejidad. En este mismo sentido Menéndez (cit. por Varela, 2020), afirma que la crisis de la escuela está vinculada con su propia organización, todavía industrial, donde todo el alumnado se tienen que adaptar y tiene que recibir lo mismo al mismo tiempo.

Es más, desde mi punto de vista, hay dos elementos fundamentales para que la función de la escuela, tal como la hemos definido, se pueda desarrollar: por una parte, la importancia de la presencia física como condición necesaria para garantizar la interacción plena necesaria en los procesos de transmisión cultural; por otra, el rol del docente como acompañante en los procesos de aprendizaje y desarrollo personal. Veámoslo.

Por una parte, y partiendo de la naturaleza multidimensional del aprendizaje, es imprescindible tener en cuenta que éste no solo se genera de forma individual y que, además, no se genera solo con y desde la cabeza. Los seres humanos no somos solo seres cognitivos, somos también seres sociales, emociona-

les, relacionales. Por ello, la educación es profundamente un acto social. Y por ello también cognición y emoción no se pueden separar. Como tampoco se pueden separar tantas otras dicotomías que a menudo a traviesan el mundo escolar: teoría y práctica, sujeto y objeto, alma y cuerpo. ¿Cómo puede un/a alumno/a conectar lo cognitivo si lo emocional está roto? ¿Como puede activar lo emocional si lo social está ausente? ¿Cómo puede aprender sin sentir y sin experimentar?

En este punto es fundamental reivindicar el rol de la escuela presencial como condición necesaria –aunque no suficiente– para posibilitar la adquisición de conocimientos profundos y relevantes para todos y todas las estudiantes. Ciertamente, los entornos presenciales y virtuales son menos dicotómicos de lo que los discursos alarmistas y mediáticos a menudo transmiten. Ni estar físicamente en la escuela implica necesariamente escucha, atención y colaboración, ni estar en el mundo virtual tiene por qué asociarse con procesos de individualización o de aislamiento social. Hay numerosos ejemplos del uso de tecnologías digitales como fuente de intercambio, cooperación y reflexión. Asimismo, la distancia física que implica el confinamiento no tiene por qué convertirse forzosamente en distancia emocional. O dicho de otro modo, la distancia física es una forma más de distancia que puede actuar de forma independiente o interconectada con otras formas de distancia –cultural, afectiva, social– entre familias, jóvenes y escuelas.

Ahora bien, hay elementos claves de la experiencia escolar que pasan por la vivencia física, presencial, corporal, sensorial del espacio escolar; de sus actores, de sus sensaciones, de sus olores, de sus colores⁴. Sin duda, en el mundo virtual también se siente. Pero no se toca. Porque hay formas de interacción que requieren de la presencia, del contacto físico, del movimiento, para poderse llevar a cabo y que el mundo virtual, por su naturaleza y características no permite. En este sentido, aprender en entornos virtuales nunca puede conseguirse de forma plena sin la interacción con espacios presenciales.

Ahora bien, la presencia por sí misma no es necesariamente placentera, ni liberadora o emancipadora. Profundizar en este argumento me alejaría del objetivo central de este texto, pero tenemos suficientes evidencias de que la presencia escolar está demasiado a menudo orientada a docilizar los cuerpos, a disciplinar las mentes, a escindir alma y razón (Dubet, 2010; Youdell, 2006). Para recuperar el sentido de la escuela es, por tanto, necesario también repensar el sentido de las presencias escolares. Porque no se puede escindir el mundo de la escuela del mundo exterior, como no se pueden escindir las diferentes partes del ser.

Por otra parte, es imprescindible tener en cuenta el rol de los y las docentes para que los conocimientos escolares sean profundos y las experiencias escolares significativas. De hecho, para garantizar la relevancia del conocimiento escolar es fundamental atender a su forma de transmisión (pedagogía) y no solo a su definición y selección (currículum). Coincido con Young (2010) en la necesidad de diferenciar conceptualmente entre currículum y pedagogía. Es decir, a pesar de que el currículum, entendido como aquel conocimiento que se considera importante que adquiera todo el alumnado, pueda ser pertinente y válido por sí mismo, dicha pertinencia puede verse cuestionada a través de la propia relación pedagógica, a través de la distancia física, cultural, emocional y simbólica entre profesorado y alumnado. Es por ello que para recuperar el sentido de la institución escolar es imprescindible replantearse las fuentes de legitimidad de la figura docente. Porque la autoridad pedagógica, hoy en día, no puede darse por descontado. Debe ‘ganarse’ en el día a día de la interacción escolar.

4 Quiero agradecer a Judith Jacovkis del GEPS-UAB y a Núria Valles de STS-b por las reflexiones (virtuales) que hemos compartido sobre el valor de la presencia física en las formas de interacción social.

Preguntarse por el rol del y la docente en el marco de la institución escolar actual implica también reconocer que la labor docente, como todas las tareas basadas en las relaciones humanas, conlleva un fuerte trabajo emocional (Hargreaves, 2001). Tal como afirma Freire (1972, citado en Lynch y Baker, 2005:150), ‘los buenos docentes quieren a sus estudiantes’, en el sentido de estar profundamente implicados en su desarrollo de forma que les haga libres. En este sentido, siguiendo la propuesta de Hargreaves (2003), es imprescindible que las escuelas sean tanto comunidades de aprendizaje como comunidades de cuidado. Porque aprender y cuidar van profundamente cogidos de la mano. Porque si bien la escuela no puede renunciar a enseñar, es evidente que no se puede enseñar sin cuidar. Por ello es fundamental reclamar una figura docente capaz de acompañar a su alumnado en el sentido más amplio de la palabra. Acompañar significa estar o ir en compañía del otro, existir junto al otro, participar en sus sentimientos. Y este es el rol que deben realizar los y las docentes para que la función de la escuela de formación del sujeto y transmisión cultural pueda llevarse a cabo. Se trata, en definitiva, de alejarse de lo que Lingard y Keddie (2013) definen como pedagogías de la indiferencia, aquellas que producen y/o legitiman la desigualdad social.

5. A modo de conclusión

El objetivo de este artículo ha sido reflexionar sobre el sentido de la institución escolar en una situación inédita de pandemia global generada por el COVID-19 y confinamiento obligatorio de la población. La paralización de la actividad presencial de las escuelas ha puesto en evidencia las amplias brechas que existen entre familias y escuelas para desarrollar su función educativa y ha evidenciado las múltiples formas de exclusión que limitan la función igualadora de debería cumplir la institución escolar. He argumentado, de hecho, que la función de la escuela pública, común, obligatoria y gratuita como instrumento de igualdad social es precisamente lo que le confiere su especificidad en tanto que institución social. Una especificidad que implica garantizar la transmisión y adquisición de conocimientos profundos y relevantes para todos y todas las estudiantes y que se ve profundamente amenazada por las formas de segregación, desvinculación y expulsión que atraviesan nuestro sistema educativo.

Este riesgo, sin embargo, no se genera única, exclusiva o prioritariamente por la brecha digital que ha generado la situación actual. Se genera, como he argumentado, por una crisis de sentido de la institución escolar que se explica por la falta de profundidad y relevancia de los conocimientos escolares, especialmente para los colectivos sociales más vulnerables. Y esta falta de relevancia es lo que lleva a los grupos sociales de menor estatus socioeconómico y cultural a ocupar de forma abrumadoramente mayoritaria las estadísticas de fracaso y abandono escolar. Porque, evidentemente, la escuela es la base de la movilidad social de numerosas personas de clase trabajadora a título individual, pero a nivel colectivo el sistema educativo no contribuye a la emancipación social de los grupos sociales más desfavorecidos. Y de ahí viene su crisis de sentido. Porque una escuela que expulsa, física y simbólicamente, de espacios, de aprendizajes, de respecto y de experiencias satisfactorias a tantos y tantas jóvenes es una escuela que pierde su función principal. Es una escuela vacía.

He argumentado también que para garantizar la función de la escuela como institución de igualdad social hacen falta dos condiciones imprescindibles: por un lado, la presencia y el contacto físico como forma para garantizar las formas de interacción profunda que requieren los procesos de transmisión cultural. Esta presencia, fuera del espacio familiar, es también un elemento crucial para ‘llevar’ a los alumnos más allá de su experiencia cotidiana y abrirles nuevos mundos y ventanas de oportunidad. Por otro lado, he defendido la figura del y la docente como acompañante para garantizar que las escuelas actúen simul-

táneamente como comunidades de aprendizaje y de cuidado. Porque enseñar y cuidar, aprender y sentirse cuidado/a son dos caras de la misma moneda.

Sin duda, sería injusto presuponer que las escuelas y/o los docentes a nivel individual son los principales responsables de esta crisis de sentido. Escuelas y docentes deben asumir su responsabilidad, como actores críticos y reflexivos (Perrenoud, 2001), en el marco de un contexto más amplio marcado por políticas educativas que les condicionan, constriñen y/o habilitan. Asimismo, sería naif imaginar que la escuela per sí misma puede superar todas las desigualdades generadas fuera del espacio escolar. Las sociedades capitalistas, en diferente grado, siempre producen desigualdades a nivel económico, laboral, sanitario, habitacional que van más allá de la intervención estrictamente escolar. Ahora bien, la escuela como institución social debe actuar como espacio de protección y garantía de derechos para toda la infancia y la juventud y eso implica garantizar igualdad de condiciones para que todos los centros y todas las familias puedan ejercer su función educativa. Una igualdad de condiciones que pasa por políticas de redistribución, reconocimiento y cuidado entre y dentro de los centros educativos y que si bien no depende solo de escuelas y docentes a título individual, les necesita como sus principales aliados.

Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis (1985): “El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante” en Alain Gras (Ed.): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Bernstein, Basil (1985a): “Clases sociales, lenguaje y socialización”. *Revista Colombiana de Educación*, 5.
- Bernstein, Basil (1985b): “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”. *Revista Colombiana de Educación*, 15.
- Bonal, Xavier y González, Sheila (2020): “Confinamiento y efecto escuela”. *el Periódico.com*. <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20200406/efecto-coronavirus-desigualdad-escuelas-xavier-bonal-sheila-gonzalez-7919442>, publicado el 6 de abril de 2020.
- Bonal, Xavier (1998). *Sociología de la Educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1970). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Paris: les editions de minuit.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Calderón, Daniel (2020). *Jóvenes y desigualdad digital: las brechas de acceso, competencias y uso*. Madrid: Centro reina Sofía sobre adolescencia y juventud.
- De Sousa Santos, Boaventura (2016): “La incertidumbre: entre el miedo y la esperanza” en Boaventura de Sousa Santos. *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Madrid: Akal.
- Dubet, François (2010): “Crisis de transmisión y declive de la institución”. *Política y Sociedad*, 47 (2), 15-25.
- Gimeno Sacristán, José (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

- Hargreaves, Andy (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York and London: Teachers College Press.
- Hargreaves, Andy (2001): “Emotional Geographies of Teaching”. *Teachers College Record*, 103 (6), 1056–1080.
- Lareau, Annette (2003). *Unequal Childhoods. Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lingard, Bob y Keddie, Amanda (2013): “Redistribution, Recognition and Representation: Working Against Pedagogies of Indifference”. *Pedagogy, Culture & Society*, 21 (3), 427-447.
- Lynch, Kathleen y Baker, John (2005): “Equality in education An equality of condition perspective”. *Theory and Research in Education*, 3 (2), 131–164.
- Martín Criado, Enrique (2000): “El confinamiento aumenta la desigualdad educativa (y no es culpa de los padres)”. *Entramados sociales*, web de divulgación sociológica. Acceso: <https://entramadosociales.org/educacion/el-confinamiento-aumenta-la-desigualdad-educativa-y-no-es-culpa-de-los-padres/>, publicado el 1 de abril de 2020.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Parsons, Talcott (1990): “El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana”. *Educación y Sociedad*, 6.
- Perrenoud, Philippe (2011). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Graó.
- Reay, Diane (2010): “Identity Making in Schools and Classrooms”. en Margaret Wetherell y Chandra Talpade Mohanty (Eds). *The Sage Handbook of Identities*. Londre: Sage.
- Reay, Diane (2004): “Gendering Bourdieu’s Concepts of Capitals? Emotional Capital, Women and Social class”. *The Sociological Review*, 52, 57-74.
- Tarabini, Aina (2018). *La escuela no es para ti. El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Madrid: Octaedro.
- Tarabini, Aina; Jacovkis, Judith y Montes Alejandro (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF.
- Tarabini, Aina; Curran, Marta; Montes, Alejandro, Parcerisa, LLuís (2015): “La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro. Explorando el papel del habitus institucional”. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 19 (3).
- Youdell, Deborah (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Dordrecht: Springer.
- Young, Michael (2013): “Powerful Knowledge: An Analytically Useful Concept or Just a ‘Sexy Sounding Term’? A Response to John Beck’s ‘Powerful Knowledge, Esoteric Knowledge, Curriculum Knowledge’”. *Cambridge Journal of Education*, 43 (2), 195-198.

Young, Michael (2010): “The Future of Education in a Knowledge Society: The Radical Case for a Subject-Based Curriculum”. *Pacific-Asian Education, a Journal about Education in Pacific Circle countries*, 22 (1), 21-32.

Young, Michael (Ed.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan Publishers.

Varela, Alejandra (2020): “Coronavirus y educación. Pepe Menéndez. Antes ya teníamos una crisis de la escuela”. *Clarín*. Acceso: https://www.clarin.com/revista-enie/ideas/pepe-menendez-tesis-escuela_0_gegH7q4NW.html, publicada el 10 de abril de 2020.

Nota biográfica

Aina Tarabini es Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona, profesora agregada de la misma universidad e investigadora del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS). Su investigación se desarrolla en el campo de la sociología de la educación y se centra en el análisis las desigualdades educativas. Está particularmente interesada en el estudio de las disposiciones, elecciones y transiciones educativas de los y las jóvenes, así como en el análisis de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la justicia social. Actualmente es la investigadora principal del proyecto «Edupost16. La construcción de oportunidades educativas post 16. Un análisis de las transiciones educativas postobligatorias en entornos urbanos» (<http://www.edupost16.es>).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6096-2450>.

Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento

This is the End of the School as We Know it.
Some Reflections in Time of Confinement

Rafael Feito¹

Resumen

La crisis provocada por la COVID-19 ha situado a la escuela en un escenario inédito. De un día para otro, la enseñanza –cuando esto ha sido posible– ha pasado de ser presencial a serlo virtual. Se desconoce tanto el porcentaje de profesores como de alumnos que pueden estar enseñando y aprendiendo telemáticamente y a qué estrategias están recurriendo. En este escenario, las diferencias en términos de capital económico y cultural se agravan. Si no se adoptan medidas radicales, es posible que este periodo sin docencia presencial pueda pasar factura a toda una generación. Profesores, alumnos y padres y madres están accediendo a contenidos didácticos –del tipo de la academia Khan– que ponen de manifiesto que es posible aprender de otra manera, de un modo más autónomo. Esto puede traducirse en una redefinición creativa e innovadora del papel del profesor. Es posible que, a partir de la vuelta a la docencia presencial, no sea preciso pasar tantas horas en la escuela y, muy especialmente, en el aula. La universidad, igualmente, debería aprovechar la ventaja de contar con más medios y con un estudiantado más conectado a la red que el del resto de los niveles educativos para acometer una transformación profunda de su docencia.

Palabras clave

Enseñanza virtual, innovación educativa, capital cultural, desigualdades educativas, enseñanza universitaria.

Abstract

The crisis caused by COVID-19 has placed the school in an unprecedented scenario. From one day to the next, teaching –when this has been possible– has moved from being face-to-face to being virtual. It remains unknown what percentage of teachers and students may be teaching and learning telematically and to what strategies they are resorting. Under these circumstances, the differences among students in terms of economic and cultural capital are aggravated. If radical measures are not taken, it is likely that this period without face-to-face teaching may take its toll on an entire generation. Teachers, students and parents are now accessing educational content –of the kind provided by the Khan Academy– which shows that it is possible to learn in a different autonomous way. This can lead to a creative and innovative redefinition of the role of the teacher. It is possible that, as of the return to face-to-face teaching, it will not be necessary to spend so many hours in the school and, very especially, in the classroom. The university, likewise, should take advantage of the fact that it has more resources and a student body that is more easily connected to the Internet than that of the rest of the educational levels, in order to undertake a deep transformation of its teaching.

Keywords

Online teaching, educational innovation, cultural capital, educational inequalities, university teaching.

Cómo citar/Citation

Feito, Rafael (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 156-163. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>.

Recibido: 07-04-2020
Aceptado: 10-04-2020

¹ Rafael Feito, Facultad de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, rfeito@cps.ucm.es.

1. Introducción

La gravísima crisis que –en el momento de escribir estas líneas– está suponiendo la pandemia de la COVID-19 ha introducido un cambio radical en el modo de afrontar la docencia y el aprendizaje. El confinamiento obliga a trabajar telemáticamente. Es obvio que aún carecemos de información suficiente para saber cómo se está resolviendo este problema en los diferentes niveles educativos (desde la primaria hasta la universidad)². En la primaria y en la secundaria hay quejas –pero se desconoce su grado de representatividad– con relación al incremento desmesurado de los deberes (problema que ya existía antes de la pandemia). Grave es la situación de los estudiantes del último curso de bachiller, sobre los cuales pende la espada de Damocles de la lamentable prueba de acceso a la universidad. En los distintos niveles de la formación profesional y en ciertos grados y másteres universitarios, las prácticas se han visto interrumpidas y algunas simplemente no se realizarán, o quizás cabrá la posibilidad de recurrir al periodo estival para acometerlas.

Esta crisis está poniendo aún más de manifiesto la brecha que separa a los alumnos en función de sus capitales cultural y económico. Los padres –más bien madres– con altos niveles educativos se pueden convertir en tutores de sus hijos. Quienes gozan de mayor capacidad económica pueden contar con una buena conexión a Internet, varios ordenadores en el hogar y la posibilidad de contratar profesores particulares *online*. Una vez que salgamos de esta crisis, veremos un efecto similar al llamado verano del olvido: las largas vacaciones del verano acrecientan las desigualdades educativas entre unas clases sociales y otras.

Es posible que esta crisis sea un mero paréntesis tras el cual se volvería a trabajar en la escuela del mismo modo que anteriormente. Sin embargo, una situación tan excepcional como la actual podría ser una inigualable ocasión para mejorar transformando radicalmente la escuela, y esta es la razón por la que el título de este texto parafrasea el de una famosa canción de R.E.M.

2. Una de cal y otra de arena

Muchos tecnófilos se pueden estar frotando las manos ante el posible advenimiento de una nueva manera de trabajar en la escuela. Conviene, sin embargo, señalar algún que otro aviso para navegantes. Si bien es cierto que hay ya muchas aulas que cuentan con pantallas virtuales y centros cuyos alumnos utilizan tabletas, no está nada claro que en tales aulas y centros no se esté haciendo aproximadamente lo mismo que con un encerado tradicional, y que los libros de texto de las tabletas no vayan más allá de un mero cambio de formato –del papel a la pantalla–. Quiero decir con esto que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), pese a ser elementos que posibilitan el cambio, no alteran por sí solas las relaciones de poder dentro del aula ni las maneras de enseñar y de aprender. En una intervención publicada en estos días, un profesor decía lo siguiente: «No os equivoquéis, mandar los mismos ejercicios, pero por plataforma no es competencia digital» (Fórum Aragón, 2020: 24). Es más, las TIC podrían contribuir a adocenar al estudiantado o, simplemente, habituarle a no ir más allá de encontrar la respuesta correcta. Así, y a modo de ejemplo, en el caso de las Matemáticas de la ESO, cualquier alumno puede encontrar fácilmente la solución a los inevitables problemas de trenes que se van a encontrar en un punto determinado o de recipientes que se llenan de agua con varios grifos abiertos al tiempo que se vacían por un conducto. Se trata de problemas tan sumamente trillados que basta con escribir en Google «problemas sobre grifos» o las primeras palabras del enunciado del problema para que aparezcan decenas –cuando no centenares– de

² Pese a que han salido a relucir preocupaciones sobre la lectoescritura, entiendo que no tendría mucho sentido preocuparse por el escaso avance en los contenidos curriculares de la educación infantil.

páginas que permiten salir airoso de tales tareas. Una pizarra digital, por su parte, podría permitir relegar la clase a una sucesión de vídeos desconectados de las inquietudes del alumnado. Tendríamos, eso sí, una enseñanza más entretenida, pero no más interesante.

Quienes tienen hijos en edad escolar habrán tenido ocasión de comprobar las excelentes lecciones que se pueden encontrar en la red –sobre todo en *youtube*, y a cargo de profesores de muy distinto tipo– de una calidad muy superior a las habituales de un aula convencional. Buena parte de estos docentes –que en muchos casos no cuentan con una formación inicial como profesores– son personas que saben comunicar. Con el apoyo de un par de cámaras, una iluminación adecuada y, si es el caso, con paquetes informáticos, son capaces de conseguir que la gente aprenda. No siempre se recurre a medios particularmente sofisticados. Damián Pedraza, un profesor *youtuber* de Matemáticas, no va más allá de una pizarra y varias cámaras. Personalmente, me gusta que recurra a un encerado y no a una pizarra digital o a un programa de escritura en pantalla. De esta manera, el ritmo de la explicación se acerca a una secuenciación natural. Otros docentes, como David Calle, introducen fragmentos de películas en sus apasionantes explicaciones de Matemáticas y de Física³. Lo bueno de esta enorme cantidad de vídeos es que cada cual puede elegir el que más le convenga a su estilo de aprendizaje. No hay duda de que el profesor podría ejercer de asesor con respecto a qué vídeos utilizar. Si nos vamos al aprendizaje de idiomas –singularmente el inglés–, los recursos son simplemente inabarcables en variedad y en calidad⁴. Del mismo modo que se consideró que el libro de texto era una garantía frente al mal profesor, la red podría serlo frente al mal docente y al mal libro de texto.

¿Por qué digo que las TIC deberían ser claves para la promoción de un cambio en las relaciones de poder? Las TIC pueden posibilitar que el centro de gravedad de los procesos de enseñanza-aprendizaje se traslade de la persona que enseña a la persona que aprende. Algo de esto se está haciendo en algunos centros con la llamada clase invertida, término acuñado por los profesores de secundaria Jonathan Bergmann y Aaron Sams en su libro sobre esta alternativa escolar (2014)⁵. Muy resumidamente, la clase invertida consiste en que el alumnado aprende el contenido de cada lección o tema por medio de un vídeo seleccionado –o, como en el caso de estos docentes, preparado por ellos mismos– fuera del horario lectivo, de manera que en la sesión del día siguiente se aclaran los contenidos a partir de las dudas o sugerencias planteadas por los estudiantes.

El problema que yo veo a esta propuesta es que si la clase presencial consiste en aclarar las dudas de lo que se ha visto en casa (o simplemente fuera del aula o al margen de la presencia del profesor), lo más probable es que el tiempo dedicado a este aprendizaje autónomo sea muy superior al estrictamente presencial. Pongámonos en el caso de una clase de Matemáticas sobre las derivadas, como la ofrecida en este vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=_6-zwdrqD3U. La explicación se extiende a lo largo de poco menos de cuarenta minutos, el tiempo que duraría una clase presencial. Sin embargo, con el vídeo es posible parar la explicación en cualquier momento o ir hacia atrás o tomar notas al ritmo de cada cual o, simplemente, verlo cuando se considere conveniente (eso sí, respetando los calendarios de cada asignatura). Esta es la razón por la que los familiares de Khan (2014) –el creador de la famosa academia *online* homónima– decían que le preferían en vídeo antes que en persona. Por otro lado, estar en clase implica que hay que entender las cosas y suministrar respuestas en un opresivo contexto de inmediatez.

3 Tal y como se puede ver en https://www.youtube.com/watch?v=tdG1Q6q1_w0.

4 Remito al lector interesado a esta entrada en mi blog: <http://rfeito.blogspot.com/2019/06/un-espanol-en-italia.html>.

5 Se puede ver una explicación en <https://www.youtube.com/watch?v=UXK6gtj1CC>.

Muy posiblemente, los cuarenta minutos más arriba citados terminen por ser cien si tomamos en consideración las pausas y retrocesos. Una vez hecha esta labor, en la sesión siguiente los alumnos irían a clase a consultar sus dudas. Pero, ¿qué pasaría si la explicación en *youtube* está tan clara que apenas hay dudas o no hay ninguna? ¿Dejaríamos sin empleo a nuestro profesor de Matemáticas? Mi propuesta es que no. Pero está claro que una enseñanza de este tipo requiere redefinir radicalmente el rol del profesor. Con estos conocimientos adquiridos autónomamente sería posible analizar o investigar temas que, de un modo consensuado, se planteen desde el grupo de alumnos junto con su profesor. En definitiva, se trataría de ir más allá del mero aprendizaje de la mecánica de resolución de problemas y conectar el conocimiento científico con la realidad (por ejemplo, y dependiendo de la edad de los estudiantes, se podría trabajar con datos del Instituto Nacional de Estadística).

Pero aprender no consiste solo o fundamentalmente en escuchar o ver a un profesor en el aula o en Internet. Consiste también en leer⁶, investigar y, por qué no, memorizar lo que haya que memorizar. Me voy a otra materia. Por ejemplo, la Historia. Comprender la historia requiere, quizás más que ver vídeos, leer libros y artículos de revistas especializadas. ¿Cuánto tiempo se precisa para leer un libro —o unos libros— que posteriormente se pueda comentar en clase?

Una situación como la actual debería traducirse en un impulso a la lectura. ¿No debería un estudiante a partir de primero de la ESO —y quizás mucho antes— leer un mínimo de treinta o cuarenta libros a lo largo del año natural? Y, claro está, no me olvido de la creciente importancia de la lectura de la prensa generalista: no se puede ser plenamente un ciudadano si no se está informado y si no se desarrolla una interpretación fundamentada del mundo en el que se vive. Obviamente, no es lo mismo un lector de diez años que otro de dieciséis. Lo que pude comprobar en mi trabajo de campo en colegios de primaria es que hay muchos libros que no distinguen de edades de lectores. Por ejemplo, en un proyecto realizado en el colegio La Navata por niños de 4.º de primaria (de diez años de edad) trabajaron el tema del cine. Varios de los alumnos decidieron leer biografías de gentes del cine como, por ejemplo, Chaplin. ¿Qué edad es apropiada para leer un libro de este tipo? (Feito, 2020).

3. Menos horas en el aula

Hasta ahora estoy hablando de asignaturas. Sería perfectamente posible, tal y como hacen algunos centros, trabajar por proyectos (Feito, 2020). De esta manera, se rompe la separación entre materias al globalizar los contenidos curriculares. Más allá de esta posibilidad, también cabe la alternativa de introducir otras maneras de trabajar que formalmente son consideradas como asignaturas. Este sería el caso de la llamada monografía del Bachillerato Internacional: una investigación que ha de acometer el estudiante. En este mismo sentido, creo que es muy interesante el trabajo de investigación que tienen que realizar los estudiantes de bachiller de Cataluña. Se trata de un trabajo que todo alumno inicia en el primer curso de este nivel y que presenta tanto por escrito —un texto de entre 25 y 50 páginas— como oralmente. Este trabajo tiene la consideración de una asignatura más y le corresponden setenta horas de trabajo (poco menos de la mitad de tiempo de un universitario Trabajo de Fin de Grado de seis créditos). Se ha de realizar bajo la supervisión de un profesor del centro del alumno. Además, las universidades catalanas se ofrecen para colaborar con estos trabajos.

6 En francés se dice de una persona que está informada que «elle est à la page» (literalmente «está a la página»). El equivalente castellano es «estar al loro», es decir, tener capacidad de escucha. No caigamos en la tentación de hablar de «estar a la pantalla».

Cuanto se ha dicho choca frontalmente con el excesivo número de horas de docencia de nuestro estudiantado de la ESO. Mientras que en España las horas lectivas de primaria (791) se encuentran en la media tanto de la OCDE (799) como de la UE22 (775), su número se dispara considerablemente en secundaria. En este nivel, en España son 1044, frente a una media de 915 en la OCDE y de 895 en la UE22. Son pocos los países en los que esta diferencia sea tan marcada. En el caso de España, las horas lectivas de secundaria son un 32% más que las de primaria (OCDE, 2016). Tantas horas de clase en secundaria –y quizás también en primaria– restringen la posibilidad de un trabajo autónomo.

Pero, quizás habría que ir más lejos. ¿Por qué se habría de ir todos los días a clase o tener tantas horas diarias de docencia? Lo que aquí se propone es reducir considerablemente el número de horas que el alumno pasa en clase. Si, por ejemplo, alguien tiene que hacer un trabajo sobre Zurbarán, sería aconsejable que dedicara unas cuantas jornadas a visitar el museo del Prado. De paso podríamos resolver el problema de hacer que los adolescentes se levanten mucho antes de lo que su biorritmo les indica para acudir a sus centros escolares y que convierte en improductivo buena parte del tiempo escolar de las primeras horas de la jornada.

Parte de estas propuestas requerirían cambiar la arquitectura de nuestros centros: necesitaríamos más espacios y más cómodos para poder leer (y de paso jamás castigar a los alumnos con permanecer confinados en la biblioteca del centro), salas para debatir en pequeños grupos, más laboratorios, más salas de música. Antes de diseñar un nuevo centro, se debería consultar con el profesorado y la comunidad educativa que vaya a trabajar allí.

4. ¿Y la Universidad?

Casi todos quienes escribimos en esta prestigiosa revista de sociología somos no solo investigadores, sino que también somos profesores. Así que *de te fabula narratur*. Lo que aquí he planteado se puede y se debe trasladar con mucha más radicalidad a la universidad. En mi opinión, tenemos demasiadas horas de clase presencial. Todo lo que sea mera transmisión de información se puede subir sin mayor problema a Internet. Es más, podríamos generar redes de profesores de una misma asignatura para, entre todos, crear vídeos o materiales de muy diverso tipo de cada uno de los temas de un programa compartido en mayor o menor grado. En este sentido, un trabajo como el acometido en solitario por Francesc Hernández podría ser un buen punto de partida⁷. En algunas facultades –como la mía: la de Sociología de la Complutense– contamos con un excelente laboratorio de investigación cualitativa con salas insonorizadas, cámaras, micros y demás que, a partir de ahora, podrían ser un excelente lugar para grabar las clases.

Una propuesta como esta exige un estudiante mucho más activo del que habitualmente tenemos –más bien, creamos– en la docencia presencial. Si cada cual ha visto previamente la lección y leído los textos pertinentes, la clase debe estructurarse en torno a las inquietudes, dudas, sugerencias, comentarios, etcétera que manifieste el estudiantado. De este modo, se acabaría con la idea de acudir a clase para recibir pasivamente mensajes a cargo del profesor.

Una de las cosas que más me preocupa de la existencia de asignaturas cuatrimestrales en los grados –frente a las anuales de las licenciaturas– es la de cuándo concedemos tiempo suficiente a nuestros estudiantes –pienso fundamentalmente en los de Sociología, pero creo que se podría generalizar a toda la uni-

⁷ Se puede ver en <https://www.uv.es/fjhernan/curso/>.

versidad— para que lean libros enteros que puedan ser debatidos en clase. En esto, la sociedad civil hace tiempo que se ha anticipado con plataformas como *meetup*. Buena parte de las convocatorias amparadas por esta web consiste en reunir —habitualmente en un pub— durante un par de horas a personas que previamente han leído un libro —casi siempre una obra literaria—. Al igual que en el bachillerato de Cataluña, a lo mejor tendríamos que habilitar varios créditos —cada uno de ellos equivale a 30 horas de trabajo del estudiante— dedicados a este menester.

Buena parte de la actividad de los estudiantes consiste en realizar trabajos y me parece muy bien que así sea. En mi opinión, deberían llamarse más bien presentaciones. No debería bastar con el mero hecho de entregar al profesor un texto y obtener una calificación. Es posible que ese texto sea resultado de un encargo a una empresa o a otra persona⁸. La única manera de saber —aunque sea aproximadamente— si el escrito es de otro —o, por lo menos, si se sabe de qué se habla— es recurrir a una presentación y defensa en público del escrito. Pero, y esto es lo más importante, con una presentación y defensa en público se desarrollan competencias de comunicación clave, tanto para el escenario productivo como para la construcción de una ciudadanía democrática.

5. ¿Qué hacer una vez se vuelva a la docencia presencial?

El 16 de abril de 2020, el diario *New York Times*⁹ publicaba un inquietante editorial sobre la posibilidad de que una amplia generación de estudiantes quedara marcada por la suspensión de la docencia presencial¹⁰. En él se mencionaban varios informes. Uno de ellos (NACSA, 2016) se refiere a la experiencia —en los EE.UU.— de escuelas *charter* (algo así como concertadas) de enseñanza virtual. La primera de ellas se creó a finales de los noventa, y en 2014 ya eran 135 (distribuidas entre 24 estados). El dato es contundente: en este tipo de escuelas (y para cualquier grupo demográfico, sea en función de la renta, la etnia o el hábitat) los resultados son claramente peores que en las presenciales. La organización que promueve este informe es netamente partidaria de las escuelas virtuales, ya que atienden a colectivos muy específicos y que difícilmente encontrarían otra alternativa escolar. Se trata de alumnos de zonas rurales que tratan de evitar un largo viaje en autobús hasta el colegio, de estudiantes-deportistas que precisan un horario flexible, de estudiantes hospitalizados y de alumnos de secundaria que encuentran aquí una segunda oportunidad. El problema que se detecta en este informe es que esta enseñanza virtual está diseñada para estudiantes que tengan una gran fuerza de voluntad —de hecho, los cursos se siguen al ritmo de cada cual— y que cuenten con una familia en condiciones de ayudarles. Por tanto, aquí tenemos una importante lección para el retorno a la escuela: hay que pensar detenidamente en cómo organizar la enseñanza virtual de modo que sea provechosa para todo tipo de alumnos.

Contamos ya con diversas experiencias de periodos prolongados en los que los alumnos no han podido recibir clase. Von Hippel (2020) citaba, entre otros, el caso de una huelga de profesores de más de dos meses de duración en Valonia (Bélgica) en 1990. Aquí se detectó que los alumnos afectados por tal conflicto tenían más probabilidades de repetir curso que el resto de sus compañeros. Sin embargo, señala Von Hippel, este no tendría que ser necesariamente el caso ahora, y ello porque hay un mínimo de dos elementos mitigadores. El primero es la tecnología. Si bien es cierto que no llega a todos los alumnos, sí alcanza a la mayoría. El segundo es la familia. A diferencia de lo que sucedía en el pasado, hoy hay un por-

8 Tal y como puede verse aquí: https://www.eldiario.es/cv/TFG_por_encargo-comprar_trabajo_de_fin_de_grado-comprar_TFG_0_970453707.html.

9 <https://www.nytimes.com/2020/04/16/opinion/coronavirus-schools-closed.html>.

10 Entre nosotros, Ismael Sanz (2020) apuntaba algo similar.

centaje mucho más alto tanto de padres como de madres en el hogar –bien porque teletrabajan o porque simplemente no pueden acudir a sus puestos de trabajo–. No obstante, es sabido que con independencia de que cuenten o no con recursos tecnológicos, no todos los progenitores están capacitados para enseñar a sus retoños. Está claro, los hogares son más desiguales que la tecnología.

No sabemos si este prolongado periodo de confinamiento tendrá efectos similares al llamado «verano del olvido» (Heyns, 1978), término que se refiere a la pérdida de saberes escolares en septiembre con respecto a junio. El *New York Times* propone –y yo añadiría que especialmente para aquellos alumnos de menor nivel sociocultural y económico– clases durante varios veranos. Mi propuesta sería contar con voluntarios de todo tipo para impartir clases. El contenido de estas no tendría por qué coincidir completamente con el del currículo escolar. De hecho, se podría enseñar –entre otras muchas cosas– a redactar con coherencia, a hacer lecturas o experimentos poco habituales en el escenario escolar, a desarrollar destrezas artísticas. Se me ocurre que no sería un abuso buscar voluntarios entre los miles de altamente cualificados prejubilados que hay en España para que puedan ofrecer sus conocimientos durante quizás un par de semanas a comienzos de julio o a finales de agosto. Esta bolsa de voluntarios también la podrían conformar profesores y estudiantes de universidad¹¹ (en la mayor parte de nuestras facultades hay aulas enormes que garantizarían la distancia social para evitar contagios). Y, claro está, también se podrían reclutar voluntarios entre los maestros y profesores, tanto en activo como jubilados.

6. Conclusiones

Una enseñanza con menos presencia del profesor y menos localizada en el aula es toda una invitación a la autonomía de las personas, a su capacidad para organizar sus tiempos. En una memorable conferencia en la Residencia de Estudiantes de Madrid en 1930, Keynes hablaba de que al cabo de cien años los avances tecnológicos serían tales que bastaría con trabajar quince horas a la semana. Y esto es lo que señalaba el economista inglés:

Así es que por primera vez desde su creación el hombre se enfrentará a su verdadero y permanente problema: cómo usar su libertad sin la presión de las preocupaciones económicas, cómo ocupar el ocio, que la ciencia y el interés compuesto le habrán concedido, para vivir sabia, agradablemente y bien. (Keynes, 1931: 121).

Ojalá se cumpliesen las previsiones de Keynes y tuviéramos tanto tiempo libre. En todo caso, vivimos más años como jubilados que nunca. Quizás uno de los problemas más graves del confinamiento sea justamente este: ¿qué hacer con este tiempo disponible? De nuestra experiencia escolar deberíamos aprender a dedicar tiempo diario a la lectura (y no solo de textos literarios), a la conversación inteligente (habitual en el buen lector), a conocer los avances científicos y tecnológicos, al disfrute y práctica de las artes (creo que todo el mundo debería ser capaz de tocar un instrumento musical o de pintar), al cuidado de los demás y de nuestro medio ambiente, a la práctica del deporte y seguro que me dejo en el tintero multitud de cosas. En definitiva, lo que aquí planteo es que la escuela debería ser clave en la creación de una sociedad de personas libres y solidarias, y esta podría ser la lección fundamental de esta crisis.

11 La Universidad Complutense ha promovido que sus estudiantes de Matemáticas puedan impartir clases virtuales a los hijos de su comunidad universitaria.

Referencias bibliográficas

- Bergmann, Jonathan y Sams, Aaron (2014). *Flipped Learning. Gateway to Student Engagement*. International Society for Technology and Education.
- Feito, Rafael (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* Madrid: La Catarata.
- Fórum Aragón (2020): “Especial cuarentena por la COVID-19”, *Fórum Aragón*, 29.
- Heyns, Barbara (1978). *Summer Learning and the Effects of Schooling*. Nueva York: Academic Press.
- Keynes, John Maynard (1931). *Essays in Persuasion*. Londres: Macmillan.
- Khan, Salman (2014). *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*. Nueva York: Hachette.
- NACSA (2016): “A Call to Action to Improve the Quality of Full-Time Virtual Charter Public Schools”. Disponible en <https://www.publiccharters.org/sites/default/files/migrated/wp-content/uploads/2016/06/Virtuals-FINAL-06202016-1.pdf>.
- OCDE (2016). *Panorama de la educación. Indicadores de la educación 2016*. Madrid: Instituto Nacional de la Calidad Educativa. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b>.
- Sanz, Ismael (2020): “Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación”, *Magisterio*, 19 de marzo.
- Von Hippel, Paul T. (2020): “How Will the Coronavirus Crisis Affect Children’s Learning? Unequally. It’s not a vacation. There’s still half a semester of curriculum to learn”. *Education Next*, 20 de abril. <https://www.educationnext.org/how-will-coronavirus-crisis-affect-childrens-learning-unequally-covid-19/#>.

Nota biográfica

Rafael Feito es catedrático de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid. Es autor de *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares* (Madrid, CIDE, 1990), *Estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados* (Madrid, Siglo XXI, 1995), *Clases sociales y comportamiento político en España* (Madrid, Entinema, 1998), *Los retos de la educación obligatoria* (Barcelona, Ariel, 2000), *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual* (Madrid, Siglo XXI, 2002), *Otra escuela es posible* (Madrid, Siglo XXI, 2006), *Construyendo escuelas democráticas* (compilador junto con J.I. López, Hipatia, Barcelona, 2008), *Los retos de la participación escolar* (Madrid, Morata, 2011), *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* (Madrid, La Catarata, 2020) y de numerosos artículos en revistas especializadas y generalistas.

Sobre la impertinencia de las políticas austericidas: algunos efectos y reflexiones desde el ámbito de la universidad

On the Impertinence of Austericide Policies: Some Effects and Reflections From the University Space

Delia Langa-Rosado¹

Resumen

En esta aportación se describirán brevemente cuáles fueron las principales transformaciones en las condiciones de acceso y permanencia en los estudios universitarios que tuvieron lugar a partir de las reformas post- 2012 en un escenario de austeridad en el gasto público. Se parte del más reciente trabajo de investigación de la autora en torno a esta temática y se concluye con el carácter de reajuste clasista a que dichos cambios dieron lugar. En un apartado final se esbozan algunos argumentos que, en el contexto actual de crisis sanitaria y social, refuerzan la valoración de la inoportunidad de ese giro inequitativo en la política universitaria.

Palabras clave

Educación universitaria, estudiantes, desigualdad educativa, clases sociales, política universitaria.

Abstract

In this paper we will describe briefly the main changes in the access and permanence conditions in the university after post-2012 reforms, in a scene of austerity in public spending. Based on Langa-Rosado's recent research it is concluded that last changes have provoked an increase of social class inequalities between students. In a final section we outline some arguments that reinforce the inopportuneness of this unequal turn in university policies, taking account the present context of sanitary and social crisis.

Keywords

University education, students, educational inequality, social classes, university policies.

Cómo citar/Citation

Langa-Rosado, Delia (2020). Sobre la impertinencia de las políticas austericidas: algunos efectos y reflexiones desde el ámbito de la universidad. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 164-173. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17131>.

Recibido: 14-04-2020
Aceptado: 20-04-2020

¹ Delia Langa-Rosado, Universidad de Jaén, dlanga@ujaen.es.

El dinero no puede comprar la vacuna que no tenemos, no puede comprar las máscaras protectoras que no se han producido, no puede comprar los departamentos de cuidados intensivos que han sido destruidos por la reforma neoliberal del sistema de salud de Europa. No, el dinero no puede comprar lo que no existe. Solo el conocimiento, solo el trabajo inteligente puede comprar lo que no existe.

Así el dinero es impotente ahora. Solo la solidaridad social y la inteligencia científica están vivas, pueden volverse políticamente poderosas. (Bifo Berardi, 2020).

1. Introducción. Repensar la propia investigación en tiempos de COVID-19

No resulta fácil reflexionar, de un modo mínimamente oportuno, en la inmediatez de este período de convulsión sanitaria, económica, social e incluso civilizatoria, al decir de algunos. Un período que nos tiene a todos conmocionados, expectantes y confrontados con un altísimo grado de incertidumbre. Se me ocurre, dada la excepcionalidad de la situación, abordar mi aportación de un modo atravesado por lo personal en mayor medida de lo que solemos hacer en los medios académicos. Me voy a permitir, pues, comenzar a hablar del tema que me ocupará aquí esbozando algunos retazos biográficos que, no obstante, explican algo de mi modesta trayectoria académica y, sobre todo, del interés por el tema de las desigualdades educativas que hasta ahora la ha recorrido.

Mis orígenes sociales me situarían manifiestamente en una clase obrera no cualificada: padre peón básico en una agroindustria aceitunera y madre costurera. Familia de cuatro hijos, nacidos entre los 70 y principios de los 80, de los cuales todos –tres mujeres y un varón– accedieron y completaron exitosamente estudios universitarios. Mi trayectoria podría ejemplificar, pues, la de una *baby boomer* beneficiaria de los procesos de expansión universitaria de los 80 y los 90 del siglo pasado que experimentaron todas las clases sociales, aunque en ningún caso en la misma medida. A los de mi generación –J.A.S.P. (joven, aunque sobradamente preparada)– en efecto, nos caracterizó una muy buena voluntad educativa y unas expectativas más bien optimistas sobre las posibilidades de funcionamiento del sistema escolar como ascensor social, al menos en sus años más jóvenes. En efecto, con diferencias entre clases, que nunca dejaron de ser claramente perceptibles y aún más entre los varones, nos tocaron juventudes de gran esfuerzo educativo personal, y también familiar. Fuimos estudiantes de primera generación muy conscientes, por ello, del enorme sacrificio que realizaban nuestros padres al prolongar en el tiempo la dependencia de sus recursos en aras de continuar nuestras apuestas educativas. Aunque gozamos de becas, éstas no siempre fueron lo suficientemente cuantiosas e incondicionales, y el apoyo de las familias, que además dejaban temporalmente en suspenso la ansiada colocación de los hijos, nunca dejó de sentirse como condición *sine qua non* para continuar con las apuestas universitarias en aquellos casos aun excepcionalmente exitosos como el mío, o el de mis hermanos, que habíamos sorteado dificultades varias y logrado alcanzar los peldaños superiores del sistema escolar. Por qué me detengo en estos detalles. Creo que precisamente esta experiencia personal tuvo mucho que ver en la inquietud que me llevó, allá por los últimos años 90, a realizar mi tesis doctoral sobre las diferencias entre clases sociales en los modos de abordar, de decidir y de vivir las experiencias universitarias. Una de mis principales conclusiones fue justamente destacar como elemento característico de los estudiantes de clases populares un muy expresivo sentimiento de deuda² que recorría los discursos de los estudiantes y tamizaba muchas de las decisiones y conductas de

2 Mi tesis fue cualitativa, con entrevistas en profundidad.

las trayectorias estudiantiles (si se estudiaba había que responder, ser «responsables» ante la familia y la sociedad, pues acceder a la universidad no se entendía en ningún caso como un derecho incuestionable). Los tintes incluso a veces moralizantes de estos discursos lo que mostraban —concluía en mi análisis— es que la expansión educativa de la democracia en nuestro país se hizo a expensas de un gasto educativo creciente, sí, pero en ningún caso similar al de los países europeos de nuestro entorno³; por lo que al menos igualmente necesario para esta expansión resultó el enorme esfuerzo/sacrificio de las familias, sobre todo las de clases populares, que entendieron que apostar por la educación de sus hijos era el mejor legado que podían transmitirles.

¿Dio lugar este proceso, del que fue mi generación una de las pioneras, a una verdadera democratización de la universidad? Más desde luego en el imaginario social que en lo que tiene que ver con las posibilidades de las distintas clases de llegar exitosamente a la educación terciaria. Si atendemos a los datos de la siguiente tabla, que recoge la evolución de las tasas de escolarización por clase social a lo largo de los años de nuestra democracia, hasta el 2103, vemos cómo para los hijos de las familias de clase trabajadora las probabilidades de acceder a estudios universitarios, aun habiendo crecido desde los 70, seguían siendo minoritarias. Apreciamos cómo las probabilidades están en torno al 20-25% en 2013, aunque se partía de en torno a solo un 15% en los 70; para las clases altas, que tenían en los 70 niveles cercanos al 60%, esta cifra sube al 75%. En cualquier caso, a pesar del aumento de probabilidades para las clases bajas, en 2013 seguíamos teniendo un escenario en el que lo que para unos era lo normal, ir a la universidad (tres de cada cuatro), para otros, los de familias obreras, era justo lo contrario (solo iba uno de cada cuatro).

Tabla I. Estudian o han terminado universidad por clase social

	PROFESIONALES	DIRECTIVOS	ADM. COM	AUTÓNOMOS	OBROS	AGRARIOS (CUENTA PROPIA)	AGRARIOS (CUENTA AJENA)	TOTAL
EPA 1990, NAC 69-70	59,1%	67,9%	37,9%	25,3%	14,9%	17,9%	5,7%	23,9%
EPA 2000, NAC 79-80 COH.16	59,5%	75,2%	48,4%	31,9%	20,4%	29,2%	18,6%	32,7%
EPA 2004, NAC 83-84	62,3%	69,7%	43,0%	31,3%	20,9%	36,4%	8,6%	33,1%
EPA 2007, NAC 86-87	62,3%	60,9%	42,1%	34,2%	19,8%	41,1%	13,8%	33,5%
EPA 2013, NAC 92-93	73,2%	76,4%	44,6%	44,5%	24,3%	26,6%	19,7%	38,8%

Fuente: Informe Situación Social de España 2015, CIS.

Todo esto por qué lo cuento. Porque es justo lo que había antes de una serie de medidas de política universitaria, aún recientes, que se adoptaron a partir de 2012 y 2013 con la justificación de la necesidad de austeridad presupuestaria con la que las autoridades políticas nacionales y europeas respondieron a la anterior crisis socioeconómica. Dado mi interés por la persistente desigual estructura de oportunidades

³ En España las tasas universitarias no han sido nunca de las más baratas de la Unión Europea, ni siquiera antes de la reforma 2012 y la cobertura de becas también ha sido uno de las más escasas (un 25% situándonos en el puesto 23 de los 39 considerados en un estudio comparativo de CCOO (2016) con datos Eurydice).

educativas, empecé a seguir de cerca tales cambios institucionales con el foco especialmente puesto en cómo podían reforzar los mecanismos de inequidad que nuestras nunca suficientemente holgadas políticas públicas habían logrado eliminar en tiempos de bonanza.

Paso, pues, ahora, a describir brevemente cuáles fueron las principales transformaciones en las condiciones de acceso y permanencia en los estudios universitarios que tuvieron lugar a partir de 2012, y algunos de los efectos que estos cambios han ocasionado. Obviamente, y dado que esto ya se ha publicado en otros medios, a lo que quiero finalmente llegar en esta contribución es a una reflexión sobre la inoportunidad de dicho giro en la política universitaria, y como algunas evidencias que el actual escenario de parón sistémico nos está mostrando, refuerzan el juicio de dicha inoportunidad, incluso impertinencia, al sentir, muy personal –que hoy me lo estoy permitiendo– de la situación que se nos ha venido encima.

2. Reajuste clasista en la universidad española al frío de las políticas de austeridad⁴ de la anterior crisis

Tanto en nuestro país como en otros muchos de la OCDE desde los 90 veníamos siguiendo la tendencia a incrementar gradualmente los precios de las matrículas universitarias. No obstante, en 2012, al frío de los tizeretazos educativos y en concreto de la aplicación del llamado decreto Wert, experimentamos una muy abrupta y memorable subida. Aunque con importantes diferencias territoriales, las tasas se incrementaron en torno a un 32% en los grados y un 75% en los másteres, ya de por sí bastante más caros desde el proceso de Bolonia. Otro giro sustantivo del Real Decreto ley 14/2012 es que introdujo, a modo de tasas de demérito, el criterio por el que se hacen depender los precios del logro académico (se empiezan a incrementar progresivamente a partir de la segunda matrícula). Tanto esta última medida como los precios más elevados de los másteres configuran rasgos muy particulares de nuestro sistema universitario en relación con Europa.

Otra muestra de la excepcionalidad de nuestro sistema en el contexto de la mayoría de los países europeos tras la crisis de 2008, es que, lejos de lo que cabría esperar tras la reforma de las tasas, desde 2013 se ha ido llevando a cabo a través de distintos decretos una mutación sustantiva en el sistema de becas. Uno de los principales cambios consiste en que se hace depender en mayor medida la obtención de las ayudas así como la cantidad de éstas de los logros académicos; por otro lado, el sistema pasa a adquirir un claro carácter competitivo: en la parte compensatoria de las becas se introducen condiciones variables que dependerán de los resultados del solicitante y de los demás solicitantes así como del presupuesto anualmente destinado. El proceso de asignación de las ayudas, al priorizar que el gasto público quede restringido a lo inicialmente presupuestado (en todos estos años ha caído un 13,5%) se hace no solo competitivo, sino en cualquier caso más complejo e incierto para el becario. A resultas de todas estas transformaciones, en un escenario de crisis donde los becarios no han dejado de crecer, lo que sí ha descendido notablemente es la cuantía de las becas, en torno a un 20%, o casi un 50% si hablamos de las familias con las rentas más bajas (Hernández y Pérez, 2018).

Hemos asistido, pues, a un importante giro en el sistema de financiación de la universidad pública, que apuntala doblemente la tendencia a que aumente la parte del gasto que recae en los estudiantes y sus

4 Para este resumen de los principales cambios institucionales, en línea con la intención de aportar reflexiones orientadas a la acción en un contexto como el actual, voy a valerme de un artículo divulgativo (<http://agendapublica.elpais.com/reajuste-clasista-en-la-universidad-espanola/>) que publiqué en Agenda Pública. El País el día 3 de diciembre de 2019. Lo reproduciré casi literalmente introduciendo solo aquellos elementos novedosos necesarios para hilar el contenido de este documento.

familias; por otro lado, y no menos importante, las nuevas medidas han regulado una mayor dependencia del coste de estudiar del rendimiento académico del alumno.

¿Qué sentido tienen estas dos reformas consecutivas y aparentemente contradictorias? ¿Mejorar la eficiencia y promover la cultura del esfuerzo entre nuestros estudiantes, hacer que la Universidad no sea tan fácil y barata en nuestro país, como justificaban en su día los responsables de estas políticas?

Sabemos, en efecto, que uno de los puntos flacos del funcionamiento de nuestras instituciones universitarias tiene que ver con el alto porcentaje de alumnos que abandonan sus estudios, en torno a un tercio; así como con los bajos porcentajes de idoneidad y graduación de los estudiantes: algo más de la mitad no logra alcanzar su titulación correspondiente incluso en un curso más de lo previsto (Hernández y Pérez, op. cit). No podemos olvidar, no obstante, que otro de los déficits estructurales de la universidad española es la equidad tanto en el acceso como en el progreso de la carrera académica (Ariño *et al.*, 2019). Como comentábamos en el apartado anterior, para amplios sectores de las clases populares la Universidad no ha sido ni siquiera antes de las reformas una apuesta muy accesible, o al menos no tanto como para sus compañeros de orígenes sociales más elevados. ¿Es posible pensar que la desigualdad no se va a ver multiplicada por las reformas de las tasas y las becas?

Aumentar el costo privado de los estudios por la subida de las tasas prácticamente a la vez que se transforman las condiciones de consecución y mantenimiento de las becas, qué duda cabe que al grupo al que más va a afectar es el de aquellos estudiantes de orígenes populares necesitados de ayudas para poder realizar su carrera. Aplicar medidas «eficientistas» que a la postre van a repercutir especialmente en éstos no tiene mucho sentido, pues ya se trataba, como decíamos más arriba, de un colectivo especialmente «conseguidor» y responsable: el comportamiento académico de los becarios es más eficiente que el del resto de los estudiantes (Río-Ruiz, Jiménez-Rodrigo y Caro-Cabrera, 2015); se presentan y aprueban más las asignaturas matriculadas, tienen mayores tasas de rendimiento, éxito y evaluación (Hernández y Pérez, 2017). Muestran, en definitiva, un estilo académico más eficiente y comprometido. Por otra parte, sabemos también que el comportamiento de los jóvenes de clases bajas es más autoexigente a la hora de venir a la Universidad: sus expectativas dependen más de los logros conseguidos en etapas anteriores y deciden no solo venir a la universidad o no dependiendo de eso, sino también el tipo de titulación elegida tiene muy en cuenta las posibilidades de lograrlo (Torrents, 2015). Son estudiantes más cautos, menos arriesgados en sus decisiones, al menos más dependientes de los logros académicos, no solo al inicio de sus carreras, sino también a lo largo de éstas. De ahí viene precisamente su mayor tendencia al abandono o a compatibilizar estudios y trabajo en caso de que sus trayectorias sufran algún tipo de «traspies académico».

Precisamente uno de los principales efectos de las últimas reformas se ha concretado en un endurecimiento de las condiciones que precipitarían estos «fracasos», estos «traspies» en las trayectorias de este tipo de estudiantes. De hecho sabemos que entre aquellos con carreras «disruptivas» por la pérdida de becas y el pago de matrículas progresivamente más caras, se están implementando estrategias de abandono, suspensión temporal y/o compatibilización de la carrera con algún «trabajillo» (Ariño *et al.*, 2019) lo que a la postre repercute en procesos de demora en la consecución del grado. En el informe de la CRUE del curso 2016-17 se advierte en este sentido de la importante brecha entre las tasas de graduación de las universidades públicas y privadas (16 puntos a favor de estas últimas). En fin, parece que aumentar el condicionamiento a resultados de los costes que implica la opción universitaria no hace sino aumentar las presiones, contradicciones y crear nuevas precariedades a los estudiantes de orígenes populares. Dificil-

mente podemos imaginar que esto ayude a una más solvente implementación del rol académico y desde luego parece comprometer en uno u otro grado la equidad del sistema.

¿Se está haciendo la universidad menos atractiva para este tipo de jóvenes por los nuevos obstáculos, precariedades e incertidumbres? Aunque es cierto que estas políticas educativas han visto sus efectos en la desigualdad menguados por el aumento del paro juvenil que ha hecho más atractiva la opción de estudiar (Carabaña, 2018; Martínez García, 2019), hay, no obstante, datos que muestran un cambio de tendencia. Apreciamos, por ejemplo, que desde 2012 se viene registrando una caída en el acceso que se concentra en los alumnos de grado de las universidades públicas, pero no en los másteres, y aún menos en los másteres de las privadas. En el caso de las enseñanzas de ciclo y grado, la demanda se ha reducido globalmente en el período post-reformas un 5,2%. Pero, mientras en las universidades públicas la disminución ha sido del 8,7%, en las universidades privadas experimentan un crecimiento del 24,1% (Hernández y Pérez, 2018). De otro lado, y mirando tipos de estudiantes por clase social, aunque aún no hay muchos datos a nivel nacional, se ha identificado (Herrera, 2019) una caída de entre 4,5 y 7 puntos en la representación en el porcentaje que suponen los estudiantes de más bajo nivel socioeconómico entre el curso 2011 y el 2015-16. Igualmente, referido a las universidades catalanas, existen evidencias de que son los estudiantes menos tradicionales los que más están disminuyendo su acceso (Troiano y Torrents, 2018). Lógico, son los que tienen que asumir más riesgos: perder la beca, o tener becas escasas y de incierta cuantía, y asumir la posibilidad de matrículas el doble de caras o más, puede convertirse en un calvario para determinado tipo de joven: una «carrera de obstáculos», al decir de un estudiante hijo de jornalero en una reciente investigación cualitativa (Langa-Rosado, 2018).

Para ir concluyendo, sobre el sentido de las reformas: el giro hacia un sistema más competitivo y basado en la eficiencia parece tener una débil justificación cuando afecta especialmente a quienes no tenían problemas en dar cuenta de sus resultados, y en cualquier caso ocasiona serias contradicciones con lo que debería ser una apuesta por promover una universidad más inclusiva. Empezar y/o continuar estudiando en la universidad está hoy más sujeto a la solvencia económica o a la sobredemostración de talento, en ausencia de la anterior. Por tanto, no es nada desproporcionado hablar de un proceso de reajuste clasista, de un endurecimiento de las condiciones de cierre social (Aja, 2016) que tiene, además, un doble tipo de concreciones adicionales. Por un lado, el aumento del costo privado de los estudios genera una considerable ventaja competitiva para las universidades privadas⁵, que curiosamente como acabamos de señalar, son las únicas entre las que está creciendo, incluso holgadamente, su alumnado. De otro lado, además, el condicionamiento del derecho de estudiar al logro o al origen familiar supone un inequívoco envite en el sentido de debilitar la educación universitaria como derecho ciudadano. Parémonos a pensar ahora si es ésta la senda por la que deberíamos/querríamos seguir para salir y/o no profundizar en la nueva crisis a la que la actual situación de emergencia nos está abocando inexorablemente.

3. Sobre la inoportunidad de las reformas, al hilo de algunas señales del presente y emergente escenario

Desde luego la primera y más contundente razón de valoración negativa de las reformas que acabo de describir, ya lo he ido señalando, es precisamente el carácter y los efectos de cierre escolar clasista que es-

5 No hay que perder de vista que esto se enmarca en un proceso de ascenso de la universidad privada, que desde 1997 a la actualidad no ha parado de crecer, de modo que se ha pasado de 13 a 35 universidades privadas (frente a 50 públicas), estando matriculados en ella en la actualidad el 16,4% del total de estudiantes, subiendo este porcentaje al 41% si hablamos de enseñanzas de máster (Hernández y Pérez, 2018).

tán produciendo. Poner más trabas a quienes tienen más desventajas socioeconómicas supone desvirtuar radicalmente el sentido equitativo que se entiende debe presidir las políticas educativas en una sociedad democrática. Si ya quienes venían de orígenes humildes habían padecido múltiples mecanismos de sobreselección que daban cuenta de su menor presencia en los estudios universitarios, tras la reformas de 2012 han pasado a tenerlo peor. Y no hay que ser muy avisado para prever que el aumento de la desigualdad que experimentamos tras la crisis de 2008 va a verse replicado (y lloverá sobre mojado) cuando comiencen a notarse los efectos del incremento del desempleo y la caída en los niveles de renta de muchos sectores populares que el actual escenario viene ya anunciando. Si las políticas educativas no cambian radicalmente de rumbo, es obvio que tendremos una educación universitaria más alejada del horizonte de posibilidades para amplios sectores a los que la universidad se les representará sencillamente como «cosa de otros».

En una sociedad de capitalismo cognitivo⁶, ¿es este el modelo educativo que más nos interesa, un modelo en el que el acceso a los más altos niveles formativos esté vetado socialmente? Reflexionemos en torno a esta pregunta mirando algunos honrosos ejemplos de tipos sociales que se han dedicado desde un primer momento a solucionar problemas. En un contexto de evidente imprevisión en cuanto a dotación de insumos y servicios sanitarios, ¿no ha sido realmente encomiable el tipo de experiencias como la de las múltiples comunidades *makers* que se han puesto a producir digitalmente cosas materiales imprescindibles como las viseras de protección para el personal sanitario? O incluso, con mayor nivel de sofisticación tecnológica, los respiradores creados en este contexto de urgencia por la colaboración en equipos de médicos e ingenieros como el de «Málaga Respira», por poner un ejemplo. Quizá esto apunta a, parafraseando a dos de los protagonistas de este tipo de nuevos fenómenos⁷,

«que tendría que ser un modelo de producción y uso del conocimiento sobre el que tendríamos que reflexionar y pensar mucho más; no ya los aficionados y más o menos frikis, sino las instituciones. Valores como los de la autonomía tecnológica, la producción local, la sostenibilidad, el conocimiento distribuido, la convivencialidad, o la resiliencia (como escribe Cesáreo González en la fuente citada) nos parece que son de gran interés. Y aunque evidentemente, en esta ocasión, el tema de las viseras es bastante limitado, sí que sería relevante tratar de pensar a partir de aquí en modelos productivos de mayor arraigo local, más sostenibles y que hagan al país menos críticamente dependientes de las supply chains globales». (Pérez de Lama y Sánchez-Laulhé, 2020).

Son muchos los que están indicando, en todo caso, que esta crisis pandémica puede ser una ocasión para repensar el tipo de modelo socioeconómico que queremos ¿reconstruir? Desde las evidencias múltiples del colapso ecológico que parecía no queríamos constatar antes de todo esto, a, bajando más al tema que nos ocupa, la endeblez de un tejido productivo, poco adaptado a una sociedad en que el mayor valor lo aporta el conocimiento, y que derrocha a una juventud subempleada o emigrada, todo parece hacernos cuestionar: ¿No es quizá momento, dada además la buena voluntad educativa demostrada por las familias españolas⁸ de dar un giro radical y apostar por otro tipo de modelo productivo, por el fortalecimiento de la producción local, también material, donde cobren mayor centralidad el saber y el ingenio y todo aquello

6 Sobre los futuros escenarios de evolución del capitalismo también se ha escrito mucho, y muy interesante, en estos días. Aunque mi aportación en este caso no dejar de estar muy apegada a realidades empíricas a veces de un campo de observación muy acotado, nada me gustaría más que ayudar, si quiera modestamente, en este sentido-deseo de imaginar otro tipo de mundo posible.

7 Que por cierto recuerdan en este mismo artículo la reivindicación a las autoridades municipales, en este caso de Sevilla, de crear una red de *makers spaces* en todos los centros educativos.

8 Que incluso tras la crisis del 2008 han seguido apostando por más educación, cada una según sus posibilidades, y desde luego con desiguales niveles de sacrificio.

que incorpore valor añadido? Obviamente no hablo de valor mercantil, de aquel orientado a incrementar ganancias a unos cada vez más pocos y poderosos, hablo, como nos propone Bifo Berardi (op. cit.), de rescatar el valor de uso de las cosas frente a la abstracción de la acumulación capitalista, el valor para los cuidados y para la vida.

Si, en efecto, las actuales apremiantes circunstancias están poniendo muy a las claras, por ejemplo, la necesidad de un sistema público universal sanitario robusto y con suficientes recursos, desde luego otro tanto está sucediendo con la valoración social y la confianza depositada en la ciencia. De nuevo, parece que la apuesta pasa por más educación. ¿Es solo apostar por más universidad? No solo —no quisiera idealizar—, y desde luego en la propia institución universitaria, con sus saberes tan traspasados por múltiples jerarquías en su génesis y difusión, tendríamos mucho que aprender de otras formas más distribuidas de producción y circulación del conocimiento; pero, en todo caso, un sistema universitario público, sólido y abierto, parece que ayudaría mucho más que otro tipo de apuestas y concepciones más clasistas de la educación.

Por otro lado, si los que se han arremangado sin pensarlo mucho y han resuelto problemas estos días son los que quizá puedan servirnos de modelo/guía de los que aprender para recomponer nuestras sociedades, igual podríamos reflexionar sobre los tipos opuestos. Aquellos que en vez de resolver se han dedicado a inventar y difundir problemas, aquellos que han mostrado precisamente, a veces con sus insensatas declaraciones (no hace falta «parapetarse en la ciencia»), una adicional manifestación de esta crisis. Me refiero al profundo abismo que se ha revelado estas semanas entre una clase política poco dada a dar cuentas y atrapada muchas veces en bucle de tácticas partidistas⁹, y la gente común. La gente a la que se le ha querido calificar de héroes, pero a la que yo ahora prefiero pensar en términos de ciudadanía, gente «cualquiera» que ha dado claras muestras de responsabilidad y civismo, tanto respetando y desbordando en muchos casos solidariamente las medidas de confinamiento, como al atender sus responsabilidades laborales asumiendo con ello distintos niveles de precariedad y riesgo para sus vidas. ¿No nos está quizá mostrando este escenario también un serio cuestionamiento de los engranajes institucionales que sopor-tan la democracia? ¿Y no es, al mismo tiempo, algo que emerge ahora particularmente, como una especie de renovado sentido común, la idea de que sólo entre todos, con más mecanismos colaborativos y de participación, lograremos salir de ésta? Frente a la lógica de los intereses de un mercado que se ha revelado bastante ciego a lo que sostiene la vida y por ello manifestamente incompetente, y de unos estados con menos autonomía política de la que deseáramos, la lógica de la cooperación; la nueva gramática política de lo común (Laval y Dardot, 2015). Aquella que se puso de manifiesto en las diversas oleadas de las primaveras populares, en los movimientos quincemayistas en nuestro país, como respuesta a la crisis del 2008, y que quizá debería reeditarse en ésta, con ciertas lecciones aprendidas: otro giro de radicalización de la democracia, más participación de los cualquiera, más vigilancia ciudadana del estado y sus instituciones. Para lo cual de nuevo, y voy acabando, se me ocurre, entre otras muchas cosas, reforzar la educación, como derecho y como instrumento emancipador. Más educación, más aspiraciones, y aún más expectativas educativas, más posibilidades reales de llegar, incluso, a la universidad. También, y especialmente, para las hijas de las cajeras de supermercado, de las limpiadoras, de las cuidadoras...

⁹ No quisiera generalizar, y desde luego que hay excepciones, pero, me pregunto: ¿no nos ha dado a más de una la sensación en no pocas de las declaraciones de nuestros políticos en estos días de que no sabíamos muy bien si lo que hacían era jugar a ver si los hechos posteriores les daban la razón y así ganaban en una presunta y delirante partida electoral?

Referencias bibliográficas

- Aja, Jaime (2016): “Clase, precariedad laboral y crisis de régimen”. *Desde abajo*, 5, 49-56.
- Ariño, Antonio; Martínez, Miquel; Llopis, Ramón; Pons, Ernest y Anna Prades (2019). *Via Universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris (2017-2019)*. Valencia: Xarxa Vives.
- Berardi, Bifo (2020). “Más allá del colapso: tres meditaciones sobre las condiciones resultantes posibles”. *En Calderón 094*. Un blog de crítica cultural escrito por Calderón, M. (en línea) <https://calderon094.wordpress.com/2020/04/01/traduccion-mas-alla-del-colapso-tres-meditaciones-sobre-las-condiciones-resultantes-posibles-bifo-berardi-2020/?fbclid=IwAR1Bz2tAP1379yS5kh5FS56lwYsOYS9FE-VZCLfXFpyZ19LAhld-kErfXLmM>.
- Carabaña, Julio (2018): “Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar”. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 109-112. DOI: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.6>.
- Hernández, J. y Pérez, José Antonio (2017). *La Universidad española en cifras, 2015/2016*. CRUE: Universidades españolas.
- Hernández, J. y Pérez, José Antonio (2018). *La Universidad española en cifras, 2016/2017*. CRUE Universidades españolas.
- Herrera Cuesta, Damián (2019): “¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI”. *Revista de Sociología de la Educación, (RASE)*, 12 (1), 7-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.1.13177>.
- Langa Rosado, Delia (2018): “La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte”. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 137-145. DOI: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.9>.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez García, José Saturnino (2019): “La educación y la desigualdad de oportunidades educativas en tiempos de crisis económica”. En VIII Informe Foessa, documento de trabajo 3.9.
- Pérez de Lama, José y Sánchez-Laulhé, José (2020). “Makers y plataformas de enseñanza online en la España del coronavirus: dos modelos ‘tecnopolíticos’ diferentes”. *Arquitectura contable*. Blog feminista, ecologista y metropolitano, 100% libre de tarjetas black (en línea) <https://arquitecturacontable.wordpress.com/2020/03/31/makers-y-plataformas-de-ensenanza-online-en-la-espana-del-coronavirus-mo-delos-tecnopoliticos/?fbclid=IwAR2WY1IZ0ZKUiExtaP3-dr9E8H1hQat16t2X6qq8PU-mkXVwP7s-nSwS1gv4>.
- Río-Ruiz, Manuel Ángel, Jiménez-Rodrigo, María Luisa y Caro-Cabrera, Manuel Jesús (2015): “The Shifting Financial Aid System in Spanish University: Grant-Recipients’ Experiences and Strategies”. *Critical Studies in Education*, 56 (3), 332-350.
- Torrents, Dani (2015): “Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009”. *Papers. Revista de Sociología*, 100 (1), 131-149. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.623>.

Torres, Cristóbal (ed.) (2015). *Informe Situación Social de España 2015*. Madrid: CIS.

Troiano, Helena y Torrents, Dani (2018): “La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos?”. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 127-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.8>.

Nota biográfica

Delia Langa-Rosado es profesora titular de la Universidad de Jaén (España). Su principal interés investigador ha girado en torno a las desigualdades educativas. Ha sido respectivamente vicedirectora y directora de la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (2012-2016). Ha realizado diversas estancias de investigación, destacando la del Instituto de Educación de Londres en 2010. Actualmente trabaja en un proyecto I+D sobre inclusividad en la Universidad (Proyecto EDU2017-82862-R).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7680-828X>.

La ficción de educar a distancia¹

The Fiction of Distance Teaching

Jesús Rogero-García²

Resumen

La suspensión de las clases provocada por el COVID-19 y la decisión de continuar con el curso a distancia han implicado que el sistema educativo haya pasado a funcionar sin la presencia de alumnado y profesorado en la escuela. Este artículo sostiene que, en esas circunstancias, el sistema no puede garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado. Su objetivo es analizar qué ideas fundamentan la ficción de que sí puede hacerlo, por qué motivos se ha construido y aceptado esta ficción, y qué efectos negativos puede tener. Por último, se ofrecen propuestas de política pública para mitigar estos efectos.

Palabras clave

Educación en casa, educación online, desigualdades educativas, COVID-19, confinamiento.

Abstract

School closure caused by COVID-19 and the decision of the Spanish education authorities to continue with the school year, entailed that the educational system started to teach online. This article argues that the educational system cannot properly guarantee the right to education in these circumstances. Its aims are to analyze the underlying ideas behind this fiction, the reasons why it has been built and accepted, and its possible negative effects. Finally, public policy measures are offered to mitigate these effects.

Keywords

Homeschooling, online education, educational inequalities, COVID-19, confinement.

Cómo citar/Citation

Rogero-García, Jesús (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>.

Recibido: 17-04-2020
Aceptado: 20-04-2020

¹ Este texto es una reelaboración y ampliación de dos artículos de divulgación: «Ficción educativa en tiempos de confinamiento» (Rogero, 2020) y «El coronavirus y la asfixia educativa: el aislamiento deja sin protección a los niños y niñas más vulnerables» (Martín y Rogero, 2020). Se ha realizado gracias al apoyo del equipo de investigación del proyecto CSO2017-84634-R, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

² Jesús Rogero-García, Universidad Autónoma de Madrid, jesus.rogero@uam.es.

El 14 de marzo de 2020 la actividad presencial de la educación obligatoria fue suspendida en toda España por la emergencia sanitaria producida por el COVID-19. En el momento de escribir este texto, no hay fecha de regreso a las aulas. Desde ese momento y hasta mediados de abril, el sistema educativo decidió, de forma generalizada, continuar la actividad docente por medios telemáticos e impartir contenidos nuevos³. Estas decisiones han producido una situación inédita en la que, de un día para otro, el sistema ha pasado a *funcionar* sin la presencia del alumnado y el profesorado en la escuela.

En este contexto, los docentes y a las familias han realizado (y siguen haciéndolo) un gran esfuerzo: los primeros para adaptar los contenidos y metodologías al confinamiento de su alumnado, y las segundas para responder a las demandas escolares. En ambos casos, el objetivo está siendo suavizar el impacto académico del parón. Al mismo tiempo, las administraciones, de forma irregular, están poniendo algunos medios para facilitar esta transición al aprendizaje *online* y, sobre todo, para transmitir normalidad. Lamentablemente, este esfuerzo colectivo no ha evitado que la sensación de impotencia se haya extendido entre la comunidad educativa, y que se haya producido un distanciamiento sin precedentes entre esta y la administración. Y es que pretender hoy que el sistema educativo realice adecuadamente su función a distancia es una fantasía que conduce a la frustración e incrementa las desigualdades educativas. El objetivo de este artículo es ofrecer unas reflexiones sobre las ideas que fundamentan esta ficción, las razones por las que se ha construido y los efectos que puede tener. Por último, se ofrecen propuestas de política educativa para mitigar estos efectos.

1. ¿Qué ideas sostienen esta ficción?

Esta ficción se sostiene sobre varios presupuestos ideológicos que conviene analizar, y que están intensamente relacionados con la desigualdad en las «condiciones de educabilidad» (Bonal i Sarró y Tarabini-Castellani Clemente, 2013) que se produce entre el alumnado. Estas ideas pueden sintetizarse en las siguientes:

1. *Se pueden enseñar contenidos esenciales a distancia.* En primer lugar, el proceso educativo exige desarrollar contenidos para el alumnado de forma interactiva. Por ejemplo, en los primeros cursos de Educación Primaria la adquisición de determinados contenidos y procedimientos de matemáticas necesitan manipulación física, y otros de lengua y matemáticas se aprenden mejor si existe interacción y cooperación. En segundo lugar, la enseñanza requiere un seguimiento individualizado, es decir, una guía y una supervisión de qué se hace y cómo se hace. Ambos elementos no son factibles sin la presencialidad. En tercer lugar, hay contenidos y habilidades del currículum que no pueden aprenderse ni evaluarse si no existe relación física entre alumno y docente, y entre alumno y compañeros, como la comunicación oral (en el idioma propio y en otras lenguas), la educación física, el trabajo en equipo, la educación musical, la participación democrática o la educación en valores (gestión de las emociones, resolución de conflictos, etc.). Las dificultades se agravan cuando los niños y niñas necesitan una metodología inclusiva con especialistas, materiales y entornos adaptados.
2. *La madre o el padre tienen el tiempo y las capacidades para sustituir al docente.* La decisión de proseguir con el curso implica, de un día para otro y sin preparación alguna, que todas las familias asuman la edu-

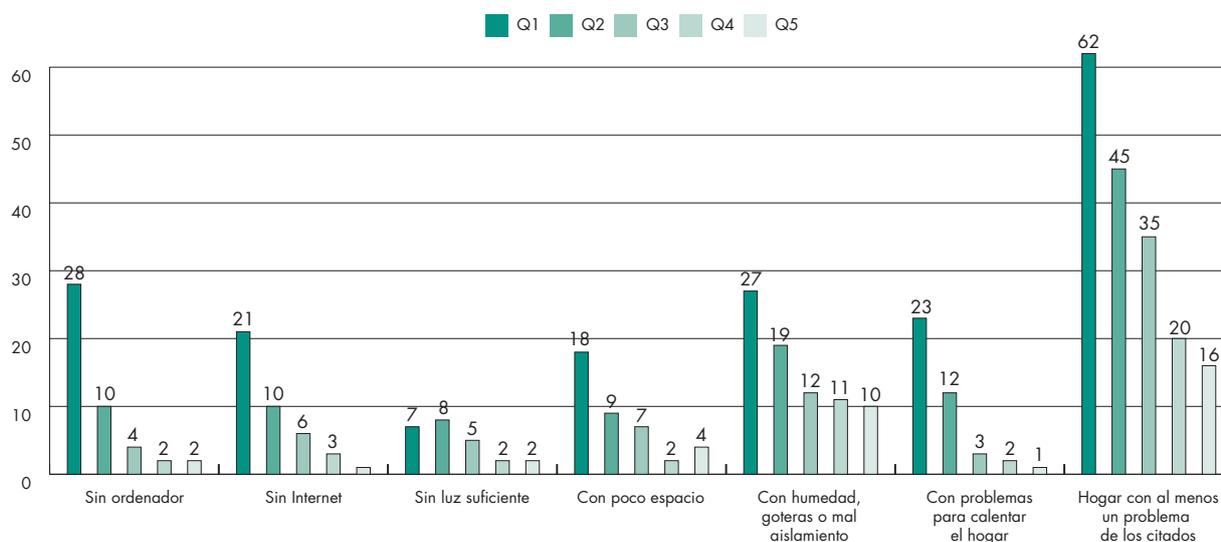
³ Aunque el Gobierno y las CCAA decidieron el 15 de abril modular las decisiones iniciales y utilizar el tercer trimestre para «la recuperación, el repaso y el refuerzo» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 15-04-20), la decisión de avanzar con nueva materia y calificarla quedó, en última instancia, en manos de las administraciones regionales.

cación formal de sus hijos/as. En el mejor de los casos, esta solución está diseñada para familias con condiciones materiales, tiempo y formación suficiente como para llevarla a cabo. Sin embargo, la realidad es que la mayoría carece de los recursos imprescindibles para realizar las funciones que hasta hace unas semanas cumplía el sistema educativo. En ese sentido, hay muchos hogares donde los dos miembros de la pareja trabajan –ya sea fuera de casa o con teletrabajo–, están enfermos o tienen otras limitaciones temporales. En esos casos, los niños y niñas pueden quedarse solos (si son mayores) o ser cuidados por otras personas, lo que dificulta enormemente su acompañamiento académico. En otras situaciones en las que sí es posible el acompañamiento lo que faltan son habilidades tecnológicas o capacidades pedagógicas.

3. *El hogar puede sustituir a la escuela.* Algunos análisis sobre la situación del alumnado durante el confinamiento han puesto el foco en la brecha digital, es decir, en (a) el acceso a dispositivos digitales, (b) el conocimiento sobre su uso y (c) la disponibilidad de contenidos y metodologías adaptados al aprendizaje a distancia. No hay duda de que esa brecha existe: según la Encuesta de Condiciones de Vida 2016, el 13% no tiene ordenador en casa y el 10% no dispone de Internet, y las carencias en el acceso son aún mayores si consideramos que la mayoría de alumnos/as convive con personas con las que debe compartir el uso de estos dispositivos. Sin embargo, el excesivo énfasis en estas limitaciones puede hacer pensar que la provisión de tecnología es suficiente para que todo el alumnado aprenda en igualdad de condiciones. La realidad es que esta es la menos profunda de las brechas de desigualdad que ya dividían a nuestro alumnado antes de esta crisis, y que se están agrandando aceleradamente en este tiempo.

El 18% de los niños y niñas entre 6 y 16 años vive en un hogar con problemas de humedad o aislamiento, el 11% pasa frío en invierno de forma cotidiana, el mismo porcentaje no cuenta con el espacio necesario y el 5% carece de luz suficiente. En conjunto, cuatro de cada diez niños y niñas vive en un hogar sin condiciones adecuadas para el estudio, limitaciones que se agravan de forma pronunciada cuando hay bajos ingresos: el 62% del alumnado que vive en los hogares del quintil más pobre tiene alguno de estos problemas, por el 16% de quienes viven en el quintil más rico (gráfico 1). A ello se añade que una parte de los niños y niñas no tiene garantizada la seguridad alimentaria en sus hogares, lo que afecta directamente a su salud y a su capacidad para aprender (Van Lancker, 2020). Si los recursos influyen de forma determinante en el aprendizaje durante un curso normal (Rønning, 2011) o durante las vacaciones escolares (Cooper *et al.*, 1996; Alexander *et al.*, 2007), es seguro que en un contexto de confinamiento influirán mucho más. De este modo, incluso aunque se provean dispositivos digitales a todo el alumnado, esta situación conculca el derecho a la gratuidad de los recursos y las condiciones necesarios para aprender.

Gráfico 1. Porcentaje de personas de 6 a 18 años que viven en hogares con diferentes problemas, según quintil de ingresos. España 2016



Fuente: Rogero (2020) sobre microdatos de la Encuesta de Condiciones de Vida 2016.

4. *El sistema educativo está preparado para enseñar a distancia.* No todos los docentes y no todos los centros tienen la misma capacidad para proporcionar aprendizaje digital individualizado, promover y supervisar la implicación de los estudiantes y evaluar para mejorar el aprendizaje, en lo que se ha denominado *brecha digital de la escuela* (Moreno y Gortázar, 2020). En muchos casos, hay carencias de metodologías y de contenidos adaptados, de plataformas que garanticen un buen funcionamiento y una parte de los docentes carece de las competencias requeridas o, incluso, de la tecnología necesaria en sus propios hogares. En este sentido y a diferencia de otros países como Italia, donde se han dispuesto vías para que los docentes se provean de la tecnología necesaria (Ministero dell'Istruzione, 2020), en España se ha confiado en exceso en los medios privados (ordenador, acceso a Internet, etc.) que ya tuvieron los docentes antes del confinamiento. Por otro lado, esta situación dificulta la continuidad de aquellos proyectos educativos etiquetados como «innovadores» y que suelen funcionar sin libros de texto, recurso más adaptable a estas circunstancias que otras metodologías más dialógicas y participativas.
5. *La emergencia sanitaria no afecta emocionalmente al alumnado.* Durante las primeras semanas de confinamiento y, sobre todo, a medida que avanzaba la pandemia, el sistema educativo se ha mostrado poco sensible y empático respecto a la situación de salud de las familias. Centenares de miles de personas se han contagiado de COVID-19, lo que ha implicado hospitalización, aislamiento familiar o, como mínimo, tiempo y esfuerzo para combatir al virus en el hogar. A ello hay que sumarle los efectos emocionales: el miedo ante la enfermedad, el duelo y la tristeza cuando se ha perdido a un ser querido, y la ansiedad por los efectos económicos de la crisis económica que acompaña a la crisis sanitaria. De nuevo, el impacto de la pandemia en la salud es significativamente mayor entre las personas más vulnerables: por ejemplo, una reciente estimación apuntaba a tasas de infección en Barcelona seis veces más altas en las áreas de clase trabajadora y sus alrededores respecto a las áreas más ricas (Burgen y Jones, 1-04-2020). Derivar las responsabilidades académicas a los hogares en estas circunstancias refleja una insensibilidad institucional insólita.

La falsedad de estas ideas se hace más evidente si nos preguntamos *qué necesita para aprender* un niño que, por ejemplo, está empezando a leer, escribir y comprender los rudimentos básicos de las matemáticas. Como mínimo: material escolar adecuado; condiciones materiales mínimas; orientación, acompañamiento, interacción con sus iguales, guía y evaluación pedagógica directa y continuada; motivación; organización del tiempo de aprendizaje adaptada a su ritmo evolutivo; y un contexto social que garantice su bienestar físico y emocional. Si falta cualquiera de estos elementos, las probabilidades de que no realice adecuadamente esos aprendizajes aumentan significativamente. Y todos ellos están (o deberían estar) en el centro educativo.

2. ¿Por qué se ha construido esta ficción?

Hay varias razones por las que se ha asumido esta fantasía como si fuera real, algo que, a mi juicio, ha supuesto tomar decisiones equivocadas:

- En primer lugar, las familias de quienes analizan y diseñan las políticas son las más preparadas para enfrentar este desafío: suelen tener los recursos materiales, culturales y temporales necesarios que permiten afrontarlo con más garantías. A pesar de ser minoría, esas familias marcan la referencia para el diseño de las políticas educativas.
- En segundo lugar, a la población general le resulta difícil concebir una organización social que funcione sin el sistema educativo, puesto que *siempre* ha estado activo. Su paralización o reformulación genera incertidumbre y miedo.
- En tercer lugar, existe un ideal academicista por el cual es imprescindible aumentar de forma sostenida el aprendizaje de una serie predeterminada de conocimientos. Este ideal se complementa con otro de carácter meritocrático que asume que el único modo de aprender es sobre la base de la calificación. Bajo estas premisas, la educación se plantea como una carrera que no debe detenerse ante nada y en la que, si te paras, *pierdes*. Por eso el miedo de las familias no es tanto que sus hijos no aprendan (que, por supuesto, también) como que *se queden atrás*.
- En cuarto lugar, existen grupos sociales con intereses económicos y corporativos, que nada tienen que ver con el derecho a la educación, a los que beneficia que el sistema siga funcionando –aunque no cumpla su función– con el objetivo de mantener los beneficios de sus negocios (editoriales, escuelas de titularidad privada, etc.) (Torres Benayas, 02-04-2020).

Esta situación pone de manifiesto que, en ocasiones, el sistema educativo es una máquina ciega que avanza independientemente de lo que sucede en el resto de la sociedad. Una educación consciente e interrelacionada con el mundo abordaría con el alumnado lo que está sucediendo y sus implicaciones (Candel, 03-04-2020). Pensemos en cuántas cosas puede aprender un niño o niña de cualquier etapa sobre el cuerpo humano, el medio ambiente, las matemáticas (aplicadas a la salud o a la economía), la organización social, la geografía o la historia, analizando la crisis actual. Como sociedad, hemos confinado a los niños no solo físicamente, sino también epistemológicamente, y lo hemos hecho no tanto por un afán de protegerles como por una preocupante indiferencia ante su derecho a conocer qué sucede y aprender a actuar ante ello.

3. ¿Qué consecuencias tiene mantener esta ficción?

El aislamiento que nos protege del COVID-19 es, paradójicamente, el que expone al alumnado más vulnerable a otra enfermedad: la asfixia educativa. Durante estas semanas, el oxígeno del aprendizaje no está llegando a una parte significativa del alumnado. Los efectos de esta dolencia son el desenganche con la escuela y/o la pérdida de oportunidades de aprendizaje, y el mecanismo que la propaga es la falta de contacto con el centro escolar. Debido a la ausencia de precedentes, resulta difícil cuantificar a qué parte del alumnado está afectando, pero conviene recordar que ya antes del confinamiento una parte importante estaba en situación de exclusión o riesgo educativos. Desde mi punto de vista, no se está prestando la atención debida a los efectos que puede tener la decisión de continuar el curso, avanzar contenidos y calificar su adquisición en estas circunstancias, entre los que destaco los siguientes:

1. Un aumento sin precedentes de las desigualdades educativas según los recursos socioeconómicos y culturales del alumnado que, en el mejor de los casos, podrán amortiguarse parcialmente si se toman medidas eficaces. Nunca antes las familias habían activado de esta forma su capital cultural y social para incidir en la educación formal de sus hijos, y nunca antes las familias habían influido más en su desempeño educativo (Bonal y González, 2020).
2. Un incremento del estrés y la ansiedad de alumnado, familias y docentes por no poder cumplir como desearían con el cometido encomendado. En muchos hogares, agregar la presión académica al estrés producido por la crisis sanitaria y económica incrementará los problemas en la salud psicológica y física de muchos niños y niñas por el confinamiento (Wang *et al.*, 2020).
3. La pérdida de legitimidad del sistema educativo. En pocas semanas se ha producido un distanciamiento sin precedentes entre las administraciones educativas y la realidad de familias y docentes. El «contrato educativo» que establece, explícita o implícitamente, los derechos y deberes de los diferentes miembros de la comunidad educativa, se ha modificado de forma profunda. Nunca antes el sistema educativo se había situado tan lejos de garantizar el derecho a la educación de forma efectiva y para todas las personas, lo que puede afectar negativamente a su legitimidad como institución garante de este derecho.
4. Una reducción de la relevancia de aprendizajes fundamentales que implican la interacción social: el diálogo y la argumentación, el trabajo (y el deporte) en equipo, el tratamiento y gestión de conflictos, la organización de los recursos comunes, la participación, etc.

4. ¿Qué podemos hacer?

Como se ha argumentado, nos situamos ante una crisis educativa sin precedentes que nos enfrenta a desafíos muy relevantes. Unos desafíos que exigen cambios y adaptación. En primer lugar, el sistema educativo debe promover que los niños y las niñas sigan aprendiendo y enriqueciéndose durante el tiempo de encierro, pero carece de sentido pretender que el curso académico puede seguir con normalidad. La escuela está cerrada y no puede garantizar las condiciones de aprendizaje escolar. Por tanto, no debe responsabilizar al alumnado de lo que aprende, ni del ritmo al que lo aprende. De esta forma, tampoco puede dictar una calificación válida, fiable y justa, aunque la evaluación con intención formativa deba seguir aplicándose (Martín y Rogero, 2020). Por ello, mientras dura la suspensión de las clases, lo deseable sería ofrecer recomendaciones adaptadas a la realidad de las familias, con el fin de consolidar lo aprendido, y detener la impartición de contenidos nuevos. El planteamiento debería ser priorizar las necesidades del

alumnado desaventajado, en lugar de diseñar soluciones irreales para él. Aun así, habrá familias a las que los docentes no podrán llegar.

En segundo lugar, no queda otra opción que aprender a navegar en la incertidumbre, lo que implica trabajar en diferentes escenarios de fecha de retorno, de vuelta progresiva a las aulas o de nuevos confinamientos en el medio plazo. En cualquiera de ellos debemos adaptar los recursos, las metodologías y los calendarios escolares, con el objetivo de que todo el alumnado, sin excepción, pueda seguir aprendiendo. Para ello, resulta esencial establecer medidas estructurales que incorporen al menos lo siguiente (Martín y Rogero, 2020):

1. Mejorar las condiciones educativas en los colegios e institutos para atender a la diversidad de todo el alumnado y a sus condiciones socio-familiares, particularmente de aquel más vulnerable. Esto pasa por aumentar sustancialmente las plantillas de los departamentos y equipos de orientación y asesoramiento psicopedagógico en todos sus perfiles profesionales, y especialmente en aquellos que pueden coordinarse con los Servicios Sociales y activar recursos de distintas administraciones.
2. Implementar políticas que frenen la segregación escolar en todas sus dimensiones, dado que es una de las causas estructurales de desigualdad. De alguna forma, una educación confinada representa la máxima segregación educativa. Una de las mayores riquezas de la escuela es ofrecer un contexto escolar diverso que promueva entornos de aprendizaje adecuados, una convivencia positiva y compense las desigualdades.
3. Aplicar actuaciones educativas de éxito contrastadas, fomentando el modelo de tutorías o docencia compartida y garantizando la personalización de los aprendizajes y un seguimiento más exhaustivo del alumnado. Para ello es necesario incrementar las plantillas en los centros (disminuyendo las ratios) y aumentar la estabilidad de los equipos docentes.
4. Diseñar currículos oficiales flexibles alejados de la estandarización y el enciclopedismo, permitiendo el ejercicio de la autonomía pedagógica de los centros para personalizar al máximo la enseñanza.
5. Preparar desde los centros educativos el apoyo psicológico y emocional que necesitarán los alumnos/as y docentes, especialmente aquellos que han vivido situaciones traumáticas durante la pandemia.
6. Establecer sistemas de apoyo social y económico para las numerosas familias que experimentarán problemas económicos graves.
7. Prestar atención a las necesidades del alumnado vulnerable de cara a posibles nuevos confinamientos. Como mínimo, es necesario garantizar materiales y dispositivos para aprender en casa, diseñar metodologías y contenidos adecuados, establecer vías de comunicación lo más fiables posible entre docente y alumno/a, y garantizar la seguridad alimentaria y el acceso a los recursos de salud física y mental para todos (Lee, 2020).
8. Dotar a los centros de la infraestructura, el material y la formación adecuados para la docencia presencial y a distancia. Ello implica que todo/a docente cuente con tecnología para trabajar en su domicilio.

En definitiva, es necesario focalizar los esfuerzos en cuidar al alumnado y a paliar unas desigualdades que, si bien ya eran profundas, la actual situación dejará dolorosamente visibles. El sistema educativo y quienes lo forman tienen que ser sensibles al sufrimiento de los niños y las niñas y de sus familias. Nos situamos ante dos posibilidades: una, que seamos capaces de establecer medidas estructurales y perdurables para garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado; y otra, que la inacción nos lleve a profundizar en las desigualdades de forma que, por el camino, el sistema educativo pierda su sentido fundamental.

Referencias bibliográficas

- Alexander, Karl L.; Entwisle, Doris R. & Olson, Linda S. (2007): “Lasting Consequences of the Summer Learning Gap”. *American Sociological Review*, 72 (2), 167-180.
- Bonal i Sarró, Xavier y Tarabini-Castellani Clemente, Aina (2013): “De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza”. *Praxis sociológica*, 17, 67-88.
- Bonal i Sarró, Xavier y González, Sheila (2020): “Confinamiento y efecto escuela”. *Elperiodico.com*. En línea: <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20200406/efecto-coronavirus-desigualdad-escuelas-xavier-bonal-sheila-gonzalez-7919442>, publicado el 6 de abril de 2020.
- Burgen, Stephen y Jones, Sam (2020): “Poor and vulnerable hardest hit by pandemic in Spain”. *The Guardian*. En línea: <https://www.theguardian.com/world/2020/apr/01/poor-and-vulnerable-hardest-hit-by-pandemic-in-spain>, publicado el 1 de abril de 2020.
- Candel, Carlos (2020): “Hacia lo significativo”. *El diario de la educación*. En línea: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/03/hacia-lo-significativo/>, publicado el 3 de abril de 2020.
- Cooper, Harris; Nye, Barbara; Charlton, Kelly; Lindsay, James & Greathouse, Scott (1996): “The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review”. *Review of Educational Research*, 66 (3), 227-268. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>.
- Lee, Joyce (2020): “Mental health effects of school closures during COVID-19”. *The Lancet*. En línea: [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(20\)30109-7/fulltext#articleInformation](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30109-7/fulltext#articleInformation), publicado el 14 de abril de 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7).
- Martín, José Miguel y Rogero, Jesús (17-04-2020): “El coronavirus y la asfixia educativa: el confinamiento deja sin protección a la infancia más vulnerable”. *Agencia SINC*. En línea: <https://www.agenciasinc.es/Opinion/El-coronavirus-y-la-asfixia-educativa-el-confinamiento-deja-sin-proteccion-a-la-infancia-mas-vulnerable>, publicado el 17 de abril de 2020.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020): “El Ministerio de Educación y Formación Profesional y las CCAA acuerdan mantener la duración del curso escolar hasta junio”. En línea: <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/04/20200415-sectorial.html>, publicado el 15 de abril de 2020.
- Ministero dell’Istruzione (2020): “Coronavirus, possibile l’acquisto di hardware con la Carta del docente fino al 31 luglio”. En línea: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/coronavirus-possibile-l-acquisto-di-hardware-con-la-carta-del-docente-fino-al-31-luglio>, publicado el 10 de abril de 2020.

- Moreno, Juan Manuel y Gortázar, Lucas (2020): “La preparación de las escuelas para el aprendizaje digital a los ojos de los directores. Un análisis de PISA 2018 y sus implicaciones para la respuesta a la crisis COVID19 (Coronavirus)”. *Education for Global Development. World Bank Blogs*. En línea: <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>, publicado el 8 de abril de 2020.
- Rogero, Jesús (2020): “Ficción educativa en tiempos de confinamiento”. *El diario de la educación*. En línea: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/03/25/ficcion-educativa-en-tiempos-de-confinamiento/>, publicado el 25 de marzo de 2020.
- Rønning, Marte (2011): “Who Benefits from Homework Assignments?”. *Economics of Education Review*, 30(1), 55-64.
- Torres Benayas, Victoria (2020): “Los centros concertados de Madrid siguen cobrando las cuotas a pesar de que no hay clase”. *El País*. En línea: <https://elpais.com/espana/madrid/2020-04-02/los-centros-concertados-de-madrid-siguen-cobrando-las-cuotas-a-pesar-de-que-no-hay-clase.html>, publicado el 2 de abril de 2020.
- Van Lancker, Wim & Zachary Parolin (2020): “COVID-19, School Closures, and Child Poverty: A Social Crisis in the Making”. *The Lancet Public Health* (2020). En línea: [https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667\(20\)30084-0/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667(20)30084-0/fulltext), publicado el 7 de abril de 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0).
- Wang, Guanghai; Zhang, Yunting; Zhao, Jin; Zhang, Jun & Jiang, Fan (2020): “Mitigate the Effects of Home Confinement on Children During the COVID-19 Outbreak”. *The Lancet*, 395 (10228), 945-947. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X).

Nota biográfica

Jesús Rogero-García es profesor de Sociología en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación principales en la actualidad son las desigualdades en educación y el cuidado a la infancia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8813-2929>.

La escuela o el vacío completo

The School or the Complete Vacuum

Vicent Garcia, Carles Hernández, Francesc J. Hernández¹

Resumen

Este artículo utiliza una imagen pictórica en un doble sentido. En primer lugar, plantea el punto ciego de la preocupación por la brecha digital en el confinamiento por la COVID-19, a saber, la diferencia de rendimiento en la situación anterior correlacionada con la disposición de mercancías domésticas. En segundo lugar, utiliza la expresión de la pura no objetividad en relación a la posibilidad de extraer de Bourdieu y Passeron una teoría de la escuela como el medio cero o nulo, a la manera de Enzensberger.

Palabras clave

Rendimiento educativo, ordenadores en casa, conexión a internet, desigualdad social, Bourdieu.

Abstract

This article uses a pictorial image in a double sense. First, it raises the blind spot of concern about the digital divide in the confinement by COVID-19, namely, the difference in performance in the previous situation correlated with the disposition of domestic goods. Second, it uses the expression of pure non-objectivity in relation to the possibility of extracting from Bourdieu and Passeron a theory of the school as the zero or null medium, in the manner of Enzensberger.

Keywords

Educational performance, computers at home, link to the Internet, social inequality, Bourdieu.

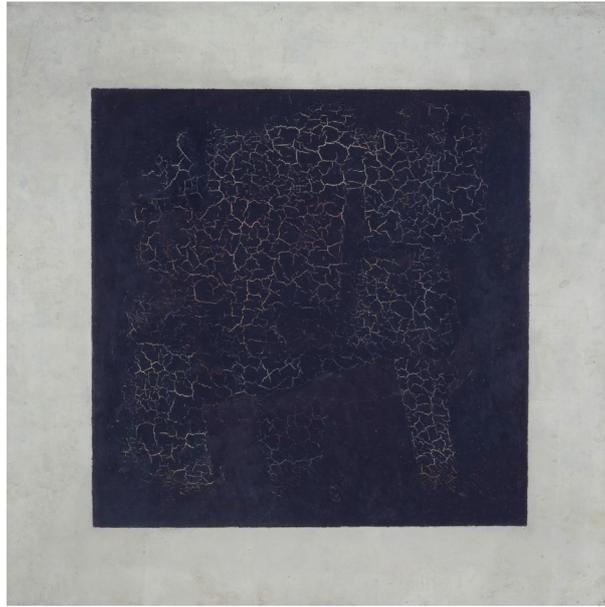
Cómo citar/Citation

García, Vincet; Hernández, Carles y Hernández, Francesc J. (2020). La escuela o el vacío completo. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 183-192. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17124>.

Recibido: 18-04-2020

Aceptado: 21-04-2020

¹ Vicent Garcia, Universitat de València, vicent.garcia@uv.es; Carles Hernández, www.aprentell.com, hcoscolla@gmail.com; Francesc J. Hernández, Universitat de València, francesc.j.hernandez@uv.es.



Kazimir Malévich: *Cuadrado negro*, 1915. Galería Tretiakov, Moscú.

1. Introducción

Aunque no estamos ante lo que Taleb (2011) definió como un cisne negro, es decir, un suceso imprevisible capaz de provocar un desastre social, el orden establecido tiembla ante la necesidad de evitar lo que Diamond (2005) denominaría un colapso de la civilización. La pandemia de COVID-19 de 2020 no se puede considerar un cisne negro porque las pandemias aparecen con periodicidad a lo largo de la historia y la presente se hubiera podido evitar con unos métodos de vigilancia alimentaria (control sobre la carne de animales salvajes en los mercados chinos del área de Wuhan) y un protocolo de comunicación más fluido en el excesivamente burocratizado sistema sanitario chino. Se sospecha que la cadena de comunicación entre la región de Hubei y las autoridades de Pekín se interrumpió por el temor a la alarma social y por el miedo de los gestores sanitarios regionales a poner en peligro sus posiciones de poder o promover una respuesta demasiado costosa —que después se ha aplicado igualmente con un coste mucho más elevado—.

Además, y en contra de lo que comúnmente se conoce como sabiduría popular, a medida que se espacian más las crisis de cualquier tipo, más probable resulta que se produzca una; es decir, a medida que pasa el tiempo no solo aumenta la probabilidad estadística de que afloren sucesos inesperados sino que también se relajan las medidas de control sobre, por ejemplo, el almacenamiento de *stock* sanitario, las centrales nucleares o los mercados financieros. Una especie de optimismo en la autorregulación de los sistemas económicos y sociales se apodera incluso de los intelectuales. Quizás el caso más llamativo sea el del psicólogo evolutivo Steven Pinker, que proclama que vivimos en la mejor época de la historia de la humanidad (Pinker 2011), optimismo que hunde sus raíces en las teorías de libre mercado de los años 60 promovidas por Friedrich Hayek, Milton Friedman y la conocida como Escuela de Chicago. Según estos autores, los sistemas económicos se blindan ante las crisis: en caso de producirse un crac económico se culpa al exceso de control que impide que el sistema se autorregule. Esta línea de pensamiento, inmune a críticas externas ya que siempre se culpa al exceso de control o de planificación, ha conducido a esta crisis sanitaria global, como ejemplo de lo que Ulrich Beck (1988) acuñó como irresponsabilidad organizada.

En efecto, aquello considerado impensable ha sucedido, y muchos países han visto ponerse en evidencia sus limitaciones y déficits sobre la capacidad de proporcionar una respuesta eficaz a las catástrofes sanitarias. Todo esto se afirma sin repartir culpas, sino para explicar cómo algo casi anecdótico, la transmisión de un virus no habitual en humanos a un individuo en el área de Wuhan, se ha expandido luego como manchas de aceite por todo el planeta. Como paradoja, llama la atención que justo China, un país con un régimen social y económico de corte autoritario, se convierta en el punto de origen de esta crisis, precisamente por falta de control, en este caso, de la cadena alimentaria. ¿Da esto la razón a los ultra-liberales que aborrecen las regulaciones? Cualquier estudiante de ciencia política o sociología entiende la diferencia entre la promulgación de una normativa y la aplicación efectiva de esta: que se aboliera la esclavitud en los EEUU en el siglo XIX no implicó el final de la marginalidad de los afroamericanos y se ha esperado más de un siglo a que uno se convirtiera en presidente del país.

A causa de esta pandemia global, prácticamente todos los sistemas educativos de los países de occidente han cancelado las clases presenciales; a su vez, el profesorado ha pasado a tutorizar, a impartir lecciones telemáticas sincrónicas o asincrónicas, a poner tareas —por no utilizar el término coloquial «deberes»—, y a realizar un seguimiento en línea de sus estudiantes. El proceso educativo presencial se ha convertido en un proceso educativo virtual en apenas unas pocas horas.

Esta supresión de la presencialidad educativa ha comportado también cancelar o aplazar los *High Stake Tests* (exámenes que suponen un punto de inflexión curricular, que implican toma de decisiones sobre el futuro de los estudiantes) en casi todos los sistemas educativos: los exámenes finales de las asignaturas universitarias, las evaluaciones de los sistemas de educación secundaria y primaria, y las pruebas de acceso a la universidad (*Baccalaurat* francés, *Scholastic Aptitude Test* estadounidense, EvAU española, etc.). En el momento que se escriben estas líneas, se anuncia la EvAU a principios de julio de 2020. Los autores de este artículo apostamos por su cancelación definitiva y por aprovechar la coyuntura actual para diseñar un nuevo procedimiento de acceso a la universidad española. Por supuesto, cabe solucionar el de este año con algún tipo de medida extraordinaria que ordene los méritos de los estudiantes, pero sin necesidad de obligarlos a pasar por el trago amargo de un examen multitudinario en medio de una crisis sanitaria global.

Mientras que el debate educativo en los medios de comunicación se desarrolla con extraordinaria virulencia entre las distintas corrientes de opinión, desde estas líneas recordamos, por una parte, una serie de datos recientes que ofrecen un marco de debate más cercano a la realidad educativa española, para no caer en la trampa metodológica de especular sin un ancla de evidencias constatables. Estos datos se presentan y analizan en el apartado siguiente. En el tercer apartado se esboza una reflexión más general, que pretende tener una cierta relevancia sociológico-educativa.

Antes de entrar en la cuestión, se propone al lector o la lectora que rememore la obra *Cuadrado negro* de Kazimir Malévich, de la que ofreció varias versiones (la reproducida al comienzo del artículo es de 1915). Como su título indica, la obra presenta un cuadrado pintado de negro con un breve margen blancuquecino. En este artículo, el *Cuadrado negro* se refiere a dos cosas: la primera, el punto ciego; la segunda, el vacío completo, acepciones que serán comentadas más adelante. Podríamos utilizar también esculturas de Eduardo Chillida o piezas *musicales* de John Cage, como 4'33", para ilustrar las mismas ideas.

2. Los datos

En marzo del año 2020, por la pandemia de la COVID-19, las autoridades educativas de las comunidades autónomas españolas ordenaron el cierre de los centros educativos y la enseñanza no presencial. Precisemos que no se trata de enseñanza en línea, puesto que esta exige unos medios concretos que no están al alcance inmediato de la mayor parte de las instituciones. En la prensa se levantó un coro de voces que alertaba sobre eventuales efectos sobre el aprendizaje en el alumnado con escasos recursos telemáticos domésticos y se iniciaron investigaciones *ad hoc*. Pero entonces se pudo producir un *punto ciego* en la investigación: ¿Qué sucedía con la diversidad de recursos telemáticos domésticos *antes* del confinamiento? ¿Era una cuestión irrelevante? Vayamos con los datos.

La última ronda de PISA (2018) ha proporcionado datos sobre rendimiento en matemáticas y ciencias (lengua se descartó en el caso español por problemas muestrales) en las comunidades autónomas, según la disposición de recursos telemáticos domésticos. Los datos se recogen en las tablas I-IV, que se transcriben según las proporciona el web de PISA. En primer lugar, obsérvense los resultados de matemáticas y ciencias, desagregados por la existencia de ordenadores en el hogar (Tablas I y II).

Tabla I. Averages for age 15 years PISA mathematics scale: overall mathematics, by How many in your home: Computers (desktop computer, portable laptop, or notebook) [ST005817] and jurisdiction: 2018

	NONE		ONE		TWO		THREE OR MORE		[THREE OR MORE] – [NONE]
	Average	Standard Error	Average	Standard Error	Average	Standard Error	Average	Standard Error	
Andalusia	423	(9,7)	452	(5,3)	474	(4,9)	493	(6,5)	70
Aragon	421	(12,1)	479	(7,6)	500	(6,3)	516	(8,1)	95
Asturias	426	(10,5)	469	(6,1)	499	(5,9)	517	(6,0)	91
Balearic Islands	430	(11,4)	467	(7,6)	490	(6,0)	501	(5,7)	71
Basque Country	433	(12,2)	484	(5,6)	502	(5,0)	515	(4,0)	82
Canary Islands	411	(8,5)	452	(6,1)	465	(5,5)	484	(6,8)	73
Cantabria	452	(13,8)	480	(8,3)	505	(8,5)	516	(8,7)	64
Castile and Leon	449	(12,7)	484	(7,3)	505	(4,8)	525	(6,0)	76
Castile-La Mancha	421	(10,5)	465	(6,6)	482	(6,2)	501	(5,9)	80
Catalonia	441	(16,9)	462	(7,2)	493	(5,1)	502	(4,6)	61
Com. Valenciana	427	(8,8)	464	(6,5)	478	(5,5)	491	(6,2)	64
Extremadura	412	(11,2)	457	(8,7)	473	(6,7)	497	(7,0)	85
Galicia	439	(13,2)	482	(5,8)	505	(6,0)	520	(5,0)	81
La Rioja	442	(16,4)	484	(10,4)	502	(10,9)	522	(12,1)	80
Madrid	428	(7,1)	459	(5,6)	485	(3,6)	510	(3,6)	82
Murcia	422	(8,6)	460	(7,3)	483	(5,5)	507	(7,9)	85
Navarre	435	(14,8)	487	(7,4)	502	(9,2)	527	(10,9)	92

Fuente: <https://pisadataexplorer.oecd.org> y elaboración propia.

Tabla II. Averages for age 15 years PISA science scale: overall science, by How many in your home: Computers (desktop computer, portable laptop, or notebook) [ST005817] and jurisdiction: 2018

	NONE		ONE		TWO		THREE OR MORE		[THREE OR MORE] – [NONE]
	Average	Standard Error	Average	Standard Error	Average	Standard Error	Average	Standard Error	
Andalusia	424	(10,8)	454	(5,5)	477	(5,1)	499	(6,1)	75
Aragon	430	(13,3)	481	(5,5)	497	(6,6)	509	(6,6)	79
Asturias	437	(10,3)	476	(5,5)	503	(6,1)	522	(5,8)	85
Balearic Islands	430	(10,2)	469	(6,7)	490	(5,4)	497	(6,7)	67
Basque Country	433	(10,6)	474	(5,1)	490	(4,9)	500	(5,4)	67
Canary Islands	423	(8,0)	463	(6,1)	473	(4,5)	493	(6,6)	70
Cantabria	449	(15,1)	481	(9,6)	503	(9,7)	506	(9,9)	57
Castile and Leon	448	(12,7)	485	(7,5)	504	(5,3)	520	(5,7)	72
Castile-La Mancha	425	(11,4)	472	(6,1)	488	(7,3)	505	(7,9)	80
Catalonia	440	(15,9)	465	(7,6)	490	(5,7)	500	(5,5)	60
Com. Valenciana	432	(8,3)	471	(5,6)	481	(5,4)	493	(6,2)	61
Extremadura	413	(11,8)	464	(7,5)	475	(5,1)	502	(7,0)	89
Galicia	457	(12,7)	499	(5,8)	515	(5,0)	530	(5,7)	73
La Rioja	448	(12,3)	476	(8,3)	492	(9,6)	503	(9,3)	55
Madrid	428	(8,4)	465	(4,1)	487	(3,9)	507	(4,1)	79
Murcia	423	(9,6)	466	(5,9)	488	(6,4)	515	(8,8)	92
Navarre	437	(14,7)	483	(5,8)	490	(6,7)	511	(8,5)	74

Fuente: <https://pisadataexplorer.oecd.org> y elaboración propia.

Obsérvese que el rango de la diferencia entre estudiantado sin ordenador en el hogar o con tres o más de tres ordenadores se sitúa en 61-95 puntos en el caso de matemáticas y 55-89 en el caso de ciencias naturales. Para que se pueda apreciar el significado de estos datos, recuérdese que la diferencia de puntuaciones en los países de la Unión Europea en el caso de matemáticas se sitúa en matemáticas entre 523 (Estonia) y 436 (Bulgaria), es decir, una diferencia de 87 puntos, y en el caso de ciencias naturales, entre 530 (Estonia) y 424 (Bulgaria), es decir, una diferencia de 106 puntos. También pueden compararse los datos anteriores con el promedio de España, que se situó en 481 puntos en el caso de matemáticas y 483 en el caso de ciencias.

¿Qué consecuencias teóricas se tendrían que extraer del hecho de que la disponibilidad de una mercancía en el ámbito doméstico parece corresponder con rendimientos escolares tan distintos? ¿Dónde queda la función compensatoria de la escuela?

PISA ofrece también datos sobre rendimiento según la conexión a internet, aunque en este caso la desagregación por comunidades autónomas produce muestras insuficientes en algunas comunidades. Véanse las tablas III y IV.

Tabla III. Averages for age 15 years PISA mathematics scale: overall mathematics, by In your home: A link to the Internet [ST013506] and jurisdiction: 2018

	YES		NO		[YES] – [NO]
	Average	Standard Error	Average	Standard Error	
Andalusia	469	(4,1)	430	(18,4)	39
Aragon	498	(6,1)	‡	‡	‡
Asturias	492	(5,0)	452	(22,4)	40
Balearic Islands	484	(5,2)	426	(16,8)	58
Basque Country	501	(3,4)	446	(20,5)	55
Canary Islands	462	(4,7)	424	(14,1)	38
Cantabria	499	(7,6)	480	(16,0)	19
Castile and Leon	504	(4,8)	467	(18,5)	37
Castile-La Mancha	481	(5,1)	431	(18,9)	50
Catalonia	491	(4,0)	‡	‡	‡
Comunidad Valenciana	476	(4,5)	428	(17,1)	48
Extremadura	472	(6,9)	432	(15,8)	40
Galicia	500	(4,2)	451	(18,8)	49
La Rioja	500	(10,0)	‡	‡	‡
Madrid	487	(3,3)	434	(13,1)	53
Murcia	478	(5,7)	413	(20,9)	65
Navarre	505	(8,3)	‡	‡	‡

Fuente: <https://pisadataexplorer.oecd.org> y elaboración propia.

‡ Sin datos por muestras insuficientes.

Tabla IV. Averages for age 15 years PISA science scale: overall science, by In your home: A link to the Internet [ST013506] and jurisdiction: 2018

	YES		NO		[YES] – [NO]
	Average	Standard Error	Average	Standard Error	
Andalusia	473	(4,3)	437	(16,8)	36
Aragon	495	(5,2)	‡	‡	‡
Asturias	498	(5,0)	453	(21,2)	45
Balearic Islands	484	(5,4)	422	(19,1)	62
Basque Country	489	(4,1)	436	(21,1)	53
Canary Islands	472	(4,6)	434	(15,3)	38
Cantabria	496	(9,2)	472	(13,6)	24
Castile and Leon	502	(5,0)	469	(16,5)	33
Castile-La Mancha	487	(6,0)	432	(20,1)	55
Catalonia	490	(4,8)	‡	‡	‡
Comunidad Valenciana	480	(4,4)	433	(16,4)	47

	YES		NO		[YES] – [NO]
	Average	Standard Error	Average	Standard Error	
Extremadura	476	(6,0)	427	(15,7)	49
Galicia	513	(4,0)	461	(16,2)	52
La Rioja	489	(8,2)	‡	‡	‡
Madrid	488	(3,1)	436	(14,4)	52
Murcia	484	(5,5)	420	(23,5)	64
Navarre	494	(5,9)	‡	‡	‡

Fuente: <https://pisadataexplorer.oecd.org> y elaboración propia.

‡ Sin datos por muestras insuficientes.

Como puede verse, el rango se sitúa en 19-65 puntos en el caso de matemáticas y 24-64 en el caso de ciencias. Recuérdese que, según los datos comentados anteriormente, la diferencia de puntuación entre España y el país con mejor puntuación de la Unión Europea se situaba en 42 puntos en el caso de matemáticas y 47 en el caso de ciencias.

Los datos, pues, parecen mostrar que las diferencias de rendimiento entre aquellas personas que disponen de determinadas mercancías en el ámbito doméstico, tanto ordenadores como conexión a internet, son de un orden equivalente a las diferencias entre países con mejores y peores rendimientos en la Unión Europea, en el primer caso, o con la diferencia entre las mejores puntuaciones de la Unión Europea y los resultados españoles, en el segundo.

En el epígrafe siguiente se tratará de ofrecer algún marco teórico para explicar estos hechos.

3. La explicación

No se confunda el lector o la lectora del artículo: el título (el vacío completo) no se refiere a la desescolarización obligatoria provocada por la COVID-19, que hubiera hecho las delicias de los profetas del aula sin muros, como Marshall McLuhan y el antropólogo Edmund S. Carpenter (1960), o de los apóstoles de la muerte de la escuela, como Ivan Illich (1971) o su colaborador Everett Reimer (1971), sino a un largo artículo de uno de los intelectuales europeos más notables: Hans Magnus Enzensberger. Buen conocedor del potencial iluminador del oxímoron, tituló de esta manera paradójica, a saber *Die vollkommene Leere*, el vacío completo o pleno, su análisis sobre la televisión (Enzensberger, 1988). El subtítulo resulta explicativo: «¿Por qué todas las quejas sobre la televisión son irrelevantes?». Estas quejas o lamentos se enuncian desde tres tesis: la de la manipulación ideológica, la de sus resultados morales o la de la sospecha epistemológica sobre su efecto para identificar la auténtica realidad.

Antes de seguir comentando el artículo de Enzensberger, esperamos que el lector o la lectora haya advertido ya la similitud entre las tres quejas enunciadas contra la televisión y las críticas habituales a la escuela, cultivadas con herramientas sociológicas. Sería suficiente con aducir la crítica a la ideología en el currículum (Apple, 1979), la tradición moralizante que parte de Durkheim (1922) o la identificación de culturas del aula (Willis, 1977).

Pues bien, según Enzensberger, las quejas resultan irrelevantes porque no aciertan a identificar la índole del medio televisivo, la de ser un *medio cero* o *nulo* (o mejor: tender asintóticamente a serlo). No

se trata de un medio de comunicación, sino de una manera de negarse a la comunicación, una máquina zen, un dispositivo que nos acerca al nirvana de forma tendencial. La televisión no hace nada. Citando a Malévich, sería un trasunto de «la experiencia de la pura no objetividad». Y a esto alude el cuadro inicial de este artículo. ¿No será la escuela también un medio cero o nulo?

Esta hipótesis ya fue defendida por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en la primera parte de su obra *La reproducción*; sin embargo, no es la interpretación que habitualmente se comenta de tal libro, sino que esta es más bien otra, que podríamos designar como hipótesis A. Según esta, la escuela reproduce las desigualdades porque operaría una «violencia simbólica», esto es, convertiría en «natural» el hecho de que los favorecidos socialmente tengan buenos resultados académicos que los perpetúan en la situación predominante que ocupan sus familias y el que los desfavorecidos sean marginados. No se trataría de una violencia física, sino de una violencia simbólica que los individuos no percibirían. Y aquí Bourdieu fuerza los conceptos: «simbólico» se asocia con un significante y un significado, pero en este caso el significado no sería tal para los sujetos, que no lo perciben. Se podría decir que el sistema educativo ejercería una coacción sutil o, mejor aún, una influencia perversa, pero esto no es explicar nada, sino poner nombre a un efecto, hipostasiar adjetivos. Del mismo modo se postuló el éter o el flogisto. Del mismo modo, tampoco explica nada el o la médico que afirma que padece *cianosis* el paciente que se pone azul. Simplemente, lo dice en griego.

El primer párrafo de la obra (Bourdieu & Passeron, 1970: 19) tiene como título: «Du double arbitraire de l'action pédagogique». La traducción que ofrece la versión castellana, «De la doble arbitrariedad de la acción pedagógica», no es exacta. El doble *arbitraire* se refiere al hecho que la palabra aparece dos veces tanto en la proposición 1 (así como también en las proposiciones 1.1 y 1.2, igual que, a manera de resumen, en la proposición 2). Para este comentario, es suficiente con la proposición 1, que transcribimos en la traducción castellana:

1. Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. (Bourdieu & Passeron, 2001: 19).

Obsérvese que la interpretación habitual de la violencia simbólica bascula, por así decir, sobre el primer *arbitraire*, el adjetivo de poder, esa es la conocida hipótesis A, la influencia perversa; pero puede resultar más interesante la hipótesis B, que se presenta cuando se enfoca el segundo *arbitraire*, el sustantivo, y esta noción se interpreta en su sentido pleno, como una trivialidad o banalidad.

Siguiendo esta línea, la afirmación de Bourdieu y Passeron equivaldría a decir que el sistema educativo es banal, que no hace nada. Si no altera la desigualdad es porque es un medio nulo, una pérdida de tiempo en el que el alumnado es sometido, en la terminología de Bourdieu, a una «autoridad pedagógica» (la que encarna la pirámide de la administración educativa, desde el máximo responsable hasta el docente concreto) que impone un «arbitrario cultural». O dicho de otro modo. La escuela sería una espera, una larga espera, que permitiría que las expectativas (moldeadas convenientemente por la clase social) y los rendimientos se vayan acoplando mutuamente. Si las enseñanzas fueran no triviales, entonces su efecto alteraría la reproducción de las distinciones sociales.

Respecto de los datos presentados en el epígrafe 2, las conclusiones son claras. En primer lugar, si la escuela neutralizara las distinciones sociales, no habría diferencia de rendimiento respecto de la posesión

de determinadas mercancías *en el ámbito doméstico*. Pero no es así. Y no lo es en una escala más que notable. Es decir, los hogares con mejor conexión a Internet y con mayor número de dispositivos utilizables simultáneamente, permiten que sus hijos obtengan mejores rendimientos académicos. En segundo lugar, la legítima preocupación por los efectos educativos de la enseñanza a distancia en condiciones de confinamiento puede proyectar un punto ciego sobre la situación en la enseñanza presencial, como si entonces los efectos no fueran operantes. En tercer lugar, podríamos plantearnos la hipótesis de si la escuela no actúa, en general, como un *medio nulo* o *medio cero*, como un auténtico *vacío completo*, o no lo hace asintóticamente, como decía Enzensberger.

Para finalizar plantearemos algunas cuestiones: ¿Qué sucedería si después de esta experiencia docente sobrevenida (las autoridades educativas de alguna comunidad autónoma han afirmado, por ejemplo, que el tercer trimestre tenía que ser de refuerzo de los contenidos de los dos primeros) se constatará un mejor rendimiento académico? ¿Qué sucedería si, con una proyección estadística a partir de los resultados de los centros educativos, se pudiera predecir la nota de acceso a la universidad, incluso corrigiendo la demostrable inflación en las notas medias de centros privados y privados concertados en favor del estudiantado de los centros públicos? ¿Qué pasaría, incluso, si se prescindiera de los exámenes presenciales? En ese caso, la COVID-19 se convertiría en un cisne negro para la escuela...

Referencias Bibliográficas

- Apple, Michael (1979). *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Beck, Ulrich (1988). *Gegengifte: Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Popular.
- Carpenter, Edmund & McLuhan, Marshall (ed.) (1960). *Explorations in Communication, An Anthology*. Boston: Beacon Press. [Traducción en castellano: *El aula sin muros*. Barcelona: Laia, 1974].
- Diamond, Jared Mason (2005). *Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeed*. Nueva York: Viking Books.
- Durkheim, Émile (1922). *Éducation et sociologie, introduction de Paul Fauconnet*. Paris: Félix Alcan.
- Enzensberger, Hans Magnus (1988): "Die vollkommene Leere". *Der Spiegel*, 16 de mayo. Disponible en: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13529129.html>, consultado el 15 de abril de 2020.
- Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*. Nueva York: Harper & Row. Disponible en: https://archive.org/details/DeschoolingSociety_943/mode/2up, consultado el 15 de abril de 2020.
- Pinker, Steven (2011). *The Better Angels of Our Nature*. Nueva York: Viking Press.
- Reimer, Everett (1971). *School is Dead: Alternatives in Education*. Londres: Penguin.
- Taleb, Nassim Nicholas (2011): *The Black Swan. The Impact of the Highly Improbable*. (2ª ed). Nueva York: Random House Trade Paperpack.

Willis, Paul (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Londres: Saxon House; Columbia University Press.

Notas biográficas

Vicent Garcia Martínez es profesor del Departamento de Didáctica y la Literatura de la Universitat de València. Sus líneas de investigación abordan el aprendizaje digital, la narración fílmica y la formación del profesorado.

Carles Hernández Coscollà es fundador d'Aprenentell, una iniciativa que imparte formación en centros educativos acerca del principio de aprender sobre el aprendizaje. Actualmente es asesor en Corts Valencianes.

Francesc J. Hernández es doctor en Sociología. Profesor del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València y director del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas. Sus líneas de investigación abordan la coeducación, cultura de paz, sostenibilidad y educación.

Entrevistas a estudiantes

Alumna, 4º de la ESO, 16 años, IES Fray Luis de León, Provincia de Cuenca

Indica cuántos miembros conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento.

4 miembros:

- 47 años, licenciado, procurador de los tribunales
- 43 años, licenciada, gerente en librería
- 16 años, 4º ESO, estudiante
- 14 años, 3º ESO, estudiante

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución en relación a antes del confinamiento.

El 90% de las tareas domésticas las hace mamá, incluso ha aumentado su trabajo en casa durante el confinamiento.

Yo dedico unos 15 minutos diarios en ordenar la habitación, ayudo a poner y quitar la mesa, hacer mi cama y algunos días friego.

Realización del trabajo escolar:

¿De qué medios tecnológicos se dispone en casa (un ordenador, varios ordenadores, una tablet, un móvil inteligente, ninguno de éstos) para hacer el seguimiento virtual de los deberes?

Disponemos de un portátil, una *tablet* y cuatro móviles (uno por miembro de la familia).

¿Cómo es la conexión a internet (tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...– y velocidad)?
Fibra con alta velocidad.

¿Qué se está haciendo desde el centro educativo? ¿Por qué vía llegan los deberes? ¿Cómo es la interacción con el tutor/a y con el resto del profesorado? ¿Cómo es la interacción con el padre o la madre con el IES? ¿Cómo se corrigen los ejercicios? ¿Cómo se está planteando la evaluación del 2º trimestre?

Algunos profesores dan clases por plataformas como Skype, Zoom... Suelen mandar deberes cada semana y otros ni siquiera se ponen en contacto con nosotros.

Los deberes llegan por papas, classroom, y por correo.

Solemos estar en contacto semanalmente o diariamente con el profesorado.

La interacción del IES con mis padres hasta la fecha, no se ha producido.

Algunos profesores envían las respuestas para que podamos corregir los ejercicios, otros utilizan el Skype y el Zoom para corregirlos y así poder preguntar dudas; y en otras asignaturas no los hemos corregido.

¿Qué horario ocupa a lo largo del día? ¿Qué actividades se realizan, cómo es esta rutina?

Toda la mañana y a veces por la tarde.

Suelo realizar clases por Zoom y Skype y hago los deberes que se corresponden a cada día de la semana.

Percepción de si esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en su aprendizaje y en qué sentido.

Está teniendo un impacto negativo. No aprendemos casi nada nuevo y lo único que hacen es mandarnos cantidades exageradas de deberes.

Dificultades que se encuentra a la hora de hacer realizar los deberes de esta manera.

A veces el «Papás 2.0» se colapsa y es imposible enviar los ejercicios y otras veces no llega bien la conexión y no podemos acceder a internet.

Principales conclusiones que extrae de esta experiencia educativa.

Bajo mi punto de vista, esta experiencia es extraña para todos e intentamos llevarla con la mayor calma posible aunque no es fácil y aunque nos llevemos alguna parte positiva de todo esto, sinceramente pienso que va a ser un trimestre perdido.

¿Cree que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado? y en caso afirmativo, ¿en qué sentido?

De desigualdad, porque hay alumnos que no disponen de los medios necesarios para realizar las tareas y no todos tienen acceso a internet.

Balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo:

Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto con las hijas/os, con la pareja, con las personas dependientes.

El hecho de estar encerrada me hace sentir agobiada o estresada con la situación y también, algunas veces, con mis padres.

¿Algún aspecto positivo? ¿alguna contribución? ¿algo que se extraiga como una ventaja en medio de esta situación compleja? ¿alguna reflexión en términos de crecimiento personal?

Aumentar los conocimientos en las tecnologías, pasar más tiempo con la familia y aprender a ser más fuertes a nivel emocional.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo se está viviendo? ¿cómo se está gestionando?

Por mi parte no está siendo demasiado duro, aunque siempre vienen bajones y situaciones de estrés.

Aprendizaje para el futuro.

Prefiero la enseñanza tradicional ya que no me gusta nada este tipo de enseñanza porque tanto los profesores como los alumnos estamos mucho más relajados.

Valoración sobre las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

Sobre el tema de educación hemos dejado de aprender muchos contenidos.

Socialmente pienso que cuando acabe el confinamiento haremos más uso de los espacios abiertos y limitaremos el contacto físico.

Alguna consideración o comentario final que consideres adecuado o quieras hacer.

Quiero hacer un comentario final sobre mis sentimientos. Estando en casa no me siento muy agobiada ya que me gusta pasar tiempo aquí, pero sí estoy triste la mayoría de los días porque echo de menos a familiares y amigos y espero que todo esto termine pronto y podamos volver a la normalidad poco a poco.

Alumna, 17 años, 1º de Bachillerato, IES Fray Luis de León, Provincia de Cuenca

Indica cuántos miembros conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento.

Somos tres miembros: mi madre y mi padre con 45 años y yo con 17.

Mi madre tiene estudios universitarios (actualmente desempleada) y mi padre educación básica. Él tiene una empresa de construcción, por lo que ha respetado las distintas indicaciones propias del estado de alarma.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución en relación a antes del confinamiento.

Durante el confinamiento las tareas se han repartido más equitativamente. Si bien es cierto que el «mundo de las lavadoras» ha recaído más sobre mi madre, y pequeñas reformas o tareas más complicadas sobre mi padre.

La que más se «escaquea», la verdad, soy yo.

Realización del trabajo escolar:

¿De qué medios tecnológicos se dispone en casa (un ordenador, varios ordenadores, una tablet, un móvil inteligente, ninguno de éstos) para hacer el seguimiento virtual de los deberes?

Dos ordenadores y varios móviles de última generación. El seguimiento virtual de los deberes se hace con el uso de mi ordenador.

¿Cómo es la conexión a internet (tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...– y velocidad)?

Muy mala, porque la instalación no permite una conexión óptima. Se agradecen los GB que Movistar nos ha regalado con motivo de la crisis del COVID-19.

¿Qué se está haciendo desde el centro educativo? ¿Por qué vía llegan los deberes? ¿Cómo es la interacción con el tutor/a y con el resto del profesorado? ¿Cómo es la interacción con el padre o la madre con el IES? ¿Cómo se corrigen los ejercicios? ¿Cómo se está planteando la evaluación del 2º trimestre?

Las tareas nos las hacen llegar o bien por Gmail, o por la plataforma educativa de Papás 2.0. Nos avisan con tiempo dejándonos varios días para entregar las tareas.

Algunos de los profesores dan clase por Skype, otros se graban videos explicando y los suben a un blog, y otros no hacen nada, la verdad.

Al tener 17, tengo autonomía y mis padres pues no tienen por qué ponerse conmigo.

En cuanto a la forma de evaluar aún no saben nada, pero nos han dicho que todo lo que estamos haciendo durante la cuarentena puntuará.

Apuntar también, que en el conservatorio, a nivel de grado profesional, todas y cada una de las clases se están dando por Skype, hay mucha implicación por parte del profesorado, y sinceramente no he notado que hayamos bajado el ritmo, lo estamos llevando todo al día.

¿Qué horario ocupa a lo largo del día? ¿Qué actividades se realizan, cómo es esta rutina?

Intento llevar al día los ejercicios y las clases online, para no acumular mucho trabajo, aunque a veces esto es un poco complicado, porque el confinamiento es muy duro, y me refugio en Netflix y en la comida [Risas]. A veces también hago deporte, pinto cuadros... Sinceramente me faltan horas. En el fondo esta vida me gusta.

Percepción de si esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en su aprendizaje y en qué sentido.

Yo no me entero de nada (excepto las asignaturas que sí dan clases, como ya he nombrado antes), en muchas materias nos mandan copiar sin conocer realmente el objetivo de dicha tarea, y creo que no es el método más adecuado. Además llevan muchísima velocidad, y están dando los temas muy rápido y sin detenerse lo que en condiciones normales se detendrían.

Dificultades que se encuentra a la hora de hacer realizar los deberes de esta manera.

Al estar todo el mundo conectado a internet, la velocidad de este se ha reducido, complicando bastante la resolución rápida y eficaz de dudas que nos puedan surgir mientras realizamos los ejercicios.

Principales conclusiones que extrae de esta experiencia educativa.

Por un lado me gusta, porque puedo administrar mi tiempo como quiero, ver la clase online o hacer los ejercicios sin la necesidad de madrugar. Pero la parte que más me incumbe que es la de aprender y formarme de la mejor manera posible para el terrible año que me espera el que viene, en segundo de bachiller, creo que no estamos aprendiendo y empapándonos de los conocimientos que deberíamos, ya que al no haber contacto personal, enfría muchísimo las clases y el ambiente de aprendizaje.

¿Cree que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado? y en caso afirmativo, ¿en qué sentido?

Sí, hay un par de casos en mi clase que no cuentan con ordenador o conexión a internet, y están teniendo muchísimos problemas, a la hora de contactar con los profesores, y viceversa. Nosotros cada vez que llega algún mensaje nuevo, lo mandamos por el grupo de WhatsApp de la clase, para todo aquel despistado o para aquellos que cuenten con este tipo de dificultades.

Balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo: Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto con las hijas/os, con la pareja, con las personas dependientes.

La convivencia nunca pudo ser perfecta, y a veces el estrés nos saca un poco de nuestras casillas, pero vamos como una vida normal de padres y una hija adolescente con un notable genio. [Risas].

Mis padres muy bien, mucho amor y Netflix nos ha unido mucho. [Risas].

¿Algún aspecto positivo? ¿alguna contribución? ¿algo que se extraiga como una ventaja en medio de esta situación compleja? ¿Alguna reflexión en términos de crecimiento personal?

La unión familiar que estamos forjando. Antes éramos más independientes, cada uno llevaba su rutina y sus quehaceres. Esta situación nos ha unido mucho, y hacemos actividades juntos, desde cocinar, sesiones de cine, videos graciosos, ejercicio... Lo que aún no he conseguido es jugar a un juego de mesa, y mira que lo he intentado, pero poco a poco, aún nos queda tiempo en esta situación.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo se está viviendo? ¿Cómo se está gestionando?

Al principio yo estaba más triste, y lo veía todo muy negro. A día de hoy, ya me he acostumbrado y no se está tan mal. Si bien es cierto que a veces tanto a mí como a ellos, nos entran pequeños bajones, ya que echamos de menos a familiares, amigos, o actividades que teníamos ya integradas en nuestra rutina. Por suerte, nos ha tocado vivir esta situación en el siglo XXI y contamos con medios, para poder hablar con ellos o verlos a través de distintas plataformas.

Aprendizaje para el futuro.

Me he sentido muy privilegiada, ya que a pesar del gran cambio que ha supuesto esta situación, el ser humano cuenta con una gran capacidad de adaptación, pero sobre todo si cuentas con comodidades. He tenido la suerte de contar con una gran casa, con un patio para poder salir y despejarme; cuento con internet, música, y muchas actividades que poder realizar aquí dentro.

Como aprendizaje me llevo que debemos contar con la suficiente madurez e inteligencia para afrontar todo tipo de situaciones que nos presente la vida y no perder nunca la sonrisa.

Valoración sobre las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

España ya contaba con una situación complicada debido a la última crisis, y ahora que estamos remontando, nos hemos vuelto a frenar, y las consecuencias económicas, sociales y educativas supondrán un gran impacto que nos costará superar.

Alguna consideración o comentario final que consideres adecuado o quieras hacer.

El confinamiento nos ha hecho reflexionar y darnos cuenta, de que pequeñas tonterías y detalles que teníamos en nuestra rutina diaria, son de las cosas que más echamos de menos. Apunto pequeños ejemplos: el hecho de cruzarnos con nuestros compañeros por los pasillos del instituto, las quedadas espontáneas, las risas en clase con los profesores...

Alumna, 17 años, 2º Bachillerato, IES Padre Suárez (Granada). Se prepara para poder acceder al Grado de Ingeniería Física el próximo curso académico

Indica, por favor, cuántos miembros estáis conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento.

4 miembros: Mi hermano: 13 años, estudia 2º de ESO. Mi madre: 40 años, visitadora médica (no tiene que salir de casa por trabajo), nivel académico universitario. Mi padre: 42 años, militar (no tiene que salir de casa de momento) y nivel académico universitario.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución de tareas entre los miembros del hogar en relación a antes del confinamiento.

Pues todos los días nos vamos turnando para que todos hagamos las mismas tareas como tirar la basura o fregar las platos, mi padre es el único que sale de la casa para hacer la compra, y un día a la semana limpiamos la casa completa entre todos (2-3 horas).

Con respecto a la realización del trabajo escolar (tus deberes) durante el confinamiento, te pedimos, por favor, que respondas a las siguientes preguntas:

De qué medios tecnológicos dispones en casa (un ordenador, varios ordenadores, una tablet, un móvil inteligente, ninguno de éstos) para hacer el seguimiento virtual de tu deberes.

Tenemos varios ordenadores, tablets y móviles para que tanto mi hermano como yo podamos realizar las tareas.

¿Cómo es la conexión a internet que tenéis en tu casa (Tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...–, Velocidad)?

Fibra.

Qué se está haciendo desde tu centro educativo, por qué vía te llegan los deberes, cómo es la interacción con tu tutor/a y con el resto del profesorado, cómo es la interacción con tu padre y con tu madre a la hora de hacer los deberes, si necesitas su ayuda ¿pueden ayudarte con los conocimientos que tienen?, cómo se corrigen tus ejercicios, cómo se está planteando la evaluación del 2º trimestre.

Los profesores se ponen en contacto con nosotros a través del correo electrónico o por diversas plataformas como classroom o edmodo. Mandan las tareas a través de esas páginas y ponen fecha límite para realizarlas además de estar a nuestra disposición por si tenemos alguna duda.

La evaluación del 2º trimestre se realizará con las notas que hemos tenido a principios de este trimestre y con los trabajos que mandan. Además algunos profesores ponen exámenes que debemos realizar en un tiempo determinado para así contar con más notas con las que calificarnos, pero esto es posible solo

en algunas asignaturas, mientras que en otras, al no poder hacer los exámenes finales, es posible que nos afecte negativamente a la media del trimestre.

Qué horario ocupan tus estudios y la realización de tus deberes a lo largo del día, qué tipo de actividades realizas, cómo es esa rutina diaria

Los profesores mandan un calendario semanal con todas las tareas que hay que realizar y tú puedes organizarte como quieras.

Yo me pongo un rato por la mañana y otro por la tarde, procurando llevar siempre las tareas al día, además de estudiar para los exámenes que tenemos al volver.

Además de estudiar hago otras actividades como ejercicio, lectura o ver alguna serie.

Indica si crees que esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en tu aprendizaje y en qué sentido

Aunque los profesores están intentando dar y explicar conceptos para que el curso no se paralice hay asignaturas más complejas (en mi caso física) que no pueden explicarse a través de Internet o con algunos apuntes que pasen los profesores para intentar que lo entendamos mejor.

En mi caso, no estoy teniendo mucho problema en prepararme los contenidos, los entiendo rápidamente y puedo entenderlos, pero algunos de mis compañeros sí que tienen problemas para entender algunos conceptos y les cuesta más.

Aunque los profesores intentan ayudarnos en todo lo que pueden, el no estar en clase nos perjudica porque allí a través de exámenes y pruebas nos preparaban más para lo que además nos viene a los alumnos de 2º Bachillerato, la selectividad. En casa podemos realizar nosotros las pruebas de forma independiente, pero no es lo mismo hacerlo solo y no entender algo a estar realizándolo en clase y poder consultar al profesor directamente.

Señala las dificultades que encuentras a la hora de hacer realizar los deberes de esta manera.

En el mejor de los casos los profesores te envían un vídeo explicando la materia pero en otras asignaturas se limitan a enviarte unos apuntes que tienes que entender con sus actividades correspondientes y si tienes alguna duda preguntas al profesor que intentará responder lo antes posible.

Cuáles son las principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa.

Aunque estemos en nuestra casa y tengamos tiempo para estudiar el no saber cuándo vamos a volver hace que nos relajemos y desviemos de los estudios. Al no tener ninguna prueba cercana para calificarnos no vemos la necesidad de centrarnos tanto en los estudios como cuando íbamos a clase y preferimos hacer otras cosas antes que sentarse y avanzar en contenidos.

Señala si crees que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado y, en caso afirmativo, en qué sentido

Sí creo que haya desigualdad, no a todo el mundo le resulta fácil avanzar por su cuenta en materia y entender el mismo los contenidos, además de que no todo el mundo tiene más de un ordenador o una red de Internet que sea rápida por lo que si hay varios miembros de la familia que deben usar el ordenador le resultará más difícil hacer sus tareas en los plazos que ponen.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo con relación a las siguientes cuestiones:

Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto con tu madre, tu padre, tu hermano...

Al estar encerrado tanto tiempo conviviendo con cuatro personas hay momentos en que tenemos nuestras diferencias, aunque la mayor parte del tiempo cada uno está haciendo su trabajo, la mayoría de las veces en habitaciones distintas.

Aspectos positivos, algo que puedas extraer como una ventaja en medio de esta situación compleja, alguna reflexión en términos de crecimiento personal

Lo único que puedo sacarle de bueno a este tiempo de confinamiento ha sido la posibilidad de hacer otras actividades que de haber estado en días normales de clase no hubiera podido hacer.

Por otra parte preferiría poder salir y disfrutar de lo que nos quedaba de curso a mis compañeros y a mí ya que era el último curso que íbamos a estar todos juntos y queríamos aprovecharlo al máximo.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo lo estás viviendo? ¿cómo lo estás gestionando?

En términos emocionales intento no pensar en el tiempo que queda de confinamiento sino que pienso en todo lo que haré cuando salga. Intento concentrarme en los estudios y en realizar otras actividades para que pase el tiempo más rápido.

Qué aprendizaje extraes de esta experiencia de cara al futuro

He aprendido a ser más autodidacta y a no depender tanto de los profesores para prepararme las asignaturas sino a buscar yo misma todas las dudas que tenga y solucionarlas por mi cuenta.

Te pedimos también que valores las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación

En el impacto educativo la media de todos o casi todos los alumnos se va a ver afectada en la mayoría de los casos a peor al no contar con tiempo para poder seguir evaluándonos y no contar con la posibilidad de subir nota en asignaturas.

¿Cómo estáis viviendo el examen de selectividad desde esta situación? ¿Hay miedos? ¿Qué os dice el profesorado? ¿Cómo te sientes tú? ¿Y tus compañeras y compañeros de clase?

Pues hay miedos ya que no sabemos exactamente como será el modelo, los profesores todavía no nos han hablado del nuevo examen de selectividad ni de como va a ser. Aunque dicen que puede ser más fácil el hecho de no saber qué hay que hacer siempre nos crea alguna inseguridad a mí y todos mis compañeros.

Entrevistas a familias

Presidente en funciones de la Confederación d'AMPA del País Valencià Gonzalo Anaya (formada por las tres federaciones territoriales del País Valencià), 53 años, Valencia

Describe brevemente las características de la FAMPA que presides. Indica cuánto tiempo llevas vinculado a esta Federación, así como tu relación con el ámbito educativo

Se trata de la Confederación de AMPA mayoritaria en Valencia, compuesta por las tres federaciones territoriales del País Valenciano: FAMPA-Valencia, FAMPA-Penyagolosa y FAMPA-Enric Valor. Tenemos casi 1 100 AMPA federadas entre las tres. La Confederación hace una labor de apoyo y unión de las federaciones. Entre sus tareas destacan la relación y reivindicación a nivel autonómico con la administración: Consejerías, Generalitat... Elige representantes en la Mesa de Madres y Padres (MMP) y al Consejo Escolar del País Valenciano (CEPV). También tiene un carácter de ayuda a la formación de las AMPA a través de las federaciones. Participa en la emisión de dictámenes y propuestas en las leyes educativas. Asimismo, hace una tarea de reclamación y divulgación a través de los medios de comunicación.

Llevo vinculado al mundo de las AMPA desde que mi hija, Ariadna, entró con tres años en Infantil, en 2009, este año hace 11 años. A nivel orgánico, entré a formar parte de la comisión ejecutiva de la Federación a la que pertenece el AMPA del centro en el que estudian mis hijos Ausiàs y Ariadna (CEIP Juan de Ribera de Burjassot), en febrero de 2014 y, pronto también a la Junta Directiva de la Confederación. Llevo, por tanto, más de seis años vinculado. También soy representante en la Confederación Estatal CEAPA y he pertenecido a su Junta Directiva como vocal autonómico, tres cursos, del 2016 al 2019. Soy miembro del Consejo Escolar Municipal (CEM) de Burjassot desde el año 2013, del CEPV desde el 2014, cuatro años de la Mesa de Madres y Padres (MMP) hasta el año pasado y tres años del Consejo Escolar de estado mientras he sido miembro de la Junta Directiva de la CEAPA.

Aparte de esta vinculación como padre de alumnos, tengo otra. Soy doctor en Física Teórica y profesor universitario. He impartido clases de física desde 1990 hasta 1995 en la Universitat de València, en la que me doctoré. Desde entonces hasta el día de hoy doy matemáticas en el Departamento de Matemática Aplicada de la Universidad Politécnica de Valencia, donde actualmente, y desde 2003, soy Catedrático de Escuela Universitaria.

Explica brevemente cuáles son los cambios principales que, a tu juicio, ha generado la suspensión de la asistencia a clases presenciales, especialmente para las familias.

La suspensión de las clases presenciales ha supuesto un cambio total. Entre éstos, la adaptación a un modelo totalmente diferente de docencia por parte del profesorado y de aprendizaje por parte del alumnado. Para las familias, también, dado que somos los padres y las madres quienes hemos de dirigir todo el trabajo a partir de la información que recibimos del profesorado. Esto ha acentuado la brecha entre el alumnado porque depende en gran medida de los recursos de las familias. También entre el de la concertada y la pública. La primera, al tener ingresos de nuestros impuestos y propios tiene más posibilidades de atención al alumnado, aparte de que estaba más preparada para la docencia virtual.

Cómo crees que se ha llevado a cabo el proceso de adaptación a esta nueva situación, por parte de la comunidad educativa y especialmente por parte de las familias. ¿Destacarías alguna cuestión significativa en este proceso?

En general se está llevando relativamente bien. Tanto la administración como el profesorado está respondiendo con todo lo que tiene a su alcance y se cubre todo lo que se puede, que es mucho. Las familias están poniendo todo su esfuerzo y empeño.

Una cuestión que quiero enfatizar es que hay alrededor de un 20% de familias que no disponen de ordenador o de conexión a internet. Esta cuestión es imprescindible para poder seguir la enseñanza no presencial. Aparte, aún las familias que tienen, algunas necesitan el ordenador por el teletrabajo de la madre y/o el padre, o bien, algunos progenitores han de desplazarse al lugar de trabajo, como el personal sanitario o el de ventas básicas. Esto dificulta el aprendizaje a este alumnado. También está la cuestión de la formación de las madres y los padres, un porcentaje no despreciable no puede acompañar al alumnado en sus tareas. Todas estas cuestiones hacen que esta brecha ya existente de por sí aumente. Hay un problema de falta de igualdad y equidad.

Para precisar un poco más, te pedimos que respondas a las siguientes cuestiones, relativas a la gestión cotidiana de las tareas escolares en el contexto que supone la pandemia:

Qué noticias te llegan acerca de la interacción de los miembros de la familia (padres, madres) a la hora de acompañar a los hijos en sus tareas escolares, si necesitan su ayuda, si pueden ayudarles con los conocimientos que tienen, dificultades encontradas, etc.

FAMPA-Valencia ha realizado una encuesta entre las familias para determinar cómo está funcionando la tele-enseñanza. De los datos que se extraen de esta encuesta el porcentaje de alumnado que necesita mucha ayuda para trabajar en casa es del orden del 67%. Muchas madres y muchos padres no pueden acompañar con los conocimientos, aunque esto no se ha preguntado (pero nos consta por lo que nos están comentando las AMPA). Estas son dificultades importantes unidas al «aislamiento informático» que hemos comentado en 3.

Aunque en Primaria no se avanza contenido, es necesario un seguimiento desde las familias, que es diferente según sea ésta. En Secundaria sí se adelanta, lo que dificulta aún más el acompañamiento de las familias.

Conselleria ha puesto recursos para paliar esta situación: vales comedores para el alumnado que tiene beca de comedor (una buena alimentación también es esencial). Reparto de tablets y conexiones a Internet para el alumnado más necesitado (éstas no llegan a todo el alumnado ni mucho menos, es sobre todo para los de bachiller y últimos cursos de FP).

Indica si las familias piensan que esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje de las hijas e hijos y en qué sentido.

Sí lo piensan. En el sentido de que no se avanzará en los contenidos y aún habrá lagunas en aquellos que ya se han dado. También se puede ver un impacto positivo en la adaptación y aprendizaje por medios telemáticos.

A tu juicio, desde tu experiencia en la FAMPA que presides y ante esta situación sobrenvenida, comenta brevemente cuál es la principal preocupación de las familias y de las AMPA en estos momentos.

La principal preocupación es el logro curricular y la evaluación.

Qué destacarías a la hora de llevar a cabo el cometido de las AMPA ante la pandemia que nos aqueja (dificultades, oportunidades, iniciativas...).

Las AMPA han canalizado a través de las Federaciones sus reivindicaciones. Además, se ha producido un movimiento solidario mediante las AMPA para dar apoyo a todas las familias de cada centro a través de todos los medios disponibles: WhatsApp, Telegram, videoconferencias, llamadas telefónicas, compartir Wifi incluso. Esto en cada una de las clases, a fin de llegar a todo el alumnado y ayudar en las tareas que tienen. Esta ayuda está coordinada con las direcciones y el profesorado.

Las AMPA también están llevando iniciativas solidarias con el resto de la sociedad y la gente trabajadora, la que está sufriendo más dificultades y la que está trabajando para cuidar de todos nosotros.

¿Señalarías algún tipo de cambio significativo en la relación entre el profesorado y las familias producido por la actual situación?

Se ha mejorado la red de comunicación, interacción y coordinación.

Indica si se ha puesto en marcha algún proceso de formación u orientación a las familias ante el cambio producido por el paso de la docencia presencial a la docencia en línea. Si es así, realiza alguna valoración sobre esta experiencia.

Conselleria ha sacado toda una serie de manuales y material de tutorías por las redes. También el profesorado realiza cierta formación.

Respecto de las AMPA, existía formación presencial que impartían las federaciones sobre la docencia en línea. Se ha colgado el material de esta formación. Desde las federaciones se orienta en este sentido y las AMPA han establecido la red de apoyo que he comentado en 6.

No es posible hacer una valoración todavía de esta formación.

Señala si crees que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para las familias y para el alumnado y, en caso afirmativo, en qué sentido.

Está teniendo un impacto de desigualdad muy grande. Las razones, las aducidas anteriormente. La desigualdad por la formación académica de las madres y los padres tan diversa. La desigualdad por la disparidad de los medios telemáticos, incluso de la inexistencia. La desigualdad por las condiciones socioeconómicas. La desigualdad producida en el caso de que la madre y/o el padre trabajan telemáticamente y más si lo hacen de manera presencial, al no encontrarse en casa mucho tiempo.

Cuáles son las principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa y qué aprendizaje extraes de esta experiencia de cara al futuro.

Hay que avanzar en el aprendizaje en línea. Hay que proporcionar a todas las familias los medios telemáticos necesarios: esta acción se puede realizar mediante ayudas de la administración y la concienciación a todas las familias que son necesarios por sus hijos y sus hijas.

Otro aprendizaje es que la educación en valores es más que nunca necesaria. Los niños y niñas están aprendiendo estos valores a partir de vivir la gran red de solidaridad social que se está generando en torno a la situación. Evidentemente, con una sociedad diferente donde lo primero que contara fueran las personas y no las mercancías el impacto sería mucho menor.

Te pedimos también que valores las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

Por un lado, el empobrecimiento de las personas y la brecha social que se ha acentuado. Muchas personas han dejado de trabajar. También en muchas casas se ha dejado de tener ingresos. Por otra parte, aprenderemos que se puede pasar con mucho menos, que la solidaridad y el reparto social y económico se hace más que nunca necesario así como el cuidado del planeta. La importancia de disponer de un sistema público fuerte con todos los recursos, tanto a nivel sanitario, como educativo y de servicios sociales.

Finalmente, nos gustaría preguntarte por alguna otra cuestión, comentario, sugerencia, que quieras hacer para terminar.

Por último, una de las enseñanzas para toda la sociedad sería que es necesario un cambio total de sistema socioeconómico tanto para preservar el planeta y la humanidad como para que toda la clase obrera y el pueblo trabajador tengamos lo necesario que, por otra parte, se está demostrando que es mucho menos de lo que nos quiere vender este sistema capitalista explotador y devorador de las personas en el que vivimos.

Gracias por tu colaboración.

Un placer haber contribuido al análisis y el cambio social. A vosotros también agradeceremos por haber contado con el movimiento de las AMPA.

Mónica Calvo Castro, madre y enfermera, 42 años, Granada

Indica, por favor, cuántos miembros estáis conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento.

En casa somos 4 miembros:

Mi hijo de 6 años, cursa 1º primaria.

Mi hija de 2 años, no iba a guardería en el momento del confinamiento.

Mi marido de 43 años, es licenciado universitario y trabaja como autónomo, se encuentra en casa desde el confinamiento por cese de su actividad laboral.

Yo tengo 42 años, soy diplomada universitaria y enfermera en activo de la UCI pediátrica del Hospital Materno Infantil de Granada.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución de tareas entre los miembros del hogar en relación a antes del confinamiento.

Depende de si yo tengo que trabajar o tengo días libres en casa.

Cuando yo trabajo mi marido se encarga de las tareas domésticas: hacer la comida, limpiar, fregar, hacer las actividades escolares con el niño, bañar a los niños.

Los días que tengo descansos yo me encargo de hacer la comida, poner la lavadora, planchar, hacer las camas y organizar ropa.

Mi marido se encarga de ayudar al niño con las actividades escolares, poner y quitar la mesa y fregar los platos.

Entre los dos nos encargamos de la limpieza de casa, el aseo de los niños, dar de comer a los niños.

Con respecto a la realización del trabajo escolar (deberes) de tus hija.o.s durante el confinamiento, te pedimos, por favor, que respondas a las siguientes preguntas:

De qué medios tecnológicos dispones en casa (un ordenador, varios ordenadores, una tablet, un móvil inteligente, ninguno de éstos) para hacer el seguimiento virtual de tu deberes.

En casa disponemos de un ordenador, una tablet y dos móviles. Las actividades escolares nos las pasa el profesor a través de la plataforma del colegio, y el niño las realiza en sus libros y libretas. Los videos educativos los visualizamos en el móvil o en la televisión.

Cómo es la conexión a internet que tenéis en tu casa (Tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...–, Velocidad).

Tenemos Fibra de 200 megas.

Qué se está haciendo desde el centro educativo, por qué vía os llegan los deberes, cómo es la interacción con el tutor.a de tu.s hijo.a.s y con el resto del profesorado (si los hubiere), cómo es la interacción tuya y de tu pareja con tu hijo.a.s a la hora de hacer los deberes, si necesitan tu ayuda, si puedes ayudarles con los conocimientos que tienes, cómo se corrigen los ejercicios, cómo se está planteando la evaluación del 2º trimestre.

Los deberes nos llegan a través de la plataforma del colegio en un archivo de Google Drive; en la clase se utiliza desde este año la aplicación Class Dojo y ahí podemos consultar al profesor las dudas que nos surjan.

Tanto su padre como yo estamos muy implicados en la realización de las tareas, los dos le ayudamos a realizarlas, su padre dedica más tiempo que yo, al ser primero de primaria le podemos ayudar con nuestros conocimientos sin problema. Los ejercicios al hacerse en sus libros y libreta no hay forma de que el profesor los corrija, se habló que cuando se volviera a clase los examinaría para ver que los llevan realizados. Las notas de evaluación del 2º trimestre se colgaron en Pases el día 27 de marzo, la 2ª evaluación terminaba el 19 de marzo en Primaria.

Después de Semana Santa empezamos a enviar trabajos para ir haciéndoles evaluación en la plataforma de Class Dojo que es la que usamos.

Qué horario ocupan los estudios y su realización a lo largo del día, qué tipo de actividades implican, cómo es esa rutina diaria

Las actividades escolares las realizamos por la mañana, normalmente de 10:30 a 13:30, con un descanso como en el cole.

Empezamos por la lectura del libro de clase y actividades, después hacemos unas páginas del libro de lengua y un dictado; seguimos con matemáticas, ejercicios del libro de mates, ejercicios en la libreta, actividades prácticas usando materiales de casa; ejercicios de inglés, que suelen ser visualización de algún vídeo; actividades del libro de ciencias sociales; actividades del libro de ciencias naturales; y un día en semana tenemos actividades de música, visualización de algún vídeo, y actividades de religión, algún ejercicio práctico o manualidad.

De todas formas las actividades varían en función del día y la asignatura, nosotros recibimos la planificación de forma semanal.

Indica si crees que esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje de tu.s hijo.a.s y en qué sentido.

Yo pienso que aunque nos ocupa tiempo a los padres, al ser una atención personalizada al niño le está viniendo bastante bien, lo vemos más suelto en lectura y en escritura, sin duda está siendo positivo.

Señala las dificultades que encuentras a la hora de hacer realizar los deberes de esta manera.

La principal dificultad es la distracción que supone tener a la hermana alrededor a la hora de hacer los ejercicios.

Cuáles son las principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa.

Aunque cuesta trabajo que el niño arranque con las actividades diarias pensamos que le está viniendo muy bien que los padres estamos pendientes de cómo hace los ejercicios y de resolverle las dudas y animarlo.

Señala si crees que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado y, en caso afirmativo, en qué sentido.

El tema más problemático que veo es si los dos padres se encuentran trabajando, ahí sí que entre la carga laboral y las actividades de los niños la situación puede complicarse, o si se tienen varios hijos a los que ayudar.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo en relación a las siguientes cuestiones:

Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto entre los miembros del hogar.

Se hace duro el no poder salir a la calle para dar un paseo con los críos, nuestro niño tenía actividades extraescolares y al no adaptarse a la modalidad online las hemos suspendido; el estar tanto tiempo juntos y la sucesión de malas noticias genera tensiones y pequeñas riñas domésticas, mucha tensión acumulada; en el hospital se están pasando momentos muy difíciles y aunque se intenta desconectar en casa a veces es difícil.

Aspectos positivos, algo que puedas extraer como una ventaja en medio de esta situación compleja, alguna reflexión en términos de crecimiento personal.

Quizá le estoy dando más importancia a la familia, a que lo más grande que tenemos es volver a casa con los nuestros y sin duda creo que aprenderemos a relativizar los problemas a partir de ahora.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo lo estás viviendo? ¿cómo lo estás gestionando?

Por ahora lo llevo bien, el ánimo está decaído y el ambiente en el trabajo es duro, pero la ventaja que tenemos los que somos padres es que al llegar a casa nos reciben los niños, y es imposible tener un momento de descanso con su energía infinita, su alegría y su inocencia, te dejan pensar poco.

Qué aprendizaje extraes de esta experiencia de cara al futuro.

Que hay situaciones que nunca nos imaginaríamos que iban a pasarnos a nosotros, a un país del primer mundo, y que el ser humano se adapta a estas situaciones para salir reforzado y más unido que nunca.

Te pedimos también que valores las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

Supongo que a nivel de 1º de primaria el impacto tampoco será tan decisivo como en ciclos superiores, pienso que aunque no diesen más clase en lo que queda de curso, el año que viene se engancharían sin problema al siguiente curso.

Finalmente, nos gustaría preguntarte por alguna otra cuestión, comentario, sugerencia, que quieras hacer para terminar.

Ojalá todo esto sirva para hacernos mejores personas y para tomar todas las precauciones necesarias para que no se vuelva a repetir.

Entrevistas a equipos directivos

Eva M^a Tarín Hernández, Directora de CEIP Professor Ramiro Jover, 60 años, València

Describe brevemente las características de la Asociación de Directoras y Directores de Infantil y Primaria del País Valenciano (ADIP-PV) que has presidido (objetivos, número de afiliados, iniciativas, etc). Indica cuánto tiempo llevas vinculada a esta asociación, así como en el centro educativo y desde cuándo eres directora del mismo.

ADIP-PV es un asociación de directoras y directores de la escuela pública, que nació en València hace más de una década y que luego se extendió a todo el País Valenciano. En la actualidad cuenta con más de 450 socios y socias. Entre sus objetivos se encuentran: ayudar y compartir informaciones, sugerencias, inquietudes y sobre todo coordinar todo esto en defensa y mejora de la escuela pública. Otro objetivo muy importante es transmitir a la Administración nuestras propuestas, nuestras inquietudes y nuestras necesidades, para que así, la gestión de los centros educativos mejore en cuanto a eficacia y eficiencia.

Llevo muchos años en equipos directivos y en mi última etapa, siendo directora desde hace 7 cursos en un colegio de València. He sido la presidenta de la Junta de València durante los últimos cuatro cursos, cargo que dejé al finalizar el curso anterior.

Explica brevemente cuáles son los cambios principales, a tu juicio, que ha generado la suspensión de la asistencia a clases presenciales, tanto para el profesorado como para el alumnado y las familias. ¿Puedes describir brevemente tu rutina diaria en lo que se refiere a tu dedicación a la docencia no presencial, comentando también si ha aumentado o se ha alterado el tiempo de trabajo?

Desde el primer día de confinamiento, surgió una gran necesidad por parte del profesorado de poder llegar al alumnado a través de diferentes medios digitales. El profesorado que ya se manejaba más con recursos TIC, tenía el camino trazado, el que no, tuvo que buscar alternativas para poder llegar al alumnado. Las primeras semanas fueron frenéticas, se recibían un montón de recursos digitales, instrucciones de la administración que intentaban guiar la nueva situación, las horas de trabajo eran infinitas, no había horario. Desde Conselleria se nos ofrecían plataformas que colapsaban por el mayor número de usuarios al que se las estaba sometiendo.

Las direcciones nos vimos desbordadas con los vales que se emitieron para las becas de comedor, atendiendo las reclamaciones de las familias, gestionando las solicitudes para poder acceder a una de

las plataformas que nos ofrecía Conselleria, web familia 2.0, coordinando las actuaciones pedagógicas, reuniones con uso de nuevas tecnologías... Las familias, escribían correos al centro, ya que no había posibilidad de conectar telefónicamente. Yo les contestaba unas veces vía correo electrónico otras tenía que llamar con teléfono personal y número oculto.

Las familias mostraban su necesidad de saber como podían resolver sus problemas administrativos, estaban tranquilas y a la vez impacientes por obtener soluciones. Siempre con buenas palabras y agradeciendo el trabajo que estábamos realizando.

El profesorado fue el que se encargó de contactar con las familias vía correo electrónico y WhatsApp mayoritariamente, ya que la plataforma web familia no era un recurso muy utilizado en nuestro centro.

Quizás sea un poco prematuro hacer una valoración al respecto, pero diversas consideraciones podríamos destacar: en primer lugar, la necesidad de utilizar con mayor eficiencia y eficacia las nuevas tecnologías, es decir, nos faltaba preparación y formación; en segundo lugar, se ha podido comprobar como gracias a las aplicaciones y recursos TIC (muchos de ellos de carácter privado, no autorizados por Conselleria) se ha podido dar la atención educativa necesaria y atender a las familias, dando una respuesta más dinámica e interactiva a las demandas reales de esta situación de alarma.

¿Cómo se ha llevado a cabo el proceso de adaptación a esta nueva situación, por parte de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias)? ¿Destacarías alguna cuestión significativa en este proceso?

Sin duda, como ante cualquier otra situación nueva, hemos experimentado un poco de ansiedad (salvando las distancias) por la necesidad de dar una pronta respuesta a las familias, algunas de ellas en situaciones de riesgo o peligro de exclusión social, a través de unos medios tecnológicos con los cuales no estábamos suficientemente familiarizados. Pero tras las dos primeras semanas frenéticas, poco a poco hemos podido «normalizar» la situación.

Me gustaría destacar cómo se ha demostrado la unión de la comunidad educativa, a pesar de la distancia, a través de vídeos de agradecimiento y llamamiento a dar ánimos en todas direcciones, del Claustro a niños, niñas y familias, de las familias al profesorado, interacciones de la comunidad educativa en general dando ánimos para superar el confinamiento.

¿Cómo realizas en estas nuevas circunstancias las tareas de dirección del centro en el día a día, cómo te coordinas con el resto de directores y directores en la ADIP-PV?

Las tareas de dirección siguen el curso normal y de forma satisfactoria gracias a los medios tecnológicos y las plataformas de gestión que utilizamos. Los equipos directivos solemos estar bastante bien comunicados e informados entre nosotros gracias también a los medios tecnológicos. Los grupos de WhatsApp, telegram son los más dinámicos. Como novedad hemos hecho las reuniones a través de vídeo conferencias con el Claustro, equipo directivo, equipo pedagógico, ciclos e inspección.

Hemos redireccionado el teléfono del colegio al personal y utilizamos la llamada oculta desde nuestro teléfono personal cuando es necesaria la comunicación telefónica.

Respecto a ADIP-PV durante esta nueva situación, a mi parecer, ha tenido dos momentos cruciales. En el primero, dejó a un lado los objetivos de la asociación para ponerse al lado de la administración. Tal vez el miedo a lo desconocido, fomentó esta unión de las juntas directivas con la administración. Este fue un momento tenso que generó crispación por las formas adoptadas y una fractura de la junta de València.

El segundo momento ha sido la vuelta a la normalidad, generando vías más rápidas de participación y transparencia en las medidas a adoptar por ADIP-PV.

Nuestra vía de comunicación como asociación son grupos de WhatsApp de las juntas, moodle d'adip-pv socios y socias, y a partir de esta crisis, se ha formado un grupo de telegram para socios y socias de la provincia de València.

¿Qué valoración puedes realizar sobre la situación actual, y los cambios que ha generado, desde tu experiencia tanto en ADIP-PV, como en la dirección del centro?

Sin duda hemos visto la necesidad de articular unos mecanismos efectivos que transmitan el sentir y las propuestas de los socios y socias, con unos criterios claros de recogida de información que demuestren de forma clara y transparente el sentir mayoritario de la asociación.

Con respecto a los centros educativos, el paraguas jurídico es suficiente para atender esta nueva situación, aunque sin duda siempre hay aspectos a mejorar.

¿Qué dificultades destacarías a la hora de llevar a cabo tu cometido en la dirección del centro? ¿Qué dificultades habéis observado desde vuestra experiencia y conocimiento como miembros de ADIP-PV?

He echado en falta un teléfono móvil corporativo, hubiese sido el modo más rápido para aquellas familias que han necesitado contactar con el colegio, por los problemas comentados anteriormente sobre las incidencias de los vales del comedor. Estas familias son las que tienen menos capacidad de medios tecnológicos para comunicarse, muchas de ellas no tienen ni correo electrónico. Actualmente la Conselleria no autoriza la contratación de una línea móvil.

¿Señalarías algún tipo de cambio significativo en la relación profesional con el profesorado de tu centro?

El compromiso y la profesionalidad de los y las docentes, una vez más ha sido ejemplar.

El grupo de WhatsApp del claustro ha experimentado una actividad inusual, se han compartido tanto aspectos profesionales y humanos con una alta participación.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance sobre cuestiones relativas a las respuestas ante una experiencia de confinamiento y de teletrabajo y los efectos de esta situación.

¿Encuentras diferencias en la respuesta del profesorado ante la situación actual? ¿Responde todo el profesorado de la misma manera a la hora de realizar la actividad docente en línea? Si la respuesta es diferente, ¿a qué crees que se debe? ¿Qué efectos produce esta situación en el profesorado?

La gran mayoría se ha volcado igual o más que antes y he notado que cada uno ha utilizado su capacidad TIC para contactar con el alumnado.

Ha habido una gran preocupación por todas aquellas familias más apartadas del grupo clase y se las ha integrado en el grupo de WhatsApp de la clase.

¿Se ha puesto en marcha algún proceso de formación del profesorado para orientar su actividad docente ante el cambio producido por el paso de la docencia presencial a la docencia en línea? Si es así, ¿puedes hacer alguna valoración sobre esta experiencia?

Ha habido intercambios de información en cuanto a conocimiento de diferentes medios para dar respuesta a la necesidad creada por la nueva situación, Aules y Classroom entre otros.

El aislamiento ha generado más ganas de compartir, de alguna manera es querer saber del otro y llegar lo más lejos posible y al máximo de personas.

Compartimos muchísima información, tanto de recursos como de medios.

¿Qué respuestas estás encontrando por parte de las familias para acompañar las tareas educativas (deberes) de sus hijos? ¿Es la misma por parte de las familias? ¿Encuentras diferencias entre unas y otras? Si es así, ¿a qué crees que es debido?

La mayoría de las familias han tratado de contribuir a la normalidad coordinándose y contactando con los y las docentes, hay que entender que para todos ha sido una situación muy compleja y alarmante. De un día a otro cambia la manera de enseñar, el profesorado ya no está presente, están sus recomendaciones, la familia pasa a ser la que toma las riendas del proceso.

Hay familias que por sus condiciones socioeconómicas y culturales, no pueden liderar el proceso, no tienen capacidad ni medios. Hemos intentado llegar a ellas pero es muy complicado que sigan una rutina, anteriormente a esta crisis tampoco lo hacían.

¿Qué respuestas estás encontrando por parte del alumnado a la hora de realizar las tareas educativas cotidianas en una situación de educación en línea? ¿encuentras respuestas diferentes? Si es así, ¿a qué crees que es debido? ¿Qué consecuencias destacarías desde tu conocimiento y experiencia como directora del centro y como asociada de ADIP-PV?

Las respuestas del alumnado mayoritariamente han sido buenas, pero hay que recordar que no estábamos suficientemente preparados para abordar toda la enseñanza a través de medios tecnológicos, ni todas las familias, como he dicho anteriormente, tienen suficientes medios para dar una respuesta a los nuevos planteamientos. Esta situación nos ha hecho ver y padecer de nuestras carencias en cuanto a medios tecnológicos.

También habría que hacer un apartado especial para el alumnado con necesidades de apoyo educativo. Con estas criaturas es más difícil trabajar en la distancia, para ellos es fundamental tener un referente que les motive y acompañe en el proceso de aprendizaje.

¿Qué respuesta han recibido y están recibiendo los centros por parte de la administración educativa (consejería de educación, inspección educativa...) ante esta situación?

La misma que antes de esta situación de alarma, pero con más periodicidad. Diariamente hemos recibido instrucciones que nos han guiado ante la nueva toma de decisiones. Los canales y la coordinación siguen siendo los mismos que antes e igual de válidos.

¿Cuáles son las principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa?

Lo que hoy es válido, mañana no sirve, hemos de estar en constante renovación e innovación sin dejar de lado las emociones.

Somos afortunados de haber podido dar una respuesta en tan corto tiempo y debemos seguir escondándonos y tratar de mejorar cada día.

Un nuevo día, un nuevo reto, hemos de estar en constante aprendizaje, aun sabiendo que los nuevos métodos no pueden suplir la parte emocional que conlleva la convivencia en un centro educativo.

Señala si crees que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado y, en caso afirmativo, en qué sentido.

Sin duda, las familias con menos recursos económicos y tecnológicos, en esta situación se han visto más perjudicadas, ya que no tienen la capacidad de respuesta que en esta situación se requiere.

He de reconocer y felicitar a la Conselleria de Educación, porque desde el primer momento, ha tratado de compensar esas desigualdades sociales y económicas en el alumnado más desfavorecido. Existe otro tipo de desigualdad, la cultural, al que es más difícil de proporcionar soluciones.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo en relación a las siguientes cuestiones:

Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto entre el profesorado y entre el alumnado.

Tener los medios y los criterios organizativos suficientemente claros y delimitados para que, en cualquier caso, el proceso de enseñanza aprendizaje pueda continuar y ser atendido como corresponde para que llegue a la totalidad de nuestro alumnado.

Aspectos positivos, algo que puedas extraer como una ventaja en medio de esta situación compleja, alguna reflexión en términos de experiencia profesional y crecimiento personal.

La voluntad y empeño de ayudarnos entre todos y todas.

La reacción tan rápida en dar soluciones al problema de la distancia.

El compartir contenidos que antes eran más personalizados.

La mayor coordinación a la hora de emitir mensajes.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo lo estás viviendo? ¿cómo lo estás gestionando?

Yo me considero una persona bastante estable emocionalmente, y eso me ha dado una tranquilidad que ha hecho que mi problema no fuese el COVID-19, sino dar solución a los nuevos problemas que se habían generado al suspender las clases.

Por esta misma razón estuve durante la primera semana, vacaciones de fallas, con la resolución de dos nuevas situaciones, una asistir a las familias en sus demandas e intentar convencer a mis compañeros de ADIP-PV, la necesidad de hacer una encuesta para demostrar a la administración que su decisión de asistir a los colegios directoras y directores, aún sin saber a qué, no era la adecuada. La primera cuestión fue generándome emociones positivas y la segunda, desgraciadamente me partió el alma, me encontré con personas que, a pesar de ser conocidas, para mí eran nuevas.

Afortunadamente nuestras dificultades y complicaciones son asumibles y el tiempo hará que todo quede en su lugar aunque para ello haya que cambiar de sitio.

Qué aprendizaje extraes de esta experiencia de cara al futuro.

La capacidad de adaptación y el compromiso que todo tiene solución, y que por tanto, no podemos cruzarnos de brazos. Hemos de seguir buscando nuevas propuestas para adaptar nuestra escuela a las necesidades del siglo XXI, donde acompañemos a nuestro alumnado a sentir, a ser y a estar.

Te pedimos también que valores las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

A nivel educativo, a corto plazo, debemos llevar un ritmo donde nadie quede por el camino, hacer propuestas que sean asumibles por la gran mayoría. Porque probablemente, si no actuamos en consecuencia y el acompañamiento no es el adecuado, la brecha que se abra entre nuestro alumnado será cada vez más grande y más difícil de eliminar. Hemos de pensar y hacer escuelas inclusivas, y solicitar a la administración los medios necesarios para ello, además individualmente, hemos de cambiar la mirada, las metodologías necesitan renovarse a través de consenso e instrucciones.

Socialmente deben hacerse actuaciones por parte de nuestros gobernantes, que ayuden a superar las necesidades socio económicas y culturales de una gran parte de la sociedad.

Finalmente, nos gustaría preguntarte por alguna otra cuestión, comentario, sugerencia, que quieras hacer para terminar

Me gustaría comentar la relación que hay entre el quedarse en casa para no contaminarnos de la COVID-19 y la suerte que ha tenido el planeta Tierra para mejorar la descontaminación. Cualquier crisis trae cosas positivas.

También creo que a nivel individual, las personas vamos a apreciar más las pequeñas cosas, salir a dar un paseo una tarde soleada, ver llover tras los cristales, bajar al parque con nuestros hijos e hijas...

Director del IES La Laboral de La Laguna, 46 años, Comunidad Autónoma Canaria

Describe brevemente las características del centro educativo que diriges (nombre, ubicación, niveles educativos, número de profesorado y de alumnado, perfil aproximado del profesorado –sexo, edad– y del estudiantado –variables socioeconómicas, población inmigrante, etc.–. Indica cuánto tiempo llevas trabajando en el centro educativo y desde cuándo eres director del mismo.

Nombre del centro: IES La Laboral de La Laguna (Código de centro: 38002791).

Ubicación: Avda. Lora y Tamayo 2, San Cristóbal de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Comunidad Autónoma Canaria.

Enseñanzas: 66 grupos repartidos en ESO, Bachillerato (Todos los itinerarios), Formación Profesional Básica (Electricidad y Servicios Administrativos), Formación Profesional de Grado Medio y Superior en presencial y en semipresencial (Familias profesionales de Administración y Empresas, Comercio y Marketing, Electricidad y Electrónica y Servicios Socioculturales y a la Comunidad) y Enseñanzas Deportivas.

Docentes: 128 con perfil aproximado (51 %mujeres) de 50% con plaza definitiva, 25% profesorado funcionario con comisiones y resto funcionarios interinos. La edad media es cercana a los 50 años.

Alumnado: 1 884. De ellos cerca de 740 estudian ESO y Bachillerato y unos 1 150 Formación Profesional (550 en régimen semipresencial en horario de noche). Las edades son dispares, ya que incorporamos a alumnado desde los doce años hasta la edad adulta. En el turno de mañana coincide alumnado de ESO, Bachillerato y ciclos formativos de grado superior y medio y en la tarde grado superior con FPB. El nivel socioeconómico de las familias es de nivel medio, con un 10% de alumnado con dificultades económicas. El alumnado extranjero es el 5% (102) con 31 nacionalidades (Venezolanos e italianos a la cabeza).

Director: trabajando en el centro 6 años, 1 de ellos como vicedirector y los otros 5 como director.

Explica brevemente cuáles son los cambios principales que, a tu juicio, ha generado la suspensión de la asistencia a clases presenciales, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Los principales cambios han sido de carácter relacional y de rutinas de trabajo en ambos grupos (docentes y alumnado). Primero por los cambios en la metodología de trabajo, y segundo por la conciliación familiar para poder preparar y desarrollar esa metodología que se hace necesaria.

¿Cómo se ha llevado a cabo el proceso de adaptación a esta nueva situación, por parte de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias)? ¿Destacarías alguna cuestión significativa en este proceso?

Utilizando los medios de comunicación oficiales del centro, siendo estos el correo corporativo (gmail con dominio propio para toda la comunidad educativa) y la APP MiColegioApp para las familias de la ESO, FPB y Bachillerato. Con estas herramientas y la formación del profesorado en los últimos 3 años, donde se les ha formado en metodologías de trabajo online, se ha conseguido conectar sin problemas con el alumnado. Lo único a destacar ha sido volcarnos en dos líneas de trabajo, la primera con los docentes que no tenían la formación y recursos para poder llevar a cabo esta enseñanza no presencial, y la segun-

da, llegar al alumnado sin recursos (10% del total del alumnado) a través de un seguimiento estricto por parte de los tutores y tutoras, todo ello para evitar las diferencias que ocasiona la brecha digital. También hemos querido adaptarnos con la información que se le traslada a toda la comunidad educativa, pasando de una hoja informativa semanal (SemanaBoral), a un boletín diario en periodo de confinamiento (#NoticieroBoralDesdeCasa) (<http://www.lalaboral.org/actividades/hoja-semanal/>). En esa transformación se han introducido aspectos destacados en periodo de confinamiento, relativos al funcionamiento del centro, continuidad pedagógica, propuestas a la comunidad educativa (lectura, hábitos saludables, vídeos del centro...) e información actualizada de interés a las familias y alumnado.

¿Cómo realizas en estas nuevas circunstancias las tareas de dirección del centro en el día a día?

Nuestros recursos facilitan esta tarea. La herramienta GSuite incorporada a nuestro correo corporativo de Gmail, permite el uso de Meet, como aplicación de videoconferencia que nos permite estar en contacto constante a través de reuniones telemáticas en las que se han realizado profundas reflexiones constantes para tomar las decisiones que han terminado en instrucciones constantes al profesorado. Únicamente al principio del confinamiento se tuvo que ir al centro para trabajar con las aplicaciones in situ al no tener conexión remota, pero en una semana se pudo contar con el VPN que nos permitió al equipo directivo trabajar en remoto con estas y así gestionar todo sin problemas.

¿Qué valoración puedes realizar sobre la situación actual, y los cambios que ha generado, desde tu experiencia en la gestión y dirección del centro?

Inicialmente nos creó muchas dudas a la hora de tomar decisiones por la incertidumbre de las instrucciones dadas por parte de los órganos competentes (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias). Aún así, las decisiones tomadas, tras profundas reflexiones, creemos que han sido las acertadas. Esto nos refuerza como equipo, ratificando que los procedimientos y el trabajo en equipo que se está realizando es efectivo desde el punto de vista de la gestión. Estos cambios obligatorios, generados por el confinamiento, nos confirman que el profesorado debe estar formado en estas metodologías y que se debe hacer un esfuerzo en hacer desaparecer la brecha tecnológica en las familias más desfavorecidas para compensar la desigualdad y fomentar el apoyo a la diversidad. Tenemos la tarea hecha desde el primer aspecto (formación del profesorado) pero falta llegar a todo al alumnado (aunque nuestro centro es baja la afectación).

¿Qué dificultades destacarías a la hora de llevar a cabo tu cometido en la dirección del centro?

El gran volumen de alumnado y profesorado dificulta el poder llegar a todos, pero nuestros medios de comunicación han posibilitado este aspecto. Por otro lado, siempre hay docentes, a causa de esta gran heterogeneidad, que no están de acuerdo con las decisiones adoptadas y que entorpecen que la ejecución de estas indicaciones se realicen de manera fluida, aunque hay que reconocer que provocan una mayor reflexión y depuración a la hora de definir las instrucciones.

¿Señalarías algún tipo de cambio significativo en la relación profesional con el profesorado de tu centro?

Significativo no, pero se ha observado una respuesta espectacular por parte del profesorado, con apoyo

e implicación total para sacar adelante esta situación tan compleja, a pesar de reticencias iniciales que terminaron por desaparecer, buscando una solución conjunta. Esto evidentemente está generando una mejor empatía y relación profesional entre todos los miembros del claustro.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance sobre cuestiones relativas a las respuestas ante una experiencia de confinamiento y de teletrabajo y los efectos de esta situación.

¿Encuentras diferencias en la respuesta del profesorado ante la situación actual? ¿Responde todo el profesorado de la misma manera a la hora de realizar la actividad docente en línea? Si la respuesta es diferente, ¿a qué crees que se debe? ¿Qué efectos produce esta situación en el profesorado?

Sí que hay diferencias, pero es muy bajo el porcentaje de docentes que no se adaptan a esta nueva situación. Unos pocos porque no creen que se pueda aplicar este tipo de enseñanza en estos momentos y no realizan adaptaciones metodológicas ante escasos recursos del alumnado (por ejemplo solicitar tareas que no se pueden realizar con móviles), y otros porque no tienen o recursos o formación para ello. Este escaso porcentaje de docentes, produce respuesta negativa a cómo se realiza el liderazgo por parte del equipo directivo, apoyándose en aspectos normativos que puede hacer que otros docentes con dudas puedan postularse en su posicionamiento. Pero repito, es muy poco el profesorado al que le ocurre esto y todos al final se han adaptado de manera rápida y eficiente.

Por otro lado, aunque una parte importante del profesorado y del alumnado conociéramos y tuviéramos implementadas las herramientas de teleformación, lo que ha sido fundamental para poder organizar una respuesta automática a esta situación, siempre se usaron para apoyar la enseñanza presencial (B-learning/Enseñanza Mixta) y el uso y el enfoque metodológico han cambiado para la enseñanza a distancia. Es importante que se produzca esta reflexión, que cada equipo educativo organice colegiadamente en qué tiempos van a llegar las tareas de cada materia, cuánto deben durar éstas, cómo plantearlas en aras a que una comunicación imperfecta no sea un hándicap para la realización por parte del alumnado.

¿Se ha puesto en marcha algún proceso de formación del profesorado para orientar su actividad docente ante el cambio producido por el paso de la docencia presencial a la docencia en línea? Si es así, ¿puedes hacer alguna valoración sobre esta experiencia?

Este centro, como se comentó, lleva 3 años con un Plan de Formación con varias líneas de trabajo, pero con énfasis en metodologías TIC usando aplicaciones como Classroom, Additio, GSuite, etc. Para los docentes que no se apuntaron en estos planes anuales y para los de nueva incorporación, se han proporcionado enlaces a autoformaciones y videotutoriales que facilitan el uso de estas herramientas comentadas que ya tienen disponibles. Para ello la figura del coordinador TIC del centro ha sido crucial, enviando información constante sobre estos temas y siendo quien responda a las dudas relacionadas con estos temas. La valoración desde este punto de vista ha sido muy positiva, reflejándose en la excelente respuesta del profesorado.

¿Qué respuestas estás encontrando por parte de las familias para acompañar las tareas educativas de los hijos escolarizados en la educación obligatoria? ¿Es la misma por parte de las familias? ¿Encuentras diferencias entre unas y otras? Si es así, ¿a qué crees que es debido?

Evidentemente la respuesta va en función del nivel socioeconómico de cada familia. La familia media descrita está respondiendo bien, intentando ayudar a sus hijos en las tareas diarias en la medida de lo posible. Las familias de un nivel socioeconómico más elevado suelen apoyar más a sus hijos y contactar más con los tutores y docentes, siendo más exigentes y más críticos en cuanto al exceso de tareas y la calidad ofrecida por los docentes en esta fase. Las familias de bajo nivel socioeconómico, al no tener recursos ni conocimiento para comunicarse por esta vía tecnológica es más complicado contactar con ellos, y/o muestran desinterés por ello. De todas formas, en su gran mayoría muestran interés para que sus hijos puedan realizar sus tareas a pesar de las dificultades de su situación. Otros aspectos que condicionan, como es lógico, son la edad del alumnado y los estudios que está realizando. No es lo mismo la respuesta en familias de alumnado de 1º de las ESO que la de un alumno de formación profesional semipresencial que estudia en el nocturno con 43 años y padre de familia.

¿Qué respuestas estás encontrando por parte de las y los estudiantes a la hora de realizar las tareas educativas cotidianas en una situación de educación en línea? ¿encuentras respuestas diferentes? Si es así, ¿a qué crees que es debido? ¿Qué consecuencias destacarías desde tu conocimiento y experiencia como director del centro?

La respuesta va en la misma línea de la pregunta anterior, donde, como era de esperar, el alumnado desmotivado y/o disruptivo en el aula también lo está demostrando desde sus casas. Con todo ello, la nota positiva es que alumnado que en clase se dispersaba por las relaciones con sus compañeros, y que estaban teniendo un rendimiento bajo, están teniendo una respuesta positiva, entre otras cosas por un aumento de la motivación hacia el trabajo, derivada de la ausencia de otros factores que desviaban su atención.

¿Qué respuesta están recibiendo los centros por parte de la administración educativa (consejería de educación, inspección educativa...) ante esta situación?

Esta pregunta es complicada de responder. La impresión de los centros ante esto es muy variada. Desde mi punto de vista están haciendo lo que pueden respondiendo lo antes posible a las demandas de cada comunidad educativa, pero la inestabilidad de esta situación y la complejidad de cómo afrontar el futuro está generando instrucciones muy interpretables y que no dejan avanzar en lo que muchos centros podrían hacer. Esto responde a la grandísima heterogeneidad de los centros educativos en función de las enseñanzas, ubicación del centro, perfil del alumnado, política de enseñanza, formación de los docentes, etc., donde en algunos centros es muy complicado poder llevar a cabo una enseñanza online y en otros es muy factible.

Por parte de la inspección educativa, con lo que respecta a la inspectora de nuestra zona, está en contacto con nosotros intentando responder a nuestras dudas mediante asesoramiento constante y prestando una ayuda esencial en nuestro avance como centro.

¿Cuáles son las principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa?

Desde un centro como el nuestro, la conclusión principal es que estamos preparados para este tipo de situaciones y que debemos disponernos con mayor preparación y recursos para los que más lo necesitan para asegurar la equidad. Por otro lado, hay que salvar el reto de la evaluación. El gran freno en todo este proceso de confinamiento y educación no presencial ha sido «cómo evaluar a nuestro alumnado», hasta el punto de que los países del mismo entorno estén tomando decisiones totalmente diferentes, como es el caso de Italia, valorando el aprobado general, o el de España, pendiente de tomar decisiones tras escrito de asesoramiento del Consejo Escolar del Estado al Ministerio de Educación en donde se aconseja seguir con el proceso de evaluación del alumnado con condiciones que permitan asegurar la equidad y sin avanzar en contenidos.

Señala si crees que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado y, en caso afirmativo, en qué sentido.

En mi opinión sí que está generando un impacto en términos de igualdad (más bien equidad), al evidenciar que la brecha digital está presente y que se están tomando medidas y decisiones para compensarlas. Creo que sacaremos provecho de ello a modo de ayudas a las familias en cuanto a conectividad y recursos TIC.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo en relación a las siguientes cuestiones:

Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto entre el profesorado y entre el alumnado.

Entre las principales debilidades, tuvimos la descoordinación inicial de los trabajos y tareas solicitadas al alumnado, corregida posteriormente con decisiones tomadas por los equipos educativos con la supervisión de los tutores, frenando la tensión de las familias (impacto inicial del confinamiento por la conciliación familiar y las tareas de los hijos). Por ello, la dificultad principal (aparte de la escasez de recursos disponibles en un 10% de las familias) es la conciliación familiar, tanto en casa de los docentes como la del alumnado. A veces el acceso a los recursos y las clases online se hacen difíciles realizando esto de manera asíncrona para salvar esta dificultad.

Una de las conclusiones que podemos sacar de este análisis, es que en esta situación se ha puesto en valor la necesidad de la acción tutorial como líder de cada equipo docente y como apoyo al alumnado y a las familias en las orientaciones para el enfoque del estudio. Ya vienen definidas en sus competencias, pero creo que es importante darle aún más valor al tutor/a.

Aspectos positivos, algo que puedas extraer como una ventaja en medio de esta situación compleja, alguna reflexión en términos de experiencia profesional y crecimiento personal.

Sigo pensando que se ha demostrado que se está preparado para este tipo de situaciones en muchos centros. Sin embargo, no creo que el inmovilismo sea la solución para solventarlas. Hay que tomar decisiones arriesgadas, pero con una gran reflexión por parte de los líderes pedagógicos que permitan avanzar y solucionar los problemas que surjan. Si se salvan estos inconvenientes, se podrá evaluar al alumnado, avanzando en contenidos no dados en enseñanza presencial, principal problema que se ha generado para un correcto cierre del curso académico.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo lo estás viviendo? ¿cómo lo estás gestionando?

Desde ese punto de vista no estoy teniendo ningún problema. El equipo directivo está trabajando como equipo (nos reunimos todos los días mediante Meet), y esto facilita estar fuerte al saber que hay un equipo detrás que respalda todas las decisiones. También ayuda ver que la práctica totalidad del profesorado está trabajando con una vocación increíble, lo que hace sentirte orgulloso del trabajo de tu equipo.

Qué aprendizaje extraes de esta experiencia de cara al futuro.

Esta situación extrema nos hace realizar un balance de lo ocurrido. Valorar en lo que se ha fallado y en lo que se ha hecho bien. Con ello buscar propuestas de mejora para que la próxima vez estemos preparados. Por ejemplo seguir invirtiendo en formación TIC, en recursos, buscar ayudas de conectividad a nuestro alumnado más necesitado, etc. Quedan otros problemas por buscar soluciones, como por ejemplo salvar la formación que exige presencialidad, como son los módulos eminentemente prácticos en familias profesionales como Electricidad, Servicios Socioculturales y a la Comunidad, o en Enseñanzas Deportivas, como es el caso de nuestro centro, y cómo no, la FCT (Formación en Centros de Trabajo).

Te pedimos también que valores las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación

En mi opinión, esto acelerará el debate sobre el nuevo paradigma de la educación virtual interactiva, hacia una enseñanza más digital, no solo porque nos lo reclaman los avances y la realidad de esta sociedad digitalizada, sino en previsión de nuevas pandemias o situaciones que obliguen a confinamientos en un futuro. Para ello, creo que saldrán nuevas becas y ayudas destinadas a que todo el alumnado de la enseñanza obligatoria tenga acceso a datos y recursos tecnológicos (no sé cómo ni cuándo, pero será la tendencia), para hacer desaparecer la brecha digital y tener acceso a la enseñanza online. Evidentemente, no desaparecerá la enseñanza presencial, sería un grandísimo error limitar o no educar en valores, y no permitir la adquisición de competencias sociales y cívicas, más en una sociedad latina como la española, aunque tristemente tendremos que cambiar hábitos en nuestro país por este nuevo tipo de amenazas, que como hemos comprobado, no son de ciencia ficción.

Atentamente,

Fernando González Villavecchia
 Director del IES La Laboral de La Laguna
 38002791@gobiernodecanarias.org
 director@ieslalaboraldelalaguna.es
 Twitter y Facebook: @LaboralLaguna
 www.lalaboral.org



Iñigo Beristain, Director del CEIP Público Labastida, 46 años, Labastida, Álava

Describe brevemente las características del centro educativo que diriges (nombre, ubicación, niveles educativos, número de profesorado y de alumnado, perfil aproximado del profesorado –sexo, edad– y del estudiantado –variables socioeconómicas, población inmigrante, etc.–. Indica cuánto tiempo llevas trabajando en el centro educativo y desde cuándo eres director del mismo.

Nombre de centro: Colegio Público de Labastida ubicado en Labastida (Álava).

Enseñanzas: Educación Infantil (en Euskadi desde los 2 años), Educación Primaria.

Docentes: en total somos 17 profesionales entre maestros, maestras y educadoras, de los cuales 14 estamos con jornada completa. El perfil del profesorado: de 17, 13 son mujeres y 4 hombres. Con una edad media de 39 años aproximadamente.

Alumnado: Alumnado 80 y familias 52.

Familias: ISEC bajo, más del 90% son familias becadas. El 25% procedencia magrebí (fundamentalmente Marruecos), 30% alumnado autóctono gitano, 30% alumnado autóctono no gitano, 5% procedencia portuguesa y el 10% procede de América Latina (Perú y Colombia).

Director: este es mi cuarto curso en el centro y mi cuarto curso como director. Cuando se me asignó el destino definitivo en este centro, se me propuso desde inspección la dirección del centro.

Explica brevemente cuáles son los cambios principales que, a tu juicio, ha generado la suspensión de la asistencia a clases presenciales, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Aunque es una obviedad, el mayor cambio es la imposibilidad de desarrollar los procesos comunicativos y de relación que de manera natural se suelen dar de manera presencial. Porque, en mi opinión, hemos de tener claro que la escuela no es solo lo que sucede en el aula. De hecho, la socialización y la gestión de los conflictos son los grandes aprendizajes que se dan en el ámbito escolar y, lógicamente, en este contexto no van a ser fácil que se den. La instrucción es solo una pequeña parte, o al menos eso debiera ser, de todo lo que sucede en los centros escolares.

¿Cómo se ha llevado a cabo el proceso de adaptación a esta nueva situación, por parte de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias)? ¿Destacarías alguna cuestión significativa en este proceso?

En nuestro caso, desde el primer momento, hemos tenido claro que lo primordial era el factor humano y el cuidado; de las familias y el alumnado por parte del profesorado y del profesorado por parte del equipo directivo. Con esa premisa hemos adoptado todas las medidas necesarias para desarrollar esas ideas.

Tenemos claro que hemos de adaptarnos a cada una de las circunstancias; esta idea es uno de los signos de identidad de nuestro centro: consideramos que el sistema (la escuela) se ha de adaptar a cada uno de nuestros niños y niñas y no al revés, como suele suceder en demasiadas ocasiones. Con máximas expectativas para todo el alumnado y siendo muy flexibles y adaptativos tanto «por debajo» como «por arriba». En definitiva, decantándonos por la inclusión real y con una visión clara de equidad.

Destacaría, quizás, la rapidez con la que nos hemos «adaptado» a la situación. En algunos centros, como el nuestro, la incertidumbre es habitual en nuestro día a día. Es por eso por lo que, en circunstancias de incertidumbre, como es el caso, actuamos con rapidez y agilidad a la hora de adaptarnos a cada situación. Eso no significa que salga todo bien a la primera; lo que digo es que, en vez de enquistarnos en el lamento y en la queja, nos ponemos manos a la obra desde el principio, tratando de poner en práctica las dos ideas clave de nuestro proyecto educativo: el primero lo mencionaba antes, el sistema se adapta a cada niño y niña, no al revés. Y cada persona tiene su propio ritmo de aprendizaje y sus circunstancias personales; y somos los y las docentes los que tenemos que propiciar la zona de desarrollo próximo de cada niño y niña (independientemente del curso académico en el que se encuentre).

¿Cómo realizas en estas nuevas circunstancias las tareas de dirección del centro en el día a día?

Como la mayoría de los centros, estamos trabajando mucho a través de videoconferencias, teléfono y WhatsApp. La parte más complicada, en mi opinión, es esa que se hace mucho en los equipos directivos y que consiste en ir «apagando pequeños fuegos» pero constantes. Habitualmente suelen ser temas que los solventas en pocos minutos; sin embargo, en esta situación y a través de los medios virtuales se pierde esa agilidad y efectividad.

Pero, en cualquier caso, hay mucha labor en la dirección que se realiza a través del teléfono y el correo electrónico, con lo cual, esa parte no ha cambiado mucho.

¿Qué valoración puedes realizar sobre la situación actual, y los cambios que ha generado, desde tu experiencia en la gestión y dirección del centro?

Por un lado, destacaría una paradoja que se ha dado en esta situación: los ecosistemas escolares permitían la conectividad, y por lo tanto la virtualidad. Sin embargo, esta situación ha retratado claramente cuál es la realidad. Una realidad, sobre la que, en general, no habíamos reflexionado. Es decir, teníamos la capacidad de trabajar telemáticamente, con la posibilidad de conectar con cualquier persona en el planeta; de lo que no nos habíamos percatado, al menos yo, es que un gran número de nuestras familias solo tenía esa posibilidad desde el propio centro.

En mi opinión, para lo que verdaderamente está sirviendo esta situación es para revisar las costuras de un sistema que evidentemente ha de ser repensado. Pero no en lo virtual, sino en su conjunto. En estos momentos, si hay aspectos que no fluyen adecuadamente, no solo es por lo que comentaba al principio de esta pregunta. La conectividad y la posibilidad de disponer de dispositivos electrónicos es evidente que habrá que asegurarla. En nuestro caso, por ejemplo, al inicio de este confinamiento, el 30% del alumnado no contaba con la mencionada conectividad a internet y un 45% no disponía dispositivos adecuados para el trabajo virtual. Este hecho se ha solventado con la colaboración del ayuntamiento de Labastida, que ha proveído de tarjetas de conexión a internet a las familias que lo necesitaban, y desde el colegio, con la colaboración del departamento de educación del Gobierno Vasco, se han prestado portátiles.

Pero lo importante, en mi opinión, es qué hacemos y qué haremos con lo que sucede dentro del mencionado ecosistema virtual; porque no todo vale. Y, según cómo abordemos el asunto, estaremos revitalizando el papel de la escuela y de los docentes; o, por el contrario, poniendo en peligro su existencia.

¿Qué dificultades destacarías a la hora de llevar a cabo tu cometido en la dirección del centro?

Pienso que las mismas que están teniendo todas las personas que tenemos la posibilidad de teletrabajar. Por un lado, está el factor humano, que evidentemente enriquece cualquier tipo de actividad y de asunto relacionado con las personas y con la gestión de las mismas. Obviamente, no es lo mismo tratar ciertos asuntos en persona que de manera telemática o telefónica. Por ejemplo, cuando lideras reuniones del equipo docente, donde hay que tomar decisiones de calado, son muy importantes, diría que fundamentales, los matices, los gestos, las posturas, etc. que allí suceden. Estar atento a dichos elementos es una de las claves para intentar consensuar ideas, rectificar en algunas propuestas, hacer que las personas se sientan escuchadas, etc. Es evidente que a través de una videoconferencia es muy difícil ser consciente de ello.

Por otro lado, está la conciliación familiar. Si además de trabajar desde casa, tienes que estar pendiente y al cuidado de hijas pequeñas, por ejemplo, resulta muy complicado el día a día.

¿Señalarías algún tipo de cambio significativo en la relación profesional con el profesorado de tu centro?

Lo mencionaba en la pregunta anterior: la imposibilidad de estar cara a cara para tratar ciertos asuntos. Pienso que estamos siendo eficientes y estamos solventando la situación mucho mejor de lo que en un primer momento pudiéramos pensar, pero la parte humana es la que da sentido y verdadera calidad a una escuela y a todo lo que sucede en ella.

Por otro lado, y quizás porque siempre hemos fomentado el liderazgo distribuido, los pequeños grupos de trabajo con los que estamos funcionando en el centro están siendo muy autónomos y operativos.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance sobre cuestiones relativas a las respuestas ante una experiencia de confinamiento y de teletrabajo y los efectos de esta situación.

Por lo que veo en general es que lo que está sucediendo en esta situación de confinamiento, haciendo referencia a lo que los centros escolares estamos ofreciendo al alumnado, no deja de ser lo que habitualmente sucede en el día a día de nuestros centros escolares. En ellos está muy extendido un planteamiento de escuela de talla única en el que es el niño o la niña quien se debe ajustar al sistema y no al revés (independientemente de las condiciones personales, las capacidades, diversas dificultades, aspectos madurativos, etc.). Y, en mi opinión, en estas circunstancias, a pesar de que lo virtual puede ser una gran oportunidad para la necesaria personalización de los aprendizajes (si de inclusión estamos hablando), seguimos en el paradigma de escuela de talla única que mencionaba.

Sí que es cierto que es imposible, e incluso contraproducente, cambiar de paradigma de manera inmediata y automática, pero al menos sí que nos debe servir para reflexionar e iniciar una transformación al respecto: la escuela de talla única no tiene sentido, ni cabida, en un planteamiento de escuela inclusiva y, por lo tanto, en mi opinión, ha de ser repensada; porque una escuela es escuela si es inclusiva y no deja a nadie atrás.

Otra de las conclusiones que podemos extraer de este confinamiento, y que pienso que para nadie ha supuesto una sorpresa, es que, como siempre, las familias vulnerables son las más perjudicadas; y obviamente, en circunstancias extremas como esta, mucho más. Y como decía anteriormente, no podemos permitir que nadie se quede atrás. Estas circunstancias están evidenciando el necesario carácter compensatorio que ha de tener la escuela.

Asimismo, otro de los asuntos fundamentales en este periodo está siendo el de las viviendas y los recursos materiales que en ellas hay. La calidad y habitabilidad de las mismas, la conectividad, los dispositivos electrónicos con los que se cuentan, la posibilidad de alimentarse adecuadamente, etc.

¿Encuentras diferencias en la respuesta del profesorado ante la situación actual? ¿Responde todo el profesorado de la misma manera a la hora de realizar la actividad docente en línea? Si la respuesta es diferente, ¿a qué crees que se debe? ¿Qué efectos produce esta situación en el profesorado?

Es evidente, que al igual que sucede en la escuela presencial, las prácticas y los enfoques docentes suelen ser muy diferentes entre ellos. En el confinamiento no iba a ser de otra manera. Por eso son tan importantes los proyectos educativos de los centros. La educación que recibe un niño o una niña a lo largo de su vida, no puede depender de la buena o mala suerte de coincidir con uno u otro docente año tras año. El filósofo Daniel Innerarity, en el ámbito político, habla de generar sistemas inteligentes. Estoy muy de acuerdo con ese concepto y esa visión para la educación. Desde este punto de vista, cada centro escolar sería un sistema inteligente donde se generen mecanismos e inercias que aseguren algunos aspectos fundamentales. Por supuesto que cada docente tendrá su manera particular de proceder. Pero lo hará con un planteamiento alineado con el proyecto de centro. Un proyecto que habrá sido gestado por toda la comunidad escolar y que habrá sido adaptado al contexto.

Tampoco podemos obviar, por un lado, la necesidad de formación en el manejo de TIC y, por otro, el tipo de utilización de las nuevas tecnologías en las aulas. Habitualmente, la tecnología ha ido entrando en los centros de manera más o menos masiva, y posteriormente hemos comenzado a pensar sobre su uso y su encaje en el trabajo del día a día. Sin embargo, y posiblemente debido a ese orden erróneo de su implantación, no hemos sabido, en general, encontrar la armonía y la eficiencia en su uso diario. Y lógicamente este hecho se evidencia en este periodo extremo en el que nos encontramos.

¿Se ha puesto en marcha algún proceso de formación del profesorado para orientar su actividad docente ante el cambio producido por el paso de la docencia presencial a la docencia en línea? Si es así, ¿puedes hacer alguna valoración sobre esta experiencia?

En nuestro caso, por un lado, seguimos en contacto estrecho con nuestra asesora de referencia del Beritzegune, con la que, en caso, de ver necesario algún tipo de formación, ella y el equipo de asesoramiento nos lo pueden facilitar. Por otro lado, gracias a la buena relación profesional y de colaboración que mantenemos con la Facultad del Profesorado de la Universidad de Mondragón, hemos realizado algunas sesiones de formación telemática con ellos en torno a la implementación del portfolio. Es una herramienta sobre la que estamos trabajando y formándonos durante todo el curso y ahora hemos encontrado la necesidad, y la oportunidad, de profundizar en su variante digital (ePortfolio), que nos puede permitir la recogida de evidencias, desde un punto de vista de evaluación formativa, para realizar un adecuado seguimiento de la evolución de nuestro alumnado.

¿Qué respuestas estás encontrando por parte de las familias para acompañar las tareas educativas de los hijos escolarizados en la educación obligatoria? ¿Es la misma por parte de las familias? ¿Encuentras diferencias entre unas y otras? Si es así, ¿a qué crees que es debido?

Las respuestas son muy variadas. Normalmente están relacionadas con el tipo de acompañamiento que habitualmente se da en el curso ordinario. Obviamente, están condicionadas por aspectos técnicos, de salud y emocionales que puedan generarse por la situación que estamos viviendo, pero, en general, las familias que podían y querían ayudar a sus hijos e hijas, ahora también lo están haciendo; sin embargo, aquellas otras con las que, anteriormente, teníamos dificultades ahora también sucede lo mismo e incluso, en algunos casos, agravado por las razones que comentaba.

¿Qué respuestas estás encontrando por parte de las y los estudiantes a la hora de realizar las tareas educativas cotidianas en una situación de educación en línea? ¿encuentras respuestas diferentes? Si es así, ¿a qué crees que es debido? ¿Qué consecuencias destacarías desde tu conocimiento y experiencia como director del centro?

Es un hecho que aquellos grupos que habitualmente trabajan de manera colaborativa y virtual, están teniendo muchas menos dificultades. En nuestro caso el alumnado del 3er ciclo de Primaria está muy habituado a esta manera de trabajar. Para ellos y ellas no ha supuesto ningún inconveniente desde un punto de vista técnico.

Sin embargo, a medida que vas bajando de edad, el asunto se complica y, en muchos casos, entran las habilidades que tienen las madres y los padres para ayudar al alumnado desde las casas. En cualquier caso, la disposición del alumnado está siendo muy buena. Porque lo que es evidente es que la escuela es mucho más que este tipo de dinámicas muy limitadas que se pueden generar en el entorno virtual.

¿Qué respuesta están recibiendo los centros por parte de la administración educativa (consejería de educación, inspección educativa...) ante esta situación?

Creo que, para todos y todas, esta situación ha sido, y está siendo, un absoluto shock. Ante una conmoción de este tipo las primeras reacciones suelen ser imprecisas e incluso desmesuradas, fruto de la precipitación. Por eso, pienso, que en todos los casos (en el de los centros escolares y el profesorado también), sería injusto analizar las primeras decisiones que se pudieron tomar: que en general fueron desproporcionadas y exageradas, con el afán de intentar dar la mejor respuesta posible.

Dicho esto, y obviando esos primeros días, en nuestro caso la inspección educativa, que de alguna manera es el contacto directo con el departamento de educación, nos está ayudando mucho; está sirviéndonos de gran apoyo. Por un lado, obviando la burocracia excesiva, que cuando se da suele dificultar el desarrollo de los aspectos más importantes; y, por otro lado, transmitiéndonos mucha seguridad y confianza. Aunque diría que, en general, el modelo de inspección al que, al menos desde que soy director, estamos acostumbrados no difiere demasiado al que en estos momentos estamos recibiendo: control, por supuesto; pero dándonos mucha autonomía, mucha flexibilidad y mucha oportunidad de discusión crítica.

Asimismo, se nos está facilitando la posibilidad de disponer de equipos informáticos para prestar al alumnado que en casa no tiene.

¿Cuáles son las principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa?

Creo, fundamentalmente, que estamos ante una gran oportunidad. Pienso que nos encontramos ante la

posibilidad de repensar y rediseñar la escuela a largo plazo. Sería un error abordar el asunto centrándonos exclusivamente en el periodo de confinamiento (que va a ser un periodo muy corto de nuestras vidas). Aspectos del sistema educativo que llevan encima de la mesa mucho tiempo y que, por una u otra razón, no han sido abordados son esas costuras del sistema que en estas circunstancias están reflejando su debilidad. Por ejemplo: la evaluación (y dentro de este aspecto diferenciar la calificación de un verdadero proceso evaluador que nos sirva para acompañar al alumnado), el currículum (absolutamente inabarcable y que por su diseño impide la profundización de los aprendizajes y fomenta la superficialidad de los mismos), la función docente centrada exclusivamente en la instrucción, la distribución del alumnado teniendo en cuenta el año de nacimiento, la necesaria personalización de los aprendizajes, los tiempos en la escuela (condicionados por un planteamiento de compartimentación de los aprendizajes en asignaturas), la necesaria armonía que ha de existir entre lo virtual y lo presencial, etc.

Desde luego, no va a ser fácil, pero seríamos unos irresponsables si cuando nos recuperemos de todo esto no pensamos en profundidad en relación a lo mencionado. En que la escuela, hoy por hoy, deja a demasiadas personas atrás, que habitualmente son las más vulnerables y que en definitiva genera una reproducción del sistema social desigual en el que vivimos, y que será mucho más desigual después de este periodo de tiempo.

Nunca más que ahora ha cobrado valor la escuela. Esa escuela donde existen conflictos de convivencia, gracias a los cuales vamos convirtiéndonos en ciudadanos y ciudadanas que saben abordar ese tipo de situaciones. En estas circunstancias han desaparecido los conflictos del día a día, «del roce»; es mucho más cómodo, desde luego, pero estamos coartando a la escuela de uno de sus pilares fundamentales.

También diría, para acabar, que debemos estar alerta a los que, no tengamos ninguna duda, van a tratar de sacar provecho de esta situación y van a intentar vendernos plataformas y dispositivos que pueden generar entornos individualizadores y deshumanizados. Y que vuelva a suceder lo que comentaba anteriormente: que implantemos, primero, masivamente dispositivos, por la situación de shock en la que nos encontramos; y que posteriormente tengamos que pensar qué hacer con ellos. Tenemos que ver más allá de la emergencia y la urgencia del momento; a pesar de que, obviamente, no es nada fácil.

Señala si crees que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado y, en caso afirmativo, en qué sentido.

Obviamente. De alguna manera, a lo largo de todas mis respuestas anteriores, he mantenido esta idea como eje transversal. Si en condiciones habituales esa desigualdad es un hecho, en circunstancias extremas, y esta lo es, las personas más desfavorecidas son aún más, si cabe, las mayormente perjudicadas.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo en relación a las siguientes cuestiones:

Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto entre el profesorado y entre el alumnado.

La mayor dificultad nos está suponiendo el contactar con algunas familias que no están por la labor. A pesar de que nuestro planteamiento es de acompañamiento, e incluso de apoyo emocional, está siendo muy complicada la comunicación con algunas de ellas. No son muchas, pero son esas que no podemos permitir que se queden atrás.

Luego están los problemas técnicos que hay que ir solventando con algunas familias, pero el profe-

sorado está realizando un trabajo inconmensurable en ese sentido: familias que jamás han utilizado un ordenador están realizando videoconferencias comunitarias.

Pienso que en un mes estamos avanzando en competencia digital más que en los últimos lustros.

Aspectos positivos, algo que puedas extraer como una ventaja en medio de esta situación compleja, alguna reflexión en términos de experiencia profesional y crecimiento personal.

Pienso que si hacemos bien las cosas, la escuela, la de verdad (esto es un sucedáneo) va a salir reforzada.

Y, por otro lado, la profesionalidad de todo el profesorado del colegio que dirijo. Estamos demostrando, y poniéndolo en práctica todos los días, que en cualquier circunstancia no queremos que nadie se quede atrás. Y evidenciando que la labor docente tiene un componente mayor de ética que de técnica.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo lo estás viviendo? ¿cómo lo estás gestionando?

Creo que, como todas las personas, tratando de llevar esto lo mejor posible. Ya que compatibilizar teletrabajo con el cuidado y atención de hijas pequeñas no es nada fácil.

Y también, lo digo sinceramente, valorando el estatus privilegiado en el que en mi caso, al menos, me encuentro: toda la gente cercana está bien de salud, vivimos en una buena casa, no tenemos problemas económicos y de trabajo, etc.

Qué aprendizaje extraes de esta experiencia de cara al futuro.

Pienso que, en estas circunstancias, más que nunca se ha evidenciado, por un lado, la necesidad de tener unos servicios públicos de calidad, con un sistema de protección social adecuado y por otro lado, la importancia de lo comunitario, de lo colaborativo.

Todo esto debiera ser abordado en la escuela, de manera curricular: promoviendo ciudadanos y ciudadanas comprometidos que sean conscientes de que el utópico, en estos momentos, bienestar social generalizado depende de todos nosotros que, con nuestras decisiones personales en el día a día, lo fomentamos o, por el contrario, hacemos que no sea posible.

Te pedimos también que valores las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

En general, no creo que en tres meses sin clase vaya a cambiar nada sustancialmente. Es decir, cuando volvamos, todo se irá ajustando de manera paulatina y los niños y niñas irán adecuándose al nuevo ritmo de la escuela presencial. Volverán a surgir los, necesarios, conflictos del día a día y en mi opinión, todo volverá a la situación habitual.

Ahora bien, ahí está la clave de todo esto: podemos optar por abordar la vuelta con mucha calma y con una visión de cuidado emocional del alumnado o, por el contrario, nos pueden entrar las prisas y considerar que hay que «recuperar» en 3 semanas (o en el tiempo que se considere) «todo lo que no se ha hecho» en el periodo de confinamiento.

Asimismo, aquellos centros y docentes que ya estaban realizando transformaciones y prácticas verdaderamente inclusivas (o al menos iban en esa dirección) este periodo les servirá como acicate y como filtro que constatare que ciertos cambios son necesarios y urgentes.

Mi mente pesimista piensa que en general se volverá al punto de partida en el que estábamos y que olvidaremos rápidamente todas las necesidades y urgencias que en estos momentos estamos viendo claramente; pero (mente optimista), si aquellos docentes y centros educativos que llevamos tiempo tratando de implementar actuaciones disruptivas en aras de la equidad y la inclusión, somos apoyados por la administración y la inspección, e investigados por universidades, para poder mejorar nuestros proyectos educativos y para que posteriormente se divulguen en toda la comunidad educativa, será un verdadero logro y nos permitirá seguir caminando hacia la escuela ideal que nuestros niños y niñas se merecen.

Jefa de Estudios del IES Práxedes Mateo Sagasta, Logroño, 55 años

Describe brevemente las características del centro educativo (nombre, ubicación, niveles educativos, número de profesorado y de alumnado, perfil aproximado del profesorado –sexo, edad– y del estudiantado –variables socioeconómicas, población inmigrante, etc.–. Indica cuánto tiempo llevas trabajando en el centro educativo y desde cuándo eres director del mismo.

Nombre del centro: IES Práxedes Mateo Sagasta

Ubicación: calle Luis de Ulloa, 37, Logroño, La Rioja

Enseñanzas y alumnado: es un centro especial porque además de la enseñanza de ESO y Bachillerato tenemos, en horario vespertino y nocturno, Bachillerato de adultos. Por la mañana hay unos 630 alumnos y por la tarde unos 200. A nuestro centro acuden alumnos y alumnas de todos los barrios de Logroño, lo que hace que haya una gran diversidad, tanto a nivel socioeconómico como de origen. Hay alumnos de más de 30 nacionalidades, o de origen, distintas.

Jefa de Estudios: llevo 9 años trabajando en el Sagasta y 32 como docente.

Explica brevemente cuáles son los cambios principales que, a tu juicio, ha generado la suspensión de la asistencia a clases presenciales, tanto para el profesorado como para el alumnado.

¿Qué ha cambiado? Todo. La educación, tal como la entendíamos, ya no es posible porque se basaba en el contacto directo con el alumnado, en ver sus caras sus reacciones. Ahora nos comunicamos, pero no hay una comunicación que permita conocer qué está pensando o qué reacción has provocado en los alumnos.

¿Cómo se ha llevado a cabo el proceso de adaptación a esta nueva situación, por parte de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias)? ¿Destacarías alguna cuestión significativa en este proceso?

El proceso de adaptación a esta nueva situación se ha hecho muy rápidamente, si nos referimos a las cuestiones meramente técnicas. Ha sido increíble como, tanto profesorado como alumnado en su mayoría, nos hemos hecho usuarios de las nuevas tecnologías. Por supuesto que todos usábamos ya estas nuevas tecnologías pero, por lo menos en mi caso y creo que esto es en una mayoría, el uso era para hacer apuntes, un examen, una presentación y ya. Ahora nos conectamos, resolvemos problemas de tipo administrativo, que a mí como Jefa de Estudios me llegan, con las nuevas tecnologías. Yo nunca hubiera creído esta capacidad de aprender y adaptarnos al uso de estas herramientas.

¿Cómo realizas en estas nuevas circunstancias las tareas de dirección del centro en el día a día?

Realizamos video conferencias, tenemos creados distintos grupos de trabajo en plataformas, mantenemos las reuniones semanales que ya teníamos, con tutores, CCP, etc. Nos ponemos en contacto también por teléfono, ahora el uso de la «nube» para compartir documentos es muy importante.

¿Qué valoración puedes realizar sobre la situación actual, y los cambios que ha generado, desde tu experiencia en la gestión y dirección del centro?

Todos estamos dedicando muchas horas, tanto a la gestión del centro por parte de los equipos directivos como los profesores para continuar con las clases, pero la sensación es de no poder abarcar todos los problemas.

En la gestión del centro ahora los problemas son diferentes de los habituales. Sobre todo tenemos que resolver problemas de alumnos que no pueden seguir la enseñanza on-line por diversos motivos. Primero hemos tenido que detectar qué alumnos tenían problemas, pero no nos ha sido posible resolver todos los casos.

Ahora el problema que tenemos es la inseguridad que genera en el profesorado y en el alumnado cómo va a ser el fin de curso. La Administración no ha dado todavía unas directrices claras y esto crea mucha inseguridad e incertidumbre.

¿Qué dificultades destacarías a la hora de llevar a cabo tu cometido en la dirección del centro?

La falta de instrucciones claras por parte de la Administración educativa.

¿Señalarías algún tipo de cambio significativo en la relación profesional con el profesorado de tu centro?

Ahora no tengo un contacto habitual con todos. Tengo contacto semanal con los tutores y con los profesores que tienen algún problema, pero ya no hay el contacto diario o casi diario con todos los profesores. Lo mismo ocurre con los alumnos, solo tengo contacto con mis alumnos que son solo los de un grupo.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance sobre cuestiones relativas a las respuestas ante una experiencia de confinamiento y de teletrabajo y los efectos de esta situación.

La respuesta de la ciudadanía, y del profesorado y alumnado en particular, está siendo ejemplar. Es algo que me sorprende y me hace tener esperanzas en la vida más allá del confinamiento.

El teletrabajo ha entrado en nuestras vidas y todos nos hemos adaptado. Alumnos y profesores cumplen con el horario de clases que tenían y se hacen tareas. Pero todos tenemos la sensación de que este esfuerzo tiene ahora unos resultados muy diferentes de los que se esperan de la escuela. Nuestra labor principal con los estudiantes no es tanto académica como de acompañamiento en esta difícil situación. Creo que los alumnos se sienten más acompañados y con la enseñanza on-line una parte de su vida, la de ser estudiantes, continúa o da apariencia de continuar.

¿Encuentras diferencias en la respuesta del profesorado ante la situación actual? ¿Responde todo el profesorado de la misma manera a la hora de realizar la actividad docente en línea? Si la respuesta es diferente, ¿a qué crees que se debe? ¿Qué efectos produce esta situación en el profesorado?

El profesorado, en general, ha respondido desde el primer día. Cada uno utiliza diversas herramientas de todas las que disponemos. Hay profesores que son más avezados y hacen vídeos, y otros solo mandan apuntes y tareas. Pero todos han contactado con sus alumnos.

La diferencia está en la competencia digital, que todos hemos mejorado, pero la situación de partida no era homogénea.

¿Se ha puesto en marcha algún proceso de formación del profesorado para orientar su actividad docente ante el cambio producido por el paso de la docencia presencial a la docencia en línea? Si es así, ¿puedes hacer alguna valoración sobre esta experiencia?

Sé que se han convocado cursos on-line, pero yo no he participado en ninguno.

¿Qué respuestas estás encontrando por parte de las familias para acompañar las tareas educativas de los hijos escolarizados en la educación obligatoria? ¿Es la misma por parte de las familias? ¿Encuentras diferencias entre unas y otras? Si es así, ¿a qué crees que es debido?

Las familias responden de muy diversa manera. En general ayudan y apoyan a sus hijos e hijas, pero hay una minoría de familias que no pueden apoyar a sus hijos por su desconocimiento y por otros problemas, económicos y sociales. El principal problema es que esto es en los cursos inferiores, 1º y 2º de ESO, donde se dan más casos de familias que no pueden ayudar a sus hijos, y son estos alumnos los que tienen una menor competencia digital.

¿Qué respuestas estás encontrando por parte de las y los estudiantes a la hora de realizar las tareas educativas cotidianas en una situación de educación en línea? ¿encuentras respuestas diferentes? Si es así, ¿a qué crees que es debido? ¿Qué consecuencias destacarías desde tu conocimiento y experiencia?

La respuesta no ha sido muy diferente de lo que ocurría antes: hay alumnos que hacen las tareas puntualmente y otros que no. Yo tengo muy pocos alumnos y mi caso no es significativo, pero por comentarios de profesores se que algunos alumnos que antes no hacían nada o poco ahora están respondiendo más. También hay unos pocos alumnos con los que no hemos podido contactar o el contacto ha sido mínimo. En la mayoría de los casos son alumnos que ya eran absentistas pero hay otros que es por no disponer de ordenador o de conexión a Internet, u otros problemas familiares. Nos tememos que con el paso de los días la situación económica de muchas familias empeore y esto se note en el rendimiento de los alumnos.

¿Qué respuesta están recibiendo los centros por parte de la administración educativa (consejería de educación, inspección educativa...) ante esta situación?

Bastante incoherente y poco útil. Parece que hay miedo de tomar decisiones y esta situación crea mucha incertidumbre e inseguridad. A fecha de hoy, 22 de abril, todavía no sabemos si va a haber cambios en el calendario escolar.

¿Cuáles son las principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa?

Que ojalá no se repita. No creo que sea una forma adecuada como experiencia educativa para alumnos de infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Temporalmente se puede hacer y lo estamos haciendo, pero la educación de nuestros niños y jóvenes no puede hacerse a través de una pantalla de forma habitual y continuada.

Señala si crees que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado y, en caso afirmativo, en qué sentido.

Sí está teniendo impacto en términos de igualdad. La Escuela Pública, a la que me honra pertenecer, tiene

como uno de sus principios básicos la equidad, es un motor para disminuir las diferencias que por origen o nacimiento hay entre nuestros alumnos. Esto se ha perdido en buena parte. Ahora es muy importante la labor de las familias, las herramientas de las nuevas tecnologías que dispongan los alumnos en casa, la conexión a Internet, el tener una mesa de trabajo aislada del resto de tu familia, y para eso necesitas vivir en una casa no muy pequeña, etc.

A las carencias en estos aspectos de muchos de nuestros alumnos no podemos darles solución. Solo podemos dar ordenadores y tarjetas con datos, pero ¿cómo y dónde vas a usar una tablet en una casa de 50 m² donde viven 5 ó 6 personas? No solo es la brecha digital, es la brecha socioeconómica la que ahora se manifiesta claramente y perjudica más que nunca.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo en relación a las siguientes cuestiones:

Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto entre el profesorado y entre el alumnado.

El estrés se produce por el uso o el no uso de las herramientas *online*. Hay profesores que se quejan de que los alumnos unos días se conectan y otros días no. También ha surgido algún conflicto por no poder dar una respuesta clara a cómo va a ser la evaluación.

Aspectos positivos, algo que puedas extraer como una ventaja en medio de esta situación compleja, alguna reflexión en términos de experiencia profesional y crecimiento personal.

La gran capacidad de adaptación y cómo todos nos hemos esforzado para continuar dando clases, los profesores, y siguiendo las clases, los alumnos. Es un ejemplo claro de la capacidad de superación ante situaciones inesperadas y difíciles.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo lo estás viviendo? ¿cómo lo estás gestionando?

Pues a ratos. Me produce ansiedad no saber cuándo va a acabar el confinamiento y qué nos espera el futuro. El estar en casa no me supone un gran esfuerzo, soy una persona muy casera. Pero ¿qué va a ser de nuestros alumnos? ¿Cómo les va a influir esta situación?

Qué aprendizaje extraes de esta experiencia de cara al futuro.

Tenemos que valorar más lo comunitario, ser menos individualistas, defender y proteger todos los servicios públicos y convertir en servicio público algunos sectores en manos de la empresa privada actualmente.

Te pedimos también que valores las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

Esta valoración es la que no soy capaz de hacer y por ello me genera ansiedad. Me considero una optimista realista pero ahora no veo más allá de que mañana continúa el confinamiento.

Finalmente, nos gustaría preguntarte por alguna otra cuestión, comentario, sugerencia, que quieras hacer para terminar.

Espero que cuando esto acabe no se nos olvide en un par de meses y cambiemos de verdad nuestra forma de vivir. Las imágenes de delfines en las playas, incluso en los canales de Venecia, nos deben servir para concienciarnos de que la naturaleza se regenera cuando los humanos nos refugiamos en nuestras madrigueras y que no tenemos el derecho de destruirla.

Entrevistas al profesorado

Noelia B.H, 34 años, maestra de Educación Infantil ciclo 0-3 años y madre, Murcia

Indica, por favor, cuántos miembros estáis conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento.

Actualmente convivimos 3 personas en casa:

Padre: Tiene 41 años, cursó BUP y actualmente está realizando la carrera de Criminología. Es funcionario y tiene que trabajar fuera de casa.

Madre: 34 años. Diplomada en Magisterio especialidad de Educación Infantil. Trabajo en una Escuela Infantil. La empresa que la gestiona ha solicitado un ERTE y me encuentro en casa por la suspensión temporal de mi contrato.

Hijo: 2 años y 3 meses. Asistía a la escuela infantil.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución de tareas entre los miembros del hogar en relación a antes del confinamiento.

Las labores del hogar se distribuyen sobre la marcha, quién puede en ese momento es quién las realiza. Las tareas que se han realizado durante esta semana son:

Poner lavadoras, tender la ropa, recogerla y plancharla y/o guardarla. Unas 4 horas en total. Lo realizamos a medias. Uno tiende, otro recoge... según podemos.

Preparar desayunos, comidas y cenas. Una media de 6 horas semanales. Las realizo yo. Algunos desayunos, mi marido.

Limpieza general de la casa, un día a la semana. 3 horas aproximadamente. Lo realizo yo.

Barrer el suelo todo los días, unos 15 minutos. Nos alternamos los dos.

Fregar el suelo dos días, una hora aproximadamente. Lo realizo yo.

En lo relativo al niño, yo me encargo de él mientras su padre trabaja. Cuando estamos los dos en casa nos ocupamos a medias siempre que se puede (el niño reclama mucho conmigo) y de bañarlo se ocupa su padre.

La distribución de las tareas ha cambiado significativamente con el confinamiento. Al estar la yo 24 horas en casa y mi marido trabajando, soy yo quien realiza la mayoría. No obstante, si él está en casa y hay que hacer alguna tarea la hace o se encarga del niño mientras yo la hago.

Anteriormente a esta situación, casi todas las tareas las realizaba mi marido por sus turnos de trabajo, si estaba en casa mientras yo trabajaba las hacía él. Yo me encargaba de las cenas y las comidas para el día siguiente y de las tareas que quedaran pendientes para el fin de semana.

Con respecto a la realización del trabajo escolar durante el confinamiento, te pedimos, por favor, que respondas a las siguientes preguntas:

De qué medios tecnológicos dispones en casa (un ordenador, varios ordenadores, una *tablet*, un móvil inteligente, ninguno de éstos) para hacer el seguimiento virtual de tu trabajo

Disponemos de una *tablet* y un Ipad, un ordenador portátil y dos *smartphone*. También una impresora.

Cómo es la conexión a internet que tenéis en tu casa (Tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...–, Velocidad).

Disponemos de fibra.

Qué se está haciendo desde el centro educativo en que trabajas, cómo es la interacción con las familias y con el resto del profesorado (si la hubiere).

Mi empresa ha solicitado un ERTE, por lo que por su parte no hay interacción con las familias más allá de un *e-mail* para informar de la situación. Además las familias cuentan con el teléfono y el *e-mail* de la directora para cualquier duda.

No existe ningún otro tipo de relación.

Qué horario ocupa el seguimiento de tu trabajo a lo largo del día, qué tipo de actividades implica, cómo es esa rutina diaria

La escuela en la que trabajo es municipal pero la gestiona una empresa privada y ésta no nos ha dado la opción de teletrabajar. Por lo tanto no tengo un trabajo que realizar diariamente, ni un horario ni actividades obligatorias que realizar.

No obstante, yo mantengo el contacto con las familias de mi aula por un grupo de WhatsApp, y les mando propuestas de actividades totalmente voluntarias. Algunas las realizo con mi hijo y les mando un vídeo.

También resuelvo dudas que puedan tener y comentamos la preocupación, el nerviosismo... que puede generar esta situación. Intento ayudarles en lo que puedo y darles estrategias que les ayuden a sobrellevar la situación con los niños.

Indica si crees que esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje del alumnado de infantil y en qué sentido.

Por supuesto que creo que esta situación va a tener un impacto en el aprendizaje, depende de cómo lo tratemos este impacto será beneficioso o perjudicial. No tanto a nivel de contenidos, conocimientos (en el nivel educativo en el que yo trabajo) como a nivel emocional.

El hecho de que yo realice en casa actividades para poder mandarle a mis alumnos, piense propuestas que les puedan interesar... surge precisamente por este tema.

Los niños han pasado de ir unas cuantas horas a clase, relacionarse con iguales, jugar al aire libre... a estar 24 horas entre cuatro paredes. Esto les puede hacer estar más irritables, más dependientes, retroceder en temas que ya controlaban (retirada del pañal, por ejemplo).

Tenemos que disponer de las herramientas y estrategias necesarias para gestionar esto y ponerlo de nuestro lado, buscarle la parte positiva. Esto es algo que a algunas familias les cuesta tratar y por eso intento ayudarles.

Posiblemente, el hecho de que nos encontremos en el primer ciclo de Educación Infantil provoque pensar que tiene mucho sentido un ERTE y que no es necesario ninguna interacción con los alumnos. Hecho que no puede estar más alejado de la realidad, nos olvidamos constantemente que estamos sentando las bases de la personalidad de estos niños y que todo lo que hagamos para ayudarles en este proceso es poco.

Por ello, por un lado pienso que oye, yo estoy en situación de desempleo y no me han ofrecido la posibilidad de trabajar a través de alguna plataforma con mis alumnos. Pues no hago nada. Pero no, mi compromiso con la educación va más allá. Estos niños necesitan seguir teniendo unas rutinas, un contacto con el exterior, echan en falta a sus amigos, a su profesora, la escuela... y si a través de un grupo de WhatsApp, a falta de otros medios, yo puedo hacer algo, pues adelante.

He decir que ningún padre o madre me ha pedido nada de esto, pero todos lo agradecen y muchos ponen en práctica lo que les envío. Como madre sé que no es fácil estar 24 horas con un niño de esa edad si no encontramos la manera de entretenerlos y que además aprendan.

Por otro lado, me consta de escuelas infantiles de gestión privada que sí han creado una plataforma a marchas forzadas para trabajar con los alumnos. Es una manera de que tanto niños como profesores se beneficien, ellos tienen un aprendizaje y los profesores no pierden su puesto de trabajo. Este colectivo ya de por sí está muy precarizado y con todo esto, está empeorando nuestra situación laboral.

Señala las dificultades que encuentras en tu trabajo en este momento.

La mayor dificultad es ser madre y maestra a la vez. No tanto por el trabajo puesto que, como ya he comentado, no tengo obligación, sino por la dificultad de actuar como maestra con mi hijo.

Tengo la ventaja de disponer de estrategias que otras personas sin mi formación no tienen, pero evidentemente un niño de dos años en casa me ve como su madre, no como una maestra y me cuesta más que realice tareas que en su aula hacía perfectamente.

También me cuesta bastante gestionar el tiempo con un niño pequeño que reclama mi atención. Me gustaría dedicarle las tiempo a mi labor como maestra pero es difícil.

Cuáles son las principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa, en general, no solo a nivel de infantil.

A nivel general, la principal conclusión es que no lo estamos haciendo bien.

En mi caso porque directamente se ha obviado la formación *online* para los alumnos, y en los niveles superiores porque estamos saturando a padres y a alumnos.

En primaria, dedicar un rato de estudio todos los días está muy bien, pero la sobrecarga de tareas a las que están sometiendo a las familias no es adecuada.

Creo que sería mucho más adecuado dar este curso por terminado, en cuanto a introducción de nuevos contenidos, reforzar lo ya trabajado y empezar a trabajar desde ya en el curso que viene, en adecuarlo a las necesidades que estos alumnos van a tener.

Durante este tiempo de confinamiento se debería hacer más hincapié en que descubran lo valioso que es estar en familia, desarrollen autonomía, aprendan a hacer tareas que suelen hacer sus padres y que así tengan más tiempo para estar juntos... Esto también es aprender y, sobre todo, ser.

Señala si crees que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado y, en caso afirmativo, en qué sentido.

En situaciones de dificultad es cuando más se marcan las desigualdades y esta crisis no es distinta en eso.

Por su puesto que hay alumnos con más suerte que otros en este sentido. Hay familias que no disponen de medios informáticos para seguir el contenido o impresora para imprimir las tareas. Incluso algunas familias ni siquiera tienen los conocimientos básicos que necesitan sobre nuevas tecnologías.

Los alumnos de las clases sociales más desfavorecidas directamente no van a tener acceso a esta forma de transmisión de contenidos y tareas.

También hay familias en las que tienen que trabajar los dos padres o que se encuentran aislados por el COVID-19, mientras que otras podemos dedicar más tiempo a tareas con nuestros hijos. Además, en las familias con varios hijos el trabajo escolar se multiplica.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo en relación a las siguientes cuestiones:

Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto entre los miembros del hogar.

La principal dificultad que encuentro y que me genera más estrés es compatibilizar mi tiempo con los turnos de mi marido. El intentar que mi hijo esté tranquilo y entretenido cuando mi marido tiene que descansar para poder ir al trabajo, sin poder llevarlo al parque o a realizar alguna actividad fuera de casa.

En cuanto a conflictos, no tenemos más que podemos tener en situaciones normales.

Aspectos positivos, algo que puedas extraer como una ventaja en medio de esta situación compleja, alguna reflexión en términos de crecimiento personal.

Por supuesto la mayor ventaja es poder dedicarle tiempo a mi familia y no perderme la evolución que mi hijo tiene por momentos.

También me ha venido bien para valorar de verdad lo que tengo y darme cuenta de que no puedo quejarme de mi vida en general.

A nivel académico este confinamiento me está brindando la posibilidad de crecer como profesional formándome con cursos que me ayuden en mi trabajo.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo lo estás viviendo? ¿cómo lo estás gestionando?

La verdad es que lo estoy gestionando bastante bien, evidentemente echo en falta el salir y entrar cuando quiera, ver a mi familia, a mis amigos, mi labor como maestra... pero le busco la parte positiva a estar en casa y lo llevo bien.

Me gustaría salir, sí, estoy mal en casa, en absoluto. Disfruto de tener tiempo para jugar con mi hijo, para leer, para estudiar, para dormir... pequeños placeres que hay que valorar.

Qué aprendizaje extraes de esta experiencia de cara al futuro.

Principalmente que podemos llegar a ser una sociedad tremendamente solidaria e insolidaria a la vez. Nos volcamos en realizar mascarillas caseras, llevamos la compra a gente que no puede salir a hacerla, agradecemos el trabajo de médicos, agentes de la autoridad...

Pero si podemos salirnos a la calle a comprar tabaco 5 veces en un día o nos vamos de vacaciones a nuestra segunda residencia faltando el respeto a toda la gente que está en casa y a la gente que trabaja con el miedo de volver a casa infectada y contagiar a su familia.

Y, por supuesto, la mayor lección es la que nos están dando los niños, no lo pueden estar haciendo mejor.

Te pedimos también que valores las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

En este tiempo que llevamos lidiando con la pandemia ya estamos viendo algunas consecuencias derivadas de esta situación y no soy demasiado optimista pensando que esto nos va a hacer plantearnos lo que estamos haciendo mal hasta el momento.

Me gustaría pensar que vamos a salir reforzados y nos vamos a plantear, de verdad, que los niños son el futuro y que tenemos que tenerles más en cuenta.

Esto pasaría por generar un cambio a nivel social que ponga en valor una verdadera conciliación familiar. A raíz de esta pandemia estamos viendo que hay gente que se queda sin posibilidades para atender a sus hijos, padres trabajando con escuelas y colegios cerrados y sin poder dejarlos con los abuelos porque son un colectivo de riesgo (no olvidemos que la mayoría de ellos está cuidando a nuestros hijos para que podamos trabajar)... Quizás el teletrabajo no debería ser una medida excepcional, sino una elección. Tal vez se deberían flexibilizar los horarios de trabajo, se deberían dar ayudas desde el gobierno para que los padres puedan quedarse en casa a cuidar a sus hijos si así lo desean...

Por otro lado, refiriéndonos a las relaciones personales, creo que al principio vamos a tener un sentimiento de extrañeza, de miedo a acercarnos a otras personas, miedo a juntarnos, a celebrar... Pero no creo que este sentimiento se quede arraigado, volveremos a actuar como lo hacíamos antes.

Si nos referimos al impacto educativo a corto y medio plazo creo sinceramente que no va a haber cambios determinantes a nivel general, distinto es lo que cada profesor se plantee. Esto es, en mi caso estoy casi segura de que cuando se reabra mi centro, todo va a seguir como si no hubiese pasado nada, los métodos, la organización, el trato va a seguir siendo el mismo. Pero mi visión como maestra ha cambiado mucho. Me centraré más en conocer a las familias, saber qué preguntas, dificultades, miedos... tienen con respecto a la evolución de sus hijos.

En el aula, priorizaré aún más los trabajos de experiencias, de manipulación, las actividades al aire libre, en grupo (los niños es lo que más necesitan, estar con sus iguales) y les dejaré ser autónomos en su aprendizaje.

Estoy firmemente de acuerdo con lo que planteaba Francesco Tonucci, psicopedagogo de larga carrera, en una entrevista reciente. Plantea que esta crisis ha hecho notar lo poco que funciona la escuela tal y como está planteada. La única preocupación en esta situación de pandemia ha sido que la escuela pueda seguir de forma virtual, y lo único que se ha conseguido es cargar a maestros, alumnos y padres de

trabajo. Los niños siguen sentados, haciendo deberes que son demasiados, no tanto por la cantidad si no por la calidad.

¿Servirá esta toma de conciencia para propiciar un cambio? ¿Aprovecharemos las inversiones que se han hecho en medios telemáticos para utilizarlos en el aula y buscar nuevas motivaciones en los alumnos? ¿Pondremos en valor la experimentación y no tanto la mera transmisión de información?

Ahora mismo la escuela está en casa, vamos a aprovecharlo. El hogar se puede convertir en un laboratorio donde los alumnos descubran cosas y los padres sean colaboradores de los maestros.

¿Seremos capaces como padres de implicarnos en la educación de nuestros hijos como agentes educativos y no meros observadores? ¿Seremos capaces de abandonar el conflicto familia-escuela existente en muchos casos?

Me gustaría pensar que la respuesta a todas es estas preguntas es afirmativa. Esta crisis producidas por la COVID-19 me genera estas dudas y muchísimas más, según lo que hagamos con respecto a ellas habrá un impacto y unas consecuencias que tendremos que asumir.

Finalmente, nos gustaría preguntarte por alguna otra cuestión, comentario, sugerencia, que quieras hacer para terminar.

Solamente agradeceremos que me hayáis permitido participar en este monográfico y tengáis en cuenta mi opinión como madre y maestra.

Maestra de Educación Infantil ciclo 3-6 años, 33 años, Provincia de Granada

Indica, por favor, cuántos miembros estáis conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento.

Estamos conviviendo dos personas en este momento de confinamiento durante la pandemia del COVID-19; 30 y 33 años respectivamente.

30 años varón, mecánico; de momento está en casa hasta que se levante el estado de alarma.

33 años, profesora de educación infantil; actualmente teletrabajando desde casa.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución de tareas entre los miembros del hogar en relación a antes del confinamiento.

La distribución de las tareas domésticas sí que ha cambiado en relación a antes del confinamiento; ya que ambos disponemos de más tiempo para poder estar en casa y realizar las tareas entre los dos.

- Limpieza a diario de baños. 30 minutos. Mujer.
- Pasar aspiradora. 20 minutos. Hombre.
- Limpieza de superficies - muebles con lejía. 25 minutos. Mujer.
- Limpieza de cocina a fondo. 6 horas . Hombre y mujer.
- Fregado de suelos. 30 minutos. Mujer.
- Limpiar polvo. 20 minutos. Hombre
- Lavadoras. Ponerlas, tender y recoger. 2horas. Mujer
- Cocinar. 1 hora. Hombre
- Recoger cocina. 30 minutos. Mujer.
- Compra, recados. 30 minutos. Hombre.

Los tiempos son aproximados y la duración de cada uno de ellos es diaria.

Con respecto a la realización del trabajo escolar durante el confinamiento, te pedimos, por favor, que respondas a las siguientes preguntas:

De qué medios tecnológicos dispones en casa (un ordenador, varios ordenadores, una *tablet*, un móvil inteligente, ninguno de éstos) para hacer el seguimiento virtual de tu trabajo.

Dispongo de :

- Un ordenador portátil.
- Una *tablet*.
- Móvil personal.

Para poder hacer el seguimiento de mis alumnos.

Cómo es la conexión a internet que tenéis en tu casa (Tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...–, Velocidad).

En casa disponemos de fibra óptica y cobertura 4G con el dispositivo móvil.

Qué se está haciendo desde el centro educativo en que trabajas, cómo es la interacción con las familias y con el resto del profesorado (si la hubiere).

Desde mi centro educativo se está intentado atender a todas las familias; teniendo en cuenta la gravedad de la situación y la situación real de cada alumno.

Cada mañana los profesores conectamos con los familiares o los mismos alumnos, a través de una plataforma interna digital que posee el centro. Yo en mi caso, al trabajar con niños de 3 años, lo hacemos a través de las familias. Mandamos mensajes de apoyo diariamente, dando fuerzas y ánimo a todas y cada una de ellas y les mandamos material de refuerzo, gran cantidad y variedad de recursos educativos, enlaces a páginas, vídeos y canciones; propuestas de actividades lúdicas, actividades para la mejora de la motricidad fina, recursos para hacer Yoga, Zumba y Psicomotricidad con los papás, manualidades con materiales reciclados en casa; pautas para sobrellevar el confinamiento, material para trabajar las emociones desde casa... creemos que en los tiempos que estamos viviendo es fundamental trabajarlas, identificarlas y ponerles nombre, multitud de cuentos, material que utilizamos en las Asambleas con nuestros alumnos cada mañana, para poder seguir repasando conceptos de ABN, ejemplos prácticos... Y vídeos dedicados con todo nuestro cariño a los más peques del cole. Les hace mucha ilusión el poder vernos y saber que seguimos estando ahí.

Además tenemos el contacto diario con la mamá delegada de la clase y también mandamos la información vía WhatsApp a través de la representante de cada clase. Todos los papás pertenecen a ese grupo de WhatsApp.

Con el resto de profesorado mantenemos reuniones a través de WhatsApp diariamente; nos ponemos de acuerdo todos los compañeros de la etapa, en mi caso educación infantil.

En primaria y secundaria hacen videoconferencia con el alumnado a través de herramientas como Zoom, Skype o Classroom.

Qué horario ocupa el seguimiento de tu trabajo a lo largo del día, qué tipo de actividades implica, cómo es esa rutina diaria.

El horario que ocupa nuestro trabajo es desde las 8.30h de la mañana que ya estamos conectados todos los profesores con nuestro grupo-clase hasta las 14.00h.

Sí que es verdad que si algún papá te escribe por la tarde también los atendemos y además les facilitamos tutorías *online*.

Por las tardes, entre mi compañera de nivel de 3 años y yo, buscamos material y preparamos las clases para el día siguiente. Esto nos ocupa unas dos - tres horas.

Indica si crees que esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje del alumnado de infantil y en qué sentido.

Por supuesto qué está teniendo impacto tanto en los alumnos, cómo en las familias y en nosotras mismas.

Cada día nos escriben los papás llenos de dudas, no saben cómo hacerlo para aprovechar con ellos el mayor tiempo posible; no saben cuánto tiempo hay que dedicar a cada tarea... Nos cuentan que a veces

no quieren trabajar, que se encuentran muy irascibles... e incluso muchos muestran comportamientos que antes no lo habían hecho (rabieta, enfados...). Ellos están preocupados y nos echan mucho de menos; al igual que nosotras a ellos.

Hoy día es verdad que la tecnología ha permitido que podamos estar conectados e impartir clase a distancia, pero el contacto humano, el tocarse, abrazarse, compartir con iguales y sobre todo a estas edades es fundamental. Ellos necesitan un referente básico, en este caso somos nosotras... saben diferenciar los papás en casa... Y en cole con las señoras... y por supuesto nosotras los necesitamos a ellos. Cada asamblea, cada mañana... se nutre de la aportación de cada uno de ell@s. Es aquí dónde surgen las emociones... Y «Sin emoción no hay aprendizaje».

Con esto no quiero decir que los alumnos necesiten ir al colegio en esta pandemia, para nada... A veces pienso que el sistema educativo no sé está adaptando en general a la gravedad de la situación, a las circunstancias de cada familia, y a su situación personal... A veces nos estamos centrado más en contenidos... que en los propios sentimientos de cada niño, de cada familia... Y yo me pregunto muchos días... ¿cómo es posible exigirle a un alumn@, o a una familia, que se conecte a cada hora, a cada asignatura, que de cada una de ellas haga las tareas, las envíe a su profesor... haga exámenes *online*... cuándo a lo mejor solo se dispone de un ordenador en casa y los papás tienen que teletrabajar, o son varios hermanos o peor todavía... ni siquiera saben esos papás si volverán a trabajar, si podrán poner la mesa cada día... Y atender las necesidades básicas de sus hijos, ya que debido a la pandemia se han quedado sin trabajo, o les han hecho un ERTE?

Estamos ante una situación excepcional, nunca nadie ha vivido algo parecido y tenemos que ser flexibles con nuestro alumnado, con nuestras familias. Hay que estar con ellas, acompañarles y decirles que no están solas... que vamos a salir de ésta... pero todos juntos... remando en la misma dirección.

Señala las dificultades que encuentras en tu trabajo en este momento.

La mayor dificultad que los docentes nos estamos encontrando es que todas las familias no disponen de los mismos recursos. Y a lo mejor no tienen ordenador ni mucho menos Internet en casa.

Tenemos que tener especial cuidado con nuestro alumnado más vulnerable... no queremos que esto suponga un aislamiento para ellos, un quedarse atrás... Al contrario, son los que más nos necesitan en esta pandemia.

Añado que con alumnos de 3 años y nuestra intervención al ser principalmente con las familias a veces es difícil llegar directamente a ellos.

Como cuando estamos en clase y captamos toda su atención en nosotras. Es otro ritmo muy distinto, aunque cada día se le explique a los papás todo muy detallado y con algunos vídeos tutoriales.

Cuáles son las principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa, en general, no solo a nivel de infantil.

Ya lo he contestado previamente.

Señala si crees que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado y, en caso afirmativo, en qué sentido.

Quizás en mi caso con los peques de 3 años, no podemos utilizar esos términos de desigualdad para el alumnado... Además intento llegar a todas familias vía plataforma colegio, grupo de WhatsApp, aplicación ClassDojo o correo electrónico.

Pero sí que es verdad que en alumnos más mayores, que no disponen de recursos, ordenadores, *tablet*, son más vulnerables y pienso que el no poder acceder al temario, las clases *online*, exámenes... se pueden quedar atrás. Por eso en mi opinión creo que en este tercer trimestre se deberían repasar contenidos vistos en los trimestres anteriores y no avanzar en materia precisamente por estos motivos. En el curso que viene ya se verá... Y si hay que empezar por recordar un poquito, o empezar por ese trimestre perdido, tendrá que hacerse.

No sé trata de un aprobado general, como muchos ya están comentando... Sino de un trimestre de recordar, repasar conceptos que a lo mejor antes vieron más rápido... y siempre con las prisas... porque hay que finalizar el temario.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo en relación a las siguientes cuestiones: Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto entre los miembros del hogar.

La verdad que estar confinados es algo muy duro, uno no aprecia tanto la libertad hasta que carece de ella.

Es normal que entre los miembros de la familia surjan roces, conflictos, que antes no teníamos; pero porque simplemente antes el trabajo, la rutina diaria, la incompatibilidad de horarios es imposible pasar 24 horas del día juntos como hasta ahora. En un hogar siempre existe la diversidad de opiniones y es hay dónde está la riqueza; pero todos esos intercambios de opiniones, de información es importantísimo saber manejar la situación, gestionar tus propias emociones... autocontrol.

Cuándo esto no se da, surge el conflicto.

Lo más habitual escuchar estos días es he discutido con mi pareja, no aguanto más, los niños... estoy estresad@... y es algo prácticamente normal... porque hoy día no estamos acostumbrados a compartir el mismo espacio tantas horas al día. Cada uno lleva un ritmo de vida diferente, cuando llegas a casa después de una larga jornada de trabajo, luego la casa, los niños... no hay tiempo ni de discutir, jeje.

Aspectos positivos, algo que puedas extraer como una ventaja en medio de esta situación compleja, alguna reflexión en términos de crecimiento personal.

La verdad que de todo lo malo se aprende... dicen que todo pasa por algo... y quizás necesitábamos en la vida este tiempo para parar, pero parar del todo... tiempo para reflexionar... tiempo para valorar lo que antes ni siquiera nos planteábamos... tiempo para saber si esto es realmente lo que quiero en mi vida... tiempo para escuchar... tiempo para agradecer... y lo más importante tiempo para –con nosotros mismos–.

Está siendo «un paréntesis para crecer».

Como profesora, creo que hasta en situaciones difíciles, de incertidumbre, hemos sido capaces de dar lo mejor de nosotros mismos.

Ante la adversidad, nos hemos hecho fuertes y de un día para otro nos hemos visto envueltos en este sistema de enseñanza telemática para lo que antes nunca nos habían formado o preparado.

Y resaltar como positivo que ahora muchos padres están valorando el papel tan importante que ocupa el profesorado en la formación de sus hijos; tanto a nivel personal como a nivel académico que hoy día está muy infravalorado.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo lo estás viviendo? ¿cómo lo estás gestionando?

Lo estoy gestionando mejor de lo que pensaba, al principio cuando todo empezó nos sentimos un poco bloqueados... no sabíamos ni por dónde empezar... pero en cuestión de horas nos pusimos manos a la obra, buscando de aquí de allí, recursos, ideas, propuestas de mejora... largas conversaciones con mi compañera de nivel para organizarlo todo... pero eso sí, mostrando siempre nuestro lado más humano; el que los padres sepan que estamos ahí, apoyándoles, dándoles fuerzas y siendo lo más flexibles posibles. Cada mañana consideramos que es bueno despertarse con un mensaje esperanzador por parte de nosotras como tutoras a las familias.

Sí que es verdad que muchas veces nos viene el momento de bajón... Y el cuándo saldremos de ésta... qué pena la situación que estamos viviendo... pero luego pensamos en toda la gente que hay en esa primera línea de batalla... dejándose la piel por nosotros y llegamos a la conclusión de que nosotros desde donde nos ha tocado estar... tenemos que luchar, al igual que lo hace un médico con su paciente; nosotr@s por nuestros alumn@s.

Qué aprendizaje extraes de esta experiencia de cara al futuro.

De cara a un futuro; espero lo primero de todo que no tengamos que volver a pasar por una pandemia como ésta... Y si llegara el caso que estuviéramos preparados... aunque para las desgracias uno nunca está preparado. Que todo el profesorado fuera capaz de atender a todo el alumnado sin abrir una brecha educativa entre los más vulnerables.

Te pedimos también que valores las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

Una vez superada la pandemia, el país tendrá que hacer frente a una grave crisis a nivel mundial. Y por supuesto, se verán afectadas las dos vertientes más importantes hoy día cómo son la EDUCACIÓN y la SANIDAD.

Va a depender mucho también a nivel educativo, la situación familiar y socioeconómica de cada alumno. Lo que provocará desigualdades entre el alumnado.

Pero he de destacar que, a lo mejor, durante este tiempo de confinamiento, nuestros alumnos han desarrollado la capacidad de adaptarse a los cambios, a nuevas situaciones en tiempo récord... a lo mejor han crecido en autonomía personal, están colaborando en casa, estrechando relaciones con miembros de la familia, porque es tiempo de eso; de estar en familia. De sacar lo mejor de cada uno.

Finalmente, nos gustaría preguntarte por alguna otra cuestión, comentario, sugerencia, que quieras hacer para terminar.

Me parece muy interesante que se reflexione en estos temas educativos. Y mucho más en estos tiempos que debido a la pandemia del COVID-19 estamos viviendo.

Lo que más debería preocuparnos a todos los docentes en sí... no es si cuando llegue junio habrán logrado todos los objetivos programados, si se han visto todos los contenidos, sus capacidades académicas... sino más bien la salud mental de cada uno de ellos. Nuestros alumnos también están preocupados y asustados como nosotros; están oyendo noticias, viendo la tele y notan la ansiedad en el ambiente.

Ahora lo que más necesitan es sentirse queridos y arropados tanto por sus familias, amigos y profesores.

Estamos ante una situación nueva para todos, y ellos no están de vacaciones... al contrario, se sienten atrapados en casa.

Muchas gracias por tu colaboración.

Muchas gracias a ustedes por esta entrevista.

Maestra de Primaria, 42 años, Comunidad de Madrid

Indica cuántos miembros conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento.

3 miembros, un niño de primero de primaria, y dos licenciados. Yo en casa a tiempo completo, teletrabajando.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución en relación a antes del confinamiento.

Tareas repartidas al 50% todo como se hacía anteriormente al confinamiento.

Acompañamiento del trabajo escolar de sus estudiantes:

¿De qué medios tecnológicos se dispone en casa (un ordenador, varios ordenadores, una *tablet*, un móvil inteligente, ninguno de éstos) para hacer el seguimiento virtual de los deberes de sus estudiantes?

Portátil, *tablet*, móviles y ordenador de sobremesa.

¿Cómo es la conexión a internet (tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...– y velocidad)?

Fibra óptica.

¿Qué se está haciendo desde el centro educativo? ¿Por qué vía llegan los deberes? ¿Cómo es la interacción con el alumnado? ¿Cómo es la interacción con el padre o la madre? ¿Cómo se corrigen los ejercicios? ¿Cómo se está planteando la evaluación del 2º trimestre?

Todos los maestros enviamos diariamente las explicaciones oportunas y las tareas de cada área. Dichas tareas llegan a través de correo electrónico y la plataforma ROBLE de comunicación con las familias en la Comunidad de Madrid.

La interacción con el alumnado es a través de correos, a través de llamadas telefónicas y a través de videollamadas con plataformas como Zoom, Jitsi o Hangouts.

La interacción con las familias igualmente, por correo, teléfono y videollamadas cuando se considera oportuno.

Los ejercicios son enviados por el alumnado a los profes a través de correo electrónico y estos los corrige. También se hacen correcciones grupales a través de las videoconferencias.

La evaluación del segundo trimestre de momento la tenemos parada aunque se tomarán las notas que teníamos antes del confinamiento.

¿Qué horario ocupa a lo largo del día? ¿Qué actividades se realizan? ¿Cómo es esta rutina?

El horario es flexible. Por las mañanas se envían las tareas al alumnado. El tutor a las nueve de la mañana envía al alumnado la tarea de todos los especialistas, la tarea de todas las áreas.

Semanalmente se alternan actividades incluidas en nuestras programaciones con otras actividades alternativas. Dos días a la semana organizamos actividades alternativas para que la semana no sea un agobio de tareas.

Actividades alternativas son por ejemplo: concurso de fotografía, karaoke, grabación de un truco de magia... Escritura de cartas... Actividades más distendidas que favorecen la creatividad y que se comparte entre todos para pasar unos ratos divertidos.

La rutina es muy agobiante, porque el horario flexible hace que no paremos de trabajar en todo el día.

Todo el día conectados al teléfono. Por la mañana con el alumnado y familias y por la tarde preparando clases y coordinándonos los distintos profesores.

Percepción de si esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje de sus estudiantes.

El aprendizaje, entiendo que se da en todas las circunstancias. Y en ésta que nos está tocando vivir estamos aprendiendo todos mucho y muy rápido. Si están aprendiendo lo que queremos que aprendan no lo sé, pero que están aprendiendo mucho sí.

Dificultades que se encuentra a la hora de hacer ese acompañamiento en los deberes de sus estudiantes.

La distancia es un hándicap increíble. Las familias se encuentran desbordadas y no todas pueden ayudar, ni todos los niños pueden realizar las tareas, por no contar con alguien que les ayude o les guíe.

Un maestro tiene que estar cerca de su alumnado porque el acompañamiento no es solo para la realización de las tareas, el acompañamiento emocional es clave.

Principales conclusiones que extrae de esta experiencia educativa.

Que la educación, al menos en primaria, donde yo trabajo, debe realizarse desde la cercanía. Sintiendo el apoyo emocional en los gestos, las miradas y las palabras de ánimo.

¿Cree que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado? y en caso afirmativo, ¿En qué sentido?

Las desigualdades son tremendas. Más de la mitad del alumnado no puede acceder a las clases en línea. Y son muchos los que no entregan las tareas ni se sabe de ellos, ni su manera de trabajar. Esta situación no hace más que acentuar las desigualdades entre el alumnado de diferentes clases sociales y recursos económicos. La brecha digital es muy destacable.

Balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo: Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto con las hijas/os, con la pareja, con las personas dependientes.

Personalmente me genera un alto grado de estrés y sensación de no poder llegar a todo. Sensación de si atiende al trabajo no atiende a la familia y viceversa.

¿Algún aspecto positivo? ¿alguna contribución? ¿algo que se extraiga como una ventaja en medio de esta situación compleja? ¿alguna reflexión en términos de crecimiento personal?

El rápido aprendizaje en nuevas tecnologías y en recursos informáticos diversos.

Un amplio conocimiento de recursos dentro de mi área y una continua necesidad de renovarme, de ser mejor y más creativa y llegar al alumnado, conectar con ellos a pesar de la distancia.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo se está viviendo? ¿cómo se está gestionando?

Lo vivo con estrés pero al mismo tiempo procuro ver lo positivo y centrarme en las oportunidades de aprendizaje que esto nos ofrece. Para mí no es difícil ya que el optimismo es algo que caracteriza a mi personalidad.

Aprendizaje para el futuro.

La educación, la enseñanza, en el cole como en ningún sitio.

Valoración sobre las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

A corto plazo las consecuencias no las veo tan negativas a nivel educativo. Como decía anteriormente creo que el aprendizaje se está dando. Cada cual está aprendiendo mucho de lo que está viviendo dentro de su casa.

El impacto educativo no creo que sea grande. En la vida de un estudiante unos meses o años no lo veo tan importante; si bien es cierto que cuanto más se alargue esta situación en el tiempo habrá niños que a nivel curricular estén más distanciados de aquellos compañeros que siguen sin problemas el curso virtual.

Pero si en unos meses volvemos a las aulas se retocarían las programaciones y a seguir hacia delante. Partiendo de todo el bagaje adquirido durante una cuarentena. Y prestando especial atención a los alumnos más frágiles, a aquellos que más dificultades hayan tenido durante este tiempo.

Los educadores sabemos adaptarnos a cada situación y lo seguiremos haciendo.

María Corral Venteo, 39 años, Profesora del IES Acci (Guadix), Granada

Indica, por favor, cuántos miembros estáis conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento (utiliza todo el espacio que consideres oportuno para cada una de las preguntas).

En casa vivimos 2 personas de 41 y 39 años. Ambos tenemos estudios universitarios y nos dedicamos a la enseñanza. Durante estos días estamos trabajando desde casa.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución de tareas entre los miembros del hogar en relación a antes del confinamiento.

Durante estos días seguimos repartiéndonos las tareas domésticas del mismo modo. Algo que hacemos específicamente es que nos vamos turnando a la hora de cocinar. El domingo elaboramos una lista con lo que cocinaremos durante la semana siguiente y nos organizamos para compartir la tarea de preparar la comida. En realidad, dedicamos el mismo tiempo que antes a las tareas del hogar, salvo a la hora de hacer la compra, ya que hemos decidido que solo salga uno de nosotros, en este caso mi marido. En esta tarea sí que se está invirtiendo más tiempo por el cuidado y la limpieza que se hace de todos los productos que se traen a casa.

Con respecto a la realización del trabajo escolar durante el confinamiento, te pedimos, por favor, que respondas a las siguientes preguntas:

De qué medios tecnológicos dispones en casa (un ordenador, varios ordenadores, una *tablet*, un móvil inteligente, ninguno de éstos) para hacer el seguimiento virtual de tu trabajo

Por suerte, en casa disponemos de varios ordenadores portátiles (cada uno tenemos el nuestro personal), tenemos un iPad y teléfonos tipo *smartphone*.

Cómo es la conexión a internet que tenéis en tu casa (Tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...–, Velocidad)

La cobertura es tipo ADSL con una velocidad de 20mbps que suele funcionar bien. Además disponemos de cobertura 4G y 25 Gb con el *smartphone*.

Qué se está haciendo desde el centro educativo en que trabajas, cómo es la interacción con las familias y con el resto del profesorado (si la hubiere).

Con el centro la comunicación es frecuente con todo el equipo directivo, con la orientadora, con el resto de compañeros con los que se comparte enseñanza al mismo nivel... Hemos creado diferentes grupos de WhatsApp en el que nos coordinamos diferenciando entre departamentos (el mío es el de Lengua castellana y Literatura) pues es un centro bastante grande. También tenemos otro grupo específico para

la EBAU, donde el equipo directivo nos va ofreciendo la información que reciben, las novedades, que no son muchas... De momento solo sabemos las fechas en la que se realizará (si es posible). Además, hemos organizado grupos con cada uno de los cursos que impartimos (1º Bachillerato, 2º Bachillerato, 4º ESO) para coordinar y unificar los criterios a la hora de programar la docencia regulando así los contenidos impartidos, las tareas...

Qué horario ocupa el seguimiento de tu trabajo a lo largo del día, qué tipo de actividades implica, cómo es esa rutina diaria.

Después de la vuelta de Semana Santa estoy intentando regular mejor el tiempo que dedico al trabajo, ya que durante las primeras semanas de confinamiento, y ante la cantidad de dudas, de horarios descoordinados, de mensajes del alumnado en cualquier momento del día incluso durante fines de semana..., había llegado a estar prácticamente todo el día pendiente de los correos, plataformas y demás.

En realidad, todos hemos tenido que ir aprendiendo y crear un sistema con el que organizarnos para atender a nuestros alumnos, en primer lugar, y luego a toda la gestión que hay detrás de la enseñanza. Así, a la vuelta de vacaciones hemos creado horarios específicos de atención a nuestro alumnado (generalmente durante las horas correspondientes dentro de su horario escolar). Este horario es el que se utiliza para las videoconferencias, explicaciones, envío de tareas... la resolución de dudas las voy respondiendo todas en horario de mañana.

De manera personal, he creado una rutina en la que lo primero que hago es responder a dudas que se hubiesen planteado el día anterior (muchos de los alumnos preguntan por las tardes), a continuación compruebo cómo van trabajando los diferentes cursos: si van entregando las tareas propuestas y aprovecho para ir corrigiendo alguna de ellas. A continuación subo el nuevo material o explicación correspondiente y, finalmente, pregunto por el foro cómo van, si tienen alguna duda más, etc.

Al menos dos días a la semana, los utilizo para crear materiales y tareas que dejo programadas para la semana siguiente. Desde el centro, además, estamos entregando programaciones para 15 días, es decir, presentamos qué contenidos vamos a trabajar con nuestros alumnos durante las dos semanas siguientes. También utilizo parte de las tardes para seguir corrigiendo o buscando materiales, recursos, o vídeos que sean bastante útiles y que les sirvan de apoyo. Intento que sean rigurosos, y que se adapten al nivel de mis alumnos, no creo que sea adecuado cualquier material.

Esta es la rutina propuesta, no todos los días sale..., muchas tardes tengo que utilizarlas para supervisar las tareas o trabajos propuestos, algo que lleva más tiempo pues, al corregir a través de la pantalla (muchas veces son fotos del cuaderno), se tarda más tiempo. Además, me veo contestando a algún email porque tienen alguna duda y no me gusta dejarlos así.

Indica si crees que esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje del alumnado de secundaria y en qué sentido.

Sin duda tendrá un impacto, sobre todo en aquellos hogares en los que no se dispone de medios y van a quedar desconectados. Durante las primeras semanas se detectó que algunos alumnos no se conectaban pero, poco a poco, vuelven a estar localizados y se les está apoyando para que puedan seguir las clases de un modo u otro. Esto no será así para todos ellos...

Respecto al impacto en el aprendizaje de nuestro alumnado, hasta el momento venían trabajando como todos los años con clases presenciales, con una enseñanza más de corte magistral o realizando tareas en clase, prácticas, etc. De repente, esta metodología no es posible pero los alumnos no están acos-

tumbrados a otra educación que no sea así. No están preparados para la educación a distancia o elearning, tampoco lo estamos los docentes.

Salvando este aspecto, creo que se puede llegar a realizar un buen trabajo, es cierto que se pierde toda la parte de comunicación y el *feedback* que se produce en el aula, pero puede ser una buena excusa para que utilicen la tecnología de otro modo, no solo para comunicarse mediante Redes Sociales, y que seamos capaces de usar otro tipo de metodologías en las que pongamos al alumnado como protagonista activo de su aprendizaje dándole herramientas para crear, investigar, seleccionar, etc. En el aula, el uso de tecnologías se deja para la presentación de pequeños trabajos de investigación o exposiciones, tanto por parte del profesorado como por el alumnado. Así que, si somos optimistas, todo esto puede ser una oportunidad para que trabajen de otro modo, para que sean más autónomos y sean capaces de desarrollar roles más activos, pues en muchos casos durante el desarrollo de las clases, se echa en falta la participación por parte de nuestros estudiantes. Por otro lado, ya estaban superadas casi las dos terceras partes del curso académico con lo que creo que podríamos reconducir, reforzar o ampliar aquello que creamos que es fundamental y que se ha ido viendo a lo largo del curso que fallaba.

Creo que estamos ante un reto, pues llevábamos tiempo hablando de Nuevas Tecnologías, de Competencia Digital, de recursos o plataformas para utilizar y llevar al aula y esta situación nos ha dado el motivo para ponerlo todo ello en práctica y de golpe.

En cuanto al alumnado, por mi parte, lo que percibo es que se están implicando. Están siguiendo las clases y participando en ellas, van entregando las tareas, etc., y aunque habrá alumnos que se «descuelguen» la mayoría está respondiendo bien.

Quizás si hay un grupo para quienes esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje es en el alumnado de 2º de Bachillerato. Y lo es por todo lo que genera ese nivel en sí, los alumnos se pasan el curso con una situación ya de por sí estresante a lo que esta experiencia no ayuda nada. Sin embargo, se están llevando a cabo la explicación de los contenidos que quedaban por impartir (en nuestro caso no muchos) y están siguiendo las explicaciones, elaborando las tareas, respondiendo a pruebas para comprobar el nivel de conocimientos que están adquiriendo y que les servirá para autoevaluarse y ver qué deben seguir preparando. Lo que echamos en falta es poder darles más información sobre cómo será finalmente la prueba o si será seguro en las fechas señaladas hasta ahora.

Sin embargo, soy consciente de que estamos en una situación excepcional, inédita, incluso para los que tienen que tomar las decisiones a nivel político, por lo que es normal que la incertidumbre sea algo generalizado.

Señala las dificultades que encuentras en tu trabajo en este momento.

Una de las dificultades por las que he pasado es que justo me incorporé al centro unos días antes de proclamarse el Estado de Alarma. Apenas me dio tiempo a conocer a los alumnos con los que trabajaría y a los compañeros. Todo ello poco antes de la segunda evaluación. Esos primeros días fueron algo difíciles, pues continuamente me cuestionaba si lo estaría haciendo bien o cómo iba a organizar la programación de las clases sin poder consultar a los compañeros... por suerte esto ha ido cambiando con el paso de los días gracias al apoyo de los compañeros y de los propios alumnos.

En cuanto al uso de plataformas y de recursos que vamos utilizando, lo cierto es que no ha supuesto un gran problema. Los alumnos ya trabajaban con Classroom con su anterior profesor lo que ha hecho que todo haya sido más rápido. En este sentido, aunque al principio me planteé usar otros medios, final-

mente, consideré no hacerlo pues creo que es mejor seguir trabajando con lo que los alumnos conocen y con lo que están familiarizados.

Otra de las dificultades es la falta de información, como he señalado ya anteriormente, el no saber cómo se va a ir desarrollando el curso, si volvemos a las aulas o no, ya que esto no nos permite organizar los contenidos de este trimestre o el fin de curso. Creo que no es igual el modo de trabajo que tenemos actualmente al que tendremos si volvemos a las aulas, con lo cual habrá que volver a adaptar.

Por otro lado, la inseguridad que da el pensar si lo estás haciendo bien, si la explicación es suficiente, si el alumno que tienes está pasando por algún tipo de dificultad que tú desconoces.

Todos estamos aprendiendo de esta experiencia y las dificultades propias de algo extraordinario se están resolviendo con un enorme esfuerzo tanto del profesorado como del alumnado. Debemos estar agradecidos por esta respuesta de la comunidad educativa.

Cuáles son las principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa, en general, no solo a nivel de Secundaria.

Creo que es un buen momento para poner en valor la educación, aunque como vemos ni siquiera bajo estas condiciones somos capaces de ponernos todos de acuerdo para crear un gran pacto, al menos, es lo que se aprecia actualmente. De repente, hemos empezado a cuestionarnos si es posible que los alumnos pierdan el curso o se dé un aprobado general... Todo el mundo, como siempre, sabe y entiende de educación. Lo cierto es que estamos ante una situación de tal excepcionalidad que tendremos que asumir errores y aciertos, solo espero que se tome nota tanto de los unos como de los otros.

Esta experiencia, sin duda, nos ha mostrado como principal consecuencia la falta de recursos que tienen nuestros alumnos. La brecha digital es real, esto ha sido siempre así, aunque ahora se ha evidenciado. Por lo tanto, tendremos que plantearnos qué alternativas hay para paliar esto y si haremos «oídos sordos» y seguiremos avanzando como si nada estuviese sucediendo. En el contexto del sistema educativo continuamente nos rodeamos de conceptos como el de innovación, competencia digital, plataformas colaborativas, recursos digitales... Todo eso está, el problema es que no está llegando a quienes deben hacer uso de ello: a todos los alumnos y alumnas de nuestros centros.

En este sentido, tengo que poner en valor el esfuerzo de muchos alumnos que han tenido la capacidad para adaptarse con los medios de los que disponen (un móvil con datos limitados) para seguir con las clases, para entregar las tareas, para estar informado sobre qué va a pasar... Por mucho que algunos consideren que en Educación estamos de vacaciones, lo cierto, es que seguimos trabajando y nuestros alumnos están respondiendo bastante bien en su mayoría.

Señala si crees que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado y, en caso afirmativo, en qué sentido.

Claro que está teniendo, y va tener, un impacto respecto a la igualdad. Como he comentado antes, esta experiencia está evidenciando la falta de recursos tecnológicos de los que disponen los alumnos y las familias. Sin embargo, no me gustaría establecer únicamente aquí la desigualdad. Algunos alumnos y sus familias ya tenían problemas de desigualdad anteriormente: familias con trabajos precarios, con pocos recursos, con necesidades alimentarias... en este sentido el hecho de que no tengan ordenador es lo de menos. A veces, creo que estamos poniendo demasiado el ojo en el hecho de que en una casa haya solo un ordenador para compartir, o que el padre sea quien lo tenga que utilizar para teletrabajar y ahí les surja el problema, cuando hay familias que están teniendo más dificultades que nunca para conseguir simple-

mente alimentarse. Quizás tendríamos que hacer una lectura más empática de toda esta experiencia y no estar solamente pensando en cuándo me dejarán salir... Cuando eso suceda, estas familias, seguirán teniendo dificultades.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo en relación a las siguientes cuestiones:

Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto entre los miembros del hogar.

En referencia al conflicto entre los miembros del hogar, la verdad es que somos afortunados en ese sentido. Mi pareja y yo estamos muy acostumbrados a pasar mucho tiempo juntos y esto no es un problema, muy al contrario, nos está permitiendo pasar mejor el confinamiento y sobrellevar los días sin poder salir. Además, me es de gran ayuda en las situaciones que he podido tener de estrés.

Estas situaciones de estrés, se produjeron justo al principio del confinamiento. Me creaban cierta ansiedad: ver cómo organizar todo, las tareas, la resolución de dudas, el contactar con todos los alumnos o los compañeros, la gestión de la segunda evaluación. A todo esto tengo que añadir que yo soy profesora interina y que me incorporé al centro el 11 de marzo, solo dos días antes del anuncio del Estado de Alarma. Apenas me dio tiempo a conocer a todos mis alumnos y a los compañeros. Tengo que decir que el profesor al que sustituí me facilitó bastante mi llegada, incluso a día de hoy, sigue ayudándome con cualquier duda que me surge, al igual que con el resto de compañeros.

Aspectos positivos, algo que puedas extraer como una ventaja en medio de esta situación compleja, alguna reflexión en términos de crecimiento personal.

Esta experiencia me está siendo muy útil para valorar otros aspectos en los que no reparamos habitualmente debido, precisamente, a que los tenemos ahí siempre y ha sido esta situación la que los pone más en valor. Ahora nos damos cuenta de cuánto echamos de menos a la familia, a los amigos, salir a pasear, viajar...

También me está enseñando la capacidad de adaptación que tenemos, la mía personal, creí que en esta situación me iba a agobiar más y, sin embargo, creo que estoy haciendo un ejercicio de conciencia, de responsabilidad, de empatía hacia el resto de la sociedad, pues no debemos olvidarnos de que si estamos en casa, confinados, lo hacemos para no contagiar a nuestros seres queridos, a nuestros amigos, de esto no vamos a salir individualmente, sino de manera colectiva.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo lo estás viviendo? ¿Cómo lo estás gestionando?

Creo que ya he contestado a esto prácticamente en las anteriores preguntas. En general, lo estoy llevando bien, es cierto que se echan de menos muchas cosas que están fuera pero también me están ayudando a valorar otras muchas que tenemos siempre y que pasaban desapercibidas.

Qué aprendizaje extraes de esta experiencia de cara al futuro.

A tomar la vida con otra perspectiva, a darle la importancia a los problemas en su justa medida, a apreciar cosas aparentemente insignificantes. No sabemos cómo va a ser el día de mañana, quizás esto no sea más que el inicio de un nuevo modo de vida. No sé hasta qué punto después de este virus no llegará otro... Creo que debemos hacer un aprendizaje y ver qué es lo esencial en nuestra vida, tanto individual como colectivamente.

Te pedimos también que valores las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

A corto plazo ya está mostrando las diferencias y las carencias en el sistema educativo: hogares que no disponen de la tecnología necesaria, pero también hogares en los que la educación, ya desde antes, no otorgaban un valor al sistema educativo en general. Con esto me refiero a hogares donde, por ejemplo, no se lee, no se establecen rutinas de estudio, ni siquiera los estudiantes disponen de un espacio propio para el estudio,... en estas familias, a corto y medio plazo, seguirán teniendo estas carencias.

A la larga se verá si de esta situación se sale reforzando un sistema público educativo que ponga en valor lo que viene diciendo desde hace décadas: igualdad e inclusividad, justicia social, etc., o volvemos a «poner un parche» y a seguir hacia delante.

Finalmente, nos gustaría preguntarte por alguna otra cuestión, comentario, sugerencia, que quieras hacer para terminar

Esta situación excepcional nos está mostrando muchas de las lagunas que tiene nuestro actual sistema educativo. En los últimos años se hace mucho hincapié en la importancia del desarrollo de diversas Competencias Clave. Una de ellas es la Competencia Digital, como podemos deducir esta competencia no se está desarrollando en numerosos entornos familiares por las desigualdades estructurales, persistentes en nuestra sociedad, que esta pandemia está evidenciando más que nunca.

Por último, como docente, quiero recordar que estas competencias son evaluables. Cada materia debe ser capaz de atender y evaluar estas competencias pero: ¿cómo podemos evaluar hoy, en una sociedad con graves desequilibrios socioeconómicos, a nuestro alumnado en Competencia Digital?

Profesor Técnico de Formación Profesional, Centro educativo Felipe Solís, 38 años, Cabra (Córdoba)

Indica cuántos miembros conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento.

Estamos conviviendo 4 personas:

- Profesora Técnica de Formación Profesional y su empleo no le obliga a salir en este momento. 39 años. Nivel educativo superior.
- Profesor Técnico de Formación Profesional y su empleo no le obliga a salir en este momento. 38 años. Nivel educativo superior.
- Niña de 6 años, cursa estudios de tercero de infantil.
- Niño de 4 años, cursa estudios de primero de infantil.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución en relación a antes del confinamiento.

De lunes a viernes nos dividimos la mañana para estar con los niños haciendo tareas con ellos, nos levantamos sobre las 8:30 preparamos ambos el desayuno y cada uno hace su cama y arregla su cuarto, después yo estoy con los hijos en «clase» hasta las 11:30 y mi pareja mientras trabaja en el estudio. De 12:00 a 13:30 horas invertimos las tareas. El almuerzo lo preparamos indistintamente según nos parezca. Por las tardes recogemos la casa y cada tres días aproximadamente limpiamos, cada uno se ocupa de una planta y nos la vamos cambiando. La ducha de los niños la hacemos a las 20:15 después de aplaudir por el balcón, también la hacemos indistintamente uno/a los ducha y otro/a hace mientras la cena. A la hora de acostar a los niños vamos ambos hasta que se quedan dormidos/as. También nos turnamos para tirar la basura e ir por el pan de forma diaria y ocasionalmente para hacer una compra grande.

Como padre, y como docente, queremos plantearte ahora algunas cuestiones sobre acompañamiento en el trabajo escolar de tus hijos y de tus grupos de estudiantes:

¿De qué medios tecnológicos se dispone en casa (un ordenador, varios ordenadores, una *tablet*, un móvil inteligente, ninguno de éstos) que se utilicen para hacer/supervisar los deberes:

Dos ordenadores y dos móviles.

Cómo es la conexión a Internet (Tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...–, Velocidad)

Conexión a fibra óptica.

¿Qué se está haciendo desde el centro educativo?, ¿por qué vía llegan los deberes?, ¿cómo es la interacción con el tutor o la tutora de tus hijos?, ¿con tus estudiantes?, ¿cómo se corrigen los ejercicios?, ¿cómo haces el seguimiento de tus estudiantes, máxime si se encontraban ahora en período de prácticas?

Respecto a mis hijos la comunicación con los maestros/as se está realizando a través de correos electrónicos, donde nos envían las tareas que deben realizar de forma semanal. Y también a través de un blog por parte de la maestra de inglés. Además por el programa i-pasen hemos podido obtener las notas de ambos y los comentarios al respecto.

En referencia al alumnado de FP, (voy a hablar tanto de mí como de mi pareja) se les envían tareas semanalmente y nos ponemos en contacto mediante la plataforma Moodle y el correo electrónico a través de la figura del delegado/a. El centro nos pide los viernes un informe semanal sobre lo trabajado durante la semana. Además para las evaluaciones se han mantenido reuniones con los compañeros/as mediante plataformas telemáticas. Las personas que estaban en la FP Dual realizando prácticas han cortado las prácticas, habrá que ver en qué fechas se reanudan o qué alternativa se propone.

¿Qué horario ocupa a lo largo del día?, ¿qué actividades se realizan?, ¿cómo es esta rutina?

Con los niños estamos 2 horas aproximadamente de tareas diversas y más o menos divertidas para ellos. Con las actividades de mis alumnos depende, de la fecha de entrega de los trabajos y las actividades, cuando hay que corregir se emplea más tiempo, más o menos estamos empleando unas dos horas al día de lunes a viernes menos cuando toca corregir.

Tu percepción sobre si esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje de su hijo/a/s, así como de tus estudiantes.

Creo, sinceramente, que en el caso de mis hijos, que están en la etapa de infantil, más que avanzar se están consolidando conocimientos. En el caso de alumnos de FP, estamos avanzando temario pero más lento que antes, se intenta avanzar en la parte teórica y dejar la parte práctica para cuando se retomen las clases (si se retoman este curso claro).

Dificultades que te encuentras a la hora de hacer ese acompañamiento doble.

Bueno, creo que nos hemos organizado bien y tenemos bastante tiempo para dedicar tanto al trabajo como a los niños.

Principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa, desde esa perspectiva tuya como padre y docente.

Desde un punto de vista de la práctica docente pienso que para la enseñanzas medias y superiores la educación on line se está llevando bastante bien, tanto por el profesorado como por el alumnado, de hecho quizás marque un antes y un después en la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la práctica docente. Creo que estamos conociendo muchas ventajas de este tipo de educación a distancia que se pueden combinar y conjugar con la educación presencial. También es verdad que se puede apreciar o vislumbrar un mayor control del trabajador/a en su práctica docente, me comentan que hay centros que ante la desconfianza de seguir trabajando desde nuestras casas, utilizan controles para ver nuestro rendimiento través de plataformas, blogs, correos enviados, llamadas telefónicas, etc.

Respecto a la etapa de infantil, la conclusión es bastante diferente, dependiendo del nivel educativo de los padres y del acceso y conocimiento de Internet van a poder ayudar o no a sus hijos en ese avance del aprendizaje. Y además, se complica cuando uno de los/as tutores/as tiene que trabajar en estos momentos.

¿Cree que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado? y en caso afirmativo, en qué sentido?

En mi alumnado de FP no porque todos tienen acceso a Internet y saben utilizar las plataformas y el correo. Pero seguro que hay familias que no tengan acceso y sobretodo en infantil y primaria puede haber padres/madres que no utilicen las nuevas tecnologías o que no tengan acceso a ellas.

Balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo: Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto con las hijas/os, con la pareja, con personas dependientes.

Que vivan también en el hogar.

La principal disputa se produce en ciertas horas del día cuando los niños se encuentran más cansados y agotados y uno tiene menos ganas de «aguantarlos» y de hacer cosas con ellos.

¿Algún aspecto positivo? ¿alguna contribución? ¿algo que se extraiga como una ventaja en medio de esta situación compleja? ¿alguna reflexión en términos de crecimiento personal?

En mi caso personal, lo más positivo es el tiempo que estoy con mi familia, sobretodo con mis hijos, con los que me estoy sorprendiendo gratamente por su comportamiento general en esta situación. La ventaja es que tengo bastante tiempo para preparar mi trabajo y algún que otro *hobby*. En términos de crecimiento personal destaco la paciencia que estoy desarrollando que antes no la tenía, porque siempre andaba sin tiempo y con un mayor nivel de «estrés».

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo se está viviendo? ¿cómo se está gestionando?

Más o menos lo que he puesto antes, mayor conocimiento de uno mismo, y de los miembros de mi familia. Hablamos más entre nosotros y entre la pareja nos ayudamos mutuamente para estar siempre con ánimo. Además consideramos que tenemos mucha suerte porque ahora ninguno de los dos tiene que desplazarse para ir al trabajo y porque vivimos en una casa grande.

Aprendizaje para el futuro.

Paciencia y relax. Ver lo verdaderamente importante.

Valoración sobre las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

Respecto al impacto educativo soy más positivo, perder unos meses de curso no supone ningún desajuste en la vida académica de las personas e incluso, como he comentado para un futuro se tendrán más en cuenta las posibilidades educativas que nos brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Respecto al impacto social, creo que, por una parte se avecina una crisis económica profunda que espero se resuelva a través de vías más solidarias y cooperativas que las de la crisis anterior. Respecto a las relaciones humanas a corto plazo se notará una especie de alivio y de relaciones más cordiales que desaparecerán cuando la sociedad tenga que competir por un puesto de trabajo, si esta competitividad máxima no se frena con iniciativas por parte de la sociedad y de las instituciones, a través por ejemplo de la Renta Básica Universal. Espero que no haya una parte del poder económico y político que aproveche esta situación de crisis para realizar lo que Naomi Klein denomina la doctrina del *shock*.

Par terminar, te invitamos a que dejes aquí alguna consideración o comentario final que consideres adecuado o quieras hacer.

Reafirmar que la educación media y superior puede llevarse a cabo a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Y que tenemos que estar atentos para corregir las desigualdades que esta crisis va a provocar económica y socialmente.

Muchas gracias a vosotros/as.

Profesor de un Centro integrado de Formación Profesional, 43 años, Provincia de Alicante

Indica cuántos miembros conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento.

En casa somos 5 personas.

1 bebe de 15 meses

Un niño y una niña de 6 años (1 primaria)

Dos profesores. Los dos estamos trabajando a distancia. Ninguno de los dos sale de casa.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución en relación a antes del confinamiento.

Lo más difícil ha sido organizar la atención a los niños (su actividad académica).

Mi pareja trabaja en un centro público en turno de mañana y yo lo hago en turno de tarde. Si no hubiese sido así habría sido imposible. Hubo algún día al principio que tuve un claustro por la mañana y los dos teníamos que estar conectados a internet a la misma hora y cuidar de los niños (imposible).

Desde entonces uno trabaja por la mañana mientras el otro hace los deberes con los niños y el otro trabaja por la tarde mientras el otro se encarga del cuidado de los niños. El resto de tareas dependen del ritmo que te marquen los niños. Si están haciendo un ejercicio del colegio tranquilos durante un rato te da tiempo a poner una lavadora...

Acompañamiento del trabajo escolar de sus estudiantes:

¿De qué medios tecnológicos se dispone en casa (un ordenador, varios ordenadores, una *tablet*, un móvil inteligente, ninguno de éstos) para hacer el seguimiento virtual de los deberes de sus estudiantes?

Disponemos de dos portátiles y de teléfonos inteligentes (para mí es de gran utilidad poder corregir ejercicios del Classroom desde el móvil).

¿Cómo es la conexión a internet (tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...– y velocidad)?

Tenemos conexión por fibra.

¿Qué se está haciendo desde el centro educativo? ¿Por qué vía llegan los deberes? ¿Cómo es la interacción con el alumnado? ¿Cómo es la interacción con el padre o la madre? ¿Cómo se corrigen los ejercicios? ¿Cómo se está planteando la evaluación del 2º trimestre?

La situación de confinamiento se inició una vez finalizada la segunda evaluación. Los días 10, 11 y 12 de marzo fueron las reuniones de evaluación. El día 12 la Generalitat comunicó que las clases se suspendían a partir del 16 de marzo lunes. En la práctica casi no fueron niños al colegio el día 12 de marzo (en el colegio de mis hijos hubo un caso de coronavirus) y casi no fueron niños el día 13 viernes.

En mi caso (ciclos de FP) el alumnado no acudió.

Por lo tanto no ha habido problema con la segunda evaluación.

En relación a la tercera evaluación aún no se sabe si se debe evaluar o no. La última información recibida ha sido no avanzar materia en ESO y avanzar lo fundamental en Bachillerato y grados FP.

En mi centro todo el alumnado disponía de un correo corporativo tipo Gmail lo que ha facilitado muchísimo la adaptación del curso. Aules ha estado mucho tiempo sin funcionar.

Las directrices desde la Generalitat han sido utilizar Aules y Webex (para las clases *online*). Sin embargo hay diversas interpretaciones sobre si esto ha sido una obligación o una recomendación.

Hay gente que utiliza classroom e incluso hay alumnado que tiene materiales en aules y en classroom. También hay profesorado que utiliza blogs o páginas web del centro, youtube.

En cuanto a la interacción con el alumnado y desde mi experiencia, conozco diversas realidades que tienen que ver con las directrices definidas con la dirección de cada centro.

En mi caso se nos obligó a hacer el 50% de clases virtuales como mínimo, y a hacer una prueba de evaluación semanal. En un par de semanas el alumnado empezó a quejarse de que estaban muchas horas delante del ordenador y de que tenían mucho trabajo. (Creo que esta sensación es la consecuencia directa de hacer actividades más participativas y de pedir más ejercicios...). La última recomendación es que podemos hacer otro tipo de actividades que no sean videoconferencia (foros, problemas, tutorías...) de forma que el alumnado no tenga la obligación de estar conectado durante tantas horas. Para algunos el problema era compartir el ordenador con otras personas, otros manifestaron problemas de ansiedad. En el instituto, aunque sean 6 horas, haces descansos, sales al baño... y ahora estaban varias horas al día delante de una pantalla.

En el centro de mi pareja toda la formación de bachillerato se mantiene pero no la de ESO (donde se ha dejado más flexibilidad).

En el caso que conozco de primaria los ejercicios nos llegan a través de un mail. Es como si te imprimieras un libro de actividades de verano. Los padres tenemos que explicar y corregir. No existe ningún tipo de *feedback* con el profesorado.

¿Qué horario ocupa a lo largo del día? ¿Qué actividades se realizan? ¿Cómo es esta rutina?

Los niños están haciendo deberes durante casi toda la mañana, unas 3 horas y media y algo de deporte por la tarde. Han recibido material de todas las asignaturas; vídeos para música o inglés, ejercicios para el resto de materias.

En la FP estamos intentando seguir el curso con normalidad, sin saber aún si podrá haber una evaluación presencial o no. Desde que ha trascendido la noticia del posible aprobado general (aprobada en los medios) ha aparecido un cierto desaliento entre algunos compañeros.

Evaluar de forma no presencial es muy difícil y evitar que el alumnado copie, plagie o sea ayudado por otra persona es muy complicado. Además habría que cambiar la percepción del trabajo que tiene el propio alumnado. En este sentido la postura más sencilla es pedir un trabajo y aprobar a casi todo el mundo (Desde mi experiencia el alumnado considera que por entregar un trabajo ya estás aprobado). Parece que cuanto mejor quieras hacer las cosas más se te cuestiona. Hay una fuerte presión para transmitir normalidad. Sin embargo, el principal problema es que no hablamos de cambiar el sistema educativo a uno no presencial sino que no sabemos si esta situación va a cambiar en unas semanas y, por ejemplo, será posible evaluar de forma presencial en grupos pequeños durante el mes de junio.

Por otro lado el tema de la evaluación plantea muchos problemas y se han tomado decisiones que creo que son inevitables para impedir que el problema se haga mayor.

En FP el alumnado debe hacer unas prácticas en centro de trabajo de 400 horas. Esas prácticas se han reducido a 220 y se están haciendo de forma no presencial. (El alumnado está haciendo ejercicios sobre la empresa en la que estaba destinado). Esto plantea diferentes problemas según la rama de FP ya que algunas especialidades necesitan maquinaria específica, tratar con determinadas personas, trabajo de laboratorio.

Debido a que este alumnado va a promocionar a grado superior o a estudios universitarios es lógico que no se pueda alargar el curso o no promocionar, eso provocaría un caos el próximo año.

Percepción de si esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje de sus estudiantes.

Siempre que escucho noticias o incluso cuando leo libros o veo cursos sobre educación tengo la misma impresión. Se habla de la educación de una forma general, sin diferenciar entre los diferentes niveles.

Evidentemente que esta situación va a tener un impacto importante en el alumnado.

En la educación obligatoria se debería pensar en qué se va a hacer en septiembre (empezar el curso antes, más profesorado de apoyo, modificar la carga horaria con adaptaciones temporales...). Creo que en esta etapa se puede avanzar sin problemas e ir dando los apoyos oportunos al alumnado que lo necesite. Evidentemente el alumnado que lo necesita es el de siempre, aquel que proviene de entornos con un menor capital cultural.

En estudios profesionales se va a titular a personas que no han realizado la formación en empresas pero ahí creo que las diferencias entre unas titulaciones u otras son muy distintas. En algunos casos como aquello relacionado con la informática creo que se habrán adaptado bien, en otros casos, como integración social donde las salidas profesionales son tan diversas, habrá que suponer que, como siempre, se obtiene experiencia en un sector o actividad concreta pero no en todas. La formación profesional en empresas, los intereses de los empresarios y su verdadero impacto en la formación son otros temas sobre los que se podría hablar mucho. En otros casos, habrá que considerar que habrá profesionales titulados con unas carencias profesionales.

Dificultades que se encuentra a la hora de hacer ese acompañamiento en los deberes de sus estudiantes.

Creo que el problema fundamental tiene que ver con el acceso a las tecnologías y con el capital cultural de la familia. En este sentido creo que nos hemos lanzado al uso de internet sin plantearnos algunas soluciones más sencillas y accesibles. Por ejemplo, a mis hijos les habría motivado muchísimo recibir una llamada de sus maestras: preguntarles cómo están, leer un rato juntos, contarles algunas cosas, recomendarles una película. Desde mi escasa experiencia personal hemos caído en la simplicidad de enviar deberes y de demostrar que los niños y niñas podían aprender porque el sistema se adaptaba correctamente.

Mi dificultad más importante es que, a pesar de que puedo y tener los conocimientos, desconozco las didácticas específicas del profesorado.

Por supuesto el caso del alumnado sin internet y de familias con un nivel educativo más bajo va a presentar más dificultades. Se han comprado unas *tablet* pero creo que hay otras opciones posibles y que no se han valorado (en parte porque las TIC tiene buena prensa).

Principales conclusiones que extrae de esta experiencia educativa.

- 1- Ante la situación actual, el sistema educativo, como todos los demás, ha ido improvisando. Lo más claro es cómo las CC.AA mantuvieron la convocatoria de oposiciones cuando ya parecía más que evidente que era imposible. Al principio se nos comentó que deberíamos acudir al centro para trabajar de forma *online* (a pesar de que no hay ordenadores para todos, ni por supuesto cámaras, ni la wifi funciona perfectamente) lo que suponía tener a unas 50 personas dentro de la sala de profesores.
- 2- Se ha aumentado la carga de trabajo administrativo.
- 3- Ha aumentado la carga docente: reelaboración de la programación, creación de nuevos materiales, autoformación en TIC...
- 4- Se siguen las directrices de lo que marca la dirección del centro que influyen mucho en las decisiones que puede tomar el profesorado.
- 5- Hay algunas «modas» en educación que son incuestionables, (mucho taxonomía de Bloom pero la tendencia general es hacer vídeos y un examen tipo test). En este sentido, hacer un vídeo leyendo una página de un libro parece innovador y está bien visto. Se nos ha animado a hacer vídeos, grabar las clases pero parece imposible que puedas enviar un libro como lectura o si quieres plantear actividades prácticas al alumnado, entonces subyace la idea de que no estás trabajando y el alumnado está haciendo demasiado.
- 6- Se considera que el trabajo del profesorado solo es el horario dedicado a dar clases. Por lo tanto, debes estar conectado un número determinado de horas.
- 7- La mayor parte del trabajo y del esfuerzo entre compañeros ha ido orientado a tratar que el alumnado no se descuelgue y a atender casos (recuerdo que todo mi alumnado es mayor de edad) de algunos que una día se conectan y otro no, un día saben utilizar classroom y otro no, no tienen una conexión adecuada... Esta situación puede ser diferente con alumnado de menos edad.

¿Cree que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado? y en caso afirmativo, ¿En qué sentido?

En el ámbito de la enseñanza superior casi la totalidad el alumnado continúa con la formación. Ellos ya realizaban actividades a través del classroom. Supongo que, a medida que descendas en el nivel académico, el número de alumnos sin ordenador será mayor. Por supuesto esta diferencia también tiene mucho que ver con la clase social.

Con el dinero que se gastan las familias en libros de texto podrían comprar ordenadores portátiles sin problemas y no sería nada difícil que hubiera contenidos digitales para todos los niveles (la prueba más evidente es que como los libros de texto están en el colegio el alumnado está trabajando sin libros de texto). Sin embargo esto no se hace por el interés de las editoriales. Como además existe el bono libro, las familias no son conscientes del dinero que desembolsa la administración.

Balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo: Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto con las hijas/os, con la pareja, con las personas dependientes.

Es una barbaridad que los niños no puedan salir a la calle, en otros países se ha tenido en cuenta la situación de la infancia.

¿Algún aspecto positivo? ¿alguna contribución? ¿algo que se extraiga como una ven-

taja en medio de esta situación compleja? ¿alguna reflexión en términos de crecimiento personal?

He aprendido a manejar herramientas que no conocía en poco tiempo.

Nos hemos dado cuenta de que la educación presencial es necesaria.

De cara a la educación lo más importante es que tenemos que formar a personas con espíritu crítico y que sepan adaptarse a nuevas necesidades y a los cambios sociales. (¡qué mejor ejemplo que éste!). Por lo tanto, debería servir para poner en un mejor lugar a la investigación y el pensamiento y ver que la experiencia, sin más, no sirve de nada.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo se está viviendo? ¿cómo se está gestionando?

La conciliación es imposible y se traduce en un trabajo continuo y de forma intermitente durante todo el día. Hay gente que tiene mucho tiempo para hacer muchas cosas pero aquellas personas que trabajan y tienen niños pequeños no tienen tiempo de nada.

Aprendizaje para el futuro.

Aprobar no es lo mismo que aprender. Se trata al alumnado como clientes y no se valora el esfuerzo.

Valoración sobre las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

No me atrevo a hacer una valoración de las consecuencias, todo dependerá de la recuperación de otros países, de las medidas que vayan a tomarse para la recuperación económica.

Sin embargo no creo que vaya a haber un planteamiento de cuestiones importantes que tienen que ver con la educación; fracaso escolar, segregación, acceso a estudios superiores, privatización y mercantilización de la educación...

En educación creo que al final se van a beneficiar las empresas tecnológicas que tienen el poder y el apoyo para presentarse como la solución a los futuros problemas educativos.

Las administraciones van a querer transmitir la sensación de haber hecho bien las cosas, las direcciones de los centros van a defender haber hecho una buena adaptación, y el profesorado va a defender que ha hecho un buen trabajo (y evidentemente aquí hay de todo). Como siempre el que vaya a aprobar no se va a quejar de que no ha aprendido.

Socialmente vamos a avanzar hacia una sociedad donde haya un mayor control social.

Alguna consideración o comentario final que consideres adecuado o quieras hacer.

Habría un reconocimiento público de la labor docente que no se va a reflejar en mejoras de las condiciones laborales.

El impacto hacia el alumnado no debería ser grande si se hacen las adaptaciones y se atiende a aquel más necesitado. Para ello:

- 1- Se debería fomentar que el profesorado interino repita en el mismo centro el año que viene, manteniendo la distribución horaria. Entender el año que viene como una continuación de este. De esa forma, a pesar de la promoción automática, el profesorado podría ir adaptando al alumnado.
- 2- De esta forma, comenzar a preparar un plan de atención para el alumnado.

- 3- Comenzar a programar y organizar el año que viene cuanto antes de forma que el curso pudiera iniciarse antes.
- 4- Desarrollar un plan de atención especial para cuando se acabe el confinamiento dependiendo del nivel. En mi caso se podrían hacer tutorías individualizadas así como hacer la evaluación presencial. Para los más pequeños quizá acudir en algún momento a reencontrarse con sus maestros y maestras.
- 5- Para el alumnado absentista o con problemas más concretos el profesorado podría iniciar una atención domiciliaria.
- 6- Si bien al principio creo que hubo una apuesta muy clara por adelantar contenidos, después ha habido una tendencia hacia considerar que los contenidos no son lo más importante.

Es cierto que se pueden aprender muchas cosas en casa, y de formas muy diferentes. Se podrían emprender muchas acciones para que las familias, en la medida de lo posible, introdujeran elementos para fomentar el aprendizaje entre sus hijos e hijas, pero para ello necesitan el apoyo individualizado desde las instituciones educativas. Por ejemplo: se ha dejado de contratar a profesorado, pero podría haberse contratado a algunos para trabajar como «asesores» con las familias, o bien reorganizar los recursos existentes para trabajar de otra forma mucho más directa e individualizada con las familias y estudiantes.

Javier Rujas, 34 años, profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos

Indica, por favor, cuántos miembros estáis conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento (utiliza todo el espacio que consideres oportuno para cada una de las preguntas).

Convivimos dos personas con nivel educativo universitario. Yo soy profesor universitario. La otra persona es diseñadora gráfica. Nuestros trabajos no nos obligan a salir de casa en la situación actual, ambos teletrabajamos.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución de tareas entre los miembros del hogar en relación a antes del confinamiento.

Las tareas que hemos realizado en la última semana han sido básicamente: compras (supermercado y mercado), cocina, limpieza de la casa y lavado y secado de ropa. Más o menos mantenemos el reparto de tareas previo al confinamiento: la cocina la vamos alternando, aunque ella cocina –y piensa la comida– un poco más (ya antes del confinamiento); la limpieza se reparte (dos-tres horas por semana), aunque a veces hago yo algo más; del lavado de ropa (una hora por semana aproximadamente) me suelo encargar más yo; las salidas a la compra (hora y media por semana) solemos repartirlas o ir juntos, aunque desde el confinamiento, ella ha ido más a la compra que yo (ella tenía más necesidad de salir y yo, al contrario, a ratos he tenido algo de fobia a salir, aunque hemos ido equilibrando).

Con respecto a la realización del trabajo académico durante el confinamiento, te pedimos, por favor, que respondas a las siguientes preguntas:

De qué medios tecnológicos dispones en casa (un ordenador, varios ordenadores, una *tablet*, un móvil inteligente, ninguno de éstos) para hacer el seguimiento virtual de tu trabajo.

Dispongo de un ordenador portátil y un móvil inteligente. También disponemos de una *tablet*, pero no la uso. El ordenador es más que suficiente.

¿Cómo es la conexión a internet que tenéis en tu casa (Tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...–, Velocidad)?

Es una conexión wifi de fibra.

Qué se está haciendo desde el centro (Departamento, Facultad de tu Universidad) en que trabajas, cómo es la interacción con el estudiantado y con el resto de docentes (si la hubiere).

En mi departamento y universidad se están dando las clases en formato *online*, aunque se deja al criterio de cada profesor los medios para hacerlo. Hay quienes eligen subir *powerpoints* y otros materiales al Campus Virtual y no dar clase, otros que suben *powerpoints* narrados en formato vídeo y otros hacemos clases vía

Skype. La interacción con los estudiantes, en mi caso, es vía Skype en las horas habituales de clase, por correo electrónico y vía Campus Virtual. Por correo es algo mayor ahora que antes del confinamiento, aunque no difiere mucho (me escriben poco, pero suelen estar atentos a mis avisos e instrucciones, ya que van entregando todo en fecha). Con el resto de docentes de mi área sí tenemos comunicación puntual para ver cómo estamos y trasladarnos indicaciones de la facultad o la universidad, pero sobre todo he tenido comunicación con los otros docentes que imparten mi misma asignatura para compartir materiales o establecer criterios comunes para la evaluación de la asignatura tras la suspensión de las clases presenciales.

Qué horario ocupa el seguimiento de tu trabajo a lo largo del día, qué tipo de actividades implica, cómo es esa rutina diaria.

Mi rutina ha variado poco desde el confinamiento. Mi trabajo me ocupa entre 8 y 10 horas al día e implica el seguimiento de correos electrónicos, la actualización del Campus Virtual, la corrección de trabajos, la preparación e impartición de clases *online* y el trabajo de investigación (análisis de datos y escritura de artículos). Mis horarios son más flexibles los días que no tengo clase, pero suelen mantenerse similares.

Indica si crees que esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje del estudiantado universitario y en qué sentido.

La situación obliga a los estudiantes a estar más al tanto de la asignatura que antes y a seguirla de forma más autónoma. También a organizarse para hacer los trabajos en grupo a distancia. En el caso de mi asignatura, la parte que van a perder va a ser la de presentaciones de los trabajos en clase y los debates en el aula, que les permiten desarrollar las competencias de exposición en público, argumentación y reflexión dialogada. También tienen menos posibilidades de plantearme dudas y tener un seguimiento personalizado de su trabajo en persona, aunque ambas cosas las estoy tratando de suplir lo mejor posible a distancia. El resto de competencias más o menos van a poder desarrollarlas con normalidad, aunque dependerá más de ellos ya que tengo menos posibilidades de controlar la adquisición y comprensión de los contenidos sobre la marcha. Alrededor de la mitad de clase está asistiendo a las clases *online* en directo y el resto asumo que las ven en otro momento (usando el vídeo que cuelgo), pero es posible que una parte se despiste y no haga ni lo uno ni lo otro. No obstante, están entregando todos los trabajos, así que mi impresión es que sí se están esforzando todos por mantenerse al día.

Señala las dificultades que encuentras en tu trabajo en este momento.

La principal dificultad es saber cuál es la situación de los alumnos, saber si están bien todos y si están pudiendo seguir la asignatura. De los que asisten a las clases virtuales lo sé, pero de la otra mitad no tengo más noticias que las entregas de trabajos en sí. Además, las clases también se hacen menos dinámicas a través de Skype. En mi caso, tienden a volverse menos interactivas y más unidireccionales, con mucha menos participación del alumnado.

Cuáles son las principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa, a nivel de enseñanza universitaria y en general.

Personalmente, echo de menos las clases presenciales. La situación tradicional de enseñanza presencial no me parece totalmente sustituible por la enseñanza *online*, aunque esta ofrezca también otras posibilidades. El aula aporta un espacio de comunicación cara a cara sin interrupciones ni problemas técnicos y alejado de las vicisitudes del espacio doméstico de cada uno.

La situación actual refuerza aún más una cuestión básica que nos enseñaron Bourdieu y Passeron (y también Bernstein): cuanto menos explicitemos las pedagogías (instrucciones más abiertas, menos claras, criterios de evaluación docentes opacos, etc), más pie damos a que aquellos con mayor capital cultural familiar, más familiares con las dinámicas escolares, vayan mejor y su compañeros más ajenos a ellas se pierdan. En este momento, la importancia de explicitar muy bien los requisitos de los trabajos, las competencias que se desea desarrollar, los criterios de evaluación se hace aún más necesaria para que todo el mundo sepa a qué atenerse y se pueda enganchar. No obstante, el hecho de que estas instrucciones tengan que pasar ahora más por la vía escrita (emails, avisos por Campus Virtual) y tengan menos posibilidades de detallarse y completarse de forma oral, da más trabajo a los alumnos, que deben leer todo con más atención (y no todos tienen la misma facilidad para captar las instrucciones y exigencias académicas).

Señala si crees que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el estudiantado y, en caso afirmativo, en qué sentido.

Aún es pronto para verlo en los resultados concretos de los alumnos, pero claramente, no todos tienen las mismas condiciones para seguir con el curso. Algunos de mis alumnos están confinados en pueblos con poca conexión a internet (o únicamente con su conexión de datos del teléfono móvil), otros seguramente no tienen unas condiciones idóneas de trabajo en casa (espacio de trabajo, ordenadores disponibles y en buen estado, buena conexión a internet, tiempo sin obligaciones de cuidado de familiares...) y no todos tienen igualmente interiorizadas las disposiciones que exige el sistema educativo y que, en esta situación, se vuelven aún más importantes (trabajo regular y autónomo, autodisciplina, capacidad de concentración). Aunque tratemos de evitar que estas desigualdades afecten a los resultados del curso, todo lo que tiene que ver con las condiciones sociales y materiales en las que se encuentran confinados los alumnos pesa enormemente –ahora incluso más que antes– y está fuera de nuestra mano.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo en relación a las siguientes cuestiones:

Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto entre los miembros del hogar.

En ocasiones, hay dificultades de concentración debido al flujo de información y las ansiedades del momento actual. También los ritmos vitales y los horarios de trabajo de los miembros del hogar son distintos y a veces hay que buscarles encajes. Pero, claramente, las dificultades en mi caso son muy pocas en comparación con los compañeros y compañeras que tienen hijos pequeños o familiares a cargo, lo que cambia radicalmente las posibilidades de mantener la actividad académica previa.

Aspectos positivos, algo que puedas extraer como una ventaja en medio de esta situación compleja, alguna reflexión en términos de crecimiento personal.

En general, tanto los alumnos como los compañeros con los que trabajo son comprensivos con la situación y lo tienen en cuenta. Hay conciencia de la dificultad de la situación y se traduce en cuidado y comprensión en muchas cuestiones del día a día. A nivel personal, y es algo constatado por otros compañeros también, el ascetismo y el encierro forman parte del trabajo académico y, en este sentido, para quienes no tenemos responsabilidades familiares que impiden seguir estas rutinas (por ejemplo, hijos pequeños a cargo en el hogar), la transición a la situación de confinamiento no supone un gran cambio y resulta casi fácil.

Quienes han hecho una tesis doctoral han pasado antes por una situación similar al confinamiento (en ese caso, voluntario). En este sentido, estábamos más o menos preparados por ese entrenamiento previo (cabe también preguntarse si esto es realmente un aspecto positivo...), a diferencia de otros grupos sociales y otras profesiones en las que las personas no están igualmente preparadas para este tipo de rutina.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo lo estás viviendo? ¿cómo lo estás gestionando?

Por suerte, no he tenido afectados por el virus entre mis seres cercanos o quienes lo han tenido lo han superado. Esto facilita mucho la gestión emocional de la situación que sería muy distinta en caso de tener a seres queridos hospitalizados en estado grave o fallecidos. Echo de menos ver a mi familia y amigos en persona, aunque, como la mayoría, tratamos de suplirlo con la tecnología (llamadas, videollamadas, mensajería instantánea). Mantener la rutina de trabajo habitual (cuando se puede), tratar de controlar el exceso de información y hacer algo de ejercicio u actividades que permitan despejarse (dentro de casa) ayuda a tener cierto equilibrio.

Qué aprendizaje extraes de esta experiencia de cara al futuro.

La obligación de separarnos físicamente y la situación de crisis sanitaria hacen que apreciemos de otra forma aquello que teníamos antes de perder la libertad de movimiento y de cambiar nuestras rutinas. También la importancia de ciertas instituciones sociales y trabajos más o menos visibles o invisibles (como los de cuidados). Entre los muchos aprendizajes que pueden extraerse, la importancia de las instituciones públicas, en especial las escuelas y hospitales, es clara. La ausencia de las escuelas se traduce en una sobrecarga de las familias y en un abandono de cada cual a las condiciones sociales y materiales del espacio doméstico familiar. Esto nos hace ver con más claridad la importancia de las escuelas, tanto en su función de custodia de los niños y jóvenes como en su función igualadora (como sabemos de sobra, muy imperfecta). Sabemos desde hace tiempo que la escuela contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales, pero su ausencia y el repliegue familiar que implica, convierten la educación prácticamente en pura reproducción social familiar: no todos los padres tienen las mismas posibilidades de «sustituir» a la escuela en casa, ni el mismo capital cultural que transmitir, ni la capacidad de asegurar las condiciones sociales y materiales del aprendizaje. Estas desigualdades no tienen que ver solo con la brecha digital o con los «valores» de las familias, sino más bien con las desigualdades de capital económico y cultural.

Te pedimos también que valores las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

Los sociólogos no podemos predecir el futuro ni hacer profecías, por lo que anticipar las consecuencias es aventurado. Y plantear esta cuestión en términos abstractos y binarios como se hace desde los medios de comunicación (¿vamos a salir más individualistas o más cooperativos de esta crisis?) me parece equivocado. Este tipo de planteamientos no ayuda a la comprensión de una situación muy compleja que, en algunos aspectos, va a marcar nuestra experiencia, pero en otros es posible que no haga más que mantener o reforzar dinámicas previas. Tampoco creo que esta situación vaya a implicar el paso definitivo a la «educación digital». Quienes ya usábamos los medios digitales a nuestro alcance de forma habitual no hemos cambiado tanto nuestra forma de trabajar (sí que puede haber una brecha generacional dentro del profesorado) y creo que muchos retomaremos con gusto las clases presenciales. Posiblemente habremos aprendido a usar algún recurso digital nuevo, pero tengo mis dudas de que esto vaya a cambiar de forma

radical y duradera nuestra forma de enseñar. Hay, de hecho, exceso de recursos digitales, pero falta de tiempo para descubrirlos e incorporarlos y ninguno de ellos es la panacea ni ofrece soluciones milagrosas, y esto se ve muy claramente en la situación actual.

El desarrollo y condiciones del confinamiento condicionará las consecuencias que este tenga cuando acabe, puesto que implica una reorganización de la socialización (de sus tiempos, intensidades, contextos, agentes y condiciones): cuanto más tiempo de encierro y más restricciones a nuestras acciones, probablemente más se va a notar cuando salgamos, pero todavía no sabemos bien cómo va a afectar. Las disposiciones más profundas y duraderas del *habitus*, en cualquier caso, no se cambian en un mes (ni en dos). Sí se puede anticipar, como se ha hecho, que va a haber un aumento de las desigualdades educativas ante la relativa ausencia de escuela y el repliegue educativo a la esfera familiar. También puede anticiparse una mayor conciencia del riesgo de enfermedades y epidemias de este tipo, así como el aumento de actitudes de miedo, control y prevención por parte de las instituciones y la población.

Entrevistas a representantes sindicales

Maribel Loranca, secretaria del Sector de Enseñanza del sindicato estatal FeSP-UGT

Indica, por favor, cuántos miembros estáis conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento (utiliza todo el espacio que consideres oportuno para cada una de las preguntas).

Convivimos dos personas, una de 58 y otra de 69 años. Ambos con formación universitaria. Uno de ellos, ya jubilado y que desinteresadamente presta asistencia telemática en cuestiones jurídicas y laborales. En mi caso, desde el 13 de marzo, estoy en situación de teletrabajo, aunque acudo de manera puntual (una vez por semana) a mi oficina.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución de tareas entre los miembros del hogar en relación a antes del confinamiento.

No hemos hecho una distribución explícita. Vamos solventando las tareas día a día. La que más tiempo ocupa es la limpieza porque hemos tomado alguna medida extraordinaria siguiendo las recomendaciones sanitarias. Dedicamos 2 horas diarias para un piso de unos 85 metros cuadrados. Hemos variado la rutina de hacer la compra de la que me encargo yo, ya que soy quien por motivo de trabajo y edad, salgo a la calle. Las demás tareas las organizamos en función de las exigencias de mi trabajo.

Con respecto a la realización del trabajo escolar durante el confinamiento, te pedimos, por favor, que respondas a las siguientes preguntas:

De qué medios tecnológicos dispones en casa (un ordenador, varios ordenadores, una *tablet*, un móvil inteligente, ninguno de éstos).

Dos ordenadores (uno de ellos cedido para estos días por el sindicato), una *tablet* y dos *smartphone*.

¿Cómo es la conexión a internet que tenéis en tu casa (Tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...–, Velocidad)?

Fibra 100 GB.

Desde tu visión como representante sindical, qué se está haciendo desde los centros educativos de Ceuta, por qué vía llegan los deberes, cómo es la interacción entre el profesorado y el alumnado, cómo es la interacción con las familias a la hora de hacer el seguimiento de los deberes, cómo se están teniendo en cuenta las dificultades de las familias con menor nivel educativo o sin acceso a la sociedad digital, cómo se ha planteado la evaluación del 2º trimestre

Según me comentan mis compañeros de Ceuta, la situación es similar a otras zonas de España. Naturalmente hay zonas de la Ciudad Autónoma de entorno socioeconómico muy desfavorecido (ejemplo, la barriada de El Príncipe) donde las dificultades son importantes. Se ha intentado extender la banda para dotar de conexión wifi a zonas de la ciudad y al parecer, no ha sido posible. El profesorado está procurando mantener el contacto con el alumnado por todas las vías posibles, predominando el contacto por teléfono cuando no es posible por otro medio.

Con respecto a la evaluación, se está a la espera de las instrucciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Indica si crees que esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje del alumnado y en qué sentido

Indudablemente, sí. La situación de emergencia sanitaria ha puesto en evidencia de manera cruda, la brecha educativa en nuestro país, que desde luego es producto de la brecha social. Aún así, yo distinguiría distintos aspectos: en determinadas etapas y cursos, solamente debería preocuparnos que los niños y los adolescentes no pierdan el vínculo con el centro educativo y en el caso de los segundos, la «tensión» del proceso, el hábito de estudio y no se relajen.

En los cursos que conducen a titulación, la incidencia no es tanto porque adquieran o no, determinados conocimientos, sino por la incertidumbre que están viviendo y el estrés al que están sometidos.

Esta situación ha agravado además la pérdida de equidad que nuestro sistema educativo viene sufriendo en los últimos años por los recortes sufridos.

Señala las dificultades que os están llegando, como sindicato, por parte de profesorado, familias y otros posibles agentes educativos.

Depende mucho de las circunstancias. No voy a detenerme en quienes se mueven en un buen contexto socioeconómico y cultural buenos.

En general, profesorado, familias y alumnado están sometidos a un estrés brutal. El profesorado ha tenido que reinventar en tiempo récord otra forma de impartir clase y de relacionarse con los alumnos. Lo ha hecho en general, aportando sus medios personales y sin orientaciones claras y sin pautas de desconexión digital, sintiéndose continuamente escrutados y evaluados.

En cuanto a las familias, muchas han perdido sus posibilidades de conciliar vida laboral y familiar. Para quienes tienen la suerte de teletrabajar, está siendo muy complicado poderlo hacer con los niños en casa. Quienes se ven forzados a salir para realizar su trabajo tampoco tienen redes de apoyo y por último, quienes han perdido su trabajo viven una doble situación de estrés por la incertidumbre de su futuro.

Cuáles son las principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa desde tu posición como sindicalista.

Más que nunca, nuestro país debe reflexionar sobre qué modelo de sociedad tenemos y cuál queremos tener. Los últimos 8 o 10 años han supuesto para nuestro Estado de Bienestar (con sus tres pilares: Educación, Sanidad y Servicios Sociales) un retroceso que será muy difícil recuperar. La situación provocada por la emergencia sanitaria que es ahora la absoluta prioridad, puede agravar la situación de deterioro que hemos vivido en los últimos años. Urge un acuerdo nacional para evitar el aumento de la brecha social y poder ir recuperando niveles de equidad.

Señala si crees que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado y, en caso afirmativo, en qué sentido.

Por supuesto, la brecha digital y educativa que ya existía se ha manifestado con crudeza. La actividad presencial permitía intentar paliar las desigualdades. Cuando ésta se paraliza y el proceso solamente puede hacerse a distancia, el desigual acceso del alumnado a las TIC puede hacer retroceder a un número importante de alumnos e incluso, hacerles abandonar el sistema educativo.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo con relación a las siguientes cuestiones:

Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto...

Me referiré al teletrabajo sindical. Los principales problemas en mi caso son la imposibilidad de la desconexión digital, las dificultades para el trabajo en equipo y la impotencia por no estar físicamente al lado de los trabajadores que lo están pasando mal. Que no puedan sentir el aliento y el apoyo de los responsables sindicales.

Aspectos positivos, algo que puedas extraer como una ventaja en medio de esta situación compleja, alguna reflexión en términos de crecimiento para la sociedad y para el sistema educativo.

La capacidad de adaptación y de reinventarnos como profesionales. En el ámbito educativo, el convencimiento de que se van a sacar muchas conclusiones de esta situación y se van a repensar cómo debe ser el perfil de los futuros docentes y los excesivos currículos. Socialmente, debería llevarnos a trabajar contra la brecha social. Si no, seguirá existiendo la brecha digital y por supuesto, la educativa.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo lo estás viviendo? ¿cómo lo estás gestionando?

Tengo la suerte de pasar el confinamiento en compañía y tener medios tecnológicos para mantener contacto con familia y amigos. Procuero combatir el estrés (que algunos días es mucho) con algo de actividad física (bicicleta estática), lectura y cine. Aun partiendo de una situación cómoda, hay días que no resulta sencillo. Reconozco que también me ayuda el día que salgo para ir a mi centro de trabajo.

Qué aprendizaje extraes de esta experiencia de cara al futuro.

Aunque suene a tópico, creo que esto nos recuerda la distinción entre cosas urgentes e importantes y que desde luego, podemos vivir felizmente con muchas menos cosas que, en circunstancias normales, consideramos necesarias.

Te pedimos también que valores las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

Es una cuestión que me causa bastante preocupación. Creo que aún no somos conscientes de la envergadura de la crisis que se nos puede venir encima. Sería un error que una vez normalizada la situación, pretendamos seguir como si nada hubiera pasado. La recuperación implicará un esfuerzo colectivo que no puede recaer solamente en aquellos que ya sufrieron los peores efectos de la crisis económica que arrancó en 2008. Estábamos recuperándonos lentamente, pero se quedó demasiada gente atrás.

En el ámbito educativo, maltrecho por los recortes sufridos, es necesario más que nunca, un esfuerzo presupuestario que no sé si el país va a estar en condiciones de hacer.

Finalmente, nos gustaría preguntarte por alguna otra cuestión, comentario, sugerencia, que quieras hacer para terminar desde tu posición como responsable sindical a nivel estatal, lo que te confiere una visión especialmente relevante en este momento tan complicado para la sociedad y para la educación en España.

Sugerencias: Pacto Estatal por la recuperación que debe abordar distintos aspectos. Fiscalidad progresiva, justa y redistributiva y blindar los pilares del Estado de Bienestar.

Compromiso con la recuperación del país por parte del sistema financiero, la gran empresa, la clase política y los agentes sociales.

Representante sindical, 58 años, Universidad de Granada

Indica, por favor, cuántos miembros estáis conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento (utiliza todo el espacio que consideres oportuno para cada una de las preguntas).

Yo vivo solo.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución de tareas entre los miembros del hogar en relación a antes del confinamiento.

Lógicamente yo hago todas las labores de la casa.

Con respecto a la realización del trabajo durante el confinamiento, te pedimos, por favor, que respondas a las siguientes preguntas:

De qué medios tecnológicos dispones en casa (un ordenador, varios ordenadores, una *tablet*, un móvil inteligente, ninguno de éstos).

Un ordenador portátil, una *tablet* y dos móviles.

¿Cómo es la conexión a internet que tienes en tu casa (Tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...–, Velocidad)?

Mi conexión es de fibra a 100 Mb.

Desde tu visión como representante sindical, cómo valoras la respuesta que se está dando desde la universidad.

Creo que la respuesta por parte de la Universidad es increíble, pues se ha conseguido de un día a otro, poder mantener las actividades que se estaban realizando.

Por el contrario, yo echo en falta que se haya permitido la colaboración de los representantes de los trabajadores, lo cual hubiera permitido una mejor compenetración y una mejor utilización de los recursos.

Creo que en general, estamos acercándonos a algo similar al depotismo ilustrado, es decir, no preguntar las necesidades y capacidades de las personas que han tenido que sacar adelante la situación y, por contra, poner en duda en todo momento que los trabajadores de la Universidad quieren hacer las cosas lo mejor posible.

Indica si crees que esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje del alumnado y en qué sentido.

Por supuesto que está teniendo impacto, y mucho, hay que tener en cuenta que no todo el alumnado está en las mismas situaciones, y en muchos casos, este sistema va a provocar situaciones discriminatorias, fundamentalmente por criterios económicos, pero también por criterios geográficos o sociales.

De todas formas, el mayor problema aparecerá al final del curso con la evaluación de los conocimientos adquiridos, pues, como todo el mundo dice, no hay forma segura de evaluar a un conjunto elevado de estudiantes, en materias donde es necesario evaluar el dominio en problemas o casos prácticos de forma igualitaria.

Señala las dificultades que os están llegando, como sindicato, por parte de profesorado, estudiantes y otros posibles agentes educativos.

Fundamentalmente, por parte del profesorado las mayores quejas están centradas en el gran incremento del trabajo a realizar, donde en muchos casos esta actividad está llenando casi por completo no solo la jornada laboral, sino también, lo que correspondería al tiempo libre.

Esto, en muchos casos, está a llevando a situaciones de estrés en mayor o menor medida.

Otro aspecto importantísimo, está centrado en los problemas de conciliación familiar, ya que al tener a los niños en casa es complicado mantener la actividad académica.

Por parte del alumnado, aunque no nos llegan directamente sus quejas, parece que están más centradas en la falta de medios adecuados para seguir la docencia con los nuevos sistemas, (falta de ordenadores, necesidades de conexiones de red, etc.).

Cuáles son las principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa desde tu posición como profesor y como representante sindical. Aquí nos interesa especialmente conocer tu opinión sobre el impacto de la pandemia y la virtualización de una universidad presencial sobre el profesorado a corto y medio plazo.

No creo que todavía seamos capaces de evaluar todas las consecuencias que se van a derivar de la pandemia. Es bueno lo que se ha podido mejorar en la virtualización de la docencia, pero debido a que todo se ha realizado a la carrera, hay cosas que no se han podido hacer bien, y que en muchos casos, va a llevar a un regreso a la actividad anterior.

Señala si crees que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado y, en caso afirmativo, en qué sentido.

Como he dicho antes, es ineludible que se van a producir desigualdades grandes, fundamentalmente debidas a las situaciones económicas y sociales. No podemos olvidar, que la pandemia ha colocado a muchas familias en situaciones enormemente complicadas, y que lógicamente no van a poner en primer lugar la educación (medios necesarios), cuando la prioridad es poder comer cada día.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo con relación a las siguientes cuestiones:

Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto...

Podríamos citar como ya he citado anteriormente las situaciones de conciliación familiar, aunque no podemos olvidar que todo el mundo necesita la capacidad de moverse y relacionarse y, de diferentes formas estoy seguro de que todos sentimos un cierto estrés por el prolongamiento del confinamiento.

Aspectos positivos, algo que puedas extraer como una ventaja en medio de esta situación compleja, alguna reflexión en términos de crecimiento para la sociedad y para el sistema educativo.

Creo que como aspecto positivo hay que citar el nivel de colaboración entre las personas, creo que casi todos dudábamos de que la población española fuera capaz de soportar un largo confinamiento como lo ha estado realizando.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo lo estás viviendo? ¿cómo lo estás gestionando?

Quizás, al vivir anteriormente solo, me ha resultado un poco más sencillo, pero de todas maneras, ya empiezo a necesitar, como supongo que todos, el regreso a la actividad normal. Lógicamente, he aumentado el número de contactos vía telefónica y de internet con familiares y amigos, pero siempre hechas en falta algo más.

Qué aprendizaje extraes de esta experiencia de cara al futuro.

Fundamentalmente, que no hay que dar por supuesto nada, porque hemos podido ver que una actividad perfectamente planificada, se puede ir al traste y tener que improvisar soluciones inmediatas.

Te pedimos también que valores las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

Personalmente, creo que estamos ante un curso totalmente atípico. Dado que todo el mundo cuando hace referencia a la evaluación cita conceptos como flexibilidad, da una idea de que todo el mundo piensa que el nivel de conocimientos adquiridos no va a ser el adecuado. Yo me pregunto si en un país donde la capacidad de ejercer diferentes profesiones la otorga la Universidad, si nos podemos permitir profesionales que no hayan adquirido los conocimientos necesarios.

Respecto al impacto social, no estoy todavía en condiciones de saberlo, pero tengo la percepción de que el efecto va a ser muy importante, llevándonos a grandes modificaciones de nuestro estilo de vida.

Ferran Vicent Garcia Ferrer, 53 años, áreas de Cultura y Educación de CCOO País Valencià y Profesor Asociado, Universidad de Valencia

Las opiniones escritas aquí son fruto de la valoración y experiencia personal y no representan necesariamente la opinión del sindicato.

Indica, por favor, cuántos miembros estáis conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento (utiliza todo el espacio que consideres oportuno para cada una de las preguntas).

Convivimos cuatro personas.

Mi hijo de 23 años. Estudiante de Máster post Grado en Física. Está en casa.

Mi hija de 25 años. Grado en Filosofía. Sindicalista. Salidas muy ocasionales por atención al trabajo.

Mi compañera de 53 años. Estudios técnicos medios en cerámica y diseño gráfico. Trabaja en Centros de Atención a Mayores y producción cerámica. Salidas ocasionales a su taller de cerámica y pintura para trabajar.

Y yo, de 53 años. Doctor en Física. Sindicalista. Profesor asociado en la Facultad de Física, con 3 horas semanales. Salidas muy ocasionales por atención al trabajo de sindicalista.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución de tareas entre los miembros del hogar en relación a antes del confinamiento.

Última semana:

Hijo: lavadoras, 5 horas semanales.

Hija: limpieza de lavabos y cocina, 5 horas semanales.

Mi compañera: limpieza de polvo y general de la casa, 5 horas semanales.

Yo: lavavajillas, 5 horas semanales.

Estas tareas son rotativas cada semana, antes del confinamiento y también durante el confinamiento.

Compra semanal: dos viajes. Uno mi compañera y otro yo. Entre 2 y 3 horas. Fuera de confinamiento solo iba ella a comprar.

Comidas: mi compañera. 1,30 horas diarias.

Cenas: yo. 1 hora diaria.

Antes del confinamiento, ella hacía las dos comidas diarias.

Con respecto a la realización del trabajo durante el confinamiento, te pedimos, por favor, que respondas a las siguientes preguntas:

De qué medios tecnológicos dispones en casa (un ordenador, varios ordenadores, una *tablet*, un móvil inteligente, ninguno de éstos).

Para mi uso personal: un ordenador de mesa, un ordenador portátil y un *smartphone*.

El resto de personas de la casa, cada una tiene un ordenador portátil, una *tablet* y un *smartphone*.

¿Cómo es la conexión a internet que tienes en tu casa (Tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...–, Velocidad)?

Conexión wifi por fibra de 100Mb.

Desde tu visión como representante sindical, cómo valoras la respuesta que se está dando desde la universidad.

La universidad, al igual que la mayoría de centros de trabajo de titularidad pública, ha mostrado tanto la buena voluntad de muchas de las personas que la coordinan y dirigen, como una velocidad de respuesta a nuevas situaciones claramente lenta.

Pienso que la situación actual exigía dos nuevos planteamientos principalmente:

El primero, mantener y aumentar la inversión pública y el esfuerzo contractual para minimizar el impacto en la economía productiva y en las rentas familiares. En este aspecto, a las mentalidades con menor visión social de la economía les ha costado asumir que el objetivo era superior a la relación capital-trabajo y que era necesario mantener sueldos y contratos a pesar de la disminución o parada de producción. Ha sido más un problema de velocidad de respuesta en cada ámbito que la dinámica global. En niveles globales, la universidad pública ha sido responsable y ha mantenido estas relaciones contractuales.

El segundo, mantener a las personas en sus casas al máximo nivel posible. Creo que la universidad ha actuado de acuerdo con el pensamiento social mayoritario. Ni ha ido por detrás de la percepción social mayoritaria –al principio no se le dio mayor importancia al confinamiento– y tampoco por delante –como se podría suponer por bagaje cultural y científico–.

Al principio, las recomendaciones fueron laxas, para, finalmente, y de forma generalizada, suspender las clases presenciales y la asistencia de todo personal a las instalaciones universitarias de acuerdo con las directrices en materia sanitaria del Gobierno.

Indica si crees que esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje del alumnado y en qué sentido .

El aprendizaje basado en la asimilación de contenidos (conceptuales y procedimentales) a partir de la impartición de clases presenciales y de lectura dirigida de textos se ha visto muy limitado en su avance por esta situación.

El aprendizaje de «aprender a aprender» en cada ámbito de las enseñanzas superiores se puede ver reforzado por la novedad de los recursos y necesidades que se han planteado.

El confinamiento ha limitado nuestro acceso a la interacción personal –preguntas y respuestas presenciales y en grupo– y también a los recursos bibliográficos.

Con todo ello, se podría avanzar en cambiar la visión pedagógica del aprendizaje para adquirir mayores competencias en aprender en este contexto y con estos recursos escasos y novedosos.

En este sentido, solamente el alumnado y profesorado que miren la forma de cambiar esos objetivos mejoraran respecto de la situación anterior. Quienes se mantengan en el paradigma de clase magistral y lectura de textos, simplemente perderán parte de las enseñanzas curriculares.

Señala las dificultades que os están llegando, como sindicato, por parte de profesorado, estudiantes y otros posibles agentes educativos.

Ha habido gran sensación de indefensión frente a la vulnerabilidad ante un contagio por exceso de exigencia laboral y también de escasez de recursos para atender las demandas que la sociedad nos impone (al profesorado, a los alumnos y a los agentes educativos) desde la distancia y el confinamiento.

Puedo destacar:

- Lentitud de respuesta organizada pedagógicamente por parte de los equipos docentes.
- Lentitud de la exigencia de no asistir al centro de trabajo por parte de los equipos directivos.
- Lentitud en la constatación y adaptación a los medios disponibles para el teletrabajo.
- Escasa cultura de adaptación y modificación de los objetivos a conseguir y los medios utilizados tanto en el ámbito de la investigación como en el de la docencia.
- Presencia abundante en el ámbito de las decisiones personales y opiniones comunes de la mentalidad liberal laboral por la cual en situación de menor o más difícil prestación del servicio había que reducir o eliminar las relaciones contractuales y salariales.

Cuáles son las principales conclusiones que extraes de esta experiencia educativa desde tu posición como profesor y como representante sindical. Aquí nos interesa especialmente conocer tu opinión sobre el impacto de la pandemia y la virtualización de una universidad presencial sobre el profesorado a corto y medio plazo.

La relación presencial ofrece una mejor atención, más eficaz y económica –en el amplio sentido de la palabra– que la relación virtual y a distancia.

Por tanto, si no hay fuerza mayor que la impida, deberíamos tender a recuperarla.

En cualquier caso, esta virtualización «a la fuerza» nos debería enseñar a adaptar objetivos pedagógicos y productivos a una mayor capacidad de decisión, organización y planificación por parte de todas las personas y niveles implicados. Empezando por las dinámicas de planificación personal asociadas a la capacidad de proponerse objetivos propios y extendiéndose a los ámbitos organizativos desde los más cercanos y primarios hasta los más elevados y coordinados.

La mejora en la capacidad de las personas y organizaciones de relacionarse a través de medios de comunicación en red puede ser también un efecto de esta situación. Todavía es fácil encontrar en ciertos ámbitos desconfianza o reticencias para integrarse y utilizar con asiduidad la tecnología asociada a este tipo de comunicación. La situación de recurrir por fuerza a los medios TIC puede haber rebajado o hecho desaparecer muchas de estas barreras.

Queda por resolver una valoración y planificación global de cuál es el acceso a esos medios y la mejora necesaria tanto desde el punto de vista social como universitario.

Señala si crees que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado y, en caso afirmativo, en qué sentido.

El alumnado puede ver aumentada la desigualdad en función de dos factores:

- El acceso a los medios TIC. Tanto en el conocimiento y destrezas necesarios, como en los recursos disponibles. Menor acceso implica mayor tiempo de dedicación para obtener menores resultados.
- El acceso a la atención educativa. No todas las personas tienen la misma posibilidad de ser acompañadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sus conexiones sociales son claves en este aspecto.

Algunas personas pueden ser asesoradas por una red efectiva de otras personas capacitadas educativa y culturalmente y otras, en cambio, ven muy limitado su acceso a ese asesoramiento o llegan a carecer de él, totalmente. La reducción de la atención educativa por escasa interacción social será otro factor de desigualdad que aumentará, ya que no es paliado por la asistencia a lugares de reunión comunes como son los centros educativos.

Ahora te pedimos que hagas un breve balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo con relación a las siguientes cuestiones:

Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto...

Fisiológicamente tengo muchos problemas con la espalda. Para evitarlos, o reducirlos, practico deporte seis veces por semana, en sesiones de una hora u hora y media. Deportes al aire libre como correr, bicicleta y natación.

Esta limitación es la más notable físicamente. El ejercicio en casa (sin acceso a ningún espacio abierto y en un apartamento de 90 m² en un segundo piso) puede paliar la pérdida de forma física y los dolores, pero sigue siendo la principal dificultad que presenta para mí esta situación.

Otro conflicto proviene de las dificultades para establecer tiempos de descanso y trabajo. Al trabajar con herramientas de comunicación en red la sensación es de estar disponible todas las horas, todos los días. Muchas personas han asumido que es así, que no hay diferenciación en los tiempos, y, por tanto, la interacción con mis grupos de trabajo también me lleva a más dificultades en ese ámbito. Considero imprescindible mantener esos ritmos de cambio de actividad diaria, semanal y mensualmente. Sin una distribución correcta de trabajo, ejercicio y descanso no creo que se puedan mantener los niveles de atención que mi trabajo (sindical y educativo) requiere.

Hay también una interacción social rutinaria que facilita la relajación del estrés mental y favorece la creatividad y propuesta de líneas de trabajo o de tiempo libre. Esta ahora está muy limitada a las «quedadas» virtuales, muy reducidas en frecuencia, en número de personas y en duración. Cabe añadir que la principal comunicación pasa a ser escrita en diversos chats y eso añade barreras y esfuerzo a la relación interpersonal.

Por último, la atención médica habitual también se ha visto interrumpida y la visita al médico de cabecera, fisioterapeuta, traumatólogo, dentista, etc. para consultas de mantenimiento no es posible. Aumenta, por tanto, la sensación que cuando acabe el confinamiento, habrá que dedicar tiempo y esfuerzo a recuperarse de los deterioros sufridos.

Aspectos positivos, algo que puedas extraer como una ventaja en medio de esta situación compleja, alguna reflexión en términos de crecimiento para la sociedad y para el sistema educativo.

Una enseñanza para nuestra relación con el medio ambiente y nuestro entorno: sería mejor buscar la forma de cambiar nuestros hábitos fuertemente consumistas de invadir en tropel las zonas con mayor riqueza paisajística, de utilizar en exceso los vehículos a motor privados, los viajes de larga distancia y corta duración, etc. para establecer una menor presión sobre el entorno, la vida del ecosistema y el calentamiento global.

La economía y las dinámicas sociales deben ser reorientadas hacia el consumo de proximidad y formas de descanso y disfrute del tiempo libre menos masificadas.

Otra posible aportación, ésta en el ámbito educativo, sería el focalizar más en la competencia de «aprender a aprender» en contextos diferentes y exigentes y menos en la adquisición de contenidos. En el mismo ámbito, priorizar la capacidad de auto-organización y planteamiento de propuestas para mejorar la agilidad en la respuesta a diversas situaciones y retos sociales.

En el ámbito económico y político, se debería valorar que las mejores respuestas sanitarias y sociales solo han sido posibles con una organización estatal fuerte y servicios sociales públicos también sólidos y amplios. La iniciativa privada no tiene capacidad para coordinar una respuesta tan exigente y total como la necesaria en una crisis de esta magnitud. No parece imposible que en un futuro próximo nos enfrentemos a otras de este alcance y, por tanto, deberíamos actuar para reforzar el ámbito de los recursos y la gestión públicas frente al poder de las corporaciones privadas.

Este cambio de tendencia y de mentalidad, nos debe guiar en los ámbitos nacionales, autonómicos, municipales y también europeo e incluso planetario. La esfera de lo público no puede perder la batalla de la globalización frente a la iniciativa privada lucrativa si queremos tener defensa frente a amenazas globales como la actual.

Y, volviendo al terreno más personal, la gestión de los tiempos de descanso, trabajo, atención médica y relación social debe ser una de las habilidades y dedicaciones preferentes para la salud de la población en general.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo lo estás viviendo? ¿cómo lo estás gestionando?

Creo que he respondido esta pregunta de forma suficientemente amplia en las preguntas anteriores en lo relativo a los siguientes ámbitos afectados por el confinamiento:

- Práctica laboral sindical.
- Práctica educativa.
- Gestión del ejercicio físico y la salud.
- Relaciones sociales y disfrute del tiempo libre.

Qué aprendizaje extraes de esta experiencia de cara al futuro.

Esta pregunta ya la he respondido previamente, dado que planteo las mismas enseñanzas para mí que para la sociedad en la que vivo.

Te pedimos también que valores las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

El impacto a corto y medio plazo dependerá en gran parte de nuestra capacidad de incorporar aprendizajes de forma crítica y constructiva a partir de cómo hemos reaccionado ante una situación de emergencia excepcional.

Si somos capaces de avanzar en mejorar nuestra capacidad de auto-organizarnos desde los niveles más sencillos a los más complejos, si priorizamos la capacidad de aprender a aprender, si contamos con una relación educativa constructiva donde la relación entre quien enseña y quien aprende se hace más simétrica, se consolidaran las mejoras que hemos incorporado con nuestro esfuerzo en estos días. Podemos ser más interactivos, superar mejor las distancias interpersonales, utilizar mejor nuestra capacidad de propuesta didáctica y estar más atentos a las desigualdades de acceso a la educación del alumnado, todo depende de nosotros y nosotras.

Respecto al impacto social, creo que también debemos reflexionar sobre el carácter claramente privado de las comunicaciones en red. Tenemos medios de comunicación públicos para el transporte, para las comunicaciones por televisión y radio, etc. pero las redes de transmisión de datos y las aplicaciones tecnológicas para socializar nuestra comunicación pertenecen a empresas privadas. Las diferentes crisis que han surgido con la protección de datos y también con la veracidad de contenidos nos deben llevar a una reflexión sobre la necesidad de tener redes, canales y recursos tecnológicos públicos.

Finalmente, nos gustaría preguntarte por alguna otra cuestión, comentario, sugerencia, que quieras hacer para terminar desde tu posición como responsable sindical en la universidad, lo que te confiere una visión especialmente relevante en este momento tan complicado para la sociedad y para la educación en España.

Si debo destacar alguna reflexión desde ese punto de vista, me quedo con dos apuntes, uno desde las relaciones laborales y otro desde el modelo pedagógico de educación superior:

En las relaciones laborales, las universidades públicas deberían asumir su papel de liderazgo. Deben mantener derechos laborales en todas las formas de relación y contratación existentes, así como el respeto a la salud y prevención de riesgos que sirvan de modelo a otras instituciones del ámbito educativo y de la investigación.

En el ámbito educativo, se debe avanzar hacia un modelo que potencie la capacitación profesional de las personas que se forman en los centros universitarios. Una mejor capacitación profesional en todas las enseñanzas del espacio superior europeo pasa por conseguir que el alumnado incorpore competencias para la capacidad de elaborar propuestas para el desarrollo y la innovación, mas allá de la capacitación técnica correspondiente y necesaria.

El caso del Centro Rural Agrupado (CRA) «Los Olivos», Cañaveras, Cuenca

Berta M^a Campillo Garrote, 40 años, Directora del CRA «Los Olivos»

¿Qué valoración puedes realizar sobre la situación actual de teletrabajo en el centro del que eres director/a?

Es una situación complicada dado el alumnado que tenemos, ya que muchos de ellos pertenecen a familias inmigrantes y socialmente desfavorecidas que cuentan con escasos medios electrónicos y con una conexión a internet deficitaria.

¿Cómo realizas en estas circunstancias las tareas de dirección del centro en el día a día?

Me coordino con los miembros del equipo directivo a través de video llamadas para tomar decisiones sobre el procedimiento a seguir. Mantengo reuniones con el claustro de profesores mediante videoconferencias para coordinar el proceso educativo de los alumnos y resolver dudas. Con la administración mantengo contacto telefónico y por correo electrónico para que me faciliten información y resuelvan mis dudas ante este nuevo procedimiento de trabajo.

¿Qué dificultades destacarías a la hora de llevar a cabo tu cometido en la dirección del centro?

Para llevar a cabo mucha de las funciones de la dirección de un centro es necesaria la presencia física tanto en el despacho como en el centro. Hasta el momento se han ido resolviendo los problemas a través de los medios electrónicos, pero las dudas que causan el seguimiento de las clases a través de dichos medios es algo a lo que tendremos que dar respuesta durante este tercer trimestre. La mayor dificultad es la necesaria colaboración de los padres para que el proceso educativo se pueda dar con éxito, ya que de ellos va a depender el acceso de sus hijos a las tareas que les sean encomendadas.

¿Señalarías algún tipo de cambio significativo en la relación profesional con el profesorado de tu centro?

No, al contrario, la predisposición de los maestros del centro ha sido y es muy colaborativa.

¿Encuentras diferencias en la respuesta del profesorado ante la situación actual?

No, todos los maestros se han mostrado dispuestos a trabajar de la mejor manera posible para facilitar el proceso educativo de los alumnos.

¿Qué respuestas estás encontrando por parte de las familias para acompañar las tareas escolares de sus hijos? ¿es la misma por parte de las familias? ¿Encuentras diferencias entre unas y otras? Si es así, ¿a qué crees que es debido?

La respuesta ha sido desigual, hay familias muy colaborativas y otras que se muestran muy pasivas.

¿Qué respuestas estás encontrando por parte de los estudiantes a la hora de realizar las tareas educativas cotidianas en una situación de educación en línea? ¿encuentras respuestas diferentes? Si es así, ¿a qué crees que es debido?

Ha dependido en gran medida de los padres y de su implicación en el proceso educativo de sus hijos, en especial con los cursos más bajos. También depende del grado de responsabilidad de los alumnos, en general, los alumnos que son responsables en clase con sus tareas, también se muestran responsables con el nuevo modelo de educación en línea.

¿Crees que esta situación, cuando pase la pandemia, tendrá algún tipo de efecto o supondrá algún cambio sobre la manera de organizar e impartir la docencia?

Esta situación ha obligado a muchos maestros a actualizarse con los medios electrónicos y tal vez suponga el descubrimiento de muchas más herramientas de las que disponían hasta ahora.

Añade cuantas consideraciones de interés te parezcan oportunas sobre esta situación a partir de tu experiencia en la dirección del centro.

En líneas generales, puedo destacar que, aunque la situación ha obligado a continuar el trabajo en línea, el contacto tanto con los alumnos como con los compañeros, es esencial para garantizar los valores de la convivencia diaria. Desde mi puesto de dirección, sólo añadir que la nueva situación ha marcado nuevos escenarios en los que me he tenido que parar a reflexionar para procurar que la coordinación y el trabajo diario sean lo más eficaces posible.

Orientadora educativa del CRA «Los Olivos», 36 años

Indica cuántos miembros conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento.

Convivo con mis padres, que tienen 72 años y están jubilados. Ambos tienen estudios superiores.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución en relación a antes del confinamiento.

Limpieza:

- Barrer y fregar el suelo: Padre (10 minutos)
- Lavavajillas: Yo (10 minutos)
- Bajar la basura: Padre (5 minutos)
- Ordenar, limpiar el polvo... Todos (4 horas)
- Limpieza de baños: madre (1 hora)
- Cocina: Madre y yo (1 hora)
- Compras: Yo (2 horas)

Sí, la distribución de las tareas del hogar ha variado desde el confinamiento. He observado más responsabilidad en las tareas del hogar.

Acompañamiento del trabajo escolar de sus estudiantes:

¿De qué medios tecnológicos se dispone en casa (un ordenador, varios ordenadores, una *tablet*, un móvil inteligente, ninguno de éstos) para hacer el seguimiento virtual de los deberes de sus estudiantes?

Portátil personal, portátil del centro, *smartphone*, red wifi, datos de internet...

¿Cómo es la conexión a internet (tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...– y velocidad)?
Fibra.

¿Qué se está haciendo desde el centro educativo? ¿Por qué vía llegan los deberes?
¿Cómo es la interacción con el alumnado? ¿Cómo es la interacción con el padre o la madre? ¿Cómo se corrigen los ejercicios? ¿Cómo se está planteando la evaluación del 2º trimestre?

Cada profesional ha ido gestionando la comunicación con el alumnado y las familias a las que atiende en función de cada circunstancia particular.

Se han usado diferentes canales: teléfono, WhatsApp, correo electrónico, aplicaciones como ClassDojo...

La interacción con el alumnado y sus familias es muy dispar, ya que algunas de ellas no disponen de medios ni recursos para la coordinación pedagógica telemática.

Algunas de las familias mantienen un contacto fluido con los docentes, corrigen ejercicios, resuelven las dudas... Esto suele realizarse a través de llamadas telefónicas, videollamadas, mensaje (envío de fotografías de los ejercicios hechos al docente, envío de las respuestas para que ellos/as mismos corrijan sus ejercicios...), etc.

Sin embargo, en la mayoría de casos, aunque se ha comprobado que reciben las comunicaciones de los docentes, no existe ese feedback tan necesario en el proceso de aprendizaje. Esto se da por diferentes motivos: no tienen datos suficientes para descargar los documentos enviados, no tienen conocimientos informáticos para acceder a la plataforma virtual, la familia pasa por momentos difíciles (desempleo, ansiedad, pérdida de algún conocido, familiar...), desmotivación, entre otras. Hay también algunos casos aislados de alumnos/as con los que ha sido imposible contactar.

El equipo docente programó una reunión de claustro a través de una plataforma virtual para realizar la segunda evaluación, en la que se tomaron como referencia los procesos educativos observados anteriores al 12 de marzo: exámenes, tareas realizadas en el aula, registros de observación, evolución del alumno/a, etc.

¿Qué horario ocupa a lo largo del día? ¿Qué actividades se realizan? ¿Cómo es esta rutina?

La dinámica del teletrabajo se centra en la búsqueda de materiales, herramientas y recursos que puedan apoyar a nuestro alumnado; las coordinaciones entre el equipo docente para dar coherencia al proceso de enseñanza aprendizaje; la comunicación con las familias y con el alumnado para hacer el seguimiento correspondiente, la elaboración de informes, entre otras.

El teletrabajo se lleva a cabo siguiendo el mismo horario que teníamos antes del 12 de marzo. Sin embargo, las dificultades que suelen darse en la comunicación con las familias, y la búsqueda y preparación de los recursos y materiales hacen que la mayoría del equipo docente trabaje más horas, incluyendo tardes y fines de semana.

Percepción de si esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje de sus estudiantes.

La interrupción de las clases presenciales ha tenido un impacto negativo en el alumnado del CRA. No estábamos preparados/as para trabajar de forma telemática (ni el alumnado, ni las familias, ni los profesionales de la educación) y hemos tenido que improvisar sobre la marcha. Con la mejor de las intenciones de parte de todos/as hemos observado numerosas dificultades que han generado frustración y estrés en toda la comunidad educativa.

Dificultades que se encuentra a la hora de hacer ese acompañamiento en los deberes de sus estudiantes.

Durante estas semanas se han observado muchas dificultades:

La mayoría del profesorado, alumnado y familias no domina las plataformas virtuales y esta aprendiendo a usarlas a la vez.

Los recursos tecnológicos no están a disposición de todas las familias. Por ello, el contacto con muchas de ellas es escaso, intermitente, y a veces imposible.

El *feedback* o retroalimentación es un elemento indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en estas circunstancias no es posible llevarlo a cabo, o al menos, en las mejores condiciones.

El seguimiento, los apoyos, los refuerzos educativos que se llevaban a cabo normalmente en el centro, no es posible llevarlos a cabo con la misma eficacia y funcionalidad.

La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, que por lo general es más dependiente, y requiere de un trabajo metodológico más individualizado y específico, se dificulta en gran medida y podría suponer un estancamiento en su rendimiento académico.

Las diversas circunstancias familiares (desempleo, pérdida de algún familiar, ansiedad, falta de recursos tecnológicos, familias con o sin preparación académica que puedan apoyar a sus hijos/as...) hacen que el grupo clase avance de forma muy dispar, lo que probablemente provocará desigualdad entre el alumnado.

Los proyectos y actividades en gran grupo que suponen un aprendizaje emocional y social muy enriquecedor y necesario no se podrán llevar a cabo.

Las condiciones socioemocionales que pueden derivarse de esta situación excepcional (pérdida de familiares, enfermedad, tristeza, ansiedad, preocupación, miedos, angustia, tensión, incertidumbre...) no son compatibles con un proceso de aprendizaje adecuado.

Los contextos rurales suelen no disponer de los recursos tecnológicos con los que cuentan las zonas urbanas (cobertura, áreas de conexión wifi...).

Principales conclusiones que extrae de esta experiencia educativa.

La educación telemática genera desigualdad entre el alumnado.

La comunidad educativa (familias, alumnado y docentes) no domina las nuevas tecnologías (plataformas virtuales, redes sociales...).

La buena disposición, el esfuerzo y el compromiso de toda la comunidad educativa ha sido evidente.

Desarrollar y evaluar muchas de las competencias clave de forma telemática es prácticamente imposible.

¿Cree que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado? y en caso afirmativo, ¿En qué sentido?

Por supuesto que creo que tiene impacto en términos de igualdad, ya que esta situación pone en una tesitura muy compleja a las familias más vulnerables que generalmente no cuentan con recursos tecnológicos, conexión a Internet, contextos estimulantes en el hogar, progenitores con estudios académicos que puedan apoyar a sus hijos/as en las tareas escolares...

Las condiciones del hogar de algunas familias con bajos recursos económicos también pueden generar dificultades añadidas e incomodidad, ya que deben estar confinados en espacios pequeños en los que viven muchas personas, no disponer de calefacción, humedades...

Por otro lado, muchas familias con hijos/as con necesidades específicas de apoyo educativo que requieren de seguimiento y terapias rehabilitadoras específicas (asociadas a discapacidad, a TDAH, a dificultades de aprendizaje...), pueden sentirse desorientadas, abrumadas, agobiadas... porque no se sienten capaces de apoyar a sus hijos/as en las tareas escolares, porque necesitan sus rutinas al aire libre, etc.

Estas circunstancias, y muchas otras (circunstancias de desempleo de los progenitores, pérdidas familiares, situaciones de enfermedad, violencia doméstica o de género...) generan estrés, ansiedad, tensión emocional, miedo, angustia, sensación de agotamiento... y son contrarias a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Opino que la educación telemática genera una gran brecha de desigualdad entre el alumnado que perjudica significativamente a los más vulnerables. Por ello, opino que desde el centro escolar se han de

reforzar los contenidos dados con anterioridad al 12 de marzo, y ofrecer acompañamiento y apoyo emocional a todas las familias.

Balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo:
Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto con las hijas/os, con la pareja, con las personas dependientes.

En mi caso, la principal dificultad es convivir con otros miembros de mi familia en un piso pequeño, sin zonas de exterior.

¿Algún aspecto positivo? ¿alguna contribución? ¿algo que se extraiga como una ventaja en medio de esta situación compleja? ¿alguna reflexión en términos de crecimiento personal?

Destaco la corresponsabilidad y el apoyo mutuo de muchas familias, comunidades de vecinos...

Asimismo, disponer de tiempo para reflexionar, para charlar con la familia, para revisar fotos, para leer... En definitiva, para parar un poco y dedicarte a ti y a los tuyos.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo se está viviendo? ¿cómo se está gestionando?

En mi caso, hemos gestionado el estrés conjuntamente, y hemos tratado de respetar espacios y momentos íntimos. Aún así, ha habido momentos de conflicto en el que nos mostrábamos irritados, frustrados...

Aprendizaje para el futuro.

Poner el enfoque en lo comunitario, en el tejido social, en el apoyo mutuo. Crear redes vecinales, apoyar el comercio/talento local, cuidar el medio ambiente...

Valoración sobre las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

Las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis creo que estará relacionada con alteraciones emocionales y el aumento de la pobreza y la desigualdad entre familias. Todo lo relativo al posible desfase escolar podrá recuperarse el próximo curso sin problema.

Además, supongo que se incorporarán de forma funcional las TIC en nuestra práctica educativa.

Maestro de Primaria del CRA «Los Olivos», 49 años

Indica cuántos miembros conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento.

Un miembro, 49 años, diplomado en magisterio, actualmente profesor tutor de primaria en C.R.A. «Los Olivos» (Cañaveras) de Cuenca.

Estoy confinado en casa continuamente en un pueblo de la serranía de Cuenca.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución en relación a antes del confinamiento.

Limpieza hogar, cocinar, aseo personal, atención a animales domésticos, programación clases para alumn@s, actividad física.

Ha cambiado la distribución de las tareas ya que antes del confinamiento, vivía con mis padres en su residencia del municipio de Cuenca, siendo tres miembros en la familia.

Acompañamiento del trabajo escolar de sus estudiantes:

¿De qué medios tecnológicos se dispone en casa (un ordenador, varios ordenadores, una *tablet*, un móvil inteligente, ninguno de éstos) para hacer el seguimiento virtual de los deberes de sus estudiantes?

Ordenador y teléfono móvil.

¿Cómo es la conexión a internet (tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...– y velocidad)?

3G.

¿Qué se está haciendo desde el centro educativo? ¿Por qué vía llegan los deberes? ¿Cómo es la interacción con el alumnado? ¿Cómo es la interacción con el padre o la madre? ¿Cómo se corrigen los ejercicios? ¿Cómo se está planteando la evaluación del 2º trimestre?

Reuniones del claustro por videoconferencia para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Correo electrónico.

Por correo electrónico, llamadas telefónicas y WhatsApp.

Todos los días me envían ejercicios por WhatsApp para poder ser corregidos y tener yo un seguimiento de las actividades que hacen l@s alumn@s.

En mi caso, la evaluación del segundo trimestre, se realizó por videoconferencia en sesión de evaluación con todo el claustro del colegio.

Mis alumn@s, cuando se suspendieron las clases, ya habían terminado todas las unidades programadas para el segundo trimestre. Por tanto, el segundo trimestre, fue evaluado con total normalidad.

¿Qué horario ocupa a lo largo del día? ¿Qué actividades se realizan? ¿Cómo es esta rutina?

De 9 a 14h.

Programación de actividades, corrección de errores.

De lunes a viernes.

Percepción de si esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje de sus estudiantes.

Si está teniendo impacto. Los niñ@s en mi aula (C.R.A.) no están acostumbrado a trabajar vía *online*.

En la localidad dónde está mi aula, a veces hay problemas de conexión de internet. Además, algún alumno no dispone de ordenador en casa, teniendo que utilizar el teléfono móvil con datos como medio de comunicación con el profesor.

Dificultades que se encuentra a la hora de hacer ese acompañamiento en los deberes de sus estudiantes.

Problemas de conexión de internet.

Falta de implicación por parte de alguna familia de los alumn@s.

Dificultad para explicar y corregir alguna actividad propuesta, sin estar de forma presencial con los niñ@s.

Principales conclusiones que extrae de esta experiencia educativa.

Importancia de conexión a internet en todas las zonas rurales.

Importancia de utilizar los recursos informáticos como método para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cree que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado? y en caso afirmativo, ¿En qué sentido?

Si está teniendo impacto. Todos los alumn@s no tienen en casa, los mismos dispositivos de comunicación para poder tener contacto con su profesor. (No todos son iguales).

Balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo:

Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto con las hijas/os, con la pareja, con las personas dependientes.

En un principio, he tenido alguna situación de estrés, buscando las formas de contacto con mis alumn@s y sus familias. La situación de un colegio rural, es un poco especial.

Una vez que organicé los canales de comunicación que iba a tener con ellos y ver que funcionaban, mi situación es buena.

¿Algún aspecto positivo? ¿alguna contribución? ¿algo que se extraiga como una ventaja en medio de esta situación compleja? ¿alguna reflexión en términos de crecimiento personal?

Cómo aspecto positivo de esta situación, puedo destacar la capacidad de toda la comunidad educativa, para intentar que el proceso de enseñanza-aprendizaje siga realizándose intentando la mayor normalidad posible, venciendo todas las dificultades presentadas.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo se está viviendo? ¿cómo se está gestionando?

Creo que esta situación va a hacer cambiar a toda la sociedad en la forma de pensar y actuar. Daremos mucha más importancia a ciertos valores que antes teníamos olvidados.

Aprendizaje para el futuro.

Dentro de la educación, creo que se profundizará en utilizar varias metodologías para ser utilizadas de forma alternativa, dependiendo de la situación individual de cada colegio y cada alumn@.

Valoración sobre las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

Mi valoración es buena. Hemos sido capaces de intentar dar normalidad a la situación que se nos ha presentado que es anormal.

Esta situación hará que todo el profesorado realicemos en un futuro diversos cursos de formación, para adquirir nuevas metodologías para ser utilizadas en nuestras clases.

Alguna consideración o comentario final que consideres adecuado o quieras hacer.

Encantado de colaborar con vosotros.

Rosario Jareño Ruiz, maestra especialista en el CRA «Los Olivos», 38 años

Indica cuántos miembros conviviendo en casa en este momento de confinamiento, edad de cada miembro, nivel educativo de cada miembro y a qué se dedica, con especial atención a si se está en casa o tiene un empleo que le obliga a salir en este momento.

Un único miembro de 38 años, diplomada en magisterio (doble especialidad: Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje); actualmente trabajando de docente especialista en el Colegio Rural Agrupado Los Olivos, en la localidad de Cañaveras (Cuenca). Debido a la situación que estamos viviendo, el seguimiento se hace a través de teletrabajo desde el domicilio.

Explica brevemente cómo se distribuyen las labores del hogar entre sus miembros durante el confinamiento: tareas que se han realizado en el hogar durante la última semana y duración (aproximada) de cada tarea, así como miembro del hogar que la ha realizado. Señala también si ha cambiado esa distribución en relación a antes del confinamiento.

En este aspecto no se han observado cambios. Los tiempos se distribuyen en limpieza y tareas del hogar, aseo y cuidado personal, preparación de material, ocio, etc.

Acompañamiento del trabajo escolar de sus estudiantes:

¿De qué medios tecnológicos se dispone en casa (un ordenador, varios ordenadores, una *tablet*, un móvil inteligente, ninguno de éstos) para hacer el seguimiento virtual de los deberes de sus estudiantes?

Se dispone de dos ordenadores portátiles, uno del trabajo y otro personal. Así como de dispositivo móvil.

¿Cómo es la conexión a internet (tipo de conexión –4G, Fibra, Rural...– y velocidad)?

La conexión a internet es con 4G y dispongo de datos ilimitados en el dispositivo móvil, lo que me permite compartir internet con mis PC.

¿Qué se está haciendo desde el centro educativo? ¿Por qué vía llegan los deberes? ¿Cómo es la interacción con el alumnado? ¿Cómo es la interacción con el padre o la madre? ¿Cómo se corrigen los ejercicios? ¿Cómo se está planteando la evaluación del 2º trimestre?

Desde el centro se han elaborado varias reuniones de todo el claustro de profesores, a través de video conferencia, para seguir unas pautas similares a la hora de mandar y recibir las tareas de nuestros alumnxs. Se están utilizando diversos medios, como son plataformas virtuales de educación de CLM (Dephos y Papas 2.0), a través de diversas aplicaciones para compartir información con las familias (Classdojo), mediante *wasap*, correos electrónicos... En definitiva se hacen llegar por muchas vías para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de nuestros alumnxs.

Todos los tutores, así como los especialistas, estamos manteniendo un seguimiento con las familias y con los alumnxs, en mayor o menor medida, y este *feedback* es correspondido según los medios de los que dispone cada familia a nivel individual.

La segunda evaluación se hizo de manera virtual, teniendo en cuenta los resultados y la consecución de objetivos planteados hasta la fecha. Previamente a las vacaciones de semana santa se reforzaron y repasaron contenidos ya dados en la segunda evaluación, sin incluir nuevos.

¿Qué horario ocupa a lo largo del día? ¿Qué actividades se realizan? ¿Cómo es esta rutina?

El horario que se plantea es el trabajo matutino, para seguir con el horario de clases presenciales, por la mañana se mandan las tareas a los alumnxs directamente, o a través del tutor/a para que se las haga llegar, dichas actividades se programarán a nivel semanal, aunque el seguimiento es diario. Los alumnxs mandan las tareas realizadas y el maestrx procede a corregirlas y a aclarar posibles dudas. Todo esto se realiza mediante diferentes medios tecnológicos, comentados anteriormente, según la situación y disponibilidad de cada familia.

Percepción de si esta forma de seguir el curso está teniendo algún impacto en el aprendizaje de sus estudiantes.

La interrupción de clases por el estado de alarma, está teniendo una repercusión negativa en toda la comunidad educativa, ya que hacer un seguimiento únicamente virtual, presenta diversas dificultades, no todos los integrantes disponen de medios, tiempo, conocimientos y conexión a internet. No obstante, por una u otra vía, se ha tenido contacto por parte del profesorado con todas las familias.

Dificultades que se encuentra a la hora de hacer ese acompañamiento en los deberes de sus estudiantes.

No todas las familias se implican de la misma manera, por lo que el trabajo no puede ser tan continuado, además debemos tener en cuenta, en la situación que nos encontramos, de no sobrecargar, ni agobiar al alumnado y a sus familias debido a que pueden estar viviendo momentos duros en el entorno familiar.

Muchos no disponen de impresora por lo que muchas tareas que se mandan deben ser dinámicas, cortas y entretenidas para obtener resultados.

Principales conclusiones que extrae de esta experiencia educativa.

Necesitamos mayor formación y utilización de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En mi ámbito de audición y lenguaje, que se realiza un trabajo más específico, individual o en grupo pequeño, con alumnxs que presentan NEE, es difícil realizar un seguimiento y avance óptimo, se necesita mucho la ayuda de las familias para supervisar el trabajo y aclarar lo que se pide en la tarea.

¿Cree que está teniendo algún impacto en términos de igualdad o desigualdad para el alumnado? y en caso afirmativo, ¿En qué sentido?

Sí, por supuesto, está teniendo un impacto de desigualdad, por todo lo que he ido comentando anteriormente; ni los medios tecnológicos, ni la formación y tiempo del que disponen las familias, así como la conexión a internet, no son las mismas en todos los hogares.

Balance de esta experiencia de confinamiento y de teletrabajo educativo: Principales debilidades y dificultades, situaciones de estrés, de conflicto con las hijas/ os, con la pareja, con las personas dependientes.

Al vivir sola (con mascota), no he tenido esos conflictos, pero me ha generado ansiedad el pensar como realizar un seguimiento óptimo de mis alumnxs de manera normal, para garantizar la evolución y los logros.

¿Algún aspecto positivo? ¿alguna contribución? ¿algo que se extraiga como una ventaja en medio de esta situación compleja? ¿alguna reflexión en términos de crecimiento personal?

Vivimos una época desconcertante y de reflexión, en la que se ha puesto de manifiesto la solidaridad, buenas intenciones y estrategias sociales, para entre todxs poder sobrellevar esta situación de la mejor manera posible.

Y en términos emocionales, afectivos y personales, ¿cómo se está viviendo? ¿cómo se está gestionando?

A nivel personal esta etapa la estoy viviendo tranquila, me gestiono el tiempo e intento plantearme tareas para realizar en el día. El seguimiento de noticias sobre el COVID-19 no lo hago a diario debido a que me afecta mucho a nivel emocional, por lo que muchos días intento evadirme de esta situación sin olvidar a las personas que lo están pasando mal.

Aprendizaje para el futuro.

Dotarnos de herramientas tecnológicas más diversas y acercar a nuestros alumnxs y a sus familias al manejo de las mismas.

Recuperar valores y principios individuales y cooperar conjuntamente a nivel social.

Valoración sobre las consecuencias y el impacto educativo y social de esta crisis a corto y medio plazo, una vez que se supere la situación.

A nivel educativo muchos contenidos no podrán ser impartidos de la manera deseada, por lo que cara al curso que viene, se tendrán que poner de manifiesto, una serie de cambio en la programación de aula, para contemplar y reforzar dichos contenidos (de la 3º evaluación).

A nivel social, creo que tendrá impactos muy diversos en cada individuo, sobre todo a nivel emocional, de relación y socialización, así como económicos.

Alguna consideración o comentario final que consideres adecuado o quieras hacer.

Nada que reflejar, una entrevista muy completa. Gracias a vosotrxs por tener en cuenta mi opinión. Espero que haya sido de ayuda.

Reseña

Feito, Rafael (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* Madrid: La Catarata. ISBN: 978-84-9097-922-8, 269 páginas

José Beltrán Llavador¹

Llega este libro de Rafael Feito en un momento muy oportuno. Y lo hace planteando una cuestión desde su mismo título que ahora, apenas dos meses después de su publicación, cobra un renovado sentido en un contexto y en un período inéditos, de un inesperado, obligado y prolongado confinamiento. Si uno revisa la amplia producción de títulos que el autor ha dedicado al análisis de la educación desde la perspectiva sociológica, sin pretender agotar el inventario —desde, por ejemplo, *Nacidos para perder* (1990), pasando por *Los retos de la escolaridad obligatoria* (2000), *Otra escuela es posible* (2006), *Los retos de la participación escolar* (2011), hasta este del que se ocupan estas páginas: *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?*, además de sus numerosas contribuciones en artículos y obras colectivas— podemos obtener una completa cartografía de los asuntos educativos más relevantes que han dado lugar a una suerte de *work in progress* o programa de investigación de largo aliento.

Desde hace más de tres décadas Rafael Feito viene planteando muchos interrogantes y ofreciendo no pocas respuestas a partir de una sociología de la educación que combina la *explicación* científica con la *implicación* social. Y lo viene haciendo tanto desde las herramientas, cada vez más necesarias, que proporciona el análisis teórico y empírico, como desde su participación en el debate público, a través de congresos, foros, media, blog, charlas en asociaciones educativas, en sindicatos, etc. Todo ello refleja muy bien la práctica de la mirada sociológica, que interviene en aquello que mira, por apelar a esa metáfora expresiva tan característica de nuestra disciplina.

Esta obra, que aparece recién iniciada la tercera década del siglo XXI, prosigue esa larga conversación que inició con el mundo social tratando de comprender y a la vez de inspirar ese objeto en movimiento que es el cambio educativo. No cualquier cambio educativo, pues como recordaba Gimeno Sacristán refiriéndose a las reformas educativas, estas a veces producen meros movimientos pero no auténticos cambios, provocando el efecto Lampedusa: que todo cambie para que todo siga igual... o peor. (No nos han faltado experiencias dentro de la ansiedad reformista que hemos padecido). No, el hilo conductor que señala y que reclama Rafael Feito para el cambio educativo está tejido por la idea de una ciudadanía cultivada para una democracia consolidada. Si bien la idea no es nueva, las coordenadas sociales e históricas en las que se tiene que poner en práctica esta idea sí que son nuevas, y por tanto exigen recrear la educación, reinventar la escuela y renovar las preguntas.

¹ José Beltrán Llavador, Universitat de València.

Es este un libro de preguntas relevantes. Y, como nos recordaba Raymond Williams en *Hacia el año 2000*, «si no hay respuestas fáciles, habrá en todo caso respuestas susceptibles de ser descubiertas y asumidas, aunque sean más difíciles, y estas son las que ahora podemos aprender a encontrar y compartir». De manera que Rafael Feito nos invita a lo largo de diez capítulos a compartir inquietudes, plantear preguntas y ensayar respuestas, enfrentándonos en ocasiones a hechos incómodos y a trampantojos, esos pasos en falso o estereotipos surgidos de la opinión interesada, más que del conocimiento contrastado.

El prólogo del libro, que firma Alejandro Tiana, en la actualidad secretario de Estado de Educación, es revelador, pues no se trata de una mera presentación de «cortesía» sino de una aportación sustantiva tras haber realizado una lectura atenta de sus páginas. Hasta el punto de que, aun elogiando el esfuerzo e interés académico de la obra, señala algunas discrepancias con su autor y eso añade valor a un libro uno de cuyos propósitos es sumarse a debates abiertos y estimular nuevas discusiones.

La introducción tampoco es secundaria, más bien podría considerarse un capítulo más, y no menor, puesto que aquí Rafael Feito elabora toda una declaración de intenciones —una suma de convicciones— que después irá desgranando en el resto de apartados. El punto de partida queda enunciado de una manera tan sencilla como radical: «Si realmente queremos una democracia consolidada, es necesario construir una ciudadanía informada y cultivada». Un *desideratum* cuyos ecos nos llegan desde la Ilustración, pero cuya exigencia revolucionaria pasa por renovar aquel compromiso histórico «para formar personas equilibradas, sensatas, tolerantes, capaces de cuidar de sí mismas y de los demás».

La tarea histórica, siempre por hacer, de construir democracia no se escribe con mayúsculas ni con discursos elocuentes, sino con la letra pequeña del día a día, con la práctica cotidiana, directa y discreta, de una democracia de proximidad, llevada a cabo por sujetos (individuales y colectivos; tú, yo; los unos y los otros; los de aquí y los de allá, los de antes, los de ahora y los que vendrán) que sencillamente, como diría Freire, paseamos por las calles de la Historia. En los capítulos que siguen Rafael Feito nos convierte en compañeros de viaje —o en paseantes (como los antiguos griegos practicaban la actividad de pensar)— para participar en su exploración por algunos lugares educativos.

El primer capítulo lo dedica a «una escuela para la sociedad del conocimiento». Sí, la escuela es heredera del espíritu de la Ilustración y de aspirar a la universalidad, cuyo horizonte impulsó la escuela de masas, una institución basada en el principio de igualdad de oportunidades. Ahora bien, ese principio —irrenunciable— no debe hacernos olvidar el objetivo de la igualdad de posiciones. Y aquí cabe recordar que «la conexión entre titulación educativa y empleo es cada vez más intensa». En nuestro caso, es necesario tener en cuenta la correlación entre el tipo de empleos que más crecerán hasta 2025 y su exigencia de una alta titulación (estamos lejos del objetivo de la Unión Europea de alcanzar que el 85% de los jóvenes como mínimo tenga el título de Bachillerato o CFGM). Una mayor acreditación, a su vez, debe tener su reflejo en «una ciudadanía informada y participativa capaz de responder a los innumerables temas sobre los que ha de tener una opinión elaborada». Una ciudadanía informada ha de ser una ciudadanía con capacidad de discernir y superar el «sonido y la furia» mediáticos, con un juicio crítico y ponderado. Una ciudadanía cultivada, ilustrada, tiene mejores condiciones para desarrollar una conciencia crítica. Ahora esta conciencia, además, debe serlo de la ciudadanía universal, que nos permita, en términos de Paul Barry Clark en su magnífico *Ser ciudadanos*, «adentrarnos en lo universal». La educación de esa ciudadanía universal comienza, desde la educación infantil, en ese espacio de deliberación llamado asamblea, ese parlamento

donde los niños practican la democracia como comenzó a hacerse en el ágora ateniense. La educación de una ciudadanía crítica, democrática, debe ser una educación que procure el éxito escolar para todos; como expresa el autor en otro momento, una educación de calidad para todos, resulta casi un oxímoron, pero es un horizonte razonable si además lo enmarcamos en la necesidad cada vez mayor del aprendizaje permanente, tanto para la esfera educativa como para el ámbito laboral. La sociedad del conocimiento pone de relieve la importancia de aprender a aprender continuamente, lo que supone un auténtico giro educativo. La escuela del siglo XXI debe permitir a la gente «salir de ella con la capacidad de aprender permanentemente». Eso significa que la escuela debe reconocer que ya no tiene el monopolio del saber –pues «hoy en día casi cada institución que se precie es a su vez educativa»– pero sí la responsabilidad de formar a personas con capacidad para reinventarse.

En un siglo como éste, los contenidos curriculares tal como están concebidos, distribuidos y gestionados, ya no tienen sentido. No los tenían hace casi 100 años cuando en 1929, A. N. Whitehead, en *The Aims of Education*, advertía que los árboles impedían ver el bosque. Los libros de texto están sobrerrepresentados y sobrealimentados, con una presencia abusiva y obsoleta. El diagnóstico de Rafael Feito –plagado de ejemplos concretos y actuales– no deja lugar a dudas: los contenidos curriculares son excesivos (demasiadas asignaturas con demasiado contenido en cada una), jerarquizados (ese *ranking* que todos hemos experimentado por el que unas materias se elevan al Olimpo y otras se ningunean), fragmentarios (desde una asunción de conocimiento estático, acumulativo y a base de desconexiones graves), arbitrarios (muchas veces sinónimo de sesgados, descontextualizados, o aleatorios) y desfasados (desanclados de nuestra realidad). Tampoco este diagnóstico de «balcanización curricular» huye del debate, prestando atención a temas sensibles como la presencia de religión en la escuela pública (un asunto que en la Segunda República ya estaba superado), o la enseñanza de idiomas (con la asignatura pendiente del inglés y la polémica sobre el modelo de inmersión lingüística en el caso del idioma catalán). Como alternativa a esta balcanización, una vez más Rafael Feito insiste, y no dejará de hacerlo en los sucesivos capítulos, en la importancia de propiciar ocasiones de aprendizaje –pues en eso consiste educar, básicamente– a través de «escenarios deliberativos».

Continúa la reflexión, en un nuevo apartado, completando la cuestión de qué se enseña con la de cómo se enseña. Si en el qué se enseña pesa una fragmentación excesiva, en el cómo pesa una apropiación indebida. Este proceso de apropiación es lo que Freire designaba como concepción bancaria de la educación: la presunción de que las cabezas de los escolares son depósitos vacíos en los que se va inyectando conocimiento por acumulación. El modelo es tan simple como desproporcionado: el profesor habla y el escolar escucha, o responde a lo que se le pregunta intentado que la respuesta se ajuste a lo que espera el docente. Es necesario finalizar con el logocentrismo del docente, mediante «la única solución posible: sacar de la pasividad al alumnado». Para Feito, el aprendizaje por competencias ofrece una valiosa oportunidad para replantearse el sentido del quehacer educativo. Aquí asocia, con razón, la reflexión sobre las relaciones entre aprendizaje y vida a una rica tradición pedagógica de la mano de autores como Dewey, Freinet o Piaget (a los que, por cierto, habría que releer desde interpretaciones contemporáneas: comprobaríamos la vigencia humanista y pedagógica de la escuela laboratorio de Dewey, de la imprenta –adaptada a nuestro contexto– de Freinet o del constructivismo de Piaget). El significado que Feito otorga al término competencia destila lo fundamental del mismo: la capacidad de resolver problemas reales, conectando con la vida. Nada que objetar a este significado. Pero me temo que el discurso de las

competencias ha acabado convirtiéndose en no pocas ocasiones (piénsese, por ejemplo y sin ir más lejos, en nuestros propios documentos administrativos para aprobar y acreditar titulaciones) en una suerte de jerga escolástica y formal, que a veces recuerda los debates medievales entre nominalistas y realistas («el nombre de la rosa no es la rosa»).

Otro aspecto del cómo se enseña está directamente relacionado con los llamados «deberes escolares», una disputa que se reedita de manera cíclica y a la que nuestro autor dedica el cuarto capítulo. La polémica surge en contextos y en momentos en los que se produce una reacción ante una posición de supuesta amenaza social que parece requerir una respuesta de mayor exigencia sobre el sistema educativo (la carrera espacial y la necesidad de superar el adelanto soviético; el avance tecnológico de Japón que provocó la alarma reflejada en el informe *A Nation at Risk*; y en nuestro caso, entre otros, los resultados poco halagüeños de los informes PISA y su reflejo en la intensificación de los deberes escolares). Una vez más, los llamados deberes en nuestro país parecen obedecer a lógicas de «ansiedad», con efectos desiguales para clases sociales desiguales. Si el efecto sobre estudiantes de clases bajas es la carencia de condiciones y de capital cultural en los hogares para realizar los deberes, el efecto sobre clases medias es hacer del aprendizaje un objetivo secundario, subordinado al objetivo prioritario de cumplir con los deberes impuestos para mantener o aumentar los resultados. No deja de llamar la atención que hasta el curso 1984-85 la legislación educativa prohibía y desaconsejaba encomendar deberes. Una vez más, da la impresión de que el mensaje productivista de la rendición de cuentas (*accountability*) ha acabado calando hondo en el sistema educativo laminando la rendición de sentido («sensability»), y confundiendo calidad (mejor educación) por cantidad (más –tareas– de la misma escuela). El propio término «deberes» ya encierra connotaciones excesivamente escolaristas: ¿por qué no plantear en casa, y también en la escuela, actividades a partir de experiencias vitales y creativas –como leer, escribir, dibujar, jugar, cocinar...– que sin duda favorecen el aprendizaje?

Se puede situar en el mismo marco de la fiebre evaluadora –lo que John Elliot había caracterizado como «el estado evaluador»– la discusión en torno a las pruebas externas, de las que se ocupa el quinto capítulo. Una vez más, Rafael Feito ofrece argumentos muy claros ante el intento de reimplantar las reválidas que se llevaron a cabo antes de la aprobación de la Ley Villar Palasí. Sin duda, el argumento más contundente es que estas pruebas «tienden a condicionar el modo de enseñar y los contenidos curriculares», reduciendo los centros educativos a algo parecido a las academias para aprobar exámenes. El ejemplo de Diane Ravitch en Estados Unidos no deja lugar a dudas. Pasó de ser una firme defensora de estas pruebas en el gobierno Bush, ocupando un puesto de elevada responsabilidad en la administración educativa, a ser una convencida detractora de las mismas, tras la experiencia y las evidencias acumuladas que le llevaron a escribir su célebre obra *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. Este capítulo finaliza dando cuenta del estrés que estas pruebas provocan en el alumnado. La situación en Estados Unidos es dramática. En la Universidad de Valencia lo pudimos comprobar cuando se invitó al profesor y cineasta de Nueva York Curtis Chin a presentar su documental *Tested* (<http://www.testedfilm.com>), que aborda la lucha denodada de las familias neoyorquinas para que sus hijos accedan a una de las escuelas públicas de élite de la ciudad mediante la superación de las pruebas anuales «Specialized High School Admission Test» (SHSAT). Esta prueba, lejos de favorecer la igualdad de oportunidad, reproduce y acentúa las desigualdades.

Tampoco deja de estar presente el tema de las desigualdades en el debate sobre los itinerarios, que se aborda en el capítulo sexto. La pregunta con la que se inicia, ¿juntos o separados?, está asociada a diferentes cuestiones pero sobre todo tiene que ver con la comprensividad. La alternativa a la comprensividad es la separación en grupos en función del rendimiento. Y al decir del autor «no parece que la segregación sea una opción aconsejable». La noción de rendimiento, por otra parte, ha estado estrechamente ligada a una concepción de la inteligencia, por parte de la escuela, estática, excluyente y reduccionista, que perjudicaba a aquellos sujetos que no se ajustaban a los moldes «escolaristas», a la uniformizadora «máquina de la escuela», por utilizar la hipérbole gráfica del investigador Francesco Tonucci (Frato) en su conocida viñeta. La perspectiva de Gardner sobre las inteligencias múltiples al menos ha servido para cuestionar una representación caduca de nuestra relación con el saber, para problematizar y revisar una noción compleja y para llamar la atención sobre nuestra propia responsabilidad tanto a la hora de calificar y clasificar a los sujetos con instrumentos de medición cargados de pre-juicios (juicios previos) como a la hora de depositar expectativas sobre los escolares. Por otra parte, la apelación de quienes defienden la segregación en base a las supuestas bondades de grupos homogéneos, queda desmontada de una vez por todas –vale la pena decirlo alto y claro– por la constatación de que, «en realidad, los grupos nunca son del todo homogéneos». Afortunadamente, pues la sola idea de que pudieran haberlos y de que todavía haya quienes defienden su necesidad son propias de las peores distopías.

Si en el apartado anterior el debate repercutía sobre los estudiantes, en el capítulo séptimo se centra en el profesorado. Aquí tampoco se rehúyen cuestiones tan importantes como la necesidad de repensar la formación inicial, las posibilidades de ensayar un período de inducción (siguiendo el modelo MIR) para futuros docentes, el papel de la formación permanente en una sociedad en la que va a prevalecer la formación a lo largo de la vida, y la importancia de trabajar en equipo en los centros educativos a partir de proyectos comunes. A la pregunta sobre qué debería ser un profesor en una sociedad como la actual, Rafael Feito responde con una taxonomía a partir de un trabajo de campo propio. Pero no ofrece una clasificación de tipos ideales, sino una tipología del buen profesor (eso que se llama *ethos* del profesorado) atendiendo a algunos rasgos reales (pues buenos docentes, haberlos haylos), como autonomía, empatía (capacidad de ponerse en el punto de vista de los estudiantes), disposición a trabajar en equipo e innovar, además de actitudes de paciencia, afabilidad, entusiasmo... Un buen docente, insiste, puede desarrollar mucho mejor su trabajo cuando lo hace formando parte de un proyecto de centro compartido que además tenga en cuenta el entorno en el que desarrolla su acción educativa.

Este entorno no puede ignorar la presencia y la participación de las familias, así como la elección del centro. Ambos debates son los que aborda en el siguiente capítulo. Algunas cosas han cambiado en nuestro país desde la experiencia de escolarización reducida, no hace tanto, al ejercicio de alfabetización –a ello dediqué una de mis primeras obras: *El sueño de la alfabetización*– hasta la extensión universal de la escolarización. Las funciones de familia y escuela se han ido especializando desde entonces hasta hoy. En la actualidad los límites y alcances de la participación de los padres son problemáticos, así como las formas de participación, a través de los consejos escolares. Estos consejos, que empezaron como una propuesta interesante, han ido convirtiéndose en órganos meramente consultivos, de carácter más formal que real.

En cuanto a la elección del centro el problema «es la posibilidad –o, en muchos casos, la realidad– de que haya colegios que cuenten con una clara sobrerrepresentación de ciertos grupos sociales, sean estos privilegiados o marginados». La invocación al derecho a la elección de centro por parte de sectores con-

servadores enmascara la defensa de la selección de clientela por parte de algunos centros educativos. Y la corriente, minoritaria y radical, de la escolarización en casa, olvida que la educación es una forma de vida social y que la opcionalidad de unos pocos (privilegiados) por esa vía privada no puede negar el derecho de todos (hasta el punto de asumirse como obligación estatal) a una educación pública.

Al debate sobre la participación escolar, se suma la discusión reciente sobre los tiempos escolares, sustanciado en las posiciones sobre jornada continua o partida. El debate sobre la jornada encierra intereses corporativos, con efectos desiguales. Buena parte de los defensores de la jornada continua –y la mayor parte del profesorado lo es, así como los sindicatos– ha ejercido un pensamiento desiderativo, confundiendo de manera sesgada el deseo con la realidad, pero sin argumentos sostenibles. Uno a uno, Rafael Feito va desmontando los argumentos a favor de la jornada continua. Tras patearse buena parte del territorio español, deduce que no hay evidencias empíricas sobre las ventajas de la jornada continua y sí en cambio sobre las desventajas. Algunos estudios recientes llegan a las mismas conclusiones (véase, por ejemplo, la «Guía de tiempos escolares» que Daniel Gabaldón y Sandra Obiol publicaron en 2017: <https://ojs.uv.es/index.php/creativity/article/view/12062/11704>, y en la que concluían que «existen indicios razonables que apuntan a una posible relación entre tipo de jornada escolar continua y empeoramiento del rendimiento académico»). Un intento de solución apuntado por Feito es que cada familia podría tener la posibilidad de decidir qué tipo de jornada conviene a sus hijos. Aun con dificultades de contar con dos tipos de jornada en un mismo centro, esta posibilidad tendría ventajas considerables, concediendo libertad de elección a las familias en una cuestión sobre la que puede decidir individualmente. Como complemento al debate, al final del capítulo se presta atención a la modificación del calendario lectivo en Cantabria, sobre la que parece prudente un debate informado.

Precisamente, la necesidad de fomentar debates, de participar en la conversación pública y de abrir espacios de deliberación sobre los asuntos que nos conciernen, son condiciones para una sociedad democrática. Las escuelas democráticas, a las que se dedica el décimo capítulo, son aquellas que persiguen el éxito para todos, una educación de calidad para todos, lo que puede suponer, como señala Feito, un oxímoron si se identifica la calidad con una minoría selecta. También son aquellas cuya actividad se centra en el aprendizaje (y en quienes aprenden) más que en la enseñanza (y en quienes enseñan). No se puede enseñar a ser demócratas; más bien, aplicando el lema de John Dewey, *learning by doing*, la democracia se aprende ejerciéndola, poniéndola en práctica, y respirándola en entornos propicios para ello como son las escuelas democráticas. Rafael Feito destaca cuatro características de las escuelas democráticas: la aventura de investigar y de innovar, poniendo en el centro el proyecto educativo; la creación de escenarios deliberativos, a partir del ejercicio de la asamblea y sus diferentes variaciones, desde educación infantil (un ejemplo precioso y recomendable es la película *Solo es el principio*, de Pierre Barouquier y Jean Pierre-Pozzi) hasta educación secundaria; el trabajo en equipo, interactivo e intergeneracional, y aquí cabe mencionar, por ejemplo, el magnífico resultado de las prácticas de estudiantes del Grado de Sociología en centros de educación secundaria; y el fomento de una convivencia democrática, una convivencia facilitada con la presencia de mediadores y la resolución dialogada de los conflictos.

En las conclusiones, Rafael Feito enfatiza la necesidad de participar en la conversación que ayuda a construir conocimiento, priorizando los debates sobre las cuestiones centrales que tienen que ver con el funcionamiento de la escuela pública y su papel como actor relevante en la educación de una ciudadanía democrática.

Desde mi experiencia como lector tan solo puedo decir que me he visto literalmente arrastrado por el interés de unas páginas que reflejan el buen oficio de un investigador al que también le apasiona la docencia. Un libro que, además de recoger experiencias propias, se basa en una amplia documentación recogida al final. Escrito con una prosa deliberadamente clara («la claridad empieza por uno mismo», decía Michael W. Apple), también está trufado de variadas referencias (y preferencias) musicales (de Paul McCartney a Bruce Springsteen), literarias (con escritores como García Márquez) y culturales (donde caben periodistas como Álex Grijelmo o cineastas como Adolfo Aristarain o Bertrand Tavernier), que enriquecen la reflexión sociológica al conectarla directamente con piezas de vida.

Un libro recomendable para quienes se dedican a la docencia e investigación educativa, a la gestión educativa en administraciones y sindicatos, así como una lectura de referencia imprescindible para estudiantes de diferentes titulaciones y especializaciones educativas y también para familias y AMPA con inquietudes por la educación de sus hijos. En definitiva, un libro que sirve como una brújula para orientarnos en tiempos de desconcierto y como estímulo para participar en la tarea interminable de mejorar nuestra educación en pos de sociedades crecientemente democráticas, sin dejar de plantearse, por utilizar la expresión de Eduardo Galeno, «preguntas andantes», además, de manera muy didáctica.

En tiempos difíciles como los que vivimos, y en circunstancias inéditas como las que estamos experimentando, esta obra encierra valiosas lecciones. Una de ellas es la de mostrar, ahora más que nunca, que tal como hace la sanidad pública de manera encomiable respecto a la salud de los individuos, la escuela también puede y debe contribuir de manera decisiva a la salud democrática de las sociedades.