

La educación en tiempos virales: el caso de Portugal

Education in Viral Times: The Portuguese Case

Pedro Abrantes¹

Resumen

Este artículo presenta una contribución para comprender los efectos de la pandemia de COVID-19 en la educación (básica y secundaria). Se centra en el proceso de confinamiento y la consiguiente transición hacia un modelo de enseñanza a distancia vivido en Portugal entre marzo y junio de 2020. Para ello, se empieza por buscar un marco teórico adecuado que permita comprender un fenómeno novedoso, imprevisible y que cuenta con un trasfondo biológico, pero que ha accionado un conjunto complejo de dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales. A continuación, se discuten algunos informes internacionales relevantes. En la segunda parte, tras algunas notas metodológicas, se analizan los principales resultados de un cuestionario aplicado a los directores de escuela en Portugal, en tres sucesivos momentos, lo que permite entender tendencias y evoluciones durante el periodo analizado. La conclusión central es que las escuelas portuguesas han podido garantizar a la gran mayoría de sus alumnos una oferta educativa en línea, a través de un proceso intensivo de aprendizaje de los maestros, de desarrollo organizativo y de una colaboración sin precedentes entre los diversos actores educativos. A pesar de una notable diversidad de soluciones, la tendencia dominante fue la «migración» temporal del modelo educativo tradicional hacia escenarios digitales «estandarizados» y, por ende, no ha sido posible involucrar a una parte de niños y jóvenes en condiciones más vulnerables, ni desarrollar de forma consistente un modelo pedagógico más creativo, inclusivo e innovador.

Palabras clave

Sistema educativo, COVID-19, enseñanza en línea, desigualdades, Portugal, innovación.

Abstract

This article presents a contribution to understand the effects of the COVID-19 pandemic in (basic and secondary) education. It is focused on the lockdown process and the ensuing transition for a distance learning model in Portugal, between March and June 2020. With such purpose, the article starts with the search for a suitable theoretical framework to understand a new and unpredictable phenomenon, with a biological background and a leverage of a complex set of political, economic, social and cultural dynamics. Then, some key international reports are discussed. In the second half, after some methodological notes, the main results of a survey to the school principals in Portugal are analyzed, taking into account its application in three moments and therefore its ability to sketch trends and evolutions during this period. The main conclusion is that Portuguese schools were able to assure to the large majority of its students an education service through the Internet, through an intensive process of teachers' learning, organizational development and an unprecedented collaboration between the several education actors. In spite of a remarkable diversity of solutions, the dominant trend was the temporary «migration» of a traditional education model to «standardized» digital environments and, therefore, it has not been able to involve a part of children and young people in more vulnerable conditions, nor to consistently develop a more creative, inclusive and innovative pedagogical model.

Keywords

Education system, COVID-19, distance education, inequalities, Portugal, innovation.

Cómo citar/Citation

Abrantes, Pedro (2021). La educación en tiempos virales: el caso de Portugal. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 30-43. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>.

Recibido: 04-11-2020
Aceptado: 28-12-2020

¹ Pedro Abrantes, Profesor en la Universidade Aberta (Portugal), pedro.abrantes@iscte-iul.pt.

1. Introducción

El año 2020 ha asombrado a todo el mundo con una pandemia que ha cambiado, de modo imprevisible y casi de un día para otro, la vida social tal y como la conocíamos, y es todavía poco claro si puede tratarse de un paréntesis temporal y si puede tener efectos duraderos. De cualquier modo, los sociólogos pueden ayudar a comprender los procesos sociales puestos en marcha por la pandemia, así como sus efectos en la vida social. Esta labor es fundamental para mejorar el conocimiento y la intervención social, en la misma pandemia, así como, en términos más generales, en varias esferas de la sociedad.

En el caso de la educación, y siguiendo los importantes aportes iniciales que la *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* publicó en tiempo récord, en su volumen 13, número 2, ahora que ya han pasado varios meses del confinamiento, habrá que ahondar nuestro conocimiento en las siguientes cuestiones: ¿Cómo se han adaptado las escuelas y los agentes educativos a esta contingencia? ¿Qué cambios se han producido en las políticas educativas, en las escuelas, en el aprendizaje y en el desarrollo de los alumnos? Y, en un momento posterior, ¿qué consecuencias se están generando en la recomposición del campo educativo y en su papel en la (re)producción de la sociedad?

El presente artículo trata de contribuir a contestar a estas preguntas, sobre todo con relación a la primera y con algunos aportes exploratorios a las demás, tomando como estudio de caso lo observado, entre marzo y junio de 2020, en el sistema educativo portugués. En la primera sección buscamos construir un marco teórico que permita comprender los procesos en marcha. En la segunda, se discuten tendencias internacionales, a través de algunos informes recientes de organismos internacionales relevantes. En la tercera sección se explica la estrategia metodológica. En la cuarta se analizan los principales resultados de un cuestionario a los directores de escuelas conducido por la Dirección-General de Estadísticas de la Educación y Ciencia. El artículo termina con algunas pistas finales para futuras investigaciones.

El tiempo de observación (marzo a junio), de análisis de datos (agosto a septiembre) y de redacción del artículo (octubre) impone algunas limitaciones heurísticas y, por supuesto, prudencia sociológica, sobre todo ante un fenómeno tan novedoso e imprevisible, lo cual está lejos de estar resuelto en el momento de escribir este texto. Además, los efectos sobre las escuelas y sobre el aprendizaje de los alumnos son muy complejos, variopintos, ocurriendo en diferentes tiempos y contextos, por lo que hay que resistir la tentación de analizar exclusivamente con base en experiencias y sensaciones personales. Uno de los riesgos de estos fenómenos es la dificultad de compaginar la urgencia de buscar soluciones de intervención con el desarrollo de procedimientos que permitan observar y comprender de un modo sistemático lo que está efectivamente pasando.

2. En busca de un marco teórico

Cualquier análisis sociológico se debe basar en un marco teórico sólido. Una primera dificultad ha sido, precisamente, la construcción de un marco teórico para la comprensión de procesos asociados a un fenómeno tan imprevisible, singular y, hasta cierto punto, a-social. Es cierto que hay registros de otras pandemias en el pasado, pero la sociedad, el sistema educativo y la misma sociología han cambiado mucho desde entonces. Tal y como escribió Wright Mills (1968), es en buena medida en la construcción de conexiones entre la teoría y la observación empírica que se requiere un ejercicio de «imaginación sociológica», no abdicando de la teoría, pero tampoco limitándonos a reproducir ideas que quizás ya no cuadren en la realidad actual.

Será muy útil recuperar el trabajo sociohistórico de Margaret Archer (1979) sobre la estructuración de los sistemas educativos modernos, como «sistemas multi-regulados», es decir, producidos por relaciones entre diferentes fuerzas sociales, internas y externas al sistema. En su «teoría morfo-genética», Archer (1995) observó cómo la relación entre estructura y acción es dialéctica, con momentos en los cuales las estructuras condicionan más a los agentes y otros en los cuales hay más margen para la acción transformadora. Hay similitudes de esta teoría con los trabajos de Fernández Enguita (2001) y Feito (2002) sobre la educación y el cambio social en los que han profundizado sobre la tensión entre diferentes culturas escolares, así como entre estas y otras fuerzas sociales que han dominado las últimas décadas.

En otra perspectiva, vale la pena revisar los influyentes trabajos del equipo de Stephen Ball (e.g. Ball, 2012; Bowe *et al.*, 2017) sobre la relación existente entre los cambios educativos y la globalización neoliberal, incluyendo la presión creciente en favor de la privatización o, por lo menos, de la adopción por las escuelas (públicas y privadas) de lógicas empresariales, de mercadotecnia, de intensificación del trabajo y de orientación hacia los resultados inmediatos, aunque generadora igualmente de espacios diversificados de apropiación de las políticas que, en última instancia, se ajustan también a diferentes públicos-clientes.

Considerando que una de las consecuencias más poderosas de la pandemia fue la política de confinamiento y, por lo tanto, en el caso educativo, de sustitución temporal de clases presenciales por prácticas de enseñanza a distancia, habrá igualmente que plantear los conocimientos producidos por los estudios sobre los usos escolares de las tecnologías de la información y de la comunicación. Estas investigaciones, realizadas antes de la pandemia, han señalado tendencialmente muchas resistencias del profesorado al uso de estas tecnologías, una apropiación muy asimétrica entre maestros y entre escuelas, así como impactos muy variados —pero a veces, incluso, negativos— de las tecnologías en el aprendizaje de los alumnos (por ejemplo, Abrantes *et al.*, 2013; Gerick *et al.*, 2017; Kian, 2019).

Una revisión reciente de la literatura internacional sobre el tema, producida por la OCDE (2019), poco sospechosa de criticismo anti-tecnológico, concluye que a pesar de la fuerte inversión en políticas educativas enfocadas al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, observada en muchos países, sus usos pedagógicos siguen suscitando muchas resistencias y sus efectos en el aprendizaje del alumnado solo son consistentemente positivos cuando se orientan hacia tareas más complejas, como la resolución de problemas y el desarrollo de proyectos. No se trata solamente de que los dispositivos digitales sean muchas veces un factor de dispersión, desconcentración y evasión por parte de los jóvenes, sino que incluso su uso pedagógico, a veces a través de presentaciones PowerPoint de baja calidad y resolución de ejercicios rutinarios no favorece la motivación, ni el desarrollo de competencias más complejas. Esta observación lleva a una recomendación en favor de un cambio profundo de las políticas «tecno-educativas» hacia un enfoque en las pedagogías, la formación y el apoyo a los maestros.

En su reflexión sobre la educación en tiempos de confinamiento, Feito (2020) señala algo semejante. En un proceso inesperado y compulsivo de adopción de las tecnologías como consecuencia del avance de la pandemia, frecuentemente se ha dejado al maestro aislado, con tendencia a usar los recursos solamente como medio de seguir —y reforzar— una enseñanza de carácter tradicional, expositiva y reproductiva, centrada en el maestro. Es un modelo pedagógico que ya está en crisis en el modelo presencial, rechazada por una gran parte del alumnado, y que resulta totalmente desfasado con relación a las posibilidades que presentan hoy los ambientes digitales.

Otro estudio reciente, en este caso sobre los efectos de la pandemia en dos contextos educativos muy distintos, en Finlandia y en India, ha señalado también que, a pesar de que las resistencias anteriores al uso de la tecnología se han difuminado y tanto la administración como los maestros, los alumnos y las familias han cooperado de forma ejemplar y muchas veces creativa. La sustitución de las clases presenciales por la enseñanza a distancia ha agravado los problemas de desigualdad y de exclusión, ha generado nuevos problemas de falta de motivación y compromiso de una parte del alumnado y no se han visto, hasta la fecha, proyectos consistentes de los maestros y de los alumnos para el desarrollo de soluciones tecno-educativas innovadoras y más adecuadas a sus entornos (Iivari *et al.*, 2020).

3. El marco de los principales organismos internacionales

Desde el inicio de 2020, cuando la pandemia fue anunciada por la Organización Mundial de Salud y empezó a expandirse por todo el mundo, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) o la Unión Europea (UE), trataron de enfocar su trabajo hacia el seguimiento y orientación de las políticas educativas nacionales de reacción y readaptación a los escenarios de contingencia.

Ese trabajo se ha intensificado, sobre todo, entre marzo y junio de 2020, cuando la mayoría de los países en el mundo suspendieron las clases presenciales, buscando sustituirlas por sistemas de enseñanza a distancia. Según el sistema de monitorización diaria de la UNESCO, se detecta que las regiones donde los centros educativos han permanecido cerrados durante más tiempo, a lo largo de 2020, han sido América Latina y África². En muchos casos en los que el año escolar empieza en febrero y termina en noviembre/diciembre (calendario del sur), esto ha coincidido prácticamente con todo un año escolar (o con la mitad de dos, en el caso del calendario del hemisferio norte). Esto configura una situación dramática, considerando que estas son las regiones donde un mayor número de familias no tiene recursos para garantizar la tecnología necesaria para un trabajo educativo a distancia de calidad o incluso tendrá más dificultad en apoyar sus descendientes en el aprendizaje escolar, pues presenta bajos niveles de escolarización. Es decir, hay efectivamente condiciones objetivas para un aumento de las desigualdades educativas (y socioeconómicas) a escala global.

En un informe publicado en abril (UNESCO 2020), se detectó que la gran mayoría de los países han desarrollado sistemas mixtos de enseñanza a distancia, incluyendo soluciones más interactivas a través de plataformas digitales por internet, pero también medios más tradicionales como la televisión y la radio para llegar a un número más amplio de alumnos. Sin embargo, el mismo informe señala que solo el 36% de los países (la mayoría del grupo de países de rendimientos más elevados) ha puesto en marcha políticas de refuerzo de las tecnologías disponibles en los hogares. Lo mismo pasó con las políticas de creación de espacios seguros para acoger y garantizar el aprendizaje a los niños que no tenían apoyo de sus familias (57% en los países más ricos, frente a un 21% en los países más pobres). Por su parte, los países de renta baja han sido los que más problemas experimentaron por el acceso defectuoso a internet, la falta de recursos de apoyo a los maestros o incluso problemas en la distribución de electricidad. Fueron igualmente los más inclinados a adoptar políticas de reducción de los contenidos curriculares y de adaptación del sistema de evaluación. Estos datos, expresan claramente los efectos muy desiguales de la pandemia en la equidad y calidad educativa entre regiones del mundo, lo que contribuye a un aumento de la brecha educativa, social y económica entre países ricos y pobres.

² Dato de observación del mapa de monitorización diaria, disponible en <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> y consultado el 27/10/2020.

Con relación a las recomendaciones, la UNESCO ha insistido en la importancia de la inversión de los estados y del sector privado en educación, destacando sobre todo las políticas orientadas hacia la equidad e inclusión, tanto en el acceso a la enseñanza a distancia como en la adaptación de las escuelas para garantizar una educación presencial más segura. Sin embargo, cabría preguntarse si uno de los efectos de estos esfuerzos de cooperación no ha sido la adopción por parte de los países más pobres, sobre todo, en África e América Latina, de soluciones inadecuadas para la realidad de la gran mayoría de sus escuelas, maestros y alumnos. ¿Qué hacer en los entornos en los que el aprendizaje en casa no es posible —por falta de seguridad, de electricidad, de internet, o de todo a la vez— cuando cierra la escuela, aun así, el espacio más seguro para la salud de los niños y que podría igualmente dar esperanza e información útil a las comunidades? ¿No pueden ser la casa o la calle espacios más peligrosos, tanto para la propagación de la pandemia como para muchos otros problemas sanitarios y sociales?

Además, ¿qué significa la recomendación en favor del refuerzo de la cooperación entre entidades públicas y privadas, en el contexto educativo de la pandemia, cuando muchos de los técnicos de las organizaciones no gubernamentales que trabajan en el terreno regresaron a sus países de origen por miedo a la pandemia? ¿No podrá significar un aumento de las transferencias del presupuesto público hacia grandes empresas privadas, por ejemplo, del campo de la tecnología, que suelen ofrecer planes atractivos a corto plazo pero que buscan fidelizar gobiernos, maestros y familias a soluciones educativas-tecnológicas que generan costos crecientes (y pérdida de autonomía) a largo plazo?

El informe elaborado por la OCDE con la Universidad de Harvard (Reimers & Schleicher, 2020a, 2020b) presenta un marco más ambicioso de cambio educativo, enfocado a los países más desarrollados del mundo que son parte de la organización, pero que hoy busca abarcar muchos otros países en todos los continentes. Asimismo, se reconoce la importancia de la autonomía de las comunidades educativas y del apoyo complementario a los alumnos en situación más vulnerable, pero se defiende el «potencial de transformación» del sistema propiciado por la pandemia, en particular, a través de una expansión del «ecosistema de aprendizaje», sacando mejor provecho de variados recursos digitales y tecnológicos, tanto para la respuesta inmediata a restricciones a la movilidad como para el desarrollo de sistemas educativos más avanzados (uno de los conceptos-clave es *blended learning*). Para ello, la OCDE también recomienda un refuerzo de la colaboración entre Estado, centros de I&D y sector privado, así como, a nivel local, el trabajo directo de maestros con expertos en tecnologías educativas, con el objetivo de desarrollar soluciones más adecuadas al aprendizaje de cada alumno.

Sin embargo, estas recomendaciones rara vez se apoyan en análisis consistentes de políticas nacionales o locales y los estudios de la OCDE (2019, 2020b) nos muestran un retrato menos apologético del uso de las tecnologías en el campo educativo. Por una parte, son débiles las evidencias de un impacto consistente del uso de las tecnologías en el aprendizaje. Por otro lado, una gran parte de los directores de escuela reconoce la escasez de recursos tecnológicos y la baja calidad de acceso a internet, así como la falta de competencias, incentivos y motivación del profesorado para el uso de recursos digitales en la enseñanza. Asimismo, el entusiasmo de la OCDE parece más bien integrado en una estrategia más global de promoción de la «transición digital» en todos los sectores de la economía y de la sociedad, para la cual es importante contar con trabajadores y consumidores ya plenamente preparados.

Tomando en consideración las políticas nacionales definidas por los países europeos como respuesta a la contingencia sanitaria, entre marzo y junio, se puede destacar una convergencia general hacia la

sustitución de las clases presenciales por métodos de enseñanza a distancia, pero con variantes significativas. Aparte de Suecia, que nunca suspendió las clases, otros países (por general, los que no fueron tan afectados por la pandemia, pero que tenían más recursos para implementar la enseñanza a distancia) han retomado las clases, de forma gradual, a partir de mayo, sobre todo en los primeros años de primaria y los últimos de bachillerato, con medidas especiales (uso de mascarillas, distanciamiento entre alumnos, prácticas de desinfección e higiene reforzadas). Incluso en marzo y abril, una parte de los países mantuvieron abiertos sus centros educativos (o han adaptado otros espacios comunitarios) para garantizar el apoyo y el aprendizaje a los hijos de profesionales en sectores estratégicos (no incluidos en el confinamiento) o con problemáticas educativas y sociales específicas. Algunos han incluso pagado subvenciones a los padres de hijos menores para no trabajar y acompañar a sus hijos en casa.

Se ha observado un refuerzo de la inversión en tecnologías educativas —que, de hecho, aceleró un proceso anterior ya en marcha con el apoyo de la Comisión Europea (Bourgeois, Birch & Davydovskaia, 2019)— pero a través de diferentes modalidades, entre ellas: (a) la distribución de ordenadores (y/o acceso a internet) a los alumnos de contextos más vulnerables; (b) la colaboración con multinacionales (como Microsoft o Google) para proporcionar recursos *standard* a las escuelas y a las familias; (c) creación/desarrollo de plataformas y recursos digitales públicos, de acceso gratuito a todos los ciudadanos; (d) apoyo directo a las escuelas y/o municipios para el desarrollo de soluciones locales. Al mismo tiempo, muchos países han invertido en contenidos educativos por televisión y radio, sobre todo, usando los canales públicos y gratuitos, los únicos que llegan a la generalidad de los ciudadanos³.

Con relación a la evaluación, se detectan contrastes evidentes entre los países que han tratado de mantener los sistemas de exámenes (en algunos casos, posponiendo su realización y adaptándolos a las nuevas normas sanitarias), los que suspendieron las pruebas nacionales, pero reforzaron los mecanismos internos y cualitativos de evaluación (enfocados a la orientación y motivación de los alumnos) y, por fin, aquellos en los que el tema es tan controvertido que suspendieron los procesos de evaluación, desde marzo (o, por lo menos, los han dejado al criterio de cada escuela).

Es interesante que la tradicional distinción entre modelos centralistas (del sur y del este de Europa) y modelos descentralizados (del centro y del norte de Europa), analizada por Archer (1979) en su análisis socio-histórico del desarrollo de los sistemas educativos, sigue siendo muy relevante para entender las diferentes respuestas nacionales a la pandemia. Igualmente, se pueden observar divergencias entre estrategias más de izquierdas (orientadas hacia el refuerzo de los sistemas públicos con modelos más inclusivos) y otras más de derechas (basadas en el refuerzo del papel de los privados en el servicio educativo y de los exámenes como forma de control).

En el caso portugués, las clases presenciales se suspendieron desde el 16 de marzo, aunque se seleccionaron escuelas en todos los municipios para seguir garantizando la alimentación a los alumnos de familias más vulnerables, custodia de los hijos de «trabajadores esenciales» y apoyo socioeducativo a alumnos con ciertos tipos de necesidades educativas especiales. Las escuelas recibieron orientaciones para el desarrollo de un *plan de enseñanza a distancia*, además del acceso a diferentes plataformas digitales y a un programa nacional de capacitación de directores y maestros. Las pruebas nacionales en educación básica se cancelaron y el calendario escolar se extendió hasta el final de junio. Mientras tanto, las escuelas reabrieron el 18

3 Las medidas adoptadas por cada país pueden consultarse en la Descripción Nacional, en el sitio de Eurydice, en particular en el capítulo 14. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en

de mayo para los estudiantes de bachillerato en asignaturas con examen final y, el primero de junio, para todos los niños de preescolar.

4. Notas metodológicas

Los datos que se presentan a continuación para analizar cómo ha sido la respuesta de las escuelas portuguesas a las contingencias impuestas por la pandemia, entre marzo y junio de 2020, se obtuvieron a través de la aplicación de un cuestionario en línea a los directores de todas las escuelas del continente, excluyendo las islas de Madeira y Azores, por parte de la Dirección-General de Estadísticas de Educación y Ciencia. Del universo de 811 directores de agrupamientos de escuelas o escuelas no agrupadas, contestaron 742 en la primera etapa, 691 en la segunda y 674 en la tercera. De los 203 directores de escuelas profesionales privadas (subvencionadas por fondos públicos), contestaron 122, 96 y 98, respectivamente. De las escuelas privadas (no subvencionadas) la tasa de respuesta fue muy baja, así que no han sido consideradas en el estudio. Los procedimientos técnicos y las tablas de datos están publicados en un informe reciente (DGEEC 2020). Antes de avanzar, es útil reflexionar un poco sobre los beneficios y también limitaciones de estos datos, no solamente para una mejor comprensión de los datos, sino también para que se pueda discutir sobre futuros procesos de observación de procesos tan imprevisibles y dramáticos como este.

Con relación a los beneficios, podemos señalar cinco principales. Primero, la velocidad de la puesta en marcha, pues las escuelas suspendieron su actividad presencial regular el 16 de marzo y el cuestionario fue enviado a partir del 23 de marzo. Segundo, el modelo de encuesta a las escuelas en tres momentos diferentes (finales de marzo, finales de abril y junio), con una misma base de preguntas y la introducción de algunas nuevas, lo que ha permitido observar la evolución de la respuesta de los centros educativos a lo largo de estos tres meses y medio de suspensión de clases presenciales. Tercero, las tasas de respuesta (86% en el primer momento; 80% en el segundo; 78% en el tercero) de la red pública, que escolariza a más del 80% del alumnado en Portugal, lo que nos permite una información fiable, no de toda la red, pero de tendencias mayoritarias. Cuarto, el vasto espectro de preguntas del cuestionario, con un enfoque en las prácticas de comunicación, aprendizaje y evaluación, pero incluyendo también cuestiones relativas a la planificación organizacional, apoyo a la educación inclusiva, estrategias de organización del regreso al modelo presencial. Quinto, la cobertura de todas las etapas de enseñanza, desde la preescolar hasta el bachillerato, incluyendo la formación profesional, con preguntas específicas sobre estrategias adoptadas en esas diferentes modalidades educativas.

Con relación a las limitaciones, habrá que considerar que estamos ante datos recogidos, primeramente, a efectos administrativos (de regulación del sistema) y, por lo tanto, reflejan siempre una relación entre escuelas y administración central. Es algo a lo que los sociólogos están acostumbrados, por lo menos, desde los estudios clásicos de Durkheim sobre el suicidio y que se aplica igualmente, por ejemplo, a los datos diarios sobre los casos de coronavirus que han ocupado nuestros noticieros, pero también a una parte de la comunidad científica a lo largo de este año. Por ende, habrá que interpretar los resultados como producto de una relación (compleja) entre escuelas y administración educativa. Resulta obvio que cuando es posible recoger datos exclusivamente a efectos de una investigación es más fácil controlar la relación entre teoría y datos, así como el impacto de la intervención en los resultados, aunque la capacidad de convertir las teorías en instrumentos metodológicos y las «relaciones sociales» que se establecen en el transcurso de la investigación deben siempre ser objeto de análisis (Bourdieu *et al.*, 2004).

Además, debemos igualmente considerar que enviar a las escuelas un cuestionario totalmente original, en el marco de una pandemia y pocos días después de una «declaración de confinamiento» que afectó de forma inesperada directores, maestros y administración educativa, constituye un reto enorme. Es decir, de haber contado con más tiempo para la reflexión, muchas de las preguntas y opciones de respuesta, por ejemplo, podrían haberse mejorado. Se puede suponer que la calidad de los datos podría haber sido mejor de haber podido contar con más tiempo (y con mayor tranquilidad) para responder por parte de los directores de las escuelas. Es cierto que la mencionada aplicación «en tres tiempos» ha permitido pequeñas mejoras, pero se han mantenido muchas cuestiones similares para permitir una comparación y, por lo tanto, un análisis evolutivo. La falta de respuesta de las escuelas privadas, así como de algunas escuelas públicas, no deja igualmente de constituir una limitación del estudio. Cabe incluso decir que, si hubiera sido posible utilizar el mismo cuestionario a una muestra representativa de maestros, de alumnos y de familias, la riqueza de datos sería obviamente mucho más grande.

Sin embargo, teniendo en cuenta el carácter de urgencia del debate, lo mejor es interpretar estos datos y usarlos en la comprensión sociológica de la situación presente, teniendo siempre presentes las condiciones de su producción, antes que renunciar a su análisis. En este artículo, tratamos de seleccionar y discutir algunos resultados que nos parecen sociológicamente más relevantes, considerando que la información más extensa y descriptiva del estudio puede ser consultada en un informe disponible en línea desde septiembre de 2020⁴. Nos focalizamos en los aspectos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en la adaptación de las escuelas al modelo de enseñanza a distancia, aunque el informe incluya otros elementos interesantes, tales como la educación preescolar, los apoyos a la educación inclusiva, la dimensión práctica de los cursos técnico-profesionales o el servicio social presencial que las escuelas suministraron, en particular, la acogida a los hijos de trabajadores esenciales y la alimentación diaria a los alumnos de contextos más vulnerables.

5. Discusión de resultados

Alrededor de un 60% de las escuelas indicó haber desarrollado prácticas de enseñanza a distancia con todos sus grupos de alumnos desde el final de marzo, un porcentaje que varió poco entre niveles educativos y que se ha incrementado hasta un 88%, a finales de abril, y hasta un 92%, en junio. La evolución fue aún más contundente en términos del modo de estructuración del trabajo. En un 20% de escuelas ya había dinámicas de enseñanza a distancia y de organización de horarios semanales de trabajo con los alumnos de todos los grupos en las primeras semanas del confinamiento, pero estas tasas se han elevado a más del 60% y del 80%, respectivamente, pasado un mes y con una pequeña subida posterior, en mayo y junio. De igual forma, la proporción de escuelas que indicó la atención diaria de más de $\frac{3}{4}$ de sus alumnos a las actividades de enseñanza a distancia se incrementó de un 50% en marzo, hacia 80% en abril y casi 90% en junio.

Habrá que considerar que, entre el primer y el segundo momento de cuestionamiento, tuvo lugar la pausa de Semana Santa, periodo privilegiado para los procesos de planificación y capacitación en las escuelas. Además, el 13 de abril se publicaron las orientaciones del gobierno para la enseñanza durante el período de confinamiento y para la evaluación de los alumnos, así como una guía para la planificación escolar y un sitio web de recursos y enlaces de apoyo al profesorado. También las familias se organizaron, en

⁴ El informe se puede consultar en el siguiente enlace: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/474/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1161&fileName=Relatorio_do_questionario_escolas_on_fin.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/474/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1161&fileName=Relatorio_do_questionario_escolas_on_fin.pdf).

ese período, para lograr un seguimiento por parte de sus retoños de las actividades educativas en régimen remoto. Sin embargo, lo que podemos constatar es la existencia de una gran diversidad de situaciones, entre (a) un grupo de escuelas que, desde el primer día de confinamiento, desarrollaron estrategias estructuradas de trabajo entre maestros y con los alumnos; (b) una mayoría que empezó con formas rudimentarias y poco articuladas de enseñanza a distancia, pero que, con un mes de aprendizaje y orientación de la administración, pudo alcanzar tales prácticas; y (c) un grupo de alrededor del 10% que no pudo acometer en estos meses la misma dinámica, por lo menos con todos sus grupos, lo que merecería un estudio más en profundidad para entender sus causas y consecuencias sociales.

Otro aspecto interesante es la poca variabilidad de estas tasas entre niveles educativos, excepto en el caso de la educación preescolar, pero que también por ello regresó al modelo presencial a partir de primeros de junio. Es cierto que, en secundaria (correspondiente a bachillerato en España), la definición de horarios de enseñanza-aprendizaje a distancia con los alumnos fue más frecuente, mientras que las prácticas de articulación entre profesores se han revelado menos generalizadas, en una marca persistente de diferentes «culturas docentes» (Fernández Enguita, 2001), pero la cobertura de la enseñanza a distancia fue sencillamente equivalente, lo que puede comprenderse también por el hecho de que gran parte de las escuelas portuguesas de un mismo territorio, hoy en día, desde preescolar hasta bachillerato, son parte de un único «agrupamiento de escuelas» (*agrupamento de escolas*), que trabajan bajo una sola estructura directiva y un mismo proyecto educativo. En términos de la asistencia del alumnado, se detecta una desigualdad más significativa, con tasas más bajas en enseñanza básica que en secundaria, en las primeras semanas, probablemente porque el alumnado, en este último nivel, pertenece a ambientes sociales más favorecidos, ya que goza de una cierta autonomía en el uso de las tecnologías y está más preocupado por las calificaciones escolares. Es interesante observar que la evolución en educación básica fue más significativa a lo largo de este período y, en junio, la diferencia entre niveles ya era muy reducida, lo que no deja de ser un buen indicador del trabajo de las escuelas y de las familias para garantizar el aprendizaje a la gran mayoría de niños.

Con relación a los medios de comunicación de los docentes con los alumnos, se ha observado un cambio progresivo, desde un modelo sobre todo individual y asíncrono (a través del correo electrónico, de plataformas de aprendizaje, SMS o WhatsApp), más común a finales de marzo, hacia el uso de medios síncronos y de comunicación con todo el grupo (como los sistemas de videoconferencia), más frecuente en junio. Aun así, habrá que señalar la heterogeneidad observada, sobre todo en el primer ciclo de enseñanza básica, donde todavía en junio, un 47% de las escuelas privilegió la comunicación individual, en contraste con las demás etapas de escolaridad, donde esa proporción era menor ya en marzo y decreció hasta tasas inferiores a un 30% en junio. Conviene aclarar que, en la estructura del sistema educativo portugués, el primer ciclo de enseñanza básica (los cuatro primeros años de escolaridad), con un solo maestro por grupo y en general impartido en escuelas de dimensión reducida (a veces, incluyendo también grupos de preescolar), es claramente distinto del segundo ciclo, ya con maestros dedicados a cada asignatura, habitualmente en escuelas más grandes y también con oferta de tercer ciclo. Esta particularidad organizacional y cultural —que los «agrupamientos» han mitigado, pero no apagado— no deja de tener un impacto considerable a la hora de observar cómo las escuelas se han adaptado al confinamiento.

Aunque el correo electrónico y los libros de texto no han dejado de ser los recursos más generalizados (casi el 100% de las escuelas los han indicado), la intensificación del uso pedagógico de herramientas

como las videoconferencias, los PowerPoint con sonido y de recursos compartidos en internet o contruidos individual o colectivamente por los maestros, ha crecido de una forma muy significativa, entre marzo y junio, lo que supone procesos importantes de aprendizaje de los maestros y de desarrollo de las escuelas, con apoyo y orientación de la administración educativa y, en muchos casos, con capacitación específica en el área de enseñanza a distancia. Simultáneamente, un 50% de las escuelas señaló el recurso al *#EstudoEmCasa*, a los recursos pedagógicos transmitidos diariamente en la televisión pública. Además, muchas escuelas reportaron el uso de «otros» recursos y herramientas tecnológicas, no previstas en el cuestionario, lo que da cuenta del grado de autonomía y diversidad que caracterizó los procesos de adaptación a esta situación de contingencia (así como el poco tiempo para la elaboración del cuestionario).

Un aspecto relevante es, por supuesto, el caso de los alumnos que carecen de equipamiento tecnológico y/o acceso a internet. Asimismo, el porcentaje de escuelas que reconoció tener alumnos en estas circunstancias y que solamente podían seguir los contenidos televisivos del *#EstudoEmCasa* bajó del 24% al 16% entre abril y junio (en el primer cuestionario no se incluyó esta pregunta), mientras que el número total de niños en estas condiciones decreció, pasando de unos diez a seis mil, en muchos casos debido al trabajo de las escuelas y de las comunidades para conseguir recursos digitales y puntos de conexión (o, en algunos casos, el desarrollo de soluciones más tradicionales como la comunicación telefónica con los maestros, distribución de materiales pedagógicos al domicilio y entrega por correo de los trabajos de los alumnos). Una parte de estos alumnos tuvo apoyo específico por parte de los equipos de educación inclusiva (46%) y han entregado trabajos solicitados por la escuela (36%), existiendo igualmente otras estrategias de seguimiento reportadas por el 36% de las escuelas. Aun así, hay que señalar que el porcentaje (decreciente, pero que en junio era todavía superior al 10%) de escuelas que señalaron tasas de participación del alumnado en la enseñanza a distancia menores al 75% sugiere un número bastante más elevado de niños y jóvenes en situaciones de atención irregular (quizás con equipamiento y conexión que no permitían un acceso a videoconferencias u otros problemas individuales y familiares), lo que obviamente conlleva consecuencias negativas en términos de equidad en las oportunidades de aprendizaje.

Por su parte, el área pedagógica donde las escuelas han reconocido más dificultades, en la elaboración de su plan de enseñanza a distancia, fue la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, y casi un 20% ni siquiera incluyó esta dimensión en su documento estratégico. Asimismo, la generalidad de las escuelas basó la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en trabajos individuales solicitados por el maestro y enviados por el alumno o por sus padres. La participación en las «clases virtuales» (por videoconferencia) ha sido también un elemento de evaluación común, aunque se nota que no tanto en marzo, ni en el primer ciclo de enseñanza básica, lo que es consistente con la información anterior sobre las metodologías y recursos pedagógicos utilizados. Los test en línea y los trabajos de grupo también han sido utilizados por la mayoría de las escuelas, con un crecimiento significativo a lo largo de los tres meses de enseñanza a distancia (y tasas no tan expresivas en el primer ciclo de enseñanza básica). El uso de otras metodologías como los «portafolios» o los «registros en vídeo» aumentó también en este período, pero no han superado el 25% de las escuelas (y en primer ciclo de enseñanza básica, el porcentaje fue aún menor). Nuevamente, la categoría «otros» ha registrado valores muy expresivos, lo que denota la diversidad y la necesidad de, en futuros cuestionarios, incluir un número más amplio de opciones.

También en términos de las escuelas que han garantizado una retroalimentación del trabajo a los alumnos y a los padres de familia, las prácticas se han consolidado a lo largo del período, pero las tasas

han quedado en poco más del 80% (en el caso de los alumnos) y del 60% (en el caso de los padres), en junio. Estos elementos sugieren que efectivamente la evaluación en la modalidad de enseñanza a distancia es una de las áreas en la que es necesario más orientación y consolidación, considerando su papel fundamental para la motivación y el aprendizaje de los alumnos, así como la justicia social y la igualdad de oportunidades.

6. Notas finales

El presente artículo se ha enfocado a analizar cómo se ha adaptado el sistema educativo portugués, entre los meses de marzo y junio, a los efectos de la pandemia. Lo que se puede decir es que, además de las respuestas sociales de emergencia a algunos grupos más vulnerables, se ha adoptado, en pocas semanas, un modelo de enseñanza a distancia en la generalidad de las escuelas públicas portuguesas, implicando procesos intensivos y extensivos de aprendizaje profesional y desarrollo organizacional.

Las inercias y resistencias que estudios anteriores venían observando en relación con el uso de las tecnologías para fines educativos por parte de una gran parte del profesorado se han difuminado durante este período. Se ha desarrollado un modelo alternativo de educación no presencial para el período del confinamiento aceptado por los diferentes agentes educativos. Esto ha sido fundamental para mitigar un «hueco» de interacción social, aprendizaje y desarrollo de la gran mayoría de los alumnos, durante medio año (de marzo a septiembre) con efectos muy negativos en los niños, en la vida familiar y en toda la comunidad.

Sin embargo, hubo efectivamente un número considerable de niños y jóvenes que, por varios motivos, no han podido incorporarse a la enseñanza a distancia, por lo menos, de forma regular, lo que supone un agravamiento de los procesos de vulnerabilidad y de exclusión. Además, en un escenario de gran diversidad entre escuelas, hay señales de que, en su mayoría, se transpuso (temporalmente) para el trabajo en línea el modelo educativo tradicional, fragmentado en asignaturas, basado en la exposición de contenidos por el maestro y en la asistencia, memorización y repetición por parte del alumnado, evaluación normativa, «estandarizada» y cuantitativa, todavía orientada por los libros de texto de las grandes editoriales, pero ahora también por los programas informáticos de los gigantes oligarcas de la tecnología. Esto no solamente es desastroso en términos pedagógicos, pues busca transponer una fórmula anacrónica para un entorno en que pierde aún más sentido y eficacia, sino que desperdicia a la vez el potencial que las tecnologías permiten para trabajar la autonomía, curiosidad, creatividad y sentido crítico de los alumnos. Así que, pasada la novedad, gran parte del alumnado (y del profesorado también, habrá que reconocerlo) mostró signos de resistencia, aburrimiento y desmotivación.

Estos dos factores han contribuido a que se desarrollara algún consenso, en el verano, con relación a los beneficios de la escuela (presencial), incluso como espacio de sociabilidad, autonomía juvenil y construcción comunitaria, algo que en las décadas anteriores pareciera algo olvidado, como suele pasar con lo que uno da por supuesto. Pero este discurso ha sido tan fuerte que incluso no ha permitido, por lo menos hasta la fecha, el desarrollo de programas y proyectos educativos que puedan combinar lo mejor —y atajar las limitaciones— tanto de la educación presencial como de la impartida en línea. Pero, la historia no se desarrolla con progresos lineales, por lo que los sociólogos tenemos que seguir pendientes de los sucesos, conformados con el sabio dicho de João Pinto, jugador de fútbol portugués de los años 80: «pronósticos [sobre el resultado], solo en el final del partido».

Del análisis de los informes de las principales organizaciones intergubernamentales, lo observado en Portugal parece coincidir con lo acaecido en la mayoría de los países europeos, producto de políticas que también circulan de forma viral entre países. Por su parte, a pesar de una buena articulación entre políticas nacionales y autonomía de las escuelas (con algunos focos muy interesantes de innovación), se ha profundizado la dependencia de recursos privados de grandes empresas multinacionales y no ha sido posible, en la mayoría de las escuelas, implementar las soluciones innovadoras —sea en la educación presencial, en línea, o sobre todo en la combinación entre ambas— que se han desarrollado en algunos países del centro y norte de Europa, donde obviamente los recursos educativos son más abundantes, las sociedades más abiertas y el uso de las tecnologías ya estaba más extendido. No se debe olvidar qué, así como las desigualdades internas de cada país, la pandemia parece igualmente haber reforzado, hasta la fecha, las desigualdades entre países y, en particular, entre sistemas educativos, a nivel global, con Portugal ocupando una posición de «semi-periferia», en particular en la intermediación entre el centro de Europa y los países de habla portuguesa en África, América Latina y Asia (Sousa Santos, 1985).

Del análisis de las prácticas educativas, cabe en futuras investigaciones profundizar de qué modo se han adaptado las diferentes modalidades educativas, en particular, aquellas con un carácter más práctico, habitualmente desarrolladas en laboratorios, en talleres o a través de prácticas profesionales. Habrá igualmente de analizar el efecto de la enseñanza a distancia en las escuelas en diferentes entornos sociales y, en cada escuela, en los alumnos de diferentes niveles socioeconómicos y distintos orígenes culturales.

Durante el presente año, se empezarán a conocer los primeros estudios con alguna representatividad sobre el impacto del confinamiento en el aprendizaje y en el abandono del alumnado. Como han planteado Beltrán *et al.*, (2020), ojalá se puedan observar igualmente efectos en lo que es, al final, la misión más importante y noble de la educación: cómo nuestras comunidades —y, en particular, sus generaciones más jóvenes— han aprendido a (con)vivir, a cuestionarse, a conocerse, a explorar, a construir y a luchar por nuevos y mejores modos de vida, dentro de las circunstancias concretas con que nos ha tocado vivir.

Referencias bibliográficas

- Abrantes, Pedro; Alves, Nuno; Dias, Paulo y Rodrigues, Carla (2013): “ICT in Portuguese Secondary Schools: From resistance to innovation”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (6), 259-273.
- Archer, Margaret (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Londres: Routledge, 2013.
- Archer, Margaret (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, Stephen (2012). *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. Londres: Routledge.
- Beltrán, José; Venegas, Mar; Villar-Aguilés, Alicia; Andrés-Cabello, Sergio; Jareño-Ruiz, Diana y de-Gracia-Soriano, Pablo (2020): “Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 13 (2), 92-104.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude (2004). *O Ofício de Sociólogo: Metodologia da Pesquisa na Sociologia*. Petrópolis (RJ): Vozes.

- Bourgeois, Ania; Peter Birch y Olga Davydovskaia (2019). *Digital Education at School in Europe. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Bowe, Richard; Ball, Stephen y Gold, Anne (2017). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. Londres: Routledge.
- DGEEC (coord.) (2020). *Estamos On com as Escolas: Conhecer para Apoiar. Medidas educativas e resultados do questionário às escolas*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Feito, Rafael (2002). *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Siglo XXI.
- Feito, Rafael (2020): “Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 13 (2), 156-163.
- Fernández Enguita, Mariano (2001). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.
- Gerick, Julia; Eickelmann, Birgit y Bos, Wilfried (2017): “School-Level Predictors for the Use of ICT in Schools and Students’ CIL in International Comparison”. *Large-scale Assessments in Education*, 5 (1).
- Iivari, Netta; Sharma, Sumita y Ventä-Olkkonen, Leena (2020): “Digital Transformation of Everyday Life: How COVID-19 Pandemic Transformed the Basic Education of the Young Generation and Why Information Management Research Should Care?”. *International Journal of Information Management*, 55.
- Kian, Marjan (2019): “A Comparative Study of ICT Programs in Basic Education in Australia, Finland and Iran”. *Iranian Journal of Comparative Education*, 2 (3), 383-406.
- OCDE (2019). *Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. Paris: OECD.
- Reimers, Fernando y Schleicher, Andreas (2020a). *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the Covid-19 Pandemic is Changing Education*. Paris: OECD/Harvard.
- Reimers, Fernando y Schleicher, Andreas (2020b). *A Framework to Guide an Education Response to the Covid-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD/Harvard.
- Sousa Santos, Boaventura de (1985): “Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português”. *Análise Social*, 21 (87-88-89), 869-901.
- UNESCO (2020). *National Education Responses to Covid-19: Summary Report of UNESCO’s Online Survey*. Paris: UNESCO.
- Wright Mills, Charles (1968). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

Nota biográfica

Pedro Abrantes es licenciado y doctor en Sociología, profesor de la Universidade Aberta y profesor-invitado del ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, donde es miembro del Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Ha sido profesor e investigador de diferentes universidades e institutos politécnicos en Portugal, así como del Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social y de la Universidad Iberoamericana, en la Ciudad México. Es miembro de la Associação Portuguesa de Sociologia. Se ha especializado en las cuestiones de educación, desigualdad social y trayectos de vida. Cuenta con

más de 10 libros y 40 artículos científicos, en portugués, español e inglés, entre ellos, el libro *Os Sentidos da Escola* (Celta, 2003), con 245 citas, y el artículo “Socialization and Inequality: A Biographical Approach to the Working Class” (*Current Sociology*, 2013). Actualmente se encuentra en comisión de servicio como subdirector de la Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.