

Número extraordinario "Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas"

Opinión

Diario de una Pandemia en el Colegio República de Chile de Madrid

María Aránzazu Mitjavila ¹

Jesús Marauri ² *

¹ Colegio Público República de Chile, España

² Universidad de Deusto, España

Cuando en enero de este 2020 nos venían noticias de China sobre un peligroso virus nos parecía que el tema era ajeno a nuestras vidas y así, en el colegio, seguíamos con nuestras rutinas diarias y con nuestros retos para este curso, especialmente centrados en dar oportunidades educativas a niños y niñas con entornos sociales complejos.

Cuando las noticias nos venían desde Italia parecía que el problema, además de agrandarse con la disminución de la distancia, empezaba a afectarnos directamente. Enseguida la enfermedad estuvo presente en nuestras casas, en nuestras calles y, sin darnos cuenta, en nuestras escuelas.

En la comunidad de Madrid, ya el día 9 de marzo se empieza a leer en prensa las decisiones de cerrar escuelas, lo mismo que en el País Vasco, primeros focos de la pandemia en España: "Madrid deja sin clases a 1,5 millones de alumnos ante el avance del coronavirus" (El País, 9 de marzo de 2020, 22:54). Ese mismo 9 de marzo se aprueba la Resolución conjunta de las Viceconsejerías de Política



Educativa y de Organización Educativa sobre instrucciones de funcionamiento de los centros educativos afectados por las medidas contenidas en la Orden 338/2020, de 9 de marzo, de la consejería de sanidad por la que se adoptan medidas preventivas y recomendaciones de salud pública en la Comunidad de Madrid como consecuencia de la situación y evolución del coronavirus (covid-19), con efectos desde 11 de marzo de 2020.

Desde ese momento hasta el 6 de junio en el que se aprueban las Instrucciones y medidas de desarrollo y adaptación a la incorporación del personal docente y personal funcionario y laboral de administración y servicios en los centros docentes públicos no universitarios

*Contacto: jmarauri@deusto.es

ISSN: 2254-3139

www.rinace.net/riejs/

revistas.uam.es/riejs

de la Comunidad de Madrid con motivo de covid-19, con efecto para el día 8 de junio, han pasado tres meses que, de hecho, supone un largo periodo, un periodo casi infinito, para los alumnos de educación no universitaria.

En este artículo, que es más bien una reflexión en formato de diario, se pretende recoger la experiencia vivida por la directora del Colegio Público República de Chile de la ciudad de Madrid, resaltar los elementos más positivos y los más negativos de todo el proceso y con ello las consecuencias en las que se encuentra esta escuela en la actualidad y marcar algunas pistas para el futuro, así como una serie de reflexiones en torno a las autoridades educativas tanto de la comunidad autónoma como a nivel estatal.

Este trabajo se ha realizado a partir de sucesivas entrevistas con la directora del Colegio Público República de Chile (Aranzazu Mitjavila).

1. El Colegio Público República de Chile de Madrid

El Colegio Público República de Chile se encuentra en el distrito de San Blas, dentro del barrio de Simancas en la ciudad de Madrid. Según los datos del propio Ayuntamiento de Madrid el barrio tiene alrededor de 30.000 habitantes con una cantidad de menores (1-15 años) de algo más de 4.000 (16%). La edad media del barrio es de 48 años con una proporción de envejecimiento y sobre envejecimiento de más del 60%. Su índice de dependencia es de más del 45% y con un porcentaje de paro alrededor del 25%. La proporción de personas nacidas en el extranjero es del 25%. Muestra un crecimiento demográfico de casi el 3% y con una tasa general de fecundidad (número de nacimientos por cada mil mujeres de entre 15 y 49 años) del 36,10.

A nivel de estudios casi la mitad de la población del barrio tiene estudios básicos, una cuarta parte, estudios medios y otra cuarta parte estudios universitarios. Los mismos porcentajes se mantienen en la población femenina que representa algo más del 50%. El barrio cuenta con un total de 31 centros escolares de educación no universitaria.

Entre estas escuelas está el Colegio Público República de Chile que imparte Educación Infantil y Primaria.

El CEIP República de Chile tiene en la actualidad un total de 300 alumnos, de los cuales 75 cursan la etapa de Educación Infantil (un grupo de 3 años, un grupo de 4 años y un grupo de 5 años) y el resto Educación Primaria (un grupo de Primero, un grupo de Segundo y un grupo de Tercero, mientras que el Equipo Docente II es de línea dos en su totalidad). La realidad de nuestras aulas es muy cambiante. En estos últimos cuatro años hemos notado un incremento de matrícula a la par que un cambio muy significativo en el perfil de nuestra población. Hemos pasado de tener sólo un grupo por nivel educativo a aumentar el número de grupos, a la vez, hemos pasado de tener un porcentaje de un 25% de alumnado de etnia gitana a tener entre un 5%-10% de dicho alumnado (aproximadamente uno o dos alumnos por grupo), sin embargo, se ha disparado el número de alumnos de origen extranjero, siendo, en la actualidad, el 90% del total del alumnado. De este alumnado inmigrante una gran mayoría proviene de Centro América (Honduras, El Salvador...) Sudamérica (Brasil, Venezuela...) y otros tantos de países como Pakistán o Argelia, estos últimos, con desconocimiento del idioma vehicular de la escuela.

Este cambio de perfil del alumnado ha hecho que el Programa de Compensatoria haya incrementado el número de alumnos que necesita este apoyo específico, pasando de 25 alumnos en cursos anteriores a 45 alumnos este año.

La organización del centro, a partir de grupos flexibles heterogéneos, busca dar respuesta a esta variedad de alumnado, logrando resultados muy positivos, tanto en lo referente a resultados curriculares como en lo referente a la mejora de calidad en la convivencia interna del Centro. En el análisis de resultados de los alumnos se ha visto una progresión muy positiva en los alumnos que disfrutaban del Programa de Compensatoria y de Integración. Esta perspectiva de trabajo más inclusiva nos permite dar una respuesta más personalizada y ajustada a cada alumno, tanto los que necesitan más apoyo como aquellos que presentan una evolución más esperable en función de la media.



En la actualidad el número de alumnos que no promociona ha disminuido significativamente, básicamente por dos razones, primero porque esta respuesta en grupos flexibles nos permite desde un apoyo más de tipo ordinario dar respuestas a los alumnos, con lo cual se valora la situación personal del alumno y su ubicación dentro de su grupo de referencia y desde ahí se estudia la

adecuación o no de la no promoción. Por otra parte, al aumentar la matrícula y no tener más que un aula por grupo y la negativa desde la Administración para desdoblarse dichos grupos, hace que la no promoción sea una medida que se emplea en el mínimo de las ocasiones posibles buscando otro tipo de refuerzos y respuesta, dejando así, la no promoción para circunstancias muy excepcionales.

A pesar de esta situación organizativa real y la necesidad de revisar cada caso individualmente, tomando la no promoción como una circunstancia excepcional, este curso 2020/21 se proponen ocho alumnos de sexto de Primaria para que no promocionen al Instituto, para la etapa de Secundaria. De estos alumnos seis son de incorporación tardía al sistema educativo español, se han incorporado este curso, con niveles curriculares inferiores en dos años de desfase con respecto a su edad cronológica. Alguno de estos alumnos tiene como fecha de matriculación en el Centro el 9 de marzo, el día anterior a que cerráramos las aulas...

Con respecto al Claustro, lo más significativo es indicar que la mayoría de la plantilla es de maestros interinos, maestros que se incorporan al Centro sin conocer ni el estilo ni el Proyecto Educativo del Centro y que, por otra parte, ni tienen ni van a dar continuidad al Proyecto con el que trabajamos, con las consiguientes reticencias para trabajar según la propuesta y el consiguiente sobre esfuerzo del Equipo Directivo para intentar unificar el Claustro año tras año y poder mantener una línea de trabajo común de la cual estamos convencidos de su adecuación y eficacia para nuestros alumnos.

2. Secuencia de acontecimientos. Los hechos

En función del testimonio de la Directora del centro, junto con los datos recogidos de toda la comunidad educativa, todo este proceso derivado de la pandemia que hemos sufrido se podría separar en función de cuatro momentos diferentes. El primer momento sería el cierre de la escuela (11 de marzo), primero para los alumnos y enseguida para los profesores con el Real Decreto 463/2020 de 14 de marzo que establece el estado de alarma. El segundo momento coincidiría con la vuelta de las vacaciones de Semana Santa (13 de abril). El tercer momento, que no tiene una fecha tan clara, se relaciona con dos hechos importantes: la escuela como agente social, más allá de lo educativo, y una cierta normalización del trabajo en remoto. Por fin, el cuarto momento podría asociarse con el momento en el que la Comunidad de Madrid pasa a la fase 2¹ (8 de junio) y la propuesta de apertura de las escuelas.

Entrando más en detalle conviene, para poder entender las valoraciones posteriores, concretar lo que sucede en estos cuatro momentos, claramente diferenciados tanto en cuanto a los hechos, como en relación a las reacciones y actitudes de las personas.

Aunque había ecos del acercamiento de este virus a la sociedad española y, en concreto madrileña, el cierre de las escuelas supone un acontecimiento absolutamente imprevisto y con una completa falta de preparación en la planificación del mismo. Lo cual supone que los niños se van a sus casas con tareas en papel por un periodo aproximado de quince días, es decir, hasta las vacaciones de Semana Santa. Como se puede reconocer por parte de la directora, no sólo no había planificación, sino que faltaban recursos y, sobre todo, orientaciones claras por parte de las administraciones educativas (locales, autonómicas y estatales). A pesar del cierre de las aulas y la ausencia del profesorado que se produce cuatro días después, la continuidad del trabajo escolar se lleva a cabo con la mejor intención del profesorado, pero con cierto escepticismo por parte de las familias. Las tareas en papel de esos primeros días suponen “un salir al paso para mantener ocupados a los niños” pero no es una apuesta intencional del aprendizaje de estos. Además, es necesario reconocer que las familias del colegio no tenían recursos informáticos ni tecnológicos para una verdadera apuesta de trabajo educativo en remoto. Unido a ello, ya en este primer momento, se intuye la necesidad de una adaptación de algunos aprendizajes que no se pueden completar con ese trabajo bienintencionado en papel. Por ejemplo, el alumnado con necesidades de apoyo educativo o todo lo relacionado con el proceso de aprendizajes instrumentales (lectura y escritura y operaciones básicas). Este primer momento, que termina con el inicio de las vacaciones de Semana Santa (3 de abril), permite vislumbrar que después de las vacaciones la vuelta normalizada a la escuela no va a ser posible. Ya que, en esta fecha, según datos de Sanidad se produce un importante pico de infectados y fallecidos (España: 6.023 nuevos infectados y 674 fallecidos, y Madrid: 1.335 nuevos infectados y 218 fallecidos). Durante este primer periodo se hace un esfuerzo ímprobo por parte de los tutores para contactar y seguir a las familias, tanto desde una perspectiva educativa y escolar, como lo que compete a las necesidades tanto sanitarias como familiares.

¹ Las fases vienen determinadas por Real Decreto 537/2020, de 22 de mayo, por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 (BOE de 23 de mayo de 2020).

En el segundo momento, que como se ha dicho, coincide con la vuelta de vacaciones se va a intentar mantener el ritmo de trabajo anterior al cierre de la actividad lectiva, un intento de cierta normalidad y continuidad dentro de la dinámica de los contenidos que se debían trabajar. Ya no hablamos de un cierre temporal, el periodo de confinamiento se alarga sin fecha previsible de conclusión. Se sigue pensando, por una parte, en la posibilidad y en la necesidad de que los alumnos pasen por la escuela para entregar las actividades que han realizado y recoger las nuevas actividades en papel. Pero, también se ve la necesidad de implementar un segundo circuito de trabajo: el trabajo en línea. Se ve la necesidad de una verdadera planificación del trabajo educativo en remoto. El diseño inicial que se había planteado a partir del Aula Virtual y correo electrónico se ve que no es suficiente y hay que reforzarlo. Por ello, en este momento, ante la demanda de la Comunidad Educativa se produce una mejora en una doble dirección: la Comunidad Autónoma de Madrid va a facilitar a las escuelas algunas Tablet para que los alumnos sigan el trabajo desde sus casas y, por otra parte, el contacto con otros centros y asociaciones de la zona para ayudar en esta dotación de recursos a los alumnos. Aunque la Comunidad de Madrid sólo facilita soportes informáticos para sexto curso, sin embargo, la directora conseguirá que haya suficientes para las clases de quinto y sexto de Primaria. El resto del alumnado utiliza los recursos de sus casas y de sus padres y siguen alternando su trabajo en remoto con las actividades en papel. La directora de la escuela subraya que a partir de este momento el profesorado empieza a desarrollar sus estrategias de trabajo en remoto gracias a todo el apoyo y trabajo del responsable TIC del colegio. Es por ello, que en este segundo momento la continuación del trabajo educativo es posible gracias a la entrega del profesorado y de las familias. En todo caso, como ya se había sospechado en el primer momento, se constata la realidad de que algunos aprendizajes van a quedar pendientes para cuando se vuelva a la presencialidad en la escuela. Por lógica de lo anteriormente dicho, en este segundo momento los alumnos más afectados serán los que precisan apoyo educativo y los que tienen una situación familiar de necesidad económica y de recursos.



El tercer momento, según la directora, es un momento muy especial y con importantes cambios en la función de la escuela. Se produce de manera prácticamente simultánea al segundo momento, pero con algunos matices diferenciadores. Por una parte y en función del perfil socioeconómico de las familias del República de Chile (familias con absoluta desprotección social y económica y, además, familias con recursos mínimos suficientes, pero que la pandemia agota rápidamente), esas familias empiezan a carecer de recursos para satisfacer sus necesidades más básicas, como dice la directora, tras un mes y medio de pandemia, las familias y nuestros alumnos tienen hambre y esa necesidad, alejada en principio de la función educativa de la escuela, alerta al propio colegio que se implicará en ayudar para que tengan los alimentos más básicos. De esta forma, algunas familias consiguen su menú diario en la propia escuela, gracias a la gestión y apoyos de restaurantes de la zona y de otras instituciones que ponen los alimentos para que

aquéllos los cocinen. Esta situación incluso provoca enfrentamientos con responsables municipales del barrio que piensan y defienden que la escuela no debería inmiscuirse en estos temas porque de ellos serían responsables sus propios servicios sociales. Por otra parte, el colegio hace una apuesta, no exenta de riesgo y que se necesitará valorar en el futuro. El claustro decide que semanalmente se va a realizar un contacto telefónico con las familias, de esta forma, se puede hacer un seguimiento y acompañamiento más personalizado de los alumnos. El reto, muy valorado por las familias, permite que el trabajo educativo en remoto se normalice de manera bastante satisfactoria. Pero, esa iniciativa va a sobrepasar la relación meramente educativa porque esas llamadas pondrán en evidencia otras necesidades familiares de las que el profesorado consigue información y, por ello, se implica personalmente. Estas llamadas se realizan con los móviles personales de los docentes y la relación educativa se traduce en una relación personal. Sobre este hecho, la escuela entera deberá reflexionar más adelante, pero en todo caso, se puede decir que esa exposición personal de los profesores les traerá una pesada carga emocional. En este tercer momento, se pueden encontrar cuatro tipos de alumnos: los que avanzan porque tienen recursos y capacidades tanto familiares y personales; los que avanzan con dificultades, pero consiguen un cierto progreso en su aprendizaje; los que por sus necesidades de apoyo educativo se han estancado o incluso han retrocedido y; por fin, los que por situaciones familiares han abandonado tanto el aprendizaje como la respuesta a esos seguimientos semanales del profesorado.

Por fin, en este recorrido más o menos temporal, llegamos al cuarto momento, en el que la escuela y sus personas se encuentran en la actualidad. Cuando parecía que la situación se habría normalizado y, aunque el proceso de aprendizaje se había retrasado, se estaba progresando en el trabajo escolar, la Comunidad de Madrid decide que la entrada en la fase 2 conlleva la apertura de las escuelas inicialmente para el 1 de junio y finalmente para el día 8 de junio. Como en su momento no se estaba preparado para el cierre de las escuelas, ahora tampoco se está para su reapertura. La directora aduce dos razones para posicionarse en contra de la apertura: por una parte, la salud de los alumnos y por otra, la salud del profesorado. Pero, además, esta vuelta a la escuela será para una semana y, según la normativa autonómica será para el refuerzo de algunos alumnos. Las dos últimas semanas del curso, según la planificación de todo el claustro, se cerrarán con el trabajo de proyectos de toda la escuela, que ya está delimitada y organizada. En función de estos elementos (necesidad de abrir las aulas para refuerzo y la presencia de los proyectos finales), la dirección establece que sólo podrán venir al colegio para este refuerzo, aquellos alumnos que estén libres de riesgos de la enfermedad y que se muestran voluntarios para hacerlo. Como consecuencia se hace la propuesta de refuerzo a 28 alumnos, de éstos, 11 familias aceptan el refuerzo, en la práctica a la escuela asisten 5 alumnos puesto que los restantes, poco a poco informan que van teniendo contacto con el virus de alguna manera, sería razonable preguntarse si este esfuerzo merece la pena, aunque la respuesta es sencilla desde los principios de la escuela: siempre que algún alumno se beneficie, el, esfuerzo merece la pena.

Este proceso continuará, dada la realidad que se ha constatado, en el siguiente curso y para el que será necesario tomar decisiones, aprender de los errores y reforzar el trabajo de aprendizaje de los alumnos.

3. Valoración, puntos positivos y negativos. Consecuencias

Para una adecuada valoración de todo este proceso que hemos desarrollado es necesario introducir algunos elementos previos que la justifiquen.

El actual Equipo Directivo fue elegido, por concurso según la normativa legal de la Resolución de 3 de marzo de 2016 hace cuatro años (también la Resolución de 8 de abril de 2013). En el propio Plan de Dirección que el equipo presentó aparecen recogidos sus principales objetivos: mejora de resultados académicos de los estudiantes, mejora de la convivencia del centro, mejora de la comunicación en la Comunidad Educativa, promoción de la participación de toda la Comunidad Educativa, y optimización de los recursos del centro. En función de este Plan de Dirección en 2018 se realiza una evaluación de mismo (Mitjavila y Marauri, 2018). Fruto de esta evaluación se consideraban prioritarias cuatro grandes tareas: apuesta por la mejora de resultados académicos y de convivencia, impulso por la participación de la Comunidad Educativa y especialmente de las familias, promoción de una formación basada en el diálogo, y, por fin, compromiso con las evidencias científicas en la toma de decisiones didácticas y metodológicas.



Desde este gran marco es desde donde se realiza esta valoración de lo que el Colegio Público República de Chile ha vivido durante el periodo descrito más arriba. Esta valoración se estructura en cuatro grandes bloques: los alumnos y sus familias, el profesorado, la dirección y la administración pública.

Respecto a los estudiantes y en función de esos objetivos prioritarios del centro, se entiende que ha habido una modificación de las relaciones de la escuela con los alumnos y sus familias. Como se ha dicho más arriba, el apoyo, la ayuda, la cercanía y la disponibilidad de todo el colegio con las familias y sus hijos ha sido una apuesta relevante durante toda la pandemia, superando incluso lo que sería una relación centrada en lo educativo y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta nueva relación tiene, sin duda, elementos muy positivos porque los alumnos y las familias han sentido esa entrega de todo el claustro y la misma ha sido un aliciente para la mejora del trabajo educativo. De alguna forma, se ha hecho realidad las palabras de Freire (2003, p. 72): “el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa”. Esta revisión del papel del educador le obliga a rediseñar su perfil y a acercarse a la realidad de las personas de los alumnos y familias para comprometerse con su mejora y la transformación de la sociedad, porque la educación se asocia con un verdadero acto de amor y por ello, un gesto de valor y compromiso (Freire, 2009).

Pero también se ha visto que esta situación ha vuelto más vulnerables a los propios profesores, porque les ha afectado emocionalmente y, aunque ello pueda tener una cierta

carga de cansancio y sobreexposición, se entiende que será un valor añadido para el colegio en el futuro.

En todo caso, se considera que algunos alumnos, a pesar de este compromiso inmenso del profesorado no han conseguido mantener el ritmo de aprendizaje. Especialmente se ha podido comprobar que los alumnos con necesidad de apoyo educativo y algunos con entornos familiares muy desprotegidos y que no ha podido contar con los recursos necesarios para el aprendizaje en remoto, se han desconectado del proceso de aprendizaje. Este hecho se valora muy negativamente porque se había logrado en el resto del curso escolar que estuvieran caminado hacia la mejora de sus resultados. Sin duda, como se dirá en la parte final de este diario, estas personas serán de atención prioritaria para el siguiente curso escolar porque tampoco han podido ser atendidos en el tiempo de refuerzo a partir del 8 de junio por las razones ya expuestas.

Además, también se consideran que algunos aprendizajes, como los instrumentales, deberán ser objeto de una planificación de refuerzo y compensatoria para que no sitúe a los alumnos que no los hayan conseguido en situación de desventaja escolar y social.

En relación con el profesorado, desde la dirección y desde los encuentros sostenidos con todo el claustro, la valoración que se hace de todo el proceso es muy positiva y de especial agradecimiento por su trabajo, su compromiso y su máxima disponibilidad más allá de los recursos de la escuela (empleando en muchos casos, sus propios recursos personales y familiares) y de los horarios de su jornada laboral. Su papel ha cambiado, pero han dado lo mejor de ellos mismos y a pesar de ello, como recoge la directora, impera en ellos una sensación de agotamiento y frustración por no haber podido conseguir todos los objetivos de aprendizaje que tenían planificados. También estas personas deberán ser centro de la planificación del año siguiente en una doble dirección: acogida y agradecimiento personal y apuesta por su formación en los recursos para un aprendizaje en remoto.

La dirección ha sido el eje vertebrador de toda la acción educativa y social de la escuela en todo el proceso de la pandemia. Como dice la directora en todo cordial: “me voy a replantear mi tarea como directora y como maestra y convertirme en tele operadora porque, en muchos casos, ésa ha sido la tarea realizada”. Las sensaciones del Equipo Directivo son claramente antagónicas: por una parte, la sensación de entrega total hasta el vaciamiento por dar todo lo que tenían y podrían conseguir para los alumnos, sus familias y el profesorado, pero, por otra, la sensación de impotencia, frustración y profunda tristeza porque no se han conseguido los mejores resultados en los alumnos y por no haber acompañado personalmente a todo el profesorado.

Esta indefensión ha venido especialmente derivada de la propia administración educativa que sin contar para nada con los colegios ha tomado decisiones más de carácter político que de carácter educativo. Seguramente era imposible una planificación estratégica bien diseñada dada la falta de tiempo para hacerla, el desconocimiento real de lo que implicaba la situación de pandemia y la urgencia de una atención sanitaria exigente, pero en todo caso, la falta de comunicación dialógica con los centros y sus equipos directivos ha sido la causa de esta frustración de la escuela.

En este sentido es necesario recordar la legislación vigente (LOMCE, 2013) que en su artículo 6 bis establece las funciones tanto del Gobierno, como el Ministerio y como de la Administración Autonómica. Entre ellas la delimitación de las competencias y su

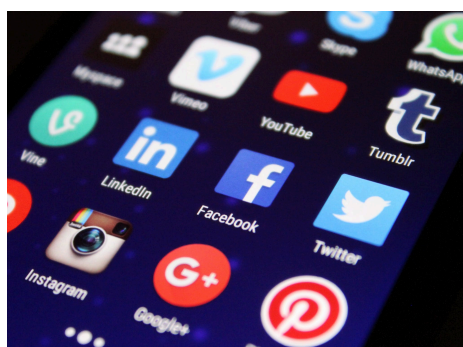
evaluación que los alumnos deben alcanzar y dado que las circunstancias no eran las adecuadas, el ajuste de las mismas a esta situación absolutamente extraordinaria. También se insiste en “realizar recomendaciones de metodología didáctica para los centros docentes de su competencia” (artículo 6 bis, c).

Como se ha dicho, la valoración de la implicación de las personas ha sido excelente, a pesar de la indefensión generada en las personas, sin embargo, no se puede valorar en la misma medida los resultados académicos de los alumnos, especialmente de los más necesitados y desfavorecidos. Por fin, se hace una valoración muy negativa del trabajo de las administraciones públicas por la falta de apoyo, orientaciones claras y recursos. Incluso, y así lo señala la propia directora, el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Reino de España ha estado entretenido en el diseño de una nueva ley educativa (LOMLOE) que entre sus objetivos está la de recuperar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema.

4. Mirada al futuro y conclusión

El Colegio Público República de Chile tiene como objetivo central de su trabajo educativo la educación integral de los alumnos. Dentro de esta gran finalidad se establecen dos objetivos claros: el aprendizaje de los alumnos y la construcción de una convivencia basada en el diálogo, el respeto y la libertad. En este momento y como consecuencia de la situación derivada de la pandemia, no parece que el tema de la convivencia haya sido un elemento que se haya resentido durante todo este tiempo, aunque es evidente que no se ha generado ningún tipo de mejora al respecto. Sin embargo, no sucede lo mismo con el aprendizaje de los alumnos. A lo largo de todo este documento, se ha podido comprobar que ha habido un déficit en este aprendizaje y, especialmente con los alumnos más desfavorecidos y en los aprendizajes instrumentales tan necesarios para todo el proceso educativo.

Por otra parte, desde la experiencia podemos corroborar que las nuevas tecnologías apoyan y complementan las actividades presenciales de los alumnos, pero no sustituyen las mismas. Además, en situaciones como las vividas, la brecha digital de unas familias y otras no hace más que marcar aún más las distancias en los resultados de los alumnos y separar a unos alumnos de otros generando diferencias difícilmente superables.



En este sentido, hay argumentos científicos que corroboran que una escuela no puede dejar de prescindir de la presencialidad para asegurar el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, Murillo (2003, 2008, 2011) insiste en la idea de que la exposición presencial del alumnado al aprendizaje supone un factor de eficacia escolar. En la misma línea, los profesores Ridao y Gil (2002), en una investigación sobre los resultados de la jornada continua sobre la jornada partida, insisten en la idea de poner en el centro del trabajo y planificación académica a los propios alumnos y que un mayor tiempo de trabajo en la escuela se asocia con mejores resultados académicos. Esta reflexión nos lleva a pesar en la relevancia de la presencialidad en la educación especialmente con alumnado

desfavorecido y alumnado con necesidades de refuerzo educativo, y en aprendizajes instrumentales. Por ello, si la situación exige un nuevo confinamiento los sistemas educativos deberían habilitar formas de trabajo presencial, garantizando la salud de todos, pero asegurando que los alumnos, en los sistemas que se investiguen, tengan la posibilidad de la educación directa en la propia escuela o en nuevos espacios.

Pero esta mayor exposición al aprendizaje no sólo es cuestión de horas que se pasan en el colegio, sino del tiempo que se pasa aprendiendo. Por ello, y ajustándose a la evaluación que Mitjavila y Marauri (2018) realizaron en la escuela parece razonable que se establezcan principios claros de esta exposición al aprendizaje, en concreto, los principios del aprendizaje dialógico diseñados por Flecha (1997): diálogo igualitario (basado en argumentos), inteligencia cultural (aprovechando todas las culturas de la escuela), transformación (de contextos sociales que bloquean el aprendizaje), dimensión instrumental (orientando el aprendizaje a aspectos concretos y prácticos), creación de sentido (para generar expectativas altas), solidaridad (con la ayuda mutua de toda la comunidad educativa) e igualdad de diferencias (respetando la diversidad y aprovechándola para el aprendizaje y la mejora). Estos principios también estaban presentes en los trabajos de Slavin y otros (1996).

En ese futuro que debe soñar el Colegio Público República de Chile, estos principios deberán ser referente necesario e incluso con situaciones similares a las anteriores. Además de estos principios o profundizando en ellos es necesario también fomentar la interacción entre los diversos agentes de la escuela (alumnos, profesorado, familias, referentes sociales y religiosos...) porque esta interacción será la garantía para asegurar el aprendizaje ya que con ella se construye conocimiento compartido (Henessy et al, 2016; Mercer, 1995; Mercer y Littleton, 2007; Mercer, Hargreaves y García-Carrión, 2016).

Además de buscar un aprendizaje centrado en las evidencias científicas habrá otro elemento del que será necesario sacar lecciones y nuevas propuestas, en concreto, nos estamos refiriendo a la participación (Epstein, 2004). En la investigación impulsada por la Comunidad Europea INCLUDED y terminada en 2015 se habla de esta participación como uno de los factores de éxito de las escuelas, en la medida que esta participación se implica no sólo en la organización escolar, sino también en el propio aprendizaje (Valls, Prados y Aguilera, 2014) se consiguen mejores resultados académicos, emocionales y de convivencia en toda la comunidad educativa. De alguna forma esta pandemia nos ha enseñado que las familias necesitan convertirse en agentes educadores y comprometidas con el aprendizaje por ello, la escuela deberá avanzar en esta formación dialógica que también propone la propia investigación INCLUDED. En este mismo sentido se sitúan las reflexiones de Menéndez Álvarez-Hevia y Figares Álvarez (2020) sobre la relevancia de la participación de las familias.

Habrán también otros aspectos en los que hacer una reflexión y mejora, por ejemplo, el trabajo conjunto con el barrio, la continuidad del profesorado interino y, sobre todo, la relación con la administración educativa.

La reflexión de la directora termina con dos ideas básicas: la identidad de una escuela es asegurar una educación inclusiva y de éxito para todos sus alumnos y ello, sólo se consigue con una profunda implicación de toda la comunidad educativa. Estos dos principios deberán ser permanentes en nuestra escuela, sea en presencial o en remoto y con pandemia o sin ella.

Referencias

- Epstein, J. L. (2004). Foreword. En P. A. Edwards (Coord.). *Children's literacy development: Making it happen through school, family and community involvement*. Pearson.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Espasa.
- Freire, P. (2003). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hennessey, S. S. Rojas-Drummond, R., Higham, A. M., Márquez, F., Maine, R. M., Ríos, R., García Carrión, O., Torreblanca, M. y Barrera, J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44.
- INCLUD-ED Consortium. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Menéndez Álvarez-Hevia, D. y Figares Álvarez, J. L. (2020). Retos educativos durante el confinamiento: La experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters.
- Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking, a socio-cultural approach*. Routledge.
- Mercer, N., Hargreaves, L. y García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Hipatia editorial.
- Mitjavila, A. y Marauri, J. (2018). Hacia la comunidad de aprendizaje en el CEIP República de Chile de Madrid. En J. Díaz-Cuesta (Coord.), *Proyecciones de la investigación actual universitaria* (pp. 56-73). Anaya.
- Mitjavila, A. (2016). *Plan de dirección del CEIP República de Chile*. Documento inédito.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F. J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte* (pp. 12-35). Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Ridao, I. y Gil, J. (2003). La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos. *Revista de Educación*, 329, 141-156.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J. y Wasik, B. A. (1996). *Every child, every school: Success for all*. Corwin Press.
- Valls, R., Prados, M. y Aguilera, A. (2014). El proyecto Includ-ed: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.