

10-7-2020

## **(SPANISH) LA COVID-19 Y LA EMERGENCIA EDUCATIVA MUNDIAL DISEÑANDO SISTEMAS PARA LA RECUPERACIÓN Y LA RESILIENCIA**

Prachi Srivastava  
*Western University*

Alejandra Cardini  
*CIPPEC*

Iván Matovich  
*CIPPEC*

Hugues Moussy  
*UNESCO-IIEP*

Amélie A. Gagnon  
*UNESCO-IIEP*

*See next page for additional authors*

Follow this and additional works at: <https://ir.lib.uwo.ca/covid19education>



Part of the [Education Commons](#)

---

### **Citation of this paper:**

Srivastava, Prachi; Cardini, Alejandra; Matovich, Iván; Moussy, Hugues; Gagnon, Amélie A.; Jenkins, Robert; Reuge, Nicolas; Moriarty, Kate; and Anderson, Sonja, "(SPANISH) LA COVID-19 Y LA EMERGENCIA EDUCATIVA MUNDIAL DISEÑANDO SISTEMAS PARA LA RECUPERACIÓN Y LA RESILIENCIA" (2020). *COVID-19 and the Education Emergency*. 6.  
<https://ir.lib.uwo.ca/covid19education/6>

---

**Authors**

Prachi Srivastava, Alejandra Cardini, Iván Matovich, Hugues Moussy, Amélie A. Gagnon, Robert Jenkins, Nicolas Reuge, Kate Moriarty, and Sonja Anderson

# **ENFOQUES MULTIDISCIPLINARES A PROBLEMAS COMPLEJOS RELACIONADOS CON LA COVID-19**

## **LA COVID-19 Y LA EMERGENCIA EDUCATIVA MUNDIAL DISEÑANDO SISTEMAS PARA LA RECUPERACIÓN Y LA RESILIENCIA**

Prachi Srivastava, Universidad de Western Ontario  
Alejandra Cardini, CIPPEC  
Iván Matovich, CIPPEC  
Hugues Moussy, Unesco-IIEP  
Amélie A. Gagnon, Unesco-IIEP  
Robert Jenkins, Unicef  
Nicolas Reuge, Unicef  
Kate Moriarty, INEE  
Sonja Anderson, INEE

### **RESUMEN**

La pandemia de la COVID-19 ha causado una disrupción sin precedentes en la educación. Ha evidenciado hasta qué punto los sistemas educativos no están preparados para enfrentarse a las crisis. Los cierres de las escuelas en todos los países constituyeron una primera respuesta casi universal que en la primera fase parecía completamente necesaria. Sin embargo, sus efectos son muy negativos y profundizan las desigualdades. Los países del G20 se enfrentan a un doble desafío. Todos han de responder a nivel nacional y algunos deben también responder como donantes del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE. El presente informe recomienda una planificación educativa sensible a las crisis y un sólido enfoque basado en la equidad, con el fin de garantizar la continuidad de la educación, respetando siempre íntegramente las medidas sanitarias. Se sugieren acciones para los países del G20 y los donantes, con el objeto de reconstruir y apoyar los sistemas educativos resilientes, avanzando desde las primeras respuestas a la recuperación.

### **Desafío**

La pandemia de la COVID-19 ha provocado la mayor disrupción educativa que se ha conocido en la historia y afecta a toda una generación. En abril de 2020, cuando la pandemia alcanzó su pico, más de 190 países decretaron cierres, lo que implicó que más de 1.5 billones de estudiantes -equivalente a un 90 %- tuvieran que dejar de asistir tanto a las escuelas como a otras instituciones educativas (Unesco 2020a).<sup>1</sup> Más de 100 millones de estudiantes se vieron afectados por cierres localizados en seis países.<sup>2</sup> Adicionalmente, 258 millones de niños estaban ya desescolarizados de los cuales, un 30 % se encuentra en situaciones de conflicto y emergencia, y la proporción restante en una arriesgada desigualdad social (ODI 2016; UIS 2019). Ambas situaciones se verán profundizadas por la pandemia.

Los países del Grupo de los Veinte (G20) se enfrentan a un doble desafío. Todos ellos han de responder en sus respectivos países. Sin embargo, sus respuestas tendrán un impacto regional y mundial dada la influencia que ejercen como miembros del G20. Los miembros del G20 que son donantes del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y el

---

<sup>1</sup>Los datos relativos a los cierres nacionales de escuelas abarcan las cifras de matrícula en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y superior, procedentes de la base de datos del Instituto de Estadística de la Unesco (IUS, por sus siglas en inglés) respecto de los países que decretaron el cierre de todas las escuelas en su territorio.

<sup>2</sup>Australia, Islandia, Rusia, Seychelles, Suecia y los Estados Unidos fueron los países que decretaron cierres localizados de escuelas.

Desarrollo Económicos (OCDE) también han de apoyar la educación mediante una financiación sostenida, la cooperación internacional y la asistencia. No obstante, las condiciones sociales y educativas de los países del G20 son variadas. Por ende, el impacto de la pandemia será también diferente.

Este documento de política recomienda acciones para una planificación de políticas y financiamiento educativos sensible a las crisis, a la par que los países avanza de la primera respuesta a la recuperación, con la finalidad de construir sistemas educativos más resilientes. Destaca los principios generales que se deberían aplicar contextualmente de acuerdo a las circunstancias locales de los países del G20 en el momento de surgimiento de la pandemia. Del mismo modo, subraya los efectos diferenciales dentro de cada país y en relación a determinados grupos.<sup>3</sup> Dichos principios deberían, asimismo, ser tenidos en cuenta por los donantes siempre que cooperen y ayuden internacionalmente en el ámbito de la educación.

Los cierres de las escuelas constituyeron una primera respuesta casi universal y forman parte de un paquete de medidas urgentes que en la primera fase se consideraron necesarias. Sin embargo, la evidencia acumulada sobre el acceso interrumpido de forma general y durante situaciones de emergencia (Unesco 2018), junto con las experiencias del cierre de las escuelas durante el virus del ébola y la pandemia de la gripe (Elston *et al.* 2017; Hallgarten, 2020; Viner *et al.* 2020), demuestran efectos negativos a corto y largo plazo. Entre ellos se incluyen la pérdida del aprendizaje ya adquirido, el abandono escolar, los abusos físicos y sexuales, la violencia de género, un mayor número de embarazos en menores de edad, el deterioro de la salud mental y un mayor impacto psicosocial. Igualmente, se reducen las oportunidades de contar con apoyo emocional y de vincularse entre pares.

Sumado a ello, las escuelas son centros en los que también se ofrecen servicios básicos auxiliares, entre otros, los relacionados con la alimentación y la nutrición, la atención sanitaria y psicosocial, y el asesoramiento terapéutico y diagnóstico. El Programa Mundial de Alimentos (PMA 2020) calcula que alrededor de 352 millones de estudiantes (47% de género femenino) se quedaron sin las comidas escolares durante los cierres impuestos para frenar la expansión de la COVID-19.<sup>4</sup> A este y otros

La educación en todas sus formas y niveles ha de exhibir las siguientes características básicas e interrelacionadas:

- (a) **Disponibilidad** - las instituciones y los programas de enseñanza en funcionamiento deben estar disponibles en la cantidad suficiente dentro de la jurisdicción de un Estado parte.
- (b) **Accesibilidad** - han de permitir el acceso a todas las personas, sin discriminación alguna, dentro de la jurisdicción de un Estado parte. Hay tres dimensiones superpuestas:
  - i. No discriminación.
  - ii. Accesibilidad física - con un alcance físico seguro o a través de tecnología moderna.
  - iii. Accesibilidad económica - mientras la educación primaria debería ser gratuita para todos, se pide a los Estados parte que progresivamente ofrezcan una educación secundaria y superior también gratuitas.
- (c) **Aceptabilidad** - la forma y el contenido de la educación, incluyéndose aquí los planes de estudios y los métodos de enseñanza, deben ser aceptables tanto para los estudiantes como para los padres.
- (d) **Adaptabilidad** - flexible, de manera que se pueda adaptar tanto a las necesidades de las sociedades cambiantes como de las comunidades, y que pueda responder a las necesidades de los estudiantes dentro de sus diversos entornos sociales y culturales

Figura 1 Obligaciones de los Estados en relación al derecho a la educación.  
Fuente: UN ECOSOC, 1999

<sup>3</sup> Por razones de espacio, no incluimos el análisis de cada país. El informe recomienda aplicar los principios generales a los contextos domésticos. Un ejemplo temprano es la aplicación en Ontario, Canadá. Véase Srivastava (2020).

<sup>4</sup> Este gráfico se ha elaborado a partir de los 172 países en los que se han cerrado escuelas.

servicios quienes más a menudo acceden son los grupos vulnerables y las familias en circunstancias especiales.

La escolarización formal y regular también proporciona el beneficio posterior del cuidado de los hijos, particularmente en los años de la educación primaria. Aunque no se trata de su objetivo principal, este papel concreto de la escolarización también ha quedado al descubierto con la pandemia. Aparte de la prestación formal e independiente de servicios de guardería y cuidado, la atención y la educación en la primera infancia podrían relacionarse o ser ofrecidos directamente por las escuelas (Urban, Cardini y Romero, 2018). Estas funciones de la escolarización permiten a un porcentaje considerable de la población activa llevar a cabo su labor productiva, al tiempo que fomentan la participación económica de las mujeres (ONU Mujeres 2015). Finalmente, existen otros incentivos económicos evidentes para la reapertura de las escuelas, los cuales tienen aún más peso en los países con mayores economías informales, redes de protección social restrictivas y mayor número de personas en situación de pobreza.

Actualmente se están desarrollando estudios clínicos para conocer mejor la transmisión y la evolución del virus (Qiu *et al.* 2020; Sun *et al.* 2020; OMS 2020). La reapertura sostenible de las escuelas debe tener como base el control sostenido del virus y la totalidad de las medidas de salud pública. En este sentido, debería situar en el centro el bienestar de estudiantes en vistas del riesgo agravado y los problemas de protección (Allen *et al.*, 2020; Global Health Governance Programme, 2020; Jones *et al.*, 2020; Laurent, Wilson, y Allen, 2020), con el objeto de mitigar una mayor interrupción educativa y social (Sridhar y Hassan 2020; ONU 2020).

Por mucho que la pandemia interrumpiera la impartición formal de la educación, el inalienable derecho a ella continúa. En el marco del derecho internacional de los derechos humanos, los Estados son los principales responsables a la hora de respetar, proteger y hacer realidad el derecho a la educación (Figura 1; ECOSOC ONU 1999; Unesco s.f.). La crisis destaca la importancia fundamental de estas obligaciones. La capacidad de los Estados de cumplir con sus obligaciones se verá afectada tanto por la capacidad, la oferta y el financiamiento que caracterizan a los sistemas educativos al momento en que los países ingresan a la pandemia, como por las nuevas imposiciones que ésta genere y el nivel de los sistemas de preparación para enfrentar crisis vigentes (Unesco-IIEP y GPE, 2015). Este informe proporciona recomendaciones orientadas a los países del G20 y países donantes para que adopten acciones sostenidas para reconstruir y apoyar sistemas educativos más resilientes, con las miras puestas en una recuperación a largo plazo.

## Propuestas

***1. Institucionalizar un enfoque de planificación integrado sensible a la crisis para la respuesta y recuperación educativa inmediata, a mediano y largo plazo. Extender los enfoques inter-sectoriales dando prioridad a los grupos vulnerables.***

La pandemia exacerbará las desigualdades existentes en materia educativa en todos los países, con mayores implicaciones en los países de bajos recursos y en los contextos de crisis (Elston *et al.* 2017; Hallgarten 2020; Viner *et al.* 2020; Giannini y Albrechtsen 2020; Banco Mundial 2020). Un enfoque integrado sensible a la crisis con relación a las políticas educativas y la planificación debería abarcar la respuesta, la recuperación y la prevención. Es fundamental garantizar las necesidades de todos los estudiantes, priorizando siempre a los grupos vulnerables. Esto implica cuatro consideraciones clave: (i) gestión de una crisis y establecimiento de las primeras respuestas; (ii) planificación de la

*Marco para la reapertura de escuelas* (Unesco, Unicef, Banco Mundial, PMA)

Planificar las consideraciones para antes de la reapertura; como parte del proceso y una vez que las escuelas hayan reabierto.

Cuatro grandes pilares: garantizar las operaciones seguras; el aprendizaje, incluyéndose aquí el de los grupos de población más marginados; el bienestar y la protección.

*Guía provisional para la prevención y el control de la COVID-19 en las escuelas* (Unicef, OMS, Federación Internacional)

Mensajes clave, acciones y listas de verificación para las operaciones seguras en las escuelas. Se dirige a distintos miembros de la comunidad escolar: administradores de las escuelas, profesores, personal; padres/cuidadores y miembros de la comunidad; estudiantes y niños.

*Manual de normas mínimas de educación de la INEE (Red de Inter-Agencias para la Educación en Situaciones de Emergencia): preparación, recuperación de la respuesta*

Herramienta para que los Gobiernos promuevan la calidad de la preparación, la respuesta y la recuperación educativas; aumenten el acceso a oportunidades de aprendizaje seguras y relevantes, y garanticen la responsabilidad a la hora de proporcionar estos servicios.

*Portal de recursos sobre coronavirus del INEE*

Recursos para apoyar la prestación de educación en vistas de la COVID-19. Se incluyen notas técnicas, mensajes promocionales, webinarios y entradas de blog referentes al apoyo técnico para trabajar en contextos ya complejos y desafiantes.

Figura 2 Documentos y recursos de referencia

reapertura (interrumpida) con las medidas apropiadas; (iii) planificación sostenida sensible a la crisis; y (iv) ajuste de las políticas existentes y fortalecimiento del diálogo político. La figura 2 presenta los documentos de referencia y los recursos para la orientación (INEE 2010, 2020a; Unesco *et al.* 2020; Unicef, OMS e IFRC 2020).<sup>5</sup> En concreto, en el *Marco para la reapertura de escuelas* se insiste en planificar los aspectos que se han de tener en cuenta antes, durante el proceso y una vez que las escuelas hayan reabierto (Unesco *et al.* 2020). Todo ello se asienta sobre cuatro grandes pilares: garantizar las operaciones seguras; el aprendizaje, incluyéndose aquí el de los grupos de población más marginados; el bienestar y la protección.

*i. Gestión de una crisis - primeras respuestas.* Las primeras respuestas deben ser rápidas, coordinadas y transversales para apoyar la prestación de servicios educativos. Las autoridades educativas han de establecer prioridades e involucrar a todas las partes interesadas,<sup>6</sup> para crear un plan a corto plazo basado en los análisis rápidos de la situación y las evaluaciones de las necesidades, y el cual quede integrado con los planes a mediano y largo plazo. La preparación y planificación para enfrentar una crisis determinarán la agilidad y la exhaustividad. El *Manual de normas mínimas del INEE* es una herramienta para que los Gobiernos fomenten la calidad de la preparación, la respuesta y la recuperación (INEE 2010).

Las respuestas deberían garantizar el mantenimiento de la educación y los servicios relacionados, y dar prioridad a los grupos vulnerables. Es de vital importancia evaluar los riesgos para la protección de los niños, así como las comunidades en las que estos viven. Esto posiblemente supondrá una planificación y una prestación alternativas transversales (es decir, educación; salud; población infantil, mujeres y bienestar social, etc.).

<sup>5</sup> Acceda desde aquí a la contextualización de las normas mínimas: <https://inee.org/collections/inee-minimum-standards-contextualizations>.

<sup>6</sup> Para una visión práctica de la respuesta educativa durante la pandemia alineada con las fases de respuesta, consúltase INEE (2020b).

Crear un grupo de trabajo transversal o un órgano de planificación para coordinar los conocimientos permitirá un enfoque más sostenible. Del mismo modo, de esta forma se pueden dar a conocer los datos referentes a la salud y la educación, así como transmitir información de manera transparente mediante estrategias de datos de acceso abierto. También se puede facilitar la toma de decisiones de forma que, en caso de no ser consensuada, sí sea bien informada y justificada. Como mínimo, se debería incluir a los miembros de distintas áreas relevantes en materia de sanidad y educación (por ejemplo, planificación educativa, enseñanza y pedagogía; gestión educativa y liderazgo; epidemiología; salud pública; salud mental; bioestadística y saneamiento). Este órgano debería contribuir en todos los niveles de la gobernanza de la educación, desde los nacionales a los locales, y servir de enlace explícito entre las autoridades educativas y sanitarias locales. Dicho órgano se debería mantener desde la primera respuesta hasta la reapertura y la recuperación. Es esencial para todos los países y especialmente concluyente para aquellos sin un departamento nacional o un ministerio de educación.

ii. *Planificación para la reapertura (interrumpida) con las medidas apropiadas.* Los sistemas educativos deben estar plenamente preparados para reabrir las instituciones educativas cuando se considere oportuno. La preparación para tal reapertura puede llevar semanas o meses, durante los cuales se condensan las distintas fases del ciclo de planificación regular. Aquí se incluyen el análisis del sector y el contexto educativo; la formulación de prioridades y estrategias políticas; el diseño de programas; los costos y el financiamiento; la aplicación de las decisiones y un plan de acción informado por datos; y el diseño de los marcos para la supervisión y la evaluación (véase la Figura 1, la cual ha sido adaptada a partir de Unesco-IIEP y la Alianza Mundial para la Educación).<sup>7</sup>

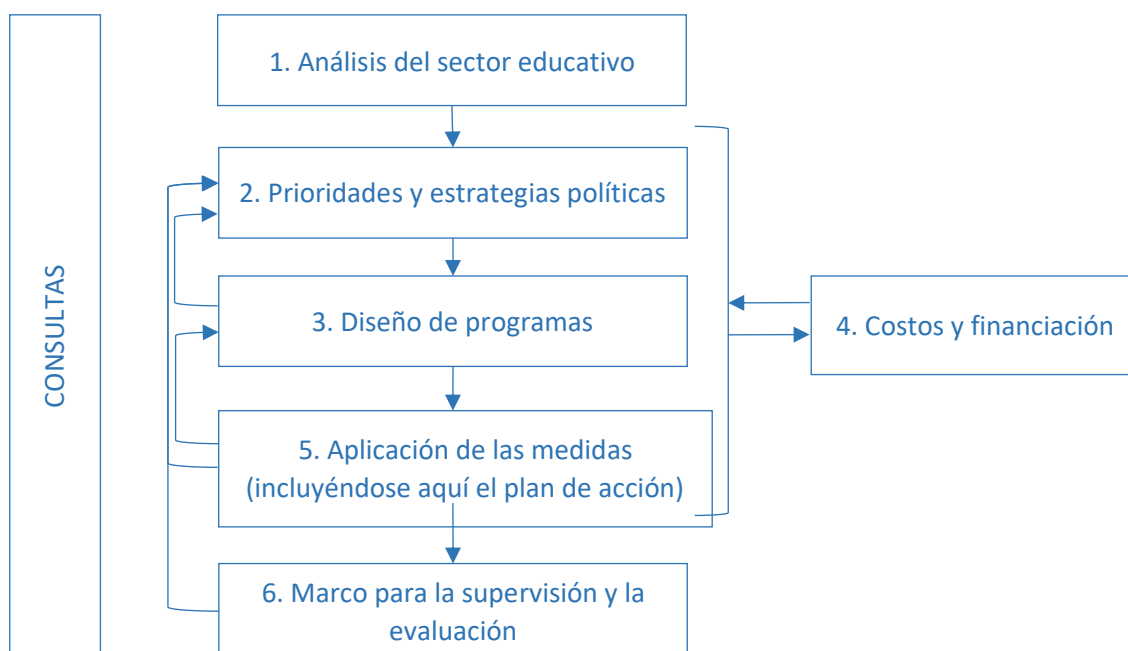


Gráfico 1 Componentes principales de la planificación educativa - marco

Es poco probable que la reapertura vaya a ser un evento único o que se aborde desde un enfoque uniforme, aun cuando vaya a realizarse dentro del mismo país, región o comunidad. Se sustentará en el control sostenido del virus hasta lograr niveles manejables, condiciones seguras y medidas de salud pública integrales (Allen *et al.* 2020; Global Health Governance Programme 2020). Se está alcanzando un consenso en torno a la importancia de las pruebas de detección, el rastreo de

<sup>7</sup> Gráfico 1 adaptado de Unesco-IIEP y la Alianza Mundial para la Educación, 2015.

contactos, la cuarentena y el aislamiento, la distancia social, unas robustas medidas de higiene, el uso de mascarilla, la ventilación adecuada y el empleo de lugares al aire libre, entre otras cuestiones.

Se recomienda un enfoque gradual y localizado (esto es, niveles educativos, años, localizaciones). Debería haber también una evaluación localizada y continua de riesgos basada en los contextos de salud y seguridad, que a su vez relacione dichos datos sanitarios vinculados a la transmisión en la comunidad, con datos educativos (Allen *et al.* 2020). Esto afectará a la hora de determinar qué comunidades pueden sostener la reapertura de las escuelas, la gestión de los procedimientos, y las consideraciones prácticas para implementar medidas, teniendo en cuenta la capacidad de su sistema educativo, sus infraestructuras y su oferta de docentes y profesionales relacionados con la educación.

*iii. Planificación sostenida sensible a la crisis.* El impacto de la pandemia en la educación es muy notable, en parte porque son muy pocos los sistemas educativos preparados para una crisis. Estos sistemas son más resilientes cuando se aplican en ellos medidas preparatorias. En adelante, la gestión de la emergencia educativa consecuencia de la COVID-19 deberá constituir una parte sostenida de una serie de ejercicios de planificación más amplios y sensibles a las crisis (IIEP-Unesco 2018). La figura 3 recoge el ejemplo de dos países que fueron capaces de adaptar sus experiencias y estructuras de planificación de emergencias anteriores para facilitar la oferta educativa en vista a la pandemia.

«La planificación sensible a la crisis en educación implica identificar y analizar los riesgos de conflicto existentes y los peligros naturales, y comprender la interacción bidireccional entre estos riesgos y la educación, con el fin de desarrollar estrategias que respondan adecuadamente. El objetivo es contribuir a minimizar los impactos negativos del riesgo a la hora de prestar los servicios educativos y maximizar los impactos positivos de las políticas educativas y la programación para evitar el conflicto o el desastre o mitigar sus efectos. También obliga a identificar y superar los patrones de desigualdad y exclusión en educación», IIEP, Unesco.

La educación desempeña un papel clave cuando se trata de preparar para los riesgos y construir sistemas resilientes. Además, es fundamental integrar la reducción y la gestión de riesgos dentro de los planes de estudios (UNISDR y GADRRRES, 2017), garantizar que la información y los materiales sean inclusivos y accesibles (GFDRR 2018), incorporar la perspectiva de género y planificar una respuesta en situaciones de emergencia que tenga en cuenta las cuestiones de género (INEE y UNGEI, 2019). Todo ello es importante cuando los países avanzan hacia la recuperación, sobre todo porque los efectos negativos de la pandemia probablemente se acentuarán en el caso de los grupos vulnerables, las mujeres y las niñas (Elston *et al.* 2017; Giannini y Albrectsen 2020; Hallgarten 2020; Viner *et al.* 2020).

***El valor añadido de la planificación educativa sensible a la crisis***

Jordania y Burkina Faso son buenos ejemplos de ello. La situación inesperada acontecida en Jordania (una alta influencia de refugiados sirios) llevó al Ministerio de Educación a actuar con rapidez para hallar soluciones de aprendizaje para todos. Al integrar en su planificación a largo plazo las lecciones aprendidas, el Ministerio adaptó y preparó el sistema para posibles futuras crisis. Esta perspectiva a largo plazo resultó beneficiosa en la respuesta a la pandemia. El ministerio ha sido capaz de responder a la COVID-19 de manera efectiva ofreciendo soluciones de aprendizaje y programas para la puesta al día. Del mismo modo, el Secretariado Técnico para la Educación en Situación de Emergencia en Burkina Faso, originalmente creado para responder a las necesidades de las poblaciones desplazadas, está liderando la respuesta a la COVID-19 en el ámbito de la educación básica

Figura 3 Ejemplos a escala nacional de respuesta a la crisis en tiempos de pandemia.

*iv. Adaptar las políticas existentes y fortalecer el diálogo político.* La pandemia ha debilitado los sistemas educativos en muchas áreas, incluyéndose aquí las relacionadas con el aprendizaje, la gestión del profesorado y el financiamiento público (Banco Mundial 2020). Es necesario revisar tanto las políticas existentes como los procedimientos rutinarios (exámenes; progresión, requisitos de admisión y graduación; despliegue de personal relacionado con la educación/profesores; apoyo



económico a los estudiantes; prioridades en cuanto a infraestructuras; tamaño de las aulas, etc.). Para ello será preciso proteger las asignaciones presupuestarias destinadas a educación y aumentar la inversión en recursos adicionales para cumplir con las ahora mayores obligaciones (Banco Mundial 2020). Dicha acción política queda reforzada al integrar circuitos de retroalimentación y mecanismos para la supervisión, el reajuste y el fortalecimiento de los mecanismos para el diálogo político. En este sentido, se considera imprescindible el papel del órgano de planificación transversal recomendado arriba.

## 2. Garantizar el acceso y la continuidad de una educación integral, con foco en los grupos de población más vulnerables.

La continuidad de la educación durante el cierre de las escuelas y a lo largo de las fases de reapertura intermitente depende de la posibilidad de establecer planes de aprendizaje remoto y a distancia (no solo *online*) que demuestren ser apropiados y accesibles, y garanticen la participación de los grupos vulnerables. Las disparidades consecuencia de la división digital, sumadas a la crisis de aprendizaje ya existente, hicieron que más de 407 millones de niños, niñas y jóvenes se adentraran en la pandemia sin dominar las destrezas básicas pese a su previa escolarización formal (UIS 2018).

A partir de las experiencias constatadas durante la respuesta inicial a la COVID-19 en 127 países, Unicef recomienda (Dreesen *et al.* 2020):

- (1) emplear diversos canales para la impartición del aprendizaje remoto con una combinación de enfoques digitales y no digitales;
- (2) fortalecer el apoyo a los profesores y padres/cuidadores;
- (3) recopilar retroalimentación, con vistas a mejorar el alcance y la calidad.

Las primeras respuestas en muchos países incluyeron un cambio sustancial a un aprendizaje *online* de emergencia, el cual podría no ser adecuado o posible para todos los estudiantes, contextos, niveles o sujetos. De acuerdo con los datos extraídos de una encuesta agrupada de indicadores múltiples, existe un acceso desigual a dispositivos y a infraestructura con conectividad a Internet, tanto dentro de los propios países como entre unos y otros (Hereward, Jenkins, e Idele 2020). Se observa una brecha digital, es decir, una diferencia en todas las regiones que afecta desproporcionadamente a niñas y mujeres (OECD 2018), hogares de bajos ingresos y poblaciones remotas. Sumado a todo ello, las necesidades de los estudiantes con discapacidad tienden a ser olvidadas cuando se producen cambios de emergencia en los modos de impartición (McClain-Nhlapo 2020).

De acuerdo con los cálculos iniciales, más de 500 millones de niños, niñas y jóvenes no pudieron acceder a educación a distancia durante los actuales cierres (Giannini, 2020). Además, los cierres masivos pusieron de manifiesto la falta de preparación de los sistemas para apoyar a los profesores (González *et al.*, 2019), el personal

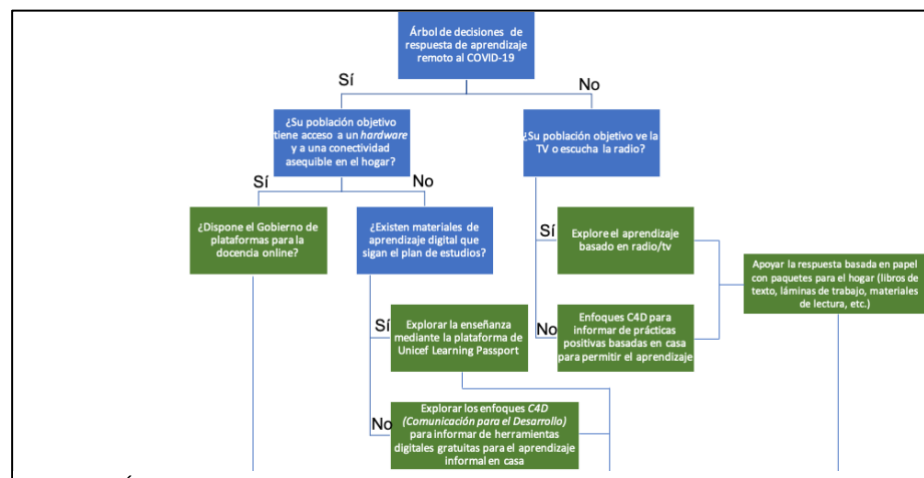


Gráfico 2. Árbol de decisión de COVID-19 para el aprendizaje remoto. Fuente: elaboración y traducción propia en base a UNICEF (2020a).

no docente y los padres/cuidadores, con el objetivo de que puedan utilizar de manera óptima las tecnologías para el aprendizaje (Dreesen et al. 2020; Brossard et al. 2020). Toda esta falta de preparación se ve exacerbada en aquellos contextos en los que ya se vive una situación de emergencia.

Por ello, resulta esencial implementar una variedad de enfoques de enseñanza remota y a distancia que vayan más allá de ofrecer únicamente plataformas autónomas (Hereward et al. 2020). El árbol de decisiones de Unicef puede servir de ayuda a la hora de buscar soluciones de aprendizaje remoto (Gráfico 2)<sup>8</sup>. Para instruir a padres y cuidadores, algunos países han recurrido a una mezcla de tecnologías y recursos, entre los que están emisiones especiales de radio y televisión, mensajes de texto, líneas de teleasistencia y paquetes con explicaciones para el trabajo en casa (Unesco 2020c). Del mismo modo, es muy importante elaborar materiales para los alumnos con necesidades especiales, apoyados por el uso de subtítulo cerrado y grabaciones de audio, interpretación en lengua de signos, Braille, letra grande, etc. El contenido *online* debería consistir en herramientas de código fuente abierto y ser gratuito. En algunos países se ha ampliado a los hogares el acceso gratuito y las zonas con cobertura inalámbrica, y se ha facilitado la conectividad en lugares remotos. Todo ello puede contribuir a prácticas prometedoras para un aprendizaje remoto más equitativo (Dreesen et al. 2020).

Es muy importante identificar vías de aprendizaje alternativas, que podrían incluir calificaciones de equivalencia, la reevaluación de las estructuras de examen y los requisitos para entrar y salir de un determinado nivel. Algunas de estas cuestiones bien podrían ser preocupaciones inmediatas. En la planificación de sistemas a largo plazo deberían incluirse también el desarrollo y el establecimiento de planes para la continuación del aprendizaje. Asimismo, sería necesario desarrollar planes de servicios relacionados en todos los sectores. A largo plazo, se deberían llevar a cabo innovaciones y adaptaciones durante toda la fase de recuperación y después, para ayudar a los alumnos que hayan quedado detrás o a todos aquellos con dificultades para pasar de nivel. Del mismo modo, deberían hacerse extensibles a las personas ya desescolarizadas.

### ***3. Abordar la oferta, el bienestar y la capacidad de los docentes y el personal relacionado con la educación, junto con la atención de sus condiciones laborales como trabajadores del sector educativo en primera línea, con el fin de garantizar la calidad de la educación y el aprendizaje.***

La pandemia impactará en la oferta de docentes y el personal educativo<sup>9</sup>. En algunos casos, las bajas laborales imprevistas debido a problemas de salud o seguridad podrían sumarse a la falta ya existente de docentes, puesto que ahora se insiste en la necesidad de grupos de clase aún más reducidos para reabrir las escuelas de forma segura.

Los docentes son clave para mejorar la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje. En todo el mundo, iniciamos la pandemia con un déficit aproximado de 68,8 millones de profesores, 24,4 millones en educación primaria y 44,4 millones en secundaria (UIS 2016). De todos ellos, adicionalmente se contrató a 3,4 millones de profesores de primaria y 16,7 millones de secundaria para ampliar el acceso de calidad a la enseñanza y reducir el tamaño medio de los grupos de clase. Los 48,7 millones restantes fueron contratados para cubrir las bajas del profesorado. Las brechas son más notables entre algunos países, niveles y sujetos, y no son uniformes dentro de los territorios. También será necesario reforzar la oferta docente en situaciones de conflicto o contextos de emergencia y con sobrecarga de trabajo, incluyéndose aquí los países que acogen refugiados. Las

<sup>8</sup> Fuentes para el árbol de decisiones de Unicef: Unicef (2020b, 2020c).

<sup>9</sup> Nos centraremos en los profesores como los trabajadores de la educación más en primera línea. Esto se hará parcialmente, puesto que los datos mundiales disponibles son relativos a la oferta de profesorado. Sin embargo, en los análisis locales se debería considerar la oferta de profesionales relacionados con la educación en sentido amplio, por lo que debería tenerse en cuenta también a los administradores, los directores, el personal de apoyo y los trabajadores en general.

escuelas con un solo aula o un solo profesor tendrán repercusiones concretas en relación con la demanda de docentes y la infraestructura necesaria en determinados contextos.

Los docentes y el resto del personal del ámbito educativo no son inmunes. Por ello, para garantizar la impartición sostenible de la educación, es fundamental proporcionar condiciones de trabajo seguras y proteger el bienestar, incluyéndose aquí mayores medidas sanitarias, como puede ser la realización de pruebas de detección rutinarias (Allen *et al.* 2020). Se precisa establecer medidas de distanciamiento social y apoyar la seguridad de las operaciones escolares para salvaguardar la salud y el bienestar tanto del profesorado y del personal educativo, como de estudiantes y de toda la comunidad escolar (Jones *et al.* 2020; Unicef *et al.* 2020). Esta mayor demanda urgente de profesorado y de nuevos y alternativos modelos de enseñanza exige desarrollar la capacidad de trabajar con métodos de enseñanza, para así lograr un aprendizaje remoto y a distancia más equitativo. Además, los profesores y los administradores deberían ser consultados durante la planificación de estos cambios de políticas relacionados con la enseñanza a distancia, al igual que deberían ser tenidos en cuenta al tomar decisiones respecto de la reapertura de las escuelas.

Por último, se debe proteger la seguridad económica de los docentes. Es necesario garantizar la retribución continuada, así como la existencia de políticas laborales flexibles. Esto último es especialmente importante en el caso de docentes mujeres que, además, suelen ser quienes se ocupan del cuidado del hogar y de los hijos. Los riesgos son mayores en el caso de los docentes perteneciente a escuelas no gubernamentales. En promedio, un 17 % de los docentes de educación primaria trabajaba en instituciones privadas, y se observa un porcentaje similar en el caso de la educación secundaria, a tenor de los datos ofrecidos por los países<sup>10</sup>. Algunas escuelas privadas independientes podrían haber suspendido los pagos. En algunos casos, las escuelas privadas han reclamado a los gobiernos el otorgamiento de subsidios durante ese periodo provisional, pero los presupuestos para educación se encuentran retraídos. El impacto a largo plazo no está claro, teniendo en cuenta la importancia de las escuelas privadas en algunos contextos (Srivastava 2020).

#### ***4. Fortalecer el análisis de riesgos y utilizar los datos relacionados con la salud y la educación para supervisar, guiar e institucionalizar respuestas localizadas.***

La pandemia expuso la enorme necesidad de reforzar los análisis de riesgos e institucionalizar establecer estrategias de reducción de riesgos en el marco de la planificación educativa para lograr sistemas más resilientes. La respuesta inmediata, la recuperación y la preparación para el futuro dependen de la recogida de los datos relevantes y de la obtención de las pruebas adecuadas.

Los parámetros sanitarios locales con relación a la transmisión deberían ir parejos a los datos en materia de educación para así evaluar mejor los riesgos (Allen *et al.* 2020; UIS 2020). Esto podría permitir a los gobiernos y las autoridades locales elaborar planes de reapertura localizada en áreas en las que la situación sanitaria fuera más adecuada para una reapertura sostenible, en lugar de abrir y cerrar instituciones educativas de forma generalizada y contundente.

Lo ideal sería que los datos educativos disponibles se desglosaran por grupos vulnerables y se examinaran para cada comunidad escolar individualmente. Las actividades de seguimiento para conocer la situación educativa deberían ser coordinadas por las autoridades locales con el fin de evitar duplicidades. Para recopilar los datos relevantes en materia de educación, el Instituto de Estadística de la Unesco sugiere (UIS 2020):

1. una recopilación rápida de datos centrada en indicadores clave y tomar muestras de escuelas y estudiantes en lugar de muestras de toda la población;

---

<sup>10</sup> Los cálculos para este informe se han realizado a partir de los datos proporcionados por los países (base de datos UIS, publicación de febrero de 2020). <https://apiportal.uis.unesco.org/>

2. el control de la equidad, sobrerrepresentando a los estudiantes vulnerables (como niñas, estudiantes en condiciones de pobreza, estudiantes con necesidades especiales, minorías o grupos lingüísticos);
3. mediciones frecuentes del aprendizaje de bajo riesgo.

### **5. En el momento oportuno, garantizar operaciones seguras en las escuelas y «escuelas mejores».**

La reapertura de las escuelas requerirá el establecimiento de medidas sólidas y la asignación de recursos económicos, humanos y físicos (Al-Samarrai 2020; Informe GEM 2020). Sin embargo, la implementación incluso de las medidas más básicas está comprometida en muchos países. Solo el 53 % de las escuelas entrevistadas en 81 países disponía de los servicios de higiene básicos, esto es, una instalación destinada al lavado de manos con agua y jabón (OMS/Unicef JMP 2018). Más de 850 millones de niños asisten a escuelas que no cuentan con estos servicios, y un enorme número de ellos regresará a centros educativos no seguros a menos que las infraestructuras físicas básicas se mejoren rápidamente y a gran escala.

En el momento apropiado de acceder a espacios formales, se deberá llevar a cabo una amplia variedad de prácticas escolares seguras e inclusivas. Igualmente, en ese momento habrá que implementar medidas para la prevención y el control de infecciones (por ejemplo, suministros de higiene y saneamiento; prácticas relacionadas con el agua, el saneamiento y la higiene [WASH, por sus siglas en inglés]; distanciamiento social; ventilación adecuada y comportamientos inclusivos que aborden el estigma, la xenofobia, etc.) (Jones *et al.* 2020; Unesco *et al.* 2020; Unicef *et al.* 2020; Unicef 2020a). Las operaciones escolares seguras, la salud y el bienestar de los niños, la continuidad del aprendizaje, la reapertura segura de las escuelas y la apertura de mejores escuelas constituyen una parte integral de la reanudación de la educación formal regular (Jones *et al.* 2020; Unesco *et al.* 2020; Unicef 2020b; Unicef *et al.*, 2020).

### **6. Aumentar el financiamiento nacional, humanitario e internacional, la cooperación internacional y la colaboración transversal para la educación.**

Uno de cada tres países comenzó la pandemia con sistemas educativos subfinanciados (Unesco 2017, 2020b). Mientras que el gasto público en educación aumentó en todos los grupos de ingresos de los países entre 1999 y 2015, con incrementos medios muy superiores en los países de bajos ingresos, fue relativamente constante en proporción al PIB. Se detectan enormes disparidades en las asignaciones por niño. Los países de altos ingresos gastaron de promedio en educación primaria 43 veces más por niño que los de bajos ingresos (Al-Samarrai 2020). Analistas de alto nivel del Banco Mundial, incluyéndose al Director Mundial de Educación, insisten en la necesidad de aumentar el financiamiento de la educación en vistas de la pandemia. Sin embargo, advierten de que: “Hay evidencias de que algunos países ya están recortando sus presupuestos para educación con el objeto de destinar los fondos a la protección sanitaria y social” (Al-Samarrai 2020, 5), hecho que puede tener graves consecuencias. Los países del G20 deberían mantener e incluso incrementar su financiamiento doméstico de la educación.

Por su parte, los donantes del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE miembros del G20 deben garantizar que sus compromisos de ayuda a la educación sean, si no aumentados, como mínimo, estables. La Ayuda Oficial para el Desarrollo (AOD) destinada a la educación ha sido volátil. Sin embargo, en el año 2018, los desembolsos de la AOD para educación alcanzaron los niveles más altos que se han registrado nunca (Informe GEM 2020). Los efectos de la pandemia en los países donantes amenazan el volumen total de la ayuda, especialmente en lo relacionado con la educación (Al-Samarrai 2020; Informe GEM 2020; Banco Mundial 2020). De acuerdo con los cálculos recogidos en el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo (Informe GEM), los efectos económicos de la COVID-19 podrían tener como consecuencia una caída de hasta dos mil millones de

dólares estadounidenses en las ayudas a la educación para el año 2022. Según este mismo informe, posteriormente podríamos tardar hasta seis años en recuperar los niveles de 2018 (Informe GEM 2020). La respuesta de los donantes del G20 debe mostrar un compromiso renovado y duradero, teniendo en cuenta la escala de la emergencia mundial de la educación.

El Informe GEM recomienda tres políticas para los donantes: (1) proteger el porcentaje destinado a educación de la AOD; (2) poner a disposición de los países una financiación adicional para las respuestas flexibles a la COVID-19 que no estuvieran previamente programadas; y (3) animar a los donantes bilaterales a consolidar los esfuerzos de ayuda fragmentados para apoyar los canales multilaterales (Informe GEM 2020). Posibles oportunidades para ello son la ronda de reposición para la Alianza Mundial para la Educación y el fondo dedicado a la educación en situaciones de emergencia, La educación no puede esperar.

A pesar de que el apoyo a la educación ha aumentado en los últimos años, sigue siendo muy limitado. De toda la ayuda humanitaria total, el porcentaje dirigido al ámbito educativo fue de un 3 % en 2019 (705 millones de dólares estadounidenses) (Informe GEM 2020). Para el G20 tiene gran relevancia el hecho de que la Comisión Europea aumentó sustancialmente sus inversiones en ayuda humanitaria para la educación en situaciones de emergencia, las cuales pasaron de un 1 % en 2015 a un 10 % en 2019 (ECHO 2020). Los donantes del G20 han de mantener su compromiso en vista de la pandemia y deben considerar la opción de un financiamiento armonizado mediante los fondos para las intervenciones en situaciones de crisis. A través de su liderazgo global, el G20 ocupa una posición privilegiada para reducir el impacto de la COVID-19 en los sistemas educativos tanto en aquellos contextos de emergencia y conflicto, como en las nuevas áreas que se han visto enormemente afectadas por la pandemia.

El G20 debe movilizar las inversiones al Plan Mundial de Respuesta Humanitaria a la COVID-19 (GLOBAL HRP COVID-19 2020). Las brechas en el ámbito educativo son de una magnitud considerable. Hasta la fecha, solo se han recaudado 1,12 millones de dólares estadounidenses del total de 299 millones de dólares necesarios para la educación (Servicio de Seguimiento Financiero 2020). Las mayores y rápidamente extensibles necesidades creadas por la crisis requieren un apoyo sostenido a lo largo de varios años.

### ***Observaciones finales***

Son bien conocidos ya los efectos transformadores de la educación en los resultados sanitarios, la supervivencia de bebés y niños, la capacitación de las niñas y las mujeres, el empleo y el crecimiento económico. La inversión en educación es clave para abordar la recuperación a largo plazo. El liderazgo de los países del G20 a la de hora de priorizar y financiar la educación permitirá el desarrollo de sociedades resilientes a tenor de los impactos de la COVID-19. Asimismo, acelerará el progreso para cumplir la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 (Yoshida, Hirosato, y Tanaka 2018).

Las lecciones aprendidas a partir del impacto de la COVID-19 en la emergencia educativa mundial deberían llevarnos a:

- (1) diálogos mundiales y nacionales más coordinados y transversales, y procesos exhaustivos para la planificación del sector;
- (2) respuestas integradas sobre cómo llegar a la población más vulnerable;
- (3) acciones para apoyar a los países con crisis previas a la de la COVID-19; y
- (4) la construcción de sistemas educativos más resilientes.

Esto garantizará la existencia de sistemas educativos más fuertes y sostenibles para todos, al tiempo que permitirá satisfacer las necesidades de las personas más vulnerables y en situación de riesgo.

## Agradecimientos

Los autores quieren dar las gracias explícitamente por su gran labor a Manos Antoninis, director del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, Unesco; Pauline Rose, profesora y directora del *Research for Equitable Access and Learning*, Universidad de Cambridge; Gavin Yamey, profesor de *Practice of Global Health and Public Policy* y director del *Center for Policy Impact in Global Health*, Duke University; y a tres revisores anónimos, por sus valiosos comentarios cuando este informe era aún solo un borrador. También desean agradecer los aportes de Leonora MacEwen y Anna Seeger, especialistas de programas de IIEP-Unesco.

**Nota:** Este informe refleja la visión compartida de los autores en el momento de su elaboración. Dicha interpretación no debería atribuirse ni a las instituciones a las que están afiliados los autores ni a los revisores.

**Para citar este documento:** Srivastava, P., Cardini, A., Matovich, I., Moussy, H., Gagnon, A. A., Jenkins, R., Reuge, N., Moriarty, K., & Anderson, S. (2020). COVID-19 and the global education emergency: Planning systems for recovery and resilience. Policy brief, T20 Task Force 11, COVID-19 Multidisciplinary Approaches to Complex Problems. T20 Arabia Saudí 2020. Agosto de 2020.

**Nota sobre la traducción:** Esta es una versión traducida del original en inglés:

Srivastava, P., Cardini, A., Matovich, I., Moussy, H., Gagnon, A.A., Jenkins, R., Reuge, N., Moriarty, K., & Anderson, S. (2020). COVID-19 and the Global Education Emergency: Planning systems for recovery and resilience. Policy brief for T20 Task Force 11 on (COVID-19) Multidisciplinary Approaches to Complex Problems. Riyadh: T20 Saudi Arabia. [https://t20saudiarabia.org.sa/en/briefs/Pages/Policy-Brief.aspx?pb=TF11\\_PB6](https://t20saudiarabia.org.sa/en/briefs/Pages/Policy-Brief.aspx?pb=TF11_PB6)

Esta traducción fue realizada en el marco del programa de apoyo de la *Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*, con el apoyo de la Fundación Santillana.

## Bibliografía

Allen, Danielle, Ashish Jha, Stefanie Friedhoff, Joseph Allen, Jacob Fay, Helen Jenkins, y Meira Levinson. 2020. «The Path to Zero and Schools: Achieving Pandemic Resilient Teaching and Learning Spaces. Harvard Global Health Institute and Edmond J. Safra Center for Ethics». Acceso el día 28 de agosto de 2020. <https://globalhealth.harvard.edu/path-to-zero-schools-achieving-pandemic-resilient-teaching-and-learning-spaces/>.

Al-Samarrai, Samer, Pedro Cerdan-Infantes, y Jonathan D. Lehe. 2019. «Mobilizing Resources for Education and Improving Spending Effectiveness: Establishing Realistic Benchmarks Based on Past Trends». Documento de trabajo sobre investigaciones relativas a políticas del Banco Mundial, N.º 8773 Acceso el día 11 de marzo de 2019. <http://documents.worldbank.org/curated/en/244151552329948414/Mobilizing-Resources-for-Education-and-Improving-Spending-Effectiveness-Establishing-Realistic-Benchmarks-Based-on-Past-Trends>.

Al-Samarrai, Samer. 2020. «The impact of the COVID-19 pandemic on education financing». Washington, DC: Education, World Bank Group. Acceso el día 12 de mayo de 2020. <http://documents.worldbank.org/curated/en/479041589318526060/The-Impact-of-the-COVID-19-Pandemic-on-Education-Financing>.

Brossard, Mathieu, Manuel Cardoso, Akito Kamei, Sakshi Mishra, Suguru Mizunoya, y Nicolas Reuge. 2020. «Parental Engagement in Children's Learning: Insights for remote learning response during COVID-19». Innocenti Research Brief, 2020-09. Florencia: UNICEF Office of Research – Innocenti. Acceso el día 28 de agosto de 2020. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202020-10.pdf>

Dreesen, Thomas, Spogmai Akseer, Mathieu Brossard, Pragma Dewan, Juan Pablo Giraldo, Akito Kamei, Suguru Mizunoya, y Javier Santiago Ortiz Correa. 2020. «Promising practices for equitable remote learning: Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries». Innocenti Research Brief, 2020-10 Florencia: UNICEF Office of Research – Innocenti. Acceso el día 6 de mayo de 2020. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202020-10.pdf>

ECHO (Dirección General de Protección Civil y Ayuda Humanitaria de la Unión Europea), Comisión Europea. 2020. «Education in emergencies (EiE). Fact sheet». Bruselas: ECHO. Última actualización el día 3 de junio de 2020. [https://ec.europa.eu/echo/what/humanitarian-aid/education-emergencies\\_en](https://ec.europa.eu/echo/what/humanitarian-aid/education-emergencies_en).

Elston, James W. T., Christopher Cartwright, Patricia Ndumbi, y John S. F. Wright. 2017. «The health impact of the 2014–15 Ebola outbreak». *Public Health*, 143, pp. 60-70. Acceso el día X de X de X <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2016.10.020>.

Financial Tracking Service. 2020. «COVID-19 Global Humanitarian Response Plan (Humanitarian response plan)». Acceso el día 18 de junio de 2020. <https://fts.unocha.org/appeals/952/summary>.

Giannini, Stefania. 2020. «Distance learning denied». World Education Blog, 15 de mayo de 2020. París: Informe GEM. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/05/15/distance-learning-denied/>.

Giannini, Stefania y Anne-Birgitte Albrechtsen. 2020. «Covid-19 school closures around the world will hit girls hardest». Unesco, 31 de marzo de 2020 <https://en.unesco.org/news/covid-19-school-closures-around-world-will-hit-girls-hardest>.

Informe GEM. 2020. «COVID-19 is a serious threat to aid to education recovery». Policy Paper, N.º 41. Julio 2020. París: Unesco | Informe GEM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373844/PDF/373844eng.pdf.multi>.

GFDRR (Fondo Mundial para la Reducción de los Desastres y la Recuperación). 2018. «Five actions for disability-inclusive disaster risk management». Washington, DC: GFDRR. Acceso el día 28 de agosto de 2020. [https://www.gfdrr.org/sites/default/files/GFDRR%20Disability%20inclusion%20in%20DRM%20Brief FO.pdf](https://www.gfdrr.org/sites/default/files/GFDRR%20Disability%20inclusion%20in%20DRM%20Brief%20FO.pdf).

Global Health Governance Programme. 2020. «Reopening schools: A review of international approaches». COVID-19 Policy Series, Global Health Governance Programme. Edimburgo: Universidad de Edimburgo Acceso el día 20 de mayo de 2020 <https://static1.squarespace.com/static/56ebbd6827d4bdf1f7e7ae1/t/5ec54eb888592c23610557cc/1589989051120/COVID-19+Policy+School+Reopening+GHG.pdf>

GLOBAL HRP COVID-19. 2020. «Global Humanitarian Response Plan: Financial update». Bi-monthly highlights, 20 de mayo de 2020. [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/GHRP\\_update\\_20MAY2020.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/GHRP_update_20MAY2020.pdf).

González, D. Javier, Dante C. Castillo, Claudia Costin, y Alejandra Cardini. 2019. «Teacher professional skills: Key strategies to advance in better learning opportunities in Latin America». T20 Japón 2019.

Acceso el día 28 de agosto de 2020. <https://www.g20-insights.org/wp-content/uploads/2019/05/t20-japan-tf1-6-teacher-professional-skills-1.pdf>

Hallgarten, Joe. 2020. «Evidence on efforts to mitigate the negative educational impact of past disease outbreaks». K4D Helpdesk Report, N.º 793. Reading, Reino Unido: Education Development Trust. Acceso el día 31 de marzo de 2020 <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/15202>

Hereward, Mark, Robert Jenkins y Priscilla Idele. 2020. «Remote learning amid a global pandemic: Insights from MICS6». UNICEF Connect, 1 mayo 2020. <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/remote-learning-global-pandemic-insights-mics6/>.

IIEP-Unesco. 2018. «Crisis-sensitive planning and the inclusion of displaced populations in national education systems». Última actualización el día 19 de marzo de 2018. <http://www.iiep.unesco.org/en/crisis-sensitive-planning-and-inclusion-displaced-populations-national-education-systems-4439>.

INEE (Red Interinstitucional para la Educación en Emergencias). 2010. «Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia: preparación, recuperación de la respuesta». 2.ª ed, Nueva York: INEE. Acceso el día 28 de agosto de 2020. [http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/INEE\\_Minimum\\_Standards\\_Handbook\\_2010\(HSP\)\\_EN.pdf](http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010(HSP)_EN.pdf).

INEE. 2020a. «Recursos para el coronavirus». Nueva York: INEE. Acceso el día 28 de agosto de 2020. <https://inee.org/covid-19/resources>.

INEE. 2020b. «INEE technical note on education during the COVID-19 pandemic». Nueva York: INEE. Acceso el día 24 de abril de 2020. <https://inee.org/resources/inee-technical-note-education-during-covid-19-pandemic>.

INEE y UNGEI (Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas). 2019. «Guidance note: Gender – gender equality in and through education». Nueva York: INEE. Acceso el día 28 de agosto de 2020. <https://inee.org/resources/inee-guidance-note-gender>

Jones, Emily, Anna Young, Kimberly Clevenger, Parichehr Salimifard, Erica Wu, Marianne Lahaie Luna, Mahala Lahvis *et al.* 2020. «Healthy schools: Risk reduction strategies for reopening schools». Cambridge, MA: Harvard T.H. Chan School of Public Health, Healthy Buildings Program. 19 de junio de 2020. <https://schools.forhealth.org/wp-content/uploads/sites/19/2020/06/Harvard-Healthy-Buildings-Program-Schools-For-Health-Reopening-Covid19-June2020.pdf>.

McClain-Nhlapo, C. 2020. «An inclusive response to COVID-19: Education for children with disabilities». GPE Education for All Blog, 11 de mayo de 2020. Washington, DC: GPE. <https://www.globalpartnership.org/blog/inclusive-response-covid-19-education-children-disabilities>.

ODI. 2016. «Education Cannot Wait: Proposing a fund for education in emergencies». Londres: Overseas Development Institute. Acceso el día 28 de agosto de 2020. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/10497.pdf>.

OCDE. 2018. «Bridging the digital gender divide: Include, upskill, innovate». París: OCDE. Acceso el día 28 de agosto de 2020. <http://www.oecd.org/internet/bridging-the-digital-gender-divide.pdf>.

Panovska-Griffiths, Jasmina, Cliff C. Kerr, Robyn M. Stuart, Dina Mistry, Daniel J. Klein, Russell M. Viner, y Chris Bonnell. 2020. «Determining the optimal strategy for reopening schools, the impact of



test and trace interventions, and the risk of occurrence of a second COVID-19 epidemic wave in the UK: a modelling study». *The Lancet Child & Adolescent Health*, 3 de agosto de 2020.

Qiu, Haiyan, Junhua Wu, Liang Hong, Yunling Luo, Qifa Song, y Dong Chen. 2020. «Clinical and epidemiological features of 36 children with coronavirus disease 2019 (COVID-19) in Zhejiang, China: An observational cohort study». *The Lancet Infectious Diseases*, 20(6): 689-696 [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30198-5](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30198-5).

Sridhar, Devi, y Ines Hassan. 2020. «When should British schools open? Here's what the science tells us». *The Guardian*, 20 de mayo de 2020. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/may/20/british-schools-science-children-education-testing-tracing>.

Srivastava, Prachi. 2020. «Framing Non-state Engagement in Education. Think Piece Prepared for the 2021 Global Education Monitoring Report, Non-state Actors in Education». ED/GEMR/MRT/2020/T1/1. Febrero 2020. París: Informe GEM de la Unesco <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372938/PDF/372938eng.pdf.multi>.

Srivastava, Prachi. 2020. «Considerations for School Reopening in Ontario: Building a More Resilient Education System for Recovery. Recommendations Submitted by P. Srivastava, Y. Nestel, and K. Mundy to the Ministry of Education, Ontario». Junio 2020. Londres, ON: Universidad de Western Ontario. <https://ir.lib.uwo.ca/edupub/173/>.

Sun, Jiumeng, Wan-Ting He, Lifang Wang, Alexander Lai, Xiang Ji, Xiaofeng Zhai, Gairu Li, *et al.* 2020. «COVID-19: Epidemiology, Evolution, and Cross-disciplinary Perspectives». *Trends in Molecular Medicine*, 26(5): 483-495 <https://doi.org/10.1016/j.molmed.2020.02.008>.

UIS. 2016. «The World Needs Almost 69 Million New Teachers to Reach the 2030 Education Goals». UIS Hoja informativa N.º 39. Octubre 2016. Montreal: UIS. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs39-the-world-needs-almost-69-million-new-teachers-to-reach-the-2030-education-goals-2016-en.pdf>.

UIS. 2018. «SDG 4 Data Digest. Data to Nurture Learning». Montreal: UIS. Acceso el día 28 de agosto de 2020 <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-digest-data-nurture-learning-2018-en.pdf>.

UIS. 2019. «New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth are Out-of-school». Hoja informativa N.º 56. UIS/2019/ED/FS/56. Montreal: UIS. Acceso el día 28 de agosto de 2020 <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>.

UIS. 2020. «Es necesario recuperar datos educativos esenciales» durante la crisis del COVID-19». Hoja informativa N.º 58. UIS/2020/ED/FS/58." Mayo 2020. Montreal: UIS. [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs58-need-for-essential-education-data\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs58-need-for-essential-education-data_0.pdf).

UN ECOSOC. 1999. «Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. General Comment N.º 13 (Vigésima primera sesión, 1999)». El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Vigésima primera sesión, 15 de noviembre - 3 de diciembre de 1999 E/C.12/1999/10. 8 de diciembre de 1999. [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2fC.12%2f1999%2f10&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2fC.12%2f1999%2f10&Lang=en).

Unesco. s. f. «Right to Education – State Obligations and Responsibilities». París: Unesco. Acceso el día 28 de agosto de 2020. <https://en.unesco.org/themes/right-to-education/state-obligations>.

- Unesco. 2017. «Global Education Monitoring Report 2017/18. Accountability in Education: Meeting our Commitments». París: Unesco. Acceso el día 28 de agosto de 2020. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>.
- Unesco. 2018. «Global Education Monitoring Report 2019. Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls». París: Unesco. Acceso el día 28 de agosto de 2020. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002658/265866E.pdf>.
- Unesco. 2020a. «Tracking COVID-19 caused school and university closures. Methodological note». París: Unesco. 20 de abril de 2020. [https://en.unesco.org/sites/default/files/methodological\\_note\\_-\\_unesco\\_map\\_on\\_covid-19\\_caused\\_school\\_and\\_university\\_closures\\_final.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/methodological_note_-_unesco_map_on_covid-19_caused_school_and_university_closures_final.pdf).
- Unesco. 2020b. «Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and Education: All Means All». Unesco: París. Acceso el día 28 de agosto de 2020. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>.
- UNESCO. 2020c. «National Learning Platforms and Tools». París: UNESCO. Acceso el día 28 de agosto de 2020. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses>.
- Unesco-IIEP y GPE. 2015. «Guidelines for education sector plan preparation. París | Washington, DC: UNESCO-IIEP | Global Partnership for Education». Acceso el día 28 de agosto de 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233767.locale=en>.
- Unesco, Unicef, Banco Mundial y ACNUR. 2020. «Framework for Reopening Schools». Acceso el día 28 de agosto de 2020. <https://www.unicef.org/documents/framework-reopening-schools>.
- UNICEF. 2020a. «COVID-19 Emergency Preparedness and Response. WASH and Infection Prevention and Control Measures in Schools». 25 de marzo de 2020. <https://www.unicef.org/media/66356/file/WASH-COVID-19-infection-prevention-and-control-in-schools-2020.pdf>.
- Unicef. 2020b. «COVID-19 Education: Contingency Planning, Risk Reduction, Preparedness and Response Framework». Nueva York: Unicef, abril de 2020. <https://www.unicef.org/lac/en/media/12531/file>.
- Unicef. 2020c. «Remote Learning COVID-19 Response Decision Tree». Nueva York: Unicef, 9 de abril de 2020. [https://inee.org/system/files/resources/UNICEF\\_COVID19\\_DECISION\\_TREE\\_V8\\_CLICK\\_HERE.pdf](https://inee.org/system/files/resources/UNICEF_COVID19_DECISION_TREE_V8_CLICK_HERE.pdf).
- Unicef, OMS y IFCR. 2020. «Guía provisional para la prevención y el control de la COVID-19 en las escuelas». Nueva York: Unicef, marzo de 2020. [https://www.unicef.org/media/66046/file/Key%20Messages%20and%20Actions%20for%20COVID-19%20Prevention%20and%20Control%20in%20Schools\\_Spanish.pdf](https://www.unicef.org/media/66046/file/Key%20Messages%20and%20Actions%20for%20COVID-19%20Prevention%20and%20Control%20in%20Schools_Spanish.pdf).
- UNISDR (Oficina de las Naciones Unidas para Reducción de Riesgo de Desastres) and GADRRRES (alianza mundial para la reducción de riesgo de desastres y la resiliencia en el sector educativo). 2017. «Comprehensive School Safety: A Global Framework in Support of The Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector and the Worldwide Initiative for Safe Schools». Marzo 2017. <https://s3.amazonaws.com/inee-gadrrres/resouces/CSS-Framework-2017.pdf?mtime=20180730152450>.
- ONU (Naciones Unidas). 2020. «United Nations Comprehensive Response to COVID-19: Saving Lives, Protecting Societies, Recovering Better». Junio 2020.

[https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un\\_comprehensive\\_response\\_to\\_covid-19\\_june\\_2020.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un_comprehensive_response_to_covid-19_june_2020.pdf).

ONU Mujeres. 2015. «Transforming Economies, Realizing Rights. Progress of the World's Women 2015-2016». Resumen. Nueva York: ONU Mujeres. Acceso el día 28 de agosto de 2020. [https://progress.unwomen.org/en/2015/pdf/UNW\\_progressreport.pdf](https://progress.unwomen.org/en/2015/pdf/UNW_progressreport.pdf).

Urban, Mathias, Alejandra Cardini, y Rita Flórez Romero. 2018. «It Takes More Than a village. Effective Early Childhood Development, Education and Care services Require Competent Systems». CARI-CIPPEC. T20 Argentina 2018. Acceso el día 28 de agosto de 2020. [https://www.g20-insights.org/policy\\_briefs/it-takes-more-than-a-village-effective-early-childhood-development-education-and-care-services-require-competent-systems/](https://www.g20-insights.org/policy_briefs/it-takes-more-than-a-village-effective-early-childhood-development-education-and-care-services-require-competent-systems/).

Viner, Russell M., Simon J. Russell, Helen Croker, Jessica Packer, Joseph Ward, Claire Stansfield, Oliver Mytton, Chris Bonell, y Robert Booy. 2020. «School Closure and Management Practices During Coronavirus Outbreaks Including COVID-19: A Rapid Systematic Review». *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5): 397-404 [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

OMS. 2020. «Multisystem Inflammatory Syndrome in Children and Adolescents with COVID-19. Scientific Brief». WHO/2019-nCoV/Sci\_Brief/Multisystem\_Syndrome\_Children/2020.1, May 15, 2020. <https://www.who.int/publications-detail/multisystem-inflammatory-syndrome-in-children-and-adolescents-with-covid-19>.

OMS/Unicef JMP (Programa Conjunto OMS/UNICEF de Monitoreo del Abastecimiento de Agua y del Saneamiento). 2018. «Drinking Water, Sanitation and Hygiene in Schools: Global Baseline Report 2018». Nueva York: Unicef y OMS. Acceso el día 28 de agosto de 2020. <https://www.unicef.org/media/47671/file/JMP-WASH-in-Schools-ENG.pdf>.

PMA. 2020. «Global Monitoring of School Meals During COVID-19 School Closures». Acceso el día 28 de agosto de 2020. <https://cdn.wfp.org/2020/school-feeding-map/>.

Banco Mundial. 2020. «The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses». Washington, DC: Banco Mundial. Acceso el día 7 de mayo de 2020 <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>

Yoshida, Kazuhiro, Yasushi Hirosato, y Shinichiro Tanaka. 2018. «Transforming Education Financing for Inclusive, Equitable and Quality Learning Outcomes for the 2030/SDG4 Agenda». T20 Argentina 2018. Acceso el día 28 de agosto de 2020 <https://t20argentina.org/wp-content/uploads/2018/06/TF1-1.15-Education-Financing-0622-final-3.pdf>.

