

**Les perspectives del
professorat sobre els
impactes de la Covid-19
en l'alumnat de primària
i secundària de
l'Hospitalet de Llobregat
(cursos 2019-20 i
2020-21)**

Diana Mata Codesal
Irene Sabaté Muriel
Sílvia Bofill-Poch



Les perspectives del professorat sobre els impactes de la Covid-19 en l'alumnat de primària i secundària de l'Hospitalet de Llobregat (cursos 2019-20 i 2020-21)

Las perspectivas del profesorado sobre los impactos de la Covid-19 en el alumnado de primaria y secundaria de l'Hospitalet de Llobregat (cursos 2019-20 y 2020-21)

Teacher's perspectives on the impact of Covid-19 on primary and secondary school students in l'Hospitalet de Llobregat (2019-20 and 2020-21 academic years)

Diana Mata Codesal, Irene Sabaté Muriel, Sílvia Bofill-Poch
(Departament d'Antropologia Social, Universitat de Barcelona)

RESUM

L'article analitza la manera com la crisi sociosanitària ocasionada per la pandèmia de la covid-19 ha impactat sobre la vinculació amb el sistema educatiu dels infants i joves d'entre 6 i 16 anys de l'Hospitalet de Llobregat, el curs 2019-20 amb la suspensió de les classes presencials entre el març i el juny, i el curs 2020-21 amb la represa de les classes presencials sota els condicionants de l'anomenada "nova normalitat". Amb aquest objectiu hem recollit les perspectives de 34 professionals de nou centres educatius de primària i secundària mitjançant entrevistes virtuals semiestructurades en profunditat. Els resultats mostren com la pandèmia ha posat al descobert desigualtats socials prèviament existents que incideixen sobre la desvinculació escolar, tot eixamplant aquestes desigualtats i afavorint-ne de noves. Per exemple, l'anomenada escletxa digital no és sinó un símptoma d'una escletxa social més profunda que requereix actuacions àmplies i estructurals.

Paraules clau: ensenyament, Covid-19, (des)vinculació escolar, professorat, l'Hospitalet de Llobregat

RESUMEN

El artículo analiza la manera en la que la crisis sociosanitaria ocasionada por la pandemia de la covid-19 ha impactado sobre la vinculación con el sistema educativo de

los y las niños y jóvenes de entre 6 y 16 años de l'Hospitalet de Llobregat, el curso 2019-20 con la suspensión de las clases presenciales entre marzo y junio, y el curso 2020-21 con la reanudación de las clases presenciales bajo los condicionantes de la llamada "nueva normalidad". Con este objetivo hemos recogido las perspectivas de 34 profesionales de nueve centros educativos de primaria y secundaria mediante entrevistas virtuales semidirigidas en profundidad. Los resultados muestran como la pandemia ha puesto al descubierto desigualdades sociales previamente existentes que inciden sobre la desvinculación escolar, ampliándolas y favoreciendo la aparición de otras nuevas. Por ejemplo, la llamada brecha digital no es sino un síntoma de una brecha social más profunda que requiere de actuaciones amplias y estructurales.

Palabras clave: enseñanza, Covid-19, (des)vinculación escolar, profesorado, l'Hospitalet de Llobregat

ABSTRACT

This paper analyses how the social and health crisis caused by the covid-19 pandemic has impacted on the student-school bond in the case of children and youth aged between 6 and 16 in l'Hospitalet de Llobregat, during the 2020 home-lockdown and the return to face-to-face classes in 2020-21. To this end, we conducted online semi-structured interviews with 34 professionals working in nine primary and secondary schools. Our results show how the pandemic has shed light on previously existing social inequalities affecting school disengagement, widening them and creating new ones. For example, the so-called digital gap is but a symptom of a deeper social gap that requires broad and structural interventions.

Keywords: Schooling, Covid-19, School (dis)engagement, Teachers, l'Hospitalet de Llobregat



Font: <https://infancialh.cat/observatori/com-ha-impactat-la-pandemia-en-lalumnat-de-lhospitalet/>

1. INTRODUCCIÓ

La pandèmia de la covid-19 va afectar la vinculació amb el sistema educatiu d'infants i joves en totes les etapes educatives, produint noves formes de (des)vinculació escolar. Arreu del món la covid va interrompre l'escolarització, afectant més l'alumnat més vulnerable, augmentant les desigualtats i exacerbant, en molts casos, la crisi educativa preexistent (Unesco, 2022). Aquest article analitza les dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar d'infants i joves d'entre 6 i 16 anys de l'Hospitalet de Llobregat, durant els cursos escolars 2019-2020 (tercer trimestre) i 2020-2021.¹ El tercer trimestre del curs 2019-2020 es desenvolupa en el context de suspensió de les classes presencials i confinament domiciliari decretat per l'estat d'alarma, i per tant en situació de total virtualitat.² El curs 2020-2021 és el curs de la represa, en què es recuperen les classes presencials sota els condicionants de l'anomenada "nova normalitat" o "fase de represa", i en el marc de les directrius i protocols per a la reobertura dels centres escolars en temps de pandèmia.

La pandèmia altera el curs normal d'escolarització, i ho fa de manera dràstica, confrontant infants, joves i professionals amb una situació inèdita. Si bé, des de l'esclat de la pandèmia i la declaració de l'estat d'alarma el març del 2020, l'atenció mediàtica –i l'actuació de l'administració– s'han centrat principalment en l'anomenada esletxa digital com a principal factor de diferenciació, el nostre estudi vol anar més enllà dels factors merament tecnològics per copsar-ne d'altres, de caire socioeconòmic i més contextual, que també contribueixen a explicar la menor o major vinculació amb la institució escolar de la població infantil i juvenil de l'Hospitalet. La pandèmia ha posat al descobert desigualtats prèviament existents que afecten la desvinculació escolar, eixamplant aquestes desigualtats i afavorint-ne de noves. Partim, doncs, d'una aproximació àmplia i multidimensional al fenomen de

1. L'article recull els resultats de l'estudi *Impactes de la pandèmia de la Covid-19 en l'alumnat de L'Hospitalet de Llobregat. Perspectives del professorat* (2021), coordinat per Irene Sabaté i Sílvia Bofill-Poch, i realitzat sota l'encàrrec de l'Observatori de la Infància de l'Hospitalet de Llobregat, amb el finançament de l'Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat. Podeu consultar l'informe a: <https://infanciaih.cat/wp-content/uploads/2022/02/Informe-impactes-pandemia.pdf>

2. El 14 de març de 2020 el Govern espanyol aprovà el Reial Decret 463/2020, pel qual es declarava l'estat d'alarma per a la gestió de la situació de crisi sanitària ocasionada per la covid. L'estat d'alarma es declarà a tot el territori nacional, amb una vigència de 15 dies. Posteriorment va ser prorrogat amb l'autorització del Congrés dels Diputats en sis ocasions, cadascuna d'elles per quinze dies més. El RD 463/2020 disposava, en el seu art. 9 (*Medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación*), la suspensió de «l'activitat educativa presencial en tots els centres i etapes, cicles, graus, cursos i nivells d'ensenyament». Així mateix, disposava que durant el període de suspensió es mantinguessin les activitats educatives a través de les modalitats a distància i «on-line», sempre que resultés possible [BOE-A-2020-3692].



<https://infancialh.cat/observatori/la-pandemia-ha-aguditzat-les-diferencies-socials-entre-l'alumnat/>

la desvinculació escolar, que va més enllà de la qüestió tecnològica i l'escletxa digital, i que ens remet a l'anomenada escletxa social.

L'article recull la perspectiva dels i les professionals que treballen als centres o que estan vinculats al sistema educatiu. La seva elecció es justifica per tres motius. En primer lloc, perquè són ells i elles els que han estat en primera línia atenent les necessitats de l'alumnat, i els que s'han trobat davant la urgència de desenvolupar estratègies per afavorir la vinculació –o evitar la desvinculació– d'un alumnat que sovint no tenia les condicions, ni tècniques ni socioeconòmiques, per vincular-s'hi. En aquest sentit els i les professionals han estat un agent central de vinculació. Recollir la seva experiència és cabdal per entendre què va passar durant els mesos de confinament, i de quina manera desigualtats preexistents han pogut agreujar-se i/o mitigar-se gràcies a la labor conjunta d'uns equips professionals que, en termes generals, s'han abocat a "no perdre cap alumne". En segon lloc, perquè les dificultats que han hagut d'afrontar i l'esforç que majoritàriament han realitzat per atendre unes necessitats sobrevingudes (només parcialment ateses, i de manera insuficient, per l'administració), no han estat posats en valor durant la pandèmia, ni mediàticament ni políticament. De forma unànime les persones entrevistades han agraït l'oportunitat de ser escoltades, posar en valor la seva feina i expressar demandes i necessitats no ateses o parcialment ateses. En tercer lloc, si bé la pandèmia ens ha impedit plantejar una recerca que recollís directament la veu dels infants i famílies –per les dificultats d'accedir presencialment als centres escolars i a les mateixes llars durant la primavera del 2021– la perspectiva que ens ofereixen els i les professionals vinculats al sistema educatiu ens ha permès identificar eixos i problemàtiques centrals per situar en un marc ampli aquestes veus, sense descartar la continuïtat de la recerca per incorporar-hi en un futur la seva mirada.

Per fer l'estudi, s'ha seleccionat una mostra de nou centres educatius a l'Hospitalet de Llobregat, cinc de Primària i quatre de Secundària, de titularitat pública i con-

certada, situats als barris de Collblanc-La Torrassa, Les Planes, Centre, Santa Eulàlia, El Gornal, Can Serra, La Florida-Pubilla Cases, Sanfeliu i Bellvitge, amb l'objectiu de treballar amb una mostra el més diversa i significativa possible dels distints barris i districtes de la ciutat. En la selecció de la mostra, s'ha tingut en compte el potencial efecte estigmatitzador de centrar l'estudi exclusivament en els factors de desvinculació escolar, un fenomen que té efectivament més presència entre determinats col·lectius o perfils socials. Per evitar-ho, no només hem posat el focus en la desvinculació, sinó també en els factors que prevenen o eviten aquesta desvinculació. És per això que la mostra no se centra només en els barris on previsiblement la problemàtica havia de ser més present, sinó que s'hi han inclòs també aquells altres barris on es puguin copsar dinàmiques de vinculació escolar potencialment extrapolables, mitjançant polítiques socioeducatives, a zones i sectors socials més desfavorits.

Es tracta d'una recerca qualitativa, basada en la realització de 34 entrevistes semi-dirigides en profunditat fetes de manera virtual entre el març i el juny del 2021, de les quals 15 s'han ubicat en centres de Primària (tres entrevistes en cadascun dels cinc centres participants) i 16 en centres de Secundària (quatre entrevistes en cadascun dels quatre centres participants) (vegeu Taula 1). S'ha entrevistat membres dels equips directius (directors/es, secretaris/es, caps d'estudi, coordinadors/es pedagògiques), equips docents (tutors/es, atenció a la diversitat, orientadors/es) i altres perfils professionals dels centres (tècniques d'integració social i coordinació en el cas de l'Espai Migdia) i externs als centres (orientació). També s'han fet 3 entrevistes a representants de l'administració educativa municipal i autonòmica.³ Les entrevistes s'han complementat amb una anàlisi bibliogràfica i documental.

Taula 1. Centres d'ensenyament participants a l'estudi

	Centre	Barri	Titularitat
Primària	Sant Jaume de la FEP (Fundació per a les Escoles Parroquials)	La Torrassa	Concertada
	Joaquim Ruyra	Les Planes	Pública
	Patufet Sant Jordi	Centre	Pública
	Provençana	Santa Eulàlia	Pública
	Institut-Escola El Gornal	El Gornal	Pública
Secundària	Rubió i Ors	Can Serra	Pública
	Pedraforca	La Florida-Pubilla Cases	Pública
	Apel·les Mestres	Sanfeliu	Pública
	Pare Enric d'Ossó	Bellvitge	Concertada

3. Les entrevistes han estat anonimitzades a fi de preservar la identitat de les persones participants. Com a part del nostre compromís s'ha fet un retorn dels resultats a tots els centres i persones participants a l'estudi.

2. VINCULACIÓ ESCOLAR I ABSENTISME

La vinculació escolar es pot definir com l'actitud sistemàtica i conscient, per part d'un/a alumne/a, cap a la persecució de l'èxit escolar (Ballestín, 2007: 36). Si bé des de la perspectiva de la psicologia cognitiva aquesta vinculació tendeix a reduir-se als comportaments i actituds de l'alumne/a favorables a l'aprenentatge de continguts, en especial dins l'espai de l'aula, una mirada antropològica ens permet anar més enllà i incloure-hi no només aquelles pràctiques conduents a l'obtenció de bons resultats acadèmics, sinó també els factors relacionals que marquen una actitud favorable de l'alumne/a cap a l'escola, i que no sempre coincideixen amb l'èxit acadèmic ni necessàriament el garanteixen. La vinculació es construeix en el marc de condicionants socials més amplis, com ara la pertinença a minories, però també es veu modulada per les pràctiques i relacions que es localitzen en cada marc escolar concret. El resultat de tota aquesta convergència de factors, coherent amb la complexitat i diversitat de les experiències escolars, és l'aparició d'una tensió entre la vinculació i la desvinculació que, per a algunes autores, és més útil entendre com un contínuum amb diferents graus que no pas com una dicotomia estàtica entre un alumnat vinculat i un alumnat desvinculat. Una visió àmplia de la vinculació i la desvinculació escolars ens ha de permetre anar més enllà d'una identificació de la vinculació amb el bon rendiment escolar, per poder copsar les dimensions emocionals i relacionals que, altrament, quedarien fora de focus. En aquest sentit, Tarabini et al. (2015) remetent a una comprensió de la vinculació escolar que inclou tres dimensions:

- La dimensió conductual, que fa referència al comportament de l'alumne/a en relació amb normes escolars.
- La dimensió emocional, que fa referència al vincle afectiu que l'alumne/a manté amb el centre, el professorat i la resta de l'alumnat.
- La dimensió cognitiva, que fa referència a la motivació i la inversió de temps i esforç.

Per a aquestes autores, la importància de l'estudi de la vinculació escolar rau no tant en la seva correspondència amb el rendiment acadèmic, sinó, sobretot, en el fet que actua com un bon predictor de l'abandonament escolar prematur, justament pel seu potencial a l'hora de copsar la dimensió afectivo-emocional de l'experiència escolar. Sobre la base d'aquesta conceptualització teòrica de la (des)vinculació escolar, ens és possible analitzar el fenomen en el context de la pandèmia com una variable complexa i que pot contenir ambigüitats. D'entrada, en la línia del que apunta l'informe de l'organització no governamental Save the Children (2020), la crisi sociosanitària pot haver promogut la desvinculació emocional d'una part de l'alumnat com a conseqüència del distanciament físic i de les dificultats de comunicació patides durant el període en què les escoles van romandre tancades. La identificació primerenca de possibles processos de desvinculació derivats de la pandèmia, així com la intervenció eficaç per a revertir-los, poden ser claus per evitar situacions d'abandonament escolar prematur en un futur pròxim i/o altres efectes a més llarg termini.

L'absentisme escolar s'entén com una manifestació de la desvinculació que es troba definida administrativament i és objecte de vigilància, recompte i intervenció. La significació social de l'absentisme escolar ha canviat al llarg del temps (García, 2004:160). En l'actualitat l'absentisme es concep com un obstacle al dret efectiu dels infants i adolescents a l'ensenyament bàsic, i l'assistència regular als centres educatius com una de les condicions necessàries per aconseguir la igualtat d'oportunitats (INCOOP, 2020:13). Els poders públics estan obligats normativament a fer possible i real la plena escolarització i, per tant, es troben obligats a intervenir davant el problema de l'absentisme. Un dels obstacles en la detecció i el tractament de l'absentisme deriva de la manca d'una definició compartida que permeti establir de manera unívoca quan es pot parlar d'un problema d'absentisme davant un cas concret. Així, la manera com es defineix depèn sovint del sentit comú dels i les professionals, progenitors/es o el propi alumnat, la qual cosa implica subjectivitat i conseqüent conflicte, tant en el diagnòstic de la situació, com en la presa de decisions destinades a la seva correcció (Ribaya, 2011: 581). La pandèmia ha fet palès aquest fet, deixant a criteri dels centres i del professorat la identificació com a absentisme de situacions de no seguiment de l'activitat lectiva durant les primeres setmanes de confinament, atès que, en aquesta situació inèdita, les definicions del fenomen previstes en els plans d'atenció de l'absentisme escolar no resultaven aplicables. Això va obligar a incorporar-hi noves tipologies.

A l'Hospitalet està vigent des del 2014 el "Pla de Millora de l'Escolaritat de l'Hospitalet: Prevenció i atenció a l'absentisme escolar de 2014" (PME), fruit d'un acord interinstitucional entre l'Ajuntament de l'Hospitalet i la Generalitat de Catalunya. El PME expressa la necessitat de clarificar la conceptualització de l'absentisme a partir d'una visió més àmplia que incorpori situacions d'abandonament prematur, escolarització tardana, no escolarització i fracàs escolar (INCOOP, 2020:16). S'estableix així que "sota el terme absentisme escolar hi ha diferents situacions de trencament de la trajectòria escolar, desescolarització i abandonament escolar que configuren una realitat complexa i multidimensional" (Ajuntament de L'Hospitalet, 2014:16). El Pla defineix l'absentisme escolar com "l'absència reiterada i no justificada dins de l'horari escolar de l'alumnat en edat d'escolaritat obligatòria en el centre educatiu on està matriculat" (2014:16). Per identificar els casos, es treballa amb una classificació de l'absentisme puntual, moderat, regular i crònic, basat en el nombre de dies per mes de no assistència al centre.⁴

Amb la pandèmia s'hi han afegit tres noves categories per donar resposta a noves situacions. El confinament domiciliari del curs 2019-20 va comportar la creació de dues noves categories: la d'*absentisme virtual* per copsar situacions de connexió esporàdica o no lliurament de tasques sense causa coneguda pels docents (per exemple, falta de disponibilitat de dispositius per connectar-se), així com l'etiqueta de *no*

4. S'hi inclouen també situacions que poden afectar la continuïtat de la vinculació amb el sistema educatiu i davant les quals es treballa de manera preventiva (retards reiterats, faltes justificades quan aquestes superen el 25% i l'absentisme intermitent d'alguns alumnes per períodes de retorn al país d'origen).

localitzat per a aquell alumnat amb qui no es va poder contactar des dels centres educatius durant tot el confinament. La tercera categoria, *l'absentisme per motius de covid-19*, es va introduir el curs 2020-21, per classificar casuístiques diverses però relacionades d'una o altra manera amb les especials circumstàncies creades per la pandèmia i les mesures de contenció dels contagis. Dins d'aquesta tipologia d'absentisme s'inclouen motius per no assistir al centre educatiu de l'alumnat, com ara raons mèdiques d'un familiar de l'alumne o del mateix alumne, por del contagi per part de les famílies, o aquelles situacions en que les famílies dels infants es neguen que els seus fills i filles portin mascareta o acompleixin les mesures de seguretat prescrites, cosa que de facto n'impedeix l'escolaritat (INCOOP, 2021:6).

3. IMPACTES DE LA PANDÈMIA ALS CENTRES EDUCATIUS

3.1 CURS 2019-20: CONFINAMENT DOMICILIARI

El conjunt de professionals entrevistats/des coincideixen que l'esclat de la pandèmia i el tancament inicial dels centres va constituir un moment de molta incertesa, fins i tot d'angoixa, com a conseqüència d'una situació no prevista i de la qual no hi havia precedents. Els equips directius van haver de prendre decisions ràpides i improvisades, sense directrius clares per part de l'administració educativa i sense un coneixement clar del que estava succeint.

Un cop desmentida la percepció inicial que es tractaria d'un tancament relativament breu, la prioritat dels centres va ser establir contacte amb les famílies. Tanmateix, no tots els centres estaven en la mateixa situació de partida. Alguns no disposaven de llistats unificats, actualitzats i digitalitzats amb les dades de contacte de l'alumnat. Van haver d'engegar una autèntica labor de cerca, amb trucades família per família, amb dificultats afegides en els casos en què les famílies no atienien el telèfon o eren il·localitzables pels constants canvis de número. Establir contacte i mantenir la comunicació amb infants i famílies apareix en tots els casos com la prioritat inicial, especialment pel que fa a alumnes d'entorns més desfavorits o amb dificultats d'aprenentatge. L'objectiu era "no perdre ningú".

Pel que fa a les diferències en les vies de comunicació, sembla haver-hi una relació clara entre el nivell socioeconòmic de l'alumnat i la via de contacte escollida o preferent. En entorns de rendes més altes i major digitalització dels centres, la via principal de comunicació amb l'alumnat serà el correu electrònic i les plataformes digitals. L'ús del telèfon i del WhatsApp, per contra, serà més habitual en entorns de rendes més baixes i de major precarietat. Aquesta situació ha comportat l'ús del mòbil personal del professorat, a més d'un sobre esforç important en termes de dedicació horària. En general, es va donar un increment de les vies de comunicació disponibles per comunicar-se amb les famílies. Dependent del cicle, la comunicació s'estableix amb les famílies o directament amb el propi alumnat: a Primària i primer cicle de Secundària la comunicació es fa amb les mares, pares o tutors/es de l'a-

lumnat; als cursos superiors de l'ESO la comunicació s'estableix de manera directa amb l'alumnat, en la mesura que aquest grup disposa normalment de mòbil i de més competències digitals que els seus progenitors.

El contacte establert amb gairebé la totalitat de les famílies va permetre al professorat (normalment els tutors/es, però en alguns casos va ser tasca de l'equip directiu o del professionals amb funcions d'orientació als centres) obtenir una panoràmica força detallada de les condicions en què es trobaven les famílies. Es va detectar una gran variabilitat de situacions on s'expressaven preocupacions de distinta índole, des de la falta de connexió digital fins als problemes econòmics. En contextos socioeconòmics més vulnerables, durant les primeres setmanes (i fins i tot mesos), els centres es van trobar amb la incapacitat de moltes famílies de fer front a les qüestions acadèmiques, davant la urgència d'atendre necessitats bàsiques no cobertes, inclosa l'alimentació o la permanència a l'habitatge. Aquest últim element, l'habitatge, ha estat un factor d'impacte important en la major o menor possibilitat de seguiment de les activitats lectives per part de l'alumnat. Les condicions d'habitatge inadequades, com són les situacions d'amuntegament, la no disponibilitat d'espai per estudiar o la falta d'intimitat que van patir alguns infants i joves, han dificultat les possibilitats de seguiment de les activitats proposades.

També les situacions laborals dels pares i mares han estat factors decisius a l'hora d'explicar les possibilitats de seguiment, connexió i vinculació de l'alumnat. Allà on pare i mare continuaven treballant fora de casa, sovint fills i filles romanien sols a casa moltes hores, cosa que, de vegades, es va traduir en una falta d'horaris i una pèrdua d'hàbits que els portava a ni tan sols vestir-se, o a connectar-se a classe des del llit. En el cas dels progenitors professionals sanitaris, o d'altres sectors més exposats al risc d'infecció, aquesta situació laboral va comportar circumstàncies encara més complexes, ja que no només faltaven moltes hores a casa, sinó que quan hi tornaven en alguns casos mantenien mesures d'higiene i distància amb els fills i filles per protegir-los del contagi i patien l'impacte emocional de tractar amb la malaltia quotidianament. Allà on els pares han estat teletreballant, ha estat freqüent que els infants i joves, malgrat disposar de dispositius digitals a casa (la qual cosa desqualificava la família per rebre'ls en préstec de l'administració), hi tinguessin un accés restringit, atès que es prioritzaven els usos laborals dels dispositius. Per a moltes famílies la pandèmia, però, va implicar la pèrdua de la feina. En els casos d'extrema vulnerabilitat, com és el cas de famílies que desenvolupen l'activitat econòmica principal als sectors informals, famílies que es 'busquen la vida' al carrer o famílies que depenen del sector hostaler, el confinament domiciliari va generar mancances econòmiques molt greus, amb el consegüent impacte emocional en els membres adults de les famílies. Aquest fet també els va impedir en molts casos oferir un acompanyament als seus fills i filles en llurs activitats escolars.

Una vegada establert el contacte inicial, els centres van haver d'establir quina era la disponibilitat de dispositius i connectivitat del seu alumnat abans de poder programar cap mena de proposta pedagògica. En molts centres es van trobar que el

telèfon mòbil era l'única eina disponible per a les famílies. Pel que fa a la disponibilitat tecnològica, trobem un doble eix que condiciona molt clarament la capacitat tecnològica de l'alumnat: l'edat i curs de l'alumnat, així com la situació econòmica de les famílies. Davant l'escassetat de dispositius, els alumnes de menor edat amb germans més grans acostumaven a tenir menys prioritat a l'hora d'accedir als dispositius disponibles a les llars, atès que es van prioritzar les necessitats educatives de l'alumnat de cursos superiors, tant per part del professorat i del Departament d'Educació, com per part de les famílies. Els alumnes de menor edat tenien, per altra banda, menys competències digitals prèvies, cosa que demanava un més ampli acompanyament, que no sempre ha estat possible.

Excepte en el cas d'alguns centres puntuals, la manca tant d'equipaments digitals com de connectivitat sembla força generalitzada. Les administracions (Departament d'Educació i Ajuntament) van subministrar dispositius (tauletes fonamentalment) i kits de connexió, fet que es valora molt positivament pels equips directius i docents dels centres, encara que, com reconeixen les pròpies administracions, el nombre total de dispositius lliurats a les famílies no va arribar a solucionar completament el problema. Tanmateix, la disponibilitat tecnològica no es pot entendre de manera aïllada de la competència digital del professorat, l'alumnat i les famílies, una competència que també es distribueix de manera desigual.

En constatar que el tancament dels centres s'estendria en el temps, es van desplegar estratègies de docència virtual, que, a grans trets, en tots els centres van convergir cap a una combinació entre l'enviament de tasques setmanals i videotrucades, tot i que en proporció diferent en funció, entre d'altres qüestions, de l'edat de l'alumnat i la disponibilitat tecnològica. A Secundària i al cicle superior de Primària, es van fer intents de traspassar la classe presencial a classe virtual, mitjançant videotrucades per fer explicacions, que en alguns casos van arribar a la meitat de les hores lectives. Les contínues modificacions introduïdes en funció de les necessitats i respostes de l'alumnat van constituir una font de feina molt gran per als docents, alhora que una estratègia clau per contrarestar la desmotivació creixent dels estudiants a mesura que el confinament es perllongava.

Pel que fa als continguts de les activitats proposades, va haver-hi una intensa acció tutorial que incloïa activitats motivadores i espais d'expressió i escolta, en un context on la consigna de l'administració educativa era no avançar matèria. La prioritat de tots els centres i professionals entrevistats va ser no eixamplar les diferències entre els infants. Per això, es va posar l'accent en la comunicació i la cohesió de grup per damunt dels continguts. Els equips docents eren conscients de la necessitat d'abordar l'afectació emocional dels infants i joves. De fet, el professorat va jugar un paper molt important com a factor tranquil·litzador, sobretot en els moments inicials de més incertesa, en alguns casos assumint fins i tot un rol de recolzament psicològic, fet que també ha suposat un sobreesforç per a aquests/es professionals. El teletreball, per altra banda, va estendre la jornada laboral més enllà de l'horari habitual, davant la necessitat de llegir, respondre missatges i atendre demandes de

manera individualitzada i amb immediatesa. Un esforç que, segons els i les professionals, no ha estat reconegut, ni socialment, ni econòmicament.

Pel que fa a l'absentisme, la situació de confinament domiciliari va obligar a redefinir-ne els criteris. En aquest context, la falta de connexió no pot llegir-se necessàriament en termes d'absentisme, atès que podia tenir causes justificades (com ara la falta de mitjans o altres urgències i preocupacions familiars). L'excepcionalitat de les circumstàncies porta el professorat a matisar el concepte d'alumnat absentista. El que sí que s'observa és una certa continuïtat en el cas d'aquells infants i joves que ja eren absentistes abans de la pandèmia. La crisi sociosanitària accelera en molts casos situacions que ja eren problemàtiques amb anterioritat i precipita l'abandonament escolar. Sembla, doncs, que bona part de l'alumnat que ja abans de la pandèmia tenia un vincle fràgil amb el sistema escolar va veure com s'accelerava el seu procés de desvinculació.

Un dels col·lectius més afectats per la pandèmia van ser els infants i joves amb necessitats educatives especials (NEE). Aquestes necessitats educatives no van ser ateses adequadament, o no més enllà de la bona voluntat i capacitat del professorat amb tasques d'atenció a la diversitat. Això ha tingut conseqüències, com ara el fet que molts alumnes amb suports intensius per a l'escolarització inclusiva patissin un retrocés, amb el consegüent eixamplament de l'escletxa amb la resta d'alumnes. En general, les solucions tecnològiques adoptades (ex. plataformes educatives, correu electrònic...) no van resultar adequades per a bona part d'aquest alumnat. Cal afegir-hi que la majoria de serveis públics de suport (com ara el CSMIJ-Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil, o els CREDA-Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius) van interrompre el seu funcionament, cosa que va dificultar encara més la possibilitat de fer un correcte acompanyament a aquests infants. Si bé, al cap d'uns mesos, l'atenció es va reprendre en format virtual, alguns infants i joves van quedar-ne fora, tot trencant el seu seguiment terapèutic i ocasionant resultats perjudicials en el seu desenvolupament.

Finalment, una qüestió àmpliament subratllada pel conjunt de professionals entrevistats, és una crítica a les autoritats educatives pel que fa a la falta de comunicació directa amb els centres. Es critica les disposicions, l'endarreriment i precipitació de les propostes, la manca de claredat sobre les mesures d'avaluació i la resposta lenta, insuficient i poc flexible davant les necessitats tecnològiques durant el curs 2019-20. Quelcom que es denuncia especialment és la coincidència temporal entre les declaracions a premsa per part de representants del Departament d'Ensenyament i els comunicats oficials que difonia.

3.2 CURS 2020-21: REPRESA DE LA PRESENCIALITAT

L'experiència viscuda durant el confinament entre el març i el juny del 2020 va permetre iniciar el curs escolar 2020-21 amb la sensació de comptar amb més eines (di-

gitals) per afrontar la nova situació. Mig any després, la represa de la presencialitat genera entusiasme, si bé la reobertura dels centres i l'adequació de la seva organització als protocols covid, incloses totes les tasques de detecció i registre de les incidències covid, van suposar un sobreesforç considerable per a professorat i equips directius.

Els reforços covid que van permetre augmentar les plantilles dels centres durant el curs 2020-21 són unànimement vistos com a molt positius, encara que no sempre es perceben com a suficients per complir amb les mesures de seguretat demanades. La baixada de ràtios dels grups gràcies a aquests reforços és una mesura que no es va aplicar a tots els centres, donat que alguns no comptaven amb l'espai necessari per fer-ho. Gràcies al menor nombre d'alumnes per tutor/a, diversos centres van optar per l'estratègia de treballar amb grups més heterogenis pel que fa a l'edat –basada en sistemes que es podrien considerar “d'aprenentatge solidari”–, les capacitats (ja no hi ha grups avançats i grups amb dificultats) i la diversitat en general. En el cas dels centres amb alumnat vulnerable o considerats d'alta complexitat, es va rebre una dotació extraordinària de personal que anava més enllà de suports docents per incloure-hi educadors/es i integradors/es socials, professionals que han assumit un paper crucial als centres en context pandèmic.

En el context de la represa, els protocols covid van condicionar fortament la socialització de l'alumnat, tot limitant-la als anomenats “grups bombolla”, entesos com a unitats de convivència estables i aïllades de l'exterior. Alhora, la gestió dels espais forçada per les mesures epidemiològiques va fer que algunes pràctiques habituals, de caire disciplinari o de suport a l'aprenentatge, s'haguessin de suprimir o modificar substancialment, en nom de la reducció de la mobilitat espacial i de la interacció social. La lògica dels grups bombolla va fracturar, en alguns casos, processos de socialització que revesteixen una importància especial en els projectes educatius dels centres. Els protocols covid també van forçar la suspensió o limitació d'activitats de reforç, donada la impossibilitat de barrejar alumnat de grups bombolla diferents, i també van impossibilitar l'aplicació de mesures disciplinàries davant la impuntualitat o les disrupcions a l'aula, en no poder comptar amb el recurs de l'aula d'expulsats o d'altres espais com la biblioteca. Les mesures van incidir de manera particular en l'amplitud de moviment de l'alumnat, fins i tot en temps de pati, amb la delimitació de zones per als diferents grups bombolla o, en alguns centres, la prohibició dels jocs de pilota. En el cas dels instituts de Secundària, això va revertir en un augment de l'ús del telèfon mòbil com a activitat preferent durant les estones d'esbarjo. També es va imposar un control sobre les expressions corporals i afectives que impliquen un contacte físic entre l'alumnat. Així mateix, l'accés als centres va quedar restringit a alumnat i professorat, tot excloent-ne les famílies o altres actors que habitualment participen a la vida escolar. L'organització de les estones no lectives de la jornada escolar, com ara els migdies en el cas dels centres de Primària, també es va veure afectada per les mesures covid, per la conservació dels grups bombolla i sobretot per la necessitat de reorganitzar els temps en base a un nou sistema de torns, especialment allà on es disposa d'espais limitats.

Un altre dels reptes que afronten els centres és la por i la incertesa de les famílies. Els centres posen en marxa una labor informativa intensa, que busca explicar les noves mesures higièniques i de conducta que s'adoptaran d'acord amb la normativa covid i transmetre la idea que l'escola és un espai segur. A poc a poc les reticències inicials es van apaivagant. Amb algunes excepcions, el segon trimestre arrenca amb el gruix dels alumnes escolaritzats.

Pel que fa a l'activitat lectiva, les classes presencials es reprenen amb normalitat; l'alumnat expressa moltes ganes de tornar a classe. Molts docents emfasitzen l'alegria compartida per alumnat i professorat en retrobar-se i recuperar la presencialitat. Infants i joves es mostren contents de poder socialitzar-se cara a cara, tot i la pèrdua d'hàbits acadèmics i arrossegant una gran dependència de les pantalles. Expressen por davant la possibilitat d'un nou confinament. Davant la rigidesa dels protocols sanitaris, es mostren complidors amb les noves normes i restriccions.

A nivell emocional i conductual, l'alumnat arriba amb cansament, tristesa, desmotivació, retraïment, neguit i irascibilitat. Alguns professionals s'hi refereixen, a aquestes alteracions afectives, com "l'efecte pandèmia". Això es produeix com a conseqüència del confinament estricte, la pèrdua d'hàbits i les situacions familiars tan dures que han viscut i continuen vivint. També, en part, per la manca d'activitats que impliquin moviment i de sortides del centre o fins i tot de l'aula, i l'augment del temps davant de pantalles, també el curs 2020-21. La pèrdua d'habilitats socials serà especialment important pel que fa a algunes tipologies d'alumnat amb necessitats especials.

A nivell acadèmic, l'inici de curs ve marcat pel fet que l'alumnat arriba al centre amb uns assoliments més baixos del que els correspondria, i amb una manca d'hàbits escolars. Arran d'aquest fet, el curs 2020-21 es van reorganitzar els objectius de l'escola, particularment a Primària, tot donant més importància als elements competencials i començant des d'on s'havia arribat el març del 2020. L'objectiu és ara que cap infant es quedi fora per no haver pogut fer seguiment de l'activitat escolar durant el confinament. L'impacte més fort del confinament s'ha produït en l'adquisició de competències bàsiques (com ara la lectoescriptura o el grafisme), una adquisició truncada en alguns casos, i especialment notable entre l'alumnat que va canviar d'etapa entre els cursos 2019-20 i 2020-21. Des dels centres es té una consciència clara d'aquesta situació, i es reforcen aquests elements al principi del nou curs. La sensació general és que s'ha aconseguit assolir aquests coneixements i destreses pendents.

En aquest nou context, el control de les absències per part dels centres s'orienta, no només al registre de l'absentisme, sinó també a la detecció de qualsevol incidència relacionada amb la covid, cosa que implica un sobre esforç per part dels i les professionals. Alguns casos d'absentisme ho fan a l'empara de les recomanacions sanitàries. La sensació general als centres, en tot cas, és que l'absentisme no ha variat en termes quantitius, encara que hagin pogut variar les justificacions esgri-

mides per l'alumnat i/o les famílies, quan per exemple es fa servir la pandèmia per justificar les absències d'alumnes que ja faltaven a classe amb anterioritat. Tampoc als centres d'alta complexitat es registra necessàriament un major absentisme durant el curs 2020-21 que durant els cursos de prepandèmia, si bé sí que es va observar un augment de les faltes durant les primeres hores del matí, probablement motivades per la pèrdua d'hàbits escolars.

Si bé és cert que, com ja va passar al curs 2019-20, es percep certa correlació entre l'absentisme abans i durant la pandèmia –la pandèmia actua com un accelerador en aquest sentit–, hi ha casos en què la pandèmia ha motivat l'absentisme d'alumnes que prèviament no mostraven aquest comportament. Aquests casos preocupen especialment al professorat. El que sí que és específic de la pandèmia és el que anomenen absentisme covid o absentisme per motius de covid-19, que correspondria a l'absentisme que mira de justificar-se per les circumstàncies de la pandèmia. Com ja s'ha dit, aquesta és una tipologia que es va introduir al curs 2020-21 per anomenar un ampli ventall de casos, com les famílies que es neguen a complir les mesures de seguretat, o d'altres, molt desigualment repartits entre centres, on la por del contagi fa que diverses famílies no portin els seus fills a l'escola.

Des dels centres afectats, s'ha fet un esforç comunicatiu continu per incentivar el retorn a les aules. Si bé en el transcurs de les primeres setmanes, la major part dels centres recuperen la plena assistència, excepcionalment en algun centre amb composició cultural diversa ens trobem amb un grup d'alumnes que no s'hi incorporen fins el tercer trimestre. Aquesta incorporació tan tardana suposa per al professorat una dificultat afegida, en la mesura que dificulta i entorpeix el desenvolupament normal de les classes. El grau de motivació d'aquests infants és molt baix i després d'un any sense escolarització presencial, han perdut tots els hàbits escolars, els costa relacionar-se amb els companys i companyes i seguir les classes amb normalitat. Una altra conseqüència de la pandèmia, i de la por del contagi, és la reducció del nombre d'alumnes que fan ús del servei de menjador, cosa que en alguns casos no només suposa una pèrdua d'hàbits alimentaris saludables, sinó que facilita que ja no es torni a la tarda. Un nombre petit de famílies no van portar els seus fills als centres en tot el curs 2020-21, malgrat els esforços de vinculació per part dels professionals dels centres. Alguns d'aquests casos s'expliquen per por de la pandèmia i d'altres perquè les famílies es neguen a acatar tot el seguit de normatives i mesures vigents als centres educatius, sobretot pel que fa a l'ús de mascaretes.

Els confinaments o quarantenes puntuals no van suposar un problema major, sobretot perquè es tractava de pocs dies i perquè es comptava ja amb recursos i experiència per atendre l'alumnat a casa. Diversos docents afirmen haver planificat el temari i l'organització de l'assignatura preveient eventuais quarantenes. Tanmateix, haver de compaginar l'activitat docent presencial i virtual durant el curs 2020-21 ha suposat una sobrecàrrega considerable per al professorat. A banda de les quarantenes grupals, s'hi van produir quarantenes individuals, quan l'alumne es trobava en

aïllament obligat per haver contret la malaltia o haver estat en contacte amb algun positiu. Per a atendre aquest alumnat es despleguen estratègies molt desiguals entre els centres, des de l'enviament de tasques fins al seguiment de les classes per *streaming*, quan això ha estat possible. En qualsevol cas, sembla que aquestes quarantenes no han afectat substancialment el seguiment i la vinculació de l'alumnat. S'ha donat el cas també d'alumnes que han anat sumant confinaments grupals i individuals, de manera que han acumulat períodes llargs de confinament. Aquí sí que l'alumne ha pogut veure més perjudicat el seu rendiment acadèmic.

Un altre aspecte a destacar és que la pandèmia ha suposat una acceleració de la digitalització de l'ensenyament. Durant el confinament domiciliari es van obrir noves vies de comunicació i eines de treball, que es van continuar utilitzant durant el curs 2020-21. Exemples d'això serien la creació de correus corporatius als centres, l'ús de calendaris compartits, o el registre de tasques a través de plataformes educatives com ara *Google Classroom* o *Moodle*. Tot i així, algunes de les persones entrevistades denuncien les mancances de les infraestructures digitals disponibles als centres educatius, unes mancances que resulten més greus quan aquests centres es troben en barris on la població no pot compensar-les amb els seus propis mitjans. També es qüestiona el fet que, a causa de la rapidesa i falta de planificació amb què es va haver de fer l'adaptació tecnològica, s'han pogut adoptar eines digitals sense la base d'una reflexió pedagògica prèvia, sense tenir en compte els riscos de les dependències tecnològiques i les llacunes de protecció de dades personals.

Pel que fa a la competència digital de la comunitat educativa, es constata com una part important del professorat passa de l'analfabetisme digital a utilitzar el correu electrònic o a fer videotrucades amb normalitat. En molts casos, però, recau en els i les docents la responsabilitat d'adquirir aquestes habilitats. També s'ha vist com l'alumnat ha augmentat molt la seva competència amb apps de mòbil i xarxes socials, però no necessàriament amb programes més orientats a un ús acadèmic, com ara el correu electrònic o els processadors de documents compartits al núvol (per exemple, *Google Drive*). Això contradiu una visió molt estesa sobre la competència digital dels anomenats 'nadius digitals'.

Tot reconeixent la destresa que presenta l'alumnat amb les tecnologies, hi ha consens entre el professorat sobre la necessitat de canalitzar-la adequadament i evitar l'abús tecnològic. Existeix una preocupació generalitzada per la quantitat d'hores que infants i joves passen davant d'una pantalla, no només durant els períodes de confinament (on el seguiment de l'activitat educativa, però també la socialització, passa per una pantalla), sinó també pel major ús de tecnologies a les aules durant el curs 2020-21, en bona mesura justificat per la necessitat de propiciar l'autonomia dels alumnes de cara a possibles nous confinaments. També preocupa el fet que s'hagi incrementat la socialització mediada per dispositius en espais i temps no escolars. Els i les professionals de l'àmbit educatiu manifesten una preocupació per l'ús abusiu de les tecnologies, particularment a Secundària, on són cada cop més nombrosos els casos d'addicció al telèfon, originats, segons consideren, durant el temps

del confinament domiciliari. La dependència dels videojocs o les xarxes socials generada durant el confinament s'arrossega encara durant el curs 2020-21. Davant d'aquest abús tecnològic, es reivindica l'escola com a espai on treballar altres competències i la necessitat de limitar el temps de pantalla i compensar-lo amb d'altres activitats. Alguns dels centres de Secundària es troben en període de reflexió per a dissenyar i implementar mesures de control de l'ús dels telèfons dins el recinte escolar, en especial a l'hora del pati i entre l'alumnat més jove, de 1r d'ESO. Hi ha un debat obert sobre com abordar aquesta problemàtica, de manera més o menys restrictiva, tenint en compte també el risc que les prohibicions poden resultar contraproduents. En tot cas, l'increment de l'ús del mòbil es reconeix com una tendència que ja era present abans del confinament, però que la pandèmia ha accentuat per la sobreexposició a les pantalles i per l'extensió de l'ús de la tecnologia, amb els seus avantatges i inconvenients.

Si bé en termes generals s'observa com l'alumnat es reincorpora el curs 2020-2021 amb actitud positiva, s'esmenta la singularitat dels alumnes amb trastorns de l'espectre autista-TEA, amb dificultats importants per relacionar-se amb els altres. Després de sis mesos amb molt poques relacions socials, tornar a relacionar-se sobtadament amb el grup va ser tot un repte. Es tracta d'un alumnat que, pel mateix motiu, va estar especialment afectat pel confinament (tant per les dificultats de la virtualitat com per l'aturada de serveis d'atenció a la diversitat), i que durant el curs 2020-21 van continuar patint afectacions importants degudes a la reorganització dels centres per poder atendre les demandes sanitàries i la reducció de serveis de suport terapèutic externs als centres. L'ús de les mascaretes, amb la consegüent pèrdua d'expressió facial, és també un problema per a algunes tipologies d'alumnes, com ara els sords o els alumnes amb TEA, si bé s'ha intentat desenvolupar estratègies per contrarestar-lo. Les dificultats afegides que ha introduït la pandèmia, coincideixen, segons el parer del gruix de professionals, amb la percepció generalitzada que els recursos cada cop són més escassos.

La preocupació per les possibles seqüeles emocionals de la pandèmia és generalitzada entre els i les professionals que tracten amb infants i adolescents; en aquest sentit es preveu un possible empitjorament de la salut mental. El curs 2020-21, ja s'hi ha detectat un augment dels problemes de salut mental des de les escoles, però es troben a faltar més directrius per part del Departament d'Ensenyament en aquest àmbit, així com més eines per a poder anticipar-s'hi, també pel que fa als malestars psicològics del professorat.

4. PANDÈMIA I VINCULACIÓ ESCOLAR

Tal i com assenyala la sociologia escolar, la funció principal de la institució educativa és la transmissió i adquisició de coneixements profunds, rellevants i amb sentit per a tot l'alumnat (Tarabini, 2020). Tanmateix, l'escola té altres funcions que van més enllà de la transmissió estricta de coneixements. Les alteracions i reconfigura-

cions produïdes com a conseqüència de la pandèmia els cursos escolars 2019-20 i 2020-21 han fet visible, encara més, aquesta diversitat de funcions.

Presentem aquí la manera com les principals funcions atribuïdes a l'escola –transmissió d'aprenentatges, adquisició d'hàbits, socialització entre iguals i amb adults fora del nucli familiar, intermediació amb xarxes d'assistència social i el teixit social, detecció de situacions de risc, custòdia– es van veure afectades durant la pandèmia.

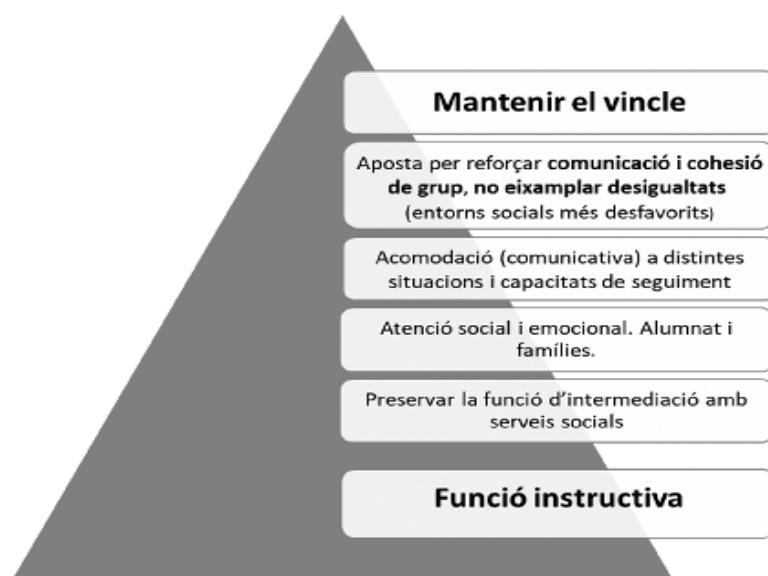


Diagrama 1: Funcions de l'escola. Font: Elaboració pròpia

La pandèmia va suposar, en la seva primera fase, una ruptura no planificada de les diferents funcions de l'escola i, en molts aspectes, va obligar a prioritzar-ne unes sobre d'altres. Una primera qüestió que es va posar clarament de manifest és que no totes les funcions atribuïdes a les institucions educatives són fàcilment extrapolables al món digital. Sense cap dubte, algunes de les funcions desenvolupades per l'escola són més difícils de transposar al format virtual que d'altres, com seria el cas de la funció socialitzadora davant la funció instructiva. D'altres, més relacionades amb el rol de control i seguiment de l'alumnat –pel que fa a l'estat físic i emocional–, són difícilment transferibles al món virtual.

D'acord amb les característiques específiques de l'alumnat i/o del vincle preexistent amb les famílies, cada centre va prendre decisions que van afectar l'ordre de prioritats, en el marc d'un context que obligava a repensar les funcions primordials de la institució educativa. Mantenir la comunicació i la vinculació amb el centre i amb els altres companys i companyes va ser la prioritat absoluta d'aquells centres amb presència d'alumnat d'entorns més desfavorits. Acompanyar de manera integral l'a-

lumnat i llurs famílies esdevingué, en aquests centres, molt més rellevant que la pròpia transmissió d'aprenentatges. La pandèmia va posar moltes famílies en situacions difícils, en alguns casos, d'extrema vulnerabilitat, la qual cosa va fer que la transmissió d'aprenentatges pròpiament passés a un segon pla.

La funció instructiva hauria estat, aparentment i d'acord amb la disponibilitat i desenvolupament d'eines i plataformes educatives, la funció més ràpidament virtualitzable i virtualitzada, tot i que amb intensitats diferents. Així ho ha mostrat la posada en marxa generalitzada per part dels centres d'entorns virtuals d'aprenentatge i l'ús de recursos i activitats en format digital durant el confinament (curs 2019-20). Tanmateix, aquesta possibilitat tècnica ha mostrat també el seu efecte diferenciador vers l'alumnat, especialment allà on, malgrat els esforços de dotació tecnològica i competències digitals, no ha estat possible desplegar de manera eficient (gradual i planificada) l'estratègia virtual. Durant el confinament domiciliari, en previsió d'aquests efectes diferenciadors, molts centres van apostar per no avançar en els aprenentatges, per tal de no deixar fora bona part de l'alumnat que no tenia els mitjans necessaris per fer el seguiment de les activitats. L'aposta per crear vincle, en certa mesura en detriment de la funció més instructiva, ha estat l'aposta per reforçar la comunicació i la cohesió de grup, i no eixamplar les desigualtats socials.

Pel que fa a la funció d'adquisició d'hàbits que té l'escola, els i les professionals entrevistades destaquen la pèrdua d'hàbits d'una part important de l'alumnat durant el confinament, sobretot en relació als horaris, com a resultat de la impossibilitat d'incidir-hi des de l'escola. En la línia d'incentivar sense imposar, molts centres van proposar durant el confinament un seguit d'activitats dirigides a mantenir els bons hàbits, com per exemple establir videotrucades al matí amb l'incentiu d'incorporar activitats divertides per afavorir que els infants i joves es llevessin d'hora. La recuperació dels bons hàbits, no només en termes d'horari, sinó també en relació al comportament i la interacció social, és quelcom que es va haver de treballar fort al començament del curs de la represa. Alguns professionals associen la pèrdua d'hàbits amb un tipus d'absentisme nou que es manifesta durant el primer trimestre del curs 2020-21, amb alumnes que arriben tard sistemàticament. Davant d'aquest comportament, el professorat es queixa de no poder recórrer als mecanismes correctors habituals pel fet d'estar en pandèmia, com per exemple fer que els alumnes impuntuals s'esperessin fora de les aules quan arribaven entre hores.

Amb relació a les funcions més instructives o de transmissió de coneixements, un primer obstacle al qual van haver de fer front els centres van ser les diferents capacitats de les famílies per assumir l'acompanyament educatiu dels seus fills i filles (que inclou els continguts però també l'acompanyament digital i fins i tot social), capacitats que estarien directament vinculades amb la major o menor disponibilitat de temps, la situació laboral i els assoliments educatius dels adults referents, entre d'altres. També la disposició anímica de les famílies –vinculada a circumstàncies personals més o menys complexes– ha estat determinant en aquest sentit. La desigualtat, com ens diu Aina Tarabini, també s'expressa en forma de *capital emocional*

(Tarabini, 2020: 148). Així, les desigualtats en la implicació de les famílies no han tingut tant a veure amb la major o menor preocupació per la situació educativa dels infants, sinó amb llurs capacitats per fer front a les demandes i requisits de la institució escolar, que sovint han estat fortament marcades per la seva posició de classe. Per atendre aquestes desigualtats de partida, el professorat va fer un esforç d'acomodació a les necessitats i possibilitats específiques de seguiment de les famílies, cas per cas, atenent no necessàriament a la prioritat d'assolir aprenentatges, sinó de preservar, en la mesura del possible, la funció anivelladora de l'escola, tot donant resposta a les situacions de desemparament social, econòmic i emocional que es posaven de relleu en les comunicacions família-escola.

En altres centres, sobretot allà on hi havia algun tipus de quota o pagament, el professorat va haver de fer front a la situació contrària, la d'aquelles famílies que demanaven més transmissió de continguts. Cal dir, també, que en el conjunt de centres analitzats –inclosos els d'alta complexitat– aquesta inquietud ha estat també expressada, en un moment o altre, per determinades famílies que perceben igualment el risc d'endarreriment acadèmic dels seus fills i filles. Més enllà d'aquesta percepció, la virtualització de l'ensenyament en context de confinament domiciliari i les dificultats per seguir amb la transmissió d'aprenentatges que hagués correspost al curs escolar, ha pogut perjudicar especialment l'adquisició de la lectoescriptura en cursos d'educació infantil i primer cicle de Primària; així com en cursos de transició, com és el cas de 6è de Primària, últim curs abans d'Educació Secundària i que comporta habitualment un canvi de centre.

El rol de transmissió de continguts al nostre sistema educatiu està directament relacionat amb el que podríem anomenar el rol de cribratge i selecció de perfils professionals, que porta a terme la institució educativa mitjançant el rol avaluador. Tot i que amb la pandèmia aquest rol hauria passat a segon terme, en consonància amb les directrius del Departament d'Educació, tots els centres van portar algun tipus de registre de les feines fetes pels estudiants, de manera quasi independent del grau d'assoliment que es demostrava amb aquestes, i valorant sobretot el mer fet de seguir i respondre a les propostes. Sí que és cert, en tot cas, que la disminució de la pressió avaluadora va obrir la possibilitat d'enfocar la transmissió de continguts d'una altra manera, valorada positivament per alguns/es professionals.

Mantenir la funció de socialització entre iguals i amb els adults que no pertanyen al nucli familiar va ser un altre dels objectius centrals tant del tercer trimestre del curs 2019-20 com del curs següent, ateses les restriccions imposades per les mesures de seguretat als centres. Durant el confinament aquesta funció es va intentar mantenir mitjançant videotrucades grupals i activitats conjuntes, tot i que, en el cas particular de la socialització entre l'alumnat adolescent, aquesta funció es va delegar força en les xarxes socials on ja participen habitualment al marge de l'escola. Aquesta manca de socialització entre iguals és una de les coses que més va trobar a faltar l'alumnat durant el confinament, segons percep el professorat. Al setembre de 2020 l'alumnat tenia moltes ganes de tornar a l'escola i poder socialitzar-se amb

els seus companys i companyes, tot i les limitacions que van imposar les mesures covid. Reforçar el sentit de grup i la vinculació entre els companys i companyes va ser una prioritat per al professorat durant el curs 2020-21, atenent també els canvis que va suposar organitzar l'activitat escolar per grups bombolla. Una conseqüència directa van ser les restriccions imposades sobre les activitats inter-nivell, un element important en la definició del projecte educatiu d'alguns centres, sobretot a Primària. Els canvis en les formes de socialització no es limiten a l'àmbit escolar, sinó que, sobretot pel que fa als joves, com ja s'ha dit, els docents detecten una importància creixent de la socialització virtual, també durant el curs 2020-21, on és freqüent el cas d'alumnes que queden a les tardes virtualment o es relacionen amb mediació tecnològica encara que estiguin físicament junts.

L'escola ofereix també un espai de relació amb adults fora dels espais familiars, la qual cosa es tradueix (o hauria de traduir-se) en el fet que els centres actuen com un espai de socialització segur. Això pot resultar especialment important per a aquells alumnes que provenen d'entorns més vulnerables, que no proporcionen la seguretat necessària que tot infant i jove requereix. El centre educatiu pot actuar com un espai de referència constant per a alumnes sense referents estables o que viuen situacions de violència. La desaparició –o afebliment– durant el confinament d'aquest espai de seguretat que ofereix la institució educativa va generar molta preocupació entre els tutors/es i orientadors/es que coneixien les situacions familiars del seu alumnat. La funció d'espai segur també es manifesta en la possibilitat de fer un seguiment de l'alumnat, especialment d'aquell que està en situació de més vulnerabilitat. La falta de presencialitat va complicar, en alguns casos, la tasca de detecció i recolzament davant situacions de desprotecció de l'alumnat, afeblint encara més l'accés als mecanismes de protecció existents.

L'escola en temps de pandèmia ha funcionat també com un espai d'accés o intermediació amb la xarxa de serveis assistencials i el teixit social més ampli. Durant el confinament els centres van actuar com a intermediaris per accedir a la cartera de Serveis Socials i a altres formes d'assistència, incloses les del tercer sector. Els centres educatius van ser l'única via d'accés, o la més ràpida, a la informació i els recursos assistencials. De fet, aquesta derivació de casos als Serveis Socials va ser una de les tasques principals de les tècniques d'integració social dels instituts durant la pandèmia, i en general dels equips directius i el professorat amb funcions de tutoria, davant situacions familiars d'extrema necessitat, fins i tot alimentària i habitacional. En molts centres es va establir un sistema de detecció i filtratge, on els tutors/es desenvolupaven també una funció de detecció de necessitats no comunicades i les transmetien a l'equip directiu o al departament d'orientació. Durant el confinament, i fins que no es van repartir les targetes moneder per a l'alumnat amb necessitats alimentàries no cobertes, algunes famílies van patir situacions molt dramàtiques. En alguns centres també van tenir constància de famílies que van patir desnonaments i situacions de sensellarisme, malgrat la moratòria als desnonaments que s'havia dictaminat des del govern espanyol durant l'estat d'alarma. En el cas d'alguns centres concertats d'ordes religioses, els seus vincles específics amb par-

ròquies van permetre organitzar accions destinades a pal·liar aquestes situacions familiars extremes a través del repartiment d'aliments. També els vincles existents amb el teixit local van permetre en alguns centres oferir suport específic a estudiants que ho necessitaven.

La pandèmia, per altra banda, va limitar la funció de l'escola de promoure l'accés a altres espais i agents del territori. Aquesta limitació es va mantenir en molts casos durant el curs 2020-21, amb la suspensió de sortides escolars o activitats que impliquessin l'entrada de persones externes als centres educatius. També la paralització de moltes activitats del lleure educatiu –un espai que, juntament amb l'escola, la família i les tecnologies de la informació i la comunicació, és clau per als infants i joves en la transmissió de coneixements, habilitats i destreses (Tarabini, 2020:146)– ha suposat una limitació per a infants i joves, agreujant en alguns casos les desigualtats preexistents, especialment allà on el lleure institucionalitzat compleix una funció anivelladora i d'integració social (Sabaté et al., 2018).

Una darrera funció atribuïda als centres educatius és la de custòdia (Tarabini, 2020: 146). Amb el confinament, la funció de l'escola com a espai de guarda dels infants per a alliberar els adults que han de treballar va quedar aturada, desbordant les famílies i generant demandes cap al professorat en aquest sentit.

4.1 PAPER ACTIU EN EL MANTENIMENT DEL VINCLE ESCOLAR DELS PROFESSIONALS DELS CENTRES

El rol actiu dels professionals, i de manera especial d'aquells que estaven en contacte diari amb infants i famílies, ha estat decisiu en el foment i sosteniment de la vinculació escolar, especialment en casos difícils de pobresa i dificultats socials sobrevingudes. Treballant de manera coordinada, assumeixen el rol de tranquil·litzar, fer seguiment emocional i vetllar perquè el vincle no es perdi, miren de propiciar espais d'expressió i comunicació, de distensió en un context d'estrès i incertesa. També vetllen per afavorir i fomentar la relació entre els propis companys i companyes, conscients de la importància de la relació entre iguals, especialment en l'adolescència. Als centres d'alta complexitat, els i les professionals són conscients del paper estabilitzador de l'escola, que esdevé una "segona casa", a voltes més estable que la pròpia llar.

Si bé cal fer una lectura positiva dels esforços fets pel conjunt de professionals, cal fer-ne també una observació crítica: que el manteniment de la vinculació depengui tant de la iniciativa de cada professional esdevé un element d'arbitrarietat, atès que no tots/es ells/es estan prou formats o tenen disposició per desenvolupar una tasca que no és l'estrictament acadèmica. Molts dels testimonis recollits reconeixen la capacitat d'anticipació i adaptació del professorat, la qual cosa contrasta amb la percepció que les autoritats educatives van tenir una resposta tardana, poc clara i mal comunicada als centres. També com a element de crítica, el sobreesforç dels professionals ha tingut costos personals, tant físics com emocionals. Entre altres coses,

es van dissipar els horaris, tot vulnerant el dret a la desconexió tecnològica i dificultant la conciliació familiar. Alguns/es professionals es van trobar exercint un doble paper de mare/pare i docent molt difícil de gestionar.

4.2 ENFORTIMENT DEL VINCLE FAMÍLIA-ESCOLA

El tancament dels centres educatius i la pèrdua de la presencialitat ha afectat la relació famílies-escola, tant pel que fa al repartiment de les tasques entre ambdues parts, com al coneixement i percepció mútues. El conjunt de professionals entrevistats subratllen com, paradoxalment, el confinament va permetre un accés més directe a les famílies i un major grau d'empatia amb les situacions vitals dels infants i joves, en la mesura que va facilitar un coneixement més aprofundit de les realitats familiars, ja fos via càmera web o a través de les converses telefòniques en què les famílies expressaven les seves necessitats i dificultats. La virtualitat hauria actuat com una finestra oberta a unes circumstàncies familiars que en situació de normalitat no haurien resultat tan accessibles. També durant el curs 2020-21, el fet que els tutors i tutores hagin passat més temps amb el mateix grup d'alumnes, atesa l'organització en grups bombolla, també ha pogut incidir en aquest més gran coneixement de l'infant i de la seva situació familiar. Així doncs, la pandèmia ha propiciat un apropament sense precedents entre l'escola i les famílies. La comunicació telefònica en un moment de fort desemparament social ha estat molt ben valorada per les famílies, segons ens diuen els i les professionals, com a mostra que l'escola es preocupa pels seus fills i filles més enllà dels aspectes acadèmics. Per altra banda, la tasca d'intermediació amb Serveis Socials assumida per l'escola, especialment amb famílies que no tenien accés a cap xarxa de suport, va reforçar també aquest vincle i aquest coneixement mutu.

4.3 LA FAMÍLIA COM A FACTOR ESSENCIAL EN LA VINCULACIÓ ESCOLAR

La virtualització de la tasca docent ha comportat la delegació en les famílies d'una part important de l'acompanyament escolar, necessari per al correcte seguiment de les activitats proposades a infants i joves, amb diferents matisos segons l'edat i el curs escolar. Pràcticament tots els professionals entrevistats coincideixen a assenyalar la importància de l'acompanyament familiar per al manteniment de la motivació i l'actitud activa de l'alumnat, especialment durant el confinament domiciliari. Aquesta situació ha creat diferències, donat que no totes les famílies estaven presents durant la jornada escolar i no totes hi exercien una supervisió. Emergeix així un context de forta desigualtat pel que fa a les capacitats que tenen les famílies d'assumir aquest rol d'acompanyament, com a conseqüència de factors tant materials com relatius a la disponibilitat de temps i/o de les habilitats necessàries, com ara el domini de l'idioma en el cas de determinada població estrangera, la destresa en l'ús de la tecnologia, o més en general les competències associades als assoliments acadèmics dels progenitors.

Cal subratllar que no hem d'entendre el vincle família-escola només com el vincle de pares i fills/es amb el centre, sinó que cal incorporar-hi altres persones del nucli familiar i, molt especialment, la relació entre germans. Aquesta ha mostrat la seva importància en alguns casos per evitar la desvinculació dels infants, els quals, bé per les seves necessitats educatives especials, bé per la seva edat, mancaven de les habilitats requerides per fer un seguiment autònom de les tasques proposades. En aquestes situacions, la intervenció de germans més grans ha sigut fonamental perquè aquests nens i nenes hagin mantingut la vinculació, tant amb els companys i companyes com amb el professorat. També, en un context de virtualització de les comunicacions, s'han donat casos on la intermediació de l'alumnat, sobretot dels joves, ha esdevingut essencial per a permetre la comunicació efectiva entre pares i escola.

D'altra banda, la presència en una mateixa llar de diversos germans en edat escolar ha suposat sovint dificultats perquè tots poguessin disposar de la mateixa manera dels dispositius electrònics, tot entorpint el seguiment de les activitats proposades en alguns casos i perjudicant la plena vinculació. El fet que les famílies disposessin de dispositius –raó per la qual quedaven excloses del repartiment per part de les administracions–, no ha significat necessàriament que tots els infants i joves en edat escolar dins la llar n'hagin pogut disposar. Com ja ha estat assenyalat, el teletreball de pares i mares va dificultar també que els infants poguessin accedir als dispositius familiars de manera plena.

Molts professionals destaquen la importància de l'acompanyament familiar entre els principals factors de vinculació, no només en termes d'acompanyar les activitats lectives, sinó també en el de donar-hi valor i importància. Allà on això no es produeix, els i les professionals troben moltes dificultats per afavorir la vinculació. Davant la resposta dèbil i poc eficient de les administracions, la responsabilitat de fer-hi front ha recaigut principalment sobre les famílies, cosa que en alguns casos ha eixamplat desigualtats preexistents i en d'altres n'ha generat de noves. En el cas de les famílies més colpejades per la precarietat laboral i econòmica, que han hagut d'atendre necessitats immediates en àmbits com l'alimentació o l'habitatge, les tasques escolars dels seus fills i filles van quedar en un segon pla. En alguns casos, a més, la precarietat laboral s'ha traduït en una pobresa de temps, és a dir, en una manca de disponibilitat dels adults per tenir cura dels infants i per oferir-los l'acompanyament que requereix un bon assoliment acadèmic. També la inadequació de l'habitatge, en condicions d'amuntegament i manca d'intimitat i silenci i sovint sense el mobiliari bàsic com un escriptori, una cadira o prou il·luminació, així com la pobresa energètica, haurien tingut impacte en aquest sentit, a més de la disponibilitat dels dispositius electrònics necessaris. Trobem, doncs, que el risc d'abandonament escolar es troba sovint entrellaçat amb les dificultats econòmiques a casa, fet encara més palès davant la incertesa que produeix la pandèmia. En aquestes circumstàncies, el professorat va veure dificultada la tasca d'encoratjar-los a fer esforços acadèmics i a prendre iniciatives de cara al seu futur.

5. CONCLUSIONS

La pandèmia ha posat al descobert desigualtats socials prèviament existents que incideixen sobre la desvinculació escolar, tot eixamplant aquestes desigualtats i afavorint-ne de noves. El fenomen de la desvinculació escolar apareix en el context excepcional de la pandèmia com una realitat complexa i multidimensional, l'anàlisi de la qual demana una mirada àmplia, que incorpori alhora factors explicatius de llarga durada i factors més específics que han emergit amb la pandèmia. És en aquesta intersecció que hem identificat els factors de risc, però també de protecció, que s'han evidenciat amb força durant la pandèmia, i que resumim en els següents vuit punts.

1. L'escletxa digital com a símptoma de l'escletxa social. Durant la pandèmia, el factor tecnològic ha esdevingut un factor de desigualtat evident. Si bé la posada en marxa d'entorns virtuals d'aprenentatge i l'ús de recursos digitals ha tingut aspectes positius, ha mostrat també el seu potencial diferenciador vers l'alumnat. L'escletxa digital ha actuat efectivament com un element de desvinculació, especialment durant els mesos de confinament. Tant la manca de dispositius tecnològics, com la manca de competències digitals d'infants, famílies i professorat han estat un obstacle, si més no inicial, per al correcte seguiment de les activitats proposades. L'actuació de l'administració va anar dirigida a pal·liar aquestes mancances. En alguns casos, l'escletxa tecnològica va quedar coberta amb la provisió d'ordinadors i connexions, si bé en general es percep que l'ajuda va arribar tard i de forma insuficient. Tanmateix, la investigació mostra com cal anar més enllà d'una concepció estreta de l'escletxa digital com a explicació de les situacions de desvinculació escolar que s'han produït durant la pandèmia. En el cas d'infants i famílies vulnerables, l'escletxa digital no és quelcom que es pugui superar únicament amb la dotació d'equipaments i connectivitat. L'escletxa digital és, en realitat, símptoma de qüestions més àmplies que remeten al que podem anomenar escletxa social i que es manifesten també com a situacions familiars poc propícies per a l'aprenentatge escolar, en termes físics (les males condicions habitacionals o les carencies alimentàries) i emocionals, o a l'absència d'acompanyament per part d'adults competents acadèmicament i tecnològicament. En aquest sentit, les variables socioeconòmiques tendeixen a coincidir amb les condicions d'accés a la tecnologia, tot evidenciant que l'escletxa digital és una manifestació més de l'escletxa social, que ja abans de la pandèmia tenia efectes en l'èxit educatiu de l'alumnat. Cal doncs matisar també la tesi àmpliament difosa que únicament identifica l'escletxa digital com a causa de la limitació del dret universal a l'educació durant la pandèmia.

2. La pandèmia evidencia i reforça la funció social de l'escola. La virtualització de l'activitat escolar, i consegüent *llarització* (delegació a la llar) de responsabilitats assumides prèviament per la institució escolar (no només en termes educatius, sinó també de cura, guarda i socialització) ha confrontat infants i joves a situacions de fort aïllament social, desatenció, pèrdua de motivació, pèrdua d'hàbits, apatia, etc., fet que evidencia la funció anivelladora de l'escola i el rol central

que juga com a agent de socialització i cohesió social. En circumstàncies familiars complexes, l'escola emergeix com a espai que ofereix seguretat, estabilitat i estructura, referència i vinculació social. Això s'ha posat de relleu amb el confinament, quan en alguns casos el vincle amb l'escola s'ha transformat.

Davant el risc de "pèrdua" dels alumnes, els centres han prioritzat mantenir el vincle i la comunicació social i afectiva amb infants i famílies, per sobre de la transmissió de continguts lectius, fins i tot en escoles on les famílies tenien els mitjans tecnològics. Apostar per la transmissió d'aprenentatges –tal i com algunes famílies reclamaven per por de l'endarreriment curricular, especialment en centres de Secundària– hauria suposat no només evidenciar les desiguals capacitats de seguiment de l'alumnat, sinó assumir el risc de la plena desvinculació d'aquells més desfavorits. Així, amb la pandèmia la funció instructiva de l'escola queda en segon pla davant la funció social i afectiva; així mateix, la seva funció de detecció i d'intermediació amb Serveis Socials i altres xarxes i serveis locals d'assistència social s'evidencia com a essencial per al sosteniment de les famílies més desfavorides.

3. En context pandèmic, el professorat i altres professionals de l'àmbit educatiu han esdevingut un factor de vinculació escolar essencial. El context d'excepcionalitat produït per la pandèmia ha comportat l'aprofundiment de totes les inequitats preexistents, amb un fort impacte sobre els més febles. Molts professionals han fet esforços importants per pal·liar aquestes desigualtats. En aquest context, l'esforç i professionalitat dels i les professionals ha esdevingut un factor de vinculació escolar essencial, tant durant el confinament com a partir de la represa. Tanmateix, aquest (sobre)esforç ha comportat costos no reconeguts per a la salut física i emocional del professorat, i contrasta amb la ineficàcia de l'administració, a qui se li retreu la falta de coordinació, anticipació i dotació de recursos per pal·liar els efectes de la pandèmia i les inequitats que se n'han derivat. Una manca de recursos que es percep com a estructural i com una tendència que es remunta al temps anteriors a la pandèmia. Els i les entrevistades assenyalen que cal corregir aquesta tendència, si es vol redreçar les diferències ocasionades pel seguiment desigual durant els cursos escolars que s'han desenvolupat en pandèmia, així com prevenir potencials crisis futures. Cal remarcar també els límits que el mateix professorat percep en la seva capacitat per atendre situacions de desprotecció i vulnerabilitat estructural, més enllà de l'àmbit estrictament escolar.

4. En context pandèmic, es veu limitat el dret universal a l'educació per manca de mitjans per garantir-lo. Ja hem assenyalat el rol i compromís professional que el professorat i altres professionals han mostrat durant la pandèmia. Tanmateix, el paper central que, d'una banda, el 'voluntarisme' d'aquests professionals ha jugat per garantir l'accés a l'educació –sobreesforç i hores extres, adquisició de dispositius i competències digitals pel seu compte, estratègies de conciliació laboral i familiar, compaginació de docència presencial i virtual, etc.– i, de l'altra, la diferent dotació d'equipaments i competències digitals d'aquests mateixos professionals, pot haver vulnerat la universalitat i igualtat del dret a l'educació d'infants i joves.

La vulneració s'ha pogut produir en la mesura que aquest accés no s'ha pogut garantir de manera universal i incondicional, sinó que ha estat depenent de factors tan diversos com les condicions en què el professorat es trobava treballant des de casa (amb o sense responsabilitats de cura dins la llar, per exemple), el seu estat de salut o la seva competència tecnològica. Davant del sacrifici extraordinari, molt més enllà de les seves funcions habituals, que la situació de pandèmia demanava als i les professionals, molts i moltes van respondre amb el sobre esforç que acabem de descriure. En els casos en què no es va assumir aquest sobre esforç, però, una part de l'alumnat es va trobar amb més desavantatges per seguir les activitats escolars. Parlem, doncs, a la pràctica, d'una limitació del dret universal a l'educació durant la pandèmia deguda a la manca de mitjans per garantir-lo.

5. La pandèmia redefineix les formes d'absentisme i actua com a accelerador de situacions d'absentisme preexistents, provocant la desvinculació. La pèrdua de la presencialitat, en el cas d'alumnes que ja prèviament tenien una vinculació feble amb el sistema educatiu, va comportar la desvinculació d'aquest alumnat en molts casos. Abordar aquestes situacions, que expressen mancances estructurals abans i després de la pandèmia, hauria de ser prioritat per a l'administració.

6. L'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) no ha estat atès adequadament durant la pandèmia. Aquesta tipologia d'alumnat ha patit severament les conseqüències de la pandèmia, especialment quan s'han trobat en situacions socioeconòmiques desfavorides. Per una banda, les seves necessitats no han pogut ser ateses adequadament durant el confinament (malgrat els esforços dels i les professionals d'adaptar les eines i mitjans tecnològics), produint retrocessos en els seus processos d'aprenentatge i eixamplant les inequitats entre aquelles famílies que poden accedir a un servei privat i les que depenen de serveis públics, suspesos durant la pandèmia, produint en molts casos el trencament del seguiment terapèutic. Amb la represa de les classes presencials, les mesures de protecció i distanciament imposades han dificultat la comunicació i el seguiment normal del curs per part d'aquest alumnat. D'altra banda, la salut física i emocional d'aquest col·lectiu s'ha vist especialment afectada.

7. La pandèmia accelera el procés de digitalització dels centres educatius, tot plantejant els seus límits i riscos. Com a conseqüència de la pandèmia, molts centres han accelerat el procés d'alfabetització digital del personal docent, digitalització de l'activitat lectiva i comunicativa, així com l'administració. Si bé la virtualització de l'activitat escolar va permetre, durant el confinament i posteriors quarantenes, sostenir el vincle amb la institució escolar i facilitar l'activitat lectiva, els i les professionals alerten que el procés de digitalització hauria d'anar acompanyat d'un procés de reflexió pedagògica que contempli, entre d'altres coses, els riscos de la dependència tecnològica, els límits dels entorns virtuals per a promoure processos d'ensenyament i aprenentatge, o les llacunes de la protecció de dades personals.

8. La pandèmia com a oportunitat. Tot i que en termes generals la pandèmia ha confrontat alumnes, famílies i professionals amb una situació inèdita, molt difícil de gestionar i amb costos evidents, també ha representat una oportunitat en alguns sentits. Les famílies han pogut constatar la implicació i compromís de l'escola, no només amb el rendiment escolar dels seus fills i filles, sinó també amb el seu benestar social i emocional; i també el professorat ha tingut l'oportunitat de conèixer amb més profunditat les realitats socials i familiars del seu alumnat. Tot plegat ha enfortit el vincle família-escola, essencial per al bon funcionament escolar.

Per altra banda, arran de l'experiència de la covid, alguns centres han iniciat un procés de reflexió sobre la pràctica docent i la funció socioeducativa de l'escola. Han recollit, per exemple, dades amb retorn avaluador de com s'ha desenvolupat l'activitat docent durant els mesos de confinament i han elaborat una memòria covid del curs 2020-21. No tots els centres, però, han tingut la capacitat o l'oportunitat de dur a terme aquest procés de reflexió i sistematització dels aprenentatges assolits durant la pandèmia. En aquest sentit, l'estudi en què es basa aquest article pretén ser d'utilitat per als mateixos centres i, en general, per al conjunt de professionals vinculats al sistema educatiu.

6. AGRAÏMENTS

Volem expressar el nostre agraïment als i les professionals vinculats als centres educatius de la ciutat i a les professionals de l'administració educativa municipal i autonòmica, que ens han ofert el seu testimoni i ens han brindat el seu temps i la seva confiança en un moment d'excepcionalitat educativa i social.

BIBLIOGRAFIA

AJUNTAMENT DE L'HOSPITALET. *Pla de Millora de l'Escolaritat de l'Hospitalet: Prevenció i atenció a l'absentisme escolar*, disponible a: https://www.l-h.cat/educacio/394287_1.aspx?id=1, 2014.

BALLESTÍN, Beatriz. *Immigració i identitats a l'escola Primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*, Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2007.

GARCÍA, Maribel. "L'absentisme escolar a l'ensenyament primari i secundari obligatori. Alguns resultats de la recerca", a: *Educar*, núm. 33, 2004, p. 159-180.

INCOOP. *Programa per a l'atenció i prevenció de l'absentisme escolar*, 2020.

INCOOP. *Resultats atenció i prevenció de l'absentisme escolar*. Curs 2020-21, 2021.

RIBAYA, Francisco Javier. "La gestión del absentismo escolar", a *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, núm. 44, 2011, p. 579-596.

SABATÉ, Irene; BOFILL, Sílvia; LUNDSTEEN, Martín i VERGARA, Irene. "Usos del temps lliure entre els infants i joves de l'Hospitalet de Llobregat", *Quaderns d'Estudi*, núm. 32, 2018, p. 21-42.

SAVE THE CHILDREN. Covid-19: Cerrar la brecha, 2020 Disponible a <https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-covid-19-cerrar-la-brecha> [Consulta: 25 de novembre de 2021]

TARABINI, Aina. "¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global", a *Revista de Sociología de la Educación*, núm, 13 (2-Especial COVID-19), 2020, p. 145-155.

TARABINI, Aina; CURRAN, Marta; MONTES, Alejandro i PARCERISA, Lluís. "La vinculación escolar como antídoto del Abandono Escolar Prematuro: Explorando el papel del Habitus Institucional", a *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 19(3), 2015, p. 196-212.

UNESCO. *Covid-19: Interrupción y respuesta educativa*, 2022. Disponible a: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/> [Consulta: 27 d'abril de 2022]