

La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante

Education in Times of Pandemic: An Exceptional and Changing Situation

Javier Rujas y Rafael Feito¹

El conocimiento científico suele ir por detrás de la realidad. Los tiempos de la ciencia son más lentos de lo que la urgencia reclama en un momento de incertidumbre consecuencia de la pandemia. El curso de los acontecimientos, además, hace que en poco tiempo parte de lo que se había escrito quede desfasado. En apenas unos meses, la pandemia ha sido objeto de miles de publicaciones y, sin embargo, queda mucho por comprender. Han sido numerosos los investigadores/as sociales que, con frecuencia sin financiación ni apoyo institucional, y en un contexto complicado como este, han desarrollado estudios movidos por la voluntad de entender mejor la situación y sus implicaciones. Aunque la investigación social y educativa, a diferencia de la biomédica, no haya recibido fondos para estudiar las crisis generadas por la pandemia de COVID-19 (FES, 2020), los estudios realizados estos meses, y entre ellos los que se reúnen en este número especial, han mostrado que no podemos prescindir de las ciencias sociales.

La pandemia ha supuesto una suerte de «experimento natural» y de «prueba de fuerza» para los sistemas educativos (Moreno y Gortázar, 2020). Un experimento natural, puesto que ha alterado las variables que habitualmente afectan a nuestros comportamientos en distintos ámbitos de la vida social, generando condiciones y situaciones imprevistas. Cuestiones que en circunstancias normales no nos plantearíamos, salvo como ficción o especulación (¿qué pasaría si se cerrasen las escuelas y los centros de trabajo?), nos asaltan hoy, abriendo nuevas posibilidades de investigación. Supone también una prueba de fuerza, pues permite examinar la capacidad de respuesta del sistema educativo ante el estrés generado por factores externos. En este caso, la presión generada a la vez en toda una serie de entramados de relaciones sociales interdependientes (familias, sistema educativo, mercado de trabajo, campo político, etc.) ha generado enormes tensiones.

Esas tensiones no surgieron de la nada. La pandemia irrumpió en una sociedad española atravesada por marcadas desigualdades socioeconómicas, culturales y digitales (véanse para estas últimas Fernández Enguita, 2017, o Cabrera, 2020, entre otros) que amenazan con intensificarse. Asimismo, golpeó a un sistema educativo con, entre otras cosas, un número medio de horas de clase y de alumnos por aula ligeramente superior a la media de la OCDE tanto en primaria como, muy marcadamente, en secundaria (OCDE, 2020a), un intenso uso de la repetición de curso, importantes desigualdades de origen social —en el rendimiento escolar, el fracaso y el abandono—, una limitada preparación de los docentes para la

¹ Javier Rujas, Universidad de Burgos, jrujas@ubu.es; Rafael Feito, Universidad Complutense de Madrid, rfeito@cps.ucm.es.

enseñanza a distancia (OCDEb), altos índices de segregación escolar, y que todavía estaba bajo los efectos de las reformas educativas implementadas en una época de austeridad (Langa-Rosado, 2020).

La pandemia ha supuesto, por tanto, enormes retos en el ámbito educativo, incrementando la preocupación por el aumento de las desigualdades educativas existentes, especialmente entre los sociólogos (Cabrera, 2020; Rogero-García, 2020; Martín Criado, 2020), por una posible «pérdida de aprendizaje» que tendría consecuencias en las oportunidades futuras de los jóvenes (preocupación especialmente analizada por los economistas y organismos como la OCDE), por un posible aumento del abandono escolar o de otras formas de desconexión de la enseñanza, por el impacto del confinamiento en la experiencia, el desarrollo o la socialización de unos niños y jóvenes sin apenas voz durante la crisis (Martínez Muñoz, Rodríguez Pascual y Velásquez Crespo, 2020), y por el olvido de la dimensión afectiva del aprendizaje y la vinculación escolar ante la dificultad de acompañamiento por parte de los docentes y centros escolares (Tarabini, 2020).

COVID-19 y educación: algunas coordenadas

Algunas coordenadas sin ánimo de exhaustividad pueden servirnos para resituar el objeto de este monográfico en su contexto. Tras el primer contagio detectado en Wuhan (China) en diciembre de 2019, la COVID-19 se expandió por el mundo en unos pocos meses. Su propagación y gravedad hicieron que la OMS finalmente la declarase pandemia de forma oficial el 11 de marzo de 2020 (OMS, 2020). Para entonces, en España los contagios y los ingresos por COVID-19 se habían disparado y, tan solo dos días después, entraba en vigor el primer estado de alarma: se centralizaron competencias en el Gobierno, se limitó la circulación de las personas y se suspendió la actividad de los comercios y actividades cara al público, con algunas excepciones (RD 463/2020). Este confinamiento del conjunto de la población afectó a todas las esferas de la vida cotidiana.

En el ámbito educativo, implicó el cierre de todos los centros educativos y la suspensión de la actividad formativa presencial. El cierre escolar entre marzo y junio de 2020 afectó a más de 8 millones de niños y jóvenes que cursaban Enseñanzas de Régimen General y a más de un millón y medio de estudiantes de Enseñanzas Universitarias, a los que se suman los casi 800.000 que cursaban Enseñanzas de Régimen Especial y el medio millón escolarizado en Enseñanzas de Educación de Adultos formales y no formales (MEFP, 2020a). En total, sin contar otros programas de formación no reglados, alrededor de 10 millones de estudiantes en España se vieron confinados en sus casas y privados de enseñanza presencial.

La transición abrupta a la enseñanza a distancia en todas las etapas cogió a la comunidad educativa con el pie cambiado. Todos los agentes educativos tuvieron que adaptarse forzosamente a las nuevas condiciones de enseñanza a distancia en un contexto personal y social ya de por sí complicado de gestionar. Esta transición obligada parecía dar por hecho que los contenidos esenciales podían impartirse *online*, que los padres y madres podrían sustituir a los docentes y el hogar a la escuela, y se actuó como si el sistema educativo estuviera preparado para el cambio y la situación sanitaria no afectase también emocionalmente al alumnado (Rogero-García, 2020), algo que pronto los hechos desmentirían.

El 28 de abril, el Gobierno anunció un desconfinamiento que fue reduciendo las limitaciones gradualmente durante los últimos meses del curso escolar, hasta llegar a lo que se denominó la «nueva normalidad» el 21 de junio. El Gobierno y las Comunidades Autónomas retomaron entonces sus competencias ordinarias, descentralizándose parcialmente la gestión de la pandemia y de las respuestas educativas a

esta. El curso escolar 2020-2021 empezó cuando estaba teniendo lugar un crecimiento de casos tras el verano —el comienzo de la segunda ola— y en medio de polémicas sobre la apertura de los centros y la presencialidad. En el momento actual, cuando empieza a llegar la vacuna y alcanzamos la cúspide de la tercera ola, el fantasma de un nuevo confinamiento y cierre de escuelas vuelve a acecharnos.

Durante todo este periodo, las dificultades y las polémicas no han sido pocas en materia educativa. En primer lugar, el cierre de las escuelas hizo que el sistema educativo dejase de cumplir, total o parcialmente, algunas de sus funciones sociales. Al desaparecer la educación presencial, la función de custodia de los niños y jóvenes durante el horario laboral de sus progenitores dejó de ser desempeñada por los centros educativos para serlo por los propios padres o familiares, quienes a su vez se encontraban en situaciones laborales muy diversas (algunos sin ocupación al cerrarse sus centros de trabajo, otros trabajando en casa, otros trabajando fuera). Progenitores e hijos coincidieron en el espacio del hogar durante muchas más horas de las habituales, y los padres debieron asumir a la vez sus propias tareas laborales a distancia —en el caso del teletrabajo—, las tareas domésticas, su labor educativa paterna durante más horas de las habituales y desarrollar además una labor de apoyo educativo y cuasi-docencia en casa. En cierto sentido, la aparente «desescolarización» se convirtió en realidad en una *escolarización del espacio familiar* (Thin, 2020), que también se convirtió para muchos en espacio de trabajo.

En segundo lugar, la reapertura de los centros educativos y el cómo reiniciar la escolarización generaron debates y posicionamientos encontrados. Si bien la vuelta a la enseñanza presencial era la opción preferida por el Gobierno y la mayoría de los actores educativos, la situación epidemiológica impedía que se retomase en condiciones normales. El debate se generó entonces en torno a las condiciones de la reescolarización: cuándo, cómo y quiénes —qué etapas y centros— recuperarían la presencialidad. Una parte importante del cuerpo docente se opuso a una vuelta a los centros educativos, no por razones pedagógicas, sino por razones de salud y de autoprotección profesional: volver sin las condiciones adecuadas para garantizar que las escuelas fuesen espacios seguros convertiría a los colegios, institutos y universidades en potenciales focos de contagio y la culpa, argumentaban, acabaría recayendo sobre el profesorado. El Gobierno y distintos expertos, por su parte, defendieron la necesidad de recuperar de la presencialidad en la medida de lo posible. Para ello, se establecieron medidas de distanciamiento dentro del aula (aforos limitados y distancias de 1,5 metros entre personas en el aula, reducción de ratios, grupos burbuja) y diversas medidas de higiene (uso obligatorio de mascarillas, lavado de manos, botes de gel hidroalcohólico), así como protocolos en caso de contagios (confinamiento por grupos-clase en cada centro en función del número de contagios y contactos). La gestión de la pandemia en el sistema educativo quedó así descentralizada en buena medida en los propios centros, ahora responsables no solo de su labor educativa y organizativa ordinaria, sino también —mucho más que antes— de la situación sanitaria de sus profesionales y de sus alumnos, con la carga de trabajo y de cuidado añadida que supone. Lo sanitario tomó, así, una dimensión inédita en el ámbito escolar.

En tercer lugar, no ha sido menos polémica la aprobación de una nueva ley educativa (la LOMLOE o ley Celaá) en medio de la pandemia y con una importante oposición desde la derecha y la educación concertada. Recuperando y profundizando la LOE, la nueva ley ha puesto el foco en aspectos como la repetición de curso, la segregación escolar, el refuerzo de la inclusión en el sector público en materia de educación especial o el refuerzo de la educación infantil 0-3. La política educativa, por tanto, no quedó paralizada por la pandemia ni limitada a la gestión de sus consecuencias; al contrario, ha seguido activa en

este periodo. Además de la nueva ley educativa, se ha reformado el sistema de becas y ayudas al estudio, que se han incrementado. A finales de noviembre y principios de diciembre se organizó un Foro virtual con expertos para debatir la reforma del currículo escolar². En materia de Formación Profesional, entre otras cosas, se ha aprobado un Plan de modernización y se ha empezado a elaborar una nueva Ley de Educación Profesional (MEFP, 2020b). Por último, la crisis generada por la COVID-19 en educación ha reforzado enormemente una tendencia previa: la denominada «transformación digital del sistema educativo», que se plantea conseguir con el programa Educa en digital. Cabe preguntarse, en este sentido, qué dificultades encontrarán las reformas planteadas, y si será posible avanzar hacia un sistema más equitativo e inclusivo en medio de una crisis como esta.

Efectos del confinamiento y la enseñanza a distancia: contenidos del monográfico

A finales de abril de 2020, la RASE publicó un primer número especial sobre los efectos de la pandemia en el ámbito educativo, con colaboraciones académicas invitadas y entrevistas a distintos agentes educativos y sociales (vol. 13, número 2, especial COVID-19, 2020). La sociología no puede quedarse impassible ante los acontecimientos, y estas reflexiones y testimonios «en caliente» dan buena cuenta de ello. No obstante, los acontecimientos seguían su curso y era necesario seguir reflexionando e investigando.

Aunque habitualmente el primer número de la RASE de cada año suele recoger contribuciones procedentes del encuentro de Sociología de la Educación, en esta ocasión los acontecimientos lo impidieron. Para el número de enero de 2021, además, estaba prevista una rica contribución derivada de la *Conferencia Internacional Sociología de la educación en la Europa del Sur: un paso adelante* (Milán, 25 y 26 de mayo de 2020), que tuvo que cancelarse tras estallar la crisis sanitaria. El equipo editorial de la RASE nos encargó entonces la coordinación de este número especial, cuyo objetivo era recoger los frutos del estudio más detenido, sosegado y sistemático de los efectos de la pandemia en educación. Con él, esperamos contribuir a transitar de las conjeturas iniciales a los primeros resultados de investigación.

Los estudios recogidos en este número especial tienen en común aportar investigaciones empíricas sólidas y críticas con la realidad vivida en estos meses. Destaca, además, la variedad de contextos nacionales y regionales analizados, que aporta riqueza desde el punto de vista comparativo: el lector/a encontrará trabajos sobre los casos de Francia, Portugal, España (especialmente, en este caso, Cataluña, aunque no solo) y Argentina. Además, todos ellos sugieren elementos relevantes para guiar las políticas educativas y abren nuevas líneas de investigación.

Los textos aquí reunidos abordan temas de enorme relevancia para comprender la relación entre la pandemia y la educación. Podemos agruparlos en tres ejes temáticos. En primer lugar, abren el monográfico dos trabajos que analizan las respuestas de los sistemas escolares frente a la pandemia en dos países vecinos: Francia y Portugal. Ponen el foco en las políticas educativas desarrolladas durante el confinamiento y los inicios del desconfinamiento.

Stéphane Bonnéry, primero, presenta una reflexión crítica sobre las medidas llevadas a cabo por el gobierno francés en este periodo en Francia. Según el autor, la crisis del coronavirus habría servido al gobierno para imponer una serie de reformas escolares ya previstas, presentándolas como respuestas meramente técnicas y evitando el debate. El paso a la enseñanza a distancia para asegurar la «continuidad

² Pueden verse las sesiones completas en: <https://curriculo.educacion.es/index.php/emision/>.

pedagógica» se dio de bruces con la brecha digital y dejó el aprendizaje en manos de los estudiantes y sus familias, aunque algunos profesores, a pesar de la falta de medios y de formación, desarrollaron estrategias ingeniosas para enfrentar la situación y encontrarse con estas. En vez de reducir o dividir grupos, conseguir locales, y contratar y formar a profesorado, el gobierno francés reanudó las clases solo para los alumnos de primaria y secundaria inferior en las dos últimas semanas de curso, a media jornada, derivando las áreas de deportes y artes —consideradas no fundamentales— a los recursos locales y al voluntariado. En la tensión entre democratización y selección característica de la política educativa francesa, los cambios actuales ahondarían, según Bonnéry, en una renuncia a la igualdad de objetivos entre alumnos de diferentes clases sociales.

Le sigue un texto de Pedro Abrantes, que estudia cómo respondió el sistema educativo portugués al confinamiento y al paso a la enseñanza a distancia entre marzo y junio de 2020. Basándose en una encuesta *online* a directores de centros educativos que recogió información en tres momentos distintos, el autor muestra que, aunque el tránsito a la enseñanza a distancia no fue automático, las escuelas portuguesas consiguieron garantizar la oferta educativa *online* para la mayoría del alumnado. No obstante, algunos centros se adaptaron rápidamente a la enseñanza en línea, otros no llegaron a acomodarse completamente durante esos meses, y la mayoría empezó de forma rudimentaria y poco articulada, pero consiguió adaptarse tras un periodo de aprendizaje y con orientación de la administración. Se detectaron también diferencias según las etapas educativas debido a sus distintas culturas docentes, aunque en parte mitigadas por las agrupaciones de escuelas de un mismo territorio propias del sistema portugués. Las resistencias anteriores al uso de tecnologías se difuminaron, pero una parte del alumnado no pudo incorporarse completamente a la enseñanza en línea y en su mayoría se transpuso a esta el modelo educativo tradicional, sin generar una educación más creativa, inclusiva e innovadora.

Un segundo eje temático del monográfico lo constituye el estudio de los efectos de la pandemia en las condiciones y oportunidades de aprendizaje. En esta línea, el trabajo de Xavier Bonal y Sheila González analiza el efecto desigual que tuvo el cierre de las escuelas durante el confinamiento de marzo en las oportunidades de aprendizaje de los niños y jóvenes. A partir de una encuesta *online* a familias en Cataluña, muestran el peso de las condiciones socioeconómicas familiares y el tipo de centro educativo en las posibilidades de continuar y aprovechar la educación formal e informal. No todas las familias tienen conexión a internet ni el mismo acceso a dispositivos, que muchas veces deben compartirse. Tampoco los espacios físicos de los hogares son iguales. Estas disparidades, así como las diferencias entre tipos de centros y etapas educativas, se reflejaron también en las oportunidades de realizar los deberes y diferentes prácticas educativas informales. Las familias con mayor capital cultural mostraron más facilidad para apoyar en las tareas, para acompañar en la lectura, practicar lenguas extranjeras o acometer actividades artísticas. Las que contaban con recursos económicos suficientes y bajo capital cultural recurrieron a recursos externos para apoyar el aprendizaje. Frente a estas desigualdades agudizadas durante el confinamiento, los autores proponen buscar formas de intensificar el aprendizaje del alumnado desfavorecido en el tiempo lectivo y no lectivo, reforzar el acompañamiento al aprendizaje y mejorar las competencias digitales del alumnado y del profesorado, sin olvidar atender a factores estructurales como la segregación escolar.

Por su parte, el artículo de Stribor Kuric, Daniel Calderón y Anna Sanmartín analiza las dificultades que experimentó el alumnado en secundaria y en la universidad en su adaptación a la educación a distancia durante el confinamiento. Basándose en una encuesta *online* a jóvenes de entre 15 y 29 años del Centro

Reina Sofía sobre Adolescencias y Juventud, hacen uso de técnicas de análisis univariante, bivariante y multivariante para explorar las diversas brechas digitales y las circunstancias personales y socio-estructurales que influyeron en el seguimiento de la educación *online* por parte de los jóvenes. Las dificultades de los jóvenes habrían tenido menos que ver con el acceso a TIC (primera brecha digital) o con destrezas técnicas (segunda brecha) que con los beneficios obtenidos del uso de las TIC, en este caso de su instrumentalización para fines educativos (tercera brecha), dejando en desventaja a los grupos más vulnerables. Las mayores dificultades para cumplir los objetivos escolares se habrían dado en aquellos alumnos con dificultades psicosociales y más vulnerables. La educación virtual ha sido un reto para el profesorado, que es señalado por los alumnos como origen de algunas de sus dificultades para una correcta continuidad educativa. Por último, los autores señalan diferencias paradójicas entre etapas educativas que requerirían mayor investigación: los estudiantes universitarios, en principio con mayores habilidades digitales que los de secundaria, creen haber satisfecho en menor medida sus objetivos escolares que estos últimos.

Finalmente, el tercer eje temático de este número especial agrupa dos trabajos que abordan el impacto de la pandemia en los centros educativos y en el trabajo docente durante el confinamiento. El artículo de Aina Tarabini y Judith Jacovkis pone de manifiesto la significativa desigualdad de condiciones entre los centros educativos a la hora de articular los procesos de enseñanza y de garantizar el aprendizaje de su alumnado. A partir de una encuesta *online* a docentes de distintas etapas (educación infantil de segundo ciclo, educación obligatoria y postobligatoria), muestran que las estrategias adoptadas por las escuelas en el primer periodo de confinamiento fueron diversas, variando según su titularidad y composición social. La mayoría de los centros dicen haber priorizado el bienestar emocional y personal del alumnado y el acompañamiento a las familias, pero en términos relativos los centros concertados, los de secundaria y aquellos con alumnado más acomodado concedieron más importancia a avanzar en los aprendizajes. Los centros concertados y con alumnado de mayor nivel socioeconómico recurrieron más frecuentemente a las plataformas *online* y las videoconferencias, y enviaron al profesorado más tareas obligatorias que los públicos o los de composición social más popular. Las experiencias y oportunidades de aprendizaje se habrían polarizado no sólo por la diversidad de situaciones socioeconómicas familiares, sino también por las propias prácticas de los centros educativos. Ante unas medidas percibidas como improvisadas y poco sensibles a las situaciones de las familias y el profesorado, los centros se sintieron poco acompañados por la administración y dieron respuestas condicionadas por la segregación y las desigualdades preexistentes en el sistema educativo español.

El texto de Analía Meo y Valeria Dabenigno, por último, se interesa por cómo afectó el confinamiento y el paso a la educación a distancia a las condiciones del trabajo docente. Aplicando el enfoque de las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CyMAT) y basándose en una encuesta *online* exploratoria a profesores de secundaria del Área Metropolitana de Buenos Aires, muestran cómo el «teletrabajo docente forzado» también se vio afectado por las distintas condiciones materiales y cargas de responsabilidades domésticas de los docentes, y generó un aumento de la carga de trabajo y una extensión de la jornada laboral efectiva. En mejor situación se encontraban los docentes de centros privados, con alumnados de alto nivel socioeconómico, sin menores en el hogar y con menos responsabilidades domésticas y de cuidado. Los docentes de centros privados percibieron en mayor medida que el resto una extensión de la jornada laboral debido a su mayor familiarización previa con las TIC y con las exigencias de sus centros y de las familias. La situación de urgencia hizo que la mayoría de las decisiones se tomaran de forma jerárquica y no colegiada, que el acompañamiento de los padres y los centros fuese muy dispar, y que los

docentes tuviesen pocas oportunidades de reflexionar sobre lo que acontecía. Bajo la presión por virtualizar el trabajo, sin necesariamente contar con la formación y las herramientas para ello, la carga mental de los profesores creció, así como su preocupación por la deserción de los estudiantes, especialmente en el sector público y para aquellos con alumnos de bajo nivel socioeconómico.

Algunas pistas para seguir investigando

En conjunto, los textos presentados en este monográfico ofrecen una imagen compleja y bastante completa del impacto de la pandemia en el ámbito educativo. Desde el punto de vista metodológico, la gran mayoría se basan en estudios cuantitativos con encuestas *online*. La facilidad y la rapidez de elaboración y difusión que ofrece este tipo de procedimiento explica en parte su proliferación durante el confinamiento, no siempre cumpliendo unos requisitos mínimos de validez y fiabilidad. Los trabajos aquí reunidos, en cambio, hacen un esfuerzo por superar estos problemas diseñando y/o ponderando sus muestras para evitar posibles sesgos y acercarse lo más posible a resultados representativos, aceptando reflexivamente sus limitaciones. Este esfuerzo de investigación riguroso debe valorarse, especialmente teniendo en cuenta la complejidad del momento en que se realizaron.

No obstante, el predominio cuantitativo en este número, y en general en los estudios realizados sobre este tema, apunta también a la necesidad de desarrollar investigaciones cualitativas que completen y profundicen nuestra comprensión de las experiencias derivadas del cierre escolar, la educación a distancia y la reanudación posterior de la enseñanza en distintos formatos. Si bien las normas y precauciones sanitarias dificultan la captación de personas para el estudio y la realización de entrevistas, grupos de discusión u observación (al menos de los entornos, rituales y prácticas tal y como se daban en condiciones «normales» de copresencia), esta podría ser una buena ocasión para explorar las posibilidades de la investigación *online* (entrevistas virtuales, etnografía virtual); es más, es posible que una parte de nuestros potenciales sujetos investigados estén muy dispuestos a hablar y ser escuchados en estas especiales circunstancias (Miller, 2020). Esto, es cierto, en contextos fuertemente burocratizados y presenciales como las instituciones escolares puede no ser tan fácil, pero la virtualización forzada de la enseñanza abre también quizá nuevas posibilidades.

Temporalmente, la mayoría de los estudios aquí reunidos se centran en el periodo de confinamiento, salvo algunos que abordan también una parte del «desconfinamiento» educativo posterior. En general, los primeros estudios empíricos publicados reflejan inevitablemente las vicisitudes del momento en que se realizaron: el de un confinamiento y un tránsito acelerado a una educación a distancia en todas las etapas educativas, y no tanto lo ocurrido en la reescolarización posterior. Habría que hablar, de hecho, de los «tiempos del coronavirus» en plural, ya que hemos vivido momentos sucesivos con rasgos algo distintos (Bonnéry y Douat, 2020). Queda, por tanto, trabajo por hacer siguiendo la evolución de la relación entre pandemia y educación en el tiempo, pero también cabría recorrer el hilo de la historia en sentido inverso, investigando cómo respondieron las escuelas y el sistema educativo a la pandemia de gripe de 1918, en un momento histórico y una sociedad tan distintos a los actuales. La comparación histórica arrojaría seguramente resultados muy interesantes.

Asimismo, la urgencia de la situación y la cercanía de los acontecimientos hacen que los trabajos empíricos publicados sobre pandemia y educación tengan un fuerte componente descriptivo, pues ante situaciones nuevas e imprevistas se impone un cierto empirismo, una exploración de *qué* es lo que está

sucedido y *cómo*, antes de poder avanzar hacia una comprensión y explicación más compleja. Como sugieren varios de los trabajos aquí reunidos, la singularidad del acontecimiento que hemos vivido hace que sea necesario construir un marco teórico específico, aunque podamos y debamos también hacer uso de marcos conceptuales y resultados de estudios previos, clásicos y más recientes, elaborados en condiciones distintas a las actuales.

La pandemia ha afectado a los sistemas educativos a nivel global. La diversidad de respuestas nacionales a la pandemia en materia educativa reflejada en este número también sugiere que podrían desarrollarse esfuerzos comparativos más amplios, tratando de ir más allá de las comparaciones superficiales y las explicaciones «culturalistas» de carácter folclórico que tanto han circulado estos meses, así como del enfoque meramente normativo de las instituciones internacionales a la caza de «buenas prácticas» y de las medidas «más eficaces» (Steiner-Khamsi, 2016). En España, además, la descentralización administrativa requeriría comparar las respuestas educativas autonómicas a la crisis y su interacción con las medidas nacionales, así como los conflictos y tensiones que han generado.

Por último, la mayor parte de los trabajos que aquí presentamos ponen el foco en un tema absolutamente fundamental: las desigualdades, ya sea entre familias, alumnos, centros o docentes. Parecería, de hecho, que, para las clases altas y buena parte de las medias, la educación no presencial durante el confinamiento o semipresencial en el primer trimestre del curso 2020-21 apenas fue un problema. Si los alumnos/as tienen padres y madres con un elevado nivel educativo, buena conexión a internet tanto en casa como en su centro escolar, la enseñanza en línea o semipresencial no será más que una anécdota pasajera. Convendría, en este sentido, profundizar, con algo más de tiempo y distancia, sobre la llamada «pérdida de aprendizaje» y otros tipos de dificultades, y sus diferencias por clase social, en la medida en que los datos lo permitan.

Otros temas han quedado fuera de foco y merecerían estudiarse con más detenimiento. Sería de gran utilidad, en este sentido, analizar qué adaptaciones curriculares han acometido los centros, si se está empezando a hacer un uso más intensivo y productivo de las TIC, cómo se ha modificado y en qué sentido la comunicación entre escuelas, familias y alumnado, si el profesorado ha incrementado o iniciado el trabajo en equipo con otros compañeros —del propio centro, de otros o de ambos.

Para no quedarse en el papel de ciencia lúgubre, la sociología también debería tener en consideración las posibilidades de transformación que ha abierto la crisis generada por la pandemia. ¿Cabría la posibilidad de que el consenso en que todo el mundo disfrute de una buena conexión a la red se tradujese en una nueva dinámica escolar, de que —por ejemplo— con un buen acceso a la red y con la ayuda del profesorado se convirtiese al alumnado en el centro de los procesos de aprendizaje? ¿Podría el acceso a vídeos didácticos de muy diversos estilos en la red o la posibilidad de grabar clases permitir que se respetasen los ritmos de aprendizaje de cada alumno? Mientras que en el ámbito productivo se considera que con el confinamiento se ha progresado enormemente en términos de manejo de las TIC —algo que en condiciones normales hubiera llevado varios años— o el fomento del teletrabajo, no parece que la escuela participe de esta buena noticia.

En estos tiempos de crisis sanitaria pero también de crisis y deterioro de la democracia, aprender a desenvolverse en la red, ser capaces de esquivar la dictadura de los algoritmos que llevan a la creación de tribus, saber separar el grano de la paja, aprender a informarse en medios fiables y contrastables es una

de las tareas fundamentales de la escuela. Si algo nos ha enseñado la docencia presencial y semipresencial en la universidad es que es preciso crear un estudiantado activo. Si en la educación presencial una buena parte del alumnado se refugiaba en el silencio o en prestar atención a los mensajes de su móvil, ahora simplemente puede caer en una suerte de desconexión conectada, de no concentrarse en las clases virtuales, en los mensajes o debates que le llegan a su ordenador. La enseñanza virtual supone todo un reto en este escenario de la economía de la atención.

La buena nueva es que la vacuna ya está aquí y las clases volverán a ser presenciales. Quizás todo este periodo no sea más que un mal sueño tras el cual volvamos a lo de siempre. Una tarea que podríamos encomendar a la sociología y a las ciencias de la educación es analizar aquellas experiencias en las que los centros escolares han sido capaces de sobreponerse a las dificultades y funcionar de un modo necesariamente distinto, adaptado a la realidad de la presencialidad o de la semipresencialidad.

Pese a que la nueva ley educativa pueda ser acusada de escasamente innovadora —sería algo así como una nueva versión de la LOE—, desde el Ministerio de Educación se han abierto debates incomprensiblemente pospuestos sobre algo tan fundamental como el currículo escolar. Es posible que la pandemia haya expuesto ante buena parte de la sociedad —claramente entre los padres y las madres con independencia de su orientación política o ideológica— la irrelevancia, la irracionalidad y el sobrepeso de los conocimientos escolares. Una oportunidad como esta no se puede dejar pasar.

Referencias bibliográficas

- Beltrán, José y Venegas, Mar (coords.) (2020): “Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 13 (2), especial COVID-19. DOI: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/issue/view/1191/showToc>.
- Bonnéry, Stéphane y Douat, Étienne (2020): “Introduction” en Stéphane Bonnéry y Étienne Douat (dir.): *L'éducation aux temps du coronavirus*. París: La Dispute.
- Cabrera, Leopoldo (2020): “Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 13 (2), especial, COVID-19, 114-139. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.
- Fernández Enguita, Mariano (2017): “Desigualdades educativas en la sociedad digital”. *Zoom Social. Educación*, 2. Fundación Alternativas (en línea). https://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/bb2ccc89388a936654809bc981481b93.pdf.
- FES (2020): “Comunicado conjunto: Las ciencias sociales y la gestión e investigación de la COVID-19”, Federación Española de Sociología (en línea). <https://fes-sociologia.com/noticia/Las-ciencias-sociales-y-la-gestion-e-investigacion-de-la-COVID-19>.
- Langa-Rosado, Delia (2020). “Sobre la impertinencia de las políticas austericidas: algunos efectos y reflexiones desde el ámbito de la universidad”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 13 (2), especial, COVID-19, 164-173. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17131>.
- Martín Criado, Enrique (2000): “El confinamiento aumenta la desigualdad educativa (y no es culpa de los padres)”. *Entramados sociales, web de divulgación sociológica* (en línea). <https://entramadosociales.org/educacion/el-confinamiento-aumenta-la-desigualdad-educativa-y-no-es-culpa-de-los-padres/>.

- Martínez Muñoz, Marta; Rodríguez Pascual, Iván; Velásquez Crespo, Gabriela (2020). *Infancia Confinada. ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?* Madrid: Infancia Confinada y Enclave de Evaluación (en línea). <https://infanciaconfinada.com/wp-content/uploads/2020/05/informe-infancia-confinada.pdf>.
- MEFP (2020a). *Datos y cifras. Curso 2020-2021*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional (en línea). <http://www.educacionyfp.gob.es/eu/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf>.
- MEFP (2020b): “La aprobación de la LOMLOE, la estrategia Digital 2025 y el incremento en becas, principales compromisos cumplidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional”. Ministerio de Educación y Formación Profesional (en línea). <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/12/20201230-balance2020.html>.
- Miller, Daniel (2020): How to Conduct an Ethnography During Social Isolation. Archivo de vídeo (en línea). <https://youtu.be/NSiTrYB-0so>.
- OCDE (2020a). *Education at a Glance 2020. OECD Indicators* (en línea). OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- OCDE (2020b): “¿En qué medida están preparados los docentes y los centros educativos para enfrentarse a los cambios en el aprendizaje causados por la pandemia del Coronavirus?”. *Teaching in Focus*, 32.
- OMS (2020): “Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19” en Organización Mundial de la Salud (en línea). <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>.
- Steiner-Khamsi, Gita (2016): “New Directions in Policy Borrowing Research”. *Asia Pacific Education Review*, 17, 381-390. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9442-9>.
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. BOE, 67, de 14 de marzo de 2020, páginas 25390 a 25400. Ref. BOE-A-2020-3692. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>.
- Rogero-García, Jesús (2020): “La ficción de educar a distancia”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 13 (2), especial, COVID-19, 174-182. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>.
- Thin, Daniel (2020): “La scolarisation de l’espace familial au quotidien” en Stéphane Bonnéry y Étienne Douat (dir.): “L’éducation aux temps du coronavirus”. París: La Dispute.