

# La ficción de educar a distancia<sup>1</sup>

## The Fiction of Distance Teaching

Jesús Rogero-García<sup>2</sup>

### Resumen

La suspensión de las clases provocada por el COVID-19 y la decisión de continuar con el curso a distancia han implicado que el sistema educativo haya pasado a funcionar sin la presencia de alumnado y profesorado en la escuela. Este artículo sostiene que, en esas circunstancias, el sistema no puede garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado. Su objetivo es analizar qué ideas fundamentan la ficción de que sí puede hacerlo, por qué motivos se ha construido y aceptado esta ficción, y qué efectos negativos puede tener. Por último, se ofrecen propuestas de política pública para mitigar estos efectos.

### Palabras clave

Educación en casa, educación online, desigualdades educativas, COVID-19, confinamiento.

### Abstract

School closure caused by COVID-19 and the decision of the Spanish education authorities to continue with the school year, entailed that the educational system started to teach online. This article argues that the educational system cannot properly guarantee the right to education in these circumstances. Its aims are to analyze the underlying ideas behind this fiction, the reasons why it has been built and accepted, and its possible negative effects. Finally, public policy measures are offered to mitigate these effects.

### Keywords

Homeschooling, online education, educational inequalities, COVID-19, confinement.

### Cómo citar/Citation

Rogero-García, Jesús (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>.

Recibido: 17-04-2020  
Aceptado: 20-04-2020

<sup>1</sup> Este texto es una reelaboración y ampliación de dos artículos de divulgación: «Ficción educativa en tiempos de confinamiento» (Rogero, 2020) y «El coronavirus y la asfixia educativa: el aislamiento deja sin protección a los niños y niñas más vulnerables» (Martín y Rogero, 2020). Se ha realizado gracias al apoyo del equipo de investigación del proyecto CSO2017-84634-R, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

<sup>2</sup> Jesús Rogero-García, Universidad Autónoma de Madrid, [jesus.rogero@uam.es](mailto:jesus.rogero@uam.es).

**E**l 14 de marzo de 2020 la actividad presencial de la educación obligatoria fue suspendida en toda España por la emergencia sanitaria producida por el COVID-19. En el momento de escribir este texto, no hay fecha de regreso a las aulas. Desde ese momento y hasta mediados de abril, el sistema educativo decidió, de forma generalizada, continuar la actividad docente por medios telemáticos e impartir contenidos nuevos<sup>3</sup>. Estas decisiones han producido una situación inédita en la que, de un día para otro, el sistema ha pasado a *funcionar* sin la presencia del alumnado y el profesorado en la escuela.

En este contexto, los docentes y a las familias han realizado (y siguen haciéndolo) un gran esfuerzo: los primeros para adaptar los contenidos y metodologías al confinamiento de su alumnado, y las segundas para responder a las demandas escolares. En ambos casos, el objetivo está siendo suavizar el impacto académico del parón. Al mismo tiempo, las administraciones, de forma irregular, están poniendo algunos medios para facilitar esta transición al aprendizaje *online* y, sobre todo, para transmitir normalidad. Lamentablemente, este esfuerzo colectivo no ha evitado que la sensación de impotencia se haya extendido entre la comunidad educativa, y que se haya producido un distanciamiento sin precedentes entre esta y la administración. Y es que pretender hoy que el sistema educativo realice adecuadamente su función a distancia es una fantasía que conduce a la frustración e incrementa las desigualdades educativas. El objetivo de este artículo es ofrecer unas reflexiones sobre las ideas que fundamentan esta ficción, las razones por las que se ha construido y los efectos que puede tener. Por último, se ofrecen propuestas de política educativa para mitigar estos efectos.

## 1. ¿Qué ideas sostienen esta ficción?

Esta ficción se sostiene sobre varios presupuestos ideológicos que conviene analizar, y que están intensamente relacionados con la desigualdad en las «condiciones de educabilidad» (Bonal i Sarró y Tarabini-Castellani Clemente, 2013) que se produce entre el alumnado. Estas ideas pueden sintetizarse en las siguientes:

1. *Se pueden enseñar contenidos esenciales a distancia.* En primer lugar, el proceso educativo exige desarrollar contenidos para el alumnado de forma interactiva. Por ejemplo, en los primeros cursos de Educación Primaria la adquisición de determinados contenidos y procedimientos de matemáticas necesitan manipulación física, y otros de lengua y matemáticas se aprenden mejor si existe interacción y cooperación. En segundo lugar, la enseñanza requiere un seguimiento individualizado, es decir, una guía y una supervisión de qué se hace y cómo se hace. Ambos elementos no son factibles sin la presencialidad. En tercer lugar, hay contenidos y habilidades del currículum que no pueden aprenderse ni evaluarse si no existe relación física entre alumno y docente, y entre alumno y compañeros, como la comunicación oral (en el idioma propio y en otras lenguas), la educación física, el trabajo en equipo, la educación musical, la participación democrática o la educación en valores (gestión de las emociones, resolución de conflictos, etc.). Las dificultades se agravan cuando los niños y niñas necesitan una metodología inclusiva con especialistas, materiales y entornos adaptados.
2. *La madre o el padre tienen el tiempo y las capacidades para sustituir al docente.* La decisión de proseguir con el curso implica, de un día para otro y sin preparación alguna, que todas las familias asuman la edu-

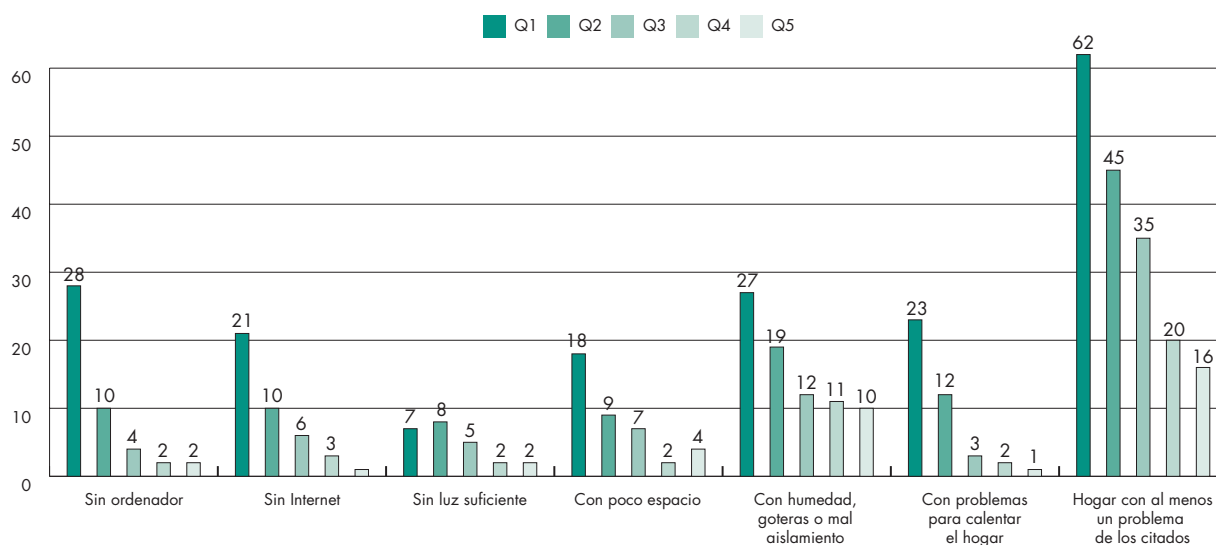
<sup>3</sup> Aunque el Gobierno y las CCAA decidieron el 15 de abril modular las decisiones iniciales y utilizar el tercer trimestre para «la recuperación, el repaso y el refuerzo» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 15-04-20), la decisión de avanzar con nueva materia y calificarla quedó, en última instancia, en manos de las administraciones regionales.

cación formal de sus hijos/as. En el mejor de los casos, esta solución está diseñada para familias con condiciones materiales, tiempo y formación suficiente como para llevarla a cabo. Sin embargo, la realidad es que la mayoría carece de los recursos imprescindibles para realizar las funciones que hasta hace unas semanas cumplía el sistema educativo. En ese sentido, hay muchos hogares donde los dos miembros de la pareja trabajan –ya sea fuera de casa o con teletrabajo–, están enfermos o tienen otras limitaciones temporales. En esos casos, los niños y niñas pueden quedarse solos (si son mayores) o ser cuidados por otras personas, lo que dificulta enormemente su acompañamiento académico. En otras situaciones en las que sí es posible el acompañamiento lo que faltan son habilidades tecnológicas o capacidades pedagógicas.

3. *El hogar puede sustituir a la escuela.* Algunos análisis sobre la situación del alumnado durante el confinamiento han puesto el foco en la brecha digital, es decir, en (a) el acceso a dispositivos digitales, (b) el conocimiento sobre su uso y (c) la disponibilidad de contenidos y metodologías adaptados al aprendizaje a distancia. No hay duda de que esa brecha existe: según la Encuesta de Condiciones de Vida 2016, el 13% no tiene ordenador en casa y el 10% no dispone de Internet, y las carencias en el acceso son aún mayores si consideramos que la mayoría de alumnos/as convive con personas con las que debe compartir el uso de estos dispositivos. Sin embargo, el excesivo énfasis en estas limitaciones puede hacer pensar que la provisión de tecnología es suficiente para que todo el alumnado aprenda en igualdad de condiciones. La realidad es que esta es la menos profunda de las brechas de desigualdad que ya dividían a nuestro alumnado antes de esta crisis, y que se están agrandando aceleradamente en este tiempo.

El 18% de los niños y niñas entre 6 y 16 años vive en un hogar con problemas de humedad o aislamiento, el 11% pasa frío en invierno de forma cotidiana, el mismo porcentaje no cuenta con el espacio necesario y el 5% carece de luz suficiente. En conjunto, cuatro de cada diez niños y niñas vive en un hogar sin condiciones adecuadas para el estudio, limitaciones que se agravan de forma pronunciada cuando hay bajos ingresos: el 62% del alumnado que vive en los hogares del quintil más pobre tiene alguno de estos problemas, por el 16% de quienes viven en el quintil más rico (gráfico 1). A ello se añade que una parte de los niños y niñas no tiene garantizada la seguridad alimentaria en sus hogares, lo que afecta directamente a su salud y a su capacidad para aprender (Van Lancker, 2020). Si los recursos influyen de forma determinante en el aprendizaje durante un curso normal (Rønning, 2011) o durante las vacaciones escolares (Cooper *et al.*, 1996; Alexander *et al.*, 2007), es seguro que en un contexto de confinamiento influirán mucho más. De este modo, incluso aunque se provean dispositivos digitales a todo el alumnado, esta situación conculca el derecho a la gratuidad de los recursos y las condiciones necesarios para aprender.

**Gráfico 1. Porcentaje de personas de 6 a 18 años que viven en hogares con diferentes problemas, según quintil de ingresos. España 2016**



Fuente: Rogero (2020) sobre microdatos de la Encuesta de Condiciones de Vida 2016.

- El sistema educativo está preparado para enseñar a distancia.* No todos los docentes y no todos los centros tienen la misma capacidad para proporcionar aprendizaje digital individualizado, promover y supervisar la implicación de los estudiantes y evaluar para mejorar el aprendizaje, en lo que se ha denominado *brecha digital de la escuela* (Moreno y Gortázar, 2020). En muchos casos, hay carencias de metodologías y de contenidos adaptados, de plataformas que garanticen un buen funcionamiento y una parte de los docentes carece de las competencias requeridas o, incluso, de la tecnología necesaria en sus propios hogares. En este sentido y a diferencia de otros países como Italia, donde se han dispuesto vías para que los docentes se provean de la tecnología necesaria (Ministero dell'Istruzione, 2020), en España se ha confiado en exceso en los medios privados (ordenador, acceso a Internet, etc.) que ya tuvieron los docentes antes del confinamiento. Por otro lado, esta situación dificulta la continuidad de aquellos proyectos educativos etiquetados como «innovadores» y que suelen funcionar sin libros de texto, recurso más adaptable a estas circunstancias que otras metodologías más dialógicas y participativas.
- La emergencia sanitaria no afecta emocionalmente al alumnado.* Durante las primeras semanas de confinamiento y, sobre todo, a medida que avanzaba la pandemia, el sistema educativo se ha mostrado poco sensible y empático respecto a la situación de salud de las familias. Centenares de miles de personas se han contagiado de COVID-19, lo que ha implicado hospitalización, aislamiento familiar o, como mínimo, tiempo y esfuerzo para combatir al virus en el hogar. A ello hay que sumarle los efectos emocionales: el miedo ante la enfermedad, el duelo y la tristeza cuando se ha perdido a un ser querido, y la ansiedad por los efectos económicos de la crisis económica que acompaña a la crisis sanitaria. De nuevo, el impacto de la pandemia en la salud es significativamente mayor entre las personas más vulnerables: por ejemplo, una reciente estimación apuntaba a tasas de infección en Barcelona seis veces más altas en las áreas de clase trabajadora y sus alrededores respecto a las áreas más ricas (Burgen y Jones, 1-04-2020). Derivar las responsabilidades académicas a los hogares en estas circunstancias refleja una insensibilidad institucional insólita.

La falsedad de estas ideas se hace más evidente si nos preguntamos *qué necesita para aprender* un niño que, por ejemplo, está empezando a leer, escribir y comprender los rudimentos básicos de las matemáticas. Como mínimo: material escolar adecuado; condiciones materiales mínimas; orientación, acompañamiento, interacción con sus iguales, guía y evaluación pedagógica directa y continuada; motivación; organización del tiempo de aprendizaje adaptada a su ritmo evolutivo; y un contexto social que garantice su bienestar físico y emocional. Si falta cualquiera de estos elementos, las probabilidades de que no realice adecuadamente esos aprendizajes aumentan significativamente. Y todos ellos están (o deberían estar) en el centro educativo.

## 2. ¿Por qué se ha construido esta ficción?

Hay varias razones por las que se ha asumido esta fantasía como si fuera real, algo que, a mi juicio, ha supuesto tomar decisiones equivocadas:

- En primer lugar, las familias de quienes analizan y diseñan las políticas son las más preparadas para enfrentar este desafío: suelen tener los recursos materiales, culturales y temporales necesarios que permiten afrontarlo con más garantías. A pesar de ser minoría, esas familias marcan la referencia para el diseño de las políticas educativas.
- En segundo lugar, a la población general le resulta difícil concebir una organización social que funcione sin el sistema educativo, puesto que *siempre* ha estado activo. Su paralización o reformulación genera incertidumbre y miedo.
- En tercer lugar, existe un ideal academicista por el cual es imprescindible aumentar de forma sostenida el aprendizaje de una serie predeterminada de conocimientos. Este ideal se complementa con otro de carácter meritocrático que asume que el único modo de aprender es sobre la base de la calificación. Bajo estas premisas, la educación se plantea como una carrera que no debe detenerse ante nada y en la que, si te paras, *pierdes*. Por eso el miedo de las familias no es tanto que sus hijos no aprendan (que, por supuesto, también) como que *se queden atrás*.
- En cuarto lugar, existen grupos sociales con intereses económicos y corporativos, que nada tienen que ver con el derecho a la educación, a los que beneficia que el sistema siga funcionando –aunque no cumpla su función– con el objetivo de mantener los beneficios de sus negocios (editoriales, escuelas de titularidad privada, etc.) (Torres Benayas, 02-04-2020).

Esta situación pone de manifiesto que, en ocasiones, el sistema educativo es una máquina ciega que avanza independientemente de lo que sucede en el resto de la sociedad. Una educación consciente e interrelacionada con el mundo abordaría con el alumnado lo que está sucediendo y sus implicaciones (Candel, 03-04-2020). Pensemos en cuántas cosas puede aprender un niño o niña de cualquier etapa sobre el cuerpo humano, el medio ambiente, las matemáticas (aplicadas a la salud o a la economía), la organización social, la geografía o la historia, analizando la crisis actual. Como sociedad, hemos confinado a los niños no solo físicamente, sino también epistemológicamente, y lo hemos hecho no tanto por un afán de protegerles como por una preocupante indiferencia ante su derecho a conocer qué sucede y aprender a actuar ante ello.

### 3. ¿Qué consecuencias tiene mantener esta ficción?

El aislamiento que nos protege del COVID-19 es, paradójicamente, el que expone al alumnado más vulnerable a otra enfermedad: la asfixia educativa. Durante estas semanas, el oxígeno del aprendizaje no está llegando a una parte significativa del alumnado. Los efectos de esta dolencia son el desenganche con la escuela y/o la pérdida de oportunidades de aprendizaje, y el mecanismo que la propaga es la falta de contacto con el centro escolar. Debido a la ausencia de precedentes, resulta difícil cuantificar a qué parte del alumnado está afectando, pero conviene recordar que ya antes del confinamiento una parte importante estaba en situación de exclusión o riesgo educativos. Desde mi punto de vista, no se está prestando la atención debida a los efectos que puede tener la decisión de continuar el curso, avanzar contenidos y calificar su adquisición en estas circunstancias, entre los que destaco los siguientes:

1. Un aumento sin precedentes de las desigualdades educativas según los recursos socioeconómicos y culturales del alumnado que, en el mejor de los casos, podrán amortiguarse parcialmente si se toman medidas eficaces. Nunca antes las familias habían activado de esta forma su capital cultural y social para incidir en la educación formal de sus hijos, y nunca antes las familias habían influido más en su desempeño educativo (Bonal y González, 2020).
2. Un incremento del estrés y la ansiedad de alumnado, familias y docentes por no poder cumplir como desearían con el cometido encomendado. En muchos hogares, agregar la presión académica al estrés producido por la crisis sanitaria y económica incrementará los problemas en la salud psicológica y física de muchos niños y niñas por el confinamiento (Wang *et al.*, 2020).
3. La pérdida de legitimidad del sistema educativo. En pocas semanas se ha producido un distanciamiento sin precedentes entre las administraciones educativas y la realidad de familias y docentes. El «contrato educativo» que establece, explícita o implícitamente, los derechos y deberes de los diferentes miembros de la comunidad educativa, se ha modificado de forma profunda. Nunca antes el sistema educativo se había situado tan lejos de garantizar el derecho a la educación de forma efectiva y para todas las personas, lo que puede afectar negativamente a su legitimidad como institución garante de este derecho.
4. Una reducción de la relevancia de aprendizajes fundamentales que implican la interacción social: el diálogo y la argumentación, el trabajo (y el deporte) en equipo, el tratamiento y gestión de conflictos, la organización de los recursos comunes, la participación, etc.

### 4. ¿Qué podemos hacer?

Como se ha argumentado, nos situamos ante una crisis educativa sin precedentes que nos enfrenta a desafíos muy relevantes. Unos desafíos que exigen cambios y adaptación. En primer lugar, el sistema educativo debe promover que los niños y las niñas sigan aprendiendo y enriqueciéndose durante el tiempo de encierro, pero carece de sentido pretender que el curso académico puede seguir con normalidad. La escuela está cerrada y no puede garantizar las condiciones de aprendizaje escolar. Por tanto, no debe responsabilizar al alumnado de lo que aprende, ni del ritmo al que lo aprende. De esta forma, tampoco puede dictar una calificación válida, fiable y justa, aunque la evaluación con intención formativa deba seguir aplicándose (Martín y Rogero, 2020). Por ello, mientras dura la suspensión de las clases, lo deseable sería ofrecer recomendaciones adaptadas a la realidad de las familias, con el fin de consolidar lo aprendido, y detener la impartición de contenidos nuevos. El planteamiento debería ser priorizar las necesidades del

alumnado desaventajado, en lugar de diseñar soluciones irreales para él. Aun así, habrá familias a las que los docentes no podrán llegar.

En segundo lugar, no queda otra opción que aprender a navegar en la incertidumbre, lo que implica trabajar en diferentes escenarios de fecha de retorno, de vuelta progresiva a las aulas o de nuevos confinamientos en el medio plazo. En cualquiera de ellos debemos adaptar los recursos, las metodologías y los calendarios escolares, con el objetivo de que todo el alumnado, sin excepción, pueda seguir aprendiendo. Para ello, resulta esencial establecer medidas estructurales que incorporen al menos lo siguiente (Martín y Rogero, 2020):

1. Mejorar las condiciones educativas en los colegios e institutos para atender a la diversidad de todo el alumnado y a sus condiciones socio-familiares, particularmente de aquel más vulnerable. Esto pasa por aumentar sustancialmente las plantillas de los departamentos y equipos de orientación y asesoramiento psicopedagógico en todos sus perfiles profesionales, y especialmente en aquellos que pueden coordinarse con los Servicios Sociales y activar recursos de distintas administraciones.
2. Implementar políticas que frenen la segregación escolar en todas sus dimensiones, dado que es una de las causas estructurales de desigualdad. De alguna forma, una educación confinada representa la máxima segregación educativa. Una de las mayores riquezas de la escuela es ofrecer un contexto escolar diverso que promueva entornos de aprendizaje adecuados, una convivencia positiva y compense las desigualdades.
3. Aplicar actuaciones educativas de éxito contrastadas, fomentando el modelo de tutorías o docencia compartida y garantizando la personalización de los aprendizajes y un seguimiento más exhaustivo del alumnado. Para ello es necesario incrementar las plantillas en los centros (disminuyendo las ratios) y aumentar la estabilidad de los equipos docentes.
4. Diseñar currículos oficiales flexibles alejados de la estandarización y el enciclopedismo, permitiendo el ejercicio de la autonomía pedagógica de los centros para personalizar al máximo la enseñanza.
5. Preparar desde los centros educativos el apoyo psicológico y emocional que necesitarán los alumnos/as y docentes, especialmente aquellos que han vivido situaciones traumáticas durante la pandemia.
6. Establecer sistemas de apoyo social y económico para las numerosas familias que experimentarán problemas económicos graves.
7. Prestar atención a las necesidades del alumnado vulnerable de cara a posibles nuevos confinamientos. Como mínimo, es necesario garantizar materiales y dispositivos para aprender en casa, diseñar metodologías y contenidos adecuados, establecer vías de comunicación lo más fiables posible entre docente y alumno/a, y garantizar la seguridad alimentaria y el acceso a los recursos de salud física y mental para todos (Lee, 2020).
8. Dotar a los centros de la infraestructura, el material y la formación adecuados para la docencia presencial y a distancia. Ello implica que todo/a docente cuente con tecnología para trabajar en su domicilio.

En definitiva, es necesario focalizar los esfuerzos en cuidar al alumnado y a paliar unas desigualdades que, si bien ya eran profundas, la actual situación dejará dolorosamente visibles. El sistema educativo y quienes lo forman tienen que ser sensibles al sufrimiento de los niños y las niñas y de sus familias. Nos situamos ante dos posibilidades: una, que seamos capaces de establecer medidas estructurales y perdurables para garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado; y otra, que la inacción nos lleve a profundizar en las desigualdades de forma que, por el camino, el sistema educativo pierda su sentido fundamental.

## Referencias bibliográficas

- Alexander, Karl L.; Entwisle, Doris R. & Olson, Linda S. (2007): “Lasting Consequences of the Summer Learning Gap”. *American Sociological Review*, 72 (2), 167-180.
- Bonal i Sarró, Xavier y Tarabini-Castellani Clemente, Aina (2013): “De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza”. *Praxis sociológica*, 17, 67-88.
- Bonal i Sarró, Xavier y González, Sheila (2020): “Confinamiento y efecto escuela”. *Elperiodico.com*. En línea: <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20200406/efecto-coronavirus-desigualdad-escuelas-xavier-bonal-sheila-gonzalez-7919442>, publicado el 6 de abril de 2020.
- Burgen, Stephen y Jones, Sam (2020): “Poor and vulnerable hardest hit by pandemic in Spain”. *The Guardian*. En línea: <https://www.theguardian.com/world/2020/apr/01/poor-and-vulnerable-hardest-hit-by-pandemic-in-spain>, publicado el 1 de abril de 2020.
- Candel, Carlos (2020): “Hacia lo significativo”. *El diario de la educación*. En línea: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/03/hacia-lo-significativo/>, publicado el 3 de abril de 2020.
- Cooper, Harris; Nye, Barbara; Charlton, Kelly; Lindsay, James & Greathouse, Scott (1996): “The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review”. *Review of Educational Research*, 66 (3), 227-268. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>.
- Lee, Joyce (2020): “Mental health effects of school closures during COVID-19”. *The Lancet*. En línea: [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(20\)30109-7/fulltext#articleInformation](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30109-7/fulltext#articleInformation), publicado el 14 de abril de 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7).
- Martín, José Miguel y Rogero, Jesús (17-04-2020): “El coronavirus y la asfixia educativa: el confinamiento deja sin protección a la infancia más vulnerable”. *Agencia SINC*. En línea: <https://www.agenciasinc.es/Opinion/El-coronavirus-y-la-asfixia-educativa-el-confinamiento-deja-sin-proteccion-a-la-infancia-mas-vulnerable>, publicado el 17 de abril de 2020.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020): “El Ministerio de Educación y Formación Profesional y las CCAA acuerdan mantener la duración del curso escolar hasta junio”. En línea: <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/04/20200415-sectorial.html>, publicado el 15 de abril de 2020.
- Ministero dell’Istruzione (2020): “Coronavirus, possibile l’acquisto di hardware con la Carta del docente fino al 31 luglio”. En línea: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/coronavirus-possibile-l-acquisto-di-hardware-con-la-carta-del-docente-fino-al-31-luglio>, publicado el 10 de abril de 2020.



- Moreno, Juan Manuel y Gortázar, Lucas (2020): “La preparación de las escuelas para el aprendizaje digital a los ojos de los directores. Un análisis de PISA 2018 y sus implicaciones para la respuesta a la crisis COVID19 (Coronavirus)”. *Education for Global Development. World Bank Blogs*. En línea: <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>, publicado el 8 de abril de 2020.
- Rogero, Jesús (2020): “Ficción educativa en tiempos de confinamiento”. *El diario de la educación*. En línea: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/03/25/ficcion-educativa-en-tiempos-de-confinamiento/>, publicado el 25 de marzo de 2020.
- Rønning, Marte (2011): “Who Benefits from Homework Assignments?”. *Economics of Education Review*, 30(1), 55-64.
- Torres Benayas, Victoria (2020): “Los centros concertados de Madrid siguen cobrando las cuotas a pesar de que no hay clase”. *El País*. En línea: <https://elpais.com/espana/madrid/2020-04-02/los-centros-concertados-de-madrid-siguen-cobrando-las-cuotas-a-pesar-de-que-no-hay-clase.html>, publicado el 2 de abril de 2020.
- Van Lancker, Wim & Zachary Parolin (2020): “COVID-19, School Closures, and Child Poverty: A Social Crisis in the Making”. *The Lancet Public Health* (2020). En línea: [https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667\(20\)30084-0/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667(20)30084-0/fulltext), publicado el 7 de abril de 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0).
- Wang, Guanghai; Zhang, Yunting; Zhao, Jin; Zhang, Jun & Jiang, Fan (2020): “Mitigate the Effects of Home Confinement on Children During the COVID-19 Outbreak”. *The Lancet*, 395 (10228), 945-947. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X).

## Nota biográfica

Jesús Rogero-García es profesor de Sociología en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación principales en la actualidad son las desigualdades en educación y el cuidado a la infancia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8813-2929>.