



COVID-19: IMPACTO EN LA EDUCACIÓN Y RESPUESTAS DE POLÍTICA PÚBLICA

MAYO DE 2020



GRUPO BANCO MUNDIAL
Educación

Índice

Agradecimientos	3
Resumen	4
Impactos mundiales en la educación sin precedentes	5
De la crisis a la oportunidad: Detener el daño y reconstruir mejor	6
El impulso para mejorar la educación debe comenzar ahora mismo	9
Introducción	10
1. Impactos mundiales en la educación sin precedentes	12
Cierre de escuelas	13
<i>Impactos en los aprendizajes</i>	13
<i>Impactos en la salud y la seguridad</i>	15
Crisis económica	17
<i>Impactos en la demanda de educación</i>	17
<i>Impactos en la oferta y la calidad de la educación</i>	18
Costos a largo plazo	19
2. Políticas para mitigar estos impactos	22
Políticas para enfrentar la pandemia	23
<i>Políticas para proteger la salud y la seguridad</i>	23
<i>Políticas para prevenir la pérdida de aprendizajes</i>	24
<i>Recurriendo a la educación superior</i>	27
Políticas para gestionarla continuidad	28
<i>Estudiantes preparados</i>	29
<i>Escuelas seguras e inclusivas</i>	33
<i>Salones de clase equipados para el aprendizaje</i>	35
<i>Apoyo para los maestros</i>	36
<i>Buena gestión</i>	38
Políticas para acelerar el aprendizaje	39
<i>Mejorar y ampliar las políticas de respuesta ante el COVID-19</i>	39
<i>Reconstruir mejores sistemas educativos</i>	41
<i>Proteger y mejorar el financiamiento educativo</i>	42
Conclusión	44
Referencias	46
<i>Notas finales</i>	52



FOTOGRAFÍA POR: © SARAH FARHATI/BANCO MUNDIAL

Agradecimientos

Este informe fue elaborado por un equipo principal dirigido por Halsey Rogers y Shwetlena Sabarwal, con la participación de Ciro Avitabile, Jessica Lee, Koji Miyamoto, Soren Nellemann y Sergio Venegas Marin, y con la orientación general de Jaime Saavedra (director mundial de Prácticas Mundiales de Educación). También colaboraron Hanna Alasuutari, Joao Pedro Azevedo, Kaliope Azzi-Huck, Sajitha Bashir, Roberta Malee Bassett, Michael Crawford, Amanda Devercelli, Koen Martijn Geven, Marcela Gutierrez Bernal, Radhika Kapoor, Victoria Levin, Julia Liberman, Diego Luna Bazaldua, Laura McDonald, Harry Patrinos y Tigran Shmis. El equipo se benefició de los comentarios realizados por Cristian Aedo, Omar Arias, Steve Commins, Deon Filmer, Roberta Gatti, Salina Giri, Xiaoyan Liang, Toby Linden, Nadir Mohammed, Innocent Mulindwa, Quynh Nguyen, Louise Ruskin, Janssen Teixeira, Lianqin Wang y otros miembros del grupo de la Práctica Global de Educación que participaron en los debates referidos a este trabajo.



FOTOGRAFÍA POR: © MOHAMAD AL-ARIEF/BANCO MUNDIAL

Resumen

Incluso antes de la pandemia de COVID-19, el mundo ya enfrentaba una crisis de aprendizajes. Antes de la pandemia, 258 millones de niños y jóvenes en edad escolar estaban fuera de la escuela¹. Y una baja calidad educativa significaba que muchos de los niños que estaban escolarizados aprendían demasiado poco. La tasa de pobreza de aprendizajes en los países de ingreso bajo y de ingreso mediano era del 53 %, lo que significaba que más de la mitad de los niños de 10 años no podían leer y comprender un relato sencillo adecuado para su edad². Peor aún, la crisis no estaba distribuida de manera equitativa: los niños y jóvenes más desfavorecidos eran quienes menos acceso tenían a la escuela, con tasas de deserción escolar más altas y mayores déficits en el aprendizaje³. Todo esto significa que el mundo ya estaba bastante alejado de poder cumplir con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que compromete a todas las naciones a garantizar que, entre otros objetivos ambiciosos, “todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad”.

La pandemia de COVID-19 amenaza con deteriorar aún más los resultados educativos. La pandemia ya ha tenido un enorme impacto en la educación con el cierre de las escuelas en casi todos los lugares del planeta, en lo que representa la crisis simultánea más importante que han sufrido todos los sistemas educativos del mundo en nuestra época. El daño será aún más grave a medida que la emergencia de salud se traslade a la economía y provoque una profunda recesión mundial. Más adelante se describen estos costos que tendrá la crisis.

Sin embargo, es posible contrarrestar estos impactos y convertir la crisis en oportunidad. El primer paso es sobrellevar correctamente el periodo de tiempo en el cual las escuelas permanecen cerradas a fin de proteger la salud y la seguridad y hacer lo posible por evitar la pérdida de aprendizaje en los estudiantes mediante la educación a distancia. Al mismo tiempo, es necesario que los países comiencen a planificar la reapertura de las escuelas. Esto significa evitar deserciones, garantizar condiciones escolares saludables y utilizar nuevas técnicas para promover la rápida recuperación del aprendizaje en áreas clave una vez que los estudiantes hayan regresado a la escuela. A medida que el sistema escolar se estabilice, los países podrán utilizar la innovación del periodo de recuperación para “reconstruirse mejor” y acelerar el aprendizaje. La clave: no repetir las fallas que tenían los

sistemas antes de la pandemia, sino apuntar a construir sistemas más adecuados que permitan que todos los estudiantes aprendan de manera acelerada.

Impactos mundiales en la educación sin precedentes

El doble impacto del cierre de las escuelas y de la recesión mundial podría tener costos a largo plazo para la educación y el desarrollo si los gobiernos no reaccionan con rapidez para contrarrestarlos. El cierre de escuelas provocará una pérdida de aprendizajes, un aumento en la cantidad de deserciones escolares y una mayor inequidad; la crisis económica, que afecta a los hogares, agravará el daño, pues vendrá acompañada de menor oferta y demanda educativa. Estos dos impactos, en conjunto, tendrán un costo a largo plazo sobre la acumulación de capital humano, las perspectivas de desarrollo y el bienestar (véase el gráfico 1).

Cierre de las escuelas: Hasta finales de abril, se habían cerrado establecimientos escolares en 180 países y el 85 % de los estudiantes de todo el mundo no estaban asistiendo a la escuela⁴. Si no se aplican políticas energéticas, esto tendrá costos inmediatos tanto sobre el aprendizaje como sobre la salud de niños y jóvenes:

- **El aprendizaje se reducirá y aumentarán las deserciones escolares, en especial, entre las personas más desfavorecidas.** En su gran mayoría, los estudiantes dejarán de aprender las materias académicas. La reducción del aprendizaje puede ser mayor en el caso de los niños en edad preescolar, ya que es menos probable que sus familias le den prioridad a su aprendizaje durante el cierre de las escuelas. La inequidad en el aprendizaje aumentará, dado que solo los estudiantes de familias más acomodadas y educadas tendrán apoyo para seguir aprendiendo en casa. Por último, el riesgo de deserción escolar aumentará, pues el apego de los estudiantes vulnerables a la escuela se puede reducir ante la falta de exposición a docentes que los motiven.
- **La ausencia del apoyo y de la estructura que brindan las escuelas también afectará la salud y la seguridad.** Estarán en juego la nutrición y la salud física de los estudiantes, ya que alrededor de 368 millones de niños de todo el mundo dependen

de programas de alimentación escolar. También puede sufrir la salud mental de los estudiantes debido al aislamiento que deben mantener durante el período de distanciamiento social y los efectos traumáticos de la crisis sobre las familias. Además, es posible que los jóvenes que no van a la escuela tengan comportamientos más peligrosos y que aumente la fertilidad adolescente.

Crisis económica: Según los pronósticos del Fondo Monetario Internacional (FMI), la economía mundial se retraerá un 3 % en 2020, mucho más que durante la crisis financiera mundial de 2008-09⁵. Esta crisis acarreará graves consecuencias tanto para los Gobiernos como para las familias, y golpeará tanto al sector de la demanda como al de la oferta educativa:

- **La deserción escolar aumentará** y muchos de estos estudiantes abandonarán la escuela para siempre. La tasa más alta de deserción escolar se concentrará en los grupos vulnerables. Cuando las escuelas reabrieron luego de cerca de un año académico de cierre debido a la crisis del ébola en Sierra Leona, la probabilidad de que las niñas fueran a la escuela era de 16 puntos porcentuales menos. Es probable que la mayor tasa de deserción sea acompañada por un aumento en el trabajo infantil y en los matrimonios infantiles de niños y adolescentes.
- **El impacto sobre el aprendizaje será aún mayor** debido a las presiones económicas sobre los hogares. Incluso en el caso de los estudiantes que no abandonen la escuela, sus hogares podrán pagar menos por insumos escolares (como libros o clases particulares) hasta que la economía se recupere. Además, es posible que muchos padres cambien a sus hijos de escuelas privadas a públicas, lo que sobrecarga los sistemas públicos y reduce su calidad.
- **Del lado de la oferta, el impacto económico golpeará a escuelas y docentes.** Las presiones fiscales conllevarán la caída en inversiones educativas, lo que reducirá los recursos disponibles para los docentes. Además, la calidad educativa sufrirá (sea mientras se brinde educación en línea o cuando se reinicien las clases), ya que la crisis de salud afectará a algunos docentes de manera directa y otros sufrirán presiones económicas debido a recortes salariales o demoras en los pagos. La falta de evaluaciones a los estudiantes durante los cierres implica que los docentes estarán a ciegas con respecto al aprendizaje al mismo tiempo que tratan de apoyar a sus alumnos a distancia. Por último, la oferta

escolar puede contraerse a medida que la falta de ingresos obligue a las escuelas privadas a cerrar.

Costos a largo plazo: Si estos impactos no se controlan, tendrán costos a largo plazo tanto en los estudiantes como en la sociedad. Dado el probable aumento en la pobreza de aprendizajes, esta crisis podría impedirle a toda una generación hacer realidad su verdadero potencial. Los estudiantes que deban abandonar la escuela o que experimenten reducciones significativas en el aprendizaje tendrán menores niveles de productividad y de ingresos durante toda su vida. La inequidad aumentará porque es probable que estos impactos sean mayores para los estudiantes provenientes de hogares pobres y vulnerables. Los niños que necesitan más educación para salir de la pobreza serán quienes, probablemente, estén más privados de ella debido a la crisis. Esta caída en las perspectivas económicas podría causar, a su vez, un aumento en las actividades delictivas y en los comportamientos peligrosos. El malestar social entre los jóvenes también podría aumentar: en muchos países de ingreso bajo y de ingreso mediano, la combinación de una masa de población joven con perspectivas de pobreza puede ser explosiva. Estos efectos adversos pueden mantenerse durante mucho tiempo, ya que el menor capital humano en la actual cohorte de estudiantes (concentrada entre los más desfavorecidos) perpetúa el ciclo vicioso de pobreza e inequidad.

De la crisis a la oportunidad: Detener el daño y reconstruir mejor

Estas graves consecuencias (y en especial, los impactos a largo plazo) no son inevitables. No cabe duda de que a corto plazo los costos para la educación, y para prácticamente todo aquello que la sociedad valora, serán significativos. Sin embargo, si los países reaccionan con rapidez para apoyar el aprendizaje continuo, pueden mitigar el daño al menos en parte. Y con la planificación y las políticas correctas, pueden aprovechar la crisis como una oportunidad para crear sistemas educativos más inclusivos, eficientes y resilientes.

Las políticas para cambiar esta situación pueden agruparse en tres etapas que se superponen: enfrentar la pandemia, gestionar la continuidad, y mejorar y acelerar el aprendizaje (véase el gráfico 2).



FOTOGRAFÍA POR: © DIKHASAR SANDAG/BANCO MUNDIAL

Etapa 1: Enfrentar la pandemia. En la primera etapa, cuando los países se enfrentan al cierre repentino de las escuelas, la prioridad es proteger la salud y la seguridad de los estudiantes y evitar la pérdida de aprendizajes.

- Además de proteger a los estudiantes y a las familias para que no se infecten, muchos países implementan **programas complementarios de nutrición o transferencias monetarias** a fin de asegurarse de que los estudiantes que suelen depender de programas de alimentación escolar no sufran hambre.
 - Para evitar la pérdida de aprendizaje, se han implementado **programas de emergencia para aprendizaje a distancia** en todo el mundo, desde Nigeria hasta Noruega. Los mejores programas han aprovechado plataformas (como televisión, radio y teléfonos celulares) que pueden llegar a cada niño, independientemente del ingreso familiar.
- Estos enfoques inclusivos son fundamentales: sin políticas explícitas que lleguen a los hogares más desfavorecidos, solo las familias más acomodadas y educadas podrán enfrentar la crisis.
- Además de proporcionar aprendizaje a distancia, los sistemas educativos deben prevenir la deserción escolar de manera proactiva mediante **la comunicación y la ayuda financiera específicamente destinada a los estudiantes en riesgo**. Las actividades de difusión para las familias también pueden ser importantes para orientar y brindar recursos sobre cómo ayudar mejor a los niños en el hogar mientras las escuelas se encuentran cerradas.
 - Por último, los países deben **aprovechar sus universidades y otras instituciones de educación superior o terciaria** para que les proporcionen ayuda tecnológica (por ejemplo, para aumentar el aprendizaje a distancia), capacitación rápida (por ejemplo, para enfermeras y técnicos de laboratorio) y acceso al conocimiento mundial.



FOTOGRAFÍA POR: © MARCO ANTONIO TEIXEIRA/BANCO MUNDIAL

Etapa 2: Gestionar la continuidad. A medida que se produce un relajamiento gradual de las normas sobre distanciamiento social, los sistemas necesitan asegurar que las escuelas reabran de manera segura, que la deserción escolar sea lo menor posible y que comience la recuperación del aprendizaje. Reabrir las escuelas puede ser complejo, con aperturas escalonadas y posibles ciclos de nuevos cierres en caso de brotes de la enfermedad. Es necesario que los sistemas comiencen a planificar para cuando eso ocurra, y que aprendan de la experiencia de sistemas como los de China y Singapur, que ya han pasado por ese proceso. Además de garantizar que las escuelas sean seguras, hay mucho más por hacer:

- En muchos países de ingreso bajo y de ingreso mediano, antes de proceder a la reapertura deberían realizarse **campañas de reinscripción** para reducir al mínimo la deserción escolar. Los grupos que puedan estar en mayor riesgo de deserción (como

niñas o estudiantes de comunidades vulnerables) deben recibir apoyo e información específicamente destinada a ellos.

- Una vez que los estudiantes hayan regresado a la escuela, la prioridad es la **recuperación del aprendizaje** a fin de evitar efectos permanentes en las oportunidades de niños y jóvenes. Para esto deberán aplicarse varias medidas tendientes a revertir las pérdidas de aprendizaje, desde la mejora en las evaluaciones en el aula hasta métodos pedagógicos y planes de estudio más focalizados (para que se pueda enseñar de acuerdo con el nivel de conocimiento que tenga cada estudiante luego del cierre) y el uso combinado de enseñanza y tecnología. Para llevar adelante estas iniciativas se necesitarán orientación y materiales claros para el nivel del sistema educativo de que se trate, así como capacitación específica y práctica para directivos y docentes. También se necesitarán recursos sustanciales, lo que significa que deben protegerse los

presupuestos educativos, en un momento en el que las familias tendrán menos posibilidades de apoyar la educación en sus hogares y en el que la demanda sobre las escuelas públicas podría aumentar.

Etapa 3: Acelerar el aprendizaje. La crisis también ofrece la oportunidad de reconstruir sistemas educativos que sean más sólidos y equitativos que antes.

- Tras la pandemia, padres, docentes, medios de comunicación, el Gobierno y otros actores habrán **cambiado sus puntos de vista y percepciones** acerca de su papel en el proceso educativo. Por ejemplo, los padres comprenderán mejor la necesidad de trabajar junto con las escuelas para promover la educación de sus hijos. Las diferencias en la equidad se habrán hecho más evidentes, así como la necesidad urgente de reducirlas. Se comprenderá mejor la brecha digital, las diferencias en el acceso a hardware, a conectividad y al software correcto, pero también las enormes dificultades de los docentes con respecto a las habilidades digitales.
- Esto generará una oportunidad. Es importante aprovecharla para **reconstruir mejor**. Las innovaciones que se produzcan en los períodos en los que se enfrenta la situación y se gestiona la continuidad habrán demostrado lo que puede hacerse cuando los países utilizan los enfoques más eficaces y equitativos para reducir las diferencias en el aprendizaje para todos los niños. Es fundamental aprender de estos resultados positivos e integrarlos en los procesos ordinarios, incluso a través de un uso más eficaz de la tecnología en sistemas de aprendizaje remoto, sistemas de alerta temprana para evitar la deserción escolar, pedagogía y planes de estudio para enseñar en el nivel correcto y

generar habilidades básicas, y mayor apoyo para padres, docentes y estudiantes (incluido apoyo socioemocional).

El impulso para mejorar la educación debe comenzar ahora mismo

Todos los sistemas educativos del mundo se encuentran en modo de respuesta a la emergencia. Esta reacción es absolutamente correcta, dado lo repentinamente que se presentó esta crisis. La prioridad inmediata es enfrentarla, lo que significa proteger en primer lugar la salud y la seguridad, y luego hacer todo lo posible para que los estudiantes continúen participando mediante la educación a distancia y otros vínculos con la escuela.

Sin embargo, la planificación de un futuro mejor debe comenzar ya. Incluso a medida que los sistemas enfrentan el periodo de tiempo en el cual las escuelas permanecen cerradas, deben comenzar a planificar de qué manera se gestionará la continuidad cuando las escuelas reabran y cómo se mejorará y acelerará el aprendizaje. El principio rector debe ser utilizar todas las oportunidades que se presenten en cada etapa para hacer mejor las cosas. Al aprender de las innovaciones y de los procesos de emergencia, los sistemas pueden adaptar e implementar las soluciones más efectivas. Al hacerlo, pueden convertirse en sistemas más eficientes, ágiles y resilientes. Una visión y una acción proactiva ayudarán no solo a reducir el daño que cause la crisis actual, sino que podrían convertir la recuperación en crecimiento real. Las sociedades tienen una verdadera oportunidad de “reconstruir mejor”. Deben aprovecharla.



FOTOGRAFÍA POR: RUMI CONSULTANCY/BANCO MUNDIAL

Introducción

La pandemia del COVID-19 está teniendo profundos impactos en la educación. Con el cierre de escuelas en todos los niveles en casi todo el mundo; ahora, el daño será incluso más severo a medida que la emergencia de salud se traduzca en una profunda recesión mundial. Este informe describe el impacto multidimensional que afecta a los sistemas educativos y describe las acciones con las que los países pueden responder⁶.

Incluso antes de la pandemia del COVID-19, el mundo enfrentaba una crisis de aprendizajes⁷. La mayoría de los países se encontraban muy lejos de alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4⁸. Ese objetivo compromete al mundo a garantizar una "educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida" para todos al 2030, pero hasta el momento incluso la escolaridad universal de calidad a nivel primaria –por no mencionar el nivel secundario, superior o de aprendizaje durante toda la vida– ha demostrado ser inalcanzable en muchos países. La tasa de pobreza de aprendizajes ha mostrado que antes de la pandemia, el 53% de los niños de 10 años no puede leer ni comprender un texto simple en los países de ingresos bajo y mediano⁹. Y esta crisis no afecta por igual: los más vulnerables tienen pobre acceso a la escolaridad, altas tasas de deserción y acceden a baja calidad educativa.

Sin una acción de políticas agresiva, los impactos que afectan a la educación y la economía agravarán la crisis de aprendizajes. Es posible que los niños y jóvenes que se vean obligados a abandonar la escuela no regresen, mientras que los que sí lo hagan hayan perdido un tiempo valioso y encuentren que sus escuelas han sido afectadas por recortes de presupuesto y daño económico a las comunidades. Muchos estudiantes han perdido la comida más importante que recibían cada día. Y con los hogares más pobres duramente afectados por la subsiguiente crisis económica, las brechas de oportunidades entre ricos y pobres se volverán incluso más grandes. Más allá de estos impactos a corto plazo en el acceso a la educación el aprendizaje, los países se verán afectados, finalmente, por pérdidas importantes a largo plazo en términos de educación y capital humano.

Sin embargo, hay mucho que puede hacerse para reducir estos impactos a corto plazo y, por último, convertir la respuesta a la crisis en mejoras a la educación a largo plazo. Este informe describe los principales impactos que afectan al sector educativo como resultado de la pandemia y presenta la respuesta de políticas –políticas que pueden atenuar el daño para los estudiantes y las comunidades en el corto plazo; impulsar la reactivación de la educación, con énfasis en el cierre de brechas de educación y acceso que podrían haberse ampliado; y apoyar a "reconstruir mejor" los sistemas educativos a medida que recuperan su equilibrio, acelerando su camino de mejoras y alejándose de la crisis de aprendizajes.



FOTOGRAFÍA POR: © DANA SMILLIE/BANCO MUNDIAL

Impactos mundiales en la educación sin precedentes

la pandemia del COVID-19 representa una amenaza para la educación mundial debido a su doble impacto: 1) los impactos inmediatos del cierre de escuelas y universidades, y 2) los impactos de la crisis económica provocada por la respuesta a la pandemia. Este doble impacto ya ha comenzado y se intensificará durante algún tiempo. Estos impactos se convertirán en una amenaza para los principales factores que impulsan el aprendizaje de calidad –estudiantes preparados y comprometidos, maestros capaces y apoyados, salones de clase bien equipados, escuelas inclusivas y seguras, y buenos sistemas de gestión. Si los países no aplican acciones cruciales para responder, los impactos implicarán costos a largo plazo en términos de capital humano y bienestar. La figura 1.1 resume estos impactos.

Cierre de escuelas

La mayoría de los países han cerrado sus escuelas, mientras que otros han cerrado parte de sus sistemas educativos. En ausencia de programas de mitigación efectivos –por ejemplo, programas de educación a distancia y apoyo nutricional– el cierre de escuelas generará muchos impactos perjudiciales para los niños y los jóvenes. Algunos de estos impactos se

agravarán por las políticas de distanciamiento social, que podrían impedir que los estudiantes se beneficien del apoyo de la comunidad y de otras fuentes.

Impactos en los aprendizajes

Para la mayoría de niños y jóvenes, el aprendizaje será interrumpido. Al 24 de abril de 2020, las escuelas habían cerrado en 180 países, y muchos han anunciado que ampliarán el cierre hasta fines de abril o mayo¹⁰. Muchos sistemas del hemisferio norte han dado por concluidas las clases por el año académico, mientras que en el hemisferio sur se observa una gran incertidumbre. Estos cierres de escuelas han afectado aproximadamente al 85% de la población estudiantil a nivel mundial¹¹. Si bien los estudiantes de muchos países de ingresos bajos y medianos aprenden en cada año lectivo mucho menos que los de países de alto desempeño, el aprendizaje se produce incluso en los países con los peores sistemas educativos. Muestra de ello es la pérdida de aprendizajes que los estudiantes experimentan habitualmente durante las vacaciones escolares, como se manifiesta, por ejemplo, en los estudiantes de los primeros grados en Malawi¹². Es más, el tiempo que permanecen fuera de la escuela puede generar pérdidas de aprendizajes que continúan acumulándose después de que las escuelas

Figura 1.1: Impactos que afectan la educación



reabren. En los cuatro años que siguieron al terremoto de Pakistán en 2005, que obligó a cerrar las escuelas por tres meses aproximadamente, los estudiantes que vivían más cerca de la falla tectónica perdieron, en términos de aprendizaje, un equivalente de entre 1.5 y dos años de escolaridad¹³. En la crisis actual, si se pierde un trimestre del año lectivo debido al cierre de escuelas, el número de niños de 10 años que tienen un aprendizaje pobre en Brasil aumentará en aproximadamente 84,000 personas (o en 6%) –incluso si la pérdida de aprendizajes se detiene en el momento en que las escuelas reabran¹⁴. Estas pérdidas de dominio cognitivo (como alfabetización, matemática básica y capacidad de razonamiento) serán las más fáciles de cuantificar, pero los costos para el aprendizaje también podrían darse a nivel socioemocional.

A nivel de la educación superior¹⁵, las actividades académicas y de investigación básicamente se han detenido. Al 8 de abril, las universidades y otras instituciones de educación superior habían cerrado en 175 países y comunidades, y más de 220 millones de estudiantes de postsecundaria han visto que sus estudios han sido interrumpidos o sumamente afectados por el COVID-19.

Es probable que la educación temprana y el aprendizaje fundamental durante los primeros años de la escuela primaria se vean afectados negativamente. Mientras que la mayoría de los hogares y sistemas educativos dará prioridad al aprendizaje continuo de los niños mayores durante el cierre de escuelas, es probable que se observe un descenso en la atención a la educación temprana. Esto también podría deberse a que los niños de esta edad (0 a 8 años) tienen menos capacidad para aprovechar los programas y las herramientas de la educación a distancia de manera independiente. Esta etapa del desarrollo infantil y la alfabetización inicial y enseñanza de matemática básica resulta esencial para el desarrollo de habilidades fundamentales sobre las que se basarán todos los aprendizajes futuros. El aprendizaje de los estudiantes es acumulativo: si no logran adquirir las habilidades fundamentales en los primeros grados, es posible que los niños tengan mayores dificultades de aprendizaje más adelante¹⁶. De ahí que la disminución en acceso al desarrollo infantil temprano para luego alcanzar habilidades fundamentales en los primeros años de primaria debido a la crisis implique trayectorias de aprendizaje más pobres para toda una generación. El estrés causado por la crisis podría agravar estos problemas de aprendizaje: las hormonas generadas por

el estrés pueden perjudicar el desarrollo temprano del cerebro y generar efectos negativos en términos de aprendizaje, conducta y salud a largo plazo¹⁷.

La inequidad en el aprendizaje aumentará. Los altos niveles de inequidad en el ámbito del aprendizaje ya son una característica en muchos sistemas de ingresos medianos y bajos, el cierre de escuelas agravará el problema. Las familias con mayor educación y con acceso a mayores recursos podrán lidiar mejor con los desafíos impuestos por la crisis y apoyar la educación de sus hijos en el hogar. Es más probable que cuenten con computadoras o laptops y acceso a internet, un espacio para trabajar y libros y otros materiales en casa; también es más probable que tengan los conocimientos necesarios para apoyar a sus hijos y enseñarles ellos mismos las materias de sus cursos, así como brindarles apoyo emocional y motivacional y, en algunos sistemas, habrá incluso más probabilidades de contratar tutores privados virtuales para reforzar la enseñanza. En la región de América Latina y el Caribe, por ejemplo, solo 30% de los niños de familias de nivel socioeconómico (NSE) bajo tiene acceso a una computadora, en comparación con 95% de los niños de familias de un NSE alto. Incluso en el caso de objetos de menor nivel tecnológico, como un escritorio, la brecha de acceso es grande: 50% versus 91%¹⁸. Todo esto significa que cuando reabran las escuelas, los niños más vulnerables se encontrarán incluso más atrasados en comparación con sus pares. En escenarios que no son de crisis, este patrón se hace evidente durante las vacaciones escolares: los niños de familias desfavorecidas muestran tasas más altas de pérdida de aprendizajes durante las vacaciones de verano debido, quizás, a las diferencias del uso del tiempo y el apoyo que reciben¹⁹. Durante la crisis, el acceso diferenciado al aprendizaje a distancia y las condiciones en el hogar podrían ampliar más esta brecha.

También podría disminuir el vínculo con el proceso educativo. Para algunos niños y jóvenes, dejar de asistir a la escuela podría causar desvinculación y limitar su perseverancia en relación al proceso educativo. Los niños que ya mostraban de por sí un vínculo frágil con la escuela podrían sentirse más desmotivados y convertirse en un grupo especialmente vulnerable de abandonar la escuela cuando el impacto económico golpee. Por ejemplo, el interés de volver a la escuela podría ser mucho menor entre estudiantes más vulnerables o con mayores dificultades, si sienten que no serán capaces de ponerse al día debido al



FOTOGRAFÍA POR: © SOPHIE TESSON/BANCO MUNDIAL

cierre y si las escuelas no brindan apoyo extensivo a través de clases de nivelación. En el caso de estudiantes con discapacidad, el acceso a la escuela ya era un importante desafío antes de la crisis²⁰, y es probable que aumente el número de niños con discapacidad no escolarizados. Dado que las personas con discapacidad enfrentan tasas de pobreza multidimensional más altas²¹, aun mayor en países de ingresos bajos, estas podrían ser particularmente vulnerables²².

Impactos en la salud y la seguridad

La nutrición y salud física de los estudiantes se verá comprometida. A pesar de que el COVID-19 no afecta a los niños y jóvenes tan seriamente como a los adultos, a medida que los programas de alimentación escolar vayan cerrando, los niños que dependen de ellos podrían pasar hambre y verse afectados por

problemas de desnutrición. Los programas de alimentación escolar funcionan en prácticamente todos los países del mundo. En 2013, aproximadamente 368 millones de niños de todo el mundo dependían de estos programas²³. Con el cierre de escuelas debido al COVID-19, solo en Estados Unidos, unos 30 millones de niños de hogares vulnerables que dependen de estos programas para recibir nutrientes esenciales correrán el riesgo de pasar hambre²⁴. En América Latina y el Caribe, se calcula que los programas de alimentación escolar constituyen una de las fuentes de alimentación diaria más importantes para 10 millones de niños²⁵. Estos programas son de primordial importancia para asegurar el consumo de nutrientes y el aporte calórico total de los niños²⁶. Un estudio cuasi experimental de Filipinas mostró que cada caloría adicional proporcionada en la escuela llevaba a un aumento idéntico en el total de calorías

consumidas por el estudiante durante el día²⁷. Se hallaron resultados similares en programas de alimentación escolar en India²⁸ y Bangladesh²⁹ que podrían explicar por qué, después de la crisis financiera de 2008, el Banco Mundial experimentó una demanda sin precedentes para fortalecer el apoyo de programas de alimentación escolar³⁰. Por último, el cierre de escuelas también significará el cierre de programas de tratamiento antiparasitario en muchos países de ingresos medianos y bajos. Estos programas, administrados a través de las escuelas, han sido muy efectivos para prevenir infecciones parasitarias comunes en África y el sur de Asia³¹.

La salud mental y emocional de los estudiantes se verá afectada. Se calcula que entre 10% y 20% de los niños y adolescentes en el mundo sufría trastornos mentales *antes* de la pandemia³². Es más, las investigaciones han demostrado de manera consistente que los niños suelen experimentar estrés psicológico después de enfrentar desastres naturales u otras crisis³³. Es probable que el cierre de escuelas, el temor al COVID-19 y los trastornos económicos y sociales vinculados a la pandemia aumenten el estrés en las familias, generando ansiedad y depresión, incluidos niños y jóvenes³⁴. Ellos podrían sentir temor y aflicción después de padecer la enfermedad o debido a la pérdida de amigos o miembros de la familia³⁵. Las investigaciones muestran que el estrés prolongado puede afectar el aprendizaje de los estudiantes y amenazar su desarrollo futuro³⁶. Más aún, los padres y maestros podrían tener dificultades para responder de manera adecuada a las amenazas al bienestar mental y emocional de los estudiantes durante la pandemia, dado que no están debidamente capacitados, y es posible que ellos mismos experimenten altos niveles de estrés y ansiedad. Según una encuesta rápida realizada recientemente por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico a los responsables de formular políticas de 330 organizaciones educativas en 98 países, incluidos muchos países en desarrollo, los sistemas educativos han venido enfrentando enormes desafíos para abordar la salud emocional de los estudiantes³⁷.

La vulnerabilidad de los estudiantes frente a la violencia y otras amenazas podría aumentar (por ej. en los campos de refugiados). Para muchos estudiantes, y sobre todo para los que viven en contextos frágiles, la escuela puede significar un refugio (relativo) contra la violencia y otras amenazas externas, así como el acceso a servicios como apoyo psicosocial. Con el cierre

de escuelas, los niños podrían verse más expuestos a la violencia basada en género y otro tipo de violencia, incluso en el hogar³⁸. El estrés de los padres está asociado con casos de abuso infantil y negligencia, y existe evidencia que sugiere que la violencia doméstica ya ha aumentado desde que empezó la crisis del COVID-19³⁹. Experimentar o presenciar escenas de violencia puede tener consecuencias a largo plazo para la salud y el bienestar general de un niño⁴⁰. La evidencia indica que, durante el brote del Ébola en África Occidental, a medida que se establecía el cierre de escuelas, las adolescentes eran más vulnerables a casos de coerción, explotación y abuso sexual, resultando algunos en un incremento de embarazos no deseados⁴¹. Incluso más allá de contextos frágiles, es probable que la vulnerabilidad de los estudiantes aumente durante el cierre de escuelas. Los maestros son a menudo los únicos que pueden observarlos diariamente, además de sus padres o familia, y que pueden dar la voz de alarma cuando un niño está expuesto a la violencia o al abuso; con las escuelas cerradas, los niños no tienen acceso a esta capa de protección.

Podría registrarse un incremento de conductas de riesgo con consecuencias a largo plazo entre la juventud, así como el aumento de embarazos adolescentes. Si la desvinculación de los estudiantes y la deserción escolar aumentan debido al cierre de escuelas, podrían incrementarse las conductas de riesgo, como la participación en actividades delictivas⁴². Es más probable que los estudiantes también abusen de sustancias como una manera de lidiar con el estrés crónico y la pérdida de seres queridos⁴³. La evidencia de impactos exógenos que afectan la escolaridad —ya sea de forma negativa como la crisis del Ébola o positiva como los programas de becas para niñas— muestra que no asistir a la escuela también aumenta las probabilidades de embarazo en niñas adolescentes. En muchos países, el cierre de escuelas forma parte de una estrategia más amplia de distanciamiento social y cuarentena general. Sin embargo, en países de ingresos medios y bajos, el cumplimiento es complicado, en particular en zonas densamente pobladas y en áreas donde hay problemas de hacinamiento en los hogares. Por lo tanto, incluso si los estudiantes no asisten a la escuela, es posible que la interacción social continúe. Durante el brote del Ébola se observó un aumento importante de embarazos adolescentes relacionados directamente con el cierre de escuelas⁴⁴ y en los pueblos afectados, las probabilidades de que las niñas quedaran embarazadas eran casi 11 puntos porcentuales más altas⁴⁵.

Crisis económica

No solo el cierre de las escuelas agravará los resultados en educación, sino también la crisis económica, que ya está golpeando, y que es muy probable que continúe cuando las escuelas reabran. Según los pronósticos del Fondo Monetario Internacional (FMI) la economía global se retraerá un 3% en 2020, una caída mucho más fuerte que la de la crisis financiera global de 2008-2009⁴⁶. Se estima que los países con mercados emergentes necesitarán al menos US\$2.5 billones en recursos financieros para superar la crisis⁴⁷. La crisis económica agravará los impactos en la educación, a través del ingreso de los hogares así como de canales comerciales y fiscales. Estos canales reducirán la demanda de escolaridad y la oferta de una escolaridad de calidad, tanto durante el cierre de escuelas como después de que reabran.

Impactos en la demanda de educación

La deserción escolar podría aumentar, siendo muchos los estudiantes que abandonen la escuela para siempre. El desempleo general y la pérdida de ingresos someterá a dura prueba la capacidad de los hogares de pagar para mantener a los estudiantes en la escuela. Un factor atenuante es que un mercado laboral pobre limitará el factor de estímulo entre los jóvenes que estén pensando abandonar la escuela para trabajar. Sin embargo, las limitaciones presupuestarias de los hogares más pobres podrían influir en mantener a sus hijos fuera de la escuela, incluso una vez que estas reabran. Los cálculos de algunas crisis recientes muestran aumentos importantes en términos de deserción escolar:

- En la zona rural de **Etiopía**, el impacto en el precio del café después de la crisis financiera global de 2008 aumentó las probabilidades de deserción escolar entre estudiantes de 15 años y mayores en casi 8%, con efectos que alcanzaban hasta el 13% en el caso de las niñas⁴⁸.
- El riesgo de deserción escolar podría ser más alto entre los estudiantes mayores. En **Brasil**, entre los años 2005 y 2015, los hogares afectados por la crisis económica mostraron un riesgo de deserción escolar 8% más alto entre los estudiantes de secundaria y 20% más elevado entre los de educación superior. En **Argentina**, la cifra fue 15% más alta entre los estudiantes de educación superior⁴⁹. Un estudio más antiguo de Brasil, con información de 1982-1999, muestra que después de que las cabezas del

hogar pierden el empleo, alrededor del 29% de los estudiantes de dichos hogares que están entre los 10 y 16 años no logran pasar al siguiente grado el año próximo, y muchos abandonan la escuela o empiezan a trabajar⁵⁰.

- En **Sierra Leona**, las escuelas permanecieron cerradas por casi todo un año académico durante el brote del Ébola. Cuando reabrieron, las niñas entre los 12 y 17 años mostraron menos probabilidades (16 puntos porcentuales) de volver a la escuela⁵¹.
- En **Venezuela**, después de la crisis económica que estalló debido a los bajos precios y reducidos volúmenes de producción de petróleo, el número de niños que no asistían a la escuela aumentó en 56% y el número de niñas en 60% entre 2015 y 2017⁵².
- Durante la crisis asiática de 1998-1999, las tasas de matrícula en escuelas secundarias en **Filipinas** cayó en casi 7% en el caso de los niños y 8% en el de las niñas⁵³.

El aumento de las tasas de deserción escolar también podría generar tensiones sociales e inestabilidad si es que existen grandes grupos de jóvenes que no asisten a la escuela y no tienen trabajo, con pobres perspectivas económicas y sociales⁵⁴.

La deserción escolar está vinculada con un incremento del trabajo infantil, el matrimonio infantil e, incluso, con el comercio sexual de niños y adolescentes. Esto no es un efecto de la educación, directamente, pero existe una interrelación con la falta de alternativas educativas y de recursos viables. En Sierra Leona, el trabajo infantil entre las niñas aumentó 19 puntos porcentuales después del brote del Ébola⁵⁵. También existen informes sobre el aumento del comercio sexual y las relaciones sexuales no deseadas durante esa época⁵⁶.

Las probabilidades de deserción escolar serán significativamente más altas entre aquellos cuyas familias también son afectadas directamente en la salud. Si bien los impactos del COVID-19 en la salud son más serios entre las poblaciones mayores, los adultos jóvenes también pueden quedar gravemente enfermos o morir. En el caso de niños que pierden a sus padres o a otras personas encargadas de cuidarlos, estos impactos relacionados con la demanda e inducidos por la economía serán incluso peores. Evidencia longitudinal de Sudáfrica muestra que durante la crisis de VIH/SIDA era mucho menos probable que los niños cuyas madres habían muerto permanecieran en la escuela y el gasto en su educación fue menor⁵⁷.

El descenso en términos de escolaridad y aprendizaje durante una crisis económica no es inevitable⁵⁸; puede evitarse a través de acciones proactivas por parte del gobierno. Sin embargo, esto solo puede suceder si las escuelas se mantienen activas, se perciben como seguras y brindan lo que los padres perciben como una educación de calidad.

Incluso en el caso de los estudiantes que no abandonan la escuela, los hogares tendrán menos posibilidades de pagar por insumos educativos hasta que la economía se recupere. Muchos niños cuentan con insumos educativos que son financiados por el hogar, como libros y otros materiales de aprendizaje o clases privadas. Estos gastos descenderán, agravando potencialmente las consecuencias relacionadas con la oferta ocasionadas por el cierre de escuelas y (más adelante) el descenso de calidad educativa.

Los padres pueden cambiar a sus hijos de la escuela privada a la pública, añadiendo presión y contribuyendo a bajar la calidad en los sistemas públicos, ya de por sí desbordados. Muchos hogares ya no serán capaces de permitirse pagar una escuela privada (y es posible que muchas escuelas privadas también cierren, ver la subsección siguiente), afectando a los sistemas públicos ya de por sí con dificultades, y obligándolos a incorporar una gran carga de nuevos estudiantes, lo que repercutirá en la calidad.

Impactos en la oferta y la calidad de la educación

Los recortes de inversión en la educación podrían empeorar la calidad de la escolaridad. Incluso en el mejor de los escenarios, el impacto económico limitará los aumentos planificados de los presupuestos de educación. Sin embargo, en muchos países, los presupuestos de educación podrían caer en términos absolutos, a medida que los gobiernos se vean obligados a enfrentar un menor crecimiento económico e ingresos más bajos. Si las restricciones fiscales reducen las inversiones en educación —ya sea libros de texto, material de aprendizaje o mejoras en infraestructura—, esto podría deteriorar aún más la enseñanza y el aprendizaje. Usualmente, los gastos no salariales se cortan rápidamente y, en algunos casos, incluso los salarios y contratos de los docentes pueden verse afectados. En Estados Unidos, durante la gran recesión de 2008, el gasto en las escuelas públicas cayó casi 7% por alumno, y se necesitaron varios años para la recuperación. Este descenso puede vincularse

directamente con calificaciones de pruebas más bajas y menores tasas de asistencia a la universidad, siendo mayor el impacto entre los niños de barrios pobres⁵⁹. En el África Subsahariana, el gasto en educación pública por niño podría caer en un estimado de 4% a 5% en 2020 debido a la crisis económica. También es probable que el gasto en educación descienda como porcentaje del presupuesto, a medida que los gobiernos prioricen los programas de salud, la protección social y el mercado laboral. Esto ya ha empezado a suceder en algunos países. En Ucrania, se espera que el presupuesto de educación se recorte en 4% en 2020, e informes de Nigeria sugieren que el presupuesto del gobierno federal para la Comisión de Educación Universal Básica será recortado en aproximadamente 45%⁶⁰.

Es probable que la calidad de la enseñanza se vea afectada. Diversos canales reducirán la disponibilidad y calidad de la enseñanza, incluso una vez que las escuelas reabran. La propia pandemia podría limitar la oferta de maestros, sobre todo los más experimentados, debido a enfermedad o muerte. Los efectos fiscales de la recesión económica podrían afectar la calidad de la enseñanza. La demora en el pago de salarios y los recortes podrían reducir la motivación de los maestros y su capacidad de dedicar tiempo a la enseñanza.

La medición de los aprendizajes se ha estancado mayormente, como resultado del cierre de escuelas. Cuando los niños no asisten a la escuela, no suelen realizarse evaluaciones formativas, sumativas, normativas y a gran escala. Esto significa que los maestros, estudiantes, padres y responsables de formular políticas se encuentran volando a ciegas con relación al aprendizaje. En una época en la que los exámenes de alto impacto han sido cancelados o postergados en la mayoría de los lugares, los estudiantes y padres no tienen una forma justa, equitativa, válida y fiable de evaluar los conocimientos y habilidades⁶¹.

La oferta en el sector educación podría disminuir a medida que las escuelas privadas cierran. Las perturbaciones relacionadas con la demanda podrían tener efectos de más largo plazo sobre la oferta. En algunos países, las escuelas privadas son responsables de un gran porcentaje de la prestación de educación básica, porcentaje que puede ser incluso más alto después de la educación básica. En general, casi el 28% de los estudiantes de secundaria en países de ingresos medios y bajos asiste a escuelas privadas,



FOTOGRAFÍA POR: © AISHA FAQUIR/BANCO MUNDIAL

y el porcentaje alcanza el 51% en India y 58% en Liberia⁶². Si bien es poco probable que las escuelas públicas cierren de manera permanente como resultado de la recesión económica, no es el caso de las escuelas privadas. Los maestros contratados de las escuelas privadas son especialmente vulnerables.

Las escuelas privadas de bajo costo que atienden a estudiantes pobres suelen ser operadores pequeños con márgenes pequeños, y no podrán superar el cierre de escuelas. Por ejemplo, en el caso de Pakistán, donde 38% de los estudiantes está matriculado en escuelas privadas⁶³, la mensualidad promedio son 500 rupias (menos de US\$1 semanal). Estas escuelas no suelen tener activos o ahorros para mantener los sueldos más allá de unas cuantas semanas. Ya hay evidencia anecdótica de que las escuelas están cerrando⁶⁴. En países con un gran porcentaje de estudiantes

matriculados en escuelas privadas, esto podría afectar sustancialmente la oferta de escolaridad y, en consecuencia, generar un grave descenso en la matrícula escolar. Incluso si las escuelas públicas absorben a muchos de los estudiantes de las escuelas privadas, la calidad de las escuelas públicas podría bajar aún más si estas se congestionan y saturan. Una dinámica similar podría ocurrir en el caso de la educación superior, dado que muchos países han experimentado un rápido incremento de instituciones privadas de educación superior.

Costos a largo plazo

Por consiguiente, la crisis del COVID-19 amenaza con empeorar los resultados relacionados con la educación en muchos frentes, con altos costos



FOTOGRAFÍA POR © AHMAD REZA MOHABBATI/BANCO MUNDIAL

potenciales en términos de acumulación de capital humano. Si los efectos de estos impactos no se enfrentan a través de medidas de mitigación, las consecuencias serán una menor productividad y menor empleo, aumento de las desigualdades, peores resultados en salud y aumento de las tensiones sociales.

En los países en los que no se tomen acciones en el corto plazo, la pobreza de aprendizajes se incrementará. La creación de capital humano es una de las primeras cosas en verse afectadas cuando se desencadena una crisis económica. Dichas crisis pueden impedir que generaciones enteras alcancen su potencial. Por ejemplo, durante la crisis de 1980-1983 en Costa Rica, los subgrupos de edad escolar correspondiente al nivel secundario durante dicho periodo mostraron a la larga menores niveles de rendimiento que los subgrupos en edad de cursar la secundaria antes o después de la crisis⁶⁵. Esto habría reducido los ingresos de toda la vida de esta cohorte de manera significativa, porque los beneficios económicos que logran los jóvenes que completan la secundaria

han sido generalmente altos (entre 19% y 20%) para hogares con ingresos bajos⁶⁶.

Los estudiantes que abandonan la escuela o experimentan una disminución importante en términos de aprendizaje enfrentarán una menor productividad e ingresos más bajos durante su vida. De igual modo, tendrán menos recursos para enfrentar crisis futuras. En Argentina, entre 1992 y 2002, el ingreso de los trabajadores menos educados se vio más afectado por las crisis que el ingreso de los trabajadores con mayor educación⁶⁷. De igual modo, en Estados Unidos, el ingreso real anual y las tasas de empleo entre los trabajadores menos educados cayó más durante las recesiones que el de los trabajadores con mayor educación⁶⁸. Una razón posible para esto es que los trabajadores más educados están en mejor posición de adaptarse a condiciones económicas cambiantes. En Indonesia, durante la crisis de 1997-1998, los adultos educados estaban en mejores condiciones para moderar el consumo y mostraban menos posibilidades de caer en la pobreza⁶⁹. En la recesión de 2008, asimismo, era menos probable que

los jóvenes con mayor nivel educativo se vieran afectados negativamente en términos de empleo y horas de trabajo, sin importar si los mercados laborales eran rígidos o no⁷⁰.

La carga de una mayor pobreza de aprendizajes será llevada de manera desproporcionada entre los estudiantes pobres y las familias vulnerables.

Existe evidencia de que después de la gran recesión de 2008 y el recorte relacionado en gastos en educación, los distritos escolares en Estados Unidos que atendían concentraciones más altas de estudiantes provenientes de minorías y de hogares con ingresos bajos experimentaron un mayor descenso en logros por la exposición a la recesión en edad escolar⁷¹.

A nivel de hogares, es más probable que las niñas salgan perdiendo en materia de educación.

En la crisis de Indonesia de fines de la década de 1990, la caída de la matrícula de estudiantes fue dos veces más alta entre las familias del quintil más pobre que el promedio⁷². Si existen rendimientos más altos (percibidos) en la inversión en los hijos que en las hijas, y si los mercados de crédito son imperfectos, entonces es más probable que los padres de hogares más pobres hagan recortes en la inversión educativa de las niñas⁷³. En Camerún, durante las crisis económicas de las décadas de 1980 y 1990, las probabilidades de que las niñas abandonaran la escuela eran 83% más altas que en el caso de los niños, y tenían 56% más probabilidades de abandonar la escuela secundaria⁷⁴. En Brasil, el impacto del desempleo en las cabezas del hogar era significativamente mayor en la educación de las niñas en las zonas más pobres⁷⁵.

Estos impactos podrían incidir en el aumento de la criminalidad, sobre todo entre los jóvenes.

El descenso de la escolaridad podría aumentar la criminalidad entre jóvenes y adolescentes⁷⁶. Esto podría darse a través de dos mecanismos. Primero, la baja en el acceso a aprendizajes conlleva a la reducción de ingresos futuros, reduciendo los costos de oportunidad de la optar por la criminalidad. Segundo, una menor

escolaridad podría aumentar la criminalidad simplemente porque los jóvenes tienen más tiempo disponible para cometer un delito. Hay tres veces más posibilidades de que los jóvenes de 16 y 17 años que abandonan la escuela en el Reino Unido comenten un delito que aquellos que permanecen en la escuela, y esta brecha permanece igual durante buena parte de comienzos de la década de los 20 años. En Suecia, el Reino Unido y Estados Unidos, terminar la secundaria reduce las probabilidades de que los jóvenes cometan delitos, y la educación está relacionada con tasas más bajas de criminalidad que en otros lugares, como en México, donde la alta deserción de la escuela secundaria termina en jóvenes atrapados en la violencia de la guerra contra las drogas⁷⁷.

Estos riesgos son especialmente altos en los países que están experimentando un aumento de la población joven, donde también podría darse un aumento de las tensiones sociales.

Una mayor deserción escolar entre los jóvenes durante una recesión económica podría ser explosiva debido a la falta de oportunidades de empleo en una época en que las redes sociales han reducido la efectividad del activismo político.

Menor capital humano para los niños desfavorecidos podría perpetuar la transmisión intergeneracional de pobreza y desigualdad.

Las brechas en el nivel educativo pueden ser uno de los mecanismos más fuertes para transmitir la desigualdad de una generación a otra⁷⁸. Esto se debe a que la educación hace de mediadora en gran parte de la asociación entre el origen social de un individuo y su destino social⁷⁹, y los resultados en educación para la generación de hoy configuran las oportunidades para la generación de mañana⁸⁰. También hay impactos indirectos a través de otros canales: por ejemplo, un mejor nivel educativo de la cabeza del hogar se asocia con mejores resultados de salud en la familia, lo que significa, por oposición, que es más probable que los niños de hogares con niveles educativos más bajos tengan mala salud.



FOTOGRAFIA POR: © KHASAR SANDAG / BANCO MUNDIAL

2 Políticas para mitigar estos impactos

los múltiples costos potenciales de la crisis no son inevitables; pueden ser contrarrestados efectivamente a través de una respuesta de políticas públicas rápida y agresiva, y muchos gobiernos ya han empezado a implementarlas. Esta sección identifica las categorías más importantes de intervenciones prometedoras para mantener a los niños aprendiendo en casa y, a largo plazo, en las escuelas. Asimismo, ofrece ejemplos de programas y políticas que ya están siendo implementadas en cada una de estas categorías. Esto está pensado como un menú de opciones estructurado e integral; los responsables de formular políticas necesitarían identificar en este menú el conjunto de políticas y programas más adecuados para sus contextos, que sean factibles a nivel técnico y financiero.

Esta respuesta de políticas pueden ser clasificadas en tres categorías que se sobrepone: i) políticas para enfrentar la pandemia, mientras las escuelas permanecen cerradas; ii) políticas para **gestionar la continuidad**, cuando las escuelas reabran; y iii) políticas para **acelerar** el aprendizaje, que deberían empezar ahora y continuar después de que el sistema se estabilice y las escuelas reabran de manera permanente (figura 2.1).

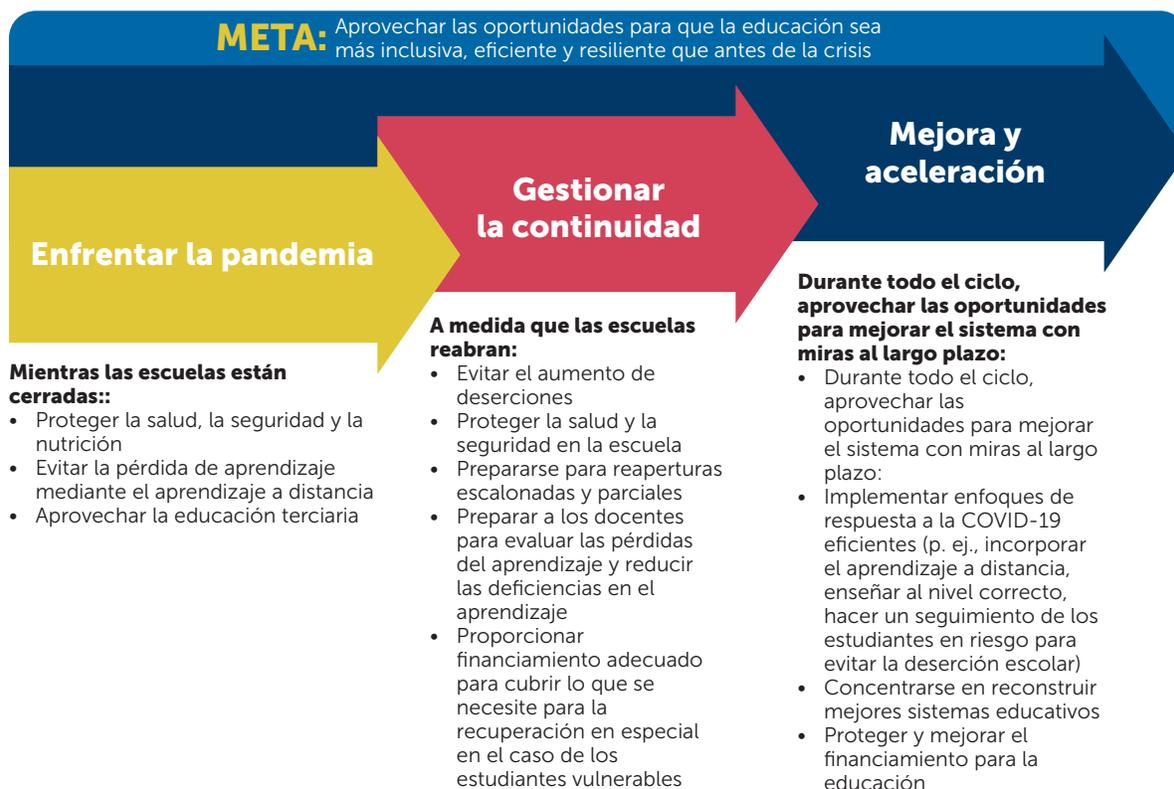
Políticas para enfrentar la pandemia

Este primer conjunto de políticas está diseñado para ayudar a los sistemas educativos a afrontar los impactos inmediatos provocados por el cierre de escuelas. Su objetivo es ayudar a proteger a los estudiantes durante el cierre de escuelas, prevenir la pérdida de aprendizajes y poner los sistemas educativos al servicio de los esfuerzos inmediatos del país para contener la pandemia.

Políticas para proteger la salud y la seguridad

La prioridad principal de las políticas en este momento es contener la pandemia. Los sistemas educativos tienen activos clave que les permiten contribuir con este esfuerzo, incluido el personal de todo el país y la confianza de sus comunidades. Al participar en la campaña para preservar la seguridad de las personas, los sistemas educativos acercarán el día en que las escuelas y el aprendizaje puedan volver a la normalidad.

Figura 2.1: Las tres fases sobrepuestas de respuesta educativa



Entre los mecanismos clave para promover la salud de las familias y las comunidades durante el periodo de cierre de escuelas, figuran los siguientes:

- **Campañas de higiene.** Primero, debe preservarse la salud y seguridad de los estudiantes y evitar transmitir el virus. Virtualmente todos los sistemas ya han procedido al cierre de escuelas para promover estos objetivos, pero también podrían contribuir con campañas de salud e higiene. Debido a sus conexiones integradas para llegar a un gran número de familias directa y rápidamente, los sistemas educativos pueden ser plataformas importantes para dichas campañas. Los directores de escuela y los maestros en general, como líderes de confianza de la comunidad, también pueden ser capacitados para la respuesta coordinada de la comunidad.
- **Programas de nutrición suplementaria.** Organizaciones internacionales y locales están considerando diversas opciones para mitigar el déficit nutricional debido al cierre de escuelas y la suspensión de los programas de alimentación escolar. La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación recomienda que durante el cierre de escuelas los gobiernos consideren la distribución de alimentos para las familias más vulnerables a través de unidades móviles y entrega a domicilio, de ser posible, de productos agrícolas locales⁸¹. Este proceso puede facilitarse a través del uso de herramientas digitales (aplicaciones de georreferenciación, GPS) para mejorar las comunicaciones relacionadas con los puntos de acceso para la entrega de alimentos, horarios de distribución y recomendaciones sobre el uso correcto de los alimentos. Otras estrategias recomendadas incluyen aumentar la asignación económica de los programas de protección social (como transferencias monetarias) por un monto correspondiente al costo de las raciones de comida distribuidas por los programas de alimentación escolar y aplicando exoneraciones fiscales a alimentos básicos para familias con niños en edad escolar, sobre todo para los trabajadores de los sectores económicos más golpeados.
- **Difusión y orientación para los padres y estudiantes sobre cómo ayudar a los niños durante el cierre de escuelas.** Durante la crisis, habrá una mayor necesidad de apoyar a todos los niños para afrontar la ansiedad y el estrés vinculados a la pandemia y al cierre de escuelas. La Organización Mundial de la Salud, la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia y los Centros para el Control de Enfermedades

ofrecen material de orientación a padres, maestros y personas encargadas de cuidar a los niños para responder ante los casos de ansiedad, estrés y depresión en niños y jóvenes. También es importante el apoyo inmediato a las principales personas encargadas de cuidar a los niños, de modo que estas puedan apoyar a los niños menores de cinco años con buenas técnicas de crianza.

- **Despliegue de maestros y uso de las escuelas cerradas** para apoyar actividades de la comunidad en torno a la contención y recuperación de la pandemia. Sin embargo, esto solo debería hacerse cuando estos proveedores de servicios de primera línea no estén ocupados en las clases de educación a distancia.

Políticas para prevenir la pérdida de aprendizajes

Incluso mientras contribuyen con la lucha contra la pandemia, los sistemas educativos también deben lanzar una campaña contra la pérdida de aprendizajes. Sin una acción efectiva, es probable que estas pérdidas sean graves, tanto por la desvinculación de los estudiantes y la deserción escolar, como porque la mayoría de los hogares no estarán en capacidad de apoyar el aprendizaje como lo hacen las escuelas.

Dado que el aprendizaje depende de la permanencia en la escuela, será importante prevenir la deserción escolar a través de la comunicación y apoyo financiero específico. A menos que los sistemas sean muy efectivos en la labor de seguimiento de los estudiantes, podría resultar difícil determinar su nivel de involucramiento mientras las escuelas permanecen cerradas, y existe un riesgo de deserción que quedará al descubierto solo cuando las escuelas reabran. Mientras tanto, las campañas mediáticas podrían servir para mantener a los estudiantes involucrados. Como ejemplo, durante la crisis económica de la década de 1990, Indonesia lanzó la campaña mediática “Permanece en la escuela”; existe evidencia anecdótica de que esta campaña ayudó a mantener los resultados educativos⁸². Pero, además, los sistemas deberían prepararse para brindar apoyo financiero específico para los estudiantes de mayor riesgo cuando sea pertinente. Indonesia también lo hizo, y lanzó la beca Jaring Pegamanan Sosial (JPS) y un programa de condonación de mensualidades durante la crisis de la década de 1990 para prevenir la deserción escolar⁸³. La beca JPS redujo la deserción de los primeros grados de secundaria en 38%⁸⁴. En casos determinados,

Recuadro 2.1: Usando tecnologías educativas para prevenir la pérdida de aprendizajes durante el COVID-19—Tres ejemplos

El programa de Argentina, Seguimos Educando, empezó a transmitir contenidos educativos el 1 de abril de 2020. Transmite 14 horas diarias de contenidos a través de la televisión y 7 horas a través de la radio, especialmente producidos para estudiantes a raíz del cierre de escuelas. Cada lección emitida incluye un maestro y un presentador (periodista, artista, científico), además de la difusión de material pedagógico. Para los estudiantes sin acceso a la tecnología o la conectividad, esta programación televisiva y radial se complementa con "cuadernos" repletos de recursos de aprendizaje que han sido distribuidos en los hogares de los estudiantes. El programa también ofrece una colección de material educativo digital por encargo y recursos del sitio web del Ministerio de Educación Educ.ar. Una sección del sitio web, llamado "la clase del día", ofrece un plan integral diario para el aprendizaje de los estudiantes, que está alineado con el programa televisivo y los cuadernos impresos. También tiene una sección sobre realidad virtual que cuenta con una colección de videos en formato de 360° para que el usuario pueda tener una experiencia educativa de inmersión.

El enfoque multimodal de India incluye múltiples plataformas. El portal DIKSHA tiene contenidos de enseñanza virtual para estudiantes, maestros y padres, alineados con el currículo, que incluyen lecciones en video, hojas de trabajo, libros de texto y evaluaciones en diversos idiomas. Los códigos QR en los libros de texto animan a los estudiantes a ir más allá de los libros. La aplicación también está disponible para su uso sin conexión. Luego está la aplicación e-Pathshala (para clases de 1 a 12) en distintos idiomas, que ofrece libros, videos, provisión de audio, etc. dirigido a estudiantes, educadores y padres. La plataforma de aprendizaje Swayam almacena 1,900 cursos completos, incluidos videos para la enseñanza, tareas semanales, exámenes y transferencias de créditos, dirigidos tanto al nivel escolar (clases 9 a 12) como a la educación superior (estudiantes de bachillerato y posgrado). Swayam Prabha es un grupo de 32 canales de transmisión directa al hogar (DTH) durante todo el día y accesible en todo el país. Los canales transmiten cursos de educación escolar (clases 9-12) y educación superior (estudiantes de bachillerato y posgrado), así como para niños no escolarizados, formación profesional y capacitación de maestros.

Kenia está innovando rápidamente. Además de la radio y la televisión, la programación educativa está disponible como contenido *livestream* y bajo demanda a través del canal EduTV Kenya YouTube. En asociación con Kenya Publishers Association, el gobierno ha hecho copias electrónicas de libros de textos gratuitas para todos los estudiantes en Kenya Education Cloud. Para proporcionar mayor cobertura de internet para todos los estudiantes y familias, la Autoridad de Aviación Civil de Kenia, en asociación con Alphabet Inc. y Telkom Kenya, ha desplegado en el espacio aéreo de Kenia los globos del proyecto Loon de Google, que proporcionan una cobertura 4G. Un solo globo puede proporcionar conexión a internet en un área de 80 kilómetros de diámetro.

Fuente: Banco Mundial. 2020. "How Countries Are Using Edtech (Including Online Learning, Radio, Television, Texting) to Support Access to Remote Learning During the COVID-19 Pandemic." revisado el 13 de abril del 2020.

con el fin de evitar una ola de deserciones debido al cierre de escuelas privadas, los gobiernos también podrían considerar políticas temporales para ayudar a que esas escuelas permanezcan abiertas, por ejemplo, a través de apoyo financiero o el alivio de deudas.

Para mitigar la pérdida de aprendizajes de quienes mantienen su participación, será fundamental introducir sistemas de aprendizaje a distancia inclusivos y efectivos. Si bien no hay nada que reemplaza la experiencia escolar en persona, los sistemas educativos pueden motivar a los alumnos de forma productiva y fructífera para mejorar sus aprendizajes. Muchos países ya se están moviendo rápida y creativamente, con el fin de aprovechar la tecnología educativa y presentar soluciones relacionadas con el aprendizaje a distancia (ver el recuadro 2.1). Los siguientes son algunos principios a tener en cuenta⁸⁵:

- **Usar la infraestructura existente para promover oportunidades del aprendizaje a distancia que puedan funcionar para todos los estudiantes.** A

medida que se desarrollen las diferentes opciones del aprendizaje a distancia, las consideraciones de equidad deberán ser fundamentales en el diseño, de modo que no se descuide a los estudiantes con menores niveles de acceso. Igualmente importante es evaluar la capacidad actual y los recursos del sistema para garantizar la implementación a escala de modo rápido y accesible de las intervenciones; es poco probable que el aprendizaje a distancia que se enfoca únicamente de la tecnología y que no ha sido usado antes tenga éxito en una emergencia. Parte de este proceso implica la creación de un inventario de contenidos existentes a ser usados por el aprendizaje a distancia, alinearlos con el currículo y organizarlos de tal forma que las oportunidades de aprendizaje correspondan a los objetivos de aprendizaje. A lo largo del proceso de clasificar y organizar los contenidos existentes, el diseño debe tomar en cuenta cuáles son las oportunidades del aprendizaje a distancia adecuadas para los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, los estudiantes mayores están mejor preparados para

estudiar de manera independiente, mientras que es posible que los niños más pequeños requieran mayor estímulo visual o auditivo, o ambos. Si es inevitable que el tiempo lectivo y la calidad de la enseñanza en general disminuyan, es especialmente importante preservar y mantener la instrucción entre los estudiantes más jóvenes que están en pleno proceso de crear las bases de aprender a leer y realizar operaciones de matemática básica. Estas consideraciones pueden ayudar a priorizar las diferentes experiencias y modalidades entre los diversos grupos de edad, con el fin de maximizar el involucramiento y el aprendizaje de todos los estudiantes. También es importante que el aprendizaje se imparta de tal manera que sea accesible para los estudiantes con discapacidad. La mejor manera de hacerlo cambiará según el contexto, pero un ejemplo es aprovechar la tecnología que permita a los estudiantes con discapacidad visual usar material de estudio en línea en diferentes formatos, como versiones escaneadas que convierten los textos en sonido o en caracteres Braille⁸⁶.

- **Garantizar que las oportunidades del aprendizaje a distancia sean multimodales y específicas al contexto de cada país.** Debido a la falta de acceso a los servicios de banda ancha de alta velocidad y a dispositivos digitales en entornos de recursos limitados, los sistemas educativos deben considerar modalidades alternativas para garantizar que lleguen a todos los estudiantes. En los contextos de países que no cuentan con infraestructura tecnológica, los modelos de aprendizaje a distancia sin conexión podrían representar la mejor y única opción. Estos podrían incluir la distribución de material impreso para que los estudiantes estudien en casa. Si la tecnología lo permite, podrían distribuirse electrónicamente. En los países donde el acceso de banda ancha es limitado, otra opción es transmitir el aprendizaje a distancia a través de la radio o televisión educativas, que muchos países ya están tomando en consideración o implementando. Dichas transmisiones pueden conjugarse con material de aprendizaje adicional mensajes de texto (SMS) para distribuir horarios y brindar orientación y/o ejercicios adicionales. Si la infraestructura, el financiamiento y la capacidad lo permiten, los modelos de aprendizaje a distancia en línea y móvil son la solución más efectiva. En estos contextos, incrementar el acceso a los recursos digitales mejorando la conectividad, ofreciendo contenidos a través de diversos dispositivos, proponiendo soluciones cuando el ancho de banda es

bajo, y ofreciendo sitios *one-stop-shop* para acceder a contenidos son factores a priorizar en el diseño de estas soluciones.

Es fundamental brindar apoyo a los padres y maestros, de modo que ellos puedan ayudar a los niños a mantenerse involucrados con la educación y el aprendizaje.

La introducción del aprendizaje a distancia de emergencia entre los niños supondrá una mayor carga para los padres que ayudan en las actividades de enseñanza. Estos desafíos pueden ser más complicados en el caso de niños pequeños, que necesitarán más apoyo para participar en el aprendizaje a distancia. Organizaciones como la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia han compilado una lista de recursos didácticos en varios idiomas para ayudar a orientar a padres y tutores⁸⁷. El apoyo a los padres es fundamental, ya que la educación en el hogar será una novedad para muchos y podría significar un gran peso que implique un alto desgaste emocional. Los padres son una pieza clave para estructurar las actividades del niño, incluso si el acceso al aprendizaje a distancia es bueno. El apoyo de los padres es incluso más importante entre los niños con discapacidad y necesidades educativas diversas, cuyos servicios educativos –si se beneficiaban con dichos servicios antes de la crisis– probablemente hayan terminado junto con el cierre de escuelas. En Sierra Leona, durante la epidemia del Ébola, una organización no gubernamental (ONG) aprovechó a los voluntarios de rehabilitación de la comunidad para brindar soporte a niños con discapacidad y a sus familias en sus hogares, incluida la distribución de radios y apoyo en el aprendizaje

Como parte de este soporte, los profesores (y los estudiantes) necesitarán una capacitación rápida en el desarrollo de capacidades digitales de nivel básico e intermedio.

Muchos maestros y estudiantes, incluso a nivel universitario, no tienen las capacidades requeridas para el uso de tecnologías digitales en línea, o incluso para pasar del uso de sus materiales de enseñanza-aprendizaje existentes en modo sincrónico a asincrónico. Estas brechas son mayores en áreas más desfavorecidas, de modo que es importante tratar de reducir esta brecha digital para evitar que la desigualdad en los resultados aumente durante los cierres. Se pueden ofrecer paquetes de capacitación estándar y apoyo técnico para maestros y estudiantes. En algunos casos, estos paquetes pueden ampliarse e incluir capacitación específica para maestros en materia de los contenidos y la pedagogía que más se



FOTOGRAFÍA POR: © DOMINIC CHAVEZ/BANCO MUNDIAL

necesitan para la recuperación del aprendizaje después de que las escuelas reabran.

Otra prioridad es seguir pagando a los maestros, tanto para garantizar la continuidad de la educación como para ofrecer estímulo fiscal. Dado que el impacto económico genera un ajuste fiscal, podría ser tentador recortar el salario de los maestros o incluso despedirlos si el sistema legal lo permite. Sin embargo, esas acciones podrían tener costos a largo plazo. Durante la crisis financiera de 2008 y los subsiguientes recortes del gasto en educación, casi 300,000 maestros y otro personal de las escuelas en Estados Unidos perdieron sus trabajos, y esto parece haber dejado impactos importantes en la calidad de la educación⁸⁸. Los maestros serán necesarios tan pronto como las escuelas reabran, incluso si no están involucrados en el apoyo del aprendizaje a distancia; mientras tanto, podrían apoyar en la difusión de

mensajes de alcance comunitario relacionados con la salud. Para garantizar la continuidad del aprendizaje es necesario tener maestros con experiencia listos para empezar. Más allá de esto, en un entorno donde es poco probable que la mayoría de las herramientas de política monetaria y fiscal sean efectivas, seguir proporcionando servicios públicos y pagando por ellos es una medida de estímulo macroeconómico importante⁸⁹. Por estas razones, los gobiernos podrían decidir que es importante extender la protección de los pagos más allá de los maestros de educación pública: por ejemplo, el gobierno de Punjab, en Pakistán, promulgó recientemente una norma para que las escuelas privadas siguieran pagando a sus maestros⁹⁰.

Recurriendo a la educación superior

Existen oportunidades para que la educación superior se convierta en parte importante de los

esfuerzos de afrontamiento, así como de las fases de respuesta subsiguientes. Una necesidad apremiante es que las universidades brinden apoyo a los sistemas escolares en la introducción del aprendizaje digital/ en línea. También pueden realizar investigaciones aplicadas y enfocadas, y promover la innovación local en respuesta al COVID-19, por ejemplo, para abordar la escasez de suministros esenciales y reducir las interrupciones en las cadenas de suministro. De manera más general, las universidades podrían tener las conexiones necesarias para difundir y aprovechar rápidamente los conocimientos de todo el mundo sobre cómo afrontar la crisis –un papel especialmente importante en una crisis de evolución tan veloz.

Las instituciones de nivel superior también pueden capacitar a los jóvenes en trabajos relacionados con el COVID-19. Los sistemas deberían proporcionar capacitación en línea específica para los estudiantes de Educación y Formación Técnica y Profesional (TVET, por sus siglas en inglés) y educación superior para que asuman roles de alta demanda relacionados a la atención y recuperación de la pandemia. Si bien muchos trabajos han sido destruidos por la pandemia, o al menos suspendidos por largo tiempo, las sociedades tienen muchas necesidades de respuesta apremiante frente al COVID-19 que están creando nuevas oportunidades. Para satisfacer esta demanda, las instituciones superiores y universidades deberían ofrecer capacitación acelerada de enfermería, técnicos de laboratorio y otros profesionales de la salud. En otros sectores, pueden ofrecer capacitaciones a corto plazo de habilidades para una transformación digital acelerada en una época en que muchas industrias lo requieren.

Más allá de roles especiales como estos para las instituciones de nivel superior, muchas de las políticas expuestas en lo que sigue de este documento aplican directamente para las instituciones de nivel superior o tienen análogos cercanos. El recuadro 2.2 examina cómo el doble impacto de cierres y recesión están afectando los sistemas de la educación superior, y también cómo pueden responder las políticas para amortiguar dichos impactos y, por último, fortalecer los sistemas.

Políticas para gestionarla continuidad

La siguiente fase es el Manejo de la Continuidad, lo que significa garantizar que las escuelas puedan reabrir con éxito sus puertas y el aprendizaje

estudiantil pueda recuperarse. Aún si se encuentran lidiando con los retos inmediatos de la fase de afrontamiento, los sistemas deben comenzar a planificar la reapertura de las escuelas. Se debe tomar en cuenta, sin embargo, que aunque se cuente con las mejores estrategias de afrontamiento, habrá cierta pérdida de aprendizajes y la brecha de inequidad en el aprendizaje se ampliará. Por ello, además de los retos logísticos de garantizar la salud y la seguridad, la reapertura implicará también el reto de reducir las brechas de aprendizaje en un contexto donde, aún antes de la crisis del COVID-19, las escuelas luchaban con estos mismos temas.

Una complicación adicional radica en que la reapertura de las escuelas probablemente no sea un proceso sencillo y de un solo paso. En lugar de que exista un pico único seguido de un control exitoso, la pandemia podría presentarse en la forma de oleadas que se repiten una y otra vez. Como resultado, es posible que las escuelas abran de manera gradual, con ciclos de nuevos cierres, o que la reapertura sea por nivel o grado y lo más probable es que sea con menos estudiantes. Esta realidad implica que la fase de Manejo de la Continuidad tendrá que tener una gran flexibilidad y que se irá aprendiendo a partir de la experiencia.

Una vez que las escuelas empiecen a reabrir sus puertas, será prioritario reintegrar a los estudiantes a entornos escolares seguros y de maneras que permitan retomar el aprendizaje nuevamente, especialmente en el caso de aquellos que sufrieron las mayores pérdidas de aprendizajes. Para manejar la reapertura, las escuelas necesitan estar preparadas en términos de logística, tener a la fuerza laboral pedagógica lista y el financiamiento disponible. Además, necesitarán contar con planes específicos para apoyar la recuperación del aprendizaje de aquellos estudiantes en situaciones de mayor desventaja.

Algunas de estas políticas habrían tenido sentido incluso antes de la crisis del COVID-19. Un ejemplo de ello apunta a un desarrollo profesional más práctico y focalizado en lograr las necesidades específicas de los maestros en el salón de clases. Sin embargo, en el entorno posterior a la crisis, las estrictas limitaciones fiscales harán que sea aún más importante gastar los recursos de manera eficiente. Los sistemas deben resistir la tentación de regresar a la misma situación de siempre, aun cuando estén luchando para volver a la normalidad.

Recuadro 2.2: Implicancias y respuesta de políticas para la educación superior

Se estima que la educación de más de 220 millones de estudiantes de postsecundaria se ha visto interrumpida debido a los cierres impulsados por el COVID-19. Los impactos repercuten a través de la educación superior tanto como lo hacen a través de la educación escolar, y las políticas tendrán que responder de manera análoga.

Impactos del cierre de instituciones superiores

- **Impactos en la salud y la seguridad:** El cierre de los campus ha generado el desplazamiento masivo de estudiantes de educación superior, incluida la repatriación de estudiantes y personal en todo el mundo. Las redes de apoyo estudiantil y el acceso a servicios fundamentales han disminuido de manera importante. Los estudiantes (y el personal) están experimentando los impactos de los trastornos en la salud física y mental.
- **Pérdida de aprendizajes:** las actividades académicas (trabajos, exámenes, titulación) y de investigación (laboratorios e instalaciones en los campus, trabajo de campo, conferencias y colaboraciones externas) han sido interrumpidas. Muchos estudiantes podrían abandonar los estudios.

Impactos de la crisis económica

- **Impactos relacionados con la demanda:** es probable que haya un descenso en los fondos privados para la educación superior por parte de hogares, empresas y terceros. Una complicación específica está relacionada con las deudas / préstamos de los estudiantes.
- **Impactos relacionados con la oferta:** es probable que las contracciones de la oferta se deban al cierre permanente de programas e instituciones; los presupuestos públicos podrían reducirse y el personal y el cuerpo docente podrían ser despedidos.

Costos a largo plazo. Estos impactos podrían tener impactos a largo plazo, incluidos: aumento de la inequidad y desigualdad en términos de acceso y retención, a medida que los estudiantes en riesgo retornan a niveles inferiores debido a mayores dificultades financieras y limitaciones por las circunstancias; pérdida de contribuciones de la educación superior para las comunidades cívicas y la cultura a nivel local y nacional, incluida la oferta de una formación continua, espacios de reuniones comunitarias y centros de representación y artes visuales; y pérdida de investigación, incluidas las colaboraciones de investigación entre instituciones, fronteras y disciplinas.

Las repuestas de políticas para el sistema de educación superior reflejan estrategias potenciales para la educación escolar, con tres fases que se sobreponen:

Políticas para enfrentar la pandemia. Introducir tecnología rápida y evaluaciones de bienestar estudiantil, mensajería para estudiantes y personal; mantener el compromiso de los estudiantes en riesgo, incluso a través de tutores especializados y programas de trabajo personalizado; y movilizar el aprendizaje a distancia de emergencia a través de tecnologías y plataformas disponibles. En términos del aprendizaje a distancia, es importante diseñar a escala, dar autonomía a los instructores, comprometer a múltiples grupos de interés y basarse en datos y análisis. Los sistemas también necesitan adaptar el currículo y los exámenes para el presente año académico. En el campo de la investigación, el apoyo para la migración de investigaciones a plataformas remotas y la autorización para que los investigadores mantengan el acceso a redes y materiales de manera remota podría ayudar a mantener la continuidad de las investigaciones.

Políticas para gestionar la continuidad. Ampliar las opciones de calificación rápida entre los estudiantes de educación superior afectados; ampliar los esfuerzos de internacionalización; adaptar las regulaciones en materia de garantía de calidad para un enfoque más flexible, e introducir becas y condonación de mensualidades académicas para maximizar la retención de estudiantes.

Políticas para acelerar el aprendizaje. Mejorar y mantener el aprendizaje a distancia, capacitación acelerada y soluciones de apoyo estudiantil que funcionen; diversificación de fuentes de financiamiento; mejora de los préstamos estudiantiles y programas de subvenciones; y sistemas de medición de aprendizajes, el currículo y los mecanismos de garantía de calidad desarrollados durante la crisis.

Fuente: Adaptado del Banco Mundial. 2020. "The COVID-19 Crisis Response: Supporting Tertiary Education for Continuity, Adaptation, and Innovation." Memo. Washington, DC.

Una forma de organizar estas políticas es en concordancia con los cinco pilares de un sistema educativo exitoso: i) estudiantes que asisten a la escuela y están listos para aprender, ii) maestros valorados y apoyados, iii) salones de clase equipados para el aprendizaje, iv) escuelas seguras e inclusivas, y v) sistemas educativos bien gestionados. Un manejo eficaz de la continuidad requiere de progresos en cada una

de estas áreas (en un orden ligeramente distinto, ya que es prerequisite contar con escuelas seguras).

Estudiantes preparados

Primero, los sistemas necesitan atraer a los estudiantes nuevamente a la escuela. El primer paso lógico, una vez que la pandemia disminuya, es enfocarse

en garantizar que los estudiantes regresen a las aulas y aprendan nuevamente. Este puede ser un objetivo difícil de lograr por diversas razones. Algunos estudiantes podrían haber asumido el rol de generadores de ingresos en el hogar con el fin de que la familia mantenga su solvencia económica; otros podrían haber perdido a las personas encargadas de cuidarlos debido a la enfermedad; y puede haber otro grupo al que le sea imposible asumir los costos que implica la escolaridad. Las familias pueden tener temor de enviar a sus hijos a las escuelas si estas no comunican con claridad las precauciones que están tomando para impedir la transmisión del COVID-19. Pero si bien existen distintos factores que podrían obstaculizar la capacidad de los estudiantes de regresar a la escuela, existen ciertos enfoques que ya han sido comprobados en otros escenarios y que podrían ayudar a mejorar las tasas de reinscripción.

Una vez que las comunidades confíen en que las escuelas son espacios seguros, las autoridades educativas podrían considerar realizar una campaña de reinscripción. Luego de la crisis del Ébola, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo recomendó a los países afectados priorizar las campañas de concientización de la comunidad con el fin de incrementar la reinscripción, si bien no resulta claro hasta qué punto dichos enfoques resultaron efectivos⁹¹. Las campañas de reinscripción deberían apuntar también a ser lo más inclusivas posibles. Las crisis pasadas han mostrado algunos errores que deben evitarse: a medida que las escuelas empezaban a reabrir en Sierra Leona luego del brote del Ébola, el gobierno reafirmó que las jóvenes "con embarazo evidente" no podrían regresar, si bien esto fue revocado en 2019 luego de una batalla legal.⁹²

Para lograr una mayor efectividad, las campañas de reinscripción deben incluir la acción comunitaria participativa y la creación de conciencia. En Uganda, un experimento monitoreado por la comunidad reveló que cuando los comités de gestión escolar diseñaban su propio cuadro de mando de monitoreo escolar, mejoraron los resultados de los exámenes, la asistencia estudiantil y la asistencia de maestros⁹³. Existen enfoques similares que podrían resultar efectivos para la reinscripción, por ejemplo, obtener información de los comités de gestión escolar o las Asociaciones de Padres y Maestros (APM) sobre la manera de comunicar mejor la reapertura de las escuelas y que se encuentren listas para que los estudiantes asistan. En un contexto ligeramente

distinto, la guía *Back to School Guide* (Guía de regreso a la escuela) de la UNICEF, desarrollada en un primer momento como respuesta al genocidio de Ruanda en 1994, describe la manera en que los países pueden retomar la educación en situaciones posteriores a la crisis⁹⁴. Los países que implementaron iniciativas de concientización a la comunidad sobre temas educativos lograron un incremento en las matrículas, especialmente en el caso de las niñas y otros grupos de estudiantes en situación de desventaja.

Pueden implementarse iniciativas tanto financieras como no financieras para maximizar las reinscripciones y la asistencia a medida que las escuelas reabran. La inclusión de iniciativas, algunas de las cuales ya se encontraban en marcha antes de la pandemia del COVID-19 –sean programas de alimentación, provisión de uniformes escolares o pago de mensualidades escolares– podría ayudar a su vez a impulsar la reinscripción de estudiantes⁹⁵. A medida que se implementan programas de transferencias monetarias de emergencia en todo el mundo⁹⁶, el sector educación puede colaborar en materia de protección social y otros temas para acompañar estos programas con campañas de información y condiciones ventajosas para promover la matrícula escolar.

La eliminación o exoneración de la mensualidad escolar puede promover la matrícula y la asistencia a la escuela. Existe gran cantidad de información relacionada con las transferencias monetarias condicionadas, como el programa Oportunidades en México, Bolsa Familia en Brasil y otros programas similares en todo el mundo, además de diversos estudios acerca de la eficacia de dichas transferencias para incrementar la participación escolar⁹⁷. Luego de la crisis del Ébola, el gobierno de Sierra Leona eliminó las mensualidades escolares por dos años, y sus aliados en el desarrollo, junto con organizaciones de la sociedad civil y ONG entregaron libros, uniformes y artículos escolares para contrarrestar los costos educativos asumidos por las familias⁹⁸. En China, el gobierno exploró diversas maneras de aliviar la carga financiera ocasionada por la escolaridad en las familias pobres. Las reformas incluyeron (i) control del pago de matrícula; (ii) exoneración del pago de matrícula, libros de texto gratuitos y estipendios vitales para niños de familias pobres; y (iii) exoneración del pago de matrícula para familias de zonas rurales. La exoneración del pago de matrícula, combinada con subsidios (libros de texto gratuitos y estipendios vitales), ejercen un efecto positivo y significativo sobre la matrícula

escolar de todos los niños; asimismo, los impactos de la reforma de exoneración de pago de matrículas se concentraron en los más pobres, logrando efectos positivos únicamente en el caso de niños cuyo ingreso familiar per cápita equivalía al menos a cuatro veces la línea de pobreza absoluta⁹⁹.

Será importante priorizar el apoyo a estudiantes y jóvenes en riesgo que se encuentran menos equipados para reingresar al entorno académico. Esta pandemia, como muchas crisis anteriores, ha puesto al descubierto las desigualdades en los sistemas educativos de todo el mundo. Luego de que la epidemia del VIH/SIDA en África dejara a muchos niños en estado de orfandad, los niños zimbabuenses que se mudaron de hogar debido a cambios en su situación de cuidado en el hogar mostraron siete veces más propensión a abandonar la escuela que aquellos que no se mudaron¹⁰⁰. El mismo estudio demostró que quienes se encontraban en mayor riesgo de abandonar la escuela provenían además de familias más pobres, que no tenían los medios para continuar con la escolaridad. La pandemia del COVID-19 ha incrementado los riesgos de morbilidad y mortalidad entre adultos. Por ello, es muy probable que muchos niños experimenten algún tipo de cambio en su situación de cuidado en el hogar y que muchas familias enfrenten serias dificultades financieras. Para obtener una mejor información acerca de quienes se encuentran en mayor riesgo, la *Back to School Guide* (Guía de regreso a la escuela) de la UNICEF promueve el reclutamiento de jóvenes voluntarios para que conduzcan encuestas simples realizadas puerta a puerta orientadas a identificar a los niños que no asisten a la escuela.

Los sistemas de alerta temprana representan un importante primer paso para prevenir un pico en la deserción escolar. En la medida que existan más estudiantes en riesgo de abandonar la escuela, los gobiernos tendrán que diseñar intervenciones bien dirigidas que aborden los problemas socioeconómicos, académicos y socioemocionales que subyacen a la deserción escolar. La deserción escolar es un proceso gradual y los estudiantes en riesgo muestran signos reveladores a lo largo del camino. Evidencia proveniente de América Central¹⁰¹ muestra que la información administrativa sobre el desempeño y logros pasados de los estudiantes, posiblemente combinada con medidas de vulnerabilidad socioeconómica, pueden convertirse en poderosas herramientas para identificarlos. Ciertas intervenciones de relativo bajo costo podrían permitir a directores y maestros de

escuela entender mejor las necesidades específicas de los estudiantes para intervenir de manera oportuna.

No olvidar a las niñas. En muchos países, las niñas son excluidas de la educación por diversas razones socioculturales. En África, donde se dan altas tasas de embarazos adolescentes, a muchas niñas se les prohíbe completar su educación. El cierre de escuelas puede conducir a un incremento en la carga de tareas relacionadas con el cuidado del hogar, que afectan de manera desproporcionada a las niñas en numerosos contextos¹⁰². Esto afectará su capacidad de mantenerse involucradas con la educación a largo plazo. Los hogares podrán además dirigir sus recursos destinados a la escolaridad preferentemente hacia los niños (como una inversión futura) en lugar de las niñas. En países de ingresos medios y bajos, las mujeres tienen 8% menos probabilidades que un hombre de contar con su propio teléfono celular y el 20% tiene menos probabilidades de contar con internet en su celular, lo que limitaría su capacidad de mantenerse al día con materiales de enseñanza escolar en casa¹⁰³. Para abordar estos temas, los programas de comunicación, transferencia y reinscripción podrían necesitar tener ciertos rasgos específicos de diseño que logren llegar mejor a las niñas. En algunas naciones africanas, como Cabo Verde, las escuelas cuentan con instalaciones especiales para jóvenes madres que van a la escuela, de manera que puedan dar de lactar y, en Gabón, algunas escuelas cuentan con guarderías o centros de cuidado infantil¹⁰⁴.

El aumento de programas de alimentación escolar podría tener impactos positivos sobre la matrícula y asistencia escolar¹⁰⁵, al mismo tiempo que podría ayudar a mitigar los déficits nutricionales que algunos estudiantes pudieran haber experimentado durante el cierre de escuelas (sin embargo, la evidencia es menos concluyente en relación a si esta medida tiene un impacto similar sobre el logro académico). Es importante que se retomen las comidas escolares que se ofrecen a 368 millones de niños alrededor del mundo y que se eliminaron como resultado del COVID-19. Una vez que las escuelas reabran, deben seguir con las mejores prácticas en cuanto a programas de alimentación escolar¹⁰⁶, como la de conectar la alimentación escolar con la producción alimentaria local. Dadas las pérdidas económicas masivas que ocurrirán con la pandemia, el generar este tipo de relaciones simbióticas puede estimular a las pequeñas empresas locales, además de servir a las poblaciones estudiantiles necesitadas¹⁰⁷.

El aprendizaje social y emocional (ASE) proporciona a las escuelas una estrategia viable para abordar la ansiedad, el estrés y la autoestima de los estudiantes, a la vez que mejoran sus resultados académicos. Los programas de ASE que logran éxito son aquellos que siguen un enfoque escolar integral que incorpora (i) movilizar estrategias instruccionales para integrar el ASE al currículo regular, (ii) introducir, de ser necesario, actividades curriculares dedicadas al ASE, y (iii) garantizar un clima escolar seguro y de apoyo. Los maestros pueden ofrecer actividades curriculares regulares que involucren estrategias instruccionales (ejemplo: aprendizaje interactivo, establecimiento de metas y reglas, y uso de bienvenidas y cierres), que hayan demostrado mejorar tanto las capacidades académicas como las habilidades socioemocionales¹⁰⁸. Es posible que las escuelas que cuentan con la capacidad de asignar periodos de tiempo específicos para brindar programas de ASE logren focalizarse en aquellas habilidades socioemocionales específicas (ejemplo: afrontamiento emocional y empatía) que necesitan ser abordadas de manera urgente luego de la pandemia. Existen programas de intervenciones basadas en evidencia y en los principios de suministro de servicios (ejemplo: SAFE—secuenciados, activos, focalizados y explícitos) que trabajan para promover tanto las habilidades socioemocionales como los resultados académicos¹⁰⁹. Finalmente, el enfoque escolar integral para el ASE requiere que todo el clima escolar apunte hacia el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Por lo general, esto implica un entorno seguro, cálido, de cuidado e interactivo. La mayoría de los programas de ASE que han tenido éxito brindan además apoyo a las familias y comunidades locales, de manera que los estudiantes sigan estando expuestos a ambientes afectivos en términos socioemocionales una vez que salen de la escuela. Los educadores pueden verse tentados a considerar la posibilidad de diseñar un nuevo programa de intervención de ASE específicamente adaptado a los contextos y necesidades locales. Sin embargo, desarrollar un nuevo programa de ASE toma un tiempo largo. Por lo tanto, especialmente en mitad de la crisis, puede resultar más inteligente explorar la validez de prácticas de ASE y programas de intervenciones basadas en evidencia ya existentes, dado que muchos de los programas que han sido exitosos pueden ser adaptados a diversos contextos.

Las escuelas y comunidades locales deben considerar brindar servicios de terapia para los estudiantes y sus familias durante y aun después de que el

número de nuevos casos se haya reducido y las escuelas reabran. Los servicios de terapia son indispensables no solo para quienes se han visto afectados directamente por la pandemia, sino también para los niños y jóvenes que podrían haber desarrollado ansiedad o depresión al vivir estos eventos tan terribles. Aquellos países cuyas instituciones educativas cuentan con terapeutas profesionales o psicólogos para ayudar a los estudiantes con necesidades psicológicas, probablemente necesitarán prepararse para un aumento en la demanda, incrementando el número de terapeutas o extendiendo sus horas de servicio. Sin embargo, en el caso de aquellos países cuyas escuelas no cuentan con (o cuentan con pocos) terapeutas, los maestros podrían tener que asumir la responsabilidad de brindar a sus estudiantes cierto apoyo psicológico. Los países que enfrentan diversas fragilidades, conflictos y violencia por lo general necesitan maestros altamente capacitados que puedan brindar apoyo psicológico para niños y jóvenes. Ciertos organismos internacionales, como el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para Refugiados Palestinos han proporcionado programas de capacitación para ayudar a satisfacer estas necesidades¹¹⁰. Debe tomarse en cuenta que existen diversos programas de aprendizaje social y emocional que ofrecen, además, capacitación para maestros diseñada para mejorar su capacidad de satisfacer las necesidades psicológicas de los estudiantes.

También será importante brindar orientación y terapia a los estudiantes de educación superior y de educación y formación técnica y profesional (TVET) que se encuentren a punto de ingresar al mercado laboral. Los primeros años después de ingresar al mercado laboral representan, por lo general, el periodo más productivo para los graduados de secundaria y la universidad. Por otro lado, los jóvenes trabajadores no solo son quienes se ven afectados por las tasas de desempleo más altas en recesiones, sino que los impactos persisten para ellos largo tiempo después de que las economías se recuperan. Evidencia reciente confirma que ingresar al mercado laboral durante una recesión tiene efectos negativos duraderos en los ingresos y las condiciones de salud de las personas cuando llegan a mediana edad¹¹¹. Por lo tanto, los gobiernos deberían hacer todo lo posible para apoyar de manera proactiva a estos estudiantes a lo largo de este periodo de incertidumbre y ansiedad mediante sesiones virtuales de orientación y terapia, ayudándolos a su vez en relación a temas del mercado laboral.



FOTOGRAFÍA POR: © NAHUEL BERGER / BANCO MUNDIAL

Escuelas seguras e inclusivas

Los protocolos del gobierno para el cierre de escuelas por emergencia y su posterior reapertura deben establecerse de manera que orienten a las escuelas y disminuyan el riesgo de que se conviertan en fuente de infecciones grupales. Ante todo, debe priorizarse la seguridad antes de que empiece el proceso de recuperación del aprendizaje. Los planes de reapertura no deben tomar en cuenta únicamente la seguridad de los estudiantes —muchos de los cuales, además, no tienen altas probabilidades de enfermarse si se infectan—, sino también la de sus familias y comunidades, quienes podrían sufrir severas consecuencias de salud si la reapertura de escuelas conduce a un brote de la pandemia a nivel local. Resulta también esencial proteger la salud de los maestros: muchos de ellos son personas mayores y por lo tanto vulnerables

a la enfermedad, y el hecho de pasar todo el día en ambientes cerrados con un gran número de niños los hará más susceptibles de infectarse.

El proceso de reapertura de escuelas puede ser complicado. Las escuelas podrían abrir sus puertas de manera parcial o la reapertura podría empezar solo en ciertas escuelas, dependiendo de las tasas de infección a nivel local. También podría variar según el grado, tal vez los grados y niveles más bajos podrían reabrir primero. Aún después de que las escuelas reabran luego de una significativa reducción de nuevos casos, estas podrían convertirse en una fuente de infecciones masivas y nuevos brotes. Los gobiernos podrían ayudar proporcionando a las escuelas criterios claros para tomar decisiones relacionadas con la activación de cierres de emergencia¹¹². Algunos países del este asiático que experimentan una reducción de nuevos

casos han comenzado a anunciar dichos protocolos. Por ejemplo, el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología del Japón ha emitido una nota orientativa con una lista de verificación para las escuelas locales, que incluye criterios que ayuden a tomar la decisión de cerrar ya sea únicamente aquellas escuelas con nuevos casos o todas las escuelas de la región¹¹³. Toda nota orientativa debería evitar sugerir enfoques iguales para todos y dejar espacio para que los distritos (o escuelas) locales tomen decisiones informadas de manera flexible, considerando las circunstancias y limitaciones locales.

Los sistemas educativos necesitarán prepararse para reaperturas graduales y escalonadas, con protocolos establecidos para continuar con el distanciamiento social. Si bien la noción de distanciamiento social se ha convertido rápidamente en norma en muchos países que han sido afectados por la pandemia, no resulta claro si los estudiantes serán capaces de mantener colectivamente esta práctica en el entorno escolar al estar rodeados de sus amigos más cercanos y de maestros que les son familiares. Es posible que las escuelas tengan que explorar nuevas alternativas para dar clases (ejemplo: turnos escalonados o semanas alternadas) y para los eventos grupales (ejemplo: disminuir las ceremonias, los eventos deportivos y las reuniones de padres y maestros); asimismo, los maestros podrían tener que aprender cómo realizar actividades curriculares con un contacto físico mínimo entre los estudiantes, pero sin que se pierda el espíritu de colaboración.

Se pueden aprender lecciones importantes de países como Singapur y China, los cuales han pasado por procesos de reapertura de escuelas escalonada. Noruega se encontraba también en proceso de reabrir sus escuelas en abril de 2020¹¹⁴. El sistema está adoptando medidas para minimizar los riesgos luego de la reapertura. Esto incluye establecer protocolos de sanidad y prácticas de distanciamiento social más estrictos dentro de la escuela, más clases al aire libre, dividir el día de manera que la mitad del grupo se reúna temprano y la otra mitad más tarde, y la realización de una parte de la enseñanza en casa, reduciendo la cantidad de días escolares por semana (esto también se ha hecho en Singapur). Dinamarca es otro país que abrió sus escuelas relativamente rápido, a mediados de abril; comenzando con niños menores de 11 años y estableciendo protocolos estrictos; asimismo, el país reconoce que las actividades escolares podrían necesitar ser significativamente distintas a como eran en el pasado¹¹⁵.

Los sistemas deben contar con planes para una provisión mixta o semi-presencial de la educación, dado el potencial de recurrencia de los brotes de COVID-19 a nivel local. Justo después de que se levanten las cuarentenas, aparecerán escenarios de tiempos más cortos donde los proveedores de educación tendrán que planificar un modo semi-presencial de provisión de la educación, con algunas escuelas abiertas y otras (según corresponda para las escuelas, regiones, ciudades, etc.) cerradas temporalmente debido a nuevos brotes de COVID-19 en áreas localizadas. Al 10 de abril de 2020, Singapur había renovado su cuarentena y las escuelas en China estaban reabriendo lentamente. Por ello, los educadores y las escuelas deberían planear un escenario de provisión semi-presencial a mediano plazo.

Las escuelas también pueden ayudar a mantener la salud y seguridad de sus estudiantes siguiendo los protocolos del gobierno que describen procedimientos para mejorar el saneamiento y realizar exámenes médicos. Por ejemplo, el gobierno de Estados Unidos ofrece orientación en temas de salud y seguridad para las escuelas, como la colocación de señales con síntomas, limpieza de superficies de áreas que se tocan con frecuencia, y limitación de eventos y reuniones que requieran un contacto cercano¹¹⁶. Las escuelas pueden, además, tener un rol importante en el monitoreo de las condiciones de salud de los estudiantes, llevando a cabo exámenes de salud simples y revisando con regularidad los casos de síntomas de alto riesgo y de ausencias relacionadas con temas de salud. Cuando así lo permitan los recursos, las escuelas deben además examinar y ofrecer asesoría a aquellos estudiantes que se enfrentan a adversidades relacionadas con el COVID-19 en sus hogares.

Muchas escuelas en países de bajos ingresos también requieren de esfuerzos continuos para garantizar el acceso seguro a agua limpia, saneamiento e higiene (WASH, por sus siglas en inglés) con el fin de garantizar que los estudiantes permanezcan saludables y eviten estar sujetos a potenciales infecciones virales. Estas intervenciones de WASH ya han contribuido a mejorar el saneamiento, la higiene y el acceso al agua en países como Kenia, Mali y Nigeria. Mientras que la evidencia del impacto de WASH en resultados de salud y aprendizaje no ha sido consistente en todos los programas, una serie de estudios demuestra que pueden mejorar los resultados relacionados con enfermedades entre estudiantes y conducir a cambios deseados en conocimientos,

actitudes y comportamientos, como el lavado de manos con jabón¹¹⁷. En algunos casos, hacer que las escuelas sean lugares más saludables para los estudiantes puede requerir inversiones en infraestructura escolar básica, incluidas instalaciones de agua y saneamiento¹¹⁸. Estos ejemplos ponen en evidencia que manejar la continuidad de la educación requerirá de un esfuerzo multisectorial.

Salones de clase equipados para el aprendizaje

Para planificar la recuperación del aprendizaje, los sistemas educativos necesitan evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes después del COVID-19. Los Ministerios de Educación y las escuelas pueden utilizar el periodo provisional antes de la reapertura de las escuelas para i) evaluar a los maestros que podrían participar en programas de aprendizaje acelerado o de recuperación, ii) identificar las brechas de aprendizaje entre cohortes completas y estudiantes en necesidad de apoyo (en términos de aprendizaje, financiero o nutricional), y iii) evaluar las pérdidas en el aprendizaje total, de manera que los programas acelerados y de recuperación puedan tener objetivos claros y adecuados.

Basándose en estas evaluaciones, los sistemas deben planificar la implementación de programas de recuperación a gran escala para mitigar las pérdidas de aprendizajes y evitar la exacerbación de la desigualdad del aprendizaje luego del cierre de escuelas. En partes de China (provincias de Sichuan y Hainan), los esfuerzos están orientados a la realización de planes individualizados para los estudiantes que provienen de entornos desfavorecidos. Brasil tiene un programa de recuperación a nivel nacional llamado Programa Acelera Brasil¹¹⁹. Existe, además, evidencia de programas de aprendizaje acelerado en países como Bangladesh, Camboya, Ghana, Honduras y Tanzania¹²⁰. Las lecciones aprendidas de dichos programas necesitan ser aprovechadas en servicio de la planificación escolar posterior al COVID-19. Al mismo tiempo, los programas de recuperación deben llevarse a cabo de manera tal que no añadan estrés, especialmente en el caso de niños menores, cuya disponibilidad para ir a la escuela puede haberse visto más afectada por la crisis económica.

En aquellos lugares donde la suspensión del aprendizaje haya afectado a grandes grupos de estudiantes de cierto nivel educativo, deben integrarse

planes para enseñar el material esencial perdido, junto con planes para retomar el progreso a través del currículo. Las evaluaciones deben revelar cuáles son las áreas donde las interrupciones de la escolaridad han afectado a subgrupos completos de manera similar, es decir, donde todos o la mayoría de los estudiantes no hayan logrado dominar material clave, especialmente en el caso de temas fundamentales. Los planes explícitos para la re-enseñanza eficiente del contenido que se perdió, junto con los planes para priorizar el contenido más importante del grado-nivel deberían hacerse de manera tal que se respete la continuidad de las secuencias de aprendizaje del grado-nivel.

Los gobiernos necesitarán equipar los salones de clase para poder lidiar con la recuperación de la enseñanza y el incremento de brechas y necesidades de los estudiantes. La igualdad es un tema de la mayor importancia en esta crisis. Al momento de recomenzar las clases, los maestros se verán enfrentados a salones de clase con mayores desigualdades, tanto en términos de habilidades académicas como socioemocionales. El incremento de la heterogeneidad en términos de capacidad estudiantil hace que las prácticas de enseñanza sean menos efectivas. Los gobiernos necesitarán invertir en programas de entrenamiento (*coaching*), con entrenadores con experiencia que ayuden a los maestros a adecuar las prácticas pedagógicas y mejorar el manejo de los salones de clase. Se ha descubierto que estos programas fueron efectivos no solo para mejorar los resultados de los aprendizajes a escala en Sudáfrica y el Perú¹²¹, sino que también mejoraron las medidas de bienestar infantil en las zonas rurales de México¹²². El alcance académico de estos programas necesitará ajustarse a los niveles de educación y contexto socioeconómico, con un enfoque más fuerte en lectura y matemáticas en los primeros años y en las áreas más necesitadas. Los programas de capacitación deberían apuntar explícitamente a mejorar las capacidades de los maestros para abordar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, especialmente en escuelas con un alto porcentaje de estudiantes en riesgo. Las experiencias de Escuela Amiga (Perú), Becoming a Man (EE. UU.), y PODER (México) pueden ofrecer importantes aportes relacionados con la manera de cómo diseñar e implementar intervenciones que aborden de forma efectiva los temas socioemocionales.

La modificación del calendario escolar podría ayudar a los estudiantes a ponerse al día. La mayoría de

los calendarios escolares incluyen periodos de vacaciones. Los países pueden utilizar dichos periodos a lo largo de los próximos 6 a 18 meses para compensar la enseñanza presencial y recuperar las pérdidas a un paso acelerado. Esto ayudará a minimizar las pérdidas en términos académicos debido al cierre de escuelas. Por ejemplo, los sistemas podrían considerar ofrecer programas de recuperación en verano e invierno, ya sea para todos sus estudiantes o para aquellos cuya enseñanza se ha visto más afectada durante el cierre. Algunos países, como Ucrania, ya han extendido el año escolar para que incluya el periodo de verano¹²³. En algunos contextos, dichos esfuerzos podrían necesitar tomar en cuenta los ciclos agrícolas, especialmente los periodos de cosecha¹²⁴.

Apoyo para los maestros

Incluso con todos estos preparativos en otras áreas, la recuperación del aprendizaje no será posible si los maestros no reciben un apoyo sólido. Los maestros se encuentran en el centro del proceso de aprendizaje, y los nuevos retos requerirán que ellos sean aún más receptivos a las necesidades de sus estudiantes.

El apoyo implica atender tanto las necesidades de los maestros como las de sus estudiantes. Apoyar significa proteger el ingreso y la salud de los maestros a medida que se reincorporan a las escuelas, tomando como base las medidas que ya se hayan dado durante el cierre. Sin embargo, debería incluir también proporcionarles las capacidades que necesitan para ayudar a sus estudiantes a recuperar el aprendizaje que perdieron durante el cierre.

Los maestros requerirán desarrollo profesional y orientación en diversas áreas:

- **Capacitación para evaluar los retrasos en el aprendizaje.** Un punto de inicio para toda recuperación del aprendizaje será llevar a cabo evaluaciones formativas de los estudiantes cuando retornen a clases. Los maestros deberán saber cuánto han perdido en términos de aprendizaje antes de poder determinar a qué nivel debe orientarse la instrucción. Los sistemas necesitan garantizar que los maestros tengan acceso a herramientas y recursos de evaluación adecuados, incluso formas efectivas de comunicar información y brindar apoyo instructivo a estudiantes y padres. Estas medidas son incluso más importantes debido a que en muchos contextos se cancelaron las evaluaciones sumativas,

normalizadas y a gran escala después de la pandemia, lo que significa que los maestros, padres y responsables de formular políticas se encuentran volando a ciegas con relación al aprendizaje. Como muchos maestros no se encontraban bien preparados para realizar estas evaluaciones, aun antes de que esta crisis comenzara, la capacitación necesitará ser práctica y estar dirigida a evaluar habilidades fundamentales.

- **Capacitación para "enseñar al nivel adecuado (luego del COVID-19)".** Los maestros también necesitarán saber cómo utilizar esta información para ayudar a sus estudiantes a compensar los retrasos en el aprendizaje. Adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos puede ser un reto, pero existen estrategias disponibles, efectivas y escalables para ayudar a los maestros a "enseñar al nivel adecuado"¹²⁵. Estas estrategias pueden adaptarse a las necesidades posteriores al COVID-19. Específicamente, los maestros necesitarán orientación práctica acerca de cuáles son las áreas de aprendizaje que requieren mayor trabajo y las técnicas pedagógicas para cerrar dichas brechas¹²⁶.
- **Orientación para priorizar el currículo.** Es posible que la meta de enseñar a los estudiantes al nivel adecuado no sea consistente con seguir el currículo. Los maestros necesitarán entender que tienen permiso para desviarse del contenido curricular cuando sea necesario, y deben recibir orientación acerca de qué elementos deben priorizar si resultara imposible cubrirlo todo.
- **Capacitación para identificar y apoyar a los estudiantes en riesgo.** Debido a que aumentará el riesgo de deserción escolar y situaciones difíciles en el hogar, los maestros necesitan ser capaces de identificar a los estudiantes que necesitan mayor apoyo. Esto incluye apoyar a quienes enfrentan riesgos que amenazan su salud física y mental. Dependiendo de los recursos del sistema, es posible que el apoyo no provenga del propio maestro. Sin embargo, el maestro debe ubicarse en la primera línea de defensa.
- **Capacitación en habilidades digitales.** Este será un punto clave en un contexto donde la nueva normalidad involucrará cada vez más el uso de herramientas tecnológicas y donde la incertidumbre en torno a la pandemia podría requerir el retorno a opciones de aprendizaje a distancia en cualquier momento.

Todas estas habilidades son esenciales, no solo para poner en marcha nuevamente el aprendizaje,



FOTOGRAFÍA POR: © SANDRA CALLEGARO/BANCO MUNDIAL

sino también para reducir las brechas de aprendizaje que se verán incrementadas durante el cierre de escuelas. Si los maestros sienten que simplemente deben volver a enseñar el currículo, sin herramientas para adecuar su pedagogía a las necesidades de los estudiantes, los estudiantes con mayores desventajas —aquellos que no cuentan con un buen acceso al aprendizaje a distancia y con apoyo familiar para su educación— serán los más afectados. Ellos serán quienes se habrán atrasado más durante el periodo que estuvieron físicamente alejados de la escuela, y si la instrucción simplemente se retoma ahí donde se dejó, estos estudiantes se retrasarán aún más y, eventualmente, podrían abandonar la escuela.

Debido a que estas demandas se suman los muchos retos que los sistemas ya enfrentaban, se necesita empezar a preparar a los maestros en este

momento. La evidencia ha demostrado que, aún en tiempos de rutina, muchos maestros no contaban con las herramientas o el conocimiento para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de manera efectiva, o no podían adecuar su enseñanza a lo que demostraban las evaluaciones. Por otro lado, es posible que no se sientan lo suficientemente empoderados para enfocarse en las áreas fundamentales del currículo escolar, incluso si los estudiantes se encuentran por debajo de lo esperado en todas las áreas. Los sistemas deben comenzar a preparar a los maestros ahora para que puedan lidiar con los nuevos retos. Si los sistemas de aprendizaje a distancia de emergencia no son a tiempo completo para los maestros, y estos no tienen que ocuparse de otras necesidades en la comunidad, habrá tiempo disponible para brindarles desarrollo profesional práctico en estas áreas. Las soluciones de aprendizaje a distancia implementadas durante la

fase de afrontamiento pueden ser mejoradas y ampliadas para optimizar, de manera rápida, las calificaciones profesionales de un gran número de maestros en las fases que siguen a la respuesta.

Mayor autonomía y detección temprana para ayudar a reducir el agotamiento de los maestros. Los patrones de comportamiento de los estudiantes podrían cambiar como resultado del COVID-19, y muchos estudiantes podrían desarrollar problemas relacionados con falta de atención y sociabilidad al retornar a la escuela. En esos casos, es bastante probable que el agotamiento de los maestros sea mayor¹²⁷. El ausentismo y la rotación de maestros causados por el agotamiento podrían empeorar los resultados de aprendizaje¹²⁸ y hacer que el sistema educativo sea menos eficiente. Un elemento importante en las condiciones de trabajo de los maestros es el control que tienen sobre las actividades del salón de clase¹²⁹. Especialmente en contextos donde un alto porcentaje de estudiantes se retrasa a causa del COVID-19, los maestros bien capacitados deben gozar de una mayor independencia para adecuar la instrucción, tomando en cuenta que los estudiantes se encuentran en situaciones y contextos que varían de un caso a otro. Los Ministerios de Educación deben trabajar en colaboración con las autoridades de salud y ONGs (por ej., Education Support Partnership en el Reino Unido) para permitir la detección temprana de agotamiento, reducir potenciales estigmatizaciones y definir caminos claros para adecuar la carga laboral y estilos de vida de maestros a niveles manejables.

Buena gestión

Esta pandemia representa una oportunidad para hacer que los sistemas utilicen información y monitoreo para supervisar la reintegración, el aprendizaje y la salud de todos los estudiantes. Los sistemas sólidos de información administrativa son la espina dorsal de los sistemas de alerta temprana para identificar qué estudiantes tienen más probabilidades de deserción escolar y por lo tanto deben ser el objetivo de las intervenciones. Muchos sistemas escolares de EE.UU. aprovechan la exhaustiva información administrativa que tienen disponible para incrementar de manera efectiva la predicción y prevención de la deserción escolar¹³⁰, lo mismo ocurre en muchos sistemas de países europeos¹³¹. Esta pandemia ha puesto en evidencia la importancia de que todos los sistemas educativos aprovechen mejor su información administrativa para optimizar el apoyo dirigido a estudiantes.

Las crisis con frecuencia son momentos donde las comunidades y grupos de interés muestran resiliencia, estableciendo innovaciones rápidas y localizadas. Es importante apoyar, promover y aprender de dichas innovaciones. En Guinea, durante la epidemia del Ébola, los comités de vigilancia comunitaria, que incluían a maestros, lideraron tanto el seguimiento como el apoyo a las familias afectadas. Este enfoque integral impulsado por la comunidad demostró ser efectivo¹³². En Liberia, un programa ya establecido de educación y defensa para la consolidación de la paz reasignó a jóvenes voluntarios para que se unieran a la lucha contra el Ébola, brindando apoyo tanto para controlar la enfermedad como para educar sobre la salud. Cuando las escuelas reabrieron sus puertas en el 2015, 241 de los 300 voluntarios fueron reasignados a 83 escuelas públicas por un año. Las comunidades dieron la bienvenida y se vieron beneficiadas con esta intervención¹³³.

Resulta fundamental priorizar un financiamiento adecuado para apoyar las nuevas necesidades de recuperación, especialmente en el caso de estudiantes en situaciones de desventaja. Las lecciones aprendidas de crisis pasadas sugieren que, mientras más se ajusta el financiamiento, más sufrirán los estudiantes y escuelas en situaciones de desventaja¹³⁴. Puede que tome años recuperarse del incremento de las desigualdades que resultará de esta medida. Una solución potencial podría ser suspender o revisar temporalmente los elementos basados en el desempeño del financiamiento per cápita, lo que podría garantizar la continuidad del financiamiento y prevenir reducciones debidas a la falta de logros o cumplimiento. Tales medidas no solo ayudan a la continuidad de los servicios esenciales, sino que envían un mensaje, bastante útil, a las comunidades y escuelas en desventaja de que no están siendo olvidadas.

Los sistemas también necesitarán lidiar con las interrupciones que sufren los sistemas de evaluación de estudiantes; un ejemplo es la necesidad de adaptar los exámenes de alto impacto para los años escolares 2019/2020 y 2020/2021. La cancelación de exámenes a larga escala puede ser una medida particularmente importante para prevenir los impactos a la salud ocasionados por la administración presencial. Los sistemas podrían considerar la ampliación o modificación del calendario escolar para permitir que la información alimente la toma de decisiones de alta importancia como por ejemplo el ingreso a instituciones de educación superior. Puede que también

consideren la promoción automática de un grado a otro. Noruega ha cancelado todos los exámenes escritos para los estudiantes de décimo grado (último año) de secundaria y para los estudiantes de los otros tres años de la secundaria¹³⁵. En Uttar Pradesh, India, los estudiantes de los grados 1-8 serán promovidos al siguiente grado sin exámenes¹³⁶. Resulta particularmente importante planificar de manera proactiva lo que sucederá con aquellos estudiantes que necesiten aplicar al siguiente nivel educativo. En Dinamarca los estudiantes de escuelas secundarias, incluida la ECTV, tomarán un número reducido de exámenes utilizando tanto el método escrito, como oral y en línea¹³⁷. Algunos sistemas están introduciendo un formato modificado de exámenes. En el Reino Unido, se han introducido por primera vez exámenes en línea para los estudiantes de medicina¹³⁸. Sin embargo, las soluciones que involucran plataformas en línea necesitan asegurar la validez, confiabilidad e igualdad de los exámenes, todo lo cual resulta retador. Finalmente, la elección que más convenga a cada país probablemente será bastante específica al contexto de cada uno.

Políticas para acelerar el aprendizaje

La tercera fase consiste en políticas para la mejora y aceleración del aprendizaje. Sin embargo, ni el afrontamiento ni la continuidad son suficientes. El mundo ha estado viviendo una crisis de aprendizaje y experimentando altos niveles de desigualdad de oportunidades. Aun cuando existan esfuerzos por implementar políticas educativas de manera rápida, es muy probable que el aprendizaje, la escolaridad y la igualdad se vean afectados. Por lo tanto, los esfuerzos deben orientarse a compensar el tiempo perdido para evitar pérdidas permanentes en el capital humano de niños y jóvenes actualmente en edad escolar. Sin embargo, aparte de esto, los países deben aprovechar también la oportunidad generada por la respuesta a la crisis y las innovaciones para desarrollar sistemas más fuertes que antes. Luego de esta pandemia, la escuela será diferente. Muchos actores –padres, maestros, medios de comunicación, gobierno y otros– habrán cambiado sus opiniones y percepciones acerca del rol que tienen en el proceso de la educación. Muchas brechas de igualdad se habrán hecho más obvias en toda su crudeza y la necesidad urgente de actuar para enfrentarlas será más evidente.

Mejorar y ampliar las políticas de respuesta ante el COVID-19

Una prioridad importante es mantener, adaptar y mejorar aquellas iniciativas de respuesta ante el COVID-19 que hayan funcionado. Ciertas medidas tomadas para los meses venideros constituirán únicamente soluciones de respuesta ante emergencias, como por ejemplo, la adaptación de las escuelas para que brinden asistencia médica o de salud o la reasignación de algunos maestros con el fin de que cumplan tareas de asistencia en salud. Sin embargo, muchas otras políticas, creadas por necesidad durante las primeras dos fases, representarán mejoras reales en la manera en la que funcionan los sistemas.

Resulta esencial aprender de los casos de éxito e integrarlos en los procesos regulares, de manera que puedan mantenerse en el tiempo. Algunas de las áreas más prometedoras para aplicar este enfoque son:

- **Usos efectivos de la tecnología en sistemas de aprendizaje a distancia.** El cierre de escuelas necesariamente impulsará numerosas innovaciones en el uso de la tecnología de aprendizaje, tal como se planteó anteriormente. Una vez que las escuelas hayan reabierto sus puertas, los sistemas pueden cambiar y pasar de ser sistemas de aprendizaje a distancia de emergencia a ser modelos más sostenibles que combinen el aprendizaje a distancia y otros usos de tecnología con modelos de instrucción guiada por maestros. Los sistemas deben tener cierto sentido sobre lo que ha funcionado hasta el momento en términos de tecnología; los métodos más efectivos pueden integrarse a la enseñanza en el salón de clase para impulsar el aprendizaje y mantener involucrados a los estudiantes.
- **Sistemas de alerta temprana para prevenir la deserción escolar.** Idealmente, los sistemas habrán trabajado para identificar y hacer seguimiento de estudiantes en riesgo durante el periodo del cierre escolar y, posteriormente, de reinscripción. Dada la imposibilidad de reunir información acerca de indicadores clave de deserción escolar (tales como grados o asistencia) durante el periodo de cierre, esto será algo bastante retador. Sin embargo, la tarea será más fácil una vez que las escuelas reabran, por dos razones. En primer lugar, la información administrativa se encontrará disponible para ayudar en el seguimiento y los maestros tendrán mayor capacidad para observar a los estudiantes



FOTOGRAFÍA POR: © DANA SMILLIE/BANCO MUNDIAL

y evaluar si se encuentran en riesgo. En segundo lugar, una vez que la mayoría de los estudiantes regresen a la escuela y que la economía se estabilice, habrá menos estudiantes susceptibles de desertar de la escuela, de manera que los sistemas podrán enfocarse en la minoría que se encuentra en mayor riesgo. La clave estará en continuar focalizando la atención en este tema luego de que se complete la reinscripción.

- **Enseñar al nivel adecuado,** Tal como se describe en la sección anterior, el periodo de Mantenimiento de la Continuidad requerirá de una pedagogía mucho más efectiva para ayudar a los estudiantes a recuperar el aprendizaje perdido de manera rápida. Los países habrán aprendido sobre la importancia que tiene el uso de las evaluaciones en el salón de clases para orientar la diferenciación y la instrucción al nivel adecuado entre los estudiantes. Y, al enfrentarse a serias limitaciones en materia de

tiempo escolar debido a que el año escolar se ha acortado, los maestros y las escuelas habrán entendido el valor de enfocarse en la enseñanza de habilidades fundamentales centrales de manera efectiva, en lugar de fragmentar esfuerzos en un amplio rango de habilidades y contenidos curriculares que no podrán cubrirse en el tiempo disponible. Estas lecciones no deben de desaprovecharse, deben integrarse en la práctica regular en el periodo posterior al cierre.

- **Incrementar el apoyo ofrecido a padres, maestros y estudiantes, incluido el soporte socioemocional.** Todos aquellos involucrados en la comunidad escolar necesitarán apoyo en los meses venideros, no solo para mantener el aprendizaje académico, sino también en el área socioemocional y otras. Las personas idearán maneras innovadoras de brindar dicho apoyo y debería ser posible mantener algunas de estas innovaciones en el periodo de recuperación.

Por ejemplo, durante el periodo de cierre, algunos gobiernos brindaron a las familias libros para niños y orientación para apoyar el aprendizaje; la continuación de estos programas luego de la reapertura de escuelas podría acelerar la recuperación y la mejora a largo plazo. Luego de la pandemia, debería existir una mayor concientización sobre la importancia de atender el bienestar de estudiantes y sus familias, y el de los maestros que los apoyan.

Sin ser exhaustiva, esta lista identifica algunas de las principales áreas susceptibles de mejora. La innovación de vanguardia añadirá elementos a esta lista en los próximos meses, de manera que es importante seguir haciendo seguimiento y aprendiendo sobre lo que está funcionando.

Reconstruir mejores sistemas educativos

La fase posterior al COVID-19 ofrecerá muchas otras oportunidades para una mejor reconstrucción. La sección anterior señaló las políticas que pueden mantenerse y ampliarse después de que se haya probado que funcionan en la fase de Mantenimiento de la Continuidad. Sin embargo, existen otras reformas –cambios que podrían requerir un plazo mayor del que se tiene en esta fase– que podrían y deberían apoyar la movida hacia un sistema educativo más fuerte luego del COVID-19.

Un ejemplo consiste en adaptar los exámenes de alto impacto. Como se comentó anteriormente, el cierre de escuelas y las preocupaciones de salud están ocasionando que muchos países suspendan o modifiquen los exámenes de alto impacto sobre la base de la emergencia. Luego de que los estudiantes retornen a la escuela, los países deben preguntarse si la mejor medida es simplemente restituir el sistema de exámenes que existía antes del COVID-19. Otros cambios lanzados durante la crisis, tales como la priorización de contenidos curriculares y brindar mayor atención al bienestar de los estudiantes, podrían estimular las movidas para reformar aquellos sistemas de exámenes que se consideran que perjudican el aprendizaje real en la actualidad.

Otro cambio consiste en la simplificación (o enfoque) del currículo. Las reformas curriculares toman tiempo y, lo más probable, es que no ocurran a tiempo para la reapertura de las escuelas. Sin embargo, mientras que los gobiernos proporcionan orientación a los maestros sobre qué partes del currículo priorizar

durante el periodo de recuperación inmediata del aprendizaje debido a la emergencia, podría tomarse en cuenta hacer esto de manera permanente reformando el currículo. Un diseño curricular extremadamente complejo o demandante sobrecarga la capacidad de muchos sistemas, de manera que aprovechar la crisis como un impulso para focalizarla puede mejorar sus resultados. Esto puede hacerse mejorando el enfoque curricular, tomando en cuenta los objetivos de aprendizaje e hitos clave, especialmente en el caso del aprendizaje fundamental. Mientras que los países consideran cómo compensar el tiempo de salón de clase perdido, medirán el progreso en relación a los estándares de aprendizaje establecidos. Sin embargo, en algunos casos, esto revelará que dichos hitos son obsoletos o no están bien enfocados. Aquellos países donde la mayoría de los niños de 10 años no lograban aprender a leer incluso antes de la crisis actual, pueden usar esta oportunidad para afinar sus objetivos de alfabetización y alinear la instrucción con dichos objetivos. Así, la mejora del enfoque y la eficiencia de la instrucción en el salón de clase sirve también para la recuperación de aquellos sistemas cuyos resultados de aprendizaje son crónicamente bajos.

En tercer lugar, los sistemas deben invertir en desarrollar sistemas de información efectivos. Durante las fases de Afrontamiento y de Manejo de la Continuidad surgirán, sin duda, muchas innovaciones relacionadas a la recolección y el uso de datos para orientar las respuestas ante emergencias. Aquellas que funcionan bien deben mantenerse durante esta tercera fase. Sin embargo, habrá otras inversiones importantes en los sistemas de información que requerirán un plazo mayor, incluidos los sistemas para recabar información importante a nivel escolar que no se pueda recaudar durante el periodo de cierre. Estas inversiones deben comenzar lo antes posible, de manera que los nuevos sistemas ya estén establecidos cuando las escuelas comiencen a estabilizarse nuevamente y el sistema pueda abandonar su estado de emergencia. Esto permitirá a los gobiernos hacer seguimiento para saber si el aprendizaje se está recuperando, qué factores están impulsando las mejoras y quién está siendo dejado atrás.

En cuarto lugar, deberán hacerse nuevas inversiones para lograr la resiliencia a largo plazo del sistema educativo, escuelas y estudiantes. A pesar de los heroicos esfuerzos realizados por muchos educadores y administradores, la crisis del COVID-19 ha demostrado, aun en los países ricos, lo poco preparados

que estaban la mayoría de los países para enfrentar las consecuencias principales. Especialmente en los sectores de desarrollo humano, donde hay vidas y futuros que se encuentran en juego, se necesitan mecanismos para mantener el suministro de servicios durante emergencias y para hacerlo de una forma que sea inclusiva.

La meta de estos cambios será reforzar la transición impulsada por el COVID-19 para lograr un sistema más efectivo, igualitario y resiliente.

Proteger y mejorar el financiamiento educativo

Finalmente, para reconstruir mejor, los sistemas post-COVID-19 necesitarán destinar el financiamiento necesario para consolidar estas mejoras. Esto no será fácil: la experiencia de recesiones pasadas demuestra que, en la medida que los presupuestos gubernamentales reciben un golpe fuerte, el gasto per cápita por estudiante disminuye.

Sin embargo, a pesar de que las limitaciones fiscales son severas, la educación necesita apoyo para evitar una generación perdida de estudiantes. La aguda disminución de los fondos destinados a la educación pública puede tener efectos a largo plazo sobre los resultados de los estudiantes, agravando los impactos dañinos de la crisis sobre la capacidad familiar de apoyar la educación de los hijos. Cualquier reducción o cancelación de deudas debe estar acompañada de condiciones relacionadas con el incremento del gasto social para evitar la pérdida de capital humano y contener el aumento de la pobreza.

En particular, deberán aumentar los financiamientos para quienes trabajan en primera línea y para las áreas de mayor necesidad, utilizando mecanismos que hayan funcionado en crisis pasadas. Un principio consiste en destinar el financiamiento para los hogares y escuelas más golpeados por la crisis, por ejemplo, mediante financiamiento en base a fórmulas que prioricen a los más vulnerables. En términos de mecanismos, existen diversas herramientas disponibles para promover la recuperación del aprendizaje y prevenir la deserción escolar, incluidas las subvenciones en bloque, las transferencias monetarias (condicionadas o no condicionadas) a hogares y la exoneración de mensualidades escolares. Estas medidas pueden ser efectivas durante crisis económicas severas, tal como se ilustra a continuación:

- **Indonesia entregó subvenciones en bloque** a las escuelas para amortiguar los impactos de su profunda crisis económica de los años 1997-1998¹³⁹. Como resultado, la asistencia y el desempeño de los maestros no se deterioró y los directores de las escuelas elogiaron de manera abrumadora la intervención de la política de subvenciones en bloque¹⁴⁰.
- **La exoneración de mensualidades escolares financiada por el gobierno** para escuelas privadas puede ser una herramienta útil. Puede ayudar a mitigar el daño ocasionado a la calidad de la educación en las escuelas públicas al prevenir una fuga repentina de estudiantes de escuelas privadas y la superpoblación de aquellas escuelas públicas que atienden a familias de ingresos bajos y medios¹⁴¹.

El financiamiento debe asignarse en base a una efectividad comprobada, así como a la necesidad. En mayor medida que en el pasado, los gobiernos necesitarán evitar gastar los escasos recursos que tienen en programas ineficientes. Gracias a la abundancia de nuevas evaluaciones y otras investigaciones aparecidas durante los últimos 20 años, los gobiernos cuentan actualmente con mucha más información para orientar sus decisiones. Dicha información puede ser complementada con nueva evidencia, generada en las fases de Afrontamiento y de Manejo de la Continuidad, acerca de lo que está funcionando en estos tiempos de crisis del COVID-19. Además de usarla para orientar decisiones relacionadas con la asignación de presupuestos, es posible que los gobiernos necesiten implementar orientación específica para las escuelas sobre cómo proteger la calidad de la educación a pesar de las limitaciones fiscales. También es posible realizar un proyecto de colaboración abierta (*crowd-source*) con soluciones e iniciativas a nivel localizado y divulgar ampliamente dichas ideas. Durante crisis pasadas, algunos sistemas, como el de México en la década de 1980 y el de Indonesia en la década de 1990, lograron proteger al menos ciertos resultados educativos de cara a los estrechos límites fiscales; el hecho de que hoy se cuente con mejor evidencia debería facilitar este proceso¹⁴².

De manera más general, los gobiernos deberían salvaguardar el gasto total en educación para proteger e impulsar el capital humano. El incremento del gasto en educación puede representar una parte importante de los paquetes de estímulo fiscal. Por ejemplo, dentro de la Ley Federal de Reinversión y Recuperación de 2009 (de Estados Unidos), cerca del 15% del financiamiento fue designado a la educación¹⁴³. Además de



FOTOGRAFÍA POR: © CHARLOTTE KESL/BANCO MUNDIAL

proteger el presupuesto total en educación, se requerirán otras medidas. Por ejemplo, debido a los impactos económicos y de salud, es posible que los distritos o las escuelas no cumplan con sus requisitos de desempeño (por ejemplo, en relación al cumplimiento o logro estudiantil) por razones que se encuentran fuera de su control. En tales casos, podría resultar apropiado suspender o revisar los elementos en base a desempeños que forman parte del financiamiento per-cápita para mantener el flujo del financiamiento hasta que la economía regrese a la normalidad.

La comunidad internacional debe apoyar este esfuerzo. Los actores internacionales deben hacer todo lo que puedan para ayudar a los gobiernos a salvaguardar y mejorar el financiamiento para la educación, tanto para mantener el capital humano como para promover la igualdad. Por ejemplo, cualquier discusión acerca de reducir la deuda o cancelarla debe estar acompañada por compromisos para mantener el gasto social, con el fin de evitar la pérdida de capital humano y contener el incremento de los niveles de pobreza.



FOTOGRAFÍA POR: © CHARLOTTE KESU/BANCO MUNDIAL

Conclusión

Antes de la pandemia del COVID-19, el mundo ya estaba experimentando una crisis educativa. Y la crisis no estaba distribuida por igual: aquellos que viven en situación de mayor desventaja tienen un peor acceso a la escolaridad, mayores tasas de deserción escolar y mayores déficits de aprendizaje. La pandemia del COVID-19 ya ha causado impactos profundos en la educación, desde el momento en que se cerraron las escuelas de todo el planeta en la mayor conmoción que hayamos experimentado de manera simultánea en nuestras vidas. El daño será aún más severo a medida que la emergencia sanitaria se traduzca en una profunda recesión global. El impacto ocasionado por el cierre de escuelas conducirá a una pérdida de aprendizajes, un incremento en la deserción escolar y una mayor desigualdad; el impacto económico exacerbará el daño, al deprimir la oferta y la demanda educativa, a la vez que ocasionará daños a los hogares; y todo ello significará un costo a largo plazo en términos de acumulación de capital humano, prospectos de desarrollo y bienestar.

Sin embargo, si los países se mueven con rapidez para apoyar la continuidad del aprendizaje, podrían mitigar los daños, al menos parcialmente. Y con el planeamiento y las políticas adecuados podrían aprovechar esta crisis como una oportunidad para desarrollar sistemas educativos más inclusivos, eficientes y resilientes. Las políticas que surjan para lograrlo pueden resumirse en tres fases que se superponen: Afrontamiento, Manejo de la Continuidad, y Acelerar el Aprendizaje.

Durante la fase de Afrontamiento muchos países implementaron de manera creativa el aprendizaje a distancia. Sin embargo, debido a que los países no se encontraban preparados para un impacto negativo como este, todos están aprendiendo a lo largo del camino que deben tratar de utilizar diferentes plataformas que les permitan llegar a la mayor cantidad posible de estudiantes. Y este es el reto crítico. Si no se cuenta con políticas explícitas para llegar a los hogares más vulnerables, únicamente las familias de altos recursos económicos y con buen nivel educativo serán capaces de enfrentar las consecuencias.

Cuando se esté en la fase de Manejo de la Continuidad, los sistemas educativos deben intentar

evitar las reducciones peligrosas (y posiblemente irreversibles) en relación a matrículas y para cerrar las brechas de aprendizaje que, probablemente, se hayan ampliado durante el cierre. Los esfuerzos deben orientarse a compensar el tiempo perdido para evitar impactos permanentes sobre el capital humano de niños y jóvenes actualmente en edad escolar. Esto requerirá de una serie de medidas dirigidas a revertir las pérdidas en los aprendizajes, desde evaluaciones mejoradas del salón de clase hasta pedagogías focalizadas en el apoyo a nivel sistema. También se necesitarán recursos sustanciales, a la vez que deben protegerse los presupuestos de educación en un momento en que las familias cuentan con menos ingresos disponibles para apoyar la educación en casa y las demandas del sistema público probablemente se incrementen.

Sin embargo, de la mano de la respuesta y las innovaciones originadas por la crisis, viene una gran oportunidad para desarrollar sistemas educativos más fuertes y más equitativos que antes durante la fase de Acelerar el Aprendizaje. Luego de la pandemia, la escuela será distinta. Muchos actores—padres, maestros, medios de comunicación, gobierno y otros—habrán cambiado sus opiniones y percepciones acerca del rol que tienen en el proceso de educación. Por ejemplo, los padres comprenderán mejor la necesidad de trabajar de manera conjunta con las escuelas para fomentar la educación de sus hijos, mientras que los medios de comunicación comprenderán el crítico rol que aún tienen la TV y la radio y su inmensa responsabilidad. Habrá una mejor comprensión acerca de la división digital: tanto las diferencias en el acceso al hardware, la conectividad y el software adecuado, como también acerca del gran déficit de maestros que tengan habilidades digitales. Muchas brechas de igualdad habrán sido puestas en evidencia, y la necesidad urgente de actuar sobre las mismas quedará más clara. Asimismo, las innovaciones generadas en los periodos de Afrontamiento y Manejo de la Continuidad habrán demostrado lo que puede hacerse cuando los países se centran en enfoques más efectivos y equitativos para cerrar las brechas de aprendizaje para todos los niños. Las sociedades, por lo tanto, tienen una verdadera oportunidad de “reconstruir mejor” y de utilizar las estrategias más efectivas de recuperación ante la crisis como base para mejoras a largo plazo. Deben aprovecharla.

Referencias

- Adelman, M., F. Haimovich, A. Ham, y E. Vazquez. 2017. "Predicting School Dropout with Administrative Data: New Evidence from Guatemala and Honduras". Documento de trabajo sobre investigaciones de políticas, Serie 8142, Banco Mundial, Washington, DC.
- Afridi, F. 2010. "Child Welfare Programs and Child Nutrition: Evidence from a Mandated School Meal Program in India". *Journal of Development Economics* 92 (2): 152–65.
- Agostinelli, F., C. Avitabile, M. Bobba, y A. Sánchez. 2019. "The Short-Term Effects of the Mobile Pedagogical Tutors: Evidence from a Randomized Control Trial in Rural Mexico". Mimeo.
- Ahmed, A. 2004. "Impact of Feeding Children in School: Evidence from Bangladesh". Washington, DC: Instituto Internacional de Investigación sobre Políticas Alimentarias.
- Alderman, H., y D. Bundy. 2012. "School Feeding Programs and Development: Are We Framing the Question Correctly?". *World Bank Research Observer* 27 (2): 204–221.
- Al-Samarrai, S. 2020. "The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing". Mimeo, Banco Mundial.
- Anderson, D. M. 2014. "In School and Out of Trouble? The Minimum Dropout Age and Juvenile Crime". *Review of Economics and Statistics* 96 (2): 318–331.
- Asfaw, A. A. 2018. "The Effect of Coffee Price Shock on School Dropout: New Evidence from the 2008 Global Financial Crisis". *Applied Economics Letters* 25 (7): 482–486.
- Banco Mundial. 2015. *Back to School after the Ebola outbreak*. Washington, DC: Banco Mundial <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2015/05/01/back-to-school-after-Ébola-outbreak>
- Banco Mundial. 2018a. *The Challenge of Inclusive Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2018b. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340>.
- Banco Mundial. 2019a. Estadísticas de Educación. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.PRIV.ZS?locations=IN-LR>
- Banco Mundial. 2019b. *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* Washington, DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>.
- Banco Mundial. 2020a. *Brazil: Estimating COVID-19 Impact*. Abril. Mimeo, Banco Mundial y EduAnalytics
- Banco Mundial. 2020b. *COVID-19 Response Education Database*. Documento interno (abril).
- Banco Mundial. 2020c. "Gender-Related Inequalities Emerging from COVID-19". Mimeo. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2020d. "Guidance Note on Remote Learning and Covid-19 (inglés)". <http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>
- Banco Mundial. 2020e. "World Bank Education and COVID-19." Mapainteractivo. 24 de abril. <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-COVID-19>
- Bandiera, O., N. Buehren, M. P. Goldstein, I. Rasul, y A. Smurra. 2019. *The Economic Lives of Young Women in the Time of Ebola: Lessons from an Empowerment Program*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Bandiera, O., N. Buehren, M. P. Goldstein, I. Rasul, y A. Smurra. 2019. *The Economic Lives of Young Women in the Time of Ebola: Lessons from an Empowerment Program*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukherji, S., Shotland, M. y Walton, M. 2016. "Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of 'Teaching at the Right Level' in India." Documento de trabajo de NBER w22746, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Barr, A., F. Mugisha, P. Serneels, y A. Zeitlin. 2012. "Information and Collective Action in Community-Based Monitoring of Schools: Field and Lab Experimental Evidence from Uganda". Manuscrito. https://www.dartmouth.edu/neudc2012/docs/paper_277.pdf
- BBC News. 2020. "Sierra Leone Overturns Ban on Pregnant Schoolgirls". 30 de marzo. <https://www.bbc.com/news/world-africa-52098230>

- Belfield, C.R., M. Nores, S. Barnett, y L. Schweinhart. 2006. "The High/Scope Perry Preschool Program Cost-Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Followup". *Journal of Human Resources* 41 (1): 162-190.
- Benhenda, A. 2019. "Absence, Substitutability and Productivity: Evidence from Teachers". Manuscrito sin publicar, Paris School of Economics.
- Becker, G. S., y N. Tomes. 1994. "Human Capital and the Rise and Fall of Families". En *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. University of Chicago Press.
- Blau, P., y O. D. Duncan. 1967. *The American Occupational Structure*. Nueva York: Wiley.
- Breen, R., y J. O. Jonsson. 2005. "Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility". *Annual Review of Sociology* 31: 223-243.
- Breen, R., y J. O. Jonsson. 2007. "Explaining Change in Social Fluidity: Educational Equalization and Educational Expansion in Twentieth-Century Sweden". *American Journal of Sociology* 112 (6): 1775-1810.
- Busso, M., y J. Camacho Munoz. 2020. "Pandemic and Inequality: How Much Human Capital Is Lost When Schools Close?" Blog Ideas Matter, 13 de abril. <https://blogs.iadb.org/ideas-matter/en/pandemic-and-inequality-how-much-human-capital-is-lost-when-schools-close/>; utilizando información de la OCDE del 2018.
- Cameron, L. 2009. "Can a Public Scholarship Program Successfully Reduce School Drop-Outs in a Time of Economic Crisis? Evidence from Indonesia". *Economics of Education Review* 28: 308-317.
- Case, A., y C. Ardington. 2006. "The Impact of Parental Death on School Outcomes: Longitudinal Evidence from South Africa". *Demography* 43 (3): 401-420.
- Castro, J. F., P. Glewwe, y R. Montero. 2019. "Work with What You've Got: Improving Teachers' Pedagogical Skills at Scale in Rural Peru". Documentos de trabajo 158, Peruvian Economic Association.
- Centros para Control y Prevención de Enfermedades de EE.UU. 2020. "Considerations for School Closure". <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/downloads/considerations-for-school-closure.pdf>
- Centros para Control y Prevención de Enfermedades de EE.UU. 2020. "Guidance for Schools and Child Care Programs". <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/index.html>
- Cerutti, P., E. Crivellaro, G. Reyes, y L. D. Sousa. 2019. "Hit and Run? Income Shocks and School Dropouts in Latin America". *LABOUR* 33 (4): 533-566.
- Chyi, H., y B. Zhou. 2010. *The Effect of Tuition Reforms on School Enrollment in Rural China*. <http://www.wise.xmu.edu.cn/master/news/newspic/20106309204170.pdf>.
- Cilliers, J., B. Fleisch, C. Prinsloo, y S. Taylor. 2019. "How to Improve Teaching Practice? An Experimental Comparison of Centralized Training and In-Classroom Coaching". *Journal of Human Resources* 0618-9538R1.
- Cockx, B. 2016. "Do Youths Graduating in a Recession Incur Permanent Losses?" *IZA World of Labor*.
- Cooper, H., B. Nye, K. Charlton, J. Lindsay, y S. Greathouse. 1996. "The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review". *Review of Educational Research* 66 (3): 227-268.
- Cortina M.A., A. Sodha, M. Fazel, y PG Ramchandani. "Prevalence of Child Mental Health Problems in Sub-Saharan Africa: A Systematic Review". *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 166 (3): 276-281.
- Crouch, L., y A. K. Gove. 2011. "Leaps or One Step at a Time: Skirting or Helping Engage the Debate? The Case of Reading". En *Policy Debates in Comparative, International, and Development Education*, 155-174). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Cullen, J. B., B. A. Jacob, y S. Levitt. 2006. "The Effect of School Choice on Participants: Evidence from Randomized Lotteries." *Econometrica* 74 (5): 1191-230.
- Das, J., B. Daniels, y T. Andrabi. 2020. "Human Capital Accumulation and Disasters: Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005". Manuscrito sin publicar, Georgetown University.
- De Hoyos, R., C. Gutiérrez Fierros, y J. V. Vargas. 2016. *Idle Youth in Mexico: Trapped between the War on Drugs and Economic Crisis*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Departamento de Agricultura de los Estados Unidos (Servicio de Investigación Económica). 2020. "Child Nutrition Programs". <https://www.ers.usda.gov/topics/food-nutrition-assistance/child-nutrition-programs/>
- Duncan, G. J., y R. J. Murnane, eds. 2011. *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. Russell Sage Foundation.
- Durlak, J. A., R. P. Weissberg, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor, y K. B. Schellinger. 2011. "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions". *Child Development* 82 (1): 405-432.
- Duryea, S., D. Lam, y D. Levison. 2007. "Effects of Economic Shocks on Children's Employment and Schooling in Brazil". *Journal of Development Economics* 84 (1): 188-214.
- Education Above All. 2020. "Home Learning Support for Parents and Guardians". <https://inee.org/resources/home-learning-support-parents-and-guardians>
- Eloundou-Enyegue, P., y J. Davanzo. 2003. "Economic Downturns and Schooling Inequality, Cameroon, 1987-95". *Population Studies* 57: 183-197.

- European Commission. 2013. *Early Warning Systems in Europe: Practice, Methods, and Lessons*. Grupo de trabajo temático sobre deserción escolar temprana. Bruselas: Comisión Europea.
- Evans, W. N., R. M. Schwab, y K. L. Wagner. 2019. "The Great Recession and Public Education". *Education Finance and Policy* 14 (2): 298–326.
- Evidence Action. 2020. "Deworm the World". <https://www.evidenceaction.org/dewormtheworld-2/>
- FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura). 2020. "FAO Warns of the Impact of COVID-19 on School Feeding in Latin America and the Caribbean". 17 de marzo. Roma: FAO. <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/en/c/1266855/>
- Farzanegan, M. R., y S. Witthuhn. 2017. "Corruption and Political Stability: Does the Youth Bulge Matter?". *European Journal of Political Economy* 49: 47–70.
- Ferreira, F. H. 2001. "Education for the Masses? The Interaction between Wealth, Educational and Political Inequalities". *Economics of Transition* 9 (2): 533–552.
- Filmer, D. 2001. "Issues and Options for an Exit for Indonesia's Scholarships and Grants Programs". Washington, DC: Banco Mundial.
- Filmer, D. 2005. "Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 11 Household Surveys". Documento de trabajo sobre investigaciones de políticas 3794, Banco Mundial, Washington, DC, 5–23.
- Filmer, D., H. D. Nielsen, N. Suwaryani, y B. Indriyanto. 2014. "Indonesia's Primary and Junior Secondary Schools in a post-Crisis Environment: Findings from a Follow-Up Survey of 600 Schools". Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo.
- Fiszbein, A., P. I. Giovagnoli, y H. A. Patrinos. 2007. "Estimating the Returns to Education in Argentina Using Quantile Regression Analysis: 1992–2002". *Económica* 53.
- FMI (Fondo Monetario Internacional). 2020a. "IMF's Georgieva: COVID-19 Economic Outlook Negative, but Rebound in 2021". 23 de marzo. Washington, DC: FIM. <https://www.imf.org/external/mmedia/view.aspx?vid=6144138845001>
- FMI (Fondo Monetario Internacional). 2020b. *World Economic Outlook, April 2020*. Fondo Monetario Internacional.
- Frankenberg, E., D. Thomas, y K. Beegle. 1999. *The Real Costs Of Indonesia's Economic Crisis: Preliminary Findings from the Indonesia Family Life Survey*, 99–104. Santa Monica: Rand.
- Frankenberg, E., J. P. Smith, y D. Thomas. 2003. "Economic Shocks, Wealth, and Welfare". *Journal of Human Resources* 38 (2): 280–321.
- Fraser, E. 2020. "Impact of COVID-19 Pandemic on Violence against Women and Girls". UKAid VAWG Helpdesk Research Report 284.
- Friedman, I. A. 1995. "Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout". *Journal of Educational Research* 88 (5): 281–289.
- Funkhouser, E. 1999. "Cyclical Economic Conditions and School Attendance in Costa Rica". *Economics of Education Review* 18: 31–50.
- Gercama, I., y J. Bedford. 2015. *PBEA Case Study of Volunteers during the Ebola Response in Liberia*. <https://archive.ineesite.org/en/resources/pbea-case-study-of-volunteers-during-the-Ébola-response-in-liberia>.
- Gershenson, S. 2013. "Do Summer Time-Use Gaps Vary by Socioeconomic Status?". *American Educational Research Journal* 50 (6): 1219–1248.
- Glewwe, P., y K. Muralidharan. 2016. "Improving Education Outcomes in Developing Countries: Evidence, Knowledge Gaps, and Policy Implications". En *Handbook of the Economics of Education*, vol. 5. Elsevier, 653–743.
- Goldin, C., y L. F. Katz. 1999. "Human Capital and Social Capital: The Rise of Secondary Schooling in America, 1910–1940". *Journal of Interdisciplinary History* 29 (4): 683–723.
- Gobierno de Noruega. 2020. "Gradual Opening of Kindergartens, Schools, Vocational Schools, Colleges and Universities". *Nota de prensa*. 17 de abril. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/gradvis-apning-av-barnehager-skoler-fagskoler-hoyskoler-og-universiteter/id2697077/>
- GSMA. 2020. "The Mobile Gender Gap Report". <https://www.gsma.com/mobilefordevelopment/wp-content/uploads/2020/02/GSMA-The-Mobile-Gender-Gap-Report-2020.pdf>. Se accedió al mismo el 10 de abril de 2020.
- Hallgarten, J. 2020. *Evidence on Efforts to Mitigate the Negative Educational Impact of Past Disease Outbreaks*. K4D Helpdesk Report 793. Reading, UK: Education Development Trust.
- Hjalmarsson, R., H. Holmlund, y M. J. Lindquist. 2015. "The Effect of Education on Criminal Convictions and Incarceration: Causal Evidence from Micro-Data". *Economic Journal* 125 (587): 1290–1326.
- Hoynes, H. W. 2000. "Local Labor Markets and Welfare Spells: Do Demand Conditions Matter?" *Review of Economics and Statistics* 82 (3): 351–368.
- Human Rights Watch. 2018. *Leave No Girl behind in Africa: Discrimination in Education against Pregnant Girls and Adolescent Mothers*. Nueva York: Human Rights Watch.
- Ingersoll, R. M., y H. May. 2012. "The Magnitude, Destinations, and Determinants of Mathematics and

- Science Teacher Turnover”. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 34 (4): 435-464.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. 2020a. “Adjusted Net Enrollment Rate, Primary (% of Primary School-Aged Children)”. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.TENR?locations=VE>
- Instituto de Estadística de la UNESCO. 2020b. “Out of School Children and Youth”. <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth> (Recuperado el 17 de abril).
- Jackson, C. K., C. Wigger, y H. Xiong. 2018. “Do School Spending Cuts Matter? Evidence from the Great Recession”. Documento de trabajo NBER w24203, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Jacoby, H. G. 2002. “Is There an Intrahousehold ‘Flypaper Effect’? Evidence from a School Feeding Programme”. *Economic Journal* 112 (476): 196–221.
- Jerrim, J., y L. Macmillan. 2015. “Income Inequality, Intergenerational Mobility, and the Great Gatsby Curve: Is Education the key?”. *Social Forces* 94 (2): 505–533.
- Jerving, S. 2020. “Cash transfers lead the social assistance response to COVID-19”. *Devex*. 14 de abril. <https://www.devex.com/news/cash-transfers-lead-the-social-assistance-response-to-COVID-19-96949>
- John, N., S. Casey, G. Carino, y T. McGovern. 2020. “Lessons Never Learned: Crisis and Gender-based Violence”. *Developing World Bioethics*. DOI: [10.1111/dewb.12261](https://doi.org/10.1111/dewb.12261)
- Jomaa, L. H., E. McDonnell, y C. Probart. 2011. “School Feeding Programs in Developing Countries: Impacts on Children's Health and Educational Outcomes”. *Nutrition Reviews* 69 (2): 83–98.
- Kieling, C., H. Baker-Henningham, M. Belfer, G. Conti, I. Ertem, O. Omigbodun, L. A. Rohde, S. Srinath, N. Ulkuer y A. Rahman. 2011. “Child and Adolescent Mental Health Worldwide: Evidence for Action”. *The Lancet* 378 (9801): 1515–1525.
- Kiswani, K. M. 2008. “Did the Great Depression Affect Educational Attainment in the US?” *Economics Bulletin* 9 (30): 1–10.
- Lawder, D., y A. Shalal. 2020. “IMF's Georgieva Says World in Recession, Countries Must 'Go Big' on Spending”. *Reuters*. 27 de marzo. <https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-imf/imf-georgieva-says-world-in-recession-countries-must-go-big-on-spending-idUSKBN21E25S>
- Lesley, D., W. Alice, B. Donald, y B. Carmen, eds. 2016. *Global School Feeding Sourcebook: Lessons from 14 Countries*. Singapur: World Scientific.
- Liberman, J., Levin, V., Luna-Bazaldua, D., Harnisch, M. 2020. “High-stakes school exams during COVID-19 (Coronavirus): What is the best approach?” *Blogs del Banco Mundial*. <https://blogs.worldbank.org/education/high-stakes-school-exams-during-COVID-19-coronavirus-what-best-approach>
- Lim, J. Y. 2000. “The Effects of the East Asian Crisis on the Employment of Women and men: The Philippine Case”. *World Development* 28 (7): 1285–1306.
- Liu, M. 2017. “War and Children.” *American Journal of Psychiatry Residents' Journal*. 1 de julio. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp-rj.2017.120702>
- Loayza, N. V., y S. Pennings. 2020. *Macroeconomic Policy in the Time of COVID-19*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Longden, K. 2013. “Accelerated Learning Programmes: What Can We Learn from Them about Curriculum Reform”. Documento informativo para *EFA Global Monitoring Report*, 14.
- Machin, S., O. Marie, y S. Vujić. 2011. “The Crime Reducing Effect of Education”. *Economic Journal* 121 (552): 463–484.
- McKenzie, D. J. 2003. “How Do Households Cope with Aggregate Shocks? Evidence from the Mexican Peso Crisis”. *World Development* 31 (7): 1179–1199.
- McMichael, C. 2019. “Water, Sanitation and Hygiene (WASH) in Schools in Low-Income Countries: A Review of Evidence on Impact”. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16: 359.
- Ministerio de Educación –Dinamarca. 2020. “3rd Graders and 2nd Graders Will Need Fewer Tests This Summer”. 8 de abril. <https://www.uvm.dk/aktuel/nyheder/uvm/2020/apr/200406-3-gere-og-2-hfere-skal-til-faerre-proever-til-sommer>
- Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencias y Tecnología — Japón. 2020. “Implementation of Temporary Closure for New Coronavirus Infections—Revision of Guidelines (Notification)” https://www.mext.go.jp/content/20200408-mxt_kouhou01-000006156_2.pdf
- Mitra, S., A. Posarac, y B. Vick. 2013. “Disability and Poverty in Developing Countries: A Multidimensional Study”. *World Development* 41, 1–18.
- Mizunoya, S. 2017. “Understanding Inclusive Education: Ideas and Reality”. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19 (3): 206–217.
- Murnane, R. J., y A. Ganimian. 2014. “Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Impact Evaluations”. Documento de trabajo NBER w20284, NBER, Cambridge, MA.
- Murray, A. 2020. “Coronavirus: Why Denmark is Taking Steps to Open Up Again”. 12 de abril. <https://www.bbc.com/news/world-europe-52226763>
- Naciones Unidas. 2020. “Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Children”. Naciones Unidas, 15 de abril.

- News in English. 2020. "Norway Cancels Written Exams." 25 de marzo. 25 <https://www.newsinenglish.no/2020/03/25/norway-cancels-written-exams/>
- O'Connors, M., y S. B. Theriault. 2015. "From Accountability to Prevention: Early Warning Systems Put Data to Work for Struggling Students". Washington, DC: American Institutes for Research.
- Onyango, M. A., K. Resnick, A. Davis, y R. R. Shah. 2019. "Gender-Based Violence Among Adolescent Girls and Young Women: A Neglected Consequence of the West African Ebola Outbreak". En *Pregnant in the Time of Ebola*, 121–132. Springer.
- Organización Mundial de la Salud y Fundación Calouste Gulbenkian. 2014. *Social Determinants of Mental Health*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Papadatou, D., I. Giannopoulou, P. Bitsakou, T. Bellali M. A. Talias, y K. Tselepi. 2012. "Adolescents' Reactions after a Wildfire Disaster in Greece". *Journal of Traumatic Stress* 25 (1): 57–63.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). 2015. *Recovering from the EÉbola Crisis*. Nueva York: UNDP. Se accedió en https://www.undp.org/content/dam/undp/library/crisis%20prevention/Recovering%20from%20the%20Ébola%20Crisis-Full-Report-Final_Eng-web-version.pdf
- Prawda, J., y G. Psacharopoulos. 1993. "Educational Development and Costing in Mexico, 1977–1990: A Cross-State Time-Series Analysis". *International Journal of Educational Development* 13 (1): 3–19.
- Programa Mundial de Alimentos. 2013. *The State of School Feeding*. Roma: WFP.
- Programa Mundial de Alimentos. 2020. "World Food Programme Gears Up to Support Children Left without Meals Due to COVID-19 School Closures". Notas de prensa. 20 de marzo. <https://www.wfp.org/news/world-food-programme-gears-support-children-left-without-meals-due-COVID-19-school-closures>
- Psacharopoulos, G., y H. A. Patrinos. 2004. "Returns to Investment in Education: A Further Update". *Education Economics* 12 (2): 111–134.
- Pufall, E. L., C. Nyamukapa, L. Robertson, P. G. Mushore, A. Takaruza, y S. Gregson. 2015. "Migration as a Risk Factor for School Dropout amongst Children Made Vulnerable by HIV/AIDS: A Prospective Study in Eastern Zimbabwe". *Vulnerable Children and Youth Studies* 10 (3): 179–191.
- Reimers, F. M. y A. Schleicher. 2020. *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Risso-Gill, I., y L. Finnegan. 2015. *Children's Ebola Recovery Assessment: Sierra Leone*. Save the Children, World Vision International, Plan International, y UNICEF.
- Rose, E. 2000. "Gender Bias, Credit Constraints and Time Allocation in Rural India". *Economic Journal* 110 (465): 738–758.
- S. B. Heller, A. K. Shah, J. Guryan, J. Ludwig, S. Mullainathan, y H. A. Pollack. 2017. "Thinking, Fast and Slow? Some Field Experiments to Reduce Crime and Dropout in Chicago". *Quarterly Journal of Economics* 132 (1): 1–54.
- Schwandt, H., y T. M. von Wachter. 2020. "Socioeconomic Decline and Death: Midlife Impacts of Graduating in a Recession". Documento de trabajo w26638, NBER, Cambridge, MA.
- Sege, R. D., y C. H. Browne. 2017. "Responding to ACEs with HOPE: Health Outcomes from Positive Experiences". *Academic Pediatrics* 17 (7): S79–S85.
- Shafiq, M. N. 2010. "The Effect of an Economic Crisis on Educational Outcomes: An Economic Framework and Review of the Evidence". *Current Issues in Comparative Education* 12 (2): 5–13.
- Shonchoy, A., y S. Ito. 2011. "Ramadan School Holidays as a Natural Experiment: Impacts of Seasonality on School Dropout in Bangladesh". Documentos de debates IDE 295.
- Shonkoff, J.P., W. T. Boyce, J. Cameron, G. J. Duncan, N. A. Fox, M. R. Gunnar, y R. A. Thompson. 2005. "Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain". National Scientific Council on the Developing Child, Documento de trabajo 3.
- Shores, K., y M. Steinberg. 2017. "The Impact of the Great Recession on Student Achievement: Evidence from Population Data". *SSRN 3026151*.
- Sinha, R. 2001. "How Does Stress Increase Risk of Drug Abuse and Relapse?" *Psychopharmacology* 158 (4): 343–359.
- Skoufias, E. 2003. "Economic Crises and Natural Disasters: Coping Strategies and Policy Implications". *World Development* 31 (7): 1087–1102.
- Stevenson, E., L. Barrios, R. Cordell, D. Delozier, S. Gorman, L. J. Koenig, E. Odom, J. Polder, J. Randolph, T. Shimabukuro, y C. Singleton. 2009. "Pandemic Influenza Planning: Addressing the Needs of Children". *American Journal of Public Health* 99 (S2): S255–S260.
- Stiles, M. 2002. "Witnessing Domestic Violence: The Effect on Children". *American Family Physician* 66 (11): 2052–2067.
- Tapper, J., Batty, D., y Savage, M. 2020. "Medical Students Take Final Exams Online for First Time, Despite Student Concern". *The Guardian*. 22 de marzo. <https://www.theguardian.com/education/2020/mar/22/coronavirus-forces-medical-students-sit-final-exams-online>

- The Economic Times. 2020. "Coronavirus: All UP Govt School Students of Classes 1 to 8 to Get Promoted without Exams". 18 de marzo. <https://economictimes.indiatimes.com/news/politics-and-nation/coronavirus-all-up-govt-school-students-of-classes-1-to-8-to-get-promoted-without-exams/articleshow/74686560.cms>
- The News International. 2020. "Coronavirus outbreak: Private Schools in Punjab Requested to Offer 20pc Fee Discount". 1 de abril. <https://www.thenews.com.pk/print/637703-coronavirus-outbreak-private-schools-in-punjab-requested-to-offer-20pc-fee-discount>
- Tembon, A. C. 2016. "What We Can Learn from School Feeding Programs from Around the World". *Blogs del Banco Mundial*. 5 de julio. <https://blogs.worldbank.org/education/what-we-can-learn-school-feeding-programs-around-world>
- Thienkrua, W., et al. 2006. "Symptoms of Posttraumatic Stress Disorder and Depression among Children in Tsunami-Affected areas in Southern Thailand". *Journal of the American Medical Association* 296 (5): 549-559.
- Thomas, D., K. Beegle, E. Frankenberg, B. Sikoki, J. Strauss, y G. Teruel. 2004. "Education in a Crisis". *Journal of Development Economics* 74 (1): 53-85.
- UNESCO. 2010. *EFA Global Monitoring Report: Reaching the Marginalized*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2018. *Concept Note for the 2020 Global Education Monitoring Report on Inclusion*.
- UNESCO. 2019. "The World Is Off Track in Achieving the Global Education Goal, SDG 4". París: UNESCO.
- UNESCO. 2020. "COVID-19 Educational Disruption and Response". 18 de abril. París: UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF. 2013. *Back-to-School Guide: Evidence-Based Strategies to Resume Education in Emergencies and Post-Crisis Transition*. Ginebra: UNICEF.
- UNRWA (Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para Refugiados Palestinos). 2013. "Psychological Support for Education in Emergencies – Training Resource Package for Teachers and Counsellors". https://www.unrwa.org/sites/default/files/3.2_unrwa_pss_for_education_in_emergencies_training_packagefinaljune.pdf
- Wadsworth, M. E., y 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.
- Werber, C. 2015. "How Ebola Led to More Teenage Pregnancy in West Africa". *Quartz Africa*. Noviembre 6. <https://qz.com/africa/543354/how-Ébola-led-to-more-teenage-pregnancy-in-west-africa/>
- Yousafzai, A. 2020. "Low-Cost Private Schools May Not Be Able to Survive COVID-19 Crisis". *The News International*. 1 de abril. <https://www.thenews.com.pk/print/637486-low-cost-private-schools-may-not-be-able-to-survive-COVID-19-crisis>

Notas finales

- 1 Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*UNESCO*) (2020), “Out of School Children and Youth” (Niños y jóvenes fuera de la escuela), <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth> (consultado el 17 de abril).
- 2 Banco Mundial (2019), *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* (Cómo poner fin a la pobreza de aprendizaje: ¿Qué se necesitará?, Washington, DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>.
- 3 Banco Mundial (2018), *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*, Washington, DC: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340>.
- 4 Banco Mundial (2020), “World Bank Education and COVID-19” (Banco Mundial: Educación y COVID-19), mapa interactivo, 24 de abril, <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-COVID-19>
- 5 FMI (Fondo Monetario Internacional) (2020), *Perspectivas de la economía mundial, abril de 2020*, Fondo Monetario Internacional.
- 6 En todo el documento, el término *escuelas* corresponde, por lo general y de manera abreviada, a las instituciones educativas de todo nivel, desde la niñez temprana hasta la educación superior. Los impactos en toda la sociedad ocasionados por el COVID-19 están afectando a la mayoría de instituciones y estudiantes de maneras similares, con lo cual muchos de los puntos aplican para todos. Para una discusión específica acerca de los efectos sobre universidades y otras instituciones postsecundarias, y potenciales políticas de respuesta, ver la subsección relevante y el recuadro 2.2 en la sección “Políticas para mitigar estos impactos”.
- 7 Banco Mundial 2018b.
- 8 UNESCO 2019.
- 9 Banco Mundial 2019b.
- 10 Banco Mundial 2020e.
- 11 UNESCO 2020.
- 12 Slade, Piper, Kaunda, King, e Ibrahim 2017. Este fenómeno también ha sido notado en EE.UU.; ver, por ejemplo, Cooper, Nye, Charlton, Lindsay y Greathouse 1996.
- 13 Das, Daniels, y Andrabi 2020.
- 14 Banco Mundial 2020a.
- 15 En el presente informe utilizamos “educación superior” para referirnos a universidades e institutos educativos técnicos.
- 16 Crouch y Gove 2011.
- 17 Sege y Browne 2017.
- 18 Busso y Camacho Muñoz 2020.
- 19 Cooper, Nye, Charlton, Lindsay y Greathouse 1996.
- 20 Mizunoya 2017. En el caso de los niños de 12 años de 13 países del África Subsahariana, la posibilidad de haber estado alguna vez matriculados en la escuela era diez puntos porcentuales más baja para los niños con discapacidad que para los niños sin discapacidad. Ver Banco Mundial 2018a.
- 21 Mitra, Posarac y Vick 2013.
- 22 Filmer 2005.
- 23 Naciones Unidas 2020.
- 24 Departamento de Agricultura de las Naciones Unidas 2020.
- 25 FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura) 2020.
- 26 Alderman y Bundy 2012.
- 27 Jacoby 2002.
- 28 Ahmed 2004.
- 29 Afridi 2010.
- 30 Alderman y Bundy 2012.
- 31 Evidence Action 2020.
- 32 Kieling, Baker-Henningham, Belfer, Conti, Ertem, Omigbodun, Rohde, Srinath, Ulkuer y Rahman 2011. Esta cifra incluye desórdenes mentales como ansiedad, depresión, trastornos de estrés postraumático y esquizofrenia. Los factores determinantes de la salud mental y los desórdenes mentales no solo incluyen atributos individuales como la capacidad de manejar los pensamientos, emociones y comportamientos propios y las interacciones con otros, sino también factores sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales. La exposición a la adversidad en una edad temprana es un factor de riesgo que puede ser prevenido en el caso de trastornos mentales.
- 33 Papadatou, Giannopoulou, Bitsakou, Bellali, Talias y Tselepi 2012; Thienkrua et al 2006; Liu 2017.
- 34 Wadsworth y Berger 2006; Organización Mundial de la Salud y Fundación Calouste Gulbenkian Foundation 2014; Cortina, Sodha, Fazel y Ramchandani.
- 35 Stevenson, Barrios, Cordell, Delozier, Gorman, Koenig, Odom, Polder, Randolph, Shimabukuro y Singleton 2009.
- 36 Shonkoff, Boyce, Cameron, Duncan, Fox, Gunnar y Thompson 2005.
- 37 Reimers y Schleicher 2020.
- 38 Risso-Gill y Finnegan 2015.
- 39 John, Casey, Carino y McGovern 2020; Fraser 2020.
- 40 Stiles 2002.
- 41 Onyango, Resnick, Davis y Shah 2019.
- 42 Cierta evidencia sobre este tema proviene de ensayos controlados aleatorios de programas que han tenido éxito en reducir la deserción escolar y también la criminalidad; en el contexto actual de cierre de escuelas, podría darse el caso contrario. Ver, por ejemplo, Heller, Shah, Guryan, Ludwig, Mullainathan y Pollack 2017.

- 43 Sinha 2001.
- 44 PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) 2015.
- 45 Bandiera, Buehren, Goldstein, Rasul y Smurra 2019.
- 46 IMF 2020b.
- 47 Lawder y Shalal 2020.
- 48 Asfaw 2018.
- 49 Cerutti, Crivellaro, Reyes y Sousa 2019.
- 50 Duryea, Lam y Levison 2007.
- 51 Bandiera, Buehren, Goldstein, Rasul y Smurra 2019.
- 52 Instituto de Estadística de la UNESCO 2020a.
- 53 Lim 2000.
- 54 Farzanegan y Witthuhn 2017.
- 55 Bandiera, Buehren, Goldstein, Rasul y Smurra 2019.
- 56 Werber 2015.
- 57 Case y Ardington 2006.
- 58 El rendimiento escolar se incrementó en Estados Unidos durante la Gran Depresión y en México en la década de 1990. Fuentes: Goldin y Katz 1999; Kisswani 2008; McKenzie 2003.
- 59 Jackson, Wigger y Xiong 2018.
- 60 Al-Samarrai 2020.
- 61 Liberman, Levin, Luna-Bazaldua, Harnisch 2020.
- 62 Banco Mundial 2019a.
- 63 Basado en la encuesta Medidas de Estándares Sociales y de Vida de Paquistán, 2014/15.
- 64 Yousafzai 2020.
- 65 Funkhouser 1999.
- 66 Psacharopoulos y Patrinos 2004.
- 67 Fiszbein, Giovagnoli y Patrinos 2007.
- 68 Hoynes 2000.
- 69 Frankenberg, Thomas y Beegle 1999.
- 70 Cockx 2016.
- 71 Shores y Steinberg 2017.
- 72 Thomas, Beegle, Frankenberg, Sikoki, Strauss y Teruel 2004.
- 73 Rose 2000.
- 74 Eloundou-Enyegue y Davanzo 2003.
- 75 Duryea, Lam y Levison 2007.
- 76 Belfield, Nores, Barnett y Schweinhart 2006; Cullen, Jacob y Levitt 2006.
- 77 Anderson 2014; De Hoyos, Gutiérrez Fierros y Vargas 2016; Hjalmarsson, Holmlund y Lindquist 2015; Machin, Marie, y Vujčić 2011.
- 78 Blau y Duncan 1967; Becker y Tomes 1994; Breen y Jonsson 2007; Duncan y Murnane 2011; Jerrim y Macmillan 2015.
- 79 Breen y Jonsson 2005.
- 80 Ferreira 2001.
- 81 FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura) 2020.
- 82 Cameron 2009.
- 83 Filmer 2001.
- 84 Cameron 2009.
- 85 Banco Mundial 2020d.
- 86 El informe 2020 Global Education Monitoring que será publicado pronto (UNESCO 2018) discute las opciones disponibles, pero subraya que no muchos sistemas educativos utilizan las tecnologías asistenciales y económicas que se encuentran disponibles, por ejemplo, para estudiantes con discapacidad de lectura o dislexia o aquellos que utilizan lenguaje de señas.
- 87 Education Above All 2020.
- 88 Evans, Schwab y Wagner 2019.
- 89 Loayza y Pennings 2020.
- 90 The News International 2020.
- 91 Hallgarten 2020.
- 92 BBC News 2020.
- 93 Barr, Mugisha, Serneels y Zeitlin 2012.
- 94 UNICEF 2013.
- 95 UNICEF 2013.
- 96 Jerving 2020.
- 97 Para mayor información ver Murnane y Ganimian 2014; Glewwe y Muralidharan 2016.
- 98 Banco Mundial 2015.
- 99 Chyi y Zhou 2010.
- 100 Pufall, Nyamukapa, Robertson, Mushore, Takaruzza y Gregson 2015.

- 101 Adelman, Haimovich, Ham y Vázquez 2017.
- 102 Banco Mundial 2020c.
- 103 GSMA 2020.
- 104 Human Rights Watch 2018.
- 105 Jomaa, McDonnell y Probart 2011.
- 106 Lesley, Alice, Donald y Carmen 2016.
- 107 Tembon 2016.
- 108 Un ejemplo es Responsive Classrooms. <https://www.responsiveclassroom.org/wp-content/uploads/2019/02/RC-Efficacy-Study-Summary.pdf>.
- 109 Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger 2011 proporcionan una lista de programas de intervención, así como sus impactos.
- 110 UNRWA (Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para Refugiados Palestinos) 2013.
- 111 Schwandt y von Wachter 2020.
- 112 Centros para Control y Prevención de Enfermedades de EE.UU. 2020a.
- 113 Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología — Japón 2020.
- 114 Gobierno de Noruega 2020.
- 115 Murray 2020.
- 116 Centros para Control y Prevención de Enfermedades de EE.UU. 2020b.
- 117 McMichael 2019.
- 118 Puede que las escuelas también necesiten de otras inversiones en infraestructura, por ejemplo, para asegurar el acceso a electricidad o conectividad de ancho de banda.
- 119 Banco Mundial 2020b.
- 120 Longden 2013.
- 121 Cilliers, Fleisch, Prinsloo, y Taylor 2019; Castro, Glewwe y Montero 2019.
- 122 Agostinelli, Avitabile, Bobba y Sanchez 2019.
- 123 Banco Mundial 2020b.
- 124 Shonchoy y Ito 2011.
- 125 Banerjee, Banerji, Berry, Duflo, Kannan, Mukherji, Shotland y Walton 2016.
- 126 Las pérdidas de aprendizajes en Paquistán después del terremoto de 2005 fueron mucho mayores y responden a explicaciones que no solo incluyen el cierre de escuelas. Por lo tanto, es probable que los niños aprendieran menos cada año luego de reinscribirse en la escuela (Das, Daniels y Andrabi 2020). Es posible que los maestros no estuvieran preparados para promover la recuperación del aprendizaje o que se sintieran obligados a ajustarse a la currícula original, a pesar de la pérdida de aprendizajes ocurrida durante el cierre de escuelas asociado al terremoto, y también es probable que esto generara mayores pérdidas, incluso luego de que las escuelas reabrieran.
- 127 Friedman 1995.
- 128 Benhenda 2019.
- 129 Ingersoll y May 2012.
- 130 O'Cummings y Therriault 2015.
- 131 Comisión Europea 2013.
- 132 PNUD 2015.
- 133 Gercama y Bedford. 2015.
- 134 Jackson, Wigger y Xiong 2018.
- 135 News in English 2020.
- 136 The Economic Times 2020.
- 137 Ministerio de Educación — Dinamarca 2020.
- 138 Tapper, Batty y Savage 2020.
- 139 Shafiq 2010.
- 140 Frankenberg, Smith, y Thomas 2003.
- 141 Shafiq 2010; Skoufias 2003.
- 142 Prawda y Psacharopoulos 1993; Filmer, Nielsen, Suwaryani e Indriyanto 2014.
- 143 UNESCO 2010.

To be - үйл үгийн хувирал

Present Tense	Past Tense	Future Tense
Short forms I'm You're He's She's It's We're You're They're	I was You were He She > was It We You > were They	Short forms I > shall be We > 'll be You He > will be She > 'll be It They

Singular and Plural nouns

a) y-ies baby-babies family-families	person-people man-men foot-feet tooth-teeth child-children sheep-sheep
b) o-es potato-potatoes tomato-tomatoes	
c) ss, sh, ch, s, z-es boss- match- fox-f	



ФОТОГРАФИЯ ПОР. © KHASAR SANDA G. BANGCO RUNDIAL



FOTOGRAFÍA POR: © ARNE HOEL/BANCO MUNDIAL



FOTOGRAFÍA POR: © DESHAN TENNEKOON/BANCO MUNDIAL

La pandemia del COVID-19 (coronavirus) representa una amenaza para el avance de la educación en todo el mundo debido a que produce dos impactos significativos: i) el cierre de los centros escolares en casi todo el mundo y ii) la recesión económica que se produce a partir de las medidas tendientes a controlar la pandemia. Si no se realizan esfuerzos importantes para contrarrestar sus efectos, el cierre de escuelas provocará una pérdida de aprendizajes, un aumento en la deserción escolar (también conocida como abandono escolar) y una mayor inequidad. La crisis económica que afecta a los hogares, agravará el daño, pues vendrá acompañada de menor oferta y demanda educativa. Estos dos impactos tendrán, en conjunto, un costo a largo plazo sobre el capital humano y el bienestar.

Sin embargo, si los países reaccionan con rapidez para apoyar el aprendizaje continuo, pueden mitigar el daño e incluso convertir la recuperación en una nueva oportunidad. Las respuestas en materia de política pública para lograr eso pueden resumirse en tres etapas que se superponen: enfrentar la pandemia, gestionar la continuidad, y mejorar y acelerar el aprendizaje. El objetivo de los sistemas educativos al implementar estas políticas debe ser recuperarse pero sin repetir el pasado, dado que en muchos países la situación antes de la pandemia ya se caracterizaba por un aprendizaje demasiado bajo, altos niveles de inequidad y avances lentos. Ahora, los países tienen la oportunidad de “reconstruirse mejor”: pueden utilizar las estrategias más efectivas de recuperación de la crisis como base para introducir mejoras a largo plazo en áreas como las evaluaciones, la pedagogía, la tecnología, el financiamiento y la participación de los padres.