

Explorando el impacto del confinamiento escolar en los centros de clase trabajadora en Madrid y Barcelona por estatus migratorio y género

Exploring the Impact of the Pandemic and School Closure in Workingclass Secondary Students in Madrid and Barcelona According to their Migration Status and Gender

Silvia Carrasco Pons y Marina Pibernat Vila¹

Resumen

El impacto de la pandemia de la COVID-19 en la vida académica y social de la infancia y la adolescencia sigue siendo preocupante por las graves consecuencias que puede tener para toda una generación del alumnado, especialmente para quienes se encontraban en situaciones más vulnerables por diferentes motivos y, en especial, para el alumnado de origen extranjero. Paradójicamente, desde el inicio del cierre y cuando las escuelas volvieron a abrir para impartir clases presenciales de forma intermitente, las necesidades específicas de este grupo de estudiantes y los efectos del aislamiento académico y social como posibles factores agravantes de riesgo han estado ausentes del debate público sobre la educación en la pandemia, más allá de menciones generales al empobrecimiento familiar y a la brecha digital. Tampoco se han abordado cuestiones que ya eran alarmantes, como las diferencias entre la vinculación escolar de chicos y chicas, que se superponen a las anteriores. Este artículo presenta algunos de los hallazgos y conclusiones de un estudio prospectivo dentro del proyecto *IntegratED. Promoting Meaningful Integration of Third-Country Nationals Children to Education (776143-EU-AMIF)*. A partir de entrevistas con el profesorado de ocho centros de secundaria de Madrid y Barcelona en otoño de 2020, nos centramos en el impacto de la pandemia y el cierre de la escuela en el alumnado desde un enfoque comparativo de origen nacional y género, en el contexto más amplio de las transformaciones, reajustes y consecuencias experimentadas por todos los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

Palabras clave

Confinamiento escolar, desigualdad educativa, alumnado de origen extranjero, Covid19, género.

Abstract

The impact of the COVID-19 pandemic on the academic and social life of children and adolescents continues to be of concern because of the serious consequences it may have for an entire generation of students, especially for those who were in more vulnerable situations for different reasons, particularly for third country national students. Paradoxically, since the beginning of the closure and when schools reopened for face-to-face classes intermittently, the specific needs of this group of students and the effects of academic and social isolation as possible aggravating risk factors have been absent from the public debate on education in the pandemic, beyond general mentions of family impoverishment and the digital divide. Nor have issues that were already alarming been addressed, such as the differences between the school attachment of boys and girls, which intersect with the former ones. This paper presents some of the findings and conclusions of a prospective study within the project *IntegratED. Promoting Meaningful Integration of Third-Country Nationals Children to Education (776143-EU-AMIF)*. Drawing on interviews with the teaching staff of eight secondary schools in Madrid and Barcelona in autumn 2020, we focus on the impact of the pandemic and school closure on these students from a comparative approach of schools, national origin, and gender, in the larger context of the transformations, readjustments and consequences experienced by all students from disadvantaged socio-economic backgrounds.

Keywords

School closures, educational inequality, immigrant students, Covid19, gender.

Cómo citar/Citation

Carrasco Pons, Silvia y Pibernat Vila, Marina (2022). Explorando el impacto del confinamiento escolar en los centros de clase trabajadora en Madrid y Barcelona por estatus migratorio y género. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15 (1), 95-110. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.1.22956>.

Recibido: 04-01-2022
Aceptado: 25-01-2022

1. Introducción

Este artículo presenta algunos resultados de un estudio titulado *Impacto de la pandemia de la Covid-19 en el alumnado de secundaria nacional de terceros países en España. Estudio prospectivo en Madrid y Barcelona* realizado por las autoras para la ONG InteRED, coordinadora de un proyecto más amplio de intervención directa que se vio interrumpido por el confinamiento escolar, *IntegratED. Promoting Meaningful Integration of Third-Country Nationals Children to Education (776143-EU-AMIF)*. El objetivo del estudio fue documentar y analizar de forma preliminar el impacto de la pandemia y el confinamiento ocasionado por la Covid-19 en la educación secundaria de adolescentes que nacieron fuera de la Unión Europea, así como identificar respuestas educativas adecuadas a la crisis sociosanitaria de la Covid-19.

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados y la UNESCO puso de manifiesto desde los primeros meses de la pandemia que el cierre de las escuelas a raíz del confinamiento suponía un grave impacto en la formación del alumnado extranjero que había llegado a los centros educativos en los últimos años, afectando también a su proceso de integración. Y no parecía que las condiciones de escolarización del curso 2020-21 pudieran revertirlo. Con el fin de evitar retrocesos irreparables y mejorar las condiciones de vida del alumnado en situaciones vulnerables, otras organizaciones y agencias también tomaron el asunto en consideración. En el informe *Impact of the Covid-19 crisis on the right to education; concerns, challenges and opportunities* (2020), por ejemplo, la delegación especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación señaló que la crisis de la Covid-19 había revelado la falta de preparación por parte de gobiernos, agencias no gubernamentales y centros educativos para enfrentarla y asegurar el aprendizaje del alumnado en un contexto que impuso la educación no presencial, a pesar de las medidas innovadoras que se vieron obligados a adoptar.

Este tipo de preocupaciones emergieron en muchos lugares y, desde el principio del confinamiento un buen número de grupos de investigación, sobre todo los dedicados al campo de las desigualdades en el ámbito educativo y las migraciones, empezaron a realizar los primeros estudios prospectivos. Dichos estudios aparecidos en aquellos primeros meses de la pandemia coinciden en señalar el estado de *shock* en el que se vio sumido el profesorado ante su falta de competencias digitales y la necesidad de adquirirlas en muy pocos días. Es el caso de lo observado por diversos investigadores de la plataforma *Learning for Citizenship. Supporting Migrant Students through the Pandemic*, creada para intercambiar observaciones entre diversos países (Reino Unido, España, Italia y Austria entre los pioneros), con contribuciones que se iban actualizando. En el caso del Reino Unido, la recopilación de informes de emergencia realizada por Manzoni y D'Angelo (2020) señaló un mayor impacto del confinamiento entre alumnado de familias migrantes y refugiadas en los ámbitos educativo, lingüístico y social. En los paneles de expertos organizados por la asociación de profesionales e investigadores sobre multilingüismo y educación *NALDIC* y la *Bell Foundation* en abril y mayo de 2020, se ofrecieron orientaciones acerca de cómo apoyar al alumnado con el aprendizaje del inglés y se crearon recursos gratuitos en línea en varias lenguas para facilitar el apoyo de familias y profesorado al alumnado.

En el caso de España, diversos investigadores expresaron similares preocupaciones y señalaron el riesgo de que se agravaran las desigualdades educativas (véase el monográfico de la *RASE* coordinado por Beltrán y Venegas, 2020). Bonal y González (2021) también se refirieron a la oportunidad en aquella situación excepcional para calibrar el impacto del capital cultural y social de las familias y el papel diferencial de los centros educativos, especialmente en cuanto a la brecha digital. Cabrera (2020) revisó la

relación entre la implantación diferencial de la enseñanza *online* y el aumento de la desigualdad de oportunidades educativas. Algunos alertaron, sin embargo, de la necesidad de alejarse del enfoque miserabilista y deficitario proyectado sobre las familias a la hora de evaluar los efectos de la pandemia. Así lo hizo, por ejemplo, Martín Criado (2020) a propósito del clasismo de presuponer que las familias con menos recursos gestionarían peor el estrés generado por la pandemia, recordando que las limitaciones en cuanto a los recursos o la formación de las familias no guardan ninguna relación con su preocupación, interés o esfuerzo por la escolaridad de sus hijos e hijas. Carrasco (*El Diario de la Educación*, 6/05/2020) observó, a modo de contrapartida positiva, cómo se había utilizado la oportunidad de forjar un vínculo más personalizado entre el profesorado tutor y su alumnado en la esfera virtual en algunos casos, en un seguimiento realizado en los primeros meses del confinamiento en un grupo de centros afectados por la interrupción de una investigación sobre riesgo de abandono escolar prematuro.

Los medios de comunicación prestaron atención durante los meses del confinamiento a lo señalado durante años por la investigación de las desigualdades en educación. Sin embargo, aunque se centraron, sobre todo, en la cuestión de la conectividad, los usos y los recursos digitales diferenciales en materia tecnológica y comunicativa o, en otras palabras, la brecha digital, la situación específica del alumnado de origen extranjero se trató de forma tangencial en relación con lo ocurrido con el alumnado en general. De forma recurrente, se dio por sentado que en el caso del alumnado de origen extranjero simplemente se agravarían las mismas desigualdades detectadas: más empobrecimiento, mayor afectación por la brecha digital, menos recursos académicos y culturales en las familias.

González y Bonal (*Diari de l'Educació*, 6/05/2021) expusieron una síntesis de los resultados de la encuesta telefónica realizada en Cataluña en abril y mayo de 2020 que relacionaba una menor conectividad con un más bajo nivel socioeconómico de las familias. Señalaban también que un 18% del alumnado más vulnerable no se conectó a las clases a distancia, porcentaje que en el conjunto del alumnado fue del 2,8%. Asimismo, sólo un 3% del conjunto del alumnado podía conectarse a Internet sólo a través de móvil, frente al 8,7% de alumnado más vulnerable. Para intentar paliar las disparidades de las familias en el acceso a Internet y a los dispositivos necesarios, el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas anunciaron la compra de 500 000 tabletas y ordenadores para el alumnado más afectado por la brecha digital (Aunión y Romero, *El País*, 6/9/2020). Pero casi medio año después, estos dispositivos no habían llegado a sus beneficiarios, y la prensa señaló que se encontraban «perdidos en medio de un laberinto burocrático» (Lucas, *El País*, 16/11/2020).

Otro aspecto que la pandemia puso de manifiesto fueron los daños causados por una década de recortes presupuestarios en educación después la crisis económica de 2008. *Crónica Global* (Cañizares, 13/11/2020) recogía en un artículo publicado a finales de 2020 que la Generalitat de Catalunya invierte sólo el 2,8% del PIB en educación. La Ley de Educación de Cataluña estipula que debe ser del 6%. Estos recortes sin duda han condicionado la digitalización de la enseñanza. En los últimos 10 años, el Govern ha recortado 700 millones de euros en educación. Actualmente, sólo 300 centros educativos de los 2 987 que hay en Cataluña disponen de ancho de fibra óptica adecuada, mientras que 1 230 centros públicos de 2 800 no tienen LAN-wifi. En el resto del Estado, los recortes presupuestarios en educación son cercanos a los 10 000 millones de euros en los últimos años (Aunión y Romero, *El País*, 6/9/2020). Todos los expertos y expertas en educación consultados por los medios coinciden en señalar las graves consecuencias de los recortes en la inversión educativa.

Antes del inicio de la pandemia, pues, la situación de las familias con menos recursos, combinada con los recortes en educación ya habían causado estragos en el alumnado más vulnerable. Una nota de prensa de RTVE y Agencias del 23 de junio de 2020 indicó que el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación* de la UNESCO alertaba del mayor impacto de la pandemia y el confinamiento entre estudiantes mujeres, menores con discapacidad, económicamente desfavorecidos y de grupos migrantes o de minorías.

El interés de los medios por la inmigración durante la pandemia ha girado en torno a las condiciones laborales y su representación en muchos de los trabajos esenciales, la regularización de las personas sin papeles, los cambios en los flujos de llegadas o en las remesas económicas a los países de origen. Los hijos e hijas en edad escolar de la población inmigrante han recibido una atención mediática prácticamente nula. Pero lo más sorprendente es que los gobiernos, central y autonómicos, responsables de responder ante la situación de emergencia, tampoco señalaron posibles problemáticas y medidas específicas durante el confinamiento, tratando la cuestión del alumnado inmigrante de forma subsumida en la desigualdad de los recursos económicos y culturales de las familias en general. Fue, asimismo, inexistente el interés mediático sobre el impacto diferencial de las condiciones de escolarización a distancia y el confinamiento en chicas y chicos.

Entre 2020 y 2021 se han multiplicado las investigaciones de urgencia sobre el impacto de la Covid-19 en el alumnado, pero sigue siendo escaso nuestro conocimiento sobre el alumnado de origen extranjero y, específicamente, en el alumnado llegado en los últimos años, con mayor desfase curricular y menor dominio de las lenguas vehiculares de la escuela. Y esto a pesar de que antes de la pandemia existían enormes desigualdades educativas entre alumnado de origen nacional y alumnado de origen extranjero. En 2019, la tasa de Abandono Temprano de la Educación y la Formación (ATEF), que indica del porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años sin titulación educativa postobligatoria y que no están estudiando para conseguirla, seguía siendo en España la segunda más alta de la Unión Europea, con un 18%. Pero España también lidera el *ranking* europeo de mayor polarización por origen nacional y sexo en la tasa de ATEF: entre las jóvenes nacidas en España o de nacionalidad española la tasa se sitúa alrededor del 10% mientras que entre los varones del mismo grupo de edad nacidos en el extranjero o de nacionalidad extranjera esta tasa se cuadruplica. Tanto entre los jóvenes de origen nacional como entre los de origen extranjero de este grupo de edad, la tasa de ATEF entre los chicos duplica la de chicas. Aunque no existen datos por nivel de ingresos, el estudio RESL.eu sobre abandono escolar prematuro en Europa pudo determinar grandes diferencias por tipos de centro según la composición social de la población escolar en el porcentaje de acreditación de la ESO y en el riesgo de abandono temprano (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018).

Sin embargo, con datos del curso 2017-18, el mismo estudio identificó que, una vez obtenida la ESO, la proporción de alumnado de nacionalidad española que no seguía estudiando (58,6%) era superior a la del alumnado de nacionalidad extranjera (50,5%), a pesar de las mayores dificultades a la hora de poder lograr la acreditación (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2018). Las aspiraciones educativas del alumnado de origen extranjero y de sus familias juegan un papel muy importante como factor de protección ante al abandono escolar en circunstancias socioeconómicas similares a las de sus pares nacionales (Carrasco, Narciso y Bertran, 2018). Ante estos y otros datos que nos informan de la singularidad de los procesos educativos del alumnado de origen extranjero, es importante indagar qué ha supuesto la escolarización en condiciones de confinamiento y cierre de escuelas para el alumnado, prestando atención a las semejanzas, pero también a las especificidades.

En unas circunstancias educativas completamente alteradas en las que se han tenido que suprimir los contactos y las relaciones de sociabilidad directa y cotidiana como contexto básico de aprendizaje, la investigación de la que surge este artículo se propuso explorar el impacto de una experiencia escolar caracterizada por el aislamiento y la descontextualización del aprendizaje en la vinculación escolar (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004), factor de protección clave ante el abandono escolar temprano.

2. Objetivos y metodología

El objetivo principal de este estudio ha sido identificar los principales problemas que el alumnado de origen extranjero ha enfrentado a raíz de la crisis sociosanitaria en comparación con el alumnado de nacionalidad española. Aunque los resultados tienen un alcance limitado y se basan exclusivamente en las perspectivas del profesorado entrevistado, sí pueden revelar fenómenos y tendencias de lo ocurrido en otros lugares, y complementar los resultados de investigaciones cuantitativas realizadas, a partir de los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo se ha afrontado desde los centros la situación creada por la Covid-19 y, en especial, con el alumnado de origen extranjero?
2. ¿Qué impacto ha tenido en el aprendizaje y la vinculación escolar del alumnado, en general, por estatus migratorio y por sexo?
3. ¿Cuáles son las previsiones para hacer frente al impacto ya observado?

Para responder a estas preguntas e identificar, analizar y comprender los aspectos más relevantes del impacto de la Covid-19 en la escolarización aplicamos distintos ejes comparativos en las entrevistas semiestructuradas y los datos recopilados de cada centro: alumnado nacional / alumnado de origen extranjero, con/sin lengua familiar distinta, con/sin desfase curricular, aspectos específicos de distintos flujos/orígenes, apoyo específico disponible. En todo momento se aplicó una perspectiva de género transversal.

La investigación se centró en Madrid y Barcelona, las áreas urbanas más ricas y también los principales destinos de la inmigración en España, que ya había vuelto a crecer entre 2016 y 2019. El trabajo de campo se llevó a cabo en una muestra de conveniencia de ocho centros educativos públicos y concertados con alta presencia de alumnado de origen extranjero, situados en barrios de rentas bajas, en los que tanto el equipo InteRED de Madrid como el equipo de la Universitat Autònoma de Barcelona estaban trabajando al declararse la pandemia. La Tabla I resume las principales características de los centros:

Tabla I. Características de los 8 centros de la muestra

LOCALIZACIÓN	CENTRO	TITULARIDAD	DOCENCIA DIGITAL
Madrid	M1	Concertado	Implementación y preparación del profesorado con anterioridad a la pandemia; replican horario en línea
Madrid	M2	Concertado	Implementación y formación de profesorado y alumnado con anterioridad a la pandemia; trabajo autónomo del alumnado
Madrid	M3	Concertado	Implementación y preparación del profesorado con anterioridad a la pandemia; 60% alumnado sin dispositivos adecuados
Madrid	M4	Público	Escasa implementación hasta la pandemia; formación acelerada del profesorado en las primeras semanas; pocos casos de profesores sin conocimientos digitales
Barcelona	B1	Público	Implementación parcial con anterioridad a pandemia; divergencias reacción del profesorado; tutoría diaria, trabajo autónomo estudiantes (parcial) Barcelona
Barcelona	B2	Público	Implementación y recursos 90% alumnado en todo el centro antes de la pandemia; tutoría diaria, trabajo autónomo de estudiantes
Barcelona	B3	Público	Implementación parcial con anterioridad a pandemia; adaptación acelerada y exhaustiva
Barcelona	B4	Concertado	Preparación y formación profesorado acelerada primeras semanas de la pandemia; replican horario entero en línea

La fuente principal de datos procede de 20 entrevistas semiestructuradas online, 3 individuales y 5 en grupo presenciales, y se apoya en un cuestionario administrado a los centros para identificar sus características más relevantes sobre población escolar, organización, recursos, profesorado y entorno. Las entrevistas fueron realizadas a personal directivo de los centros, responsable de entrevistar a las familias, gestionar los recursos y dispositivos de apoyo y tratar con la administración competente. También se realizaron entrevistas a profesorado con responsabilidades concretas de atención al alumnado de origen extranjero en los últimos años, como el profesorado de aulas de enlace en Madrid y aulas de acogida en Barcelona, o profesorado de refuerzo en caso de haber perdido estos recursos por las restricciones presupuestarias. Las entrevistas se llevaron a cabo a través de la plataforma digital Zoom y fueron grabadas para su posterior análisis con el programa NVivo11.

Los resultados se presentan en un estilo narrativo realista con el fin de realzar los relatos del profesorado sobre su experiencia vivida (Connelly y Clandinin, 1995), a partir de las posiciones discursivas significativas y recurrentes identificadas en ellos con relación a los interrogantes formulados, desde un proceso de análisis iterativo.

3. Resultados

3.1. Centros y profesorado: entre la profesión, la vocación y el compromiso social

A través de las entrevistas se constata que las familias encontraron en el profesorado el único punto de apoyo de la administración, siendo el principal referente social para las familias extranjeras con menor red de apoyo en España. La escolarización no presencial, primero, y posteriormente semipresencial, agravó la sensación de frustración del proyecto migratorio familiar por las dificultades de acceder a la escuela, institución clave para la óptima integración de sus hijos e hijas. Esto fue especialmente significativo en el caso de Cataluña, por el nulo contacto cotidiano con la lengua vehicular y en aquellos casos con desfase curricular en proceso de compensación educativa antes de la pandemia.

Iniciado el confinamiento, las clases virtuales pasaron a representar la principal posibilidad para seguir con el curso para la totalidad del alumnado. La relación del centro educativo y la familia con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la esfera digital constituye el primer elemento en la configuración de las experiencias educativas digitales del alumnado durante el confinamiento, al margen de su origen nacional. Cabe destacar que, para algunas familias inmigrantes, el conocimiento y el empleo de herramientas y dispositivos digitales no es infrecuente porque les permite mantener contactos con sus parientes en los países de origen.

El confinamiento se encontró con una importante diversidad en cuanto a la relación de los centros con las TIC, independientemente de su titularidad, zona o composición social. Algunos centros ya trabajaban en el entorno digital, con proyectos integrales que combinaban clases presenciales y virtuales. La coordinadora pedagógica del instituto B2 resaltó que *«esto nos ha salvado las primeras semanas y nos ha permitido dedicar tiempo a prepararnos para la segunda fase del confinamiento para avanzar materia. Los nuestros ya están acostumbrados a trabajar semanalmente con tareas en Google Classroom en todas las asignaturas, pero esto fue decisión de la dirección con el programa de autonomía de centro hace dos años... ¡una casualidad que optáramos por formarnos en TIC!»*.

En otros centros, en cambio, las competencias digitales de profesorado y alumnado no habían sido desarrolladas. La jefa de estudios del instituto B1, centro de alta complejidad de Barcelona, se lamen-

taba de que *«nuestros alumnos no saben ni escribir un email, y muchos de los profesores que vienen nuevos cada año no tienen ninguna formación o se declaran objetores a las TIC, era impensable plantearlo como centro, y ahora...»*. Estas diferencias entre centros educativos son consecuencia de decisiones políticas. El Departament d'Educació, en Cataluña, había trasladado la decisión de digitalización de la escuela a los equipos directivos de cada centro, creando así desigualdades entre ellos, falta de mantenimiento y de infraestructura adecuada, lo que da lugar a una clara inequidad que afecta al alumnado más vulnerable.

Los centros concertados M1, M2 y M3 ya habían hecho uso de las herramientas digitales antes de marzo de 2020. El director de ese último centro declaró que tanto el profesorado como el alumnado *«[tienen] su cuenta y trabajan en el entorno Google»*, usando Chromebook desde hace tiempo, con formaciones específicas en competencias digitales. Otra situación vivió el centro público M4, en el que *«pocos días antes [del confinamiento] hubo una reunión para dar nociones básicas de aulas virtuales»*, como explicó una de sus profesoras. Esa formación básica fue impartida por profesorado de tecnología del centro, porque desde la administración no se les ofreció ese tipo de formación, y hasta se les aconsejó que no usaran ninguna plataforma no institucional. Sin embargo, la plataforma EducaMadrid no funcionó correctamente hasta después de Semana Santa, y solo entonces empezó ofrecer recursos para afrontar la situación. Pero según esta profesora del centro M4, miembro del equipo directivo, el mayor problema fue la falta de acceso del alumnado a dispositivos electrónicos y conectividad a la red. Ella misma atendió a unas 189 familias que carecían de conectividad. La Comunidad de Madrid envió tabletas en préstamo para el alumnado de 4.º de la ESO y de 2.º de bachillerato, pero los dispositivos para los cursos de 1.º, 2.º y 3.º de la ESO y 1.º de bachillerato nunca llegaron. Esta atención personalizada se puso en marcha también en el centro B1, un centro pequeño en una zona muy castigada por crisis sucesivas, a cuya directora acudían las madres en busca de orientaciones de todo tipo ante el cierre de todos los servicios y el colapso de los que se mantenían abiertos.

Fueron los mismos centros, los concertados M1 y M2 y los públicos B2 y B3, los que dotaron a su alumnado de los dispositivos electrónicos necesarios, bien gracias al AMPA (M1) o al fondo social del colegio y su fundación (M2). En estos centros, se apeló tanto al profesorado en activo como al antiguo profesorado ya jubilado a la hora de solicitar recursos y donativos para becas o para adelantar el pago de dispositivos, e incluso para comida y ropa. El centro B3 movilizó a la red de entidades y comercios del barrio para conseguir 40 tabletas para alumnado sin ningún dispositivo en sus domicilios, pero también para la compra de comida para algunas familias, que se repartía desde el propio instituto. Ante la emergencia y la imposibilidad de contar con otros recursos, fue el profesorado de los centros de cualquier titularidad la instancia que realizó el mayor esfuerzo para resolver los problemas con los que se encontraron. La mayoría de los ejemplos coinciden y el alcance del alumnado atendido es importante en todos los centros. El profesorado se movilizó becando conexiones a Internet, con campañas de crowdfunding, acudiendo a otras familias del centro, a amistades o familiares que pudieran donar ordenadores para algunos alumnos y alumnas que no disponían de uno, llevándolos personalmente puerta a puerta. En algunos centros, los equipos directivos y otros profesores y profesoras también hicieron seguimiento y acompañamiento de las familias. El centro M3, por ejemplo, mantuvo un contacto casi diario con casi todas las familias, incluso a través de las redes sociales, para prevenir que el alumnado se desvinculara del centro.

En los centros de la muestra, con población escolar de rentas bajas y donde el alumnado de origen extranjero está sobrerrepresentado, la adaptación de la docencia a la situación de confinamiento fue solo una parte de las tareas no previstas realizadas por el profesorado. Según el director del centro M1, éste *«ha recibido muchas felicitaciones por parte de las familias. Están contentos porque ha sido con los medios de los que disponíamos, ya que el profesor ya trabajaba digitalmente de antes»*.

Es importante recordar que todo esto hizo mella en el profesorado, por no poder realizar su trabajo en condiciones y por no poder solucionar problemáticas del alumnado con mayores necesidades. Sin orientaciones, materiales ni recursos específicos de la administración para atenderles, y mientras estaban sufriendo las mismas situaciones de incertidumbre sanitaria, económica y familiares que el resto de la sociedad. El comentario más reiterado y coincidente sobre la atención al alumnado extranjero es la sensación de que no han llegado a él en sus necesidades específicas, y aun menos a aquel alumnado llegado en los últimos años y en proceso de aprendizaje de la lengua, más allá de la respuesta de choque general que han podido organizar.

3.2. Tecnología y confinamiento: la relación con las TIC de la escuela y de la familia

En muy poco tiempo, el profesorado y los centros adaptaron la docencia al contexto digital, empleando todas las estrategias a su alcance con tal de que el alumnado no se quedara atrás, pero optaron por estrategias muy distintas. El director de la escuela M1 explicó que se dio *«clase a través de presentaciones, Google Classroom, formularios...»*, reproduciendo el horario normalizado. La escuela M2 empleó el sitio web del colegio, donde el profesor del aula de enlace subía vídeos de YouTube centrados *«en los aspectos esenciales e iniciales del idioma distribuido en varios apartados: comunicación, matemáticas, lectura...»*. De este modo, el alumnado disponía de los contenidos en cualquier momento, ya que a menudo accedían a Internet a través de dispositivos usados por otros miembros de la familia para estudiar o trabajar. Los teléfonos móviles han jugado también un papel importante, sirviendo para mandar fotografías de los deberes o incluso llegando a dar clase como *«con llamadas por teléfono con el niño escribiendo mientras el profesor le explicaba»*, consiguiendo así un *«contacto personal e individualizado para que no se quedaran tan atrás como se podrían haber quedado»*, como se ha informado desde el centro M3, cosa que también ocurrió en los centros B1 y B3. Los problemas en torno al acceso a Internet o la disponibilidad de dispositivos persistieron en el curso 2020-21. Los centros M1 o M4 adoptaron una forma de docencia semipresencial, y la escuela M3 inició un proyecto para financiar la adquisición de 30 ordenadores para uso del alumnado de 4.º de la ESO que no tenían ninguna y que asistieron a clase con esta modalidad. En este centro, el alumnado de origen extranjero del aula de enlace del centro M2 acudió todos los días al centro durante el curso 2020-21, ya que requerían clases presenciales para aprender el idioma e integrarse en el entorno escolar.

La situación de la familia y su relación con las TIC supusieron buena parte de los problemas que enfrentaron los centros, derivados de precariedad y la falta de recursos digitales. El centro B3 constató mayor conocimiento de las TIC en el alumnado de origen extranjero, especialmente indio y paquistaní, debido al contacto con familiares en los países de origen. Al mismo tiempo, como explicó el director de la escuela M1, muchas familias, y sobre todo las de origen inmigrante, se vieron abocadas a una grave situación de precariedad laboral y socioeconómica, suponiendo peores condiciones de conectividad, datos móviles y menor disponibilidad de dispositivos para sus hijos e hijas. Los centros trataron de proveer a este alumnado, incluso con material escolar básico del que carecía, mientras en zonas con

mejor situación económica el alumnado tenía dispositivos de última generación, grandes diferencias que fueron señaladas por centro B2.

En aquellos casos en los que la única conexión disponible eran los datos móviles, estos eran consumidos a principios de mes. El teléfono móvil sirvió como último recurso. Las profesoras del centro M3, con un 60% del alumnado sin ordenador, dijeron que *«en secundaria quisimos que todos estuvieran conectados, seguir un poco con las clases... Vimos que era imposible. La mayoría tiene móvil y muchos no tienen ni conexión. Entonces funcionábamos un poco hasta por WhatsApp. (...) Tenemos un porcentaje alto de alumnos sin dispositivo, y la mayoría era el móvil simplemente. Con lo cual trabajar se hacía muy difícil y costoso. A pesar de esto sí que había alumnos que con el móvil son muy virtuosos y van sacando las cosas»*. Lo mismo ocurrió en el caso del centro M4, encontrándose con muchas limitaciones para llevar a cabo las aulas virtuales a través de ese dispositivo. En algunos casos entregaron la documentación en papel a unas 30 familias, muchas de las cuales inmigrantes, así como a otras familias gitanas de la Cañada Real sin alfabetización digital ni correo electrónico, quedando así excluidas de las reuniones virtuales de padres y madres.

El profesorado del centro M3 también mencionó la dificultad para las familias sin alfabetización digital para realizar las matriculaciones *online*, y criticaron los problemas añadidos de la trama burocrática y administrativa. Pero el profesorado también pudo ver a las familias desde otra perspectiva. Como explicó una profesora de ese mismo centro, *«durante el confinamiento, hemos visto que a las familias sí les importan los estudios de sus hijos e hijas. Nos propusimos contactar con las familias una vez a la semana. Al estar en casa vimos que les importa y vemos que quieren que sus hijos trabajen. Querían que estuvieran, buscaban la forma de ayudar, a su nivel, en los estudios. Más familias ahora quieren estar en el consejo escolar, como agradeciendo el acompañamiento y ofreciendo su participación. Ha cambiado la relación y lo valoran positivamente. Ha llevado a otro nivel la relación entre la familia y escuela, porque se les ha tendido la mano, ya sea para darles leche o lo que fuera. Se han sentido escuchadas y atendidas»*. En casi todos los centros de Madrid y Barcelona se destacó ese aspecto positivo, constatando desde nuevas posiciones la importancia de la vinculación escolar como factor clave para la retención del alumnado en el sistema educativo.

3.3. TIC, género y escuela: interferencias del ocio digital entre ellos y mayor seguimiento entre ellas

La relación del centro y las familias con las TIC, y la situación económica de estas últimas, tuvieron un gran peso en el desarrollo de la actividad educativa durante el confinamiento. Pero también la tuvo la relación previa del mismo alumnado con las TIC en el campo del ocio digital y el consumo de productos audiovisuales. En este punto se ha dejado ver la socialización audiovisual diferencial en función del sexo entre adolescentes y jóvenes. Varias investigaciones (por ejemplo, Viñals Blanco, Abad Galzacorta y Aguilar Gutiérrez, 2014; Pibernat Vila, 2019), han mostrado que los chicos juegan a videojuegos mucho más que las chicas. Las redes sociales virtuales, además, constituyen una de las principales formas de comunicación y ocio entre chicas y chicos.

En relación con esto, tanto en Madrid como en Barcelona, casi todos los centros han expresado que se percataron de importantes diferencias entre chicos y chicas durante el confinamiento. *«Los chicos se han perdido mucho con los videojuegos. (...) Pasaban más tiempo con el ordenador por los videojuegos. Ha habido familias con niños varones a los que los datos se les acababan mucho antes porque los niños se conectaban para jugar a videojuegos»*, explicó la profesora del centro M4. Desde el centro M3, el profesorado entrevistado dijo

que «durante el confinamiento esto se agravó por estar en casa con más videojuegos. No se conectaban a clase porque estaban jugando. Las chicas sí se conectaban». Esto ha sido una tendencia general entre los chicos al margen de nacionalidades, tipo de centro, situación socioeconómica y área urbana. También es generalizado el uso de redes sociales virtuales, tanto entre los chicos como entre las chicas, sobre todo Instagram y Tik Tok. Sin embargo, «las chicas están más enganchadas al Insta[gram], ya antes de la pandemia y desde 6.º de primaria», comentaba una profesora de la escuela M3, como hizo el profesorado de otros centros, algo que se agravó durante el confinamiento, como pudieron ver en el curso 2020-21. Al mismo tiempo, se fue revelando el mayor potencial de las habilidades adquiridas en redes sociales virtuales por las chicas que la de los videojuegos de los chicos a la hora de transferirlas al manejo de herramientas y al aprendizaje escolar en entorno virtual.

Los centros entrevistados también han coincidido en la observación de que las chicas siguieron el curso en mayor medida durante el confinamiento, asistiendo con mayor regularidad a las clases online. Como manifestó una profesora del centro M3, «una chica hasta se conectaba desde Filipinas para seguir el curso (...) Las chicas en general son más trabajadoras, se esfuerzan más, se lo toman más en serio. Los chicos menos, les cuesta más la adaptación, están muy enganchados a los videojuegos, que las chicas no». Desde el centro M4, la profesora también explicó que «en general lo que hemos visto es que las chicas han sido más trabajadoras. A nivel de aprobar ha estado equivalente, porque durante el confinamiento se facilitó el aprobado. El problema ha sido ahora», señalando así las consecuencias del confinamiento el curso 2020-21. Los chicos, pues, se desvincularon del curso en mayor medida que las chicas. El director del centro M1 confirmó que esta tendencia es generalizada, al margen del origen nacional. En todas las nacionalidades, «ellas casi siempre mejor, pese a tener que cuidar a los hermanos pequeños en algunas ocasiones». La jefa de estudios de ESO del centro B4, con alumnado de origen principalmente latinoamericano, explicó que había hablado con algunas madres de esta carga que juega en contra de las chicas, y que las madres lo lamentaban al tiempo que lo naturalizaban.

Uno de los centros señaló una excepción a esta tendencia entre las chicas. El equipo directivo del centro público M4 expresó su preocupación sobre el aumento de casos de chicas de origen latinoamericano que dejaron el centro y abandonaron los estudios prematuramente. Según explica una profesora del centro, «ha habido que hacer varias derivaciones al proyecto ASPA [un proyecto de educación social de calle para chicos y chicas en riesgo] con la sensación de que algunas se están conectando con grupos de bandas latinas, en casos puntuales, pero que se han duplicado en número. Con 25 años que he trabajado de profesora, me ha encontrado con 2 o 3 casos de alumnas así. De repente, en un solo año, este, tengo 6 o 7. La educadora de ASPA lo relaciona con el COVID por haber estado en situaciones complicadas durante el confinamiento y de mayor desfavorecimiento económico, como si a la vuelta del confinamiento, al empezar a liberarse en junio y julio, se hubiera producido una explosión... [Se trata de] cosas muy significativas. Niñas de 13 o 14 que decían a su madre que les dieran el permiso para ir a vivir con gente de 18. Me ha parecido un agravamiento de la situación que, aunque sea residual, es importante porque se ha multiplicado. Igual que el enganche a los videojuegos».

Este y otros testimonios apuntan a la intensificación de tendencias anteriores tanto en chicos como en chicas, así como en determinados grupos que comparten situaciones específicas de vulnerabilidad y contexto familiar y comunitario. Así, en lugar de producirse una desvinculación escolar relacionada con el confinamiento y las relaciones únicamente virtuales, su flexibilización relativa puede alejar igualmente de la escuela, en ausencia de un trabajo preventivo de intervención comunitaria con la infancia y

la adolescencia en verano de 2020. Esta carencia fue señalada por la mayoría de los equipos directivos entrevistados.

3.4. Apoyo lingüístico, seguimiento familiar y confinamiento entre alumnado de origen extranjero

En general, los efectos del confinamiento en el conjunto del alumnado y entre el alumnado de origen extranjero en España no distan mucho, y revelan las mismas problemáticas, aunque en algunos casos se vean acentuadas por diferentes causas, educativas y socioeconómicas. Los sectores en los que los adultos de las familias están empleados y sus condiciones laborales no son un problema menor en este sentido. Como señaló una profesora del centro M4, el alumnado latinoamericano representa la mayor parte del alumnado inmigrante de terceras nacionalidades en Madrid, y que *«muchas veces tienen menos control de los horarios de sus hijos por tener horarios de trabajo más amplios. Sobre todo, porque empiezan a trabajar antes y los niños se quedan en casa. Eso se ve [aquí] más en familias latinas, y sí que hay un porcentaje alto entre los alumnos que hay en el centro. Muchas de las demandas vienen de niños de origen inmigrante sobre todo latino. Pero es generalizado, y se está notando más en relación con las niñas»*.

La problemática más específica de ese segmento del alumnado durante el confinamiento fue la cuestión del aprendizaje del idioma, un problema que no tiene el alumnado de origen latinoamericano para su integración y vinculación escolar en Madrid. Las necesidades educativas del alumnado que debía aprender español durante el confinamiento se vieron también afectadas, peligrando u olvidando lo aprendido. *«Algunos han perdido el español completamente. Si no lo usan, se diluye»*, comentó una profesora del centro M3. Con el alumnado del aula enlace del centro M2, recién llegado a España, el profesor a su cargo desarrolló una propuesta de aula enlace virtual para seguir con el aprendizaje del idioma, asegurándose previamente de que las condiciones de conectividad y las posibilidades de colaboración de las familias fueran las adecuadas para seguir las actividades: *«Lo que interesaba era especialmente el aspecto comunicativo. Tenían dos horas de clase online todos los días, se conectaban conmigo y hacíamos como clase normal, de aprendizaje del español como lengua extranjera. Se consiguió minimizar el impacto de la anomalía. No se quedaron sin practicar el idioma (...) Se planteaban situaciones comunicativas en las que tenían que estar participando continuamente, y eso se mantuvo. Aunque no es lo mismo, todos hablaban y participaban»*, dijo añadiendo que resultó ser una buena solución, a pesar de que les faltó la socialización en el centro para mejorar la práctica en el entorno y otros conocimientos. También mencionó que el curso 2019-2021 fue especialmente problemático para el alumnado de origen extranjero porque fue el primero sin el apoyo de continuidad desde el aula enlace. *«Para los alumnos que acaban de salir del aula enlace (...) ha sido un impacto muy serio. Ellos quieren pasar al aula normalizada. Pero es un impacto. Vivieron dos situaciones de impacto, salir al aula normalizada y el confinamiento»*. Por esta razón en el curso 2020-21 se priorizó la presencialidad diaria de este alumnado, por encima de otras combinaciones de presencia intermitente que afectaban al resto del alumnado.

Este fue un gravísimo problema para el alumnado de origen extranjero en Barcelona, con el añadido de que la exposición a la lengua vehicular de los aprendizajes curriculares, el catalán, es prácticamente inexistente en los barrios de clase trabajadora en los que reside este alumnado. La administración educativa no diseñó ni proporcionó plan alguno para abordar las necesidades lingüísticas básicas del alumnado de origen extranjero, ni recién llegado ni aun en proceso de apoyo al aprendizaje. Solo uno de los centros de Barcelona, el B3, había conservado recursos de apoyo similares al aula de acogida (denominación del aula de enlace en Cataluña) tras los drásticos recortes que se acarrearán. Una

profesora del centro B3 relataba lo siguiente: *«con otras compañeras de otras aulas de acogida hemos diseñado recursos propios, pero los medios son muy precarios, y no hay duda de que este alumnado sufrirá un serio desfase curricular, y a la larga esto puede provocar un mayor desenganche del centro entre este alumnado, aunque tengan muchas ganas de aprender y relacionarse con gente de su edad, que las tienen... Pero es inconcebible cómo nos han dejado».*

3.5. Internet e impacto del confinamiento: vinculación escolar digital frente a contenidos

El aprendizaje del idioma por parte del alumnado extranjero llegado en los últimos años ilustra bien una de las cuestiones observadas más importantes en lo que se refiere a los efectos del confinamiento en la actividad educativa. Y es que las herramientas digitales han mantenido la vinculación escolar del alumnado, pero no han servido para una adecuada transmisión y adquisición de contenidos para las que la presencialidad es insustituible en estas etapas. Las instrucciones que se dieron al profesorado en un inicio consistieron en que encomendaran tareas pero que no avanzaran materia en las asignaturas. La disminución de los contenidos y conocimientos transmitidos es uno de los mayores impactos de la pandemia y el confinamiento, confirmada por los centros entrevistados, reconociendo que la materia equivalente a los contenidos de medio curso no llegó a impartirse. En el centro M2 lo reconocían así: *«Digitalmente aprendieron mucho... Contenidos han aprendido menos»*, comentó el director de la escuela M1, explicando también que un 5% del alumnado se *«descolgó»* totalmente. *«El impacto ha sido bestial. (...) muchos alumnos no han llegado a conectarse, los tutores han perseguido a las familias, han llamado a servicios sociales cuando no había manera de localizar a las familias, se ha hecho un trabajo muy grande para que los alumnos se conectaran y trabajaran. Ha habido alumnos que no se han unido, o que uniéndose han trabajado muy poco. Hay niños a los que la familia no les puede ayudar, o no saben».* Sin embargo, la coordinadora del centro B1 comentó también que *«nos hemos llevado sorpresas... alumnado que no lo hubieras imaginado ha respondido bien, y otros que esperabas que respondieran sin problemas se han ido desenganchando... y no ha tenido tanto que ver, o no siempre, con su perfil académico, social, o la procedencia».* Son muchos los factores que debemos seguir explorando para comprender la complejidad de las experiencias vividas por este alumnado adolescente y comprender su impacto.

3.6. El curso 2020-21: nuevos retos en una nueva incertidumbre

Para la vuelta a las aulas en el curso 2020-21, el profesorado entrevistado declaró que, más que impartir contenido, debieron restaurar la capacidad de trabajo del alumnado, que volvió sin haber escrito textos y con peor ortografía derivada del uso del lenguaje del ordenador y el móvil. Una profesora del centro público M4 calificó como un retroceso de 10 años el efecto de la crisis de la Covid-19 en la escuela.

Estos efectos se han visto también en los comportamientos y hábitos del alumnado, que se hizo más adicto a los videojuegos y las redes sociales, como hemos señalado, lo que repercutió en una menor tolerancia a la rutina de estar en el centro educativo. Volvieron *«sin normas, sin filtros. Nunca a inicios de un curso hemos tenido que hacer tantas intervenciones como en este curso. Vienen con un gran enganche a las redes, con mucha agresividad derivada de las redes o los juegos de ordenador, donde se comunican y se insultan... Estamos absolutamente asustados. (...) Hablan a los profesores como si fueran sus padres, ya que a estos tampoco se les habla como en generaciones anteriores. Ahora hablan mal a los padres y a los profesores»*, se quejó una profesora del centro M2. Lo mismo se constató desde el centro M4, una de cuyas profesoras entrevistadas expresó que *«ahora, a los chicos más que a las chicas les está costando muchísimo volver a unas rutinas de trabajo. Vienen muy adormilados, no vienen en condiciones, se quedan dormidos en clase, se les cierran los ojos. Es un problema que los*

padres también nos manifiestan. Ahora tienen que cumplir un horario, sobre todo los de primero y segundo. Se están acostando tarde porque están 'viciados' [a los videojuegos], y tienen que levantarse y a lo mejor vienen después de dormir tres o cuatro horas (...) Hay un aumento de absentismo, que se encubre con el tema de la Covid-19, como si estuvieran malos. Pero muchas veces es que no están en condiciones de venir a clase después de haber dormido tan poco. (...) [La situación de] todos los alumnos que estaban un poco flojos, con este tema, se ha agravado».

En el centro M3 también observaron este empeoramiento general, si bien pudieron conservar una mayor vinculación escolar que hace que el alumnado acuda al centro. «*Tenían muchas ganas de volver a la escuela. Ahora no hay absentismo. Están a gusto en el cole aunque no hagan nada. Hay algún chaval que tiene 18 años y prefiere estar aquí porque, a lo mejor, tampoco tiene otra cosa que hacer fuera*». En la misma línea y desde el centro B1, dijeron que «*la administración no es consciente de las condiciones de las familias y las necesidades del alumnado, tengo alumnas que tienen tantas ganas de venir al centro que ¡vienen con mascarillas prestadas! Se la pasan entre distintos miembros de la familia. El caso es poder venir*». Cabe recordar que, a pesar de ser de uso obligatorio, las administraciones educativas siguen sin proporcionar mascarillas al alumnado hasta el momento de cerrar este artículo.

4. Algunas conclusiones preliminares

Este estudio se proponía contribuir a conocer el impacto de la pandemia y el cierre de la escuela en el alumnado desde un enfoque cualitativo y comparativo por origen nacional y género. A partir de las experiencias relatadas por el profesorado entrevistado, parece evidente que el uso de las herramientas digitales para seguir con las clases durante el confinamiento no sirvió para salvar el curso, sino para intentar mantener una cierta vinculación del alumnado con el centro a través de Internet, intentando así amortiguar el impacto del confinamiento. Parece, pues, que la educación online difícilmente puede tomarse como la substitución de la educación presencial en las etapas obligatorias y menos aún entre el alumnado más socialmente vulnerable y que no domina el idioma, a pesar de algunas estrategias singulares implementadas de forma voluntaria. Tampoco parece adecuado tratar de mantener la intensidad y nivel de aprendizaje de la escolarización presencial trasladada al entorno virtual, reproduciendo online los horarios escolares habituales porque, aunque contar con una rutina escolar podría resultar beneficioso en muchos aspectos, requiere una supervisión constante por parte de la familia que resulta poco realista. Resulta esclarecedor el testimonio del centro B4. Según relató la coordinadora de ESO: «*durante las vacaciones de Pascua nos pusimos a adaptar todo el material para poder impartir las clases en horario completo normal, pero vía telemática, como sabíamos que iban a hacer los centros concertados de prestigio, pero ha sido agotador y frustrante tanto para el profesorado como para el alumnado, y no solo por las condiciones precarias más frecuentes de nuestro alumnado en cuanto a dispositivos y conectividad*».

Los meses de confinamiento y la vuelta intermitente a las aulas tuvieron un impacto negativo en todo el alumnado de los centros con población socialmente más vulnerable y, de forma especial, en el alumnado de origen extranjero aún en proceso de aprendizaje de la lengua vehicular y/o a la hora de abordar su frecuente descompensación curricular, entre quienes han llegado en los últimos años. Las consecuencias de lo experimentado durante estos dos cursos parece que van a mantener la polarización en el riesgo de abandono escolar prematuro por origen entre las cohortes afectadas durante la educación secundaria. Lo mismo puede esperarse de la polarización por sexo.

La introducción de tecnología y las herramientas digitales en las prácticas docentes de los centros con anterioridad a la pandemia tuvieron un gran peso diferencial en su capacidad formativa no presencial y

en el seguimiento del alumnado durante el confinamiento. Sin embargo, la transmisión de contenidos fue más difícil incluso en los centros mejor preparados. Y más que el estatus migratorio, el impacto del confinamiento en el alumnado tuvo que ver con la vulnerabilidad socioeconómica, es decir, con el acceso a dispositivos y conectividad. A pesar de ello, no se pudo identificar ningún plan para compensar estas carencias de infraestructura docente; los retrasos fueron constantes en el suministro de materiales, dispositivos y conectividad al alumnado más vulnerable entre el confinamiento y el inicio del siguiente curso por parte de las administraciones educativas. Y tampoco se diseñó ningún plan específico para el alumnado de origen extranjero recién incorporado.

Una de las conclusiones más relevantes de esta investigación fue constatar que la relación diferencial entre chicos y chicas con la tecnología y las herramientas digitales, a pesar de su socialización audiovisual generacional (Pibernat Vila, 2019), también tuvo un impacto diferencial a la hora de seguir el curso de forma virtual durante el confinamiento, tanto entre el alumnado de origen extranjero como entre el alumnado nacional. La desconexión escolar por parte de las chicas fue menor y se identificó un mayor uso lúdico por parte de los chicos, que acentuó su mayor desconexión en muchos casos durante el confinamiento y en el curso posterior. Y ello a pesar de la asunción de mayores cargas familiares por parte de las chicas, aumentadas por las condiciones excepcionales experimentadas.

Por último, se identificó una proporción mayor de alumnado, tanto de nacionalidad española como procedente de otros países, con altas probabilidades de haber quedado desvinculado de la escolarización como parte del efecto del confinamiento en comparación con los cursos anteriores en los que esta tendencia empezaba a reducirse. En el caso del alumnado de origen extranjero, en general, pero con mayor claridad en el contexto escolar catalán, el confinamiento puede haber agudizado muy significativamente el riesgo de quedarse atrás en la formación a largo plazo. Uno de los mayores retos será, sin duda, redoblar los esfuerzos para lograr el retorno a la formación de ese sector del alumnado que ya se ha desvinculado del sistema educativo durante casi dos años.

Referencias bibliográficas

- Aunión, J. A., y Romero, José Manuel (2020): “Educación: cómo reparar los destrozos”. *El País*, 6 de septiembre de 2020 (en línea). <https://elpais.com/especiales/2020/nuevo-contrato-social/educacion/>, consultado en otoño de 2021.
- Beltrán Llavador, José; Venegas, Mar; Villar-Aguilés, Alicia; Andrés-Cabello, Sergio; Jareño-Ruiz, Diana; de Gracia-Soriano, Pablo (2020): “Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común”. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13 (2), Especial COVID-19, 92-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>.
- Bonal, Xavier; González, Sheila (2021): “Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje”. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 14 (1), 44-62. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>
- Cabrera, Leopoldo (2020): “Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España”. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13 (2), 114-139. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.

- Carrasco, Silvia (2020): “Educación secundaria y pandemia: de vínculos, aprendizajes y oportunidades”. *El Diario de la Educación*, 6 de mayo de 2020 (en línea). <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/05/06/educacion-secundaria-y-pandemia-de-vinculos-aprendizajes-y-oportunidades/>, consultado en otoño de 2021.
- Carrasco, Silvia; Narciso, Laia y Bertran-Tarrés, Marta (2018): “Neglected Aspirations. Academic Trajectories and the Risk of Early School Leaving Among Immigrant and Roma Youth in Spain” en Lore Van Praag, Ward Nouwen, Rut Van Caudenberg, Noel Clycq y Christiane Timmerman (eds.): *Comparative Perspectives in Early School Leaving in the European Union*. Oxon and NY: Routledge.
- Carrasco, Silvia; Narciso, Laia y Pàmies, Jordi (2018): “Abandono escolar prematuro y alumnado de origen inmigrante: ¿un problema invisible?”. *Anuario CIDOB de la Inmigración*. DOI: <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212>.
- Cañizares, María Jesús (2020): “La escuela catalana deja de ser ascensor social”. *Crónica Global*, 13 de noviembre de 2020 (en línea). https://cronicaglobal.elespanol.com/vida/escuela-catalana-deja-ser-ascensor-social_406449_102.html, consultado en otoño de 2021.
- Connelly, Michael F.; Clandinin, Jean (1990): “Stories of Experience and Narrative Inquiry”. *Educational Researcher*, 5 (19), 2-14. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>.
- Fredricks, Jennifer A.; Blumenfeld, Phyllis C. y Paris, Alison H. (2004): “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence”. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- González, Sheila y Bonal, Xavier (2021): “La desigualtat educativa en temps de pandèmia”. *El Diari de l'Educació*, 6 de mayo de 2021 (en línea). <https://diarieducacio.cat/educaciolocal/2021/05/06/la-desigualtat-educativa-en-temps-de-pandemia/>, consultado en otoño de 2021.
- Lucas, Beatriz (2020): “¿El fin del espejismo educativo de la era Covid?”. *El País*, 16 de noviembre de 2020 (en línea). https://elpais.com/sociedad/2020/11/16/actualidad/1605520352_256434.html, consultado en otoño de 2021.
- Manzoni, Chiara; Burgess, Simon & McIntyre, Jo (2020). How Have Migrant Pupils Been Affected by Lockdown and School closures? (en línea). <https://www.coronavirusandtheeconomy.com/question/how-have-migrant-pupils-been-affected-lockdown-and-school-closures>, consultado en otoño de 2021.
- Pibernat Vila, Marina (2019). *Género y adolescencia en era digital. Antropología de la socialización audiovisual*. Tesis Doctoral. Universidade da Coruña.
- RTV.es y Agencias (2020): “Los estudiantes pobres y las niñas, los más excluidos de la educación durante la pandemia, según la UNESCO”. *RTVE Noticias*, 23 de junio de 2020 (en línea). <https://www.rtve.es/noticias/20200623/unesco-exclusion-educacion-pandemia/2020880.shtml>, consultado en otoño de 2021.
- UNHRC (2020). Impact of the COVID-19 Crisis on the Right to Education; Concerns, Challenges and Opportunities (en línea). <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/COVID19.aspx>, consultado en otoño de 2021.

Viñals Blanco, Ana; Abad Galzacorta, Marina y Aguilar Gutiérrez, Eduardo (2014): “Jóvenes conectados: una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles”. *Communication Papers*, 4, 52-68.

Notas biográficas

Silvia Carrasco Pons es profesora titular de Antropología Social de la UAB y fundadora de EMI[1] GRA-CER Migracions (2017 SGR 1702). Investiga las condiciones de integración social y educativa de la población menor de origen inmigrante y de clase trabajadora, desde una perspectiva comparativa internacional orientada al análisis de las políticas públicas vinculadas a estos ámbitos. En la actualidad trabaja en dos líneas de investigación: los procesos de integración socioeducativa y la emancipación juvenil desde una perspectiva de clase, estatus migratorio y género, y la penetración de las ideas neoliberales en la educación desde una perspectiva feminista. Es miembro del consejo editorial de la revista especializada *Ethnography and Education* y de la colección *Focus on International Migration*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0474-400X>.

Marina Pibernat Vila es profesora asociada de Antropología Social de la UAB y miembro del grupo de investigación EMIGRA-CER Migracions (2017 SGR 1702) y también imparte docencia en el Posgrado en Feminismo y Psicoterapia de la UB. Se ha especializado en el estudio de la socialización audiovisual en la adolescencia y la cultura digital desde una perspectiva de género, y en la investigación feminista de las políticas sociales. En la actualidad trabaja en diversos proyectos relacionados con integración socioeducativa y la emancipación juvenil desde una perspectiva de clase, estatus migratorio y género, la antropología del género y la historia de las mujeres.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7304-8940>.