



PNUD LAC C19 PDS N°. 20

# COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe

Sandra García Jaramillo\*  
Agosto 2020

## Resumen

Más de 144 millones de estudiantes en América Latina y el Caribe completaron cerca de 5 meses sin asistir a la escuela como consecuencia de las medidas de salud pública tomadas por los gobiernos ante la pandemia del COVID-19. La crisis sanitaria ha representado un choque triple para los niños, niñas y adolescentes<sup>1</sup>: el cierre prolongado de escuelas, el encierro por las medidas de confinamiento, y la pérdida de seguridad económica en los hogares. Este choque triple tiene repercusiones en el corto y largo plazo que comprometen el desarrollo de toda una generación. Si bien los gobiernos de la región han puesto en marcha estrategias de educación a distancia que buscan mantener cierta continuidad en el aprendizaje y bienestar de los niños y adolescentes, estas soluciones han llegado de manera desigual y pueden agudizar aún más las brechas educativas que existían en la región antes de la pandemia. La atención de la emergencia educativa requiere que los gobiernos centren sus esfuerzos en garantizar el aprendizaje y bienestar de los niños y adolescentes, y trabajen en cuatro ejes prioritarios: 1) planear la reapertura de escuelas con sentido de urgencia, 2) desarrollar una estrategia que asegure el aprendizaje de todos los estudiantes en medio del nuevo contexto en donde no todas las horas de instrucción serán de manera presencial, 3) mantener el rol protector de la escuela y garantizar servicios que han sido interrumpidos, y 4) asegurar el bienestar emocional de la comunidad educativa (profesores, familias y estudiantes). Implementar estas acciones de manera oportuna requiere proteger los presupuestos de educación en la región, promover la cooperación entre países y la articulación entre el sector educativo y otros sectores. Esta crisis puede ser una oportunidad para repensar y construir un sistema educativo que cierre las brechas y contribuya a desarrollar el máximo potencial de todos los niños y adolescentes de la región. Para ello, se debe manejar la emergencia con visión de largo plazo, de manera que las inversiones estén encaminadas a reconstruir un sistema educativo que asegure el aprendizaje de los estudiantes, particularmente los más vulnerables.

\* Profesora asociada, Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo de la Universidad de los Andes. Información de contacto: [sagarcia@uniandes.edu.co](mailto:sagarcia@uniandes.edu.co)

La autora agradece a Marcela Meléndez, María Laura Alzúa, Felipe Barrera, Adriana Camacho, Mariana Coolican, Ruth Custode, Yannig Dussart, Ariel Fiszbein, Luis Enrique García, Pablo Jaramillo, Hugo Nopo, María Paula Reinbold, Claudio Santibanez, Miguel Urquiola, y Denise Vaillant por sus comentarios y sugerencias para la construcción del documento. También agradece a Lucas Marín por su apoyo en la búsqueda de información, el análisis de datos y los comentarios al documento, y a Freddy Carrillo por su apoyo en la búsqueda de información.

### PNUD LAC C19 PDS N°. 1

Un marco conceptual para analizar el impacto económico del COVID-19 y sus repercusiones en las políticas  
Por Constantino Hevia y Andy Neumeyer

### PNUD LAC C19 PDS N°. 2

Sugerencias para la Emergencia  
Por Santiago Levy

### PNUD LAC C19 PDS N°. 3

El impacto económico del COVID-19 en Venezuela: la urgencia del financiamiento externo  
Por Daniel Barráez y Ana María Chirinos-Leañez

### PNUD LAC C19 PDS N°. 4

Impacto socioeconómico del COVID-19 y opciones de política en Honduras  
Por Andrés Ham

### PNUD LAC C19 PDS N°. 5

Covid-19 y el shock externo: Impactos económicos y opciones de política en el Perú  
Por Miguel Jaramillo y Hugo Ñopo

### PNUD LAC C19 PDS N°. 6

Impacto Social y Económico de la COVID-19 y opciones de políticas en Argentina  
Por María Laura Alzúa y Paula Gosis

### PNUD LAC C19 PDS N°. 7

La cooperación financiera internacional frente a la crisis económica latinoamericana  
Por José Antonio Ocampo

### PNUD LAC C19 PDS N°. 8

COVID-19 y la protección social de las personas pobres y los grupos vulnerables en América Latina: un marco conceptual  
Por Nora Lustig y Mariano Tommasi

### PNUD LAC C19 PDS N°. 9

Impacto social y económico de COVID-19 y opciones de políticas públicas en Jamaica  
Por Manuel Mera

### PNUD LAC C19 PDS N°. 10

Impacto Social y Económico de la COVID-19 y opciones de políticas en Uruguay  
Por Alfonso Capurro, Germán Deagosto, Federico Ferro, Sebastián Ithurralde y Gabriel Oddone

### PNUD LAC C19 PDS N°. 11

El coronavirus en Colombia: vulnerabilidad y opciones de política  
Por Andrés Álvarez, Diana León, María Medellín, Andrés Zambrano y Hernando Zuleta

### PNUD LAC C19 PDS N°. 12

COVID-19 y vulnerabilidad: una mirada desde la pobreza multidimensional en El Salvador  
Por Rodrigo Barraza, Rafael Barrientos, Xenia Díaz, Rafael Pleitez y Víctor Tablas

### PNUD LAC C19 PDS N°. 13

Desafíos de desarrollo ante la COVID-19 en México. Panorama socioeconómico  
Oficina del PNUD en México

### PNUD LAC C19 PDS N°. 14 A

Lecciones del COVID-19 para una agenda de sostenibilidad en América Latina & Caribe

Por Diana Carolina León y Juan Camilo Cárdenas

### PNUD LAC C19 PDS N°. 14 B

Latinoamérica y el Caribe: Riqueza natural y degradación ambiental en siglo XXI

Por Diana Carolina León y Juan Camilo Cárdenas

### PNUD LAC C19 PDS N°. 15

Impacto económico y social del COVID-19 y opciones de política en la República Dominicana

Por Sócrates Barinas y Mariana Viollaz

### PNUD LAC C19 PDS N°. 16

Nota técnica de Las Bahamas: Impacto del COVID-19 y opciones de políticas públicas

Por Manuel Mera

### PNUD LAC C19 PDS N°. 17

Impulsando la recuperación socioeconómica en Paraguay – Estrategias de reactivación frente al COVID-19

Oficina del PNUD en Paraguay

### PNUD LAC C19 PDS N°. 18

El Coronavirus y los retos para el trabajo de las mujeres en América Latina

Diana Gutiérrez, Guillermina Martín, Hugo Ñopo

### PNUD LAC C19 PDS N°. 19

Desafíos de la pandemia de COVID-19 en la salud de la mujer, de la niñez y de la adolescencia en América Latina y el Caribe

Arachu Castro

### PNUD LAC C19 PDS N°. 20

COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe

Sandra García Jaramillo

Este documento fue comisionado conjuntamente con UNICEF para contribuir al debate de política pública en la región, con un énfasis particular en la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

#### Aviso Legal:

COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe  
Agosto 2020

El PNUD forja alianzas con todos los niveles de la sociedad para ayudar a construir naciones que puedan resistir las crisis; promueve y sostiene un tipo de crecimiento que mejora la calidad de vida de todos. Presentes sobre el terreno en unos 170 países y territorios, ofrecemos una perspectiva global y un conocimiento local al servicio de las personas y las naciones.

Copyright © PNUD 2020 Todos los derechos reservados.

Producido en EE.UU. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo | One United Nations Plaza, Nueva York, NY 10017, Estados Unidos.

Los puntos de vista, las designaciones y las recomendaciones presentadas en este informe no reflejan necesariamente la postura oficial del PNUD.

Introducción a la serie:

## Evidencia, experiencia, y pertinencia en busca de alternativas de política eficaces

La pandemia del COVID-19 es uno de los desafíos más serios que ha enfrentado la humanidad en tiempos recientes. Todavía se desconoce lo que podrá ser su costo total en vidas humanas. De manera simultánea a la pérdida de vidas y a la profunda crisis de salud, el mundo está siendo testigo de un colapso económico que impactará de manera severa el bienestar de grandes segmentos de la población durante los próximos años. Algunas de las medidas que se están tomando para contrarrestar la pandemia afectarán nuestras vidas en el futuro de manera no trivial. Entender la relación entre los diferentes elementos del problema para ampliar el espacio de la política con una comprensión completa de los efectos sociales y económicos que las medidas que se adopten pueden traer consigo, es el propósito de esta serie.

Hasta el momento, la imposibilidad de utilizar el aislamiento selectivo con las personas y grupos contagiados ha llevado a la aplicación de medidas de distanciamiento social que están imponiendo un costo económico y social excesivamente desproporcionado en todo el mundo. La combinación de políticas como el distanciamiento social, el confinamiento y las cuarentenas implican una reducción, cuando no una parada total, de las actividades de producción y consumo por un periodo de tiempo incierto, que desploma los mercados y puede llevar al cierre de empresas, llevando al desempleo a millones de trabajadores. El trabajo, factor esencial de la producción, está en cuarentena en la mayoría de los sectores de la economía. Las fronteras se han cerrado, y las cadenas globales de valor se han interrumpido. La mayoría de las estimaciones muestran una contracción del producto global. En la región de América Latina y el Caribe, las predicciones muestran un consenso alrededor del -3% o -4%, y se espera que solo en 2022 la región recupere los niveles de actividad previos a la crisis, en escenarios que prevén una crisis en forma de “U”. Según la CEPAL, más de 30 millones de personas podrían caer en la pobreza si no se ponen en marcha políticas activas para proteger o sustituir el ingreso de los grupos vulnerables.

Enfrentamos una crisis que exige respuestas no convencionales. Nos preocupa el efecto nivel: el impacto de la crisis sobre el tamaño de las economías y su capacidad para recuperar el crecimiento tras el choque. Pero nos preocupa igualmente su impacto distributivo. La crisis interactúa con la heterogeneidad preexistente en tenencia de activos, capacidad de generación de ingresos, condiciones de trabajo,

acceso a servicios públicos y muchos otros aspectos que hacen que algunos individuos y hogares sean particularmente vulnerables a una parálisis de la economía como ésta. Las personas que dependen de los mercados informales, los micro y pequeños empresarios, las mujeres en situación de empleo precario, los grupos históricamente excluidos, como los pueblos indígenas y los afrodescendientes, deben estar al centro de la respuesta de política.

Como agencia de desarrollo de las Naciones Unidas, el PNUD tiene una larga tradición de acompañar el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de la política pública. Tiene el mandato de responder a circunstancias cambiantes, desplegando su capacidad para apoyar a nuestros estados miembros en la búsqueda de soluciones integrales a problemas complejos. Esta serie busca aprovechar la experiencia y conocimientos del PNUD a nivel global y la experticia y capacidad de nuestra red de centros de investigación e instituciones académicas aliadas de América Latina y el Caribe. Es un intento por promover una reflexión colectiva sobre la respuesta a la crisis de salud del COVID-19 y sus efectos económicos y sociales sobre nuestras sociedades. Es necesario pensar rápido. Las soluciones basadas en evidencia, la experiencia y la intuición política razonada –con origen en una larga historia de experiencia en política– son esenciales para guiar este esfuerzo. Esta serie contribuye, además, al enfoque integral establecido por la reforma de la ONU y aspira a ser un insumo importante para la respuesta coherente del sistema de desarrollo de las Naciones Unidas a los niveles global, regional y nacional.

Ben Bernanke, antiguo gobernador de la Reserva Federal de los Estados Unidos, nos recuerda en su libro *El valor de actuar* que durante las crisis las personas se distinguen entre quienes actúan y quienes temen actuar. Esperamos que estos documentos de política contribuyan al debate público con la entrega de propuestas oportunas y sólidas para apoyar a todos aquellos que están tomando decisiones con el fin de proteger a los más vulnerables de nuestra región.

Luis F. Lopez-Calva

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo  
Director Regional, América Latina y el Caribe  
Nueva York, marzo 2020

## 1. Introducción

La pandemia del COVID-19 ha llevado a los gobiernos a tomar decisiones drásticas frente al funcionamiento de varias actividades económicas y sociales. Uno de los sectores más afectados desde el inicio de la emergencia sanitaria ha sido la educación preprimaria, básica y secundaria. Mientras varias actividades económicas han comenzado a abrir, al momento de esta edición, la mayoría de los países en América Latina y el Caribe (en adelante, ALC) mantienen las escuelas cerradas. A excepción de Nicaragua y Anguila, todos los países de la región declararon el cierre de escuelas a nivel nacional en el mes de marzo. A comienzos de agosto, solo Uruguay, había abierto las escuelas a nivel nacional, luego de haber implementado una reapertura focalizada en zonas rurales. Esto quiere decir que más de 144 millones<sup>1</sup> de estudiantes en la región completaron cerca de cinco meses sin asistir de manera presencial a la escuela y enfrentados a un cambio radical en sus procesos de aprendizaje (ver Tabla A1, Anexo).

El cierre prolongado de las escuelas y centros educativos, sumado al choque económico y en salud de la población, tiene implicaciones en el desarrollo presente y futuro de los niños, particularmente aquellos que viven en hogares más vulnerables. Como consecuencia de la crisis, hay mayor riesgo de deserción y rezago escolar, mayor riesgo de inseguridad alimentaria, de maltrato, de afectaciones en salud física y emocional, y, no menos importante, de perder aprendizaje, con consecuencias que pueden ser devastadoras para toda una generación<sup>2</sup>.

Varios países de la región han puesto en marcha medidas de emergencia con el fin de mantener cierta continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje mientras las escuelas permanecen cerradas: desde el despliegue curricular a través de canales de radio y televisión, hasta el uso de teléfonos móviles o plataformas virtuales. A la vez, se enfrentan ante la incertidumbre del desarrollo de la pandemia que determinará los tiempos y condiciones de reapertura de escuelas.

Antes de la pandemia, los países en la región ya enfrentaban una crisis de aprendizaje, y amplias brechas educativas. En adición, las medidas hasta ahora implementadas para mantener el aprendizaje a distancia no necesariamente son adecuadas para todos los grupos de edad ya que difícilmente toman en cuenta las particularidades de los estudiantes. Por ejemplo, los niños más pequeños requieren de un acompañamiento cercano con el que no necesariamente cuentan en sus hogares. Más aún, las estrategias no llegan a todos por igual ya que dependen del acceso a recursos que están distribuidos de manera inequitativa como la conectividad a internet, dispositivos electrónicos, espacios y apoyo parental para estudiar en el hogar. Dada esta situación, y ante el cierre prolongado de escuelas, se teme que las brechas en permanencia y logro educativo se amplíen aún más.

El presente documento presenta un diagnóstico general de la situación en educación preescolar, primaria y secundaria en la región, las implicaciones de la crisis del COVID-19 para los niños en edad escolar<sup>3</sup>, y las estrategias que se deben considerar hacia adelante para enfrentar y superar la crisis. El resto del documento se organiza de la siguiente manera: la sección a continuación describe las brechas educativas antes de la pandemia, la sección tres resume los impactos potenciales de la crisis en los estudiantes y sus familias, así como en los docentes y sistemas educativos. Luego, la cuarta sección resume las medidas de emergencia que han tomado los gobiernos de ALC para asegurar la continuidad de la educación. Finalmente, la última sección presenta una hoja de ruta que señala las acciones de política más relevantes que deben tener en cuenta los gobiernos para

<sup>1</sup> Esta cifra corresponde al total de estudiantes afectados por el cierre de escuelas al 10 de agosto de 2020 de acuerdo con el monitoreo global de cierre de escuelas a causa del COVID-19 realizado por [Unesco](#) (ver detalles en Tabla A1 en el Anexo). Esta cifra es diferente a la reportada por [Unicef](#) al 9 de Septiembre (138 millones de estudiantes) en la que ya algunos países han reabierto sus escuelas.

<sup>2</sup> Kaffenberger, M. 2020. [Modeling the Long-Run Learning Impact of the COVID-19 Learning Shock: Actions to \(More Than\) Mitigate Loss](#). RISE Insight.

<sup>3</sup> Este documento se centra en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, lo cual corresponde a niños y niñas entre 4 y 17 años. Los servicios de atención a la primera infancia también se han visto afectados por la pandemia, y garantizar atención integral para los niños menos de 4 años es fundamental para su desarrollo presente y futuro. Además, el cuidado infantil es un servicio esencial para habilitar la oferta laboral, particularmente de las mujeres. Sin embargo, el análisis de este grupo de edad está fuera del alcance de este documento.

asegurar la prestación del servicio educativo, prevenir la ampliación de brechas en el aprendizaje, y construir hacia adelante un sistema que promueva el desarrollo del máximo potencial de todos los niños y jóvenes<sup>4</sup>.

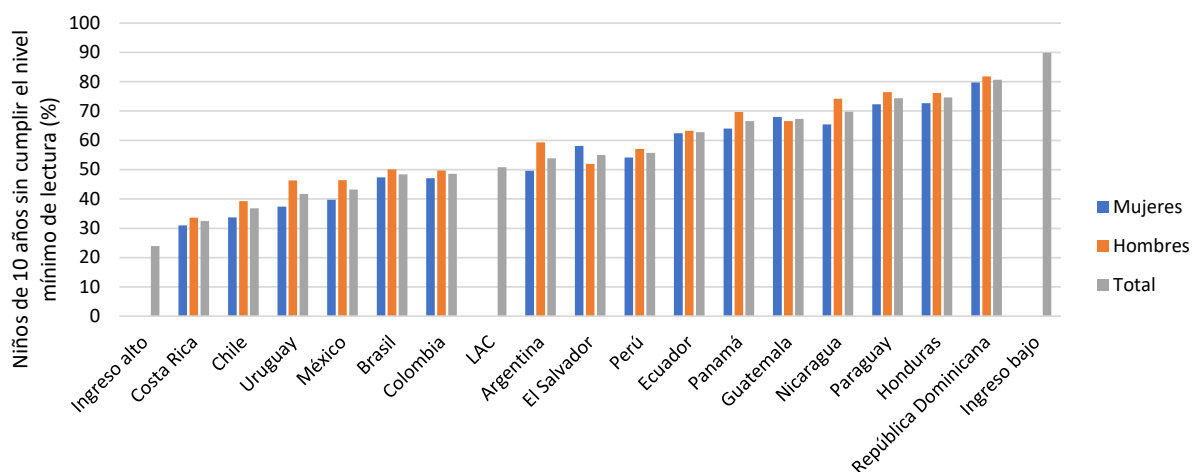
## 2. Brechas en educación (pre-COVID)

### 2.1. Brechas en aprendizaje

Antes de la pandemia, los países de la región se enfrentaban a una crisis de aprendizaje que afectaba particularmente a los más pobres<sup>5</sup>. En promedio, 50.8% de los niños menores de 10 años en ALC no tienen las competencias de lectura necesarias para comprender un texto simple. Como se muestra en el Gráfico 1, este índice de pobreza en el aprendizaje varía entre países, con valores menores al 36.8% en Chile y Costa Rica, pero superior a 74.4% en República Dominicana, Honduras y Paraguay. Más aún, al mirar el nivel de aprendizaje al interior de los países, se encuentran diferencias marcadas en el nivel de aprendizaje según el nivel socioeconómico o lugar de residencia de los estudiantes. Por ejemplo, datos de PISA muestran sistemáticamente puntajes mayores en matemáticas, lectura y ciencias para los estudiantes en hogares pertenecientes al quintil socioeconómico superior comparados con el quintil más bajo (ver Anexo, Gráfico A1).

El bajo nivel de aprendizaje, así como las brechas son evidentes desde los primeros años de preescolar. Por ejemplo, si bien el 83% de los niños entre 3 y 4 años tienen un nivel de desarrollo cognitivo, físico y emocional adecuado, el 57% de los niños que tienen un nivel de desarrollo inadecuado provienen de los hogares más pobres<sup>6</sup>. Por otra parte, solo el 27% de los niños entre 3 y 4 años cuentan con las competencias básicas de aprestamiento numérico y alfabético. Esta cifra, de por sí baja, esconde una brecha importante: 30% en zonas urbanas y 19% en zonas rurales<sup>7</sup>.

■ Gráfico 1. Pobreza de aprendizaje en América Latina y el Caribe (2018)



Nota: El índice de pobreza de aprendizaje, desarrollado por Unesco y el Banco Mundial, refleja el porcentaje de niños de 10 años que no cumplen con el requisito mínimo de lectura (ser capaz de leer y comprender un texto básico) ponderado por el número de niños que han abandonado la escuela. Fuente: [Banco Mundial](#)

<sup>4</sup> El diagnóstico presentado en este documento, así como los impactos potenciales de la crisis y el resumen de estrategias implementadas por los países de la región, se basan en el análisis de bases de datos secundarias, información oficial reportada por los Ministerios de Educación de los países de ALC, y material bibliográfico existente. A lo largo del documento se señalan las fuentes utilizadas según el caso. La hoja de ruta presentada en la última sección es producto de reflexiones propias de la autora, con base en la literatura existente y discusiones con otros expertos y hacedores de política, quienes contribuyeron con sus comentarios y sugerencias.

<sup>5</sup> World Bank. 2018. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: World Bank.

<sup>6</sup> UNICEF. (2017). [Identifying the Gap to Act: Early Childhood Development Outcomes and Determinants in Latin America and the Caribbean](#).

<sup>7</sup> UNICEF. (2017). [Identifying the Gap to Act: Early Childhood Development Outcomes and Determinants in Latin America and the Caribbean](#).

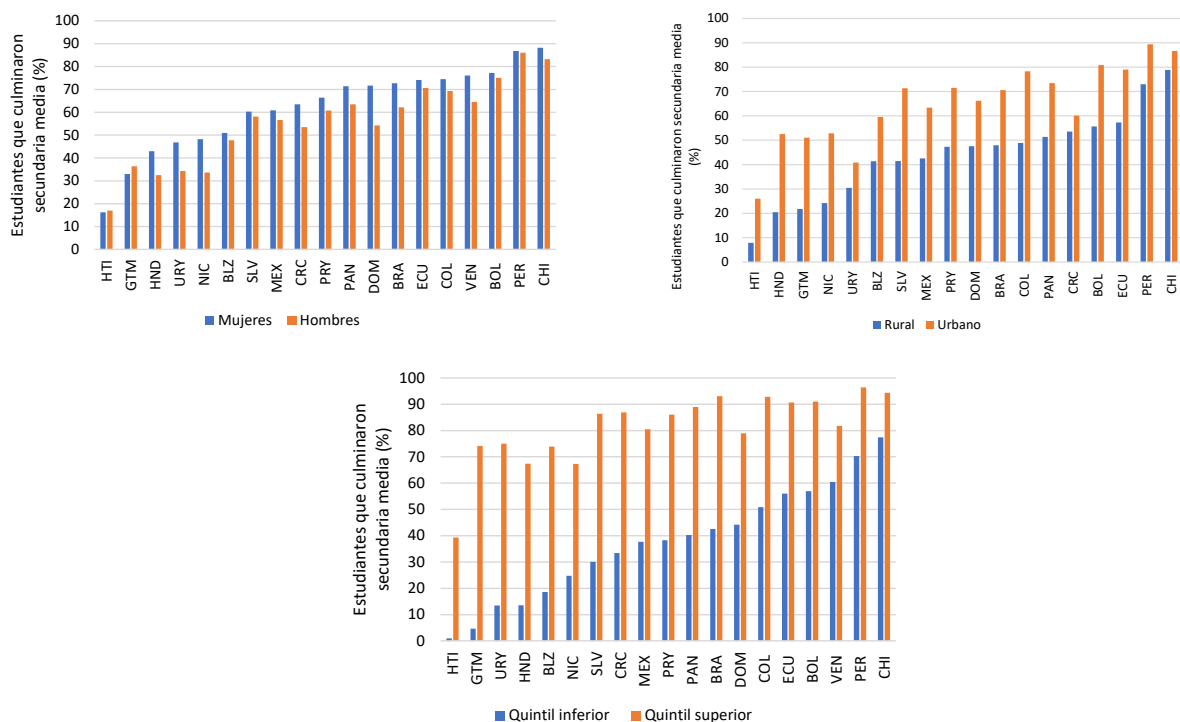


## 2.2. Brechas en cobertura y permanencia

La cobertura de educación preprimaria es bastante heterogénea en la región. Mientras que Uruguay, Brasil y Costa Rica, la cobertura en preescolar es mayor al 80%, en Honduras, Guatemala y Perú es menor al 50% (ver Anexo, Gráfico A2). En contraste, la mayoría de los países en la región han logrado tasas de cobertura y graduación de la escuela primaria cercanas al 100%. Sin embargo, aún se visualizan brechas importantes en algunos países en la terminación de este nivel educativo entre zonas urbanas y rurales, así como entre niveles socioeconómicos. Ese es el caso, por ejemplo, de Guatemala, Nicaragua y Honduras, donde la brecha de cobertura entre el quintil superior e inferior es de 40, 27 y 23 puntos porcentuales respectivamente (ver Anexo, Gráfico A3).

En lo que concierne al tránsito de primaria a secundaria, todos los países de la región, sin excepción, se enfrentaban antes de la pandemia al reto de la deserción escolar y lograr la terminación de la secundaria básica y media, particularmente de adolescentes provenientes de las zonas rurales y de hogares del quintil más pobre. La tasa promedio de terminación de la secundaria básica en la región es 78.26% y 62.16% para la secundaria media. Este promedio, por supuesto, esconde grandes diferencias entre países y al interior de los países entre niveles de vulnerabilidad. Por ejemplo, mientras que en Chile y Perú más del 85.75% de los estudiantes terminan la secundaria media, menos del 40.92% de los estudiantes en Guatemala, Honduras y Nicaragua terminan este nivel educativo. Más aún, sistemáticamente para todos los países de la región, se encuentran amplias diferencias en la terminación de la secundaria según la zona de residencia y el nivel socioeconómico de los estudiantes. Como lo muestra el Gráfico 2, la proporción de adolescentes que culmina la secundaria es significativamente mayor en las zonas urbanas y en jóvenes pertenecientes al quintil socioeconómico más alto. En cuanto a diferencias por género, en la mayoría de los países de la región la tasa de culminación de la secundaria media es mayor para las mujeres en comparación de los hombres.

■ Gráfico 2. Culminación de la secundaria media por género, zona y nivel socioeconómico, 2018



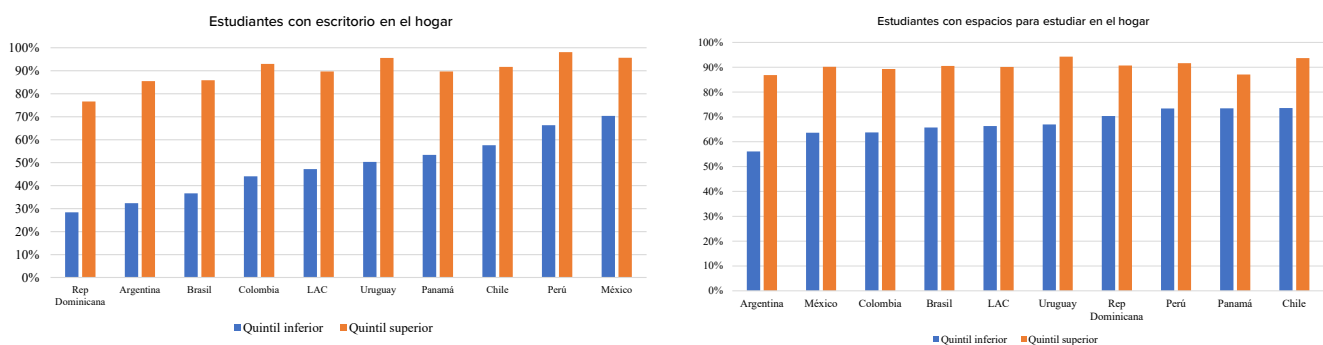
Nota: Por falta de información los datos reportados son del 2017 para Chile y Haití, del 2016 para Belice, del 2015 para Guatemala y del 2014 para Nicaragua y Venezuela. Fuente: Education-UNESCO Institute of Statistics.

## 2.3. Brechas en disponibilidad de recursos para el aprendizaje

Ante el cierre de escuelas, la mayoría de los países en la región han puesto en marcha estrategias de educación a distancia. La implementación de estas estrategias depende fuertemente del acceso que tengan los niños y adolescentes en sus hogares a una serie de recursos que les permita aprender en casa: disponibilidad de libros y materiales educativos en el hogar, disponibilidad de un lugar para estudiar, acceso a algún dispositivo electrónico y a conectividad, y el apoyo e involucramiento de sus padres en los procesos de aprendizaje<sup>8</sup>. Como se muestra a continuación, ALC se enfrenta a una fuerte inequidad en los recursos necesarios para generar un ambiente propicio para el aprendizaje en casa.

Los datos de PISA permiten examinar las brechas en recursos educativos reportados por los mismos estudiantes en algunos países de la región. Según datos de 2018, en promedio 76.1% de los estudiantes de 15 años cuentan con un espacio para estudiar en el hogar y 67% cuentan con un escritorio. El Gráfico 3 muestra el acceso a estos espacios según el nivel socioeconómico de los hogares. Como se puede observar, menos del 73.6% de los y las adolescentes de hogares en el quintil más pobre cuentan con un espacio para estudiar en el hogar (en comparación con más del 86.8% en el quintil superior), y con excepción de México y Perú, menos de 57.6% tienen acceso a un escritorio (en comparación con 76.6% o más en el quintil superior).

■ Gráfico 3: Espacios en el hogar por nivel socioeconómico



Nota: Los quintiles están contruidos a partir de un índice que mide la posesión de bienes de los hogares de los estudiantes. Estos bienes incluyen cuarto propio, conexión a internet, televisión, carro, cuartos con baño, celular con acceso a internet, computador, tableta, libros digitales y tres bienes de riqueza relacionados con cada país. Para determinar el quintil al que pertenece cada hogar se tienen en cuenta únicamente los países de ALC.

En cuanto al acceso a dispositivos electrónicos, 62% cuentan con un computador para estudiar y 45.6% cuentan con una tableta en el hogar. Al igual que con los datos anteriores, se encuentra una variación importante entre países, particularmente en el acceso a computadores: mientras que en Chile, el 83% de los estudiantes de 15 años cuentan con un computador para estudiar, en México, Panamá y Perú, este porcentaje es inferior a 54% y en República Dominicana igual a 40.5%. Las diferencias socioeconómicas frente al acceso a un computador o a una tableta para estudiar en el hogar son abismales: como se observa en el Gráfico 4, para todos los países Latinoamericanos con datos disponibles, la probabilidad de que un estudiante perteneciente a un hogar del quintil más alto tenga un computador para estudiar es 5.5 veces mayor (o más) que aquellos en el quintil más bajo, y las diferencias en cuanto a pertenencia de una tableta son aún más grandes (de 8 a 1). Ahora bien, el acceso a un celular con internet en el hogar es sustancialmente mayor, siendo superior a 81.9% en todos los países, y cercano a 100% en Argentina, Brasil y Uruguay. Si bien existen diferencias por nivel socioeconómico, estas son menos agudas que las observadas para el acceso a un computador<sup>9</sup>. No obstante, tener un celular con datos en el hogar no

<sup>8</sup> Brossard, Mathieu; Cardoso, Manuel; Kamei, Akito; Mishra, Sakshi; Mizunoya, Suguru; Reuge, Nicolas (2020). [Parental Engagement in Children's Learning: Insights for remote learning response during COVID-19](#), Innocenti Research Briefs no. 2020-09, UNICEF Office of Research– Innocenti, Florence

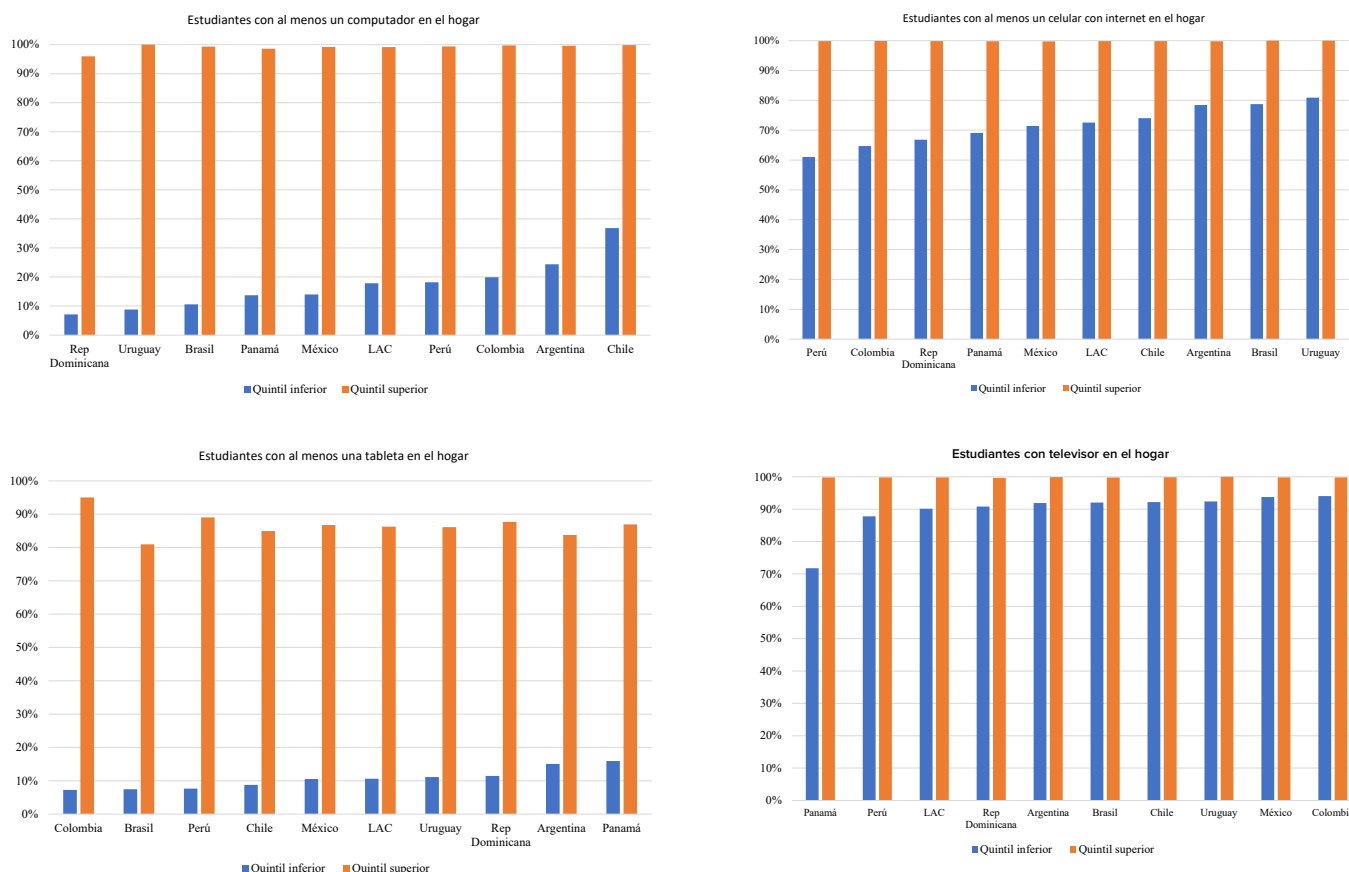
<sup>9</sup> Es importante aclarar que esta cifra corresponde al reporte por parte de los estudiantes en cuanto a la disponibilidad de un celular con internet en el hogar. No obstante, esto no tiene en cuenta la calidad del internet en cuanto a la estabilidad de la conexión, ni qué tanto tiene acceso a un plan de datos.



garantiza el acceso a internet por parte de los estudiantes para la realización de sus actividades académicas. La cobertura promedio de internet en la región es de 68%, nuevamente con una gran heterogeneidad: desde coberturas menores a 50% en Haití (33%), Honduras (42%) y Nicaragua (47%), hasta coberturas mayores a 80% en San Kitts y Nevis, Anguila, Barbados, Chile, Islas Vírgenes y Bahamas<sup>10</sup>. Esta cobertura incluye el acceso mediante dispositivos móviles. Si se tiene en cuenta que para hacer un uso adecuado de los recursos educativos digitales es preferible tener un computador o tableta, el acceso a internet mediante estos dispositivos es aún menor (39% en promedio), y en ningún país de la región supera el 55%.

Finalmente, el acceso a televisión es cerca a universal en los países de la región, con excepción de Panamá y Perú, donde el 90.7% y 94.3% de los estudiantes reportan tener televisor en sus hogares. Adicionalmente, se observan diferencias socioeconómicas en la tenencia de televisor, pero estas son sustancialmente menores que las observadas para los demás dispositivos electrónicos. Estas desigualdades contribuyen a agudizar las brechas en el aprendizaje, pues justamente los niños y adolescentes más vulnerables son quienes menos cuentan con los recursos necesarios para continuar con su proceso de aprendizaje en el hogar.

■ Gráfico 4. Acceso a dispositivos electrónicos en el hogar por nivel socioeconómico

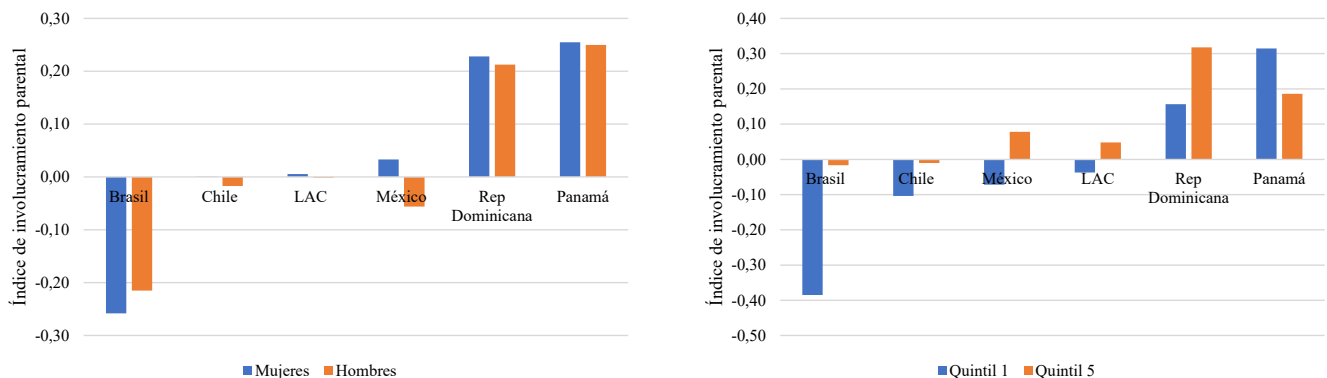


Nota: Los quintiles están contruidos a partir de un índice que mide la posesión de bienes de los hogares de los estudiantes. Dentro de estos bienes se incluyen bienes electrónicos, cuartos en las casas, entre otros. Para determinar el quintil al que pertenece cada hogar se tienen en cuenta únicamente los países de ALC.

Un entorno que facilite el aprendizaje en el hogar requiere del apoyo de los cuidadores, particularmente para los niños más pequeños<sup>11</sup>. En el caso de los niños de 3 a 4 años, datos consolidados por UNICEF muestran que el 75% cuenta con algún tipo de actividad de aprendizaje por parte de algún adulto en el hogar<sup>12</sup>. Sin embargo, esto es menos común en los niños con madres con bajo nivel educativo (60%), en hogares pobres (62%) y en zonas rurales (65%). Más aún, 48% de los niños en este rango de edad no cuentan con libros en el hogar. En cuanto a los niños mayores, dado que no tenemos información detallada sobre el involucramiento parental en todos los países en la región, se puede tomar el nivel de educativo de los padres como una proxy de la calidad del acompañamiento y apoyo parental<sup>13</sup>. Al igual que otros recursos para el aprendizaje, la educación parental se encuentra inequitativamente distribuida: los niños y adolescentes en los hogares más pobres cuentan con padres y madres con niveles educativos significativamente más bajos que aquellos en los hogares del quintil superior (ver Anexo, Gráfico A4), lo cual sugiere la existencia de brechas en el tipo de apoyo que los padres y madres pueden ofrecerles a sus hijos en el proceso de aprendizaje.

Los datos de PISA permiten medir las brechas en el involucramiento parental para los estudiantes de 15 años en algunos países de la región. El Gráfico 5 muestra el índice de involucramiento parental en relación al promedio de los países de la OECD (según datos recolectados en PISA 2018). Este índice mide qué tanto los padres indagan por la vida escolar de sus hijos e hijas, y qué tanta ayuda ofrecen en su proceso de aprendizaje. Se resaltan dos resultados principales: primero, el nivel de involucramiento parental está por debajo del promedio de la OECD para Brasil y Chile, mientras que está por encima del promedio en República Dominicana y Panamá. Segundo, a excepción de Panamá, las diferencias en el nivel de involucramiento parental según el nivel socioeconómico del hogar son enormes: entre 10.4 y 22.6 veces menor para el quintil más pobre comparado con el quintil superior.

■ Gráfico 5. Índice de involucramiento parental para aprender en casa, por género y nivel socioeconómico



Nota: Este índice contiene la frecuencia con la que los padres realizaron las siguientes actividades con el estudiante: discutir cómo le ha ido en la escuela, comer con el hijo en la mesa, disponer de tiempo para hablar, ayudar en tareas de ciencias, preguntar cómo se ha desempeñado en las clases de ciencias, obtener materiales para las clases de ciencias, discutir como la ciencia se usa en la vida cotidiana, discutir orientaciones profesionales relacionadas con ciencias. Valores positivos de este índice reflejan que están por encima del promedio de los países de la OECD. Los quintiles están contruidos a partir de un índice que mide la posesión de bienes de los hogares de los estudiantes. Dentro de estos bienes se incluyen bienes electrónicos, cuartos en las casas, entre otros. Para determinar el quintil al que pertenece cada hogar se tienen en cuenta únicamente los países de ALC.

Finalmente, los datos de PISA permiten medir el nivel de apoyo emocional de los padres para un grupo más amplio de países. Este índice mide qué tanto los padres apoyan emocionalmente a sus hijos e hijas para desarrollar sus actividades escolares.

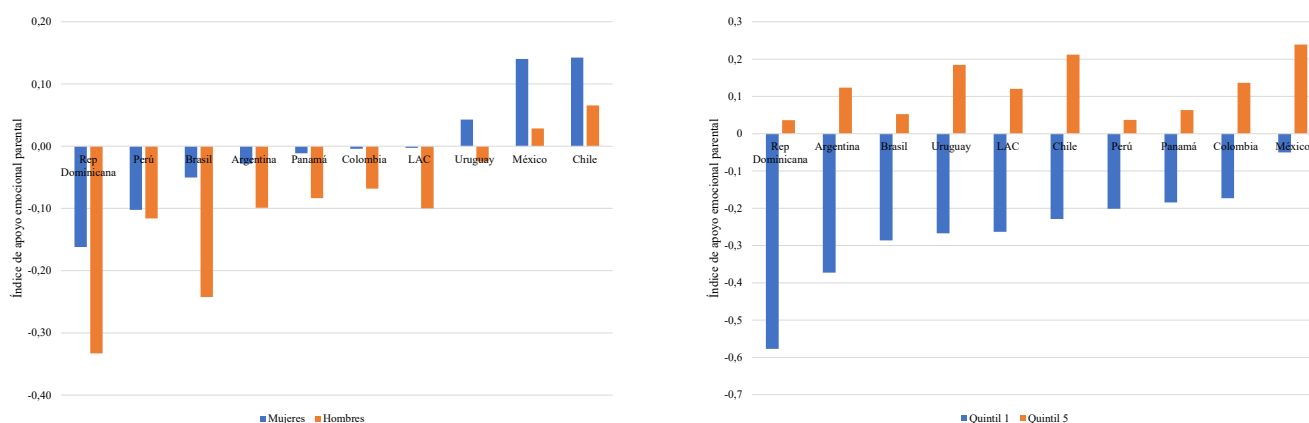
11 Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.

12 UNICEF. (2017). *Identifying the Gap to Act: Early Childhood Development Outcomes and Determinants in Latin America and the Caribbean*. Panama: Latin America and Caribbean Regional Office.

13 Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30; Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501–523; Li, X., Yang, H., Wang, H., & Jia, J. (2020). Family socioeconomic status and home-based parental involvement: A mediation analysis of parental attitudes and expectations. *Children and Youth Services Review*, 116. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105111>.

Como se observa en el Gráfico 6, mientras que Chile, México y Uruguay presentan niveles por encima del promedio de los países de la OECD, Argentina, Brasil, Colombia, República Dominicana, Panamá y Perú están por debajo de este promedio. Al mirar las diferencias por género se observa un nivel de apoyo mayor para las mujeres en comparación de los hombres, y un nivel significativamente menor para los adolescentes en hogares pertenecientes al quintil más pobre. De hecho, en todos los países Latinoamericanos observados, el índice está por debajo del promedio de la OECD para los estudiantes en hogares del quintil más bajo y está por encima del promedio para los estudiantes en hogares del quintil superior, lo cual refleja una vez más las profundas inequidades que existen en los entornos de los niños y adolescentes en la región.

■ Gráfico 6. Índice de apoyo parental emocional, por género y nivel socioeconómico



Nota: este índice contiene información sobre qué tan de acuerdo están los padres con las siguientes afirmaciones: estoy interesado en las actividades escolares de mi hijo/a, apoyo sus esfuerzos y logros, apoyo cuando mi hijo/a tiene dificultades en la escuela, promuevo que mi hijo/a se sienta seguro. Valores positivos de este índice reflejan que están por encima del promedio de los países de la OECD. Los quintiles están contruidos a partir de un índice que mide la posesión de bienes de los hogares de los estudiantes. Dentro de estos bienes se incluyen bienes electrónicos, cuartos en las casas, entre otros. Para determinar el quintil al que pertenece cada hogar se tienen en cuenta únicamente los países de ALC.

### 3. Impactos potenciales de la crisis en el sistema de educación básica y media

La pandemia del COVID-19 ha generado un choque triple en los niños y adolescentes: el cierre abrupto de escuelas, el encierro por las medidas de confinamiento tomadas por la mayoría de los gobiernos, y una recesión económica a nivel global. Este choque triple tiene repercusiones en el corto y largo plazo directamente en los niños y adolescentes, así como en sus familias, los docentes y los sistemas educativos. Como se resume a continuación, estos efectos negativos serán aún más fuertes en los niños y adolescentes más vulnerables, por lo que se hace necesario tomar acciones que impidan que las brechas educativas preexistentes a la pandemia (y descritas en la sección anterior) se agudicen aún más.

#### 3.1. En los estudiantes y familias

El primer impacto directo sobre los estudiantes es la interrupción y posible pérdida de aprendizaje debido al cierre prolongado de las escuelas. Las interrupciones prolongadas de clases ocasionadas por periodos de vacaciones largas o por huelgas de maestros generan pérdidas sustanciales en el nivel aprendizaje, particularmente en los niños y adolescentes de hogares más vulnerables que no tienen los recursos para compensar por estas interrupciones<sup>14</sup>. Más aún, evidencia en situaciones de desastres naturales o de epidemias ha mostrado que el cierre de escuelas tiene un efecto negativo en el aprendizaje que puede permanecer en el largo plazo. Por ejemplo, en Pakistán, el terremoto de 2005 ocasionó el cierre

14 Busso, M., & Camacho, J. (2020). *Pandemic and Inequality: How Much Human Capital Is Lost When Schools Close?*, Ideas Matter, Inter-American Development Bank (IDB).

de escuelas por un periodo promedio de 14 semanas, lo cual condujo a una pérdida de aprendizaje en los estudiantes de aproximadamente 1.5 años de escolaridad<sup>15</sup>. Esta pérdida se concentró en los estudiantes más vulnerables, cuyas madres no habían completado la educación primaria<sup>16</sup>. Si bien en la crisis actual los estudiantes están recibiendo algún tipo de educación a distancia, el acceso y calidad de la misma depende de los recursos para estudiar en casa. Como se mostró en la sección anterior, estos recursos están distribuidos de manera desigual en todos los países de la región, lo cual implica que los niños y adolescentes más vulnerables están en alto riesgo de sufrir pérdidas de aprendizaje. Así sucedió en Sierra Leona durante la epidemia del ébola, donde niños en zonas rurales no tenían acceso a televisión o radio y no pudieron acceder a las estrategias de educación a distancia<sup>17</sup>. Si bien no hay aún estimaciones sobre el efecto del cierre de escuelas durante la pandemia del COVID-19 en ALC, evidencia reciente de Estados Unidos ha mostrado que luego del cierre de escuelas, entre marzo y mayo, los estudiantes en hogares de bajos ingresos perdieron 36% en el aprendizaje de matemáticas, mientras que los de altos ingresos mejoraron en el aprendizaje en 45.5%<sup>18</sup>. Una posible explicación detrás de esta diferencia es una menor participación de los estudiantes de bajos ingresos en los cursos virtuales y un menor apoyo por parte de los padres en las labores académicas en el hogar como se mostró en la sección anterior.

Además de ser un espacio para el aprendizaje, la escuela es un lugar protector para muchos estudiantes. Al estar en contacto diario con los estudiantes, los profesores y personal de las escuelas juegan un papel protector frente a posibles vulneraciones que tengan los estudiantes con respecto a su seguridad física y mental en los hogares, y pueden prender alarmas en caso de presentarse situaciones de violencia o acoso. Al cerrar las escuelas, sumado al confinamiento de los niños y adolescentes en sus hogares y la presión de los padres por el deterioro de la situación económica, aumenta el riesgo de violencia y maltrato<sup>19 20</sup>. Así sucedió en África, durante la epidemia del ébola, donde las tasas de maltrato y abuso infantil aumentaron de manera significativa. También, evidencia reciente de China durante la pandemia del COVID-19, mostró que los reportes de violencia intrafamiliar se triplicaron durante el periodo de cuarentena<sup>21</sup>. Para ALC se tiene evidencia que un tercio de los jóvenes entre 13 y 17 años reportaron ser víctimas de agresiones físicas durante los meses posteriores al huracán que afectó Haití en 2011<sup>22</sup>. Adicionalmente, en países en situaciones de conflicto o presencia de grupos armados, como Colombia<sup>23</sup>, los adolescentes han estado en mayor riesgo de ser reclutados por estos grupos.

Evidencia de crisis humanitarias anteriores indica que las niñas y adolescentes mujeres están en un mayor riesgo de embarazo. La crisis sanitaria en África generada por la epidemia del ébola aumentó la tasa de embarazo adolescente. En Sierra Leona y Liberia, por ejemplo, aumentó esta tasa a partir de la expansión de la epidemia<sup>24 25</sup>. Estos estudios sugieren algunas razones que pueden explicar este aumento. Por un lado, las restricciones de movilidad redujeron el uso de métodos anticonceptivos<sup>26</sup>. También, se sugiere que el cierre de los centros educativos expuso a las adolescentes puesto que estos espacios eran zonas seguras, en las que no estaban en riesgo.

<sup>15</sup> Esta pérdida se debió no solo al cierre de las escuelas sino a dinámicas posteriores al regreso a las escuelas ya que los estudiantes afectados mostraron menores niveles de progreso en el aprendizaje en los años posteriores al regreso al colegio. Una posible explicación, según los autores, es que los estudiantes fueron promovidos de grado sin tener el aprendizaje correspondiente a ese grado, y al enseñarles a un nivel por encima del correspondiente, el rezago puede aumentar.

<sup>16</sup> Andrabi, T., Daniels, B., Das, J. (2020). Human Capital Accumulation and Disasters: Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005. RISE Working Paper Series. 20/039.

<sup>17</sup> Riso-Gill, I., and L. Finnegan (2015). Children's Ebola Recovery Assessment: Sierra Leone. Save the Children, World Vision International, Plan International, and UNICEF.

<sup>18</sup> Este resultado publicado por Opportunity Insights Economic Tracker, proviene de muestra de colegios en Estados Unidos que utilizan Zearn Math como parte de su currículo para la enseñanza de las matemáticas. Si bien no es una muestra representativa, es un indicativo de los posibles efectos diferenciales en aprendizaje como consecuencia de la pandemia.

<sup>19</sup> Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B.F. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. JAMA pediatrics.

<sup>20</sup> Riso-Gill, I., and L. Finnegan (2015). Children's Ebola Recovery Assessment: Sierra Leone. Save the Children, World Vision International, Plan International, and UNICEF.

<sup>21</sup> Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. The Lancet Child & Adolescent Health, 4(6), 421.

<sup>22</sup> Flynn-O'Brien, K.T., Rivarrra, F.P., Weiss, N.S., Lea, V.A., Marcelin, L.H., Vertefeuille, J., & Mercy, J.A. (2016). Prevalence of physical violence against children in Haiti: A national population-based cross-sectional survey. Child abuse & neglect, 51, 154-162.

<sup>23</sup> Boletín 341 [Procuraduría General de la Nación](#), Bogotá.

<sup>24</sup> Rothe, D., Gallinetti, J., Lagaay, M., & Campbell, L. (2015). Ebola: beyond the health emergency.

<sup>25</sup> UNECA (2015). [Socio-economic impacts of Ebola on Africa](#).

<sup>26</sup> Denney, L., Gordon, R. & Ibrahim, A. (2015). Teenage Pregnancy after Ebola in Sierra Leone. London: Overseas Development Institute.

Un cuarto impacto de la pandemia en los niños y adolescentes es el aumento en la inseguridad alimentaria. El choque económico tiene un impacto directo en la disminución de consumo en los hogares, lo que pone en riesgo la nutrición adecuada de los niños y adolescentes. Adicionalmente, el cierre de escuelas ha implicado en muchos casos la interrupción de los programas de alimentación escolar. Según la FAO, los programas de alimentación escolar benefician a 85 millones de niños en ALC, y para 10 millones de ellos, la alimentación que reciben en la escuela es la fuente principal de alimento<sup>27</sup>.

Otro efecto negativo de la crisis actual en los niños y adolescentes es el desencadenamiento de problemas de salud mental. En ALC, eventos anteriores relacionados con desastres naturales, como huracanes o terremotos, han tenido efectos sobre la salud mental infantil<sup>28</sup>. En el contexto de la pandemia del COVID-19, una encuesta realizada en Ecuador a estudiantes de secundaria reportó que 16% de los encuestados tienen indicios de depresión<sup>29</sup>, lo cual es consistente con lo que se ha observado en situaciones de emergencia o desastres de gran escala, donde se ven aumentos considerables en depresión, estrés, ansiedad, consumo de sustancias, entre otros<sup>30</sup>. Este efecto negativo en la salud mental obedece a diversos mecanismos relacionados con las políticas de confinamiento y el cierre de escuelas como tal. Mantener a los niños en periodos prolongados de aislamiento puede causar trastornos de estrés y ansiedad<sup>31</sup>. Al mismo tiempo, las políticas de confinamiento han alejado a los niños de personas que los pueden apoyar en su proceso emocional y de los centros de servicios de salud mental<sup>32</sup>. Por otra parte, en estos periodos de cierre de escuelas, los niños han perdido las rutinas a las que están acostumbrados, lo cual afecta sus niveles de estrés psicosocial<sup>33</sup>. Además, en muchos casos han perdido la posibilidad de ser atendidos si se tiene en cuenta que las escuelas son los principales centros de detección y atención de salud mental a los que tienen acceso los niños, especialmente aquellos que pertenecen a grupos sociales más vulnerables<sup>34</sup>.

Finalmente, la pandemia ha afectado diferentes dimensiones del bienestar de las familias, lo que a su vez impacta el desarrollo infantil y adolescente. Las medidas adoptadas por los gobiernos han significado el cierre de múltiples actividades económicas, la pérdida de empleo y de generación de ingresos de millones de familias. Para el caso de ALC, se estima un aumento en la tasa de pobreza de al menos 14.5%, lo que representa 28.7 millones de personas más en condición de pobreza<sup>35</sup>. Esta pérdida abrupta de ingresos en los hogares generará presión para que niños, particularmente los adolescentes abandonen sus estudios, no solo por los gastos que implica estudiar, sino por la necesidad de generar ingresos en el hogar. De hecho, se estima que entre 109,000 y 326,000 niños y adolescentes ingresarían al mercado laboral como consecuencia de la pandemia<sup>36</sup>.

Al choque económico en los hogares, se suma la situación de salud pública. Las familias están expuestas al posible contagio de algún miembro del hogar mientras baja la curva de casos de COVID-19<sup>37</sup>, y se enfrentan a la incertidumbre de su desenlace en salud. La combinación de estas dos situaciones (choque económico y en salud) sumado a la incertidumbre

27 FAO (2020). [FAO Warns of the Impact of COVID-19 on School Feeding in Latin America and the Caribbean](#). Rome: Food and Agricultural Organization of the United Nations.

28 Carreño, M.E., Zambrano, T.A., & Joza, K.J. (2019). Bienestar Integral de niños y niñas expuestos al terremoto del 16 de abril de 2016 en Ecuador. *FACSALUD-UNEMI*, 3(5), 23-30; Felix, E., You, S., Vernberg, E., & Canino, G. (2013). Family influences on the long term post-disaster recovery of Puerto Rican youth. *Journal of abnormal child psychology*, 41(1), 111-124; Sansebastian, Y., Castro, M., González, Z., & Sánchez, L. (2010). Impacto del paso de los huracanes Gustav e Ike en la salud psicológica de un grupo de escolares afectados. *Revista cubana de medicina general integral*, 26(3).

29 Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M., & Shulte, M. (2020). Remote-learning, Time-Use, and Mental Health of Ecuadorian High-School Students during the COVID-19 Quarantine. *World Bank Policy Research Working Paper*, 9252.

30 Nerja, Y., Nandi, A., & Galea, S. (2008). Post-traumatic stress disorder following disasters: a systematic review. *Psychological medicine*, 38(4), 467-480; Papadatou, D., Giannopoulou, I., Bitsakou, P., Bellali, T., Talias, M.A., & Tselepi, K. (2012). Adolescents' reaction after a wildfire disaster in Greece. *Journal of Traumatic Stress*, 25(1), 57-63; Thienkrua, W., Cardozo, B.L., Chakkraband, M.S., Guadamuz, T.E., Pengjuntr, W., Tantipiwatanaskul, P., ... & Tappero, J.W. (2006). Symptoms of posttraumatic stress disorder and depression among children in tsunami-affected areas in southern Thailand. *JAMA*, 295(5), 549-559.

31 Sprang y Silman (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine Public Health Preparedness*, 7.

32 Espada, J.P., Orgilés, M., Piqueras, J.A., & Morales, A. (2020). Las Buenas Prácticas en la Atención Psicológica Infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y Salud*.

33 Wang, C., Pan, R., Wan, C., Tan, Y., Xu, L. Ho, C.S., & Ho, R.C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus disease epidemic among the general population in China. *International Journal of Environment, Research and Public Health*, 17(5), 1729; Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947.

34 Bruns, B., y Luque, J (2015), *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*, Washington, DC, Banco Mundial.

35 CEPAL. (2020). [Dimensionar los efectos del COVID-19 para pensar en la reactivación](#). Informe Especial COVID-19. N° 2, Santiago de Chile.

36 CEPAL, & OIT. (2020). [La pandemia por Covid-19 podría incrementar el trabajo infantil en América y el Caribe](#). Nota Técnica No. 1, Santiago de Chile

37 En el momento de escribir este informe, a 22 de Julio de 2020 América Latina es el epicentro de la pandemia con más de 4 millones de casos confirmados.

y situación de confinamiento, trae como consecuencia elevados niveles de estrés en los cuidadores, lo cual puede tener un efecto negativo en sus prácticas parentales. Por ejemplo, al estar enfocados en resolver la emergencia, los padres tienen menos tiempo y recursos mentales para acompañar a sus hijos e hijas en sus labores académicas o en el apoyo emocional que requieren para sobrellevar el cambio en su vida cotidiana<sup>38</sup>. Adicionalmente, el alto nivel de estrés en el hogar generado por situaciones como escasez o premura económica puede desencadenar niveles de estrés tóxico que pone en riesgo el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y adolescentes<sup>39</sup>.

En suma, el triple choque del cierre de escuelas, recesión económica y confinamiento prologado, en ausencia de alguna intervención de choque, puede tener efectos negativos para el desarrollo físico, cognitivo y emocional de los niños y adolescentes. Estos efectos negativos en el aprendizaje, la nutrición y la salud emocional, pueden tener consecuencias de mediano y largo plazo<sup>40</sup>, lo cual comprometería el desarrollo pleno de una generación.

Si bien es aún incierto el tamaño de la pérdida en desarrollo humano en todas sus dimensiones, estimaciones recientes sugieren que habrá un retroceso significativo no solamente en los años acumulados de educación sino también en el nivel de aprendizaje. Las simulaciones para ALC muestran que el porcentaje de estudiantes de secundaria por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura podría aumentar de 53% a 68% si el cierre de escuelas se prolonga por 7 meses. Si al rezago en aprendizaje se suma el mayor riesgo de abandono escolar, se estima que en promedio se perderán entre 0.6 y 0.9 años de escolaridad (ajustados por calidad) ante un cierre de 5 o 7 meses respectivamente, lo que representa una caída en los ingresos entre 9,750 y 15,229 dólares por estudiante. En ausencia de estrategias que recuperen el aprendizaje y prevengan la deserción, estas pérdidas equivalen a entre 0.8 y 1 trillón de dólares para ALC<sup>41</sup>.

El acceso desigual a los recursos necesarios para el aprendizaje y a modalidades de educación a distancia de buena calidad, hace que estas pérdidas en capital humano estén concentradas en los grupos más vulnerables de la población: niños y jóvenes en zonas rurales con baja conectividad y que por lo tanto tienen acceso a modalidades de educación a distancia menos efectivas; niños en hogares pobres que tienen dificultad para asegurar una alimentación básica o un espacio para estudiar, o que aún en zonas con acceso a internet, no cuentan con dispositivos electrónicos suficientes para acceder a la educación remota por medio de herramientas digitales; niños en hogares monoparentales o con bajo nivel educativo donde los padres no pueden ofrecer acompañamiento ni un ambiente propicio para el estudio<sup>42</sup>. Adicionalmente, los niños de poblaciones indígenas y aquellos en condición de discapacidad también se verán afectados de manera desproporcionada en la medida en que las soluciones de educación a distancia no se ajusten a su lenguaje o necesidades para el aprendizaje. De ahí la necesidad de focalizar esfuerzos para asegurar la continuidad del aprendizaje en los niños y jóvenes más vulnerables.

## 3.2. Efectos en los docentes y en los sistemas educativos

Los maestros, al igual que otros adultos y trabajadores, se han visto afectados emocionalmente por el confinamiento y la crisis de salud pública en general<sup>43</sup>. Adicionalmente, en varios países los maestros han continuado con su trabajo desde casa y, en muchos casos, su carga de trabajo ha aumentado, en parte por no contar con la formación suficiente para diseñar

<sup>38</sup> Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B.F. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA pediatrics*.

<sup>39</sup> Shonkoff, J. P. M. D. (2010). Neuroscience and the Future of Early Childhood Policy: Moving from Why to What and How. *Neuron*, 9, 689-691; Wadsworth, M. E., and L. E. Berger. 2006. "Adolescents Coping with Poverty-Related Family Stress: Prospective Predictors of Coping and Psychological Symptoms." *Journal of Youth and Adolescence* 35(1): 57-70.

<sup>40</sup> Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S., Dalglish, S. L., & Ameratunga, S. et al. (2020). A future for the world's children? A WHO-UNICEF-Lancet Commission. *The Lancet*, 395, 605-658.

<sup>41</sup> Estas pérdidas son una cota baja de la pérdida total, si se tiene en cuenta que este monto no incluye las pérdidas en capital humano por los efectos negativos de la desnutrición, el deterioro en salud mental, o el aumento en embarazos en adolescentes (ver Azevedo, J.P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S.A., & Geven, K. (2020). Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes. Policy Research Working Paper, 9285. World Bank Group.).

<sup>42</sup> Si bien aún no se tienen datos sobre el apoyo parental en medio de la pandemia, si hay evidencia de otros contextos que indica que los padres con mayor nivel educativo invierten más tiempo ayudando a sus hijos con las actividades escolares (ver Berniel, I y R. Estrada, (2019). Poor Little Children: The Socioeconomic Gap in Parental Responses to School Disadvantage. *Labour Economics*, 66.)

<sup>43</sup> Kim, L., & Asbury, K. (2020). Like a rug had been pulled from under you": The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. University of York, Department of Education; Talidong, K.J.B., & Toquero, C.M.D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 1-7; UNESCO. (2020). [Adverse consequences of school closures](#). UNESCO.



e implementar estrategias pedagógicas no presenciales (tema que se desarrolla más adelante), y en parte también por las condiciones de trabajo en casa que demandan un esfuerzo adicional en la situación de emergencia al tener que atender sus propias responsabilidades de cuidado<sup>44 45</sup>. Lo anterior pone un reto a los sistemas educativos en cuanto a garantizar el bienestar físico y mental de los docentes para continuar con sus labores desde casa o para colaborar en el momento de la reapertura.

Por otra parte, ante una eventual reapertura de escuelas, es incierta la disponibilidad del total de la fuerza docente para trabajar de manera presencial si se tiene en cuenta que una proporción no despreciable está en el rango de edad de mayor riesgo de desarrollar alguna complicación de salud por contagio del COVID<sup>46</sup>. Además, en varios de los países de la región los docentes han manifestado su temor de regresar a las aulas por un posible contagio lo cual plantea un reto a los sistemas de educación en cuanto a la disponibilidad de maestros y directivos en el corto plazo para una eventual reapertura de escuelas. A esto se suma la resistencia por parte de los sindicatos de maestros que en algunos de los países de la región ya han manifestado su oposición frente a un regreso a clases de manera presencial.

La crisis también pondrá en riesgo el financiamiento de los sistemas educativos, no solamente por la recesión económica y la demanda de recursos por parte de otros sectores como salud y protección social,<sup>47 48</sup> sino por el requerimiento de recursos adicionales al sistema. Desde el punto de vista del sistema educativo, se prevé al menos cinco fuentes de presión por mayor financiación en un contexto donde habrá una reducción de la capacidad fiscal de los gobiernos debido a la recesión económica. Primero, como se discute más adelante, la eventual reapertura de escuelas demandará recursos adicionales para la adecuación de las escuelas y el cumplimiento de protocolos de seguridad en salud. Segundo, ante la prolongación del cierre de escuelas, muchos sistemas se verán abocados a expandir y fortalecer estrategias de educación a distancia, lo cual requiere de inversiones importantes. Tercero, frente al cuello de botella de disponibilidad de maestros, los sistemas se enfrentarán a la necesidad de recursos adicionales para la contratación de nuevos maestros. Cuarto, la crisis sanitaria tendrá efecto en la salud de los maestros, lo que demandará más recursos para financiar incapacidades médicas y atenciones en salud física y mental. Finalmente, en los países donde la educación privada juega un papel importante en la cobertura educativa, puede haber un aumento en la demanda de cupos en los sistemas públicos por parte de los padres de familia que por razones económicas decidan trasladar a sus hijos de las escuelas privadas a escuelas públicas<sup>49</sup>. Este aumento en la demanda del sistema público puede llegar a ser significativo si se tiene en cuenta que un número importante de instituciones privadas se verán forzadas a cerrar debido a la crisis económica.

## 4. Estrategias de emergencia tomadas por países en la región

La mayoría de los países en la región han puesto en marcha estrategias de educación a distancia para asegurar que los niños y adolescentes continúen con su proceso de aprendizaje (ver Tabla A2, Anexo). Estas estrategias varían desde la educación virtual con el apoyo de tecnologías digitales, la transmisión de programas educativos en radio y televisión, hasta la entrega de guías y materiales impresos combinados con el uso del teléfono celular. A inicios de mayo, 18 países<sup>50</sup> de la región habían dispuesto algún tipo de plataforma digital a través de los ministerios de educación<sup>51</sup>. En varios de estos

44 Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13, 55.

45 La evidencia sobre los efectos de la pandemia en las condiciones laborales y la salud emocional de los docentes en América Latina aún está por construir. Sin embargo, la evidencia anecdótica, así como evidencia de otros países sugiere que se pueden anticipar efectos en la carga laboral y bienestar emocional de los docentes.

46 Vaillant, D., & Rossel, C. (2006). *Maestros en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.

47 Blackman, A., Ibáñez, A. M., Izquierdo, A., Keefer, P., Moreira, M. M., Schady, N., & Serebrisky, T. (2020). *La política pública frente al COVID-19: Recomendaciones para América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

48 Banco Mundial. (2020). *La Economía en los Tiempos del Covid-19: Informe Semestral de la Región América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Banco Mundial.

49 Álvarez, H., Elacqua, G., & Méndez, C. (2020). *La educación privada en América Latina y el Caribe en cuidados intensivos*, Enfoque Educación, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

50 Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, República Dominicana, Trinidad y Tobago, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

51 UNICEF. (2020a). *Latin America & the Caribbean COVID-19 Education Response* [5May 2020]. UNICEF Lacro Education Section

casos, estas plataformas incluyen materiales tanto para docentes como para estudiantes, y los contenidos curriculares están organizados para cada grado y área. Cabe resaltar que Uruguay es el país que lleva la delantera en la región en cuanto a la educación virtual mediante el plan CEIBAL, creado en 2007, que garantiza el acceso a computadores para todos los niños y adolescentes entre 6 y 15 años y el despliegue de plataformas digitales que cubren diferentes áreas del currículo y que permiten la interacción de los docentes con los estudiantes, así como el monitoreo del aprendizaje<sup>52</sup>.

Una limitación del uso de plataformas digitales es la dificultad de llegarle a niños y adolescentes en zonas apartadas con bajo acceso a conectividad, o en hogares vulnerables que no cuentan con dispositivos electrónicos o acceso a internet. Para enfrentar esta dificultad, algunos países como Cuba, República Dominicana, Haití, Honduras, Panamá y Venezuela han puesto en marcha estrategias alternativas con el apoyo de redes sociales, WhatsApp, y radio y televisión<sup>53</sup>. Otros, como Guatemala y Brasil, han hecho una distribución masiva de materiales impresos, combinado con la difusión de programas en radio y televisión en lugares donde no hay conectividad. Por su parte, países como Perú, han ido más allá y han adquirido tabletas y planes de datos para los estudiantes en zonas rurales, de manera que puedan tener acceso a las plataformas digitales diseñadas para la educación a distancia. Por su parte, Ecuador ha realizado acuerdos con los operadores de telefonía móvil para el envío masivo de mensajes de texto con contenidos pedagógicos, y Colombia ha realizado alianzas con operadores para no cobrar datos al bajar contenidos del Ministerio de Educación.

Según datos recolectados por UNICEF en 20 países de la región<sup>54</sup>, al 27 de mayo el 100% de estos países han puesto a disposición de estudiantes y docentes plataformas digitales apoyadas por el gobierno, 85% están divulgando programas educativos por televisión y 70% por radio. Adicionalmente, 60% han entregado materiales educativos para estudiar en casa y 60% han desarrollado estrategias para utilizar tecnología móvil (WhatsApp, mensajes de texto) o redes sociales para comunicarse con los estudiantes.

Adicionalmente, con el fin de prevenir y enfrentar los posibles impactos negativos del confinamiento y cierre de escuelas en la salud emocional de los niños y adolescentes, algunos países han puesto en marcha estrategias dirigidas directamente a los docentes o a los padres y cuidadores para promover el bienestar emocional de los niños y adolescentes. En Chile, Argentina, Ecuador, Panamá, Uruguay, El Salvador, México y Brasil se han puesto a disposición cartillas a los docentes y padres de familia con recomendaciones sobre el acompañamiento que deben brindar a los niños para mantener su estabilidad emocional. Adicionalmente, en Ecuador, México y Colombia se han creado portales web con instrucciones para detectar síntomas de depresión, recopilación de recomendaciones para padres y líneas de atención operadas por profesionales en salud mental. Esta estrategia de líneas de atención también se ha puesto en marcha en otros países como Bolivia y Uruguay. También, se ha difundido información sobre el manejo socioemocional de los niños y adolescentes a través de videos en redes sociales, radio y televisión en países como Guatemala y Venezuela (ver Anexo, TablaA3).

Como se mencionó anteriormente, una de las consecuencias del cierre de escuelas es perder el acceso a los programas de alimentación escolar. Algunos países como Argentina, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Uruguay y Venezuela han realizado algunos esfuerzos para continuar con los programas de alimentación escolar mediante la entrega de cupones o de alimentos directamente a las familias<sup>55</sup>. Sin embargo, no hay información disponible sobre el alcance de estos esfuerzos en términos de cobertura.

Si bien el esfuerzo de los países en la región ha sido enorme, y se ha logrado poner en marcha múltiples estrategias para continuar con el aprendizaje no presencial, y en algunos casos para garantizar el bienestar físico y emocional de los niños y adolescentes, estas estrategias no están llegando a todos por igual. Los estudiantes están viviendo experiencias educativas

<sup>52</sup> Elacqua, G., & Schady, N. (2020). *La educación ante el Covid-19 en América Latina: Retos y alternativas de política*. Enfoque Educación, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

<sup>53</sup> UNICEF. (2020a). *Latin America & the Caribbean COVID-19 Education Response* [5 May 2020]. UNICEF Lacro Education Section

<sup>54</sup> UNICEF. (2020b). *Latin America & the Caribbean COVID-19 Education Response* [27 May 2020]. UNICEF Lacro Education Section

<sup>55</sup> UNICEF. (2020b). *Latin America & the Caribbean COVID-19 Education Response* [27 May 2020]. UNICEF Lacro Education Section

muy diferentes en la educación a distancia entre países y al interior de los países: desde una educación virtual con acceso a materiales educativos alineados al currículo y con comunicación permanente entre los estudiantes y docentes, hasta el acceso a un programa de radio o televisión sin interacción con un docente, pasando por la entrega de guías por Whastapp por la pantalla del celular de su padre o madre. Más aún, un número importante de niños y adolescentes, no están recibiendo ningún tipo de educación a distancia. Según UNICEF, solo el 63% de los países en la región tienen sistemas de educación alternativa para llegarle a los grupos más vulnerables<sup>56</sup>. Esta deficiencia en cobertura, sumado a las barreras estructurales pre-existentes (diferencias en conectividad, en el acceso a un ambiente en el hogar para estudiar, en el involucramiento y apoyo parental descritos en la primera parte de este documento), implica sin duda un riesgo inminente de ampliación de brechas educativas en la región. De ahí la importancia de desplegar todos los esfuerzos necesarios en apoyar a los grupos más vulnerables en las etapas que siguen para enfrentar y superar la crisis actual.

## 5. Estrategias hacia adelante: una hoja de ruta para la emergencia con visión hacia el futuro

Los países de la región se enfrentan al desafío de atender la emergencia en educación y a la vez planear una nueva normalidad que aún es incierta. Esta sección presenta una hoja de ruta que señala orientaciones a nivel de país, lo suficientemente generales para reconocer la diversidad en ALC, pero que tienen en cuenta los ejes de acción mínimos que deben tenerse en cuenta para salir de la emergencia y evitar que las brechas educativas se agudicen aún más<sup>57</sup>. La hoja de ruta propone 6 ejes de acción. Los primeros 4 están pensados en centrar los esfuerzos en garantizar el aprendizaje y bienestar de los niños y adolescentes: 1) planear la reapertura con sentido de urgencia, 2) desarrollar una estrategia que asegure el aprendizaje de todos los estudiantes, 3) mantener el rol protector de la escuela y garantizar servicios que han sido interrumpidos, y 4) asegurar el bienestar emocional de la comunidad educativa (profesores, familias y estudiantes). Adicionalmente, se plantean dos ejes transversales: financiamiento y articulación entre el sector educativo y otros sectores para poder implementar las acciones que se requieren; y manejar la emergencia con visión de largo plazo, de manera que las inversiones estén encaminadas a reconstruir un sistema educativo que genere aprendizaje para todos los estudiantes.

### 5.1. Planear la reapertura de escuelas con sentido de urgencia

En la medida en que se tenga mayor información sobre el comportamiento del COVID-19 en los menores de edad y que las tasas de contagio se controlen, la prioridad para los países en la región es reabrir las escuelas. La evidencia apunta a que la afectación del COVID-19 en los niños y adolescentes es sustancialmente menor que en los adultos: las tasas de contagio son menores así como las tasas de severidad y fatalidad entre quienes contraen el virus<sup>58 59</sup>. Un tema en el que aún no hay evidencia concluyente es sobre el nivel de transmisión del virus por parte de los niños y en qué medida abrir las escuelas puede ocasionar repuntes en las tasas de infección. Sin embargo, en la mayoría los países donde se reabrieron las escuelas 30 días después del pico de infección, no se vio un cambio en la tendencia de nuevos casos<sup>60</sup>, lo cual es indicativo de la viabilidad de reabrir las escuelas cuando la curva de la epidemiológica comience a bajar.

La evidencia disponible sugiere que es posible reabrir los colegios bajo dos condiciones: que las tasas de transmisión a nivel local sean bajas, y que las escuelas puedan cumplir con los protocolos de bioseguridad para minimizar el riesgo de

<sup>56</sup> UNICEF. (2020b). Latin America & the Caribbean COVID-19 Education Response [27 May 2020]. UNICEF Lacro Education Section

<sup>57</sup> Para el diseño de la hoja de ruta se tuvo en cuenta el [Marco para la reapertura de las escuelas](#) de UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y el Programa Mundial de Alimentos; documentos técnicos y académicos (referenciados a lo largo de la sección), experiencias de otros países que ya han iniciado los procesos de reapertura, y conversaciones con otros expertos y hacedores de política.

<sup>58</sup> Götzinger, F., Santiago-García, B., Noguera-Julián, A., Lanaspá, M., Lancella, L., Calò, F., & Gabrovská, N. (2020). COVID-19 in children and adolescents in Europe: a multinational, multicentre cohort study. *Lancet Child Adolescent Health*, 52352-4642(2320)30177-30172

<sup>59</sup> Stokes, E. K., Zambrano, L. D., Anderson, K. N., Marder, E. P., Raz, K. M., Felix, S. E. B., Fullerton, K. E. (2020). [Coronavirus Disease 2019 Case Surveillance – United States, January 22–May 30, 2020](#). Center for Disease Control.

<sup>60</sup> Lee Crawford, Hares, S., & Minardi, A. L. (2020). [Back to School: An Update on COVID Cases as Schools Reopen](#). Center for Global Development.

infección, lo cual incluye medidas para mantener el distanciamiento físico, higiene de manos, uso de tapabocas y monitoreo de síntomas<sup>61 62 63</sup>. Esto quiere decir que la decisión sobre cuándo reabrir dependerá del contexto de cada país, y dentro de cada país dependerá también del contexto local según las condiciones epidemiológicas y la capacidad misma de los gobiernos y las escuelas. Entendiendo esta diversidad, es muy importante dar el mensaje de urgencia de abrir las escuelas y que **los gobiernos planeen de manera detallada y rigurosa cómo reabrir las escuelas tan pronto las tasas de infección bajen.**

Promover la reapertura de las escuelas con sentido de urgencia es importante por dos razones principales: primero, para garantizar la continuidad del aprendizaje de todos los estudiantes, particularmente los más vulnerables. Como se describió anteriormente, las estrategias de educación a distancia no están llegando a todos los estudiantes con la misma calidad, y si bien en el largo plazo se deberá tener acceso a conectividad y a dispositivos electrónicos de manera universal, esto no es posible en el corto plazo. Adicionalmente, así se tenga acceso a algún tipo de educación a distancia, la socialización que ocurre en la escuela es irremplazable en la distancia, y recuperarla es fundamental para garantizar el proceso de aprendizaje y desarrollo emocional de niños y adolescentes. Segundo, la escuela además de ser un espacio de aprendizaje, es un espacio protector. Como se mostró en la sección 3, cerrar las escuelas tiene impacto negativo en diversas dimensiones del desarrollo de los niños y adolescentes adicionales al aprendizaje, como la salud emocional, la protección física y la alimentación. Por lo tanto, reabrir las escuelas es también una manera de garantizar el desarrollo pleno de los niños y adolescentes.

El proceso de reapertura requiere de un plan de choque liderado por los ministerios de educación, en coordinación con otros sectores como salud y telecomunicaciones. A continuación, se describen las acciones principales que deben ser consideradas por los gobiernos en este proceso de planeación.

### **Definir lineamientos claros sobre los requerimientos que deben cumplir las escuelas para una reapertura segura**

La primera prioridad al abrir nuevamente las escuelas es proteger la salud de quienes asisten a las instituciones educativas (estudiantes, profesores y personal administrativo). Para ello, las escuelas deberán contar con protocolos de bioseguridad que minimicen el riesgo de contagio. Los gobiernos deberán **diseñar lineamientos claros sobre los requerimientos de las escuelas para una reapertura segura, así como los criterios que se deben tener en cuenta para decidir cuándo abrir o no una escuela. Estos requerimientos tienen que ver principalmente con las condiciones de distanciamiento físico, higiene y prevención en salud<sup>64</sup>.**

Los requerimientos para cumplir con el distanciamiento físico exige tomar medidas frente al número de estudiantes permitidos en un mismo espacio y la distancia permitida entre ellos, los procedimientos de entrada y salida de los estudiantes para evitar aglomeraciones (por ejemplo, horarios escalonados y restricciones de entrada de los padres de familia a las escuelas), así como medidas relacionadas con el transporte escolar, las actividades deportivas y de recreación (por ejemplo, en grupos pequeños y al aire libre), y la alimentación<sup>65</sup>.

Las prácticas para garantizar el distanciamiento físico, en particular la reducción del tamaño de los grupos de estudiantes que pueden compartir un mismo espacio, implica tomar decisiones frente al número de estudiantes que pueden estar de manera simultánea en las escuelas. Para ello, se deberá priorizar la apertura para ciertos grupos de estudiantes (por ejemplo, abrir inicialmente para quienes más necesiten la presencialidad de la escuela), o permitir que todos los estudiantes asistan, organizando la asistencia por grupos en diferentes turnos (por día o por semana). Esta priorización dependerá de

<sup>61</sup> Couzin-Frankel, J., Vogel, G., & Weiland, M. (2020). [School openings across globe suggest ways to keep coronavirus at bay, despite outbreaks](#). Science.

<sup>62</sup> Oster, Emily (2020). [Triangulating Evidence on Outbreaks in Kid Settings](#), Parent Data.

<sup>63</sup> CDC, [Preparing K-12 School Administrators for a Safe Return to School in Fall 2020](#), Center for Disease Control and Prevention

<sup>64</sup> Bos, M. S., Minoja, L., & Dalaison, W. (2020). [Estrategias de reapertura de escuelas durante Covid-19](#). Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

<sup>65</sup> Ver ejemplos de estas decisiones en el caso de China, Dinamarca, Singapur, Noruega y Taiwan en: Melnick, H., & Darling-Hammond, L. (2020). [Reopening Schools in the Context of COVID-19: Health and Safety Guidelines From Other Countries](#). Learning Policy Institute.

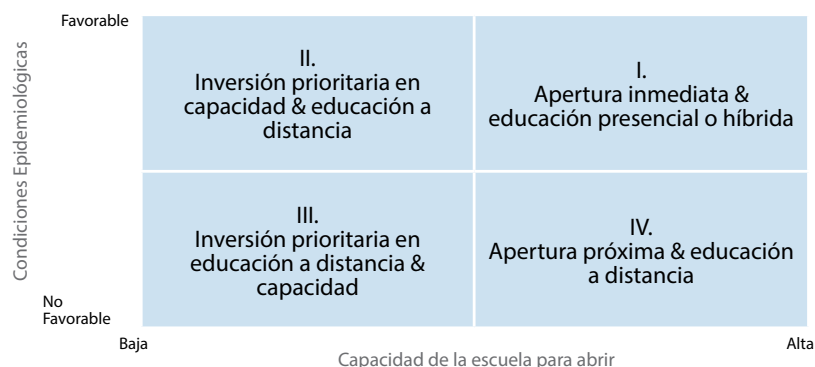
las condiciones y necesidades de cada país. Por ejemplo, algunos países o ciudades decidirán abrir primero los grados más pequeños por ser quienes más requieren de acompañamiento presencial en el proceso de aprendizaje, mientras que otros podrán decidir en priorizar los estudiantes que están en los niveles más altos por ser quienes pueden estar en mayor riesgo de deserción. Otros, decidirán abrir para todos los grados y variar la intensidad horaria según las necesidades de los diferentes grupos de estudiantes. En cualquier caso, es una decisión que debe tener en cuenta las necesidades tanto académicas (necesidades de actividades presenciales para el aprendizaje) como de protección (servicios que presta la escuela de los cuales depende el desarrollo de los estudiantes), así como los riesgos en salud al abrir para diferentes grupos de edad<sup>66</sup>.

En cuanto a las medidas de higiene y salud, las prácticas utilizadas hasta ahora, así como las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud<sup>67</sup> indican la necesidad de mantener condiciones de higiene mínimas relacionadas con la limpieza de las instalaciones, lavado de manos de manera frecuente, uso de mascarilla/tapabocas cuando no se puede mantener la distancia física<sup>68</sup>, monitoreo de síntomas de estudiantes y personal escolar, y protocolos claros si se presentan casos en las escuelas<sup>69</sup>. Esto quiere decir que una condición para la reapertura es contar con insumos de limpieza y agua<sup>70</sup>.

**Realizar un diagnóstico rápido sobre la capacidad de reapertura segura de escuelas que permita diseñar rutas de continuidad del servicio educativo según el contexto**

La decisión de reapertura dependerá del contexto local en dos dimensiones: 1) las condiciones epidemiológicas y 2) la capacidad para cumplir con los protocolos de bioseguridad en términos de infraestructura (capacidad de los salones y otros espacios), disponibilidad de agua e insumos para la higiene de manos y limpieza de las instalaciones, y condiciones de transporte. En un mismo país o región no se cumplirán ambas condiciones de manera homogénea, por lo tanto, se deben diseñar planes de continuidad del servicio educativo (con o sin apertura) según el tipo de escuela (ver Gráfico 7).

■ Gráfico 7. Tipología de escuelas para planeación de reapertura



<sup>66</sup> En el caso de países fuera de la región que ya han abierto, Noruega, Dinamarca y Canadá priorizaron la reapertura en los grados de preescolar y primaria, mientras que China priorizó la apertura para estudiantes que deben prepararse para exámenes de culminación de ingreso o terminación de secundaria. En el caso de Uruguay, en el momento de reapertura se priorizaron las escuelas rurales no solo por su baja densidad poblacional y bajas tasas de infección de COVID-19 sino por la baja conectividad de internet que no permitía que los estudiantes continuaran el proceso de aprendizaje a distancia. Una consideración en cuanto a qué grupos de edad priorizar para las clases presenciales es comenzar por las edades más pequeñas por tener las menores tasas de contagio y severidad. Si bien esta es una opción válida, es importante resaltar que todas las edades requieren de un mínimo de presencialidad para asegurar la continuidad del aprendizaje y la salud emocional (por ejemplo, la interacción con los profesores y con los pares es crucial en la adolescencia para la definición de trayectorias educativas). En ese sentido, se podría priorizar mayor intensidad horaria para los grupos de edad más pequeños, pero abrir oportunidades de presencialidad para todos los grupos de edad.

<sup>67</sup> WHO. (2020). *Considerations for school-related public health measures in the context of COVID-19: Annex to Considerations in adjusting public health and social measures in the context of COVID-19*. World Health Organization.

<sup>68</sup> La OMS no ofrece un lineamiento específico frente al uso del tapabocas en las escuelas y plantea que la decisión depende de qué tan extensivo es el virus a nivel de la comunidad y de qué tanto se pueda garantizar la distancia de 1 metro entre personas. La orientación del uso de tapabocas difiere entre países. Mientras que en Estados Unidos la CDC recomienda el uso de tapaboca por parte de profesores, personal administrativo y estudiantes (particularmente los de mayor edad), en el Reino Unido, el Departamento de Educación no recomienda el uso de tapabocas en la medida en que se mantengan grupos consistentes de estudiantes y profesores y se minimice el contacto entre grupos.

<sup>69</sup> Es importante resaltar que la evidencia disponible sobre la efectividad de los chequeos de temperatura en el manejo de la transmisión del Covid-19 es aún limitada. En contraste, sí hay evidencia sólida sobre el lavado de manos como medida efectiva para prevenir la transmisión del virus (ver Carvalho, S., Rossieter, J., Angrist, N., Hares, S., & Silverman, R. (2020). *Planning for School Reopening and Recovery After COVID-19: An Evidence Kit for Policymakers*).

<sup>70</sup> En el contexto de América Latina, donde aún hay escuelas sin acceso a agua, una alternativa es el uso de geles basados en alcohol, lo cuales han demostrado ser efectivos para evitar la transmisión del virus y está recomendado por la OMS como una opción en lugares donde el acceso a agua limpia es limitado. Esta puede ser una solución temporal para la higiene de manos. Sin embargo, la disponibilidad de agua es fundamental para poder mantener limpias las instalaciones. En ese sentido, los gobiernos deben asegurar que las escuelas cuenten con soluciones de agua en las escuelas para poder abrir.



- **I. Escuelas de apertura inmediata:** ubicadas en lugares donde se puede abrir desde el punto de vista epidemiológico y cuentan con la capacidad para cumplir los protocolos de bioseguridad. Estas escuelas podrán abrir de inmediato y podrán comenzar a implementar las acciones de educación presencial o híbrida (con complemento con educación a distancia – ver sección 5.2).
- **II. Escuelas de inversión prioritaria en capacidad:** ubicadas en zonas donde se puede abrir desde el punto de vista epidemiológico pero que aún no cuentan con la capacidad para cumplir los protocolos de bioseguridad. Estas escuelas deben priorizarse para que cuenten con los recursos necesarios que les permita implementar las acciones requeridas para cumplir con los protocolos de seguridad en salud<sup>71</sup>. Mientras logran adecuar su capacidad, estas escuelas deberán continuar con educación a distancia.
- **III. Escuelas de inversión prioritaria en educación a distancia y capacidad:** estas son las más críticas porque se demorarán más en abrir y los estudiantes acumularán más tiempo por fuera de la escuela. Se encuentran ubicadas en zonas donde aún no se puede abrir desde el punto de vista epidemiológico y además no cuentan con la capacidad para cumplir los protocolos de bioseguridad. Estas escuelas deben priorizarse desde el lado de la oferta educativa y asegurar que reciban educación a distancia de calidad (tema que se desarrolla en la sección 5.2), a la vez que se invierte en mejorar la capacidad de las escuelas para abrir cuando las condiciones sanitarias lo permitan.
- **IV. Escuelas de apertura próxima:** escuelas que cuentan con la capacidad para cumplir los protocolos de bioseguridad, pero que están ubicadas en zonas donde aún no se puede abrir desde el punto de vista epidemiológico. Estas escuelas podrán abrir en el corto plazo (una vez las condiciones sanitarias lo permitan) y por lo tanto tendrán educación a distancia por poco tiempo, y luego podrán comenzar a implementar las acciones de educación presencial o híbrida (con complemento con educación a distancia – ver sección 5.2).

En cada país o municipalidad la composición de escuelas según tipología determinará las diferentes prioridades en términos de inversión en el corto y mediano plazo, y las rutas requeridas para mantener la continuidad del servicio educativo. Por ejemplo, en lugares con altas tasas de infección y donde la capacidad instalada de las escuelas es baja (cuadrante III), fortalecer el acceso y calidad de la oferta de educación a distancia en el corto plazo es una prioridad; mientras que en lugares donde las tasas de infección están controladas y la capacidad instalada de las escuelas es baja (cuadrante II) la prioridad es invertir en la adecuación de las escuelas para abrir lo más pronto posible. Un insumo que puede ser muy útil para los gobiernos en este proceso de diagnóstico y planeación son las orientaciones de UNESCO-UNICEF-PMA que van dirigidas tanto a los ministerios de educación<sup>72</sup> como a los administradores y directores escolares<sup>73</sup>, y que permiten identificar las necesidades a nivel escolar para tener una reapertura y gestión de las escuelas de manera segura.

### **Mantener canales de comunicación con los padres de familia y maestros, y comprometerlos para ser parte del plan de reapertura**

El tema de la reapertura de las escuelas ha generado controversia en varios países, particularmente entre los padres de familia y maestros. Si bien poco a poco aparece evidencia sobre cómo abrir de manera segura, hay resistencia por parte de algunos padres de familia de enviar a sus hijos a la escuela por temor al contagio tanto de los niños como de las mismas familias. Igualmente, los maestros han manifestado preocupación por su propia salud frente al regreso a clases de manera presencial, y en algunos países los sindicatos han manifestado abiertamente su oposición frente al trabajo presencial.

<sup>71</sup> Soluciones para abastecimiento de agua, unidades de lavado de manos, adecuaciones de infraestructura para el distanciamiento físico, etc. Ver detalles de requerimientos en agua, saneamiento e higiene en la guía práctica para la reapertura de las escuelas elaborada por [Global Education Cluster](#), conformado por Save the Children, UNESCO, entre otros.

<sup>72</sup> UNESCO-UNICEF-PMA (2020). [Notas de orientación sobre la reapertura de escuelas en el contexto de COVID-19 para los ministerios de educación en América Latina y el Caribe](#). Ciudad de Panamá: UNICEF.

<sup>73</sup> UNESCO-UNICEF-PMA (2020). [Notas de orientación sobre la reapertura de las escuelas en el contexto de COVID-19 para los administradores y directores escolares en América Latina y el Caribe](#). Ciudad de Panamá: UNICEF.



Es importante involucrar a la comunidad educativa para planear la reapertura con el fin de manejar el miedo, las percepciones de riesgo y construir confianza. Para ello, se deben abrir espacios de diálogo con grupos de maestros y organizaciones de padres de familia para entender las necesidades y preocupaciones, y construir conjuntamente mecanismos para poder abrir las escuelas de manera segura. En particular, es importante mantener al sector sindical en la discusión de la reapertura, y llegar a acuerdos sobre las condiciones básicas para abrir (por ejemplo, mantener la opción de trabajo en casa para los docentes que estén en condiciones de alto riesgo, asegurar equipos de higiene y protección para los docentes, etc.). Al mismo tiempo, mantener el diálogo con los padres de familia y ganar su respaldo es fundamental, pues serán ellos quienes en últimas presionarán por el regreso a clases si ven que las escuelas se están preparando seriamente para ello.

En la medida en que los gobiernos muestren una planeación rigurosa de la reapertura de escuelas, que tenga en cuenta las diferentes contingencias que se puedan presentar, será más viable ganar el apoyo de maestros y padres de familia de volver a las aulas. Los gobiernos a nivel nacional y subnacional deben ofrecer información clara y concisa sobre los planes de reapertura, los lineamientos y protocolos que han diseñado para abrir las escuelas de manera segura, cómo se están alistando las escuelas para la reapertura, qué esperar de una escuela segura, y cuáles serán los criterios tanto para la apertura de escuelas como para el cierre de las mismas en caso de un rebrote. Esta información debe entregada por múltiples medios, como televisión, radio, mensajes de texto y medios impresos con el fin de asegurar el alcance a diferentes audiencias. En ese sentido, los medios de comunicación pueden jugar un papel muy importante, mostrando los costos para los niños de mantener las escuelas cerradas, dando a conocer los planes de los gobiernos en un lenguaje claro, y haciendo seguimiento a los casos de reapertura en la medida en que se vayan presentando.

### Asegurar el talento humano necesario para la reapertura

Los sistemas educativos se enfrentan a limitaciones para contar con los maestros que se requieren para implementar la reapertura de escuelas. Por un lado, habrá una reducción del número de docentes disponibles para las clases presenciales si se tiene en cuenta que un número importante de ellos se encuentra en población en riesgo de contagio (por ser mayores de 60 años o por tener enfermedades de base). Al mismo tiempo, algunas disposiciones para mantener el distanciamiento físico como el tamaño reducido de las clases, o la combinación de clases presenciales y a distancia, necesitará de docentes adicionales. A esto se suma que no todos los docentes cuentan con la formación y equipamiento necesarios para implementar estrategias de educación a distancia de alta calidad.

Se deben hacer esfuerzos por **ampliar la fuerza docente disponible mediante mecanismos como la contratación de docentes provisionales o el reclutamiento de jóvenes profesionales altamente capacitados y que estén interesados en trabajar en el sector durante la superación de la emergencia** (con esquemas de contratación selectivos y expeditos como los de *Teach for All*)<sup>74</sup>. Una opción complementaria que se puede considerar es el pago de una **bonificación temporal a los docentes que decidan realizar trabajo presencial** (entendiendo que los docentes que trabajen en casa continúan con su remuneración). Por otra parte, entendiendo que los docentes que están en mayor riesgo de contagio no podrán asistir de manera presencial por un tiempo, pero pueden seguir trabajando desde casa, se debe **reorganizar el trabajo de los profesores** de manera que quienes no puedan asistir a la escuela, se les asignen funciones alineadas con las necesidades de las escuelas en el momento actual como por ejemplo el seguimiento a estudiantes vía telefónica o por medio de plataformas digitales (según la tecnología disponible), el diseño de guías y materiales que puedan ser utilizadas por otros maestros, y en los casos donde la infraestructura lo permita, la implementación de actividades de enseñanza de manera virtual.

<sup>74</sup> En algunos casos, si la necesidad de nuevos docentes es significativa y la legislación nacional no permite realizar contrataciones por fuera de los procesos de contratación reglamentados para los maestros, los países tendrán que acudir a decretos de emergencia que permita hacer un reclutamiento de manera ágil.

## 5.2. Desarrollar una estrategia que garantice el aprendizaje de todos los estudiantes

La decisión de reapertura en cada país dependerá de las condiciones del contexto a nivel nacional y local. Aún es incierto cuándo se regresará a las clases de manera presencial por la evolución misma de la pandemia en la región. Lo que sí se puede anticipar es que la reapertura será gradual, y que en algunos casos el cierre de escuelas durará varios meses más. Adicionalmente, cuando las escuelas abran, es posible que se presenten rebrotes de COVID-19 que obliguen a las autoridades a hacer nuevos cierres de escuelas. Por otra parte, aun cuando los estudiantes regresen a clases presenciales, en muchos casos lo harán en alternancia (por grupos o por turnos) ya que la capacidad de las instalaciones no es suficiente para mantener el distanciamiento físico con todos los estudiantes al mismo tiempo en un plantel. Dadas estas restricciones, **los gobiernos deben diseñar una estrategia a nivel de sistema que asegure una oferta educativa robusta y de alta calidad para todos los estudiantes, más allá de las soluciones de enseñanza de emergencia que se implementaron al inicio de la pandemia.** Esto requiere acciones en cinco ejes: 1) recuperación del aprendizaje, 2) mantener la permanencia de los estudiantes y su conexión con la escuela, 3) esquemas de aprendizaje bimodales, 4) formación de maestros, y 5) acompañamiento a las familias. A continuación se describe cada uno de ellos

### Preparar plan de nivelación o remediación

Los estudiantes regresarán a las aulas con rezagos o incluso pérdidas importantes en el aprendizaje, especialmente quienes han estado más desconectados de la escuela por más tiempo (como se describe en la sección 3). Una vez regresen los estudiantes a las escuelas, será importante **medir de manera rápida el nivel de aprendizaje en áreas críticas como lectoescritura y matemáticas**, de manera que se pueda identificar la dimensión del rezago e implementar las estrategias requeridas para la recuperación del aprendizaje, focalizando los esfuerzos en los estudiantes que presenten mayores rezagos. En algunos casos las escuelas tendrán esta capacidad, pero en otros necesitarán apoyo técnico para poder hacer esta valoración de manera eficiente y oportuna. Los institutos de evaluación de aprendizaje de cada país pueden ayudar a diseñar e implementar evaluaciones rápidas para las áreas de aprendizaje prioritarias.

Los gobiernos a nivel nacional y subnacional deben **apoyar a las escuelas para tener listos planes de remediación para las áreas prioritarias en cada uno de los niveles educativos.** Para ello, se puede aprender de experiencias anteriores de programas de aceleración del aprendizaje que se han implementado en contextos de crisis humanitarias o para estudiantes en extraedad, y que se basan en metodologías de aprendizaje activo, centradas en los estudiantes y en reforzar su autoestima y motivación hacia el aprendizaje<sup>75</sup>. También se debe tener en cuenta que los estudiantes de un mismo grado regresarán con niveles de aprendizaje diferentes. Esto hace más relevante que nunca la implementación de metodologías enfocadas en enseñar de acuerdo al nivel de aprendizaje en el que están los estudiantes. Existen diferentes maneras de implementar este tipo de programas, desde tutorías personalizadas o en grupos pequeños hasta el uso de software especializado basados en didácticas activas y que le dan retroalimentación inmediata al estudiante<sup>76</sup>. En algunos casos estos programas se han desarrollado con el apoyo de voluntarios de la comunidad que reciben entrenamiento previo, o incluso de estudiantes universitarios como es el caso del programa de tutorías en Chile<sup>77</sup>. El modelo de remediación dependerá de las necesidades y recursos tecnológicos disponibles en cada país. En cualquier caso, estos programas deben diseñarse con actividades y materiales apropiados según el nivel de aprendizaje, y deben estar alienados con los objetivos de aprendizaje que se hayan definido según las prioridades identificadas.

<sup>75</sup> Longden, K. (2013). Accelerated Learning Programmes: What can we learn from them about curriculum reform? Background paper Education for All Global Monitoring Report 2013/4: UNESCO.

<sup>76</sup> Cabezas, V., Cuesta, J., & Gallego, F. (2011). Effects of Short-Term Tutoring on Cognitive and Non-Cognitive Skills: Evidence from a Randomized Evaluation in Chile. Working Paper, May 2011.

<sup>77</sup> Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M.C., Scannone, R., Vásquez, M. & Viteri, A. (2020). La educación en tiempos de coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Documento para discusión N° IDB-DP-00768. Sector Social – División de Educación Banco Interamericano de desarrollo.

## Asegurar la permanencia escolar de todos los estudiantes y su conexión con la escuela

Uno de los riesgos más grandes frente a la población escolar es que no regresen a la escuela en el momento de retornar a las clases presenciales. No solo por el choque económico y el cierre prolongado de las escuelas, sino por el temor mismo de los padres o los mismos niños y jóvenes de retornar a la escuela. Hay al menos tres acciones que deben considerar los gobiernos para evitar la deserción y asegurar que los estudiantes continúen su proceso educativo: seguimiento a estudiantes, campañas de regreso y conexión con la escuela, y eliminación de barreras económicas

Idealmente, los países deben consolidar los **sistemas de seguimiento a estudiantes** a nivel individual. Esto será posible en el 70% de los sistemas educativos de la región que cuentan con los sistemas de gestión de la información necesarios para hacerlo<sup>78</sup>. Donde no se cuente con esta posibilidad, una alternativa es diseñar esquemas de seguimiento con el apoyo de los mismos docentes y las comunidades, particularmente en las zonas rurales. Por ejemplo, los docentes pueden reportar los casos en donde hayan perdido la comunicación con sus estudiantes en el periodo de educación no presencial, o las mismas familias pueden reportar casos donde niños y jóvenes hayan decidido no seguir conectados con la escuela. Esta información debe consolidarse a nivel de escuela o región (provincia, municipio) para tomar acciones concretas encaminadas a reconectar a los estudiantes con el sistema educativo.

Segundo, en el momento de la reapertura y mientras dure la emergencia con esquemas de educación a distancia será fundamental realizar **campañas explícitas de permanencia y regreso a la escuela**<sup>79</sup>, y asegurar que los niños y adolescentes, particularmente los más vulnerables no se queden por fuera del sistema. Las campañas de permanencia deben dar el mensaje sobre la importancia de continuar con el aprendizaje en casa y de mantenerse conectado con la escuela<sup>80</sup>. Una vez reabran las escuelas, las campañas deben concentrarse en la importancia de regresar de manera presencial y dar un mensaje de tranquilidad a las familias sobre la seguridad de volver (ver sección 5.1). Estas campañas podrán usar medios masivos de comunicación como la radio y televisión, así como mensajes de texto directamente a las familias. El rol de los ministerios de educación y de las autoridades locales será fundamental para dar el respaldo y credibilidad que requieren este tipo de campañas. Así mismo, las organizaciones comunitarias a nivel local y los mismos adolescentes y jóvenes pueden contribuir en la implementación de campañas de información y sensibilización en sus comunidades.

La tercera acción para promover el regreso a la escuela y prevenir la deserción es reducir al máximo los costos de asistir a clase. En ese sentido, se debe aunar esfuerzos por reducir o incluso eliminar los costos de matrícula para las familias más vulnerables y ofrecer subsidios para gastos como uniformes, transporte o textos escolares. Evidencia previa sugiere que reducir estas barreras puede tener un impacto importante en atraer los niños y adolescentes a la escuela y prevenir futura deserción<sup>81</sup>. Adicionalmente, los programas de transferencias monetarias que están en marcha en la mayoría de los países de la región pueden contribuir a garantizar la permanencia escolar en este momento de crisis. Estos programas no solamente deben continuar, sino que debe considerarse la expansión de ayudas monetarias a hogares vulnerables que antes de la crisis no eran elegibles para estos programas.

Finalmente, en los países o ciudades donde se prevé una deserción significativa de estudiantes de escuelas privadas, se puede considerar en la opción de **habilitar vouchers para asistir a escuelas privadas que cumplan con los estándares mínimos de calidad**. Esto no solamente evitaría la deserción de estudiantes, sino que reduciría la presión sobre el sistema público y evitaría el cierre de escuelas privadas de buena calidad y la pérdida de esta capacidad instalada en un momento crítico.

<sup>78</sup> Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M.C., Scannone, R., Vásquez, M. & Viteri, A. (2020). La educación en tiempos de coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Documento para discusión N° IDB-DP-00768. Sector Social – División de Educación Banco Interamericano de desarrollo.

<sup>79</sup> UNICEF. (2013). [Unicef Back-to-School Guide: Evidence-Based Strategies to Resume Education in Emergencies and Post-Crisis Transition](#)

<sup>80</sup> Mantenerse conectado con la escuela será algo diferente en cada contexto según lo que se haya diseñado para tal fin. Por ejemplo, mensajes de texto o llamadas a sus maestros, o comunicación por plataformas virtuales.

<sup>81</sup> Carvalho, S., Rossietter, J., Angrist, N., Hares, S., & Silverman, R. (2020). [Planning for School Reopening and Recovery After COVID-19: An Evidence Kit for Policymakers](#). Washington DC: Center for Global Development.

## Diseñar esquemas de aprendizaje bimodales que puedan llegar a todos los estudiantes, teniendo en cuenta que no todas las horas de instrucción serán en la escuela

Las acciones de educación a distancia implementadas en los últimos meses han sido diseñadas de la mejor manera posible para atender la emergencia, pero fueron planteadas así, como intervenciones de “enseñanza de emergencia” para mantener de manera temporal cierta continuidad en la oferta educativa. En los meses que vienen, los países pasarán del modo “emergencia” a una nueva “normalidad” en donde difícilmente habrá clases presenciales al 100% para todos los estudiantes. Esta situación hace que sea imperativo desarrollar una estrategia que cuente con esquemas de enseñanza-aprendizaje que se puedan adaptar según el contexto y necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta que varias escuelas no podrán abrir en los próximos meses y que en el momento de reapertura no todas las horas de instrucción serán en la escuela.

Estos esquemas requieren de un **diseño pedagógico que combine procesos de enseñanza-aprendizaje de manera presencial y no presencial y que incorpore la tecnología disponible en el corto plazo para poderle llegar a todos los estudiantes**. Las características particulares de estos modelos bimodales o híbridos dependerán del contexto de cada país o región (provincia, estado), según los recursos pedagógicos y tecnológicos disponibles. Es importante aclarar que el componente remoto no necesariamente es aprendizaje en línea, y que en condiciones digitales desfavorables (como sucede en gran parte de la región<sup>82</sup>) se podrá hacer uso de soluciones de baja tecnología como la entrega de materiales impresos, acompañados de contenidos entregados por medios como televisión o radio y del acompañamiento del maestro vía telefónica. Por supuesto que en el mediano plazo el ideal es contar con plataformas digitales que permitan en un mismo espacio compartir contenidos y tener interacción entre estudiantes y docentes, sin embargo, la realidad de la región está lejos de esta posibilidad en el corto plazo<sup>83</sup>. **La meta en el corto plazo es asegurar que, mientras las escuelas estén cerradas o en aperturas parciales, los estudiantes reciban un “paquete educativo”** que garantice como mínimo el acceso a contenidos de calidad (vía digital, por televisión, radio o impresos), interacción y retroalimentación con el maestro (vía digital, por redes sociales, teléfono, o presencial cuando se pueda abrir) y materiales (impresos o digitales) para poder realizar las actividades de aprendizaje correspondientes. La Tabla A4 (Anexo) muestra los tipos de recursos y plataformas disponibles para las diferentes necesidades de este “paquete educativo”. El diseño de estos “paquetes educativos” conducirá a diferentes rutas de aprendizaje que dependerán de las condiciones digitales alcanzables en el corto plazo, la disponibilidad de contenidos a nivel regional y local, y las condiciones sanitarias a nivel local. Por ejemplo, en zonas donde sea posible asegurar conectividad y dispositivos en el corto plazo, el paquete incluirá contenidos y plataformas digitales, mientras que en zonas apartadas con baja capacidad para llevar internet en el corto plazo, el paquete puede incluir contenidos por radio y televisión, guías impresas y comunicación por teléfono. En la medida en que las condiciones sanitarias lo permitan, los momentos de presencialidad serán mayores, y la dependencia de educación a distancia será menor. Sin embargo, planear para una educación a distancia de calidad será fundamental si, como parece ser en algunos casos, la apertura de escuelas se prolonga aún más o si se requieren nuevos cierres ante posibles rebrotes.

El diseño de estos nuevos modelos bimodales y la consolidación de una oferta de educación a distancia de calidad que sea alcanzable para todos requiere de esfuerzos técnicos y humanos importantes. Por esto, **será fundamental priorizar las áreas de aprendizaje en donde se concentrarán los esfuerzos en los siguientes meses**, lo cual requerirá de un liderazgo importante por parte de los ministerios de educación. Adicionalmente, es recomendable **tener un equipo especializado o taskforce a nivel ministerial o de secretaría, dedicado al diseño de rutas de aprendizaje articuladas al currículo, que esté constituido por expertos en pedagogía y en el uso de la tecnología para la educación**. Estos equipos ayudarían con el diseño general de los esquemas bimodales de enseñanza, la identificación de contenidos y plataformas existentes de manera que estén articulados al currículo por área priorizada y por grado, y que se puedan ofrecer en las modalidades

<sup>82</sup> Sabine Rieble-Aubourg y Adriana Viteri (2020). *Covid-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?* CIMA Nota 29, Banco Inter-Americano de Desarrollo (BID).

<sup>83</sup> Solo Uruguay cuentan con plataformas digitales robustas (ver Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M.C., Scannone, R., Vásquez, M. & Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos de coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Documento para discusión N° IDB-DP-00768. Sector Social – División de Educación Banco Interamericano de desarrollo.)

de educación a distancia que se hayan definido, y el diseño de guías y orientaciones para implementar los esquemas de enseñanza bimodal<sup>84</sup>. Estos equipos también ayudarían a identificar los vacíos existentes para la demanda de nuevos contenidos o recursos educativos que se requieran en el corto plazo.

Este modelo para la nueva normalidad requiere de contenidos educativos de alta calidad a los cuales los estudiantes tengan acceso desde sus hogares, así como mecanismos de retroalimentación a distancia. Por lo tanto, en los siguientes meses se debe **consolidar una oferta de recursos educativos de alta calidad para las diferentes modalidades de educación a distancia, y que estén alineados al currículo de cada área y grado**. Para ello, se deben aprovechar recursos existentes ya curados por instituciones especializadas en el tema como la OECD, UNESCO y el Banco Mundial<sup>85</sup>. Adicionalmente, se deben aunar esfuerzos a nivel regional para consolidar los nuevos materiales generados durante la pandemia por los diferentes países, identificar nuevos contenidos que se requieran y crear mecanismos para promover la creación de nuevos contenidos que se puedan poner al servicio de los países de la región que compartan un mismo idioma, de manera que se logren economías de escala. En este esfuerzo, el liderazgo y participación de Naciones Unidas (UNESCO y UNICEF) y de organizaciones como como el BID y el Banco Mundial podrá ser determinante para tener recursos de alta calidad en un tiempo relativamente corto. En este ejercicio será muy importante la participación de países en la región que tengan avances importantes en el desarrollo de contenidos y estrategias pedagógicas para las diferentes modalidades (como es el caso de Uruguay para plataformas y contenidos digitales y México con contenidos para televisión) y que puedan compartir con otros países de la región.

La entrega de contenidos de alta calidad es una condición necesaria pero no es suficiente para el aprendizaje. Para que sea efectivo, un modelo de educación a distancia o bimodal debe tener mecanismos que permitan la interacción entre maestro-estudiante. Esta interacción es fundamental para mantener la motivación de los estudiantes, permite el monitoreo del aprendizaje y del bienestar de los estudiantes, así como la posibilidad de ofrecer la retroalimentación, necesaria para continuar con los procesos de aprendizajes de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, independientemente de las modalidades de educación a distancia implementadas, es indispensable **asegurar que todos los niños y adolescentes tengan acceso a algún medio de comunicación con sus maestros, bien sea a través de plataformas digitales o telefonía móvil**. Esto será especialmente importante en los lugares donde se prevea un cierre aún más prolongado de las escuelas, pues no habrá momentos presenciales para tener esta interacción.

Por lo anterior, en el mediano plazo se debe apuntar al acceso universal de dispositivos electrónicos con acceso a internet, y se debe comenzar por asegurar la conectividad en los hogares más vulnerables<sup>86</sup>. En el corto plazo (próximas semanas), se deben implementar soluciones ágiles para garantizar un mínimo de interacción con la escuela. Estas soluciones variarán según la infraestructura tecnológica disponible, y deben ser focalizadas en los niños y adolescentes en hogares de bajos ingresos y en zonas donde no se podrá abrir las escuelas en los siguientes meses. Por ejemplo, **en las zonas donde no hay acceso a conectividad, es fundamental garantizar que los estudiantes cuenten con acceso a un teléfono y un plan básico para llamadas y mensajes de texto, mientras que en zonas donde existe infraestructura para acceso a internet se debe garantizar el acceso a dispositivos y a planes de datos**. El acceso a datos se puede lograr mediante la reducción de tarifas de internet para contenidos educativos, la distribución de tarjetas con planes de datos o la creación de "hotspots" de internet públicos<sup>87</sup>.

<sup>84</sup> Guías y actividades con objetivos de aprendizaje concretos que los estudiantes puedan desarrollar en casa, orientación para el uso de los contenidos que se estén entregando a distancia, y orientaciones sobre qué actividades priorizar para los momentos de presencialidad. Por ejemplo, aprovechar la presencialidad para la interacción con el profesor, el trabajo colaborativo, el juego y la interacción entre estudiantes.

<sup>85</sup> Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). [Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic: Annotated resources for online learning](#): OECD cuenta con múltiples recursos en Español e Inglés para diferentes áreas y edades; [la lista de recursos de Education Above All](#) donde se pueden encontrar recursos en español e inglés para algunas áreas y edades, el [repositorio de UNESCO](#) que incluye plataformas, aplicaciones y algunos contenidos; el [repositorio de recursos y plataformas para la educación a distancia del Banco Mundial](#).

<sup>86</sup> Lustig, N., & Tommasi, M. (2020). [Covid-19 y la protección social de las personas pobres y los grupos vulnerables en América Latina: un marco conceptual](#). PNUD LAC COVID-19 Serie de Documentos de Política Pública, 8.

<sup>87</sup> Trucano, M. (2020). [Cómo trabajan los ministerios de educación con los operadores móviles, proveedores de telecomunicaciones, de servicios de internet y otros para aumentar el acceso a recursos digitales durante el cierre de escuelas por el COVID-19 \(Coronavirus\)](#). Education for Global Development, Banco Mundial.



Finalmente, se debe **asegurar la disponibilidad de textos y materiales educativos necesarios para continuar con los procesos de aprendizaje**. Esto es especialmente importante para los estudiantes más pequeños, que requieren de materiales para escribir, colorear y manipular. En la medida en que se reabran las escuelas, estos materiales se podrán entregar en los momentos de presencialidad. De lo contrario, se hace necesario planear para enviar materiales a los hogares, como lo han hecho varios países durante la emergencia. Para el caso de los niños en edad preescolar, elementos como el kit de desarrollo en primera infancia para situaciones de emergencia elaborado por UNICEF<sup>88</sup>, pueden ser de gran utilidad.

### **Desarrollar y consolidar programas de formación y acompañamiento para los maestros**

Hoy más que nunca debemos asegurar que los países cuenten con un cuerpo docente capacitado y altamente motivado para enfrentar el reto de apoyar a los estudiantes en medio de esta crisis sin precedentes. Ante la puesta en marcha de modelos educativos que aseguren el aprendizaje aún en la distancia, **el rol del maestro debe centrarse en el acompañamiento a los estudiantes y en prácticas pedagógicas que conduzcan a la autonomía, la motivación y la capacidad de aprender a aprender**. Para esto, se requieren docentes entrenados para implementar prácticas activas, centradas en estudiante, donde predomine la indagación, la aplicación del conocimiento, la conexión de lo que se aprende con la vida cotidiana, y no la memorización de contenidos. Adicionalmente, los maestros deben contar con las capacidades tecnológicas para implementar los modelos educativos diseñados para la educación bimodal o híbrida.

Dadas las limitaciones actuales en la formación de maestros<sup>89 90</sup>, es necesario **desarrollar un plan de formación y acompañamiento a los maestros que los entrene en las competencias tecnológicas y pedagógicas que se requieren para la implementación de las estrategias (a distancia o bimodales) que se llevarán a cabo en los siguientes meses**. Para ello, los países pueden adecuar y promover programas de formación virtual ya existentes<sup>91</sup>, así como los programas de formación continua que tienen esquemas de acompañamiento por parte de mentores o tutores<sup>92</sup> y que cuentan con formadores entrenados pedagógicamente que pueden ayudar rápidamente a implementar procesos de formación para la educación bimodal o a distancia. Adicionalmente, con el fin de habilitar de manera ágil a los maestros para los meses que vienen, se debe ofrecer a los maestros orientaciones claras (mediante guías escritas o videos) con ejemplos y actividades que puedan implementar fácilmente con sus estudiantes según el área y grado, que utilicen el contenido que se esté entregando en las diferentes modalidades, y que contribuyan a fomentar en los estudiantes la motivación por el aprendizaje y el trabajo autónomo.

Al igual que con la creación de contenidos, esta es una oportunidad para unir esfuerzos a nivel regional y **desarrollar una gran plataforma regional de formación de maestros** que cuente con cursos en línea, demostraciones de guías y planeaciones para la educación bimodal en diversas áreas, y espacios para la colaboración entre maestros, escuelas y secretarías de educación. Esta gran plataforma podría ser impulsada por organismos de cooperación con experiencia en el tema e interés en la región como CAF, OEI y BID. Además de contribuir a enfrentar la crisis actual, esta plataforma dejaría capacidad instalada para contribuir a la formación de maestros en la región en el mediano plazo.

Es importante tener en cuenta que para ser efectiva, la formación docente requiere de inversión de tiempo por parte de los maestros. En este momento de crisis el tiempo adicional es más escaso que nunca y puede haber resistencia por parte de los maestros de dedicar horas adicionales para la formación continua. Para evitar esta oposición, es importante mantener el diálogo permanente con los maestros y ofrecer incentivos monetarios por invertir tiempo en su formación (por ejemplo, algún reconocimiento o certificado que luego puedan utilizar más adelante en su carrera profesoral).

<sup>88</sup> UNICEF (2018). *Aprendizaje a través del juego: reforzar el aprendizaje a través del juego en os programas de educación en la primera infancia*. Nueva York: UNICEF.

<sup>89</sup> Sabine Rieble-Aubourg y Adriana Viteri (2020). COVID-19: *¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?* CIMA Nota 29, Banco Inter-Americano de Desarrollo (BID).

<sup>90</sup> Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

<sup>91</sup> FLACSO. (2019). *Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe 2005-2016*. Caracas: CAF.

<sup>92</sup> Por ejemplo: Colombia (Programa Todos a Aprender), Ecuador (Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio), o Perú (Acompañamiento Pedagógico Multigrado, o Soplete Pedagógico).



## Fortalecer las estrategias de orientación a las familias para el acompañamiento del aprendizaje en casa

Mientras las escuelas permanezcan cerradas y durante el proceso de reapertura con los esquemas de educación bimodal, los estudiantes requerirán de un acompañamiento cercano en casa por parte de sus cuidadores. Esto es particularmente importante en los niños más pequeños que aún no cuentan con las habilidades para el desarrollo de trabajo autónomo, y que para aprender requieren de actividades basadas en el juego y en la interacción<sup>93</sup>. Para los niños más grandes y los adolescentes, el objetivo no es que los padres reemplacen la labor del maestro, sino que contribuyan a un ambiente propicio para el aprendizaje en términos de espacio físico, materiales, y tiempo (por ejemplo, establecer rutinas y proteger el tiempo de estudio y no exceder la dedicación de tiempo dedicado a oficios del hogar, particularmente en las niñas), y asegurar las condiciones para que se tenga acceso a los contenidos y la comunicación con la escuela según la modalidad a distancia definida. Los gobiernos deben **crear o fortalecer los programas de orientación y apoyo a los padres de familia y articularlos con la estrategia educativa que se plantee para los siguientes meses**. Por ejemplo, entregar guías específicas por grupos de edad para el acompañamiento en casa para ciertas áreas priorizadas, abrir líneas de atención donde los padres puedan resolver sus dudas frente al desarrollo de trabajo en casa, ofrecer por diferentes medios (mensajes de texto, programas de radio y televisión, medios impresos) orientaciones concretas en prácticas parentales que les permita acompañar a sus hijos en las actividades académicas y la promoción del bienestar emocional (sobre esto último, ver sección 5.4). Para ello, los países pueden usar recursos que ya existen y que han sido consolidados por organizaciones como UNESCO<sup>94</sup>, así como recursos que se han generado en la región en estos meses y que se pueden adaptar a los países según sus necesidades (ver Anexo, Tabla A3).

Esto es particularmente importante para los padres con escolarización primaria, por lo que se deben diseñar estrategias de comunicación que sean fáciles de entender, con información y actividades que se puedan implementar en los hogares, y que puedan divulgarse por diferentes medios como televisión, radio, mensajes de texto, o medios impresos.

### 5.3. Mantener el rol protector de la escuela, particularmente para los más vulnerables

La escuela presta servicios que van más allá del aprendizaje y que contribuyen a proteger y promover el desarrollo infantil y adolescente. Se deben mantener y fortalecer los esfuerzos por continuar con aquellos servicios o programas que son indispensables, particularmente para los más vulnerables. Primero, **las escuelas deben mantener los programas de entrega de alimentos**, para ser consumidos en las escuelas con las precauciones de higiene necesarias. Adicionalmente, dado que en el momento de reapertura los estudiantes no necesariamente asistirán todos los días, es importante garantizar que los niños en condición de vulnerabilidad cuenten con una alimentación básica los días que no asisten a la escuela, mediante la entrega directa de canastas de alimentos a los hogares o de bonos de alimentación en las zonas urbanas. Para ello, como se menciona más adelante, la articulación con el sector de protección social es de suma importancia.

Segundo, **procurar al máximo mantener los servicios de protección que ofrece la escuela en cuanto a detección y prevención de abandono o maltrato infantil**. El contacto permanente con los estudiantes mientras las escuelas permanecen cerradas es fundamental para lograr este objetivo. Para ello, tanto los docentes como los equipos de bienestar pueden ayudar de manera activa realizando llamadas de chequeo y prendiendo las alarmas necesarias a las instituciones de protección infantil correspondiente. Adicionalmente, se pueden abrir líneas de atención para que las familias, la comunidad o los mismos niños y adolescentes puedan pedir ayuda o reportar si, por ejemplo, niños muy pequeños se están quedando solos en el hogar.

<sup>93</sup> UNICEF (2018). *Aprendizaje a través del juego: reforzar el aprendizaje a través del juego en os programas de educación en la primera infancia*. Nueva York: UNICEF.

<sup>94</sup> UNESCO *La educación en América Latina y Covid-19: Recursos temáticos diversos organismos*

Tercero, en la medida en que han abierto más sectores de la economía y que los adultos salen a trabajar, los niños y adolescentes tienen menos supervisión y acompañamiento en las horas en las que normalmente estaban en la escuela, lo que puede aumentar conductas de riesgo como el embarazo o consumo de sustancias. Las escuelas deben continuar con los programas de promoción y prevención de salud como educación para la sexualidad y prevención de consumo de sustancias, y buscar mecanismos para entregarlos a distancia. En muchos casos, las escuelas han tenido que suspender estos programas por la emergencia. Sin embargo, en la medida que se prolonga aún más el cierre de escuelas, garantizar su continuidad es importante, particularmente para quienes no van a tener la opción de estar en la escuela de manera presencial en los siguientes meses.

## 5.4. Asegurar el bienestar emocional de la comunidad educativa

Nos enfrentamos a una crisis que traerá efectos adversos en la salud emocional de los niños y adolescentes, pero también en los adultos<sup>95</sup>. Asegurar al bienestar emocional de niños y adolescentes requiere una mirada integral que tenga en cuenta la salud mental de padres de familia y maestros. Una acción prioritaria es apoyar a las familias y las escuelas para identificar y prevenir problemas de salud mental, y promover un ambiente seguro y de cuidado. Se debe **orientar a los padres de familia con estrategias de autocuidado y herramientas concretas para que ellos a su vez puedan ofrecer apoyo emocional a sus hijos y detectar posibles alarmas de salud mental que requieran atención especializada**. En particular, se debe orientar a las familias para construir rutinas y estructuras que mantengan de alguna manera dinámicas de socialización y convivencia en el hogar, y para manejar los sentimientos de miedo y ansiedad generados por la pandemia<sup>96</sup>. Esto se puede hacer mediante la entrega de guías y materiales impresos o digitales, la entrega de mensajes cortos con pautas de acción claras, y la apertura de líneas de atención<sup>97</sup>.

La crisis actual es muy diferente a cualquier otra emergencia, y seguramente el nivel de estrés y ansiedad con el que se regresará a la escuela será atípico. Tanto maestros como estudiantes han afrontado situaciones adversas que dificultarán un regreso a “la normalidad”. Si bien es deseable el apoyo del personal de salud para adecuar estrategias de desarrollo socioemocional, realizar tamizajes de salud mental y ofrecer atención especializada a los casos que se requieran, no todas las escuelas cuentan con los recursos para hacerlo. Por lo tanto, los ministerios de educación, con el apoyo de las autoridades de salud, deben ofrecer lineamientos a las escuelas sobre el manejo emocional al regreso, delinear estrategias de contención emocional a nivel colectivo y que a nivel de la comunidad educativa se pueda hablar de lo sucedido y contar con herramientas básicas para el bienestar emocional. Adicionalmente, se debe apoyar a **las escuelas para que cuenten con estrategias que se puedan incorporar al currículo, con actividades específicas que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales y contribuyan al bienestar emocional de niños y adolescentes**<sup>98</sup>. Para ello, el entrenamiento a los maestros será fundamental (ver sección 5.2).

Finalmente, es importante **asegurar el bienestar emocional de los maestros para que ellos a su vez puedan apoyar a los estudiantes**. Por esto, se debe ofrecer apoyo socioemocional a los docentes y asegurar que cuenten con herramientas de afrontamiento emocional y promoción de su salud mental. Para ello, es importante buscar mecanismos que contribuyan a fortalecer las redes de apoyo entre los mismos docentes, y asegurar que tengan acceso a atención especializada cuando sea necesario.

<sup>95</sup> United Nations. (2020). *COVID-19 and the Need for Action on Mental Health: Policy Brief*. New York: United Nations.

<sup>96</sup> Galea, S., Merchant, R.M., & Lurie, N. (2020). The mental health consequences of COVID-19 and physical distancing: the need for prevention and early intervention. *JAMA internal medicine*; Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 346-347.

<sup>97</sup> Ver Tabla A3 para ejemplos de estrategias puestas en marcha por algunos países de la región durante la emergencia para el apoyo socioemocionales a las familias. También varias organizaciones internacionales han puesto a disposición de docentes y cuidadores, recursos prácticos para que docentes y cuidadores puedan apoyar el bienestar emocional de los niños y adolescentes en medio de la crisis. Por ejemplo, la red interagencias para la educación en emergencias y UNESCO.

<sup>98</sup> World Bank (2020). *The Covid-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses*. Washington, DC: World Bank.

## 5.5. Financiación y coordinación

Poner en marcha las acciones necesarias para reabrir las escuelas de manera segura, y recuperar y fortalecer las trayectorias educativas de los niños y jóvenes en la región, va a requerir de recursos adicionales a los previstos para el sector educativo antes de la pandemia. La crisis económica, sumada a la demanda de recursos por parte de otros sectores como salud y protección social, puede poner en riesgo la disponibilidad de los recursos necesarios para ejecutar los planes de recuperación. Por lo tanto, **se deben proteger al máximo los presupuestos en educación en todos los niveles y asegurar que el monto de los presupuestos en términos absolutos se mantenga o incluso crezca. De lo contrario, se verá comprometido el desarrollo humano de toda una generación.** Esto requiere de una apuesta por la niñez y adolescencia a nivel de país, y un gran liderazgo por parte de los gobiernos a nivel nacional, especialmente de los ministerios y secretarías de educación, para visibilizar las necesidades de inversión y los costos de mediano y largo plazo de no implementar las acciones que se requieren<sup>99</sup>.

Las soluciones necesarias para salir de la emergencia y asegurar el bienestar y aprendizaje de todos los estudiantes son complejas y requieren intervenciones en diferentes dimensiones (salud mental, protección, seguridad alimentaria, agua potable y saneamiento, telecomunicaciones, y por supuesto, educación). Además de recursos económicos, se requiere conocimiento técnico y articulación entre sectores para llegar de manera coordinada y con soluciones efectivas. Los gobiernos deben considerar al menos dos acciones concretas para maximizar recursos técnicos y económicos y asegurar cierto nivel de coordinación. Primero, **conformar mesas intersectoriales a nivel nacional y local en torno a la educación en tiempos de la emergencia COVID-19.** Estas mesas deben ser espacios de planeación, coordinación y monitoreo de las estrategias necesarias para mantener la continuidad del servicio educativo de manera integral para todos los estudiantes. Como mínimo, deben estar los sectores de salud, telecomunicaciones, protección infantil, protección social, y por supuesto, educación, y podría contar con la secretaría técnica de un organismo con capacidad técnica intersectorial como el PNUD. Tener a estos sectores en la misma mesa será también una oportunidad para reorientar presupuestos y asignarlos de manera coordinada a las acciones que se necesitan. Adicionalmente, estas mesas intersectoriales podrán tener comités técnicos para temas específicos, como el de bienestar emocional y salud mental.

La segunda acción para ampliar la capacidad de los gobiernos es crear **alianzas con organizaciones de la sociedad civil, promover la participación del sector privado, y aprovechar el know-how y capacidad existente.** Esto es especialmente importante para la creación de contenidos y el diseño de estrategias pedagógicas y de apoyo socioemocional, donde diferentes organizaciones tienen amplia experiencia. Por ejemplo, se puede considerar realizar alianzas con ONGs, universidades o escuelas privadas de alta calidad que cuenten con un currículo desarrollado para la educación a distancia o híbrida y que puedan compartir o ayudar a adaptar contenidos y metodologías para escalar en otras escuelas, o que puedan contribuir con la formación de maestros. También se pueden **buscar alianzas con organizaciones que trabajan en educación y que puedan ayudar a ampliar la capacidad de talento humano capacitado y motivado.** Por ejemplo, organizaciones como *Teach for All* (presente en 11 países de la región) o universidades de alta calidad pueden ayudar con profesionales o estudiantes de años avanzados que estén altamente motivados y capacitados para apoyar en varias de las tareas que se necesitan hacia adelante (tutorías, diseño y adaptación de contenidos, etc). Finalmente, alianzas con empresas de telecomunicaciones, y cadenas de radio y televisión para ampliar el acceso a contenidos en diferentes medios. En cualquier caso, es importante que la creación de estas alianzas se realice de manera organizada de manera que no se dupliquen esfuerzos y se responda a las necesidades actuales.

En la búsqueda de alianzas, esta puede ser una gran oportunidad para promover la cooperación entre los países de la región, especialmente entre los que comparten un mismo idioma. Los organismos de cooperación internacional como PNUD,

<sup>99</sup> Modelar el impacto presupuestal de las acciones requeridas para superar la emergencia en educación para la región se sale del alcance de este trabajo. Sin embargo, los gobiernos deberán recolectar la información necesaria para hacer una estimación de los recursos necesarios para: adecuación de las escuelas y suministros para cumplir con las condiciones de seguridad en salud, contratación de docentes adicionales, ampliación de conectividad, impresión y distribución de materiales, entre otros.

BID, OEI, Banco Mundial, así como organizaciones internacionales como Reduca o Summa, pueden jugar un papel muy importante al impulsar y apoyar iniciativas regionales. Por ejemplo, como se mencionó anteriormente, se puede promover el desarrollo de *hubs* o centros regionales que integren materiales y contenidos de alta calidad que ya estén probados o desarrollen conjuntamente nuevos contenidos o promuevan la creación de contenidos que puedan ser utilizados por los diferentes países, según su idioma predominante. Estos centros regionales podrían usarse también para la formación de maestros y la creación de redes de colaboración de maestros y líderes escolares.

## 5.6. Manejar la emergencia con visión de largo plazo: reconstruir un sistema educativo efectivo para todos

Los retos impuestos por la crisis actual han evidenciado la necesidad de pensar diferente hacia adelante y construir un sistema mejor que el anterior. Esto es más cierto que nunca para ALC. Antes del COVID-19 la región ya estaba en medio de una crisis de aprendizaje y de profundas desigualdades en las oportunidades de desarrollo de los niños y adolescentes. Los gobiernos se enfrentan ante el desafío de aprovechar esta crisis como una oportunidad para transformar un sistema educativo que estaba fracturado y dar un salto hacia el mejoramiento de la calidad del aprendizaje de todos los estudiantes. **Los gobiernos deben trabajar en la superación de esta emergencia con una visión de largo plazo: transitar hacia un sistema que asegure el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su lugar de nacimiento o residencia.** Esto implica planear e invertir en al menos 3 ejes: 1) el cierre de la brecha digital; 2) consolidación de un modelo educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes, que use de manera efectiva la tecnología y el tiempo de los maestros; y 3) la consolidación de un cuerpo docente de alta calidad.

La puesta en marcha de innovaciones pedagógicas que integren la tecnología exige un acceso universal a la conectividad como mecanismo de democratizar la educación de calidad. Adicionalmente, esta seguramente no será la última emergencia que tendremos en la región, y los países tendrán que prepararse para garantizar la continuidad en el aprendizaje de los estudiantes en casos de verse forzados a cerrar nuevamente las escuelas. Es una inversión que tardará tiempo en implementarse, sobre todo para llegar a las zonas más alejadas de los centros urbanos, pero que es inaplazable. Por lo tanto, una prioridad para la región en los siguientes años es **planear para garantizar cobertura universal de internet y disponibilidad de dispositivos electrónicos que permitan el acceso a las plataformas y contenidos digitales.** Esto requerirá de amplias inversiones en infraestructura y dispositivos, para lo cual se debe promover la articulación entre los ministerios de educación y los encargados de las tecnologías de información y comunicaciones, así como con las alianzas con empresas operadoras de servicios de telecomunicaciones.

Consolidar un modelo de enseñanza centrado en el estudiante exige que **las futuras inversiones en tecnología deban planearse con una visión de largo plazo, pensando en cómo se usarán las plataformas y contenidos digitales de manera integrada a la escuela para lograr un aprendizaje efectivo.** Por ejemplo, invertir en el desarrollo y adaptación de plataformas y programas que faciliten el monitoreo permanente del aprendizaje de los estudiantes y que con el uso de inteligencia artificial entreguen información oportuna y precisa a los maestros sobre los logros y dificultades de aprendizaje de sus estudiantes, de manera que puedan ofrecer estrategias pedagógicas más personalizadas, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes<sup>100</sup>. También se puede planear para tener herramientas digitales de aprendizaje adaptativo para enseñanza personalizada de ciertas competencias básicas como matemáticas o lectura, que entreguen contenido y actividades pedagógicas y retroalimentación según el nivel de aprendizaje de los estudiantes<sup>101</sup>, y que luego se pueda integrar al desarrollo de proyectos con el acompañamiento de los maestros. Así mismo, la inversión en plataformas digitales debe priorizar aquellas que permitan la comunicación e interacción con los profesores y entre los estudiantes, el intercambio de materiales y la evaluación y seguimiento de los estudiantes.

<sup>100</sup> Por ejemplo: [Khan Academy](#)

<sup>101</sup> Por ejemplo: [Mindspark](#) (ver detalles en Muralidharan, K., Singh, A., and Ganimian, A. (2019). "Disrupting education? Experimental Evidence on Technology-Aided Instruction in India." *American Economic Review*, 109 (4), 1426-60).

La tecnología tiene un gran potencial para el avance de la educación de alta calidad. Sin embargo, no es un sustituto de los maestros. La interacción permanente de los estudiantes con sus maestros es fundamental para el desarrollo del aprendizaje, particularmente de las competencias de alta complejidad y de habilidades no cognitivas como la autorregulación, la empatía, y la autonomía. Esta es una oportunidad para cuestionarnos qué tipo de docente necesitan los sistemas educativos en ALC y, más aún, qué tipo de formación requieren los docentes para poder asumir el reto de formar estudiantes integrales y con las competencias necesarias para desarrollar su máximo potencial. La región tiene un desafío que tardará años en resolverse y es lograr la profesionalización docente. Si bien es un tema que no se resolverá en los próximos dos años, los países de la región sí pueden hacer inversiones estratégicas en el corto plazo para fortalecer los programas de formación inicial y continua de maestros.

## 6. Conclusiones

Vivimos una crisis sin precedentes en la historia reciente de la humanidad. La pandemia del COVID-19 ha obligado a los gobiernos a tomar medidas drásticas que buscan contener las tasas de contagio y proteger la vida de millones de personas. Si bien estas medidas eran necesarias en el corto plazo para atender la emergencia sanitaria, es importante recuperar la visión de largo plazo en cuanto a los costos que pueden traer para las generaciones futuras. El cierre de escuelas, combinado con el encierro y la crisis económica traerán efectos negativos para el desarrollo presente y futuro de los niños, y pueden ampliar aún más las brechas que existían antes de la pandemia. Esta crisis llegó a ALC en un momento de crisis en el aprendizaje y de desigualdad en las oportunidades de desarrollo de los niños y adolescentes. Si bien los gobiernos han hecho esfuerzos por mantener los procesos de aprendizaje de los estudiantes y asegurar su bienestar, las estrategias han llegado de manera desigual, en parte por la inequidad preexistente en el acceso a recursos como conectividad, disponibilidad de dispositivos y de ambientes propicios para crecer y aprender.

En medio de la crisis, de la incertidumbre y del miedo que genera reabrir sectores, es importante centrar la discusión en el bienestar presente y futuro de los niños y adolescentes, y hacer todo lo que esté al alcance para garantizar que continúen con su proceso de desarrollo cognitivo y emocional. Esto implica focalizar esfuerzos en los más vulnerables y planear para reabrir gradualmente las escuelas tan pronto lo permita la emergencia sanitaria. Mientras las escuelas permanezcan cerradas, y una vez comience el proceso de reapertura, se debe asegurar el bienestar emocional de los estudiantes y garantizar que los procesos de aprendizaje continúen. Esto requiere de un gran liderazgo por parte de los ministerios de educación y una apuesta a nivel de país para proteger y asegurar los recursos que se requieren para proteger al capital humano de toda una generación.

La pandemia dejó en evidencia las profundas desigualdades en las oportunidades de desarrollo humano en ALC. La crisis plantea grandes retos para los sistemas educativos de la región. A la vez, abre una oportunidad para repensar el sentido de la escuela, el rol fundamental que juegan los maestros, el aprovechamiento de la tecnología para promover el aprendizaje, y construir un sistema sólido que impulse la calidad educativa en la región para todos los niños y adolescentes.

## Anexo

■ Tabla A1. Número de estudiantes afectados por nivel educativo

País	Preprimaria	Primaria	Secundaria	Total	Decisión	Fecha de cierre	Duración del cierre nacional (días)
Anguila	NA	NA	NA	NA	No cerró	NA	NA
Antigua y Barbuda	2,050	10,123	7,856	20,029	Cierre nacional	19 marzo	135
Argentina	1,694,680	4,753,843	4,612,663	11,061,186	Cierre nacional	15 marzo	139
Bahamas	3,594	29,504	26,884	59,982	Cierre nacional	16 marzo	138
Barbados	5,320	20,218	19,571	45,109	Cierre nacional	19 marzo	135
Belice	7,349	50,764	40,353	98,466	Cierre nacional	18 marzo	136
Bolivia	353,898	1,379,099	1,233,738	2,966,735	Cierre nacional	12 marzo	142
Brasil	5,101,935	16,106,812	23,118,179	44,326,926	Cierre nacional	17 marzo	137
Islas Vírgenes Británicas	767	3334	2255	6,356	Cierre nacional	17 marzo	137
Chile	616,615	1,514,761	1,520,724	3,652,100	Cierre nacional	13 marzo	141
Colombia	1,309,386	4,303,833	4,821,029	10,434,248	Cierre nacional	15 marzo	139
Costa Rica	14,344	483,770	476,668	974,782	Cierre nacional	17 marzo	137
Cuba	370,468	741,269	795,057	1,906,794	Cierre nacional	23 marzo	131
Dominica	1,668	7,323	5,561	14,552	Cierre nacional	23 marzo	131
República Dominicana	299,149	1,226,414	924,714	2,450,277	Cierre nacional	17-mar	137
Ecuador	638,551	1,932,261	1,891,648	4,462,460	Cierre nacional hasta 15 de julio -reapertura focalizada	16 marzo	121 (138)
El Salvador	230,010	662,740	521,576	1,414,326	Cierre nacional	11 marzo	143
Guatemala	603,637	2,362,116	1,227,191	4,192,944	Cierre nacional	16 marzo	138
Granada	3,698	13,195	9,135	26,028	Cierre nacional	15 marzo	139
Haití	NA	NA	NA	2,210,221	Cierre nacional	20 marzo	134
Guyana	27,872	94,488	85,934	208,294	Cierre nacional	16 marzo	138
Honduras	245,010	1,123,945	655,090	2,024,045	Cierre nacional	12 marzo	142
Jamaica	103,220	248,836	200,563	552,619	Cierre nacional	13 marzo	141
México	4,942,523	14,182,288	14,034,552	33,159,363	Cierre nacional	20 marzo	134
Monserrat	85	460	317	862	NA	NA	NA
Nicaragua	NA	NA	NA	NA	No cerró	NA	NA
Panamá	95,481	418,852	322,913	837,246	Cierre nacional	11 marzo	143
Paraguay	181,007	727,363	611,308	1,519,678	Cierre nacional – Gobierno anunció cierre hasta final de año escolar	10 marzo	144
Perú	1,642,768	3,592,865	2,779,973	8,015,606	Cierre nacional	12 marzo	142
San Kitts y Nevis	1,275	5,452	4,175	10,902	Cierre nacional	27 marzo	127
Santa Lucía	3259	15874	11792	30,925	Cierre nacional	16 marzo	138
San Vicente y Granadinas	NA	NA	NA	25,520	Cierre focalizado	20 marzo	134
Surinam	18,150	67,690	58,408	144,248	Nacional hasta el 31 de mayo – focalizado de ahí en adelante	16 marzo	138
Trinidad y Tobago	29,585	13,1350	105,381	266,316	Cierre nacional	16 marzo	138
Islas Turcas y Caicos	1,077	3,680	2,316	7,073	Cierre nacional	19 marzo	135
Uruguay	NA	NA	NA	956,304	Nacional hasta el 22 de abril, después cierre focalizado hasta 29 de junio que hubo reapertura general	16 marzo	37 (105 hasta la reapertura de todos los centros educativos)
Venezuela	1,190,349	3,285,299	2,391,174	6,866,822	Cierre nacional	13 marzo	141
América Latina y el Caribe	19,738,780	59,499,821	62,518,698	144,949,344			

\*Fecha de corte: 1 de Agosto de 2020.

Fuente: Banco Mundial, UNESCO, Center for Global Development, UNICEF Lacro Education Section y Presidencia de Uruguay.



■ **Tabla A2.** Intervenciones en países de América Latina y el Caribe para implementar educación a distancia

País	Herramientas dirigidas a estudiantes	Medio de comunicación			Guía parental	Detalles guía parental	Herramientas dirigidas a docentes
		En línea	Radio	TV			
Antigua y Barbuda	Implementación de cursos virtuales para educación secundaria y en primaria creación de un blog en línea por parte de cada centro educativo.	Sí	Sí	Sí	Sí	Artículos sobre apoyo a estudiantes en educación a distancia	
Aruba	Ministerio de Educación habilitó plataformas en línea.	Sí	No	No	No		
Argentina (TV)	Programas de educación disponibles en televisión pública y radio. También a través de plataformas en línea y entrenamiento a maestros.	Sí	Sí	Sí	No	Plataformas en línea para que docentes aprendan sobre el funcionamiento de las aulas virtuales, entre otras.	
Bahamas	El Ministerio de Educación lanzó escuelas virtuales en vivo para primaria y secundaria.	Sí	Sí	Sí	Sí	Guías para el aprendizaje en línea y el portal virtual del Ministerio.	Recursos en línea sobre los textos para los docentes desde prekínder hasta octavo.
Barbados	Implementación del aprendizaje a distancia a través de Google Classroom.	Sí	No	No	No		Plataforma en línea con videos sobre algunas disciplinas como salud, matemáticas, entre otras.
Belice	Implementación de programas de aprendizaje en casa a través de herramientas en línea y programas de capacitación a docentes.	Sí	No	No	Sí	Información publicada en el Ministerio de Educación.	Proveer material de lectura o en línea a docentes para permitir la continuidad del proceso de aprendizaje.
Bolivia	Implementación de plataformas en línea.	Sí	No	No	Sí	Manual disponible para estudiantes, padres y maestros.	Capacitación de los docentes a partir de una alianza con Microsoft Bolivia.
Brasil	Mayoría de estados han usado canales de televisión y herramientas en línea para difundir el contenido de las clases. También se ha imprimido el material para hogares sin acceso a internet.	Sí	No	Sí	Sí	Guías enfocadas en aprendizaje familiar y cursos de entrenamiento en línea para el apoyo al estudio en casa.	Cursos en línea gratuitos para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a distancia.
Chile	Plataformas virtuales de aprendizaje en línea.	Sí	No	No	Sí	Recursos en línea para padres y alumnos.	Plataformas que facilitan la formalización de los docentes para el uso de herramientas de educación a distancia en línea.
Colombia	Estrategias de aprendizaje digital a través de programas en línea, televisión y radio. Para los estudiantes sin conexión se ha preparado un kit para aprender en casa. También se han creado recursos para que las familias se comprometan con el aprendizaje en casa.	Sí	Sí	Sí	Sí	Recursos para que familias se comprometan con el aprendizaje en casa.	
Costa Rica	Plataforma en línea y apoyo televisado para organizar el aprendizaje en línea.	Sí	Sí	Sí	Sí	Materiales en línea o difundidos por televisión. Incluyen recursos para trabajar con estudiantes con discapacidades.	Capacitación de herramientas virtuales de una semana.
Cuba	Aprendizaje a distancia a través de televisión y plataforma en línea.	Sí	No	Sí	N/A		Preparación individual de docentes y en pequeños grupos.
Dominica	Educación a distancia en línea y a través de materiales impresos para estudiantes sin acceso a internet.	Sí	No	No	N/A		
República Dominicana	Aprendizaje virtual a través de plataformas en línea, radio y televisión. Instalación de más de 1000 puestos de internet.	Sí	Sí	Sí	Sí	Guías en Youtube para padres orientadas hacia el aprendizaje a distancia.	
Ecuador	Plataforma en línea para difundir el material para los estudiantes.	Sí	No	No	Sí	Recursos para padres disponibles en línea.	Recursos en línea orientados al apoyo del proceso de aprendizaje.
El Salvador	Plataforma en línea y difusión de contenido a través de televisión. Además, un call center accesible desde el teléfono y correo para brindar apoyo en el acceso a actividades de educación.	Sí	No	Sí	Sí	Recursos disponibles en línea y un call center para apoyar a los padres.	Material para guiar a los padres y estudiantes en el proceso de aprendizaje.
Guatemala	Cursos difundidos a través de televisión y radio diariamente.	No	Sí	Sí	Sí	Guías a padres sobre educación en casa en línea.	Disponibles plataformas y bibliotecas con recursos para capacitación de docentes.

Granada	Educación a distancia en línea.	Sí	No	No	N/A		
Guyana	Difusión de contenido educativo a través de televisión, radio y plataformas en línea.	Sí	Sí	Sí	Sí	Recursos para padres disponibles en línea.	Consejos sobre proceso de aprendizaje para docentes.
Haití	Diseño de plataformas en línea.	Sí	No	Sí	N/A	UNICEF ha creado videos para padres sobre como afrontar la crisis actual.	Comisión Nacional de Primería Infancia ha apoyado a los profesores a través de WhatsApp y medios en línea.
Honduras	Estudiantes reciben sus clases a través de señal de televisión.	Sí	No	Sí	No		
Islas Vírgenes Británicas	Implementación de enseñanza a través de medios digitales. Ministerio se ha enfocado en suministrar recursos tecnológicos en hogares con privación de estos.	Sí	No	No	No		
Islas Caimán	Implementación de técnicas y herramientas para garantizar la continuación del proceso de aprendizaje de estudiantes.	Sí	No	No	Sí	Instrucciones para padres con el objetivo de lograr un ambiente libre de distracciones para mantener el aprendizaje.	
Islas Turcas y Caicos	Organización de educación en línea en cabeza de los centros de educación.	Sí	No	No	No		
Jamaica	Educación a distancia a través de plataformas en línea, radio, televisión y materiales impresos.	Sí	Sí	Sí	Sí	Materiales para mantener la organización y continuación el proceso de aprendizaje.	
México	Difusión del contenido a través de plataformas en línea y televisión. Cursos de entrenamiento digital para maestros.	Sí	No	Sí	No		Acceso a una sala con lecturas y videos sobre varios temas para capacitar a los docentes.
Panamá	Difusión de los contenidos a través de radio, televisión y plataformas digitales.	Sí	Sí	Sí	Sí	Guías en línea de educación en casa.	Capacitación para el manejo del aula virtual.
Paraguay	Plataforma en línea	Sí	No	Sí	No		
Perú	Materiales escolares disponibles en línea y en televisión.	Sí	No	Sí	Sí	Publicaciones constantes en línea sobre educación en casa.	
San Cristóbal y Nieves	Capacitación a docentes y programas de educación a distancia a través de televisión e internet.	Sí	No	Sí	Sí	Promover que los estudiantes cumplan con sus labores escolares.	
Santa Lucía	Ministerio de Educación habilitó el aprendizaje en línea.	Sí	No	No	No		
Surinam	Educación a distancia publicada diariamente.	Sí	No	Sí	N/A		
Trinidad y Tobago	Ministerio de Educación creó un portal de aprendizaje en línea y entregó computadores a estudiantes sin acceso a estos.	Sí	No	No	No		
Uruguay	Plataforma en línea disponible.	Sí	No	No	No		Plataforma para que docentes compartan experiencias positivas de la capacitación para usar las herramientas.

Fuente: Construido a partir de los datos recopilados por [Unicef](#), Ministerios de Educación de cada país, [Center for Global Development](#) y [páginas web citadas en la tabla](#).

■ **Tabla A3.** Intervenciones de los gobiernos para el apoyo en salud mental a niños, niñas y jóvenes

País	Dirigido	Intervención
<a href="#">Argentina</a>	General	Guía con recomendaciones para los profesionales de la salud mental para atender a través de asistencia telefónica y virtual.
<a href="#">Bahamas</a>	Niños	Acceso a consejerías a través de la plataforma VirtualLearning.
Barbados	Niños	Discusiones de la oficina de UNICEF sobre el apoyo psicosocial a niños.
<a href="#">Belice</a>	Docentes	Libro First Aid for Feelings para ayudar a los niños a aliviar el estrés, ansiedad y brindar herramientas para mantener el control durante el aislamiento.
<a href="#">Bolivia</a>	General	Línea de atención para dar información sobre los problemas de salud mental pero no son terapias. Enfocada a niños, niñas y personas que están realizando actividades de cuidado frente a la pandemia.
<a href="#">Brasil</a>	Padres y cuidadores	Cartilla con recomendaciones para el acompañamiento emocional de los niños durante la pandemia.
Chile	<a href="#">Docentes</a>	Guías de aprendizaje y orientación a los docentes para dar apoyo a los estudiantes con necesidades específicas y en situación de agotamiento y estrés emocional.
	<a href="#">Padres y cuidadores</a>	Orientaciones para crear rutinas de estudio, dar ejemplo de autocuidado y lenguaje positivo en los hogares.
Colombia	Padres, cuidadores y niños	Portal con recopilación de documentos para cuidar la estabilidad socioemocional de los niños a partir de estudios de varias fuentes como universidades, UNICEF, entre otras. También cuenta con líneas de atención de violencia y telemedicina.
Cuba	Docentes y padres	Alianza entre la oficina de UNICEF y UNESCO para divulgar material sobre apoyo psicosocial durante epidemias.
Ecuador	General	Portal con instrucciones para <a href="#">detectar síntomas</a> de problemas de salud mental, <a href="#">recomendaciones</a> para el autocuidado y <a href="#">línea de atención</a> gratuita para ayuda psicológica y emocional. También se ha difundido contenido a través de televisión para promover la salud mental en el hogar.
	Padres	Guías orientadas para brindar apoyo emocional a los estudiantes (UNICEF).
El Salvador	Estudiantes	Identificación de buenas prácticas socioemocionales para implementar las herramientas de contención de la emergencia. Producción y difusión de estos materiales. Este proceso se realizó con el apoyo de UNICEF.
Guatemala	Estudiantes, docentes y padres	Apoyo psicosocial y emocional a través de diferentes medios como <a href="#">videos</a> , <a href="#">cartillas</a> . El material incluye sugerencias para mediación y resolución de conflictos intrafamiliares.
	Estudiantes y padres	Blog con entradas de expertos en educación sobre apoyo psicosocial (UNICEF).
Honduras	Estudiantes	Apoyar la provisión de apoyo psicosocial (UNICEF).
Jamaica	Estudiantes	<a href="#">Líneas de atención</a> en centros de salud y hospitales.
México	General y niños	<a href="#">Portal</a> con información sobre los riesgos de salud mental que hay en este contexto y líneas de atención. Hay líneas de atención orientadas al cuidado de niños que se enfocan en capacitaciones para padres y cuidadores y otras líneas de atención para brindar atención directa a niños.
	<a href="#">Padres y jóvenes</a>	Comunicación de material sobre trabajo socioemocional en los hogares. También se ha realizado trabajo con las comunidades educativas sobre salud mental y apoyo psicosocial (UNICEF).
Nicaragua	Estudiantes	Asociación entre Ministerio de Educación y UNICEF para proveer apoyo socioemocional a los estudiantes.
Panamá	Padres	Guía sobre rutinas, hábitos y manejo emocional (UNICEF).
Uruguay	<a href="#">General</a>	Línea de atención gratuita por profesionales de salud mental y psicología.
	<a href="#">Padres</a>	Guía sobre apoyo psicoemocional y organizaciones de webinars con especialistas para proveer apoyo a padres.
Venezuela	General	Difusión de una campaña a través de televisión, radio y redes sociales. El propósito es el bienestar emocional y mantener el balance emocional.
	<a href="#">Cuidadores y niños</a>	Información sobre salud mental y apoyo psicosocial (UNICEF) y <a href="#">seminarios</a> .

Fuentes: Ministerios de Educación, Ministerios de Salud y UNICEF Country Office & Government COVID-19 Education Actions.

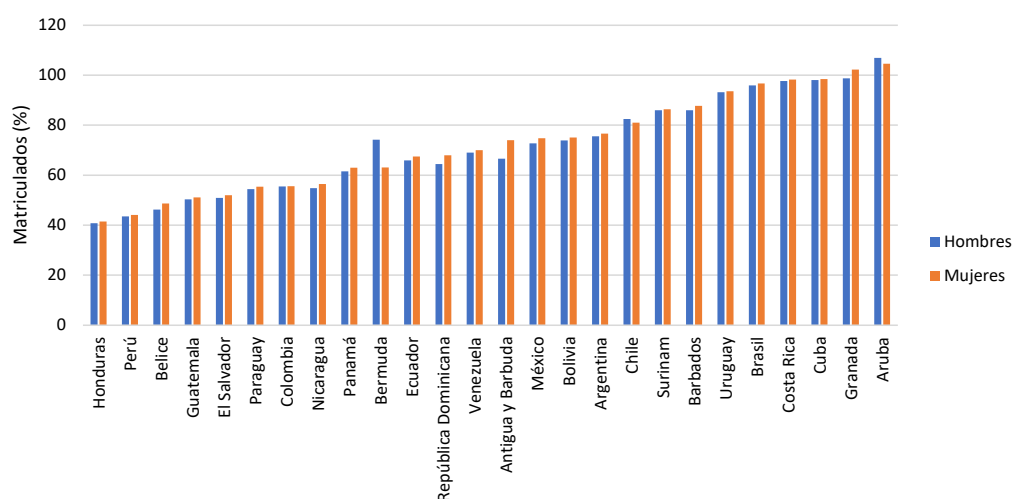
■ **Tabla A4.** Tipos de recursos y plataformas para la educación a distancia, según uso y tecnología necesaria

	Uso					Tecnología mínima necesaria
	Contenido	Orientación para el uso / aplicación de los contenidos	Monitoreo & Retroalimentación sobre el aprendizaje	Interacción con profesor	Interacción con compañeros / trabajo colaborativo	
<b>Recursos y plataformas</b>						
Libros/cuentos impresos	✓					Papel
Cartillas/libros de trabajo/guías	✓	✓				
Mensajes de texto o llamadas				✓		Teléfono móvil básico
Audiolibros	✓					MP3/Teléfono móvil
Clases en video /programas educativos/documentales	✓					TV o DVD player
Whatsapp/redes sociales				✓	✓	
Plataformas de comunicación (ejm. zoom, google hangouts)				✓	✓	Teléfono móvil con acceso a datos
Libros/cuentos digitales	✓		✓*			
Juegos/apps	✓		✓*			Teléfono móvil con conexión a internet, ó tableta con contenido cargado
Cursos completos con contenido, secuencias, ejercicios, etc. (ej. <a href="#">Kolibri</a> )	✓	✓	✓			
Cursos completos con contenido, secuencias, ejercicios, etc (ej. <a href="#">Khan Academy</a> )	✓	✓	✓			
Aulas virtuales (con profesor) ej. Google Classroom, Moodle, Schoology	✓**	✓**	✓**	✓	✓	Tableta, computador con conexión a internet

\*Posible si hay conexión a internet

\*\*Requiere la intervención del profesor para incluir los contenidos, orientaciones a los estudiantes, y monitoreo y retroalimentación del aprendizaje  
Ver repositorios de recursos y plataformas disponibles en: [UNESCO](#), [OECD](#), [Banco Mundial](#), [Education Above All](#), y [Enseña por México](#).

■ **Gráfico A1.** Matriculación en preprimaria

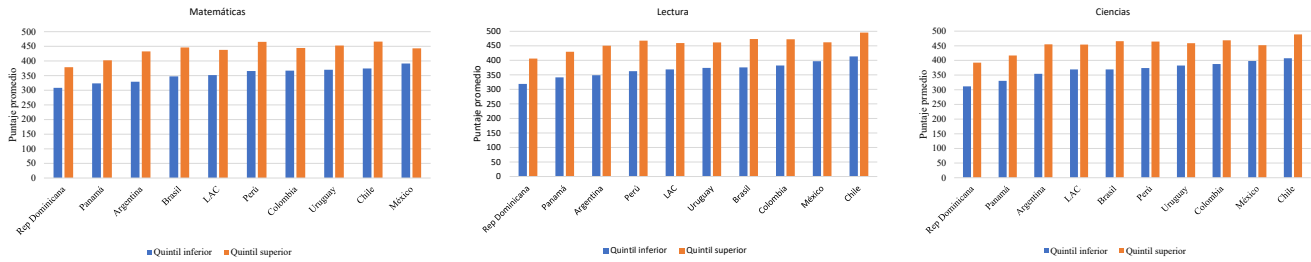


Nota: Los datos se tomaron para el último año en el que había información disponible. Para Nicaragua 2010; Colombia 2011; Aruba 2014; Bermuda 2015; Paraguay 2016; Honduras, Panamá, Venezuela, México, Argentina, Chile, Suriname, Uruguay y Brasil 2017; Perú, Belize, Guatemala, El Salvador, Ecuador, República Dominicana, Antigua y Barbuda, Bolivia, Barbados, Costa Rica, Cuba y Granada 2018. Por preprimaria, UIS se refiere a programas iniciales de instrucción organizada que están diseñados para introducir a niños mayores de 3 años al ambiente escolar.

Fuente: UNESCO Institute of Statistics (UIS).

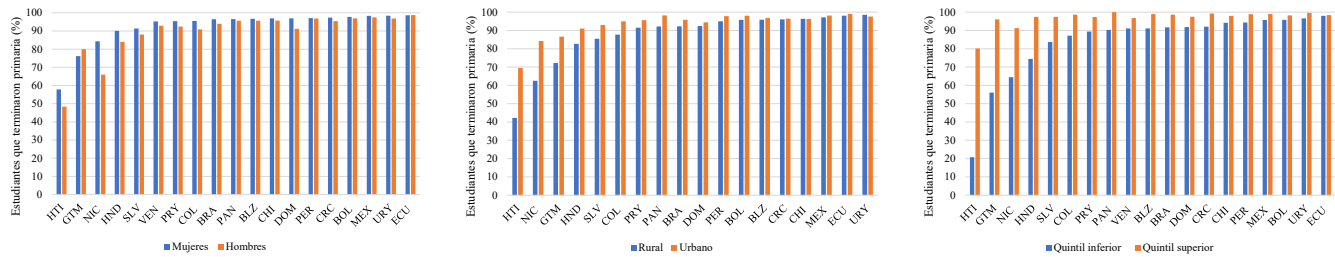


### Gráfico A2. Resultados en las pruebas PISA 2018 por quintiles de nivel socioeconómico



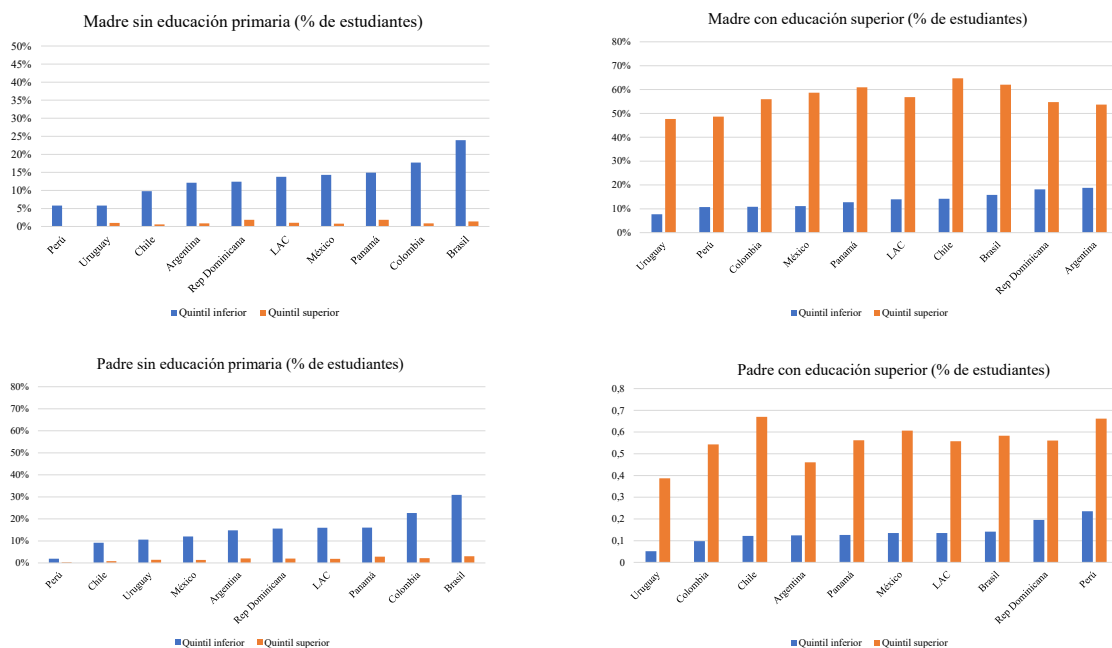
Nota: Los quintiles están contruidos a partir de un índice que mide la posesión de bienes de los hogares de los estudiantes. Dentro de estos bienes se incluyen bienes electrónicos, cuartos en las casas, entre otros. Para determinar el quintil al que pertenecer cada hogar se tienen en cuenta únicamente los países de América Latina.

### Gráfico A3. Culminación de la primaria por género, zona y nivel socioeconómico en 2018



Nota: Por falta de información los datos reportados son del 2017 para Chile y Haití, del 2016 para Belice, del 2015 para Guatemala y del 2014 para Nicaragua y Venezuela. Fuente: Education-UNESCO Institute of Statistics.

### Gráfico A4. Educación de los padres por nivel socioeconómico del hogar



Nota: Los quintiles están contruidos a partir de un índice que mide la posesión de bienes de los hogares de los estudiantes. Dentro de estos bienes se incluyen bienes electrónicos, cuartos en las casas, entre otros. Para determinar el quintil al que pertenece cada hogar se tienen en cuenta únicamente los países de ALC.

unicef 



[www.latinamerica.undp.org](http://www.latinamerica.undp.org)

Agradecemos el apoyo de la Cooperación Española.

