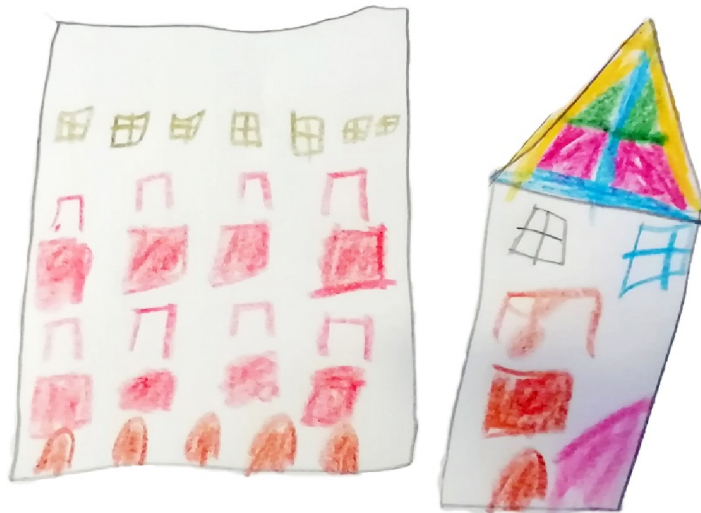


COVID-19. DESESCOLARIZACIÓN INVOLUNTARIA: LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA FRENTE AL ESPEJO.



eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Esti Amenabarro Iraola (Coord.)

Nerea Lapuente López

Nerea Navarro Rodríguez

Imagen de portada: Aiur Salegi Armendaritz (7 años). Alumno de educación primaria. Dibujo realizado a preguntas de lo que ha supuesto para él la situación de confinamiento. Las palabras utilizadas para describir esta imagen han sido: *eskola etxean, etxea koloretan eta eskola ilun*.

Prólogo de Javier Monzón González

Ayer escuché a un profesor que proponía que la vuelta a las clases se hiciera en terrazas de bar y no en los centros escolares. Efectivamente nos da la sensación de que todo está pensado para la desescalada menos la vuelta a las clases. No me gustaría estar en la piel de quien deba organizarlo, pero la imagen que recibimos es que las decisiones económicas van por delante de las educativas, también ahora.

Seguramente si para algo ha servido este confinamiento, además de para detener esta pandemia, es para pensar, para reflexionar sobre muchos de los aspectos más importantes que nos rodean. Un virus ha puesto en jaque a nuestro sistema laboral y económico, pero también muchas de las certezas sobre las que asentábamos nuestras vidas cotidianas.

En una sociedad que prima el trabajo y la economía por encima de otros ámbitos podríamos decir que lo que más hemos echado de menos ha sido abrazar a nuestros familiares, a nuestros amigos, charlar, pasear tranquilamente, el parque del barrio, la rutina...

Si no fuera por las vidas que se han perdido podríamos decir que, para los niños y niñas, estar tanto tiempo con sus padres y madres ha sido un regalo, un largo verano en el que nos han recordado que ellos y ellas son los más importantes, que están ahí siempre, aunque antes pasaran algunas horas en las escuelas, y que nuestras opciones como padres, madres o profesionales de la educación tienen sentido en ellos.

Es muy posible que, ahora más que nunca, en muchas familias se haya valorado la importante función que realiza el profesorado y los centros escolares. Por otra parte, quizá también, hemos sido conscientes del poco valor real que tienen muchos de los contenidos y actividades escolares, de su poca relevancia para la vida en general y quizá, en otros casos, se ha valorado como nunca la relevancia y necesidades de otros relacionados con las tareas domésticas, las emociones, la amistad, la convivencia, etc.

También hemos visto, pienso, la importancia que tiene, que podría tener, la participación de las familias en decisiones sobre el currículum o la organización escolar, no sólo con la organización de extraescolares o del comedor escolar.

Es una suerte que un grupo de profesoras, y no es casual que hayan sido mujeres, se hayan tomado el trabajo de pensar qué ha supuesto este confinamiento y esta desescolarización involuntaria en nuestras vidas y en nuestro sistema escolar. Tratar de comprender cómo ha sido la respuesta escolar durante el confinamiento ha sido el objetivo, pero, sobre todo, quiero poner en valor que este trabajo se haga desde la visión que han tenido las familias.

Sus conclusiones deberían servirnos a toda la comunidad para hacer una valoración del modelo de escuela que tenemos, del modelo de currículum, de lo que se transmite y, en general, de lo que primamos como importante como sociedad.

Enhorabuena por el trabajo.

Javi Monzón González

Licenciado en Pedagogía, especialidad en Pedagogía Terapéutica y Doctor en Educación por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN.....	1
2.- CONSIDERACIONES PRELIMINARES.....	4
2.1. Educar en tiempos de pandemia: retos y complejidades.....	4
2.2. La escuela ha desaparecido: ¡viva la escuela!.....	7
2.3. Familia y escuela: diálogo y distopía.....	8
2.4. Desarrollo profesional del docente: agencia del profesor/a.....	9
2.5. La educación sin educadores. <i>Homeschooling</i> no voluntario.....	10
3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
3.1. Objetivo general.....	14
3.2. Objetivos específicos.....	14
4.- METODOLOGÍA.....	15
4.1. Metodología mixta: cualitativa y cuantitativa.....	15
4.2. Las técnicas de recogida de datos utilizadas en la investigación.....	17
<i>4.2.1 Entrevista semiestructurada.....</i>	<i>17</i>
<i>4.2.2 Cuestionario online.....</i>	<i>17</i>
<i>4.2.3 Procedimiento de la investigación.....</i>	<i>17</i>
<i>4.2.4 Muestra de participantes.....</i>	<i>18</i>
<i>4.2.5 Límites de la investigación.....</i>	<i>18</i>
5.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
5.1. Análisis cualitativo: entrevista semiestructurada con la dirección escolar.....	20
<i>Apartado 1: centro escolar y respuesta educativa.....</i>	<i>21</i>
<i>Apartado 2: el trabajo que realizan los/as tutores/as.....</i>	<i>23</i>
<i>Apartado 3: familias o tutores/as legales.....</i>	<i>25</i>
<i>Apartado 4: alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ..</i>	<i>26</i>
5.2. Cuestionarios online.....	28
<i>Apartado 1: percepción del profesorado.....</i>	<i>29</i>
<i>Apartado 2: percepción de las familias o tutores/as legales.....</i>	<i>33</i>
6.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	37
6.1.- Entrevistas semiestructuradas.....	38
6.2.- Cuestionarios online.....	41
7.- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	43

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Muestra de participantes.....	18
Tabla 2. Apartados y categorías de análisis correspondientes.....	20
Tabla 3. Códigos de los entrevistados.	21
Tabla 4. Categorías del primer apartado.....	21
Tabla 5. Categorías del segundo apartado.	23
Tabla 6. Categorías del tercer apartado.	25
Tabla 7. Categorías del cuarto apartado.	26
Tabla 8. Categorías del primer apartado.....	29
Tabla 9. Categorías del segundo apartado.	34

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Sentimientos del profesorado.	29
Gráfico 2. Contacto con las familias.....	30
Gráfico 3. Contacto con los/as alumnos/as.....	30
Gráfico 4. Tipo de trabajo que manda el profesorado.	31
Gráfico 5. Dificultades con las TIC.....	32
Gráfico 6. Dificultades para contactar con las familias y alumnos/as.	32
Gráfico 7. Quejas por parte de las familias.....	33
Gráfico 8. Sentimientos de las familias.	34
Gráfico 9. Recursos tecnológicos en las familias.	35
Gráfico 10. Relación familia- escuela.....	35
Gráfico 11. Respuesta del centro educativo a las necesidades de las familias...	36

Los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible. No obstante, su formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes. (Unesco, 2016).

1.- INTRODUCCIÓN

El Coronavirus ha sacudido nuestra vida cotidiana. Si ya vivíamos en una realidad compleja y poco estable (Bauman, 2003), se puede decir que esta situación, en la medida en que es una crisis sanitaria sin precedentes, ha puesto de manifiesto lo cambiante, dinámico y vulnerable que es nuestra realidad social.

De manera imprevista más de diez millones de estudiantes de todos los niveles educativos deben permanecer en casa y los/as docentes se ven obligados a realizar una transición forzosa desde la escolarización presencial a una nueva modalidad nunca ensayada con este volumen de estudiantes y casi sin tiempo para su preparación. Eso les ha generado miedo y ansiedad. Ya en fase de desescalada y tal como lo denominan la fase de preparación para el retorno a la normalidad, nada está claro en cuanto a la educación. Y se aprecia que en septiembre una mar de dudas nos invadirá. Otra vez más la administración educativa (la cual legisla) por una parte y por otra los sindicatos y la fuerza de trabajo, en este caso los/as profesores/as demuestran claramente falta de sintonía a la hora de abordar la vuelta a las aulas, por lo que la supuesta normalidad aún se vislumbra complicada.

Podríamos decir que el momento que vivimos es un momento histórico. Y para asegurarlo no sólo debemos situar la atención en la crisis sanitaria. Creemos que más que nos encontramos ante una crisis estructural del sistema social y de toda su organización, la sanidad y la educación son dos de los ejes vertebrales de ese sistema que sirve para reproducir los valores del neoliberalismo. Además, tiene carácter global pues ha sacudido a todo el planeta sin parangón y ello nos lleva a cuestionar las múltiples medidas y formas de gestión que el nuevo liberalismo ha reivindicado hegemonícamente (McLaren y Jandric, 2020; Chomsky, 2020).

Si lo enfocamos desde una perspectiva de aprendizaje comunitario estamos asistiendo a un momento de carácter histórico, crítico e interesante al mismo tiempo. Este interés en nuestro caso lo enmarcamos dentro del ámbito educativo: porque de forma muy rápida e inesperada se han producido cambios muy notables en el ámbito educativo. De repente la escuela ha desaparecido como espacio físico educativo y la figura del profesor/as también se ha difuminado. Mientras tanto, las familias asumen toda la responsabilidad de la tarea educativa y el seguimiento. La casa se ha convertido en una escuela improvisada y desigual; las familias han asumido muchas de las funciones propias que hasta hace bien poco eran exclusivas de la escuela (Magro, 2020).

El periodo posterior a la pandemia se ha organizado en diferentes fases (BOE, 2020), podemos decir que el periodo programado que se ha denominado desescalada (a partir de finales de abril) ha sido un periodo lleno de confusión y contradicciones informativas, de manera que otra vez se ha puesto de manifiesto la brecha entre la administración educativa y los centros educativos. El tema de la autonomía de los centros siempre ha sido controvertido y en esta situación más. Todo apunta a que este curso finalizará así, sin consenso en profundidad y decreto sobre decreto. Esto, evidentemente, añade más tensión y más desasosiego a las relaciones familiares y escolares que ya de por sí vienen a ser tensas y llenas de complejidad y controversia.

La realidad social es en sí misma un fenómeno complejo y dinámico. En el marco de esa realidad educar no solo consiste en una tarea fácil; requiere conocimientos, capacidades y herramientas que lo hagan posible. Para los padres, atender a los hijos no

consiste solamente en disponer de competencias digitales para ello. De la misma manera que un buen profesor/a no es aquel que dispone ingente cantidad de información. El proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso mucho más complicado, que en cierta medida exige continuamente nuevos aprendizajes y genera conocimiento en sí mismo. Aprender y enseñar consiste en un proceso que se modela en unos espacios y tiempos concretos, donde existen actores que afirman y reafirman posiciones y dan forma a esos espacios y tiempos. Ahora esas figuras han desaparecido o han sido relevados. La redefinición de esos espacios y tiempos exigen procesos comunicativos entre los agentes implicados. Y se da el caso que en esta situación de distanciamiento social la comunicación se advierte difícil si no suspendida en muchos casos.

Es por ello que creemos que esta pandemia en cierta medida nos ha puesto frente al espejo y nos ofrece incertidumbre, pero también oportunidades. Estamos de acuerdo con Magro (2020) cuando escribe en *El Diario de Educación*, que esta pandemia ha funcionado como una especie de lupa o foco que ha iluminado y dado visibilidad a las partes oscuras del sistema educativo.

A través de este trabajo hemos querido aproximarnos a una experiencia de respuesta educativa a la pandemia en su fase inicial, para así entender que ha sucedido en el ámbito de la escuela desde el 12 de marzo del 2020. Para ello, hemos penetrado en el corazón una experiencia real, personal e intransferible y hemos construido un relato con tres agentes que conviven en la escuela: el profesorado, el equipo directivo y las familias. Creemos firmemente que es el momento de escuchar y reflexionar a los/con los profesionales del ámbito de la educación, gestores y familias que construyen y tejen relaciones pedagógicas en el ciclo de Educación Primaria de una escuela pública de Sakana (Navarra).

Hemos realizado un análisis de un caso concreto. Así hemos puesto el foco en la intervención y respuesta educativa que un centro educativo de carácter público dependiente de la Administración Educativa del Gobierno de Navarra ha dispensado. A través de este trabajo queremos fomentar la reflexión de cara al futuro sobre algunas prácticas y decisiones a desarrollar en el ámbito de la educación, creemos que lo más adecuado es fijarnos en el conocimiento que se deriva de esta experiencia real; la virtualidad de este trabajo reside en que tanto profesionales como familias que viven una realidad concreta en el ámbito educativo han compartido sus reflexiones con nosotros y hemos ofrecido un altavoz a esas vivencias.

Intentaremos arrojar luz en este artículo a cuestiones que estos días han estado en la mente de muchas personas, sobre todo en las familias, que se han visto sorprendidas por la multifunción que habían de desarrollar desde el confinamiento y en muchos casos desde soledad de sus casas, para ello nos hemos hecho cuando menos estas preguntas: ¿aprenden igual los niños y niñas en el hogar que en la escuela?, ¿están las familias preparadas para afrontar el reto?, ¿cuentan las familias con un acceso estable y de calidad a Internet?, ¿disponen las familias de dispositivos digitales (ordenadores, tabletas o teléfonos) y cuál es su distribución y uso según el número de miembros de la familia?, ¿qué nivel de competencia digital o competencia mediático-informacional tienen las familias y los propios estudiantes?, ¿cuál es el grado de ajuste del currículo escolar a estas tres cuestiones previas? Otra cuestión que ha generado controversia es el tema de la evaluación- promoción. Podemos decir que en cierta manera esta pandemia ha puesto en evidencia el modelo de evaluación hegemónico enfocado a resultados sobre el cual se rige nuestro sistema educativo y estos días autores

como Tonucci han resaltado que la pandemia también puede ser generador de nuevos aprendizajes y un proceso interesante de cara a poner en cuestión ciertos parámetros que rigen la educación, la evaluación y promoción de los/as alumnos/as entre otras cuestiones.

Otra cuestión interesante que la pandemia en cierta medida ha dinamitado ha sido la cuestión de la conciliación, que realmente es un modelo de organización basado en las necesidades del adulto; si ya la corresponsabilidad en el ámbito privado y familiar estaba lejos de conseguirse (Duran, 2007), esta crisis ha acabado de rematarla. Es más, tal como recoge la literatura científica a este respecto observamos que aún de hoy la responsabilidad recae mayormente en las mujeres (Castells y Subirats, 2007). A esto hemos de añadir que la escuela en su vertiente comunitaria también dispone y por lo tanto oferta otros servicios que coayudan a la socialización (al mismo tiempo muy necesarios para afrontar las desigualdades sociales) tales como comedores escolares, actividades de ocio, extraescolares. Todos estos elementos que rodean a la educación digamos reglada, normativizada han desaparecido y junto al distanciamiento social ha hecho que los niños y las niñas, así como los adolescentes retrocedan en su sociabilidad marginándola al espectro familiar.

Todo ha sido muy inesperado. Con este trabajo hemos querido conocer, comprender e interpretar el tipo de protocolos, procedimientos y actuaciones que se han desarrollado en la escuela desde la entrada en vigor del estado de alarma y confinamiento, y todo ello teniendo en cuenta las inquietudes y expectativas de los agentes que han protagonizado estas situaciones.

Consideramos primordial este estudio; es por ello que adquiere plena vigencia; estamos convencidas de que la crisis sanitaria, económica y educativa ha puesto en el primer plano las prioridades que nos humanizan: el cuidado de los cuerpos, de las relaciones familiares y de los vínculos con las personas, con quienes nos relacionamos y a quienes queremos. Creemos firmemente que este estudio nos plantea pistas, retos y consejos de cara a afrontar el postcovid en el espacio educativo y nos ayudará para saber cómo afrontar los retos desde la escuela. Planteamos una forma de mirarnos al espejo para que aprendamos del presente y podamos cambiar la escuela del futuro para así poder abordar otras complejidades, que seguro seguirán planteándose en este mundo tan cambiante.

2.- CONSIDERACIONES PRELIMINARES

2.1. Educar en tiempos de pandemia: retos y complejidades

Vivimos tiempos de oportunidades, retos y dificultades. Tiempos complejos, convulsos y llenos de incertidumbre. El presente resulta ser desolador y el futuro se pronostica incierto. Cantidades exageradas de información, mentes cansadas, hastío, miedo, ocultación de información, cambios estratégicos y de dirección mal explicados a la opinión pública son unas muestras de la situación de caos que vivimos desde el 12 de marzo desde que el Gobierno central¹ liderado por Pedro Sánchez decretó el estado de alarma. España y como consecuencia la Comunidad Foral de Navarra está siendo uno de los países de Europa más afectado por el virus Covid-19. Ante esta situación, la decisión fue drástica: se cerraron todos los colegios del país en unos días, llevando al confinamiento a toda la población y decretando el cierre obligatorio para colegios, empresas, comercio.

Han sido unos días de ajustes para todos y en muchos planos: la suspensión de nuestra vida social y la búsqueda de nuevas rutinas dentro de los metros cuadrados de nuestro hogar; las videoconferencias y llamadas entre miembros aislados de la familia y nuestras amistades; la gestión del teletrabajo, las necesidades familiares y los aplausos por las ventanas dedicados a los héroes profesionales de esta pandemia; el delicado equilibrio entre la ansiedad ante la enfermedad y la crisis económica y la esperanza de la resistencia o, simplemente, la curación. En resumen, una vida muy agitada entre las cuatro paredes de casa. Pero es importante reseñar que muchos niños y niñas también han pasado como nunca tiempo de calidad y cantidad con sus padres que antes de la pandemia era impensable por la cuestión de la conciliación que antes hemos aludido.

Educación siempre ha resultado ser una tarea llena de complejidades. Creemos firmemente que las mismas afloran más si cabe cuando una crisis de esta magnitud asola y nos pone a todos delante de un espejo que nos invita a reflexionar el por qué. Ya lo adelantábamos al principio: esta crisis no es una crisis sanitaria al uso, es el agotamiento de un modelo social, económico y político que integra también a su modelo educativo (Klein, 2012). Es la crisis del capital y su modelo social y educativo. En tiempos de crisis, socialmente existe la idea de que la escuela no funciona, actitudes extremadamente derrotistas que buscan culpabilizar a la escuela de casi todo, pero hemos de adentrarnos más allá, la escuela no es más que el espejo del modelo de sociedad que se construye, si queremos cambiar de escuela ese modelo también ha de cambiar (McLaren, 2005).

Creemos que la escuela no es la panacea para arreglar los desastres sociales, ecológicos, económicos que se han ido gestando desde los planteamientos hegemónicos del neoliberalismo; pero si creemos que la escuela puede ayudar a revertir el orden social y transformarla. Partimos de una visión de escuela como espacio social, caracterizado por determinado tipo de relaciones entre los sujetos. Este espacio se corresponde con el proyecto social propio de la modernidad (Díaz y Rivas, 2007). Esto significa que hay un diseño previo de la actividad que tiene lugar en su interior, que viene establecido por dicho proyecto, mediado por los peculiares desarrollos legislativos de los diversos momentos históricos. Así, la escuela responde a una construcción histórica (política, económica, cultural y social), pero también a las contingencias

¹ (Real Decreto 462/2020).

particulares del momento histórico (político, económico, cultural y social) en el que se desarrolla.

Aquello de que todos somos iguales ante la ley es una falacia que otra vez más una crisis de esta envergadura deja en evidencia. La escuela hace culto de la realidad social en la que está inserta, emana de ella y debe responder a ella. La escuela no es un ente ajeno a esa misma realidad. Para algunos reproduce las desigualdades (Bourdieu, 1997), para otros son artefactos de poder que legitiman el status quo el poder dominante (McLaren y Kincheloe, 2008). Y para otros la escuela puede ser un espacio donde confluyen personas que se relacionan y tejen nuevas realidades que pueden ser motor de cambio (Murillo, 2006). Es en esta posición donde nos colocamos y partimos de los postulados de la pedagogía crítica. Compartimos la reflexión de Giroux (2020) en el sentido de: *una crisis que está fuertemente arraigada en años de negligencia de los gobiernos neoliberales que negaron la importancia de la salud pública y del bien común desfinanciando a las instituciones que los hicieron posible.* (Giroux, 2020, pág.2)

Torres (2001, 2017) ha afirmado en más de una ocasión que la escolarización masiva ha sido el gran argumento de la modernidad (neoliberalismo) después de la industrialización, pero según el autor más allá de aminorar las desigualdades sociales las ha aflorado y presenta claro oscuros, pues una escolarización masiva no resuelve las fuertes desigualdades sociales que ya existen en la sociedad.

Podemos afirmar que esta crisis estructural ha puesto de manifiesto de una manera muy visible muchas de las desigualdades que antes estaban escondidas en el armario. Así cuando de repente ha desaparecido la escuela de nuestras vidas como espacio físico vivencial y la familia asume las labores educativas esas desigualdades se hacen aún más visibles. Así la diversidad de situaciones y razones es muy variada: familias que no tienen conectividad, escaso interés hacia las tareas demandadas por la escuela, falta de recursos tecnológicos, familias no estructuradas, poca priorización al cuidado de las personas.

Hemos aludido anteriormente a la complejidad de la realidad educativa. Así, la confluencia de diversos agentes en la cultura y realidad escolar, sus pensamientos, ideología como su modo de relacionarse ha provocado en muchas ocasiones el desencuentro entre esos colectivos. Esta situación se puede definir como conflictiva y coloca a la institución educativa en el punto de mira social y político; convirtiéndola en responsable de buena parte de las crisis sociales, culturales y morales que supuestamente vive la sociedad actual. Según Rivas et al. (2011), esto se manifiesta de una manera muy específica en el sistema educativo español:

Si bien esta es una situación que se manifiesta de forma general en todos los sistemas educativos (Hargreaves, 2000), en España adquiere matices propios de acuerdo con nuestra peculiar historia de los últimos 40 años. Las transformaciones vividas en un lapso de tiempo relativamente breve han traído la falta de un proceso más reflexivo y consensuado a cuya estabilización hayan contribuido los diversos actores del sistema escolar. Pensamos que las reformas educativas españolas tuvieron que 'quemar' etapas que en otros países del entorno tuvieron un recorrido más relajado, acorde con la dinámica de los tiempos. (Rivas, Méndez, Cortes, 2011, pág.165)

Estamos de acuerdo con Rogero y Andrés Candelas (2016) cuando afirman que el sistema educativo y la escuela están regidos por dos lógicas enfrentadas en su seno. Como sucede en la sociedad. Por una parte, tenemos la lógica del poder plasmada en un

modelo educativo academicista, instruccionalista y al servicio de la competitividad económica. Es el modelo dominante y mayoritario, siempre acompañado de las actualizaciones que las diversas reformas institucionales imponen en cada momento, que suelen responder a los intereses del crecimiento, la competitividad y la productividad del sistema económico capitalista neoliberal. Por otra parte, está la lógica de los intereses colectivos que se pueden reflejar en un modelo educativo holístico ético-crítico, que defiende la centralidad de las necesidades de la infancia y la adolescencia, promoviendo su desarrollo integral y haciendo posible que cada persona pueda ser sujeto de su vida en interacción cooperativa con los demás. Este modelo es minoritario, pero también está presente en ese sincretismo caótico que es hoy la escuela.

Con ánimo de poner la mirada en el futuro y que esta crisis realmente sea un elemento reflexión y de cambio (Fullan, 2002) al mismo tiempo sirva para un aprendizaje que nos ponga algo más de claridad, planteamos siendo conscientes de toda la complejidad que encierra esta situación, cinco retos:

- a) Un análisis radical, profundo de la realidad social y del entorno que compone la comunidad escolar donde trabajamos.
- b) Una nueva forma de relacionarse con el conocimiento y los procedimientos didácticos. Una escuela que está en continuo aprendizaje y se retroalimenta de las necesidades educativas de la comunidad a la que sirve.
- c) Las personas de su comunidad son cuerpos y emociones a cuidar. Las personas en el centro. Los cuidados como eje vertebrador del proyecto educativo del centro. Unas nuevas relaciones pedagógicas dentro de la comunidad.
- d) Desarrollar prácticas y experiencias comunitarias públicas ofreciendo autonomía real a los centros.
- e) Capacitación de los/as docentes para afrontar los retos de la educación (Bolívar, 2000). Adecuación de los saberes elementales que un profesor/a debe adquirir. Trabajar la agencia del profesor/a (Biesta, 2017).

Rivas et al. (2020) aluden al cambio de mirada necesaria:

En un mundo en el que el conocimiento es tan accesible (para algunas personas) como inabarcable, donde la saturación de información puede causar cierto sopor, en el sentido crítico, eclipsando otros procesos que, siendo tan complejos como necesarios, van quedando relegados, se hace tan importante como urgente el cambio de mirada. (Rivas et al. 2020, pág. 210)

De acuerdo con Melich (2005), es necesario realzar el poder transformador del ser humano: *“las personas siempre están obligadas a reconsiderar su lugar en el mundo, su posición y debe interpretar e reinterpretar constantemente su lugar en el mundo, así como sus deseos y aspiraciones”* (Melich, 2005, pág., 20). Es por ello que esta situación que vivimos despeja mucha incertidumbre, pero es al mismo tiempo una oportunidad para empezar a realizar las cosas de otra manera o al menos a plantearlas.

2.2. La escuela ha desaparecido: ¡viva la escuela!

La escuela como agente socializador de primer orden ha sido relegada y las familias adquieren de forma repentina y sin tiempo de aclimatarse todas las funciones socializadoras de los/as alumnos/as. Desaparece la escuela y desaparece el entorno social por un periodo considerable. Este es un hecho inédito. Un mundo en estado de excepción, una vida puertas adentro, una sociedad amenazada y con el factor del distanciamiento social impuesto no se puede hablar en ningún caso de normalidad y menos de hacer lo que habitualmente hacíamos. Es imposible. Pero resulta que se pide al alumnado confinado que siga actuando como si estuviera en la escuela (entendida como institución que incluye todos los niveles educativos), al mismo ritmo y con mayor exigencia si cabe, como si nada pasase, cuando en realidad todo es diferente y más si tenemos en cuenta los desiguales contextos sociales y familiares.

Después una vez introducidos en las fases premonitorias de la desescalada y a la mal llamada vuelta a la normalidad, se pide a los centros que abran sus puertas y decidan cómo y cuándo cumplirán con las estrictas normas sanitarias cuando realmente la paisajística escolar y los recursos económicos de muchos centros impiden cumplir dichos requisitos. Inseguridad, zozobra continua pues se decreta y legisla sin trabajar el diálogo social necesario para ello. Las resistencias por parte de los centros y sus directivos se hacen patentes.

Esta contingencia creemos a nuestro entender es la clave para analizar y entender esta situación. Es aquí donde las familias y la escuela (espacio educativo de primer orden) muestran fricción. Por una parte, las familias o no están preparadas, o no quieren realizar esa labor por las razones que sean. Por otra parte, las escuelas y los/as profesores/as sienten la presión administrativa y competencial de cumplir con las tareas didácticas programadas, pues se resisten a que los/as alumnos/as pierdan materia y por ende su capacitación se vea afectada. Entre unos y otros si ya antes las relaciones de esos dos mundos sociales eran complicadas esto lo ha intensificado más.

Compartimos con Zufiaurre et al. (2014) cuando explican que esto se debe a que las organizaciones, instituciones y entornos, y las personas que los integran, crean prácticas que tienen contenido y significado. Las personas dentro de una escuela: maestros y estudiantes, familias y directores, construyen sus prácticas en torno a unidades particulares de trabajo. Las personas fuera de la escuela (desarrolladores de planes de estudio, formuladores de políticas, escritores de libros de texto) desempeñan su papel en la configuración de las unidades de trabajo, la pedagogía y las relaciones. Pero los puntos de vista, pensamiento y formas de actuar son diferentes y disonantes, crean fricción, pues parten de realidades, sentimientos y prácticas diferentes. Es por ello que es necesario acercarse a esas realidades, comprenderlas y saber exactamente cuál es el posicionamiento de cada una; para ello el diálogo como herramienta es insustituible (Roca et al. 2020). El diseño educativo es una tarea que requiere conocimiento, habilidades, sabiduría y capacidad de análisis y crítica reflexiva. Y añadimos: mucho diálogo social. Así, Zufiaurre et al. (2004) refieren esta situación a las incongruencias derivadas entre las "arquitecturas de aprendizaje" y las "arquitecturas de práctica" relacionadas con la escolarización que permiten y/o limitan el trabajo y la vida de los estudiantes y maestros dentro y fuera de las escuelas. Por tanto, siguiendo a Serdio (2008), es importante interpelar a una reflexión sobre este tema; no sólo cabe valorar la conveniencia y la necesidad de una relación constructiva y eficaz entre las familias y las escuelas si no es necesario también abordar las cuestiones que dificultan esa relación.

2.3. Familia y escuela: diálogo y distopía

Las relaciones de las familias con la escuela siempre han estado caracterizadas por encuentros y desencuentros. Algunos autores hablan de desencuentros (Fernandez-Enguita, 1993) y otros aluden al desfase entre expectativas y realidad (García-Bacete, 2003). Coincidimos con Bolívar (2006) cuando dice que están destinados a entenderse. La educación se origina en diversos contextos y la continuidad y la coherencia en esos contextos es necesaria para los/as alumnos/as. De acuerdo con el mismo autor: *ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo* (Bolívar, 2006, pág.120).

Si ambos ámbitos no se entienden, la consecuencia es el distanciamiento de las familias respecto de la vida de los centros escolares y un creciente rechazo de los estudiantes ante propuestas y escenarios que les son totalmente ajenos y, a menudo, agresivos. Así las familias consideran que los centros educativos son entes profesionales de la educación que se dedican a educar, son especialistas en ello y no lo perciben como una tarea conjunta, comunitaria de creación de conocimiento en sentido constructivo y perspectiva social.

Así muchas familias describen a las escuelas como entes empresariales que ofrecen servicios, en este caso transmitir conocimiento. Según Rivas et al. (2001):

La respuesta de la sociedad y de las familias en particular es considerar los centros educativos como empresas de servicios que, como tales, están sometidos a reglas económicas de mercado y no a las lógicas sociopolíticas de una sociedad democráticamente constituida. Pensamos que los últimos desarrollos legislativos resaltan esta posición, desde la esquizofrenia generada entre los discursos oficiales y las realidades vividas en los centros. (Rivas et al., 2011, pág. 165)

Por otra parte, se exige a las familias que participen en la vida de los centros, que es bueno y positivo para sus hijos, pero al mismo tiempo esa participación no viene consolidada con prácticas concretas de participación desde una perspectiva democrática (Apple y Beane, 1990) y se limita a un trasvase de información sobre el seguimiento curricular o actitudinal de sus hijos. Así vemos que de las tres reuniones evaluativas anuales que marca la regla con respecto a la comunicación de los centros (por medio de los/as tutores/as) con las familias se limita a la evaluación final del alumno/a y la comunicación de las familias y la escuela no se debiera limitar exclusivamente a la cuestión evaluativa; es más creemos que la diversidad de necesidades que plantean los/as alumnos/as no pueden pivotar solo o en exclusiva a las reuniones trimestrales decretadas. Trujillo et al. (2020) plantean esta cuestión como de máxima importancia y para ello plantean una serie de escenarios a tener en consideración: la autonomía de los centros, ajuste de currículo, evaluación positiva condicionada y la evaluación positiva sin condiciones.

Claro está que la falta de comunicación y diálogo entre los actores en tiempos de distanciamiento social decretado dificulta aún más la relación y se hace más visible cuando una crisis de este tipo aflora. Por qué los/as docentes no conocen a las familias que están detrás de la video llamada (no han explorado en su realidad social) y es por ello que no se adecuan a esas necesidades y ofrecen un menú igual para todos. En la escuela no todos los/as alumnos/as partían de la meta en igualdad de condiciones; en casa menos.

Los/as docentes por el contrario sienten la presión de la administración a la hora de resolver la cuestión competencial de los alumnos/as. Muchos de ellos tienen problemas en adecuarse a la nueva forma de trabajo *online* y además tienen miedo e incertidumbre porque en el fondo saben quiénes podrán desarrollar esas competencias y quién no. Pero la función uniformizadora de la educación si ya es una realidad que no escapa en esta situación de confinamiento el café para todos es la única posibilidad real, pues adaptarse a las necesidades de los/as alumnos/as resulta casi imposible.

Tal como explica Hargreaves (2000), en este escenario, las relaciones entre familia y escuela están plagadas de dificultades y se convierten en un juego de intereses particulares. Sin embargo, no se puede pensar en un avance de la educación, especialmente de la enseñanza pública, sin una estrecha colaboración entre ambas partes. Citando textualmente: *con la calidad de la educación pública en entredicho y con tantos/as alumnos/as que dependen de ella, la necesidad de colaborar estrechamente es tanta, sobre todo cuando los padres son difíciles y los/as alumnos/as tienen tantas necesidades, que no podemos darnos por vencidos* (Hargreaves, 2000, pág. 222).

La experiencia escolar histórica vivida por cada miembro de la familia constituye, a su vez, una fuente de expectativas, intencionalidades, creencias, etc., que entran en juego en su relación con la escuela. La intersección de estos elementos establece las condiciones de desarrollo de las prácticas escolares. Por tanto, atender a este escenario se constituye en una de las dimensiones necesarias para plantearse el cambio y la transformación de la escuela. De ahí la importancia de darle un nuevo significado al término comunidad, convertido demasiadas veces en una mera etiqueta administrativa. En esta investigación, planteamos la comunidad como un escenario público y social para la participación y el desarrollo de proyectos de sociedad, que cuenta con la implicación de todos los colectivos. Se ubica en un espacio sociocultural determinado, que abarca tanto el entorno inmediato como el sistema global en el que se desarrolla.

El diálogo entre la familia, la escuela y el alumnado se puede establecer desde la base de las prácticas y la experiencia, con lo que se rompería con la inercia tradicional de discutir desde las concepciones partidistas, los intereses propios o la teoría estéril.

2.4. Desarrollo profesional del docente: agencia del profesor/a

Dice Montero (2018) que, si las reglas del mundo están cambiando, las de los/as docentes también han de cambiar (Montero, 2018). Para Hargreaves (2003) no es real la sociedad del conocimiento sin una alta capacitación de los/as docentes. Alerta del mismo sobre la atención y el reconocimiento a los saberes y compromisos del profesorado para con las sociedades en las que viven y trabajan, pero también, la corresponsabilidad de las mismas para con el profesorado. Las tecnologías son un factor ineludible a la hora de representar y caracterizar los cambios producidos en el paso de las sociedades industriales a la sociedad global del conocimiento (Fishman y Dede, 2016).

La del profesorado es una identidad profesional, construida en el tiempo y en los diferentes escenarios de vida como educadores. La sociedad y el sistema legal les asigna, además, un papel central en la puesta en marcha del proceso educativo. Su concurso en la comunidad escolar tiene una significación propia, que puede resolverse o

bien desde la autoridad y la jerarquía profesional, o bien desde su compromiso con los proyectos sociales de la comunidad en la que se ubican. Ese perfil al que nos referimos ha sido constantemente reformulado según las constantes reformas a las cuales ha asistido en panorama educativo de nuestro entorno (Esteve, 2006). Esto a nuestro entender añade más indefinición e incertidumbre a la situación.

Es necesario a nuestro el diálogo desde las experiencias; permite compartir desde la propia vida, lo cual supone un ejercicio democrático (Schön, 1992). La aportación de cada colectivo es producto de su peculiar ubicación en la comunidad educativa, constituida como una situación estructurada, en la que se ponen de manifiesto diferentes identidades.

2.5. La educación sin educadores. *Homeschooling* no voluntario

Obviamente, la escolarización en casa no es ninguna novedad (Ray, 2004). Ya sea en familias que quieren para sus hijos una educación religiosa o ideológica determinada o ya sea porque hay familias que creen que pueden ofrecer a sus hijas e hijos una mejor educación que la ofrecida por la escuela presencial, ya sean familias insatisfechas con el actual sistema educativo o familias con hijos con necesidades educativas especiales, la educación en casa, con sus adeptos y detractores a cubierto un hueco en el panorama educativo. El *homeschooling* es en muchos países un movimiento minoritario emergente de familias que escolarizan a sus hijos en casa, cuestión que, en nuestro país, como en muchos otros, es objeto de un encendido debate legal y ético en torno al sentido de la escolarización obligatoria.

¿Pero podemos aprender algo de este fenómeno que nos ayude a que la escolarización forzosa en casa sea más satisfactoria y sostenible? Realmente creemos que sí. Aun siendo conscientes que la literatura científica al respecto es bastante confusa y la legislación al respecto presenta ambigüedades y cuestiones éticas insalvables creemos que podemos analizar una serie de cuestiones.

Partimos con una constatación: la situación de confinamiento no es, en este sentido, una experiencia de escolarización en casa comparable con el movimiento del *homeschooling*. Por un lado, las familias no han elegido escolarizar a sus hijos e hijas en casa, como tampoco los adultos han elegido teletrabajar o permanecer confinados; además, estamos hablando de una experiencia acotada en el tiempo hasta el momento se vena al virus. Por otro lado, en esta situación que estamos viviendo el currículo no lo determinan las familias, sino que estas son mediadoras de un currículo que proviene del contexto escolar: en la situación actual, los/as docentes siguen siendo los responsables últimos del aprendizaje y evaluación de los estudiantes.

En la historia de la educación el desencuentro sobre las funciones y tareas encomendadas a la escuela han ocupado líneas y líneas. La escuela es un ente universal y con funciones diferentes según la cultura escolar a la que atiende. En una posición pedagógica y política radical encontramos posturas tales como la desescolarización y alegatos a la desaparición de la escuela. En la década de los setenta autores como Illich, Reimer y Goodson proclamaron la desescolarización, desde posiciones distintas, pero como una crítica radical a la escuela y su función uniformizadora. Así describe explosivamente la escuela Illich (1975):

Trato de describir sencillamente lo que veo como si fuera un marciano lo que constituye el concepto de escolaridad. Es un proceso de clasificación de toda la sociedad en grupos, en gremios alrededor de otro personaje, a quien se le da muchos nombres diferentes pero que esencialmente es distinto de los demás personajes reunidos porque participó muchas más horas en estas reuniones específicas por edades. (Illich, 1975, pág. 17)

Del mismo modo se pronuncia Holt (1982), pedagogo norteamericano defensor de la educación en casa. Según él, cuando el aprendizaje ocurre y es exitoso el resultado la escuela suma el tanto y toma el crédito y cuando no sucede los estudiantes tienen la culpa. Es interesante la aportación de este autor con respecto a cómo y cuándo se da el verdadero aprendizaje. Para todos ellos la escuela no es necesaria. Es más, la escuela como artefacto reproductor del poder hegemónico nos aleja del verdadero aprendizaje.

Dewey (1995) afianza una nueva forma de entender la escuela también desde una crítica radical, pero al mismo tiempo pone las bases para reformular la escuela desde una perspectiva democrática y de participación social y lo que es más importante como motor de transformación social y acepta y ve lógico el conflicto entre diferentes posiciones y entiende que son necesarias. En 1967, publicó *Experience and Education*, donde escribió: *Todos los movimientos sociales suponen conflictos que se reflejan intelectualmente en controversias. No sería una buena señal de salud si un interés social tan importante como la educación no fuera también un campo de lucha, práctica y teóricamente* (Dewey, 1967, pág. 3).

La pregunta que se nos plantea es la siguiente: ¿aprenden igual los niños y niñas en el hogar que en la escuela? El *homeschooling* defiende la escolarización en casa y la defiende en un contexto de crítica radical a la escuela en cuanto sistema de control férreo (Foucault, 1987), adoctrinamiento (Carbonell, 2019) y currículo cerrado (Gimeno Sacristán, 1995). Sus adeptos lo defienden como espacio de libertad, pero sus opositores lo invalidan a grandes rasgos por qué consideran que las familias (las que menos recursos económicos, intelectuales y tecnológicos) no pueden asegurar el aprendizaje y tampoco la socialización necesaria de las personas. Así defienden a la familia como espacio privado donde se vive y construye un mundo de valores y patrones culturales; y por otro lado la escolarización paso o ritual hacia el mundo social y que se da inicio en este periodo.

Establecer una comparación entre la escolarización normalizada y la escolarización en el hogar es complejo por múltiples razones (Trujillo, 2014). Las investigaciones recientes indican resultados suficientemente positivos en este proceso (Kunzman y Gaither, 2013) pero se incide en la necesidad de estructuración del proceso de enseñanza y aprendizaje; de igual manera se presentan menores evidencias de avance cuando el proceso es desestructurado (Martin-Chang y Levesque, 2017) siguiendo los principios de la desescolarización (Igeldo Zaldívar y Laudo Castillo, 2017).

Por otro lado: ¿están las familias preparadas para afrontar el reto? Una constante del *homeschooling* es el efecto del nivel educativo de las familias en el aprendizaje de los menores. La exigencia de conocimientos y competencia pedagógica del *homeschooling* supone todo un reto para las familias y el nivel de estudios de los progenitores incide en el aprendizaje de los menores escolarizados en el hogar -como ocurre, por otro lado, también en la escolarización normalizada.

Una cuestión que estos días de confinamiento ha resaltado es el relativo a la socialización de los menores. En la literatura sobre *homeschooling* existe una amplia preocupación acerca de la socialización y la competencia social y cívica de los menores y las personas que han sido escolarizadas en casa. Sin embargo, la investigación parece demostrar que tanto su socialización como su competencia son positivas (Jolly y Matthews, 2018) aunque la investigación sobre *homeschooling* también hace referencia a tipos de familia con una importante implicación y participación comunitaria desde distintos puntos del espectro ideológico.

En relación con los procedimientos didácticos de los cuales se disponen en casa es un factor fundamental a tener en cuenta esta situación. Así observamos que esta cuestión ha sido al menos durante las primeras dos semanas el talón de Aquiles de muchas familias. Así según iban pasando los días gracias a la acción social de los colegios, administración, ayuntamientos y otras entidades se ha ido resolviendo. Para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea estructurado es necesario tener esta cuestión resuelta pues si no generamos una brecha y el riesgo es persistente a la hora de ahondar en más desigualdades.

Otra cuestión a reseñar es el hecho de que las familias se han dedicado a realizar mera réplica de las tareas encomendadas desde la organización escolar. La investigación en torno al *homeschooling* nos indica que, si bien al principio las familias intentan reproducir la organización escolar, pasado un tiempo razonable optan por una enseñanza menos estructurada y más flexible y ecléctica, que incluye no solo actividades académicas convencionalmente escolares sino también otras situaciones que también pueden convertirse en experiencias de aprendizaje aunque no provengan del mundo escolar (responsabilidades en el hogar, cocina, mantenimiento de un huerto urbano, juegos, experimentos caseros, observación de la naturaleza, etc.).

La escolarización en casa supone un cambio de estilo de vida radical. En este caso ese cambio ha sido involuntario e imprevisto por lo que el nivel de resistencia es importante, así como la tensión, tristeza y una serie de emociones negativas han aflorado en el día a día de todos los actores implicados (familias, alumnos/as y docentes). Esto a nuestro entender ha obstaculizado el verdadero proceso de enseñanza aprendizaje. Cabe resaltar aquí que durante el periodo de confinamiento la comunicación de las familias con la organización escolar se ha limitado casi exclusivamente al envío y reenvío de tareas escolares, programadas y estructuradas. Hemos de observar en este sentido la desigual implicación de los/as docentes a la hora de mandar tareas más o menos bien explicitadas, así como el proceso de reenvío para corrección-evaluación y posterior devolución a las familias.

Otra cuestión importante es el relativo al tiempo que las familias han dedicado a las tareas propiamente escolares en casa. Es interesante también resaltar: la familia *homeschooler* dedica una media de unas cuatro horas diarias al trabajo académico más convencional; al mismo tiempo, se señala, como hemos mencionado anteriormente, que durante el resto del día ocurren otras actividades (lectura, aficiones con valor educativo, proyectos compartidos con la familia, etc.) que pueden ser consideradas como experiencias de aprendizaje. Además, muchas familias admiten “retrasar” las horas de estudio para permitir que sus hijos e hijas duerman un poco más, desplazando el “horario académico” para ajustarlo a las necesidades de la familia.

Dentro de la tradición del *homeschooling* existen grupos organizados de apoyo que están interesados en el tejido social, cultural de las familias que optan por esta opción. Existe todo un continuo de posibilidades: desde grupos informales que se encuentran en parques o domicilios para apoyarse mutuamente e intercambiar información (cuestión que ahora sería imposible físicamente pero sí, quizás, virtualmente) hasta grupos que comparten un horario de estudio u otros recursos o, incluso, grupos de aprendizaje cooperativo. En situación de confinamiento y sin libertad apenas de movimiento a excepción en el domicilio, distanciamiento social decretado por la autoridad estos grupos de apoyo no han existido y el impacto de la comunidad ha sido nulo.

3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo general

El objetivo principal de este trabajo es conocer y comprender la respuesta educativa que la escuela ha dispensado durante la situación generada después del cierre de todos los centros escolares hasta el inicio de la desescalada.

3.2. Objetivos específicos

- Aproximarnos a las tareas que la dirección tuvo que realizar durante el confinamiento para preservar el derecho a la educación de todos sus alumnos/as. Conocer las dificultades y retos que tuvieron que sortear.
- Describir y conocer la percepción de los/as docentes durante en confinamiento. Sus miedos y sus problemas de cara a afrontar el reto asignado de que los/as alumnos/as pudieran proseguir en sus casas las tareas escolares en situación de confinamiento.
- Conocer lo que piensan y sienten los padres. Interpretar las vivencias que han experimentado durante el proceso de confinamiento.

4.- METODOLOGÍA

4.1. Metodología mixta: cualitativa y cuantitativa

El diseño general de esta investigación se basa en un diseño mixto de investigación cualitativa y cuantitativa. El trabajo de campo de esta investigación se compone de una entrevista semiestructurada (datos cualitativos) y de dos encuestas realizadas mediante los formularios de encuestas online (datos cualitativos y cuantitativos).

De este modo, mediante la investigación cuantitativa hemos comprobado y elaborado hipótesis sobre una realidad estática. Este tipo de investigación busca la comprobación de hipótesis planteadas en términos de creación de teorías. El estudio se plantea “desde fuera”. Históricamente ha estado unida a posicionamientos positivistas. Los problemas que plantea son cerrados y los objetivos no cambian durante el periodo que dura la investigación. Los instrumentos de recogida de datos pueden ser test, escalas, cuestionarios cerrados, etcétera y en nuestro caso como hemos mencionado los formularios *online* (Google Drive). La codificación de la realidad se desarrolla mediante datos numéricos que, generalmente, representan la repetición de un hecho. Los análisis de los datos recogidos son de carácter estadístico. Estudia hechos concretos (Campbell y Stanley, 1963; Cook y Campbell, 1979; D’Anconay Ángeles, 1999). En esta situación de confinamiento es importante utilizar esta modalidad investigativa dadas las dificultades reales de aproximarnos al campo de una manera más directa por el estado de alarma y el consiguiente distanciamiento social.

En cambio, la investigación cualitativa (Cook y Reichardt, 1986; Taylor y Bogdan, 1998; Denzin y Lincoln, 2000; Flick, 2004) trata de comprender la realidad e incluso de transformarla en la medida de lo posible. Se puede investigar sin hipótesis en base a preguntas abiertas, la comprobación de hipótesis no es el motor de la investigación. Está fundamentado en la realidad, se orienta a los descubrimientos, es exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo. Los objetivos de la investigación se plantean de una forma abierta y pueden cambiar en la medida en la que ésta se desarrolla. El diseño de investigación es emergente y se concreta en la medida en que se investiga. Se acepta la subjetividad ya que el estudio se plantea desde dentro. Estudia problemas que pueden ir cambiando durante el proceso. Trata de recoger los datos en el mismo lugar en el que se producen y para ello utiliza entrevistas, observaciones, cuestionarios con preguntas abiertas, etcétera y en nuestro caso entrevista semiestructurada realizada *online*. Se trabaja con información centrada en la palabra. Un hecho no es más importante por el número de veces que se repite sino por el significado que se le da en la comprensión de la realidad. Los datos se analizan mediante técnicas cualitativas (triangulación, análisis de contenido...). La calidad de la investigación está en función del consenso de los resultados con los participantes en la investigación, la coherencia y la aceptación de los investigadores. Asume la dificultad de generalizar los resultados a otras investigaciones. Comprende la realidad como algo complejo y dinámico. Denzin y Lincon (2005) lo definen de la siguiente manera:

Es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible al mundo. Estas prácticas transforman el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque

interpretativo, naturalista del mundo. Eso significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas. (Denzin y Lincoln, 2005, pág. 13)

Podemos deducir que estas dos formas de mirar, observar y analizar la realidad son en realidad antagónicas, pero realmente creemos que pueden ser complementarias y es por ello que optamos por un enfoque mixto. Flick (2004) lo explica así:

A diferencia de la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación, y se documentan en diarios de investigación o protocolos de contexto. (Flick, 2004, pág.20)

Es importante reseñar tal como indica Pérez Gómez (1996) la necesidad de aproximarse a la realidad y experiencia de las personas que participan en este proyecto. Tal como indica Woods (1987) muchas de las investigaciones que se realizan en el ámbito educativo se realizan sin que las personas implicadas, sus voces tengan la relevancia necesaria:

Para comprender la complejidad de la investigación educativa reside precisamente en esta necesidad de acceder a los significados, puesto que estos solo pueden captarse de modo situacional, el contexto de los individuos que los producen e intercambian. Los comportamientos del sujeto, sus procesos de aprendizaje y las peculiaridades de su desarrollo, solamente pueden comprenderse si somos capaces de entender los significados que se generan en sus intercambios con la realidad física y social a lo largo de su singular biografía. (Pérez Gómez, 1996, pág. 109-120.)

Así pensamos que el saber que emana de la experiencia como elemento vertebrador de la investigación nos da una visión más completa y nos aproxima más y mejor a la consecución del objetivo(s) de este trabajo. En un mundo en constante cambio es importante aproximarnos a las personas, sus pensamientos y realidades para conocerlas, interpretarlas y extraer conocimiento. Los datos fríos y descontextualizados nos pueden dar una visión parcelada y es por ello que también queremos darle un enfoque narrativo, experiencial a este trabajo (Clandinin y Connelly, 1998).

La experiencia como elemento de generación de nuevos aprendizajes tiene un amplio recorrido en la literatura científica dentro de la investigación cualitativa (Van Manen, 2003). Así se entiende que es un elemento que contribuye a mejorar y revisar reflexivamente las prácticas que las personas realizan en el ámbito educativo (Gimeno Sacristán, 1988; Schon, 1989; Elliot, 1990).

Una variante de la metodología cualitativa es el análisis de un caso real. Por ello, en este trabajo hemos realizado un análisis de un caso concreto. Según Stake (1998), un caso es el estudio de la espontaneidad y la complejidad de un caso singular y real y busca las características de las interacciones que tienen lugar en un contexto concreto. El caso es algo concreto, específico y que está ocurriendo.

4.2. Las técnicas de recogida de datos utilizadas en la investigación

4.2.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es una de las técnicas más utilizadas en la metodología cualitativa (Flick, 2004). En ellas acontece una conversación entre dos o más personas, partiendo de unas preguntas previamente seleccionadas por el investigador. En nuestro caso, las entrevistas han sido realizadas a través de vídeo llamada por la situación actual que vivimos, pero hemos cuidado y creado un ambiente cálido para que los entrevistados se sintieran cómodos y libres de expresar todo lo que quisieran sin ser juzgados. La duración de la entrevista ha sido de una hora y media en total.

En la presente investigación se ha realizado una entrevista con el grupo de dirección de una escuela, formado por tres personas y las preguntas están estructuradas en cuatro bloques: la escuela, los/as tutores/as, las familias y los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales.

4.2.2 Cuestionario online

Además de recoger y analizar los testimonios de la dirección de la escuela, hemos recogido también los testimonios del profesorado y de las familias a través de dos cuestionarios creados con “*Formularios de Google Drive*”. Los dos cuestionarios fueron diseñados ad-hoc y ambos tuvieron como objetivo recoger las vivencias, sentimientos, emociones, quejas y propuestas por parte del profesorado y de las familias en esta situación de confinamiento, centrándonos en la respuesta que la escuela estaba dando ante la misma.

Los cuestionarios fueron diseñados siguiendo los mismos apartados para el profesorado y para familias, pero haciendo pequeñas modificaciones. En primer lugar, en ambos cuestionarios se recogen preguntas sobre el género, edad, bienestar, la comunicación entre escuela y familia, las nuevas tecnologías y dificultades en el proceso. En el cuestionario de los/as profesores/as están añadidas preguntas sobre su cargo en la escuela y las herramientas educativas de las que hacen uso para dar clase. En el caso del cuestionario de las familias, se pregunta sobre el número de hijos e hijas que tienen, su nivel de Euskara (ya que el modelo de la escuela es el “D”, todas las asignaturas son en ese idioma), sus estudios, su situación laboral actual, las herramientas tecnológicas de las que disponen, las rutinas diarias en el hogar con los hijos e hijas, cambios que propondrían a la escuela y la importancia de investigar sobre el tema.

El objetivo principal de los dos cuestionarios ha sido obtener una alta participación y para ello, se intercalan las preguntas abiertas y cerradas con diferentes opciones. De esta forma, el cuestionario se puede rellenar en 5 minutos y eso hace que la participación pueda ser mayor.

4.2.3 Procedimiento de la investigación

El primer paso de esta investigación ha sido la creación y recogida de los permisos mediante consentimientos informados por parte de la dirección. Seguidamente, como hemos mencionado previamente, realizamos la entrevista

semiestructurada con los miembros de dirección a través de vídeo llamada. Dicha vídeo llamada ha sido grabada con el fin de transcribirla y hacer recogida de datos.

Una vez analizados los datos extraídos de las entrevistas, realizamos los formularios destinados al profesorado y a las familias, partiendo de las ideas base ofrecidas por dirección. Estos cuestionarios fueron enviados a la directora de la escuela y ella fue la encargada de enviarlo por email a todo el profesorado y a las familias. Cabe decir, que la participación en ellos era totalmente voluntaria y los datos se conservarán de forma anónima.

De esta forma los datos obtenidos han sido analizados cualitativamente y cuantitativamente partiendo del análisis categorial, codificando los participantes y categorizando las unidades de análisis tanto de las entrevistas como de los cuestionarios (Flick, 2004). Según Gaitán y Piñuel (1998), las unidades de análisis son los elementos que guían la investigación, configuran el eje vertebrador de una investigación. Corbetta (2003) añade que ayudan a ordenar y codificar la información. Además, en los cuestionarios fueron utilizadas las herramientas de “resumen” que ofrece *Google Drive* y los datos fueron volcados a tablas de “Excel” realizando una parte de recogida de datos cuantitativa.

4.2.4 Muestra de participantes

La muestra de este estudio se recogió a través de la entrevista con la dirección el 29 de abril de 2020 (llevando 7 semanas confinados) y los cuestionarios entre el 30 de abril y 15 de mayo. Como previamente hemos señalado, hemos realizado una entrevista *online* y unos cuestionarios y en todos los casos la participación ha sido notable:

Tabla 1. Muestra de participantes.

	Participantes	Género participantes	Nº Total escuela
Dirección	3	2 Mujeres, 1 Varón	3
Profesorado	19	14 Mujeres, 5 Varones	24
Familias	43	38 Mujeres, 5 Varones	120

Elaboración propia: muestra de participantes, 2020.

4.2.5 Límites de la investigación

El principal límite con el que nos hemos encontrado y al que hemos tenido que hacer frente ha sido a la manera en la que hemos tenido que realizar la recogida de datos: vía *online*. En la investigación cualitativa es de gran importancia cuidar el ambiente en el que se vaya a realizar la entrevista y hacer que la persona entrevistada se sienta cómoda para poder expresar libremente sus pensamientos sin ser juzgado (Flick, 2004). Por ello, a pesar de realizarlas a través de vídeo llamadas o de formularios hemos seguido manteniendo ese clima de cercanía.

Por otra parte, con la situación actual que estamos viviendo (los padres y madres haciendo de profesores/as y los profesores/as con el teletrabajo) partíamos con el miedo a la escasa participación por el exceso de trabajo, pero como bien hemos mencionado, los datos obtenidos han sido muy significativos y ha habido una gran participación.

Del mismo modo, dada esta situación de confinamiento nos hemos visto obligadas a realizar toda la recogida de datos de forma *online* y esto significa en una parte la impersonalidad de la investigación: con las entrevistas semiestructuradas sabemos a quiénes nos dirigimos, pero con los cuestionarios *online*, no.

Por último, cabe decir, que siguiendo los criterios éticos que envuelven cualquier investigación de este tipo, los datos de las personas que participan en esta investigación han sido tratados de manera anónima para preservar su derecho a la intimidad.

5.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Presentamos los resultados de esta investigación organizados en cuatro apartados. En cada uno de ellos abordamos las unidades de análisis que vertebran y rigen esta investigación: el objetivo es conocer, indagar la respuesta educativa que se ha dispensado en sus diferentes vertientes y que percepción existe en esa comunidad respecto a esa respuesta.

Tabla 2. Apartados y categorías de análisis correspondientes.

Apartados	Categorías que emergen en este apartado
1 Centro escolar y respuesta educativa	Emociones y sentimientos del equipo directivo, la organización de los primeros días, coordinación del profesorado y papel de la Administración educativa dependiente del Gobierno de Navarra.
2 Labor educativa realizada por el profesorado.	Programas que utilizan los/as profesores/as, cómo evaluar y valoración del centro.
3 Las familias o tutores/as	Ausencia de recursos en las familias, el tipo de trabajo que realizan actualmente, sentimientos de las familias, relación familia-escuela-profesorado y ayuda a las familias.
4 Respuestas educativas a los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales	Seguimiento y trabajo con alumnos/as con NEE, inclusión, dificultades y desventajas y futuro

Elaboración propia: apartados de la investigación y sus categorías, 2020.

5.1. Análisis cualitativo: entrevista semiestructurada con la dirección escolar

Este análisis ha pivotado sobre tres figuras directivas de máxima relevancia a la hora de abordar la cuestión de la organización educativa. Más si cabe en un momento de crisis donde las decisiones hay que tomarlas rápido e implican a toda la comunidad educativa en su integridad. Aportamos tres voces y experiencias de máxima relevancia en este sentido:

Tabla 3. Códigos de los entrevistados.

Entrevista	Código
Directora del colegio	A1
Jefa de Estudios	A2
Secretario	A3

Elaboración propia: códigos de los entrevistados, 2020.

Apartado 1: centro escolar y respuesta educativa

Tabla 4. Categorías del primer apartado.

Centro escolar y respuesta educativa
1.-Emociones y sentimientos del grupo de dirección 2.-Organización de los primeros días 3.-Organizar al profesorado 4.-Papel de la Administración Educativa y su impacto

Elaboración propia: categorías del primer apartado, 2020.

En este primer apartado de la entrevista semiestructurada realizada con tres miembros del grupo de dirección se analizaron diferentes aspectos relacionados con la acción directiva desarrollada en los primeros días. Creemos que esta acción es un aspecto crucial a la hora de identificar los elementos que describen las actuaciones que otros actores (profesores/as) realizan y el impacto que generan, por ejemplo, en las familias, alumnos/as.

1.- Emociones y sentimientos del grupo de dirección

Al comenzar la entrevista ha sido importante saber cómo están y cómo se sienten actualmente los miembros de dirección en tiempos del Covid-19. Los tres entrevistados muestran el mismo sentimiento: *“ahora mejor, tenemos días y días, pero podría decir que ahora me siento mejor que cuando empezó todo esto. Al principio sentí mucho agobio al darme cuenta del trabajo que había por delante”* (A1, 2020). Además, los entrevistados A2 y A3 hacen referencia a las situaciones familiares que cada uno tiene a la hora de expresar cómo se sienten: *“desde Semana Santa me siento mejor, pero antes sentí mucho agobio por la situación que tengo en casa también. Teniendo dos hijos pequeños tenía que atenderlos y después hacer mi trabajo y sentí mucha presión”* (A2, 2020); *“ante esta situación cabe destacar que cada uno tiene dos ámbitos a los que ha tenido que enfrentarse: nuestra familia y nuestro trabajo. No ha sido una situación fácil, pero la estamos sobrellevando”* (A3, 2020).

Como ha mencionado el entrevistado A2, el periodo de Semana Santa ha transcurrido en mitad de esta crisis, pero esos días han sido muy beneficiosos para él: *“menos mal que tuvimos las vacaciones de Semana Santa, necesitaba unos días de desconexión y de conectar conmigo mismo. Cuando se decretó el confinamiento, no había tiempo de organizarnos porque debíamos continuar con las clases, pero en Semana Santa he podido organizarme y ahora estoy mejor”*. Del mismo modo, dos entrevistados ensalzan el trabajo que ha realizado la directora de la escuela: *“la*

directora cogió las riendas y nosotros le ayudamos en todo lo que nos pedía o necesitaba” (A2, 2020); “ella ha cogido trabajos que no le correspondían y los ha llevado adelante” (A3, 2020).

2.- Organización de los primeros días

Para comenzar, un entrevistado explica cómo fue el último día de clase antes de decretar el cierre de los colegios: *“esa semana veíamos las noticias y sabíamos que tarde o temprano íbamos a tener que cerrar. El último día de clase vinieron pocos alumnos/as y los/as profesores/as decidimos agruparlos como si se tratase de un día de huelga. Del mismo modo, hicimos claustro y reuniones especiales para coordinar el trabajo que debíamos hacer en esa situación. El lunes fuimos a la escuela, pero poco a poco dejamos de ir y pasamos a teletrabajar” (A1, 2020).* En cuanto a la organización se refiere, el profesorado decidió que las clases no presenciales se realizarían a través de Drive, Sites y el correo electrónico y remarcaron la importancia de ayudarse entre ellos para facilitar el trabajo.

En la primera semana de confinamiento, el profesorado decidió repartir los libros y el material que el alumnado necesitaría para trabajar desde casa: *“intentamos organizarnos para no coincidir muchas personas a la vez en la recogida del material concretando citas con los padres y madres. Este reparto duró dos semanas” (A1, 2020).*

3.- Organización del profesorado

Además de la prioridad de repartir el material necesario, el profesorado se organizó para especificar cómo dar las clases, cómo evaluar al alumnado y cómo actuar: *“empezamos pensando cómo podrían dar los/as tutores/as las clases a sus alumnos/as, qué era lo más prioritario y cómo evaluar ante esta situación tan inusual y nueva. Llamamos al Gobierno de Navarra en busca de respuestas, pero creemos que hace falta un protocolo que especifique todo esto, hemos estado muy perdidos” (A2, 2020).*

Por lo general, el profesorado decidió continuar con las unidades didácticas que tenían diseñadas (realizando adaptaciones). Además, los/as alumnos/as de 6º y 5º curso diariamente realizan una video llamada, los de 4º cada dos días y los demás no realizan porque dependen más de los padres y madres. Por eso, el profesorado se ha organizado para realizar esas video llamadas y para enviar los trabajos que deben hacer, ponerse en contacto con las familias, recibir un “feed-back” por su parte...: *“lo que más costó al principio fue quizás recibir la respuesta por parte de las familias del primer ciclo, ya que los del segundo ciclo los/as alumnos/as mismos tienen la capacidad de hacerlo ellos solos. Aun así, nos hemos organizado de diferentes maneras y si alguna familia ha necesitado estar hablando por WhatsApp, también lo hemos hecho” (A2, 2020).*

4.- Papel de la Administración Educativa y su impacto

Por lo general, ante esta situación las escuelas se han sentido solas y con mucha incertidumbre sobre cómo realizar el trabajo por falta de protocolos. Además, realizan una pequeña crítica a la actuación del Gobierno de Navarra: *“muchas veces nos hemos enterado antes de las nuevas medidas o decisiones por la prensa que por el propio Gobierno de Navarra. Nos hemos sentido muy solos y más estando cada profesor/a en*

su casa: no podíamos sentir el apoyo de nuestros compañeros en estos momentos tan difíciles” (A1, 2020).

Aun así, resaltan el trabajo realizado por el Departamento de Educación de Navarra en cuanto a formación se refiere. En los primeros días, recibieron formaciones *online* sobre cómo utilizar programas informáticos: *“crearon en un día una plantilla de Sites que se podría poner en marcha y desarrollar en cualquier escuela de Navarra. Además, crearon también una plataforma para poder resolver las dudas que nos surgieran con su uso” (A2, 2020).* A pesar de esa ayuda, el grupo de dirección apunta que es necesario tener un conocimiento mínimo de las nuevas tecnologías y que para muchas personas esos cursos y formaciones pueden no ser suficientes: *“al principio, estábamos alrededor de 1000 personas en el curso, y al final del mismo solamente 80. Cabe decir que cada escuela es libre de decidir lo que quieran hacer y que quizás esas herramientas no son útiles, pero da un poco qué pensar” (A2, 2020).*

Apartado 2: el trabajo que realizan los/as tutores/as

Tabla 5. Categorías del segundo apartado.

El trabajo que realiza el profesorado
1.-Herramientas didácticas que utiliza el profesorado
2.-La cuestión de la evaluación
3.- Valoración del centro

Elaboración propia: categorías del segundo apartado, 2020.

En este proceso consideramos clave conocer la función de los/as tutores/as a la hora de preservar el derecho a la educación. Así como de identificar las situaciones de vulnerabilidad y diseñar las acciones oportunas para garantizar el acceso y participación de todos los/as alumnos/as y sus familias. La coordinación es el concepto clave en este apartado: *“utilizamos otros recursos que antes casi no utilizábamos, pero la manera de trabajar intentamos que siga siendo la misma” (A3, 2020).*

1.- Herramientas didácticas que utiliza el profesorado

Según la dirección, la prioridad ha sido mantener el contacto con las familias y el alumnado y continuar con el trabajo que realizaban en clase. Con lo cual, han hecho uso de las herramientas informáticas a las que estaban acostumbrados, añadiendo WhatsApp: *“las aplicaciones que siempre hemos usado han sido Sites y Google Drive, con lo cual hemos decidido continuar trabajando con ellas desde casa” (A1, 2020).* Aun así, han actuado con flexibilidad y algunos/as profesores/as han optado por utilizar otras plataformas: *“en 5º y 6º utilizaban Sites ya en clase y con ellos se ha decidido continuar así, pero por ejemplo el profesor/a de inglés ha optado por usar Classroom porque poseía formación sobre cómo usarlo” (A2, 2020).*

Por lo general, cuando la normalidad reinaba en la escuela, los/as alumnos/as de 4º, 5º y 6º ya poseían el correo que educación les proporciona y trabajar con ellos en esta situación ha sido más sencillo porque estaban acostumbrados a ello. Además, la

escuela está inserta en el programa Samsung Smart School² desde hace 4 años y eso ha facilitado la continuidad del uso de las TIC. Aun así, el trabajo y seguimiento con el alumnado de 1º, 2º y 3º ha sido más complicado porque no estaban acostumbrados al uso de los ordenadores por su edad: *“con los/as alumnos/as de los primeros cursos, hemos optado por tener relación con las familias y ser ellas las encargadas de transmitirles a sus hijos e hijas los quehaceres. Aun así, algunas familias han tenido dificultades y hemos tenido que optar por el WhatsApp”* (A3, 2020).

Para concluir con este apartado, el grupo de dirección menciona que a pesar de estar dentro del programa Samsung Smart School, cuando se inició fue voluntario, por lo tanto, no todo el profesorado tiene formación en ese ámbito. Por ello, el claustro ha creado redes de apoyo y de conocimiento entre ellos para el uso de las TIC: *“en el Sites que tenemos en la escuela desde hace tiempo hemos creado una nueva sección para el profesorado donde pueden encontrar cómo funcionan algunas de las herramientas informáticas que deben usar, los pasos a seguir para realizar vídeo llamadas con el alumnado, vídeos explicativos de YouTube...”* (A2, 2020). La relación de los profesores con las nuevas tecnologías y su uso es desigual, la formación varía y de ella depende en gran medida su aplicación práctica, auto organizarse en el centro para dar respuesta es una buena opción, pues entre el profesorado hay diversidad de edades y de conocimientos entorno a las nuevas tecnologías; por eso, *“hay que facilitar el trabajo, bastante tenemos con lo que tenemos como para volvernos locos también con la tecnología; debemos facilitar el uso”* (A3, 2020).

2.- La cuestión de la evaluación

La evaluación está siendo un gran dilema en esta crisis. ¿Qué evaluamos? Y ¿Cómo evaluamos? ¿Qué evidencias utilizamos para que esa evaluación sea realmente justa y atienda a esta situación? Sobre esta cuestión matizan que al principio recibieron unas instrucciones sobre cómo evaluar y cómo impartir las clases *online*. Gracias a esas instrucciones, hicieron un claustro con todo el profesorado donde decidieron qué era lo que había que hacer: *“en las instrucciones había especificaciones generales y otras más concretas. Teníamos claro que la tercera evaluación debía ser cambiada y modificada y por eso, nos pusimos a hacer cambios en las programaciones que diseñamos al inicio de cada curso escolar. Al profesorado le hemos dado una pauta muy clara: hay que trabajar por ciclos y hacer adaptaciones”* (A1, 2020).

Las adaptaciones que deben tener en cuenta el profesorado en esta situación son las siguientes: *“los objetivos y capacidades deben seguir siendo las mismas en esta nueva situación, pero nos debemos centrar en trabajar los contenidos básicos, en los criterios básicos de evaluación y en los criterios de evaluar y calificar”* (A2, 2020). Partiendo de esas ideas, el profesorado ha trabajado sobre esta base y explican la necesidad de transmitir a las familias qué va a suceder con la tercera evaluación, qué modificaciones va a haber y cómo se va a evaluar a sus hijos e hijas.

Por otro lado, resaltan la importancia de realizar coordinaciones entre el profesorado de cada curso para saber el progreso del alumnado, las dificultades, qué

²El programa Samsung Smart School, con la colaboración del Ministerio de Educación, las CCAA y el esfuerzo de los más de 700 profesores, ha impulsado el aprendizaje a través de la tecnología en centros públicos de Educación Primaria, situados en zonas rurales, con alto índice de abandono o riesgo de brecha digital. El objetivo de los impulsores de este proyecto es aprender a utilizar la tecnología en las aulas de forma que se produzca el cambio metodológico necesario en el siglo XXI.

tipo de trabajo manda cada profesor/a, la cantidad de tareas y cómo evaluar cada profesor/a y especialista. Además, con los/as alumnos/as de 6º curso hay una pequeña excepción: *“los/as alumnos/as de 6º el año que viene cambian de etapa pasando a la ESO, con lo cual es esencial realizar un seguimiento más completo con ellos. Por eso, al finalizar este curso debemos observar cada alumno/a, ver los progresos y las dificultades y ofrecerles orientación. Por eso, realizaremos unos informes específicos que pasaremos al profesorado de la ESO donde podrán encontrar todas las características del nuevo alumnado. Puede que esto sea lo más complicado porque es difícil hacerlo mediante el teletrabajo”* (A1, 2020).

Por último, una aportación en forma de pregunta retórica sobre la dificultad a la que tienen que enfrentarse los/as especialistas: *“a los/as tutores/as se les han dado indicaciones sobre cómo hacerlo, pero por ejemplo, ¿el profesor/a de gimnasia cómo va a evaluar?”* (A2, 2020).

3.- Valoración del centro

La valoración del trabajo que realiza el profesorado ante esta situación de Covid-19 y teletrabajo es considerable y la califican de positiva. La dirección explica el compromiso que está demostrando el profesorado: *“como directora, debo felicitar a todo el profesorado de la escuela porque están haciendo un trabajo único. Al principio, he de decir que sentía miedo porque no sabía si todos iban a responder de la misma manera. Por eso, les pedí que fueran anotando en un documento compartido que tenemos lo que iban haciendo con sus alumnos/as. Gracias a eso y a las conversaciones que mantengo con ellos, puedo decir que están más involucrados que nunca. Además, ahora pasamos muchas más horas trabajando que las que deberíamos, ya que desde que nos levantamos temprano por la mañana encendemos el ordenador, y hay días que son las diez de la noche y seguimos conectados trabajando”* (A1, 2020).

Apartado 3: familias o tutores/as legales

Tabla 6. Categorías del tercer apartado.

Familias o tutores/as legales
1.-La percepción de las familias al respecto de la acción directiva
2.-Relacion educativa familia-escuela-profesorado
3.-Ayuda a las familias o tutores/as

Elaboración propia: categorías del tercer apartado, 2020.

1.- La percepción de las familias al respecto de la acción directiva

Desde el grupo de dirección, se observa que las familias en cuanto a sus sentimientos se refieren, el que más destacan es el agobio. Motivado por diferentes factores: *“las familias reciben muchos correos por parte de los/as tutores/as, los/as especialistas... Además, si tienen más de un hijo a cada uno le tienen que mandar sus correos. Eso ha creado mucho agobio en las familias por verse con tantos correos y por lo tanto hemos intentado modificar la manera en la que mandamos los correos unificando la información en uno solo”* (A1, 2020). Además, si las familias tienen más de un hijo y están en ciclos diferentes, cada tutor/a trabaja de una manera y eso hace que los padres se hayan agobiado más.

2.- Relación educativa familia-escuela-profesorado

La relación entre estos tres agentes presentes en la escuela en este estado de confinamiento se ha basado mayoritariamente en el uso del correo electrónico y de WhatsApp. Con los/as alumnos/as los/as tutores/as hacen uso de otros medios para realizar video llamadas.

Por otro lado, cuando se decretó el estado de alarma y la obligación de cerrar la escuela, el grupo de dirección decidió dar el aviso a través del correo electrónico familiar. En ese correo electrónico informaron de la situación y de cómo iban a trabajar. Así, al principio se puso el grupo de dirección en relación con las familias y posteriormente, las especificaciones las dio cada tutor/a.

Aun así, algunas familias han tenido poca implicación en responder a los correos que ha mandado la escuela: *“al principio pensábamos que quizás no respondían por el agobio del bombardeo de mensajes que recibían, o que igual no disponían de los medios... Pero en algunos casos no ha habido interés”* (A1, 2020).

3.- Ayuda a las familias o tutores/as

En este caso, la escuela ha ofrecido ayuda a las familias que lo han necesitado: *“hemos tenido falta de recursos con 16 alumnos/as de 186 en cuanto a la brecha digital se refiere. A 8 alumnos/as les hemos dado ordenadores de la escuela y a los 8 el Departamento de Educación les ha ofrecido ordenadores y conexión a Internet”* (A1, 2020). A parte de los recursos informáticos, también han ofrecido ayuda para crear una cuenta de correo electrónico a través de llamadas telefónicas. Además, cabe remarcar que los/as alumnos/as del segundo ciclo generalmente han tenido capacidad de utilizar las TIC ellos mismos, pero los de primer ciclo han necesitado la ayuda de sus padres para usarlas y por eso, las familias han recibido ayuda telefónica por parte del profesorado para aclarar dudas.

Además de las TIC, las tareas y los ejercicios que piden los/as tutores/as suelen ser enviadas por correo electrónico y con ellas envían también un documento explicativo en bilingüe para las familias; de este modo, las familias saben cómo hay que hacer el ejercicio y es más fácil explicar las tareas a los hijos e hijas.

Apartado 4: alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Tabla 7. Categorías del cuarto apartado.

Alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE)
1.-Seguimiento y trabajo realizado con los alumnos/as NEE
2.- Inclusión educativa
3.-Dificultades para atender las Necesidades Educativas Especiales
4.-Desventajas y futuro

Elaboración propia: categorías del cuarto apartado, 2020.

1.- Seguimiento y trabajo realizado con los alumnos/as con NEE

Estas personas constituyen el colectivo más vulnerable que ha padecido con una dureza extrema esta situación. En toda la escuela actualmente, de un total de 186

alumnos/as, hay 64 alumnos/as con NEE: ya sea por discapacidad, altas capacidades, dificultades específicas, escolarización tardía. Si el Covid-19 no hubiese estallado, el procedimiento rutinario que llevarían a cabo con estos alumnos/as sería el siguiente: *“desde la unidad de apoyo al principio de cada curso realizamos reuniones para determinar qué tipo de ayuda necesita cada alumno/a. Cada tres meses hacemos otra reunión para evaluar cómo va y en función a esas evaluaciones realizamos modificaciones o continuamos igual”* (A2, 2020). Cuando se decretó el cierre de la escuela, el grupo directivo decidió intentar continuar con el trabajo que realizaban desde el servicio de Pedagogía Terapéutica (PT) y logopedas de la escuela: *“hemos continuado con las programaciones que hicimos al principio del curso, pero los cambios que se propusieron en la segunda evaluación han sido los que se han quedado sin poder hacer”* (A2, 2020).

Por lo tanto, la prioridad en esta tercera evaluación ha sido ofrecer refuerzos sobre todo con el alumnado que pueda repetir o que tenga plan de recuperación. Por eso, la directora plantea lo siguiente: *“les he pedido a los PT y logopedas que trabajen conjuntamente con los/as tutores/as para poder ofrecer ayuda a todo el alumnado que lo necesite”* (A1, 2020).

2.- Inclusión educativa

Generalmente, la inclusión está presente en esta escuela y trabajan de un modo inclusivo: *“trabajamos de manera cooperativa con todo el alumnado y eso da pie a que los/as alumnos/as con NEE puedan acceder a una educación inclusiva. Por eso, la ayuda que necesitan los/as alumnos/as intentamos que se conceda dentro del aula, pero en algunos casos también debemos darla fuera del aula”* (A2, 2020). Esta situación de distanciamiento social y educativo por el contrario ha difuminado las formas de trabajar habitualmente. Ahora los alumnos trabajan en sus casas y el seguimiento es más difícil. Más si cabe cuando las necesidades son más específicas. Así, en una escuela en la que la inclusión es una base importante y se ha empezado a llevar a cabo el aprendizaje compartido con el alumnado de 5º y 6º curso, esa cooperación se ha desvanecido. De esta forma, disponen de dos profesores/as en cada aula: *“es de gran ayuda tener dos profesores/as en cada aula. De esta forma, se pueden responder a todas las necesidades que pueda haber en clase, o por lo menos, es más fácil llegar a todos los/as alumnos/as”* (A2, 2020). Claro está, ahora los alumnos solo disponen de sus familias y del capital cultural de las mismas.

3.- Dificultades para atender a las Necesidades Educativas Especiales

En cuanto a las dificultades que los/as alumnos/as con NEE tienen se refiere, el grupo de dirección hace una reflexión: *“nos dimos cuenta que los/as alumnos/as que tenían falta de recursos informáticos eran también las familias que tenían hijos e hijas con NEE”* (A1, 2020). Por eso, cuando la escuela ofreció medios y recursos a estas familias, se decidió que los PT y logopedas debían continuar con el trabajo que realizaban con este alumnado: *“hicimos un plan de trabajo teniendo en cuenta todos los/as alumnos/as que tenemos con NEE y preparamos para cada alumno/a las tareas y ejercicios que necesiten: una ficha, un vídeo, un cuento... Se lo enviamos a las familias e intentamos que el trabajo con ellos no se detenga a pesar de estar en esta situación”* (A2, 2020).

Aun así, a pesar del esfuerzo y el trabajo que la escuela está realizando con el alumnado con NEE, hay muchas más dificultades que con el resto de alumnos/as: *“muchas familias no pueden realizar con ellos el trabajo, en algunos casos por ejemplo con los inmigrantes, el único contacto que tienen con el Euskara es en la escuela, no recibimos respuesta por parte de las familias...”* (A2, 2020).

4.- Desventajas y futuro

Para el grupo directivo, esta situación de Covid-19 crea desventajas para el alumnado con NEE: *“para este tipo de alumnado es esencial estar en grupo, en contacto con las personas y profesorado”* (A1, 2020); *“en el primer ciclo es esencial trabajar las relaciones con las personas, el afecto, las emociones... y a través de una pantalla resulta prácticamente imposible realizarlo”* (A2, 2020). Además, en esta situación en la que las familias han adoptado el papel del profesorado, se crea una pequeña reflexión: *“para el alumnado con NEE es muy importante la presencia del profesor/a de apoyo, que esté a su lado para ofrecerle la ayuda que necesite y en casa queda en mano de las familias, de las herramientas que tengan, la situación de cada familia... Por lo tanto, no podemos certificar que todo el alumnado esté recibiendo el apoyo que pueda recibir por parte de un profesional de pedagogía terapéutica por ejemplo”* (A2, 2020).

Teniendo en cuenta las desventajas que esta situación crea, el profesorado y toda la escuela ha realizado todo lo que han podido para ofrecerles a las familias ayuda para continuar con el trabajo con el alumnado: *“les hemos ofrecido ordenadores, charlas telefónicas, explicaciones... pero muchas veces las familias y la escuela no vemos lo mismo, tenemos diferentes puntos de vista”* (A1, 2020).

Del mismo modo, con el alumnado con NEE confirman que tendrán más dificultades en el próximo curso que el resto de alumnado: *“el alumnado que necesite refuerzo en el lenguaje tendrán muchas dificultades el año que viene, los que no hayan continuado trabajando tendrán también más dificultades...”* (A2, 2020). Por lo general, el futuro es incierto, pero ya que esta situación crea desventajas con este alumnado, el curso que viene esas desventajas saldrán a la luz.

5.2. Cuestionarios *online*

En una vertiente más cuantitativa nos hemos dirigido a dos segmentos de la comunidad educativa sensibles en esta situación: las familias o tutores/as y el personal docente. Para ello y dada la situación de distanciamiento social la técnica elegida para conocer sus percepciones han sido sendos cuestionarios *online* preparados en base a las siguientes unidades de análisis.

Apartado 1: percepción del profesorado

Tabla 8. Categorías del primer apartado.

Percepción del profesorado
1.-Sentimientos del profesorado
2.-Contacto con las familias y alumnos/as
3.-Tipo de trabajos
4.-Nuevas Tecnologías (TIC)
5.-Dificultades
6.-Descontento por parte de las familias
7.-Sensaciones del profesorado

Elaboración propia: categorías del cuarto apartado, 2020.

1.- Sentimientos del profesorado

En relación al sentimiento que tiene el profesorado, un 25.53% del profesorado siente preocupación, el 12.77% siente estrés, nerviosismo y tristeza, un 8.51% indica sentir esperanza y tranquilidad, el 6.38% siente ansiedad, un 4.26% orgullo y enfado y un 2.12% aburrimiento y alegría (ver gráfico 1).

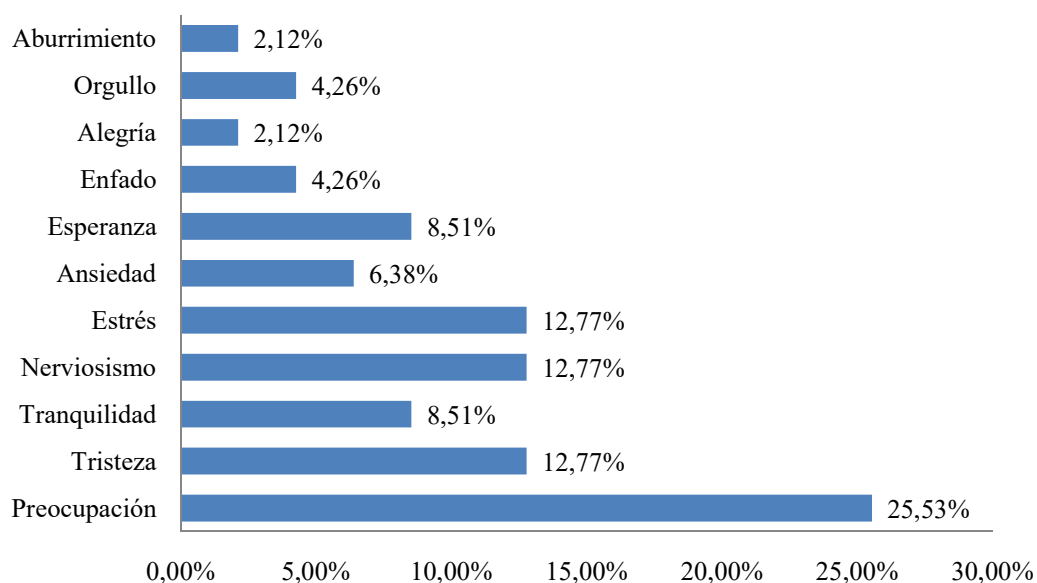


Gráfico 1. Sentimientos del profesorado.

2.-Contacto con las familias y alumnos/as

En cuanto al contacto que ha tenido el centro educativo con las familias e hijo/as, el profesorado indica que se han comunicado con las familias en un 37.25% por correos electrónicos, el 21.57% dice que por llamadas telefónicas, un 19.61% por WhatsApp, el 17.65% por Drive y el 1.96% dice comunicarse por Classroom o por video llamadas (ver gráfico 2).

Por otro lado, en relación al contacto del profesorado con los/as alumnos/as el 27.78% dice haberse comunicado por correo electrónico, un 14.81% por llamadas telefónicas y WhatsApp, el 16.67% por Drive, un 11.11% por Classroom, el 5.56% por video llamadas y Sites y el 1.85% por medio de los/as padres/madres y entregando material didáctico en mano (ver gráfico 3).

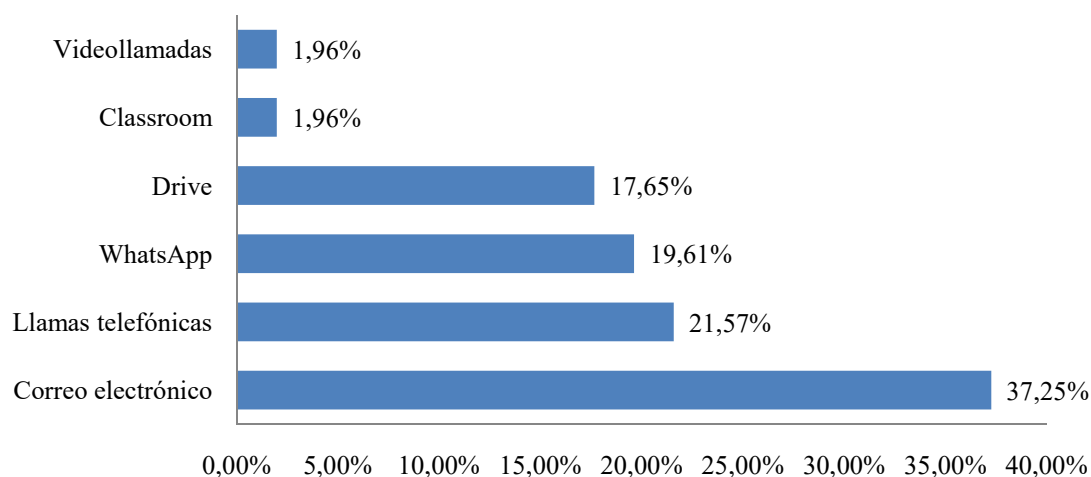


Gráfico 2. Contacto con las familias.

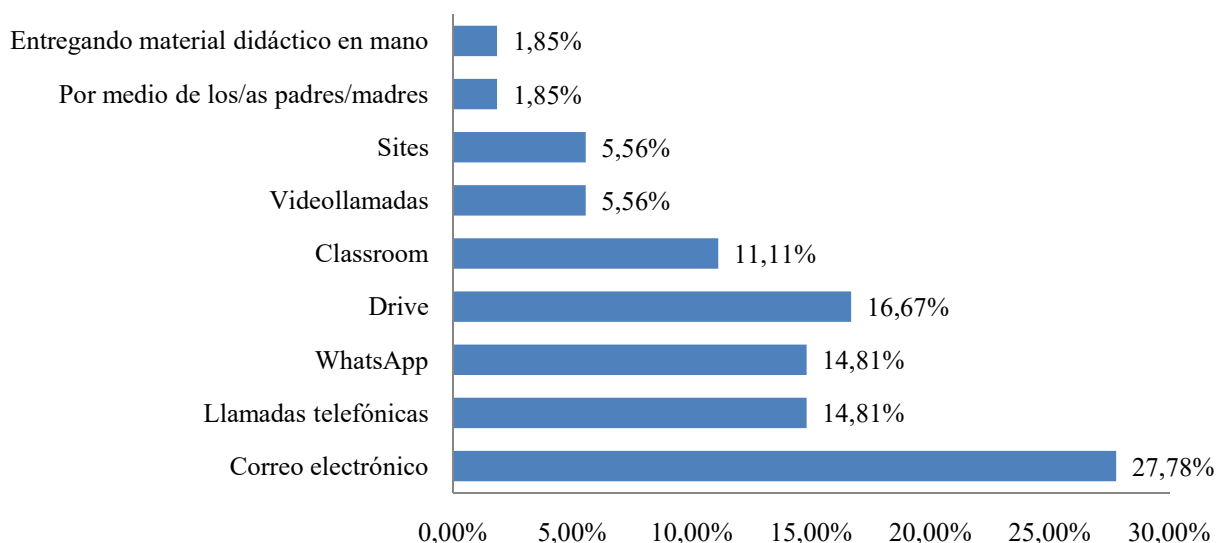


Gráfico 3. Contacto con los/as alumnos/as.

2.- Tipo de trabajos

Otro de los aspectos planteo al profesorado fue el tipo de trabajos que enviaban a los/as alumnos/as para hacer desde casa. Los resultados son que un 27.08% realiza actividades de comprensión, el 22.92% trabajos de escritura, un 18.75% ejercicios del libro de texto, el 8.33% dice realizar pruebas orales, un 16.67% manda hacer experimentos y un 6.25% actividades interactivas (ver gráfico 4).

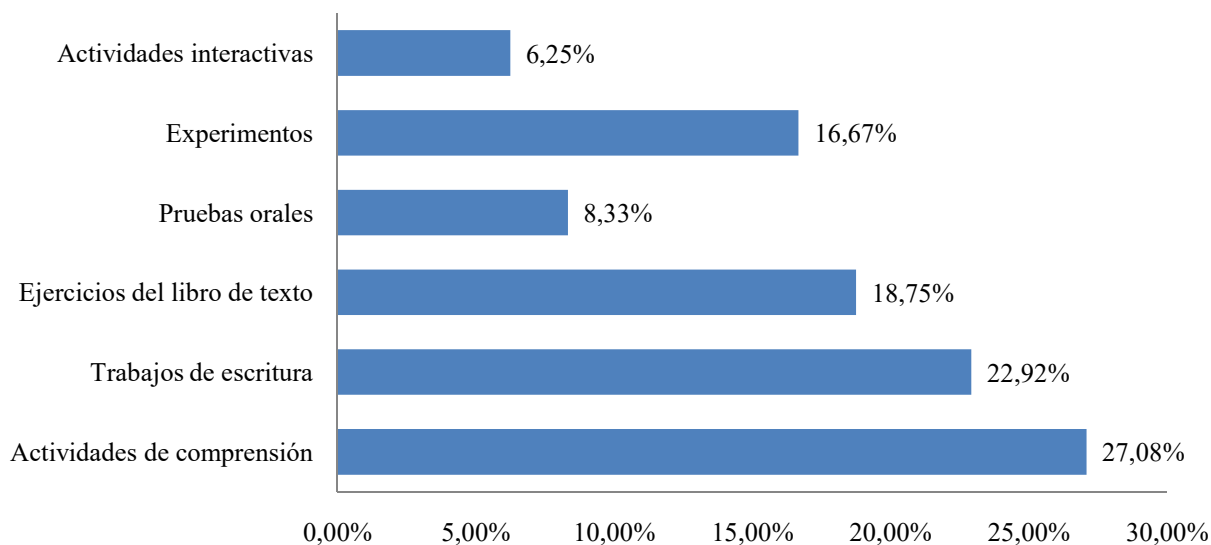


Gráfico 4. Tipo de trabajo que manda el profesorado.

3.- Nuevas tecnologías

Por lo general, el profesorado del centro antes y durante el confinamiento ha recibido formación acerca de las TIC: *“aplicaciones de Google, como por ejemplo, Drive, Classroom, Sites y Blog”* (A4, 2020). Por otro lado, comentan la formación que han recibido dentro del programa Samsung que algunos llevan años inmersos en él: *“durante tres años formo parte del proyecto Samsung School”* (A5, 2020).

Por su parte, una de las profesoras del centro, y a su vez, encargada de los Proyectos de las TIC dice haber hecho muchas formaciones por esa misma razón: *“en los cuatro años que llevo en el proyecto Samsung he aprendido muchísimo, formaciones que ofrecía el Departamento de Educación, aplicaciones de Google como pueden ser Drive, Classroom y Sites, programas para hacer exposiciones y hoy en día, en este confinamiento estoy realizando otra formación sobre Read and Write”* (A2, 2020).

4.- Dificultades

En lo que se refiere a las dificultades que han debido de sortear durante este periodo, estas se pueden agrupar en dos apartados; por un lado, están las dificultades en cuanto a al conocimiento y uso de las TIC; por otro lado, las dificultades correspondientes a la hora de entablar relación, entablar contacto con las familias y alumnos/as.

En cuanto a las dificultades respecto a las TIC el 5.26% dice haberlas tenido, un 52.63% dice haber tenido algunas dificultades, pero que se ha manejado como ha podido y el 42.11% dice no haber tenido dificultades ya que se manejaba bien con ellas (ver gráfico 5).

Respecto a las dificultades a la hora de contactar con las familias y alumnos/as, el 73.69% del profesorado dice haberlas tenido y el 26.31% no (ver gráfico 6). Entre el profesorado que ha tenido dificultades para contactar con las familias, se indica que el problema se ha resultado: “Comunicando lo que pasaba con el/la tutor/a y dirección” (A6, 2020) o también “llamando a la familia directamente por teléfono o yendo a sus casas a entregar el material pertinente” (A7, 2020).

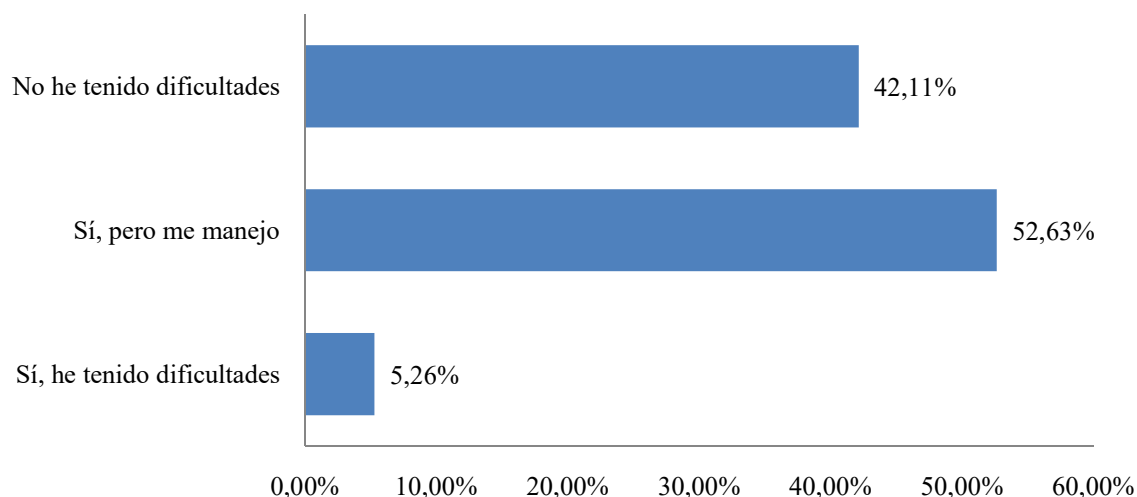


Gráfico 5. Dificultades con las TIC.

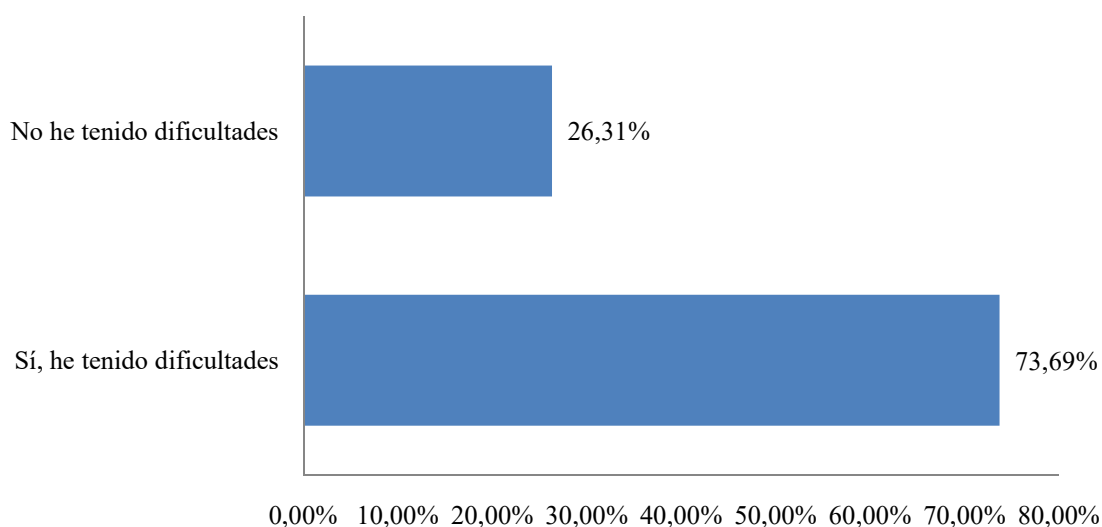


Gráfico 6. Dificultades para contactar con las familias y alumnos/as.

5.- Descontento por parte de las familias

En relación a las reclamaciones que se han recibido por parte de las familias, el 84.21% del profesorado dice no haber tenido ninguna hasta el momento, y en cambio, un 15.79% dice haber recibido quejas (ver gráfico 7). Entre el profesorado que ha respondido haber recibido reclamaciones explicando que: “se sienten agobiados, no por la cantidad de los trabajos, sino porque tanto a los/as niños/as como a las familias les cuesta manejarse y entender lo que les pedimos” (A8, 2020). Por otro lado, cuestiones

reclamadas ha sido: *“la poca organización de algunos/as profesores/as a la hora de mandar los trabajos, el bombardeo de correos electrónicos y la falta de video llamadas con los/as alumnos/as”* (A9, 2020).

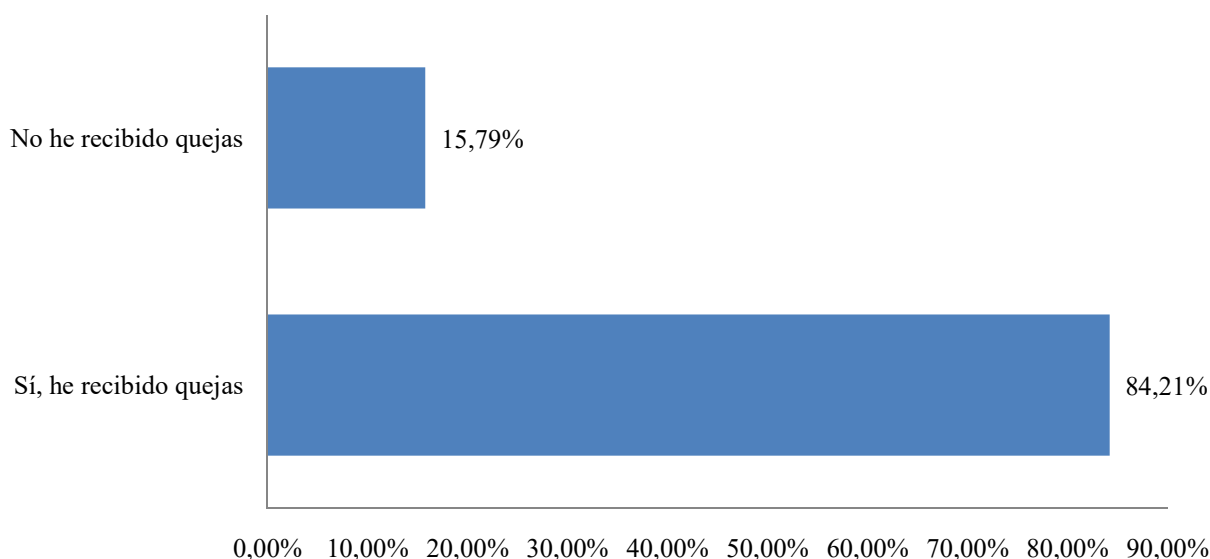


Gráfico 7. Quejas por parte de las familias.

6.- Sensaciones de los profesores/as

Las sensaciones que ha tenido el profesorado desde el punto de vista docente han sido, por lo general, incómodas. Uno de los/as profesores/as dice sentirse *“desmotivado ya que, aunque hago lo que puedo, echo en falta la dinámica de la escuela y la relación directa tanto con los/as alumnos/as como con mis compañeros/as. En definitiva, el trabajo no presencial no me llena nada”* (A10, 2020). Del mismo modo, se han sentido desprotegidos y perdidos porque nadie les concretaba el trabajo que tenían que llevar adelante: *“la administración no concreta nuestras tareas y me paso mucho más tiempo resolviendo problemas técnicos de los/as alumnos/as y míos y realizando trabajos burocráticos, que preparando las clases y corrigiendo los trabajos”* (A11, 2020).

Por su parte, los /as profesores/as que no son tutores/as dicen sentirse invisibles y muy pequeños/as ya que el protagonismo lo tienen los/as tutores/as. Además, comentan que están aprendiendo con mucha presión encima: *“por un lado, me siento empujada e invisible porque no soy tutora y el mayor protagonismo lo tienen ellos/as, y, por otro lado, me siento tranquila porque mi carga de trabajo es más ligera. Estamos aprendiendo demasiado rápido y con mucha presión encima; nos estamos reinventando ante esta situación y no me siento nada cómoda”* (A12, 2020).

Apartado 2: percepción de las familias o tutores/as legales

Otra voz importante en este trabajo es el de las familias que se han visto sorprendidas de un día a otro a cambiar de manera sustancial y drástica sus rutinas y organización.

Tabla 9. Categorías del segundo apartado.

Familias o tutores/as legales
1.-Sentimientos de las familias o tutores/as
2.-Recursos tecnológicos en las familias
3.-Relacion familia-escuela
4.-Respuesta del centro educativo a las necesidades de las familias
5.-Propuestas de mejora

Elaboración propia: categorías del cuarto apartado, 2020.

1.-Sentimientos de las familias

En relación al sentimiento que tienen las familias, un 38.82% siente preocupación por la situación que están viviendo, el 3.53% tristeza y enfado, un 1.18% tranquilidad, alegría, aburrimiento y miedo, el 8.24% nerviosismo y angustia, un 11.75% siente estrés, el 5.88% ansiedad y esperanza, un 2.35% responsabilidad y finalmente el 7.06% siente alivio (ver gráfico 8).

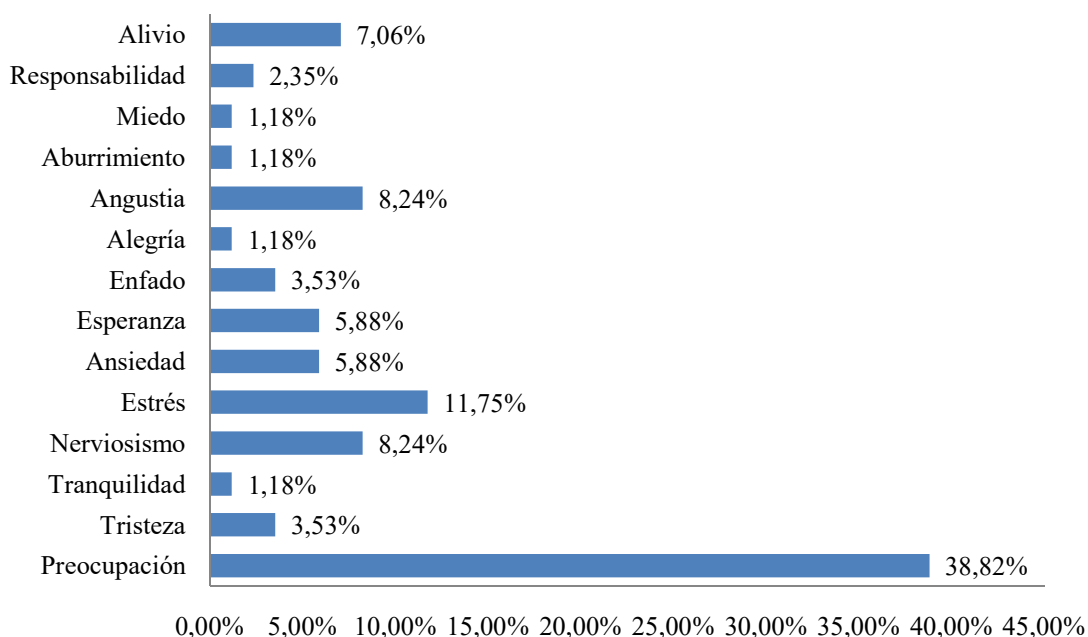


Gráfico 8. Sentimientos de las familias.

2.- Recursos tecnológicos de las familias

En cuanto a los recursos tecnológicos que han manejado las familias, el 88.37% dice organizarse de manera positiva con las herramientas que tiene, un 6.98% dice organizarse, pero necesitarían algún recurso más para trabajar mejor y el 4.65% dice no tener recursos tecnológicos y sentirse en la obligación de utilizar el móvil (ver gráfico 9).

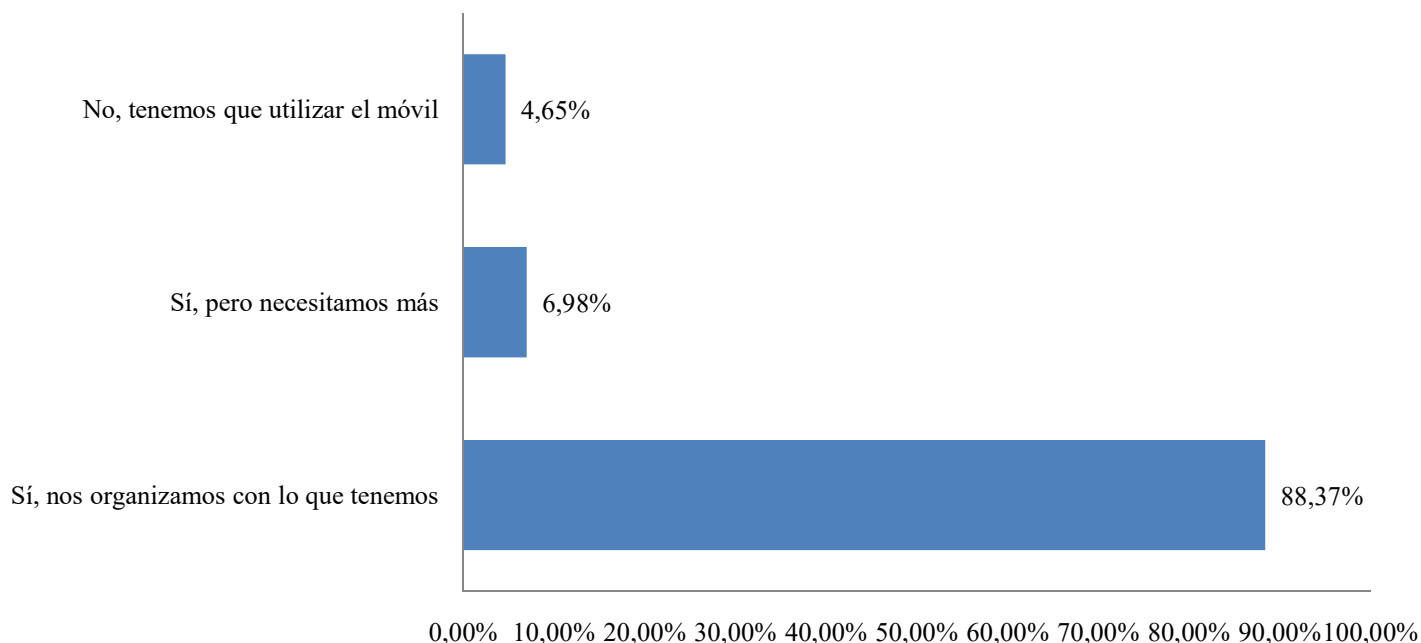


Gráfico 9. Recursos tecnológicos en las familias.

3.- Relación familia-escuela

Otro de los aspectos que se preguntó fue acerca de la relación que establecía la familia con el centro educativo y viceversa en esta situación. El 0.00% de las familias opina que ha sido nula, el 23.25% dice que la relación ha sido bastante fluida, un 20.93% dice haber sido poco fluida y muy fluida y el 34.89% dice que ha sido bastante fluida (ver gráfico 10).

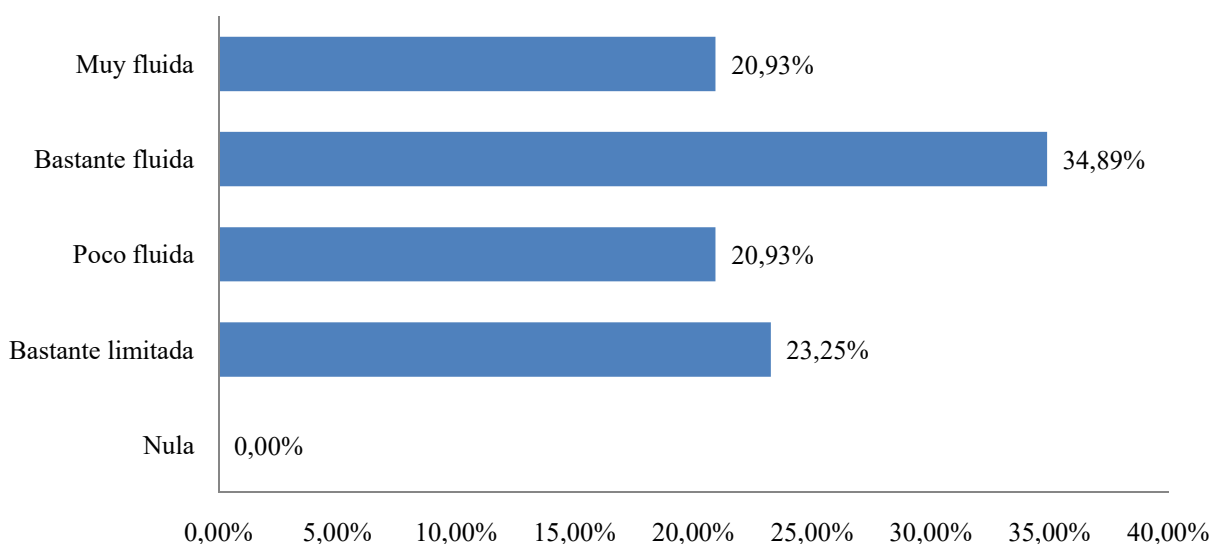


Gráfico 10. Relación familia- escuela.

4.- Respuesta del centro educativo a las necesidades de las familias

En relación a la respuesta educativa que ha dispensado el centro educativo a la hora de satisfacer las necesidades de las familias, el 39.53% dice que sí ha respondido a sus necesidades, un 32.56% dice estar intentándolo y el 27.91% dice no responder a sus necesidades (ver gráfico 11).

Entre el porcentaje que ha respondido que el centro no ha respondido a sus necesidades, especifican que han echado en falta el contacto directo tanto con los/as tutores/as como con sus compañeros/as y alguna llamada para interesarse por el estado de los/as niños/as: *“he echado en falta más cercanía por parte del tutor/a, que pregunte por el niño/a y no solo mandar el trabajo semanal. Alguna que otra videoconferencia con el tutor/a y con los/as compañeros/as de clase”* (A13, 2020). Del mismo modo, otros piden que las explicaciones de las actividades a realizar se hagan por video llamadas: *“Necesitamos explicaciones mediante vídeos o video llamadas. Solo recibimos correos electrónicos con las tareas y ninguna corrección. Además, no hacen más que avanzar materia”* (A14, 2020).

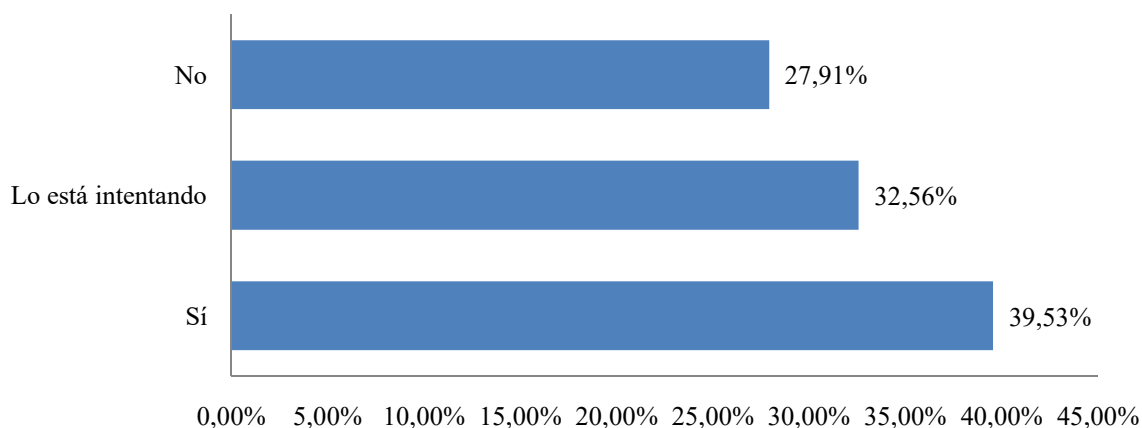


Gráfico 11. Respuesta del centro educativo a las necesidades de las familias.

5.- Propuestas de mejora

Finalmente, algunas familias quisieron dar su opinión acerca de las mejoras que podría hacer el centro educativo para que la situación que se está viviendo fuera más liviana tanto para ellos como para sus hijos/as. Así, proponen tener más coordinación entre el profesorado del centro: *“Creo que esto ha supuesto un aprendizaje para todos, pero ha faltado coordinación entre los distintos profesores/as del niño/a”* (A15, 2020) y tener más en cuenta el ámbito emocional de los/as estudiantes: *“tener en cuenta el aspecto emocional de los/as niños/as y de algún modo u otro cuidarlo, ya que no siempre los contenidos, el currículum y los trabajos son lo más importante”* (A16, 2020).

Por otro lado, reiteran la importancia de realizar video llamadas con los tutores/as e intentar mantener una comunicación individualizada con cada alumno/a para responder a sus necesidades: *“con comunicación un poco más personalizada. Algo más de contacto con los niños/as. Hoy en día hay muchos medios y casi todo el mundo o, aunque sea WhatsApp para comunicar más cercanamente con los críos”* (A17, 2020).

6.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Si ya los procesos de enseñanza aprendizaje son complejos, el Covid-19 ha añadido más complejidad a los mismos. Tal como afirma Heagreaves (2020), la escuela está haciendo grandes esfuerzos para superar esta situación, pero necesita reinventarse y es el momento de apostar por ello. Estamos de acuerdo cuando afirma que los/as profesores/as son una especie de héroes que permanecen invisibles y están haciendo grandes esfuerzos y tareas para que la educación siga su curso. En su opinión los/as profesores/as han de actuar como verdaderos líderes y poner las bases para afrontar esta situación. Pero no solo corresponde a los/as profesores/as sino a toda la comunidad educativa. Es necesario dejar de mirar para atrás y mirar para adelante.

La realización de esta investigación nos plantea de partida una serie de dimensiones a tener en cuenta. En primer lugar, observamos y valoramos el enorme esfuerzo de la dirección escolar ante esta situación de terrible presión por la demanda de máxima celeridad y soluciones por parte de la Administración y la confusión que han generado en muchas ocasiones las directrices del Gobierno de España (interpretándolas de forma desigual según las autonomías que ostentan competencias educativas); realmente ha respondido de la manera mejor posible a la situación caótica y llena de zozobra. Esa respuesta además creemos que se ha ido adaptando según el curso de los acontecimientos. En segundo lugar, observamos que los/as tutores/as y el cuerpo docente en general ha atendido a estas tareas de manera desigual. Y en tercer lugar las familias han recibido o captado las tareas escolares de una manera diferente en todos los casos, provocando así sentimientos y sensaciones contrapuestas.

Cuando las escuelas vuelvan a abrir físicamente en septiembre del 2020, todo habrá cambiado, es difícil pensar y prever cuál será el panorama. Existen en la actualidad muchas dudas sobre cuándo abrir y cómo abrir, pero creemos que es oportuno aprovechar este periodo para repensar las tareas y la función de la escuela. Tal como adelantamos en el título de este monográfico toda crisis supone una especie de catarsis y esta nos ha puesto ante un espejo en el cual mirarnos. Toda la actividad docente se está desarrollando en la actualidad con la mirada puesta en la vuelta a las aulas, y aun siendo importante estar a ello, lo primero hemos de mirar que nos ha pasado y como encaramos el futuro. Y para esto, creemos que lo importante no es fijarnos si se han hecho los deberes o no. Compartimos con Bolívar (2020): *en cualquier caso, cuando regresen, la primera tarea será no el apoyo académico que debemos diagnosticar, sino la ayuda social, de salud mental e integral, para ayudarlos a recuperarse en una red de seguridad de las escuelas* (Bolívar, 2020, pág. 1).

A modo de conclusiones generales estimamos que esta pandemia ha agitado y afectado todas las estructuras de nuestro orden social. Pero también hemos de subrayar que esta pandemia ha puesto al descubierto aún más si caben las desigualdades sociales que ya existían y eran preocupantes. Las personas que ya eran vulnerables hoy aun lo son más. Y parece que nos sorprende, no debiera ser así, en este mismo trabajo los profesionales de la educación admiten que se han dado cuenta que los alumnos/as que no tenían recursos tecnológicos eran a la vez personas con necesidades educativas específicas. He aquí el quid de la cuestión. El aprendizaje no tiene límites es el sistema el que las pone, con sus normas requisitos creando barreras. Es tiempo de poner a las personas en el centro, de escucharlas y de no clasificarlas. La escuela en ese aspecto en un lugar importante para aprender, pero también para socializarse.

La escuela y las familias han de caminar juntos. Queremos destacar el trabajo y esfuerzo realizado por el profesorado para garantizar la continuidad del aprendizaje para niños/as y jóvenes a través del aprendizaje a distancia. En la mayoría de los casos, los esfuerzos involucran el uso de varias plataformas digitales con contenido educativo. Pero la cuestión no puede ser replicar lo que se hace en el aula o distribuir ordenadores o dispositivos a familias que no saben emplearlas (capital cultural) o no tiene banda ancha en su casa (contextos vulnerables). La brecha digital evidencia, al tiempo, la desigualdad en el aprendizaje. Esto no solo es cuestión de profesores/as o de familias; es resultado de la desigualdad y vulnerabilidad social, acrecentada con los efectos de pérdida de empleo para muchas de esas familias. La decisión de cerrar las escuelas obligó a los/las docentes a cambiar los métodos de enseñanza analógicos por los digitales de un día para otro. Según el contexto sociocultural, han podido asumir la responsabilidad de impartir la educación de calidad a la que tienen derecho alumnos/as y estudiantes. Pero, la escuela no es la casa ni al revés. El trabajo en casa no debiera ser mera replica de los que se debiera haber hecho. Tal como afirman Bellei y Muñoz (2020), la educación en línea exige considerar de antemano una serie de cuestiones tales como que todos tienen condiciones óptimas de conexión a internet, profesores/as con las capacidades suficientes y padres con tiempo. Si esto no se da y se presiona a las familias para que lo tengan podemos empezar a plantear más problemas que beneficios. Y muchas dosis de comunicación.

6.1.- Entrevistas semiestructuradas

1.- Centro escolar y respuesta educativa

Es importante concluir que el sentimiento que más ha aflorado ha sido el del agobio, sobre todo los primeros días. Todo el cuerpo docente sintió un exceso de trabajo en una situación de desconocimiento: ninguno sabía con certeza lo que iba a suceder con las clases, las evaluaciones; esto unido al miedo y a la incertidumbre que ya de por sí ha provocado la situación. En la literatura científica se ha considerado el agobio o *queme* del profesor como un indicador negativo que frena y paraliza la actividad docente y tiene consecuencias directas en el aprendizaje y en la calidad del mismo, ha sido denominado como síndrome “*Burnout*”. Así podríamos destacar, que la base de este síndrome se asientan el cansancio por parte de los/as docentes, pero también el estrés por el exceso de trabajo. Este estrés podría acarrear el desinterés hacia la práctica docente (Durán, Extremera, Montalbán y Rey, 2005).

A pesar de ello, gracias a la organización y redes de apoyo creadas entre el profesorado, el sentimiento de agobio ha ido aminorándose poco a poco y actualmente, el cuerpo docente se siente más tranquilo, aunque todavía la incertidumbre esté presente también en ellos. Hemos de indicar también que el periodo vacacional en confinamiento (las vacaciones de Semana Santa) supuso para la comunidad educativa un tiempo de reflexión, de toma de distancia y de descanso que relajo en cierta manera todas las tensiones acumuladas las primeras semanas. El descanso permite poner distancia y reflexionar sobre la actividad que se está desarrollando.

Toda actividad docente requiere de organización, más si cabe en esta situación. Así el reparto de material didáctico a familias, reuniones de claustro para concretar cómo dar clases, qué herramientas didácticas usar han sido elementos clave que han dado sentido y coherencia a la labor educativa. Con lo cual, resolvemos que una organización escolar adecuada, coordinada y con canales apropiados de comunicación

que fomenten la interacción y las relaciones entre el profesorado y grupo de dirección es fundamental (Contreras, 1990). De este modo, podríamos decir que la organización es la base (Gimeno Sacristán, 2013) para hacerle frente a cualquier situación desconocida. Una escuela que no actúa remando todos del mismo lado, es una escuela que puede tener mayor índice de fracaso.

El Covid-19 ha puesto en brete a todo el planeta. No ha dejado indiferente a casi nadie y del mismo modo ha actuado de una forma rápida e inusual por lo que podemos afirmar que ha pillado a la Administración y autoridades sanitarias desprevenidos. Sin tiempo de actuar. En este sentido cabe mencionar la falta de protocolos a seguir en esta situación, Con lo cual, podemos concluir que, a vista de la Administración, la prioridad en esta pandemia ha sido dotar a los/as docentes de los conocimientos necesarios o básicos para el uso de las nuevas tecnologías. Pero creemos que aun con el futuro tan incierto que se pronostica es necesario fijar actuaciones y protocolos concretos que ayuden y refuercen para que estas situaciones sean lo menos caóticas posibles,

2.- El trabajo que realiza el profesorado

La formación docente es de vital importancia en este momento histórico pues nos da lugar para pensar y plantear desde donde partimos y a donde queremos llegar. Más allá del debate de si los profesores hacen uso de las herramientas tecnológicas adecuadas para garantizar el derecho a la educación es importante readecuar la formación y su función. Más allá del clásico *renovar o morir* necesitamos una formación que garantice que una crisis de esta envergadura pueda ser amortiguada de la mejor manera posible y que la exclusión educativa sea la menor posible, de eso se trata en la formación. La entendemos, como la combinación de la experiencia (y el saber que emana) y la teoría, pero siempre adaptada y contextualizada al terreno (Imbernon, 1994) y con claros visos de trabajar en clave de transformación, en este caso educativa y social. Creemos que esta situación también exige revisar la formación inicial y permanente del profesorado en todas sus variables. Adecuarlo y contextualizarlo a las necesidades de la sociedad actual. La Universidades y sus facultades de educación tienen una gran labor entorno a esto.

En una situación de escolarización más o menos normalizada, cada docente decide hasta qué punto quiere hacer uso de las TIC: algunos/as docentes hacen uso de ellas en el aula con total normalidad con el alumnado, mientras que otros no hacen uso de ellas. Como hemos mencionado, en esta situación el uso de ellas es imprescindible para garantizar la continuidad de las clases y realizar el seguimiento con el alumnado. Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que es necesario aumentar la formación en el uso de las nuevas tecnologías.

Para los/as docentes que no tenían conocimientos específicos sobre el uso de las tecnologías ha sido fundamental nuevamente la organización y las redes de apoyo creadas entre ellos. Con lo cual, partimos de la idea que todo el cuerpo docente debería cambiar la concepción negativa que tengan sobre las nuevas tecnologías a través de formaciones en las que sus ideas previas sobre ellas (difíciles de usar, por ejemplo) cambien y las conciban de manera positiva. De este modo, si los/as docentes se comprometen y consideran valioso aprender junto a otros compañeros/as docentes a través del uso de las TIC, deben obrar en consecuencia y por ello sería pertinente que planificaran e implementaran actividades de aprendizaje para que el alumnado también trabaje colaborativamente (Area, 2008).

Por otra parte, la tercera evaluación del curso escolar 2019/2020 ha sido la más afectada por esta crisis. Con lo cual, los/as docentes han realizado modificaciones en las programaciones iniciales del curso adaptándose a la nueva realidad. Por eso, es de gran importancia resaltar la capacidad de cambio de los/as docentes para realizar adaptaciones basadas en las necesidades actuales. Apelamos a la visión dinámica del currículo como herramienta adaptable a las necesidades de los alumnos como respuesta a las necesidades educativas específicas de los alumnos y de adaptación a las circunstancias y realidades de los mismos (Schön, 1989; Stenhouse, 1984) Así, la necesidad de formar equipo y trabajar de manera coordinada queda nuevamente ensalzada: los/as docentes han tenido que realizar reuniones entre ellos/as para realizar las adaptaciones pertinentes y consensuar las nuevas formas de evaluación. Por lo tanto, la organización escolar basada en la comunicación y practicas reflexivas entre los/as docentes es nuevamente la base para que una escuela funcione de manera positiva (Contreras, 1990). Para ello creemos que es importante entender la práctica educativa desde una dimensión reflexiva y adaptativa.

Para finalizar este apartado, cabe hacer referencia a la implicación mostrada por parte del profesorado que podríamos denominar como “*engagement*”; es decir, lo contrario al síndrome “*burnout*” descrito previamente. A pesar del agobio y estrés al que ha tenido que hacer frente el profesorado, en los resultados de la entrevista semiestructurada podemos concluir que han estado y están implicados en el trabajo, muestran compromiso y ganas. Además, ante las adversidades el grupo de docentes ha continuado trabajando de forma coordinada y el sentimiento principal es el orgullo por la satisfacción de realizar el trabajo de manera positiva y adecuada (Carrasco-González, Corte de la Corte y León-Rubio, 2010).

A pesar de ese sentimiento de orgullo y satisfacción, debemos mencionar también la crítica que realizan sobre la carga de trabajo, ya que las horas laborales han aumentado de manera significativa y esta realidad es un claro efecto de esta situación de confinamiento y Covid-19.

3.-Familias o tutores/as legales

El mismo agobio que siente el profesorado lo han sentido las familias. El agobio viene provocado por el confinamiento, distanciamiento y la no comunicación casi verbal de los dos agentes socializadores más importantes en esta etapa del niño/a. La no comunicación genera frustración y más incertidumbre. A eso hemos de añadir que se da el caso de que hay familias con más de un hijo en etapas o ciclos diferentes. Así, el bombardeo de correos electrónicos con tareas para cada uno de los hijos genera sobredosis de información.

Las herramientas para entablar la comunicación no siempre ayudan a que se de esa comunicación. Mandar un correo electrónico no es sinónimo de entablar comunicación. Puede ser un principio, pero la comunicación es otra cosa. La relación de la dirección escolar con las familias se ha desarrollado vía correo electrónico y WhatsApp. En algunos casos, las demandas de la escuela no han recibido retorno y se han quedado sin respuesta. La escuela ha intentado averiguar el porqué de ese silencio, pero en algunos casos ha sido infructuoso. Desde un primer momento todo el equipo directivo se ha organizado para tejer la red de ayudas necesarias y llegar a todas las familias; no siempre ha sido posible.

4.-Alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Las personas con NEE son un grupo de alumnos/as que son extremadamente vulnerables pues sus necesidades están muy vinculadas con lo presencial, emocional, experiencial de ayuda mutua, terapéutica y profesional, así al desaparecer esos espacios vivenciales y terapéuticos su seguimiento real se hace casi imposible. En una actividad escolar normalizada la escuela trabaja sobre los valores de la inclusión educativa y equidad, pero esta crisis ha saltado por los aires con todas esas estrategias. La dirección escolar ordeno la coordinación máxima de todos los profesionales de este ámbito: pedagogía terapéutica, logopedas y demás profesionales para atender las necesidades de estos/as alumnos/as, pero admiten ha resultado una labor casi imposible. Ese refuerzo necesario no ha sido dispensado. Por lo que estos alumnos han sido excluidos del proceso educativo. Las familias que han tenido opción de reforzar a sus hijos e hijas tendrán más ventajas el próximo curso, pero en el caso contrario los/as alumnos/as presentaran más dificultades, pues parten ya de una *pole position* de desventaja añadida.

6.2.- Cuestionarios online

1.- Percepción del profesorado

Mediante los cuestionarios online que hemos realizado se puede apreciar la preocupación general de todo el profesorado ante el Covid-19 y todo lo que eso ha supuesto para su trabajo, ya que preveían que hacerlo telemáticamente con los/as alumnos/as no iba a ser nada fácil. Asimismo, se le añadía el inconveniente que desde el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra la información e instrucciones a llevar a cabo llegaban tarde y cuando llegaban eran en muchos casos confusos. Es por ello, que toda esta situación también les ha creado mucha incertidumbre por lo complicado que se les ha hecho organizar de manera improvisada una experiencia satisfactoria de aprendizaje a distancia (Trujillo y Fernández, 2020) y porque les ha tocado adaptarse en un tiempo récord para poder acabar el curso de una manera digna.

Por otro lado, en cuanto a las dificultades identificadas con las TIC, mediante los testimonios recogidos por los/as profesores/as del centro, se confirma lo que previamente dirección había mencionado en la entrevista; es de gran importancia y al mismo tiempo necesario la formación acerca de las TIC.

2.- Percepción de las familias o tutores/as legales

Al igual que el profesorado del centro, las familias también han sentido mucha preocupación ante la situación que estaban viviendo porque no sabían hasta cuándo se iba dilatar en el tiempo situación de enseñanza *online*. Del mismo modo, se ha identificado un porcentaje alto de estrés dado que tenían muchos correos al día, muchos deberes que no entendían y en muchas familias era prácticamente imposible llevarlo todo al día. Por ende, cobra vital importancia que el profesorado disminuya la cantidad de correos electrónicos diarios y que en ellos se detalle de manera clara y concisa lo que se debe realizar para el buen funcionamiento del trabajo en casa.

En relación a la respuesta del centro en cuanto a las necesidades de cada alumno/a las familias toman dos posiciones claramente opuestas. Por un lado, están las familias a las que se les ha respondido a sus necesidades, y por el otro, las que no. Para dar respuesta a todo el alumnado y el entorno familiar es necesario que el centro

educativo trabajo de una manera coordinada y siempre en la misma dirección (Contreras, 1990). En este caso, sería recomendable que el personal docente, no solo mande correos electrónicos al alumnado, sino que también haya un tiempo para interactuar entre sí y saber cómo están mediante video llamadas. Tal como expone Bolívar (2006), aunque en el entorno del niño/a haya más de un agente socializador, el profesor/a, en una situación social normal, es una pieza clave en el papel educativo del niño/a por todo el tiempo que pasan juntos a lo largo del día.

La escolarización en casa fragmenta la experiencia de aprendizaje incorporando variables difíciles de controlar (tiempo de estudio, realización de actividades, nivel educativo de las familias, acceso a Internet) y dificultando una evaluación eficaz y justa de todo el alumnado. Es importante considerar todas ellas, analizarlas reflexivamente y responder en base a las mismas.

Los/as docentes deben proporcionar una “estructura” clara de trabajo que puedan seguir las familias durante su confinamiento: contenidos, plan de trabajo, posibles mecanismos de auto-evaluación y canales de comunicación entre las familias y los centros educativos. Las familias van a ajustar el “horario académico” a sus necesidades y posibilidades y los centros tendrán que trabajar con este contexto flexible, no presuponiendo que el horario escolar se solapa sobre el horario familiar.

Las familias necesitarán sus propios “grupos de apoyo”: otros miembros de la familia extensa, otras familias del mismo centro, voluntarios o profesionales dispuestos a proporcionar apoyo serán necesarios durante estos días de confinamiento.

Para terminar es necesario acometer a este dilema: ¿puede un sistema educativo diseñado para ser presencial ser transformado inesperadamente en un sistema de escolarización en el hogar y seguir manteniendo los procedimientos de evaluación estandarizada que garanticen unos mínimos de justicia en la calificación o deberíamos ir pensando ya alternativas imaginativas no solo para el aprendizaje sino también para la evaluación, la calificación y la promoción de los estudiantes confinados en su hogar?

Responder a estos retos y a estos interrogantes no solo será necesario para solucionar educativamente la situación actual. También hay un potencial escondido en estos desafíos y estas preguntas: si acertamos, no solo habremos resuelto un problema puntual, sino que habremos dado un paso adelante para la construcción de un sistema educativo más equitativo e inclusivo.

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, C. H. y Murray, J. D. (1971). *The professors: Work and lifestyles among academicians*. Cambridge, Mass.: Schenkman Pub. Co.
- Area, M. (2008). Las redes sociales en Internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y palabra*, 13(63).
- Arellano, A. D. (Ed.). (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos* (No. 6). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- Bolívar, A. (2000). Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 53-56.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. En N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research teaching*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Carbonell, J. (2019). *La educación es política*. Barcelona: Octaedro.
- Carrasco-González, A. M., Corte de la Corte, C.M y León Rubio, J. M. (2010). Engagement: un recurso para optimizar la salud psicosocial en las organizaciones y prevenir el burnout y estrés laboral. *Revista Digital de Prevención*, 1, 1-22. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34423>
- Castells, M. y Subirats, M. (2007). *Mujeres y hombres ¿un amor imposible?* Madrid: Alianza Editorial.
- Chomsky, N. (2020). Si no conseguimos un Green New Deal, sucederá una desgracia. Artículo en prensa. Recuperado el 18 de mayo del 2020: <https://elpais.com/ideas/2020-05-16/noam-chomsky-la-prevencion-no-da-beneficios-ahi-esta-el-origen-de-la-pandemia.html>
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum inquiry*, 28(2), 149-164.
- Contreras-Domingo, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal S.A.
- Cook, T. D., y Campbell, D. T. (1979). The design and conduct of true experiments and quasi-experiments in field settings. In *Reproduced in part in Research in Organizations: Issues and Controversies*. Goodyear Publishing Company.
- Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- D'ancona, C., y Ángeles, M. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Denzin, N., y Lincoln, S. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. (3. Ed). Thousand Oaks: Sage.
- Díaz, I. y Rivas, J. I. (2007). *Un nuevo modelo de mujeres africanas: el proyecto educativo colonial en el África occidental francesa*. Madrid: CSIC.
- Durán, M. A. (2007). *El valor del tiempo: ¿Cuántas horas le faltan al día?* Madrid: Espasa Calpe.
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F., y Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*. [Monográfico sobre la Formación inicial del profesorado], 340, 19-40. http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re340/re340_03.pdf

- Fishman, B. y Dede, Ch. (2016). Teaching and Technology: New Tools for New Times. In D. Gitomer y C. Bell (Eds.) (2016). *Handbook of Research on Teaching. 5th Edition* (pp. 1269-1334). Washington DC: American Educational Research Association.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1987). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio* (Vol.5). Madrid:Akal.
- Gaitán, J. A., y Piñuel, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social*.Madrid: Síntesis.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2020). La pandemia de Covid-19 está exponiendo la plaga del Neoliberalismo/ The Covid-19 Pandemic Is Exposing the Plague of Neoliberalism. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-13.
- Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres: ¿Enemigos personales o aliados públicos? *Perspectivas*, xxx (2), 201-213.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Holt, J. (1982). *El fracaso de la escuela* (A. Linares, trad.). Madrid: Alianza.
<https://www.redalyc.org/pdf/3170/317027589003.pdf>
- Igelmo Zaldívar, J., y Laudo Castillo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 37-56.
- Ilich, I. (1975). Conversando con Iván Illich. *Cuadernos de Pedagogía*, 7, 16-23.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Nueva York: Harper & Row.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Bartzelona: Graó.
- Jennifer L. Jolly y Michael S. Matthews (2018): The shifting landscape of the homeschooling continuum. *Educational Review*. Doi: [10.1080/00131911.2018.1552661](https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1552661)
- Kunzman, R., y Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education*, 2(1), 4-59.
- Martin-Chang, S., y Levesque, K. (2017). Academic achievement: Making an informed choice about homeschooling. *The Wiley Handbook of Home Education*, 121-134.
- McLaren, P. eta Kincheloe, J. L. (Coord.). (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- McLaren, P., y Jandric, P. (2020). *Postdigital dialogues on critical pedagogy, liberation theology and information technology*. Bloomsbury Publishing.
- Mèlich, J. C. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(42), 11-27.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Gómez, A. (1996). *Autonomía profesional del docente y control democrático*. Madrid: Morata.
- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A. E., y Cortés González, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de educación*, 356, 161-183.
- Rivas Flores, J. I., Moreno Parra, J. J., y Márquez García, M. J. (2020). Nos pensamos como docentes con Paulo Freire: una experiencia de formación dialógica y autobiográfica. *Periferia*, 12, (1), 207-229.
- Rivas. J. I; Sepúlveda, M. P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivo analítico de políticas educativas*, 13(49), 1-28.
- Rogero-García, J., y Andrés-Candelas, M. (2016). Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 9 (1), 47.
- Schön, D. (1989). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. C. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (3. Ed.). New York: Wiley.
- Torrecilla, F. J. M. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Trujillo, F. (2014). *Artefactos digitales: una escuela digital para la educación de hoy* (Vol. 306). Barcelona: Graó.
- Trujillo, F., y Fernández, M. (2020). Escenarios de Evaluación en el Contexto de la Pandemia Por La Covid-19: La Opinión del Profesorado. *Researchgate*. ISBN 978 84 680 6357 7. Consultado:
https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Trujillo_Saez/publication/341000931_Escenarios_de_evaluacion_en_el_contexto_de_la_pandemia_por_la_COVID-19_la_opinion_del_profesorado/links/5ea94d0792851cb26763030d/Escenarios-de-evaluacion-en-el-contexto-de-la-pandemia-por-la-COVID-19-la-opinion-del-profesorado.pdf
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Unesco (2016). Educación 2030. *Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zufiaurre, B., Albertin, A., y Belletich, O. (2014). Education for sustainable, healthy development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 196-202. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.298>

La complejidad consiste en entretrejer las cosas entre sí en el ámbito de relaciones de organización, cambio y nuevas reorganizaciones, asumiendo los procesos de orden e incertidumbre, con flexibilidad y creatividad. Para ello, se enfatiza en buscar acciones concretas que permitan a las autoridades educativas, directivos, docentes, estudiantes, familias y diferentes organizaciones abordar la educación con flexibilidad, ética dialógica y pertinencia a partir de proyectos que ayuden a satisfacer las necesidades de crecimiento personal y del contexto. (Morin, 1990, pág.14)