

# **IMPACTES DE LA PANDÈMIA DE LA COVID-19 EN L'ALUMNAT DE L'HOSPITALET DE LLOBREGAT**

## ***Perspectives del professorat***

**COORDINACIÓ**

**Irene Sabaté Muriel**

**Sílvia Bofill-Poch**

---

**EQUIP D'INVESTIGACIÓ**

**Diana Mata Codesal**

---

**EDICIÓ I MAQUETACIÓ**

**Gerard Caballé Tomàs**





Aquesta investigació ha estat realitzada per encàrrec de l'Observatori de la Infància de l'Hospitalet de Llobregat i ha comptat amb el suport institucional de la Universitat de Barcelona i el suport econòmic de l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat.

Agraïm a l'Observatori de la Infància l'encàrrec i el suport institucional que ens ha ofert; agraïm també a l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat el finançament. Molt especialment, agraïm als i les professionals vinculats als centres educatius de la ciutat i a les professionals de l'administració educativa municipal i autonòmica que ens han ofert el seu testimoni i ens han brindat el seu temps i la seva confiança en un moment d'excepcionalitat social i acadèmica.



## ÍNDEX

|                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| RESUM EXECUTIU                                                                                      | 7  |
| 1. INTRODUCCIÓ                                                                                      | 10 |
| 1.1 Objectius i justificació de l'estudi                                                            | 10 |
| 1.2 Metodologia: tècniques, mostreig i consideracions ètiques                                       | 12 |
| 1.3. Context de l'estudi                                                                            | 16 |
| 1.3.1 Descripció de les escoles i instituts i dels barris on s'ubiquen                              | 16 |
| 1.3.2 Plans institucionals de suport a l'èxit educatiu a nivell municipal                           | 20 |
| 1.4 (Des)vinculació escolar                                                                         | 21 |
| 1.4.1 Concepte de desvinculació escolar                                                             | 21 |
| 1.4.2 Absentisme escolar durant la pandèmia a l'Hospitalet                                          | 22 |
| 1.5 Evidències existents sobre els impactes de la pandèmia en l'àmbit escolar                       | 25 |
| 2. IMPACTES DE LA COVID ALS CENTRES EDUCATIUS DE L'HOSPITALET                                       | 29 |
| 2.1 Curs 2019-20: confinament domiciliari                                                           | 29 |
| 2.1.1 L'esclat de la pandèmia: tancament dels centres i reaccions inicials                          | 29 |
| 2.1.2 Situacions socioeconòmiques de les famílies                                                   | 33 |
| 2.1.3 Disponibilitat de dispositius electrònics i connectivitat a Internet                          | 37 |
| 2.1.4 Organització de la docència virtual durant el confinament domiciliari                         | 39 |
| 2.1.5 Capacitats tecnològiques del professorat: dificultats inicials                                | 44 |
| 2.1.6 "No deixar ningú enrere" com a prioritat de l'escola                                          | 45 |
| 2.1.7 Sobrecàrrega del professorat i els equips directius: un esforç no reconegut                   | 48 |
| 2.1.8 Registre del seguiment de les activitats proposades i avaluació                               | 49 |
| 2.1.9 Absentisme: redefinició i actuació des dels centres                                           | 51 |
| 2.1.10 Atenció a la diversitat i a les necessitats educatives especials (NEE)                       | 55 |
| 2.1.11 Relació amb les autoritats educatives, nivells de coordinació i mitjans de comunicació       | 57 |
| 2.2 Curs 2020-21: represa de les classes presencials                                                | 61 |
| 2.2.1 Aplicació de les mesures de prevenció de la covid als centres                                 | 62 |
| 2.2.2 Retorn a les aules: aspectes emocionals i hàbits acadèmics                                    | 65 |
| 2.2.3 Faltes d'assistència i absentisme: motius i actuació des dels centres                         | 69 |
| 2.2.4 Impacte de la malaltia, gestió epidemiològica i acadèmica dels grups en quarantena            | 72 |
| 2.2.5 Digitalització de l'escola                                                                    | 76 |
| 2.2.6 Atenció a la diversitat i les necessitats educatives especials (NEE)                          | 77 |
| 2.2.7 Problemes emergents: rendiment escolar, salut mental i abús de les tecnologies                | 78 |
| 3. PANDÈMIA I VINCULACIÓ ESCOLAR                                                                    | 83 |
| 3.1 Redefinició de les funcions de l'escola: transmissió d'aprenentatges o manteniment dels vincles | 83 |

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2 Professionals dels centres: paper actiu en el manteniment del vincle escolar                       | 89  |
| 3.3 Enfortiment del vincle família-escola                                                              | 92  |
| 3.4 La família: factor essencial en la vinculació escolar                                              | 94  |
| 3.5 Condicions socioeconòmiques familiars i vinculació escolar                                         | 96  |
| 3.6 Escletxa digital i escletxa social com a explicacions de les dinàmiques de (des)vinculació escolar | 99  |
| 4. CONCLUSIONS                                                                                         | 103 |
| 5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES I FONTS DOCUMENTALS                                                     | 106 |
| ANNEX. Carta de presentació i consentiment informat                                                    | 108 |

## RESUM EXECUTIU

L'estudi que presentem aquí ha tingut com a objectiu analitzar **l'impacte de la pandèmia de la covid en els processos de vinculació i desvinculació escolar d'infants i joves (entre 6 i 16 anys) de la ciutat de l'Hospitalet**. Així, s'ha analitzat les dinàmiques de vinculació/desvinculació durant els cursos escolars 2019-20 (tercer trimestre) i 2020-21, distingint ambdós cursos: el primer, desenvolupat en el context de confinament domiciliari i, per tant, de total virtualitat, i el segon, en context de represa de la presencialitat, sota les mesures preventives i protocols sanitaris que imposa el Departament d'Educació i les quarantenes puntuals que s'han anat produint. La pandèmia altera el curs normal d'escolarització, i ho fa de manera dràstica, confrontant amb una situació inèdita no només els infants i joves, sinó també els professionals de l'àmbit educatiu. En aquest context tan particular i excepcional ens ha interessat identificar els factors de risc i els factors de protecció que han incidit en la vinculació/desvinculació d'infants i joves del sistema educatiu, posant de relleu continuïtats amb el context pre-pandèmic, però també algunes ruptures.

Per fer-ho, hem prioritzat **la perspectiva dels i les professionals** que treballen als centres d'ensenyament primari i ensenyament secundari obligatori, entenent que la seva mirada aporta una visió àmplia i fonamentada de la problemàtica. A ells i elles ens hem aproximat mitjançant la realització d'**entrevistes semiestructurades en profunditat: 34 en total**, repartides entre els centres de Primària (15) i Secundària (16), i les hem complementat amb entrevistes a altres professionals de l'administració educativa municipal i autonòmica (3). Les entrevistes s'han fet a membres dels equips directius i equips docents, i altres professionals interns i externs als centres. També s'ha entrevistat representants de l'administració educativa municipal i autonòmica. Atès el context pandèmic, les entrevistes s'han conduït de manera virtual. En total s'ha treballat amb nou centres educatius, distribuïts entre els distints barris i districtes de la ciutat, i combinant centres de titularitat pública i concertada.

L'estudi ens ha permès constatar la hipòtesi de partida: **la pandèmia ha posat al descobert desigualtats socials prèviament existents que incideixen sobre la desvinculació escolar, tot eixamplant aquestes desigualtats i afavorint-ne de noves**. El fenomen de la desvinculació escolar ha emergit, en aquest context excepcional, com una **realitat complexa i multidimensional, l'anàlisi de la qual demana una mirada àmplia, que incorpori alhora factors explicatius de llarga durada i factors més específics** que han emergit amb la pandèmia. És en aquesta intersecció que hem identificat els factors de risc, però també de protecció, que s'han evidenciat amb força durant la pandèmia. Aquests s'expliquen a partir de les següents constatacions:

- 1) L'anomenada esclatxa digital –focus mediàtic i de l'actuació de l'administració pública– és símptoma d'una esclatxa social i per tant requereix actuacions àmplies i estructurals.
- 2) La pandèmia evidencia i reforça la funció social de l'escola, davant la seva funció instructiva, i la fa emergir com un agent d'integració i cohesió social de primer ordre.
- 3) En context pandèmic, el professorat i altres professionals de l'àmbit educatiu han esdevingut un factor de vinculació escolar essencial, l'esforç dels quals i els costos que els ha representat, a nivell físic i emocional, no han estat reconeguts, ni socialment ni políticament. L'anticipació dels professionals contrasta amb la ineficàcia de l'administració, i això apunta cap a la falta de coordinació, anticipació i dotació de recursos per part de l'administració per pal·liar els efectes de la pandèmia i les inequitats que s'hi han derivat.
- 4) Tanmateix, el paper central que, per una banda, el 'voluntarisme' dels i les professionals ha jugat per garantir l'accés a l'educació i, per l'altra, la diversa dotació d'equipaments i competències digitals d'aquests mateixos professionals, ha limitat el dret a l'educació d'alguns infants i joves. Davant el sacrifici que demanava la pandèmia, molts i moltes professionals van respondre amb un sobreesforç

extraordinari, assumint funcions molt més enllà de les seves funcions habituals, però, en els casos en què no es va assumir aquest sobre esforç, una part de l'alumnat es va trobar amb més desavantatges per seguir les activitats escolars. Parlem doncs a la pràctica d'una limitació del dret universal a l'educació durant la pandèmia degut a la manca de mitjans per garantir-lo.

- 5) La pandèmia redefineix les formes d'absentisme, tot introduint nous conceptes com ara l'*absentisme pandèmic*, que estaria motivat per circumstàncies provocades per la pandèmia; i alhora actua com a accelerador de situacions d'absentisme preexistents, provocant o precipitant la desvinculació total.
- 6) L'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) no ha estat atès adequadament durant la pandèmia, fet que ha provocat retrocessos en els seus processos d'aprenentatge i eixamplat les inequitats entre aquelles famílies que poden accedir a un servei privat i les que depenen de serveis públics, suspesos durant la pandèmia.
- 7) La pandèmia ha accelerat el procés de digitalització dels centres educatius, sense prou temps per al desenvolupament d'un procés de reflexió pedagògica, que contempli, entre d'altres coses, els riscos de la dependència tecnològica, els límits dels entorns virtuals per a promoure processos d'ensenyament i aprenentatge, o les llacunes de la protecció de dades personals.
- 8) Malgrat els costos evidents de la pandèmia, aquesta ha actuat com a oportunitat en alguns sentits. En termes generals, ha enfortit el vincle família-escola, reforçant el coneixement i la confiança de les famílies vers l'escola i el coneixement aprofundit del professorat respecte les situacions vitals de l'alumnat. A més, en alguns centres, arran de l'experiència de la covid, s'ha iniciat un procés de reflexió sobre la pràctica docent i la funció educativa de l'escola, essencial per avançar cap a un bon funcionament més enllà de la pandèmia.





## 1. INTRODUCCIÓ

### 1.1 OBJECTIUS I JUSTIFICACIÓ DE L'ESTUDI

La present investigació té com a objectiu principal analitzar la manera com **la crisi sociosanitària ocasionada per la pandèmia de la covid ha impactat sobre la vinculació amb el sistema educatiu dels infants i joves de l'Hospitalet de Llobregat, en edats compreses entre els 6 i els 16 anys**. En particular, s'han analitzat dos grans aspectes:

1) **Les dinàmiques de vinculació i desvinculació dels infants i joves envers el sistema educatiu** durant la pandèmia (cursos 2019-20 i 2020-21).

2) **Els factors que incideixen i expliquen les distintes situacions de desvinculació** dels infants i joves envers el sistema educatiu, fent incidència en els factors de risc i els factors de protecció.

L'anàlisi s'ha dut a terme a partir de la **perspectiva dels i les professionals** que estan en contacte amb la població infantil i juvenil als centres d'ensenyament primari i ensenyament secundari obligatori de la ciutat.

Com a **objectius específics**, sempre des de la perspectiva dels i les professionals que treballen als centres o que estan vinculats al sistema educatiu, l'estudi s'ha proposat el següent:

- Recollir i analitzar la manera com l'alumnat de l'Hospitalet ha experimentat la **suspensió** de les classes presencials entre el març i el juny del 2020, degut a la pandèmia de la covid.
- Recollir i analitzar la manera com l'alumnat de l'Hospitalet ha experimentat la **represa** de les classes presencials el curs escolar 2020-21, sota els condicionants de l'anomenada "nova normalitat" o "fase de represa", i en el marc de les directrius i protocols per a la reobertura dels centres escolars en temps de pandèmia.
- Identificar i analitzar els **factores que han afavorit la desvinculació escolar**, entesa com el no seguiment de les classes i activitats lectives proposades des de l'escola o institut durant el confinament i la represa de les classes, així com els **factores que preveuen aquesta desvinculació**.
- Identificar i analitzar de manera comparada les experiències de la població escolaritzada a **Primària** i a **Secundària**, tenint en compte els elements derivats de les necessitats i condicions diferencials d'infants i adolescents.
- Identificar i analitzar els impactes de la desvinculació escolar que van més enllà del seguiment de les classes i els resultats acadèmics, incidint en el **benestar material i psicològic** dels infants i adolescents.

Si bé, des de l'esclat de la pandèmia i la declaració de l'estat d'alarma el març del 2020, l'atenció mediàtica i l'actuació de l'administració s'han centrat principalment en l'anomenada "escletxa digital" com a principal factor de diferenciació, el nostre estudi vol anar **més enllà dels factors merament tecnològics per copsar-ne d'altres de caire socioeconòmic i més contextual**, que també contribueixen a explicar la menor o major vinculació escolar de la població infantil i juvenil de l'Hospitalet.

Com a **hipòtesi central** sostenim que **la pandèmia ha posat al descobert desigualtats prèviament existents que afecten la desvinculació escolar, eixamplant aquestes desigualtats i afavorint-ne de noves**. Partim doncs d'una aproximació àmplia i multidimensional al fenomen de la desvinculació escolar, que va més enllà de la qüestió tecnològica i l'escletxa digital i que ens remet a l'anomenada escletxa social.

Centrar l'anàlisi en les veus dels i les professionals ens ha semblat rellevant i necessari per diverses raons:

- En primer lloc, perquè són ells i elles qui han estat en primera línia atenent les necessitats de l'alumnat, i qui s'ha trobat de manera sobtada davant la urgència de desenvolupar estratègies per afavorir la vinculació –o evitar la desvinculació– d'un alumnat que sovint no tenia les condicions, ni tècniques ni socioeconòmiques, per vincular-s'hi. En aquest sentit –com mostra aquest estudi– **els i les professionals han estat un agent central de vinculació**. Recollir la seva experiència és cabdal per entendre què va passar durant els mesos de confinament, i de quina manera desigualtats preexistents –que en part expliquen la desvinculació abans i durant la pandèmia– han pogut agreujar-se i/o mitigar-se gràcies a la labor conjunta d'uns equips professionals que, en termes generals, s'han abocat a “no perdre cap infant”.
- En segon lloc, perquè les dificultats que han hagut d'afrontar i l'esforç que majorment han realitzat per atendre unes necessitats sobrevingudes (només parcialment ateses, i de manera insuficient, per l'administració), **no han estat posats en valor durant la pandèmia, ni mediàticament ni políticament**. De forma unànime les persones entrevistades han agraït la oportunitat de ser escoltades, posar en valor la seva feina i expressar demandes i necessitats no ateses o parcialment ateses.
- En tercer lloc, si bé la pandèmia ens ha impedit plantejar una recerca basada en la veu directa dels infants i famílies –per les dificultats d'accedir presencialment als centres escolars i a les mateixes llars– la perspectiva que ens ofereixen els i les professionals que treballen als centres ens ha permès **identificar eixos i problemàtiques centrals per situar en un marc ampli les veus d'infants i famílies** i abordar la seva mirada en un futur.

## 1.2 METODOLOGIA: TÈCNIQUES, MOSTREIG I CONSIDERACIONS ÈTIQUES

La investigació s'ha dut a terme mitjançant una **metodologia qualitativa**, basada en el treball de camp etnogràfic i la realització d'entrevistes semidirigides en profunditat. També s'ha fet una anàlisi bibliogràfica i documental. El treball de camp s'ha realitzat entre els mesos de **març i juny del 2021**.

Hem treballat amb **nou centres educatius**, cinc de Primària i quatre de Secundària, distribuïts en els barris següents: Collblanc-La Torrassa, Les Planes, Centre, Santa Eulàlia, El Gornal, Can Serra, La Florida-Pubilla Cases, Sanfeliu i Bellvitge. Els barris i els centres han estat escollits sota la guia i orientació de l'Observatori de la Infància de l'Hospitalet, amb l'afany d'aconseguir una mostra el més diversa i representativa possible dels distints barris i districtes de la ciutat (veure Taula 1.1). S'ha buscat també incorporar centres de **titularitat pública i concertada**.

**Taula 1.1 Centres d'ensenyament participants a l'estudi**

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

En total s'han fet **34 entrevistes**, de les quals **15 s'han conduït en centres de Primària** (tres entrevistes en cadascun dels cinc centres participants) i **16 en centres de Secundària** (quatre entrevistes en cadascun dels quatre centres participants). Les entrevistes s'han fet a **membres dels equips directius** (directors/es, secretaris/es, caps d'estudi, coordinadors/es pedagògiques), **equips docents** (tutors/es, atenció a la diversitat, orientadors/es) i **altres perfils professionals** dels centres (Tècniques d'Integració Social –TIS d'aquí en endavant– i coordinadors/es d'Espai Migdia) i externs als centres. També s'han fet **3 entrevistes a representants de l'administració educativa municipal i autonòmica** (veure Taules 1.2, 1.3 i 1.4).

Atès el context de pandèmia, les entrevistes s'han conduït de manera **virtual**, a través de plataformes de reunió en línia triades per les mateixes persones entrevistades (Google Meet i Zoom). Les entrevistes han tingut una durada d'entre seixanta i noranta minuts, han sigut enregistrades (previ consentiment informat) i degudament transcrits. Les taules següents recullen la distribució i perfil de les persones entrevistades [tenint en compte que sovint les persones entrevistades exerceixen més d'una funció alhora].

**Taula 1.2 Distribució d'entrevistes a centres de Primària**

|                         |                                    |                         |           |
|-------------------------|------------------------------------|-------------------------|-----------|
| <b>Centres Primària</b> | <b>Membres de l'equip directiu</b> | Direcció                | 4         |
|                         |                                    | Secretaria              | 1         |
|                         |                                    | Cap d'Estudis           | 0         |
|                         | <b>Equip docent</b>                | Tutor/es Cicle Inicial  | 0         |
|                         |                                    | Tutor/es Cicle Mitjà    | 3         |
|                         |                                    | Tutor/es Cicle Superior | 4         |
|                         |                                    | Atenció Diversitat      | 1         |
|                         |                                    | Tasques d'orientació    | 1         |
|                         | <b>Altres</b>                      | Espai Migdia            | 1         |
|                         | <b>Total</b>                       |                         | <b>15</b> |

**Taula 1.3 Distribució d'entrevistes a centres de Secundària**

|                           |                                    |                                     |    |
|---------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|----|
| <b>Centres Secundària</b> | <b>Membres de l'equip directiu</b> | Direcció                            | 3  |
|                           |                                    | Secretaria                          | 0  |
|                           |                                    | Cap d'Estudis                       | 0  |
|                           |                                    | Coordinació Pedagògica              | 1  |
|                           | <b>Equip docent</b>                | Tutor/es 1r d'ESO                   | 2  |
|                           |                                    | Tutor/es 2n d'ESO                   | 1  |
|                           |                                    | Tutor/es 3r d'ESO                   | 2  |
|                           |                                    | Atenció 4rt d'ESO                   | 3  |
|                           |                                    | Tasques d'orientació                | 2  |
|                           | <b>Altres</b>                      | Tècniques d'Integració Social (TIS) | 2  |
| <b>Total</b>              |                                    |                                     | 16 |

**Taula 1.4 Distribució d'entrevistes a Administració educativa**

|                                |                   |                                                                                                           |          |
|--------------------------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Administració educativa</b> | <b>Municipal</b>  | Responsable de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat                       | 1        |
|                                |                   | Orientadora externa als centres de Secundària                                                             | 1        |
|                                | <b>Autonòmica</b> | Responsable d'Innovació educativa i tecnològica del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya | 1        |
| <b>Total</b>                   |                   |                                                                                                           | <b>3</b> |

D'acord amb la instrucció 3/2020 del Departament d'Educació, que regula l'accés als centres educatius amb finalitats científiques, estadístiques o d'estudis, s'ha procedit a demanar el permís corresponent. El primer contacte amb els centres educatius es va fer a través dels equips directius, a qui es va presentar el projecte i demanar autorització per conduir l'estudi al centre. A partir d'aquí, sota la seva supervisió i col·laboració, es van identificar les persones més adients per ser entrevistades, intentant diversificar al màxim els perfils seleccionats. També es va demanar als equips directius que omplissin una fitxa de dades bàsiques per cada centre, que ens ha permès fer una caracterització bàsica de cadascun d'ells.

D'acord amb les **consideracions ètiques** de la recerca, les entrevistes s'han fet previ consentiment informat [vegeu Annex 1]. Així mateix, han estat **anonimitzades** a fi de preservar la identitat personal de les persones participants. És part del nostre compromís fer un retorn dels resultats a tots els centres i persones participants a l'estudi.

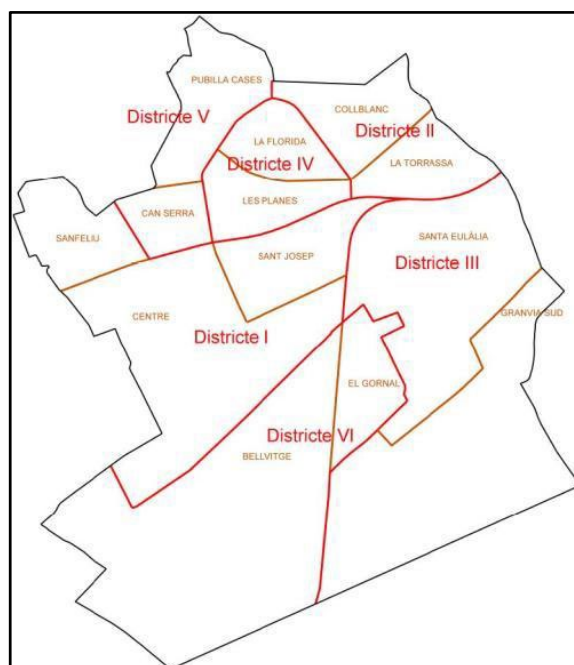
També des del punt de vista ètic, s'ha tingut en compte el potencial efecte estigmatitzador de centrar l'estudi exclusivament en els factors de desvinculació escolar, un fenomen que té efectivament més presència entre determinats col·lectius o perfils socials. Per evitar-ho, no només hem posat el focus en la desvinculació, sinó també en els factors que prevenen o eviten aquesta desvinculació. És per això que la mostra seleccionada d'escoles i instituts no se centra només en els barris on la problemàtica és previsiblement més present, sinó que s'hi han inclòs també aquells altres barris on es puguin copsar dinàmiques de vinculació escolar potencialment extrapolables, mitjançant polítiques socioeducatives, a zones i sectors socials més desfavorits.

### 1.3. CONTEXT DE L'ESTUDI

#### 1.3.1 DESCRIPCIÓ DE LES ESCOLES I INSTITUTS I DELS BARRIS ON S'UBIQUEN

L'Hospitalet de Llobregat està format per 13 barris que s'agrupen en sis districtes. Segons l'*Anuari estadístic de la ciutat del 2019*, l'Hospitalet té una població de 277.766 habitants, que es caracteritza per una alta densitat de població (22.239 hab./km<sup>2</sup>) i un percentatge important (6,63%) de llars amb més de 5 membres empadronats (Ajuntament de L'Hospitalet, 2021a:54). A més, aquestes dades encobreixen distribucions força esbiaixades segons els barris. Així, per exemple, la densitat de població es redueix a la meitat al Centre i arriba a més de 80.000 hab/km<sup>2</sup> a barris com La Florida (:21). Aquesta marcada disparitat entre barris també es dona al nivell en les dades econòmiques, on la renda per càpita anual del districte I dobla a la del districte IV (Línia L'H, 2019). Malgrat que s'ha produït un increment en la renda familiar disponible bruta per habitant a l'Hospitalet –passant de €14.900 a 15.300 als quinquenni 2012-16 (Ajuntament de L'Hospitalet, 2021a:144)–, aquesta encara es troba per sota de la mitjana catalana (de 16.200 € a 17.000€ en el mateix període). Finalment, cal mencionar que l'Hospitalet és un municipi marcat per una alta mobilitat, tant d'entrada i sortida com dins del mateix municipi (Ajuntament de L'Hospitalet, 2021a:40). Aquest moviments tenen lloc entre l'àrea metropolitana, amb altres zones d'Espanya i des d'altres països (:41).

**Figura 1: Divisió administrativa per barris i districtes de l'Hospitalet de Llobregat**



Font: *Anuari Estadístic de la ciutat, L'Hospitalet*  
(Ajuntament de L'Hospitalet, 2021a:11)

A l'Hospitalet hi ha un total de 72 centres educatius de Primària i Secundària, tant públics com concertats. Pel que fa a l'organització de l'ensenyament la ciutat està dividida en sis zones educatives per a l'etapa dels 3 als 12 anys (Infantil i Primària) i en cinc pel que fa a l'etapa dels 12 als 16 anys (Secundària). **Totes les zones educatives estan representades per un o més centres a l'estudi.** En els últims anys s'ha donat un increment del total



d'alumnes de Primària en centres de la ciutat, passant de 12.675 alumnes al curs 2013-14 a 14.261 al curs 2020-21 (dels quals el 60% estan matriculats en centres de titularitat pública i el 40% en centres privats-concertats), sense increment dels centres (59) encara que sí del nombre de grups (Ajuntament de L'Hospitalet, 2021a:171). També s'ha incrementat el nombre d'alumnes matriculats a l'Educació Secundària Obligatòria (de 8.306 el curs 2013-14 a 9.425 alumnes el 2020-21), amb una distribució públic-concertada que arriba a la paritat (:172).

**La marcada diferència entre els barris es reflecteix en el perfil de l'alumnat dels centres participants.** Les taules 1.5 i 1.6 recullen algunes dades bàsiques dels centres que han participat a l'estudi. Entre d'altres indicadors bàsics, s'inclou el nivell de complexitat del centre: quatre dels nou centres participants són de màxima complexitat, d'acord amb la classificació que els mateixos equips directius realitzen del seu centre.

El model de polítiques d'atenció en centres amb alumnat de perfils més desfavorits ha evolucionat des d'un model més assistencialista d'atenció a les necessitats bàsiques, cap a un model més garantista del dret a l'educació (cosa que queda reflectida en el tractament de l'absentisme, com es mostra a l'apartat 1.4.2). La classificació dels centres en funció de la seva 'complexitat' va en aquesta línia, tot establint prioritats a l'hora de destinar-hi recursos (Grimaldo i López-Iñesta, 2021). **Respondre a les condicions específiques que s'han donat durant la pandèmia, d'acord amb aquesta complexitat, ha suposat un gran esforç i creativitat per part dels professionals docents, que no sempre ha sigut suficient per garantir el dret a l'educació d'alguns infants i joves durant el confinament domiciliari.** Encara que la classificació com a centre de màxima complexitat pressuposa dotacions de recursos addicionals, ja abans de la pandèmia es consideraven insuficients per part dels centres i es demanaven més mesures d'acompanyament, tant pel que fa a la gestió quotidiana, com a la tasca pedagògica (Bonal i Pagès, 2019).

Pel que fa a les ràtios durant el curs 2020-21, les diferències en les dades enviades per cada centre són conseqüència de les diferents estratègies implementades. El personal extra assignat durant el curs 2020-21 no ha sigut prou per reduir tots els grups en totes les assignatures, raó per la qual alguns centres han optat per reduir ràtios, fer cotutories o bé fer servir hores d'altres professionals per aconseguir els desdoblaments (en molts casos, hores de reforç o suport a la diversitat).

L'alta densitat poblacional, tant a nivell de barri com de domicili, podria explicar parcialment els resultats epidemiològics a l'Hospitalet, amb taxes de contagi durant el temps que cobreix aquest estudi per sobre de la mitjana de Catalunya –a títol de referència: 119,16 contagis per 1.000 habitants a juliol de 2021, per sobre de la mitjana de Catalunya de 77 contagis (Ajuntament de L'Hospitalet, 2021b)–. Aquesta incidència es va traduir en un nombre important de grups confinats als centres educatius de la ciutat, sobretot durant el primer trimestre del curs 2020-21.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vegeu les següents fonts: <https://infogram.com/1pplj7erlmzpxcrn3dl273rzqc1v65qr1?live;>  
<https://analisi.transparenciacatalunya.cat/Educaci-/Dades-COVID-19-als-centres-educatius/fk8v-uqfv>.  
Vegeu també les notícies de premsa: "Allau de grups escolars confinats a l'Hospitalet", enllaç: <https://liniaxarxa.cat/linialh/noticies/allau-de-grups-escolars-confinats-a-lhospitalet/> i "17 grups escolars de L'H confinats per positius de Covid", enllaç: [https://lhdigital.cat/web/digital-h/noticia/ciutat/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_43Th/11023/14952410](https://lhdigital.cat/web/digital-h/noticia/ciutat/-/journal_content/56_INSTANCE_43Th/11023/14952410).

Taula 1.5 Dades bàsiques dels centres de Primària

| Escoles d'Educació Primària        |                                                   |                      |                      |                      |                                    |
|------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|------------------------------------|
| Nom centre                         | Sant Jaume de la FEP                              | Joaquim Ruyra        | Patufet Sant Jordi   | Provençana           | Institut-Escola El Gornal          |
| Titularitat                        | Concertada                                        | Pública              | Pública              | Pública              | Pública                            |
| Nombre línies Primària             | 2                                                 | 2                    | 2                    | 1                    | 1                                  |
| Nombre total alumnes Primària      | 300                                               | 286                  | 301                  | 228                  | Dades no subministrades            |
| Mida claustre Primària             | 22                                                | 34,5                 | 9                    | 22                   | Dades no subministrades            |
| Nivells educatius centre           | Infantil<br>Primària<br>Secundària<br>Batxillerat | Infantil<br>Primària | Infantil<br>Primària | Infantil<br>Primària | Infantil<br>Primària<br>Secundària |
| Ràtios Primària curs 20-21         | 25/17 (en 60% de l'horari)                        | 20                   | 25 -27               | 25-27                | Dades no subministrades            |
| Centre de màxima complexitat       | NO                                                | SÍ                   | NO                   | NO                   | SÍ                                 |
| Barri                              | La Torrassa                                       | Les Planes           | Centre               | Santa Eulàlia        | El Gornal                          |
| Perfil socioeconòmic alumnat       | Baix                                              | Baix                 | Mitjà                | Mitjà                | Baix                               |
| Nombre grups quarantena curs 20-21 | 17                                                | 25                   | 13                   | 9                    | Dades no subministrades            |

Taula 1.6 Dades bàsiques dels centres de Secundària\*

| Instituts d'Ensenyament Secundari      |                                                                                                                     |                                         |                                        |                                                          |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Nom centre                             | Rubió i Ors                                                                                                         | Pedraforca                              | Apel·les Mestres                       | Pare Enric d'Ossó                                        |
| Titularitat                            | Pública                                                                                                             | Pública                                 | Pública                                | Concertada                                               |
| Nombre línies ESO                      | 1                                                                                                                   | 2                                       | 2                                      | 2                                                        |
| Nombre total alumnes ESO               | 300                                                                                                                 | 270                                     | 269                                    | 243                                                      |
| Mida claustre ESO                      | 43                                                                                                                  | 45                                      | 40                                     | 27                                                       |
| Nivells educatius centre               | ESO<br>Batxillerat                                                                                                  | ESO<br>Batxillerat<br>Cicles Formatius  | ESO<br>Batxillerat<br>Cicles Formatius | Infantil<br>Primària<br>ESO<br>Batxillerat               |
| Ràtios Secundària curs 2020-21         | 20 (s'ha aconseguit desdoblar grups)<br>1r, 2n i 3r ESO: 3 (enguany desdoblares en 4); 4t ESO: 2 (desdoblares en 3) | 2 línies de 27 (desdoblares en 3 grups) | 22                                     | 1r ESO: 62, 2n ESO: 54, 3r ESO: 61; 4t ESO: 56; SIEI: 10 |
| Centre de màxima complexitat           | SÍ                                                                                                                  | SÍ                                      | NO                                     | NO                                                       |
| Barri                                  | Can Serra                                                                                                           | La Florida/Pubilla Cases                | Sanfeliu                               | Bellvitge                                                |
| Perfil socioeconòmic alumnat           | Mitjà baix                                                                                                          | Baix                                    | Mitjà baix                             | Mitjà baix                                               |
| Nombre grups quarantena curs 2020-21** | 16 (només un grup no ha estat mai confinat)                                                                         | 69                                      | 22 (alguns repetits)                   | 0                                                        |

\*Reproduïm les dades subministrades pels centres.

\*\*Fins al moment de les entrevistes, que es van desenvolupar entre el març i el juny del 2021.

### 1.3.2 PLANS INSTITUCIONALS DE SUPORT A L'ÈXIT EDUCATIU A NIVELL MUNICIPAL

---

Malgrat que l'escolarització és responsabilitat de la Generalitat de Catalunya, són els ajuntaments qui tenen l'obligació del compliment de la vigilància de l'escolaritat obligatòria, un element que també es posa com a prioritari en la legislació sobre Serveis Socials. D'aquí la necessària col·laboració institucional entre els nivells municipal i autonòmic.

A nivell municipal, a l'Hospitalet els Serveis d'Educació de l'àrea d'Educació, Innovació i Cultura depenen de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de l'Hospitalet, el qual s'estructura en diferents negociats i seccions. En concret, el **Negociat d'Èxit Educatiu** desenvolupa diferents programes per afavorir l'èxit educatiu de l'alumnat de la ciutat, entre els que destaca el **'Pla de Millora de l'Escolaritat de l'Hospitalet: Prevenció i atenció a l'absentisme escolar de 2014' (PME)**, i el desplegament i gestió del **'Pla Educatiu d'Entorn' (PEE)**, dins dels quals es despleguen diversos programes, com ara el 'Programa d'adaptació curricular' en col·laboració amb la Fundació El Llindar, el 'Projecte d'atenció i acompanyament a la sortida d'ESO' o els Tallers d'Estudi Assistit.

El Pla de Millora de l'Escolaritat (PME) té com a objectiu central assegurar l'escolarització de tots els infants de l'Hospitalet en condicions de qualitat, fomentant la plena escolarització i reduint al màxim l'absentisme escolar dels infants i adolescents de la ciutat. Amb aquesta motivació el pla ofereix pautes per detectar situacions de risc a Primària i Secundària i protocols d'actuació davant d'aquestes, així com un pla d'acollida i reincorporació de l'alumnat absentista al centre. El Pla és resultat del treball amb els diferents agents i professionals implicats en l'educació a la ciutat, i fruit del consens entre l'Ajuntament i el Departament d'Educació amb la col·laboració de la Diputació de Barcelona. Gràcies a aquest pla, tant Inspecció d'Educació (depenent de les autoritats educatives autonòmiques) com els centres educatius del municipi es comprometen a treballar conjuntament amb l'equip tècnic municipal d'atenció a l'absentisme amb la finalitat de prevenir i reduir l'absentisme, que es concep com una limitació al dret efectiu d'escolarització dels infants i joves de la ciutat. No obstant, és important emfatitzar que encara que l'absentisme és una limitació important pel que fa a la plena escolarització, per garantir aquesta es requereixen d'altres elements, com ara l'establiment de les mesures necessàries pel correcte seguiment educatiu de l'alumnat amb necessitats especials.

El Pla Educatiu d'Entorn (PEE) és un projecte de treball en xarxa en cinc zones de la ciutat (Collblanc-La Torrassa, a La Florida, a Pubilla Cases-Can Serra, El Gornal-Bellvitge i Santa Eulàlia) per fomentar la cohesió social, l'educació intercultural, la igualtat d'oportunitats i l'ús de la llengua catalana. Està finançat conjuntament per l'Ajuntament i la Generalitat. Dins aquest pla es va iniciar el 'Programa d'Orientació i Acompanyament' (POA) orientat als joves que estan finalitzant els seus estudis d'Educació Secundària Obligatòria, especialment a aquells que puguin estar en risc de no obtenir el graduat de l'ESO. Des de setembre de 2015, amb la voluntat d'extensió de l'experiència PEE a la totalitat de la ciutat per part de la Regidoria d'Educació, el POA està adreçat a joves d'entre 16 i 18 anys de tots els instituts de la ciutat. Les dades recollides a les últimes memòries anuals del programa mostren que el destinatari principal del programa correspon a l'alumnat de 4t d'ESO. Aquest programa coordina, en dues fases temporals ben diferenciades, totes les accions d'orientació acadèmica i de suport a la transició cap a la vida adulta. La primera fase té lloc quan l'alumne encara és a l'institut, on se li ofereix una orientació personalitzada; la segona fase es desenvolupa el curs següent, on l'alumne rep un acompanyament per part de les tècniques del programa.

## 1.4 (DES)VINCULACIÓ ESCOLAR

### 1.4.1 CONCEPTE DE DESVINCULACIÓ ESCOLAR

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

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

Per a aquestes autores, la importància de l'estudi de la vinculació escolar rau no tant en la seva correspondència amb el rendiment acadèmic, sinó, sobretot, en el fet que actua com un bon predictor de l'abandonament escolar prematur, justament pel seu potencial a l'hora de copsar la dimensió afectiva-emocional de l'experiència escolar.

Sobre la base d'aquesta breu conceptualització teòrica de la (des)vinculació, en aquesta investigació ens hem proposat explorar la manera com la crisi sociosanitària motivada per la pandèmia de la covid ha impactat en la vinculació escolar de l'alumnat de l'Hospitalet de Llobregat, entenent, com dèiem, aquesta vinculació com una variable complexa i que pot contenir ambigüitats. D'entrada, tal i com reflecteix un informe de l'organització no governamental Save the Children, la crisi sociosanitària pot haver promogut la desvinculació emocional d'una part de l'alumnat com a conseqüència del distanciament físic i de les dificultats de comunicació patides durant el període en què les escoles van romandre tancades:

El bienestar social y emocional del alumnado influye en su éxito escolar. La vinculación emocional con la escuela, el profesorado y el resto del alumnado son factores de protección frente al abandono escolar. Esta vinculación pasa por el trato personalizado y la atención a las necesidades de los niños y niñas en riesgo de abandono escolar, normalmente los que provienen de entornos más desfavorecidos. Pero durante el confinamiento la comunicación del profesorado con el alumnado más desfavorecido es más difícil, y en una parte importante, prácticamente inexistente, debido, en gran medida, a la brecha digital y de conectividad [...]. Así, el trabajo afectivo y emocional, de acompañamiento, escucha y personalización de los procesos educativos que realiza el profesorado y, especialmente, tutoras y tutores, queda muy mermado en un momento de especial dificultad para el alumnado más vulnerable.

Esta falta de comunicación y seguimiento puede agravar procesos de desvinculación progresiva que, ya antes de esta crisis, afectaban al alumnado más desfavorecido (Save the Children, 2020:4).

La identificació primerenca de possibles processos de desvinculació derivats de la pandèmia, així com la intervenció eficaç per a revertir-los, seran clau per evitar situacions d'abandonament escolar prematur en un futur pròxim, segons la relació assenyalada per Tarabini *et al.* (2015), i també efectes més a llarg termini com els apuntats pel mateix informe de Save the Children:

Esta desvinculación no sólo tiene efectos en bajos resultados académicos, repetición y abandono escolar, sino que, además, puede perpetuarse en el tiempo: los niños cuyas madres no terminaron la ESO abandonan de forma temprana diez veces más que los de madres universitarias. Dependiendo de cómo se responda desde el sistema educativo a este proceso de especial dificultad y difícil vinculación del alumnado más vulnerable, los procesos de desenganche ya en marcha pueden empeorar y llevar al abandono prematuro a muchos jóvenes (Save the Children, 2020:4).

#### 1.4.2 ABSENTISME ESCOLAR DURANT LA PANDÈMIA A L'HOSPITALET

En aquest estudi hem posat especial atenció en l'impacte de la pandèmia en l'absentisme escolar, en la mesura que aquest és entès com una manifestació de la desvinculació que es troba definida administrativament i és objecte de vigilància, recompte i intervenció. La significació social de l'absentisme escolar ha canviat al llarg del temps (García, 2004:160); en l'actualitat **l'absentisme es concep com un obstacle al dret efectiu dels infants i adolescents a l'ensenyament bàsic** i l'assistència regular als centres educatius com una de les condicions necessàries per a aconseguir la igualtat d'oportunitats (INCOOP, 2020:13). Els poders públics estan obligats normativament a fer possible i real la plena escolarització i, per tant, es troben obligats a intervenir davant el problema de l'absentisme.

Un dels obstacles en la detecció i el tractament de l'absentisme deriva de la **manca d'una definició compartida** que permeti definir de manera unívoca quan es pot parlar d'un problema d'absentisme en el cas d'un alumne/a determinat/da. Així, la manera com es defineix depèn sovint del sentit comú dels professionals, els progenitors o el propi alumnat, la qual cosa implica subjectivitat i consegüent conflicte, tant en el diagnòstic de la situació, com en la presa de decisions destinades a la seva correcció (Ribaya, 2011:581). La pandèmia ha fet palès aquest fet, deixant, durant les primeres setmanes, a criteri dels centres i el professorat, la identificació o no com a absentisme de situacions de no seguiment de l'activitat lectiva, en la mesura que **el confinament domiciliari va tornar 'inservibles' les definicions d'absentisme marcades en el Pla de Millora de l'Escolaritat i va obligar a incorporar noves tipologies**.

Com ja s'ha mencionat a l'apartat 1.3.2, l'Hospitalet compta amb un pla per l'atenció i prevenció de l'absentisme escolar, d'una forma o altra, des del 2001. Des del 2014 està vigent el "Pla de Millora de l'Escolaritat de l'Hospitalet: Prevenció i atenció a l'absentisme escolar de 2014" (PME), com un acord interinstitucional entre l'Ajuntament de l'Hospitalet i la Generalitat de Catalunya amb el compromís, tant per part dels centres educatius com de Inspecció d'Educació, de tirar-lo endavant. Fruit de l'experiència acumulada durant tots aquests anys, es va detectar la necessitat de clarificar la conceptualització de l'absentisme a partir d'una visió més àmplia que va incorporar també situacions d'abandonament prematur, l'escolarització tardana, la no escolarització i el fracàs escolar (INCOOP, 2020:16).

Com estableix el PME, "sota el terme absentisme escolar hi ha diferents situacions de trencament de la trajectòria escolar, desescolarització i abandonament escolar que configuren una **realitat complexa i multidimensional**" (Ajuntament de L'Hospitalet, 2014:16). El Pla defineix l'absentisme escolar com "**l'absència reiterada i no justificada dins de l'horari escolar de l'alumnat en edat d'escolaritat obligatòria en el centre educatiu on està matriculat**" (:16). Per identificar els casos, es treballa amb una classificació de l'absentisme

basat en els dies al mes de no assistència al centre, que donen lloc a situacions classificades com d'absentisme puntual, moderat, regular i crònic. S'inclouen també situacions que poden afectar a la continuïtat de la vinculació al sistema educatiu i davant les quals es treballa de manera preventiva (retards reiterats, faltes justificades quan aquestes superen el 25% i l'absentisme intermitent d'alguns alumnes per períodes de retorn al país d'origen). El PME operacionalitza aquesta definició en una tipologia de quatre ítems basada en els graus d'absentisme:

1. *Absentisme puntual*: faltar un dia al mes o menys de 6 sessions lectives al mes, de manera esporàdica i sense regularitat mensual.
2. *Absentisme moderat*: faltar entre 1 i 5 dies al mes o entre 6 i 29 sessions lectives al mes.
3. *Absentisme regular*: faltar entre 6 i 15 dies al mes o entre 30 i 89 sessions lectives al mes.
4. *Absentisme crònic*: faltar entre 16 i 20 dies al mes o entre 90 i 120 sessions lectives al mes. Si les faltes arribessin al 100% aquest es considera abandonament escolar prematur.

Amb la pandèmia s'han afegit tres noves categories per donar resposta a les noves situacions originades per les mesures de control de la pandèmia:

1. *Absentisme virtual*
2. *[Alumne/a] no localitzat*
3. *Absentisme per motius de la covid-19*

El confinament domiciliari del curs 2019-20 va comportar la creació de dues noves categories: la d'**absentisme virtual** per copsar situacions de connexió esporàdica o no lliurament de tasques, sense causa coneguda pels docents (per exemple, falta de disponibilitat de dispositius per connectar-se), així com l'etiqueta de **no localitzat** per aquell alumnat que no ha pogut ser localitzat pels centres educatius durant tot el confinament. Des del propi programa municipal d'atenció a l'absentisme confirmen que els casos derivats per seguiment i possible intervenció per l'equip especialitzat durant el curs 2019-20 no van ésser nombrosos i apunten al fet de que una part considerable dels mateixos no eren conseqüència de manca de mitjans electrònics de les famílies per connectar-se sinó "perquè, sobretot a Secundària, la criatura no volia, i dins de la dinàmica de la família, no podien fer connectar al seu fill i que seguis les classes davant de la pantalla" (Representant de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament).

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

Durant el curs 2019-20 va haver-hi un petit augment de les derivacions de casos (14 casos més que en el curs anterior). Aquest augment es produeix malgrat els dos mesos d'aturada de l'atenció especialitzada a l'absentisme proveïda pel servei municipal especialitzat als centres educatius, ja que les comissions socioeducatives (l'espai de col·laboració entre els centres, les tècniques d'absentisme, Serveis Socials i d'altres on es fa el seguiment dels casos que generen preocupació, inclòs els casos d'alumnat absentista) no reprenen la

seva activitat de manera virtual fins el maig, i no en tots els centres, com ens confirmen des del propi equip tècnic d'atenció municipal a l'absentisme:

Amb la declaració de l'estat d'alarma i el confinament s'atura el Pla de Millora, i els centres tampoc es que facin molta demanda d'intervenció. És a partir del maig, cap a final de curs, quan es torna a posar en funcionament tot plegat. Els centres, el març i abril, van haver de posar-se les piles amb el tema virtual, i la veritat és que el pla d'absentisme va tenir dificultats per poder treballar, perquè els centres estaven concentrats en saber com fer les classes virtuals, com fer els grups. Els mestres s'havien de posar al dia amb tot això de les eines virtuals. L'aturada aquesta fa que nosaltres fem un treball intern amb les tècniques i tot el programa, i anem treballant intentant que les comissions socioeducatives es posin en marxa i ho aconseguim al maig.

(Representant Regidoria Educació Ajuntament)<sup>2</sup>

Des de l'equip municipal de tècniques d'absentisme s'interpreta l'increment de casos derivats des dels centres el curs 2019-20 (curs del confinament domiciliari) com una conseqüència de la consolidació als centres educatius de la ciutat del Pla de Millora Educativa i les seves mesures de detecció i control de l'absentisme, més que no pas com una conseqüència de la pandèmia (INCOOP, 2020:71). En general, les dades sobre absentisme del Pla de Millora Educativa del curs 2019-20 porten a pensar que l'impacte de la pandèmia va ser més de caire qualitatiu, pel que fa a la redefinició de les situacions d'absentisme, que quantitatiu, ja que de manera general el gruix de les derivacions es produeixen durant el primer trimestre del curs escolar, i aquest ja havia passat quan es va interrompre la presencialitat als centres educatius el març del 2019.

En total, el curs 2019-20 es van derivar des dels centres que formen part del programa municipal d'atenció a l'absentisme **212 casos**: 120 de Secundària i 92 de Infantil i Primària (INCOOP, 2020:45). D'aquests **només 5 van ser casos d'absentisme virtual i 16 d'alumnes no localitzats**, dels quals 4 van ser finalment derivats al protocol de la Guàrdia Urbana (que localitza el domicili dels alumnes absentistes i entrega les citacions del 'Programa d'atenció a l'absentisme'). La majoria de casos derivats presenten tipologies d'absentisme crònic (26%), regular (32%) i moderat (23%), com a conseqüència, bé de la major implantació en els centres del protocol d'absentisme amb el desenvolupament d'accions prèvies a la derivació, bé resultat de la cronificació de situacions d'absentisme quan no s'ha establert un treball preventiu (INCOOP, 2020:71). Tant les memòries anuals d'actuacions del 'Programa d'atenció a l'absentisme' dels cursos 2019-20 i 2020-21 com les entrevistes fetes en aquesta investigació coincideixen en la dificultat de treballar els casos d'absentisme crònic que, en un percentatge important, són absentismes justificats per les famílies. Aquesta característica explicaria que les intervencions en aquests casos tinguin menors nivells d'èxit, entès aquest com el retorn total de l'alumnat a l'escola o, almenys, l'aconseguint d'una millora en la seva assistència.

Com reconeixen des del servei d'atenció a l'absentisme, el tancament dels centres, la dificultat d'aquests de traspasar la informació, i la no possibilitat de fer servir els mecanismes d'intervenció de primer nivell com són les entrevistes a les famílies als centres, va impedir fer un seguiment correcte dels casos d'absentisme, especialment durant el curs 2019-20. Un element de preocupació afegit és que no es va poder fer el seguiment correcte dels casos que, en el moment de declarar-se el confinament domiciliari, ja estaven en seguiment per part de l'equip tècnic d'atenció a l'absentisme:

Tenien un cas que s'havia de fer una citació ja de nivell institucional i no es va poder fer, tot allò va quedar tallat. La pandèmia va tallar totes les intervencions que estaven en curs d'atenció dels casos d'absentisme.

---

<sup>2</sup> En endavant, les cites d'informants participants en la recerca es presentaran de forma anonimitzada seguint el model "Primària/Secundària, Barri, Càrrec" en el cas de professionals dels centres, o referint només el càrrec en el cas de professionals externs als mateixos.



Van passar 2 mesos en que tothom es va recolocar, els centres també, sàpiguen qui tenia dispositius, qui no, després al maig es va tornar a reprendre les comissions educatives i la interacció amb els centres educatius i van començar a treballar aquests casos virtuals que són poquets.

(Representant de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament)

El curs 2020-21, el nombre de casos derivats a les tècniques d'absentisme s'ha incrementat (279 casos). Igual que el curs passat, el gruix d'aquestes derivacions corresponen a alumnat absentista crònic (28%), moderat (22%) i regular (19%). Cal destacar que aquest curs la nova categoria **d'absentisme per motius de covid-19** ha suposat gairebé una cinquena part dels casos derivats a les tècniques d'absentisme, només darrere dels casos d'absentisme crònic i moderat (INCOOP, 2021:6). En alguns casos, tant per part dels centres com de l'equip de tècniques d'absentisme, es té la sospita fundada que aquests motius covid-19 s'han fet servir per justificar altres tipologies d'absentisme (INCOOP, 2021:6).

És important mencionar que les dades d'aquests informes pel que fa als dos cursos d'interès per a aquest estudi, el curs 2019-20 i el curs 2020-21, tenen dues limitacions. La primera és que la mostra de centres no es correspon totalment amb la d'aquest estudi, ja que hi ha centres que han participat en el nostre estudi però que no estan adscrits al programa de prevenció i atenció de l'absentisme de l'Hospitalet. La segona limitació que fa que la imatge, tot i acurada, no sigui del tot completa, és que aquests informes només recullen els casos en els que han intervingut les tècniques d'absentisme o que, encara que finalment la intervenció no hagi estat feta per l'equip d'atenció a l'absentisme sinó per altres agents com ara Serveis Socials, els centres els han portat per tractar-los a les comissions socioeducatives. Des de l'Ajuntament es queixen que no tenen la informació sobre les absències que no arriben a les comissions socioeducatives. Els centres tenen la responsabilitat de fer el seguiment diari de la presència, que registren i envien a la Generalitat fent servir un aplicatiu al que l'equip d'atenció a l'absentisme a la ciutat no té accés. Aquestes dades no es comparteixen de manera automàtica ni fluida, cosa que impedeix a l'equip encarregat d'implementar el pla d'absentisme tenir una visió global i completa de l'absentisme a la ciutat.

## 1.5 EVIDÈNCIES EXISTENTS SOBRE ELS IMPACTES DE LA PANDÈMIA EN L'ÀMBIT ESCOLAR

L'excepcionalitat de la situació viscuda amb la pandèmia de la covid i el tancament dels centres educatius decretat l'any 2020 a molts països del món, ha fet créixer la preocupació pels impactes que aquestes circumstàncies comporten per l'alumnat. La UNESCO (2021), per exemple, ha identificat alguns dels impactes negatius ocasionats, tant en l'esfera estrictament escolar, com en l'esfera del benestar de la infància i les comunitats educatives. Alguns d'aquests impactes tenen a veure, per exemple, amb la disrupció de l'aprenentatge, una pitjor nutrició, les dificultats en la provisió de cures als infants, la pressió sobre aquelles escoles que van romandre obertes en alguns indrets, la major exposició de la població infantil a la violència i l'explotació, el major aïllament social o l'augment de l'absentisme un cop reoberts els centres. Per la seva banda, els i les docents han patit una situació d'estrès, derivada de les dificultats per dissenyar activitats educatives a distància i per avaluar els aprenentatges, a més de les complicacions derivades de llurs pròpies obligacions de cura. Les famílies també s'han trobat amb dificultats quan no estaven preparades per acompanyar l'ensenyament a distància dels seus fills i filles, alhora que moltes patien dificultats econòmiques causades per la crisi socio sanitària i, en el cas d'haver de treballar, se'ls agreujava la problemàtica de la conciliació.

En els contextos català i espanyol hi ha hagut, ja des de les primeres setmanes d'estat d'alarma, iniciatives de recerca per copsar aquests impactes de manera detallada i concreta. Per exemple, Bonal i González (2020; també González i Bonal, 2020) van dur a terme una enquesta en línia a infants d'entre 3 i 18 anys durant la segona setmana de l'estat d'alarma, partint de la hipòtesi que el tancament de les escoles estava tenint un impacte, però que aquest podia variar en funció dels contextos socials i les condicions en què els i les alumnes es trobaven

confinats, donat que aquestes circumstàncies condicionaven les oportunitats d'aprenentatge que se'ls oferien, tant pel que fa a l'aprenentatge formal com al no formal. L'enquesta va recollir dades sobre les condicions del confinament, com ara l'espai domèstic, el nombre de cohabitants, la disponibilitat d'espais a l'aire lliure, l'accés a internet i la disponibilitat de dispositius electrònics (tenint en compte si aquests eren o no compartits). En segon lloc, es recollien trets més generals de les seves condicions de vida, com els ingressos i situació laboral dels pares o l'origen migrant o no, entenent que aquests factors constitueixen les condicions socials i psicològiques en què s'ha de produir l'aprenentatge. Un tercer element eren les "oportunitats d'aprenentatge", conceptualitzades com el temps dedicat a activitats educatives, la freqüència del contacte amb l'escola o el mestre, l'accés a dispositius digitals, o la continuïtat o no de les extraescolars, tenint en compte altres variables com la titularitat pública o privada de les escoles i els diferents nivells educatius. Finalment, es considerava el pes de l'acompanyament familiar, tenint en compte que, durant el confinament, es podia fer més evident el pes del nivell educatiu dels pares i mares, així com el de les pràctiques educatives informals implícites en les activitats no escolars realitzades a casa. Els resultats de l'enquesta van posar de relleu la **desigualtat entre diferents tipus d'escoles i entre famílies amb diferents capitals econòmics, socials i culturals**. Les famílies de classe mitjana eren capaces de garantir millors oportunitats educatives als seus fills i filles que les famílies més desfavorides des del punt de vista socioeconòmic. Aquesta desigualtat comportava, doncs, un aprofundiment de la "escletxa d'aprenentatge" entre unes i altres en un moment en què el paper igualador de l'escola es va veure minvat. Aquesta conclusió va portar els autors a pronosticar un **agreujament de les desigualtats educatives (en termes de competències adquirides i de rendiment acadèmic) a llarg termini**.

En el marc de la recerca *Escoles Confinades*, també realitzada durant el primer mes de confinament domiciliari, Tarabini i Jacovkis (2020) van identificar les principals dificultats experimentades per l'alumnat per realitzar activitats educatives a Catalunya. Per ordre d'importància, aquestes eren la manca d'ordinador i/o connexió; les dificultats d'acompanyament familiar amb les tasques; la manca de competència digital de les famílies; les condicions d'habitabilitat deficientes; la manca de competència digital dels alumnes; les necessitats bàsiques no satisfetes; y la manca d'acompanyament per part de l'escola. **Aquests resultats van portar les autores a afirmar que la noció de l'escletxa digital resulta insuficient per explicar els obstacles per al seguiment de l'educació a distància en un context pandèmic:**

Si bé la bretxa digital que mostren les diferències en la disponibilitat de mitjans tecnològics per part de l'alumnat dels diferents centres és més que evident, les dades també mostren que les barreres a l'educació no són només tecnològiques i depassen l'àmbit estrictament educatiu (Tarabini i Jacovkis, 2020:36).

Les mateixes autores, en un article més recent (Jacovkis i Tarabini, 2021), han estudiat amb més deteniment les implicacions de la "desescolarització" forçosa experimentada per l'alumnat català durant la pandèmia. En el context del sistema educatiu català, caracteritzat per la seva segregació i manca d'inversió, les autores descriuen la diversitat d'estratègies adoptades pels centres educatius pel que fa a l'establiment de prioritats, les formes de comunicació amb l'alumnat, les activitats pedagògiques proposades i les dificultats de l'alumnat per al seguiment en remot. Conclouen que es confirma l'agreujament de les desigualtats derivat de l'accés desigual a oportunitats d'aprenentatge. Aquestes oportunitats desiguals es poden atribuir, en part, a la desigualtat de les condicions proveïdes pels centres educatius. No obstant, i en coincidència amb altres autores (Cifuentes-Faura, 2020), assenyalen la correlació entre l'eixamplament de les desigualtats educatives i l'agreujament d'altres desigualtats que operen en els entorns socials de l'alumnat. **Des d'aquesta perspectiva més àmplia, si bé l'escletxa digital té un pes important, no explica totalment les desigualtats educatives, ja que cal tenir en compte també la precarietat econòmica i la manca de familiaritat amb els entorns educatius digitals per part de l'alumnat i les famílies**. Es fa patent un contrast entre els centres ubicats en entorns socials més desfavorits, on es van prioritzar les tasques d'acompanyament i cura de l'alumnat, i els centres de menor "complexitat" social, on es va optar per avançar amb els aprenentatges. En darrera instància, Jacovkis i Tarabini atribueixen aquest contrast als patrons de segregació social preexistents:

En conjunto, el análisis realizado permite afirmar que el cierre de los centros educativos a consecuencia del LA COVID ha supuesto un agravamiento de las desigualdades educativas. Dichas desigualdades no sólo se expresan por la diferencia en las oportunidades de acceso a la educación a distancia, sino también por una elevada desigualdad de condiciones entre los centros educativos para articular procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello se evidencia en unas formas de «hacer escuela desde la distancia» profundamente dispares, como lo son sus impactos sobre las oportunidades de niños, niñas y jóvenes. Y dicha desigualdad, lejos de explicarse de forma aislada o prioritaria por la voluntad de centros y docentes, se asocia con los fuertes patrones de segregación escolar que caracterizan nuestro sistema educativo, que se manifiestan en una distribución muy dispar del alumnado entre los centros educativos, y que tienen consecuencias clave en las prácticas pedagógicas y en las posibilidades de desarrollo educativo en el sentido más amplio de la palabra (2021:98).

També durant el confinament, el Consorci d'Educació de Barcelona va dur a terme una enquesta telefònica entre l'alumnat de la ciutat, tot comparant l'alumnat considerat "vulnerable" amb el que no rep aquesta consideració. L'enquesta va donar peu a la publicació d'un informe (Consorci d'Educació de Barcelona i GESOP, 2020) que recull les condicions en què uns i altres estaven passant el confinament. Com a resultats, es constata que l'alumnat vulnerable patia més amuntegament a les llars, vivia en pisos més petits i amb menys sortides a l'exterior, gaudia de menys presència dels progenitors, comptava amb menys ingressos familiars, disposava de menys dispositius electrònics (ordinadors o tauletes) o li mancava un escriptori propi, es connectava amb menys freqüència amb l'escola (especialment pel que fa a connexions en temps real), feia més ús del correu electrònic que de plataformes educatives específiques, recorria més a programes formatius de televisió, no practicava tant una rutina diària, feia menys activitats extraescolars i patia d'un pitjor estat d'ànim. També s'observaven algunes mancances específiques segons els nivells educatius: l'alumnat vulnerable de l'etapa d'Infantil practicava menys la lectura, el de Primària tenia menys contacte amb amics, a partir de 3r de Primària comptava amb menys ajuda familiar per fer les tasques escolars, i els alumnes d'ESO feien menys exercici físic.

Aquests resultats obtinguts pel Consorci d'Educació concorden amb els d'un altre informe elaborat pel Síndic de Greuges (2020) sobre els impactes del confinament als centres d'alta complexitat, on es posaven de relleu desigualtats derivades de les pitjors condicions de vida material, la pitjor salut i el menor capital educatiu familiar de l'alumnat d'aquests centres, circumstàncies que calia sumar a l'escletxa digital. Per la seva banda, Càritas també va dedicar atenció a aquesta problemàtica en el seu informe del 2021 sobre els impactes de la pandèmia, elaborat amb les dades recollides entre els usuaris de l'entitat. Les principals dificultats identificades van ser la manca de dispositius tecnològics, la impossibilitat de les famílies per fer acompanyament escolar durant el confinament i els conflictes en l'àmbit de les cures, en particular en les llars monoparentals.

Així mateix, Save the Children (2020) identificava les diferents problemàtiques que afectaven l'alumnat per, a continuació, recomanar polítiques encaminades a revertir aquests impactes negatius de la pandèmia en l'àmbit escolar. D'acord amb aquest informe, el tancament d'escoles va implicar una reducció del temps lectiu i va provocar un efecte similar al de l'anomenat "oblit estiuenc", consistent en una millora dels resultats pels infants d'origen socioeconòmic afavorit i un empitjorament pels d'origen desfavorit durant els períodes de vacances. El trasllat precipitat de les classes a l'entorn digital va produir una escletxa digital degut a les desigualtats de connectivitat, a les competències digitals d'infants i famílies, a la disponibilitat de dispositius, a l'accés a internet desigual en zones rurals i urbanes, i a les possibilitats d'acompanyament familiar segons si els pares i mares romanien a casa o sortien a treballar. Aquests elements posaven en evidència que **l'educació a distància tendeix a afavorir els infants que ja parteixen de situacions d'avantatge**. A més, es fa visible una escletxa entre escoles derivada de la segregació escolar, on els centres amb més recursos ubicats en barris de més renda comptaven amb un professorat amb més preparació en eines TIC i podien oferir una millor educació en línia. L'afectació de les famílies per la crisi econòmica derivada de la crisi sanitària es va traduir en una precarització de les situacions laborals i en problemes de salut mental en aquells entorns familiars més vulnerables. Finalment, la pròpia situació de confinament ha tingut efectes adversos sobre el benestar psicosocial dels infants, vinculats a la

pèrdua de la rutina, la manca de contacte social, les condicions d'amuntegament i insalubritat d'alguns habitatges, la manca d'espai i de privacitat o l'alimentació inadequada. Unes circumstàncies que, segons els autors de l'informe, tindran conseqüències sobre el rendiment acadèmic dels propers cursos. Finalment, com ja s'ha assenyalat en l'apartat anterior, el context de pandèmia pot haver causat o precipitat situacions de desvinculació emocional respecte a l'escola. Com a conclusió, l'informe assenyala que:

La covid-19 no ha generado nuevas inequidades, sino que ha evidenciado y profundizado las brechas y diferencias que ya existían entre alumnos de distintos orígenes socioeconómicos (Save the Children, 2020:2).

Si bé comptem amb estudis fets sobre l'impacte de la pandèmia el curs 2019-20, manquen estudis centrats en les dificultats experimentades amb la represa de les classes presencials el curs 2020-21, encara en un context pandèmic marcat per una situació epidemiològica adversa, les restriccions encaminades a minimitzar els contagis i una forta crisi econòmica que està lluny de ser superada. Tanmateix, a la ciutat de l'Hospitalet, comptem amb una excepció a aquesta absència d'estudis: l'enquesta realitzada per la Xarxa Grogga sobre el funcionament dels centres escolars durant el primer trimestre del curs 2020-21. La Xarxa va preguntar les famílies hospitalenques per les conseqüències i les noves necessitats plantejades per les interrupcions de l'activitat escolar degudes a l'aparició de casos positius a les aules. A més de denunciar la desproporció entre el nombre de casos positius i la població total confinada, atribuïble a la mida excessiva dels grups bombolla, els resultats reflecteixen les dificultats de les famílies per tenir cura dels infants confinats, que en alguns casos (i amb una freqüència creixent a mida que augmenta l'edat) havien de quedar-se sols a casa. Així mateix, es constata una diferència entre les quarantenes de grups sencers, on el seguiment per part de l'escola és satisfactori, i les quarantenes d'alumnes individuals que han tingut contacte amb positius en l'àmbit familiar, que rebien menys suport. Es denunciava també la manca de mesures per part de l'administració per proporcionar dispositius tecnològics a l'alumnat que no en disposa. Finalment, si bé els serveis i beques de menjador s'havien mantingut, es detectava una davallada en la realització d'activitats extraescolars, ja fos per decisió familiar o per manca d'oferta d'aquestes, amb la conseqüent pèrdua d'oportunitats educatives.

## 2. IMPACTES DE LA COVID ALS CENTRES EDUCATIUS DE L'HOSPITALET

### 2.1 CURS 2019-20: CONFINAMENT DOMICILIARI

En aquest apartat recollim, agrupades entorn de les línies temàtiques identificades al llarg de la recerca, les aportacions de les persones entrevistades en relació amb l'experiència del confinament domiciliari i la instauració de l'activitat docent no presencial entre el març i el juny del 2020.

#### 2.1.1 L'ESCLAT DE LA PANDÈMIA: TANCAMENT DELS CENTRES I REACCIONS INICIALS

El conjunt de professionals entrevistats/des coincideixen en que els moments inicials de la pandèmia, quan es declara l'estat d'alarma i es tanquen els centres, van ser moments de **molta incertesa, fins i tot d'angoixa**, com a conseqüència d'una situació no prevista i de la qual no hi havia precedents.

Què fem ara? 'Haurem de reinventar-nos', perquè realment no estàvem preparats per donar classe des de casa, no ho havíem fet mai.

(Primària, Les Planes, Tutora de Cicle Superior)

La percepció inicial generalitzada es que es trobaven davant un tancament relativament breu, de dues setmanes i ningú imaginava que s'estendria tant de temps. Part de l'alumnat dels darrers cursos d'ESO s'ho van prendre, d'entrada, com una disrupció similar a les que hi havia hagut, per exemple, en ocasió de les vagues i mobilitzacions recents en el context polític català, o bé com un avenç del període vacacional de Setmana Santa. En alguns casos, la tarda mateixa del dia 12 de març, moment en què el Departament d'Educació anuncia el tancament dels centres, membres de l'equip directiu van arribar a passar per les aules d'ESO anunciant les novetats a l'alumnat. En aquests casos els equips directius van donar la instrucció a docents i alumnes per que s'emportessin alguns materials cap a casa aquella mateixa tarda. En altres casos, quan arriba la notícia, alumnes i/o docents ja no són al centre, cosa que farà impossible que es comuniqui de manera presencial.

Recordo els moments inicials amb una barreja de sentiments, van passar coses molt maques, i també coses terribles. Quan ens arriba, ens arriba de manera confusa, primer havia arribat per la premsa, i teníem pares que preguntaven; però no podíem respondre perquè a nosaltres no ens havia arribat de forma oficial. Ho vam viure amb molt neguit, perquè per una banda teníem uns pares que preguntaven.. nosaltres que no sabíem... Tot molt precipitat, molt angoixant. Però sempre amb la idea que serien dues setmanes.

(Primària, Santa Eulàlia, Tutora de Cicle Mitjà)

Va ser un moment molt confús. Recordo que ens van dir [l'equip directiu] 'que s'emportin [els infants] les carpetes, els quadernets...', de pensar mil recursos que teníem més o menys preparats o a l'abast per 15 dies. Marxem 15 dies, què poden fer els alumnes en 15 dies? Així pensant en tres segons.

(Primària, Centre, Tutora de Cicle Superior)

Sentíem tambors de guerra, però no sabíem què era cert i què no. Recordo que va ser un dijous que ens van dir: 'avui és el darrer dia, ens confinen'. Ens va agafar per sorpresa i no teníem gaire temps. Al principi ens van dir, 'prepareu material per 10-15 dies'.

(Primària, El Gornal, Tutor de Cicle Superior)

Membres dels equips directius descriuen aquest moment com un moment especialment estressant, on s'havien de prendre decisions ràpides i improvisades, sense directrius clares per part de l'administració educativa i sense un coneixement clar del què està passant:

L'impacte va ser fort. Sí que portàvem una setmana que ja s'anava comentant... però ens quedava tot molt lluny. El dia anterior al tancament de les escoles, va ser una tarda molt intensa... amb el grup de directors, amb el mòbil... no ens ho creïem, però aquell dijous va ser com: 'sí'. Alguns van plorar, perquè justament molts substituïts acabaven en una setmana les substitucions, i no sabíem què passaria. Vam agafar tot amb bosses. Les indicacions al professorat va ser: 'no sabem què passarà, recollim tot lo de la classe i demà parlem a veure què passa'. Els vam tranquil·litzar i sobretot insistir en que els informàriem ràpid de seguida que tinguéssim notícies. Aquella setmana el Departament [d'Educació] va començar a fer petites indicacions. I va ser el moment de parlar a veure com ens organitzàvem: *no teníem ni Classroom, ni dispositius pels alumnes... no ens comunicàvem per correu electrònic...* Aquella setmana va ser d'intentar localitzar tothom; intentar recollir els correus electrònics de tothom; moltes reunions amb el professorat... Recordo tenir a les 7-8h del matí missatges, i estar fins molt tard al vespre.

(Primària, Santa Eulàlia, Equip directiu)<sup>3</sup>

Efectivament, tal i com relata aquest docent, **establir contacte amb les famílies va ser la prioritat inicial dels centres**. Tanmateix, no tots els centres estaven en la mateixa situació de partida. Alguns centres no disposaven de llistats unificats, actualitzats i digitalitzats amb les dades de contacte de l'alumnat. En el cas d'un institut, per exemple, un tutor entrevistat es va deixar l'arxivador físic amb dades actualitzades a l'aula, fet que va dificultar el contacte amb les famílies, ja que les dades digitalitzades no estaven actualitzades des de feia més d'un any. Aquesta mestra relatava una experiència semblant:

El telèfon, tu en teoria el tens per si hi ha alguna necessitat de trucar, per exemple, si el nen o la nena es fa mal, però després no necessàriament el fas servir amb totes les famílies. I això és el que ens va passar, que potser hi havia famílies que no t'havien actualitzat el telèfon, perquè no havia fet falta trucar-les. I quan et fa falta, resulta que aquest número ja no existeix!

(Primària, Les Planes, Tutora de Cicle Superior)

També es queda als centres molta documentació en paper, com ara expedients, fitxes, actes de reunions o plans individualitzats sobre casos concrets d'alumnes que estaven sent atesos per orientadors o TIS. Aquest fet va tenir conseqüències importants, per exemple, a l'hora de fer derivacions d'alumnes a serveis externs d'orientació de cara a oferir-los itineraris formatius alternatius a l'ESO. Això explicaria, per exemple, que, dels alumnes inicialment proposats el mes de febrer per a incorporar-se a aquest tipus de programes, un percentatge substantivament més alt que altres cursos no arribessin a ser derivats, atès que els tutors i tutores no van poder completar els tràmits des del confinament domiciliari. Una orientadora externa ho atribuïa al fet que alguns tutors no tinguessin accés a les dades necessàries, o bé simplement a què es perdés el contacte entre el referent dins el centre i les tècniques externes. Aquest segon element ens remet a la variabilitat de la capacitat i/o voluntat del professorat per continuar amb les seves funcions durant el confinament. Una variabilitat que ha suposat de fet la suspensió de la garantia estructural del dret a l'educació des del moment que aquest ha passat a dependre del "voluntarisme" del professorat, amb l'arbitrarietat que això comporta.

En tot cas, la constatació de la necessitat de tenir actualitzades les dades en format digital ha estat assenyalada per algunes persones entrevistades com un dels aprenentatges de l'experiència pandèmica que tindrà conseqüències organitzatives positives, amb un impuls important de la digitalització un cop es torna a les aules. A ulls de l'administració educativa, però, la manca de digitalització de les dades en el moment del confinament no resultaria justificable, donat que aleshores ja existia un sistema informàtic, l'Esfera, que permetia registrar

---

<sup>3</sup> La cursiva aquí, així com en la resta de cites d'informants participants en la recerca recollides en aquest informe, és de les autores per a emfasitzar parts rellevants del text.

totes aquestes dades de l'alumnat: "No pot ser això. Tot l'alumnat està posat a l'Esfera. Això ho tenen tots els centres. Tot hi està contemplat" (Representant del Departament d'Educació).

Aquesta mateixa entrevistada sí que reconeix les dificultats que hi va haver per identificar les famílies a qui el Departament d'Educació de la Generalitat havia de fer arribar targetes moneder per sufragar àpats, especialment en el cas de l'alumnat de Secundària, que no disposa de menjador als centres i, per tant, calia creuar dades amb Serveis Socials per elaborar-ne els llistats. Atribueix també part d'aquestes dificultats a la mobilitat de part de l'alumnat:

És molt difícil a una població passavolant, que n'hi ha molta, n'hi ha hagut sempre, la població passavolant és molt difícil controlar-la, primer perquè de vegades ells no volen ser controlats de cap manera, i després perquè tu com a profe depens del que et donin ells. Del que et doni la família. Si et donen el telèfon d'un tiet que està a Sant Boi i tu estàs treballant a l'Hospitalet... Sí, és veritat, va passar. Però quan les famílies van a fer les matrícules tu ja els hi dius, per favor, dona'm les dades el més fiables possible. És una lluita sempre. Quan va passar la pandèmia va aflorar.

(Representant del Departament d'Educació)

En tot cas, aquestes **situacions de manca de digitalització de les dades van obligar els professionals a desenvolupar estratègies diverses per contactar les famílies**. Alguns centres van digitalitzar aleshores la informació de contacte, cosa que va suposar un esforç important; en d'altres, davant la dificultat d'establir contacte amb alguna família, els tutors i tutores van haver de localitzar famílies a través d'altres amb qui sabien que tenien amistat, o que eren veïnes, cosa que, segons afirmen, va suposar "una feina d'investigació increïble" (Primària, Les Planes, Tutora Cicle Superior), a la qual també hi van contribuir els delegats i delegades de grup.

Per altra banda, no tots els centres disposaven de canals virtuals ja oberts de contacte amb famílies i alumnat. Alguns no disposaven de l'eina de Google, *Classroom*, ni de correu electrònic per comunicar-se amb alumnes i famílies, ni aplicacions de comunicació. Altres, per contra, sí que disposaven de formes no presencials de contacte amb les famílies, cosa que va permetre als equips docents destinar els seus esforços cap a accions pedagògiques. Això explicaria, en part, que aquests centres poguessin fer un desplegament de les propostes educatives virtuals a nivell de centre de manera centralitzada i sistemàtica.

Nosaltres veníem d'una línia més tradicional, no teníem cap *app* de comunicació amb les famílies, la web està en procés de renovació... anàvem amb circulars de paper. *No teníem ni Classroom, ni dispositius pels alumnes... no ens comunicàvem per correu electrònic...* Aquella setmana va ser d'intentar localitzar tothom; intentar recollir els correus electrònics de tothom; moltes reunions amb el professorat... Recordo tenir a les 7-8h del matí missatges, i estar fins molt tard al vespre.

(Primària, Santa Eulàlia, Equip directiu)

Alguns centres parlen d'una autèntica **labor de cerca**: una feina minuciosa de trucar família a família amb dificultats afegides ja que es mencionen situacions en què les famílies no atendien el telèfon o casos en què les famílies canvien constantment de número i era pràcticament impossible localitzar-les. **Establir contacte i mantenir la comunicació amb infants i famílies apareix en tots els casos com la prioritat inicial, especialment en casos d'alumnes d'entorns més desfavorits** o amb dificultats d'aprenentatge. L'objectiu era "no perdre ningú".

L'encàrrec que tenien els docents era *tenir molt detectades aquelles famílies en que els canals de comunicació estaven molt tancats* perquè no tenien les eines, la competència o la connectivitat i era més difícil accedir, i aquí garantíem que el contacte fos telefònic. Sabem que de cada 25 criatures tenim un grupet de 3 famílies que el contacte i el seguiment és complicat, doncs trucada telefònica.

(Primària, Les Planes, Equip directiu)



Els infants més difícils de contactar, es mirava de com a mínim mantenir el contacte telefònic amb els pares. Jo no podia fer res més. Trucar, trucar... No podíem arribar d'una altra manera.

(Primària, El Gornal, Tutora de Cicle Superior)

Se'ns va dir que era molt important tenir comunicació amb els alumnes. Que no se'ns podia perdre cap alumne. Jo tenia a classe alguns alumnes amb unes dificultats enormes... i teníem por que es perdessin. I aquí va ser molt important la labor de la persona d'educació especial, que va fer tot el possible per trobar aquests nens. La idea era contactar amb les famílies cada setmana. *El més important era que no es perdés el contacte, que sapiguéssim d'ells.*

(Primària, Santa Eulàlia, Tutora de Cicle Mitjà)

Encara que per norma general els i les tutores van ser les persones que van buscar d'establir el primer contacte, en alguns centres aquesta tasca es va fer en col·laboració amb el departament d'Orientació:

Les primeres accions que vam fer, juntament amb l'altra orientadora de l'escola, va ser fer un llistat identificant aquell alumnat que tenen dificultats d'aprenentatge o que tenen dificultats socioeconòmiques. Un llistat d'aquelles famílies que necessitarien suport durant aquell procés que no sabíem de quant temps seria. Vam fer el llistat de famílies, ens les vam distribuir, i vam trucar per saber en quina situació es trobaven. Vam estar el primer mes fent aquest acompanyament. També hi havia dificultats econòmiques, els posàvem en contacte amb Serveis Socials, ajudar-los a gestionar les beques menjador... Perquè nosaltres teníem un accés més directe que ells a Serveis Socials. Vam ser pont amb les referents.

(Secundària, Bellvitge, Orientadora)

La manca de coneixement pel que fa al temps exacte que duraria la situació de tancament dels centres, va complicar molt la planificació docent, cosa que pot explicar el fet que hi hagués una certa tardança a instaurar unes dinàmiques clares d'ensenyament virtual, juntament amb la manca de marge temporal per fer previsions i el caràcter inèdit de la situació. Aquest hauria estat un factor que va marcar una diferència fonamental amb la planificació dels períodes de quarantena del curs següent (2020-21).

La primera setmana cadascú va fer el que va poder. No teníem ni hores ni res. Va ser una mica com, 'poseu-vos en contacte amb els alumnes, quedeu amb ells, i aneu fent coses'. Coses per tenir-los entretinguts... que muntin vídeos... No classes oficials.

(Secundària, Bellvitge, Tutora de 4t d'ESO)

Pel que fa a les diferències en les vies de comunicació (els primers dies i posteriorment), sembla haver-hi una relació clara entre el nivell socioeconòmic de l'alumnat i la via de contacte escollida o preferent. **En entorns de rendes més altes i major digitalització dels centres, la via principal de comunicació amb l'alumnat serà el correu electrònic i les plataformes digitals. L'ús del telèfon i del WhatsApp, per contra, serà més habitual en entorns de rendes més baixes i de major precarietat,** encara que, com ja s'ha mencionat, es fa servir puntualment en altres centres. Aquesta situació ha comportat l'ús del mòbil personal del professorat, a més d'un sobre esforç important:

Jo personalment en algun cas, sí que vaig agafar el telèfon i vaig trucar algun pare. Amb els pares moltes vegades intentes que sigui via telemàtica, però alguns no s'acaben d'aclarir, i a última hora vaig agafar el telèfon i aquells alumnes que més costava que estiguessin connectats, va ser a partir de la trucada telefònica personal que vaig aconseguir parlar amb els pares i que els nanos acabessin connectant-se. Jo crec que sí que vam aconseguir que tots els nanos fessin el seguiment. Hi havia més problemes a l'hora de treballar, però que fessin les classes ho vam aconseguir. [...] Era una mica la comoditat, si em puc escaquejar m'escaquejo, no era un altre motiu, que tinc problemes de wifi o d'ordinador... Tots en



tenien, els que jo tutoritzava. Els hi feia mandra, i amb el confinament alguns van treballar millor, però d'altres es van penjar. No es connectaven per mandra.

(Secundària, Bellvitge, Tutor de 1r d'ESO)

El primer que vaig sentir és preocupació. I ara què fem? La nostra escola no és com altres escoles que han fet escoles online. *Aquesta possibilitat amb els meus alumnes no era possible, perquè no tenen dispositius, ni estan preparats.* L'únic enllaç que tenim amb els nens era una llista de telèfons que ens van enviar i ens van dir com a tutors, aneu trucant cada setmana un parell de vegades per saber com estan els nens. De vegades era difícil que t'agafessin. Molts van canviar horaris. No podíem trucar abans del migdia, estaven dormint. No tenien una rutina diària. Havíem de trucar a partir de les 15, les 16, les 17h, les 18h... cosa que ens obligava a seguir treballant més enllà de l'horari habitual.

(Primària, El Gornal, Tutora de Cicle Superior)

En el cas específic d'un dels centres de Primària entrevistat, es va establir tot un sistema de canals de Telegram. En els centres que abans de la pandèmia tenien una major digitalització ja disposaven de plataformes específiques per a la comunicació institut-famílies (com per exemple la plataforma Weeras), cosa que va facilitar molt la feina inicial de contacte.

L'edat de l'alumnat defineix de manera important amb qui es té la comunicació des de les escoles, si amb les famílies o el mateix alumnat i aquesta va ser una diferència entre els nivells d'Educació Primària i els de Secundària. Mentre que a Primària i primer cicle de Secundària en general la comunicació era amb les mares, pares o tutors/es de l'alumnat, als cursos superiors de l'ESO la comunicació es feia de manera directa amb l'alumnat, en la mesura que aquest grup disposaven de mòbil i majors competències digitals que els seus progenitors.

En general, es va donar un increment de les vies de comunicació disponibles per comunicar-se amb les famílies. Això es percep per part dels i les professionals entrevistades com un efecte positiu de la pandèmia, i preveuen que es mantindrà més enllà d'aquesta situació, sobretot pel que fa a la comunicació via correu electrònic. En relació al correu electrònic i altres mitjans telemàtics, es va passar d'un sistema més encarat a la difusió d'informació unidireccional del centre cap a les famílies a una comunicació més bidireccional famílies/alumnat-centre, tant en relació als tutors/es com als equips directius. De fet, tota l'experiència del confinament ha fet que, al curs 2020-21, una estratègia generalitzada dels centres hagi estat generar correus de centre per als alumnes.

### 2.1.2 SITUACIONS SOCIOECONÒMIQUES DE LES FAMÍLIES

---

Pel que fa a la realitat de les famílies les dades recollides mostren una gran variabilitat de situacions en les quals aquestes es van trobar davant les circumstàncies, imprevistes i excepcionals, creades per la pandèmia. El contacte establert amb gairebé la totalitat de les famílies, va permetre al professorat (normalment els tutors/es, però en alguns casos va ser tasca de l'equip directiu o dels professionals amb funcions d'orientació als centres) obtenir una panoràmica força detallada de les condicions en les quals es trobaven. Les famílies expressaven preocupacions de distinta índole, des de la falta de connexió digital als problemes econòmics:

Hi havia situacions diferents, des de les que serien pròpiament les *difficultats d'accés* al seguiment online de les classes, famílies que estaven absolutament desconnectades per no tenir absolutament cap dispositiu. Els vam identificar, i en ser una escola concertada tenim ordinadors. Vam distribuir-ne, sense esperar els que ens havia de facilitar el Departament. Després hi havia la *qüestió econòmica*, tenim moltíssimes famílies que treballen en el món de l'hostaleria, també cambreres de pis... Persones que es van quedar sense recursos. L'alimentació, com ho gestionem? Llavors a través de Serveis Socials vam tramitar la *targeta de les beques menjador*, però també nosaltres com a escola tenim una parròquia

molt propera i una fundació que es diu La Vinya, i vam col·laborar per distribuir aliments al barri. Una xarxa de voluntaris, mestres de l'escola, joves de Batxillerat, que també van col·laborar en la distribució d'aliments.

(Secundària, Bellvitge, Orientadora)

En contextos socioeconòmics més vulnerables, durant les primeres setmanes (i fins i tot mesos), els centres es van trobar amb la **incapacitat de moltes famílies de fer front a les qüestions acadèmiques, davant la urgència d'atendre necessitats bàsiques no cobertes.**

*Durant els 2 primers mesos el factor principal que preocupava a les famílies era el de supervivència i el de sanitat. No tenir res per menjar, no tenir com sobreviure, no tenir com pagar una factura, no tenir com ensortir-se en el dia a dia estant confinats... i per tant que els diguessis que havies penjat a la web de l'escola o al blog una feineta de matemàtiques, no es que no arribés la informació, es que no feien cas perquè evidentment no estaven per aquestes coses. A partir dels dos mesos, quan es va començar a normalitzar tot el tema de les targetes moneder, quan Serveis Socials va començar a fer els ingressos a compte de les famílies més vulnerables, la situació es va començar a normalitzar una mica. Un cop estaven les necessitats bàsiques una mica cobertes, va ser quan les famílies van començar a preguntar, què és el que dieu de les feinetes?*

(Primària, Les Planes, Equip directiu)

Les famílies expressaven les seves necessitats bàsiques, o ens deien, 'ja no puc més, amb tots els nens a casa... què passarà?', el neguit. Les famílies estaven molt agraïdes: 'moltes gràcies per trucar-nos cada setmana'... això també t'omple com a professionals. *Al final són persones i aquesta xarxa humana és la més important en aquestes situacions, no tant els aprenentatges.*

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

Que nosaltres no ho contemplàvem, però que va ser el que més preocupava a les famílies era el tema menjar. Nosaltres tenim un percentatge molt alt de nens amb beca menjador, per tant la primera inquietud de les famílies va ser a veure de quina manera poder aconseguir la beca menjador, que es va fer mitjançant una targeta moneder on els ingressaven els diners. També vam trobar que hi havia famílies que no tenien compte bancari. Una vegada això ja estava cobert, ja va ser el tema dels dispositius electrònics i connexió a internet. *Però el primer de tot va ser el tema de menjar.*

(Primària, Les Planes, Tutora de Cicle Superior)

Així, en context pandèmic els centres continuen, i fins i tot reforcen, la seva **labor d'intermediació amb els Serveis Socials i altres serveis del barri** com per exemple el Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil. En el marc de les **comissions socioeducatives**, equip directiu, equip de coordinació pedagògica, TIS, tècniques d'absentisme i altres professionals es reuneixen per fer un seguiment de les famílies en situació de major vulnerabilitat. Alguns centres van reprendre aquests espais de coordinació de manera telemàtica setmanes després del tancament dels centres amb la sensació de que la virtualitat no va ésser un problema pel seu correcte funcionament:

Com a centre fem molta feina de xarxa i tenim molta relació amb moltes comunitats del barri, esplais, Serveis Socials, tot. Més que mai en aquesta època de confinament vam treballar molt més connectats, a veure com podem ajudar les famílies. *Si tenien alguna dificultat, alguna cosa de Serveis Socials, doncs érem nosaltres l'enllaç que tenien.* Algunes famílies es van trobar molt tocades a nivell econòmic. Nosaltres els posàvem en contacte pel repartiment d'aliments... [...] És una tasca molt important. Fem una reunió al mes amb Serveis Socials, CESMIC, centre de salut mental, EAP, l'Esplai del barri, centre obert, on tractem tots els temes de la famílies que detectem i entre tots a veure com podem ajudar la família. Amb la pandèmia vam continuar mantenint les reunions mensuals; i quan hi havia una urgència, telèfons, correus... per poder atendre les famílies. Tothom va donar el màxim en aquesta situació. Eren

quatre hores que estaven allà. Recursos sempre falten i mai en sobren, però arribem on arribem... tothom es va moure al màxim.

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

Les diferents **situacions laborals en què es trobaven els pares i mares han estat factors decisius a l'hora d'explicar les possibilitats de seguiment, connexió i vinculació de l'alumnat**. Allà on pare i mare continuaven treballant fora de casa, sovint fills i filles estaven sols a casa moltes hores, cosa que, en ocasions, es va traduir en una falta d'horaris i una pèrdua d'hàbits que els portava a ni tan sols vestir-se o a connectar-se a classe des del llit. En el cas concret dels professionals sanitaris, aquesta situació laboral va comportar circumstàncies encara més complexes, ja que no només faltaven moltes hores de casa, sinó que quan hi tornaven en alguns casos mantenien mesures d'higiene i distància amb els fills i filles per protegir-los del contagi i patien l'impacte emocional de tractar amb la malaltia quotidianament. Es van detectar casos en què els infants es van mudar a casa dels avis per evitar contacte amb els progenitors sanitaris amb el corresponent impacte emocional en els infants, però també pel que fa a la manca d'habilitats tecnològiques dels avis i de disponibilitat de dispositius. Allà on els pares han estat teletreballant, ha estat freqüent que els infants i joves, malgrat disposar de dispositius digitals a casa (la qual cosa desqualificava la família per rebre'ls en préstec de l'administració), hi tinguessin un accés molt restringit.

Per moltes famílies la pandèmia, però, va implicar la pèrdua de la feina. En els casos d'extrema vulnerabilitat, com és el cas de famílies que desenvolupen l'activitat econòmica principal als sectors informals, famílies que es 'busquen la vida' al carrer o famílies que depenen del sector hostaler, el confinament domiciliari va generar mancances econòmiques molt greus. **La pandèmia produeix situacions de carestia importants, especialment pel que fa a l'alimentació. Això produeix un impacte emocional fort en els membres adults de les famílies, que impedeix que acompanyin correctament als seus fills i filles en llurs activitats escolars.**

També l'habitatge ha estat un factor d'impacte important en la major o menor possibilitat de seguiment de les activitats lectives per part dels alumnes. **Les condicions d'habitatge inadequades, com són les situacions d'amuntegament, la no disponibilitat d'espai per estudiar o la falta d'intimitat que van patir alguns infants i joves, han dificultat les possibilitats de seguiment de les activitats proposades:**

O nanos que es connectaven des del llit perquè no tenien una taula per fer les feines, o al menjador amb la tele encesa perquè hi havia algú altre. Les condicions de l'habitatge també interferien. I famílies que són nombroses, molts infants dins una casa. I potser tenien un dispositiu i s'havien de tornar.

(Secundària, Bellvitge, Orientadora)

Sabiem que les famílies ho estaven passant molt malament a casa. Són famílies nombroses que viuen en pisos molt petits. De vegades viuen amb altres famílies. Trobar-se en aquesta situació amb tants pocs metres quadrats era molt dur.

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

Y ahí también era un golpe de realidad, alumnos que veías que su estudio era la parte de debajo de una litera, cero concentración, que vivían 12 en un piso, que ya lo sabíamos ¿no? Era la manera de verlo. Y luego poder decir al resto del equipo docente, ey, cuidado, que hay cosas que no podemos pedirles porque no tienen los recursos.

(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Tutora d'aula SIEI)

Aquestes condicions habitacionals precàries també han tingut un efecte directe o indirecte sobre l'**estat anímic i emocional** dels infants i joves.

Tots aquests nens que necessiten tant de moviment, que són tant de carrer, tant de jugar al parc... el fet d'estar en habitatges molt petits, que no es poguessin moure, estaven neguitosos, alguns.

(Primària, Les Planes, Tutora Cicle Mitjà)

No només les condicions d'habitabilitat deficient, la manca d'espai i la no disponibilitat de subministraments bàsics afecta la capacitat de seguiment de l'alumnat, sinó també es van donar casos de **nomadisme** degut a desnonaments o l'allotjament temporal en espais que ni tan sols són habitatges:

[Una alumna i la seva mare] estaven vivint amb una amiga, les devien fer fora, després vivien en un garatge, també van haver de marxar... Van perdre llibres, coses de l'institut a tot arreu. En plena pandèmia van fer un parell de trasllats. Molt precari.

(Secundària, Can Serra, Tutora de 4t d'ESO)

Determinades condicions de l'habitatge poden alhora ser un motiu de vergonya, i poden explicar en part el fet que l'alumnat mantingués les càmeres apagades durant les activitats virtuals sincròniques.

Es constata també l'empitjorament, en molts casos, de les condicions de vida material a mida que avança la pandèmia, de manera que, durant el curs 20-21, es donarien situacions de major vulnerabilitat, pobresa i exclusió residencial que el curs anterior. Davant d'això el professorat manifesta sentir-se impotent, sense recursos:

*Contra aquestes condicions adverses no tenim eines.* I aquestes condicions han empitjorat al llarg de la pandèmia. Per tant estan pitjor que l'inici de la pandèmia. [...] Però encara que féssim una proposta més analògica (dossier en paper, llibres de text...)... *Hi ha infants que aquestes activitats més analògiques que tenim preparades per saltar la bretxa digital les poden anar fent, però hi ha condicions familiars a casa que no els hi permeten tenir un espai físic on seure a escriure.* Tot i que aquella família li donessin les tablets, continuen elles sense resoldre la situació familiar que no permet que la criatura pugui fer la feina, ni analògica ni digital, on em poso? Si estic damunt del llit que es el meu espai personal juntament amb 6 persones... es barregen 2 temes, el tema digital que no està resolt, però el tema de dificultats i casuístiques familiars que no té res a veure amb la digitalització de l'aprenentatge, sinó amb una estructura de funcionament de família que no facilita que les famílies garanteixin el seguiment de l'alumne... és inviable. Aquí el problema de que tinguin ordinador o tablet, és el de menys, perquè ni que tinguessin, tampoc tenen la possibilitat dintre del domicili de treballar.

(Primària, Collblanc-La Torrassa, Equip directiu)

L'afectació de la covid ha confrontat els alumnes a situacions molt dures de malaltia i fins i tot pèrdua d'éssers estimats. Si bé no són molts, es donen casos d'alumnes amb els pares ingressats o casos d'avis morts.

Recordo el cas d'un alumne que els pares van agafar covid i van haver d'estar ingressats. Aleshores sí que hi havia dificultat perquè el nano s'hi posés. I una altra noia també, en total dos en el meu grup de 20 van tenir problemes perquè van haver d'ingressar els pares.

(Secundària, Bellvitge, Tutor de 1r d'ESO)

També vaig tenir el cas d'una nena que se li van morir els avis, primer els paterns i després els materns. El pare ens ho va fer saber de cara als treballs que demanaven... li vaig comentar que si podíem ajudar.. i ens va dir que sí. Vam trucar-la, i vam parlar de tot això que l'angoixava i l'amoïnava, per dir-li que tenia un telèfon on trucar quan necessités parlar.

(Primària, Santa Eulàlia, Tutora de Cicle Mitjà)

També el fet de conviure amb familiars que eren població de risc, creava por i angoixa en els infants:

Una nena em va dir, 'jo estic patint també pel covid, perquè el meu pare si l'agafa es morirà i jo tinc molta por de que agafi el covid'.

(Primària, Les Planes, Tutora de Cicle Mitjà)

### 2.1.3 DISPONIBILITAT DE DISPOSITIUS ELECTRÒNICS I CONNECTIVITAT A INTERNET

Una vegada es va establir el contacte inicial i veient que la situació s'estendria en el temps, abans de poder programar cap mena de proposta pedagògica, els centres van haver d'establir quina era la **disponibilitat de dispositius i connectivitat del seu alumnat**. En molts centres es van trobar que el **telèfon mòbil** era l'única eina disponible per les famílies. Una docent d'un dels centres d'alta complexitat resumeix bé com van ser aquestes etapes inicials:

Primer vam començar amb el contacte i vam intentar aclarir tot el tema de les beques menjador, que estiguessin tranquils. Després quan vam voler començar amb les propostes ens vam trobar que hi havia un problema de dispositius, la majoria de famílies o no tenien res o tenien un mòbil a compartir entre varis germans, d'altres tenien una tablet que tenien cinquanta mil coses... faltaven dispositius. (Primària, Les Planes, Tutora de Cicle Mitjà)

Aquesta situació va condicionar les propostes fetes pels centres, tant pel que fa a la tria de les plataformes com de les activitats proposades. En alguns centres es va triar Google Classroom com estructura pel desenvolupament de la proposta d'escola virtual motivat en gran part per l'accessibilitat d'aquesta plataforma des de dispositius mòbils.

En el cas de les activitats proposades encara que la recepció i tornada hagués de fer-se necessàriament per mitjans virtuals (bé via correu electrònic o via WhatsApp), s'intentava que fos possible fer l'activitat de manera no virtual, ja que el professorat era molt conscient del que suposava per l'alumnat que només tenia accés a un mòbil. Moltes mestres i professores van habilitar l'opció que poguessin enviar les activitats fetes en paper mitjançant una fotografia via correu o fins i tot WhatsApp. En alguns casos, va ser necessari fer un seguiment telefònic amb les famílies per trobar les millors maneres d'enviar i tornar les tasques i activitats proposades.

En aquesta escola la diversitat dins l'aula és enorme. *Els proposàvem tasques personalitzades que poguessin fer amb el poc material que tenien a casa.* Quan vaig fer la meua enquesta per veure quines famílies tenien internet i un dispositiu prou eficaç per fer tasques online, només quatre famílies en tenien. La resta o no tenien internet, o si en tenien era la que tenien el pare o mare al telèfon intel·ligent, i no sempre els pares els podien deixar. Els demanàvem que fessin petites tasques amb els materials que tinguessin a casa: llibreta, llapis.... I d'aquestes quatre famílies que tenien material, cap de les quatre tenia impressora. [...] Hi havia famílies que fer feines a casa els era un impediment molt gran, ja sigui perquè algunes famílies eren pseudo-analfabets, o perquè tenien serioses mancances amb el material escolar: *'no es que aquí en casa no tenemos de nada'*. Doncs encara que sigui llegir, cada dia, una estona... si no tens llibres, connecta els subtítols de la tele... que llegeixi. Era buscar la manera que poguessin fer alguna cosa. Així vam començar, i *amb el pas de les setmanes el petit èxit va ser tenir contacte amb les famílies i que una tercera part del meu grup pogués treballar regularment.* (Primària, El Gornal, Tutor Cicle Superior)

Pel que fa a la **disponibilitat tecnològica** trobem un doble eix que condiciona molt clarament la capacitat tecnològica de l'alumnat: l'edat i curs de l'alumnat així com la situació econòmica de les famílies. Hem constatat com els **alumnes de menor edat amb germans més grans tenen menor prioritat a l'hora d'accedir als dispositius disponibles** a les llars. En general, es dona una prioritització de les necessitats educatives de l'alumnat de cursos superiors, tant per part del professorat i del Departament d'Educació, com per part de les famílies. Els alumnes de menor edat tenen, per altra banda, menors competències digitals prèvies, cosa que demana un major acompanyament, que no sempre ha estat possible.

Al centre més digitalitzat de la mostra, l'alumnat d'ESO ja disposava d'ordinadors propis abans de l'esclat de la pandèmia, ja que en aquest centre no es disposa de llibres de text, sinó que es treballa amb materials generats pel professorat i pensats a plataformes educatives. A banda de disposar-ne, l'alumnat tenia les competències

necessàries per fer-los servir. El dia 12 de març, alguns van deixar part del material a l'aula (calculadores, llibres, llibretes...), però sí que es van endur els ordinadors:

Per la nostra escola va ser bastant més fàcil poder donar cobertura a tot l'alumnat. Tots absolutament tots disposaven de connexió. Algun alumne es despenjava una mica i li havíem de fer el seguiment, però.

(Secundària, Bellvitge, Tutor de 1r d'ESO)

Excepte en el cas d'alguns centres puntuals, **la manca tant d'equipaments digitals com de connectivitat sembla força generalitzada**. Les administracions van subministrar dispositius (tauletes fonamentalment) i connectivitat (en aquest últim cas tant el Departament d'Educació de la Generalitat com l'Ajuntament de l'Hospitalet van lliurar kits de connexió a internet), el que es valora molt positivament pels equips directius i docents dels centres, encara que com reconeixen les pròpies autoritats municipals el número total de dispositius lliurats a les famílies no va arribar a solucionar completament el problema i va ser més aviat "un intent de pal·liar aquesta situació" (Representant Regidoria Educació Ajuntament). Tanmateix la sensació transmesa es que ho van fer tard (el professorat constata que els equipaments arriben ja molt avançat el curs, cap al mes de maig) i, segons les persones entrevistades, sense una coordinació efectiva. Així, sembla donar-se, sobretot durant el confinament del curs 2019-20, un decalatge entre disponibilitat de dispositius i disponibilitat wifi, amb famílies a les quals se'ls ofereix dispositiu però no wifi i a l'inrevés. Un altre neguit expressat respecte a les dotacions tant de dispositius com de kits de connectivitat, va ser el seu nombre insuficient, ja que el repartiment va ser d'un per família, independentment del nombre de fills/es en edat d'escolarització.

No tots els infants es connectaven. Hi havia nens que no tenien la facilitat de poder comunicar-se, ni tan sols amb el mòbil. Perquè no tenien wifi. Vam fer tot un treball de buscar-los, alguns no sabíem si havien marxat... Ens vam trobar amb el cas d'una nena que podia agafar el wifi per un veí que els deixava... i es va poder connectar alguna vegada per poder fer la tutoria. Després teníem un altre nen que per situació familiar estaven els pares separats, i quan estava amb el pare sí que es podia connectar però amb la mare no podia... *Al final veies voluntariat per part de les persones, però no mitjans. Vam estar esperant mitjans que no ens van arribar.* Pensàvem que des d'Ensenyament<sup>4</sup> ens arribaria però aquí a l'escola això no va passar. *Ens vam trobar que el que teníem era nosaltres, els nostres alumnes i la nostra situació.*

(Primària, Santa Eulàlia, Tutora de Cicle Mitjà)

Varis centres, tant de Primària com de Secundària també van intentar adreçar la manca d'ordinadors d'una part del seu alumnat deixant en préstec dispositius del centre a famílies desproveïdes de dispositius, motiu pel qual es va entrar als centres a recollir-los i fer-los arribar a les famílies de diferents maneres (en alguns centres els professors joves els reparteixen a l'entrada del centre o l'equip directiu en porta uns quant a domicilis). També hi va haver iniciatives, puntuals i sense gaire impacte, per part d'algunes associacions de famílies (AFA) que varen fer crides a les famílies del centre per cedir dispositius sobrants i fer-los arribar a qui no en tingués. Als centres concertats que participaven en el programa 'Proinfància' de La Caixa van resoldre més ràpidament que les autoritats educatives el problema de la manca de dispositius i kits de connectivitat d'una part del seu alumnat.

Pel que fa al **professorat i equip directiu, el material informàtic i la connexió a internet eren sempre propis**. S'utilitza molt el mòbil propi, sovint fent trucades amb número privat que en molts casos dificulta que les famílies l'agafin. Molts van tenir la necessitat de comprar-se equipaments informàtics, com ara ordinadors o impressora. Van tenir problemes de connexió en alguns casos també. I alguns professors van comprar-se altres

---

<sup>4</sup>Encara que a partir del 2018 el Departament d'Ensenyament passa a dir-se Departament d'Educació, algunes de les persones entrevistades fan servir encara la denominació anterior. A les cites d'entrevista hem respectat la denominació que les persones entrevistades fan servir.

elements com tauletes amb llapis òptics per fer correccions com a la pissarra, llicències d'Office, ampliació de wifi, etc. En alguns centres, el professorat disposava d'ordinadors ja gairebé obsolets proveïts per la Generalitat anys enrere en el marc d'una campanya de digitalització (1x1). Pel que fa a les habilitats necessàries per gestionar la docència virtual, va haver-hi col·laboració entre companys/es i alguns docents van rebre l'ajut de membres de la seva família, com ara fills universitaris.

És important emfatitzar que la disponibilitat tecnològica no es pot entendre de manera aïllada de la competència digital del professorat, l'alumnat i les famílies:

Teníem el problema que hi havia nens i nenes que les competències digitals no les tenien assolides, però és que la família tampoc. [...] Nosaltres ens hem fet un fart de fer tutorials des del telèfon, intentant explicar com havien de fer perquè no hi havia altra manera, per correu, o un formulari o una foto d'una feina que l'havien de fer a paper... No et quedava una altra que intentar ensenyar a ells a enviar un correu pel telèfon.

(Primària, Les Planes, Tutora de Cicle Superior)

Moltes entrevistes remarquen la labor forta que es va haver de fer des dels centres per acompanyar les famílies a l'hora d'ensenyar a configurar i fer ús dels dispositius; i constaten també que no sempre es va fer un bon ús dels equipaments. Per altra banda, s'insisteix en la idea que **la mera disponibilitat de dispositius i connexió no garantia el bon seguiment de les activitats acadèmiques**:

Va haver-hi nanos que tot i tenir ordinador i connexió no vam aconseguir tenir-hi contacte i que accedissin a les aules [...]. Les famílies no tenien manera d'aconseguir fer-los connectar-se i seguir amb la vida de les aules online. El fet d'estar tancats a casa els provocava una desconexió total de l'escola. Famílies que ja no sabien què més podien fer per que el nano estigués present.

(Secundària, Bellvitge, Tutor de 1r d'ESO)

Ha estat una situació nova i tothom anava una mica a veure que fem. L'equip de professorat vam haver de buscar solucions ràpides. Després si que és cert que el Departament [d'Educació] va posar ajudes, però és molt més lent. Van penjar recursos al web del Departament per l'alumnat. I després el fet de la bretxa digital: *nosaltres sabem que no és una bretxa digital només, és social, cultural, econòmica*. La bretxa digital és l'últim... però el Departament ens va fer arribar dispositius a les famílies, vam haver de fer d'enllaç. Tot i que van arribar tard, perquè van arribar a finals de maig. Des de l'Ajuntament es va oferir internet.... Va ser una feinada. El professorat trucava família per família preguntant si tenen algun tipus de dispositiu i després transmetíem la informació al Departament. Es van repartir, crec, 50 dispositius, tenint en compte que la majoria de famílies són nombroses; imagina't una família amb cinc fills que els arribi una tauleta. Feina tenia la mare per distribuït la tauleta i que no es barallessin. Després havíem d'acompanyar les famílies a posar en marxa la tauleta i fer-la servir; el nostre informàtic anava desbordat... acabaven fent les mil i unes. Els ordinadors van ser per 6è de Primària – una dotació d'ordinadors portàtil del centre que vam repartir a les famílies. Després els vam recuperar tots. Les tauletes no totes han tornat i algunes estaven trencades.

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

#### 2.1.4 ORGANITZACIÓ DE LA DOCÈNCIA VIRTUAL DURANT EL CONFINAMENT DOMICILIARI

---

La pandèmia sense cap mena de dubte va obligar a **redefinir les estratègies docents** i a recórrer als mitjans i vies no presencials de comunicació i transmissió d'aprenentatges. Els centres van haver d'implementar solucions *ad hoc*, de manera improvisada i sense un acompanyament extern des de les etapes més primerenques. Això va fer que quant a la **docència virtual** els centres implementessin estratègies distintes. Alguns centres opten per una



estratègia més centralitzada, que va trigar més temps a posar-se en marxa i que fa que es perdi el contacte amb l'alumnat durant algunes setmanes i que en alguns casos va generar queixes per part de les famílies qui acusen els centres de no estar fent res, quan s'estava muntant l'estructura general. Altres centres, amb poblacions estudiantils més vulnerables de desvincular-se degut a les seves condicions familiars, prioritzen mantenir el contacte, i deixen a la iniciativa del professorat la manera de fer-ho. Això va suposar un panorama de multitud de recursos diferents segons matèries, cosa que va generar algunes queixes per part de l'alumnat:

Part del professorat va decidir que farien servir Classroom, una altra no. Uns Moodle perquè ja el feien servir anteriorment, una altra part no. Va ser un caos. En altres instituts durant una setmana no va fer res mentre estaven muntant una supra-estructura que quan va estar a punt, en alguns casos van trigar bastantes setmanes en muntar-ho, setmanes en blanc. Una vegada muntada el professorat havia de seguir aquesta estructura única, l'alumnat només accedirien a un lloc. En el nostre cas ja tenien activitats des de la setmana dos; això sí, un jardí silvestre ple de vida, el qual el vas endreçant una mica sense arrencar cap planta i van seguir així tots aquests mesos. A la taula de tasques havia una matèria que deia, aneu al Moodle i veureu allí la feina. L'alumnat es va queixar, es que he de clicar masses vegades. L'única cosa que a mi se'n va acudir va ser unificar-ho tot en una taula que s'anava preparant durant la setmana i alliberar-la la setmana següent el dilluns a les 9 del matí i esborrar les setmanes anteriors. El que es va aconseguir que cada dilluns a les 9 del matí tenien una sola taula que ocupava relativament poc, on cada matèria deia qui dona la feina, quina és l'adreça de correu del profe, quant de temps tens per fer aquesta feina, que eren màxim 60 minuts, què és el que has de fer i quines alternatives et dona el profe en cas que no tinguis prou connectivitat.

(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Equip directiu)

El **Google Classroom** va ser una eina triada en varies escoles entrevistades, fins i tot trobem aquesta eina en centres que ja feien servir eines corporatives abans de la pandèmia sota la forma de plataformes de pagament específiques per la gestió acadèmica, administrativa i econòmica dels centres, amb entorns virtuals d'aprenentatge i de comunicació amb les famílies. Es considera que és una eina idònia, en la mesura que: és intuïtiva i fàcil d'aprendre a fer servir per part de professorat i alumnes; és de fàcil accés des del mòbil –que era el dispositiu majoritàriament disponible en les famílies–; sota la mateixa plataforma es troben les eines necessàries per comunicar-se amb l'alumnat mitjançant correu (Gmail) i video-trucades (Google Meet), espai educatiu (Classroom) i espai d'emmagatzematge (Google Drive)<sup>5</sup>.

Part del desplegament de la docència virtual està relacionada amb les capacitats i recursos tecnològics del centre i el professorat. En primer lloc, hem trobat diferències pel que fa al suport tecnològic entre els diferents centres. Els centres que comptaven amb un equip **TAC-Tecnologies de l'Aprenentatge i Coneixement** específic, van ser ells mateixos qui es van encarregar en exclusiva de fer tot el desplegament tecnològic i la formació per al professorat de l'escola virtual durant el curs 2019-20. Als centres on aquesta figura no hi era, la part tecnològica es va haver de resoldre amb els coneixements dels equips docents. Això explica, en part, les diferències en el desplegament de l'entorn educatiu virtual; i el fet que en alguns centres es fes de manera més coordinada i

---

<sup>5</sup> No sembla haver-hi gaire consciència entre el professorat o els equips directius sobre l'impacte que la dependència tan centralitzada en eines Google pot tenir en el futur (els correus corporatius @xtec són Gmail, Classroom, formularis Google, etc.). Part d'aquesta dependència sembla provenir de la tardança per part de les autoritats educatives de proposar plataformes, com explica una mestra: "Fins passades 4 setmanes de confinament el Departament no va establir que calia una comunicació amb les famílies. Nosaltres ja ho havíem posat en marxa.... Que calia posar en marxa una escola virtual i vam crear una plataforma que nosaltres no vam fer servir perquè ja estàvem ficats al Classroom. El Departament no determinava que fos obligatòriament aquella plataforma. Pel que hem sentit després sembla que moltes escoles han fet servir el Classroom" (Primària, Centre, Equip directiu).



unitària i en d'altres de forma més fragmentada i poc coordinada. La mateixa situació es donaria el curs 2020-21, cosa que ha suposat una càrrega extra de feina pels tutors i tutores i altre personal docent:

No hi havia sincronització de so, i jo no tinc prou coneixements tècnics i ningú m'ho ha sabut resoldre. No hem sabut com fer que un professor des de casa seva imparteixi classe i al mateix temps pugui escoltar les preguntes dels alumnes. No hem sabut fer-ho. [...] De tota la part virtual me n'ocupo jo. Reforços extraescolars, creació de grups virtuals pel confinament, docència telemàtica de batxillerat perquè no tots els dies venen a fer classe, venen un dia sí, un dia no, gestió de les adreces de correu, els telèfons, tot això m'he encarregat jo. Estrictament, de les contrasenyes de correu s'encarrega el secretari del centre, perquè és informació confidencial i és l'única persona que pot regenerar les contrasenyes de l'alumnat. [...] Una tutora em deia la feina que suposa aconseguir que un alumne de 1r d'ESO, que és analfabet digital, entengui què significa un correu electrònic, que no és un WhatsApp, què significa una contrasenya i que no se'n pot oblidar...: 'he dedicat 15 hores de la meua vida a formar els alumnes en aquests aspectes bàsics digitals, i estic esgotada'.  
(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Equip directiu)

A grans trets podríem dir que l'estratègia general va convergir cap a una **combinació entre l'enviament de tasques setmanals amb videotrucades**, en proporció diferent dependent, entre d'altres qüestions, de l'edat de l'alumnat i la disponibilitat tecnològica. A Secundària i al cicle superior de Primària, es fan intents de traspasar la classe presencial a classe virtual, mitjançant videotrucades per fer explicacions, com si fos una classe presencial virtualitzada que en alguns casos van arribar a la meitat de les hores lectives.

Amb els alumnes del cicle inicial i mitjà de Primària les videotrucades estaven més orientades cap a les famílies, per oferir recursos perquè elles mateixes fessin l'acompanyament dels seus fills. Així doncs, com a patró general, **es van fer més activitats síncrones a Secundària que no pas a Primària, on es van prioritzar les connexions més puntuals, un o dos cops per setmana, no tant per la impartició de continguts, sinó per fer seguiment/acompanyament i establir comunicació amb l'alumnat**. Com s'ha comentat això té a veure amb les diferents capacitats tecnològiques degudes a l'edat de l'alumnat; a Secundària l'alumnat es trobava més familiaritzat amb les eines digitals, encara que es van reportar diferències significatives entre l'alumnat de 1r d'ESO, qui tenia menys perícia amb la tecnologia perquè encara no havia agafat el bagatge necessari, i la resta de cursos de l'etapa, però també amb el fet que l'alumnat de Secundària tenia més accés a dispositius dins del repartiment dels que tenien disponibles a casa, ja que si hi havia un sol dispositiu i dos infants, un de Primària i un de Secundària, es prioritzava que el fes servir el segon.

Durant el confinament es considera que no es pot demanar que els alumnes estiguin connectats tantes hores com les que passen a l'institut, encara que hi ha força variació pel que fa als centres que va des de fer una hora menys a la setmana de classe síncrona per assignatura del que feien de manera presencial a voler garantir una hora setmanal per matèria. A centres on es cobraven quotes, algunes famílies van pressionar perquè aquests transvasament d'hores presencials a virtuals fos més gran:

Les famílies exigien rebre el servei a canvi de seguir pagant quotes. Les quotes les van rebaixar, cobraven aproximadament el 60% i res d'extraescolars, ni llum, gas, aigua, ni el menjador... també es van tornar les sortides. Arrel de la pressió de les famílies, en un principi el professorat sentia que havia de donar molta feina a l'alumnat, però al cap d'unes setmanes van veure que era excessiu i es van moderar.  
(Secundària, Bellvitge, Equip directiu)

També en molts centres es van eliminar les classes en horaris més extrems, particularment a primera hora del matí. Es produeix doncs una reorganització general dels horaris per part dels equips directius:

En aquell moment vam pensar que era un canvi massa brusc i massa hores, fins i tot per nosaltres [el professorat], que havíem de fer les coses d'una altra manera, no els tens al davant, la metodologia havia de ser diferent. També per donar-nos un temps a nosaltres per adequar-nos. Vam treure la franja de les 8h i vam reorganitzar els horaris. Els nanos es connectaven a les 9h.  
(Secundària, Bellvitge, Equip directiu)

Inicialment, en els primers dies i/o setmanes, va haver-hi centres que van donar una càrrega excessiva de feina, degut a que el professorat enviava tasques sense ser conscients de la càrrega total i les dificultats de fer el seguiment per part de l'alumnat, especialment els que es connectaven via mòbil i disposaven de dades limitades.

Nosaltres, l'escola no va fer una opció de tants Zooms, però sí que veies que les extraescolars enviaven reptes... al final sí que estaves una mica com a família fins el monyo, 'que si ahora el papel de váter aquí, que si ahora envía no sé qué'... arribava un moment que... jo tinc 3 nens, i era 'ja, no gravo més'. Al principi era graciós, però arribava un moment que ja era una obligació. Al moment que ja podies començar a fer alguna sortida, no, és que sortim al carrer a que ens toqui l'aire. Va ser tot un camí, com a mare i com a profe. Jo penso que a l'escola vam fer una bona opció de no fer tants Zooms. Donàvem una feina que podien organitzar-se les famílies, teníem 3 o 4 Zooms a la setmana.

(Primària, Collblanc-La Torrassa, Tutora Cicle Inicial)

Una vegada es va poder començar a sortir al carrer, es preferia aprofitar les franges on es podia treure les criatures al carrer, que no pas complir amb totes les tasques escolars que implicaven assistència adulta. Encara que va haver-hi situacions puntuals i que, a més a més, es van anar regulant poc a poc –com per exemple professorat a Secundària que posava inicialment com a tasca mirar pel·lícules senceres a Youtube, sense adonar-se que part de l'alumnat tenia manca de dades mòbils–, els equips docents van ser molt **conscients de la diversitat de realitats familiars** a l'hora de programar les activitats. Des dels centres es proposen activitats (generalment setmanals) i són les famílies i/o l'alumnat (depenent del curs i de l'edat) qui, d'acord amb la seva disponibilitat horària, de dispositius, d'acompanyament, etc. organitza la feina.

No anàvem [dient] 'aquesta activitat s'ha de fer avui'... no, [més aviat] 'us obrim les activitats dilluns, organitzeu-vos el temps com vosaltres pugueu, tenim una setmana sencera'.

(Primària, Centre, Tutora de Cicle Superior)

Tanmateix l'exigència acadèmica es va moderar molt tenint en compte les circumstàncies:

El ritmo de clases bajó de 100 a 40km/h. Tuvieron un ritmo más tranquilo, no veíamos la necesidad de agobiarlos más con lo que estaban pasando algunos en sus casas. Tuvieron esa relajación.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

A mesura que es van detectant coses que no acaben de funcionar, es van fent ajustaments, modificacions, proves i errors: en alguns centres es va obligar a encendre la càmera sota l'amenaça de posar una falta de comportament; altres evolucionen cap a tasques més competencials i vinculades a la quotidianitat domèstica; en varis centres es va començar a preparar dossiers en paper per l'alumnat sense accés a internet i a dispositius; en algun cas el professorat va rebaixar la càrrega de feina davant la **saturació d'alguns alumnes i professorat**:

Va haver-hi una setmana que vam haver de parar. Ens van dir les tutores de 3r que estaven molt al límit de feina, clar, jo els hi posava una tasca, el de física una altra, el de castellà una altra... Cadascú una coseta, però ells havien de fer-les totes. Ens van dir: 'hi ha famílies que s'han posat en contacte amb l'escola, amb la cap d'estudis, dient que no pot ser que no estan anant a escola i que tenen uns nervis de que no arriben a fer les feines'. Llavors vam fer varies aturades, aquesta setmana ningú posa res.

Que vegin que estem allà, però no els hi posem cap feina. Jo mateixa vaig aixecar el peu de l'accelerador, perquè allò era pitjor que anar a escola. Jo m'aixecava a les 8h i m'anava a dormir a les tantes corregint tasques. Les havia de corregir individualment. Vam anar fent modificacions.

(Secundària, Bellvitge, Tutora de 4t d'ESO)

També els ritmes i terminis de lliurament van canviant. L'alumnat presenta dificultats per administrar-se la feina de manera autònoma. Alguns professors se n'adonen que posar dates de lliurament a una setmana vista feia que l'alumnat ajornés el moment de posar-s'hi, i finalment se'ls acumulés una feina de correcció inassumible:

Si no portaves un hàbit, se t'acumulaven sis o set o vuit tasques. M'ho vaig trobar amb molts alumnes, porto una setmana d'endarreriment. Perquè era una roda, no s'aturava mai. Jo els deia, això és com el tren, saps que si el perds després hauràs de córrer una mica més, amb la següent tasca... L'hàbit que l'alumnat no tenia. El gruix eren incapaços de portar-ho al dia. Alguns sí.

(Secundària, Sanfeliu, Tutor de 3r d'ESO)

De manera que alguns van optar per fer-los-hi fer coses i lliurar-les de manera immediata a la mateixa sessió:

Tenían un plazo para entregar la tarea asociada, hasta la sesión de la semana siguiente. Podían ir preguntando dudas por mail, etc. Pero vimos que muchos alumnos no lo hacían, porque cuando tienen un plazo tan largo tienden a procrastinar, así que yo decidí –hubo profesores que no– hacerlo en directo, en el momento, y evaluarlo en el momento también. Que tuvieran una retroactividad más inmediata.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Aquesta flexibilitat i adaptacions, les petites modificacions que es van anar introduint, fruit d'una atenció continuada a les necessitats i respostes de l'alumnat, és considerada pels docents com una font de feina molt gran, però a l'hora com un element que va contrarestar la desmotivació creixent dels estudiants a mesura que el confinament es va perllongar.

Els graus tan diferents de **digitalització prèvia dels centres van influir en la marxa del confinament**. Els casos de major digitalització semblen haver afavorit certa continuïtat en les activitats lectives durant el confinament, encara que també als centres més digitalitzats hi ha hagut escletxa digital, com ara alumnes de Secundària que tot i tenir llibres digitals agafaven apunts a mà de la pissarra digital perquè no tenien dispositiu a casa o alumnes provinents de Primària que no tenien competència digital i no necessàriament comptaven amb dispositius.

Pel que fa al tipus de continguts de les activitats proposades, va haver-hi una **intensa acció tutorial** que incloïa activitats motivadores i espais d'expressió i escolta. Un bon exemple és el de una professora de castellà de Secundària que va crear un blog per treballar l'expressió escrita mitjançant l'expressió dels estats anímics i pors de l'alumnat. Les tutories, durant el confinament, en general tenen una doble finalitat: per un costat, generar dinàmiques de comunicació (una tutora arriba a denominar-les espais de "teràpia de grup", i per d'altre, fer repàs dels lliuraments pendents i detectar casos de no connexió. La tendència va portar les activitats lectives cap a continguts més competencials, així com activitats de repàs i reforç de temes ja tractats.

La consigna de l'administració educativa era **no avançar matèria**. Encara que trobem algunes entrevistes que afirmen que sí que van avançar temari, són una minoria, i a més amb diversitat d'opinions en un mateix centre. Aquesta consigna del Departament, però, no sempre es va entendre per part de les famílies, qui en alguns casos ho interpreten com que les escoles no estan fent la seva feina, i que els seus fills "estan perdent el curs". Els professionals lamenten que es faci aquesta lectura, quan de fet, diuen, "s'hi ha deixat la pell".

Tot era nou, per tothom. I ens vam haver d'anar adaptant. *Sobretot fer entendre a les famílies que no estaven perdent temari*, que no es preocupessin, que el que creiem que es podia perdre ho estàvem guanyant d'un altra manera, que el curs vinent ens posàriem al dia de tot, que totes les escoles estaven en la mateixa situació. Això va costar una mica de fer-ho entendre. Hi havia un neguit. Sobre tot les

famílies que estan molt a sobre dels aprenentatges si que estaven molt preocupades, sobretot cicles superiors: 'com passarà a l'Institut?'. Els volíem fer entendre que la mateixa situació que estàvem vivint nosaltres s'estava vivint als instituts, i que hi havia una coordinació.

(Primària, Santa Eulàlia, Equip directiu)

### 2.1.5 CAPACITATS TECNOLÒGIQUES DEL PROFESSORAT: DIFICULTATS INICIALS

---

Dins dels claustres s'observen **diferències significatives pel que fa a les capacitats tecnològiques del professorat**, des de professor/es que van arribar a muntar un plató a d'altres que no tenien gaires coneixements. En general, es destaca que durant el confinament, l'equip docent es va veure forçat a fer ús d'unes eines amb les que no estava familiaritzat i que, en molts casos, no havia fet servir mai. Va haver d'aprendre a fer videoconferències, editar vídeos, fer presentacions, com també a fer servir eines que es podien utilitzar amb finalitats docents com ara formularis en línia, fitxes interactives, etc. Una tutora de 4t de Primària comenta, per exemple, que no estava familiaritzada amb les tecnologies, i això va ser especialment dur per ella; expressa que va tenir la sort que un company la va ajudar amb la part tecnològica, però que per a molts mestres va ser difícil:

Jo mai havia treballat telemàticament; no havia fet una videoconferència en ma vida. Va ser la primera vegada que jo m'enfrontava a això. Van comentar que teníem la pàgina web de l'escola, que podríem comunicar-nos a través del correu amb els pares i alumnes. [...] A mi em va fer un cop de mà un company de 3r.

(Primària, Santa Eulàlia, Tutora de Cicle Mitjà)

Un membre de l'equip directiu d'aquesta mateixa escola ho expressa també amb molta claredat:

"Nosaltres treballàvem amb llibres. Vam haver d'adaptar-nos molt. Nosaltres vam haver de canviar totalment la nostra metodologia de treball"

(Primària, Santa Eulàlia, Equip directiu).

Durant el confinament domiciliari **la responsabilitat de formar-se en l'ús d'eines tecnològiques va recaure en el professorat**, que va haver de recórrer a recursos propis i al suport informal al seu abast en aquell moment, també dins l'àmbit familiar. Alguns/es mestres comenten que van ser els propis alumnes qui els ajudaven a fer funcionar les eines digitals:

Va ser esgotador. I pensa que per nosaltres vam haver de fer tutorials de coses com per exemple com es reduïa una foto, fer vídeos... *Meets* i *Zooms* no sabíem què era. Ens vam trobar amb problemes nostres a nivell d'eines digitals. Vam anar aprenent en funció de la necessitat, i anar formant-nos entre l'equip de persones que formaven els diferents cicles.

(Primària, Les Planes, Equip directiu)

No serà fins més tard, durant el curs 2020-21, que en alguns centres comença a impartir-se **formació tecnològica** al professorat:

El primer trimestre hem fet una formació sobre l'ús del Moodle, tot el centre, dins de l'horari. I l'any passat per iniciativa de cadascú, hi havia molts webinars i formacions... Però això a nivell individual.

(Secundària, Can Serra, Equip directiu)

Tanmateix, en vàries entrevistes emergeix la demanda de que hauria de ser el Departament d'Educació qui proveís de manera universal aquesta formació al professorat. Hi ha la percepció que l'escassa formació oferta pel Departament va arribar tard, quan ja s'havien posat en marxa formes de docència virtual, i es va acabar funcionat més pels intercanvis d'estratègies formatives *ad hoc* entre els propis companys de centre.

Així, l'**esforç d'adaptació i l'haver d'estar oberts als canvis va ser una constant**. Una dinàmica de prova-error, en un sistema en què es va compartir la informació (sobre situacions de les famílies i l'alumnat), els elements que havien funcionat, i molt especialment el coneixement digital previ, tant entre les mateixes professores, com entre tutors i no tutors, entre equip docent i equip directiu... en el cas d'algun centre fins i tot entre les famílies. En general, els equips directius fan una molt bona valoració dels esforços d'adaptació que van fer els equips docents:

Hi ha docents als centres que mostraven més dificultats amb els temes digitals. Al principi, ens deien que els havíem d'entendre, perquè no estaven acostumats... però aquest any ha anat molt bé, hem fet formacions, hem ampliat aquesta formació de manera voluntària fora de l'horari lectiu... S'ha fet un esforç molt gran.

(Primària, Santa Eulàlia, Equip directiu)

Durant aquests mesos, **es va enfortir la coordinació entre el professorat i el treball en equip**. Aquesta coordinació tan intensa entre equips directius, equip docent i el conjunt de professionals dels centres apareix com un element destacat. Així ho expressa un membre de l'equip directiu d'un centre d'alta complexitat:

Aquest sentiment de grup i pertinença sempre l'hem tingut, perquè el dia a dia a l'aula és dur, perquè ens trobem amb alumnat que per la situació socioeconòmica i familiar ve a l'escola amb una problemàtica una mica important. Porten una motxilla molt carregada quan arriben al centre. Els hem d'acompanyar molt emocionalment. Llavors, com ja ens trobem davant de situacions que ens costen molt ens recolzem molt amb els companys: on jo no arribo, demano ajuda i sempre tenim algú a la porta del costat que ens ajuda. Això sempre ho hem tingut, el recolzament mutu. Amb la pandèmia això es va mantenir i enfortir més. Tothom va respondre molt bé i ens vam recolzar molt. Va ser esgotador a nivell personal i laboral, però satisfactori de veure que tothom ens recolza. Al final acabes fent més pinya.

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

### **2.1.6 "NO DEIXAR NINGÚ ENRERE" COM A PRIORITAT DE L'ESCOLA**

---

No deixar ningú enrere i no eixamplar les diferències entre els infants va ser la prioritat de tots els centres i professionals entrevistats. Per això, es va posar l'accent en la comunicació i la cohesió de grup per damunt dels continguts. Per aquest motiu també molts centres **van descartar la possibilitat de fer classes virtuals**, bé perquè el professorat no tenia les eines i les capacitats digitals per fer-ho (encara), bé perquè els alumnes no tenien els dispositius i/o les condicions familiars i habitacionals necessàries per fer un seguiment adequat. Tal i com ens comenta una tutora de Primària d'una escola de Santa Eulàlia, posar l'accent en les classes virtuals no només hagués generat molta dificultat entre el professorat (que no en sabia), sinó que hagués deixat fora una part important de l'alumnat. Al seu centre recorda que es van fer reunions per tractar aquest tema i es va optar per prioritzar la dimensió afectiva i la cohesió social: "així vam arribar a moltíssimes famílies". En un altre centre, des de l'equip directiu, donaven un missatge molt clar al professorat:

Hem de potenciar la part afectiva, és una pandèmia. És un impacte molt gran, i no sabem què estan vivint. Us heu de preocupar per les famílies que teniu.

(Primària, Santa Eulàlia, Equip directiu)

Una tutora d'una altra escola ho diu també de manera molt clara:

Amb la pandèmia s'ha trencat la part social. Es tractava de fer-los-hi saber que no estaven sols; que ens preocupàvem, que fèiem un seguiment.

(Primària, El Gornal, Tutor de Cicle Superior)

Durant els mesos de confinament, hi ha un cert consens que **el que cal atendre és la vessant emocional i afectiva d'infants i joves, més que no pas l'acadèmica**, tant a nivell de Primària com de Secundària:

El que vam prioritzar va ser la part emocional de l'alumne, més que l'acadèmica. Per nosaltres era molt important que els alumnes estiguessin bé, i que portessin aquesta situació que era molt complicada, per alguns de patiment, perquè els seus pares són metges o infermeres, o que estaven malalts els familiars, o alguns que la situació els sobrepassava. Llavors *vam fer molt acompanyament*. Vam dedicar moltes hores, més de les que dediques aquí normalment. [...] Alguns pares deien, 'no voy a pagarte el mes porque no estás haciendo clases', i per nosaltres això era lo de menys, però cadascú va a lo que va. El que em queda és el cansament per les hores dedicades a fer el seguiment emocional dels alumnes, no 'si te sabes las preposiciones o no'. Es van fer moltes tutories individualitzades, moltes trucades. (Secundària, Bellvitge, Equip directiu)

Sobre tot acompanyament emocional a famílies o alumnes i continuar amb aquest vincle. *No va ser tant el tema d'aprenentatges sino de no perdre el vincle*. Aquest era l'objectiu principal. (Primària, El Gornal, Equip directiu)

La pandèmia afecta **l'estat emocional** dels infants i joves, i els equips docents i directius han estat molt conscients que calia atendre'ls en aquest sentit:

Jo crec que va haver-hi diferents moments. Jo tinc la visió més directa dels alumnes de 1er d'ESO. Al principi no eren conscients de la situació i estaven força tranquils, deien, 'què bé, puc dormir més, veig més la tele, sèries...'. No és tan difícil, treballa però... Al principi era bastant tranquil. Al cap de 3-4 setmanes van començar a dir, 'm'estic avorrint, trobo a faltar els meus avis, no puc sortir al carrer... Necesito córrer, necesito salir, t'ho deien. Llavors treballàvem temes d'emocions, i ja veies que tenien unes ganes terribles de poder sortir. Van remuntar una mica quan això va poder ser, van agafar una energia diferent. Van agafar aire. (Secundària, Bellvitge, Orientadora)

Jo diria que en general bastant bé. Després hi havia aquells que els hi anava súper genial, els veies que els hi estava anant bé, ells a casa, a la terrassa, amb l'esmorzar allà, es muntaven unes paradetes... Molt bé. I després els que ja els veies amb aquella cara d'angoixa. Però eren els que menys. La normalitat era lo del mig. (Secundària, Bellvitge, Equip directiu)

Pel que fa a l'estat emocional, alguns professionals entrevistats detecten diferències que són significatives entre els diferents nivells educatius i alerten de l'avenç de l'edat en què apareix la desmotivació, fins i tot estats depressius per les condicions materials i familiars tan dures que han passat alguns alumnes durant el confinament domiciliari.

Un contraste tremendo [entre l'alumnat de 1r i 4rt d'ESO]. Los de 4º de ESO, después del ecuador de la ESO, tienden a presentar una desmotivación tremenda ya en condiciones normales. Son mucho más adolescentes, se levantan más tarde, necesitan dormir más, les da más pereza, el reloj, vaya palo. Me tenía que haber visto a mí llamándolos por teléfono, a algunos de ellos, y motivándolos como si fuera un *coach*. Venga, que te voy a ayudar, pero levántate, estoy atento a vuestras faltas... Los más pequeños no. Los miedos que tenían ellos eran, 'qué me pasará, y qué le pasará a mi familia'. Los más mayores tenían ese miedo también, pero a nivel emocional era más bien, 'vaya palo, me tengo que conectar, vaya palo que me envíes deberes y enfrentarme yo solo a ellos'. Era totalmente diferente. (Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Estar tres mesos tancat en aquella habitació no és el mateix que aixecar-te al matí i marxar i tornar a la tarda. [...] Depèn també de amb qui han estat. Qui ha estat tancat amb uns pares carinyosos, amorosos

i macos, que estar amb el teu maltractador. Per això s'ha avançat l'edat en que 'la vida és una merda y no quiero seguir viviendo'.

(Secundària, Can Serra, TIS)

**El professorat va jugar un paper molt important com a factor tranquil·litzador**, sobretot en els moments inicials de més incertesa:

Al començament jo recordo que estaven una mica espantats. Però després la cosa es va normalitzar, vam estar amb ells des del començament i crec que el contacte amb els profes els va tranquil·litzar una mica. Que poguessin explicar, parlar, dir el seus sentiments... Que no estiguessin tan nerviosos. Al principi vaig veure més neguit, a les dues-tres setmanes, i després acceptar la realitat, que no quedava un altra.

(Secundària, Bellvitge, Tutor de 1r d'ESO)

En alguns centres els tutors i tutores fins i tot van arribar a fer acompanyaments individuals a demanda de les famílies o dels alumnes més grans, per ajudar a gestionar estats d'ansietat i malestars psicològics.

Recordo una nena en concret, la L., que la vaig veure més trista. És una noia que no acostuma a tenir problemes per lliurar coses, i vaig veure que li estava costant, que no sempre es connectava, i també en alguna tutoria individual, alguns Meets personals, i a la L. la vaig veure trista, vaig parlar amb els pares, la mare em va explicar la situació de casa, que la mare era mosso i la nena estava preocupada per ella, i vaig parlar amb la psicopedagoga de l'ESO, i va agafar el cas. I també el cas de la O., que era una noia molt bona acadèmicament i que en aquest trimestre del confinament no va treballar com estem acostumats. I ella mateixa em va verbalitzar que a ella li agradava molt llegir, i que es passava llegint gairebé tot el temps. Es ficava en el món dels llibres i perdia una mica de vista tot el món acadèmic. I que durant el confinament no havia treballat, ho reconeixia, com sabia que ho havia de fer. En algunes matèries fins i tot no arribava a l'aprobat perquè no lliurava les feines. A última hora no es va suspendre ningú, però a la O. per exemple sí que li va passar factura.

(Secundària, Bellvitge, Tutor de 1r d'ESO)

També altres professionals externs als centres, com ara orientadores acadèmiques, expliquen que van haver d'assumir aquest rol de recolzament psicològic. Una de les entrevistades expressa que funcionaven com "el teléfono de la esperanza", perquè, donat que els Serveis Socials estaven col·lapsats, eren elles qui responien i atienien tota mena de consultes i demandes, moltes d'elles allunyades de l'àmbit de l'orientació acadèmica (problemes econòmics, salut mental, violències, etc.):

Rebiem molta merda, Serveis Socials col·lapsat, encara ho està ara, a la Florida en concret, i ens vam convertir nosaltres en la seva segona pota, en comptes d'orientadores acadèmiques, acompanyament emocional, truca al 010, ves aquí o allà... Intentant calmar. La gent estava fatal. Ja pre pandèmia ho estaven. La meitat dels meus alumnes estan en situacions habitacionals... No sé ni com dir-ho. Pocs viuen en una casa sencera amb la seva família. Habitacions en pisos compartits. La gent que viu en negre, se li en va anar la feina d'un dia per l'altre. I si se te para lo económico no tienes cojín. Jo passava de lo acadèmic, fèiem ràpid les preinscripcions, perquè era difícil parlar del setembre, lo urgent era ajudar la teva mare, passa'm el seu telèfon...

(Orientadora acadèmica externa)

Davant d'això, van intentar sistematitzar la derivació de cada tipus de situació als serveis i instàncies pertinents, una tasca que durant un temps va esdevenir més central que la provisió d'orientació acadèmica.

A mesura que avançava el confinament domiciliari també hi havia la preocupació d'ajudar a l'alumnat a **mantenir uns hàbits més o menys saludables**, amb activitats que tenien com a objectiu ajudar-los a establir horaris, fer exercici físic, preparar àpats, socialitzar amb la família, ordenar el dia a dia: "[es tractava de] que ens fessin un



horari per ajudar-los a estructurar una mica el temps, perquè estaven desubicats totalment" (Primària, Les Planes, Tutora de Cicle Mitjà).

El professorat descriu moments de molta intensitat, durs i alhora molt gratificants. Moments en que s'aconsegueix una comunicació forta amb els alumnes, situacions en què són les pròpies famílies qui demanen al tutor/a que faci una trucada i miri de parlar amb el seu fill/a:

També ens vam trobar amb nens que no haguéssim pensat que s'haguessin desvinculat... que tenien una bona situació familiar, però que quan va començar la pandèmia els pares es van trobar que tenien problemes amb els seus fills. Van tenir la confiança de dir-nos-ho: 'mira, tinc problemes amb el meu fill, això m'està superant... pots parlar amb ell?'. Aquí van haver trucades amb dos o tres nens, trucades de telèfon per parlar directament amb ells, per donar-les una ajuda més de psicòleg, sempre amb l'ajuda de la mestra d'educació especial. I va ser molt emocionat. Aquestes trucades les recordo amb molt de carinyo, molt intenses, perquè es molt difícil parlar amb un alumne de forma no presencial, i parlar de coses que estan passant fortes. En aquest cas era un nen que estava enganxat als jocs i que durant la pandèmia responia malament als pares quan li deien d'agafar uns horaris, o de fer un treball. Es complicat. Però al final el que funciona són les emocions, va resultar... recordo moments molt macos, increïbles. *Sortia esgotada mentalment*. Com és possible el que acabo de sentir, el que m'acaba de passar, el que m'ha dit aquest nen? I jo li he respost... aquesta connexió!

(Primària, Santa Eulàlia, Tutora de Cicle Mitjà)

### 2.1.7 SOBRECÀRREGA DEL PROFESSORAT I ELS EQUIPS DIRECTIUS: UN ESFORÇ NO RECONEGUT

---

L'esforç d'adaptació a la nova situació ha estat molt gran per part del professorat. Més enllà de l'esforç que, tant equips directius com docents, van haver de fer en termes d'adquisició d'eines i habilitats digitals, **uns i altres han acusat el sobre esforç que ha suposat atendre els estats emocionals dels infants i famílies, gestionar la por, mantenir tothom informat, sempre atents a l'evolució de la pandèmia:**

Aquest apropament via telefònic ho van agrair moltíssim les famílies; si tenien qualsevol cosa, qualsevol dificultat, t'ho explicaven. *Pels tutors va ser una càrrega, perquè prou tenien amb la seva càrrega familiar i personal i alhora d'haver d'escoltar tots els problemes que t'explicaven*. Des del centre van intentar també acompanyar molt als tutors, era una càrrega emocional forta.

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

Aquí hem fet una labor que va més enllà... emocionalment també necessites un suport. Fa mal quan sento que diuen que els mestres estem tot el dia de vacances. Això fa mal, perquè estic fent un paper massa ample... i hauria de rebre un suport des de fora que no estic rebent, a nivell de nens que tinguin les mateixes oportunitats i uns mitjans per poder-se comunicar-se amb nosaltres, una wifi... això no ho han tingut. Això no ha arribat mai aquí.

(Primària, Santa Eulàlia, Tutora de Cicle Mitjà)

Manteníem una comunicació molt al moment amb tutors-tutores, si tu ja venies abans a l'escola, venir molt abans per poder planificar si hi ha alguna trucada d'alguna família, entre setmana, marxar del centre estant pendent de molts correus, trucades... i confinaments en cap de setmana també... estar pendent. És un neguit. Si tenim hores de coordinació d'equip directiu per poder coordinar el dia a dia de l'escola, moltes vegades ho hem dedicat a trucar famílies pel confinament, i ara estem pendents... i ara mirem perquè ens consta que un infant s'ha fet una prova Covid i el tutor no en té constància. *La pandèmia ha fet que dediquem un extra d'hores que no es dedicava abans. Hores que no se'ns ha recorregut*. El curs passat, fins finals de juliol-principis d'agost, estàvem llegint les instruccions, fent els



protocols d'entrades i sortides per poder donar a l'Ajuntament i que s'organitzés l'espai dels carrers; els calendaris van arribar més tard... a finals d'agost vam haver de planificar tot. El dia a dia, tenim la pandèmia, la gestió del Traçacovid, el dia a dia dels alumnes, tenim els protocols que hem de veure, revisar tot... i a part el dia a dia d'una escola. Arriba un moment que estàs connectat les 24 hores del dia. El professorat estava esgotat però les direccions estaven també anímicament molt cansades, ja pesa. Vam tenir el confinament, no hi va haver gaire descans, vam començar el curs... i la labor amb les famílies, que de vegades pensen que som la direcció qui els imposen les mesures covid i ens traslladen la seva angoixa, de que no tenen amb qui deixar el nen que s'ha de confinar. La feina ha crescut.

(Primària, Santa Eulàlia, Equip directiu)

**El teletreball, per altra banda, va trencar horaris, i estén la jornada laboral més enllà de l'horari habitual**, fins i tot al cap de setmana ja que les famílies i l'alumnat preguntaven per correu electrònic a qualsevol hora. A més, allà on es produeixen situacions més desfavorides, calia atendre les demandes en el moment que fos. Mantenir el vincle era essencial. Per tot això tutor i tutores parlen del efectes que la situació té també sobre la seva salut física i emocional.

Ho recordo com un malson, en el sentit que no tenia hores. Quan tu ets a l'escola tens un horari, però allò era no tenir hores. Tu tenies un cap de setmana i les famílies et preguntaven, fins i tot els nens. No hi havia horari i sabíem que si teletreballem haviem de marcar un horari, però donada la situació no podies. Si uns pares et venien i et deien: 'necessitem això', els havia d'atendre; el que no volia sobretot era perdre'ls; ho tenies a la teva consciència, de que els nens estiguessin allà i per això atenies. Jo recordo moltes hores. Realment molt dur.

(Primària, Santa Eulàlia, Tutora de Cicle Mitjà)

Tota aquesta feina afegida de llegir, respondre missatges i atendre demandes –i després, en el curs 2020-21, a més a més, enregistrar diàriament possibles incidències covid– va comportar un esforç immens per gestionar una situació inèdita, amb recursos escassos, manca de formació digital en molts casos i una diversitat de situacions socioeconòmiques que requeria una atenció especialitzada. Un esforç que, senten els i les professionals, no ha estat reconegut, ni socialment, ni econòmicament. Una representant de l'administració educativa es refereix al primer tipus de reconeixement:

Sí que vull dir, que des de fora, ara que soc a l'administració, la feinada que ha fet el professorat, en general, els directors mateixos, és que tothom ha estat treballant. La gent es queixa que no tenen ordinadors de l'escola, però tot i així estan connectats tot el dia. Moltíssim. I no se'ls ha agraït tant com als sanitaris.

(Representant del Departament d'Educació)

Pel que fa al seguiment de les activitats, molts docents sentien que era important donar feedback ràpidament quan els alumnes enviaven una feina o feien una consulta. Atès el calendari d'activitats proposats i que l'alumnat podia administrar-se el temps com volgués, la tendència va ser deixar les feines pel darrer moment, de manera que **el professorat acumulava tasques de correcció inassumibles**; això també va contribuir a que es difuminessin els horaris laborals. Poc a poc, com ja hem comentat, es van anar desenvolupant estratègies que permetessin a uns i altres un millor ritme de treball.

### 2.1.8 REGISTRE DEL SEGUIMENT DE LES ACTIVITATS PROPOSADES I AVALUACIÓ

---

El professorat va portar un registre tant de les tasques lliurades, com de les connexions dels estudiants a les plataformes o activitats síncrones. El no lliurament i connexió no continuada d'aquell alumnat del que se sabia que tenia els mitjans per establir la connexió o lliurar les tasques es va establir com un indicador de risc davant del qual calia actuar. Aquests registres van servir com a primer filtre per detectar problemes en les famílies i per

activar sistemes de seguiment des dels equips directius i equips especialitzats (equips d'orientació o tècniques d'absentisme):

Comencem a fer un document compartir tot el professorat amb un Excel on registràvem totes les trucades que es feien. Qui havia trucat, amb qui havia parlat i unes anotacions de com havia anat. Va ser necessari per fer el seguiment a les famílies. [...] La promotora d'escolarització d'ètnia gitana ens va ajudar molt. Encara ho continuem fent; és molt important tenir aquesta fotografia de com estan, amb qui. Més que l'absentisme, es tractava de recollir la presència i el seguiment.

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

Diferents docents entrevistats parlen de la sobrecàrrega de correccions a la que van haver de fer front i que es va agreujar en alguns casos a conseqüència de la multiplicitat de vies de lliurament per les que podien rebre una mateixa activitat dependent de les disponibilitats i capacitats tecnològiques de cada alumne (via correu electrònic, plataforma, inclús mitjançant fotografia al WhatsApp). Davant d'aquesta situació algunes professores van dissenyar formes de correcció amb menor càrrega per a ells, com sistemes d'autocorrecció o correcció dels alumnes entre ells. Aquesta tasca es facilitava molt als centres que ja tenien instaurades plataformes digitals gràcies a les quals a més a més es podia notificar tot automàticament a les famílies.

Existeix consens també en el fet que no tenia sentit que els alumnes fessin moltes tasques sense rebre'n cap retorn: això va ser motiu de neguit constant per al professorat, i motiu també de l'extensió de la seva jornada laboral, donat que ara les correccions eren necessàriament individuals (encara que, com s'ha comentat, en alguns casos es va anar evolucionant cap a correccions en parelles o petits grups), donat que s'havia perdut l'espai de correccions col·lectives a la pissarra. Alguns professors de Secundària van fer ús de tauletes amb llapis òptic per suplir aquesta mancança, però sempre en funció de la seva competència digital, i la seva capacitat de finançar-se aquestes eines tecnològiques no proveïdes pels centres o l'administració. També es penjaven solucionaris per a l'autocorrecció davant la impossibilitat de fer totes les correccions en un temps curt. Algun docent esmenta com hi havia casos d'alumnes que es copiaven les tasques entre ells, que com a docent no podia controlar:

És súper enriquidor treballar en parella, si ho fan bé. Com tot. Però no es pot controlar, te n'adonaves que hi havia tasques que eren un calco, i bueno, jo li poso la seva nota corresponent bona, m'enganya a mi però s'enganya ell. Com al cole, que et trobes de tot, el qui busca l'atajo, i el qui ho fa tot.

(Secundària, Bellvitge, Equip directiu)

Pel que fa a la **polarització a nivell acadèmic dins dels grups**, alguns docents la perceben de manera molt clara, i d'altres que no la perceben als seus grups. En el cas dels alumnes amb necessitats especials, que tenien reforços extres que es van interrompre amb el confinament i que en alguns casos es va trigar molt a reprendre'ls completament, sembla que **la ja existent distància amb la resta de l'alumnat ha augmentat**, com si els altres alumnes no haguessin avançat, però aquests haguessin retrocedit.

A molts centres de Secundària, les reunions d'avaluació del segon trimestre ja es van fer en confinament, virtuals, però els exàmens i proves s'havien fet encara de manera presencial. Tot el professorat està d'acord que no es podia fer una tercera avaluació sense tenir en compte la situació d'excepcionalitat que implicava el fet que hi hagués alumnat amb fortes mancances tecnològiques que els impedia fer un seguiment mínim de les activitats proposades malgrat tots els esforços dels centres i el professorat.

Teníem unes instruccions molt clares del Departament. L'avaluació del tercer trimestre no podia ser negativa en cap cas. No podies tenir en compte si s'han connectat o no, perquè el que no s'ha connectat no és perquè no hagi volgut, segurament. Són tants factors...

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

Tanmateix, entre el professorat de Secundària, s'observen discrepàncies pel que fa a la manera de fer pública la mesura de no suspendre el tercer trimestre si els dos anteriors estaven aprovats. Aquesta directriu hauria afectat la vinculació de cert tipus d'alumnat, en la mesura que, sabent que no se'ls podia suspendre, s'haurien desvinculat de l'activitat escolar. D'altra banda, no s'acaba de veure com una mesura prou eficaç per assegurar la igualtat de condicions, ja que s'aplica indistintament als alumnes que tenen els mitjans per fer el seguiment i als que no:

Perjudicó. Totalmente. Perjudicó que llegase a todos ellos. Yo no digo la medida, porque insisto, la gente tenía que tener la igualdad de posibilidades, yo no digo que luego no se aplicase de alguna forma. Pero gente que tenía los recursos y que no hizo el huevo, no lo hizo porque fueron más allá, sabían cuál era la norma y lo que estaba publicando el Departamento de Educación y sin cortarse un pelo, decían no.

(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Tutora de 4t d'ESO)

El fet també de que diguessin que aquest curs passaria la majoria d'alumnes personalment crec que va afectar negativament. Perquè molt alumnes ja tenen facilitat per despenjar-se, doncs això va ser positiu per ells, jo em despenjo, però sé que aprovaré aquest curs.

(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Tutora d'aula SIEI)

Jo vaig dir, jo necessito avançar. Encara que no compti, passaran a 4t d'ESO i hi ha un mínim que necessito que sàpiguen. Havíem fet classe fins el 14 de març, per mi el curs estava fet, jo tenia prou notes per dir quin assoliment tenia aquella persona, però calia aprofitar. Està molt bé tenir-los entretinguts, però amb una finalitat. Son unes edats, 3r i 4t, que o fan coses amb cara i ulls, o es censan.

(Secundària, Bellvitge, Tutora de 4t d'ESO)

A part del professorat els hi sabia greu no poder puntuar. Un membre de l'equip directiu d'un centre de Secundària diu explícitament que alguns alumnes es van desmotivar en saber que no podien suspendre, però fa autocrítica en aquest sentit:

Això és un fallo nostre perquè quan un alumne no vol assistir a una classe perquè sap que no el pots suspendre, és un fallo del professor, perquè l'alumne ha de voler assistir a classe per aprendre, no per aprovar. I això ens va fer reflexionar bastant, com estem fent les classes? Estan gaudint? Estan veient com aprenen? Aquí hi ha tot un treball molt interessant per fer.

(Secundària, Bellvitge, Equip directiu)

Alguns em deien, es que no cuenta. I jo: clar, però això és el de sempre, no hem de fer les feines en funció de si compten o no. Hem d'aprendre, és la nostra obligació. La directora ens va dir, mai podreu baixar nota, però sí pujar.[...] Aquest fet va començar a pesar més en la motivació a mesura que avançava el trimestre i s'acumulava el cansament.

(Secundària, Bellvitge, Tutora de 4t d'ESO)

---

### 2.1.9 ABSENTISME: REDEFINICIÓ I ACTUACIÓ DES DELS CENTRES

---

En alguns centres, davant els casos d'absentisme que es produeixen durant el confinament (entre març i juny del 2020) sí que es van activar els protocols existents i es van comunicar a les tècniques d'absentisme municipals.

Nosotros estamos atados de pies y manos, y ellos [*técnicos de absentismo*] tienen el procedimiento, pueden enviar carta certificada [...]. Algún caso tuvimos que llevarlo, y gracias al protocolo de absentismo nos enteramos de cosas que había detrás de ese alumno, dificultades reales. No fueron mucho, tres o cuatro en toda la ESO, uno por curso más o menos.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Tanmateix, en altres centres es pren la decisió de no informar, tenint en compte les circumstàncies. En centres on no es van activar protocols d'atenció a l'absentisme, però, sí que hi havia comunicació amb Serveis Socials, ja que hi havia sobretot una preocupació per saber com estaven els alumnes, més enllà de que no es connectessin.

Tot va quedar intern, es va dir, per nosaltres posar-nos en contacte amb Serveis Socials és l'últim recurs. Els tutors li vam passar a la cap d'estudis un llistat dels alumnes que no es connectaven, i ella hi va trucar família per família, i ens va anar dient què passava [...]. Alguns ens deien, està com deprimat. Bueno, doncs deixem-lo estar, que no faci feines, ja ens n'encarregarem el curs vinent. Hi havia gent que emocionalment estava molt tocada.

(Secundària, Bellvitge, Tutora de 4t d'ESO)

La diversitat de criteris dels centres educatius basat, en part, en la informació de què disposaven pel que fa a les condicions del seu alumnat durant el temps de confinament domiciliari i, en part, en les prioritats educatives establertes per cada centre (al seu torn relacionades amb les diferents funcions de la institució escolar com es veurà a l'apartat tres) fa que el nombre de casos d'alumnes absentistes derivats a les tècniques del programa municipal d'atenció a l'absentisme no reflecteixin fidelment la manca de seguiment real de les activitats docents proposades en cada cas:

El Pla d'absentisme és de ciutat però depèn molt del que el centre cregui convenient de treballar. Si un centre estava més preocupat perquè els alumnes no es connectaven, aquí hi havia més derivacions cap a la tècnica d'absentisme, i si un altre centre estava més amoïnada per altres coses, potser va baixar el volum de demanda.

(Representant de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament)

En tot cas, es produeix una adaptació dels criteris ja que, en aquest context, l'absentisme no necessàriament significa no connectar-se, atès que la no connexió podia tenir causes justificades (falta de mitjans, altres urgències i preocupacions familiars...). Hi ha consens en què calia atendre les causes d'aquesta no connexió. En les narracions dels tutors i tutores emergeix la necessitat que van percebre de **matissar el concepte d'alumnat absentista donada l'excepcionalitat de les circumstàncies**:

Si les famílies et deien, 'és que no tenim connectivitat', doncs estava justificadíssim. Ara, si hi havia un alumne que et deia, 'és que me he dormido, profe...' Aleshores sí que és una falta. En una situació així tot havia de ser suau. No et pots posar ferm, que t'has de connectar a tal hora. Crec que vam ser bastant... sí que ens posàvem forts, que s'havien de connectar, però no els obligàvem allò, ara tindràs un parte. Això no.

(Secundària, Can Serra, Tutora de 4t d'ESO)

Si hi havia manca de mitjans tecnològics o si la família expressava que prioritzava resoldre situacions d'emergència econòmica es considerava que les faltes eren "justificades" i, per tant, no s'activaven protocols. Amb la voluntat ferma de no perjudicar aquest alumnat, **els centres van haver d'estudiar cas per cas en comptes d'aplicar criteris més rígids** –com ara un nombre fix de dies sense assistir a classe–, cosa que va comportar molta més feina pels tutors i tutores.

Sobre tot són alumnes amb unes necessitats... de connectivitat, o que tenen necessitats més específiques a l'aula que requereixen d'un acompanyament, sobre tot això. Ens vam trobar amb famílies que hi havia un teletreball molt fort a casa; i el tema de tenir un sol dispositiu. Vull remarcar-ho: no només van tenir dificultats les famílies que no tenien dispositius, sinó alumnes que a l'escola estan súper integrats, no tenen dificultats d'aprenentatge, compleixen amb els seus hàbits... i a casa hi havia tantes hores de

teletreball i un sol dispositiu, i potser el compartien amb germans, que també es veia una mica limitat aquest enviament d'activitats.

(Primària, Santa Eulàlia, Equip directiu)

Sovint darrere de la falta de connexió continuada, es troba la **incapacitat de la família per establir normes i límits a l'alumne que es queda sol a casa**: aquest diu que es connecta però no ho fa. Aquesta casuística sembla ser més greu a Secundària que a Primària, i més al segon cicle de l'ESO que no pas al primer cicle, on els pares encara estan molt a sobre dels infants. Alguns centres van establir mecanismes per a notificar a la família en temps real o de manera molt immediata la no connexió dels fills/es per mirar de solucionar aquest tipus de falta de connexió. Aquesta notificació es feia via telèfon, el que suposava una càrrega afegida de feina per tutors/es i equips directius, o de manera automatitzada en els centres amb plataformes educatives ja instaurades abans de la pandèmia.

La cita següent d'un docent de Secundària identifica diferents situacions que porten a la no connexió de l'alumnat (pèrdua d'hàbits, problemes emocionals, falta de control familiar, etc.), però també mostra els esforços per part dels centres perquè els i les estudiants es connectessin de manera regular, fins i tot fent servir les capacitats de seguiment que la tecnologia posava al seu abast:

Els que són responsables els hi és igual que compti, que no compti... Tenen aquests valors que fan que es connectin, que siguin agraïts. Eren una majoria. Però després ens vam trobar els que tenien l'excusa de la wifi, que ja no servia quan l'escola els hi va facilitar connexió. I després els que simplement no es connectaven. I com que tots els ordinadors els podíem rastrejar, podíem saber quan i a què es connectaven, l'informàtic va fer rastreig, i són famílies desestructurades, que els pares tenen menys poder encara que nosaltres, estan els nens sols perquè se n'anaven a treballar. Però nosaltres els hi enviàvem un avís a les famílies amb cada classe que no es connectessin, al moment de passar llista. Posàvem l'absència a la plataforma Educamos, i ho rebien els pares al moment. Així detectàvem els alumnes que se'ns escapen. El que havia fet una campaneta algun dia pel que fos, el pare o la mare li donava el collejón, i no tornava a passar. Els pares podien contestar l'avís, i potser rebíem, perdona, no tornarà a passar, ens hem adormit, o hem anat al metge... En aquests casos els hi dèiem que avisessin, no costa res. Llavors, molt poquets, potser un o dos a cada classe, no es connectaven perquè no els hi donava la gana. I vèiem que es connectaven amb l'ordinador per jugar. Gent rebel, amb una personalitat molt definida ja a 4rt d'ESO. Som una escola que estem molt a sobre i molt poca gent es perd. Les famílies normalment responen súper bé, son molt agraïdes. Però algunes ens deien, és que el nano està tot el dia sol, no podem fer res. També algun cas de nanos que son molt tancats, que no volen venir a escola, també un o dos per classe. Estaven com deprimits. Feliços de no haver de venir, no és que els hi facin bullying, però que no tenen eines per defensar-se, i estan millor a casa, sols... Aquests també va costar molt que es connectessin, jo els hi preguntava, com esteu? La majoria deien que volien venir al cole, però aquells deien que eren més feliços a casa. Son nens que necessiten venir a escola perquè sinó trenquen els lligams amb la societat. Semblava depressió, en alguns. Els pares també ens enviaven missatges, el meu fill està tancat a l'habitació tot el dia.

(Secundària, Bellvitge, Tutora de 4t d'ESO)

Com ja s'ha esmentat anteriorment, els esforços de prevenció i atenció a l'absentisme descansen en un **intens treball en xarxa** de diferents agents, com són les tècniques de suport educatiu a l'absentisme, les tècniques d'integració social als centres que disposen d'aquesta figura, els equips directius i d'orientació, les comissions socioeducatives de centre i, en alguns casos, els Serveis Socials i la Guàrdia Urbana. Per aquest motiu, la coordinació, tant cap a dins dels centres, com entre aquests i les tècniques d'absentisme i els Serveis Socials, és molt important. Durant els primers mesos de pandèmia, amb el desconcert inicial, aquesta coordinació va patir una severa disrupció, que es va perllongar durant setmanes i que, en alguns casos, no es va reprendre fins el curs següent. En els casos en que aquesta coordinació es va reprendre, es va fer de forma virtual. Curiosament, com va succeir amb la comunicació amb algunes famílies, aquesta virtualitat de les reunions va ser percebuda

per alguns/es docents com a positiva, en la mesura que va permetre una comunicació més immediata amb les professionals tècniques d'absentisme.

Com ja s'ha mencionat, dins el 'Programa per a l'atenció i prevenció de l'absentisme' a la ciutat **es van crear les categories noves de "absentisme virtual" i "no localitzat" per encabir les noves circumstàncies conseqüència del confinament domiciliari i virtualització de l'activitat docent**. El primer cas es refereix a aquell alumnat que o bé connecten esporàdicament o no han fet cap entrega de tasca i es fa ús de l'etiqueta "no localitzat" per l'alumnat que no ha pogut ser localitzat pel centre i no han fet cap comunicació per cap via durant el confinament. En algunes entrevistes, però, es mostra un desconeixement d'aquesta adaptació de la redefinició de l'absentisme, cosa que pot remetre a una qüestió de manca de comunicació o a que aquests criteris haguessin estat establerts a posteriori, o, si més no, un cop els centres ja havien desenvolupat els seus propis sistemes de classificació de l'alumnat que no feia seguiment de l'activitat docent virtual.

Algunes persones entrevistades feien ús del terme **absentisme "pandèmic"** per referir-se a les circumstàncies del confinament que van provocar la desvinculació d'alumnes que no eren absentistes amb anterioritat. Aquest absentisme pandèmic es contraposaria a un altre **absentisme "crònic"** practicat per alumnes que ja faltaven a classe amb anterioritat a la pandèmia, que avançaven cap a la desvinculació total; situació que, en alguns casos, s'ha precipitat amb la pandèmia.

*La pandèmia ha accelerat de manera notable el procés de desvinculació d'aquells infants i famílies que ja eren irregulars a l'escola. Ha estat un accelerador. Les famílies que eren absentistes irregulars al final t'ho diuen. Totes aquestes impossibilitats la pandèmia les accelera.*

(Primària, El Gornal, Tutor de Cicle Superior)

En aquesta darrera tipologia de casos, les mesures per esborrar l'escletxa digital (proveir dispositius i connexió) no necessàriament resolen el problema:

*Aquél que es absentista en el instituto y lo es en casa, y le llega el dispositivo, pues hace el uso que quiere del dispositivo.*

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

En general, s'observa **certa continuïtat pel que fa a aquells infants i joves que ja eren absentistes abans de la pandèmia**. Aquests ho continuen sent en context pandèmic, tant durant el confinament com en la represa de la presencialitat el curs següent:

*Els infants que ja seguien abans i que es preocupaven, aquests anaven seguint. Els que ja eren absentistes totals o intermitents abans de la pandèmia, la seva vinculació i participació ha sigut la mateixa. Si no hi ha vinculació quan és presencial, menys ara. Aquestes famílies no es queixaven tant dels continguts, sinó de la part de necessitats bàsiques, beques menjador... no pas del tema continguts. El paral·lelisme era clar: "l'infant escolar" ho és de manera presencial i virtual, i el que no ho és, segueix aquest mateix patró. Aquí no ha afectat gaire que estiguessin a casa o a l'escola.*

(Primària, El Gornal, Tutor de Cicle Superior)

La pandèmia precipita situacions que ja eren problemàtiques, per exemple, alumnat absentista amb el que ja no es va poder treballar perquè tornessin.

*En el cas de POA, jo treballo amb un alumnat que és el que ja està en general desafeccionat de l'escola, ja en època prepandèmica. Si la tenen [la vinculació] era més per l'acompanyament social i emocional, per la orientadora, la TIS, el tutor o tutora, o pel grup... I la pandèmia els va expulsar totalment fora.*

(Orientadora acadèmica externa)

Cal remarcar, però, que també hi ha casos puntuals d'alumnes que no eren absentistes, i que amb la pandèmia "desconnecten":

Sí que ho hem notat. Hem tingut alumnes que el contacte amb ells era molt difícil. Alumnes que tenien una assistència regular, es va perdre totalment. Ni trucades... De vegades canvien de telèfon constantment, i això va fer que fos impossible contactar-les. Això ens feia patir.

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

En tot cas, sembla que bona part de l'alumnat que ja abans tenia un vincle fràgil amb el sistema escolar va veure com s'accelerava el seu procés de desvinculació. En paraules d'una orientadora acadèmica externa als centres, però, va haver alguns casos minoritaris en què l'efecte va ser contrari:

[Va afectar més] els qui ja estaven una miqueta fora, que hi anaven [a l'institut] per hàbit, 'porque mi día a día es ir al colegio', aquests van caure, la gran majoria. A alguns també és cert que els va servir com a oportunitat, no cal ser tan catastrofista, és cert que alguns durant tot aquest procés de preinscripció van aprofitar per treure's la feina. Perquè nosaltres quan arribem a les seves vides s'encén l'alarma: si yo he llegado a tu vida, es porque estás en la cuerda floja, entonces esto te puede servir como "espabila que a lo mejor suspendes", o "bueno, esto no es tu camino, pues busca otro". De los 35 que tenía el año pasado, recuerdo dos en concreto que se lo curraron mucho y pasaron.

(Orientadora acadèmica externa)

#### 2.1.10 ATENCIÓ A LA DIVERSITAT I A LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS (NEE)

La correcta atenció a les necessitats educatives especials de part de l'alumnat forma part també del dret a l'educació i a la plena escolaritat d'infants i joves. D'acord amb els testimonis recollits, es podria dir que, de manera encara més greu que el que va passar amb l'atenció a l'absentisme durant el confinament, **les necessitats educatives especials no van ser ateses adequadament**, o no més enllà de la bona voluntat i capacitat del professorat amb tasques d'atenció a la diversitat. Això ha tingut conseqüències, com ara el retrocés evident de molts alumnes amb suports intensius per a l'escolarització inclusiva (SIEI), qui, d'acord amb el testimoni dels professionals, **"haurien perdut tot allò treballat durant el curs"** (Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Tutora d'aula SIEI), i per tant l'escletxa entre aquests alumnes i la resta d'alumnes encara s'ha eixamplat més.

Pel professorat d'atenció a la diversitat va ser molt important el seguiment emocional d'aquests alumnes i llurs famílies, i mantenir el vincle durant el confinament. Era important que aquests alumnes no se sentissin oblidats pel centre, ni ells ni les seves famílies, i en la mesura del possible, facilitar la interacció amb la resta del grup.

Es un grupo más reducido, siete u ocho alumnos, más fácil de llevar que los 20 de 1ESO o los 30 de 2ESO. Lo gestionamos bastante bien porque todos se conectaban, si no llamábamos a la familia y automáticamente hacían que se conectarán... *Fue un seguimiento mucho más exhaustivo, porque necesitan mucho más apoyo.*

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Cal dir que els i les alumnes amb necessitats educatives especials no conformen un grup homogeni, sinó que hi ha diversitat de casuístiques i condicions; és una "diversitat força diversa", en paraules de la Coordinadora d'Atenció a la Diversitat d'una de les escoles de Primària participants a l'estudi. En concret, els i les alumnes amb trastorns de l'espectre autista van tenir moltes dificultats. Alguns d'aquests infants van viure la situació pandèmica amb molta angoixa, molta por, i en molts casos els problemes de son es van incrementar.

En general les solucions tecnològiques adoptades (Classroom, ús de correu electrònic) no eren adequades per a bona part d'aquest alumnat amb necessitats educatives especials:



És molt difícil quan perds la presencialitat; quan perds el tu a tu és molt difícil. Per mi és lo bàsic per accedir a ells, la part emocional, i quan la perds perquè la pantalla t'ho impedeix, perquè perds el to, perds l'expressivitat, perds el poder agafar-li la mà i dir, 'no tranquil, jo t'ajudo'; és complicat.  
(Primària, Centre, Comissió d'Atenció a la Diversitat)

Com a conseqüència, **el treball d'atenció a la diversitat ha requerit un treball extra d'adaptació**. En un dels centres de Primària, per exemple, la mestra d'audició i llenguatge va fer tota una feina de personalitzar àudios per cada nivell i cada infant, però també de facilitar l'accés, cosa que de vegades passava per lliurar el material en paper:

Quan vam veure que la cosa s'allargava vam activar el Classroom i aquí és on vam veure que aquests d'atenció a la diversitat tenien moltes més dificultats perquè havíem d'adaptar la feina a Classroom quan molts encara no tenien lectoescriptura adquirida, la destresa per entrar a l'aula virtual. Havíem de comptar mooolt amb l'ajut de les famílies i algunes d'aquestes famílies se'ls agreujava encara més perquè no tenien els mitjans per poder ajudar.  
(Primària, Centre, Comissió d'Atenció a la Diversitat)

Allà on s'hi han afegit dificultats derivades de la situació socioeconòmica, les dificultats per fer un acompanyament correcte a aquests infants s'han agreujat. En un dels centres de Primària ens diuen que "coincideix bastant que els alumnes que tenien més dificultats de connexió són alumnes amb necessitats educatives especials" (Primària, Centre, Tutora Cicle Superior). En aquests casos, fer el seguiment va ser molt complicat.

L'acompanyament per part de les famílies esdevé imprescindible per que aquests alumnes puguin fer les tasques proposades i mantenir contacte amb la resta d'alumnes. I mentre que algunes famílies manifestaven no tenir les habilitats tecnològiques, acadèmiques o lingüístiques necessàries per fer l'acompanyament, altres famílies sentien que les tasques que els enviàvem des dels centres es quedaven curtes i, amb l'assessorament del professorat, van afegir elles mateixes altres activitats.

La majoria de serveis de suport per aquest infants (com per exemple el CSMIJ-Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil, o els CREDA-Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius) **van aturar els serveis**. Durant el confinament algunes famílies van demanar ajuda o assessorament als centres en relació a aquest tipus de serveis externs per intentar aconseguir intervencions.

La família va posar-se en contacte amb un d'aquest centres i van aconseguir ajuda terapèutica i estan molt contents [...] però en canvi sé d'altres que són del servei públic que van quedar molt més penjats.  
(Primària, Centre, Comissió d'Atenció a la Diversitat)

Passats alguns mesos alguns d'aquests serveis van convertir al format virtual l'atenció que prestaven, la qual cosa, segons l'opinió dels docents, va deixar fora a una certa tipologia d'infants i joves:

Els nanos que ja tenien algun tipus de problema emocional de base... nanos que rebien algun tipus de suport psicològic, no és el mateix fer teràpia presencial que per Zoom. Van estar molts mesos amb tot això tallat.  
(Primària, Collblanc-La Torrassa, Equip directiu)

Nanos que jo tenia que feien suport extern, que es va quedar tot aturat. Aquest curs, suport extern per nanos que tenen diagnosticats alguns trastorns, en alguns va haver-hi una certa continuïtat i en d'altres ho van aturar totalment i ara hem hagut de reiniciar i això no ha anat gens bé. Durant aquest curs aquests suports no han funcionat amb normalitat. Tot això està costant molt.  
(Primària, Collblanc-La Torrassa, Tutora de Cicle Inicial)



Així doncs, la suspensió d'aquests serveis psicopedagògics externs va provocar una gran polarització entre les famílies que depenen de serveis públics i les famílies que poden pagar serveis privats. Des de les escoles es va intentar derivar-los cap a recursos del tercer sector.

La persona de l'EAP [Equip d'Assessorament Psicopedagògic] va estar molt activa. Vam tenir famílies que durant el confinament havien agreujat tema de tics, trets lligats a trastorns que els alumnes ja patien. Van intentar acompanyar la família de la millor manera que vam saber tots. Es van fer derivacions cap a associacions per intentar mitigar aquesta situació.[...] El tema de les teràpies i el suport extern. Durant el confinament alguns centres i serveis han fet més aquest seguiment virtual, telefònic amb les famílies, vídeo-trucades. Que jo penso que en molts casos ha estat molt necessari. Perquè hi ha hagut famílies que no han tingut aquest acompanyament i ho han patit força. Agreujant-se la simptomatologia dels nens. Sobretot tenen aquesta necessitat de tornar a una normalitat entre cometes, una rutina d'horari que m'ajudi a gestionar la son, d'anar a dormir a una hora determinada. (Primària, Collblanc-La Torrassa, Tutora de Cicle Mitjà)

Aquesta **ruptura en el seguiment terapèutic** ha tingut resultats negatius en el desenvolupament d'aquest alumnat. Aquest és un element en el que coincideixen totes les persones entrevistades amb algun tipus de responsabilitat o contacte amb aquest alumnat, tant als centres de Primària com de Secundària.

### 2.1.11 RELACIÓ AMB LES AUTORITATS EDUCATIVES, NIVELLS DE COORDINACIÓ I MITJANS DE COMUNICACIÓ

---

Es valora positivament l'enviament d'ordinadors fet, tant al curs 2019-20 com al 2020-21, com una manera de revertir desavantatges, encara que en general la sensació es que van trigar massa i va existir certa descoordinació entre el subministrament de dispositius electrònics i sets de connectivitat.

Una majoria de les veus recollides transmeten una crítica a les autoritats educatives pel que fa a la falta de comunicació directa amb els centres, ambigüitat en les disposicions, propostes tardanes, les mesures d'avaluació i la resposta lenta, insuficient i poc flexible davant les necessitats tecnològiques. En particular destaquen el solapament que es va donar durant gran part d'aquest curs entre declaracions a **premsa i comunicats oficials**:

El problema es que era una cadena, que los medios de comunicación no han ayudado nada, porque se sabía antes por la tele que por Dirección. Era como una cadena de mando que se pisa, sin querer, y nos daban la información cuando el rumor ya se había extendido: se alarga un mes más el confinamiento. Claro, la gente ya empezaba a moverse, ¿es esto verdad? Hasta que al director no le llegaba la carta de la administración, él no podía decirnos nada. Pero los medios de comunicación sacaban la bomba. Entonces lo han tenido super difícil la junta directiva para poder gestionar la información que se les escapaba de las manos, como un secreto que alguien chiva... Y a gestionarlo. [...] Las familias me enviaban emails a mí como tutor, ¿esto de la tele es verdad? Y yo no podía confirmar nada. Como los fichajes del fútbol... Hay rumores, pero teníamos que desmentir o poner en duda hasta que los sabíamos oficialmente.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Nosaltres hem estat treballant amb flexibilitat, amb les nostres famílies i entorn que coneixen molt bé. Les administracions han hagut de treballar sobre situacions que no coneixien, estaven desbordades, amb magnituds molt grans, però jo crec que s'hauria de cuidar molt el tema de comunicació. Jo el que he viscut molt malament és de com ens hem assabentat de les coses.

(Primària, Collblanc-La Torrassa, Equip directiu)

Trobo molt malament i molt lleig que molta d'aquesta informació hagi estat als mitjans de comunicació abans que arribar-nos a nosaltres, que ens ha dificultat moltíssim la nostra feina. S'han donat informacions contradictòries que no ens han ajudat gens. La informació arribava abans als mitjans que a nosaltres mateixos. *En aquest sentit ens hem sentit molt sols, com David davant Goliat.* Jo no he sentit un ajut de fora. Aquí estem i hem donat el millor de nosaltres. [...] I ho dic també pel Departament d'Ensenyament, que són els qui transmeten als mitjans de comunicació abans de dir-nos-ho a nosaltres. Amb els primers que haurien de parlar és amb nosaltres, els mestres.

(Primària, Santa Eulàlia, Tutora de Cicle Mitjà)

En alguns casos també hi ha retrets a les autoritats en relació amb les directrius per a l'avaluació del tercer trimestre i a la falta de previsió de cara al curs 2020-21: "alguns docents haguessin agraït tenir pautes més clares per poder preparar el curs i no haver d'improvisar al setembre" (Secundària, Bellvitge, Orientadora). En el sentit contrari, es fa un reconeixement explícit per part dels equips directius dels centres al **suport d'Inspecció d'Educació**, molt present i amb els quals va haver-hi una comunicació constant, però que no sempre tenien prou informació.

Pel que fa a la **reivindicació de formació en tecnologies per a tot el professorat**, hi ha diversitat de postures: algunes persones entrevistades consideren que aquesta és una tasca que les autoritats educatives haurien d'haver proveït abans, mentre que d'altres consideren més adient, donades les circumstàncies, procurar-se ells mateixos aquesta formació, mitjançant companys i companyes que tenien els coneixements i explicaven específicament allò que els calia. Això ho trobaven més eficient que les formacions més generals, que no es podien concretar tant en relació amb les necessitats de cada centre. Instàncies del Departament d'Educació centrades a la ciutat de l'Hospitalet, però, assenyalen que s'ha incrementat la oferta formativa en aspectes tecnològics, de la qual en poden fer ús els professors i professores a títol individual.

De la mateixa manera que va ocórrer cap a dins dels centres educatius, també més enllà dels centres es van incrementar els esforços de coordinació durant la pandèmia, de vegades dins d'espais ja existents, però d'altres amb mecanismes no institucionalitzats de coordinació. En concret, la junta de directores i directors de l'Hospitalet es va convertir en un espai on es compartien dificultats i solucions. En el cas dels centres concertats d'ordres religioses, aquestes van coordinar-se dins de les seves pròpies xarxes d'escoles, compartint informació útil per afrontar els problemes i prendre decisions tant pedagògiques com administratives.

Per altra banda, altres accions de coordinació, com les comissions socials, van veure interrompuda la seva marxa, encara que després d'uns mesos es van reprendre de manera virtual, una vegada les plataformes i les reunions virtuals es van posar en marxa, sobretot per treballar sobre l'alumnat que ni tan sols havia aparegut des del tancament. Altres exemples de disrupció en aquest tipus d'acció va ser el seminari Primària-Secundària organitzat pel Centre de Recursos Pedagògics (CRP) per fomentar el traspàs d'informació sobre l'alumnat que canvia d'etapa educativa, el qual, segons una de les persones entrevistades a un institut, no va promoure que es comunicés com els alumnes de 6è el curs 2019-20 havien passat el confinament, una informació que hagués estat útil per a la tasca tutorial a 1r d'ESO. D'altra banda, el 'Programa d'Orientació i Acompanyament' (POA) es va veure temporalment interromput, a més a més en el moment més àlgid dins el calendari anual, que és el període d'orientació i el de preinscripcions (INCOOP, 2020:133). Aquesta interrupció i la necessitat de donar resposta ràpida a l'alumnat va implicar una sobrecàrrega de feina per a les tècniques i va entorpir la seva tasca. També va comportar que la qualitat de la intervenció fos menor perquè ni hi havia presencialitat, ni hi havia hagut temps per a desenvolupar altres eines, el que va dificultar la creació de vincle amb l'alumnat que posteriorment serà acompanyat. El funcionament del propi programa POA es va veure també dificultat perquè la situació de confinament va impedir les intervencions que habitualment s'efectuen en format grupal durant els mesos de maig i juny (INCOOP, 2020:102), alhora que es va reduir molt el període per a dur a terme accions d'orientació abans de la preinscripció als Programes de Formació i Inserció-PFIs. (INCOOP, 2020:103).

Pel que fa als mitjans de comunicació, alguns/es professionals es queixen que els mitjans van transmetre missatges que van dificultar el dia a dia dels centres, sense tenir en compte les dificultats que s'hi vivien. Una mestra d'un centre de Primària públic es lamenta que algunes famílies es queixaven que volien que es fessin classes virtuals, tal i com veien que s'estava fent a centres concertats, perquè sentien que els seus fills estaven perdent aprenentatges. Des dels centres amb més alumnat provinent d'entorns socioeconòmics desfavorits fan molt èmfasi en la diferència amb les imatges que es transmetien del confinament des dels mitjans de comunicació, que no tenien res a veure amb la realitat del seu alumnat i es queixaven de que la realitat de les seves famílies no van aparèixer als mitjans de comunicació:

Ho vam comentar molt a nivell de les escoles de màxima dificultat, la imatge que sortia del dia a dia, de les famílies teletreballant i la criatura al costat amb el seu portàtil fent els deures; i mentre tu tenies un Zoom amb els teus jefes ajudaves aquella criatura a fer el problema. No és la nostra realitat. Per nosaltres això és ciència-ficció. Tant de bo les nostres famílies haguessin tingut la doble feina de teletreballar i educar els seus infants. Les nostres famílies ni teletreballaven ni tenien la possibilitat d'educar als seus infants. I aquesta és una realitat molt més cruel que la que es visualitzava a les notícies, sincerament. Perquè com a mínim tenien l'oportunitat de fer les dues coses. Però les nostres famílies ni tenien l'oportunitat de treballar, ni tenien les competències personals ni l'estat emocional adequat per poder acompanyar als seus infants.

(Primària, Les Planes, Equip directiu)

Una darrera qüestió important fa referència al rol essencial que els i les professionals han tingut a l'hora de mitigar les possibles inequitats que la pandèmia pot haver comportat, davant la manca d'eficiència i anticipació de la pròpia administració. N'és exemple el cas de l'alumnat que rep orientació per a acollir-se a itineraris de segona oportunitat perquè es preveu que no obtinguin el graduat d'ESO:

Ho penso des del principi de la pandèmia, que va ser tot amb cuentagotas. Per exemple, la preinscripció a PFI aquest any. Nosaltres fem reunions amb els recursos de segones oportunitats trimestralment per fer el seguiment de l'acompanyament. Així, ens expliquen l'oferta formativa. A l'última, el març-abril, la informació que tenien [als instituts públics que ofereixen PFIs], era que la preinscripció seria online, que segurament es faria servir el mateix formulari de l'any anterior, i que segurament s'enviaria tot online com l'any passat. Nosaltres, com a treballadores que preveiem, projectem les preinscripcions així, ho ordenem tot, quedem amb els centres, quadres horaris, que és molt difícil, que tothom estigui content... Doncs el dimecres abans de començar les preinscripcions, anant al web del Departament [d'Educació], TriaEducativa, veiem que les inscripcions són presencials. Per molt que tu t'intentis ordenar, preveure, organitzar... Que estem parlant d'un col·lectiu complex, que cal cuidar més, sí, perquè tenen menys habilitats, perquè no s'estan traient l'ESO, perquè estàs dient que no tenen les competències bàsiques de l'ESO! Per tant, si veiem això, la preinscripció hauria d'estar adaptada a això. Va ser una bomba, aquell dimecres, quasi ens agafem la baixa totes, aneu-vos-en a la merda tots. I clar, trucant als companys [de l'institut que ofereix PFIs], 'ei, què?'. 'Sí, sí, ho acabem de veure'. T'enfades una mica perquè tu no paries de posar de tu, posar de tu, i la institució... Ets el último mono. Llavors què? Ho hem fet tot? Sí. S'ha pogut fer? Sí, clar, som persones, i totes educadores socials, psicòlogues, antropòlogues... Com no ho has de fer? Al final et deus a molta gent, no només als nois i noies, te debes a los coordinadores pedagógicos, a los orientadores, a los tutores... Todos confían en que tú haces tu trabajo, ¿no? Y tú lo haces, pero claro, con unas condiciones de ansiedad y de incertidumbre. [...] En comptes de facilitar, són tot pals a les rodes. Ja ho sabem que durant la pandèmia tot ha funcionat molt així, perquè ningú estava acostumat a una pandèmia, de vegades fins que les coses no venen no les podem agafar i fer una projecció de solució, però òndia, la preinscripció de PFI ja ho sabíem des de l'any passat que seria així. Que algú ens preguntí.

(Orientadora acadèmica externa)

La pròpia administració reconeix la necessitat d'una major dotació de recursos, si el que es vol és redreçar les diferències ocasionades pel seguiment desigual dels alumnes especialment durant el curs 2019-20:

El Departament [d'Educació] ha fet aquesta anàlisi i nosaltres sabem que això passarà, perquè els centres també ens ho diuen. Sí que es notarà. O posem molts recursos per minimitzar, o potser els nanos que estan ara a 4t, 5è, si això no ho recuperem a l'ESO, potser sí que serà una generació de nanos que hauran patit això i tindrà conseqüències en la seva educació, en el seu èxit educatiu en general.

(Representant de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament)

## 2.2 CURS 2020-21: REPRESA DE LES CLASSES PRESENCIALS

De les paraules de les persones entrevistades es desprèn que l'experiència viscuda durant el confinament entre el març i el juny del 2020 va permetre **iniciar el curs escolar 2020-21 amb la sensació de comptar amb més eines per afrontar les dificultats**, si més no eines digitals: "ara sí que estàvem preparats" (Primària, Santa Eulàlia, Tutora de Cicle Mitjà). Després de mig any amb les aules buides, la represa de la presencialitat genera entusiasme, si bé la reobertura dels centres i l'adequació de la seva organització als protocols covid va suposar un sobre esforç considerable per a professorat i equips directius. Molts professionals es van marcar d'entrada unes expectatives baixes, tenint molt present la possibilitat que es decretés un nou confinament, i per tant la necessitat de preparar-se per aquesta possibilitat –sobretot amb l'impuls de la digitalització dels centres que no ho estaven prèviament i el reforç de les competències digitals d'alumnat i professorat–, alhora que s'anaven programant i impartint les classes presencials en un context de màxima incertesa.

Jo tenia uns sentiments ambivalents, per una banda tenia moltíssimes ganes de tornar a l'escola i de viure el dia a dia dins l'escola, però alhora em neguitejava molt com viuríem una escola amb tantes normes. Als alumnes hem de fer-los entendre que hem de trencar els seus grups naturals per encabir-los en grups bombolla. Em neguitejava molt pensar que l'escola seria un espai tan normatiu constantment. I també, com tornarien a agafar un ritme després de tants mesos sense uns hàbits acadèmics, que s'havien anat desdibuixant. Evidentment que l'escola s'ha de donar en persona, amb la vida diària i el contacte, però em preocupava aquesta normalitat que no té res de normal.

(Secundària, Bellvitge, Orientadora)

Vàries persones entrevistades rememoren les seves pors i inseguretats sobre si l'escola estaria prou preparada, i com aquestes pors i inseguretats es van anar diluint amb el temps:

Durant el primer trimestre sobretot, [vam procurar] integrar tots el protocols. Nosaltres com mestres, l'angoixa de dir, ho estic fent bé, no ho estic fent bé. Ha sigut difícil integrar tantes noves normatives.

(Primària, Centre, Tutora de Cicle Superior)

En el moment de fer les entrevistes, en el segon i tercer trimestre del curs 2020-21, la majoria coincideixen a dir que **es va estar a l'alçada de les circumstàncies i que, amb molt d'esforç, es va aconseguir que els centres funcionessin, tot i la restricció de les possibilitats per organitzar les activitats docents i el desgast generat per la situació de pandèmia**. També coincideixen la majoria a destacar l'esforç de l'alumnat per tornar a l'escola en un context tan hostil. En definitiva, es posa molt èmfasi en l'adaptabilitat de tota la comunitat educativa sota unes circumstàncies difícils, una adaptabilitat que cal posar en valor i que genera als i les professionals la satisfacció d'haver superat un curs que es presentava molt difícil, especialment des del punt de vista emocional:

Els primers dies de curs teníem molt clar que [l'objectiu fonamental] era recuperar la vinculació com a grup, cuidar molt la part emocional de com estaven, com havien tornat, com havien viscut tot; els dos primers dies, tres, era bàsicament això.

(Primària, Centre, Comissió d'Atenció a la Diversitat)

En consonància amb això, i particularment a Primària, el curs 2020-21 es van reorganitzar els objectius de l'escola, tot donant més importància als elements competencials i començant des d'on s'havia arribat al març 2020 amb l'objectiu de que cap nen es quedés fora per no haver pogut fer seguiment de l'activitat escolar durant el confinament:

Garantir que les activitats des del setembre comencessin recollint tots aquests aspectes que s'havien treballat des del confinament i que molts nens o no l'havien pogut treballar o no amb prou profunditat com per donar-ho per assolit.

(Primària, Les Planes, Equip directiu)

### 2.2.1 APLICACIÓ DE LES MESURES DE PREVENCIÓ DE LA COVID ALS CENTRES

Els plans d'obertura dels centres de cara al curs 2020-21, dissenyats pels equips directius i aprovats per la Inspecció d'Educació, havien d'incloure un seguit de mesures higièniques i de prevenció, entre les quals, de manera especialment notòria, s'incloïa l'esglaonament de les entrades i sortides, així com l'estipulació del rentat de mans i els controls de temperatura. Aquests plans, que s'establien per a cada centre, es van conformar sobre la base de l'experiència durant el temps de confinament i seguint les indicacions de les autoritat sanitàries vigents el mes de setembre.

Els **reforços covid** durant el curs 2020-21 són unànimement vist com molt positius, encara que no sempre es perceben com suficients per complir amb les mesures de seguretat demanades. Els centres consideren necessària la continuïtat dels mateixos més enllà del curs 2020-21, sobretot pel que fa als centres de major complexitat, dins d'un pla de millores educatives que, entre d'altres, incorpori la consolidació de la figura de l'educador social i integrador dins els centres.

Com a efecte molt destacat en les narracions de les persones entrevistades, **els protocols covid han condicionat fortament la socialització de l'alumnat**, tot limitant-la als anomenats "grups bombolla", entesos com a unitats de convivència estable i aïllada de l'exterior. Alhora, la gestió dels espais forçada per les mesures epidemiològiques ha fet que algunes pràctiques habituals, per exemple algunes de caire disciplinari o de suport a l'aprenentatge, s'hagin hagut de suprimir o modificar substancialment, en nom de la reducció de la mobilitat espacial i de la interacció social.

La **lògica dels grups bombolla ha fracturat els processos de socialització dins del centre**, que revesteixen una importància especial en alguns projectes educatius, com és el cas de dues de les escoles de la mostra, on normalment s'estimulen les activitats que impliquen a varies promocions. Més en general, per a molts centres, la imposició dels grups bombolla va representar el canvi més important des del punt de vista organitzatiu i d'assignació dels recursos humans, en particular a Secundària, on s'imparteixen més matèries i apareix l'optativitat. Per exemple, a un dels instituts, davant la impossibilitat d'establir de manera estricta els grups bombolla amb la plantilla disponible, es va decidir destinar el màxim de recursos a 1r d'ESO per poder crear tres grups bombolla de vint alumnes que no es barreassin en cap moment, tot assignant-los-hi professorat capaç d'impartir varies matèries, mentre que per la resta de cursos es va procurar que es barreassin el mínim possible, i que hi entressin el mínim de professors. Aquesta manera d'organitzar-se entrava en contradicció amb la seva manera de fer habitual al centre, ja que, segons s'argumenta, es fa més difícil la innovació educativa. Persones entrevistades de diferents centres coincideixen a assenyalar com moltes de les restriccions establertes afecten la tasca docent, alhora que suposen una sobrecàrrega –tant mental com física– per als docents. Exemples d'això seria la prohibició de que els i les alumnes circulin pels centres sense acompanyament, la necessitat de rebre'ls a la porta per escortar-los durant la pujada a l'aula, el control de l'ús dels lavabos que romanen tancats mentre no es justifiqui la necessitat d'accedir-hi, la prohibició de transgredir les divisions del pati, o l'eliminació dels espais on s'aplicaven mesures disciplinàries en el cas d'alguns instituts.

Els protocols covid també han forçat la **suspensió o limitació d'activitats de reforç**, donada la impossibilitat de barrejar alumnat de grups bombolla diferents, i també han impossibilitat l'aplicació de mesures disciplinàries davant la impuntualitat o les disruptcions a l'aula, en no poder comptar amb el recurs de l'aula d'expulsats o d'altres espais com la biblioteca. També s'han donat casos de suspensió d'activitats extraescolars, o d'altres plenament curriculars com les excursions o altres activitats que tenen lloc fora del centre.

Les mesures han incidit de manera particular en l'amplitud de **moviment de l'alumnat**, fins i tot en temps de pati, amb la delimitació de zones per als diferents grups bombolla o, en alguns centres, la prohibició dels jocs de pilota. En el cas dels instituts de Secundària, això ha revertit en un **augment de l'ús del telèfon mòbil com a activitat preferent durant les estones d'esbarjo**. També s'ha imposat un control sobre les expressions corporals i afectives que impliquen un contacte físic entre l'alumnat.

Així mateix, l'accés als centres ha quedat restringit a alumnat i professorat, tot exclouent-hi les famílies o altres actors que habitualment participen a la vida escolar. Les reunions i entrevistes amb les famílies s'han celebrat de manera telemàtica en consonància amb aquesta restricció.

La **baixada de ràtios** dels grups gràcies als "reforços covid" és una mesura que **no es va aplicar a tots els centres, donat que alguns no contaven amb l'espai necessari** per fer-ho. Quan s'ha pogut aplicar, es viu com quelcom molt positiu, com una mesura encara més exitosa del que els equips docents havien pensat en un principi. Gràcies al menor número d'alumnes per tutor/a, varis centres han optat per una estratègia de treballar amb grups més heterogenis pel que fa a l'edat –basat en sistemes que es podrien considerar "d'aprenentatge solidari"–, les capacitats (ja no hi ha grups avançats i grups amb dificultats) i la diversitat en general. En una de les escoles de Primària s'han fet servir les hores d'atenció a la diversitat per desdoblar totes les tutories en tres, la qual cosa no era possible només amb els reforços covid.

Per l'estructura que tenim com a comunitat d'aprenentatge, tot i que sabem que és una estratègia que hi ha a moltes escoles que ja porten molts anys barrejant edats, no ens havíem plantejat mai perquè no teníem la necessitat. No trobàvem que fos un element que afavoreix especialment el nostre projecte educatiu. Aquest any en pandèmia era l'única opció viable per fer-ho per tal de poder reduir el número d'alumnes per aula per tal de donar resposta a les indicacions del Procicat. Però no és un objectiu a mantenir els propers cursos. La contra que té barrejar grups d'edat és que necessita augmentar el número de grups a l'escola. Nosaltres fem co-docència i intentem que durant el major número possible d'hores estem convivint dins de l'aula dos o tres mestres. Aquest any com que tenim els reforços covid podem, tot i haver augmentat els grups, continuar fent certes hores de co-docència, però amb els reforços covid que tenim no arribem a totes les hores de co-docència que tenien, la meitat d'hores. És per això que no ens compensa, perquè com et dic la resposta educativa i pedagògica dels alumnes ha estat realment molt bona. *El procés de socialització entre aquests grups de barreges d'edat ha estat espectacular, com aquest aprenentatge solidari s'ha donat a terme*, i com tenen integrat que per aprendre jo he d'ajudar l'altre i al revés, llavors tota aquesta part de cohesió social, d'inclusió, d'atenció a la diversitat és fantàstica, però tota aquesta part no la deixem de treballar amb aquesta altra estratègia organitzativa que ens permet tenir més docents a l'aula i l'atenció sigui més individualitzada i personalitzada.

(Primària, Les Planes, Equip directiu)

En la nova situació, com que els i les tutores tenen quinze alumnes en comptes de vint-i-cinc poden fer un seguiment més personalitzat, el que s'ha traduït en un increment del nombre total de plans individualitzats a este centre. La satisfacció amb els resultats és generalitzada, encara que la mesura no ha impedit del tot que emergissin resultats acadèmics diferents en funció de la situació de partida de cada alumne:

Els alumnes amb dificultats afegides s'han vist més agreujats en la pandèmia i la recuperació, per molt que posem estratègies tant a nivell metodològic, com organitzatiu, com de prioritització de continguts i objectius, no és la mateixa.

(Primària, Collblanc-La Torrassa, Equip directiu)

En el cas dels centres amb alumnat vulnerable o considerats d'alta complexitat, es va rebre una dotació extraordinària de personal que anava més enllà de suports docents per incloure-hi educadores i integradors socials, professionals que han assumit un paper crucial a l'escola en context pandèmic:

Aquest any amb el pla de millores educatives que es va activar a determinades escoles, sobretot de màxima complexitat, com a conseqüència de la pandèmia, a nosaltres ens han dotat d'un educador, que ha estat un element clau per poder fer un seguiment personalitzat tant de les dificultats dels infants com de les famílies, que impacten en la vida de l'infant i el desenvolupament educatiu de l'infant. De



moment és per a aquest curs però la intenció del Departament es que pretenen mantenir i consolidar la figura al centre.

(Primària, Les Planes, Equip directiu)

L'organització de les **estones no lectives de la jornada escolar**, com ara els migdies en el cas dels centres de Primària, també s'ha vist afectada per les mesures covid, per la conservació dels grups bombolla i sobretot per la necessitat de reorganitzar els temps en base a un nou sistema de torns, especialment allà on es disposa d'espais limitats. D'acord amb el que ens explica el director de menjador i coordinador de l'espai d'acollida d'una escola de Primària, una conseqüència directa és que els infants disposen de menys temps per dinar, cosa que fa que en els casos a qui els costa més, si no han acabat en el temps de què disposen, el menjar s'acabi llençant. Alguns infants ho saben i se n'aprofiten. També ha afectat la possibilitat de gestionar conflictes dins del menjador: quan en sorgeix un, no hi ha temps per atendre'l en aquell moment, cal esperar a haver sortit del menjador, cosa que dificulta la seva resolució. Aquest mateix coordinador descriu tota la organització del menjador com una "roda d'engranatges" molt estricta, que no permet endarreriments, "perquè si un s'endarrereix afecta tota la cadena". La nova situació fa que es perdin hàbits que s'havien adquirit, i que, en nom de les mesures sanitàries, els infants deixin d'assumir responsabilitats que habitualment se'ls assignaven. Aquest professional ho descriu com un "xoc moral" (pel retrocés que suposa) per l'equip de menjador, però explica que han hagut d'assumir-ho pel bé comú. Altra cosa que s'ha notat en aquest centre és que les famílies han traspassat als infants part de l'angoixa viscuda durant la pandèmia, de manera que els alumnes més "moguts", que acostumen a ser també més conflictius al menjador, hagin vist incrementat el seu neguit.

També s'ha vist afectada la forma d'organitzar l'**hora del pati**. En ocasions s'ha reduït l'estada al pati per establir un ús per torns del mateix, i s'han proposat activitats de lleure dirigides dins les aules, tot sovint fent ús de les pantalles digitals (música, vídeos) o de jocs de taula (tornejos d'escacs). Alhora, s'ha limitat la disponibilitat de materials compartits als patis, com ara pilotes. Factors tots ells que han contribuït a la ja esmentada **reducció del joc en moviment**. Finalment, també l'ús dels banys s'ha vist restringit, amb l'estipulació de moments puntuals per a accedir-hi. S'assenyala, però, que el rigor inicial en l'aplicació d'aquestes normes s'ha anat relaxant en certa mesura amb el pas dels mesos. Alhora, junt amb la pressa imposada pels protocols ("Anem amb el coet al cul, perquè hem d'anar per feina. Això ens ha estressat una mica"), el coordinador de l'espai menjador assenyala que el més desagraït ha estat l'augment de la tasca administrativa i el fet que la comunicació amb les famílies s'hagi virtualitzat, i per tant complicat; dos elements que en un primer moment van fer augmentar la seva dedicació horària a la feina, amb la posterior regularització d'aquesta situació. El mateix coordinador assenyala que, en tot cas, les directrius del Departament de Salut i de la pròpia empresa que presta el servei de monitoratge (una fundació) s'han aplicat de manera correcta i ben coordinada, amb petites excepcions on, davant d'alguna mesura que no semblava tenir gaire sentit, s'ha intentat imposar un altre criteri.

Malgrat totes les restriccions descrites, molts dels professionals entrevistats han manifestat la seva voluntat d'instaurar la màxima normalitat possible en tornar a les aules el setembre del 2020. Així es desprèn d'aquestes paraules del tutor de 4t d'ESO:

*Este es un año complicado, el año del 'no', no podemos hacer esto, no podemos hacer lo otro, pero mi objetivo como tutor siempre es el mismo, que un alumno venga con una sonrisa al instituto y se vaya con una sonrisa. Un alumno feliz es un éxito casi garantizado a nivel académico. Así que yo siempre lo planteo desde este punto de vista. Con esfuerzo y respeto entre ellos, el curso está funcionando. Pero es verdad que es el año del 'no'.*

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

En alguns casos, aquesta voluntat s'ha traduït en l'**incompliment d'algunes indicacions oficials que es van veure com a perjudicials per als alumnes en termes pedagògics**. Es manifesta així una tensió entre els criteris sanitaris i els educatius. Per exemple, la **reducció dràstica de l'optativitat al segon cicle de l'ESO** per minimitzar els contactes entre grups s'ha valorat en aquest sentit. En un dels instituts on hem fet entrevistes, per exemple, a



l'hora d'adaptar el funcionament del centre a les normes covid, es van transgredit els límits entre grups bombolla a 4t d'ESO perquè es va valorar que el seu manteniment impediria cursar les optatives desitjades, amb la conseqüent repercussió negativa per l'alumnat.

Des d'un altre punt de vista, la rigidesa dels protocols covid ha imposat un nou ordre en el funcionament intern dels centres que alguns professionals, com aquesta orientadora externa a qui se li deriven joves que no obtindran el graduat d'ESO, valoren com un efecte inesperadament positiu:

Crec que una cosa que ha canviat ha estat l'organització interna [dels centres]. Això em fa feliç. D'alguna manera el tema dels protocols covid i aquest tancament, que tot està molt pautat, molt tancat, ha obligat a que els centres que ja funcionaven així, meravellós, han continuat, però els centres que era todo jaja, a mi m'ha servit com una manera de no ser la loca de l'organització, sinó que ho hem de fer així, és que ho diu el protocol. Jo he de retre comptes a la meua empresa i a l'Ajuntament. És l'efecte colateral de la pandèmia que valoro molt positivament. Ha obligat a previsió, estructura, endreça. I alhora, és la meua sensació, ha augmentat el valor del programa per part dels centres educatius. Entenen una mica més quina és la nostra feina perquè s'han vist fent aquesta feina. Durant la pandèmia van fer la nostra feina, que és buscar a los que no se encuentran, con unas condiciones complejas. Llavors jo noto com un reconeixement al programa.  
(Orientadora acadèmica externa)

### **2.2.2 RETORN A LES AULES: ASPECTES EMOCIONALS I HÀBITS ACADÈMICS**

---

Un dels reptes que afronten els centres en el moment del retorn a les aules el curs escolar 2020-21, quan es reprèn l'activitat presencial, és la **por i la incertesa de les famílies**. Els centres posen en marxa una labor informativa que busca no només explicar les mesures higièniques i de conducta que s'adoptaran d'acord amb la normativa covid, sinó també transmetre la idea que l'escola és un espai segur. Poc a poc les reticències es van apaivagant i en termes generals es descriu la represa en termes positius. Una membre de l'equip directiu i mestra d'una escola de Primària ho expressen amb claredat:

S'han adaptat molt bé. Sempre hi ha alumnes que tenen més por a encomanar-se; molts els cuiden els avis, viuen més a prop. Però sempre hem intentat donar el missatge que l'escola és un espai segur i que intentarem cuidar-los el millor possible i que els protocols els tenim perquè no s'encomanin i que si hi ha un cas positiu, que sigui el mínim.  
(Primària, Santa Eulàlia, Equip directiu)

Hi havia molta por per part de les famílies... ens vam dedicar molt a tranquil·litzar-los, a explicar-les-hi les mesures que teníem a l'escola, vam fer reunions telemàtiques amb els pares explicant-los-hi tot això. Alguns pares a l'inici no portaven els fills, perquè tenien molta por. Va costar una mica... per por, inseguretat. Ha estat un treball extra que hem hagut de fer i que continuem fent. Però en general han anat tornant.  
(Primària, Santa Eulàlia, Tutora de Cicle Mitjà)

Un cas extrem és el de l'Escola Gornal, amb una forta presència de població gitana, on la por al contagi per part de les famílies sembla més forta i persistent. Això farà que el curs comenci amb el 50% dels infants a Primària. A mida que van passant les setmanes (i mesos en alguns casos), atenent la normalitat en què el curs es desenvolupa, i gràcies a una intensa labor informativa per part de l'equip docent (amb l'ajuda de la TIS del centre), la por es va diluint i els infants van tornant a l'escola.

Al mes de juliol i agost... ens anaven arribant veus, que tenien molta por... de fet les famílies no sortien de casa, portaven des del mes de març sense sortir de casa. Potser eren deu persones en un pis i sortien

únicament a comprar i poc més. Famílies que han tingut molta por, i encara tenen molta por. Alguns l'han patit a casa, ha mort algun familiar... i això va crear una por excessiva, un pànic, una angoixa... la paraula és angoixa, vivien angoixades. I aquesta angoixa els fills també l'han viscut. I les famílies ens deien: "al setembre els nostres fills no aniran a escola". Aquest era el missatge, "perquè tenim pànic, no sortim al carrer per res, si sortim un moment a fer una volta vaig ràpid, no em trobo amb ningú de la família". A inicis de curs, faltava la meitat de l'escola. La feina era dels tutors i l'equip directiu d'anar trucant a les famílies. Sobre tot al principi, xarxes socials i trucades de telèfon... abans de començar el curs: 'estem oberts, podeu passar i us explicarem les mesures que prendrem...' i alguna família va venir amb els fills i vam fer una ruta per tota l'escola: 'les taules estaran separades, a l'entrada prendrem la temperatura, us posarem gel, ens rentarem les mans cinc cops al dia amb sabó...'. Vam fer unes mesures i les explicàvem; també per les xarxes. Això va tranquil·litzar les famílies i van començar a venir. [...] Algunes famílies a l'octubre encara no havien portat el fill a l'escola. L'anàvem trucant... per sort, el Departament ens va posar una tècnica d'integració social que ens va anar molt bé, i que esperem que vingui per quedar-se, perquè en el nostre entorn es molt important una persona que pugui estar ajudant amb les famílies. La promotora escolar també anava trucant... Fins que cap a mitjans d'octubre vam començar amb algun confinament. Algunes famílies estaven una setmana o deu dies sense portar el fill a l'escola, per por [...]. Poc a poc van anar agafant confiança i ara ja no passa tant.

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

És cert també que algunes famílies al centre deixen de portar els fills a les activitats que es realitzen fora del centre.

En general hem pogut reprendre una certa normalitat. És cert que hi ha famílies que si hi ha certes activitats de fora del centre no volen fer-les. Sortides a l'espai exterior; activitats com piscina, molts alumnes no hi han anat; fem ús de les instal·lacions del poliesportiu: hi ha famílies que els ha costat molt deixar-los anar perquè pensen que passa molta gent, que no estarà ben desinfectat... hi ha risc de contagi. Hi ha por a sortir del centre.

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

Des de l'equip municipal d'atenció a l'absentisme confirmen aquesta visió i reconeixen la labor pedagògica feta pels centres. Parlant d'aquest mateix centre, que reconeixen que va ser un cas significatiu a escala municipal pel que fa al tema de la por:

Les famílies tenien molta por perquè viuen en grup i portar a la criatura a l'escola vol dir que després contagiaven a molts membres de la família. Estaven molt atemorides i vam fer una intervenció abans de les vacances de Nadal, els van enviar una carta amb la Guàrdia Urbana dient, esteu incomplint la llei i això és greu, anar a l'escola és segur. Al gener van tornar gairebé tots. I molt centres han fet intervenció família per família, s'ho han currat, han convençut a les famílies que era important tornar a l'escola i al final s'han convençut i han tornat.

(Representant de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament)

Aquest enfocament pedagògic va ser el predominant el primer trimestre, mentre que una vegada va avançar el curs, es van tornar a activar els mecanismes protocol·litzats al Pla d'Absentisme. Al segon trimestre es va reduir de manera dràstica la no assistència d'infants i joves als centres educatius a conseqüència de la covid, limitant-se a unes poques famílies amb les quals persistia la por al contagi o famílies que no volien que els seus fills complissin les mesures de seguretat imposades:

Quan va començar el curs el primer trimestre les escoles van començar a dir-nos, aquest nano no ve perquè la família ens diu que té por. Van contactar amb Inspecció educativa per a veure que fèiem. Truquem a les famílies com tècniques d'absentisme i preguntem perquè no venen i comencen a fer citacions? I la Generalitat va dir, no, aquest tema de la por hi ha un primer pas que és més de treball amb

la família des del centre per convèncer-les que és segur anar a l'escola. [...] A partir del segon trimestre la Generalitat va dir, ara hem d'anar una miqueta més en serio. Aquestes famílies que diuen que no volen perquè és? [...] Tenim com uns 10 casos a la ciutat, són molt pocs, que es neguen. [...] Aquest són casos que no eren d'absentisme, són casos que són a causa de la pandèmia. La por al covid o el no voler complir les mesures de control de la pandèmia.

(Representant de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament)

En general, però, en el conjunt de centres educatius, les classes presencials es reprenen amb normalitat; els infants i joves expressen moltes ganes de tornar a classe. Molts docents emfasitzen l'alegria compartida per alumnat i professorat en retrobar-se i recuperar la presencialitat, i com els infants i adolescents es mostraven contents de poder socialitzar-se cara a cara, encara que arrossegessin alhora una gran dependència de les pantalles. Per altra banda, molts alumnes expressaven la seva por de que els tornessin a confinar. Segons varis dels entrevistats, l'inici del curs 2020-21 va ser un moment àlgid en què **es va valorar molt l'escola presencial i el contacte amb els i les companys**. Davant la rigidesa dels protocols sanitaris, els i les alumnes es van mostrar mostren complidors amb les normes i restriccions, alhora que, per exemple en alguns infants petits, es detectaven nivells d'angoixa molt alts derivats de les mesures de contenció.

Un alumne em va dir, és que jo ara tinc molta por de sortir al carrer sense mascareta. què passa si algun dia em deixo la mascareta a casa? Em puc morir? Tenim tant el rollo aquest de la mascareta, la mascareta...

(Primària, Les Planes, Tutora de Cicle Mitjà)

A nivell emocional i conductual, diferents entrevistes parlen de que els alumnes arriben amb cansament, estoïcisme, tristesa, desmotivació, retraïment, molt de nerviosisme, neguit i irascibilitat, com a conseqüència del confinament estricte, la pèrdua d'hàbits, les situacions familiars tan dures que han viscut i continuen vivint alguns dels infants; també en part per no poder fer excursions, falta d'activitats que impliquin moviment, i l'augment del temps davant de pantalles també el curs 2020-21.

Els hi mancava una mica d'energia, els veies com una mica apàtics en alguns moments. [...] Però hem comprovat que som capaços d'adaptar-nos a les circumstàncies, ja sigui a casa, ja sigui a l'escola, encara que no sigui en les millors condicions. [...] Al principi una mica d'incertesa, però jo els vaig veure molt contents de tornar, no volien ni plantejar-se un nou confinament.

(Secundària, Bellvitge, Tutor de 1r d'ESO)

El món digital es un ritme ràpid, l'escola és un altre ritme. I això es nota; tot i que van venir molt bé, es nota que els costa més gestionar els impulsos. [...] Els que estaven tancats és consum digital, televisió, Netflix, videojocs... wifi i portàtils pocs tenien, però dispositius per jugar moltes famílies en tenien, o per entreteniment passiu. Han sigut moltes hores de passivitat davant les pantalles.

(Primària, El Gornal, Tutor de Cicle Superior)

Un membre de l'equip directiu d'un dels centres de Primària fa servir l'expressió "**l'efecte pandèmia**" per explicar aquestes alteracions afectives:

Un cop tornats a l'escola, detectem en determinats infants que *els índex d'irascibilitat, de tolerància a la frustració, punts d'agressivitat, ens alguns casos s'han disparat i sospitem que és l'anomenat efecte pandèmia, només el haver estat tancat a casa*. Moltes famílies que tenien feines molt precàries o que la seva feina va ser buscar-se la vida al carrer. Les situacions familiars que es viuen als domicilis derivades d'aquesta situació de pandèmia són els que fan alterar l'estat emocional de tota la família i per tant dels infants. Neguits dels infants, nivell de conflictes que acaben en agressivitat, veiem que un cop hem tornat a l'escola s'han incrementat.

(Primària, Collblanc-La Torrassa, Equip directiu)

[Llegaron sus alumnos de 1ESO] como corderitos, los pobres. Al matadero. ¿Y qué va a pasar? Hemos visto que no podemos dejarnos ni un boli... Claro, mucho miedo. Hasta que no conseguí que se relajaran... 'Tenemos que disfrutar de esto, que es un año, vuestro primer año de insti, tenéis que hacer amigos, relaciones, aprender cosas nuevas, nuevos profesores... Disfrutadlo, porque primer momento solamente hay uno. Es lo más importante, al final'.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Encara que **les dificultats conductuals inicials es van anar dissipant** a mesura que passava el curs, així com les pors i les precaucions de l'alumnat, algun professional encara detecta, en el moment de l'entrevista, cap a finals del curs 2020-21, que persisteixen alguns problemes de sociabilitat en alguns alumnes. La qüestió de les **habilitats socials**, com es veurà, serà especialment important pel que fa a algunes tipologies d'alumnes amb necessitats especials. Tot això, pensem, ens indica la necessitat de no separar el temps d'educació formal d'altres activitats de lleure on també té lloc una sociabilitat potser menys dirigida o lliure dels infants<sup>6</sup> (com ara les activitats extraescolars o el lleure comunitari), moltes de les quals no s'han pogut portar a terme durant aquest curs 2020-21:

Una vegada que ja han tornat al centre el que ha sortit és aquesta manca de socialitzar-se amb la resta, de jugar i se'ls veu una mica esverats. Al començament no perquè era com tímidesa però una vegada tornen, els hi costava estar a classe parats. Continua una mica perquè hi ha nens i nenes que durant aquest curs si feien activitats extraescolars no les han pogut fer molts d'ells i elles durant tot el curs. I després tenien famílies que feien i ara no fan per por. I els estem dient tota l'estona, puja la mascareta, el gel, el tema de les distàncies. Estan diferents, els nens, i estan farts.

(Primària, Les Planes, Tutora de Cicle Superior)

Surten **qüestions traumàtiques que estaven amagades**. El confinament amb la família, quan en aquesta les relacions no son fluïdes –i aquí trobem el cas d'un alumne nouvingut que havia viscut molts anys amb els seus avis en el seu país d'origen i ha passat el confinament amb la mare amb qui s'acabava de retrobar– o quan hi ha un moment d'afirmació de la identitat sexual per exemple en un context familiar que no hi dona suport, tenir molt de temps també per pensar, va fer aflorar qüestions psicològiques greus que s'han manifestar al curs següent. A un institut de la mostra han vist molts quadres d'ansietat i expliquen que, quan això s'esdevé, s'actua per calmar l'angoixa en el moment, s'avis a la família, després se'n fa un seguiment i, si la situació es manté, es deriva al CSMIJ-Centre de Salut Mental d'Infància i Joventut.

A nivell acadèmic, l'inici de curs ve marcat pel fet que l'alumnat arriba al centre amb uns **assoliments més baixos** del que els li correspondria, i amb una **manca d'hàbits escolars**. De varis testimonis se'n desprèn que **l'impacte més fort del confinament s'ha produït en l'adquisició de competències bàsiques (com ara de lecto-escriptura o el grafisme), el procés d'adquisició de les quals es va truncar**. En general sembla que des dels centres hi havia una consciència molt clara d'aquesta situació i es van reforçar aquests elements al principi del nou curs. La sensació general és que s'ha aconseguit assolir aquests coneixements i destreses pendents:

Van arribar nens que tenien un nivell molt baix i realment veus ara aquestes alçades de curs com... no crec que hagi perdut un curs cap nen sinó que ells de seguida a la que tornen a entrar en hàbit han anat tirant i es van enganxant als aprenentatges.

(Primària, Les Planes, Tutora Cicle Mitjà)

---

<sup>6</sup> Vegeu l'informe "Usos del temps lliure entre els infants i joves de l'Hospitalet de Llobregat", Observatori de la Infància de l'Hospitalet de Llobregat, [https://infancia.h.cat/wp-content/uploads/2016/11/Informe\\_Estudi\\_Temps\\_Lliure\\_OIH.pdf](https://infancia.h.cat/wp-content/uploads/2016/11/Informe_Estudi_Temps_Lliure_OIH.pdf). En trobareu un resum a Sabaté et al. (2018).

També s'ha produït un impacte especialment greu del confinament en l'alumnat que va **canviar d'etapa** entre el curs 2019-20 i el 2020-21, com és el cas dels alumnes de 6è de Primària o els de 4t d'ESO. Això es fa palès fins i tot a centres que ofereixen tant Primària com Secundària i on per tant hi ha continuïtat entre etapes i millors condicions per al traspàs d'informació entre professors. Més enllà dels canvis d'etapa, una tutora de Cicle Superior de Primària també esmenta que al seu grup actual de 6è (els que van cursar 5è el 2019-20) aprecia alts nivells d'angoixa perquè l'alumnat anticipa que ha de fer un canvi d'etapa en un context d'incertesa que ja s'arrossega des del curs passat.

Algunes de les persones entrevistades identifiquen les **difficultats que van tenir en reincorporar-se a les aules els i les alumnes que havien estat poc connectats durant el confinament, tot i que també assenyalen que aquesta circumstància tendeix a coincidir amb tots els casos que ja no funcionaven bé a l'escola amb anterioritat**. Per aprofundir en aquesta idea, se'ls hi plantejava si es podria parlar d'una polarització de l'alumnat en aquest sentit, és a dir, un augment de l'alumnat que es troba en els extrems: un bon assoliment dels aprenentatges o bé un agreujament de les mancances escolars. No hi ha unanimitat en aquest sentit: en alguns casos sí que reporten que es va notar en la tornada a l'escola al setembre, mentre que en altres casos no l'han detectat o consideren que sí que es va donar en un primer moment, però s'ha aconseguit eliminar al llarg del curs 2020-21. Cal dir, en tot cas, que no en tots els casos els interlocutors tenen elements per valorar això, donat que no sempre s'ha traspassat informació sobre com van viure els alumnes el període de confinament. Una de les persones entrevistades menciona que al traspàs de Primària a Secundària promogut pel Centre de Recursos Pedagògics (CRP) no hi havia cap ítem específic sobre el confinament, i per tant no tenen eines per fer una comparació cas per cas. Sí que sembla que, quan aquesta informació sí que existeix, és confirma l'afectació:

Sí que és veritat que hi ha nanos que no havien treballat bé durant el confinament i s'ha notat ara, fins el segon trimestre [del curs 2020-21] no hem aconseguit que s'hi posin. De la tutoria que jo tinc de 20 alumnes [...], aquells que els hi ha costat, parlant amb els professors de 6è que els havien tingut, m'han confirmat que durant el confinament no havien treballat com ho havien de fer.  
(Secundària, Bellvitge, Tutor de 1r d'ESO)

De fet, alguns centres, en posar en marxa el curs 2020-21, van mirar d'identificar les mancances que podia tenir l'alumnat en termes acadèmics, per a continuació intentar mitigar-les:

[Vam] intentar veure quines mancances hi havia hagut el tercer trimestres del curs anterior, que no s'havia arribat a assolir tots els objectius de cada matèria, doncs que el professor que impartís aquella matèria intentés treballar aquelles coses que es veia que no s'hi havia arribat el curs passat. Intentar anivellar una miqueta i que aquell període no fes que baixés el nivell.  
(Secundària, Bellvitge, Tutor de 1r d'ESO)

Més enllà dels assoliments acadèmics, alguns docents també troben que l'alumnat arriba al centre amb un **nivell maduratiu més baix**, i ho relacionen amb situacions de sobreprotecció per part de les famílies que han pogut intensificar-se en alguns casos a conseqüència de la por associada a la pandèmia.

### **2.2.3 FALTES D'ASSISTÈNCIA I ABSENTISME: MOTIUS I ACTUACIÓ DES DELS CENTRES**

---

La situació de pandèmia ha fet que el curs 2020-21 el control de les absències per part dels centres no només estigui orientat al registre de l'absentisme, sinó també a la detecció de qualsevol incidència relacionada amb la covid:

Aquest curs hem fet molta incidència en el tema de l'assistència a l'aula. Estem fent molt seguiment. Si al segon dia no ha dit res, les tutores truquen la família. Hem compartit llistats d'assistència al Drive.

Des de Direcció s'ha trucat a la família. Hem fet un seguiment molt exhaustiu de si s'han fet prova PCR, si tenen símptomes aconsellar que s'ha de trucar al metge i que es valori la situació...

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

Els centres expressen, per altra banda, una dificultat afegida a la tasca habitual de registre de l'absentisme escolar, donat que ara a la recomanació és que l'alumnat es quedi a casa davant qualsevol petit malestar, inclosos aquells als quals, en altres circumstàncies, no s'hi hauria donat importància. Alhora, però, en el moment de les entrevistes i a falta de que es publiquin els informes oficials, hi ha la sensació de que l'assistència pot ser més assídua durant el curs 2020-21 que en cursos anteriors, fet que, si es confirmés, podria atribuir-se al fet que **es reacciona abans davant d'un alumne que falta per esbrinar quin és el motiu**. Els casos d'absentisme, tanmateix, continuen existint, i ara, en ocasions, ho fan a l'empara de les recomanacions sanitàries:

El que fem és registrar les absències, però no controlar l'absentisme. Una cosa és el registre d'absències, que això s'està fent, però controlar l'absentisme aquest curs és impossible. Tinc una alumna de l'ESO que és segur que ja ho feia l'any passat. I ara cada vegada que no ve és perquè està en contacte amb un positiu. No li pots dir: 'vine'.

(Primària, Collblanc-La Torrassa, Equip directiu)

La sensació general als centres, en tot cas, és que **l'absentisme no ha variat en termes quantitativs, encara que sí hagin pogut variar les justificacions esgrimides per l'alumnat i/o les famílies**. Des d'un dels centres de Primària perceben amb claredat que les famílies que ja abans de la pandèmia eren absentistes fan servir ara la pandèmia per justificar les seves absències. Tampoc als centres d'alta complexitat es registra necessàriament un major absentisme durant el curs 2020-21 que durant els cursos prepandèmia, si bé sí que es va observar un augment de les faltes durant les primeres hores del matí, probablement motivat per la pèrdua d'hàbits escolars: els alumnes van a dormir molt tard, sovint a causa de l'ús perllongat de pantalles, i a més, com ja s'ha dit, anticipen que no se'ls hi podran aplicar mesures disciplinàries degut als protocols covid, de manera que res no impedirà que puguin entrar tard a classe.

Si bé és cert que, com ja va passar al curs 2019-20, es percep certa correlació entre l'absentisme abans i durant la pandèmia –ja hem esmentat que la pandèmia actua com un accelerador en aquest sentit–, hi ha casos en què la pandèmia ha motivat l'absentisme d'alumnes que prèviament no mostraven aquest comportament. Aquests casos preocupen especialment al professorat.

Amb tot, el que sí és específic de la pandèmia és el que a la memòria dels Resultats d'atenció i prevenció de l'absentisme escolar del curs 2020-21 (INCOOP 2021) anomenen **"absentisme covid o absentisme per motius de covid-19"** i que correspondria a l'absentisme que mira de justificar-se per les circumstàncies de la pandèmia. Com ja s'ha dit, aquesta és una tipologia que es va introduir al curs 2020-21 per anomenar un ampli ventall de casos, com les famílies que es neguen a complir les mesures de seguretat, o d'altres, molt desigualment repartits entre centres, on la por al contagi fa que diverses famílies no portin els seus fills a l'escola. Des dels centres afectats per aquesta problemàtica s'ha fet un esforç comunicatiu continu per convèncer les famílies que el centre era un espai segur. Aquestes mesures han tingut efecte sobretot de cara al segon trimestre del curs, quan alguns alumnes s'apropaven ja a l'any fora de les aules.

Al Patufet [hi va haver] un cas, d'una família xinesa, que es va confinar ja el curs 2019-20 des de Nadal i fins a després del Nadal de 2020-21 no va tornar a l'escola per por. La resta només casos molt puntuals d'algun alumne que no fa alguna activitat extraescolar com piscina o colònies.

(Primària, Centre, Comissió d'Atenció a la Diversitat)

Tenim un nen que ha vingut a meitat de curs, la primera meitat no venia perquè té una germana que té càncer i aleshores tenien por que portés la covid a casa i encomanés la germana. Ha estat el cas més

greu [...] Ho hem hagut de notificar, ens ho han demanat des d'Ensenyament. A ell no sé si li han dit res, però la tutora hi ha estat parlant amb la família molt sovint. Dintre que ho enteníem, perquè no pots forçar... Al final ha vingut. Se li ha facilitat material per que treballés a casa, però la família no té molts recursos, és d'ètnia gitana i aleshores desconnecten i és molt complicat ni que t'agafin el telèfon. Ell no va seguir les classes, tenia l'opció de seguir-les per internet. Tots els nanos que estan confinats per covid tenen l'opció de seguir per videoconferència. Però ell no es va connectar. És un nano que el tenim en un aula SIEI, per nanos amb dificultats cognitives.

(Secundària, Bellvitge, Equip directiu)

A escala de tota la ciutat, l'absentisme covid es dona de manera puntual, però –com ja s'ha comentat– en algun centre afecta una part significativa de les famílies, provocant que la incorporació de l'alumnat es vagi produint de manera gradual durant les primeres setmanes i fins i tot que un grup de famílies no s'incorpori fins el tercer trimestre.

Hem tingut famílies que *han començat a venir el tercer trimestre*. És dur, perquè portaven un any i mig gairebé a casa, sense escolaritzar. Amb elles no hem perdut mai el contacte. Ha sigut dur perquè totes aquestes trucades que fèiem durant el confinament, les hem mirat de continuar fent, perquè el vincle no es perdés. I el que et deien era: "tinc pànic, ho sento però no puc portar els meus fills i els meus fills no volen venir, tenen molta por". Algunes famílies han començat a incorporar-se ara (abril de 2021). I ens expressen la por perquè el seu fill no passi de curs. Des del Ajuntament ens han posat uns tallers d'Estudi d'assistència [Tallers d'Estudi Assistit] les tardes (han començat al març), que fins ara no havia tingut èxit a Primària, i aquest any ha sigut un boom. Les famílies estan preocupades pel tema dels aprenentatges, cosa que demostra que es preocupen.

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

**La incorporació tan tardana d'una part de l'alumnat suposa pel professorat una dificultat afegida, en la mesura que dificulta i entorpeix el desenvolupament normal de les classes.** El grau de motivació d'aquests infants és molt baix i després d'un any sense escolarització presencial, han perdut tots els hàbits escolars, els costa relacionar-se amb els companys i companyes i seguir una classe amb normalitat:

Els que han entrat ara [abril de 2021], entren en una dinàmica ja establerta, amb un ritme ja establert. Estan nerviosos, neguitosos, no troben el seu lloc ni al grup ni a l'aula... està sent dur pel grup i per mi, perquè ho has de gestionar. La incorporació tardana es nota. Després del pati, estan que no s'aguanten, trencats a nivell d'hàbits, rutines, ritmes... han perdut la motivació i alguns ho verbalitzen. La majoria comenten que ells han vingut perquè els truquem, no perquè vulguin venir. Això reforça la lectura dels infants escolars, absentistes intermitents i els absentistes totals o greus. Excepte un, coincideix que els d'incorporació tardana eren ja absentistes intermitents abans de la pandèmia. Només un era molt escolar, i el confinament l'ha trencat del tot i encara està per adaptar-se al centre. La resta eren intermitents i amb això s'han acabat de desvincular una mica de l'escola.

(Primària, El Gornal, Tutor de Cicle Superior)

Una orientadora externa als centres va rebre **proposades de derivacions d'alumnes d'ESO** que, per les seves qualificacions el primer trimestre del curs 2020-21, **semblava que no obtindrien el graduat**. Ella ho atribueix al fet que fossin "absentistes covid", és a dir, que havien faltat a classe fins a finals del 2020 per la por al contagi de les seves famílies. Això no implicava, doncs, que els alumnes en qüestió sentissin desafecció cap a l'escola, sinó que eren les famílies qui no hi havien volgut confiar els seus fills i filles a la institució escolar:

Amb el tema d'absentisme covid, els primers tres mesos, [hi ha] molts xinesos que no suspendrien perquè tenen capacitat, però que son a llistes POA per l'absentisme covid dels primers tres mesos [de l'any 2020, abans de l'estat d'alarma]. Hi ha una desafecció brutal, però no voluntària, sinó per la por



de les famílies. Avui m'he trobat un en un institut, i em diu, 'jo no vull suspendre', no, tu tira. És veritat que té set suspeses, però és que va començar el desembre [del 2020]. Llavors aquí hi ha un punt de desafecció que té a veure amb la por de les famílies.

(Orientadora acadèmica externa)

Entre aquestes famílies reticents a portar els infants a l'escola ha sorgit en algun cas la demanda de fer classes telemàtiques, cosa que no es contemplava des de l'administració:

Vam tenir famílies que demanaven classes telemàtiques. Algunes famílies lluitaven molt amb aquest tema, ens deien que anirien a Inspecció, que anirien al metge perquè es certifiqués que el seu fill era vulnerable... Les instruccions del Departament eren clares, no podíem fer classes telemàtiques. I poc a poc es van anar incorporant.

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

En el centre més afectat per aquesta problemàtica entre tots els considerats per a aquest estudi, també s'observa que molts infants han deixat de quedar-se al menjador escolar, cosa que no només fa que es perdin hàbits alimentaris saludables, sinó que facilita que alguns ja no tornin a la tarda.

Moltes famílies, sobretot d'ètnia gitana, no estan fent ús del servei de menjador, se'ls emporten [els nens] a casa a dinar. L'espai de migdia també era un espai de conflictes. Tot i que ara portem un temps que amb l'espai de migdia hem fet molta feina per connectar l'espai lectiu i no lectiu, perquè funcioni bé... amb el coordinador de menjador. Molts ajuts de menjador els hem retornat. Ens hem trobat que ha augmentat molt la obesitat i això les famílies t'ho diuen: 'mira com està, jo sé que s'ha engreixat molt; no s'ha mogut. L'alimentació no és tan equilibrada. Acostumen a menjar dolços, sucres... Aquí al centre des de P3 a 3r d'ESO dinen a l'escola, tenen un àpat equilibrat i això és molt important. Quan es va crear l'Institut-Escola és una de les coses que vam demanar. Nosaltres no podíem deixar que a les 15h de la tarda els nostres alumnes estiguessin al carrer, i que no tinguin un àpat. Aquest és un dels èxits de l'Institut-Escola. Que vinguin matins i tardes. És una facilitat també per les famílies que són nombroses i tenen fills a totes les etapes. [...] De fet els nens ho demanen: 'vull anar a escola, vull quedar-me al menjador'. Amb la pandèmia hi ha hagut alumnes que estan superenfadats perquè diuen: 'es que mi madre no me deja quedarme en el comedor, yo me quiero quedar'. Ho demanen però estan resignats que no.

(Primària, El Gornal, Equip directiu)

Un número petit de famílies no van portar els seus fills als centres en tot el curs 2020-21, malgrat els esforços de vinculació per part dels professionals dels centres. Alguns d'aquests casos s'expliquen per por a la pandèmia, i d'altres perquè les famílies es neguen a acatar tot el seguit de normatives i mesures vigents als centres educatius, sobretot pel que fa a l'ús de mascaretes.

#### **2.2.4 IMPACTE DE LA MALALTIA, GESTIÓ EPIDEMIOLÒGICA I ACADÈMICA DELS GRUPS EN QUARANTENA**

---

La sensació del professorat és que els **confinaments o quarantenes puntuals** durant el curs 2020-21 **no van suposar un problema major** sobretot perquè eren pocs dies i es coneixia la data de tornada, i perquè hi havia una certa previsió de les passes a seguir per reinstaurar l'activitat docent des del primer dia amb l'alumnat a casa. Varis dels docents afirmen haver adaptat el temari i l'organització de les assignatures a la perspectiva de possibles confinaments. Per exemple, una professora de Matemàtiques explicava que havia anat deixant el tema d'estadística i probabilitat per un possible confinament que a data de l'entrevista no s'havia produït encara, donat que li semblava més fàcil d'impartir en línia. En les narracions del docents s'observa una actitud de



resignació davant la imprevisibilitat de la situació, i es mostra molta flexibilitat i disposició adaptar-se a les restriccions, així com a la vida quotidiana fora de l'escola durant la pandèmia. Amb la perspectiva de varis mesos de curs ja transcorreguts, es valora molt positivament la gestió de la pandèmia en l'àmbit escolar:

Destaco que dins dels grups confinats no hi ha hagut encomanaments d'infants. El cas positiu i prou. Nosaltres no vam desdoblar els grups; podíem mantenir els grups, teníem l'espai. Això ens va permetre tenir un especialista per matèria, que el tutor no hagués de fer una especialitat que no la tenia reconeguda. Hi ha tres grups que no els han confinat mai; la resta de grups s'han confinat un cop, menys un grup que s'ha confinat quatre cops. I a nivell de mestres, hem hagut de confinar un grup degut a un cas. Però pel demés, els nens i nenes, uns campions. [...] El primer trimestre van tenir quatre confinaments, just abans de les vacances de Nadal; i la resta de grups tancats, els altres trimestres. [...] Ja teníem l'experiència prèvia. Aquest any treballem amb llicència digital, però abans de marxar se'ls preparava un dossier en paper. S'ha anat compensant una mica. S'han fet videotrucades amb els alumnes i s'ha seguit el dia a dia. Hem fet un seguiment, hem intentant que seguissin la programació que s'estava fent.

(Primària, Santa Eulàlia, Equip directiu)

No obstant, en un dels centres de Primària de la mostra es mostren crítics i menys optimistes perquè encara que el professorat està millor preparat i hi ha protocols de com s'ha d'actuar davant quarantenes de grup, molts dels problemes estructurals de base per a l'alumnat de Primària que es van fer evidents al confinament del curs 2019-20 encara continuen presents i, en alguns casos, com són les situacions d'alta precarietat econòmica amb les conseqüències associades, fins i tot s'han agreujat:

No hem fet un traspàs de l'horari lectiu a virtual perquè les famílies no poden garantir la connectivitat o els equipaments per fer-ho. Una classe de Cicle Superior que són més autònoms, dels 20 alumnes havia 7 connectats. Després toca trucar aquests 13 nens, a l'hora que sigui, per explicar-los el que han de fer. No pots tenir un horari d'oficina quan estàs en aquesta situació i en aquest entorn. Encara que el confinament sigui previsible, *a Primària no han arribat ordinadors*, llavors hem de tornar a aquesta estratègia perquè els alumnes encara no tenen garantit els mitjans per fer un seguiment virtual de les classes. Si les condicions del confinament estricte no han canviat, la problemàtica és la mateixa. Jo puc preveure els canals de comunicació i com faré el seguiment amb aquell infant, però si un nen em diu, estic en una habitació compartida amb els meus 4 germans, la meua mare, tieta... i en aquest espai del llit on dormen 5 he de fer els meus deures. Què ha canviat? Aquestes condicions són les que condicionen els aprenentatges dels alumnes. Aquests factors són els que a mi no m'estan permetent que aquests nens estiguin fent l'escolaritat normalitzada des de casa. *Per molt que a l'escola dissenyem molt millor les activitats pel confinament, perquè ara el confinament no és cap novetat, les condicions que afavoreixen o dificulten o impedeixen que s'executi aquesta planificació continuen estant a casa igual*, no han canviat. De fet han empitjorat. Si han canviat és per pitjor: més famílies més vulnerables, en estat més crític a nivell d'alimentació, de salut mental i física i de recursos personals. Famílies que estan encara pitjor que al principi de la pandèmia. [...] El temps de confinament no ha sigut prou perquè l'impacte es visualitzi en una escletxa més gran. Ha millorat la resposta docent, però és una millora que només poden aprofitar els nens i nenes que tenen una estructura a nivell de casa que poden aprofitar d'aquella millora. Els que continuen tinguin la situació totalment precària, i ara mateix tenim més famílies en aquesta situació precària que al principi del confinament, no es podran aprofitar.

(Primària, Les Planes, Equip directiu)

En alguns centres de Secundària el professorat va transmetre les seves percepcions, però sense una visió general del conjunt, donat que no hi ha una recollida i sistematització de les experiències, que continuen en gran mesura depenent de les eines, capacitats i predisposició del professorat:

No tenim un protocol per fer un retorn de com han anat els deu dies de confinament matèria per matèria. No tinc un guió per demanar al professorat què ha fet aquest 10 dies i en quin sentit. Recau bastant el pes en la tutora o tutor de grup anar mirant que l'alumnat es connecta, no només a la seva matèria sinó en general.

(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Equip directiu)

Sí que hi ha unanimitat, però, sobre la **sobrecàrrega de feina que ha suposat per al professorat haver de compaginar l'activitat docent presencial i virtual** durant el curs 2020-21, ja que com reconeix un dels membres de l'equip directiu: "un grup confinat aquest curs significa mestres que se'ls obre el ventall laboral a tot el dia" (Primària, Collblanc-La Torrassa).

A la situació de quarantenes del grup sencer es va afegir que va ser freqüent la situació de que certs **alumnes a títol individual no poguessin anar a les escoles presencialment**, encara que el seu grup no estigués confinat. Això podia ser degut a dos motius principals. Bé perquè l'alumne es trobava en aïllament obligat, per haver contret la malaltia o haver estat en contacte amb algun positiu; o bé per por o risc d'algun familiar amb qui conviu el/la alumna. Com s'ha explicat a l'apartat 2.2.3, la consigna del Departament era que calia desincentivar aquestes situacions i que per tant no es proporcionaria ni atenció domiciliària ni docència virtual. Hi ha casos puntuals, però, on això ha generat problemes, com la situació de la mare d'una nena amb una cardiopatia molt greu on la nena no ha anat al col·legi i, encara que es podria haver activat la docència virtual, no es va poder fer per ordre del Departament.

Pel que fa al primer cas, per a atendre l'alumnat en quarantena individual, es detecten estratègies molt desiguals entre els diferents centres explorats. En alguns casos, els alumnes en quarantena només reben tasques, però es perden les explicacions ofertes als seus companys i companyes a l'aula:

Aquests alumnes han de fer com si estiguessin malalts, trucar els companys, 'què heu fet' i 'quins deures hi ha'. I és el que han fet, però clar, un d'aquests que ha encadenat confinaments em deia, 'profe, no és el mateix que estar a classe... Em perdo l'explicació del profe, no puc fer els exercicis...' Es nota una davallada del rendiment quan estan confinats.

(Secundària, Can Serra, Tutora de 4t d'ESO)

En altres casos, els alumnes que es troben a casa assisteixen a les classes per *streaming* —és el cas d'un dels instituts de la mostra on s'ha instal·lat una càmera a cada aula—, una opció que s'ha descartat a altres centres per la complicació que comporta:

Yo intenté un día hacer clase con un alumno conectado a la vez que hacía la clase con el grupo entero. El experimento no salió bien, porque cuando me llamaba el de la pantalla tenía que dejar a los otros. No fue viable. Lo que hacemos es generarles actividades que puedan seguir de manera autónoma, por el Classroom. Por eso tenemos doble faena los profes.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Veiem, doncs, com en alguns casos es pot donar una falta de seguiment d'alguns alumnes, però el fet de saber per avançat allò que es farà (horaris ja establerts, dossiers en paper...), junt amb el fet que la qüestió tecnològica sembla resolta a Secundària (on, a diferència de Primària, han arribat els dispositius), fa que **les quarantenes no semblin afectar el seguiment i la vinculació de l'alumnat**. Aquesta és la visió majoritària encara que pugui haver centres d'alta complexitat on els mateixos grups han encadenat fins a quatre períodes de confinament (circumstància en part atribuïble a la realització de cribratges massius als propis centres, així com a l'alta incidència de la malaltia i les mancances del procés de detecció de casos en aquells barris). Es perfila així un possible factor de desigualtat entre barris, com suggeriria el fet que en centres d'altres zones de la ciutat no s'havia produït cap quarantena grupal als nivells d'ESO fins el moment de les entrevistes.

Es parla, per altra banda, d'alumnes que han anat sumant confinaments grupals i individuals per contacte amb positiu a la família, fins a sumar molts dies faltant a l'escola també durant el curs 2020-21. És aleshores, segons alguns dels entrevistats, quan s'ha pogut veure perjudicat el seu rendiment acadèmic:

Un nano es va confinar perquè la seva mare havia donat positiu, i havia de tornar i no va poder perquè llavors van confinar el grup. I un altre nano havia sigut contacte proper, va tornar un parell de dies i es va haver de tornar a confinar. [...] *[torna al primer alumne]* Aquest curs de la primera avaluació li ha quedat una, i a la segona tres o quatre perquè és aquest nano que ha fet dos confinaments encadenats perquè la seva mare va donar positiu. Va agafar en època d'exàmens, i llavors els havia de fer un altre dia, ja és complicat. O fer exàmens quan no t'han explicat coses... Si estàs dues setmanes i mitja sense que t'expliquin coses, i potser és la meitat del temari. I això es va ressentir, he parlat amb el nano i em diu que ha sigut això, que no tenia el profe que li expliqués les coses. Però aquest tercer trimestre pensa donar el callo.

(Secundària, Can Serra, Tutora de 4t d'ESO)

També s'assenyala que la proliferació de confinaments individuals per contacte en l'àmbit domèstic té efectes diferents en l'alumnat en funcions de les seves condicions materials de vida, i en particular quan l'habitatge és precari. En aquests casos, el carrer i d'altres espais públics i semipúblics funcionen com un perllongament de l'espai domèstic. Quan s'imposa el confinament domiciliari, desapareix l'espai físic i social del centre escolar i també aquests altres espais oberts o tancats que juguen un paper crucial en el dia a dia d'aquesta tipologia d'alumnat:

És un drama per a ells, els dos confinaments d'aquest curs... El fet d'estar tancats és el problema, si ells poden sortir al carrer i venir a l'escola ja ho viuen amb més normalitat que potser els adults.

(Primària, Les Planes, Tutora Cicle Mitjà)

Algun entrevistat té la sensació que als cursos superiors d'ESO hi hauria hagut més confinaments grupals com a conseqüència dels hàbits i necessitats de socialització de l'alumnat de més edat, que els exposa a més riscos:

Es diferente 4º de ESO, porque entonces ya tienen una necesidad de relaciones sociales y de contacto entre ellos, las hormonas están revoloteando, y si nos juntamos con uno, con otro, nos bajamos la mascarilla... Lo están haciendo mucho mejor los pequeños que los mayores, está habiendo más casos de grupos confinados de 4º de la ESO hacia arriba, incluyendo grados superiores, que 1º, 2º y 3º de ESO. Hay un 4º de ESO que ha estado confinado tres veces, un mismo grupo.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Tanmateix, mirant el conjunt dels centres participants a l'estudi, aquesta sensació no sembla confirmar-se. A un dels instituts de la mostra, per exemple, en el moment de fer les entrevistes no hi havia hagut quarantenes grupals en tota l'ESO.

Finalment, cal destacar que, en algunes entrevistes s'ha fet esment de moments –puntuals, infreqüents, però significatius– d'assenyalament i culpabilització dels malalts. Per exemple, una docent d'un institut descriu el procés de culpabilització d'alguns pares i alumnes a una altra alumna que va donar positiu en covid: “[deien] ‘no os juntéis con ella porque saca malas notas e igual todavía tiene el covid’” (Secundària, Can Serra, Tutora de 2n d'ESO). A un altre institut de la mostra hi ha alumnes que assenyalen a companys perquè tenen casos positius a casa i demanen que no se'ls deixi anar al centre. La resposta del director a aquestes peticions va ser que ha de ser Sanitat qui prescrigui confinament, en cas contrari han de continuar anant a l'institut. Finalment, també s'han donat casos d'alumnes que demanen disculpes per haver donat positiu i haver provocat amb això el confinament del grup.

### 2.2.5 DIGITALITZACIÓ DE L'ESCOLA

La pandèmia ha suposat una **acceleració de la digitalització de l'ensenyament**. Entre altres elements, aquest impuls ha generat noves vies de comunicació i eines de treball que es van adoptar durant el confinament domiciliari i que s'han continuant utilitzant durant el curs 2020-21. Exemples d'això serien la creació de correus corporatius als centres, l'ús de calendaris compartits, o el registre de tasques a través de plataformes educatives com ara Google Classroom o Moodle.

Perquè els alumnes n'apreguin, si fem uns grups interactius en català, puntualment hi ha un grup que és escriure un correu electrònic o anem fent feines al Classroom. Ho hem anat incorporant, realment es treballa més telemàticament que els altres cursos, es fan més activitats de l'aula.

(Primària, Les Planes, Tutora de Cicle Mitjà)

Tot i així, algunes de les persones entrevistades denuncien les **mancances de les infraestructures digitals disponibles als centres educatius**, unes mancances que resulten més greus quan aquests centres es troben en barris on la població no pot compensar-ho amb els seus propis mitjans:

[vam fer la preinscripció dels PFIs als centres] amb complicacions, perquè als instituts de Catalunya, en concret als de La Florida, i altres llocs que sé també per companyes, l'internet als centres educatius deja mucho que desear, els dispositius també... Clar, estem parlant de població que no en tenen a casa [ordinadors], la majoria. I si encima los del instituto no funcionan, el tema ya...

(Orientadora acadèmica externa)

També hem pogut recollir crítiques al fet que, degut a la rapidesa i falta de planificació amb què es va haver de fer l'adaptació tecnològica, s'han pogut **adoptar eines digitals sense la base d'una reflexió pedagògica prèvia, sense tenir en compte els riscos de les dependències tecnològiques i les llacunes de protecció de dades personals**:

Tenien totes les famílies amb dades actualitzades, quan fan la matrícula ens donen els seu correu amb l'autorització per fer-ho servir. Cada any per normativa fem una actualització de dades, abans en paper i després de la pandèmia, això ha sigut una novetat, amb qüestionaris Google.

(Primària, Centre, Equip directiu)

Pel que fa a la **competència digital de la comunitat educativa**, el professorat fa referència a molts casos en què es va passar de l'analfabetisme digital a utilitzar el correu electrònic o a fer videotrucades amb normalitat. S'ha intentat incidir en el sentit d'aquesta **alfabetització digital**, si bé alguns docents havien d'impulsar en paral·lel la seva pròpia auto-alfabetització, com ara una professora que durant el confinament va comptar amb l'assistència de la seva filla universitària per a dur algunes tasques. També trobem entrevistes on es constata que **l'alumnat ha augmentat molt la seva competència amb apps de mòbil, xarxes socials, però no necessàriament amb programes més orientats a un ús acadèmic**, com ara el correu electrònic o els processadors de documents compartits al núvol (per exemple, Google Drive). Es contradiu així una visió molt estesa sobre la competència digital dels anomenats 'nadius digitals':

I vam veure que, tot i que pensem que els adolescents i els joves són nadius digitals, sí que ho són per segons quines aplicacions, però per enviar un correu electrònic, hi ha nois i noies que no ho saben fer, aleshores ens trobàvem correus en blanc, correus escrits a l'asunto'...

(Orientadora acadèmica externa)

En algun cas hi ha hagut iniciatives per part dels centres per **oferir formació digital a les famílies**:

S'ha fet una formació a les famílies des de l'escola i hem sigut bastant pesats, que has de venir ni que sigui un dia, són grups de sis persones, una formació d'hora i mitja per explicar-los-hi com funciona el Classroom, com es fa per enviar un correu electrònic, per pujar una foto, un vídeo, com comprimir-lo. Hem estat treballant durant el curs tant amb alumnes com amb les famílies en aquest camp perquè si tornava a passar [el confinament] estiguéssim més preparats.

(Primària, Les Planes, Tutora de Cicle Mitjà)

En alguns casos, els aprenentatges assolits durant aquest període han servit per crear o millorar el **pla de digitalització del centre**. Un membre de l'equip directiu d'una escola concertada es queixa de la falta de recolzament de l'administració pel que fa a detectar necessitats reals i a proveir dispositius pels estudiants que no en disposen, un element que els impedeix aprofitar aquest nou pla de digitalització.

Nosaltres hem après i hem intentat recollir el que hem après durant aquest any i ara tenim un pla de digitalització.... Ostres, no hi ha ni un ordinador per les concertades. El meu fill està estudiant a un institut públic i els donen [ordinadors] a tots, i no el necessita. I jo aquí tinc nanos que si no els hi dono, no podran fer-ho. Una de les coses que hem après nosaltres és que el 'café para todos' no serveix. Ens van fer omplir molts qüestionaris per detectar problemes de connectivitat de les famílies i quan ens van donar la resposta, havien passat 3 mesos i la situació ja havia canviat. El que tenia el primer ordinador i anava tirant, era un ordinador d'ús esporàdic i que ha petat. I el que ja no podia més al final s'ha comprat un ordinador. Y el recurso era para ese niño y ya no lo cambies, era para ese niño. Molta rigidesa en un moment en què es necessitava flexibilitat. Quan un centre de 670 alumnes passa una llista de 20, és que aquests 20 ho necessiten, ja m'ho he mirat molt bé, eh! Confiar una mica en el que jo us dic.

(Primària, Collblanc-La Torrassa, Equip directiu)

Més enllà de l'adquisició de competències digitals, el professorat entrevistat manifesta una preocupació per l'**ús abusiu de les tecnologies**, un abús que atribueixen a l'experiència de la pandèmia. Abordarem aquesta preocupació a l'apartat 2.2.7.

## **2.2.6 ATENCIÓ A LA DIVERSITAT I LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS (NEE)**

---

Tot i que el parer generalitzat entre els i les professionals és que tot l'alumnat es va reincorporar a l'escola amb alegria, s'esmenta la singularitat dels alumnes amb **trastorns de l'espectre autista-TEA**, que tenen dificultats importants amb la relació amb els altres. Després de sis mesos amb molt poques relacions socials, tornar a relacionar-se de cop amb 25 companys i companyes va ser tot un repte per a aquests alumnes. Es tracta d'un grup que, pel mateix motiu, va estar especialment afectat pel confinament (tant per les dificultats de la virtualitat com per a l'aturada de serveis d'atenció a la diversitat), i que durant el curs 2020-21 van continuar patint afectacions importants degudes a la reorganització dels centres per poder atendre les demandes sanitàries i la reducció de serveis de suport terapèutic externs als centres.

En alguns centres, durant el curs 2020-21 es van eliminar les hores d'atenció a la diversitat a Primària per poder fer el desdoblament dels grups i baixar així les ràtios. En aquesta escola s'argumenta, però, que gràcies a que els grups eren més reduïts els tutors i tutores poden fer seguiments més personalitzats i dissenyar més plans individualitzats. En aquest sentit, pot haver-hi la sensació que hi ha hagut una major personalització de l'ensenyament tant durant el confinament com en la nova presencialitat. Tanmateix, s'afirma que cal valorar l'impacte en cada cas, atès que davant d'algunes casuístiques aquestes mesures han pogut tenir un efecte positiu —com ara una major integració al grup—, però pels casos més greus, la falta de suport especialitzat pot haver tingut un efecte negatiu. Quelcom semblant pot haver passat a l'alumnat amb necessitats terapèutiques, on no tots els suports externs, com ara les teràpies grupals, han estat repesos durant el curs 2020-21.

L'ús de les **mascaretes**, amb la conseqüent **pèrdua d'expressió facial**, és un problema per algunes tipologies d'alumnes, com ara els sords o els alumnes amb TEA. Les mestres expliquen, però, que al llarg del curs han desenvolupat estratègies per contrarestar-ho, com ara allunyar-se i abaixar-se la mascareta o verbalitzar més les expressions. A aquesta mateixa escola es van aconseguir mascaretes transparents a meitat de curs, després de moltes gestions.

Penso que és important que puguin veure [les expressions a la cara]. També els diem molt 'estic rient, eh!'. 'Sí, sí, ho sé, ho sé'. Però els hem de dir, ara estic rient o ara estic molt enfadada, perquè perds part de l'expressivitat.

(Primària, Centre, Comissió d'Atenció a la Diversitat)

Les dificultats extres que ha introduït la pandèmia, coincideixen, segons una professional, amb la **percepció generalitzada que els recursos cada cop són més escassos**:

Jo a la classe necessitaria una persona tots els matins de reforç. Jo no dono l'abast. Ara només tinc 4 hores, dos de classe normals, dos hores per fer activitats interactives. Abans en tenia més, però cada cop va disminuint més el suport.

(Primària, El Gornal, Tutora de Cicle Superior)

En alguns centres de Secundària, com un dels instituts de màxima complexitat de la mostra, les activitats de reforç anomenades **Taller d'Estudi Assistit** –ofertes gratuïtament a les tardes i molt ben valorades per tota la comunitat educativa–, que havien estat suspeses durant el confinament, es van reduir i transposar al format virtual durant el curs 2020-21 degut a les mesures de limitació de la interacció, tot i que cap a final de curs una ampliació de la disponibilitat pressupostària va permetre la seva ampliació de cara a l'estiu.

Un cas diferent, tot i que amb punts en comú amb l'anterior, seria el de l'**alumnat nouvingut**. En un dels centres de Primària, es continua amb l'atenció a la diversitat de manera individual o en petits grups, però com que no es poden barrejar infants de grups bombolla diferents, es perd la part d'interacció que és molt enriquidora i "de cara a la inclusió no va gens bé perquè la inclusió és justament estar amb com més companys millor, però per altra banda és una atenció pràcticament individualitzada" (Primària, Centre, Comissió d'Atenció a la Diversitat) encara que durant menys hores perquè no s'ha ampliat el número total d'hores.

### 2.2.7 PROBLEMES EMERGENTS: RENDIMENT ESCOLAR, SALUT MENTAL I ABÚS DE LES TECNOLOGIES

---

Hem recollit opinions discordants sobre el possible impacte del confinament domiciliari (durant el tercer trimestre del curs 2019-20) sobre el **rendiment** escolar. Els i les professors detecten que part de l'alumnat mostra un **endarreriment** pel que fa al seu rendiment, encara que també hi han hagut casos en que el rendiment ha millorat:

Hemos tenido alumnos que aquí en el instituto les costaba más, y que desde casa, desde su habitación, se conectaban, hacían todo, y una calidad bastante buena de entregas, intervenciones. Otros, hemos tenido alumnos de notables y excelentes que no habían suspendido en todo el curso, y durante la pandemia suspender porque en casa no podían ponerse, porque tenían cosas en la habitación que les despistaban. Hemos tenido los dos casos. Ha sido complicado por eso, algunos nos han sorprendido en positivo, y otros dices, 'si hubieras estado aquí, esto no te hubiera pasado'.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Vam veure realitats diferents, de nanos que potser no funcionaven tant bé aquí al cole, i a casa funcionaven genial perquè no tenien la distracció d'un altre company. Aleshores a aquests els hi va anar

súper bé, es van saber organitzar. I després alumnes poc madurs, que necessiten el recolzament del profe o d'altres companys, i es trobaven molt sols, molt despistats. Alguns no es connectaven perquè no sabien ni què fer, estaven com bloquejats.

(Secundària, Bellvitge, Equip directiu)

Amb el tema digital, alguns nanos ens van sorprendre en positiu. No de la meua classe, però recordo comentar algun cas d'algun alumne que durant el confinament estava responent molt millor del que s'esperava. Nanos que els hi agrada el tema de l'ordinador, i el fet d'estar treballant així els hi ha facilitat les coses.

(Secundària, Bellvitge, Tutor de 1r d'ESO)

En tot cas, hi ha acord en que al començament del curs 2020-21 s'observa que el nivell acadèmic és una mica més baix, sobretot en l'alumnat que ha canviat d'etapa educativa. En relació als alumnes de menor edat, el confinament afecta especialment l'adquisició de la lectoescriptura, considerada cabdal en la maduresa educativa dels infants. A diferència d'anys anteriors, alguns centres constaten la menor proporció d'infants que arriben a 1r de Primària ja llegint.

Fins i tot en un centre que ofereix tant Primària com Secundària, es dona aquest fenomen perquè a 6è de Primària es van fer menys classes síncrones que a l'ESO, atès que només es connectaven dues vegades a la setmana, i, en no tenir ordinadors, treballaven de manera asíncrona amb Google Drive. Una de les entrevistades atribueix a això el fet que s'hagin vist mancances d'hàbit d'estudi i d'organització a 1r d'ESO. Una companya també assenyalava, com a dada il·lustrativa de la davallada del nivell acadèmic, que el professorat de Batxillerat ja comptava que els alumnes que feien 4t d'ESO el curs 2019-20 els hi arriben amb un nivell més baix. Però considera que ho poden esmenar amb un marge de dos anys, a diferència dels qui ja cursaven 2n Batxillerat aleshores i van haver d'enfrontar-se a la Selectivitat amb mancances.

La pandèmia, pel trencament que ha suposat, també ha tingut conseqüències en els mecanismes d'**avaluació i promoció**. Una de les persones entrevistades té la impressió, per exemple, que han augmentat els alumnes en situació de fragilitat educativa:

Jo crec que ha crescut el nombre d'alumnes derivats a POA<sup>7</sup> i a SOAC, però sobretot són uns casos flagrants. Son alumnes que si en algun moment haguessin pogut graduar, per la pandèmia ja segur que no.

(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Equip directiu)

Una companya del mateix institut esmenta també aquells alumnes de 3r d'ESO amb moltes mancances que haguessin pogut fer ja un itinerari alternatiu el curs 2020-21, però que van promocionar a 4t donat que no es va suspendre gairebé ningú. Alguns van arribar a acollir-se al 'Programa D'Orientació i Acompanyament', però finalment el van abandonar perquè van promocionar contra tot pronòstic:

Si no ho feies [acompanyar els alumnes perquè fessin la preinscripció a un PFI], l'any vinent aquells nanos es fotrien una hòstia. Passarien a 4t, això es va veure claríssim. Un efecte de la pandèmia va ser que els de tercer van passar a 4t i va haver-hi un índex de graduació important, comparat amb l'any anterior. Era important que nosaltres féssim aquesta feina, al menys hi havia nanos que al setembre

---

<sup>7</sup> No hi ha hagut un increment quantitatiu pel que fa a l'alumnat derivat al programa POA durant el curs 2019-20 amb comparació amb el curs 2020-21, i el perfil pel que es dedueix de les memòries anuals del programa es manté: va haver-hi 266 alumnes derivats el curs 2019-20, la majoria nois de 4rt de la ESO, i 255 el curs següent, de nou la majoria nois de 4rt (INCOOP, 2020 i 2021).



tenien l'opció de decidir. Si no fas la preinscripció, hi ha altres recursos que t'hi pots apuntar, però potser no si no tens DNI o NIE, hi ha altres barreres. La feina es va fer.

(Orientadora acadèmica externa)

Una altra tutora també es refereix a alumnat que era evident que hagués hagut de repetir en condicions normals, però que es van “salvar” per haver fet les feines el tercer trimestre durant el confinament. També va haver-hi alguns casos a 4t d'ESO que es van treure el graduat de manera inesperada el curs 2019-20.

D'entrada, algunes persones entrevistades tenen la sensació que des dels centres cada cop s'atén més els alumnes en termes emocionals, i aquesta tendència s'ha fet més palesa durant la pandèmia:

L'acompanyament des del carinyo, des de les emocions... Tot i que hi ha alumnes que no [ho volen], eh? Normalment els alumnes que fan absentisme tenen unes mancances emocionals. Des de l'escola cada vegada es dóna més importància a les emocions. Jo soc la primera que no perdia una hora de classe si havia d'ensenyar a fer una equació de segon grau, i ara a lo millor la primera mitja hora ens dediquem a treballar perquè hi ha hagut una falta de respecte i això no es pot permetre. Les emocions cada vegada tenen més pes. No tot són emocions, però si la persona no està centrada no hi ha gaire a fer.

(Secundària, Bellvitge, Tutora de 4t d'ESO)

La preocupació per les possibles **seqüeles emocionals** de la pandèmia és generalitzada entre els i les professionals que tracten amb infants i adolescents, que coincideixen a afirmar la necessitat d'anticipar-se a un empitjorament de la salut mental:

A mí me preocupa qué pasará. Yo porque creo que están bien pero hoy he leído por ejemplo un comentario de una alumna que ha escrito con muchos pensamientos suicidas. No sé cómo va ir todo esto. Hay que anticiparse, no sabemos en el fondo las secuelas que puede tener. Yo quiero pensar que son muy jóvenes, que tienen mucha capacidad, están demostrando que son super fuertes, te digo que los admiro y siempre aprendo, pero yo tengo un miedo personal por las secuelas que puedan tener.

(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Tutora d'aula SIEI)

En un sentit similar, a un dels centre de Secundària, a un membre del Departament d'Orientació del centre, li preocupa que molts alumnes no veuen sentit a la vida, i això està passant a edats cada cop més joves, com ara 1r d'ESO. Durant el confinament, els i les docents (particularment els tutors i orientadors) van tenir un accés privilegiat a situacions de patiment emocional de l'alumnat:

Recibías algún mensaje de los alumnos, como 'profe, me quiero morir', y claro, tenías que buscar... Fuera de horario, le enviabas un enlace Meet, y conéctate, vamos a hablar, a nivel individualizado. Luego llamabas a la familia y te decía, sí que lo encuentro más nervioso, pero a nosotros no nos lo muestra.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Arrel d'aquelles circumstàncies, el curs 2020-21 des de les escoles s'han detectat **problemes de salut mental**, però es troben a faltar més directrius per part del Departament en aquest àmbit, així com més eines per a poder anticipar-s'hi, també pel que fa als malestars psicològics del professorat:

¿Por qué no se ha propuesto un acompañamiento psicológico a alumnos e igual a profesorado? [...] Los recursos de apoyo emocional ¿cómo no se han contemplado desde el Departamento de Educación de una forma amplia? No ha habido, [de entre las] publicaciones que se han ido haciendo, algo que sea específico [sobre la salud mental].

(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Tutora de 4t d'ESO)



Centres concertats han ofert atenció psicològica individualitzada en detectar que hi havia molta necessitat d'aquesta. S'ofereix a demanda de les famílies o del propi alumnat, en el cas de la Secundària. Una de les psicòlogues del centre explica que recentment s'han donat varis casos d'atacs d'ansietat al propi centre:

Hi ha alumnes que no tenien cap tipus de problemàtica [en salut mental] i pel fet de trobar-se tancats han desenvolupat determinades problemàtiques de salut mental. Això ha emergit com quelcom nou. (Secundària, Bellvitge, Orientadora)

Segons aquesta psicòloga, els problemes de salut mental s'han donat tant durant el confinament, quan les famílies van patir molt estrès per les responsabilitats i exigències laborals i de cures i els infants patien també pel fet d'estar tancats entre quatre parets, com en el curs 2020-21, per la fatiga pandèmica.

Tot reconeixent la destresa que presenta l'alumnat amb les tecnologies, hi ha consens entre el professorat sobre la necessitat de canalitzar-la i evitar l'**abús tecnològic**. Existeix una preocupació generalitzada pel **número d'hores que infants i adolescents passen davant d'una pantalla**, no només durant els períodes de confinament (on el seguiment de l'activitat educativa, però també la socialització, passa per una pantalla), sinó també pel major ús de tecnologies a les aules durant el curs 2020-21, en bona mesura justificat per la necessitat de propiciar l'autonomia dels alumnes de cara a possibles nous confinaments.

També detecten que **s'ha incrementat molt la socialització mediada per dispositius en espais i temps no escolars**. Un membre de l'equip directiu d'un centre de Primària per exemple, explica que molts infants, en comptes de quedar al parc, queden en un lloc virtual o fan una videotrucada; de forma similar, la dependència dels videojocs o les xarxes socials generada durant el confinament total s'arrossega encara durant el curs 2020-21. **Davant d'aquest abús tecnològic, es reivindica l'escola com a espai on treballar altres competències i la necessitat de limitar el temps de pantalla i compensar-lo amb d'altres activitats:**

Ens preocupa que les tecnologies, fins i tot trobar-se amb una trobada Meet és molt habitual en els nens fora fins i tot del context escolar virtual. Encara més volem compensar aquestes hores davant la pantalla. Per la situació que estem vivint aquests nens tenen més contacte amb pantalles i això és una situació educativa i social que hem de contemplar els centres educatius i veure quin moviment es fa com a societat per cuidar aquests nens que estan fent aquest lligament amb les pantalles. (Primària, Centre, Equip directiu)

Es detecta, particularment entre el professorat de Secundària però també als de Primària, una preocupació pels **casos cada cop més nombrosos d'addicció al telèfon**, una addicció l'origen que es pot traçar en el temps del confinament domiciliari:

Tota la feina de control que no es feia, franges, horaris d'ús, durant el confinament, quan les famílies havien d'estar treballant... Es va disparar moltíssim. I se'n anaven a dormir tardíssim. (Secundària, Bellvitge, Orientadora)

Algunes persones entrevistades observen un augment de l'ús del mòbil durant les hores d'esbarjo. Una tutora de 1r d'ESO ens explicava, per exemple, que hi ha alumnes que baixen al pati amb el mòbil a la mà i s'obliden l'entrepà, o que parlen per WhatsApp amb altres companys que estan a pocs metres de distància. Per a algun entrevistat, la prohibició de jugar a pilota pot haver tingut efectes secundaris en aquest sentit; també la limitació dels contactes entre grups bombolla, que aboca els alumnes a comunicar-se virtualment: "També ens diuen, si no puc parlar amb un company que està en una altra classe, doncs ho he de fer per les xarxes socials" (Secundària, Bellvitge, Orientadora).

En un sentit similar, observem que un dels instituts l'alumnat duu el mòbil a Educació Física quan abans no ho feia, també a causa de l'aplicació de mesures COVID, que han prohibit la pràctica anterior de deixar tots els

mòbils junts en una caixa en entrar a aquella classe. Davant d'això, ja molt avançat el curs 2020-21, alguns dels centres de Secundària es troben en període de **reflexió per a dissenyar i implementar mesures de control de l'ús dels telèfons dins el recinte escolar, en especial a l'hora del pati i entre l'alumnat més jove**, de 1r d'ESO. Hi ha un debat obert sobre com abordar aquesta problemàtica, de manera més o menys restrictiva, tenint en compte també el risc que les prohibicions resultin contraproductives. Diversos docents fan autocrítica alhora que o expressen dubtes de com gestionar la problemàtica:

Podem ser una mica culpables també perquè els hi permetem a l'hora del pati tenir el mòbil, i aleshores, no estem deixant... Tenim patis molt delimitats i no deixem que juguin a pilota. Aleshores ens trobem que estan molt enganxats al mòbil. Potser hauríem d'haver previst alguna cosa i no deixar que baixessin amb el mòbil. Veiem que estan molt enganxats. S'estan perdent una miqueta en aquest sentit. Com a cole hem de fer un pensament, no deixar la pilota genera que s'aboquin al mòbil. De cara al curs vinent haurem de fer algun plantejament.

(Secundària, Bellvitge, Tutor de 1r d'ESO)

En tot cas, l'increment de l'ús del mòbil es reconeix com una tendència que ja era present abans del confinament, però que la pandèmia ha accentuat per la sobreexposició a les pantalles i per l'extensió de l'ús de la tecnologia, amb avantatges i inconvenients:

Siempre has tenido alumnos que no son tan kinestésicos, no tanto de moverse o de jugar, no tienen unas habilidades sociales tan desarrolladas como otros, y de siempre se ponían a mirar el móvil. Pero eran una minoría. En cambio, este año la tendencia ha cambiado: es una mayoría.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Junt amb l'abús del mòbil, es fa referència a la dependència dels **videojocs en línia**, que arriben a modificar les rutines, sobretot pel que diuen algunes entrevistes a alguns nois. Un dels professors entrevistats, qui és també usuari de videojocs i coneix bé els seus mecanismes addictius, expressa:

Son juegos que están montados como si fuera una tragaperras: ruido, premios, y cuanto más juego más premio tengo. Generan adicción. Cada tres horas tienen que abrir un premio. Y los ves que tienen el móvil controlado para abrir el cofre a las tres horas, o lo que sea. Yo lo sé porque me he metido, para poder entenderlos. Y como adulto veo que es peligroso, pero ellos no. Tienen necesidad, dependencia, que no es lo mismo que jugar cuando me aburro.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Les atribucions causals d'aquest abús de les tecnologies es reparteixen entre la pandèmia i la manca de control familiar, però hi ha consens en considerar-ho una addicció. En el cas de les noies, s'assenyala que fan un ús més intensiu d'aplicacions de vídeos com ara TikTok, i tot l'alumnat utilitza WhatsApp. En el cas dels nois, una docent considera que alguns van tenir una actitud que els predisposava a desenvolupar una relació més intensa i problemàtica amb els videojocs en línia:

La actitud masculina fue diferente a la femenina en cuanto ellos estaban de fiesta. Para muchos de ellos, para otros no. Para la gran mayoría y lo verbalizaban, 'buaa estar todo el día jugando', toda la noche jugando, entre ellos, quedaban en el fondo, estaban conectados y jugando, con videojuegos [...] Quizás eso como en el fondo han estado en su hábitat más natural que era el ordenador, los juegos, salir otra vez de eso, no quería salir. Muchos no querían salir de esto, incluso querían confinamiento, mucho más los niños que las niñas.

(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Tutora de 4t d'ESO)

### 3. PANDÈMIA I VINCULACIÓ ESCOLAR

#### 3.1 REDEFINICIÓ DE LES FUNCIONS DE L'ESCOLA: TRANSMISSIÓ D'APRENTATGES O MANTENIMENT DELS VINCLES

Com ja ha estat assenyalat des de la sociologia escolar, la funció principal de la institució educativa és la transmissió i adquisició de coneixements profunds, rellevants i amb sentit per a tot l'alumnat (Tarabini, 2020). Tanmateix, l'escola té altres funcions que van més enllà de la mera transmissió de coneixements. Les alteracions i re-configuracions produïdes com a conseqüència de la pandèmia els cursos escolars 2019-20 i 2020-21 han fet visible, encara més, aquesta diversitat de funcions. **Presentem aquí la manera com les principals funcions atribuïdes a l'escola –transmissió d'aprenentatges, adquisició d'hàbits, socialització entre iguals i amb adults fora del nucli familiar, intermediació amb xarxes d'assistència social i el teixit social, detecció de situacions de risc, custòdia– entre d'altres-, es van veure afectades durant la pandèmia**, tant durant el confinament del curs 2019-20, com amb la represa de les classes presencials, el curs 2020-21.

La pandèmia va suposar una ruptura no planificada de les diferents funcions de l'escola i en molts aspectes va obligar a prioritzar-ne unes sobre d'altres. Una primera qüestió que es va posar clarament de manifest és que **no totes les funcions atribuïdes a les institucions educatives són fàcilment extrapolables al món digital**. En això, totes les persones entrevistades hi estan d'acord.

Garantir la connexió és difícil, però la no desconnexió jo crec que és un deure que tenim com escola. La no desconnexió relacional, emocional i d'un mínim de seguiment curricular. Però tornem a parlar de mínims estant a casa. Perquè el que no pot ser és que es pretengui reproduir una escola presencial en un temps virtual. Això no seria cert perquè l'escola no són les tasques que tu poses, són totes les coses que no es veuen que passen. És tot el vincle, és tota la potència en el grup, és tot l'aprenentatge entre ells, tots els moments que es creen d'enriquiment personal que et construeixen com a persona i que vertebraven l'aprenentatge de l'alumne i l'evolució. No és només una tasca en paper, ni una comprensió lectora.

(Primària, Centre, Equip directiu)

Sense dubte, algunes de les funcions desenvolupades per l'escola són més difícils de transposar al format virtual que d'altres, com seria el cas de la **funció socialitzadora** davant la **transmissió de coneixement**. D'altres, que podríem anomenar com un **rol de control i seguiment** de l'alumnat –gràcies a la informació pel que fa a la seva situació física i emocional, que el professorat pot obtenir gràcies a la pròpia presència física–, són difícilment substituïbles en el tipus de contacte que permet el món virtual. La cita següent d'un professor d'institut exemplifica bé aquestes dificultats o fins i tot impossibilitats:

La presencialitat afavoreix el vincle amb la societat en el sentit que, realment, si esperes un alumne a les 8h del matí, no l'esperes de qualsevol manera, sinó que sense poder-ho evitar et fixaràs en si ha dormit bé, si ha esmorzat, quin aspecte té i si ha d'arribar puntual. Llavors ha de venir ja complint moltes coses que ens poden semblar obvietats, coses que la societat espera de nosaltres, però... tu has de sortir de casa vestit i amb una higiene mínima. Si no has esmorzat es notarà tard o d'hora. Has d'haver dormit. Quan un alumne deixa de complir algun d'aquests factors de seguida se sap. Si arriba tard tots el dies, si no esmorza, si té son... tot això fa saltar una alarma. *En temps de confinament total no existia aquesta obligació que un alumne té com a membre d'una comunitat educativa d'arribar puntual i presentable a classe*. Crec que això és una manera també de crear vincles. Si tu vens en un bon estat, com a ciutadà o ciutadana et relaciones amb els companys i companyes. Si tu arribes amb mala cara, o si un alumne ha pres drogues abans de venir a classe, no passa ni mitja hora que s'està trucant a la família dient, 'fai el favor de venir a recollir al seu fill'. No és que aquí fumin molt... però si ha passat de seguida es detecta, i crec que té a veure amb aquesta vinculació de l'alumne amb els seus iguals i amb el professorat.

(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Equip directiu)

D'acord amb les característiques específiques de l'alumnat i/o del vincle preexistent amb les famílies, cada centre ha pres decisions que han afectat l'ordre de prioritats, en el marc d'un context que obligava a repensar les funcions primordials de la institució educativa. **Mantenir la comunicació i la vinculació amb el centre i amb els altres companys i companyes va ser la prioritat absoluta d'aquells centres amb presència d'alumnat d'entorns més desfavorits.** Acompanyar de manera integral l'alumnat i llurs famílies va ser, en aquests centres, molt més rellevant que la pròpia transmissió d'aprenentatges. La pandèmia va posar a moltes famílies en situacions, en alguns casos, d'extrema vulnerabilitat, la qual cosa va fer que la transmissió d'aprenentatges pròpiament passés a un segon pla.

Hi ha moltes famílies que treballen molt i que l'infant el col·loquen a l'escola i aquí nosaltres som on menja, on aprèn, on es comunica més. Després a casa de vegades els pares arriben molt tard. Necessiten molt l'escola aquests nens. Jo no he vist escola que el dia 22 de juny els nens rondin perquè venen les vacances. Aquests infants a les vacances, la gran majoria pobres, no fan res, estan a casa i no fan res. L'escola els hi dona vida, hi ha coses noves, jocs, sortides. Per a ells és molt important venir a l'escola. Ells ho valoren molt positivament. *I en el moment en què es trenca això [el que manca] no són els continguts en si, sinó és la vida escolar.*

(Primària, Les Planes, Tutora de Cicle Mitjà)

A diferència del que s'esdevé en temps d'escolaritat presencial, les experiències durant la pandèmia han fet visible aquesta multiplicitat de funcions que desenvolupa l'escola, unes funcions que, en desagregar-se i no poder acomplir-se en la mateixa mesura per les limitacions del format virtual, han rebut diferents graus de prioritat.

El contacte amb les famílies que va haver-hi, que van costar més i altres menys, però en un 98% de les famílies van estar en contacte durant tot el confinament, no s'equiparava amb l'efectivitat de seguiment de les tasques acadèmiques, perquè les situacions familiars eren molt diverses i molt precàries, i no permetien, per la dinàmica familiar, que les criatures poguessin avançar en les tasques educatives.

(Primària, Collblanc-La Torrassa, Equip directiu)

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

Érem conscients que el més important era que els infants estiguessin en contacte i tinguessin el nostre recolzament, a més dels treballs que anaven enviant, però això era prioritari. Si haguéssim posat l'accent en fer classes virtuals, primer, haguéssim tingut mestres com jo que haguéssim tingut moltíssimes dificultats, i per un altra banda, haguéssim deixat de banda un alumnat, no l'haguéssim tingut en compte per res, totalment penjat. De la manera que ho vam fer, vam arribar realment a moltíssimes famílies i a moltíssimes problemàtiques.

(Primària, Santa Eulàlia, Tutora de Cicle Mitjà)

Després de l'experiència del curs anterior, durant el curs 2020-21 tots els centres van portar a terme plans d'alfabetització digital a les aules i van mirar de garantir dispositius i connexions a l'alumnat que no en disposava, en previsió d'un nou confinament durant aquell curs, i per tal d'evitar que aquesta eventualitat suposés una nova disrupció del progrés acadèmic.

Pel que fa a la funció d'adquisició d'hàbits que té l'escola, els i les professionals entrevistades destaquen la **pèrdua d'hàbits d'una part important de l'alumnat durant el confinament, sobretot en relació als horaris**, com a resultat de la impossibilitat d'incidir-hi des de l'escola. En la línia d'incentivar sense imposar, molts centres van proposar durant el confinament un seguit d'activitats dirigides a mantenir els bons hàbits, com per exemple establir videotrucades al matí amb l'incentiu d'incorporar activitats divertides per afavorir que els infants i joves es llevessin d'hora. La recuperació dels bons hàbits, no només en termes d'horari, sinó també en relació al comportament i la interacció social, és quelcom que es va haver de treballar fort al començament del curs 2020-21.

S'ha vist i s'ha patit el confinament. Hem vist alumnes, per part sobretot dels que estaven més desconnectats, una manca absoluta d'hàbits, els ha costat començar, tornar... La pandèmia ha estat un pas enrere. El primer trimestre el vam necessitar per tornar a connectar, a tornar els hàbits.

(Primària, Santa Eulàlia, Tutora de Cicle Mitjà)

Alguns professionals associen la pèrdua d'hàbits amb un tipus d'absentisme nou que es manifesta durant el primer trimestre del curs 2020-21, amb alumnes que arriben tard sistemàticament. Davant d'aquest comportament, el professorat es queixava de no poder recórrer als mecanismes correctors habituals pel fet d'estar en pandèmia, com per exemple fer que els alumnes impuntuals s'esperessin fora de les aules quan arribaven entre hores.

Pel que fa a les funcions més instructives o de transmissió de coneixements, un primer obstacle al qual van haver de fer front els i les professionals van ser les diferents capacitats de les famílies per assumir "l'acompanyament educatiu" dels seus fills i filles (que inclou els continguts però també l'acompanyament digital i fins i tot social), capacitats que estarien directament vinculades amb la major o menor disponibilitat de temps, la situació laboral i els assoliments educatius dels adults referents, entre d'altres. També la disposició anímica de les famílies – vinculada a circumstàncies personals més o menys complexes – ha estat determinant en aquest sentit. La desigualtat, com ens diu Aina Tarabini, també s'expressa en forma de *capital emocional* (Tarabini, 2020: 148). Així, les desigualtats en la implicació de les famílies no ha tingut tant veure amb la major o menor preocupació per la situació educativa dels seus fills i filles, sinó amb llurs capacitats per fer front a les demandes i requisits de la institució escolar, que sovint han estat fortament marcades per la seva posició de classe. Per atendre aquestes desigualtats de partida, el professorat va fer un **esforç d'acomodació a les necessitats i possibilitats específiques de seguiment de les famílies, cas per cas, atenent no necessàriament a la prioritat d'assolir aprenentatges, sinó de preservar, en la mesura del possible, la funció anivelladora de l'escola**, tot donant resposta a les situacions de desemparament social, econòmic i emocional que es posaven de relleu en les comunicacions família-escola:

Si les famílies no podien acompanyar, les tutores ho recollien i s'acompanyava més des d'un segon pla, una trucada... Sobretot el primer temps de confinament fort volíem traslladar-los-hi que l'escola era un suport, però que les famílies no ho sentissin com una obligació que ofegué. No sabíem la situació de les famílies, llavors anàvem amb molta sensibilitat amb el que s'estava vivint. [...] Les nostres famílies no havien de sentir la pressió de fer de mestres perquè no ho són, i s'havien de sentir alliberades d'aquesta pressió. Evidentment *hi havia famílies que podien fer un acompanyament en aspectes curriculars que van més enllà del que nosaltres podíem fer a la pantalla, i d'altres que no ho han pogut fer*. I això s'ha notat sobretot en els alumnes que sí varen poder acompanyar. Nosaltres vam fer aquest retorn i agraïment a les famílies, perquè va ser un plus pel el seu dia a dia.

(Primària, Centre, Equip directiu)

En altres centres, sobretot allà on hi havia algun tipus de quota o pagament, **el professorat va haver de fer front a la situació contrària, la d'aquelles famílies que demanaven més transmissió de continguts**. Cal dir, també, que en el conjunt de centres analitzats –inclosos els d'alta complexitat– aquesta inquietud ha estat també expressada, en un moment o altre, per determinades famílies que perceben igualment el risc d'endarreriment acadèmic dels seus fills i filles.

Més enllà de la percepció d'algunes famílies, la virtualització de l'ensenyament en context de confinament domiciliari i les dificultats de seguir amb la transmissió d'aprenentatges que hagués correspost al curs escolar, **ha pogut perjudicar especialment l'adquisició de la lectoescriptura** en cursos d'educació infantil i primer cicle de Primària; així com en cursos de transició, com és el cas de 6è de Primària, últim curs abans d'Educació Secundària i que comporta habitualment un canvi de centre.

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

I després això, la creativitat de treballar temes. No tenies la pressió tan avaluativa com quan estàs a l'escola i podies ser molt creatiu a l'hora de fer coses i... 'consulteu aquest document i mireu aquest vídeo'. Era més, 'anem a gaudir'. [...] Vam fer coses molt xules i emotives [...]. El fet de no haver d'avançar continguts ni avaluació va permetre cuidar molt aquesta part emotiva dels nanos.

(Primària, Collblanc-La Torrassa, Tutora Cicle Inicial)

Els i les professionals entrevistades destaquen que l'alumnat va arribar al setembre havent assolit continguts en menor mesura del que els correspondria en condicions normals. També es va veure un impacte en termes madurats, sobretot pel que fa al primer cicle de Primària, degut a casuístiques de sobreprotecció que s'ha incentivat amb la pandèmia i la por que se'n ha derivat. Tanmateix, es destaca en alguns casos també la major autonomia amb què arriba l'alumnat com a conseqüència d'haver hagut de gestionar les seves pròpies activitats escolars durant el confinament, especialment pel que fa al cicle superior de Primària i la Secundària.

**La pèrdua de la presencialitat, en el cas d'alumnes que ja prèviament tenien una vinculació feble amb el sistema educatiu, va comportar la desvinculació d'aquest alumnat en molts casos.** Una orientadora externa, responsable d'orientar alumnes que es trobaven potencialment en aquesta situació, explica les dificultats per atendre'ls a distància:

En una entrevista per videotrucada no pots dibuixar, jo a la primera entrevista sempre dibuixo, porto el mapa [dels itineraris acadèmics alternatius] per donar-lo al final, però el dibuixo, adaptat al que em va respondre la persona. Però en pandèmia això no es podia fer, era com una agència de col·locació. Era, ¿qué te gusta más, la mecánica o la informática? ¿Tienes la documentación? ¿Sabes enviármela por correo? Ho donaves tot mastegat. Qui se'n sortia, 3 de 35, de conya. Evidentment que va ser molt més complexe. Al final la nostra feina és humana, és física, hi ha una part de comunicació no verbal que és bàsica. Llavors era telèfon o videotrucada. Ara ja porto un any i mig fent aquestes reunions i estic a gust, però... He fet entrevistes amb bebès, el pare allà darrere amb la cervesa... Molt complex, com l'has de conèixer a aquell noi si ni tan sols està sol. No és el mateix que estar a la saleta d'orientació d'un institut, que té llum... Que tu a casa teva amb tota la festa que hi ha muntada, en pandèmia. Un xou.

(Orientadora acadèmica externa)

Mantenir la **funció de socialització** entre iguals i amb els adults que no pertanyen al nucli familiar va ser un altre dels objectius centrals tant del tercer trimestre del curs 2019-20 com del curs següent, ateses les restriccions imposades per les mesures de seguretat als centres. Durant el confinament aquesta funció es va intentar mantenir mitjançant videotrucades grupals i activitats conjuntes, tot i que, en el cas particular de la socialització entre l'alumnat adolescent, aquesta funció es va delegar força en les xarxes socials on ja participen habitualment al marge de l'escola. En dos dels centres de Primària analitzats es van arribar a organitzar fins i tot colònies virtuals per l'alumnat de 6è, mirant de pal·liar l'absència d'una activitat que l'alumnat espera amb molta il·lusió i que marca una fita en la seva trajectòria escolar:

Una cosa que ens amoinava molt és que es veiessin les cares, que continuéssim sent una comunitat, una classe. I ho fèiem amb el Zoom, amb els vídeos de les coses que ens enviàvem, que veiessin que continuament estàvem connectats.

(Primària, Collblanc-La Torrassa, Tutora de Cicle Inicial)

Vam agafar una dinàmica de jugar en les videoconferències. I ells van estar molt engrescats, entraven a la videoconferència i deien, juguem ja? El fet que ells sabessin que al final de la videoconferència faríem un joc era un element de motivació.

(Primària, Centre, Tutora de Cicle Superior)

Aquesta manca de socialització entre iguals és una de les coses que més va trobar a faltar l'alumnat durant el confinament, segons percep el professorat. Al setembre de 2020 l'alumnat tenia moltes ganes de tornar a l'escola, i poder socialitzar-se amb els seus companys i companyes, tot i les limitacions que va imposar les mesures covid. **Reforçar el sentit de grup i la vinculació entre els companys i companyes va ser una prioritat pel professorat durant el curs 2020-21**, atenent també els canvis que va suposar organitzar l'activitat escolar per grups bombolles. Una conseqüència directa van ser les restriccions imposades sobre les activitats internivell, un element important en la definició del projecte educatiu d'alguns centres, sobretot pel que fa a la Primària. En alguns casos els grups bombolla s'intenten fer més heterogenis: en alguns centres com una mesura per gestionar l'atenció a la diversitat (quan no és possible barrejar alumnes de diferents grups); en d'altres, amb la implantació d'aules multinivell (amb alumnat de diferents cursos), per poder mantenir les ràtios exigides per les autoritats educatives. Malgrat que l'establiment de les aules multinivell va ser una mesura específica per donar resposta a una exigència sobrevinguda, els i les professionals dels centres on es va haver d'implementar es mostren satisfets amb els resultats obtinguts.

Els canvis en les formes de socialització no es limiten a l'àmbit escolar, sinó que, sobretot pel que fa als joves, els docents detecten una importància en **augment de la socialització virtual**, també durant el curs 2020-21, on és freqüent el cas d'alumnes que queden per les tardes virtualment o es relacionen virtualment encara que estiguin físicament junts: "a la hora del patio están con sus amigos, pero son grupitos que se sientan en el banco y están con el móvil, cada uno con su móvil" (Secundària, Can Serra, Tutora de 2n d'ESO).

L'escola ofereix també un espai de relació amb adults fora dels espais familiars, la qual cosa es tradueix (o hauria de traduir-se) en que els centres actuen com un **espai de socialització segur**. Això pot resultar especialment important per aquells alumnes que provenen d'entorns més vulnerables, les famílies dels quals no proporcionen la seguretat necessària que tot infant i jove requereix. El centre educatiu pot actuar com un espai de referència constant per alumnes sense referents estables o que viuen situacions de violència. La desaparició—o afebliment—durant el confinament d'aquest espai de seguretat que ofereix la institució educativa va generar molta preocupació entre els tutors/es i orientadors/es que coneixien les situacions familiars del seu alumnat.

Y ahora no tienen esa vía de escape que es el instituto, esa segunda casa que es el instituto. (Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Tutora d'aula SIEI)



Els alumnes que van sentir aquest amor [dels tutors]... Hi havia alumnes que només sentien aquest amor, perquè a les cases s'estaven donant situacions molt complexes. Casos de violència, ja n'hi ha casos, [violència] masclista, amb els infants, i també violència estructural, econòmica. Aleshores la pandèmia va fer que això esclatés, pares i mares sense feina, neguitosos... Qui s'ho menja van ser molts nens i nenes. Jo plorava moltes vegades per això. Aquell nen potser l'única estona d'escolta i abraçada, era el de la tutora, o el meu. Aleshores, crec que per una banda va fer que molts nens prenguessin consciència de que el cole era com casa.

(Orientadora acadèmica externa)

La funció d'espai segur també es manifesta en la possibilitat de fer un seguiment de l'alumnat, especialment d'aquell que està en situació de major vulnerabilitat. La falta de presencialitat va complicar, en alguns casos, la tasca de detecció i recolzament davant situacions de desprotecció de l'alumnat, afeblint encara més l'accés als mecanismes de protecció existents: "Serveis Socials van fer intervencions a través del Zoom: [però] hi ha coses que no diràs o situacions que no veuràs per Zoom" (Primària, Collblanc-La Torrassa, Equip directiu).

Tanmateix, l'escola en temps de pandèmia ha funcionat també com un **espai d'accés o intermediació amb la xarxa de serveis assistencials i el teixit social més ampli**. Durant el confinament els centres van actuar com a intermediaris per accedir a la cartera de Serveis Socials i a altres formes d'assistència, incloses les del tercer sector. Els centres educatius van ser l'única via d'accés, o la més ràpida, a la informació i recursos assistencials:

Especialment durant la pandèmia hem estat el pont de comunicació entre Serveis Socials i les demandes i necessitats prioritàries de les famílies. Una part important de la meua feina com a directora durant el confinament més estricte va ser anar vehiculant demandes i intentar anar donant resposta a partir dels canals que teníem amb les diferents administracions i amb les famílies. Els aspectes més pedagògics i de seguiment emocional s'intentava que els portessin més els docents i tota la resta des de l'equip de gestió perquè les famílies es veien totalment desbordades i desconnectades dels serveis que els podien oferir ajuda. El canal de comunicació amb l'escola, el vam intentar facilitar al màxim (Twitter, Facebook, correu electrònic...), era molt fàcil contactar amb nosaltres i que els poguéssim ajudar davant d'allò que els estava passant; una altra cosa és la solució al problema.

(Primària, Collblanc-La Torrassa, Equip directiu)

De fet, **aquest "fer de pont" amb els Serveis Socials, va ser pràcticament la tasca principal de les tècniques d'integració social dels instituts durant la pandèmia**, i en general dels equips directius i el professorat amb funcions de tutoria, davant situacions familiars d'extrema necessitat, fins i tot alimentària i habitacional. En molts centres es va establir un sistema de detecció i filtratge, on el professorat amb tasques de tutoria feien també una funció de detecció de necessitats no comunicades i ho transmetien a l'equip directiu o al departament d'orientació. Durant el confinament, i fins que no es van repartir les targetes moneder per a l'alumnat amb necessitats alimentàries no cobertes (beneficiaris o no de beques menjador en temps pre-pandèmia), algunes famílies van patir situacions molt dramàtiques. En alguns centres també van tenir constància de famílies que van patir desnonaments i situacions de sensellarisme, malgrat la moratòria als desnonaments que es va dictaminar des del govern espanyol durant l'estat d'alarma. En el cas d'alguns centres concertats d'ordres religioses, els seus vincles específics amb parròquies van permetre organitzar accions destinades a pal·liar aquestes situacions familiars extremes a través del repartiment d'aliments. També els vincles existents amb el teixit local van permetre en alguns centres oferir suport específic a estudiants que ho necessitaven. Destaca l'exemple de l'Oficina Jove de l'Hospitalet, on, gràcies a relacions personals prèvies, professorat d'un dels instituts va poder organitzar la impressió de dossiers en paper pels alumnes que no tenien dispositius electrònics.

La pandèmia, per altra banda, ha limitat la funció de l'escola de promoure l'accés a altres espais i agents del territori. Aquesta limitació es va mantenir en molts casos durant el curs 2020-21, amb la suspensió de sortides escolars o activitats que impliquessin l'entrada de persones externes als centres educatius. També la paralització



de moltes activitats del lleure educatiu –un espai, que juntament amb l'escola, la família i les tecnologies de la informació i la comunicació, és clau en la transmissió de coneixements, habilitats i destreses pels infants i joves (Tarabini, 2020:146)– ha suposat una limitació per a infants i joves, agreujant en alguns casos les desigualtats preexistents, especialment allà on el lleure institucionalitzat compleix una funció anivelladora i d'integració social (Sabaté et al., 2018).

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

Es van veure en aquell moment situacions de famílies desbordades. Hi havia famílies que et demanaven que tinguessis el nen ocupat de 9 a 13h i de 15 a 17h com a l'escola, que el tinguéssim ocupat davant de l'ordinador, perquè ells havien de teletreballar. I tu els havies de fer entendre que això no era possible, treballar a distància perquè són nens petits. [Hi] va haver un treball amb els pares, qui, teletreballant a casa un munt d'hores, havien d'ocupar-se del seu fill perquè els nens en aquestes edats [petits] no són autònoms per treballar sols. Nosaltres vam arribar a pactes amb els pares de com facilitar-los-hi la vida. Els fèiem un 'planning' setmanal, i això els ajudava, perquè el nen s'aixecava i sabia el que havia de fer cada dia. Vam anar reestructurant amb els inputs que ens arribaven dels pares de que és allò que els anava millor.

(Primària, Collblanc-La Torrassa, Tutora Cicle Inicial)

### 3.2 PROFESSIONALS DELS CENTRES: PAPER ACTIU EN EL MANTENIMENT DEL VINCLE ESCOLAR

Tal i com expressen aquests testimonis, el **rol actiu i decidit del professionals**, i de manera especial d'aquells que estaven en contacte diari amb infants i famílies, ha estat decisiu en el foment i sosteniment de la vinculació, especialment en casos difícils de molta pobresa i dificultats socials sobrevingudes. "No perdre cap alumne", com ja hem esmentat amb anterioritat, va esdevenir per molts d'ells la prioritat absoluta.

Jo crec que l'estratègia més important ha estat ser propera amb ells. En aquell moment el tema curricular era important, però en el cas de l'alumnat del nostre centre, per mi el més important era com a tutora *estar allà amb ells*, tot i que no estar físicament, però que veiessin que hi havia una persona que podia escoltar-los, que podia... qualsevol cosa que tinguessin necessitats, estar allà. Va ser molt dur en el cas d'una alumna, perquè els pares vivien al carrer. I van estar amb la tècnica d'integració social movent tot el possible, a veure si trobaven algun lloc per dormir. Els nens, la meua alumna i el seu germà, estaven a casa d'una amiga. Tot i això van intentar parlar amb Serveis Socials, no va ser possible. Llavors el que vaig fer amb aquesta alumna concretament va ser quedar al parc a l'Hospitalet i llavors anàvem a dinar juntes, tot això perquè es tragués el 2n de la ESO, perquè sinó no entregava res. I després de dinar fèiem en un bar les tasques que els havien enviat els profes per recuperar matèries, perquè aquesta noia sí que es va despenjar completament.

(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Tutora d'aula SIEI)

La connexió amb els professors és cabdal. Poder parlar amb ells... si no haguéssim tingut les videoconferències per parlar, si només haguéssim enviat la feina, se'ns haguessin perdut molts més alumnes, segur. I l'organització entre els docents, anar tots a l'una. I atendre'ls també fora d'horari si el nano ho necessitava. Això també és molt important.

(Secundària, Bellvitge, Equip directiu)

**El vincle amb el professorat esdevé essencial.** Treballant de manera coordinada, assumeixen el rol de tranquil·litzar, fer seguiment emocional i vetllar perquè el vincle no es perdi, miren de propiciar espais d'expressió i comunicació, de distensió en un context d'estrès i incertesa.

Yo las tutorías las hacía igual, intentábamos conectarnos la hora del vermut, como yo digo, porque ya estaban descansados. Se podían poner una Coca-Cola o algo, un poco de música, les preguntaba qué habían hecho hoy, si habían podido salir, cuando ya se podía salir a ciertas horas, o si habían podido ir a pasear una mascota. Hablábamos de todo con ellos, con el cachondeo, cómo estamos de papel higiénico, ¿estamos bien? Intentaba trabajar con ellos y quitarle hierro a nivel emocional, porque fue bastante tenso para ellos, sobre todo al principio.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Tienen que sentir que a nivel personal no son un número de la lista. Cuando te centras en ellos, te hablo de mi función de tutor, sabes cosas personales de ellos, te acercas, les preguntas cómo están, qué necesitan, haces seguimiento con las familias... hacerles ver que el error es natural en el ser humano, que nos vamos a equivocar. El castigo como último recurso, plantear otras soluciones... Eso hace que el alumno se vincule. Que te tenga como referente, que sepa que contigo está protegido, que las pequeñas broncas que le puedas echar son por su bien y no son gratuitas. Yo trabajo sobre eso, que ellos sienten cosas, que es difícil identificarlas, y que entre todos estamos para echarnos una mano. No para tirarnos piedras sobre nuestro tejado. El enemigo no es el profe. Estamos aquí por y para ellos.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

També vetllar per afavorir i fomentar la relació entre els propis companys i companyes, és una tasca que fan aquests/es professionals, conscients de la centralitat que té la relació entre iguals, especialment en edats més avançades:

Els grans fins i tot sortien al carrer per trobar-se tot i el toc de queda... I ara al pati, que no tenen pilota [prohibida per raons sanitàries], tanta hormona, i sense canalitzar aquesta energia... El pati és el seu moment de respirar. I estan asseguts amb el mòbil. Aquests nens futboleros que tenen una energia... S'han de desfogar. I només es poden relacionar per classes.

(Secundària, Bellvitge, Tutora de 4t d'ESO)

Hubo un comentario de una alumna mía de 1ESO: 'A mí me gusta el instituto... Aunque nos llevemos mal, me he dado cuenta de que os quiero a todos un montón'. Se reían... Yo les decía, *¿os queréis decir algo entre vosotros?* Y tenían el Meet abierto, por si querían conectarse por la tarde.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Això no treu que durant el confinament domiciliari aquesta relació es produís al marge de l'activitat dels centres educatius:

Ells ja s'ho manegaven. Em consta que hi ha nanos que feien grups virtuals amb Zoom per ajudar-se a fer deures i tot això. Apart que nosaltres els oferíem les hores de connexió amb nosaltres, sempre s'han parlat amb el WhatsApp, Instagram...

(Secundària, Can Serra, Tutora de 4t d'ESO)

En els casos de centres d'alta complexitat, els professionals són conscients del paper estabilitzador del centre a la vida precària dels alumnes, **vinculació que es manté en el temps i que esdevé una "segona casa"**, a voltes més estable que la primera. En són exemple casos d'alumnes que, ja abans de la pandèmia, s'han traslladat a altres domicilis en ubicacions llunyanes i que han volgut mantenir la seva plaça al centre per conservar els companys. Aquí s'hi expressa una resistència a canviar de centre encara que continuar assistint impliqui un gran desplaçament.

Si bé, sense dubte, cal fer una lectura positiva dels esforços fets pel conjunt de professionals, cal fer també una observació crítica al respecte. **Una de les orientadores externes entrevistada identifica un element d'arbitrarietat en el fet que el manteniment de la vinculació depengués tant de la iniciativa de cada professional**, atès que no tots/es ells/es estan prou formats o tenen disposició per desenvolupar una tasca que no és l'estrictament acadèmica.

Depenia molt de la persona de referència, l'institut, el tutor/a, l'orientador/a. Depenia de l'energia que dipositava aquella persona referent en aquell nano, hi havia més o menys vinculació. Al [esmenta un institut] era claríssim, hi havia dos grups, A i B. Un amb una tutora que se excede, que hace de madre, que desde mi punto de vista también hay que saber poner límites, y el otro que es academicista, me da igual lo que hagan el año que viene. O al [un altre institut] que hi ha la tutora que els coneix a tots des del primer dia, que sap fins i tot les extraescolars que fan, i la tutora que és... Com que a l'ESO no hi ha aquest punt de mirada pedagògica obligatòria, de formació pedagògica, social i tal, clar, al final és súper arbitrari. I jo vaig veure això, que depèn de la persona que tenies i del dispositiu.  
(Orientadora acadèmica externa)

En tot cas, i tornant a la tasca dels professionals, en especial en el cas dels centres amb alumnat més vulnerable, les iniciatives dels i les docents van ser una peça fonamental en els esforços per evitar que les situacions s'agreugessin:

Los más desfavorecidos con la pandemia, estoy convencida, son institutos ya desfavorecidos. [...] Y si no ha empeorado, no ha sido por lo que ha hecho el Departament d'Ensenyament. Dejémoslo ahí. Ha sido por las personas que trabajan directamente con estos alumnos.  
(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Tutora de 4t d'ESO)

Així, molts dels testimonis recollits reconeixen **la capacitat d'anticipació i adaptació del professorat** – “camaleónicos”, com els defineix una de les professores entrevistades–, **cosa que contrasta amb la falta d'anticipació de les autoritats educatives**. Com ja hem exposat anteriorment, hi ha una percepció generalitzada que aquestes van tenir una resposta tardana, poc clara i mal comunicada als centres. També com a element de crítica, l'entrega dels professionals ha tingut costos personals, tant físics com emocionals. Entre d'altres coses, es van dissipar els horaris i es va perdre totalment el dret a la desconnexió tecnològica.

Vam fer un seguiment molt molt personalitzat. Això també va passar factura a nivell personal i com a profe. Vam ser moltes hores, no tancàvem mai. Era un dissabte a la una del matí i rebies e-mails dels pares. Al final vam haver de dir prou, ja no contesto. Jo entenia que els pares l'enviaven quan els podien. Al principi tenies la temptació de sempre contestar al moment i després vam aprendre, ‘no, ara no contesto’.  
(Primària, Collblanc-La Torrassa, Tutora de Cicle Inicial)

També es va dificultar enormement la conciliació familiar. Alguns/es professionals es van trobar exercint un doble paper de mare/pare i docent, difícil de gestionar:

Això també ens va passar com a mare perquè els profes enviaven feines i si el teu nen feia extraescolars, també t'enviaven feines. Els meus fills feien música i des de música també els enviaven coses, el que fa ball també els enviaven coses. I arribava un moment que jo recordo a casa com a mare dic, ‘prou, s'han acabat Zooms, ningú es connecta amb ningú més’... perquè era una bogeria. Tothom volia fer tant, des de les escoles, les extraescolars, ‘prou, prou perquè ens tornarem bojos’.  
(Primària, Collblanc-La Torrassa, Tutora de Cicle Inicial)

### 3.3 ENFORTIMENT DEL VINCLE FAMÍLIA-ESCOLA

El tancament dels centres educatius i la pèrdua de la presencialitat ha impactat la relació famílies-escola en sentits diversos, tant pel que fa al repartiment de les tasques, com al coneixement i percepció mútues. **Analitzem aquí les rearticulacions en el vincle família-escola que s'han produït com a conseqüència de la pandèmia i la manera com això ha incidit en la vinculació escolar.**

Quelcom que remarquen el conjunt de professionals entrevistats és com, paradoxalment, **el confinament va permetre un accés més directe a les famílies i un major grau d'empatia amb les situacions vitals dels infants, en la mesura que va facilitar un coneixement més aprofundit de les realitats familiars**, ja fos via càmera web o a través de les converses telefòniques en què les famílies expressaven les seves necessitats i dificultats. La virtualitat hauria actuat com una finestra oberta a les circumstàncies familiars que en situació de normalitat, i sempre que l'alumne assisteixi amb regularitat, no hauria resultat tan accessible.

Una cosa bona d'això és que *aquest ha estat el curs en el que he tingut un grau més alt de coneixement de les meves famílies*. Una cosa que aquí sempre ha costat molt és dinamitzar les famílies perquè vinguin a les reunions trimestrals... tot aquest tema sempre ha costat moltíssim en aquesta escola. Per les famílies és molt relatiu això de venir i que li expliquin com va el seu fill o filla. Quan hi ha algun conflicte sí que venen, les truques i responen, però en general la part més acadèmica i emocional sempre ha costat molt. Jo he passat cursos que a les famílies excepte dos o tres trucades no les he vist. En aquest cas, al trucar una per una... el grau de coneixement de cada nen i nena i de la família que hi ha darrera és molt més gran i això és positiu. Tant des de la meva vessant com des de la seva.

(Primària, El Gornal, Tutor de Cicle Superior)

El fet, per altra banda, que **els tutors i tutores hagin passat més temps amb el mateix grup d'alumnes**, atesa l'organització en grups bombolla durant el curs 2020-21, també ha pogut incidir en aquest major i més proper coneixement de l'infant i les seves situacions familiars.

Com s'està vinculant el mestre amb un infant amb qui passen moltes hores i tota la informació que comences a veure que potser abans no veies perquè estava més diversificats. Hi ha guanys.

(Primària, Centre, Equip directiu)

Així doncs, la pandèmia propicia un **apropament de les famílies a l'escola** que difícilment s'havia produït amb anterioritat. La comunicació telefònica establerta amb les famílies en un moment de fort desemparament social, és quelcom molt valorat per les pròpies famílies. **Les famílies –tal i com ens diuen els i les professionals– han vist que l'escola es preocupa per elles i ho han agraït**. Això ha comportat també un reconeixement dels esforços fets per l'escola en aquesta direcció.

Aquest any com equip directiu he rebut més reconeixements que altres anys. Aquest any m'està arribant el reconeixement a la tasca que s'està fent. La pandèmia ha fet veure el que sí que era important. S'ha valorat el fet de que els nens vinguin a l'escola d'una manera que abans no es valorava. El fet de perdre-ho, jo crec que ho ha posat en valor. El fet de que nosaltres durant totes les afectacions continuem en marxa. De cara a les famílies, l'esforç que s'està fent perquè la prestació del servei sigui la mateixa, jo crec que s'ha valorat, perquè tothom sap les condicions que està imposant la covid i com està afectant a tot arreu. Que d'una manera o d'una altra s'estigui intentant salvar, jo crec que les famílies ho han entès.

(Primària, Collblanc-La Torrassa, Equip directiu)

Hi ha hagut un vincle més fort. *Hem traspassat aquesta barrera de nosaltres som els docents, vosaltres sou les famílies*. Hem entrat una mica més en la vida d'aquests nens.

(Primària, Santa Eulàlia, Equip directiu)

La manera de continuar fent vincles amb els alumnes i les famílies era telefònicament. Al mes de maig vam intentar fer alguna trobada amb els amics, però s'hi connectaven 4 o 5. D'una classe de 25, eren 20 que quedaven totalment desvinculats. Els tutors feien trucades setmanals o com a molt cada deu dies, trucada a la família; com esteu, què necessiteu, esteu tots bé, miraven de parlar amb els alumnes... sobretot era això. [...] Les famílies expressaven les seves necessitats bàsiques o ens deien, 'ja no puc més, amb tots els nens a casa. 'Què passarà', el neguit. *Les famílies estaven molt agraïdes: 'moltes gràcies per trucar-nos cada setmana'.* Això també t'omple com a professional. *Al final són persones i aquesta xarxa humana és la més important en aquestes situacions, no tant els aprenentatges.*

(Primària, Gornal, Equip directiu)

Per altra banda, el rol fort que durant la pandèmia l'escola va assumir en la seva **tasca d'intermediació amb Serveis Socials**, especialment amb famílies que no tenien accés a cap xarxa de suport, va reforçar també aquest vincle i aquest coneixement mutu.

Jo crec que hi ha moltes alumnes que han tingut un *tracte molt personal* amb l'escola. Quan estàs tancat a casa, estàs tot el dia sol... els nanos ho van valorar molt, i les famílies també. Les famílies que ho han passat malament, estan molt agraïdes, també quan els has trucat o els has pogut ajudar amb alguna cosa. La pandèmia ha generat situacions d'aïllament molt greus. Famílies migrades que no tenen a ningú, quan truca el tutor de Secundària per fer el seguiment del nano i es posa la mare... 'Pots avisar a Serveis Socials? És que ens han tallat l'aigua, és que no sabem què fer'. Això genera un vincle, que tant de bo no hagués estat necessari fer aquest vincle, però és veritat que això la gent ara ho té molt present [...]. La part humana ha imperat en aquesta relació. Hem parlat d'aprenentatges, però hi ha hagut una part humana molt important, i *això ha fet que les famílies encara es vinculin més afectivament amb l'escola.* Ha millorat la vinculació família-escola amb la pandèmia? Et diria, sí, amb caràcter general. Perquè ha hagut en la comunicació família-escola aquest factor humà continuat, que no és que abans no el tinguessin, però no és ni tan diari ni tan intens ni tan personalitzat ni tan emotiu com quan hem estat confinats, que d'alguna manera ens connectaven més de persona a persona que no com mestre i família. (Primària, Collblanc-La Torrassa, Equip directiu)

En un altre sentit, es percep que les situacions sobrevingudes a causa de la pandèmia poden haver precipitat el retorn als països d'origen d'algunes famílies migrades. Una tècnica d'integració social assenyalava, en aquest sentit, que alguns d'aquests retorns s'han produït de manera inesperada, quan en un principi les famílies havien anunciat que hi anaven només de visita. Aquesta mateixa professional ha observat també un allargament de les estades, que ara tot sovint arriben als sis mesos, amb la conseqüent pèrdua del ritme acadèmic i desconnexió de la vida escolar.

### 3.4 LA FAMÍLIA: FACTOR ESSENCIAL EN LA VINCULACIÓ ESCOLAR

La virtualització de la tasca docent ha comportat la **delegació en les famílies d'una part important de l'acompanyament escolar**, necessari pel correcte seguiment dels infants i joves de les activitats proposades, amb matisos distints segons l'edat i el curs escolar.

Recordo alguns pares que estaven molt a sobre, perquè també disposaven del temps, i feien que els nanos s'hi posessin. Aquells que millor van respondre crec que va ser perquè les famílies hi estaven a sobre. Famílies que en els primers temps estaven al darrere, teletreballant. La majoria dels nanos que feien un bon seguiment, hi havia uns pares que responien.

(Secundària, Bellvitge, Tutor de 1r d'ESO)

Pràcticament totes els professionals entrevistats coincideixen en assenyalar la **importància de l'acompanyament familiar per al manteniment de la motivació i l'actitud activa de l'alumnat**, especialment durant el confinament domiciliari. I això ha creat diferències, donat que no totes les famílies estaven presents durant la jornada escolar i no totes exercien una supervisió:

Hi ha alumnes que si no tenien els pares que els hi deien, 'vinga va, que has de connectar-te a la videoconferència' [no ho feien]. Si no hi ha un acompanyament dels pares, que un nano tingui aquesta responsabilitat i aquesta constància, aquesta maduresa, que molts no la tenen encara...

(Secundària, Bellvitge, Equip directiu)

Això es produeix, doncs, en un **context de forta desigualtat** pel que fa a les capacitats que tenen les famílies d'assumir aquest rol d'acompanyament, tant en relació a determinades incapacitats materials, de tipus i gravetats, com a la disponibilitat de temps i/o de les habilitats necessàries per fer l'acompanyament requerit, com ara el domini de l'idioma en el cas de determinada població estrangera o la destresa en l'ús de la tecnologia. La manca d'estudis dels progenitors pot ser un altre element de desigualtat, quan això es tradueix en incapacitat per acompanyar infants i joves, un suport que va resultar clau quan no hi havia classes presencials:

Les famílies [de l'alumnat que rep orientació acadèmica externa als centres davant el risc que abandonin el sistema educatiu] en general, molt poques tenen estudis. La gran majoria no en tenen. Deu haver-hi estudis que confirmen la relació entre els qui abandonen [l'ensenyament obligatori] i els qui tenen pares que no han estudiat. Perquè normalment si els teus pares han estudiat, doncs tu també, ja et posen una taula a l'habitació, ja tens un ordinador, quatre llibres, una prestatgeria. Però en el nostre cas és claríssim que hi ha mares i pares que no poden ajudar els seus fills a emplenar el formulari [d'inscripció als PFIs]. Ho fan, però em truquen més que el nano [demanant ajuda].

(Orientadora acadèmica externa)

Cal subratllar que el vincle família-escola no l'hem d'entendre només com el vincle de pares i fills/es amb el centre, sinó que cal incorporar d'altres persones del nucli familiar i, molt especialment, la relació entre germans. **Aquesta relació fraternal ha mostrat ser important en alguns casos per evitar la desvinculació dels infants**, els quals, bé per les seves necessitats educatives especials, bé per la seva edat, mancaven de les habilitats requerides per fer un seguiment autònom de les tasques proposades. En aquestes situacions, la intervenció de germans més grans ha sigut fonamental per a que aquests infants hagin mantingut la vinculació, tant amb els companys i companyes com amb el professorat. Com ens deia un membre de l'equip directiu d'un centre de Primària del barri de Collblanc-La Torrassa, coneixien situacions familiars amb "quatre criatures i que el nen gran, a 2n d'ESO, es feia càrrec de tots els nens petits" (Primària, Collblanc-La Torrassa, Equip directiu). També, en un context de virtualització de les comunicacions, s'han donat casos on la intermediació dels infants, però sobretot dels joves, va esdevenir essencial en la comunicació efectiva entre pares i escola, gràcies a l'acompanyament en qüestions de competència digital:

En el cas d'alumnes més grans... hi havia dificultats de les famílies que podien ser compensades per les habilitats o els recursos dels alumnes.

(Primària, Collblanc-La Torrassa, Equip directiu)

Per altra banda, la presència de diversos germans en edat escolar ha suposat sovint dificultats perquè tots poguessin disposar de la mateixa manera dels dispositius electrònics, cosa que ha entorpit el seguiment de les activitats proposades en alguns casos i ha perjudicat la plena vinculació. En aquest sentit, cal remarcar que **el fet de que les famílies disposessin de dispositius –raó per la qual quedaven excloses del repartiment per part de les administracions–, no ha significat necessàriament que tots els infants i joves en edat escolar dins la llar n'hagin pogut disposar**. El teletreball imposat per la pandèmia va dificultar també que hi poguessin accedir de manera plena.

En qualsevol cas, molts professionals destaquen **l'acompanyament familiar entre els principals factors de vinculació**, ja sigui en termes d'acompanyar les activitats lectives, ja sigui en el sentit de donar-hi valor i importància. **Allà on la família no hi col·labora, els i les professionals troben moltes dificultats per afavorir la vinculació.**

Que muchas veces las familias pongan al alumno en contra del instituto. Porque a veces vas a tener que poner alguna falta o algún negativo, pero si al recibirlo la familia cuestiona... Antiguamente era lo que decía el profe, 'pues yo te castigo el doble'. Ahora no, si el profe dice algo, 'voy a ir a hablar con él a ver qué pasa'. Cuando alimentas eso desde casa, es difícil que el docente pueda crear vínculo con algunos alumnos, porque te lo ponen del revés a ese alumno. Desvirtúan tu función.

(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

**Respectar la institució escolar i alhora donar valor a l'educació són dos factors clau de vinculació.** Tal i com ens ho explica un docent d'una escola d'alta complexitat del barri d'El Gornal, més enllà de factors de tipus ètnic o lligades a l'origen, el veritablement important alhora d'explicar la menor o major vinculació és el valor que els pares i mares donen a l'educació, i la manera com això es transmet als fills:

El gruix dels nostres alumnes són famílies del barri, [famílies] paies de nivell socioeconòmic mig-baix i baix, o gitanes o mestisses que són del barri. Després a cada grup podem haver 4 o 5 infants nouvinguts. La immensa majoria de famílies nouvingudes es connecta bastant, intenten seguir el ritme; les que són del barri, tenim de tot. No és tant si són paies o gitanes, és més pel tema del valor relatiu que se li dona a l'escola i com responen davant d'ella. *Motivacions diferents, resultats diferents*. Podem trobar infants que estan acabant la Primària i que no són analfabets però gairebé. Per sort no és el gruix. Tenim alumnes que han estat posats en algun recurs tipus EAP... i la família no ha volgut, i no se li ha pogut oferir l'ajuda que necessitava i per tant el seu desenvolupament ha sigut diferent, més lent, no ha estat complet i per tant mostren mancances. [...] Al final es un tema relatiu a quin valor li donen a l'escola: si ja de vegades ho veuen com un tema més assistencial ('están recogidos') que no pas educatiu, com podem fer-los veure que això no és així? I els nanos des de casa ho veuen, al final són valors adquirits. Reprodueixen aquest sistema de valors adquirit i això des de l'escola és molt difícil de trencar.

(Primària, El Gornal, Tutor de Cicle Superior)

En aquest mateix sentit s'expressa una orientadora d'un centre de Bellvitge:

El paper de la família té un pes molt important. Des de la pròpia trajectòria acadèmica i vital... Quines són les meves expectatives, *què n'espero de l'escola?* La confiança que jo tinc en el paper de l'escola i el que aquí es desenvolupa. I també la disponibilitat que jo tinc, de temps, per fer l'acompanyament. Aquell alumne que quan arriba a casa té un acompanyament, té una motivació respecte a la importància que té l'escola... i les condicions en les que viu també. I necessitats bàsiques cobertes.



Perquè de vegades potser s'hi dona molta importància [a l'educació], però si no tens unes condicions bàsiques, es fa difícil.

(Secundària, Bellvitge, Orientadora)

Això resulta particularment rellevant en el cas d'alumnat en risc d'abandonament del sistema escolar, sovint absentista, o que ho va esdevenir durant el confinament domiciliari. Així ho especificava una orientadora externa als centres de Secundària:

Sí, l'absentisme està vinculat no només a la [manca de] tinença de dispositius digitals, sinó a [la manca de] l'acompanyament familiar, que a vegades no és per manca de voluntat. [...] Amb les famílies amb qui treballem em trobo també molt aquesta idea de l'escola... Això de, 'bueno, si no estudia...' Alguns sí que es treuen l'ESO. Però hi ha mares que elles ja han fet aquell curs [que els estem recomanant com a itinerari alternatiu a l'ESO], i bueno... No veuen l'escola com a garant d'oportunitats.

(Orientadora acadèmica externa)

També aquesta altra professional associa l'absentisme al valor que la família atorga a la institució escolar:

Els que són absentistes és perquè la família té un altre ritme. No tenen una valoració de l'escola. No veuen que l'escola pugui ajudar als seus fills a tenir una vida millor de la que han tingut ells. Potser perquè ja els està bé. Aquests nens que no venen, no és perquè tinguin por, perquè surten al carrer. [...] Aquests nois ja estaven desvinculats abans de la pandèmia.

(Primària, El Gornal, Tutora de Cicle Superior)

El que volem subratllar és com **davant la resposta dèbil i poc eficient per part de les administracions per pal·liar els efectes de la pandèmia sobre el sistema educatiu, la capacitat de fer-hi front ha pivotat principalment sobre les famílies, cosa que en alguns casos ha eixamplat desigualtats preexistents i en d'altres n'ha generat de noves.**

### 3.5 CONDICIONS SOCIOECONÒMIQUES FAMILIARS I VINCULACIÓ ESCOLAR

Com ja s'ha il·lustrat repetidament, una part significativa de l'alumnat atès pels centres educatius participants en aquest estudi pateix **circumstàncies adverses pel que fa a les seves condicions de vida material**. Aquestes circumstàncies són especialment prevalents als barris de rendes més baixes. Dins d'aquests, no només es detecten entre l'alumnat dels centres educatius públics, sinó que **també apareixen a l'escola concertada**, que en aquest sentit també desenvolupa una funció social en aquests contextos, tal i com es copsa a les entrevistes amb professionals d'aquests centres, que descriuen les dificultats econòmiques de part de les famílies, i com també assenyala la representant del Departament d'Educació entrevistada:

És evident. La concertada a Hospitalet, excepte els casos de l'Opus i altres escoles, als barris més difícils compleix una funció social. No guanyen diners, ja t'ho dic ara. Aquesta gent han fet molt, també.

(Representant del Departament d'Educació)

Segons això, sembla que el contrast principal no emergiria tant en funció de la titularitat dels centres, sinó més aviat, en clau urbanística, entre les escoles que es troben en zones més benestants de la ciutat i aquelles situades als barris on la població es socioeconòmicament més vulnerable.

Quan ens referim a aquestes circumstàncies de privació material, es tracta, en la major part de casos, de famílies que ja es trobaven en situacions precàries o vulnerables, però que, precisament a causa d'aquesta precarietat de què partien, la declaració de l'estat d'alarma i la pèrdua d'ingressos que se'n va derivar, molt especialment en el cas dels pares i mares que bé treballaven a l'economia submergida, o bé que ho feien de manera



formalitzada però per compte propi, els va dur a patir privacions severes. Totes les persones entrevistades coincideixen a assenyalar que **aquestes privacions han perjudicat de manera molt significativa el seguiment de les activitats lectives per part d'aquests alumnes, tot contribuint a la seva desvinculació escolar.**

S'assenyala com les famílies més colpejades per la precarietat laboral i econòmica han hagut d'atendre necessitats immediates en àmbits com l'alimentació o l'habitatge. Les tasques i assoliments escolars dels seus fills i filles van quedar en un segon plànol davant la urgència d'assegurar-se un sostre o una mínima alimentació.

Si hi havia una tranquil·litat a casa a nivell de recursos, ja feien que tinguessis accés a disposar d'un bon espai per treballar, els teus aparells necessaris... I després també l'acompanyament que poguessin tenir a casa era diferent. Al final es veia clarament una diferència en funció de la situació social en què es trobaven les famílies. Les famílies que les seves necessitats primàries estaven en risc, en aquell moment no estaven per preocupar-se, per fer un seguiment i acompanyament real, quines eren les tasques que havia de fer el teu fill aquell dia. Per tant, els que han pogut fer millor seguiment, han estat sempre connectats i interessats, és per que hi havia una situació de certa tranquil·litat a la família. Això no treu per que hi hagi hagut afectació de la salut mental independentment d'allò socioeconòmic.

(Secundària, Bellvitge, Orientadora)

Així mateix, s'observa també com, en alguns casos, la precarietat laboral s'ha traduït en una pobresa de temps, és a dir, en una manca de disponibilitat dels adults per tenir cura dels infants i per oferir-los-hi l'acompanyament que requereix un bon assoliment acadèmic:

Si la meva família està 12h fora de casa per poder pagar el lloguer i gràcies, tot l'acompanyament i l'estímul que podré rebre és un altre, òbviament. [Es tracta de] dificultats que ja hi eren però s'han fet més evidents.

(Secundària, Bellvitge, Orientadora)

Aquesta circumstància seria també aplicable als pares i mares que van patir les dures condicions que es va donar en alguns sectors laborals, com ara el sanitari, amb jornades i guàrdies molt llargues, a les quals es sumava la necessitat d'aplicar mesures estrictes de prevenció i higiene un cop tornaven a casa, cosa que podia incloure un distanciament físic respecte a les persones convivents, inclosos els fills i filles.

L'absència dels adults de casa explicaria, segons alguns professionals, el fet que alguns alumnes no es connectessin a les classes virtuals durant el confinament, fet que va portar el seu centre a assessorar les famílies per ajudar-les a establir pautes i rutines per als seus fills i filles. A banda, algunes de les persones entrevistades han assenyalat que el fet de trobar-se sols/es a casa es traduïa tot sovint en un **increment de les tasques domèstiques i de cures** que havia d'assumir el propi alumnat, en particular el que es troba en etapes educatives més avançades, en detriment de la seva dedicació a les activitats escolars. Si bé no podem generalitzar, volem posar de relleu l'observació que un dels professionals entrevistats fa en relació a una major atribució de tasques domèstiques a les noies que als nois, i a la manera com durant la pandèmia aquest fet hauria pogut constituir un possible nou factor de desvinculació:

Quan tu estàs a casa teva sorgeixen unes obligacions domèstiques. Ja fa molts anys que detectem que és més probable que et toqui netejar la casa, absolutament tota la casa, rentar tots els plats i cuidar de germans petits, si ets una noia. De vegades els reforços extraescolars els imposem des de l'institut per alliberar com a mínim dues hores a la setmana a segons quines noies de tasques que presumptament se'ls estan assignant per defecte a elles. És tal com ho llegeixo jo. Si estàs a casa, et cau el pes de feines domèstiques de totes totes, perquè les sis hores que estaves fora perquè estaves a l'institut, ara estàs a casa. Quantes d'aquestes hores se't reserven perquè puguis fer feina acadèmica?

(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Equip directiu)

També hi ha coincidència a destacar el **paper que han jugat les condicions de l'habitatge, particularment durant el període del confinament domiciliari, en la capacitat de l'alumnat per respondre a les propostes fetes des dels centres educatius**. Es fa referència a les dificultats afegides per a un alumnat que vivia en condicions d'amuntegament i manca d'intimitat i silenci, particularment quan tota la família convivía a una mateixa habitació i compartia amb d'altres la resta d'espais de l'habitatge. També les situacions de **pobresa energètica i manca dels subministraments bàsics** haurien tingut impacte en aquest sentit. I, lligat als aspectes ja esmentats, els i les entrevistades s'han referit a infants i joves que no només no comptaven amb els dispositius electrònics necessaris per a seguir les classes telemàtiques, sinó que tampoc tenien el mobiliari bàsic (un escriptori, una cadira, un llum) on poder realitzar les tasques escolars. Una orientadora externa als centres que s'ocupa de l'alumnat que no aconsegueix completar l'ESO assenyala la importància d'aquests factors, que ja eren presents anteriorment, però que guanyen importància quan les escoles i altres equipaments com les biblioteques es troben tancats:

Sempre els hi pregunto per l'espai, com és la seva habitació, si tenen un lloc d'estudi, perquè això... crec que és una dada súper rellevant que la majoria de POAs [usuaris del servei d'orientació] no tenen taula pròpia a casa.

(Orientadora acadèmica externa)

Com es pot deduir, aquestes mancances materials han afectat de manera més tangible certs grups, com ara els joves que ja prèviament presentaven una tendència a la desvinculació o l'abandonament escolar:

Jo m'atreiria a dir que els POA, que ja és un col·lectiu amb indicis d'abandonament escolar perquè se'n van a la postobligatòria sense graduar, doncs se li suma que a la majoria d'aquests nois i noies tenen ja un context socioeconòmic complex, doncs la pandèmia va fer 'clash', ho va aturar, allò que encara arribaven a final de mes al dia, es va acabar. Et trobaves, 'espérate, que mi madre está en la cama', 'bueno, tranquilo, ya hablamos contigo'. Mares que no es podien posar al telèfon. O s'hi posaven, però es posaven a plorar. A mi se'm va fer súper dur... (Orientadora acadèmica externa)

Col·lectius com aquest, per qui el risc d'abandonament escolar es troba sovint entrellaçat amb les dificultats econòmiques a casa, van patir de manera particularment greu la incertesa del moment, la qual cosa va dificultar la tasca d'encoratjar-los perquè prenguessin iniciatives de cara al futur. Així ho explicita la mateixa orientadora, tot aportant els aspectes emocionals com a factors explicatius:

Era molt difícil parlar del setembre. Clar, el relat [que les orientadores fem servir] té a veure amb el futur. Ahora estamos aquí, no te ha ido muy bien, claro, por eso nos vemos. Cuando yo llego es porque algo no funciona. I tant, amb la pandèmia hi ha un punt d'inflexió perquè hi havia un tema emocional. Durant la pandèmia, quan dic que era el telèfon de l'esperança, la meva tasca era preguntar què tal la família, si hi havia covid por ahí, i així començàvem a... Jo penjava i plorava. Trucava a les companyes: no sé cómo hacéis para hablar de septiembre. Si están fatal hoy, si acaban de decir que su madre no está trabajando y el chico se me ha puesto a llorar a mí, qué más le da si quiere hacer cocina o mecánica, si a mí también me da hasta vergüenza preguntarle eso. Evidentment que hi ha una diferència [respecte al temps previ a la pandèmia]. [...] Durant la pandèmia ni pla A ni pla B, què els hi expliques? Va fer que a mi com a professional em costés obrir el tema de les expectatives de futur. [...] Durant la pandèmia això també era així, el relat del pla B, però deies, bueno, encara que no sapiguem què passarà, cal apuntar-s'hi [als PFIs]. I intentar vendre-ho amb riures. Ser molt alegre, que ja va amb el meu tarannà. 'Hay que hacerlo, yo sé que no lo ves, yo tampoco, también me está costando', arribava a aquesta sinceritat.

(Orientadora acadèmica externa)

Un darrer element significatiu que afecta la **població migrada**, té a veure amb alumnes nouvinguts que van veure el seu procés d'arribada interromput. Alumnes, per exemple, que acabaven de passar per un procés de reunificació familiar i que van passar el confinament amb familiars que no coneixien gaire sense conèixer l'idioma

i en contextos d'alta precarietat. En aquestes situacions es varen donar dificultats o fins i tot retrocessos en l'adquisició de la llengua, en alumnes que acabaven d'arribar i es van trobar aïllats a casa.

Som un centre d'alta complexitat, tenim nouvinguts. Tenim dos germans a 4rt que venen de Pakistan i no saben ni castellà ni català. És el segon curs que estan aquí, un està repetint curs i l'altre no. Amb la pandèmia i el confinament no van aprendre gaire l'idioma.  
(Secundària, Can Serra, Tutora de 4t d'ESO)

Porque aquí hay matrícula viva, y eso significa que hay alumnos que llegaron al centro y al día siguiente nos confinaron. Son alumnos que no tenían nada, ni libros. Hubo que gestionarlo todo desde cero y desde la distancia. No fue fácil.  
(Secundària, Sanfeliu, Psicopedagog i Tutor de 1r d'ESO)

Les condicions de vinculació d'aquest alumnat van dependre molt de la variable lingüística i de la disponibilitat de tecnologia:

Una alumna que venia d'Uruguai es va afegir a l'abril. No sabia res de català. Per sort sí que tenia mitjans per connectar-se. I ja em veus fent una videoconferència amb ella, dient-li, aquest és el teu correu de l'institut, anem a activar-lo. Vaig haver de fer de tècnic d'informàtica. Aquest és el Weeras, aquí tens els llibres... [...] I aquesta era castellanoparlant, però si hagués vingut del Pakistan no ens haguéssim entès. Ella a més venia bé a nivell acadèmic i tenia recursos.  
(Secundària, Sanfeliu, Tutor de 3r d'ESO)

En alguns centres s'han observat de manera puntual elements **estigmatitzadors** cap a l'alumnat d'origen xinès. A banda, es menciona alguns centres que algunes famílies d'origen xinès van retirar els seus fills del centre abans que es decretés el confinament i després han trigat més a reincorporar-se.

Alguns professionals denuncien la manca de consideració cap a l'alumnat d'origen migrant i les seves dificultats específiques en la relació amb el sistema educatiu per part de l'administració educativa:

Al final la reflexió és, estem treballant per una població que no existeix, no existeix políticament, no hi ha activisme polític, no hi ha vot, la majoria no té documentació. Són un sector de la població que ja està bé que no faci molt de soroll.  
(Orientadora acadèmica externa)

### 3.6 ESCLETXA DIGITAL I ESCLETXA SOCIAL COM A EXPLICACIONS DE LES DINÀMIQUES DE (DES)VINCULACIÓ ESCOLAR

En termes generals, la intensificació de l'ús de les noves tecnologies durant la pandèmia de la covid ha atorgat encara més rellevància al debat al voltant de l'anomenada "escletxa digital", aquella desigualtat que s'estableix –o s'agreuja– entre els sectors socials que tenen possibilitat de gaudir dels avantatges d'aquestes tecnologies, i aquells altres que hi troben obstacles, tant de caire material com competencial. Si apliquem aquests arguments a l'àmbit escolar, podem veure que **l'anomenada escletxa digital va operar especialment durant el confinament domiciliari, impeding l'accés a l'escola d'un gruix important de l'alumnat. En aquest sentit, va esdevenir un factor decisiu en la vulneració del dret a l'educació.**

En línia amb això, els resultats del present estudi confirmen la importància d'aquesta escletxa digital entre diferents sectors de l'alumnat com a factor explicatiu de les dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar viscudes per uns i altres. Moltes de les persones entrevistades coincideixen a assenyalar **l'escletxa digital com**

**una circumstància preexistent a la pandèmia**, que ja marcava desigualtats entre alumnes (per exemple, feia que part de l'alumnat depengués dels ordinadors del centre o de la biblioteca del barri per fer treballs o buscar informació), però que ara s'ha fet més evident i ha adquirit importància:

Des del moment que no totes les famílies poden tenir l'eina digital que els hi permet estar en contacte amb l'escola, està clar que això fa que no es pugui arribar als alumnes, i que els alumnes es puguin perdre. L'alumne que durant el confinament no tenia ordinador no tenia manera de connectar-se, estic convençut que això ha significat que s'ha fet més gran la bretxa aquesta.

(Secundària, Bellvitge, Tutor de 1r d'ESO)

És important identificar també les diferències de partida pel que fa als diferents graus de digitalització dels centres. Aquest contrast entre centres va marcar una diferència fonamental a l'hora de donar continuïtat a les activitats docents i de plantejar una certa "normalitat" encara que fos en una situació tan anòmla com el confinament domiciliari. Als centres més digitalitzats, bona part de l'alumnat i les famílies ja estaven implicats en aquest procés, una implicació que podia incloure la compra obligatòria d'ordinadors i llibres de text digitals per part de les famílies, així com una major familiaritat amb recursos didàctics digitals que eren d'ús quotidià, com ara plataformes virtuals que, entre altres funcions, permetien la comunicació entre els docents i les famílies. En contrast amb això, trobem centres on, en el moment en què esclata la pandèmia, hi ha un predomini important dels formats analògics, tant pel que fa a la docència com a l'administració i la comunicació. Aquesta circumstància determina, així doncs, que els diferents centres participants a l'estudi es trobessin en situacions de partida molt desiguals. Una desigualtat que en part pot venir delimitada pel contrast entre centres públics i concertats, com explicava una membre de l'equip directiu d'un institut concertat:

Les escoles on els pares poden pagar quotes, tindran recursos que altres escoles no tindran. Podem tenir més professors per aula, agafar professors nadius per fer anglès, per exemple, ordinadors i pantalles a totes les aules, anar dues setmanes de viatge. Això ja ens marca diferències dia a dia en una situació normal. Totes les coses que manda el dinero ja marquen diferències. Si a sobre estàs en un confinament, que encara es requereix un esforç econòmic més gran, hi ha més diferències. Jo penso en aquestes escoles on els alumnes no tenien ordinadors, i ho hauran passat súper malament.

(Secundària, Bellvitge, Equip directiu)

A l'hora d'analitzar més detingudament les implicacions d'aquesta esclatxa digital, les persones entrevistades distingeixen entre varies vessants. En primer lloc, una part de l'alumnat patia mancances estrictament tecnològiques, fàcilment delimitables, com la manca de dispositius electrònics, o les limitacions que alguns tipus de dispositius (com els mòbils o les tauletes) presentaven en comparació amb els ordinadors. En algun cas també s'assenyala els avantatges de poder comptar amb una impressora que permeti traslladar al paper una part de les tasques escolars. Així mateix, alguns alumnes van experimentar dificultats per la manca d'accés a internet, o bé per l'accés limitat a aquesta xarxa, en els casos en què només es comptava amb un cert volum de dades, per exemple a través d'un contracte de telefonia mòbil, i no amb banda ampla. També hi havia alumnat que depenia de persones externes al grup domèstic per a obtenir connexió, fet que els forçava a sortir de casa –una pràctica prohibida durant el confinament domiciliari– i només els permetia connectar-se de manera intermitent, tal i com descriu una professional que acompanya alumnat d'ESO en risc d'abandonament escolar:

Me'n recordo molt que [amb un noi] fèiem les videotrucades amb el WhatsApp, havíem de quedar a una hora determinada perquè se'n anava a casa de la veïna i llavors... Si això ho feia amb mi només per fer la preinscripció [al PFI], aquest nano no es podia connectar a les classes. S'havia de saltar a la llei, en aquell moment no podies anar a cases alienes.

(Orientadora acadèmica externa)

Totes aquestes deficiències de caire estrictament tecnològic es podien solucionar amb la provisió de dispositius i connexions. Una provisió que en alguns casos es va fer efectiva de manera àgil –per exemple, en el cas d'un

dels instituts de la mostra, que es va acollir a un programa d'una fundació privada— mentre que en d'altres casos —quan es depenia de l'administració pública— la solució no va arribar fins a les últimes setmanes del curs 2019-20. A més, la problemàtica no va quedar necessàriament resolta de cara als períodes de quarantena del curs 2020-21, donat que almenys part dels dispositius distribuïts es van haver de tornar a l'estiu, abans que el Departament d'Educació posés en marxa un nou repartiment el curs següent a certs nivells educatius, ara de manera universal.

L'escletxa digital, a banda, inclou un altre element menys material que té a veure amb les competències necessàries per a fer un ús efectiu de les eines tecnològiques. La manca de coneixement i perícia en aquest sentit, que ja afectava part de l'alumnat i les seves famílies —i del professorat— en els temps pre-pandèmia, va esdevenir un altre obstacle important per al seguiment de les activitats proposades pels centres. **Un col·lectiu particularment desafavorit en aquest sentit seria el de l'alumnat amb necessitats educatives especials.** La solució per a aquestes mancances és de caire formatiu, i va arribar sobretot a partir de la represa de les classes presencials, quan des dels centres es va fer un esforç important per sistematitzar i racionalitzar l'ús dels recursos tecnològics, garantir un mínim domini dels mateixos per part dels docents, i preparar l'alumnat per a l'eventualitat de nous confinaments.

Per a alguns professionals, **el factor tecnològic ha estat un nou factor de desigualtat evident**, en una situació en què la manca de connexió a internet o la manca de dispositius impedia el seguiment de les classes. Tanmateix, quan va ser aquest el cas, en alguns centres la solució va arribar amb la provisió del dispositiu o la connexió que faltaven. Així, per exemple, una membre de l'equip directiu d'un centre concertat considera que en el seu cas l'escletxa tecnològica va quedar coberta amb la provisió d'ordinadors i connexions:

Aleshores, els alumnes que es van despenjar, uns tres o quatre per curs, eren alumnes que ja no funcionaven bé a l'escola, alguns absentistes, que descaradament van decidir no fer res. Després altres que tenien problemes de connexió, se'ls hi penjava, o altres que estaven bloquejats i els van poder anar rescatant. Això és normal, no li pots retreure res a l'alumne. Però d'altres fins i tot sabem que s'enviaven WhatsApps: 'qué pringao eres, tú, que estás conectado todas las horas y yo estoy en la cama durmiendo'. D'aquests van haver-hi uns quants, també. Que quan venen a classe potser també estan sense fer res. Els pares d'aquests nanos acostumen a no col·laborar tampoc, perquè nosaltres ens hi vam posar en contacte i no va haver-hi cap canvi, continuaven sense connectar-se, i els pares estaven a casa, perquè estàvem tots confinats. Algun es va acabar connectant, però es connectava i desapareixia, posava un logo. Per que el pare no li pogués dir res.

(Secundària, Bellvitge, Equip directiu)

En una línia similar, una altra docent del mateix centre afirmava que les escoles han proveït recursos per donar oportunitats a tothom, però hi ha situacions externes a l'escola que sí que generen dificultats afegides a alguns alumnes. Il·lustra aquestes situacions externes amb el cas d'una alumna que patia maltractament en l'àmbit familiar, i conclou que:

Tot no ho podem solucionar, hi ha situacions que se'ns escapen [...] L'escola és un reflex del que hi ha fora. Tenim el que serà metge, tenim el que serà cuiner, tot és molt honrat, però és una pena acabar fent de senyora de la neteja tenint la possibilitat d'estudiar. Hi ha vegades que reconduïx les situacions, i hi ha coses que se'ns escapen.

(Secundària, Bellvitge, Tutora de 4t d'ESO)

Vàries de les persones entrevistades, però, **defensen la necessitat d'anar més enllà d'una concepció estreta de l'escletxa digital com a explicació de les situacions de desvinculació observades durant la pandèmia, particularment si el que es busca és mitigar-les.** Assenyalen que, en el cas de l'alumnat més vulnerable, aquesta escletxa digital no és un problema que es solucioni amb mesures de caràcter estrictament tecnològic, com la provisió de dispositius, connexió i fins i tot capacitació tecnològica. En aquest cas, **l'escletxa digital, o les**

**dificultats d'accés a la tecnologia i ús de la mateixa, és en realitat un símptoma de qüestions més àmplies que remeten al que podríem anomenar una escletxa social.** La qüestió té més a veure, per exemple, amb el fet que durant el confinament l'alumne o alumna no fos físicament al centre educatiu, sinó en un entorn familiar poc propici per a l'aprenentatge escolar tant en termes físics (les males condicions habitacionals o les carències alimentàries ja esmentades) com emocionals; o, també, en absència d'un acompanyament per part d'adults competents acadèmicament i tecnològicament, com es veu al testimoni d'una orientadora:

Una de les coses que passaven eren aquests correus de famílies que et deien a l'assumpte, 'nena, te envío la foto'. Y ni foto, ni nada. Claro que entonces les dabas tu WhatsApp. ¿Cómo van a ayudar a sus hijos a abrir un ordenador que no tienen, si ni tan solo saben escribir un correo? Las habilidades digitales no sólo es usar el WhatsApp, que eso lo tenemos todos bastante aprendido, sino también la parte de abrir un documento, descargarlo, adjuntar, entrar en una plataforma de Google Classroom, o una videollamada...

(Orientadora acadèmica externa)

En aquest sentit, **les variables socioeconòmiques tendeixen a coincidir amb les condicions d'accés a la tecnologia, tot evidenciant que l'escletxa digital és una manifestació més de l'escletxa social, que ja abans de la pandèmia tenia efectes en l'èxit educatiu de l'alumnat:**

El cap d'estudis va dir: *'Parece mentira que aquella alumna que es solvente de toda la vida, desde que la conocemos es solvente, tenga tablet y tenga portátil. Hay demasiada coincidencia'*. Cosa que de bones a primeres pensaries que més aviat pot ser un prejudici. No t'arriscaries a dir que l'alumnat potent acadèmicament son els que estan més connectats. Pues sí. Tu anaves mirant els alumnes que tenien portàtil i wifi o les dues coses, i gairebé sempre coincidia amb alumnes que ho aproven tot. I l'alumnat que estava absolutament desprovist de tecnologia – no de mòbil, mòbil podia tenir un mòbil molt bo, estem parlant de wifi i portàtil... L'alumne podria coincidir bastant amb l'alumnat molt fràgil acadèmicament. Podia ser un alumnat doblement incomplidor en el sentit de que no lliurava les coses perquè no tenia ni ordinador ni wifi però potser tampoc les lliurava abans.

(Secundària, La Florida-Pubilla Cases, Equip directiu)

Finalment, a vàries de les entrevistes s'argumenta com **el conjunt de factors tecnològics s'ha afegit a tot d'altres circumstàncies adverses que tendeixen a afectar determinats sectors de l'alumnat**, com ara el fet de no disposar de DNI o altra documentació bàsica, no tenir un domicili fix i conegut, etc. Tot això no només ha dificultat l'exercici del dret a l'educació sinó també d'altres drets. Alhora, aquesta combinació de desavantatges socioeconòmics i manca d'accés a la tecnologia configura una casuística que sovint no es té en compte des de l'administració educativa. Així ho denunciava una professional d'un servei d'orientació acadèmica quan explicava com s'ha dissenyat el procés d'inscripció als PFIs: un procés que al seu parer resulta massa feixuc i exigent per un col·lectiu, el dels nois i noies en risc de no completar l'ESO, que justament està mancat de competència acadèmica, lectora i, també, tecnològica.

## 4. CONCLUSIONS

L'estudi que presentem aquí ha tingut com a objectiu analitzar **l'impacte de la pandèmia de la covid en els processos de vinculació i desvinculació escolar d'infants i joves (entre 6 i 16 anys) de la ciutat de L'Hospitalet**. Així, s'han analitzat les dinàmiques de vinculació/desvinculació durant els cursos escolars 2019-20 (de març a juny) i 2020-21, distingint ambdós períodes: el primer desenvolupat en el context de confinament domiciliari i per tant de total virtualitat i el segon en context de represa de la presencialitat, sota les mesures preventives i protocols sanitaris que imposa el Departament d'Educació i les quarantenes puntuals que s'hi han anat produint. La pandèmia altera el curs normal de l'escolarització, i ho fa de manera dràstica, confrontant no només a infants i joves amb una situació inèdita, sinó també als professionals de l'àmbit educatiu. En aquest context tan particular i excepcional ens ha interessat identificar els factors de risc i els factors de protecció que han incidit en la vinculació/desvinculació d'infants i joves del sistema educatiu, tot posant de relleu continuïtats amb el context pre-pandèmic però també algunes ruptures.

Per fer-ho, hem prioritzat **la perspectiva dels i les professionals** que treballen als centres d'ensenyament primari i ensenyament secundari obligatori, entenent que la seva mirada aporta una visió àmplia i fonamentada de la problemàtica. A ells i elles ens hem aproximat mitjançant la realització d'entrevistes semiestructurades en profunditat: 34 en total repartides entre els centres de Primària (15) i Secundària (16), i les hem complementat amb entrevistes a altres professionals de l'administració educativa municipal i autonòmica (3).. En total s'ha treballat amb nous centres educatius, distribuïts entre els distints barris i districtes de la ciutat, i combinant centres de titularitat pública i concertada.

L'estudi ens ha permès constatar la hipòtesi de partida: **la pandèmia ha posat al descobert desigualtats socials prèviament existents que incideixen sobre la desvinculació escolar, tot eixamplant aquestes desigualtats i afavorint-ne de noves**. El fenomen de la desvinculació escolar ha emergit, en aquest context excepcional, com una **realitat complexa i multidimensional, l'anàlisi de la qual demana una mirada àmplia, que incorpori alhora factors explicatius de llarga durada i factors més específics** que han emergit amb la pandèmia. És en aquesta intersecció que hem identificat els factors de risc, però també de protecció, que s'han evidenciat amb força durant la pandèmia, als quals ens referim a continuació.

**1. L'escletxa digital com a símptoma de l'escletxa social.** Durant la pandèmia, el factor tecnològic ha esdevingut un factor de desigualtat evident. Si bé la posada en marxa d'entorns virtuals d'aprenentatge i l'ús de recursos digitals ha tingut aspectes positius, ha mostrat també tot el seu potencial diferenciador vers l'alumnat. L'escletxa digital ha actuat efectivament com un element de desvinculació, especialment durant els mesos de confinament. Tant la manca de dispositius tecnològics, com la manca de competències digitals d'infants, famílies i professorat –poc avesat a la docència virtual– han estat un obstacle, si més no inicial, pel correcte seguiment de les activitats proposades.

L'actuació de l'administració va anar dirigida a pal·liar aquestes mancances. En alguns casos, l'escletxa tecnològica va quedar coberta amb la provisió d'ordinadors i connexions, si bé en general es percep que l'ajuda va arribar tard i de forma insuficient. Tanmateix, la investigació mostra com cal anar més enllà d'una concepció estreta de l'escletxa digital com a explicació de les situacions de desvinculació escolar que s'han produït durant la pandèmia. En el cas d'infants i famílies vulnerables, l'escletxa digital no és quelcom que es pugui superar únicament amb la dotació d'equipaments i connectivitat –línia principal d'acció de l'administració i focus d'atenció mediàtica. L'escletxa digital és en realitat símptoma de qüestions més àmplies que remeten al que podem anomenar escletxa social. Remet a situacions familiars poc propícies per a l'aprenentatge escolar, en termes físics (les males condicions habitacionals o les carències alimentàries) i emocionals, o a l'absència d'acompanyament per part d'adults competents acadèmicament i tecnològicament. En aquest sentit, les variables socioeconòmiques tendeixen a coincidir amb les condicions d'accés a la tecnologia, tot evidenciant que



l'escletxa digital és una manifestació més de l'escletxa social, que ja abans de la pandèmia tenia efectes en l'èxit educatiu de l'alumnat.

**2. La pandèmia evidencia i reforça la funció social de l'escola.** La virtualització de l'activitat escolar, i conseqüent *llarització* (delegació a la llar) de responsabilitats assumides prèviament per la institució escolar (no només en termes educatius, sinó també de cura, guarda i socialització) ha confrontat infants i joves a situacions de fort aïllament social, desatenció, pèrdua de motivació, pèrdua d'hàbits, apatia, etc., evidenciant la funció anivelladora de l'escola i el rol central que juga com agent de socialització i cohesió social. En circumstàncies familiars complexes, l'escola emergeix com espai que ofereix seguretat, estabilitat i referència. L'escola estructura, vincula i dona referents. Això s'ha posat en evidència amb el confinament, quan en alguns casos el vincle amb l'escola s'ha trencat, o si més no ha esdevingut més fràgil.

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

**3. En context pandèmic, el professorat i altres professionals de l'àmbit educatiu han esdevingut un factor de vinculació escolar essencial.** El context d'excepcionalitat produït per la pandèmia ha comportat l'aprofundiment de totes les inequitats, amb un fort impacte sobre els més febles. Molts professionals han fet esforços importants per pal·liar aquestes desigualtats. En aquest context, l'esforç i professionalitat dels i les professionals ha esdevingut un factor de vinculació escolar essencial, tant durant el confinament com a patir de la represa de la presencialitat.

Tanmateix, aquest (sobre)esforç ha comportat costos no reconeguts per la seva salut física i emocional. L'anticipació dels professionals contrasta amb la ineficàcia de l'administració, i això apunta cap a la falta de coordinació, anticipació i dotació de recursos per part de l'administració per pal·liar els efectes de la pandèmia i les inequitats que s'hi han derivat. Una manca de recursos que, més enllà de la pandèmia, es percep com estructural i que cal corregir si es vol redreçar les diferències ocasionades pel seguiment desigual durant els cursos escolars que s'han desenvolupat en pandèmia, així com prevenir potencials crisis futures. Cal remarcar també els límits que el mateix professorat percep en la seva capacitat per atendre situacions de desprotecció i vulnerabilitat estructural, més enllà de l'àmbit estrictament escolar.

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

La vulneració s'ha pogut produir en la mesura que el seu accés no s'ha pogut garantir de manera universal i incondicional, sinó que depenia de factors tan diversos com les condicions en què el professorat es trobava treballant des de casa (amb o sense responsabilitats de cura dins la llar, per exemple), el seu estat de salut o la seva competència tecnològica. Davant el sacrifici extraordinari, molt més enllà de les seves funcions habituals, que la situació de pandèmia demanava als i les professionals, molts i moltes van respondre amb el sobreesforç



que acabem de descriure; en els casos en què no es va assumir aquest sobre esforç, però, una part de l'alumnat es va trobar amb més desavantatges per seguir les activitats escolars. Parlem, doncs, en la pràctica, d'una limitació del dret universal a l'educació durant la pandèmia degut a la manca de mitjans per garantir-lo.

**5. La pandèmia redefineix les formes d'absentisme i actua com a accelerador de situacions d'absentisme preexistents, provocant la desvinculació.** La pandèmia ha obligat a redefinir les formes d'absentisme, tot introduint nous conceptes com ara l'*absentisme pandèmic*, que estaria motivat per circumstàncies provocades per la pandèmia de la covid (el PME parla d'*absentisme virtual*, *absentisme no localitzat* i *absentisme covid o per motius de covid-19*) i que es vol diferenciar de l'absentisme crònic, que afecta infants i joves que ja tenien un vincle feble amb l'escola abans de la pandèmia. En aquest sentit la pandèmia actua com a accelerador de situacions d'absentisme preexistents, provocant o precipitant la desvinculació total. Adreçar aquestes situacions, que expressen mancances estructurals abans i després de la pandèmia, hauria de ser prioritat per l'administració. Com ens diu una professional: "aquests infants han de deixar de ser gent que no compta, invisible per al sistema".

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

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

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

Per altra banda, arran de l'experiència de la covid, alguns centres han iniciat un procés de reflexió sobre la pràctica docent i la funció socioeducativa de l'escola. Han recollit, per exemple, dades amb retorn avaluador de com s'ha desenvolupat l'activitat docent durant els mesos de confinament i han elaborat una memòria covid del curs 2020-21. No tots els centres, però, han tingut la capacitat o la oportunitat de dur a terme aquest procés d'autoreflexió i sistematització dels aprenentatges assolits durant la pandèmia. Aquestes distintes capacitats poden estar relacionades amb qüestions estructurals de disponibilitat de recursos; en aquest sentit, aquest informe, en el qual es recull de forma sistemàtica les experiències i reflexions del professorat fonamentalment, pot ser d'utilitat pels mateixos centres i, en general, pel conjunt de professionals vinculats al sistema educatiu.

## 5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES I FONTS DOCUMENTALS

- Ajuntament de L'Hospitalet (2014) *Pla de Millora de l'Escolaritat de l'Hospitalet: Prevenció i atenció a l'absentisme escolar*. Disponible a: [https://www.l-h.cat/educacio/394287\\_1.aspx?id=1](https://www.l-h.cat/educacio/394287_1.aspx?id=1)
- Ajuntament de L'Hospitalet (2021a) *Anuari estadístic de la ciutat, L'Hospitalet 2020*. Disponible a: [http://www.l-h.cat/laciutat/265286\\_1.aspx?id=1](http://www.l-h.cat/laciutat/265286_1.aspx?id=1) [Consulta: 7 de novembre de 2021]
- Ajuntament de L'Hospitalet (2021b) *Evolució de la covid 19 a L'Hospitalet 2021*. Disponible a: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNDUwOTNiYEtNTQ1Ni00YTFlWJiNmUtMWY4NDZiNDRjZTI0IiwidCI6IjQ2YjgwZjFjLWYwZjEtNDE2MCO4Mdc3LTliZDM5NDdhZTMzMCIslmMiOjI9> [Consulta: 16 de juliol de 2021]
- Ajuntament de L'Hospitalet (n.d.) *Pla d'Entorn Educatiu de L'Hospitalet*. Disponible a: [https://www.l-h.cat/educacio/1244146\\_1.aspx?id=1](https://www.l-h.cat/educacio/1244146_1.aspx?id=1)
- Ballestín, Beatriz (2007) *Immigració i identitats a l'escola Primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bonal, Xavier i González, Sheila (2020) "The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis", *International Review of Education* 66: 635–655.
- Bonal, Xavier i Pagès, Marcel (2019) *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018 Les polítiques educatives d'atenció als centres escolars socialment desafavorits*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Càritas Diocesana de Barcelona (abril de 2021). *Impacte de la crisi de la COVID-19 en les llars ateses per Càritas Diocesana de Barcelona (tercera onada 2021). I any de crisi: seqüeles que s'estanquen i fatiga pandèmica*. Disponible a: <https://caritas.barcelona/publicacio/impacte-de-la-crisi-de-la-covid-19-en-les-llars-ateses-per-caritas-diocesana-de-barcelona-tercera-onada-2021-1-any-de-crisi-sequeles-que-sestanquen-i-fatiga-pandemica/> [Consulta: 25 de novembre de 2021]
- Cifuentes-Faura, Javier (2020) "Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Consorci d'Educació de Barcelona i GESOP (maig de 2020). *Els alumnes de la ciutat de Barcelona en situació de vulnerabilitat durant el confinament per la covid-19*.
- García, Maribel (2004) "L'absentisme escolar a l'ensenyament primari i secundari obligatori. Alguns resultats de la recerca", *Educació* 33: 159-180.
- González, Sheila i Bonal, Xavier (2020) "Les esclotxes socials de l'aprenentatge en temps de confinament", *Barcelona Societat* 26: 1-7.
- Grimaldo, Francisco i López-Iñesta, Emília (2021) *Com classificar els centres educatius segons la complexitat?* Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- INCOOP (2020). *Programa per a l'atenció i prevenció de l'absentisme escolar*.
- INCOOP (2021). *Resultats atenció i prevenció de l'absentisme escolar. Curs 2020-21*.
- Jacovkis, Judith i Tarabini, Aina (2021) "COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades", *Revista de Sociología de la Educación* 14 (1): 85-102.

- Línia L'H (2019) *La renda per càpita anual al Centre dobla la de La Florida*. Disponible a: <https://liniaxarxa.cat/linialh/noticies/la-renda-per-capita-anual-al-centre-dobla-la-de-la-florida/> [Consulta: 25 d'octubre de 2021]
- Ribaya, Francisco Javier (2011) "La gestión del absentismo escolar", *Anuario Jurídico y Económico Escurialense* 44: 579-596.
- Sabaté, Irene; Bofill, Sílvia; Lundsteen, Martín i Vergara, Irene (2018) Usos del temps lliure entre els infants i joves de l'Hospitalet de Llobregat, *Quaderns d'estudi* 32: 21-42. <https://raco.cat/index.php/QuadernsCELH/article/view/350529> [Consulta: 9 de juliol de 2021]
- Save the Children (8 de maig de 2020). *Covid-19: Cerrar la brecha*. Disponible a <https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-covid-19-cerrar-la-brecha> [Consulta: 25 de novembre de 2021]
- Síndic de Greuges de Barcelona (2020). *Informe sobre els centres educatius amb elevada complexitat davant la crisi derivada de la COVID-19*. Disponible a: [http://www.sindic.cat/site/unitFiles/7063/Informe%20centres%20elevada%20complexitat%20CV19\\_cat\\_def.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/7063/Informe%20centres%20elevada%20complexitat%20CV19_cat_def.pdf) [Consulta: 25 de novembre de 2021]
- Tarabini, Aina (2020) ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación* 13(2-Especial COVID-19): 145-155.
- Tarabini, Aina i Jacovkis, Judith (2020) *Recerca Escoles Confinades, Informe 4: L'escola des de la distància*. GEPS-UAB: Barcelona.
- Tarabini, Aina; Curran, Marta; Montes, Alejandro i Parcerisa, Lluís (2015) "La vinculación escolar como antídoto del Abandono Escolar Prematuro: Explorando el papel del Habitus Institucional", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 19(3): 196-212.
- UNESCO (2021). *Adverse consequences of school closures*. Disponible a: <https://es.unesco.org/node/320395>
- Xarxa Grogà l'Hospitalet (gener de 2021). *Valoració de la Xarxa Grogà sobre el funcionament de les quarantenes d'alumnat a l'Hospitalet*. Disponible a: <https://xarxagrogalh.wordpress.com/2021/01/28/comunicat-resultat-de-lestudi-sobre-el-confinament-escolar/> [Consulta: 25 de novembre de 2021]

## ANNEX. CARTA DE PRESENTACIÓ I CONSENTIMENT INFORMAT

### Carta de presentació

Benvolgut/da Sr./Sra.

Per la present li demanem la seva col·laboració en el projecte de recerca **“Impactes de la pandèmia de la covid en l'alumnat de L'Hospitalet de Llobregat”**, promogut des del Consell de l'Esplai i l'Observatori de la Infància de l'Hospitalet de Llobregat i dut a terme pel Grup d'Estudis sobre Reciprocitat (GER) de la Universitat de Barcelona. El projecte està coordinat per les antropòlogues Irene Sabaté i Sílvia Bofill. L'objectiu de la investigació és analitzar com la pandèmia de la covid ha impactat en la vinculació dels infants i joves de L'Hospitalet de Llobregat d'entre 6 i 16 anys amb el sistema educatiu. Ens interessa analitzar les dinàmiques de vinculació i desvinculació dels infants i joves envers el sistema escolar durant el temps de pandèmia, i els factors que incideixen i expliquen les distintes situacions de desvinculació dels infants i joves envers el sistema escolar (factors de risc i factors de protecció). Si bé durant els darrers mesos l'atenció mediàtica s'ha centrat molt en l'anomenada “escletxa digital” com a principal factor diferenciador entre diversos sectors socials a l'hora de seguir la docència virtual durant el temps de confinament i suspensió de les classes presencials, el present estudi pretén anar més enllà dels factors merament tecnològics per copsar-ne d'altres, de caire socioeconòmic i més contextual, que també contribueixen a explicar la possible desvinculació respecte a la institució escolar experimentada per una part de la població infantil i juvenil a l'Hospitalet.

La perspectiva que ens interessa recollir és fonamentalment la dels i les docents i professionals que estan en contacte amb la població infantil i juvenil als centres d'Ensenyament Primari i d'Ensenyament Secundari Obligatori de la ciutat. De manera complementària, preveiem parlar amb representants de l'administració educativa i altres actors potencialment rellevants. Amb aquest objectiu, hem previst dur a terme un seguit d'entrevistes qualitatives orientades a copsar la problemàtica i la valoració que les persones entrevistades en fan. Les entrevistes es duran a terme de manera virtual, seran enregistrades i transcrites. L'anonimat i confidencialitat de les persones entrevistades estan garantits en cadascuna de les fases del projecte. Per això es disposa d'un model de consentiment informat. Només l'equip de recerca tindrà accés a aquesta informació. Els resultats de la recerca es presentaran el novembre de 2021.

Per a qualsevol dubte o aclariment pot contactar amb Irene Sabaté al correu [irenesabate@ub.edu](mailto:irenesabate@ub.edu) o amb Sílvia Bofill al correu [bofill@ub.edu](mailto:bofill@ub.edu). Atentament,

Dra. Irene Sabaté Muriel   Dra. Sílvia Bofill Poch

**Consentiment informat**

- La recerca em va ser explicada per la persona investigadora.
- Entenc que la meva participació és totalment voluntària.
- Entenc que la investigació involucra entrevistes que seran enregistrades en àudio i posteriorment transcrites.
- Entenc que les dades personals seran protegides i que hi haurà confidencialitat.
- Entenc que puc retirar-me de l'estudi en qualsevol moment sense haver de donar cap explicació.
- Entenc que totes les dades seran utilitzades únicament per a fins d'investigació.

Dono lliurement el meu consentiment per a participar en l'estudi. He rebut una còpia d'aquest formulari per a la meva informació.

Nom i signatura persona participant

Nom i signatura persona investigadora

Data