

IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA POLÍTICA EDUCATIVA. CONSOLIDACIÓN DE LA BRECHA SOCIO-DIGITAL Y COMUNITARIA²⁴

Jesús García Martínez

Universidad de Zaragoza

Antonio Eito Mateo

Universidad de Zaragoza

Miquel Àngel Essomba Gelabert

Universitat Autònoma de Barcelona

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y MARCO CONCEPTUAL

Los efectos de la Covid-19 han sido significativos en el sistema educativo en general, y en la consolidación de las diferencias estructurales en el acceso y manejo de las TIC en particular. Las primeras investigaciones sobre covid-19 y educación en nuestro país (Bonal y González, 2020) ya constataron el hecho de que mucho alumnado que residía en hogares sin internet quedó doblemente “aislado”: además del aislamiento físico, propio del confinamiento en sus domicilios, se sumó el aislamiento tecnológico, a causa de la privación de recursos digitales, un hecho que alimentó y consolidó una dinámica de exclusión de su proceso educativo (García et al., 2020).

Los efectos de la Covid-19 han reflejado las carencias de los sistemas de protección social y del propio sistema educativo, y han acentuado las dificultades de las familias y alumnado de familias vulnerables (Bonal & Gonzalez, 2020). La no presencialidad supuso una quiebra en la igualdad de oportunidades, ya que tan sólo familias aventajadas en todos los ámbitos, no sólo en el económico, son las que ha podido ayudar a sus hijos y adaptarse al nuevo contexto no presencial (op.cit.). Se constata una pérdida de capital formativo entre las familias en situación más vulnerable, en un contexto general de pérdida de oportunidades de ampliar el capital social y relacional, e incremento de desigualdades y discriminación en ámbitos como la violencia de género o las condiciones básicas de vida (alimentación, ocio, salud).

²⁴ Esta publicación se ha realizado en el marco de un proyecto financiado por la Agencia Estatal de Investigación, REFERENCIA DEL PROYECTO/AEI/10.13039/501100011033.

Así pues, a partir de la pandemia tenemos que hablar de una acentuación de la denominada brecha digital. Estudios como los de Van Dijk (2017) señalan tres grandes grupos de factores asociados a dicha brecha: problemas con las infraestructuras tecnológicas, falta de competencia digital, y aspectos socioculturales. En el contexto de confinamiento por la Covid-19, el factor más acuciante fue el de las infraestructuras tecnológicas, ya que el alumnado en situación más vulnerable económicamente disponía de un menor acceso digital, motivado por la carencia de equipos informáticos en sus hogares, y en el acceso a las plataformas educativas de material didáctico y redes sociales.

Siguiendo a Kuric, Calderón y Sanmartín (2021), entendemos que hay tres elementos centrales que marcan el camino para implementar modelos de educación online atendiendo a las desigualdades y diferencias sociales y digitales existentes entre el alumnado:

- La educación online como agudizadora de la desigualdad, ya que la población más vulnerable es la que más dificultades tiene para seguir aprendiendo en modelos de enseñanza virtual sin apoyo presencial.
- La educación virtual como un reto del profesorado, los cambios en la percepción social del aprendizaje y la propia figura del profesorado, afectan la concepción de su labor, unido a la falta de formación, concienciación y recursos, han hecho que los propios estudiantes vean en sus profesores un obstáculo para su propio aprendizaje.
- El nivel educativo como factor significativo, algo que puede resultar paradójico, ya que según su análisis mayor nivel educativo no significa necesariamente mejor rendimiento académico, por ejemplo, estudiantes universitarios vs. estudiantes de secundaria, sino que hay otros factores que influyen, como los anteriormente citados, y mucho, en el desempeño escolar.
- La desigualdad de género con las mujeres teniendo que seguir adoptando el rol de cuidadoras tradicional, y en este caso también el de maestras (UNESCO, 2020).

Desde una perspectiva de política pública, la superación de la brecha digital en el sistema educativo en tiempos de pandemia no ha sido fácil. Antes del Covid-19, la implementación de políticas públicas en educación se acostumbraba a realizar en un régimen de coproducción gracias a la interacción entre los diversos agentes implicados, algo que demandaba un concepto de ciudadanía responsable con un alto

concepto de compromiso social. Además, dicha coproducción implicaba una participación activa en el diseño y planificación de las políticas públicas —estrategias, planes y programas—, y que las políticas resultantes se efectuasen dentro de unos parámetros de equidad social (Subirats, 2015). Deberemos preguntarnos entonces si esta tendencia a la coproducción se mantuvo durante el confinamiento y post-confinamiento, e incluso se intensificó a causa de los efectos de cohesión grupal que genera entre los colectivos el abordaje de una emergencia social, o bien desapareció y se impusieron esquemas rígidos de organización de los flujos de la escuela con su entorno, para ganar en rapidez y eficacia.

La investigación en el ámbito internacional nos aporta evidencia sobre las deficiencias del sistema de toma de decisiones que amplió la brecha entre administración y ciudadanía (Leiva y Merino-Jara, 2022), así como la limitación de estas decisiones a los aspectos nucleares que la pandemia hizo enfatizar: limitación de la propagación del virus, capacitación en TIC del profesorado, y generación de materiales aptos para el trabajo autónomo en casa (Sánchez-Olavarría y Carro-Olvera, 2023). Estas deficiencias no sólo deben atribuir al ámbito de la educación formal, sino que también contamos con ejemplos propios del ámbito no formal (Essomba, 2021). También debemos contemplar la variable titularidad del centro, puesto que contamos con evidencia sobre cómo en algunos contextos los centros de titularidad privada sortearon mejor los obstáculos e incertidumbres aparecidos que los centros públicos, al estar compuestos por familias con menores problemas de conectividad y posesión de dispositivos tecnológicos (Cardozo et al., 2023; Essomba y Tarrés, 2023; Hurtado-Martín, 2023). Dicha desigualdad también es aplicable al profesorado en algunos contextos de ámbito internacional (Ek y Cisneros, 2023).

3. CONCEPTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este contexto, equipos de seis universidades han estado trabajando en el proyecto “*INCLUDEDUX- Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado en vulnerabilidad ante situaciones de emergencia social*”. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa desde 2021. Mediante este proyecto se pretende contribuir a frenar el ensanchamiento de las desigualdades educativas en escuelas de entornos de riesgo de exclusión social, mediante la identificación de las prácticas de adaptación a la crisis de la Covid-19, y su desarrollo al servicio de la transformación educativa. A partir del uso de técnicas cuantitativas (cuestionarios a una amplia muestra de profesorado de este tipo de centros de Barcelona, Zaragoza, Huesca, Málaga, Sevilla y Vic) y cualitativas (entrevistas a equipos directivos y familias,

grupos focales con profesorado y alumnado de secundaria, y registro a partir de la participación en los centros en los que se lleva a cabo las intervenciones).

Nuestra hipótesis de trabajo es que, a pesar de los altos grados de improvisación, especialmente durante las primeras semanas del confinamiento en marzo de 2020, las estrategias que se desarrollaron en estos entornos para superar la crisis sobrevenida se articularon en parte sobre algunos de los procesos preexistentes de transformación educativa. Las contradicciones generadas por la crisis pandémica sitúan en primer plano necesidades ya previamente identificadas y afrontadas mediante políticas y prácticas de innovación educativa. Así, como objetivo general, pretendemos identificar cuáles de estos procesos de transformación en las escuelas están promoviendo su resiliencia y cómo se pueden generalizar y articular en procesos de fortalecimiento de éstas.

4. LA PANDEMIA COMO UNA OPORTUNIDAD PARA RESIGNIFICAR RELACIONES Y REDUCIR LA BRECHA DIGITAL

La investigación INCLUEDUX todavía está en curso, pero podemos avanzar ya algunos resultados y conclusiones preliminares sobre las políticas educativas en tiempos de pandemia. La urgencia del momento exigió de una especial celeridad a todos los niveles y en todas las áreas de atención a las personas, en especial el sector de la salud, el cual desde el primer momento fue consciente de la inmediatez de la acción y de la necesidad de un diseño efectivo para proceder a la búsqueda de una vacuna contra la covid-19. Dicho sector terminó por demostrar su capacidad operativa tanto en la planificación como en la obtención de resultados tangibles gracias a colaborar, planificar, innovar y obtener resultados concretos con el objetivo último de salvar vidas. Todo un ejemplo para el conjunto de la comunidad educativa, la cual tuvo que activar sus recursos y competencias para la colaboración y el trabajo en red para crear un ecosistema educativo robusto y sostenible que pudiese hacer frente a la crisis sanitaria y todas sus derivadas.

Los datos de nuestra investigación revelan con claridad que dichos procesos de colaboración se produjeron, dando lugar a nuevos formatos de relación y comunicación entre actores educativos que no habían trabajado conjuntamente con anterioridad. Se resignificaron en especial las relaciones entre familias y profesorado, dando lugar a un redescubrimiento como efecto colateral de las acciones de emergencia. Y todo eso tuvo lugar en el ámbito de concreción de los centros educativos. Cada escuela e instituto tuvo, de la noche a la mañana, que

reinventarse para seguir garantizando el derecho a la educación de su alumnado, desde la emprendeduría más genuina.

También debemos constatar que, si bien en un nivel micro, se produjeron nuevos marcos de relación y gestión, no sucedió lo mismo en un nivel macro. La administración educativa, en su conjunto, se vio claramente sobrepasada y falta de reflejos a la hora de dar respuestas inmediatas y efectivas en la emergencia de la crisis propiciada por la Covid-19. Es una constatación objetiva que la administración educativa, central y autonómica, en nuestro país demostró una escasa visión estratégica de la problemática sobrevenida en el sistema educativo y, por consiguiente, una débil capacidad de respuesta efectiva. De ahí la necesidad urgente e inaplazable por estimular la resiliencia del sistema educativo desde el ámbito de la innovación o reajuste curricular. Cuando nos planteamos el “feedback” que el impacto de la pandemia ha tenido en el sistema educativo; esto es las lecciones aprendidas por parte de las instituciones y los actores implicados en los contextos de la educación. No solamente referenciamos la interiorización de nuevas prácticas y la asunción de nuevos retos que el conjunto de los centros educativos ha ido evidenciando; sino que, también, y éste es nuestro inciso, lo que podemos denominar como “resiliencia sistémica”. Es decir, la necesaria e insoslayable respuesta que deben de proporcionar los máximos responsables políticos de las administraciones educativas; dicha respuesta se debe de articular a través de un innovador diseño de las actuales políticas educativas, más allá de las inversiones económicas en equipamientos y soportes técnicos. Dichas políticas que han quedado en entredicho, debido a la ineffectividad de sus respuestas en el periodo de la pandemia, y que el nuevo escenario post-pandémico demanda de un nuevo diseño de políticas públicas para el ámbito educativo más efectivo y pertinente, junto con una redefinición de los objetivos educativos dentro de una perspectiva en clave de cohesión social y de igualdad de género donde se vaya desactivando la actual brecha socio-digital. Lo que favorecerá, sin ningún género de dudas, la consolidación y el desarrollo definitivo del modelo de escuela inclusiva.

Esto es, la oportuna «socialización» en las diferentes tecnologías y herramientas digitales, se corresponde precisamente con la recomendación para que todas las políticas públicas educativas —tanto de la administración central como de la autonómica— diseñen y planifiquen las oportunas acciones encaminadas a ofertar una efectiva igualdad de oportunidades en el acceso a los recursos digitales, sin distinciones de clase, género, etc.

Así pues, observamos dicha discrepancia a la hora de reaccionar entre los niveles micro y macro del sistema educativo pusieron de manifiesto la importancia, así como la necesidad de reforzar el llamado “software social” en los contextos educativos. Dicho “software social” lo podemos entender como una urdimbre socio-estructural, en cuanto a una serie de acciones sociales encaminadas a una coparticipación activa parte de los diferentes agentes institucionales en colaboración activa con el tejido social de la comunidad. Es decir, la pandemia evidenció la debilidad del vínculo entre el nivel micro y macro. De ahí que se tenga que reclamar una serie de estrategias, planes y programas que garanticen y avalen unas políticas educativas articuladoras de recursos para la equidad social. Se trata en definitiva tanto de una disposición al compromiso social entre administración educativa y centros educativos, y una efectiva cooperación de todos los actores donde debe primar, en todo momento, el bien común y social de todos los ciudadanos (Alberich, 2016).

Finalmente, con respecto a las acciones de política educativa para manejar la brecha digital durante la pandemia, los datos también nos aportan un conjunto de resultados a considerar. Si bien constatamos anteriormente la parálisis y el colapso de la administración educativa en un primer momento, a diferencia de la agilidad que tuvieron los centros educativos, debemos constatar la inversión acelerada en infraestructuras de hardware que tuvo lugar. Los distintos gobiernos – central y autonómicos – llevaron a cabo un gran aumento del presupuesto destinado a las tecnologías digitales durante la pandemia, así lo constatan las direcciones de los centros educativos con los cuales hemos trabajado. Sin embargo, todas estas transformaciones no trajeron un cambio inmediato tanto en el profesorado en su conjunto, quizás debido a inercias y resistencias al cambio por parte de algún sector docente como a las competencias y comportamientos digitales de los destinatarios en escuelas e institutos. La rigidez de las instituciones, la educación familiar y las creencias culturales son tres factores significativos que aparecen como explicativos de este fenómeno: una mejora cuantitativa de las condiciones materiales no significa necesariamente una transformación cualitativa de los comportamientos digitales de la población. Las dinámicas de cambio socioeducativo siempre son a largo plazo, lo importante es tener claro qué dirección queremos imprimir al sistema educativo - política educativa- y con qué objetivos queremos trabajar -nuevos planes y programas educativos-.

Otro elemento que deseamos destacar de nuestros análisis es que fue posible un cambio profundo en el hardware digital debido al marco de política digital anterior. España ya estaba involucrada en transformaciones digitales antes de la pandemia

desde hace años, con especial foco en la brecha digital, y esto fue la garantía de un desarrollo acelerado. La pandemia no trajo innovación (introducir una nueva política digital) sino aceleración (avanzar más rápido hacia las metas esperadas). Y lo que también se aceleró fue el desarrollo de la competencia digital de la población adulta.

Dado que madres y padres fueron los principales actores para vincular la escuela y los estudiantes durante los momentos más duros del confinamiento, sus competencias digitales se convirtieron en clave. Los programas dedicados a aumentar las competencias digitales de los adultos y reducir la brecha digital adquirieron una gran importancia con respecto al pasado más inmediato. Y ahí la clase social, junto con la procedencia o identidad cultural -colectivo alumnado gitano- resultan explicativas de la diferencia de comportamientos. En un futuro próximo, sería importante aumentar el conocimiento sobre cómo la brecha digital se distribuye de manera diferente según la clase social y las identidades culturales (capital económico, capital cultural).

5. CONCLUSIONES PRELIMINARES

La implementación de políticas educativas en correspondencia con el modelo de escuela inclusiva conlleva de facto la mejora efectiva de toda la llamada infraestructura digital (acceso y uso de dispositivos, tabletas, etc.); de usos y prácticas propios de una cultura innovadora aplicada a la praxis docente virtual; de una dinámica constante de coordinación del sector con el resto de las administraciones intervinientes. Es muy importante el ir hacia una nivelación de los asimétricos estados en el que se encuentra el alumnado para poder acceder con un mínimo de garantías en la deseada socialización digital para todos los alumnos y alumnas. El desarrollo de estas políticas educativas, en clave de inclusión social, es lo que permitirá, en el actual estado el revertir el tremendo impacto que la pandemia de la Covid-19 ha tenido y sigue teniendo en nuestro sistema educativo.

La pandemia nos ha dejado clara la necesidad de una nueva cultura participativa tanto de la propia comunidad educativa como de los nuevos agentes sociales emergentes, en el diseño y planificación de un nuevo marco educativo que sustancie el principio de igualdad de oportunidades. Donde el conjunto de las instituciones educativas las que creen las condiciones efectivas para puesta en práctica de dicho principio para que se favorezca una mayor homogeneidad en la educación del alumnado en general, y del alumnado perteneciente a entornos socioeconómicos vulnerables en particular. Ya que una de las lecciones aprendidas del confinamiento

refiere que, en todo cambio de modelo o propuesta de mejora del sistema educativo, éste no se puede efectuar al margen de la comunidad y de sus recursos sociales – “software social”-. Las relaciones entre Administración y contextos comunitarios deben ser bidireccionales; construyendo, de este modo, un círculo virtuoso entre la reactividad socio-comunitaria y la reactividad del sistema educativo.

Concluimos, por lo tanto, el valor de un contexto cooperador y colaborativo, que conduzca hacia una mayor eficiencia educativa y técnica de nuestros actuales dispositivos y recursos docentes y metodológicos. Dentro de esta clave propositiva y de transformación de la realidad, se impone una labor pedagógica social previa que concientice la necesaria reversión de las desigualdades estructurales existentes. Debemos de repensar nuestro actual sistema educativo —más responsable socialmente— como factor vehicular de cohesión social. La cohesión social busca materializarse en el sistema educativo mediante el concepto de educación inclusiva. Es decir, pasando del lenguaje formal declarativo, propio de los marcos legislativos y disposiciones normativas, a la traducción en los hechos positivos que verifiquen un sistema educativo de calidad e inclusivo para todos los alumnos y alumnas; en el que los diferentes dispositivos de protección social cumplan con eficacia su cometido por lograr una sociedad más equitativa e inclusiva.

6. REFERENCIAS

- Alberich, T. (2016). *Desde las Asociaciones de Vecinos al 15M y las mareas ciudadanas (Breve historia de los movimientos sociales)*. Dykinson.
- Bonal, X. & Gonzalez, S. (2020). The Impact of Lockdown on the Learning Gap: Family and School Divisions in Times of Crisis. *International Review of Education*, 66, 635-655, <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Cardozo, M., Aimetta, C., & Marder, S. (2023). Inequidad educativa durante el aislamiento por covid-19 en Buenos Aires. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 75, 125-142. <https://doi.org/10.17141/iconos.75.2023.5291>
- Ek, J. & Cisneros, J. (2023). Experiencias de los docentes de educación primaria sobre el regreso a la escuela durante la pandemia por covid-19. *Revista Innova Educación*, 5(1), 143-157. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.010>
- Essomba, M. À.. (2021). Young leaders' voices in leisure time educational institutions: narratives of participation, resilience and on covid-19 policies during the pandemic lockdown. *Youth Voice Journal*, December Special Issue, p. 56-75.
- Essomba, M. A. & Tarrés, A. (2023). Cultural minorities, inclusive education and digital accessibility during the COVID-19 in Catalonia (Spain). En Escudeiro, P.,

Escudeiro, N. & Bernardes, O. (eds.). *Advancing Equity and Inclusion Through Educational Technology*. IGI Global.

García, N., Rivero, M. L., & Ricis, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 28, 76-85. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/9>

Hurtado-Martín, M., López-Torres, L., Santín, D., Sicilia, G. & Simancas, R. (2023). El impacto del COVID-19 en el aprendizaje durante el confinamiento. *Educación XXI*, 26(1), 185-205. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33047>

Kuric Kardelis, S., Calderón, D. & Sanmartín Ortí, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 63-84. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265> .

Leiva, P. & Merino Jara, C. (2022). La salud mental en una comunidad educativa en el contexto de crisis por COVID-19. *Revista INTEREDU. Investigación, Sociedad y Educación*, 1(6), 259-289. <https://doi.org/10.32735/S2735-652320220006119>

Sanchez-Olavarria, C. & Carro-Olvera, A. (2023). La política educativa para la educación básica a distancia en tiempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 285-312. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.543>

Subirats, J. (2015). Políticas urbanas e innovación social. Entre la coproducción y la nueva institucionalidad. Criterios de significatividad. En Subirats, J. & García Bernardos, A. (2015). *Innovación social y políticas urbanas en España. Experiencias significativas en las grandes ciudades*. Icaria.

UNESCO. (2020). *Education: from school closure to recovery*. Disponible online: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>

Van Dijk, J.A. (2017). Digital Divide: Impact of Access. En Rössler, P., Hoffner, C.A., & Zoonen, L. (eds.) *The International Encyclopedia of Media Effects*. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>