

COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades

COVID-19 and Distant Schooling: Old and New Inequalities

Judith Jacovkis y Aina Tarabini¹

Resumen

El cierre de las escuelas como medida de emergencia ante la situación producida por el COVID-19 ha generado retos sin precedentes para los sistemas educativos. En el caso español este cierre se desarrolla en un sistema profundamente desigual, lo que, entre otros aspectos, se expresa por unos índices de segregación escolar que se sitúan entre los más altos de Europa. El objetivo del artículo es analizar el impacto del confinamiento sobre las desigualdades educativas, poniendo un foco específico en su expresión escolar. Específicamente, se pretende explorar la diversidad de estrategias adoptadas por los centros educativos durante el primer período de confinamiento, analizando sus efectos sobre las oportunidades de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes. El análisis se basa en un cuestionario respondido por 2777 docentes de Cataluña que realizan su labor desde P3 hasta educación secundaria postobligatoria, y se estructura en cuatro grandes ejes: 1) las prioridades educativas de los centros durante el tiempo de confinamiento; 2) las formas de comunicación con su alumnado; 3) las actividades pedagógicas desarrolladas durante este tiempo; y 4) las dificultades que los y las docentes consideran que enfrenta su alumnado para seguir el curso de forma remota. Los resultados del análisis ponen de manifiesto el impacto del COVID-19 en el agravamiento de las desigualdades educativas, expresadas por una elevada desigualdad de condiciones entre los centros educativos para articular sus procesos de enseñanza y garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Palabras clave

COVID-19, confinamiento, desigualdad educativa, segregación escolar, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

The school closure as an emergency measure in front of the COVID-19 pandemic has generated unprecedented challenges for the education systems worldwide. In the Spanish case, this closure has been developed in a profoundly unequal system, characterised, among other aspects, by school segregation indexes that are among the highest in Europe. The objective of the article is to analyse the impact of the lockdown on educational inequalities, focusing on the school expression of these inequalities. Specifically, it is aimed at exploring the diversity of strategies adopted by the different schools during the first period of the lockdown, analysing their effects in terms of learning opportunities for children and young people. The analysis is based on a questionnaire answered by 2777 teachers in Catalonia from pre-school until upper secondary education, and it is structured in four main axes: 1) the educational priorities of the schools during the lockdown; 2) the channels of communication with their students; 3) the pedagogical activities carried out during this time; and 4) the difficulties that teachers consider their students face to follow the course remotely. The results of the analysis show the impact of COVID-19 on the worsening of educational inequalities, expressed by a high inequality of conditions between educational schools to articulate their teaching processes and guarantee the learning of all the students.

Keywords

COVID-19, lockdown, educational inequality, school segregation, teaching, learning.

Cómo citar/Citation

Jacovkis, Judith y Tarabini, Aina (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), 85-102. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>.

Recibido: 16-10-2020
Aceptado: 14-12-2020

¹ Judith Jacovkis, Universitat Autònoma de Barcelona, judith.jacovkis@uab.cat; Aina Tarabini, Universitat Autònoma de Barcelona, aina.tarabini@uab.cat.

1. Introducción

El cierre de las escuelas como medida de emergencia a la situación generada por el COVID-19 ha planteado retos sin precedentes para los sistemas educativos a nivel global. En el caso español, el cierre generalizado de los centros educativos durante tres meses y la consecuente «desescolarización» de los y las estudiantes por un período de prácticamente medio año —si se incluye el tiempo de vacaciones escolares²— se ha llevado a cabo en un sistema profundamente desigual. Un gasto público en educación que se sitúa entre los más bajos de Europa³ y unos niveles de segregación escolar (Martínez y Ferrer, 2018) y de abandono escolar prematuro que, por el contrario, se sitúan entre los más altos de su entorno inmediato⁴ sitúan al sistema educativo español en una posición especialmente vulnerable para hacer frente a la crisis educativa generada por el COVID-19. En este contexto, las brechas generadas por el paso a una escuela desde la distancia, se añaden a un sistema que ya se mostraba profundamente fracturado, tanto en términos de indicadores de acceso, como de proceso y resultados educativos (Romero-Sánchez *et al.*, 2020).

El objetivo de este artículo es analizar el impacto del cierre escolar generado por el COVID-19 sobre las desigualdades educativas, poniendo un foco específico en la expresión escolar de dichas desigualdades. Específicamente, se pretende explorar la diversidad de estrategias adoptadas por los centros educativos durante el primer período de confinamiento, analizando sus efectos sobre las oportunidades de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes. Las desigualdades educativas generadas por el COVID-19 se expresan ciertamente desde la enorme diversidad de contextos sociales y familiares del alumnado. Dichas desigualdades, sin embargo, también se expresan y se (re)producen desde la diversidad de contextos escolares. Como ha mostrado reiteradamente la Sociología de la Educación, la escuela no es neutra en la producción de desigualdades sociales, y tampoco es un mero reflejo de las desigualdades que se generan a su alrededor (Bourdieu, 1977; Bernstein, 1985). De este modo, aunque la escuela de forma aislada no puede hacer frente a las múltiples problemáticas que atraviesan nuestras sociedades, tampoco puede quedar al margen de ellas.

Partiendo de esta premisa, el artículo pone la mirada en las formas de desigualdad escolar generadas a través de las respuestas que los centros han dado de forma inmediata después de su cierre presencial. Unas formas que no se explican exclusivamente por la voluntad de los y las docentes de diferentes centros educativos sino también y sobre todo por una estructura educativa profundamente desigual que genera unas condiciones ampliamente dispares para que los centros educativos puedan desplegar sus prácticas y estrategias. La hipótesis principal en la que se basa el artículo sostiene que la segregación escolar que atraviesa el sistema educativo español es el principal elemento explicativo para entender la multiplicidad de respuestas que los centros educativos han desarrollado frente al confinamiento; unas respuestas que lejos de ser únicamente diferentes son eminentemente desiguales por las oportunidades de aprendizaje que generan entre su alumnado.

La estructura del artículo es la siguiente. En el primer apartado se presentan los fundamentos teóricos del análisis, basados en una revisión de la relación entre educación y (des)igualdad a través de sus múltiples significaciones y expresiones. En el segundo, se presenta la metodología del estudio, que parte de un cuestionario respondido por 2777 docentes de Cataluña que realizan su labor desde P3 hasta el ciclo de educación secundaria postobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos). En el tercer apartado se pre-

2 El calendario escolar español empieza a mediados de septiembre y finaliza a mediados de junio. Así pues, las vacaciones veraniegas tienen una duración aproximada de tres meses.

3 El gasto en educación como porcentaje del PIB para 2018 se situó en el 4,0 % en España frente a una media de la UE del 4,6 % (Comisión Europea, 2019).

4 Según datos de la Comisión Europea (2019) el porcentaje de abandono escolar prematuro en España fue en 2018 del 17,9 % mientras que la media europea se situó en un 10,16 %.

sentan los resultados del análisis, estructurados en cuatro grandes ámbitos: 1) las prioridades educativas de los centros durante el tiempo de confinamiento; 2) las formas de comunicación con su alumnado; 3) las actividades pedagógicas desarrolladas durante este tiempo; y 4) las dificultades que los y las docentes consideran que enfrenta su alumnado para seguir el curso de forma remota. El último apartado presenta las conclusiones globales del análisis a través de una reflexión sobre las relaciones entre educación y (des) igualdad, y sobre los impactos del COVID-19 y del confinamiento sobre las mismas.

2. Marco teórico: reflexiones en torno a la igualdad y la desigualdad educativa

El cierre de los centros educativos como medida de contención de la pandemia del COVID-19 ha puesto en solfa el funcionamiento de las escuelas. Esta situación sin precedentes ha abierto la puerta a un cuestionamiento más amplio sobre el papel de la educación como mecanismo privilegiado para luchar contra las desigualdades sociales. A pesar del rol que juega del sistema educativo público y universal en la igualdad de las desigualdades sociales (Gimeno Sacristán, 2000; Tarabini, 2020), hace años que la Sociología de la Educación viene analizando los múltiples mecanismos que limitan este papel y que se desarrollan tanto en la articulación de la institución escolar con el resto de instituciones sociales como dentro mismo de los centros educativos. De hecho, es numerosa la literatura que muestra la multiplicidad de formas a través de las cuales se produce y se expresa la desigualdad educativa, incluyendo aspectos centrales que operan tanto en el acceso, como en el proceso y en los resultados educativos (Marchesi, 2000; Bonal, 2003; Zancajo *et al.*, 2012).

Desde el punto de vista del acceso es fundamental garantizar una oferta educativa suficiente y equivalente de los diferentes niveles educativos (tanto obligatorios como no obligatorios) para poder asegurar el principio de igualdad de oportunidades en educación. Es más, si se pretende universalizar la educación y ofrecer las mismas oportunidades a todos los individuos para desarrollar su carrera escolar es fundamental nivelar las reglas de juego (Bolívar, 2005, 2012). Es decir, suprimir o compensar los factores sociales que condicionan el acceso a la educación. Piénsese en el efecto de los capitales económicos, sociales y culturales de las familias (Bourdieu) para entender la desigualdad de trayectorias educativas que desarrollan los y las jóvenes de nuestro país.

Garantizar la igualdad de acceso a la educación implica también atender a las características de los centros educativos en términos de titularidad, oferta educativa y recursos materiales y humanos de los que disponen, entre otros. De hecho, la estructura del sistema educativo y su diseño institucional dan forma a las oportunidades educativas efectivas de los niños, niñas y jóvenes, que van más allá de la igualdad formal de acceso a la educación. Los sistemas más selectivos, por ejemplo, son considerados más desiguales en la medida en que no sólo ofrecen oportunidades de futuro dispares a los alumnos que transitan unos u otros itinerarios (Burgess, Dickson y Macmillan, 2020) sino que también reproducen en mayor medida las desigualdades de partida de este alumnado (Reichelt, Collischon y Eberl, 2019). Así, la evidencia nacional e internacional muestra que el alumnado no se distribuye aleatoriamente entre los itinerarios académicos y profesionales (Tarabini y Jacovkis, 2019) y, al mismo tiempo, señala que estos itinerarios conducen a posiciones sociales desiguales.

Por otro lado, uno de los fenómenos clave identificados en este plano es el de la segregación escolar, entendida como la distribución desigual del alumnado de distinto perfil social en los centros educativos (Ramos Lobato, 2020). Tal y como señalan diversas investigaciones realizadas en el contexto español (Ro-

dríguez Victoriano, 2019; Murillo y Martínez-Garrido, 2018; Síndic de Greuges de Catalunya, 2016, entre otras), la composición social de los centros de educación primaria y secundaria de nuestro país muestra pautas de concentración y segregación que no se corresponden con la distribución de los perfiles sociales de la población de sus contextos inmediatos. De hecho, el análisis comparado de Murillo y Martínez-Garrido (2018) establece que España es, en conjunto, uno de los países de Europa con mayor segregación escolar. No obstante, la situación según Comunidades Autónomas es dispar, siendo la Comunidad de Madrid, Canarias y Cataluña los territorios con peores resultados. De cualquier modo, de forma sintética podemos decir que, en líneas generales, los centros privados y concertados escolarizan a un perfil de alumnado con menores dificultades sociales que el que se encuentra en centros públicos, aunque las redes pública y concertada muestran también un nivel elevado de segregación interna (Bonal y Zancajo, 2018).

La segregación escolar no altera sólo las condiciones de acceso a la educación, sino que también impacta profundamente en el proceso de aprendizaje. Este proceso, junto con el acceso y con los resultados educativos, es uno de los elementos clave identificados por la literatura para el análisis de las desigualdades educativas (Tomaševski, 2001). Así, pues, para garantizar un sistema educativo justo no basta con asegurar la igualdad de oportunidades de acceso, sino que es preciso también garantizar la igualdad de enseñanza y la igualdad de resultados y/o de éxito escolar (Bolívar, 2005, 2012). Dicho de otro modo, es preciso asegurar una buena educación para todos los estudiantes en términos de calidad de la oferta y de experiencias de aprendizaje, así como igualdad de competencias y conocimientos básicos. Y ello implica atender a cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje dentro de las escuelas.

Los procesos de aprendizaje, de hecho, conjugan elementos intra y extraescolares, y de relación entre ambos. La organización del currículo, los dispositivos pedagógicos o las expectativas del profesorado son algunos de los factores que contribuyen a explicar el éxito escolar del alumnado y son diversas las investigaciones que los han relacionado con la segregación escolar. En esta línea, Lupton (2004) señala el efecto que tiene la concentración de alumnado desfavorecido en el aula en el deterioro del clima escolar, mientras que Thrupp (1999) muestra el impacto de una composición escolar predominantemente de clase media en el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje más exigentes y motivadoras para el alumnado, menos disciplinarias y que conducen a un mayor rendimiento escolar. Sacerdote (2010) o Dronkers *et al.*, (2011) analizan el conocido como *peer effect* en el rendimiento escolar del alumnado, señalando que el alumnado de perfil social bajo se beneficia especialmente de una composición en el aula socialmente heterogénea. Agirdag, Van Houtte y Van Avermaet (2013) exploran el impacto de la segregación escolar sobre las expectativas del profesorado y su efecto sobre los resultados educativos.

Por otro lado, los estudios clásicos dentro de la Sociología de la Educación han señalado el rol central del capital cultural para explicar la desigualdad en las posibilidades de éxito escolar (Bourdieu y Passeron 1977). Más allá de los recursos culturales de las familias, la propia institución escolar se ha construido en base a asunciones de clase media en relación con el conocimiento, las prácticas y las habilidades que prioriza (Bernstein, 1985). De este modo, las posibilidades de éxito, escolar no se distribuyen aleatoriamente entre la población, tal y como demuestra la sobrerrepresentación de los grupos sociales más desaventajados en las estadísticas de fracaso y abandono escolar. Unas estadísticas que se explican, entre otros factores, por una profunda distancia entre el mundo escolar y el «mundo de vida» de numerosos estudiantes. Por un sistema educativo que no siempre reconoce y representa, en sus modelos de organización, en sus currículums, en sus prácticas pedagógicas, a todos los estudiantes (Tarabini, 2018).

El cese de la actividad presencial de las escuelas como consecuencia del COVID-19 se realiza, pues, en un contexto marcado por profundas desigualdades, tanto en términos de acceso, como de procesos y resultados educativos. Es especialmente significativo destacar que, aunque todavía escasos, existen ya indicios de los potenciales impactos del cierre escolar sobre las desigualdades en el aprendizaje del alumnado. En este sentido, la investigación sobre este tema apunta, como mínimo, en dos direcciones relevantes. En primer lugar, como han mostrado Bonal y González (2020), las oportunidades de aprendizaje en confinamiento varían en función del perfil socioeconómico de las familias. Mientras que la clase media puede mantener un nivel de calidad educativa alto, las experiencias educativas del alumnado de perfil socioeconómico bajo se reducen significativamente. En segundo lugar, el análisis sobre el cierre de los colegios en Irlanda desarrollado por Orla (2020) muestra cómo el alumnado de perfil socioeconómico bajo no sólo recibe menos apoyo en casa, sino que, de hecho, tiene más probabilidades de recibir menos tareas y atención por parte de sus docentes que el de perfil socioeconómico alto. En este contexto, pues, como ha venido investigando Martín Criado (2017, 2020), es esperable que el aumento de la responsabilidad de las familias en la instrucción del alumnado conlleve un aumento de las desigualdades sociales, pues no todas enfrentarán el proceso en las mismas condiciones ni con los mismos recursos.

Así pues, desarrollar la escuela desde la distancia tiene múltiples repercusiones en términos de desigualdades educativas, no sólo por la diversidad de condiciones a partir de las cuales las familias afrontan y gestionan esta situación, sino también por la diversidad de formas a partir de las cuales actúan las escuelas. Unas escuelas que antes de la crisis educativa generada por el COVID-19 ya mostraban profundas diferencias en términos de composición social, de recursos y de prácticas pedagógicas. Unas escuelas que no son neutrales en la forma de abordar la escuela a la distancia y que no gozan de las mismas condiciones para garantizar el éxito educativo de todos sus estudiantes.

3. Metodología

Como se ha indicado, este artículo tiene por objetivo analizar las estrategias adoptadas por los centros educativos durante el primer período de confinamiento. Para ello, se han analizado las respuestas a un cuestionario online dirigido a todos los docentes de Cataluña que realizan su labor desde P3 hasta el ciclo de secundaria postobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos). El cuestionario fue distribuido a través de redes sociales y contactos clave en el mundo educativo, y estuvo disponible entre los días 6 y 24 de abril de 2020. Con una duración aproximada de 20 minutos, el cuestionario se dividió en 5 bloques. En el primero se recogía información personal y de trayectoria profesional; en el segundo se preguntaba sobre las características del centro educativo y de su alumnado; el tercero interrogaba sobre la vida cotidiana de los y las docentes en confinamiento; el cuarto sobre el trabajo docente y del centro educativo en confinamiento; finalmente, el quinto bloque recogía la opinión de los y las docentes en relación con la política educativa y las relaciones con el Departament d'Educació en este período.

Se obtuvieron un total de 2777 respuestas de docentes; un 84,3% de los y las encuestadas (2341) finalizaron el cuestionario, mientras que el resto lo abandonó en algún punto sin haberlo completado. El cuestionario es estadísticamente representativo del global de docentes de escuelas públicas y concertadas de Cataluña, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error de $\pm 0,05$.

A nivel territorial, un 85,1% de las respuestas obtenidas provienen de docentes que trabajan en la provincia de Barcelona, un 7,3% en la de Girona, un 4,8% en la de Tarragona, y un 2,8% en la de Lleida.

Alrededor de la mitad de la muestra (48,9%) corresponde a docentes en centros de Educación Infantil (segunda etapa) y Primaria; un 39,7% a docentes en centros que ofrecen ESO y Bachillerato; y un 4,8% a docentes de Formación Profesional. Los docentes en dispositivos de nuevas oportunidades⁵ representan un 2,7% del total, mientras que los que trabajan en centros con oferta en todos los niveles educativos son un 1,7%. Se ha excluido de este análisis al 2% restante de docentes que ejercen sus funciones en Centros de Formación de Adultos, Escuelas de Educación Especial y Escuelas de Música. En términos de titularidad, el 62,9% de las respuestas corresponden a centros públicos, el 33,3% a centros concertados y el 3,8% a centros privados⁶. Estos datos son representativos de la distribución de centros educativos según titularidad para el conjunto de Cataluña.

Los datos que se incluyen en el artículo corresponden principalmente a los bloques 2 (características del centro educativo y de su alumnado) y 4 (el trabajo docente y del centro educativo en confinamiento) del cuestionario. En particular, se ha considerado que la estrategia de los centros para mantener el curso vivo desde la distancia puede definirse a través de cuatro variables: 1) su definición de prioridades, 2) las formas de comunicación con el alumnado, 3) las actividades pedagógicas promovidas, y 4) las dificultades que los docentes consideran que enfrenta su alumnado. Así pues, en el apartado de resultados se presenta la relación entre este conjunto de variables del bloque 4 con la etapa educativa, la titularidad y la composición social de los centros a través de un análisis de contingencia entre las variables. Tal como se ha señalado, la hipótesis principal que guía el análisis sostiene que la segregación escolar del sistema educativo español es el principal elemento explicativo de la multiplicidad de respuestas que los centros educativos han desarrollado frente al confinamiento. Las variables de composición social y de titularidad de los centros son clave para analizar las diferencias en las estrategias adoptadas por los centros y para profundizar en la comprensión de las desigualdades que la situación de cierre escolar puede generar en cuanto a las oportunidades de aprendizaje del alumnado. Además, se añade al análisis la variable de etapa educativa, al entenderse que tanto elementos de estructura y organización de cada una de ellas, como de supuestos sobre las necesidades de acompañamiento del alumnado pueden marcar las estrategias adoptadas por los centros y contribuir de este modo a (re)producir desigualdades en sus oportunidades educativas. La Tabla I muestra la clara relación entre las variables titularidad y composición social de los centros educativos representados en la encuesta. En cualquier caso, como se ha señalado anteriormente, las escuelas privadas de nuestra muestra responden en un porcentaje elevado a centros de nuevas oportunidades y, por ello, no son representativas del perfil de centros privados de la red ordinaria. Consecuentemente, la variable de titularidad en los diferentes apartados de resultados se centra exclusivamente en la comparación pública-concertada ya que, dentro de la muestra, es la que adquiere sentido para interpretar las dinámicas de segregación escolar del sistema educativo formal.

Tabla I. Distribución de la muestra por perfil social del alumnado y titularidad de los centros

	TOTAL	PÚBLICA	CONCERTADA	PRIVADA
Nivel bajo o medio-bajo	50,8%	59,2%	33,5%	68,0%
Nivel medio	29,8%	25,7%	39,6%	8,2%
Nivel alto o medio-alto	19,4%	15,1%	26,9%	23,7%

Fuente: elaboración propia.

⁵ Se incluye en esta categoría a docentes de Unidades de Escolarización Compartida, de Programas de Formación e Inserción y Escuelas de Nuevas Oportunidades.

⁶ Es relevante mencionar que casi el 45 % de los centros privados de la muestra corresponde a dispositivos de nuevas oportunidades.

4. Resultados: desigualdades escolares en confinamiento

Los resultados del análisis se agrupan en cuatro grandes ámbitos: 1) las prioridades educativas de los centros durante el tiempo de confinamiento; 2) las formas de comunicación con su alumnado; 3) las actividades pedagógicas llevadas a cabo durante este tiempo; y 4) las dificultades que los y las docentes consideran que enfrenta su alumnado para realizar la escuela desde la distancia

4.1. Las prioridades de los centros educativos durante el confinamiento

El primer eje de análisis para entender la diversidad de estrategias desplegadas por los centros educativos durante el confinamiento lo conforman sus prioridades durante este período. Las respuestas de los y las docentes indican que el bienestar emocional y personal del alumnado (81,5% de acuerdo entre las respuestas) y el acompañamiento a las familias (77,6%) han sido de forma abrumadora las prioridades más relevantes de los centros educativos. Garantizar que las familias sepan que la escuela sigue trabajando (42,9%), que el alumnado avance en sus aprendizajes (30,5%), y que éstos no abandonen la escuela (19,1%) se sitúan como segundo bloque de prioridades. Finalmente, señaladas por menos del 10% de docentes como prioridades de sus centros, encontramos la necesidad de que el alumnado no pierda materia (8,8%), que promocione de curso (5,4%), y que las familias sigan pagando las cuotas (5%). Un 7,7% de los y las docentes de la muestra manifiesta que las prioridades durante el confinamiento no se han definido de forma clara en el centro donde trabajan.

El acompañamiento escolar y el bienestar emocional son, de hecho, dos elementos inherentes a la tarea educativa de los centros educativos que han emergido con fuerza durante el tiempo de confinamiento. Son numerosos los estudios que señalan la importancia del acompañamiento, del vínculo, como elemento clave para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes (Van Houtte, 2010; Van Houtte y Van Maele, 2012). Dado que el aprendizaje es un proceso profundamente social y relacional, siempre se lleva a cabo con los otros y gracias a los otros (Coll, 2001); no se puede entender al margen de contextos institucionales y relacionales específicos (Hodkinson *et al.*, 2007). La significatividad del aprendizaje, de hecho, implica poder establecer vínculos entre aquello que «hay aprender» y los conocimientos, contextos y experiencias previas de los estudiantes. Para conocer los cimientos y condicionamientos previos y para anclar el aprendizaje en contextos personales, sociales e instruccionales específicos el vínculo y el acompañamiento son esenciales.

A pesar de ello, los resultados de la encuesta ponen de manifiesto que a menudo se articula una falsa dicotomía entre enseñar y acompañar que atraviesa el sistema educativo y que tiene profundas implicaciones en la reproducción de la desigualdad social. Esta dicotomía se identifica tanto a nivel de titularidad, como especialmente de nivel educativo y de composición social. Tal como muestra la Tabla II y según afirman los y las docentes encuestados, «que el alumnado avance en sus aprendizajes durante el tiempo de confinamiento» no ha tenido el mismo peso en todos los centros educativos. Así, los centros concertados (38,8%), los de educación secundaria (40% para ESO y Bachillerato y 51,4% para Ciclos Formativos) y aquellos que escolarizan a alumnado de mayor estatus socioeconómico (40%) son los que más importancia relativa atribuyen a este aspecto.

Tabla II. Prioridad atribuida a que el alumnado avance en sus aprendizajes durante el confinamiento

TITULARIDAD	Pública	25,5%
	Concertada	38,8%
NIVEL EDUCATIVO	Infantil y Primaria	19,9%
	ESO y Bachillerato	40%
	Ciclos Formativos	51,4%
	UEC, PFI, E2O	24,7%
COMPOSICIÓN SOCIAL	Alumnado de estatus socioeconómico bajo o medio bajo	25%
	Alumnado de estatus socioeconómico alto o medio alto	40%

Fuente: elaboración propia.

Estos datos apuntan a una tendencia a «la especialización en acompañamiento» en las etapas educativas inferiores y los centros donde hay mayor concentración de desigualdades sociales. El riesgo que de aquí se deriva es claro. Llanamente: a los pobres se les acompaña y al resto se les enseña; y lo mismo con niños y jóvenes. Ciertamente, las condiciones para enseñar y aprender no son las mismas en todos los centros y niveles educativos. La segregación escolar, como se ha señalado, es uno de los factores clave que explica por qué a mayor complejidad social mayor peso relativo en el acompañamiento escolar. Es decir, los centros que atienden mayor complejidad social no pueden «sólo» centrarse en los contenidos, sino que también deben velar por otros elementos de carácter social, que los centros con menor complejidad pueden obviar. Asimismo, la estructura, organización y lógica de la educación secundaria en nuestro país proyectan una falsa idea de que los jóvenes no necesitan sentirse acompañados, cuidados y queridos para seguir aprendiendo. Sin embargo, garantizar la justicia social en educación pasa, como se ha señalado, por asegurar igualdad de oportunidades de acceso, de procesos de enseñanza y de conocimientos o competencias básicas. Es por ello por lo que la profunda disparidad de condiciones que atraviesan a los centros educativos para llevar a cabo la escuela a distancia explica que la prioridad de avanzar en términos de aprendizaje se concentre especialmente en los centros más aventajados desde el punto de vista social, así como en las etapas educativas superiores.

4.2. Las formas de comunicación durante el confinamiento

El segundo eje de análisis para explorar las expresiones de desigualdad escolar generadas durante el confinamiento son las formas de comunicación que han mantenido los centros educativos con su alumnado durante este periodo, tanto por lo que respecta a su canal como a su frecuencia. Respecto al canal, los datos de la encuesta evidencian que el correo electrónico ha sido, con diferencia, el tipo de comunicación prioritario entre docentes y alumnado (83,6% del total), seguido por las videoconferencias (56,4%) y las plataformas en línea (46,4%). El teléfono ha sido utilizado por un 34,6% de los y las docentes y el WhatsApp por un 21,5%. Por debajo del 15% se encuentran los blogs (13,8%) y las redes sociales (10,5%). Finalmente, un 2,8% de los docentes encuestados manifiestan no haberse comunicado con sus alumnos en el primer mes de confinamiento. En relación con la frecuencia de comunicación con el alumnado, la más común ha sido de dos o más veces por semana (40,3%), seguida de la comunicación diaria (32,5%) y la semanal (22,2%). Finalmente, un 5,1% de los docentes que han tenido contacto con su alumnado durante este periodo afirma haberse comunicado con ellos de forma quincenal.

7 La variable de la clase social se ha construido de acuerdo con el nivel de estudios de los progenitores y sus respectivas ocupaciones.

Estas tendencias generales, sin embargo, muestran diferencias significativas en función de la titularidad de los centros y de su composición social (Tabla III). Por ejemplo, los centros concertados han usado mucho más las videoconferencias (82,2%) y las plataformas en línea (59,9%) que los centros públicos (40,8% y 39,3% respectivamente), hecho que apunta a la disparidad de capital tecnológico en función de la titularidad de los centros educativos. Dicho capital no sólo se manifiesta en las vías de comunicación sino también en su frecuencia que, de forma global, es muy superior en la concertada que en la pública. Así, un 45,3% de los docentes que trabaja en centros concertados afirma haberse comunicado con su alumnado de forma diaria, mientras que este porcentaje disminuye hasta el 23,7% en el caso de los centros públicos. Es más, si bien el porcentaje de centros que no se han comunicado con su alumnado durante el primer mes de confinamiento es prácticamente inexistente en la concertada (0,5%), aumenta hasta un 4% en la pública.

La desigualdad en la forma y tipo de comunicación se agrava especialmente si atendemos a la composición social de los centros educativos. Así (Tabla III), la comunicación a través del correo electrónico, las plataformas en línea y, sobre todo, las videoconferencias, está más presente cuanto mayor es el estatus socioeconómico del alumnado del centro. Los centros con alumnado de nivel socioeconómico alto o medio alto, han utilizado la videoconferencia en un 71,1% de los casos, 7% más que los de nivel socioeconómico medio, y casi 25% más que los de nivel socioeconómico bajo o medio bajo. En cambio, WhatsApp, el teléfono y las redes sociales han sido usadas por los centros con alumnado con nivel socioeconómico bajo o medio bajo de forma mucho más frecuente que en el resto. De hecho, el uso de WhatsApp y teléfono es aproximadamente el doble en los centros con alumnado con nivel socioeconómico bajo o medio bajo (26,9% y 41,4%) respecto a los de nivel socioeconómico alto o medio alto (13,2% y 21,8%); y el uso de redes sociales es casi 2,5 veces más alto en los primeros (12,9%) que en los segundos (5,2%).

Finalmente, si observamos las vías de comunicación en función del nivel educativo de los centros, destaca que el correo electrónico es el método más utilizado en todos ellos excepto en el caso de los recursos de nuevas oportunidades. En este nivel educativo, y acorde con los resultados por estatus socioeconómico del alumnado, la forma de comunicación más utilizada es WhatsApp.

Tabla III. Formas de comunicación con el alumnado por titularidad, etapa educativa y composición social

		WHATSAPP	MAIL	VIDEO CONFERENCIA	TELÉFONO	BLOGS	PLATAFORMA EN LÍNEA	REDES SOCIALES
TITULARIDAD	Centros públicos	22,1 %	82,4%	40,8%	37,5%	17,4%	39,3%	9,0%
	Centros concertados	15,6%	87,6%	82,8%	29,1%	8,7%	59,9%	11,9%
NIVEL EDUCATIVO	Infantil y Primaria	17,5%	74,7%	44,7%	41,7%	24,3%	32,5%	11,2%
	ESO y Bachillerato	18,4%	92,1%	66,5%	25,0%	3,7%	62,0%	8,5%
	Ciclos Formativos	30,0%	96,4%	60,9%	25,5%	2,7%	59,1%	1,8%
	Dispositivos de Nuevas Oportunidades	86,3%	75,3%	64,4%	63,0%	4,1%	24,7%	26,0%
COMPOSICIÓN SOCIAL	Nivel bajo o medio-bajo	26,9%	80,5%	46,3%	41,4%	14,3%	40,7%	12,9%
	Nivel medio	17,4%	85,7%	63,8%	31,4%	13,8%	51,1%	9,7%
	Nivel alto o medio-alto	13,2%	88,7%	71,1%	21,8%	12,6%	54,1%	5,2%

Fuente: elaboración propia.

Las disparidades en el capital tecnológico escolar apuntan no sólo a la necesidad de equipar a todos los centros educativos con recursos tecnológicos equivalentes, sino también —y sobre todo— de capacitar a sus docentes en competencias digitales como un elemento clave de sus prácticas docentes y pedagógicas. Las tecnologías digitales forman parte de nuestro día a día y se configuran como parte inherente de amplias esferas de la vida. Los y las jóvenes, en particular, han sido definidos como «nativos digitales» en la medida que han nacido y crecido en un mundo dónde la tecnología digital juega un papel fundamental para entender sus formas de comunicación y relación (Daniels *et al.*, 2017). A través de las tecnologías se aprende, se juega, se crea, se generan vínculos e identidades. Es por ello que la escuela no puede darles la espalda. A pesar de ello, nuestro análisis también contribuye desmitificar la idea de los y las jóvenes como «nativos digitales», especialmente en los contextos sociales más desfavorecidos. Profundizar en esta idea nos alejaría del objetivo central del artículo, pero los resultados del análisis apuntan a unas formas tremendamente dispares de relación con la tecnología digital en diferentes entornos sociales que, a su vez, generan oportunidades ampliamente desiguales para aprender desde la distancia. Preguntarse cómo, para qué y para quién «sirven» los entornos de aprendizaje presenciales y virtuales es fundamental para entender cómo se configuran diferentes oportunidades de aprendizaje para diferentes grupos sociales.

4.3. Las actividades educativas durante el confinamiento

El tercer eje de análisis se refiere a las actividades educativas enviadas por los centros educativos a su alumnado durante la primera etapa de confinamiento. Este análisis nos permite captar distintas estrategias adoptadas por los centros para mantener vivo el curso escolar desde la distancia. Como se verá a continuación, además, estas estrategias no dependen solo de los rasgos de los centros y de la voluntad de sus claustros, sino que están profundamente vinculadas con las características de su alumnado. De este modo, aunque el tipo de actividades enviadas durante el primer mes de confinamiento son mayoritariamente (61,7%) propuestas, sugerencias y recomendaciones de trabajo de carácter voluntario y no evaluable, las diferencias por razón de titularidad, composición escolar y etapa educativa son notables.

Como muestra la Tabla IV, más de la mitad de los centros concertados (53,6%) ha enviado actividades obligatorias a su alumnado, mientras que, en las escuelas públicas, este porcentaje ronda el 25%. Asimismo, la frecuencia de los envíos también es superior en la concertada que en la pública. De forma complementaria, las características socioeconómicas del alumnado afectan al modo como los centros han diseñado y ejecutado sus estrategias de seguimiento pedagógico durante este período. Así, a medida que aumenta el estatus socioeconómico del alumnado, lo hace también el volumen de actividades obligatorias que envían los centros.

El tipo de actividades y su frecuencia muestran también variaciones importantes en función de la etapa educativa (Tabla IV). Por un lado, los centros de Educación Infantil y Primaria han enviado muchas menos actividades obligatorias que el resto de los niveles educativos. En cambio, los centros que imparten Ciclos Formativos son los que más actividades obligatorias han enviado a su alumnado, posiblemente por su rigidez curricular y porque sus titulaciones son en algunos casos habilitantes para el ejercicio profesional. Por otro lado, la frecuencia mayoritaria de las actividades en todos los niveles educativos es semanal. Sin embargo, en términos relativos, los centros de Infantil y Primaria y, sobre

todo, los dispositivos de nuevas oportunidades son los que han enviado actividades a su alumnado con mayor asiduidad. Ello contrasta con la frecuencia de los envíos en Ciclos Formativos y, en menor medida, en ESO y Secundaria. Esta pauta refleja una atribución de autonomía distinta según el nivel educativo del alumnado. Así, ante la necesidad de responder con urgencia a la situación generada por el cierre de los centros, las etapas educativas han priorizado actividades y frecuencias de acuerdo con lo que han considerado distintas necesidades de acompañamiento del alumnado. Tal y como hemos visto en el primer apartado de resultados, en este ámbito vemos cómo las funciones de enseñar y acompañar adoptan diferentes equilibrios tanto en función de la etapa educativa como del perfil del alumnado⁸.

Tabla IV. Tipo de actividades y frecuencia por titularidad, etapa educativa y composición social

		ACTIVIDADES OBLIGATORIAS	ACTIVIDADES VOLUNTARIAS	FRECUENCIA DIARIA	DOS O MÁS VECES POR SEMANA	UNA VEZ POR SEMANA	QUINCENALMENTE
TITULARIDAD	Centros públicos	25,9%	72,1%	5,1%	18,4%	63,4%	13,1%
	Centros concertados	53,6%	45,9%	14,0%	22,1%	58,5%	5,5%
NIVEL EDUCATIVO	Infantil y Primaria	12,1%	85,5%	12,6%	21,5%	57,7%	8,2%
	ESO y Bachillerato	59,2%	40,1%	3,9%	17,2%	66,0%	12,9%
	Ciclos Formativos	67,9%	31,2%	4,7%	24,3%	57,9%	13,1%
	Dispositivos de Nuevas Oportunidades	52,1%	47,9%	28,8%	34,2%	31,5%	5,5%
COMPOSICIÓN SOCIAL	Nivel bajo o medio-bajo	33,3%	65,1%				
	Nivel medio	36,2%	62,0%				
	Nivel alto o medio-alto	46,9%	52,4%				

Fuente: elaboración propia.

Los resultados del análisis, por tanto, contribuyen a reforzar la evidencia previa (Bonal y González, 2020; Orla, 2020) sobre los impactos del confinamiento en la polarización de las experiencias y oportunidades de aprendizaje. Una polarización que no solo se explica por la diversidad de capitales familiares —económico, social, cultural y tecnológico— sino también por la diversidad de prácticas educativas desplegadas por los centros. Como ya señaló Bernstein a mediados de los años ochenta del siglo pasado (1985), los códigos educativos, es decir las formas de currículum, pedagogía y evaluación tienen un papel fundamental para explicar la reproducción de la desigualdad social. Profundizar en este aspecto requeriría un análisis cualitativo capaz de identificar las diferentes estrategias pedagógicas adoptadas por los centros, sus características, su sustancia. Nuestro análisis, sin embargo, permite establecer las bases de dicha desigualdad. Es decir, permite afirmar que los centros no sólo han actuado de forma diferente sino también de forma desigual y que la de las tareas escolares ha sido profundamente dispar tanto en su forma como en su contenido.

4.4. Las dificultades del alumnado para seguir la escuela desde la distancia

El último eje de análisis para entender cómo las escuelas abordan su tarea durante el tiempo de confinamiento se refiere a las dificultades que, según los docentes encuestados, enfrenta su alumnado para seguir la escuela desde la distancia, así como a las causas atribuidas a dichas dificultades. Como se verá a continuación, y siguiendo la misma pauta que en los ejes de análisis anteriores, tanto el porcentaje

⁸ Es imprescindible señalar que el alumnado de los dispositivos de Nuevas Oportunidades tiene un perfil socioeconómico especialmente vulnerable.

de alumnado con dificultades como los motivos que se atribuyen a las mismas varía en función de la titularidad y de la composición social de los centros educativos (Tabla V).

Según la opinión de los y las docentes, el volumen de alumnado con dificultades es mucho mayor en los centros públicos que en los concertados (25,7% y 9,5% respectivamente). Respecto a la valoración de los motivos de las dificultades, destacamos dos elementos. En primer lugar, en los centros públicos alrededor del 60% de los docentes considera que la falta de ordenador o conexión a internet en el hogar es motivo de las dificultades de seguimiento. Este porcentaje ronda el 48% en el caso de los centros concertados. En segundo lugar, las malas condiciones de habitabilidad y las dificultades para satisfacer necesidades básicas son barreras señaladas en porcentajes relevantes en la pública (35,1% y 13,6%), pero más bajos en la concertada (20,7% y 3,2%). Estos datos concuerdan con los que ofrece el análisis en función del nivel socioeconómico del alumnado. En este sentido, en el 32,8% de los centros con alumnado de perfil socioeconómico bajo o muy bajo, muchos o la mayoría han tenido dificultades para realizar las tareas propuestas. La falta de ordenador y/o conexión a internet es motivo de dificultad para este perfil de alumnado en un 67,4% de los casos; en un 50,9% para el de perfil medio; y en un 36,4% para el de perfil alto o medio alto. Las desigualdades en las condiciones materiales que facilitarían el seguimiento de las tareas propuestas durante el confinamiento son también visibles en la distancia en las condiciones de habitabilidad (dificultan en un 42,9% al alumnado de ESC bajo o medio bajo, en un 18,8% al de ESC medio, y en un 15,1% al de ESC alto o medio alto) y en las dificultades para satisfacer necesidades básicas (18,1%, 2,5% y 1,3%, respectivamente).

Los datos muestran también diferencias significativas en relación con las dificultades que presenta el alumnado en función de la etapa educativa (Tabla V). En un extremo, en un 43,8% de los dispositivos de nuevas oportunidades, muchos o la mayoría de los alumnos tienen dificultades. En el otro, en más de un 50% de los centros que ofrecen Ciclos Formativos muy pocos o ningún alumno presenta dificultades y sólo en un 13,1% muchos o la mayoría las tiene. Los motivos de estas dificultades muestran también dinámicas muy distintas entre los niveles educativos. A pesar de ello, en todos los casos la falta de ordenador y/o conexión se sitúa como motivo de las dificultades por encima del 50%, y llega al 68,1% en el caso de los dispositivos de nuevas oportunidades. Como tendencias generales podemos señalar que: 1) Las dificultades derivadas de la falta de competencia digital de las familias y la falta de acompañamiento disminuyen a medida que aumenta el nivel educativo; y 2) Las dificultades materiales —falta de ordenador/conexión— afectan a la mayoría de los alumnos que tienen dificultades en todos los niveles. No obstante, cuando hablamos de condiciones de habitabilidad las desigualdades entre etapas son muy relevantes y van desde un 28,5% en ESO y Bachillerato hasta un 52,8% en dispositivos de nuevas oportunidades. En esta etapa, las dificultades derivadas de problemas para satisfacer las necesidades básicas afectan a un 22,2% del alumnado.

Tabla V. Alumnado con dificultades para seguir las actividades durante el confinamiento por titularidad, etapa educativa y composición social

		MUCHOS O LA MAYORÍA	ALGUNOS	MUY POCOS O NINGUNO
TITULARIDAD	Centros públicos	25,7%	40,6%	28,7%
	Centros concertados	9,5%	38,9%	50,8%
NIVEL EDUCATIVO	Infantil y Primaria	21,6%	41,7%	31,1%
	ESO y Bachillerato	17,0%	38,3%	43,3%
	Ciclos Formativos	13,1%	32,7%	50,5%
	Dispositivos de Nuevas Oportunidades	43,8%	42,5%	13,7%
COMPOSICIÓN SOCIAL	Nivel bajo o medio-bajo	32,8%	40,6%	23,1%
	Nivel medio	6,9%	42,8%	47,5%
	Nivel alto o medio-alto	7,2%	34,1%	54,7%

Fuente: elaboración propia.

Los resultados sobre las dificultades del alumnado y sus motivos ponen de relieve que, si bien la brecha digital es más que evidente, las barreras a la educación no son solo tecnológicas y superan el ámbito estrictamente educativo. Así, los datos muestran el impacto de la pobreza y la precariedad económica en las posibilidades del alumnado para seguir el ritmo de aprendizaje propuesto desde los centros educativos. De este modo, las dificultades para mantener la actividad tal y como la propone la escuela reflejan posiciones estructurales desiguales entre el alumnado que tienen que ver tanto con sus condiciones materiales como con su capacidad y la de sus familias para moverse en un entorno —el digital— que les resulta ajeno. Estos resultados concuerdan con los que arrojan otras investigaciones realizadas durante el período de confinamiento cuando destacan las dificultades del profesorado para contactar con sus alumnos por falta de ordenador/conexión a internet, y también cuando señalan el desigual impacto del cierre de las escuelas en función del nivel socioeconómico de las familias internet (Bonal y Gonzalez, 2020; Orla, 2020).

5. Conclusiones

El impacto por el cierre de los centros educativos como consecuencia de las medidas de contención de la pandemia por COVID-19 es aún difícil de dimensionar. Sin embargo, los resultados de nuestro análisis evidencian la desigualdad de condiciones en la que los centros han desarrollado su función escolar durante el primer período de confinamiento. Esta desigualdad se manifiesta en distintos ejes, que subrayamos a continuación:

En primer lugar, la capacidad de los centros para adaptarse a la situación generada por el cierre ha sido claramente desigual. Algunos, por la concentración de alumnado con mayores dificultades, han priorizado funciones de acompañamiento y cuidados por encima de funciones estrictamente docentes —si es que ambas cuestiones pueden separarse. Ello se ha reflejado tanto en la formulación de sus prioridades como en su materialización a través de las actividades docentes programadas durante el confinamiento. Mientras que los centros con mayor concentración de alumnado vulnerable se han volcado en funciones de cuidados y acompañamiento, los de menor complejidad social se han centrado en avanzar aprendizajes.

En segundo lugar, el cierre presencial de los colegios ha acentuado el impacto de sus condiciones de vida sobre su educación. Es decir, en términos globales, los niños, niñas y jóvenes que gozan de buenas condiciones materiales, culturales y emocionales en casa se han visto menos afectados por el cierre que

aquellos que sufren distintas situaciones de precariedad. En consonancia con otras investigaciones (Bonal y González, 2020; Orla, 2020), nuestros resultados muestran que las principales dificultades del alumnado para seguir el curso se explican por la falta de acceso a un ordenador y/o a conexión a internet, y también por la falta de acompañamiento familiar en la realización de las tareas escolares. La brecha digital es, claramente, un elemento crucial para entender la desigualdad de los impactos del confinamiento sobre el alumnado. Sin embargo, la conexión con la escuela va más allá de la conectividad y se asocia de forma central con la generación de vínculos que posibilitan el aprendizaje.

En tercer lugar, además de las condiciones del alumnado, la etapa educativa es una dimensión crucial para entender las distintas estrategias y posibilidades de acción de los centros. Aunque los centros han desplegado sus estrategias usando su autonomía, su organización interna y curricular los ha llevado a enfrentar situaciones muy dispares. En este sentido, merece la pena mencionar que, según los datos que arroja el cuestionario, una amplia mayoría de los y las docentes consideraba que las medidas propuestas por el Departament d'Educació en el momento de cierre de los colegios eran improvisadas y no contemplaban la situación doméstica del profesorado ni la diversidad de situaciones del alumnado. Además, declaraban sentirse poco acompañados por la administración educativa.

De este modo, como conclusión, es fundamental hacerse eco de la variabilidad de respuestas y estrategias desplegadas por los centros en función de las características de su alumnado y de la etapa educativa a que se dirigen. Y animar a la administración educativa a diseñar respuestas específicas para cada una de estas situaciones. En la etapa de escolarización obligatoria, estas medidas deberían orientarse a equilibrar la composición social del alumnado entre las redes pública y concertada, y también dentro de cada una de ellas. Además, ello debería complementarse con una dotación de recursos específicos para los centros que atienden a alumnado de mayor complejidad. Respecto a la escolarización post-obligatoria, es perentorio fijarse en los condicionantes organizativos y curriculares que orientan las estrategias de los centros así como velar para que tengan los recursos necesarios para adaptar su actividad a las nuevas circunstancias en condiciones de igualdad. Finalmente, en relación con los dispositivos de nuevas oportunidades, las medidas deben abordar la atención a situaciones de vulnerabilidad social y educativa desde dentro y desde fuera de los centros educativos.

En conjunto, el análisis realizado permite afirmar que el cierre de los centros educativos a consecuencia del COVID-19 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.

Referencias bibliográficas

- Agirdag, Orhan; Van Houtte, Mieke y Van Avermaet, Piet (2013): “School segregation and self-fulfilling prophecies as determinants of academic achievement in Flanders” en Saskia De Groof y Mark Elchardus (eds.): *Early school leaving and youth unemployment*. Leuven, Lanoo Campus: Amsterdam University Press.
- Bernstein, Basil (1985): “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”. *Revista Colombiana de Educación*, 15. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>.
- Bolívar, Antonio (2012): “Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual”. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 1 (1), 9-45.
- Bolívar, Antonio (2005): “Equidad educativa y teorías de la justicia”. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3, 42.
- Bonal, Xavier y González, Sheila (2020): “The Impact of Lockdown on the Learning Gap: Family and School Divisions in Times of Crisis”. *International Review of Education*, 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>.
- Bonal, Xavier y Zancajo, Adrián (2018): “School Segregation in the Spanish Quasi-market Education System: Local Dynamics and Policy Absences” en Xavier Bonal y Cristián Bellei (eds.): *Understanding School Segregation*. Londres: Bloomsbury Publishing Plc. DOI: <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-010>.
- Bonal, Xavier (2003): “Una evaluación de la equidad del sistema educativo español”. *Revista de Educación*, 330 (300), 59-82.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Burgess, Simon; Dickson, Matt y Macmillan, Lindsey (2020): “Do Selective Schooling Systems Increase Inequality?”. *Oxford Economic Papers*, 72 (1), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1093/oeq/gpz028>.
- Coll, César (2001): “Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje” en César Coll, Jesús Palacios, y Álvaro Marchesi (comp.): *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Comisión Europea (2019). *Monitor de la Educación y la Formación de 2019 España*. DOI: <https://doi.org/10.2766/60468>.
- Daniels, Jesse; Gregory, Karen y Cottom, Tressie McMillan (2017). *Digital Sociologies*. Bristol: Policy Press.
- Doyle, Orla (2020): “COVID-19 Exacerbating Educational Inequalities”. *Public Policy.ie, Evidence for Policy. UCD*, 1-10. <http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>
- Dronkers, Jaap; van der Velden, Rolf y Dunne, Allison (2011): “The Effects of Educational Systems, School-Composition, Track-Level, Parental Background and Immigrants’ Origins on the Achievement of 15-years Old Native and Immigrant Students. A Reanalysis of PISA 2006”. *Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt, Faculteit der Economische Wetenschappen. ROA Research Memoranda*, 6. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.26481/umaror.2011006>.

- Gimeno Sacristán, José (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Hodkinson, Phil; Biesta, Gert y James, David (2007): “Understanding Learning Cultures”. *Educational Review*, 59 (4): 415-427. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131910701619316>.
- Lupton, Ruth (2004): “Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality”. *LSE STICERD Research Paper*, No. CASE076.
- Marchesi Ullastres, Álvaro (2000): “Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23 (23), 135-164. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie2301009>.
- Martín Criado, Enrique (2020): “El confinamiento aumenta la desigualdad educativa (y no es culpa de los padres)”. *Entramados sociales, web de divulgación sociológica*. <https://entramadosociales.org/educacion/el-confinamiento-aumenta-la-desigualdad-educativa-y-no-es-culpa-de-los-padres/>.
- Martín Criado, Enrique y Gómez Bueno, Carmuca (2017): “El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar”. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35 (2), 305-325. DOI: <https://doi.org/10.5209/CRLA.56777>.
- Martínez, Lucía y Ferrer, Álvaro (2018). *Méxclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la inclusión educativa*. Save the Children España.
- Murillo, F. Javier y Martínez-Garrido, Cynthia (2018): “Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea”. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11 (1), 37. DOI: <https://doi.org/10.7203/rase.11.1.10129>.
- Ramos Lobato, Isabel (2020): “School Segregation in Urban Context: Socio-Spatial Dynamics and Educational Inequalities”. *Urbaria Summaries Series*, 4. <https://www.helsinki.fi/fi/kaupunkitutkimusinstituutti/school-segregation-in-urban-context-socio-spatial-dynamics-and-educational-inequalities>.
- Reichelt, Malte; Collischon, Matthias y Eberl, Andreas (2019): “School Tracking and its Role in Social Reproduction: Reinforcing Educational Inheritance and the Direct Effects of Social Origin”. *The British Journal of Sociology*, 70 (4), 1323-1348. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12655>.
- Rodríguez Victoriano, José Manuel (Coord.) (2019). *El mapa escolar de la ciudad de Valencia: procesos de elección de centro y segregación escolar*. València: Universitat de València.
- Romero-Sánchez, Eduardo; Alcaraz-García, Salvador y Hernández-Pedreño, Manuel (2020): “Desigualdades educativas y respuesta institucional: una investigación desde la perspectiva territorial”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (1). DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8834>.
- Sacerdote, Bruce (2011): “Peer Effects in Education: How might they work, how big are they and how much do we know Thus Far?” en Eric A Hanushek, Stephen J. Machin, Ludger Woessmann (eds.): *Handbook of the Economics of Education (Vol. 3)*. Amsterdam: Elsevier. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00004-1>.

- Síndic de Greuges de Catalunya (2016). *La segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Tarabini, Aina (2020): “¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global”. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 13 (2):145-155. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.
- Tarabini, Aina (2018). *La escuela no es para ti. El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Madrid: Octaedro.
- Tarabini, Aina y Jacovkis, Judith (2019): “¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar”. *Revista e-Curriculum*, 17 (3), 880-908. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>
- Thrupp, Martin (1999). *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic! School Mix, School Effectiveness, and the Social Limits of Reform*. Chicago: Open University Press.
- Tomaševski, Katarina (2001): “Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable”. *Right to Education*, 3, 1-43.
- Van Houtte, Mieke y Van Maele, Dimitri (2012): “Students’ Sense of Belonging in Technical/Vocational Schools Versus Academic Schools: The Mediating Role of Faculty Trust in Students”. *Teachers College Record*, 114 (7), 1-36.
- Van Houtte, Mieke (2011): “So Where’s the Teacher in School Effects Research?: The Impact of Teachers’ Beliefs, Culture, and Behavior on Equity and Excellence in Education” en Kris Van den Branden, Piet Van Avermaet, Mieke Van Houtte (eds.): *Equity and Excellence in Education: Towards Maximal Learning Opportunities for All Students*. New York: Routledge DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203832332>.
- Zancajo, Adrián; Castejón, Alba y Ferrer, Ferran (2012): “Los resultados PISA-2009: una mirada europea sobre las desigualdades educativas”. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 39-68. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.19.2012.7577>.

Notas biográficas

Judith Jacovkis es Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha participado en distintas investigaciones sobre políticas sociales de transferencia de renta, desigualdades y políticas educativas especialmente orientadas a población en situación de vulnerabilidad. Actualmente está centrada en el estudio de las políticas, la gobernanza y la experiencia de las trayectorias y transiciones educativas a través de los proyectos «Can dual apprenticeships create better and more equitable social and economic outcomes for young people? A comparative study of India and Mexico» y «EDUPOST16 La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post-obligatoria en contextos urbanos». Además, es investigadora del proyecto «ECASS. European Cities Against School Segregation».

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2862-8636>.

Aina Tarabini es Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona, profesora de sociología en la misma universidad e investigadora de los grupos de investigación GEPS (Globalización, Educación y Política Social) y GIPE (Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas). Es especialista en sociología de la educación y en análisis de desigualdades y políticas educativas. Investiga sobre fracaso y abandono escolar, transiciones educativas y prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la justicia social. Actualmente es la investigadora principal del proyecto I+D+I 'Edupost16. La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post-obligatoria en contextos urbanos'.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6096-2450>.