

Bretxa digital i bretxa social: l'impacte del confinament en les desigualtats d'aprenentatge

Sheila González i Xavier Bonal
GEPS-UAB

1. Introducció

El setembre passat més d'un milió i mig d'infants i joves tornaven a les aules sota unes mesures organitzatives excepcionals en un context d'una pandèmia que havia provocat sis mesos de tancament escolar per primer cop en la història recent del nostre país. L'excepcionalitat d'aquest curs a Catalunya no respon, només, a la represa de la presencialitat educativa després d'un període tan llarg, ni tampoc a aquestes noves lògiques d'organització dels centres escolars. La tornada a les aules de manera presencial es pot considerar també excepcional perquè a bona part dels països del món, especialment als més empobrits però també a realitats socialment més properes, l'alumnat encara no ha recuperat la seva normalitat educativa, com és el cas dels Estats Units, on no han obert les aules des del passat mes de març, o al Regne Unit o Alemanya, on les han tornat a tancar després d'un breu període de temps d'activitat presencial.

El 12 de març de 2020 el Govern de Catalunya decretava el tancament d'escoles, centres d'educació especial, escoles bressol, instituts i universitats amb l'objectiu de contenir la propagació de la COVID-19. Les primeres informacions sobre la malaltia assenyalaven erròniament els menors com a vectors de propagació del virus i van motivar que milions d'infants i joves quedessin confinats a casa seva, i van haver de rebre classes a distància amb més o menys intensitat.

Malgrat que la (nova) normalitat es va anar instaurant en molts àmbits a partir del mes de maig, els centres educatius van romandre tancats fins a la finalització del curs escolar. Van ser molt pocs els alumnes que van tornar a les aules durant les dues últimes setmanes del mes de

juny. Només alguns dels més petits, quan tots dos progenitors podien justificar treball presencial, i els alumnes que finalitzaven etapa (6è de primària, 4t d'ESO i 2n de batxillerat). Per a la resta, el confinament es va traduir en sis mesos sense escola presencial.

A causa d'aquesta situació inèdita, des de la recerca educativa ens vam preguntar per quin seria l'efecte del tancament escolar sobre les oportunitats d'aprenentatge en educació formal i no formal per a infants i joves de diferents entorns socioeconòmics i que assisteixen a diferents tipus d'escoles. Ens trobàvem per primer cop desproveïts de la institució escolar, instrument principal –tot i que imperfecte– de lluita contra la desigualtat socioeducativa, i volíem conèixer-ne l'impacte de la desaparició.

Les primeres hipòtesis d'increment de la desigualtat educativa han estat a dia d'avui validades per l'evidència recollida, tant pel que fa la pèrdua d'aprenentatge com als processos generadors d'aquesta pèrdua. Tractem en aquest article com els antecedents socials i les condicions de confinament dels estudiants estan associats a les seves oportunitats d'aprenentatge. Ho fem a partir dels resultats d'una enquesta, distribuïda a través de les xarxes socials (WhatsApp, Facebook i Twitter) entre el 26 i el 30 de març de 2020. La mostra final és de 35.419 famílies i 59.167 menors entre 3 i 18 anys residents a Catalunya. Es tracta d'una mostra no probabilística i, com s'esperava, les famílies amb alt nivell d'estudis i d'ingressos estaven sobrerrepresentades, motiu pel qual va ser necessària una ponderació de la mostra pel nivell d'estudis.

Aquest document s'estructura de la manera següent. Primer, revisem l'evidència que hi ha del tancament dels períodes escolars en les pèrdues d'aprenentatge i l'impacte desigual en diferents grups d'estudiants. A continuació, aportem dades sobre sis processos a través dels quals s'ha incrementat la desigualtat educativa: l'escletxa digital, la menor capacitat compensatòria de l'educació a distància, la disparitat en les pràctiques educatives familiars, la desigual capacitat d'adaptació de les escoles a la nova realitat, la reducció del temps extraescolar i un retorn desigual a les aules durant el curs 2020-2021. Concloem amb reflexions sobre els problemes vells i nous del nostre sistema educatiu.

2.

L'aprenentatge sense escola presencial

Malgrat que estem en una situació inèdita per a nosaltres, els períodes de confinament i tancament escolar no són completament nous en altres indrets. El virus de l'Ebola, la grip aviar o altres pandèmies, però també fenòmens climatològics i vagues de llarga durada han provocat la suspensió de les classes. Les llargues vacances d'estiu també han estat estudiades com a temps d'aturada de l'exposició a l'aprenentatge. La recerca

existent sobre aquestes situacions sense escola coincideixen a assenyalar una pèrdua evident en l'adquisició de competències bàsiques, pèrdua que afecta especialment els col·lectius més desfavorits (Alegre, 2016; Borse *et al.* 2011; Chen, *et al.* 2011; Goodman, 2014; Jaume i Willén, 2019; Kuhfeld i Tarasawa, 2020; Marcotte i Hemelt, 2008; Sadique *et al.*, 2008; Shores i Steinberg, 2018, Von Hippel, 2019).

Partim d'aquesta experiència acumulada per afirmar que aquests sis mesos sense escola presencial van tenir un impacte en l'aprenentatge d'infants i joves. La principal diferència entre els tancaments escolars examinats per estudis anteriors i el que hem experimentat recentment és que a Catalunya les escoles van mantenir, fins a cert punt, el contacte amb els estudiants, sobretot a través de la instrucció en línia. Tot i així, l'evidència recollida en aquells contextos en què també es va apostar per l'aprenentatge a distància i en què ja han pogut avaluar l'impacte d'aquesta modalitat apunta en la mateixa direcció que la recerca anterior. Segons els resultats recollits al Regne Unit (Nelson & Sharp, 2020), Bèlgica (Maldonado i De Witte, 2020) o Holanda (Engzell *et al.* 2020), les pèrdues d'aprenentatge han estat generalitzades i especialment intenses entre l'alumnat més desfavorit.

Per a Catalunya, les dades de què disposem i que us presentem en aquest article no ens permeten mesurar la intensitat de l'impacte, però sí assenyalar que els efectes seran marcadament desiguals en funció de les característiques familiars.

Són sis les raons per les quals des de l'inici de la COVID-19 les desigualtats educatives s'han vist agreujades: 1) l'escletxa digital; 2) la menor capacitat compensatòria de l'educació a distància; 3) les dispars pràctiques educatives familiars; 4) la desigual capacitat d'adaptació de les escoles a la nova realitat; 5) la reducció del temps extraescolar i 6) una tornada desigual a les aules.

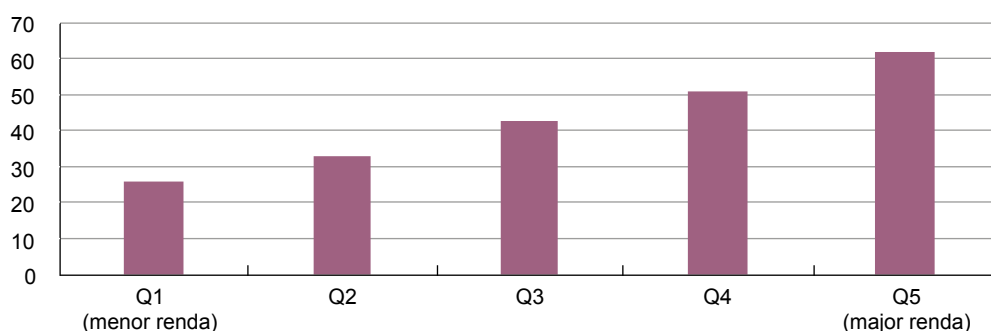
3. L'escletxa digital

Malgrat els esforços per donar suport a l'aprenentatge remot, molts estudiants no hi van tenir accés durant el curs passat ni tampoc durant els confinaments preventius que s'estan realitzant aquest curs. Les dades que hi ha indiquen que els docents no van ser capaços de contactar amb un nombre significatiu d'estudiants, principalment per la falta de connexió a internet o la manca de dispositius per seguir l'ensenyament a distància. Les dades de la nostra enquesta,¹ realitzada

1 Per a més informació sobre la recerca "Desigualtats d'Aprenentatge en Confinament" vegeu <https://blogs.uab.cat/aprenentatgeiconfinament/>

la segona setmana de confinament a famílies amb infants entre 3 i 18 anys, apunten que el 56 % de les llars, malgrat disposar de tauleta o ordinador, no comptava amb un dispositiu per persona que permetés certa autonomia en la connexió (71 % entre les rendes més baixes). El mateix Departament d'Educació va xifrar en 55.000 els alumnes en situació de desconexió extrema, però s'hi han de sumar tots aquells amb connexió precària i dispositius insuficients per garantir un seguiment correcte del curs a distància, motiu pel qual la xifra actual s'eleva a més de 80.000 alumnes.

Gràfic 1. Percentatge de llars que disposen d'un dispositiu per persona, segons quintils de renda



Font: elaboració pròpia.

4.

Menor capacitat compensatòria de l'educació a distància

L'escola a distància no sembla que pugui suplir amb la mateixa eficàcia el paper compensatori que té la institució escolar presencial. Si bé bona part d'aquesta limitació té a veure amb l'escletxa digital, fins i tot quan l'alumnat s'ha pogut connectar, l'aprenentatge en línia durant el tancament escolar sembla que ha ampliat la distància entre els estudiants d'origen socioeconòmic diferent.

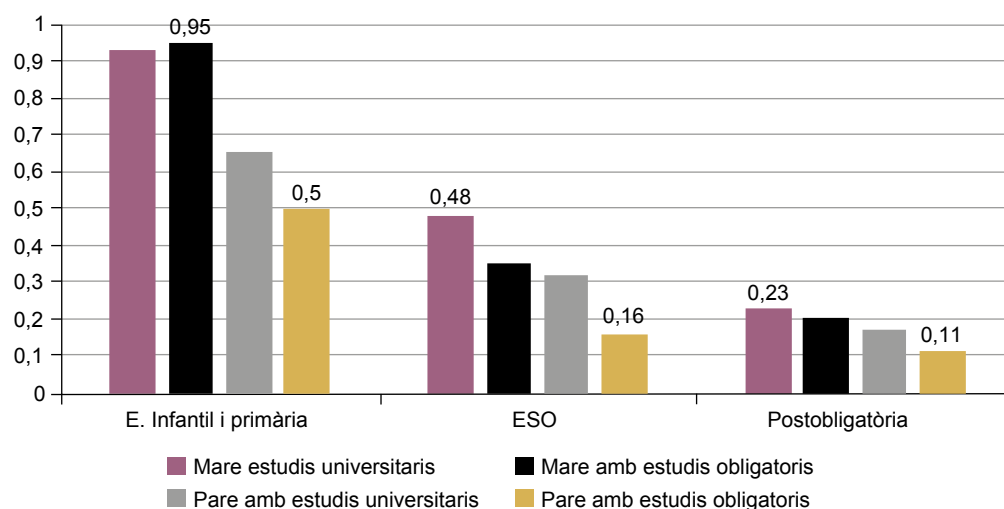
Una recerca als Estats Units sobre l'ús d'un programa de matemàtiques en línia (Zearn) abans i durant el confinament mostra una forta davallada del progrés dels estudiants en matemàtiques a les aules situades en codis postals d'ingressos baixos, mentre que als codis postals d'ingressos elevats no s'hi observen canvis (Coe *et al.*, 2020). Abans de la pandèmia, els resultats a través de l'ensenyament en línia s'havien mostrat ja, en general, més pobres que els obtinguts amb la instrucció presencial (Kay, 2020). Així, si en condicions normals d'escola ja s'havia demostrat que els estudiants de famílies d'ingressos baixos experimenten més interrupcions a l'aula i uns climes escolars pitjors (Abadzi, 2009; Alegre i Benito, 2012), es pot entendre ara que

l'aprenentatge a distància és un nou obstacle per a l'efectivitat de l'aprenentatge.

Les condicions per a un aprenentatge remot efectiu no són fàcils d'aconseguir i es van haver de dissenyar a contra rellotge: teníem poca experiència en l'ensenyament a distància i en aprenentatge autònom, motiu pel qual durant el confinament es va tendir a substituir l'aprenentatge guiat pel professorat a l'aula per un aprenentatge guiat, més o menys intensament, pel docent a distància, però amb suport d'un adult a casa. Segons les dades de la nostra enquesta, les diferències socials respecte a aquest acompanyament dels adults són clares. El gràfic 2 mostra una doble desigualtat. D'una banda, el pes d'aquesta funció ha recaigut principalment sobre les dones. Amb independència de l'edat de l'infant i de la classe social de la família, són les mares qui presenten percentatges més alts de suport a l'estudi, mentre que els pares són menys sovint acompanyants dels processos d'aprenentatge. Només en un 19 % de la mostra són tots dos progenitors igualment responsables d'aquesta tasca.

D'altra banda, les diferents capacitats d'acompanyament depenen del nivell d'estudis de les famílies. Així, el 48 % de les mares amb titulació universitària feia suport a l'estudi dels seus fills i filles a l'ESO, 38 % en el cas de les mares sense estudis universitaris. Més preocupants són les diferències respecte a la justificació del no-suport a les tasques escolars. Entre les mares més instruïdes, la gran majoria justificava el no acompanyament perquè l'infant no ho necessitava, però una quarta part de les mares amb estudis obligatoris afirmaven que no disposaven dels coneixements per fer-ho. És aquí on la desigualtat s'amplia.

Gràfic 2. Percentatge de mares i pares que fan suport a l'estudi dels fills i filles, segons el capital instructiu i el nivell educatiu de l'infant



Font: elaboració pròpia.

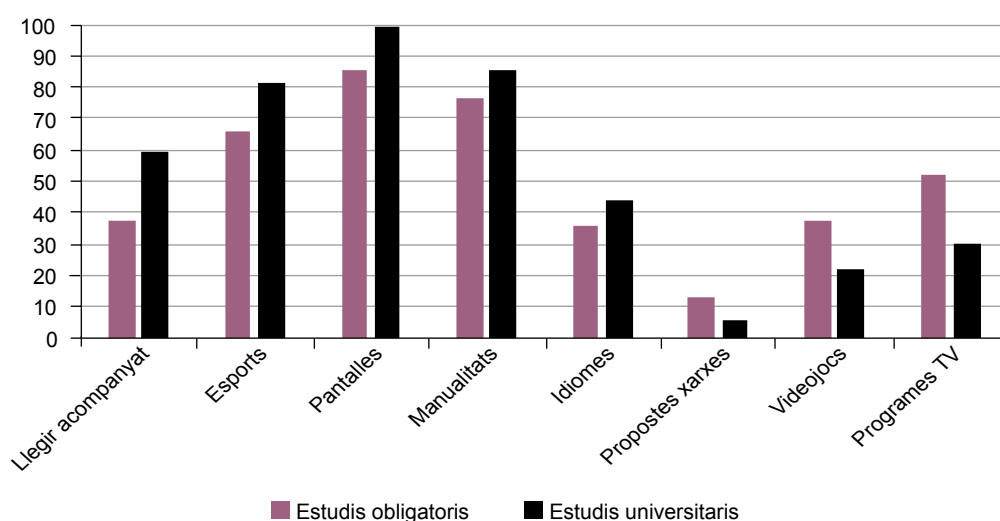
5.

Les diferents pràctiques educatives en família

En tercer lloc, les desigualtats es reforcen a partir del capital instructiu i cultural de les famílies, que determina les dinàmiques familiars i els usos del temps. Les dades corroboren que les famílies més instruïdes reforcen l'educació formal a través d'activitats esportives, musicals o manualitats, mentre que les famílies menys instruïdes recorren més sovint a recursos externs –com els videojocs, la televisió o les xarxes socials– per ocupar el temps dels seus fills i filles.

De manera simplificada, podríem dir que les famílies de classe mitjana van fer un ús del temps més semblant a allò que els infants haurien fet durant la jornada escolar i, per tant, la pèrdua pel tancament escolar per a ells ha de ser previsiblement més baixa. En canvi, per als infants de famílies sense estudis universitaris, l'ús del temps durant el confinament s'ha allunyat dels estímuls escolars, i ha generat una pèrdua d'aprenentatge més important.

Gràfic 3. Percentatge d'infants entre 3 i 8 anys que realitza cada tipus d'activitat, segons el nivell d'estudis de la mare



Font: elaboració pròpia.

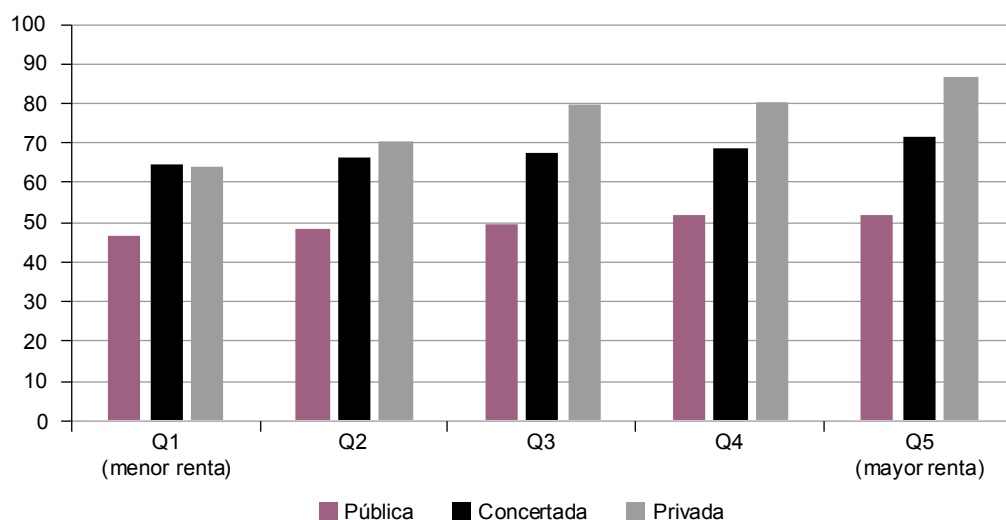
6.

La reacció desigual de les escoles al tancament

No totes les escoles van respondre de la mateixa manera a la suspensió de classes: poques van parar pràcticament la seva activitat, altres van mantenir una certa vinculació amb l'aprenentatge i un tercer grup es va proposar avançar matèria. Per mesurar aquesta relació amb l'escola, vam construir un Índex d'Oportunitats d'Aprenentatge (IOA) que concentra informació sobre les hores dedicades a les tasques escolars, el

contacte en línia amb l'escola i el tutor, la realització de deures i les tasques corregides per l'escola per a alumnat de cicle superior de primària o més gran (ESO, CFGM i batxillerat). L'índex, que té un rang entre 0 i 100 en funció de la freqüència observada en la realització d'aquestes tasques, mostra disparitats importants. Un 28,3 % de l'alumnat se situa a 0 (que vol dir que dedica menys d'una hora al dia a les activitats escolars, pràcticament no té comunicació amb tutors i no té treballs per fer ni ser corregits). A l'altre extrem, amb un IOA de 100, hi tenim un 7,7 % dels infants. S'observen diferències entre famílies segons el nivell d'ingressos (més exposició entre rendes més altes), el cicle educatiu (com més alt, més dedicació), la procedència familiar (a favor dels autòctons), o el nombre de persones confinades a la llar (com més fills, menys dedicació de cada infant a l'aprenentatge). El gràfic 4 recull les distàncies tant entre titularitats com entre classes socials dins de cada centre. S'observa un IOA més baix a la xarxa pública per a tots els estrats econòmics i alhora una exposició inferior per a les rendes més baixes a tota mena d'escoles. Així, l'IOA del quintil 5 (renda més alta) va ser del 51,6 en el cas de l'escola pública, del 71,5 concertada i 86,4 privada. Però dins de la xarxa concertada, l'IOA passa del 71,5 dels infants de rendes més altes al 64,9 entre els de rendes més baixes.

Gràfic 4. Índex d'Oportunitats Educatives, segons quintils de renda familiar i titularitat d'escola



Font: elaboració pròpia.

Cal recordar aquí que el Departament d'Educació havia decretat que les dues primeres setmanes no serien lectives. El canvi en les instruccions per part del Departament va activar el sector públic després de Setmana Santa i va permetre constatar les capacitats desiguals de les escoles i de les famílies per adaptar-se al nou context d'aprenentatge a distància. Els resultats d'una enquesta encarregada pel Consorci d'Educació de Barcelona durant el mes de maig mostren un increment de l'exposició a l'aprenentatge per al conjunt d'infants, però el manteniment de diferències importants segons origen social i titularitat. Així,

a final de curs, l'IOA de l'alumnat vulnerable va ser del 55,3 a la pública i del 66,6 a la concertada, mentre que en el cas d'infants i joves no vulnerables la xifra va créixer fins al 68,6 en l'escola pública i fins al 84 en la concertada (CEB, 2020). En aquesta mateixa línia, una enquesta impulsada per Jacovkis i Tarabini (2021), adreçada al professorat durant el tancament escolar, observa que a Catalunya el tipus i la freqüència d'activitats realitzades pels centres varia en funció de les etapes formatives però també de la titularitat (més activitats i amb més freqüència en els centres concertats i privats, que en els públics).

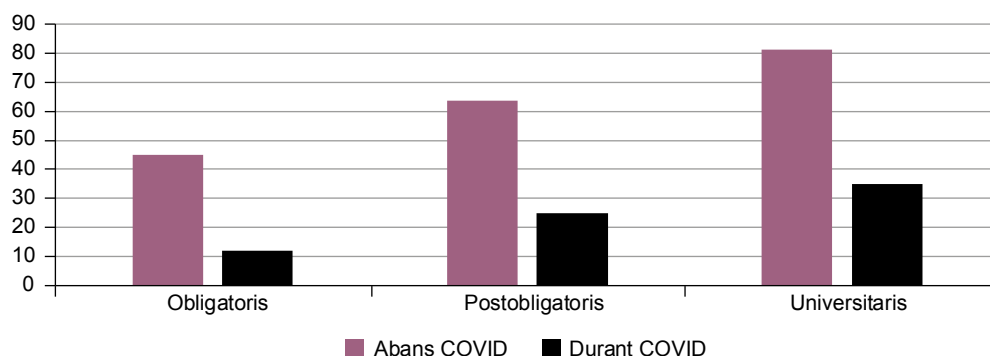
Aquesta resposta desigual respon al tarannà de l'escola, al funcionament de l'equip docent, a la necessitat de justificar més o menys la seva tasca a les famílies (per qüestions econòmiques o per pressió social), però també al marc de possibilitats de treball pedagògic en funció de la composició social del seu alumnat.

7.

La reducció del temps extraescolar

El confinament va impactar també en l'educació no formal. A la segona setmana de l'estat d'alarma, el 70 % de les activitats extraescolars s'havien deixat de fer. De nou, amb diferències destacades segons les característiques familiars. Abans de la COVID, entre les famílies amb infants de primària que van respondre l'enquesta, només el 60 % d'aquelles amb estudis obligatoris feien alguna mena d'activitat extraescolar, xifra que ascendia al 94 % en el cas de les famílies amb més capital formatiu. Durant el confinament, van ser les famílies més instruïdes les que van mantenir més les activitats extraescolars: un 31,4 %, per només un 16 % de les famílies amb menys capital cultural. Així, la desigualtat estructural del lleure educatiu s'ha vist ampliada per una capacitat més baixa de les famílies més vulnerables de mantenir aquestes activitats extracurriculars, principalment realitzades a distància i, per tant, afectades també per l'escletxa digital.

Gràfic 5. Joves de l'ESO que fan activitats extraescolars abans i durant el confinament, segons el nivell d'estudis de la mare



Font: elaboració pròpia.

El lleure educatiu ha experimentat una doble afectació durant el curs 2020/2021. D'una banda, l'increment de la precarietat laboral i la pobresa han afectat la capacitat de les famílies d'ampliar el temps educatiu dels seus fills i filles a través d'activitats esportives, musicals, artístiques o d'idiomes. De l'altra, els requisits d'organització per reduir el risc de contagi i les restriccions normatives que han obligat al cessament intermitent d'aquestes activitats han comportat una reducció de l'oferta de lleure, especialment aguditzat entre l'alumnat més vulnerable.

8.

El retorn desigual a les aules el curs 2020-2021

El curs 2020-2021 va començar el 14 de setembre. Després d'un tercer trimestre a distància i de les llargues vacances escolars, els infants i joves de Catalunya recuperaven la presencialitat educativa, total en el cas de les etapes obligatòries i parcial en les postobligatòries (cicles formatius, batxillerat i universitats). Les dades sanitàries mostraven alhora una incidència més baixa de la malaltia entre els més joves (Brotons *et al.* 2020) i uns importants impactes en la salut mental d'aquests a causa del confinament (Via *et al.* 2020). Les ciències socials alertaven de la pèrdua d'aprenentatge i l'impacte socioemocional del confinament en els menors (Bonal i González, 2020). Tot plegat aconsellava la recuperació de la normalitat escolar. Sorprenentment no ha estat aquesta la decisió majoritària arreu del món. Com han alertat diferents institucions internacionals (UNESCO, UNICEF), 168 milions d'infants fa un any que no van a escola i més de 800 milions experimenten interrupcions temporals en la formació.

Malgrat la importància de l'obertura de les escoles a Catalunya, aquest retorn no ha significat la recuperació de la normalitat i, *de facto*, es continua produint un cert retrocés en la reducció de la desigualtat educativa. En primer lloc, les escoles amb més concentració d'alumnat vulnerable van viure durant les primeres setmanes del nou curs un increment de l'absentisme escolar, traduït ja en abandonament escolar prematur en alguns casos. La por i la desconfiança entre les famílies per la situació sanitària i l'augment del distanciament i la desafecció escolar d'una part de l'alumnat en van frenar la tornada a les aules. A mesura que el curs ha avançat, una part d'aquest alumnat s'hi ha reincorporat però les xifres d'absentisme continuen sent més elevades que en cursos anteriors i es concentren, especialment, en determinats col·lectius.

En segon terme, aquest nou curs requeria d'un doble esforç per ampliar les oportunitats educatives dels infants, especialment d'aquells que més hi han perdut durant el confinament. Tanmateix, sembla que lluny

de reduir-se, durant aquest curs s'estan accentuant les diferències entre les experiències educatives d'uns i altres infants, també en el temps "fora-escola". Cal destacar especialment l'aturada d'aquelles activitats vinculades al reforç educatiu, que eren i són més necessàries que mai. Alguns programes i entitats hi han dedicat esforços, però s'ha posat de manifest que és un sector especialment fràgil del sistema educatiu.

9.

Problemes nous i vells del sistema educatiu

Aquesta situació excepcional ha evidenciat dos fenòmens que, d'entrada, podrien plantejar-se com a contradictoris. D'una banda, el cessament de l'activitat presencial als centres escolars ha permès veure amb claredat la falta d'encert d'aquelles profecies que en els últims temps auguraven la fi de l'escola com a institució útil en el segle XXI, ja que l'era digital i la disposició de milers de recursos formatius en línia ens portaria indefectiblement a una transició a l'autoaprenentatge i a la reducció del valor de la tasca docent. Però, de l'altra, el confinament ha despullat els defectes d'un sistema educatiu amb greus problemes estructurals, incapaç de donar una resposta coordinada que vagi més enllà del que cada escola i, de vegades, cada mestre, hagi estat capaç d'oferir. En definitiva, la pandèmia ens ha permès veure les grans limitacions del nostre sistema educatiu alhora que ha demostrat que l'escola presencial és insubstituïble.

La crisi de la COVID-19 en educació va més enllà dels efectes a curt termini en les pèrdues i en la desigualtat d'aprenentatge. A aquesta desigualtat cal afegir-hi el caràcter acumulatiu del des-aprenentatge, de manera que els esforços de recuperació poden ser més alts com més es trigui a respondre a aquesta crisi educativa. La necessitat d'actuar es reforça per les pèrdues potencials en capital humà i econòmic, que poden arribar fins a l'1,5 % del PIB a mig termini en els països de l'OCDE (Hanusheck i Woessman 2020) o l'impacte de la desvinculació escolar sobre l'abandonament educatiu prematur (especialment elevat a Espanya).

La substitució de la docència en centres escolars per tasques a realitzar dins de l'àmbit privat de les llars ha permès, paradoxalment, veure amb més claredat les desigualtats estructurals del nostre sistema educatiu. L'escola presencial va ser substituïda per plataformes digitals, trobades virtuals i tutories en línia. I ràpidament es va evidenciar el primer gran problema del sistema educatiu català: la segregació escolar. L'alumnat vulnerable (sense accés a internet, sense ordinadors o tauletes o sense garantia alimentària) no estava distribuït de manera equilibrada entre els diferents centres escolars que integren el sistema educatiu finançat amb recursos públics, i això feia molt més complexa la resposta de la institució al confinament.

No són equiparables ni la quantitat ni el tipus de necessitats a què diferents centres educatius han hagut de donar resposta. En unes escoles tot l'alumnat va poder seguir amb certa "normalitat" el curs a distància, mentre que altres centres van veure com molts pocs alumnes s'hi connectaven. Aquesta concentració de necessitats va fer que algunes escoles haguessin de respondre a una gran complexitat de situacions (gestionar beques de menjador, violències familiars, desconexió de l'alumnat) mentre que altres centres "només" havien de reorganitzar la manera de fer classe i la comunicació amb l'alumnat. La segregació escolar no és nova. Els informes realitzats des del Síndic de Greuges els darrers anys ens indiquen que l'índex de dissimilitud de l'alumnat estranger en educació primària es manté estancat en termes agregats entre el 0,46 i el 0,48,² una xifra que es pot considerar moderada-alta (Síndic de Greuges, 2016). En tot cas, en aquests moments de crisi educativa en un context de pandèmia, la segregació escolar ha mostrat amb especial virulència els seus efectes.

El confinament i la preparació del nou curs 2020/2021 també han mostrat que els recursos digitals de què disposen les escoles són desiguals. Així, com indiquen Jacovkis i Tarabini, si bé el 7,3 % dels centres que escolaritzen alumnat de nivell socioeconòmic alt o mig alt afirmaven que disposaven d'un ampli ventall de recursos tecnològics durant el confinament, la xifra es redueix a l'1,8 % en el cas de les escoles amb alumnat d'origen socioeconòmic baix o mitjà baix. Bona part d'aquests recursos són aportats voluntàriament per les famílies a través de les associacions de famílies. En escenari segregats, la capacitat de les famílies per col·laborar voluntàriament amb la compra d'aquest material és molt desigual entre centres, fet que genera escoles altament digitalitzades i escoles amb una digitalització molt precària.

L'escola és molt més que aprenentatge i la pandèmia ha posat de manifest que l'escola presencial és, actualment, el millor instrument per identificar problemes i necessitats, per lluitar contra la desigualtat social, per garantir una bona socialització i sociabilitat, per ajudar infants i joves a crear referents i per facilitar la conciliació laboral-familiar. A dia d'avui no tenim cap altra política pública que s'hagi mostrat més efectiva en aquests àmbits. És per això que la tornada a les aules en totes les etapes obligatòries a Catalunya el passat mes de setembre ha de ser valorada com un pas essencial per a garantir el benestar dels tots els infants i joves, alhora que permet continuar treballant per a la reducció de la desigualtat que pateixen els més vulnerables. La recuperació de la presencialitat escolar és especialment important, ateses les reticències mostrades en altres contextos. Ara que les escoles són

2 L'índex de dissimilitud és un indicador de desigualtat de distribució entre unitats d'un territori. Es pot interpretar com el percentatge de població del grup de referències (en aquest cas, alumnat estranger) que caldria que canviés d'unitat (escola) aconseguir una distribució perfectament equilibrada.

obertes, cal facilitar que funcionin en condicions millors. Per fer-ho cal atendre els problemes estructurals del sistema i, a més a més, atès que el confinament ha suposat un procés de (des)aprenentatge i de desconexió per a molts infants i joves, caldrà activar mecanismes compensatoris de la desafecció i les pèrdues d'aprenentatge. Catalunya té, en aquest àmbit, un marge de millora important. Experiències de recuperació mitjançant tutories personalitzades intensives i sistemes d'acceleració de l'aprenentatge, desenvolupades sobretot als Estats Units³ i ara més recent en contextos més propers com Holanda,⁴ ens poden servir d'exemple.

10. Bibliografia

ABADZI, H. Instructional time loss in developing countries: Concepts, measurement, and implications. *World Bank Research Observer*, 24(2), p. 267–290, 2009.

ALEGRE, M.A. *Are Summer Programs Effective In Improving Learning And Educational Outcomes In Students?* Barcelona: Ivàlua-Fundació Jaume Bofill, 2016.

ALEGRE, Miguel A.; BENITO, R. “Climas y (sobretudo) culturas escolares: cómo se explican y qué permiten explicar”. A: Gómez-Granell, C.; Mari-Klose, P. (eds.), *Familia y Relaciones Intergeneracionales: un Espacio de Oportunidades para la Educación de los Hijos e Hijas*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà, 2012.

BONAL, X.; GONZÁLEZ, S. “The impact of lockdown on the learning gap: family and school”. *Divisions in times of crisis, International Review of Education*, 66: p. 635-655, 2020.

BORSE, R. H. [et al.]. Closing schools in response to the 2009 pandemic influenza A H1N1 virus in New York City: Economic Impact On Households. *Clinical Infectious Diseases*, 52 (SUPPL.1), p. 168–172, 2011.

BROTONS [et al.]. Susceptibility to Sars-COV-2 Infection Among Children And Adults: A Seroprevalence Study of Family Households in

3 Vegeu <https://cpl.hks.harvard.edu/event/big-faculty-webinar-apart-connected-online-tutoring-mitigate-impact-covid-19-educational> o <https://www.brookings.edu/research/summer-learning-loss-what-is-it-and-what-can-we-do-about-it/>.

4 <https://nos.nl/artikel/2369072-8-5-miljard-euro-om-corona-achterstanden-in-onderwijs-weg-te-werken.html>

the Barcelona Metropolitan Region, Spain, *Clinical Infectious Diseases*, 2020.

CHEN, W. C. [et al.]. Social and economic impact of school closure resulting from pandemic influenza A/H1N1. *Journal of Infection*, 62(3), p. 200–203, 2011.

CEB. Els alumnes de la ciutat de Barcelona en situació de vulnerabilitat durant el confinament per la covid-19. Informe de resultats, 2020.

COE, R. [et al.]. Impact of School Closures on the Attainment Gap. London: Education Endowment Foundation, 2020.

ENGZELL, P.; FREY, A.; VERHAGEN, M. D. Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic, 2020.

GOODMAN, J. S. “Flaking out: Student absences and snow days as disruptions of instruction time”. *NBER Working Paper Series* (Vol. 20221), 2014.

HANUSHEK, E. ; WOESSMANN, L. “The economic impacts of learning losses”, *OECD Education Working Papers*, Núm. 225, París: OECD Publishing. [en línia] <<https://doi.org/10.1787/21908d74-en>> [2020].

JACOVKIS, J.; TARABINI, A. “COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 85, 2021.

JAUME, D.; WILLÉN, A. “The long-run effects of teacher strikes: Evidence from Argentina”. *Journal of Labor Economics*, 37(4), p. 1097–1139, 2019.

KAY, J. *Remote Learning*. London: Education Endowment Foundation, 2020.

KUHFELD, M.; TARASAWA, B. “The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement”. *NWEA Research*, 2020.

MALDONADO, J. E.; DE WITTE, K. *The Effect of School Closures on standardised student test outcomes*. Ku Leuven – Department of Economics, 2020.

MARCOTTE, D. E.; HEMELT, S. W. “Unscheduled School Closings and Student Performance”. *Education Finance and Policy*, 3(3), p. 316–338, 2008.

NELSON, J.; SHARP, C (2020). *Key findings from the Wave 1 survey*. National Foundation for Educational Research, 2020.

SADIQUE, M. Z.; ADAMS, E. J.; EDMUNDS, W. J. “Estimating the costs of school closure for mitigating an influenza pandemic”. *BMC Public Health*, 8, p. 1–7, 2008.

SHORES, K.; STEINBERG, M. “The Impact of the Great Recession on Student Achievement: Evidence from Population Data”. *CEPA Working Paper* 17-09, 2018.

SÍNDIC DE GREUGES. *La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió de l'alumnat*. Informe Extraordinari, 2016.

VIA [et al.]. COVID-19 Pandemic: Increased risk for psychopathology in Children and Adolescents?. *Research Square*, 2020.

VON HIPPEL, P. T. “Is summer learning loss real? ” *Educationnext.Org*, p. 8-14, 2019.

Paraules clau:

desigualtat educativa, COVID-19, bretxa digital, capital cultural.