



Cuando las escuelas cierran

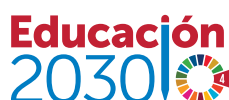
El impacto de género del cierre de las escuelas por el COVID-19

La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

© UNESCO 2022

ISBN 978-92-3-300191-6



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Esta licencia se aplica exclusivamente al texto de la presente publicación. Para utilizar cualquier material que aparezca en ella y que no pertenezca a la UNESCO (imágenes, ilustraciones, gráficos), consulte las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Título original: *When schools shut: Gendered impacts of COVID-19 school closures*

Publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Fotografías de cubierta:

1ª fila (de izquierda a derecha) © UNESCO Islamabad/Asad Zaidi, © Malala Fund/Mekbib Tadesse, © Plan International, © Plan International, © Plan International; *2ª fila (de izquierda a derecha)* © UNESCO Katmandú/Ghanendra Mishra, © Tafara Gowera, Nije salam/Shutterstock.com, © Plan International, © Plan International; *3ª fila (de izquierda a derecha)* © UNESCO Bangkok/Pornpilin Smithveja, © Plan International, © Plan International, ROMEDIA/Shutterstock.com, © UNESCO-UNEVOC/Momin Abdul. Foto disponible bajo CC BY-NC-SA 3.0 IGO; *4ª fila (de izquierda a derecha)* © Malala Fund/Yasmin Velloso, © UNESCO/Kimlong Meng, © Plan International, © UNESCO Guatemala/Armando Velásquez, © CUPS; *5ª fila (de izquierda a derecha)* © Plan International, © UNESCO Bangkok/Pornpilin Smithveja, © UNESCO, © UNICEF/Saleh, © icon (be one) K/Nicholas Oreyo

Diseñado por Katharine Mugridge

Traducción: Traducteo

Impresión en los talleres de la UNESCO

Impreso en Francia

Breve resumen

El cierre de las escuelas para mitigar la propagación del COVID-19 ha causado una perturbación sin precedentes para casi 1600 millones de estudiantes en todo el mundo. Más allá de los efectos alarmantes relativos a la pérdida de aprendizaje y al abandono escolar, estos cierres suponen una amenaza inmediata y a largo plazo para la igualdad de género, con efectos específicos de género en la salud, el bienestar y la protección.

Esta publicación expone estas repercusiones y reclama estrategias eficaces para garantizar la continuidad de la educación, promover la igualdad de género y mejorar vidas y futuros. A través de un examen de investigaciones que han sido publicadas, una encuesta mundial sobre las medidas adoptadas por diversas organizaciones en favor de la igualdad de género en la educación, y la recolección de datos detallados en cinco países, la UNESCO y sus socios ponen de relieve los problemas a los que se enfrentan las niñas y los niños y los jóvenes para seguir aprendiendo y regresar a la escuela en condiciones seguras. *Cuando las escuelas cierran* también muestra los esfuerzos realizados por los gobiernos y la comunidad internacional para mitigar los daños y salvaguardar los avances hacia la igualdad de género en y a través de la educación.

Aunque sea demasiado pronto para entender el pleno alcance del impacto del cierre de las escuelas, la publicación presenta evidencia inicial de diferentes contextos a nivel mundial sobre cómo las niñas y los niños han participado en el aprendizaje a distancia, planificado el regreso a la escuela, y hecho frente a los desafíos que estos cierres han supuesto para su salud mental y física. Es un llamamiento a los gobiernos y a sus socios para que sitúen el género en el centro de la recuperación de la educación con el fin de hacer frente a la disminución de la participación y a las bajas tasas de retorno a la escuela. *Cuando las escuelas cierran* es un recordatorio oportuno de que las escuelas no solo son lugares esenciales para el aprendizaje, sino que también son vitales para la salud, el bienestar y la protección de todos los y las estudiantes.

El cierre de las escuelas
que afecta a
1600
millones de
estudiantes
supone una
amenaza alarmante para
la igualdad de género



unesco

“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y las mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz”

Cuando las escuelas cierran

El impacto de género del cierre de las escuelas por el COVID-19

Prólogo

En el momento más severo de la pandemia de COVID-19, en 2020, el cierre de las escuelas afectó a casi 1.600 millones de educandos en más de 190 países. El impacto en la educación fue mundial, de una forma nunca vista en anteriores epidemias, emergencias o crisis.

A pesar de que los gobiernos y sus socios actuaron rápidamente para garantizar la continuidad del aprendizaje, el cierre de las escuelas por el COVID-19 ha obstaculizado el derecho a una educación inclusiva y de calidad para niñas, niños y jóvenes de todo el mundo. Las repercusiones solo están empezando a entenderse, pero incluyen riesgos para la salud y el bienestar de las y los estudiantes, pérdidas de aprendizaje y trayectorias educativas trastocadas – con consecuencias para el futuro de toda una generación.

La UNESCO encargó este estudio mundial para entender las dimensiones de género de estos y otros impactos relacionados con el cierre de las escuelas.

Planteamos algunas preguntas difíciles: ¿Qué impacto han tenido las normas sociales y las expectativas de género en la capacidad de los educandos para estudiar en línea y volver a la escuela? ¿De qué manera los vacíos existentes en los suministros de servicios de salud, nutrición y protección en las escuelas durante el cierre de estas han aumentado los riesgos y las vulnerabilidades de género? ¿Se han ahondado las desigualdades de género preexistentes durante este período, afectando a los resultados de educación, salud y protección? Y, lo que es más importante, ¿qué políticas y programas implementados en respuesta por los gobiernos y sus socios han tenido éxito en la promoción de la igualdad de género en y a través de la educación?

Los datos y los ejemplos incluidos en este informe nos recuerdan que el camino hacia la igualdad no es fácil y que se necesitan acciones de colaboración, decididas y sostenidas, para volver a encarrilarnos de modo que podamos reforzar la igualdad.

Para ello, necesitamos datos desglosados por sexo, ingresos, ubicación y otras características para saber quiénes aprenden mientras las escuelas están cerradas, quiénes vuelven a clase cuando las escuelas abren – y quiénes no.

Necesitamos enfoques participativos que atiendan efectivamente a las perspectivas de niñas, niños y jóvenes y sus experiencias de género, y que garanticen la adopción de medidas para abordar las necesidades de educación, salud y bienestar que expresan.

Por último, necesitamos puentes entre los gobiernos, el personal docente, el personal de administración escolar, las familias, las comunidades y las y los estudiantes, para prevenir daños y salvaguardar derechos.

La UNESCO seguirá trabajando mano a mano con los países y la comunidad internacional para impulsar la acción y apoyar la creación de sistemas de educación resilientes y con enfoque de género que respondan a las necesidades de todos los educandos, y para no dejar a nadie atrás.



Audrey Azoulay

Directora General de la UNESCO

Agradecimientos

Este informe fue encargado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con el apoyo financiero de la Alianza Mundial para la Educación (GPE, por sus siglas en inglés), bajo la dirección de Vibeke Jensen, Directora de la División de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible; con la orientación general de Justine Sass y Matthias Eck de la Sección de Educación para la Inclusión y la Igualdad de Género de la División para la Educación 2030 y Elspeth McOmish de la División para la Igualdad de Género.

El contenido del informe fue preparado por Population Council, con un equipo central formado por Karen Austrian, Andrea J. Melnikas, Nina Miller, Sarah Blake, Delanie Honda y Sarah Islam. El informe también contó con las contribuciones de los siguientes investigadores y colaboradores de Population Council: Timothy Abuya, Sajeda Amin, Ashish Bajracharya, Kalob Chauvin-Payne, Eashita Haque, Hayley Herzog, Iram Kamran, Beth Kangwana, Benjamin Kassogue, Meredith Kozak, Faith Mbushi, Eva Muluve, Laura Muthoni, Daniel Mwanga, Neelanjana Pandey, Ubaidur Rob, KG Santhya, Zeba Sathar y Lassina Toure. Los siguientes revisores de Population Council también aportaron valiosas contribuciones: Joyce Altman, Jessica DeMulder, Nicole Haberland, Thoai Ngo, Christina Tse y Corinne White.

Este informe no habría sido posible sin las generosas y variadas contribuciones de muchas personas de todo el mundo. En particular, la UNESCO agradece a los niños y las niñas que compartieron sus experiencias con nosotros.

La UNESCO también reconoce las importantes contribuciones de los ministerios de educación, salud y género, del personal docentes, de los educandos, de los padres y tutores, y de otras partes interesadas del sector de educación a nivel nacional, en especial en los países donde se realizaron los estudios de caso nacionales: Bangladesh, Côte d'Ivoire, India, Kenya, Malí y Pakistán.

La UNESCO agradece el apoyo prestado por el Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación y sus organizaciones para ayudar a refinar el alcance del estudio, aportar contribuciones en calidad de informantes clave y proporcionar comentarios sobre las diferentes iteraciones del informe: Felipe Urtas (Catcalls y la Red Juvenil UNGEI), GH Ambat (Departamento de Educación, Filipinas), Louise Banham (Ministerio de Relaciones Exteriores, del Commonwealth y de Desarrollo, Reino Unido), Megan Dersnah y Nadia Hanna (Global Affairs Canada), Christin McConnell, Helen Murseli y Jorge Ubaldo Colin Pescina (GPE), María Fernanda Torres y Verónica Villarán (Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú – CREER), Lucia Fry (Fondo Malala), Adama Momoh (Ministerio de Educación, Sierra Leona), Hélène Ferrer y Joanna Godrecka-Bareau (Ministerio de Europa y Asuntos Exteriores, Francia), Silje Sjøvaag Skeie (Agencia Noruega de Cooperación al Desarrollo – NORAD), Nola Barackman y Tsehaitu Retta (Fundación Obama), Alison Joyner, Cassiopée Mairiaux y Yona Nestel (Plan International), Christopher Castle y Jamila Seftaoui (UNESCO), Marie Fabricia Devignes (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO), Nora Fyles (Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas), Takudzwa Kanyangarara, Ingrid Sánchez Tapia y Wongani Grace Taulo (UNICEF) y Shobhana Sosale (Banco Mundial).

La UNESCO también reconoce las contribuciones realizadas por Elaine Unterhalter, Colleen Howell, Oliver Mutanga, Amy North, Xiaomin Li y Maria Ron Balsera del Centro de Educación y Desarrollo Internacional del Instituto de Educación de University College London y su examen sistemático complementario de las dimensiones de género del cierre prolongado de las escuelas. La UNESCO encargó ambos trabajos simultáneamente para garantizar que la respuesta educativa y los esfuerzos de recuperación durante y después del COVID-19 se basen en la comprensión de los impactos de género del cierre prolongado de las escuelas, tanto en el contexto actual del COVID-19 como en los relacionados con las catástrofes ambientales, las pandemias, los conflictos, las emergencias, y las convulsiones políticas, económicas y sociales.

Por último, el informe también ha contado en gran medida con las ideas aportadas por informantes clave. Además de los antemencionados miembros del Programa Emblemático de Género, las siguientes personas: Diva Dhar y Shubha Jayaram (Fundación Bill y Melinda Gates), Emma Sarton y Khadijah Fancy (Cambridge Education), Susannah Hanes (Center for Global Development), Mary Joy Pigozzi (Educate a Child), Sally Gear y Lina Payne (Ministerio de Relaciones Exteriores, del Commonwealth y de Desarrollo, Reino Unido), Jennifer Sklar y Jamie Weiss-Yagoda (International Rescue Committee), Ian Kaliwo (Mecanismo de Intercambio de Conocimientos e Innovaciones en África de la GPE), así como Naomi Nyamweya (Fondo Malala), Eric Remarcle (Plan International Bélgica), Fe Nogra-Abog (Plan International Canadá), Nicola Gray (investigadora afiliada a la Cátedra UNESCO de Salud y Educación Mundial), Antara Ganguli (UNGEI), Henriette Dewitt, Ramatoulaye Dieye y Alina Kleinn (Programa Mundial de Alimentos, con el apoyo adicional de Michele Doura, Sandra Hittmeyer y Emilie Sidaner), y Kehinde Funmilola Ajayi y Estelle Koussoubé (Banco Mundial).

La UNESCO también agradece el apoyo prestado por un gran número de compañeros de la UNESCO en las diferentes etapas de la elaboración de este informe, entre ellos Manos Antoninis, Sara Bin Mahfooz, Borhene Chakroun, Gwang-Chol Chang, Jonathas De Mello, Keith Holmes, Maki Katsuno-Hayashikawa, Elodie Khavarani, Valtencir Mendes, Maya Prince, Huong Le Thu, Thu Truong, Satoko Yano y Bruno Zanolbia. Se agradece especialmente al personal de la UNESCO sobre el terreno que contribuyó a la investigación en los países, como Fodé Doumbia, Saidou Kanambaye y Sy Saip (Oficina de la UNESCO en Bamako); Shereen Akther, Shakil Ahmed, Shahidul Islam y Mahfuza Rahman (Oficina de la UNESCO en Dhaka); Alima Bibi, Zafar Malik y Patricia McPhillips (Oficina de la UNESCO en Islamabad); Scheherazade Feddal, Saidou Jallow, Jane Kamau y Virginia Mumo (Oficina de la UNESCO en Nairobi); y Eric Falt, Huma Masood y Sarita Jadav (Oficina de la UNESCO en Nueva Delhi).

Índice

Resumen	13
Capítulo 1. Introducción	18
Introducción.....	19
Antecedentes y razonamiento	19
Objetivos y preguntas de investigación	20
Marco conceptual	20
Metodología: fuentes de datos y análisis	23
Examen ético.....	24
Limitaciones de datos.....	24
Estructura del informe.....	25
Capítulo 2. Los impactos de género del cierre de las escuelas por el COVID-19	26
Conclusiones principales.....	27
Introducción.....	28
El alcance del cierre de las escuelas durante el COVID-19	29
Género y aprendizaje a distancia	30
<i>Roles de género, uso de tiempo y estrategias de aprendizaje a distancia</i>	<i>31</i>
<i>La brecha digital de género y la pérdida de aprendizaje</i>	<i>36</i>
Género y abandono escolar.....	40
Género, salud y bienestar.....	42
<i>Salud mental</i>	<i>42</i>
<i>Salud física y nutrición</i>	<i>44</i>
<i>Salud sexual y reproductiva</i>	<i>45</i>
<i>Protección contra el daño</i>	<i>46</i>
<i>Violencia de género</i>	<i>46</i>
<i>Matrimonio infantil, precoz y forzado</i>	<i>50</i>
Conclusión.....	51
Capítulo 3. La respuesta del mundo: Mitigar los impactos de género del cierre de las escuelas por el COVID-19	52
Conclusiones principales.....	53
Introducción.....	54
Género y aprendizaje a distancia.....	54
<i>Apoyo a las familias y a los estudiantes</i>	<i>59</i>
<i>Apoyo al personal docente</i>	<i>61</i>
Género y regreso a la escuela.....	63
Género, salud y bienestar.....	65
<i>Salud mental</i>	<i>66</i>
<i>Salud física y nutrición</i>	<i>67</i>
<i>Salud sexual y reproductiva</i>	<i>68</i>
<i>Protección contra el daño</i>	<i>70</i>
Conclusión.....	71
Capítulo 4. Conclusiones y recomendaciones	72
Bibliografía	78
Anexos	87
Anexo 1: Preguntas de investigación	88
Anexo 2: Examen de la literatura y de las bases de datos: métodos de búsqueda y fuentes.....	89
Anexo 3: Métodos detallados de la Encuesta EGER.....	92
Anexo 4: Entrevista a informantes clave	94
Anexo 5: Investigación centrada en países.....	96

Lista de gráficos, tablas y recuadros

Gráficos

Gráfico 1: Marco conceptual de las dimensiones de género del cierre de las escuelas: Tres posibles vías para obtener resultados adversos.....	22
Gráfico 2: Componentes del Análisis sobre el Género y el Cierre de las Escuelas (GSCA, por sus siglas en inglés).....	23
Gráfico 3: Número de semanas que las escuelas estuvieron cerradas, por región, desde febrero de 2020 hasta mediados de septiembre de 2021	29
Gráfico 4: Porcentaje de países encuestados que ofrecen una modalidad de aprendizaje a distancia en al menos un nivel educativo, por grupo de ingresos	31

Tablas

Tabla 1: Género y uso del tiempo debido al cierre de las escuelas, Pakistán	35
Tabla 2: Motivos para no regresar a la escuela entre los adolescentes de Kenya, niñas y niños de 10 a 19 años, de febrero a marzo de 2021	41

Recuadros

Recuadro 1: Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO.....	19
Recuadro 2: ¿Qué podemos aprender del pasado?.....	28
Recuadro 3: La brecha digital de género.....	37
Recuadro 4: Conclusiones del GSCA sobre las limitaciones de Internet y de datos en función del género en Pakistán	38
Recuadro 5: Estudio de caso: Intervención multimodal de aprendizaje a distancia en Bangladesh	39
Recuadro 6: Conclusiones del GSCA sobre la salud mental en Bangladesh, Kenya y Pakistán.....	43
Recuadro 7: Conclusiones del GSCA sobre la violencia de género durante el cierre de las escuelas en Bangladesh, Kenya y Pakistán.....	49
Recuadro 8: Conclusiones del GSCA sobre los matrimonios infantiles y el cierre de las escuelas en Bangladesh y Kenya.....	50
Recuadro 9: Bangladesh: La graduación automática para motivar la continuidad educativa.....	55
Recuadro 10: Respuestas gubernamentales al cierre de las escuelas: Ghana, Honduras y Rwanda.....	55
Recuadro 11: Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO: Un año de COVID-19	57
Recuadro 12: Los proyectos de la iniciativa Girl's Education Challenge para abordar el COVID-19	58
Recuadro 13: Ejemplos de iniciativas para apoyar a los educandos y cuidadores en el aprendizaje a distancia	60
Recuadro 14: Ejemplos de iniciativas para apoyar al personal docente en el aprendizaje a distancia	62
Recuadro 15: Orientación para apoyar la planificación con enfoque de género del regreso a la escuela	63
Recuadro 16: El regreso a la escuela en Kenya: las 4T	65
Recuadro 17: “Mi mundo mejor” de CAMFED.....	65
Recuadro 18: Ejemplos de iniciativas de apoyo a la salud mental durante el cierre de las escuelas	67
Recuadro 19: Estudio de caso: Malí adapta la educación integral en sexualidad a formatos digitales.....	68
Recuadro 20: Enfoques prometedores para mitigar los efectos del cierre de las escuelas.....	71
Recuadro 21: Temas clave para futuras investigaciones.....	74
Recuadro 11: Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO: Un año de COVID-19	57
Recuadro 12: Los proyectos de la iniciativa Girl's Education Challenge para abordar el COVID-19	58
Recuadro 13: Ejemplos de iniciativas para apoyar a los educandos y cuidadores en el aprendizaje a distancia	60
Recuadro 14: Ejemplos de iniciativas para apoyar al personal docente en el aprendizaje a distancia	62
Recuadro 15: Orientación para apoyar la planificación con enfoque de género del regreso a la escuela	63
Recuadro 16: El regreso a la escuela en Kenya: las 4T	65
Recuadro 17: “Mi mundo mejor” de CAMFED.....	65
Recuadro 18: Ejemplos de iniciativas de apoyo a la salud mental durante el cierre de las escuelas	67
Recuadro 19: Estudio de caso: Malí adapta la educación integral en sexualidad a formatos digitales.....	68
Recuadro 20: Enfoques prometedores para mitigar los efectos del cierre de las escuelas.....	71
Recuadro 21: Temas clave para futuras investigaciones.....	74

Siglas

ACNUR	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
AMPPF	Asociación Maliense para la Protección y Promoción de la Familia
CAMFED	Campaña para la Educación Femenina
EGER	Recurso de Evidencia para el Género y la Educación
GAGE	Género y Adolescencia: Evidencia Mundial
GPE	Alianza Mundial para la Educación
GSCA	Análisis sobre el Género y el Cierre de las Escuelas
IPPF	Federación Internacional de Planificación Familiar
IRC	Comité Internacional de Rescate
LGBTIQ	Personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales y queer
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organización no gubernamental
ONU	Naciones Unidas
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SMS	Servicio de mensajes cortos
TIC	Tecnología de la información y la comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNESCO-IEU	Instituto de Estadística de la UNESCO
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas
UNGEI	Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
WFP	Programa Mundial de Alimentos



Resumen

Resumen

El cierre de las escuelas para mitigar la propagación del COVID-19 ha afectado a casi 1.600 millones de educandos en más de 190 países. La interrupción de la educación puede tener consecuencias de gran alcance. Sus efectos inmediatos son la pérdida de aprendizaje y el abandono escolar, que tienen consecuencias negativas a corto y largo plazo que repercuten en todos los sectores. Más allá de las repercusiones en el aprendizaje, la perturbación sin precedentes causada por los cierres escolares debido a la pandemia de COVID-19 supone una amenaza inmediata y a largo plazo para la igualdad de género y puede tener efectos específicos de género perniciosos en ámbitos como la salud, el bienestar y la protección. Entender esta dinámica de género es un requisito previo para desarrollar estrategias eficaces que garanticen la continuidad educativa y promuevan la igualdad de género.

Por estos motivos, la UNESCO, con la financiación de la Alianza Mundial para la Educación (GPE, por sus siglas en inglés), encargó un estudio mundial sobre las dimensiones de género del cierre de las escuelas por el COVID-19. Este trabajo forma parte de la iniciativa del Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO, cuyo objetivo es entender y apoyar a los países para que aborden las dimensiones de género de la crisis escolar por el COVID-19 y para que salvaguarden los progresos realizados en materia de igualdad de género en la educación en las últimas décadas.

Este estudio, denominado Análisis sobre el Género y el Cierre de las Escuelas (GSCA, por sus siglas en inglés), tiene como objetivo:

- Analizar la evidencia existente y generar evidencia nueva sobre las dimensiones de género de los cierres de las escuelas por el COVID-19 en relación con los educandos, sus padres y tutores, el personal docente, el personal de implementación de programas, las y los responsables de la elaboración de políticas y de la toma de decisiones, y otras partes interesadas.
- Examinar las respuestas al cierre de las escuelas e identificar prácticas prometedoras, incluyendo esfuerzos para promover la igualdad de género, y considerar y abordar las normas, expectativas, disparidades y restricciones de género que tienen un impacto en los resultados de educación, salud y protección.

- Hacer recomendaciones basadas en evidencia para guiar la recuperación educativa tras la pandemia de manera que se promueva la igualdad de género, y mejorar la preparación de los sistemas de educación para abordar de manera significativa el género en futuras crisis.

El GSCA abarca cuatro componentes de investigación y análisis:

- 1. Un examen de la literatura y de las bases de datos** – Un examen de toda la literatura y de todas las bases de datos pertinentes.
- 2. Una encuesta del Recurso de Evidencia para el Género y la Educación (EGER, por sus siglas en inglés)** – Encuesta a más de 300 organizaciones con experiencia en género y educación que trabajan en más de 100 países y que participan en la plataforma EGER.
- 3. Entrevistas a informantes clave** – Entrevistas detalladas a 22 expertos en género y educación a nivel mundial procedentes de organizaciones bilaterales y multilaterales, ministerios gubernamentales, ONG internacionales y otros organismos.
- 4. Investigaciones centradas en cinco países (Bangladesh, Côte d'Ivoire, Kenya, Malí y Pakistán)** – Los métodos de investigación incluyeron la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos, el análisis de datos primarios y secundarios, entrevistas a informantes clave, y grupos de discusión a distancia incluyendo a niños y niñas en edad escolar, sus padres, líderes comunitarios y religiosos, y expertos en género y educación.

Conclusiones principales: El impacto de género del cierre de las escuelas por el COVID-19

Los educandos de todo el mundo han experimentado períodos prolongados y sustanciales de interrupción de la educación debido al cierre de las escuelas por el COVID-19. Aunque sea demasiado pronto para entender el pleno alcance de la pérdida de aprendizaje o del abandono escolar, o para entender plenamente los patrones de género y los factores subyacentes, se pueden extraer algunas conclusiones preliminares. La forma en que las niñas y los niños, las y los jóvenes se vieron afectados de manera diferente por el cierre de las escuelas por el COVID-19 varía según el contexto. Lo que está claro es que ir a la escuela es esencial para el bienestar de todos los educandos. Las escuelas son lugares donde los educandos disfrutaban de la interacción social y reciben apoyo emocional. Proporcionan una estructura diaria y, lo que es más importante, pueden ofrecer una protección específica de género.

Acceso al aprendizaje a distancia: La posibilidad de que las niñas y los niños accedan, participen y disfruten del aprendizaje a distancia depende en parte de las normas y expectativas de género. En los contextos más pobres, el tiempo de las niñas para aprender se vio restringido por el aumento de las tareas domésticas y la participación de los niños en el aprendizaje se vio limitada por actividades para generar ingresos. En muchos contextos, las niñas tuvieron dificultades para participar en las modalidades de aprendizaje a distancia digital debido al acceso limitado a los dispositivos con acceso a Internet, a la falta de competencias digitales y a las normas culturales que restringen su uso de dispositivos tecnológicos. Las mujeres docentes informaron de niveles más elevados de estrés relacionados con el mayor uso de la tecnología para la enseñanza. Los datos sobre la participación en las modalidades de aprendizaje a distancia desglosados por sexo y la forma en que el sexo se entrelaza con otras características que pueden agravar la desventaja son limitados. Esto es especialmente cierto en contextos de crisis y de refugiados.

Regreso a la escuela: Los datos sobre el regreso a la escuela todavía son limitados, pero en los datos disponibles han aparecido disparidades de género. Parece que hay más niñas en riesgo en algunos contextos, mientras que los niños corren más riesgo en otros. Entre los obstáculos para el regreso a la escuela se encuentran la pobreza, las tareas domésticas y generadoras de ingresos, la preocupación por la pérdida de aprendizaje y el retraso, la transición a la edad adulta, incluidos el matrimonio y el embarazo, y la preocupación por la salud y la seguridad.

Salud, bienestar y protección: El cierre de las escuelas por el COVID-19 ha causado efectos adversos en materia de salud mental que afectan negativamente a la capacidad de los niños y las niñas para participar en el aprendizaje. Esto puede tener repercusiones a largo plazo en la vida de los niños y las niñas. Si bien las niñas declararon más problemas de salud mental, los niños también declararon resultados adversos de salud mental. Los educandos LGBTIQ (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales y queer) manifestaron sentirse más aislados y ansiosos. Aunque no se observaron patrones claros de género, se ha documentado una disminución de la actividad física y un aumento del tiempo frente a la pantalla. Hay pocos datos disponibles sobre los impactos de género del cierre de las escuelas en la nutrición de los educandos. Muchos educandos perdieron el acceso a la educación integral en sexualidad y a los servicios de salud sexual y reproductiva durante el cierre de las escuelas. Los servicios para denunciar y abordar la violencia se han visto afectados en todo el mundo. Estos factores pueden haber provocado

una mayor exposición a los embarazos precoces y no deseados, a las infecciones de transmisión sexual y a la violencia de género. Los niños parecen haberse visto cada vez más afectados por la violencia dentro de la comunidad en los entornos afectados por las crisis, mientras que las tareas familiares fuera del hogar han incrementado la vulnerabilidad de las niñas frente a la violencia. Por último, los datos sobre el aumento de los matrimonios infantiles, precoces y forzados son mixtos. No obstante, las presiones relacionadas con el COVID-19 y el cierre de las escuelas pueden haber llevado a una aplicación menos estricta o a la relajación de las prohibiciones existentes sobre el matrimonio infantil.

Conclusiones principales: Respuestas adoptadas para mitigar el impacto de género del cierre de las escuelas por el COVID-19

El mundo se vio sorprendido por el COVID-19. En las respuestas de los gobiernos en materia de educación, parece que la rapidez, más que la equidad del acceso y los resultados, fue la prioridad a la hora de implementar a gran escala las estrategias de aprendizaje a distancia; las respuestas iniciales al COVID-19 parecen haberse desarrollado con poco análisis de género y atención a los enfoques inclusivos. Por lo general, surgieron respuestas multimodales y las soluciones de aprendizaje a distancia sin tecnología y de baja tecnología fueron particularmente importantes para dar respuesta a las cuestiones de género y no dejar a nadie atrás.

Acceso al aprendizaje a distancia: Las respuestas iniciales de los gobiernos carecían de análisis de género y de enfoques inclusivos. Surgieron enfoques multimodales para abordar la brecha digital de género y ser más inclusivos. Sin embargo, menos de la mitad de los países encuestados declararon haber adoptado una o varias medidas para apoyar específicamente la educación de las niñas durante la pandemia. La participación de la comunidad y la familia fueron criterios comunes para entender mejor las necesidades de los educandos y ofrecer recursos e información. Muchos países proporcionaron apoyo al personal docente, pero hubo pocos datos sobre innovaciones que apoyaran a las docentes o ayudaran al personal docente en general a abordar los desafíos específicos de género de sus educandos.

Regreso a la escuela: Una amplia gama de países elaboró planes de recuperación y de reapertura de las escuelas. El plan de Ghana reconoce los obstáculos para estudiar relacionados con el género durante el cierre de las escuelas, mientras que la estrategia de Rwanda apoya a las niñas embarazadas y a las

madres adolescentes para que prosigan su educación. Muchos países apoyaron campañas como la de #LaEducaciónContinúa para promover el regreso a la escuela, especialmente el de las niñas. Las transferencias monetarias fueron una intervención común para garantizar que las niñas regresaran a la escuela.

Salud, bienestar y protección: Para hacer frente a los efectos adversos para la salud mental del cierre de las escuelas por el COVID-19, surgió el apoyo en forma de líneas telefónicas especiales, visitas a domicilio, espacios en línea, asesoramiento a distancia, y programas de apoyo a la educación social y emocional. Los sistemas de educación se centraron en la higiene y el saneamiento en las estrategias de reapertura de las escuelas. Mientras que las políticas de alimentación escolar tuvieron en cuenta las raciones para llevar a casa, la entrega de alimentos y las transferencias monetarias, prestaron poca atención a las dimensiones de género de la inseguridad alimentaria. La provisión digital de la educación integral en sexualidad se utilizó en una serie de contextos junto con la radio, la televisión y otros formatos.

Diferentes análisis mostraron que los programas que establecieron fuertes vínculos antes del inicio de la pandemia fueron más capaces de mantener la comunicación con los educandos y sus familias mientras las escuelas permanecieron cerradas. Las transferencias monetarias y la eliminación de las cuotas escolares resultaron ser intervenciones especialmente prometedoras para garantizar el regreso a la escuela de las niñas. Será necesario implementar medidas que garanticen el regreso a la educación de las niñas embarazadas y de las madres adolescentes. La abolición de las políticas que impiden que las niñas embarazadas o con hijos vuelvan a la escuela debe ir acompañada de la sensibilización para reducir el estigma social y la discriminación. Hay que redoblar los esfuerzos para acabar con la práctica del matrimonio infantil, precoz y forzado que priva a las niñas de sus perspectivas de futuro. Es posible que aumente la demanda y/o la necesidad de intervenciones integrales para abordar la salud mental, especialmente cuando vuelvan a abrirse las escuelas. Deben documentarse todas las prácticas exitosas relacionadas con el cierre y la reapertura de las escuelas, en especial las que se centran en la equidad y en no dejar a nadie atrás.

Por último, los gobiernos y los socios implementaron medidas preventivas en diversos contextos, como campañas para evitar la violencia de género. El hecho de que nuestro informe no apunte de forma concluyente a un aumento de la violencia de género, de los embarazos precoces y no deseados, y de los matrimonios infantiles,

precoces y forzados puede apuntar a la eficacia de estas acciones. Se necesitan más investigaciones para entender la situación y establecer vínculos causales claros sobre los factores subyacentes positivos o negativos.

Recomendaciones

El futuro de la pandemia es incierto y no se sabe si se darán nuevos o adicionales cierres escolares. Es importante seguir abordando las condiciones actuales y mitigar los daños a corto, mediano y largo plazo, así como avanzar en los esfuerzos para garantizar el derecho a la educación y la igualdad de género. Esto requiere una respuesta holística y el compromiso de las partes interesadas en los sectores de la educación, la salud y la protección. Todo el mundo tiene un papel que desempeñar: los gobiernos, las organizaciones bilaterales y multilaterales, la sociedad civil, el sector privado, el mundo académico, las y los jóvenes, las familias, las y los cuidadores y las comunidades.

Promover la igualdad de acceso al aprendizaje a distancia con enfoque de género e inclusivo

- Cuando las escuelas tengan que cerrar inesperadamente durante el año académico, garantizar la provisión de una serie de **opciones de aprendizaje a distancia** en la que se incluyan soluciones sin tecnología y de baja tecnología que tengan en cuenta las desigualdades de género en el acceso digital, las competencias y la seguridad en línea, en particular para los niños y las niñas más vulnerables.
- Encabezar y apoyar los esfuerzos para **llegar a los educandos que corren más riesgo de quedarse atrás**, en particular los marginados por la discriminación y la desigualdad de género en combinación con otros factores de vulnerabilidad, incluyendo mediante la divulgación personalizada y la interacción cara a cara.
- Diseñar y desarrollar **herramientas y recursos** educativos con enfoque de género, en particular recursos digitales, que se dirijan e involucren a grupos de población con alto riesgo de abandono escolar, en particular niños y jóvenes de entornos vulnerables.
- Proporcionar apoyo y formación adecuados al **personal docente** para que realice intervenciones de aprendizaje a distancia de calidad y con enfoque de género, prestando especial atención a las necesidades del personal docente con responsabilidades domésticas y de cuidado y con una carga importante de cuidados.

- Cuando sea posible, utilizar evaluaciones formativas para realizar un **seguimiento de los resultados de aprendizaje**, desglosados por sexo y otras características sociodemográficas relevantes, para contribuir a medidas de recuperación específicas para los más necesitados.

Prevenir el abandono escolar y garantizar el regreso a la escuela, especialmente de los más vulnerables

- Liberar fondos destinados a las escuelas en la medida de lo posible para que puedan **volver a abrir y permanecer abiertas** manteniendo los protocolos de seguridad de COVID-19.
- Adoptar medidas inmediatas para cumplir el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, mediante la **provisión de 12 años de educación gratuita, financiada con fondos públicos, inclusiva, equitativa y de calidad**, libre de discriminación, incluyendo la eliminación de las cuotas de readmisión escolar, la subvención de los costos indirectos asociados a la escolarización, la provisión de paquetes de protección social para las familias pobres, y la garantía de que las escuelas respondan a las necesidades específicas de género.
- Recopilar y poner a disposición del público **datos desglosados por sexo**, edad y otras características pertinentes para realizar un seguimiento de la participación en el aprendizaje a distancia, la reinscripción de las y los estudiantes y su rendimiento, incluyendo mediante la colaboración con las comunidades locales.
- Reducir las **barreras a la reinscripción escolar**, en particular para las niñas y otros niños que se enfrentan a obstáculos para su plena participación relacionados con el género. Implementar y financiar políticas para apoyar el regreso a la escuela de las alumnas embarazadas y con hijos.
- Trabajar dentro de las comunidades locales, especialmente con organizaciones locales de mujeres, jóvenes y familias, para **sensibilizar** a las poblaciones más aisladas sobre la importancia de la participación en la escolarización.
- Llevar a cabo **evaluaciones rigurosas** para determinar qué es lo que funciona para que los niños y las niñas regresen a la escuela y aprendan, centrándose en las niñas y otros grupos identificados como de alto riesgo de pérdida de aprendizaje y abandono.
- Formar y apoyar al **personal docente** y a las escuelas para que ofrezcan programas de apoyo y de recuperación con enfoque de género tras el cierre de las escuelas, prestando especial atención a aquellos que no pudieron participar plenamente en el aprendizaje a distancia.

- Ofrecer **programas acelerados de educación, aprendizaje y transición** para aquellos que no han asistido a la escuela o cuya educación formal ya se había interrumpido antes de la pandemia de COVID-19.

Salvaguardar la salud y el bienestar de todos los estudiantes y docentes

- Desarrollar las capacidades del **personal docente** y del personal de administración escolar para identificar y abordar mejor los impactos de género del cierre de las escuelas en la salud y el bienestar general de los educandos, mediante recursos adecuados, el desarrollo profesional y otros apoyos.
- Equipar a las **escuelas** para que presten un apoyo psicosocial integral y promuevan una educación socioemocional de calidad mediante, entre otras posibilidades, políticas, actualizaciones de los currículos, y formación y apoyo docente.
- Trabajar con las **comunidades** para desarrollar programas de apoyo psicosocial apropiados que tengan en cuenta el COVID-19 y posibles pandemias futuras, y que fomenten la resiliencia y el liderazgo.
- Participar en **asociaciones de múltiples partes interesadas** para garantizar que las necesidades específicas de género que no están siendo satisfechas directamente por los programas gubernamentales se aborden a través de otros canales. En colaboración con los sectores de la salud y la nutrición, financiar e implementar canales alternativos de suministro de servicios en las escuelas, como comidas, educación sanitaria, educación integral en sexualidad, prevención de y respuesta a la violencia, y asesoramiento, para estar preparados ante el cierre de las escuelas. Mantener y desarrollar los servicios de salud sexual y reproductiva.
- Ofrecer orientación sobre **temas que a menudo no se abordan** en el currículo formal, como la educación integral en sexualidad y la educación social y emocional, y reconocer que la educación es algo más que la alfabetización y la aritmética.
- **Ampliar los programas** que desafían la violencia de género. Fomentar el compromiso de la comunidad para mejorar la seguridad de los niños y adolescentes, incluyendo mediante el establecimiento de sistemas seguros y anónimos de denuncia y de remisión a través de las escuelas y/o los departamentos de administración educativa. Aumentar la conciencia y la responsabilidad de las comunidades para proteger de cualquier daño a todos los educandos.

Construir sistemas educativos resilientes, equitativos y con enfoque de género

- Garantizar que los **datos** recopilados sobre los efectos de la pandemia en la educación y en la comunidad educativa se desglosen por sexo, edad y otras características relevantes de la población, utilizando un enfoque interseccional. Apoyar a los gobiernos, cuando sea necesario, para que mejoren el análisis interseccional y lo utilicen para elaborar políticas y planes basados en evidencia.
- Desarrollar **planes de mitigación de crisis** escolares y educativas con enfoque de género, incluido en caso de pandemias, que adopten un enfoque global y coordinado para toda la escuela.
- Desarrollar la sensibilización y comprensión del **personal docente** sobre las dimensiones de género de las pandemias, incluida la forma en que los educandos se ven afectados por factores entrecruzados de vulnerabilidad, y sus capacidades para incorporar una perspectiva de género a sus prácticas de enseñanza.
- Identificar y ampliar la implementación de **programas y políticas basados en evidencia y “más prometedores”** que tengan en cuenta las normas de género que actúan como barreras para la participación de los niños y las niñas en el aprendizaje a distancia y el regreso a la escuela, incluyendo mediante un enfoque interseccional. Documentar estos programas y políticas.
- Incluir a los **jóvenes, en particular a las niñas y a los cuidadores**, en la investigación, el diseño de programas y la toma de decisiones para entender y responder mejor a sus experiencias, a las prioridades de los programas y a las percepciones de lo que es eficaz, y garantizar su liderazgo.

Financiar una educación que promueva la inclusión y la igualdad de género

- Invertir significativamente en **una educación y un aprendizaje**, incluyendo el desarrollo de competencias digitales y el aprendizaje a distancia, que lleguen a las niñas y los niños más marginados.
- Proporcionar recursos financieros para subsanar la falta de evidencia con una **investigación rigurosa** y un enfoque particular en los marginados debido a una combinación de factores como el género, la pobreza, la discapacidad y/o la geografía.
- Proporcionar financiación para apoyar la implementación de **respuestas basadas en evidencia** que traten de prevenir o eliminar las disparidades de género en todas las dimensiones y en todos los niveles de la educación.

Promover y garantizar enfoques integrados, coordinados y que abarquen todo el sistema

- Construir y participar en **asociaciones de múltiples partes interesadas**, bajo el liderazgo del gobierno, para ofrecer servicios y apoyo para la promoción de la educación, la salud y el bienestar, reconociendo que los organismos sin ánimo de lucro suelen tener una ventaja comparativa para llegar a los grupos más marginados.
- Desempeñar funciones de **abogacía, seguimiento y supervisión** al exigir a los gobiernos que rindan cuentas a todos los niveles para que cumplan sus compromisos y responsabilidades, en particular con las niñas más vulnerables.





Capítulo 1

Introducción

Introducción

Antecedentes y razonamiento

El 5 de enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud emitió su primer Informe sobre Brotes Epidémicos (OMS, 2020) relativo a un grupo de casos de neumonía de causa desconocida. Tan solo ocho meses después, el cierre de las escuelas debido a la pandemia de COVID-19 había afectado a casi 1.600 millones de educandos en más de 190 países (ONU, 2020). Las escuelas de todo el mundo se cerraron por completo durante un promedio de cuatro meses en 2020. Si se tiene en cuenta el cierre parcial de las escuelas, se perdió el equivalente a casi dos tercios de un año escolar típico (2021c). A pesar de los esfuerzos de los gobiernos y otras partes interesadas, casi 500 millones de educandos, desde la enseñanza preescolar hasta el segundo ciclo de secundaria, no tuvieron acceso al aprendizaje a distancia, tres cuartas partes de los cuales vivían en los hogares más pobres o en zonas rurales (2021a).

La interrupción de la educación tiene consecuencias de gran alcance. Sus efectos inmediatos son la pérdida de aprendizaje y el abandono escolar, que tienen consecuencias negativas a corto y largo plazo que repercuten en todos los sectores. Si bien el pleno alcance de estas repercusiones no se conocerá hasta dentro de muchos años –entre otras cosas porque la pandemia aún no ha concluido– el Banco Mundial ha sugerido que una pérdida de aprendizaje y un abandono escolar de esta

magnitud son “una catástrofe de desigualdad en ciernes” que afectará a toda una generación (Banco Mundial, 2021). Por ejemplo, el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) ha calculado que 100 millones de niños y niñas *más* quedarán por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura como consecuencia de la pandemia (UNESCO-IEU et al., 2021).

Más allá de las repercusiones en el aprendizaje, la perturbación sin precedentes causada por el cierre de las escuelas debido a la pandemia de COVID-19 supone una amenaza inmediata y a largo plazo para la igualdad de género y puede tener efectos específicos de género perniciosos en ámbitos como la salud, el bienestar y la protección (UNESCO, 2020a). Entender esta dinámica de género es un requisito previo para desarrollar estrategias eficaces que garanticen la continuidad educativa y promuevan la igualdad de género.

Por este motivo, la UNESCO, con financiación de la Alianza Mundial para la Educación (GPE, por sus siglas en inglés), encargó un estudio mundial sobre las dimensiones de género del cierre de las escuelas por el COVID-19. Este trabajo forma parte del Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO, cuyo objetivo es entender las dimensiones de género de la crisis escolar de COVID-19, y apoyar a los países para que la aborden y para que salvaguarden los progresos realizados en materia de igualdad de género en la educación en las últimas décadas (véase el **Recuadro 1**).

RECUADRO 1

Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO

La UNESCO lanzó la Coalición Mundial para la Educación en febrero de 2020 como plataforma de colaboración para proteger el derecho a la educación durante la pandemia de COVID-19 y después de ella. La Coalición, que cuenta con unos 200 miembros, ha determinado que el género es una de tres áreas de acción emblemáticas. El Programa Emblemático de Género apoya tres pilares de acción: la generación y el uso de datos, investigaciones y evidencia para contribuir a políticas, programas y planes; la abogacía y la comunicación para promover la continuidad del aprendizaje y el regreso a la escuela, las asociaciones y la reforma de sistemas; y las acciones a nivel nacional para evitar el incremento de las desigualdades de género en la educación.

Fuente: Sitio web del Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO: <https://on.unesco.org/GenderFlagship>

Objetivos y preguntas de investigación

Este estudio forma parte de una labor más amplia para avanzar hacia la igualdad de género y ayudar a que la comunidad mundial se acerque a la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Su objetivo es contribuir a los esfuerzos por responder a y recuperarse de los efectos de la pandemia de COVID-19, y garantizar que el género forme parte de la reconstrucción de los sistemas y del trabajo para reforzar la igualdad en dicho proceso.

Este estudio, denominado Análisis sobre el Género y el Cierre de las Escuelas (GSCA, por sus siglas en inglés), tiene como objetivo:

- Analizar la evidencia existente y generar evidencia nueva sobre las dimensiones de género de los cierres de las escuelas por el COVID-19 en relación con los educandos, sus padres y tutores, el personal docente, el personal de implementación de programas, las y los responsables de la elaboración de políticas y de la toma de decisiones, y otras partes interesadas
- Examinar las respuestas al cierre de las escuelas e identificar prácticas prometedoras, incluyendo los esfuerzos para promover la igualdad de género, y considerar y abordar las normas, expectativas, disparidades y restricciones de género que tienen un impacto en los resultados de educación, salud y protección.
- Hacer recomendaciones basadas en evidencia para guiar la recuperación tras la pandemia de manera que se promueva la igualdad de género, y mejorar la preparación de los sistemas de educación para abordar de manera significativa el género en futuras crisis.

El GSCA es la primera iniciativa para analizar diversas conclusiones sobre las dimensiones de género del cierre de las escuelas por el COVID-19, así como evidencia producida a través de la recopilación de datos primarios cuantitativos y cualitativos, entre los cuales se encuentran algunos de los únicos datos disponibles a nivel nacional en tiempo real desglosados por sexo. Reúne las opiniones de expertos, responsables de la toma de decisiones, y ejecutores de diferentes regiones y de todos los grupos nacionales de ingresos, así como datos recopilados directamente de niños y niñas en edad escolar.

Las preguntas de investigación completas se describen en el **Anexo 1** y pueden resumirse como sigue:

- ¿Cuál ha sido el impacto de género del cierre de las escuelas por el COVID-19 en el aprendizaje (y la pérdida de aprendizaje); el rendimiento y desempeño escolar; la reinscripción escolar; y los resultados de salud, bienestar y protección asociados a la asistencia escolar?
- ¿Qué medidas se están tomando para garantizar que las disparidades de género, la desigualdad de género y las formas entrecruzadas de exclusión se aborden en las estrategias de mitigación del cierre de las escuelas y de creación de resiliencia?

Marco conceptual

El marco conceptual de este examen se elaboró como parte de la fase inicial y se revisó con un grupo de investigadores, responsables de la elaboración de políticas y profesionales, y posteriormente se utilizó para orientar el estudio.

El marco plantea la hipótesis de que las normas, expectativas, disparidades y restricciones de género que existían antes del cierre de las escuelas pueden haberse magnificado durante la pandemia de COVID-19, con la posibilidad de que se produzcan efectos adversos en materia de educación, salud y protección, y de que se amplíen las desigualdades de género. El impacto será diferente según el contexto y puede verse agravado por otras formas de desventaja, como la pobreza. El impacto también depende en gran medida de los esfuerzos que se realicen para prevenir y mitigar los efectos adversos, y para apoyar entornos propicios y de empoderamiento a través de políticas, programas y otras intervenciones.

El marco describe tres vías de influencia hipotéticas y generales (**Gráfico 1**). Es bien sabido que las expectativas, limitaciones y disparidades de género, así como las restricciones y los riesgos relacionados con las normas de género, limitaban las oportunidades de educación de las niñas y los niños antes de la pandemia. Puede que el cierre de las escuelas haya acentuado su efecto.

La **Vía 1** muestra las expectativas de género sobre cómo las niñas y los niños pasan su tiempo mientras están en casa. En entornos con roles de género rígidamente definidos, se puede esperar que las niñas asuman una mayor carga de trabajo doméstico y pasen más tiempo cumpliendo con los roles tradicionales de cuidadoras cuando no están en la escuela. Esto dejaría a las niñas con relativamente menos tiempo, en comparación con los niños, para participar en el aprendizaje a distancia. Las tareas condicionadas a un horario, como el cuidado de los niños y la cocina, pueden impedir que las niñas participen en clases en línea en directo o en

oportunidades de aprendizaje a distancia programadas, como las clases transmitidas por radio o televisión. Esta dinámica hace que sea menos probable que las niñas participen en las intervenciones de aprendizaje a distancia y se beneficien de ellas.

La **Vía 1** también muestra cómo las estrategias de aprendizaje a distancia de alta tecnología pueden estar sujetas a las desigualdades asociadas a la brecha digital de género. Las niñas tienen menos probabilidades que los niños de poseer o tener acceso a teléfonos inteligentes y dispositivos con acceso a Internet; tienen más probabilidades que los niños de carecer de las competencias y la confianza para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las niñas también pueden enfrentarse a restricciones e inhibiciones basadas en el género a la hora de utilizar teléfonos inteligentes y acceder a Internet (Girl Effect y Fundación Vodafone, 2018). Por lo tanto, las niñas pueden tener menos probabilidades de participar en y beneficiarse de las medidas de aprendizaje a distancia de alta tecnología implementadas durante los cierres de emergencia de las escuelas, como los cierres por el COVID-19.

Si bien es cierto que en determinados contextos se da mayor prioridad a la educación de los niños varones en las familias, la pobreza y las presiones económicas adicionales provocadas por la pérdida de empleo relacionada con la pandemia o la reducción de los ingresos pueden aumentar la necesidad de ingresos adicionales de un hogar y, por lo tanto, presionar a los niños para que ganen dinero para la familia y reduzcan su tiempo disponible para los estudios. Tanto para las niñas como para los niños más pobres, la combinación de diversas limitaciones y presiones sobre el uso del tiempo, así como la falta de acceso a dispositivos de las TIC y de competencias digitales, pueden dejarlos completamente excluidos de la experiencia del aprendizaje a distancia.

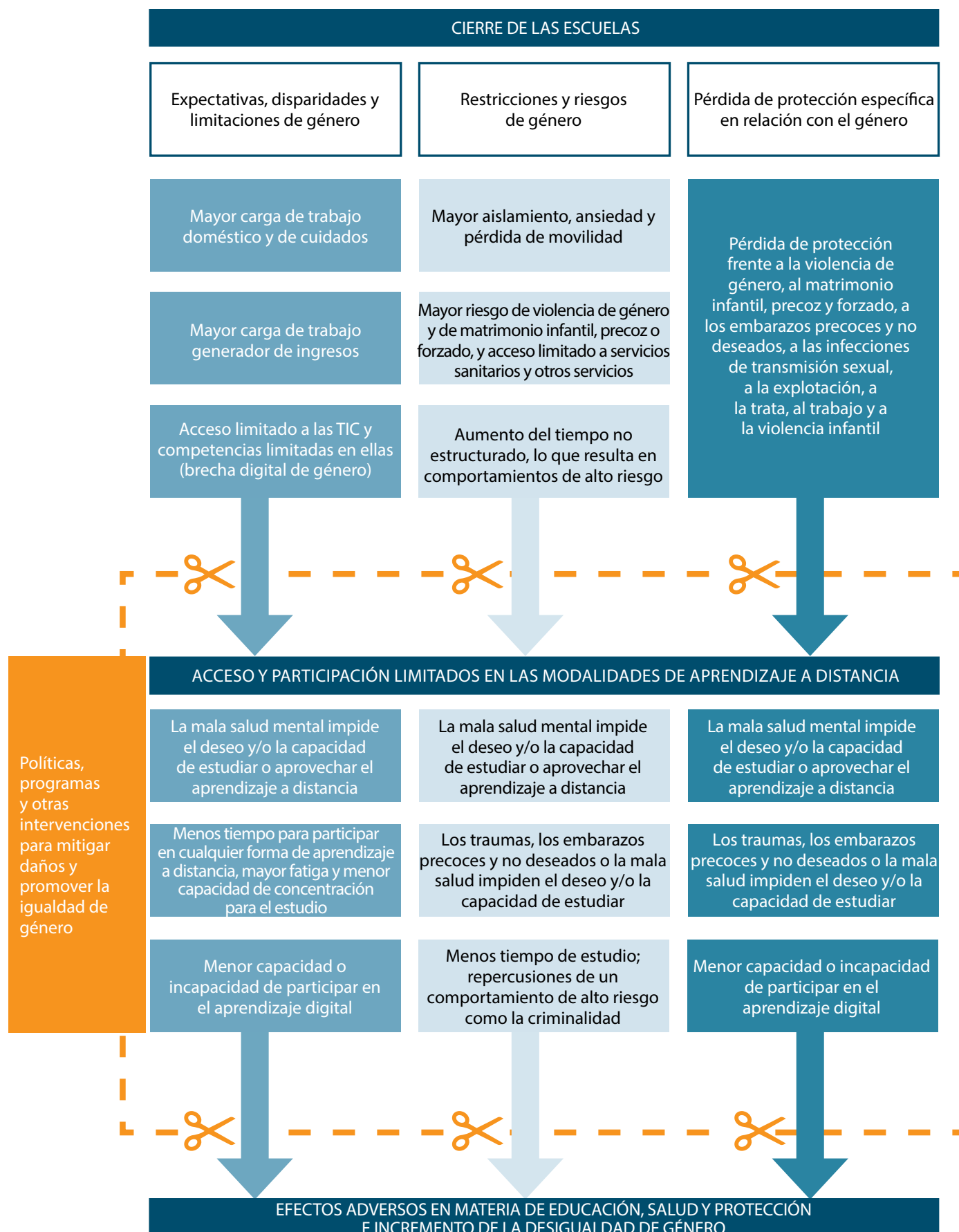
La **Vía 2** traza las conexiones entre roles y normas de género rígidos, la salud mental y el bienestar, y la capacidad de las y los jóvenes para beneficiarse del aprendizaje a distancia. Cuando las escuelas cierran, las normas culturales y de género preexistentes que limitan la libertad de movimiento de las niñas y su capacidad para socializar libremente pueden interrumpir el contacto con grupos de compañeros y el apoyo. Esto puede contribuir a un mayor aislamiento social de las niñas y tener un impacto significativo en su salud mental. Los niños, por su parte, debido a las normas de masculinidad prescritas socialmente, pueden sentirse incómodos compartiendo sentimientos de soledad y aislamiento que, combinados con una mayor presión para contribuir económicamente a la familia, pueden menoscabar su salud mental (McKenzie et al., 2018).

Los educandos aislados en casa pueden correr un mayor riesgo de sufrir daños por violencia de género o por ser testigos de violencia doméstica. El estrés, la ansiedad, la depresión y los traumas merman la capacidad de concentración y de aprendizaje de los educandos, y hacen que sea menos probable que aprovechen las oportunidades de aprendizaje a distancia y más probable que sufran una pérdida sustancial de aprendizaje. Las tensiones económicas de las familias relacionadas con la pandemia pueden conducir a una distribución desigual de los recursos alimentarios entre niñas y niños, así como a un aumento del riesgo de que las niñas sean sometidas a matrimonios infantiles, precoces o forzados, especialmente cuando el regreso a la escuela es incierto. Con la eliminación de la educación como senda viable para las niñas, las familias pueden ver el matrimonio precoz como la única alternativa realista. El aumento del tiempo no estructurado debido al cierre de las escuelas puede hacer que los niños varones sean más propensos a tener comportamientos de riesgo.

La **Vía 3** ilustra la conexión entre la pérdida de acceso de los educandos a las prestaciones y protecciones escolares específicas en relación con el género y el abandono escolar. Las escuelas no solo son un lugar de aprendizaje, sino que desempeñan un papel crucial en la salud mental y el bienestar general de las y los estudiantes. Los niños y niñas que dependen del asesoramiento, los servicios y los suministros de salud sexual y reproductiva en la escuela pueden ser vulnerables a embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual. El estrés económico –aunque no esté relacionado con el cierre de las escuelas– puede agravar la situación, ya que conduce a relaciones sexuales transaccionales, lo que también aumenta la posibilidad de embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual. Además, el hecho de que las escuelas dejen de ser un refugio seguro o lugar de protección y apoyo para los educandos puede hacerlos más vulnerables a los daños causados por la violencia de género, el matrimonio infantil, precoz o forzado, o a formas de explotación como el trabajo infantil, incrementándose las probabilidades de abandono escolar.

Este estudio investigó cada una de estas vías hipotéticas, que se anticipa resultarán en efectos adversos en materia de educación, salud y protección y en un aumento de las desigualdades de género. Al reconocer que las políticas y los programas bien diseñados pueden alterar estas vías, reducir el riesgo de efectos adversos y promover la igualdad de género, se plantearon intervenciones y medidas para apoyar la continuidad de la enseñanza y del aprendizaje, el compromiso de los padres y los educandos, el regreso a la escuela y los cambios en los sistemas orientados a la protección de los derechos y la promoción de la igualdad.

Gráfico 1: Marco conceptual de las dimensiones de género del cierre de las escuelas: tres posibles vías para obtener resultados adversos



Metodología: fuentes de datos y análisis

El Análisis sobre el Género y el Cierre de las Escuelas abarca cuatro componentes de investigación con sus correspondientes fuentes y métodos de recopilación de datos (**Gráfico 2**). Esta sección destaca algunas dimensiones de los métodos de recopilación de datos utilizados en este análisis. Para una descripción completa, véanse los Anexos 1 a 4.

Gráfico 2: Componentes del Análisis sobre el Género y el Cierre de las Escuelas (GSCA, por sus siglas en inglés)



En la primera parte, el examen de la literatura y de las bases de datos incluyó una búsqueda en bases de datos pertinentes; un examen de artículos publicados en revistas revisadas por pares, comentarios, bibliografías de investigación originales e informes publicados por organizaciones internacionales, ONG, fundaciones y otros socios; búsquedas en los sitios web de la ONU y de diversas ONG; y comentarios de informantes clave.

El examen de la literatura y de las bases de datos se llevó a cabo entre enero y julio de 2021 de forma continua debido a la naturaleza evolutiva de la pandemia, a la constante aparición de nuevos datos y publicaciones, y al lanzamiento de nuevas políticas y programas de respuesta. También se complementó con los resultados de un examen sistemático encargado por la UNESCO (2022a) para investigar la evidencia sobre los impactos de género del cierre prolongado de las escuelas y las prácticas prometedoras para prevenir o mitigar los impactos perjudiciales. Este estudio tiene en cuenta la gama de investigaciones sobre este tema, los contextos de los países donde se han realizado investigaciones, así como los métodos utilizados, los impactos de género identificados y la naturaleza de las intervenciones prometedoras y comprobadas.

Para la segunda parte, se envió, en abril de 2021, una encuesta en línea a todos los miembros de la base de datos del Recurso de Evidencia para el Género y la Educación (EGER, por sus siglas en inglés) sobre los efectos del cierre de las escuelas por la pandemia en los beneficiarios de sus programas y las respuestas que sus organizaciones habían dado hasta esa fecha. Cincuenta y cinco organizaciones completaron la encuesta.

Para la tercera parte, se realizaron entrevistas a 22 expertos en género y educación a nivel mundial procedentes de organizaciones bilaterales y multilaterales, ministerios gubernamentales, ONG internacionales y otros organismos. Los informantes clave se seleccionaron por su participación en proyectos o estudios relacionados con la respuesta de género al cierre de las escuelas por el COVID-19, con el objetivo de representar a distintos tipos de organizaciones y asegurar un equilibrio geográfico.

Las entrevistas se realizaron por teléfono o videoconferencia entre el 12 de abril y el 4 de mayo de 2021. Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada para obtener sus opiniones sobre el impacto del cierre de las escuelas en los resultados educativos, el impacto del cierre de las escuelas en los resultados de salud, nutrición, bienestar y protección, y sobre las políticas y programas de apoyo al regreso a la escuela.

Para la cuarta parte, se llevó a cabo una investigación detallada con métodos mixtos en cinco países: Bangladesh, Côte d'Ivoire, Kenya, Malí y Pakistán. Inicialmente, se había planificado un sexto análisis centrado en India, pero el trabajo se detuvo como consecuencia de la crisis extrema de COVID-19 que tuvo lugar entre marzo y junio de 2021. Los métodos de investigación incluyeron un análisis secundario de los datos cuantitativos existentes, entrevistas a informantes clave, y grupos de discusión a distancia. Entre los informantes clave se encontraban expertos y responsables de la elaboración de políticas de los ministerios de educación de los gobiernos nacionales y subnacionales, organismos de la ONU y diversas ONG.

Se realizaron grupos temáticos virtuales y entrevistas detalladas por teléfono y vídeo, así como algunas entrevistas en persona, cuando los protocolos de COVID-19 lo permitieron, con niñas y niños adolescentes, cuidadores y educadores en Bangladesh, Kenya y Pakistán.

Examen ético

Antes de realizar cualquier investigación con seres humanos, como encuestas y entrevistas, se lleva a cabo un examen ético. El Consejo de Examen Institucional de Population Council examinó y aprobó todas las actividades de investigación. Se siguieron los procedimientos de consentimiento informado antes de que fueran incluidos en la investigación. Se obtuvo el consentimiento informado verbal de todos los encuestados adultos. Se obtuvo el asentimiento verbal para todos los menores encuestados tras obtener el consentimiento verbal de sus padres o tutores.

Limitaciones de datos

Muchas de las limitaciones en la recopilación de datos para el GSCA están relacionadas con las limitaciones de la literatura en general disponible sobre el cierre de las escuelas por el COVID-19. La pandemia empezó poco más de un año antes de que concluyera el análisis y aún continúa. Muchos de los países objetivo sufrieron sus oleadas más graves del virus después de que la recopilación de datos del GSCA terminara.

Los datos sobre la participación en los resultados del aprendizaje a distancia son limitados, especialmente en los países de bajos ingresos. La recopilación de datos sobre la participación de los educandos en modalidades de aprendizaje a distancia, como los programas educativos de televisión y radio, plantea dificultades. Los investigadores también declararon que fue difícil establecer muestras representativas en los casos en que trataron de recopilar información sobre la participación en propuestas de aprendizaje a distancia a través de encuestas a hogares o, en algunos casos, de encuestas dirigidas directamente a los educandos.

Faltan datos e investigaciones sobre temas de interés relacionados con el cierre de las escuelas por el COVID-19, como el género y la nutrición. La inseguridad alimentaria durante el cierre de las escuelas se planteó como una preocupación inmediata en muchos países. Aunque los informantes clave del Programa Mundial de Alimentos dijeron que es sabido que las mujeres y las niñas son discriminadas en la asignación de alimentos, estos datos no están disponibles en el contexto del cierre de las escuelas por el COVID-19. Tampoco se dispone de suficientes datos publicados para detectar cambios en indicadores como los resultados de aprendizaje y

el abandono escolar, o los embarazos precoces o no deseados, que podrían estar relacionados con los cierres escolares por el COVID-19. También es demasiado pronto para evaluar el impacto de intervenciones que tardarán meses o años en producir efectos.

La falta de datos sobre la población en edad escolar desglosados por sexo y edad es un problema perenne que socava la investigación sobre los niños y los jóvenes en general y dificulta especialmente la comprensión de la compleja dinámica que afecta a las cohortes más vulnerables. Para este estudio, solo se disponía de datos completos desglosados por sexo y edad sobre múltiples temas para tres países, una pequeña minoría del número total de países objeto del estudio, lo que ha provocado importantes omisiones en la comprensión de cuestiones relacionadas con la geografía y el grupo de ingresos. La falta de datos desglosados también impide realizar análisis comparativos de factores interseccionales, como la comparación de los niveles de matriculación entre niñas y niños por encima y por debajo del umbral de pobreza antes, durante y después de la pandemia.

El estudio encontró limitaciones en la recopilación de datos específicos para este informe. La encuesta EGER tuvo un bajo índice de respuesta: solo 55 de los 687 encuestados en la base de datos EGER completaron la encuesta. Como el estudio se limitó al inglés y al francés, se omitieron las fuentes en otros idiomas no traducidos, lo que contribuyó a una representación geográfica limitada. Debido a la gravedad de la segunda ola de COVID-19 en India, se canceló el estudio previsto, basándose la investigación en los otros cinco países del análisis.

Debido a las restricciones de movimiento relacionadas con la pandemia, la mayor parte de la recopilación de datos se realizó a distancia mediante modalidades como las encuestas telefónicas. El uso de teléfonos inteligentes y, más aún, de encuestas en línea, puede sesgar los resultados al sobre representar a los encuestados con acceso a dispositivos electrónicos más sofisticados y con mayor destreza en el uso de teléfonos inteligentes e Internet. Estas personas tienden a tener un nivel socioeconómico relativamente alto y/o a residir en lugares donde la tecnología y la conectividad están más fácilmente disponibles, como los entornos urbanos. También en relación con el uso de la tecnología, cuando las encuestas sobre temas delicados –como la violencia de género, las relaciones sexuales transaccionales y los embarazos precoces o no deseados– se realizan a través de dispositivos electrónicos con acceso a Internet, los encuestados pueden sentirse inhibidos de responder honestamente debido a los riesgos percibidos para su privacidad y anonimato.

Debido a estas limitaciones, este estudio no puede proporcionar conclusiones definitivas, sino que sirve como una instantánea a poco más de un año de la pandemia.

Estructura del informe

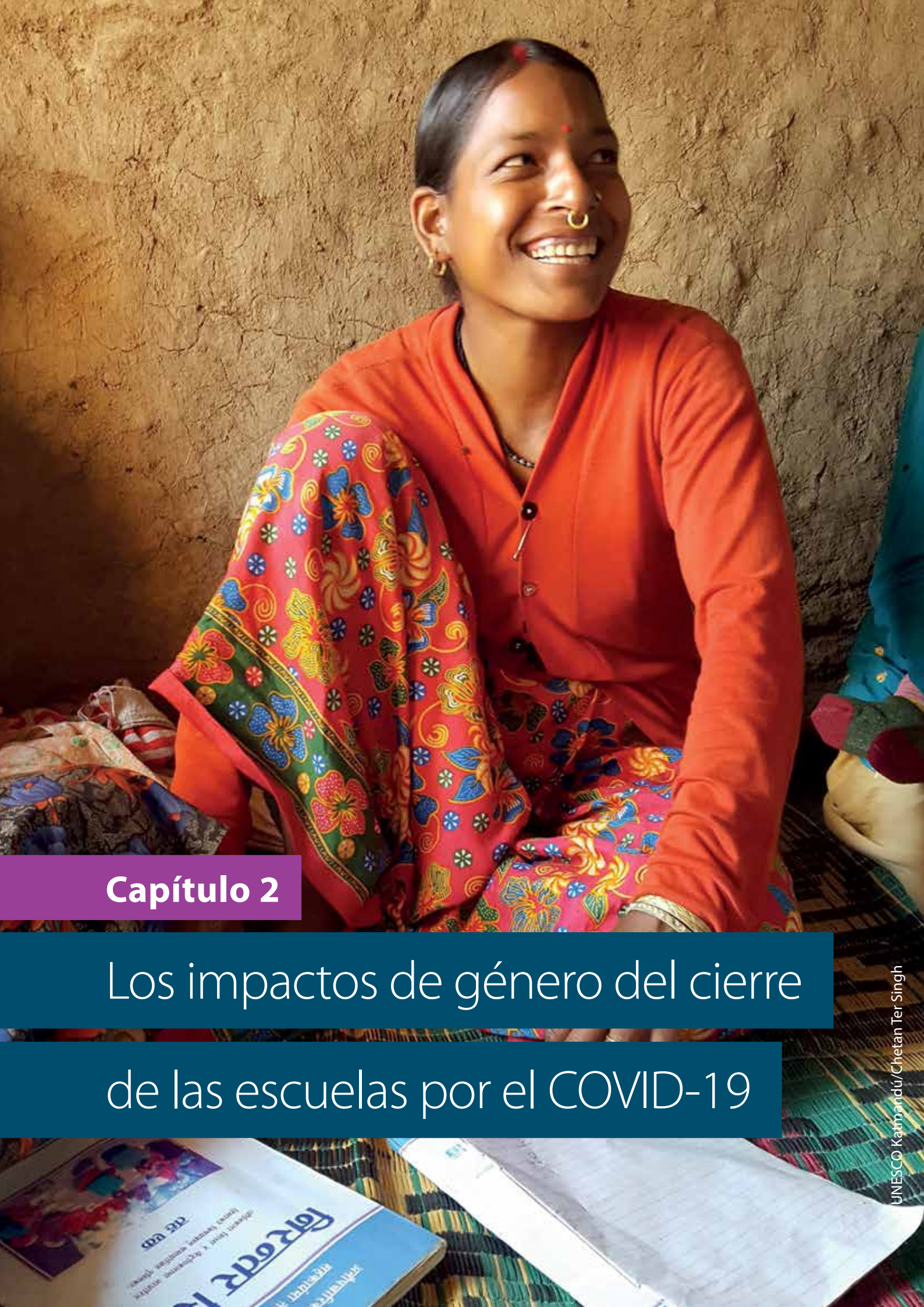
En el **Capítulo 1** se describen los antecedentes y el razonamiento del estudio, los objetivos y las preguntas de investigación, así como el marco conceptual. Luego se describen las fuentes de datos y los métodos de análisis, las consideraciones éticas, y las fortalezas y limitaciones de los datos y enfoques utilizados.

En el **Capítulo 2** se analizan los impactos de género del cierre de las escuelas por el COVID-19, incluyendo el alcance del cierre de las escuelas durante el COVID-19, el acceso al aprendizaje a distancia y su uso en función del género, y los factores que afectan a la pérdida de aprendizaje y al abandono escolar. Las normas y restricciones de género que rigen la movilidad, la socialización y el acceso a la información, así como el cese abrupto de las prestaciones y los programas escolares, se analizan en términos de riesgo para la salud mental y el bienestar general, así como de exposición a daños específicos.

En el **Capítulo 3** se analizan los desafíos que supone mitigar la interrupción de la educación en contextos de desigualdad de género y de desigualdades intercaladas, y se describen algunas de las respuestas de los gobiernos, así como iniciativas mundiales y regionales. Se presentan asimismo las intervenciones que fueron diseñadas o adaptadas para abordar las desigualdades de género y de otro tipo en el contexto de los cierres escolares, ofreciendo apoyo a los educandos y a las familias para permitir la participación en el aprendizaje a distancia, apoyo al personal docente y apoyo dirigido a aspectos específicos de la salud y del bienestar, incluyendo la salud física y la nutrición, la salud mental, la salud sexual y reproductiva, así como la protección contra el peligro.

El **Capítulo 4** concluye con un resumen de las conclusiones y un debate sobre la necesidad de realizar investigaciones adicionales. Se ofrecen recomendaciones para atenuar los impactos negativos de género del cierre de las escuelas por el COVID-19 a corto, mediano y largo plazo, y para mejorar la preparación en caso de futuros cierres escolares.





Capítulo 2

Los impactos de género del cierre de las escuelas por el COVID-19

Conclusiones principales

Los roles y las expectativas de género determinaron si las niñas y los niños podían participar en las estrategias de aprendizaje a distancia y beneficiarse de ellas. En una amplia gama de países, el GSCA constató que, con las escuelas cerradas, el tiempo adicional que las niñas pasaban en casa solía conllevar una mayor carga de responsabilidades domésticas, mientras que los niños tenían más probabilidades que las niñas de ayudar a sus familias trabajando fuera de casa, por ejemplo, en un negocio familiar o ganando ingresos. Este era el caso, en particular, de los hogares cuyas dificultades económicas se vieron agravadas por el COVID-19.

La brecha digital de género ya era un fenómeno reconocido antes del COVID-19. El acceso limitado a los dispositivos con acceso a Internet, la falta de competencias digitales y las normas culturales que imponen mayores restricciones y supervisión del uso de los dispositivos por parte de las niñas impidieron la participación de estas en las modalidades de aprendizaje a distancia digital en muchos contextos. Las deficiencias en las competencias digitales percibidas o reales también afectaron al personal docente, en particular a las docentes, y contribuyeron a que se declararan mayores niveles de estrés.

Hay pocos datos sobre la participación en las modalidades de aprendizaje a distancia desglosados por sexo. Hay aún menos datos sobre cómo el sexo se intercala con otras características (como la edad, el origen étnico, la capacidad y la ubicación), potencialmente agravando las desventajas. Estas lagunas se dan especialmente en contextos de crisis y de refugiados. Estos datos son necesarios para obtener una comprensión completa y matizada de la participación y de los resultados de aprendizaje y para planificar mejor las estrategias de aprendizaje a distancia y el regreso a la escuela.

Los datos sobre el regreso a la escuela siguen siendo limitados. Sin embargo, ya empiezan a aparecer disparidades de género en los datos disponibles. En ciertos contextos, parece que hay más niñas que corren el riesgo de no regresar, mientras que, en otros, son los niños los que corren más riesgo de no volver a la escuela. Los obstáculos para volver a la escuela se dividen en las siguientes categorías: problemas financieros; responsabilidades domésticas/cuestiones laborales; preocupaciones por la pérdida de aprendizaje y el retraso; transiciones a la edad adulta, incluidos el matrimonio y el embarazo; y preocupaciones por la salud y la seguridad debido al COVID-19.

Un gran número de investigaciones documenta la aparición de efectos adversos para la salud mental durante el cierre de las escuelas por el COVID-19 que dificultan la capacidad de los educandos para concentrarse y aprender y que tienen repercusiones más amplias a corto, mediano y largo plazo. En muchos contextos, las niñas manifestaron más estrés, ansiedad y depresión que los niños, aunque estos no eran inmunes a los efectos en materia de salud mental; en otros casos, ambos se vieron afectados pero manifestaron preocupaciones diferentes. También se informó de un mayor aislamiento y ansiedad entre los educandos LGBTIQ.

Se ha documentado una disminución de la actividad física y un aumento del tiempo frente a la pantalla, incluyendo para la recreación, en especial en los países de ingresos medios y altos. Sin embargo, en el GSCA no surgieron patrones de género claros. Del mismo modo, si bien se planteó la hipótesis de que surgirían deficiencias nutricionales específicas de género debido a la pérdida de acceso a la alimentación escolar y al estrés económico del hogar, hasta la fecha hay poca evidencia que confirme los impactos de género del cierre de las escuelas en el estado nutricional de los educandos. Es necesario investigar más.

Con el cierre de las escuelas, muchos educandos perdieron el acceso a la educación integral en sexualidad y a los servicios correspondientes, lo que también puede aumentar su exposición a los embarazos precoces y no deseados, a las infecciones de transmisión sexual y a la violencia de género. Es necesario adoptar nuevas medidas para hacer un seguimiento del impacto del cierre de las escuelas por el COVID-19 en los resultados de salud sexual y reproductiva, así como aplicar medidas de mitigación para garantizar que las niñas embarazadas y las madres adolescentes continúen su educación y regresen a la escuela.

Los servicios para denunciar y abordar la violencia se han interrumpido en todo el mundo, por lo que resulta difícil evaluar si la violencia, en particular en los entornos familiares, ha aumentado durante el cierre de las escuelas por el COVID-19. En los entornos afectados por las crisis, la pandemia parece estar agravando la violencia contra los niños varones. En otros contextos, el aumento de las tareas domésticas de las niñas, como ir a recoger agua, está aumentando su exposición a la violencia.

El cierre de las escuelas por el COVID-19 y otras presiones relacionadas con la pandemia pueden estar resultando en un menor cumplimiento de las prohibiciones del matrimonio infantil, precoz y forzado, o a su relajación. Las conclusiones sobre el efecto del cierre de las escuelas por el COVID-19 en el aumento de los matrimonios infantiles, precoces y forzados son mixtas, y se debe seguir haciendo un seguimiento de dicho efecto.

Ir a la escuela es esencial para el bienestar de todos los educandos. Las escuelas son lugares donde los educandos disfrutan de interacciones sociales y reciben apoyo emocional. Proporcionan una estructura diaria a las y los estudiantes y, lo que es más importante, pueden ofrecer una protección específica en relación con el género.

Introducción

Al no saber la escala y la duración de los cierres escolares actuales y futuros por el COVID-19, resulta imperativo explorar la manera en que las normas, expectativas, disparidades y restricciones de género vinculadas al cierre de las escuelas han impactado y pueden impactar de forma negativa en los educandos. Esto no solo requiere entender la crisis actual, sino también aprender del pasado (véase el **Recuadro 2**). La pérdida de aprendizaje y el aumento de los niveles de abandono escolar afectan por igual a los alumnos y a las alumnas, pero están impulsados en parte por dinámicas distintas. Los efectos negativos en la salud mental y el bienestar general pueden derivarse de la

pérdida brusca de acceso a los programas y prestaciones escolares, aunque de forma diferente y específica para cada género. Los niños y niñas pueden enfrentarse a mayores riesgos de explotación y abuso cuando la escuela deja de ser un refugio frente a la violencia, un espacio de expresión positivo y un camino hacia la vida adulta, así como el lugar donde reciben apoyo de sus compañeros y se les refiere a servicios de asesoramiento o sociales. Algunos de estos riesgos se manifiestan, no obstante, de forma específica en función del género. Las estrategias e intervenciones que pretenden colmar las lagunas que deja el cierre de las escuelas corren el riesgo de incrementar las desigualdades de género existentes si no tienen en cuenta las dimensiones de género que conforman la vida de los educandos.

RECUADRO 2

¿Qué podemos aprender del pasado?

El examen sistemático de los datos sobre los impactos de género del cierre prolongado de las escuelas, encargado por la UNESCO (UNESCO, 2022a), analizó los datos sobre los impactos de género de los cierres escolares prolongados relacionados con pandemias, catástrofes ambientales, conflictos y emergencias, y conmociones políticas y sociales. Una de las principales conclusiones de este estudio es que mucho de lo que se aprendió de la pandemia de ébola era poco conocido cuando golpeó el COVID-19. El estudio también reveló que se puede aprender mucho de la literatura sobre el ébola, el VIH y las catástrofes medioambientales para estar mejor preparados para futuras crisis.

El cierre de las escuelas en varios distritos de Sierra Leona, Guinea y Liberia relacionados con la pandemia de ébola en 2014-2016 son los más parecidos a las interrupciones educativas por el COVID-19 (Bandiera et al., 2020; Kostelny et al., 2016; Save the Children, 2015). El examen sistemático identificó nueve estudios sobre el efecto de género del cierre de las escuelas durante el ébola. Seis de estos estudios se centran en Sierra Leona (Bandiera et al., 2019; Bandiera et al., 2020; Kostelny et al., 2016; Murray et al., 2021; Save the Children, 2015; UNFPA, 2018), uno en Liberia (Korkoyah y Wreh, 2015) y dos en países de África Occidental afectados por el ébola (Save the Children, 2015; West Africa Network for Peacebuilding, 2020).

Los estudios sobre el ébola constataron que los niños y niñas pobres tenían dificultades para acceder al material didáctico y a los alimentos, que el trabajo infantil se intensificó, y que algunas dinámicas de género magnificaron las desigualdades de género que ya existían antes de la pandemia. También se documentó que las niñas y los niños sufrieron soledad y ansiedad de forma generalizada, y se observó un mayor riesgo de agresión sexual para las niñas, y el riesgo de que las niñas y los niños más pobres no regresaran a la escuela.

El estudio muestra que se puede aprender mucho del pasado para afrontar futuras crisis. Esto incluye la necesidad de: proteger y apoyar al personal docente, desarrollar el currículo y la pedagogía para aumentar el apoyo a las familias y a las comunidades, y cambiar las regulaciones y normas que niegan a las niñas embarazadas y a las madres adolescentes su derecho a regresar a la escuela. El estudio también planteó medidas a corto y mediano plazo para mitigar los efectos adversos; lo aprendido también ha alimentado este informe.

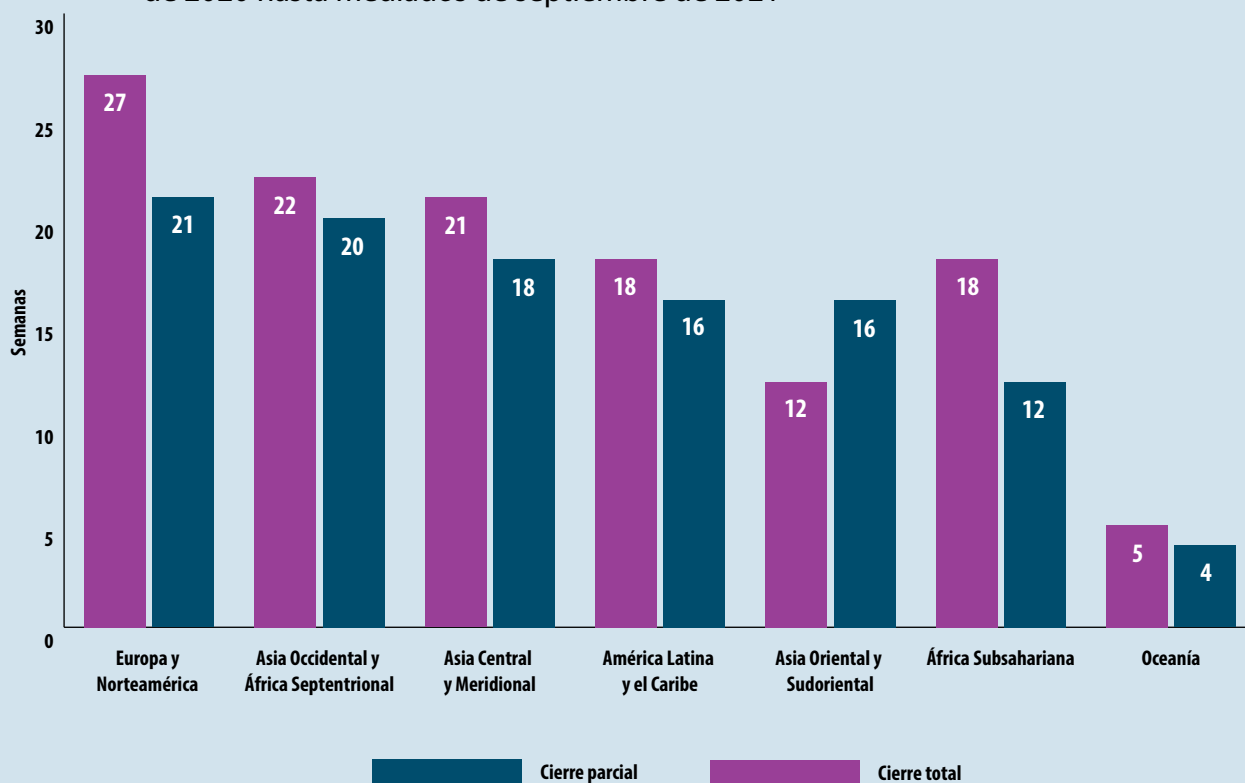
Fuente: UNESCO. 2022a.

El alcance del cierre de las escuelas durante el COVID-19

El cierre de las escuelas para evitar la propagación del COVID-19 ha interrumpido la continuidad educativa de los educandos a una escala sin precedentes. En agosto de 2020, se habían cerrado las escuelas en al menos 194 países, afectando a casi 1600 millones de educandos o a más del 90 por ciento de la población mundial estudiantil (ONU, 2020). A mediados de septiembre de 2021, las escuelas de todo el mundo habían permanecido cerradas

por completo durante un promedio de 4,5 meses (18 semanas) desde el inicio de la pandemia. Si se tiene en cuenta el cierre parcial de las escuelas (16 semanas más), se ha perdido el equivalente a casi dos tercios de un año escolar típico (UNESCO, 2021; UNESCO s.f.-b). La duración de estos cierres varió según las distintas regiones (**Gráfico 3**). En el momento más severo de la pandemia, 1600 millones de niños y niñas vieron interrumpida su educación. Al momento de redactar este informe, casi 128 millones de educandos siguen sin poder disfrutar de una enseñanza presencial (UNESCO, s.f.-b).

Gráfico 3: Número de semanas que las escuelas estuvieron cerradas, por región, desde febrero de 2020 hasta mediados de septiembre de 2021



Fuente: Seguimiento mundial de la UNESCO del cierre de las escuelas causado por el COVID-19.

Si bien la magnitud del impacto no se conocerá hasta dentro de muchos años, entre otras cosas porque la pandemia aún no ha finalizado, el Banco Mundial ha sugerido que los primeros datos indican que la pandemia es “una catástrofe de desigualdad en ciernes” que afectará a toda una generación (Banco Mundial, 2021). Aunque sea demasiado pronto para identificar cualquier tendencia de género en la pérdida de aprendizaje, algunos informes sugieren que están surgiendo disparidades de género en el rendimiento educativo. Por ejemplo, el *Sierra Leone 2020 Back to School Study* (estudio de 2020 sobre el regreso a la escuela en Sierra Leona), una evaluación realizada a 2.000 estudiantes de secundaria en Sierra Leona

tras la reapertura de las escuelas, constató que todos los educandos mostraron un mejor rendimiento de aprendizaje en este estudio que en la evaluación de 2019. Al mismo tiempo, el cierre de las escuelas puede haber agravado las desigualdades anteriores. Los niños obtuvieron mejores resultados que las niñas en inglés y matemáticas, y la diferencia de rendimiento aumentó en edades más avanzadas (Ministerio de Educación del Primer y Segundo Ciclo de Secundaria de Sierra Leona, 2021). Son necesarios mayores esfuerzos para hacer un seguimiento del aprendizaje y entender los factores que contribuyen a la participación, al aprendizaje y al rendimiento mientras las escuelas permanecen cerradas.

Género y aprendizaje a distancia

Las modalidades de aprendizaje a distancia han proliferado a un ritmo asombroso. Aunque han experimentado constantes innovaciones y perfeccionamientos, siguen presentando obstáculos para los educandos y sus familias. A pesar de los esfuerzos de los gobiernos y de sus socios de la sociedad civil, casi 500 millones de educandos, desde la enseñanza preescolar hasta el segundo ciclo de secundaria, no tuvieron acceso a ningún tipo de aprendizaje a distancia, tres cuartas partes de los cuales vivían en los hogares más pobres o en zonas rurales (UNESCO, 2021c). Muchos más tuvieron dificultades para participar de manera continua en las oportunidades de aprendizaje a distancia.

Las modalidades de aprendizaje a distancia pueden ser de “alta tecnología” (como plataformas o portales en línea que requieren acceso digital), de “baja tecnología” (como emisiones de radio y televisión) o “sin tecnología” (como libros de texto y paquetes para llevar a casa). Los informantes clave han señalado otras formas de aprendizaje a distancia como los grupos de aprendizaje entre pares presenciales y el aprendizaje auto guiado.

Al principio de la pandemia, la primera iteración de la Encuesta UNESCO-UNICEF-Banco Mundial sobre las respuestas nacionales de educación al cierre de las escuelas por el COVID- 19 (realizada entre abril y

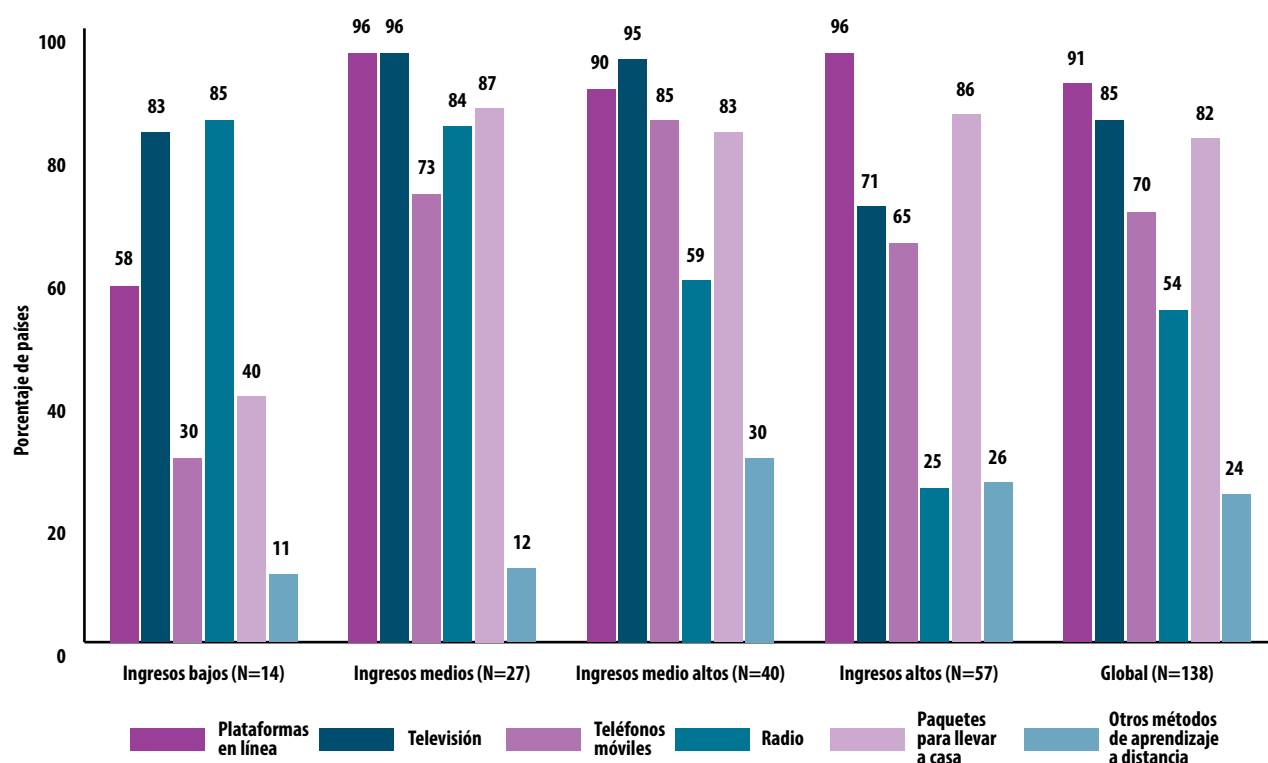
junio de 2020) reveló que, en 110 de los 118 países encuestados, los ministerios de educación nacionales habían desarrollado políticas para proporcionar al menos una modalidad de aprendizaje a distancia (ya sea de alta, de baja o sin tecnología) para los educandos de los niveles de preescolar al segundo ciclo de secundaria (UNICEF, 2020a). Las respuestas nacionales incorporaron diversas estrategias, a menudo combinadas (UNESCO et al., 2020).

La segunda iteración de la encuesta (realizada entre julio y octubre de 2020) encontró que 134 de los 149 países encuestados habían utilizado modalidades de alta tecnología y 130 habían utilizado programas de televisión para ofrecer oportunidades de aprendizaje a distancia. Los gobiernos encuestados en 127 países declararon que las respuestas incluían el suministro de materiales para llevar a casa y 106 declararon que utilizaban la radio (UNESCO, UNICEF y Banco Mundial, 2020).

En la tercera ronda de la encuesta (julio de 2021), que también incluyó los resultados recopilados en una encuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), quedó claro que los países estaban comprometidos con los enfoques multimodales. Más de la mitad de los 143 países encuestados declararon que sus enfoques incluían 4 modalidades diferentes (UNESCO et al., 2021) (véase el **Gráfico 4**, en la página siguiente, para las estrategias de aprendizaje a distancia por diferentes grupos de ingresos).



Gráfico 4: Porcentaje de países encuestados que ofrecen una modalidad de aprendizaje a distancia en al menos un nivel educativo, por grupo de ingresos



Fuente: UNESCO et al. 2021, pág. 23

Roles de género, uso de tiempo y estrategias de aprendizaje a distancia

Los roles de género y las expectativas que determinan cómo deben emplear su tiempo las niñas y los niños durante el cierre de las escuelas han desempeñado un papel decisivo en su participación en, y cuánto se benefician de, las estrategias de aprendizaje a distancia. A través de una amplia gama de países y métodos de investigación, el examen de la literatura del GSCA constató que, con las escuelas cerradas, el tiempo adicional que las niñas pasaban en casa solía conllevar una mayor carga de responsabilidades domésticas, como se documenta en Bangladesh, Ecuador, Etiopía, Níger, Pakistán y Sierra Leona, así como en otros contextos de ingresos bajos y medios (Asanov et al., 2020; Baird et al., 2020a; Banati et al., 2020; Fondo Malala, 2020a-c; Ford and Singh, 2021; Ford et al., 2021; Jones et al., 2021; Makino et al., 2021; Ministerio de Educación del Primer y Segundo Ciclo de Secundaria de Sierra Leona, 2021).

En las encuestas realizadas en Bangladesh se observó una mayor proporción de niñas que de niños que señalaban un incremento de las tareas domésticas, aunque la diferencia no era estadísticamente significativa (Baird et al., 2020c), y en otros contextos se informó de que las tareas eran más pesadas, pero

diferentes (Alam et al., 2021). Las cargas de los cuidados parecen agravarse en los contextos más pobres; un estudio de hogares marginales pobres en tres estados de India durante el confinamiento (Ghatak et al., 2020) documentó cómo las demandas de trabajo doméstico recaían más en las niñas en comparación con los niños. Estas responsabilidades pueden incluir, por ejemplo, el cuidado de los hermanos pequeños o de los parientes mayores, la cocina, la limpieza o la ayuda a sus hermanos menores con el aprendizaje a distancia (Asanov et al., 2020). También pueden incluir el cuidado de miembros enfermos de la familia o de la comunidad, lo que las expone a un mayor riesgo de sufrir una enfermedad (ONU Mujeres, 2020b). Hubo excepciones: en Jordania, en comparación con los niños mayores, la mayoría de las niñas mayores declararon que sus familias redujeron el tiempo que tenían que dedicar a las tareas domésticas para dejarles tiempo para que pudieran estudiar (Baird et al., 2020b). Las percepciones de los niños varones sobre la dinámica y los roles familiares también pueden haber cambiado. En un estudio realizado en la Franja de Gaza, los niños indicaron que el haber pasado más tiempo con sus padres les había permitido conocer mejor a sus papas y se habían dado cuenta de la carga doméstica que soportan las mujeres y las niñas (Hamad et al., 2020).

// Antes no tenía que ocuparme de las tareas domésticas, pero ahora, como estoy en casa, debo ocuparme de ellas. Sí, si tuviera un hermano, él no tendría que hacer las tareas domésticas, se limitaría a vagar por ahí. Pero yo tengo que ocuparme de las tareas domésticas porque soy una niña.

– Niña de 16 años, Sherpur, Bangladesh

// Una joven en la familia son manos extra. Durante la pandemia, la unidad familiar cuenta con ella para cuidar de la casa mientras que la madre y el padre encuentran trabajo. La pandemia de coronavirus podría significar que miles de niñas no regresen a la escuela. Las niñas suelen ser las primeras en perder la infancia, la nutrición y otras necesidades básicas de salud y crecimiento.

– Participante de la encuesta EGER, India

// La disparidad de género en la matriculación reflejará la ‘doble carga’ (educación y tareas domésticas) asociada a la educación de las niñas. Prevemos que esto se agudice aún más en la escuela secundaria (donde el tiempo y los gastos para la educación aumentan).

– Participante de la encuesta EGER, Guatemala

// Cuando no hay escuela y esta se cierra, en los hogares de ingresos medios o bajos, se suele utilizar a las niñas para las tareas domésticas para que ayuden a su madre... Así que, si las madres se encargan de cuidar a las familias y están ocupadas, las niñas también se ven afectadas, ya que son ellas las que ayudan a sus madres.

– Entrevista a un informante clave, representante de una ONG, Côte d’Ivoire

// Antes, [mis hijos] iban a la escuela, pero ahora no se puede ir a la escuela, así que hay que buscar trabajo... Siempre los mantengo ocupados. Realizan tareas como trabajar en la “shamba” (granja), ir a buscar agua y leña, ordenar la casa, lavar los utensilios, esas son las tareas que hacen. Las niñas hacen más tareas que los niños.

– Maestro, Muranga, Kenya

Las familias pueden llegar a depender del trabajo de las niñas (Burzynska y Contreras, 2020) durante los cierres prolongados y no estar dispuestas a renunciar a él para que las niñas puedan volver a la escuela. En los hogares afectados por la pérdida de trabajo debido a la pandemia, la contribución de las niñas al trabajo doméstico no remunerado puede hacer posible que un pariente mayor gane ingresos. Las primeras proyecciones sobre las repercusiones educativas de la pandemia señalaban que el incremento de la participación de las niñas en el trabajo doméstico era uno de los factores que probablemente influirían en la gravedad y la duración de los efectos negativos en la escolarización de las niñas (Azevedo et al., 2020).

La evidencia de varios entornos demuestra que los ingresos y la ubicación del hogar (rural o urbano), la educación de los padres o tutores y otros factores interconectados están estrechamente relacionados con la capacidad de los educandos para participar en el aprendizaje a distancia. En particular, la educación de las madres parece ser un factor especialmente importante relacionado con la participación en el aprendizaje a distancia en varios de los entornos estudiados, en particular entre las niñas (Akmal et al., 2020a; Equipo de Investigación y Evaluación de Somalia de Save the Children, 2020; Fondo Malala, 2020a-c). En algunos contextos, las familias brindaron más apoyo a los niños varones para que continuaran su escolarización, dándoles espacio, acceso a clases de radio o televisión o reduciendo sus tareas domésticas (Baird et al., 2020a). Por el contrario, en Jordania, en comparación con los niños mayores, la mayoría de las niñas mayores declararon que sus familias redujeron el tiempo que dedicaban a las tareas domésticas para dejarles tiempo para poder estudiar (Baird et al., 2020b).

Antes de la pandemia, la Organización Internacional del Trabajo y UNICEF calcularon que el 11,2 por ciento de los niños y el 7,8 por ciento de las niñas de todo el mundo participaban en el trabajo infantil (OIT y UNICEF, 2021). Un tercio de los participantes de la encuesta EGER indicaron que habían observado un aumento de la prevalencia del trabajo infantil relacionado con el cierre de las escuelas por el COVID-19, pero no estaban de acuerdo en quién de las niñas o los niños se veía más afectado.

El trabajo infantil durante el COVID-19 es una paradoja. Se mantuvo a niños y niñas fuera de las escuelas para garantizar el distanciamiento social y reducir el riesgo de propagación del COVID-19. Sin embargo, una vez en casa, se les mandó hacer otras actividades para aumentar los ingresos del hogar, como trabajar en el campo y [vender productos en el mercado]. Si bien el trabajo en el campo tiene poco riesgo de propagar el COVID-19, salir a vender productos es más arriesgado. – Dr. Okwen Patrick Mbahm, Jefe de Equipo, Servicios Básicos Eficaces (eBASE), Camerún

La investigación del GSCA encontró que las condiciones económicas del hogar eran un factor común crítico que influía en el trabajo infantil. Sin embargo, las distinciones entre la participación en el trabajo formal en comparación con el informal y la ayuda en los negocios familiares y/o el trabajo agrícola frente al empleo fuera de la familia no estaban claras. Las investigaciones centradas en los países realizadas en Bangladesh y Pakistán constataron que los niños y las niñas de las zonas rurales más pobres tenían más probabilidades de iniciar actividades económicas.

Estamos siendo testigos de un aumento de los índices de trabajo infantil, sobre todo en los entornos urbanos, pero también observamos altos índices de migración de niñas y niños que se van de sus hogares rurales a vivir con parientes en entornos urbanos para poder dedicarse al trabajo infantil. Esto se observa con mayor frecuencia entre las niñas que asumen funciones de niñeras. También vemos que muchos niños y niñas realizan trabajos menores, como cuidar del ganado, vender productos en el mercado, ir a buscar agua, etc. – Caroline Adokorach, Geneva Global, Speed School, Uganda

Varios participantes en los grupos de discusión del GSCA se refirieron a las expectativas de que los niños varones proporcionen mano de obra a la familia, a menudo para obtener ingresos o ayudar en el negocio familiar; estas expectativas se intensifican con el cierre de las escuelas y las dificultades económicas de los hogares relacionadas con los confinamientos y las escaseces por la pandemia.

Mi padre es agricultor. A veces me pide que le ayude en el campo. Pero no me pedía que lo acompañara cuando iba a la escuela. Pero ahora no voy a la escuela, así que voy al campo a ayudarlo en su trabajo. – Entrevista detallada, niño de 17 años, Chapainawabganj, Bangladesh

Los efectos de los confinamientos por el COVID-19 en el trabajo de los adolescentes variaron mucho según el contexto y la edad, tal como se constató en el estudio Género y Adolescencia: Evidencia Mundial (GAGE, por sus siglas en inglés) con conclusiones sobre Bangladesh, Etiopía, Jordania y Palestina (Gaza y Cisjordania). En general, los adolescentes más jóvenes tenían menos probabilidades de trabajar que los mayores. En Jordania, el 45 por ciento de los niños mayores (de 15 a 19 años), en comparación con el 12 por ciento de las niñas de la misma edad, declararon dedicar más tiempo al trabajo remunerado desde que empezó la pandemia (Jones et al., 2021).

Pero en Etiopía urbana, donde el 19 por ciento de los niños adolescentes mayores (de 15 a 19 años) y el

15 por ciento de las niñas de la misma edad realizaban un trabajo remunerado antes de la pandemia, la gran mayoría declaró haber perdido el trabajo, lo que agravó la pobreza del hogar (Baird et al., 2020a). Las niñas de las zonas rurales señalaron que tenían que emigrar para encontrar un trabajo remunerado, lo que se complicaba debido a las restricciones de viaje y a las medidas de distanciamiento social. Sin embargo, algunas participantes en los estudios GAGE declararon que otras personas de sus hogares habían asumido tareas adicionales para que ellas pudieran dedicar tiempo a la escuela. En otros contextos, era más probable que los niños varones recibieran ayuda de su familia para apoyar su educación (Jones et al., 2021). No estaba claro qué efectos tenía este fenómeno en la participación educativa de ambos grupos.

El estudio del GSCA realizado en Pakistán reveló que los niños participaban más que las niñas en actividades generadoras de ingresos. Su trabajo se vio afectado por las normas de género. Las niñas de las ciudades de Gujrat y Rahimyar Khan que declararon trabajar para obtener ingresos se limitaban a actividades de interior, como coser o dar clases particulares, mientras que los niños de Gujrat y Rahimyar Khan declararon que trabajaban en los campos de chile o algodón o que ayudaban a sus padres en el trabajo (como la gestión de tiendas) en días alternos cuando las escuelas estuvieron parcialmente cerradas. Los tipos de trabajo que encontraron los adolescentes de ambos sexos que abandonaron sus comunidades en busca de trabajo también se vieron afectados por estas normas. La migración de las niñas también se asoció al temor por su seguridad y bienestar.

Las entrevistas detalladas del GSCA en Malí indicaron que la recesión económica provocada por la pandemia llevó a algunos adolescentes a emigrar a otros lugares en busca de trabajo. Se declaró que los niños varones se dedicaban a trabajos manuales como la soldadura, la carpintería y la ebanistería; otros viajaban a las minas o se convertían en aprendices de conductor, mecánico o agricultor. Al igual que en Pakistán, los entrevistados temían que la migración expusiera a los adolescentes, en especial a las niñas, a grandes riesgos. Los riesgos relacionados con la salud y protección de las niñas y mujeres que se desplazan también se destacaron en un informe con encuestas a más de 1.000 mujeres y otras investigaciones cualitativas en Afganistán, Ecuador y Turquía (CARE, 2021).

La verdad es que los adolescentes que fueron retenidos para el trabajo doméstico tuvieron suerte. Los del éxodo [que han emigrado], solo Dios sabe a qué se exponen.

– Líder comunitario, hombre, Malí

Aunque los niños tengan que mantener a sus familias con trabajos manuales o remunerados, pueden tener relativamente más tiempo libre que las niñas en sus hogares. Como señaló una madre de Wajir, Kenya, en una entrevista:

Las niñas hacían más tareas domésticas. Como madre me relajé porque mis hijas me ayudaban en la mayoría de las tareas domésticas, como lavar la ropa, recoger leña, cocinar para la familia. En cuanto a los niños, no hacen las tareas domésticas... solo juegan al fútbol.

Algunos estudios informaron que los niños varones tienen más tiempo libre, por ejemplo, para dormir o jugar con dispositivos móviles, tiempo que habrían

dedicado a actividades educativas si las escuelas hubieran estado abiertas, como se indica en estudios realizados en Alemania, Ecuador, Italia, Nigeria y Pakistán (Asanov et al., 2020; Fondo Malala, 2020b-c; Grewenig et al., 2020). Una encuesta realizada a 1.099 padres de niños y niñas en edad escolar en Alemania reveló que los niños varones dedicaban media hora menos a las actividades académicas, tiempo que dedicaban principalmente a los videojuegos (Grewenig et al., 2020). Los informantes clave señalaron que el tiempo no estructurado también podía emplearse en actividades de alto riesgo o ilícitas, como se indica en un estudio que sugiere un aumento de las adicciones a los juegos entre los adolescentes de Hong Kong, China (Zhu et al., 2021b).

Tras el inicio del COVID-19, los datos anecdóticos sugieren que las horas de recreación de los niños varones aumentaron. Incrementó el tiempo que dedicaban a jugar con el teléfono, a ver la televisión o a dormir. Pero las niñas –especialmente las niñas pobres– dedicaron más tiempo a cuidar de sus hermanos menores, lavar los platos, ayudar a cocinar, ayudar con las aves de corral, ayudar con el ganado; no pasaban tiempo viendo la televisión y definitivamente no jugando. Por lo tanto, el impacto del COVID-19 en el tiempo no escolar de las niñas y los niños ha sido diferente.

– Entrevista a informante clave: Antara Ganguli, Responsable de la Secretaría de UNGEI

Las encuestas sobre el uso del tiempo pueden mostrar quiénes se dedican al aprendizaje a distancia frente a otras actividades. Sin embargo, las que se llevaron a cabo durante la pandemia suelen utilizar varias metodologías y definiciones para estimar la cantidad de tiempo que se dedica a las actividades de aprendizaje, y los resultados no se pueden comparar. Una encuesta telefónica expeditiva realizada a 1.500 educandos ecuatorianos de secundaria en abril y mayo de 2020 reveló que “los niños y las niñas tienen las mismas probabilidades de seguir estudiando por la mañana, pero al final de la tarde hay relativamente más niñas que siguen estudiando, ya que los niños se dedican a más actividades de recreación. En combinación con la diferencia de género en el tiempo dedicado a las tareas domésticas, esto puede indicar un mayor riesgo de fatiga resultante de la escolarización en casa para las alumnas” (Asanov et al., 2020, págs. 8-9). Los resultados pueden variar, no solo en función del género, sino también de la ubicación y de los ingresos del hogar, como se vio en Pakistán (véase el **Cuadro 1**).

Tabla 1: Género y uso del tiempo debido al cierre de las escuelas, Pakistán

	Tareas domésticas	Actividades de recreación (sin las TIC)	Actividades de recreación (utilizando las TIC)
Niñas	Aumento* Las niñas de todos los distritos declararon dedicar mucho más tiempo a las tareas domésticas que antes. En Gujrat y Rahimyar Khan, algunas se dedicaron a actividades generadoras de ingresos.	Disminución* Las actividades de recreación se volvieron prácticamente inexistentes para las niñas con el cierre de las escuelas y de los centros comerciales y la prohibición de reuniones familiares. Estas eran las únicas vías de socialización fuera del hogar de las que disponían.	Efectos mixtos* Las niñas de los hogares urbanos y de mayores ingresos fueron más propensas a declarar un mayor uso del teléfono móvil en comparación con las niñas de los hogares rurales y de menores ingresos.
Niños	Efectos mixtos* Casi ningún niño declaró haber realizado tareas domésticas. Sin embargo, varios se involucraron en actividades económicas en Gujrat y Rahimyar Khan.	Aumento* La gran mayoría de los niños declararon que, durante el cierre de las escuelas, pasaron la mayor parte del tiempo al aire libre con sus amigos.	Aumento* En todos los distritos, los niños fueron más propensos que las niñas a pasar más tiempo con sus teléfonos móviles, principalmente jugando PUBG (un juego de teléfono móvil). Los niños de entornos más pobres y rurales tuvieron menos probabilidades de hacerlo.

Nota: * En comparación con los niveles previos al cierre de las escuelas por la pandemia.

Fuente: Estudio del GSCA en Pakistán

Las diferencias en el uso del tiempo entre niños y niñas pueden estar claramente definidas o no encontrarse en absoluto. Una encuesta realizada en 2020 entre adolescentes de 12 a 21 años en Estados Unidos reveló que los niños eran más propensos a centrarse en la educación (entendiéndose que dedicaban el doble de tiempo a la educación que a otras actividades), mientras que las niñas eran más propensas a declarar que pasaban tiempo trabajando a cambio de un sueldo y socializando con sus amigos. En un estudio italiano a 978 adolescentes se observó que dos tercios declaraban tener más deberes y el 40 por ciento menos tiempo libre, aunque no se observaron diferencias de género (Commodari y La Rosa, 2020). Se señalaron diferencias de género en el uso del tiempo libre: los niños tenían tendencia a dedicar más tiempo a los pasatiempos, a ver la televisión y a jugar a los videojuegos, mientras que las niñas declaraban dedicar más tiempo a las redes sociales. Un estudio realizado en Chile (Mancilla, 2021) también mostró que las niñas dedicaban más tiempo promedio al estudio que los niños, pero también más tiempo a las tareas domésticas. Es necesario estandarizar los instrumentos para determinar si existen patrones de género en la asignación de tiempo en distintos contextos (por ejemplo, países de ingresos bajos, medios y altos o entre diferentes grupos de educandos) y sus impactos en el aprendizaje durante el cierre de las escuelas.

Estudios realizados en una amplia variedad de contextos que examinaron la experiencia de los educandos con discapacidad que participaron en el aprendizaje a distancia revelaron que a menudo estaban en desventaja debido a la falta de materiales accesibles o de la instrucción especializada necesaria (Banati et al., 2020; Dickinson et al., 2020; Leonard Cheshire, 2020; Jones et al., 2021; Scarpellini et al., 2021; Sharpe et al., 2021). Asimismo, el estudio de Jones et al. (2021) reveló que los adolescentes con discapacidad en Etiopía y Jordania eran ligeramente menos propensos a utilizar la tecnología para el aprendizaje a distancia (15%) en comparación con sus compañeros sin discapacidad (22%). Lamentablemente, ninguno de estos estudios proporcionó datos desglosados por sexo. Algunos han expresado el temor de que la persistente desigualdad de género y la inaccesibilidad del aprendizaje a distancia durante la pandemia para muchas niñas y mujeres con discapacidad pueda significar una pérdida de oportunidades y un retroceso para toda una generación (UNFPA y Women Enabled International, 2021). Se necesitan más datos. Sin ellos, no podemos entender plenamente ni mitigar los impactos de género de la pandemia (ONU Mujeres et al., 2021).

La educación de las niñas en situaciones de emergencia ya era un desafío antes de la pandemia: las niñas refugiadas tienen la mitad de probabilidades que los niños de

matricularse en la secundaria y los recientes avances logrados en este nivel han sido en gran medida a favor de los niños (ACNUR, 2020; Giannini y Albrechtsen, 2020). Un estudio realizado por CARE sobre mujeres refugiadas, migrantes y desplazadas internas reveló que el 63 por ciento de las mujeres de Afganistán y el 30 por ciento de las mujeres de Turquía declararon que sus hijas no pudieron seguir estudiando durante el cierre de las escuelas. Los obstáculos que citaron fueron la falta de acceso a la tecnología y las barreras lingüísticas. Para los refugiados sirios en Turquía, quienes en su mayoría hablan árabe, la lengua de enseñanza es el turco. A pesar de estos desafíos, el estudio reveló que la mayoría de los participantes en el estudio, el 91 por ciento en Turquía y el 95 por ciento en Afganistán, declararon que sus hijas pudieron volver a la escuela tras su reapertura (CARE, 2021). Es necesario realizar más estudios en estos contextos.

La brecha digital de género y la pérdida de aprendizaje

La brecha digital de género ya era un fenómeno reconocido mucho antes del COVID-19 (véase el **Recuadro 3**). Incluye el acceso diferencial a los teléfonos inteligentes y otros dispositivos móviles; las barreras culturales, financieras y logísticas que impiden a las niñas acceder a Internet o no acceder con la misma frecuencia que los niños; las disparidades de género en materia de competencias digitales; los roles y las expectativas de género que dan a los niños más tiempo y libertad para utilizar los dispositivos electrónicos; y las características de diseño de las TIC que excluyen las perspectivas de las mujeres y las niñas y no atienden a sus intereses (UNESCO y EQUALS Skills Coalition, 2019).

Si las estrategias de aprendizaje a distancia digital no abordan las dinámicas que sustentan la brecha digital de género, las niñas podrían enfrentarse a obstáculos sustanciales para el aprendizaje (OCDE, 2018). En un estudio realizado con 322 adolescentes y jóvenes que participaron en los programas *FutureLife-Now!* ("Vida futura ¡ahora!") y *School's Out* ("La escuela se acabó") en cinco países de la Comunidad del Sur de África para el Desarrollo (SADC, por sus siglas en inglés) (Lesotho, Malawi, Madagascar, Zambia y Zimbabwe), el 23 por ciento de los encuestados varones dijeron que podían seguir estudiando sin problemas, en comparación con tan solo el 12 por ciento de las participantes femeninas. El veintiocho (28) por ciento de los encuestados varones de este estudio siempre tuvieron acceso a Internet para ayudarles con sus estudios, en comparación con solo el 15 por ciento de las participantes femeninas, mientras que el 30 por ciento de las encuestadas tuvo raramente acceso a Internet o no lo tuvo en absoluto, en comparación con el 21 por ciento de los encuestados masculinos (MIET AFRICA, 2021, pág. 57).

Muchos de los informantes clave entrevistados para el GSCA señalaron que las niñas tenían menos probabilidades que los niños de poseer o tener acceso a un dispositivo con acceso a Internet, lo que complicaba la capacidad de las niñas para participar en el aprendizaje a distancia cuando las escuelas cerraban (véase el ejemplo del **Recuadro 4**, en la página siguiente). Aunque un informante señaló que algunos padres compraron teléfonos para el uso educativo de sus hijas, otros datos sugieren que las niñas se enfrentan a mayores barreras o restricciones en el hogar para el uso del teléfono que los niños. Por ejemplo, en un estudio realizado en India se descubrió que tan solo

el 26 por ciento de las niñas declaraban que podían acceder al teléfono en su hogar siempre que quisieran frente al 37 por ciento de los niños (Ghatak et al., 2020). Khan et al. (2021), en una encuesta realizada a 385 estudiantes de secundaria de los grados 8 a 12 en Delhi, descubrieron que tanto las niñas como los niños eran capaces de trabajar adecuadamente con materiales didácticos en línea, pero indicaron sentirse aislados de sus compañeros. Otra investigación (Banati et al., 2021) sugirió que los niños varones podrían tener un mayor acceso a los teléfonos personales y a la conectividad a Internet, ya que es más probable que trabajen y tengan acceso a recursos financieros.

RECUADRO 3

La brecha digital de género

Como se indica en un examen bibliográfico de UNICEF, la desigualdad de género en el mundo real se reproduce en el mundo digital. Existe una gran brecha en la adopción y el uso de los medios digitales por las mujeres y las niñas en comparación con los hombres y los niños. Hasta la fecha, hay pocos estudios sobre las diferencias de género en el acceso digital de los niños y las niñas menores de 18 años. Sin embargo, los limitados datos disponibles indican un patrón similar de menor acceso y uso para las niñas al observado para las mujeres. En los países con datos, las niñas de entre 15 y 19 años habían sido menos propensas que los niños a haber utilizado Internet en los últimos 12 meses, y también eran menos las que poseían un teléfono móvil. Las mayores disparidades se dan en los países del Sur de Asia. Por ejemplo, los índices de uso de Internet entre los niños duplicaban los de las niñas en Nepal y cuadruplicaban los de las niñas en Pakistán. La posesión de un teléfono era casi un 30 por ciento mayor entre los niños que entre las niñas en Bangladesh, Nepal y Pakistán. El acceso semanal a los medios de información era también sustancialmente menor entre las niñas adolescentes de Afganistán, India, Nepal y Timor-Leste. Otro estudio, realizado por Girl Effect y la Fundación Vodafone (2018), observó que los niños tienen 1,5 veces más probabilidades que las niñas de poseer un teléfono móvil y 1,8 veces más de poseer un teléfono inteligente. Más de la mitad de las niñas, el 52 por ciento, piden prestados los teléfonos móviles si quieren tener acceso digital, en comparación con el 28 por ciento de los niños.

Para más información sobre la brecha digital de género, véase Tyers-Chowdhury y Binder, 2021.



Conclusiones del GSCA sobre las limitaciones de internet y de datos en función del género en Pakistán

En Pakistán, las escuelas privadas con recursos suficientes organizaron clases en línea para los educandos, mientras que las escuelas públicas recurrieron a modalidades sin tecnología, como la distribución de recursos en papel a los educandos, y a modalidades de baja tecnología, como la creación de grupos de WhatsApp para poner en contacto a los educandos con el personal docente y las clases televisadas, también conocidas como Tele Escuela. Entre los educandos que participaron en los grupos de discusión y en las entrevistas del GSCA realizadas en tres distritos, 11 de las 25 niñas (44%), todas en Rawalpindi (distrito urbano), y 41 de los 44 niños (93%) declararon poseer teléfonos móviles para su uso personal. Las niñas que no poseían teléfonos móviles dijeron que dependían de los dispositivos de sus familiares, normalmente los de sus padres.

Estudios del GSCA revelaron que las normas culturales dificultaban el acceso de las niñas a la tecnología para estudiar. En un estudio en Pakistán (Ghatak et al., 2020), se constató que los padres eran reacios a darles teléfonos móviles a sus hijas y supervisaban sus actividades constantemente cuando lo hacían, para protegerlas y controlarlas, mientras que los niños no se enfrentaban a tales restricciones (ibid). El Fondo Malala (2020c) también observó que el miedo de las niñas a pedir un teléfono móvil era una barrera común para el aprendizaje en línea. El miedo parecía estar relacionado con el control de los teléfonos por parte de los hombres; era más probable que las niñas utilizaran un teléfono si este pertenecía a su madre o a otro miembro femenino adulto de la familia. Un estudio GAGE reveló que, de manera similar, las niñas en Jordania declararon tener restricciones y una mayor supervisión en el uso del teléfono que los niños (Jones et al., 2021). Por el contrario, de un estudio de Jordania se desprende que más niñas mayores que niños mayores indicaron que sus familias les proporcionaron acceso a aplicaciones móviles de aprendizaje y les ayudaron a coordinar grupos de estudio con sus compañeros en línea o por teléfono (Baird et al., 2020b).

Mis hermanos mayores tienen teléfonos inteligentes... así que, si necesito algo de suma importancia, me dejan usar el teléfono y me ayudan a descargar materiales de Internet. Solo puedo usar sus teléfonos a veces, pero los teléfonos no son míos, así que no puedo tenerlos conmigo.
– Entrevista detallada, niña de 13 años, Khushtia, Bangladesh

Las competencias digitales son un componente clave de la brecha digital de género que existía antes del COVID-19. Por ejemplo, un análisis de UNICEF demostró la existencia de importantes brechas de género en las competencias en materia de TIC entre los adolescentes escolarizados en siete de ocho países de África Subsahariana (Amaro et al., 2020). Y sin embargo, tan solo un estudio identificado en el examen bibliográfico del GSCA mencionó directamente las competencias digitales como una barrera para el aprendizaje de las niñas en contextos de bajos ingresos (Jones et al., 2021). Se necesitan más investigaciones.

Las brechas en las competencias digitales percibidas o reales también afectan al personal docente, en particular a las docentes, tal como se destaca en estudios realizados en la República Islámica del Irán (Farnaz y Vahedi, 2021), Eslovenia (Loziak et al., 2020) y España (Portillo et al., 2020). En una encuesta realizada a una muestra de conveniencia de 4.589 docentes de todos los niveles educativos en el País Vasco, España, los docentes varones tenían una mayor puntuación de competencia digital autopercebida en comparación con las docentes (Portillo et al., 2020) Primary and Secondary Education, Professional Training, and Higher Education. Se señalaron altos niveles de estrés al impartir clases en línea entre las maestras de primaria en Eslovenia (Loziak et al., 2020), asociados a la preparación de los materiales didácticos, la intensidad de la comunicación con los niños y sus padres, los largos períodos de uso de las tecnologías, las presiones de la gestión del tiempo, y la percepción de instrucciones poco claras por parte de la dirección de la escuela. La brecha digital fue una de las razones por las que muchos gobiernos adoptaron múltiples enfoques para la impartición del aprendizaje a distancia, incluyendo en Bangladesh (véase el **Recuadro 5**, en la página siguiente).

Estudio de caso: Intervención multimodal de aprendizaje a distancia en Bangladesh

El estudio del GSCA en Bangladesh examinó las dimensiones de género de una intervención híbrida de aprendizaje a distancia de alta y baja tecnología. La intervención estaba dirigida a educandos de primaria y secundaria y utilizaba las siguientes modalidades:

- Se emitieron clases televisadas en el canal nacional “Sangsad Bangladesh”. Para los educandos de primaria, las asignaturas individuales se trataban en secciones de 20 minutos durante un período de 2 horas. Se usó un programa de estudios común. Para los educandos de secundaria, se emitieron 10 clases de 20 minutos cada una.
- Para los grados 6 a 10, se subieron clases grabadas a dos canales de YouTube.
- Se emitieron clases en la radio comunitaria; la UNESCO apoyó la programación radiofónica para los grados 1 a 5 de la escuela primaria.
- El personal docente proporcionó tareas semanales a los educandos que debían entregar en persona o en línea. Los educandos recibieron 16 tareas durante un período de 45 días.

Se obtuvieron datos cuantitativos y cualitativos de:

- Una encuesta telefónica longitudinal de tres rondas realizada a 479 niñas que participaban en el proyecto Keeping Girls in Schools to Reduce Child Marriage in Rural Bangladesh (“Mantener a las niñas en la escuela para reducir el matrimonio infantil en las zonas rurales de Bangladesh”). La encuesta se realizó por primera vez en abril de 2020 para establecer los resultados de referencia, y luego en junio y septiembre para detectar los cambios a lo largo del tiempo. Las niñas, de entre 12 y 19 años, vivían en tres distritos: Chapainawabganj, Kushtia y Sherpur; 479 niñas participaron en la primera ronda de la encuesta, 453 en la segunda y 448 en la tercera.
- Treinta y seis entrevistas detalladas realizadas a niñas que participaban en el estudio longitudinal, así como a niños, padres, docentes, informantes clave y partes interesadas en la educación nacional.

Principales conclusiones: participación en las intervenciones de aprendizaje a distancia

Entre las participantes en el estudio longitudinal, todas ellas niñas, la mayoría (el 95% en la primera ronda, el 94% en la segunda ronda y el 85% en la tercera ronda)

declararon estudiar bajo la supervisión de miembros de la familia en ausencia de apoyo institucional, lo que indica la importancia del apoyo familiar para la continuidad educativa.

Las respuestas a la encuesta indicaron que la forma más accesible de aprendizaje a distancia era la televisión; la menos accesible era el aprendizaje por computadora. Sin embargo, la participación en las clases televisadas auto declarada por las encuestadas fue baja: solo un tercio de las niñas en la tercera ronda dijo que asistía a clases televisadas. La proporción de niñas que declararon no haber estudiado aumentó del 1 por ciento en la primera ronda al 10 por ciento en la tercera ronda.

La participación en clases particulares informales auto declarada por las encuestadas aumentó drásticamente entre las rondas del estudio, pasando de menos del 5 por ciento en la primera ronda al 25 por ciento en la tercera ronda. A pesar de que el personal docente tenía prohibido desde hace mucho tiempo impartir este tipo de clases informales, muchos adolescentes, padres y docentes entrevistados las consideraron como el único medio viable para continuar con cualquier tipo de aprendizaje, dadas las limitaciones de las otras modalidades. Las clases particulares se consideraban en general fuera del alcance de los hogares pobres. Esto tiene implicaciones para las disparidades de riqueza en la pérdida de aprendizaje y la continuidad educativa que deben ser exploradas más a fondo.

Principales conclusiones: obstáculos y desafíos del aprendizaje a distancia

Aunque los encuestados indicaron que la televisión era la forma de tecnología más accesible para el aprendizaje a distancia, solo un poco más de la mitad (51,8%) indicó que su hogar tuviera un televisor. Mientras que la gran mayoría de los encuestados (95%) indicó que su hogar poseía un teléfono móvil, solo el 24 por ciento declaró tener un teléfono inteligente. Algunas de las niñas podían utilizar los teléfonos de los miembros de la familia, pero no siempre podían disponer de ellos. Al igual que en otros países, tal como se ha indicado anteriormente, algunos padres expresaron su preocupación en las entrevistas por el hecho de que permitir el acceso a las niñas a los dispositivos móviles pudiera conducir a su mal uso y a las relaciones amorosas.

Género y abandono escolar

Además de las pérdidas de aprendizaje, la UNESCO ha estimado que, a nivel mundial, 23,8 millones de niños, adolescentes y jóvenes, desde la educación preescolar hasta la terciaria, podrían llegar a abandonar sus estudios o no tener acceso a la educación debido únicamente al impacto económico de la pandemia, incluyendo a 11,2 millones de niñas y mujeres jóvenes (ONU, 2020). Otras estimaciones suponen una cantidad aún mayor, hasta 20 millones de niñas y mujeres jóvenes en países de ingresos bajos y medios-bajos (Fondo Malala, 2020d). El Banco Mundial concluyó que las niñas de 12 a 17 años corren más riesgo que los niños de no volver a la escuela en los países de ingresos bajos y medios-bajos, mientras que los niños corren más riesgo en los países de ingresos medios-altos y altos (Azevedo et al., 2020). El aumento del abandono escolar puede tener efectos devastadores en el futuro de los niños y las niñas, así como repercusiones intergeneracionales en la salud y la nutrición, el crecimiento económico y muchos otros resultados.

La evidencia de crisis anteriores, como el terremoto de 2004 en Pakistán, sugiere que es probable que los riesgos de abandono escolar persistan o aumenten tras la reapertura de las escuelas (Andrabi et al., 2020). Las estimaciones de Sierra Leona después del ébola sugieren altos niveles de abandono escolar tras la reapertura de las escuelas (Bandiera et al., 2019; Smith, 2021). Estas tasas fueron significativamente más altas para las niñas que en Guinea, en especial en las zonas rurales (Smith, 2021).

Los datos sobre el regreso a la escuela siguen siendo limitados en muchos entornos debido a la escasa investigación durante el cierre de las escuelas (que continúa) y a la escasa disponibilidad de datos administrativos nacionales. Sin embargo, algunos estudios publicados aportan información. En Bangladesh, el 91 por ciento de las niñas encuestadas deseaba volver a la escuela, en comparación con el 86 por ciento de los niños, con poca variación entre los hogares más y menos vulnerables (Baird et al., 2020c, pág. 9). No se encontraron diferencias entre las niñas y los niños en Etiopía (Baird et al., 2020a, pág. 4). Sin embargo, los datos publicados correspondientes a los cuidadores (Jones et al., 2021, pág. 14) revelaron que el 51 por ciento de los cuidadores de niñas adolescentes pensaban que no regresarían, en comparación con el 41 por ciento de los cuidadores de niños adolescentes. El Fondo Malala descubrió que en Addis Abeba, Etiopía, había poca diferencia de género en las opiniones

sobre el regreso a la escuela. No obstante, la diferencia era marcada en las familias con mayor inseguridad alimentaria y de ingresos en la provincia de Gambela, donde más niños tenían la intención de regresar a la escuela en comparación con las niñas. La tendencia era la opuesta en la provincia de Amhara (Fondo Malala, 2020a, pág. 12). El estudio de Ghatak et al. (2020, págs. 18 y 19) realizado a hogares pobres de tres estados de India observó que el 78 por ciento de los niños y el 76 por ciento de las niñas de los hogares que no sufrieron escasez de alimentos ni de dinero durante el confinamiento dijeron que regresarían a la escuela tras su reapertura, pero solo el 50 por ciento de los niños y las niñas de los hogares que sufrieron escasez de alimentos y de dinero tenían la intención de volver, con una mayor incertidumbre en cuanto al regreso a la escuela entre los que asistían a la escuela privada, probablemente relacionada con las cuotas escolares.

Las disparidades de género en las estadísticas de abandono escolar ya empiezan a aparecer en los datos del cierre de las escuelas por el COVID-19. En Bangladesh, un estudio de Population Council reveló que aproximadamente una de cada diez niñas de entre 12 y 15 años declaró no haber vuelto a la escuela tras la reapertura (Amin et al., 2020). Otra fuente señaló que en Ghana había una alta reinscripción a nivel nacional, más del 97 por ciento, pero que, entre los que abandonaron, el 60 por ciento eran niñas. Un estudio de la Unidad de Estrategia y Política Presidencial de Kenya y Population Council (2021) realizado en cuatro condados de Kenya reveló que el 16 por ciento de las niñas y el 8 por ciento de los niños de 15 a 19 años no se volvieron a matricular durante los dos meses que siguieron a la reapertura de las escuelas. Los datos se recopilaron entre febrero y marzo de 2021. La matriculación de referencia pre pandémica se midió en marzo de 2020.

La mayoría de los expertos en educación y género entrevistados para el GSCA dijeron que, entre la población de sus programas matriculada en la escuela antes del cierre de las escuelas por la pandemia, anticipaban ver, o ya habían visto, niveles más bajos de reinscripción. También anticipaban ver, o ya estaban viendo, descensos más pronunciados entre las niñas. Los informantes clave citaron la experiencia de crisis anteriores durante las cuales los padres habían dado prioridad a la educación de los niños o habían reducido su gasto en la educación de las niñas cuando se enfrentaban a dificultades económicas, lo que apoya la hipótesis de que una mayor proporción de niñas abandonarían la escuela durante la pandemia de COVID-19.

Algunos estudios sugieren que los patrones de abandono escolar varían según el contexto. Los resultados de Save the Children y el Fondo Malala sugieren que los niños varones y los más pequeños pueden verse más afectados, incluyendo en Camboya, Etiopía, Nigeria y Pakistán (Fondo Malala, 2020a-c; Hoeurn, 2021). En algunos estados de México también se consideró que los niños varones corrían un mayor riesgo de abandono escolar. Del 25 por ciento de los adolescentes de 14 a 17 años de Chiapas y Yucatán que habían interrumpido su educación, los niños de Chiapas eran los que representaron la mayor tasa de abandono, con un 37,5% (Population Council, 2020). En otros contextos, las niñas y/o los adolescentes de mayor edad parecían estar en mayor riesgo de no

regresar a la escuela (Bellerose et al., 2020; Youssef y Jones, 2020). Los obstáculos para volver a la escuela se dividen en las siguientes categorías: problemas financieros; responsabilidades domésticas/cuestiones laborales; preocupaciones por la pérdida de aprendizaje y el retraso; transiciones a la edad adulta, incluidos el matrimonio y el embarazo; y preocupaciones por la salud y la seguridad debido al COVID-19. El estudio del GSCA en Kenya (**Cuadro 2**) de los adolescentes de 10 a 19 años reveló que, entre los que no habían regresado a sus escuelas cuando se levantaron las restricciones de la pandemia, el motivo más frecuente, aparte del hecho de no estar escolarizado antes del COVID-19, era la incapacidad de pagar las cuotas escolares.

Tabla 2: Motivos para no regresar a la escuela entre los adolescentes de Kenya, niñas y niños de 10 a 19 años, de febrero a marzo de 2021

		Kilifi % (n)		Kisumu % (n)		Nairobi % (n)		Wajir % (n)	
		Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
Motivos para no ir a la escuela (entre los no escolarizados en febrero/marzo de 2021)	% (n) del total de la muestra del estudio de Kenya no escolarizado	14 (72)	4 (9)	19 (57)	7 (8)	17 (74)	12 (8)	18 (75)	23 (158)
	No escolarizado/a antes del COVID-19	53 (38)	67 (6)	63 (36)	50 (4)	62 (46)	75 (6)	75 (118)	79 (59)
	La familia no podía pagar las cuotas	69 (50)	44 (4)	35 (20)	13 (1)	54 (40)	0 (0)	17 (27)	15 (11)
	La escuela estaba cerrada	3 (2)	11 (1)	2 (1)	0 (0)	4 (3)	0 (0)	4 (7)	8 (6)
	No veía la importancia de la escuela	6 (4)	11 (1)	2 (1)	0 (0)	3 (2)	0 (0)	15 (24)	5 (4)
	Los padres no veían la importancia de la escuela	3 (2)	0 (0)	2 (1)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	12 (19)	3 (2)
	Se quedó embarazada	6 (4)	N/A	11 (6)	N/A	9 (7)	N/A	4 (7)	N/A
	Contrajo matrimonio	4 (3)	0 (0)	7 (4)	0 (0)	4 (3)	0 (0)	22 (34)	3 (2)
	Encontró un trabajo	7 (5)	11 (1)	4 (2)	13 (1)	4 (3)	13 (1)	3 (5)	1 (1)

Fuente: Estudio del GSCA en Kenya

Algunos estudios han intentado entender los factores que contribuyen al riesgo de abandono escolar. Un estudio realizado en Camboya por Save the Children (Hoeurn, 2021) encuestó a 7.609 educandos y cuidadores en distritos donde el riesgo de abandono escolar se consideraba alto. Los educandos varones tenían un riesgo de abandono escolar un 2,1 por ciento mayor que las alumnas, y los niños y niñas de hogares encabezados por hombres tenían un riesgo de abandono escolar un 5,2 por ciento mayor que los educandos de hogares

encabezados por mujeres. Los riesgos se agravaban en los hogares en los que no se hablaba jemer y ningún miembro del hogar tenía estudios. En un estudio del Fondo Malala, basado en una encuesta realizada en Pakistán en 2020, el costo de las cuotas fue mencionado por el 30 por ciento de los niños en comparación con el 24 por ciento de las niñas, mientras que la obligación de trabajar fue mencionada por el 32 por ciento de los niños y el 16 por ciento de las niñas (Fondo Malala, 2020c, pág. 18).

Género, salud y bienestar

Las escuelas no solo son lugares de aprendizaje, sino que desempeñan un papel crucial en la salud mental y física de los educandos, así como en su bienestar. Los programas de alimentación escolar ayudan a los niños a estar sanos y en condiciones de aprender. Además, pueden ser un incentivo para que las familias envíen a las niñas a la escuela, lo que beneficiaría en gran medida a la prevención de los matrimonios precoces, los embarazos precoces y no deseados, y la exclusión social (Snilstveit et al., 2015; UNESCO, 2019; WFP, 2020a). La educación integral en sexualidad también puede promover la igualdad de género y normas sociales equitativas, y tener efectos más generales en la salud sexual y reproductiva y el bienestar (UNESCO, 2022b). Parte del apoyo que ofrecen las escuelas, ya sea *in situ* o mediante remisiones, es específico en relación con el género. Por ejemplo, las escuelas pueden ofrecer información, apoyo y suministros vitales para la gestión de la higiene menstrual (Sommer et al., 2021). Con las escuelas cerradas, muchos educandos no tendrán acceso a este apoyo, lo que puede repercutir en su capacidad de aprendizaje y en efectos adversos más amplios en materia de salud y protección.

Salud mental

El examen bibliográfico del GSCA halló numerosos estudios que describen el impacto del cierre de las escuelas en la salud mental. Esta fue también la mayor proporción de estudios de COVID-19 identificados en el examen sistemático complementario de la UNESCO de la evidencia sobre los impactos de género de los cierres escolares prolongados (2022a), analizados en 41 de los 92 estudios considerados para dicho examen. Los estudios utilizaron una serie de indicadores para medir los impactos en la salud mental relacionados con la pandemia. El estrés en el hogar, el aislamiento social y la pérdida de oportunidades fueron temas comunes que se tuvieron en cuenta en estos estudios. Los resultados sugieren que la preocupación, el estrés y la depresión socavan la capacidad de concentración y aprendizaje de los educandos y tienen consecuencias más generales a corto, mediano y largo plazo.

Varios estudios indicaron que las niñas declararon sufrir más estrés, ansiedad y depresión que los niños durante el cierre de las escuelas por el COVID-19 (Porter et al., 2021; UNESCO, 2022a). Un estudio realizado en Italia con 2.064 adolescentes de entre 11 y 19 años mostró que las niñas mencionaron con mucha más frecuencia que los niños “echar de menos la comunidad escolar” (Esposito et al., 2021). Un estudio realizado en Hong Kong, China, con más de 2.800 educandos de 9 a 17 años, concluyó

que había más alumnas que alumnos que declaraban sentir estrés, presión académica, aprensión e impotencia (Zhu et al., 2021b). Se registraron resultados similares en China (Guo et al., 2020), en Chequia (Ng et al., 2021), en Francia (Haesebaert et al., 2020), en adolescentes de Grecia (Giannopoulou et al., 2021), en adolescentes rurales y urbanos de Italia (Mastorci et al., 2021), en niños y adolescentes de España (Pizarro-Ruiz y Ordóñez-Cambor, 2021), en niños de 9 a 12 años del sureste de Turquía (Zengin et al., 2021), en las atletas adolescentes de Estados Unidos (McGuine et al., 2021) y los niños desde la guardería hasta el 12º grado en el Estado de Florida (McKune et al., 2021), así como en un grupo de niños con discapacidad y desfavorecidos encuestados en Sierra Leona y Zambia (Sharpe et al., 2021). El estrés psicosocial también fue, según los informes, más marcado en el caso de las adolescentes en las encuestas GAGE de Côte d'Ivoire, Etiopía, Jordania y Líbano (Baird et al., 2020a; Banati et al., 2020), lo cual, según los autores, está relacionado con las vulnerabilidades de género preexistentes en la sociedad. Las ausencias de las madres fueron señaladas como una fuente de ansiedad en un estudio de Wang (2020) sobre niñas en China rural. La pobreza y la inseguridad familiar durante el COVID-19 crearon enormes presiones y ansiedades para las niñas, así como barreras para el aprendizaje. Véase el **Recuadro 6** para más detalles sobre este tema en los estudios de caso por países del GSCA.

Los niños también estuvieron sujetos a una mala salud mental. En un estudio de entrevistas con 2.500 niños adolescentes y jóvenes de 10 a 24 años, escolarizados y no escolarizados, realizado en julio y agosto de 2020 en Kampala (Uganda), el 70,3% se sintió más nervioso como consecuencia de los confinamientos por el COVID-19 (Matovu et al., 2021). Un estudio realizado a 1.761 jóvenes rohingya de entre 10 y 19 años que residían en campos de refugiados y comunidades de acogida en Cox's Bazar, Bangladesh, reveló que las restricciones de los confinamientos eran peores para los niños, posiblemente como resultado de otras restricciones (por ejemplo, restricciones de viaje, cierre de negocios) que afectaban más a los niños que a las niñas (Gugliemi et al., 2020).

Conclusiones del GSCA sobre la salud mental en Bangladesh, Kenya y Pakistán

En el estudio longitudinal del GSCA realizado en Bangladesh, el número de niñas que informó sufrir de aislamiento social y síntomas de depresión aumentó entre la primera ronda realizada en abril y la tercera ronda realizada en septiembre de 2020. En la tercera ronda, casi 8 de cada 10 niñas declararon sufrir “a veces” o “casi siempre” síntomas de depresión. En otros entornos de Bangladesh, los estudios revelaron que los efectos eran peores para los niños, posiblemente como resultado de otras restricciones relacionadas con los viajes y el cierre de negocios que afectaban más a los niños que a las niñas. Entre los adolescentes que vivían en los asentamientos urbanos informales de Nairobi (de los cuales el 84 por ciento eran mujeres) entrevistados por teléfono en junio de 2020, casi la mitad (el 46 por ciento) declaró haberse sentido abatido, deprimido o desesperado al menos una vez durante las dos semanas anteriores.

“ Tenía ansiedad porque dejamos la escuela cuando estábamos a punto de presentarnos a los exámenes y, además, cuando dejamos la escuela nos dijeron que no se podía saber cuándo volveríamos a ella. Así que me estresaba porque me preguntaba cuándo volveríamos a la escuela y cuándo nos lo anunciarían. – Niño adolescente, 14 años, Nairobi, Kenya

“ [El cierre de la escuela] ha tenido un gran impacto [en los candidatos en los grados que toman exámenes] porque había candidatos de cuarto y octavo grado que estaban estudiando mucho, sabiendo que iban a pasar a la siguiente etapa de sus vidas, pero ahora se quedan en casa con ansiedad y estrés al no saber cuándo van a terminar la escuela. – Líder religiosa, Kisumu, Kenya

“ Cuando estamos en la escuela rodeados de nuestros amigos y compañeros, nos sentimos felices. El tiempo pasa en un santiamén cuando asistimos a las clases en la escuela y pasamos tiempo con los amigos en nuestro descanso. Pero ahora no hay mucho que hacer, y a veces me enfado y me aburro. Siempre que estoy disgustada, siento que hubiera sido mejor que la escuela abriera y pudiera ir a reunirme con todos”. – Niña adolescente, 16 años, Kushtia, Bangladesh

Entre los adolescentes entrevistados en Kenya para el GSCA, muchos indicaron que su estrés estaba relacionado con los retrasos en la finalización de la escuela, la participación en los exámenes y la dificultad para concentrarse en las actividades de aprendizaje a distancia. Otros expresaron su ansiedad por aprobar los exámenes, ya que habían olvidado los conceptos aprendidos durante el año escolar anterior. Algunos señalaron la dificultad para hacer frente al tiempo libre adicional que tenían y a la falta de actividades sociales. El cierre de las escuelas ha eliminado su única salida para la interacción con los compañeros, lo que ha provocado un mayor aislamiento social y una peor salud mental entre las niñas en comparación con los niños. Para algunos niños y adolescentes, la escuela puede ser su única, o su principal, fuente de interacciones no familiares. Este es también el caso de Pakistán, donde, debido a las normas culturales y sociales conservadoras que dictan el movimiento de las niñas fuera del hogar, las escuelas son la principal vía de recreación y socialización para las niñas de todos los orígenes socioeconómicos.

Otros estudios mostraron que las niñas y los niños señalaron diferentes preocupaciones sobre la salud mental. Shukla et al. (2021) documentaron que los adolescentes de ambos sexos de India se preocupaban por diferentes temas: más niñas adolescentes que niños se preocupaban por los resultados académicos y la salud física, mientras que más niños se preocupaban por las actividades sociales y recreativas. En Líbano, entre 100 adolescentes participantes de entre 15 y 19 años, las niñas describieron un sentimiento compartido de soledad, ya que el cierre de las escuelas a largo plazo hizo que se perdiera el contacto social y la movilidad, cortando el acceso a los amigos para quienes su limitado contacto telefónico no era un sustituto. En las entrevistas con los niños sirios se informó de un mayor temor a la violencia y al deterioro de la cohesión social. Algunos niños libaneses manifestaron su temor al aumento de los niveles de delincuencia, lo que se tradujo en una mayor ansiedad (Banati et al., 2020).

Durante el cierre de las escuelas, es posible que los educandos LGBTIQ (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales y queer) pierdan el acceso a los recursos y a las comunidades que pueden desarrollar un fuerte sentido de identidad y resiliencia (DeMulder et al., 2020; Salerno et al., 2020). Sin embargo, se dispone de pocos datos en general sobre la experiencia de los educandos LGBTIQ durante el cierre de las escuelas, incluyendo sobre los posibles impactos psicosociales. Un estudio de cinco países de la Comunidad Sudafricana de Desarrollo (Lesotho, Malawi, Madagascar, Zambia y Zimbabwe) observó un aumento del aislamiento y de la ansiedad de los educandos LGBTIQ durante el confinamiento, debido a la falta del apoyo psicosocial proporcionado por el personal docente y los trabajadores sociales en la escuela (MIET AFRICA, 2021, pág. 67). Otro estudio realizado en Estados Unidos mostró niveles más altos de depresión, preocupación y aflicción relacionados con el COVID-19 entre los jóvenes de minorías sexuales y de género de 18 a 30 años en comparación con sus compañeros cisgénero (Kamal et al., 2021). Se desprendieron resultados similares de un estudio de educandos LGBTIQ en la educación superior en Estados Unidos (Salerno et al., 2020), y otros estudios concluyeron que la exposición pre pandémica a las adversidades, incluida la violencia y el acoso familiar y escolar, amplificó las vulnerabilidades de los educandos LGBTIQ a los factores de estrés surgidos en el contexto del COVID-19 (Conron et al., 2021; The Trevor Project, 2020).

Varios estudios señalaron un aumento del estrés de las docentes debido a las tecnologías en línea en la República Islámica del Irán (Farnaz y Vahedi, 2021), Eslovenia (Loziak, Fedáková y Čopková, 2020) y España (Portillo et al., 2020), entre otros países. El

estudio cualitativo de Tosso et al. (2020) basado en entrevistas con mujeres profesionales de la educación en Madrid, España, también documentó una sensación de aislamiento, preocupaciones por la salud física y mental, y presiones a las que se enfrentaba el personal docente para ayudar a los educandos a lidiar con sus preocupaciones de salud y de protección, además de ocuparse de su educación. El estrés del aprendizaje en línea también se observó en el estudio del GSCA en Pakistán, donde afectaba tanto a docentes como a educandos, a quienes les resultaba difícil adaptarse. Un estudio sobre maestras de primaria en Eslovaquia mostró un aumento de los factores de estrés, como las dificultades para preparar el material didáctico, la incertidumbre laboral y los problemas de gestión del tiempo (Loziak et al., 2020).

La educación puede ser una medida de protección contra los síntomas de depresión y ansiedad, aunque no de forma universal. Un estudio de Young Lives estableció que, entre las niñas mayores de India de 18 y 19 años, aquellas que “estaban matriculadas a tiempo completo en la educación y participaban en actividades tenían una probabilidad significativamente menor de sufrir ansiedad en comparación con sus compañeras que no estaban escolarizadas” (Ford y Singh, 2021, pág. 5). Del mismo modo, un estudio ugandés reveló que los adolescentes y jóvenes varones que no estaban escolarizados declararon sentir más nerviosismo en comparación con los que sí estaban escolarizados. En general, los participantes en el estudio no escolarizados indicaron niveles más altos de tristeza o desesperanza que sus homólogos escolarizados. Asimismo, los participantes no escolarizados declararon con más frecuencia que habían contemplado el suicidio como consecuencia del confinamiento por el COVID-19, con una proporción que aumentaba progresivamente en los grupos de edad (de 10 a 14 años, de 15 a 19 y de 20 a 24) (Matovu et al., 2021). Sin embargo, otra encuesta de Young Lives, realizada en Etiopía, reveló que las niñas de 19 años cuya educación había sido interrumpida tenían “el doble de probabilidades de sufrir ansiedad y de manifestar sentimientos de depresión” en comparación con las que no estaban escolarizadas (Ford et al., 2021).

Salud física y nutrición

Gran parte de la literatura sobre salud física y nutrición explora los cambios en los patrones de actividad física y en el acceso a comidas nutritivas durante el cierre de las escuelas por el COVID-19. Los estudios realizados en varios contextos nacionales de ingresos medios y altos destacaron los efectos de los confinamientos y de los cierres escolares en la disminución del tiempo que los niños y adolescentes dedicaban a la actividad física,

que parecía coincidir con el aumento del uso recreativo de teléfonos móviles, computadoras y la televisión. La reducción de la actividad física y el aumento del tiempo de pantalla se observaron en estudios realizados en China, España, Estados Unidos y Hong Kong, China (Commodari y La Rosa, 2020; Guo et al., 2021; McGuine et al., 2021; Ventura et al., 2021; Zhou et al., 2021a). Los estudios variaron en cuanto a los datos sociodemográficos de los participantes, los métodos y las formas de medir la actividad física y el tiempo frente a la pantalla.

Las diferencias de género en la cantidad de tiempo dedicado a la actividad física y al tiempo frente a la pantalla variaron según el contexto y el método de investigación. Sin embargo, los investigadores observaron sistemáticamente que los niños mayores y los adolescentes dedicaban menos tiempo a la actividad física y más tiempo al uso de teléfonos y dispositivos electrónicos en comparación con los niños más jóvenes. Abid et al. (2021) observaron que el aumento del tiempo de pantalla relacionado con el cierre de las escuelas y las clases en línea tenía peores efectos en el sueño de las adolescentes que en el de los adolescentes, y Guo et al. (2021) constataron resultados similares en China. El mismo estudio de Guo et al. (2021) y un estudio en España (Ventura et al., 2021) mostraron que el tiempo de pantalla de las niñas para fines no escolares aumentó en relación con el de los niños durante el cierre de las escuelas. Sin embargo, ambos estudios sugirieron que el uso del tiempo de pantalla de los niños antes del cierre de las escuelas era probablemente mayor que el de las niñas.

Muchos estudios destacaron las potenciales implicaciones negativas de largo alcance de la reducción de la actividad física y el aumento del tiempo de pantalla. Esto incluye un mayor riesgo de aumento de la obesidad (An, 2020; Ventura et al., 2021) y riesgos para la salud mental. Un estudio sobre atletas de secundaria en Estados Unidos sugirió que la falta de la interacción social que acompaña a la práctica de deportes puede haber contribuido a la ansiedad y la depresión; los efectos parecían ser mayores entre las niñas, los adolescentes más jóvenes y los que procedían de hogares con menores ingresos (McGuine et al., 2021). Al mismo tiempo, un mayor uso de las redes sociales (y, por lo tanto, una mayor exposición a las pantallas) puede haber sido beneficioso para la salud mental de algunos grupos en el contexto del cierre de las escuelas por el COVID-19. Los jóvenes de minorías sexuales en Estados Unidos eran más propensos a buscar apoyo comunitario en línea mediante el uso de las redes sociales (Wray-Lake et al., 2020).

Aunque se planteó la hipótesis de que podría haber diferencias de género en la seguridad alimentaria debido a una combinación de la pérdida de acceso de los educandos a los programas de alimentación escolar junto con una distribución de los recursos alimentarios en los hogares que favorece a los hombres en detrimento de las mujeres, había poca evidencia disponible para confirmar cualquier efecto de género por el cierre de las escuelas en el estado nutricional de los educandos. Un estudio realizado en Cataluña con una muestra de niños menores de 17 años sobre la dieta, el sueño y los hábitos televisivos durante el confinamiento no reveló ninguna diferencia en los hábitos alimentarios (Ventura et al., 2021). Otros estudios señalaron disminuciones en el consumo de alimentos, con impactos particulares para las niñas (Baird et al., 2020b, pág. 4; Unidad de Estrategia y Política Presidencial de Kenya y Population Council, 2021, pág. 41). No obstante, Radwan et al. (2021), al comparar la calidad y la cantidad de los alimentos de las niñas y los niños de secundaria en Jordania antes y después del cierre, constataron que la calidad y la cantidad de los alimentos de las niñas era mayor antes del confinamiento, mientras que la de los niños fue mayor durante el confinamiento. Lo atribuyen a la alteración de los patrones de actividad asociados al confinamiento.

No toda la literatura sobre nutrición es específica al cierre de las escuelas. Gran parte de ella aborda cambios más amplios debidos a los impactos económicos y, claramente, las condiciones socioeconómicas son un aspecto clave de cómo se dibujaron los patrones de nutrición de género durante el confinamiento (UNESCO, 2022a). Los adultos (71%) y los jóvenes (52%) encuestados en un estudio en línea en Lesotho, Malawi, Madagascar, Zambia y Zimbabwe declararon que la explotación económica y sexual de las niñas a cambio de alimentos había aumentado en los asentamientos rurales y de alta densidad o informales y que el cierre de las escuelas y la suspensión de los programas de alimentación escolar eran las razones para ello (MIET AFRICA, 2021, pág. 65). Es necesario llevar a cabo más estudios para entender los impactos particulares del cierre de las escuelas en la inseguridad alimentaria y los impactos a largo plazo.

Salud sexual y reproductiva

Con las escuelas cerradas, muchos educandos no tendrán acceso a una educación integral en sexualidad, y ello puede aumentar la exposición a los embarazos precoces y no deseados, a las infecciones de transmisión sexual y a la violencia de género. La gravedad de la pandemia de COVID-19 puede hacer que las prioridades sanitarias de la comunidad se centren en la prevención de la transmisión del virus, las pruebas, las vacunas y

la atención, lo que puede conducir a una reducción de los recursos y a una menor atención a otras áreas, incluida la salud sexual y reproductiva.

El estudio de MIET AFRICA en Lesotho, Malawi, Madagascar, Zambia y Zimbabwe observó cómo la educación integral en sexualidad había terminado debido al cierre de las escuelas y que los participantes tenían que recurrir a sus compañeros o a Internet para obtener información sobre la salud y los derechos sexuales y reproductivos, con resultados no siempre satisfactorios (MIET AFRICA, 2021, pág. 66). Aunque muchos países pasaron a apoyar programas digitales de educación integral en sexualidad en ausencia de programas escolares (véase el Capítulo 3), hay poca información sobre su alcance (en particular el acceso a los grupos más marginados), eficacia e impacto más general en los conocimientos, las actitudes y los comportamientos relacionados con la salud sexual y reproductiva y la igualdad de género en general.

El UNFPA calcula que la interrupción de los servicios de planificación familiar durante el COVID-19 afectó a 12 millones de mujeres, traducándose en 1,4 millones de embarazos no deseados durante 2020 en 115 países de ingresos bajos y medios (UNFPA, 2021b). Los datos disponibles sobre el aumento de los embarazos precoces y deseados entre las adolescentes son limitados y las cifras disponibles muestran resultados mixtos. En Malawi, el cierre de las escuelas, junto con los limitados recursos económicos de los hogares durante el COVID-19, contribuyeron a un aumento del 11 por ciento de los embarazos adolescentes de enero a agosto de 2020 en comparación con el mismo período en 2019 (Ministerio de Género, Desarrollo Comunitario y Bienestar Social, 2020; UNFPA, 2021a). En Kenya, los datos cuantitativos recopilados mostraron que, en febrero de 2021, el 13 por ciento de las niñas de Kisumu, el 5 por ciento de las niñas de Nairobi y el 4 por ciento de las niñas de Kilifi estaban embarazadas en ese momento o habían tenido un bebé recientemente (Unidad de Estrategia y Política Presidencial de Kenya y Population Council, 2021). Sin embargo, el GSCA examinó datos de los Sistemas de Información sobre la Gestión de la Salud de Kenya que comparaban las cifras de las primeras visitas prenatales entre las niñas de 15 a 19 años antes y después de la pandemia y no mostraron ningún aumento de los embarazos adolescentes: se registraron casi 390.000 visitas entre marzo de 2019 y febrero de 2020 y casi 329.000 entre marzo de 2020 y febrero de 2021. De hecho, hubo una disminución de las visitas, pero eso podría explicarse por una menor asistencia de las niñas a las visitas prenatales debido a las dificultades financieras, las huelgas de los trabajadores de salud y el miedo a infectarse con el COVID-19.

La Organización Mundial de la Salud ha declarado que tardará en aclararse el panorama epidemiológico de los embarazos precoces y no deseados. Es posible que se notifiquen menos embarazos debido al acceso limitado a los centros de salud por los temores relacionados con la pandemia, al menor uso general de los servicios disponibles (OMS, 2021) o a que los confinamientos hayan limitado las interacciones sociales (y sexuales).

Los embarazos precoces y no deseados suelen suponer el final de la educación de las niñas, por lo que es necesario un mayor esfuerzo para garantizar su acceso a la información y los servicios correspondientes. En Sierra Leona, los embarazos precoces aumentaron hasta un 65 por ciento en los distritos más afectados durante la epidemia de ébola (PNUD y Gobierno de Irlanda, 2015). Muchas madres jóvenes no pudieron regresar a la escuela debido a que se prohíbe el acceso a las niñas embarazadas. Esta prohibición se levantó posteriormente, pero siguen existiendo prohibiciones similares en otros lugares (Habib, 2020). Incluso sin políticas restrictivas, las normas sociales y el estigma suelen impedir que las niñas embarazadas y las madres adolescentes continúen su educación (World Vision International, 2020).

Protección contra el daño

Garantizar la protección contra daños físicos, psicológicos y sexuales sigue siendo una parte esencial de un entorno de aprendizaje seguro y con enfoque de género. Garantizar esto en el contexto del cierre de las escuelas relacionado con el COVID-19 es un desafío debido a las limitaciones en el acceso a los servicios y el apoyo, y al incremento de los riesgos, tal como se constató en el GSCA. Esta sección explora los resultados relacionados con la violencia de género y los matrimonios precoces, infantiles y forzados.

Violencia de género

Hay relativamente poca evidencia disponible sobre los efectos de las pandemias y epidemias en la exposición de los niños a la violencia, tal como se ilustra en el examen expeditivo de datos de UNICEF realizado por Chavez Villegas et al. (2021) y en el examen sistemático de la UNESCO (2021a) sobre el cierre prolongado de las escuelas. Durante la epidemia de ébola en África Occidental, los investigadores trataron de documentar los efectos de las medidas de control de la infección, como la disminución del acceso a los servicios sanitarios y de protección o el cierre de las escuelas, en la exposición a la violencia y la explotación sexual. Estos estudios utilizaron diversos métodos y fuentes, como estudios comunitarios cualitativos, datos de encuestas auto declaradas, registros policiales y de proveedores

de servicios, e informes de informantes clave. Varios estudios mostraron que los niños vulnerables, los huérfanos y las niñas adolescentes se enfrentaban a un mayor riesgo de violencia sexual y de género. En cambio, algunos estudios del examen expeditivo de UNICEF mostraron una menor incidencia; sin embargo, los autores del examen expeditivo señalaron que estos resultados se basaban en percepciones más que en mediciones empíricas (Chavez Villegas et al., 2021).

Las proyecciones predecían un aumento de la violencia de género durante la pandemia, con implicaciones particulares para las niñas y mujeres que no podían abandonar los espacios que compartían con los maltratadores y el acceso limitado a servicios (ONU Mujeres, 2020a; PNUD, 2020; UNFPA, 2020a), incluyendo para los niños objeto de violencia (Bhatia et al., 2020). Sin embargo, la recopilación de datos sobre la violencia contra los niños durante la pandemia presenta desafíos complejos. Los expertos han convenido que los investigadores no deben preguntar a los niños si ellos u otros niños han sido víctimas de violencia durante los confinamientos. Las preguntas directas sobre este delicado tema podrían poner a los niños en riesgo de vivir de nuevo el trauma (Bhatia et al., 2020).

Varios servicios para denunciar la violencia se han visto afectados en todo el mundo. Las oficinas de país de UNICEF indicaron que, entre mayo y agosto de 2020, los mecanismos existentes para proporcionar servicios de respuesta a la violencia contra los niños se vieron fuertemente afectados en todas las regiones, con servicios totalmente interrumpidos en el Sur de Asia, Europa del Este y Asia Central (UNICEF, 2020b). En algunos contextos en los que los servicios siguieron ofreciéndose de alguna manera, los datos sugieren un aumento de los niveles y de la gravedad de la violencia. Por ejemplo, International Rescue Committee indicó a mediados de 2020 que sus proveedores de servicios en América Latina y el Caribe documentaron aumentos sustanciales de la violencia, con base en múltiples medidas, desde el aumento de los feminicidios (asesinatos de mujeres) hasta el incremento general de las solicitudes de ayuda y las búsquedas sobre temas relacionados con la violencia de género a través de “Cuéntanos”, su servicio de ayuda por mensajería interactiva, en línea y por teléfono (IRC, 2020a). Sin embargo, estos datos solo ofrecen una visión limitada de las diferencias o similitudes en la exposición a o los riesgos de violencia de género para las poblaciones de adultos y en edad escolar, de los patrones de género y de otras dimensiones de la violencia que pueden no ser denunciadas.

Los estudios han tratado de establecer los efectos del cierre de las escuelas en las denuncias de maltrato infantil, lo que a su vez puede contribuir a perpetuar la exposición a la violencia doméstica o comunitaria. Dos estudios, uno de Estados Unidos y otro de la Ciudad de México, revelaron un baja de las denuncias durante las medidas de confinamiento; el primero no indicaba cifras desglosadas por sexo (Baron et al., 2020) y el segundo estimó una mayor disminución en las denuncias entre las mujeres (Cabrera-Hernández y Padilla-Romo, 2020).

La violencia de género se ha documentado como una preocupación de suma importancia en muchos entornos. El temor a las agresiones sexuales durante el cierre de las escuelas fue un aspecto de análisis realizados en Ecuador, Chile y Senegal (Cejas y Demera, 2021; Dione et al., 2021). Muchos de los encuestados en un estudio de 105 organizaciones, la mayoría de las cuales trabaja en África en la educación de las niñas, destacaron la preocupación por el aumento de los niveles de violencia de género y la limitada protección social (Akmal et al., 2020b). Vea el **Recuadro 7** para más detalles sobre este tema en los estudios de caso nacionales del GSCA.

El aumento de la exposición a contenidos nocivos, al ciberacoso y a otros riesgos en línea fueron también una preocupación expresada por muchos, ya que más niños utilizaban la tecnología en línea para su aprendizaje a distancia y durante su tiempo de recreación. Lo contrario se halló en estudios realizados en Canadá y Estados Unidos, en los que se observó una reducción del acoso (tanto en persona como el ciberacoso) durante los años escolares afectados por la pandemia (Bacher-Hicks, 2021; Vaillancourt et al., 2021). En cambio, Mkhize y Gopal (2021), al estudiar redes sociales muy utilizadas, observaron altos niveles de ciberacoso, incluido el *sexting*, y comentarios negativos sobre los cuerpos de las jóvenes. El desarrollo de competencias de seguridad digital, la garantía de espacios de aprendizaje seguros, y la prestación de apoyo psicosocial a los niños afectados deben formar parte de los esfuerzos de recuperación.

Este informe no pudo identificar patrones distintivos de género en la violencia de género relacionada con los cierres escolares. Durante el cierre de las escuelas en Kenya, el porcentaje de adolescentes de cuatro condados que declararon haber sufrido violencia emocional (ser humillados, insultados o amenazados) fue del 9 por ciento, siendo la proporción de niños y niñas la misma; aquellos que sufrieron violencia física (que han sido golpeados, abofeteados, pateados o que han recibido una paliza) representaron el 6 por ciento (siendo el número de niños superior al de las niñas); y aquellos que fueron víctimas de abusos sexuales

representaron el 2 por ciento (solo las niñas informaron de ello), sin que se observaran diferencias significativas entre los condados. De aquellos que sufrían violencia emocional, casi la mitad dijo que fue más significativa durante la pandemia que antes; un tercio indicó un aumento de la violencia física durante la pandemia y hubo un aumento durante la pandemia de aquellos que indicaron abusos sexuales (Unidad de Estrategia y Política Presidencial de Kenya y Population Council, 2021). En las zonas urbanas de Kenya, los resultados iniciales sugirieron que, al menos para algunas niñas, el riesgo de violencia pareció disminuir en la fase inicial de la pandemia durante el confinamiento. Sin embargo, las niñas que informaron de experiencias de violencia antes de la pandemia parecían tener un mayor riesgo de sufrir varios resultados negativos, como depresión, falta de servicios sanitarios, y saltarse comidas o comer menos desde que empezó la pandemia. Una encuesta e investigación de Save the Children (2020) basada en grupos de discusión con 1.569 adultos y 456 niños en Somalia mostraron un aumento de la violencia de pareja y del estrés psicosocial en las familias vinculado al cierre de las escuelas. Muchos de los encuestados en un estudio realizado en Lesotho, Malawi, Madagascar, Zambia y Zimbabwe señalaron que el cierre de las escuelas y los confinamientos contribuyeron a la falta de espacios seguros (MIET AFRICA, 2021, pág. 101). En cambio, datos de Population Council de México recopilados en junio de 2020 revelaron que menos del 1 por ciento de las niñas y mujeres en Yucatán y ninguna niña o mujer en Chiapas declararon haber sufrido violencia de género (golpes, gritos, empujones y/o maltrato similar) desde el inicio de la pandemia (Population Council, 2020).

En los entornos afectados por las crisis, la pandemia de COVID-19 parece estar agravando la violencia en formas que pueden afectar más a los niños que a las niñas. En Líbano, los niños expresaron su preocupación por el aumento de la violencia comunal, en particular en relación con las comunidades de acogida y de refugiados (Youssef y Jones, 2020). En Cox's Bazar, Bangladesh, los niños indicaron un incremento de violencia por parte de las fuerzas policiales y militares en los campamentos a la hora de aplicar las medidas de confinamiento. Sin embargo, las niñas de los campos, que salían de sus casas con menos frecuencia incluso antes de las restricciones de la pandemia, no indicaron las mismas experiencias con las fuerzas de seguridad (Gugliemi et al., 2020).

Se constató que las niñas corrían un mayor riesgo en otros contextos de crisis en África. En una auditoría de seguridad realizada por International Rescue Committee en 15 países africanos, las mujeres refugiadas, desplazadas y en situaciones de posconflicto expresaron preocupación por el aumento de los matrimonios infantiles, precoces y forzados, los embarazos precoces y no deseados, y la explotación sexual debido al cierre de las escuelas. El aumento de las tareas domésticas de las niñas, incluyendo recoger agua, podría ponerlas en situaciones potencialmente peligrosas. El informe reveló que "el 55 % de los encuestados en el estudio indicaron que las mujeres y las niñas, principalmente las menores de 14 años, tenían que desplazarse para recoger agua con mayor frecuencia" (IRC, 2020b, pág. 6). De estas mujeres, el 31 por ciento declaró haber sufrido acoso y el 22 por ciento violencia sexual en el camino a las fuentes de agua.



Conclusiones del GSCA sobre la violencia de género durante el cierre de las escuelas en Bangladesh, Kenya y Pakistán

El estudio del GSCA reveló una gran variedad de repercusiones por el cierre de las escuelas en la violencia de género sufrida por los jóvenes en Bangladesh, Kenya y Pakistán; algunas de sus formas eran comunes a todos los países y otras eran específicas a un contexto particular. El tipo de actividades que realizan los adolescentes cuando las escuelas están cerradas puede contribuir a aumentar el riesgo. Algunos informantes clave sugirieron que, en ausencia de la escuela, los adolescentes se involucran en situaciones de riesgo. Las partes interesadas relacionaron específicamente el cierre de las escuelas con cambios en el comportamiento de los niños y las niñas y su exposición a la violencia.

Era más probable que las niñas de Bangladesh declararan haber sido testigos de violencia en la comunidad durante la pandemia y el cierre de las escuelas. Se informó de un aumento significativo a lo largo del tiempo en las constataciones de violencia en la comunidad por parte de las niñas (pasando del 3 por ciento en la primera ronda de las encuestas al 12 por ciento en la tercera ronda realizada cinco meses después).

He visto que los que ganan un sueldo en la familia están de mal humor si pierden su trabajo. Por ejemplo, los días en que mi padre no tenía dinero en el bolsillo, se peleaba en casa. Si no hay dinero, todo el mundo está de mal humor. – Niña adolescente, 17 años, Sherpur, Bangladesh

En el estudio del GSCA, se constató que, en el pueblo de Kilifi y en la ciudad de Kisumu, en Kenya, los niños eran significativamente más propensos a sufrir violencia emocional que las chicas, y la mayoría dijo haberla sufrido más durante la pandemia. En Nairobi, un número significativamente mayor de niños en comparación con las niñas entrevistadas eran propensos a sufrir violencia física, y los adolescentes de mayor edad (entre 15 y 19 años) también eran más propensos a decir que habían sufrido violencia física en comparación con los adolescentes más jóvenes (entre 10 y 14 años).

Las entrevistas del GSCA con las partes interesadas de Kenya indicaron que las políticas de confinamiento, incluidos los toques de queda desde el amanecer hasta el anochecer, provocaron un aumento de todos los tipos de violencia, incluida la violencia de género. Según dichas partes interesadas, los sobrevivientes que no podían acceder a los hospitales o a la policía denunciaban la violencia a través de una línea telefónica nacional especial (que registró un aumento de las denuncias de violencia). El cierre de las escuelas se relacionó con el aumento de los casos de violencia sexual y de género, ya que las niñas dejaron de estar protegidas en las escuelas (Centro

Nacional de Investigación del Crimen, Kenya, 2020). A los adolescentes entrevistados para el GSCA les preocupaba que las niñas que habían sufrido violencia sexual no volvieran a matricularse en la escuela debido a la vergüenza, el bochorno y el estigma de sus compañeros.

La mayoría de los padres y actores comunitarios kenianos mencionaron que la violencia relacionada con la delincuencia se registraba entre los niños que participaban en actividades ilegales con sus compañeros para financiar el consumo de drogas y alcohol, así como para obtener dinero de bolsillo. Algunas partes interesadas mencionaron que los adolescentes implicados en el consumo de drogas eran más propensos a pelearse, violar y participar en la violencia física. Entre los adolescentes kenianos entrevistados por el GSCA, las niñas identificaron el embarazo adolescente y la violencia sexual durante el cierre de las escuelas como factores de trauma psicológico.

Las chicas no se sienten cómodas por la presencia constante de chicos ociosos en el pueblo. Temen ser violadas. Esto se debe a que solo estamos en casa sin educación. A causa del coronavirus, no tenemos nada importante que hacer. – Niña adolescente, 15 años, Wajir, Kenya

Uno se da cuenta de que los chicos que están ociosos son los que se dedican a cometer delitos violentos. – Niño adolescente, 16 años, Makueni, Kenya

En Pakistán, una docente de Gujrat informó que los adolescentes varones de su localidad, que pasaban mucho tiempo al aire libre porque ya no tenían que dedicar tiempo a la educación, acosaban sexualmente a las niñas y a las mujeres con una frecuencia cada vez mayor. Este incremento de los comportamientos de género está relacionado con los cambios en los patrones de uso del tiempo entre los niños varones comentados anteriormente en este informe. Las observaciones concomitantes de los padres, el personal docente y las niñas sugieren que el comportamiento de los niños se deterioró durante el cierre de las escuelas.

Los padres de Rahimyar Khan y Gujrat expresaron su reticencia a enviar a sus hijas a estudiar a cualquier lugar fuera de sus localidades de residencia inmediata debido al deterioro percibido en su seguridad física. Estos resultados indican que la brecha de género en el acceso seguro a los espacios públicos, que ya era un problema grave en Pakistán, así como en el acceso a las instalaciones educativas, puede haberse ampliado en el contexto del cierre de las escuelas relacionado con el COVID-19.

Matrimonio infantil, precoz y forzado

Al inicio de la pandemia, el UNFPA proyectó que la pandemia de COVID-19 podría dar lugar a 13 millones de matrimonios infantiles adicionales en contextos donde ya se practica (UNFPA, 2020a). La frecuencia de los matrimonios infantiles puede aumentar a medida que se intensifica la presión financiera sobre las familias; cuando hay oportunidades económicas y educativas limitadas para las niñas; cuando se reduce la aplicación de las leyes sobre el matrimonio infantil; y cuando las niñas se quedan embarazadas o las familias temen que puedan quedarse embarazadas al estar las niñas en casa y no en la escuela (UNICEF, 2021a). Alrededor de un tercio de los participantes en la encuesta EGER señalaron que ya habían constatado un aumento del matrimonio infantil. Sin embargo, la literatura disponible muestra que los resultados sobre el efecto del COVID-19 en el número de matrimonios infantiles son mixtos. Véase el **Recuadro 8** para más detalles sobre este tema en los estudios de caso por países del GSCA.

Algunos datos iniciales sugirieron que las restricciones de las reuniones públicas y la inseguridad económica de los hogares podrían llevar a las familias a retrasar los matrimonios, aunque los investigadores concluyeron en general que tales retrasos eran temporales (Amirapu et al., 2020). Los datos cualitativos obtenidos en Jordania revelaron que la pandemia pareció reducir inicialmente los matrimonios precoces, pero la reducción fue efímera, ya que a algunas familias les resultó más fácil retirar a las niñas de la escuela y concertar matrimonios (Jones et al., 2021). Una investigación de Makino et al. (2021) mostró que en las zonas de Bangladesh donde el matrimonio infantil era común antes de la pandemia, los retrasos a corto plazo fueron seguidos por un aumento de las “discusiones relacionadas con el matrimonio” en los hogares que sufrieron choques económicos adversos, y sugirió que estas discusiones sirven como una “alerta temprana” sobre la repercusión de dejar las cargas financieras sin resolver. En los estudios GAGE aparecieron patrones similares en todos los contextos: el cierre prolongado de las escuelas parecía provocar

RECUADRO 8

Conclusiones del GSCA sobre los matrimonios infantiles y el cierre de las escuelas en Bangladesh y Kenya

Los informantes clave y los participantes en los grupos de discusión del GSCA coincidieron en general en que el COVID-19 aumentaría el matrimonio infantil.

Las encuestas longitudinales del GSCA en Bangladesh, que tiene una de las tasas de matrimonio infantil más altas del mundo, mostraron que se estaban celebrando matrimonios infantiles durante el confinamiento. En abril de 2020, la primera ronda de la encuesta, la mitad de las adolescentes encuestadas declararon que se estaban celebrando matrimonios infantiles en sus comunidades. En la tercera ronda de la encuesta, en septiembre, el 100 por cien del grupo de niñas adolescentes declaró que se habían celebrado matrimonios infantiles. El porcentaje de niñas que declararon estar casadas aumentó del 12 por ciento en abril de 2020 al 23 por ciento en septiembre de 2020. Las niñas no escolarizadas y las mayores de 16 años corrían mayor riesgo de contraer matrimonio infantil que las niñas escolarizadas y más jóvenes (Amin et al., 2020). Las entrevistas indicaron que la presión financiera por la pandemia hizo que las familias decidieran adelantar el matrimonio de sus hijas debido a las incertidumbres del COVID-19.

“ Muchos padres están casando a sus hijas debido a las incertidumbres de la vida después del coronavirus. Las familias están atravesando una crisis financiera y no pueden continuar con la educación de sus hijas. Además, ahora cuesta menos dinero casar a una niña, así que eso es una ventaja añadida. – Niña adolescente, 14 años, Sherpur, Bangladesh

El cierre de las escuelas puede ejercer más presión sobre las niñas para que se ajusten a las normas y expectativas de género, empujándolas a casarse:

“ Hay chicas que se casaron por voluntad propia porque se enteraron de que, como las escuelas estuvieron cerradas durante mucho tiempo, unos seis o siete meses, los estudiantes tendrían que repetir curso para ponerse al día con lo que perdieron y ... para ellas eso es una pérdida de tiempo, por lo que la alternativa es casarse. – Niña adolescente, 14 años, Wajir, Kenya

un aumento de las “discusiones” sobre el matrimonio debido a una combinación de preocupación por el hecho de que las adolescentes y, en algunos casos, los adolescentes varones estuvieran “sin hacer nada”, una sensación de necesidad económica u otros factores (Jones et al., 2020a, 2020b, 2021).

El cierre de las escuelas por el COVID-19 y otras presiones relacionadas con la pandemia pueden estar resultando en un laxismo en el cumplimiento de las prohibiciones sobre el matrimonio infantil o en entornos en los que es más difícil denunciar los matrimonios infantiles. En Indonesia, donde los padres deben solicitar a los tribunales una dispensa para que los niños menores de 19 años puedan casarse, un estudio de la provincia de Nusa Tenggara Barat, que tiene una alta prevalencia de matrimonio infantil, mostró que las solicitudes de dispensa aumentaron en un 59 por ciento de 2019 (332 solicitudes) a 2020 (805 solicitudes) (Rahiem, 2021). En Etiopía, el cierre de las escuelas parecía contribuir al matrimonio infantil porque el personal docente y las y los funcionarios escolares que podrían haber intervenido no podían hacerlo. Los informantes clave de Bangladesh señalaron una situación similar.

“ El prolongado cierre de las escuelas está afectando negativamente a la vida de las adolescentes. Los padres y tutores están casando a las niñas a una edad temprana. Durante el período escolar normal, el matrimonio precoz era más visible. Aunque había posibles incidentes de matrimonios precoces, los amigos de las niñas informaban a las autoridades al respecto, pero ahora no hay margen para ello. – Funcionario de Gobierno, Kushtia, Bangladesh

Aunque puede tardar años en hacerse evidente en los datos cuantitativos, los estudios sobre el momento de contraer el matrimonio en contextos de catástrofes naturales, desplazamientos y crisis de salud pública como el ébola sugieren que habrá aumentos en el número de matrimonios infantiles (Alston et al., 2014; Bandiera et al., 2020; Mourtada et al., 2017) asociados al cierre de las escuelas por el COVID-19.

Conclusión

El análisis de este capítulo ha demostrado que las normas y expectativas de género pueden ser factores importantes que afectan a la capacidad de las niñas y los niños, de las y los jóvenes, para participar en el aprendizaje y regresar a la escuela. Estas normas y expectativas también afectan negativamente a la salud mental y física y a la protección, lo que a su vez repercute negativamente en las oportunidades de educación. El análisis también ha confirmado que necesitamos más y mejores datos desglosados por sexo y datos concretos de la intersección de las desventajas para obtener una comprensión completa y matizada de la participación y de los resultados de aprendizaje y para planificar mejor las estrategias de aprendizaje a distancia y el regreso a la escuela. También es necesario investigar más sobre las deficiencias nutricionales específicas de cada sexo que puedan haber surgido durante el cierre de las escuelas por el COVID-19. Por último, es necesario continuar con los esfuerzos por hacer un seguimiento del impacto del cierre de las escuelas por el COVID-19 en la salud sexual y reproductiva y en el matrimonio infantil, precoz y forzado. También es necesario restablecer y ampliar los servicios para satisfacer nuevas necesidades y evitar nuevos efectos adversos.

Las políticas y los programas desarrollados por los gobiernos y sus socios en respuesta a los diversos daños y riesgos asociados a las dimensiones de género del cierre de las escuelas por el COVID-19 se estudian en el siguiente capítulo.

Capítulo 3

La respuesta del mundo: Mitigar los impactos de género del cierre de las escuelas por el COVID-19

© VSO/Craig Mawanga



Capítulo 3

La respuesta del mundo: Mitigar
los impactos de género del cierre
de las escuelas por el COVID-19

© VSO/Craig Mawanga

Conclusiones principales

El mundo se vio sorprendido por el COVID-19. En las respuestas de los gobiernos en materia de educación, parece que la rapidez, más que la equidad de acceso y los efectos, fue la prioridad a la hora de implementar las estrategias de aprendizaje a distancia. Las respuestas iniciales al COVID-19 parecen haberse desarrollado con poco análisis de género y atención a los enfoques inclusivos.

Se han desarrollado cada vez más los enfoques multimodales para abordar las brechas digitales y evitar la exclusión de la educación. Sin embargo, menos de la mitad de los países, 54 de 116, en la encuesta más reciente de la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y la OCDE sobre las respuestas nacionales en materia de educación al COVID-19 indicaron haber tomado una o más medidas para apoyar específicamente la educación de las niñas durante la pandemia, como proporcionar apoyo financiero, mejorar el acceso a la infraestructura, suministrar dispositivos subvencionados, desarrollar materiales de aprendizaje adaptados y establecer plataformas flexibles de autoaprendizaje.

En un gran número de países, se han desarrollado planes de recuperación y de reapertura de las escuelas para respaldar las respuestas políticas. Por ejemplo, el plan de Ghana reconoce las barreras relacionadas con el género para estudiar durante el cierre de las escuelas, mientras que la estrategia de Rwanda apoya a las niñas embarazadas y a las madres adolescentes para que continúen su educación.

Muchos países han apoyado campañas para promover el regreso a la escuela, especialmente entre las niñas. La campaña #LaEducaciónContinúa del Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO llegó a más de 400 millones de personas en más de 25 países, en gran parte gracias al compromiso con las radios comunitarias y a la cooperación con organizaciones dirigidas por jóvenes.

Las transferencias monetarias o la eliminación de las cuotas escolares para reducir las cargas financieras ha sido un enfoque prometedor aplicado durante el cierre de las escuelas por el COVID-19 para garantizar el regreso a la escuela de las niñas.

La participación de la comunidad y la familia fueron criterios comunes para entender mejor las necesidades de los educandos y ofrecer recursos e información. Los programas que establecieron fuertes vínculos antes del inicio de la pandemia fueron más capaces de mantener la comunicación con los educandos y sus familias mientras las escuelas permanecieron cerradas.

La mayoría de los países de todos los grupos de ingresos indican que proporcionaron diferentes formas de apoyo al personal docente. Sin embargo, hay poca evidencia de que se hayan realizado esfuerzos para apoyar a las docentes o para ayudar al personal docente en general a reconocer los desafíos únicos que los educandos pueden enfrentar como resultado de las expectativas, las restricciones y los riesgos de género.

Las líneas telefónicas especiales, las visitas a domicilio, los espacios en línea, el asesoramiento a distancia y los programas de apoyo a la educación social y emocional surgieron como formas de apoyo para hacer frente a los efectos adversos del cierre de las escuelas por el COVID-19 en la salud mental. Se prevé un aumento de la demanda y/o la necesidad de intervenciones integrales, especialmente cuando las escuelas vuelvan a abrir.

Como es lógico, los sistemas educativos se centraron en la higiene y el saneamiento relacionados con el COVID-19 a la hora de preparar la reapertura de las escuelas. Mientras que las políticas de alimentación escolar tuvieron en cuenta las raciones para llevar a casa, la entrega de alimentos y las transferencias monetarias, parece que prestaron poca atención a las dimensiones de género de la inseguridad alimentaria.

La evidencia demuestra que la impartición digital de la educación integral en sexualidad puede tener efectos positivos en los conocimientos, las actitudes y los comportamientos, y se ha implementado en una serie de contextos mediante innovaciones digitales junto con la radio, la televisión y otros formatos.

La abolición de las políticas que impiden que las niñas embarazadas o con hijos vuelvan a la escuela debe ir acompañada de sensibilización con mensajes inclusivos para reducir el estigma social y la discriminación persistente.

Es necesario continuar con los esfuerzos por rastrear las tendencias y ampliar las intervenciones para acabar con el matrimonio infantil, precoz y forzado, una práctica que a menudo priva a las niñas de su educación, salud y perspectivas a largo plazo.

Se necesita hacer más para documentar las prácticas que han tenido éxito, incluidas las que se centran en la equidad y están diseñadas para no dejar a nadie atrás, teniendo en cuenta el contexto específico de las desigualdades intercaladas y agravantes.

Introducción

Este capítulo destaca una serie de enfoques que los gobiernos y sus socios adoptaron para apoyar la continuidad educativa y preservar la salud, el bienestar y la seguridad de los educandos durante el cierre de las escuelas. Más concretamente, explora las respuestas emprendidas para reconocer las dimensiones de género del cierre de las escuelas y tomar medidas para mitigar los efectos adversos en materia de educación, salud y protección de género.

Género y aprendizaje a distancia

El mundo se vio sorprendido por el COVID-19. Muchos gobiernos utilizaron e invirtieron ampliamente en el aprendizaje a distancia e híbrido como sustituto de la enseñanza presencial durante el cierre de las escuelas por el COVID-19 (OCDE, 2020; UNESCO, 2020b; UNESCO, 2021d; UNESCO et al., 2021). Otros países ampliaron el año académico o dieron prioridad a determinadas áreas del currículo. Las medidas también evolucionaron con el tiempo, tendiendo hacia múltiples modalidades para facilitar el aprendizaje a distancia (UNESCO et al., 2021).

Los datos recopilados desde los primeros días de la pandemia reflejaron una opinión generalizada de que los esfuerzos nacionales y subnacionales iniciales para ofrecer alternativas de aprendizaje a distancia lo antes posible se desarrollaron con poco análisis de género o prestando poca atención a su intersección con las disparidades económicas. Estos esfuerzos corrían el riesgo de dejar atrás a educandos que ya estaban marginados por las desigualdades de género, el idioma, una situación de discapacidad o el desplazamiento (Doraiswamy et al., 2020; Human Rights Watch, 2021; Jones et al., 2021; PNUD, s.f.; UNICEF, 2021b).

Por lo tanto, fue motivo de gran preocupación que las iniciativas de aprendizaje a distancia no llegaran a los educandos por igual y con los mismos beneficios. Las proyecciones del Banco Mundial de junio de 2020 advertían de los obstáculos que dificultaban el éxito de la implementación de las estrategias, tales como las limitaciones de las modalidades de aprendizaje a distancia, las arraigadas desigualdades de género en el acceso a la educación, y las variaciones en la infraestructura y el acceso a las TIC dentro de los países y entre ellos, que probablemente se habían visto agravadas por las repercusiones económicas de la crisis (Azevedo et al., 2020). Otras organizaciones, como la UNESCO, advirtieron que la brecha digital de género representa una importante barrera para la participación de las niñas en el aprendizaje a distancia digital, siendo las más pobres las que corren el mayor riesgo de exclusión (2021b).

Estas preocupaciones se vieron agravadas por una falta general de atención o de concentración en la educación de las niñas en las respuestas educativas al COVID-19. Menos de la mitad de los países, 54 de 116, en la encuesta más reciente de la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y la OCDE sobre las respuestas nacionales en materia de educación al COVID-19 indicaron haber tomado una o más medidas para apoyar específicamente la educación de las niñas durante la pandemia, como proporcionar apoyo financiero, mejorar el acceso a la infraestructura, suministrar dispositivos subvencionados, desarrollar materiales de aprendizaje adaptados y establecer plataformas flexibles de autoaprendizaje. Una minoría, el 41 por ciento de los países, o 32 de 78, señaló que no había adoptado ninguna medida especial para apoyar la educación de las niñas (UNESCO et al., 2021).

Los datos demuestran que estas preocupaciones no eran infundadas. EdTech Hub –una alianza mundial de investigación sin ánimo de lucro– ha documentado la evolución de las respuestas de los países frente al cierre de las escuelas por el COVID-19. Ha recopilado una serie de estudios de caso de 10 países: Afganistán, China, Ghana, India, Indonesia, Jordania, Kenya, Nigeria, Pakistán y Rwanda (Pellini, 2021). Los estudios de caso sobre Afganistán e India señalan explícitamente que los educandos marginados, incluidas las niñas, no se tuvieron en cuenta en las respuestas nacionales iniciales (Ahmadzai et al., 2020; Doraiswamy et al., 2020). Solo un estudio de caso –Rwanda– tiene un ejemplo de una acción gubernamental específica para abordar las expectativas de género de apoyar las tareas domésticas que podrían resultar en que las niñas pierdan la oportunidad de recibir una educación, a través de mensajes a los padres y tutores sobre ese tema (Ngabonzima et al., 2020). Otros cuatro estudios de caso (Ghana, Kenya, Nigeria y Pakistán) identifican las vulnerabilidades de las niñas, pero no tienen ejemplos de medidas específicas adoptadas por el gobierno para abordarlas (Agbe y Sefa-Nyarko, 2020; Isisi et al., 2020; Ngware y Ochieng, 2020; Tabassum et al., 2020). Algunos países, como Bangladesh, han decidido adoptar la graduación automática al siguiente grado. Si bien puede ser apropiado para algunos educandos, esto puede tener efectos negativos para las niñas que no pudieron seguir aprendiendo en la escuela (véase el **Recuadro 9**, en la página siguiente).

Sin embargo, cada vez hay más datos de estrategias que sí prestaron atención al género, ya sea por parte de los gobiernos (véase el **Recuadro 10**, en la página siguiente) o de sus socios.

RECUADRO 9

Bangladesh: La graduación automática para motivar la continuidad educativa

El Gobierno de Bangladesh concentró sus esfuerzos de mitigación del cierre de las escuelas por el COVID-19 en algunas estrategias clave. Una de ellas fue la graduación automática –o el paso automático de todos los educandos al siguiente grado– en todos los grados, para mitigar el impacto desmoralizador de la pérdida de un año de progreso. En las entrevistas, algunos encuestados consideraron que la pérdida de tanto tiempo era desmotivadora para algunos educandos y que la intervención podía haber influido en su deseo de seguir estudiando desde casa.

Informantes clave de Bangladesh señalaron que la graduación automática, aunque apropiada para algunos educandos, podría ser problemática para otros cuando regresaran a la escuela. Sugirieron que podría tener efectos secundarios especialmente negativos para las niñas, en caso de que no pudieran continuar sus estudios a distancia desde casa, y que la graduación automática podría llevar al desánimo si, al reincorporarse, encontrarán el material demasiado difícil. A diferencia de sus compañeros varones, que pueden estudiar desde casa de forma más eficaz, esto podría provocar un mayor abandono escolar entre las chicas.

RECUADRO 10

Respuestas gubernamentales al cierre de las escuelas: Ghana, Honduras y Rwanda

En Ghana, el *Plan Coordinado de Respuesta Educativa al COVID-19* del gobierno reconoce los obstáculos relacionados con el género para estudiar durante el cierre de las escuelas. El documento incluye ideas centradas en el acceso de las niñas a la educación.

En Honduras, la Secretaría de Educación está proporcionando recursos educativos que incorporan un enfoque de género a la comunidad educativa. Esto incluye el *Pasaporte de Aprendizaje* que se encuentra en la plataforma de aprendizaje en línea del gobierno y que contiene recursos didácticos que incluyen vídeos, cómics y juegos con enfoque de género.

En Rwanda, en su respuesta al COVID-19, el gobierno utilizó terminología que reconocía las disparidades entre los educandos, incluyendo por género, y se comprometió a tenerlas en cuenta al planificar el aprendizaje a distancia.

Para más información sobre estos ejemplos, véase: Servicios de Educación de Ghana, 2020; Secretaría de Educación de Honduras, 2020; Ministerio de Educación de Rwanda, 2020.



Algunas iniciativas fueron capaces de aprovechar, adaptar y pivotar a partir de programas existentes para dar una respuesta al COVID-19 en materia de educación. En 2014, el gobierno de Bangladesh introdujo la iniciativa Materiales de Lectura Accesibles, que proporciona libros en diversos formatos a los educandos con discapacidad. La iniciativa distribuyó dispositivos de asistencia, como teléfonos inteligentes, computadoras portátiles y lectores electrónicos, a niñas y niños en igual número. Cuando las escuelas cerraron debido a la pandemia, una evaluación de los educandos con discapacidad reveló que el 29 por ciento temía ser excluido de la educación, siendo mayor la proporción de alumnas que manifestó dicha preocupación. Sin embargo, esta iniciativa permitió que los educandos con discapacidad continuaran sus estudios porque pudieron acceder a materiales educativos y se les proporcionó dispositivos que les permitieron estudiar en línea, aunque algunos siguieron teniendo problemas debido a la limitada conectividad a Internet (Bhattacharjee y Shiblee, 2021).

Los gobiernos y sus socios están trabajando a diversas escalas y niveles para cerrar las brechas en el acceso al aprendizaje a distancia, a menudo con un enfoque particular en las brechas de género, tal como se describe en el examen de la literatura y de las bases de datos del GSCA, la encuesta EGER y las entrevistas a los informantes clave. La gran mayoría de los participantes en la encuesta EGER indicaron que estaban adoptando alguna medida para cerrar estas brechas mediante, por ejemplo, la provisión de conexiones a Internet y/o la puesta a disposición de contenidos en línea; el apoyo a la provisión de contenidos a través de la televisión o la radio; la distribución de dispositivos digitales; y la formación docente en estrategias de aprendizaje a distancia. Otras medidas incluyen esfuerzos que no se basan en las tecnologías y que, en cambio, apoyan el aprendizaje personalizado, como distribuir copias impresas de materiales educativos y facilitar alternativas de educación presencial en las comunidades.

Existe orientación para superar la brecha digital de género y reducir la desigualdad en el aprendizaje a distancia. *Modalidades de aprendizaje a distancia para llegar a todos los niños y jóvenes durante el cierre de las escuelas* (Oficina Regional de UNICEF para el Sur de Asia, 2020a) proporcionó orientación y recomendaciones en mayo de 2020, “centrándose en las modalidades de baja y ninguna tecnología para llegar a los educandos más marginados”. La orientación alienta a los padres y tutores a permitir que las alumnas tengan acceso a la tecnología disponible en el hogar para seguir estudiando; sugiere

trabajar con organizaciones de mujeres para realizar campañas de comunicación, de sensibilización y mediáticas sobre la importancia de la educación de las niñas; y aconseja tener en cuenta los obstáculos, como la falta de acceso a los teléfonos móviles, al preparar las estrategias de divulgación. Esto se complementó con otra orientación en diciembre de 2020 (Oficina Regional de UNICEF para el Sur de Asia, 2020b) en la que se pedían modelos de educación mixta cuando se volvieran a abrir las escuelas.

La mayoría de las iniciativas nacionales de aprendizaje a distancia incluyen múltiples modalidades para impartir la enseñanza, entre las cuales las de baja y ninguna tecnología como la radio, la televisión y los materiales impresos (UNESCO 2020b; UNESCO et al., 2021). En todos los contextos, los actores que trabajan a diversas escalas y en todos los sectores han desarrollado, implementado y ampliado enfoques para abordar las disparidades de género previstas, como en el acceso a la tecnología (véase, por ejemplo, ONU, 2021; UNESCO et al., 2020c; UNICEF, 2020a).

La Iniciativa E-9 sobre la ampliación de la educación y las competencias digitales incluye como uno de sus objetivos abordar “las barreras a las que se enfrentan las niñas y los jóvenes al acceso digital, incluidas las normas sociales, la seguridad y la privacidad en línea, las competencias y el liderazgo para cerrar las brechas digitales de género” para abordar la crisis mundial de educación, agravada por el COVID-19 (ONU, 2021, pág. 2). La iniciativa se implementará en los países E-9 (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán) con el apoyo de la UNESCO y UNICEF.

Novedosos proyectos han fomentado la continuidad del aprendizaje y la adquisición de competencias en materia de TIC entre las niñas, implicándolas en los esfuerzos por mejorar las modalidades de aprendizaje a distancia de alta tecnología. Una de estas iniciativas es el *Pasaporte de Aprendizaje* (s.f.), implementado por UNICEF, la Universidad de Cambridge y Microsoft, que tiene como objetivo apoyar a los ministerios de educación para que desarrollen e impartan programas escolares a partir de materiales adaptados para el aprendizaje en línea, haciendo hincapié en contenidos con enfoque de género y que sean apropiados para la edad y el grado. Otros socios del Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO han contribuido a cerrar la brecha de género en el acceso y las competencias digitales (véase el **Recuadro 11**, en la página siguiente).

Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO: Un año de COVID-19

Desde su lanzamiento en 2020, los miembros de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO han implementado 223 proyectos en 112 países. Las acciones emprendidas en 20 países a través del Programa Emblemático de Género tienen como objetivo apoyar a 5 millones de niñas durante el cierre de las escuelas. Muchos de estos esfuerzos tienen como objetivo cerrar las brechas de género en la participación en el aprendizaje a distancia a través de un apoyo específico como las evaluaciones y el análisis de las deficiencias de los recursos educativos digitales disponibles; el desarrollo de plataformas de formación y aprendizaje accesibles; la digitalización de los programas escolares y los recursos educativos con enfoque de género; y las campañas coordinadas para fomentar la continuidad del aprendizaje, en particular en los países con altas disparidades de género en la educación.

Por ejemplo, la iniciativa Technovation Girls reunió virtualmente a niñas de entre 10 y 18 años para participar en un programa de emprendimiento tecnológico de varias semanas en julio y agosto de 2020 y 2021, movilizando a socios industriales de la Coalición para que apoyaran programas de mentores y el acceso a personas que ofrecieran modelos de conducta. En total, 20.388 niñas de 62 países, apoyadas por 10.491 mentores, educadores y embajadores de área de todo el mundo, participaron en la temporada 2020 de Technovation (Technovation, 2021).

“El programa empodera a niñas como yo para ir más allá de lo que me limitaba a hacer. Pude adquirir competencias que me empoderan y me ayudaron a sentirme más segura sabiendo que tengo la capacidad y la habilidad de tener un impacto positivo en mi comunidad y en el mundo en general.” – Participante de Technovation Girls

Fuente: Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO, <https://on.unesco.org/GenderFlagship>

La iniciativa *Girls' Education Challenge* (“El desafío de la educación de las niñas”) del Reino Unido, una iniciativa del Ministerio de Relaciones Exteriores, del Commonwealth y de Desarrollo, apoya 41 proyectos innovadores en 17 países y ofrece variados ejemplos de adaptación de proyectos para mitigar los posibles impactos de género del cierre de las escuelas por el COVID-19 (véanse ejemplos en el **Recuadro 12**, en la página siguiente). La iniciativa está diseñada para

que las niñas puedan pasar de la escuela primaria a la secundaria y hacer la transición al empleo y, además, apoya a las niñas que han abandonado los estudios para que regresen a la escuela. Los socios de la iniciativa *Girl's Education Challenge* realizaron análisis expeditivos de situación en los primeros días del cierre de las escuelas por el COVID-19 que les sirvieron para adaptar la intervención existente (Tao, 2021).



Los proyectos de la iniciativa *Girl's Education Challenge* para abordar el COVID-19

- Etiopía: *Sobresalir al superar los obstáculos*, un proyecto implementado por ChildHope UK y Organisation for Child Development and Transformation, cambió sus enfoques presenciales para proporcionar paquetes de aprendizaje en formato impreso, información sanitaria sobre el COVID-19 y otros materiales impresos. Una evaluación final llevada a cabo a finales de 2020 y principios de 2021 mostró que llegaron a alrededor del 90 por ciento de las 410 niñas participantes durante el cierre de las escuelas y permitieron que el 35 por ciento de las participantes tuvieran acceso a asesoramiento antes de regresar a la escuela. La evaluación señaló que la pandemia creó restricciones en el uso del tiempo de las niñas que amenazaron su participación en la educación, pero sugirió que sus esfuerzos fueron bien acogidos y las niñas consideraron que el apoyo había sido positivo y útil (Omarshah et al., 2021).
- Ghana: *¡Hacer que las niñas de Ghana sean maravillosas!* es una iniciativa que demostró efectos positivos al mejorar la alfabetización y la aritmética tanto para las niñas como para los niños a través de contenidos de matemáticas e inglés basados en la televisión y administrados en las aulas con el apoyo del personal docente (Johnston y Ksoll, 2017) incluyendo en Ghana. Los estudiantes de las zonas rurales obtienen resultados muy inferiores a los de sus pares urbanos, y las escuelas rurales tienen dificultades para atraer y retener a docentes formados profesionalmente (GES 2012; Banco Mundial 2012). Cuando las escuelas cerraron, la iniciativa colaboró con la Corporación de Radiodifusión de Ghana para impartir clases de educación básica a los educandos desde la guardería hasta el segundo ciclo de secundaria. Las clases se ofrecieron a través de Ghana Learning TV, un nuevo canal que ofrecía los contenidos sin costo alguno para el espectador. El programa también ofrecía a los educandos sin acceso a la televisión en directo y a aquellos con discapacidad la posibilidad de acceder a los contenidos a través de grabaciones de audio de las clases televisadas emitidas por la radio, y a programas de televisión con subtítulos y lenguaje de signos.
- Zimbabwe: *Apoyar la educación de las adolescentes*, un proyecto de Plan International, proporciona comunicaciones masivas por SMS centradas en la continuidad del aprendizaje, la protección y el bienestar a más de 20 000 niñas no escolarizadas en Zimbabwe. A estos mensajes les seguían llamadas telefónicas de voluntarios del proyecto que habían recibido formación previa para discutir estos temas con las adolescentes y para llevar a cabo las clases por teléfono (FCDO, 2020).
- Nepal: *Apoyar la educación de las niñas marginadas en Kailali (STEM II)*, un proyecto de Mercy Corps y Good Neighbours International, apoyó a niñas, niños y docentes en Nepal. A principios de 2020 se realizó una evaluación expeditiva con las niñas participantes en la que se descubrió que estas no podían acceder al aprendizaje en línea. El proyecto utilizó los resultados para adaptar su enfoque, cambiando al aprendizaje por radio y proporcionando materiales para apoyar el estudio de las niñas en casa, incluyendo la preparación para los exámenes nacionales. Los resultados de una evaluación final revelaron que, si bien las niñas participantes en STEM II consideraban que la pandemia afectaría negativamente a sus futuras aspiraciones educativas y perspectivas económicas, también señalaron altos niveles de confianza en sus propias capacidades (Adhikari, 2021).
- El *Proyecto Discovery* de Impact(ED), que incluyó intervenciones en Ghana, Kenya y Nigeria, y se basó en las asociaciones con los organismos gubernamentales nacionales y locales CAMFED y Cell-Ed, adaptó métodos anteriores durante la pandemia. Por ejemplo, cuando se suspendieron sus grupos de aprendizaje presencial acelerado para niñas y niños, Impact(ED) trabajó con los gobiernos de cada país socio para sacar partido de las modalidades existentes, como la distribución de paquetes de aprendizaje impresos a los educandos de las clases de recuperación. El proyecto también sacó partido de una colaboración existente con Cell-Ed para hacer plataformas móviles y llegar a las familias de las zonas de su programa con una campaña basada en mensajes de texto sobre la protección, la salud y el bienestar de los niños durante los confinamientos, aunque la aceptación y el alcance variaron según el país (Girls' Education Challenge, 2021). Aunque el cierre de las escuelas por la pandemia coincidió con las fases finales del proyecto, lo que hace imposible atribuir directamente los impactos de aprendizaje al período de cierre de las escuelas, la evaluación final sugirió que, a pesar de los cierres, las niñas participantes tenían una alta motivación para el aprendizaje y un sentido de autoeficacia.

En resumen, los gobiernos, las coaliciones mundiales de múltiples partes interesadas y las ONG internacionales han apoyado la continuidad de la educación a través de una serie de políticas y programas, pero se necesitan más ejemplos de esfuerzos que empleen el análisis de género desde el principio, que hagan un seguimiento de los indicadores de procesos y resultados de género, y que aborden el género en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los enfoques de aprendizaje a distancia.

Apoyo a las familias y a los estudiantes

Como se ha comentado en el capítulo anterior, el examen de la literatura y de las bases de datos del GSCA y los informantes clave identificaron como una prioridad en todos los contextos el apoyo a las familias para permitir la participación de los niños en el aprendizaje a distancia. Sin embargo, se identificaron pocas intervenciones que involucraran a los padres y cuidadores para abordar las expectativas, las restricciones y los riesgos relacionados con el género u otras barreras de género a la educación, la salud y el bienestar, en el contexto del aprendizaje a distancia.

Olvidamos... invertir en el increíble papel que desempeñan los padres y las comunidades en el aprendizaje de los niños... Están en primera línea para sentarse con sus hijos y asegurarse de que escuchen la radio. No todos, obviamente. Pero cuando pueden, lo hacen, y vienen a nosotros angustiados por las cosas que no pueden hacer y la pérdida de aprendizaje. Es una oportunidad que debemos aprovechar.
– Khadijah Fancy, Cambridge Education

Hay indicios de que los países más ricos fomentaron una serie de métodos para estimular las interacciones entre el personal docente, los padres y los educandos durante el cierre de las escuelas. Las llamadas telefónicas, las aplicaciones de mensajería y el correo electrónico fueron los medios más comunes que el personal docente utilizó para mantener la comunicación con los educandos y sus padres/cuidadores. Sin embargo, solo la mitad de los países de bajos ingresos indicaron que utilizaban llamadas telefónicas o aplicaciones de mensajería; las plataformas dedicadas a la escuela electrónica y el correo electrónico (ambos mencionados por el 22 por ciento de los países de bajos ingresos) eran aún menos comunes (UNESCO et al., 2021).

El GSCA identificó varios esfuerzos para proporcionar apoyo directo a los padres/cuidadores y a los educandos y, en algunos casos, que abordan las expectativas de género, los riesgos y otras dimensiones de la desigualdad (véase el **Recuadro 13**, en la página siguiente).



Ejemplos de iniciativas para apoyar a los estudiantes y cuidadores en el aprendizaje a distancia

- *Siyani Sahelian* o *Avanzar en la acción a favor de las adolescentes (A3G)*, implementado por Idara-e-Taleem o Aagahi (ITA) en el sur de Punjab, Pakistán, atiende a niñas de entre 9 y 19 años que nunca han ido a la escuela o la han abandonado. A3G ha llegado a 20 000 niñas desde 2018 y recientemente ha ampliado su programa para llegar a 16.000 niñas más. El programa apoya el desarrollo de habilidades de alfabetización y aritmética y un mayor rendimiento educativo. También proporciona empoderamiento económico a través de habilidades para la vida y formación profesional. Durante el cierre de las escuelas, ITA llevó a cabo una encuesta a pequeña escala para identificar las carencias de las TIC entre los beneficiarios y utilizó los resultados para proporcionar paquetes de aprendizaje impresos a los educandos y sus familias. El programa siguió impartiendo su contenido de habilidades para la vida y proporcionó apoyo psicosocial de forma virtual gracias a los vínculos preestablecidos con las estudiantes y sus familias (Saeed, 2021).
- El proyecto *STAGES II*, implementado por la Fundación Aga Khan, Afghan Education Production Organization, CARE, Catholic Relief Services y Save the Children UK, se introdujo en Afganistán antes de la pandemia de COVID-19 con el objetivo de proporcionar apoyo a 25.000 niñas marginadas. Aunque la respuesta inicial del gobierno al COVID-19 se basó en modalidades que incluían el aprendizaje en línea, la radio y la televisión, se necesitaron materiales autodidácticos en papel para estudiar en casa; el proyecto proporcionó dichos materiales (UNICEF, 2021c). Todavía no se han documentado los efectos de aprendizaje, pero las evaluaciones iniciales muestran que casi todas las niñas participantes se involucraron en actividades de aprendizaje durante el cierre de las escuelas, así como altos niveles de apoyo de las familias y de compromiso entre el personal docente, lo que demuestra la importancia de adaptar el aprendizaje a distancia y de hacer partícipes a las familias de los educandos. Habrá que seguir trabajando en Afganistán para proteger el derecho de las niñas a la educación.
- El *Programa de promoción de la educación de las niñas en Somalia – Transición (SOMGET-T)*, implementado por CARE, tiene como objetivo mejorar los resultados de aprendizaje y aumentar las tasas de transición de las niñas y los niños en el Norte-Centro de Somalia. SOMGET-T trabaja con 27 000 niñas y 30 000 niños. Durante el cierre de las escuelas, el programa apoyó la educación proporcionando material didáctico impreso y abordando los problemas de salud mental de las niñas. Concretamente, el programa trabajó con los miembros de la comunidad y el personal docente para acompañar a los educandos y las familias con el fin de abordar los problemas de protección de las y los niños y organizó foros de empoderamiento de las niñas y actividades dirigidas por ellas para mitigar los impactos negativos en el bienestar de las niñas (Renault y Gure, 2021).

Los ejemplos de los proyectos sugieren que las estrategias para apoyar a las familias y a los educandos en el aprendizaje a distancia pueden ser viables incluso en circunstancias difíciles. La participación de la comunidad y la familia fueron criterios comunes para entender mejor las necesidades de los educandos y proporcionarles los recursos e información necesarios para que continuaran sus estudios. Los programas que establecieron fuertes vínculos antes del inicio

de la pandemia fueron más capaces de mantener la comunicación con los educandos y sus familias mientras las escuelas permanecieron cerradas. Los ejemplos también subrayan el valor de adaptar los mecanismos educativos preexistentes para el aprendizaje a distancia, y la importancia de la continuidad en las relaciones entre las y los estudiantes y el personal docente o las y los facilitadores de la comunidad, incluso cuando las reuniones presenciales puedan ser difíciles.

Apoyo al personal docente

La encuesta de la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y la OCDE (UNESCO et al., 2021) sobre las respuestas nacionales en materia de educación al COVID-19 en 143 países reveló que la mayoría de los países de todos los grupos de ingresos proporcionaron diferentes formas de apoyo al personal docente. Instrucciones para el personal docente sobre cómo impartir sus clases a distancia (89%) y apoyo profesional, psicosocial y emocional (78%) fueron los apoyos más comunes que proporcionaron los países. Se observaron diferencias significativas entre los países de ingresos bajos y los de ingresos altos. Por ejemplo, el 71 por ciento de los países de ingresos altos apoyaron las herramientas TIC y la conectividad, en comparación con tan solo el 10 por ciento de los países de ingresos bajos. Aunque estos programas de apoyo al personal docente se consideraron prometedores, es necesario ampliarlos para que tengan un impacto significativo.

Otros esfuerzos documentados por la UNESCO (2020e) incluyen el uso de plataformas virtuales para apoyar al personal docente en Costa Rica, Croacia y Filipinas; el uso de WhatsApp y de las redes sociales para crear y mantener redes entre docentes, educandos y cuidadores en Italia, la República Islámica del Irán y Uganda; y líneas telefónicas especiales para que el personal docente y los educandos

accedan a apoyo técnico en Iraq y los Emiratos Árabes Unidos (UNESCO Beirut, 2020). En la República Islámica del Irán, se consideró que las redes sociales permitían, en particular, que los educandos continuaran su educación y mantuvieran un puente entre docentes, estudiantes y padres (Tajik y Vahedi, 2021, pág. 169).

El GSCA identificó programas que ofrecían formación y apoyo docente a medida que la educación basculaba hacia el aprendizaje a distancia (véase el **Recuadro 14**, en la página siguiente). Algunos involucraron y apoyaron al personal docente aumentando el acceso a Internet y a innovaciones en la formación docente inicial y continua. Sin embargo, no se encontraron programas con un enfoque específico en las docentes o en ayudar al personal docente en general a proporcionar un apoyo específico destinado a reducir los impactos de género de la pandemia. Además, había poca evidencia de esfuerzos para apoyar a las docentes y para desarrollar competencias en pedagogías con enfoque de género durante el cierre de las escuelas, o de trabajo para apoyar y ayudar al personal docente a reconocer determinados riesgos, disparidades y desigualdades de género que puedan estar surgiendo debido al COVID-19. Los programas de apoyo al personal docente durante la pandemia fueron diseñados específicamente o adaptados y llevados a escala.



Ejemplos de iniciativas para apoyar al personal docente en el aprendizaje a distancia

- La respuesta de Rwanda implicó directamente al personal docente para ayudarle a preparar e impartir clases a distancia, incluyendo un apoyo al personal docente, como el suministro de datos y routers de Internet para facilitar la participación en línea. Un estudio de caso de la UNESCO sugirió que esta era una vía importante para que el personal docente permitiera a los educandos con discapacidad participar más plenamente en el aprendizaje en línea (2021a), aunque no abordó directamente las posibles barreras adicionales a las que podrían enfrentarse las niñas con discapacidad.
- La Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO está apoyando a 12 millones de docentes a través del Programa Emblemático de Docentes y del Campus Mundial de Docentes. En África Occidental, la plataforma regional de aprendizaje en línea de África Francófona, Imaginécole, está apoyando a más de 200.000 docentes con más de 600 recursos educativos en 10 países: Benin, Burkina Faso, Camerún, Chad, Côte d'Ivoire, Guinea, Mali, Níger, Senegal y Togo. La UNESCO ha movilizado a sus socios a través de la Coalición Mundial para la Educación para organizar talleres a distancia sobre soluciones de aprendizaje a distancia, con especial atención a la igualdad de género y a la capacitación del personal docente, en Armenia, Kazajistán, Kiribati, Kirguistán, Moldova, Nauru, Palestina, Papua Nueva Guinea, Samoa, Tayikistán, Tonga y Uzbekistán. La investigación colaborativa que están llevando a cabo actualmente la UNESCO y Education Development Trust (un socio de la Coalición Mundial para la Educación) ha estudiado cómo se ha apoyado al personal docente de África para abordar las necesidades específicas de aprendizaje de las niñas y las jóvenes, incluido su bienestar psicosocial.
- Con el proyecto *Educación y transformación con enfoque de género: Respuesta al Coronavirus (COVID-19)*, implementado por Right to Play y el Gobierno de Canadá, se incrementó la financiación para apoyar la igualdad de resultados de aprendizaje para niñas y niños en escuelas primarias en Ghana, Mozambique y Rwanda. Las actividades del proyecto incluyen la integración del aprendizaje lúdico con enfoque de género en la práctica docente y el aumento de la integración de las técnicas de aprendizaje lúdico con enfoque de género en la formación docente (formación inicial y continua). Los beneficiarios del proyecto incluyen a 221.486 niños (de los cuales 109.057 son niñas), 23.228 docentes (de los cuales 1.682 son mujeres), y 744.974 miembros de la comunidad, incluyendo a madres, padres y cuidadores en los tres países.
- La UNESCO, junto con socios gubernamentales y de instituciones educativas, está apoyando la formación docente en Uganda a través de CapED, una labor iniciada antes de la pandemia de COVID-19 y cuyo objetivo es desarrollar la competencia digital docente. Junto con la adaptación de las herramientas de evaluación para captar las competencias y necesidades de formación del personal docente en materia de TIC, la iniciativa ofreció formación en capacidades para impartir contenidos en línea, clases sobre la transición a las plataformas digitales, y formación en cómo evaluar el progreso de los educandos, aunque no tenía una dimensión específica de género. Esta iniciativa llegó a 379 docentes en 2020 y el objetivo es ampliarla en 2021 (UNESCO, 2021f). El gobierno también se basó en esta experiencia para desarrollar una estrategia nacional de apoyo al desarrollo de las competencias en TIC del personal docente, y del uso de la tecnología en la educación, que, si bien es importante, no abordó las brechas de género relacionadas con las TIC.

Género y regreso a la escuela

Los gobiernos han desarrollado estrategias con base en políticas para facilitar el regreso de los niños a la escuela, algunas de las cuales incluyen el lenguaje con enfoque de género. Entre otras acciones concretas, se han realizado campañas de sensibilización, las transferencias monetarias y la eliminación de las cuotas escolares, así como el seguimiento del regreso a la escuela.

En muchos países se han desarrollado planes de recuperación y reapertura escolar para contribuir a las políticas tras los cierres por el brote de COVID-19 con el objetivo de garantizar la reapertura segura de las escuelas, y de monitorear y apoyar el regreso de los niños a la escuela. Un análisis de los planes sugiere que los gobiernos están preocupados –de forma un tanto comprensible por las medidas sanitarias y de higiene de cara a la reapertura de las escuelas. Se presta mucha menos atención a las condiciones de aprendizaje y a las intervenciones dirigidas a los niños vulnerables (Fitzpatrick et al., 2020). Se dispone de un análisis limitado sobre el modo en que estos planes han tenido en cuenta el género en el diseño y las áreas de atención.

El GSCA ha encontrado algunos buenos ejemplos de lenguaje con enfoque de género en las estrategias de reapertura de las escuelas. Por ejemplo, Rwanda ha incluido un lenguaje específico en su plan de respuesta para garantizar que las adolescentes embarazadas o

las madres adolescentes se reintegren en los sistemas educativos nacionales (Ministerio de Educación de Rwanda, 2020). El plan de Sudán del Sur pide que se establezcan sistemas de remisión sobre el COVID-19 y la violencia de género que puedan vincular a las escuelas con los servicios sanitarios y otros servicios sociales (Grupo de Educación de Sudán del Sur, 2020). La estrategia de Zambia reconoce que antes del COVID-19, el sector de la educación “ya estaba asolado por las persistentes disparidades en las oportunidades educativas entre niños de distinto género, condición socioeconómica, condición de discapacidad, condición de orfandad y grupo demográfico. Sin una respuesta acompañada de recursos adecuados, es probable que estas disparidades se amplíen” (Grupo de Educación de Zimbabwe, 2020, pág. 6). La mitigación del riesgo de violencia de género y otras formas de abuso, explotación y abandono durante el COVID-19 también se menciona en los planes de Malawi, Pakistán y Somalia (Ministerio de Educación, Cultura y Educación Superior, Gobierno Federal de Somalia, 2020; Ministerio de Educación Federal y Formación Profesional de Pakistán, 2020; República de Malawi, 2021).

El Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO ha elaborado una guía completa para ayudar a los países a planificar con enfoque de género el regreso a la escuela y UNICEF ha proporcionado orientación para situaciones de crisis y emergencia (véase el **Recuadro 15**).

RECUADRO 15

Orientación para apoyar la planificación con enfoque de género del regreso a la escuela

Reforzar la igualdad: Guía para el regreso de las niñas a la escuela, una publicación desarrollada por el Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO, recomienda acciones que “tengan como objetivo apoyar la continuidad del aprendizaje de las niñas durante los cierres escolares y su regreso a la escuela cuando estas vuelvan a abrir, al tiempo que se desarrollan sistemas educativos más resilientes y con enfoque de género que aborden las limitaciones y obstáculos a la educación de las niñas” (UNESCO et al., 2020a, pág. 6). *Reforzar la igualdad* fue diseñada para ayudar a los ministerios de educación y a otros implicados en la planificación e implementación de programas de educación a garantizar la continuidad en todos los niveles. La guía aborda cuatro dimensiones interconectadas del cierre de las escuelas: el aprendizaje; la salud, la nutrición, y el agua, el saneamiento y la higiene; la protección; y el personal docente. La guía se lanzó con la Unión Africana y se ha utilizado para apoyar la planificación de la respuesta al COVID-19 en varios países del mundo.

Reimagining Girls' Education: Solutions to Keep Girls Learning in Emergencies (“Reimaginar la educación de las niñas: Soluciones para que las niñas sigan aprendiendo en situaciones de emergencia”), publicada por UNICEF a principios de 2021, se basa en lo que se ha aprendido de los esfuerzos por impartir una educación con enfoque de género en contextos humanitarios, adaptado al contexto del COVID-19. Dirigida a los responsables de la toma de decisiones en materia de educación en todos los sectores, la guía ofrece “un paquete secuenciado de consideraciones” para apoyar una toma de decisiones que priorice la continuidad del aprendizaje de las niñas, con el respaldo de estudios de caso y listas de verificación para “acciones esenciales” en áreas críticas, incluyendo la incorporación de las niñas en los procesos de planificación, el diseño de programas escolares con enfoque de género y el uso apropiado de modalidades de educación sin tecnología, de baja tecnología y de alta tecnología (UNICEF, 2021b).

Muchos países están respaldando campañas para apoyar la continuidad del aprendizaje y el regreso a la escuela, a menudo con un enfoque particular en las niñas debido a su persistente desventaja (Chuang et al., 2020; Dreesen et al., 2020). La UNESCO, a través del Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación, ha creado la campaña #LaEducaciónContinúa centrada en mantener a “Las niñas en primer plano”. Además de los 11 millones de niñas que corren el riesgo de no volver a la escuela (UNESCO, 2020f), la campaña también sensibiliza sobre los 130 millones de niñas que no estaban escolarizadas antes de la crisis (UNESCO, 2020c). La campaña ha desarrollado una serie de herramientas para hacer partícipes a las radios comunitarias y las organizaciones dirigidas por jóvenes, y proporciona la guía *Reforzar la igualdad* (UNESCO et al., 2020a) para el regreso a la escuela. Ha movilizado a los jóvenes en las comunidades y ha aprovechado métodos de baja tecnología, como la radio, para difundir información para las personas que se encuentran en las zonas de más difícil acceso (UNESCO, 2021e), llegando a más de 400 millones de padres, niños, líderes comunitarios y otras partes interesadas en más de 25 países.

Cuando se les preguntó por los programas que conocían o que se estaban implementando para facilitar el regreso de los educandos a la escuela, muchos de los participantes en la encuesta EGER señalaron que, más a menudo, los programas apoyaban la sensibilización de la comunidad sobre el valor y la importancia de la participación en el aprendizaje a distancia y el regreso a la escuela cuando esta volviera a abrir (aproximadamente la mitad de los encuestados eligieron esta respuesta). También apoyaban la necesidad de infraestructura escolar para la reapertura de las escuelas, incluyendo un mayor número de baños separados para cada sexo; y la ampliación de planes de seguridad social como las transferencias monetarias para garantizar la continuidad del aprendizaje. Aproximadamente una cuarta parte de los participantes en la encuesta EGER indicaron que los programas aún no habían abordado las posibles bajas de las reinscripciones.

Las medidas para mitigar la carga financiera durante el cierre de las escuelas por el COVID-19 han sido prometedoras, como la provisión de transferencias monetarias y la eliminación de las cuotas escolares. Estas medidas tuvieron éxito en otras crisis a la hora de mitigar la tensión financiera que puede ser la causa fundamental de la falta de compromiso con el aprendizaje a distancia

o de que algunos no regresen a la escuela. Por ejemplo, la primera fase del programa “La Educación de las Niñas en Sudán del Sur”, desarrollada entre 2014 y 2018, proporcionó transferencias monetarias incondicionales a 295.000 niñas, lo que contribuyó a un aumento de la matriculación de las niñas de aproximadamente el 6 por ciento en cuatro años (UNICEF, 2021c). En la segunda fase del programa, las transferencias monetarias estuvieron condicionadas a la matriculación o a la asistencia regular, pero esta condición se eliminó durante el cierre de las escuelas por el COVID-19 (La Educación de las Niñas en Sudán del Sur, s.f.).

Un estudio realizado en Kenya examinó el impacto de las transferencias monetarias en la reinscripción escolar de las niñas (Austrian, 2020). Se utilizó una prueba controlada aleatoria para evaluar el impacto de una transferencia de efectivo única a las niñas de secundaria en un asentamiento informal de Nairobi. Se enviaron unos 150 dólares americanos a la cuenta bancaria de la familia la primera semana en que las escuelas volvieron a abrir completamente en Kenya y, seis semanas después, el 95 por ciento de las niñas del grupo de intervención estaban matriculadas en la escuela, en comparación con el 87 por ciento en el grupo de control. Las principales razones aducidas por ambos grupos del estudio para no volver a matricularse fueron la imposibilidad de pagar las cuotas escolares y el embarazo. Así pues, si bien las barreras económicas eran una de las principales razones para no regresar a la escuela, el embarazo seguiría siendo una barrera incluso con la supresión completa de los costos.

Varios informes indican que las medidas de protección social, como los programas de transferencias monetarias, las iniciativas de empleo juvenil o incluso las desgravaciones fiscales, tienen un enorme potencial para mitigar los efectos negativos del COVID-19. Sin embargo, sigue siendo preocupante que, a pesar de compensar las presiones económicas en los hogares y de la posibilidad de que dichos beneficios lleguen a las niñas y a los niños, persistan preocupaciones por la equidad de género, así como por la dificultad de llegar a los hogares más pobres y, por lo tanto, de que estos no se beneficien (Akmal et al., 2020b; Baird et al., 2020a). El seguimiento de los estudiantes es importante para garantizar que todos ellos, y específicamente los más marginados, regresen a la escuela. La campaña de las 4T de regreso a la escuela en Kenya es un ejemplo de los esfuerzos realizados en este sentido (véase el **Recuadro 16**, en la página siguiente).

El regreso a la escuela en Kenya: las 4T

En el marco del programa de regreso a la escuela, el Ministerio de Educación de Kenya está aplicando “las 4T” –“Trace, Track, Talk and reTurn” (rastrear, seguir, hablar y regresar)–, una campaña de regreso a la escuela para promover la reincorporación escolar de los educandos que la abandonaron por diversas razones, entre ellas los factores relacionados con el COVID-19. En julio de 2021, el programa había llegado a 1424 niñas sin escolarizar, de las cuales el 84 por ciento ha vuelto a la escuela. De ellas, más del 92 por ciento estaban embarazadas, eran madres o estaban casadas. El programa se está implementando en los condados de Homa Bay y Narok.

Las principales actividades de las 4T incluyen:

- Seguimiento de los niños que no están escolarizados
- Su seguimiento a nivel de los hogares
- Hablarles de la importancia de la educación y explicarles las pautas de reincorporación a la escuela
- Seguimiento para asegurar que vuelven a la escuela como resultado de esta intervención
- Seguimiento y documentación de las actividades mediante una herramienta específica de seguimiento del proyecto.

Fuentes: Gachoyo et al., 2021 y Population Council et al., 2021

A pesar de una serie de enfoques prometedores para fomentar el regreso a la escuela y una amplia gama de orientaciones sobre este tema, no hay consenso sobre las buenas prácticas para facilitar la reinscripción. A medida que aumenta el número de educandos que regresa a la escuela, se necesita una mayor documentación de las prácticas que han tenido éxito, incluidas las que se centran en la equidad y están diseñadas para no dejar a nadie atrás, teniendo en cuenta el contexto específico de las desigualdades intercaladas y agravantes. Además, se han de tener en cuenta las enseñanzas extraídas del COVID-19 para la planificación de futuras catástrofes y se ha de fomentar la confianza de la comunidad y del personal docente garantizando que estos planes cuenten con recursos, se apliquen y tengan impacto.

Género, salud y bienestar

La pandemia de COVID-19 ha llamado la atención sobre las necesidades sanitarias directas e indirectas de los educandos y sobre cómo las están satisfaciendo los gobiernos y sus socios. Las necesidades de salud y bienestar pueden ser específicas de género o requerir intervenciones transformadoras de género, como información, servicios y suministros en materia de salud sexual y reproductiva; apoyo a la salud mental; y protección contra la violencia de género, el matrimonio infantil y el trabajo infantil. Una necesidad sanitaria inmediata fue, por supuesto, la información sobre cómo prevenir la infección por COVID-19 (véase el **Recuadro 17**).

“Mi mundo mejor” de CAMFED

CAMFED es un movimiento panafricano que se centra en la educación de las niñas y el liderazgo de las mujeres. Durante el COVID-19, la Asociación CAMFED, la red de apoyo y liderazgo de pares de CAMFED formada por jóvenes líderes educadas con el apoyo de CAMFED, se asoció con emisoras de radio locales de Ghana, Kenya, Nigeria y Zambia para emitir sesiones sobre el programa de habilidades para la vida “Mi mundo mejor” de CAMFED y para llevar a cabo una amplia campaña de sensibilización de la comunidad sobre la prevención de la infección por COVID-19. Las emisiones se realizaron en colaboración con profesionales de la salud y funcionarios del gobierno y se calcula que llegaron a cientos de miles de niños. También fue una oportunidad para promover los derechos de los niños y abordar problemas de protección, como los informes sobre el abandono de los niños infectados, y para abogar ampliamente contra las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil.

Salud mental

Los cierres y las perturbaciones de las escuelas han provocado estrés y ansiedad en los educandos por el aislamiento social, las preocupaciones de salud por el COVID-19, la ansiedad por los estudios, los cambios de rutina, la reducción de la movilidad, la proximidad forzosa con la familia, y otros factores. Es de suponer que la necesidad de servicios de salud mental incrementará, entre otras cosas por el cierre de los servicios de atención en los centros escolares. Aproximadamente la mitad de los participantes en la encuesta EGER señalaron su inclusión en programas de mensajes sobre salud, higiene y seguridad. También describieron programas relacionados con la creación de redes de apoyo entre pares; y el apoyo a la sensibilización sobre la salud mental del personal docente, del personal de administración escolar y de padres o tutores. Muy pocos de los programas identificados parecen haber abordado la salud mental desde una perspectiva de género.

// Creamos un número de teléfono de ayuda para las niñas y los padres. Las y los movilizadores de la comunidad se acercaron a las niñas con todas las medidas de precaución o las llamaron regularmente. Desarrollaron una relación con los padres de las niñas, así que también hablaron con las madres para proporcionarles un espacio seguro o privado al menos durante 30 minutos para que pudieran compartir sus problemas. – Implementador de programa, India

Los participantes en las entrevistas a informantes clave indicaron asimismo que los esfuerzos de los programas para abordar la salud mental eran limitados. Mientras que algunos informantes señalaron que sus programas se centraban en la educación social y emocional de los

niños, otros consideraron que el apoyo era inadecuado y que, especialmente cuando las escuelas volvieran a abrir, habría una mayor demanda o necesidad de un enfoque más holístico (véase también Yorke et al., 2021).

En muchos países de ingresos altos, los servicios de salud mental para niños y adolescentes pasaron rápidamente a las consultas a distancia para garantizar la continuidad de tratamiento (OCDE, 2021a). La mayoría de los países de la OCDE ha introducido o ampliado las líneas especiales de salud mental existentes (OCDE, de próxima publicación). Por ejemplo, en Inglaterra, el 84 por ciento de los servicios de salud mental para niños y adolescentes se prestó en formatos no presenciales en abril de 2020, en comparación con tan solo el 23 por ciento en 2019-2020. En febrero de 2021, el 67 por ciento de los servicios de salud mental para niños y adolescentes se seguía prestando en tales formatos. Francia también introdujo un plan que permitía a los estudiantes universitarios recibir hasta tres consultas con un especialista en salud mental de forma gratuita, al que posteriormente siguió otro que ofrecía hasta 10 sesiones gratuitas con un especialista en salud mental para niños de 3 a 17 años (OCDE, 2021a). En Malasia, UNICEF creó un espacio social en línea donde los jóvenes pueden recibir noticias periódicas sobre salud mental y apoyo psicosocial, obtener respuestas a sus preguntas en tiempo real, y ser remitidos a los servicios correspondientes. El programa, llamado @KitaConnect, ofrece información orientada a los adolescentes, propone actividades interactivas, y remite a líneas telefónicas especiales a aquellos que lo necesitan (UNICEF, 2020c). En otros contextos, se utilizaron programas digitales, radiofónicos y/o televisivos para proporcionar una educación socio-emocional o apoyar a los educandos a enfrentarse a los desafíos durante el cierre de las escuelas (véase el **Recuadro 18**, en la página siguiente).



Ejemplos de iniciativas de apoyo a la salud mental durante el cierre de las escuelas

- CAMFED ha apoyado la emisión de sesiones de habilidades para la vida y el bienestar del programa *Mi mundo mejor*, impartidas habitualmente en las aulas, a través de la radio en Kenya y Nigeria. En Nigeria, esto incluyó, en particular, una versión en hausa del contenido para la televisión; y en la región de Wajir, en Kenya, se adaptó para la radio y se emitió en somalí (véase el **Recuadro 17**). En los lugares donde las comunidades no tienen radio, los Facilitadores Comunitarios CAMFED, más de 290 000 personas sobre el terreno en 161 distritos de Ghana, Malawi, la República Unida de Tanzania, Zambia y Zimbabwe, ayudaron a entregar los contenidos y ofrecieron apoyo (CAMFED, 2020; CAMFED, 2021).
- La Organización Internacional para las Migraciones repartió en bicicleta información sobre el COVID-19 y sobre salud mental y apoyo psicosocial. Para este programa, los refugiados rohingya recorrieron el campamento con megáfonos para transmitir mensajes pregrabados en tres idiomas. A mediados de junio de 2020, la iniciativa había llegado a unas 67 000 personas en todo el campamento (UNICEF, 2020c).
- Se dispone de algunas investigaciones sobre los esfuerzos por traducir los programas de aprendizaje socioemocional presencial a contenidos de aprendizaje a distancia o para crear nuevas iniciativas (véase, por ejemplo, Katzman y Stanton, 2020; Li et al., 2021). Otras organizaciones, como el Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible de la UNESCO, han creado recursos para educadores, padres y educandos para apoyar el aprendizaje social y emocional durante el cierre de las escuelas en plataformas en línea (Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible de la UNESCO, s.f.). Los programas de aprendizaje socioemocional que se establezcan cuando se abran de nuevo las escuelas deberán identificar y abordar las diferentes experiencias escolares de las niñas y los niños durante el COVID-19 y áreas clave para un mayor apoyo.

Salud física y nutrición

Se realizaron numerosos esfuerzos para apoyar la vacunación del personal docente contra el COVID-19, para garantizar la salud y seguridad de aquellos en entornos de aprendizaje híbridos, y para establecer protocolos sanitarios de cara a la reapertura de las escuelas. Según la ronda más reciente de informes sobre las respuestas nacionales en materia de educación (UNESCO et al., 2021), 7 de cada 10 países se centraron en la mejora de los estándares sanitarios y de seguridad en los centros de examen del segundo ciclo de enseñanza secundaria. Las actividades que requieren una inversión o coordinación adicional, como el rastreo de contactos y la realización de pruebas en las escuelas, se adoptaron en menor proporción. Los países de bajos ingresos están rezagados incluso en la implementación de las medidas más básicas: por ejemplo, menos del 10 por ciento indicó disponer de suficiente jabón, agua limpia, instalaciones de saneamiento e higiene, y mascarillas para garantizar la seguridad de todos los educandos y miembros del personal, frente al 96 por ciento en los países de altos ingresos.

El Rastreador Global de Respuestas de Género al COVID-19 del PNUD, que documenta las respuestas de los gobiernos desde el prisma del género, identificó 31 políticas que garantizan la continuidad de la alimentación escolar durante la pandemia, pero solo una política fue señalada como sensible al género. Estas políticas de alimentación escolar incluyen la provisión de raciones para llevar a casa, la entrega de alimentos o alguna forma de transferencia monetaria (como un vale) que puede utilizarse para comprar alimentos (PNUD, s.f.).

El Programa Mundial de Alimentos continuó su trabajo para que los niños vulnerables recibieran apoyo en materia de salud y nutrición en las escuelas, incluyendo a través de programas de alimentación escolar (WFP, 2020b). En 2020, 15 millones de educandos recibieron comidas y bocadillos nutritivos del Programa Mundial de Alimentos. En colaboración con los gobiernos, para reforzar las capacidades, el Programa Mundial de Alimentos ayudó a brindar apoyo a los programas nacionales de alimentación escolar de 65 países, beneficiando así a otros 39 millones de niños (WFP, s.f.). El Programa Mundial de Alimentos y UNICEF también lanzaron una nueva colaboración que ofrecerá un paquete integrado de servicios de salud y nutrición a las escuelas, centrándose en garantizar que 35 millones

de niños que viven en la pobreza extrema en 30 países frágiles y de bajos ingresos tengan acceso a un paquete de servicios integrados de salud y nutrición para 2030. Una fase piloto de esta colaboración se está llevando a cabo en tres países del Sahel (Chad, Níger y Malí) y en tres del Cuerno de África (Etiopía, Somalia y Sudán del Sur) (WFP, 2020, págs. 82-83).

La Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO también ha fomentado apoyo para proporcionar comidas y raciones para garantizar la continuidad del aprendizaje y abordar la inseguridad alimentaria. Como parte de la Campaña de Regreso a la Escuela, en junio de 2020 Uber entregó 400.000 comidas y paquetes de alimentos a más de 4.000 familias en Colombia, Costa Rica, Kenya, México, Panamá y el Reino Unido. Una segunda fase de esta campaña se está llevando a cabo en Pakistán, con kits de higiene escolar y materiales proporcionados por Unilever (UNESCO 2020g, pág. 9).

Tal como se ha indicado en la sección de limitaciones, se necesita más información para entender y abordar la inseguridad alimentaria en función del género y su impacto en la continuidad del aprendizaje, el regreso a la escuela y los efectos más amplios en materia de salud y bienestar. También se requieren más esfuerzos para restablecer programas eficaces de alimentación escolar a medida que las escuelas vuelven a abrir y para garantizar que lleguen a los más necesitados.

Salud sexual y reproductiva

El GSCA reveló que la mayoría de los programas que abordan las necesidades de salud sexual y reproductiva de los educandos en el contexto de los cierres escolares relacionados con la pandemia se centraron en garantizar la continuidad de la educación integral en sexualidad, ya que existen pocas alternativas para obtener información fiable sobre salud sexual y reproductiva (MIET AFRICA, 2021). Los datos disponibles muestran que la impartición digital de la educación integral en sexualidad puede tener efectos positivos en los conocimientos, las actitudes y los comportamientos (UNESCO, 2020d). En algunos países, como Malí, la educación integral en sexualidad se adaptó a los formatos digitales asegurando una difusión continua (véase el **Recuadro 19**). Sin embargo, al igual que en otras áreas, hasta la fecha hay poca información sobre el alcance y el impacto de los programas impartidos durante el cierre de las escuelas por el COVID-19.

RECUADRO 19

Estudio de caso: Malí adapta la educación integral en sexualidad a formatos digitales

La Asociación Maliense para la Protección y la Promoción de la Familia (*Association malienne pour la protection et la promotion de la famille* – AMPPF) adaptó un programa de educación integral en sexualidad existente en Malí a un formato digital a principios de 2020 y formó a 70 docentes y 229 estudiantes en el uso y la difusión de sus clases a través de formaciones en línea. También dio a conocer materiales a través de la radio, WhatsApp y otras redes sociales, y trabajó con miembros de movimientos de acción juvenil y formó a educadores pares comunitarios como líderes juveniles que facilitaron la educación digital en sexualidad a través de grupos de WhatsApp.

El programa se enfrentó a desafíos comunes a otros programas de educación integral en sexualidad, como el estigma en torno a los temas relacionados con la sexualidad, la traducción de los materiales a varios idiomas, la adaptación de los materiales a los grupos con bajo nivel de alfabetización, la retención de educadores pares y las dificultades para aceptar y emplear herramientas digitales en un contexto en el que los datos eran caros para muchas de sus poblaciones objetivo.

Sin embargo, mediante sesiones interactivas semanales, impartidas a través de Facebook y WhatsApp, así como vídeos presentados en YouTube y en su propio canal de televisión, la AMPPF estimó que, en 2020, llegó a más de 160 000 espectadores con contenidos de educación integral en sexualidad. También destacó el potencial de los “espacios digitales seguros” y los contenidos interactivos, vinculados con otros métodos y redes juveniles, para complementar los enfoques de educación integral en sexualidad basados en la escuela y la comunidad.

Para más información, véase IPPF, 2021c.

Algunos trabajos prometedores en la materia para apoyar la educación integral en sexualidad digital de alta calidad incluyen:

- La orientación desarrollada por el UNFPA sobre la adaptación de la educación integral en sexualidad para la impartición digital en junio de 2020 (UNFPA, 2020a).
- La finalización por parte de la UNESCO de una versión digital del “Manual Nuestras Pláticas”, cuyo objetivo es mejorar la comunicación entre padres e hijos en materia de salud y derechos sexuales y reproductivos. La UNESCO también apoyó el desarrollo y la promoción de recursos digitales educativos y de sensibilización en Europa del Este y Asia Central para proporcionar a los adolescentes y a los jóvenes información que les permita tomar decisiones seguras y responsables en cuanto a su salud general y reproductiva y su comportamiento sexual, y llevar estilos de vida saludables, y libres de violencia y discriminación. La UNESCO respaldó varias campañas en los medios de comunicación de esta región que llegaron a 3,5 millones de jóvenes.
- El sitio web de la UNESCO “Nuestros derechos, nuestras vidas, nuestro futuro (O3)” alberga una biblioteca digital de materiales digitales de libre acceso sobre educación integral en sexualidad en varios idiomas; recientemente, esta se amplió para incluir contenidos sobre temas específicos de las condiciones de confinamiento por el COVID-19 (UNESCO, s.f.-a). La campaña de medios digitales “¡Hablemos en casa!” produjo y difundió videos, campañas en las redes sociales, e intercambios en línea para prevenir y abordar los embarazos precoces y no deseados durante la pandemia; llegó a 417.310 personas a través de las redes sociales e involucró a 283 participantes en sesiones de seminarios web interactivos. Todo ello se acompañó de acciones específicas para cada contexto en varios países de África Subsahariana. En Kenya, los mensajes se difundieron en forma de *sketches* en las lenguas locales a través de 42 emisoras de radio comunitarias de todo el país, llegando a alrededor de 10 millones de personas. En la República Unida de Tanzania, los mensajes se difundieron a través de 46 canales de radio. Y en Namibia, se difundieron *jingles* radiofónicos en zonas con altos niveles de abandono escolar a causa de los embarazos.
- Marie Stopes China, en colaboración con organizaciones locales, ha puesto en marcha una asociación de aprendizaje en línea sobre educación integral en sexualidad que ofrece una serie de recursos en línea para la educación en sexualidad. Estos incluyen dibujos animados, videos, conferencias y planes de lecciones adaptados a diversos contextos y grupos de edad.
- El UNFPA ha apoyado métodos adaptados y específicos para cada contexto y población con el fin de abordar las brechas que han podido ahondarse durante la pandemia, incluida la educación integral en sexualidad para los adolescentes con discapacidad y/o en entornos en los que no se impartió una educación integral en sexualidad de alta calidad en las escuelas. “Narradores Digitales” fue una de las iniciativas, una plataforma digital de educación integral en sexualidad adaptada a los adolescentes con trastorno del espectro autista en el norte de Macedonia, a principios de 2020, justo cuando las escuelas estaban cerrando. Este era un grupo ampliamente excluido de la muy limitada educación integral en sexualidad impartida antes de la pandemia. El programa se basa en las buenas prácticas establecidas en la educación para educandos con autismo; sin embargo, el programa no aborda las cuestiones de género (Spirkovska, 2020).
- La Federación Internacional de Planificación Familiar (IPPF, por sus siglas en inglés) también documentó cómo sus asociaciones miembro trasladaron la impartición de las clases de educación integral en sexualidad a medios digitales durante los cierres escolares por el COVID-19 y proporcionó recomendaciones para los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil y los proveedores de servicios en Estonia, Malí, Palestina y Hong Kong, China (IPPF, 2021a-d).

Encuestas realizadas con jóvenes sugieren que están abiertos a recibir información sobre salud sexual y reproductiva a través de las redes sociales y las plataformas digitales de videoconferencia. Entrevistas con jóvenes *influencers* señalan la necesidad de información sobre la mejor manera de acceder a los servicios de salud sexual y reproductiva durante los confinamientos y las restricciones (UNFPA, 2020b). Sin embargo, dadas las brechas digitales tanto económicas como de género, no está claro cómo estas modalidades pueden superar las barreras endémicas. Impartir una educación integral en sexualidad a las niñas, en particular, puede ser un desafío dadas las cuestiones mencionadas anteriormente sobre el uso de los teléfonos por parte de las niñas en relación con las preocupaciones de los padres sobre las relaciones amorosas y/o sexuales de las niñas o el contenido sexual.

También se hicieron esfuerzos para que la educación integral en sexualidad llegara a los jóvenes durante el cierre de las escuelas, incluyendo a través de métodos híbridos y programas de radio y televisión. En la encuesta EGER, un investigador de Kenya indicó que sus programas proporcionaban esta información a través de un programa de radio centrado en la salud sexual y reproductiva que incluía cuestiones relacionadas con el género, el embarazo adolescente, el sexo y el matrimonio precoz.

La organización Dance4Life (“Bailar para la vida”) recopiló buenas prácticas y llevó a cabo evaluaciones de necesidades con 1.091 jóvenes de diversos países, como Ghana, Kazajistán, Kenya, Kirguistán, Pakistán, la Federación de Rusia y Ucrania, para fundamentar el diseño de un currículo, Journey4Life (“Viaje para la vida”). Dance4Life hizo hincapié en el objetivo de avanzar hacia una combinación de herramientas presenciales y digitales, y de desarrollar contenidos y mecanismos de entrega que tuvieran en cuenta a las diversas adolescencias y sus contextos. Aunque, en general, los participantes expresaron su interés por la educación integral en sexualidad en línea, los datos de la evaluación de necesidades sugirieron la necesidad de un aprendizaje mixto, ya que su acceso a teléfonos móviles o computadoras era variable. Los intereses y las preferencias temáticas de los encuestados destacaron la prevención del VIH, los embarazos precoces y no deseados, y la violencia sexual y de género, así como temas como la salud mental, la salud y los derechos sexuales y reproductivos, y el COVID-19. Dance4Life sugirió que esta lista “parecía una petición al sector de la educación integral en sexualidad para que también abordara problemas importantes a los que se enfrentan los jóvenes, pero que, a menudo, seguían sin tomarse en cuenta” (Dance4Life, 2020). Estos esfuerzos por desarrollar una orientación, diseñar e impartir una educación integral en sexualidad a través de plataformas digitales y de medios de comunicación, y para involucrar a los educandos en su salud sexual y reproductiva son prometedores. Se necesitan más esfuerzos para documentar el diseño, la magnitud, el alcance y la eficacia de las intervenciones.

Protección contra el daño

Existe una falta de datos para entender la protección de los educandos contra el daño durante el COVID-19. Esto se debe a problemas como la dificultad de investigar cuestiones delicadas en un contexto de pandemia grave y la expectativa de que los efectos en el matrimonio infantil no se verán hasta pasado un tiempo. De las 3.112 intervenciones relacionadas con el género documentadas en el Rastreador Global de Respuestas de Género al COVID-19 del PNUD, 832 se centran en la violencia contra las mujeres (PNUD, s.f.). Entre las intervenciones que se están llevando a cabo actualmente y que abordan el nexo entre el cierre de las escuelas por el COVID-19 y la violencia de género o el matrimonio precoz, infantil y forzado se destacan las siguientes:

- Uruguay ha desarrollado una campaña de sensibilización en la que participan el personal docente y las escuelas. La campaña produjo mensajes sobre la violencia de género dirigidos al personal docente y los educandos a través de una plataforma educativa. Esta plataforma es accesible a todos los educandos de primaria y secundaria del sistema escolar público.

- Brasil, Haití e Israel han desarrollado campañas específicas de sensibilización sobre el riesgo que corren las niñas de sufrir acoso o abusos sexuales en Internet.
- El Departamento Provincial de Asuntos de la Mujer de Camboya ha llevado a cabo campañas de sensibilización sobre el matrimonio infantil en comunidades de minorías étnicas.
- Para luchar contra prácticas nocivas como el matrimonio infantil y la mutilación genital femenina en Burkina Faso, cuatro regiones han movilizado espacios seguros para que las adolescentes fortalezcan sus habilidades para la vida y sus conocimientos sobre la salud sexual y reproductiva y la violencia de género. En total se han abierto 338 espacios seguros que han beneficiado a 8.725 niñas y niños adolescentes.

Varios participantes en la encuesta EGER identificaron los planes de respuesta de los ministerios de educación que abordan los problemas de protección mientras las escuelas están cerradas. Por ejemplo:

- En Ghana, el Plan Coordinado de Respuesta Educativa al COVID-19 reconoció que el cierre de las escuelas afecta a los mecanismos de remisión al eliminar vías de comunicación. El plan se compromete a difundir información sobre este tema a la comunidad (Servicios de Educación de Ghana, 2020).
- En Rwanda, con el objetivo de proteger y atender a las poblaciones vulnerables, incluidas las niñas, el plan de respuesta incluye una campaña de sensibilización en materia de género para movilizar el apoyo de la comunidad a fin de proteger a las niñas y los niños vulnerables a la violencia una vez que se hayan levantado las medidas de confinamiento y se compromete a adoptar disposiciones para que las niñas afectadas por embarazos precoces y no deseados se reincorporen en el sistema educativo nacional (Ministerio de Educación de Rwanda, 2020).

El UNFPA y UNICEF elaboraron un informe en el que se comparte lo aprendido de la ejecución de programas durante la pandemia de COVID-19 en 16 países que participan en el Programa Conjunto para la Eliminación de la Mutilación Genital Femenina. El informe reveló que en muchos países se introdujeron o ampliaron las líneas telefónicas de ayuda ante la preocupación de que los cierres escolares y los confinamientos pudieran provocar un incremento de la violencia de género. Para llegar a las niñas que no tenían acceso a teléfonos móviles se utilizaron “kits de dignidad” y otros materiales impresos con información sobre la mutilación genital femenina y números de contacto. Todos los países participantes generalizaron el uso de los medios de comunicación y las plataformas digitales para llevar a cabo actividades de sensibilización de la comunidad, entre las cuales la difusión de mensajes sobre la mutilación genital

femenina en el contexto de COVID-19 y/o campañas de sensibilización sobre la violencia de género (UNFPA y UNICEF, 2020).

Los programas de habilidades para la vida implementados en Sierra Leona (Bandiera et al., 2019) y en el Estado Plurinacional de Bolivia (Gulesci et al., 2021) antes de la pandemia de COVID-19 demostraron que ayudan a los jóvenes a mitigar los riesgos durante los cierres escolares. Dichos programas pueden contribuir a los resultados psicosociales, de salud, económicos y de aprendizaje; a la reducción de la exposición a la violencia de género; al aplazamiento del matrimonio y a una mayor capacidad de planificación familiar; así como a la disminución del abandono escolar, de los embarazos precoces no deseados y de la violencia (Boost et al., 2020; Population Council, 2021). El estudio realizado en el Estado Plurinacional de Bolivia (Gulesci et al., 2021) constató que un programa previo al COVID-19 redujo significativamente la incidencia de la violencia experimentada por las niñas de 15 a 18 años en comparación con el grupo de control siete meses después de la finalización del programa y seis meses después de las medidas de confinamiento.

Por último, se requieren más esfuerzos para eliminar las políticas que actualmente prohíben a las niñas embarazadas o con hijos asistir a la escuela. Por ejemplo, en Sudán del Sur (2008) y Sierra Leona (marzo de 2020), los gobiernos levantaron las prohibiciones legales que impedían a las niñas embarazadas regresar a la escuela. Será necesario realizar una labor de sensibilización con mensajes inclusivos para animar a las niñas casadas o a las madres jóvenes a regresar a la escuela y para reducir el estigma social en el contexto del COVID-19.

Conclusión

Aunque en un inicio se centraron en la rapidez, con el paso del tiempo los gobiernos y sus socios han redoblado los esfuerzos para tener en cuenta el género. Como han demostrado los ejemplos de este capítulo, los programas que establecieron fuertes vínculos antes del inicio de la pandemia fueron más capaces de mantener la comunicación con los educandos y sus familias mientras las escuelas permanecieron cerradas. Las transferencias monetarias y la eliminación de las cuotas escolares resultaron ser intervenciones especialmente prometedoras para garantizar el regreso de las niñas a la escuela. Es necesario implementar medidas que garanticen el regreso de las niñas embarazadas y de las madres adolescentes a la educación. La abolición de las políticas que impiden que las niñas embarazadas o con hijos vuelvan a la escuela debe ir acompañada de una sensibilización que reduzca el estigma social y la discriminación. Hay que redoblar los esfuerzos para acabar con la práctica del

matrimonio infantil, precoz y forzado que priva a las niñas de sus perspectivas de futuro. Es posible que aumente la demanda y/o la necesidad de intervenciones integrales para abordar la salud mental, especialmente cuando vuelvan a abrirse las escuelas. Es necesario documentar las prácticas que han tenido éxito, especialmente las que se centran en la equidad y en no dejar a nadie atrás. En el **Recuadro 20** se destacan algunas estrategias prometedoras.

Por último, los gobiernos y los socios implementaron medidas preventivas en diversos contextos, como campañas sobre la violencia de género. El hecho de que algunos de los datos del Capítulo 2 no apunten a un aumento de la violencia de género, de los embarazos precoces y no deseados, y de los matrimonios infantiles, precoces y forzados puede apuntar a la eficacia de este tipo de iniciativa. Es necesario seguir investigando para determinar vínculos causales claros.

RECUADRO 20

Enfoques prometedores para mitigar los efectos del cierre de las escuelas

- Distribuir material didáctico impreso (aprendizaje a distancia sin tecnología) para permitir la participación en el aprendizaje de las niñas desfavorecidas por la brecha digital de género, de las niñas que se enfrentan a una mayor carga de trabajo doméstico y de cuidados, y de los niños que realizan un trabajo remunerado, que no pueden acceder a ciertas intervenciones de baja tecnología como las lecciones programadas de televisión y radio.
- Establecer vínculos sólidos entre los educadores y las familias de los educandos antes de que se produzcan las crisis, a fin de mantener el contacto durante los cierres escolares.
- Establecer líneas telefónicas especiales de apoyo a la salud mental, especialmente para los educandos que se enfrentan al aislamiento social.
- Establecer líneas telefónicas especiales accesibles y seguras para que los niños y jóvenes puedan denunciar la violencia de género, la violencia en el hogar, y el matrimonio infantil, precoz y forzado.
- Proporcionar transferencias monetarias y otras medidas de apoyo económico para apoyar la continuidad educativa de las niñas y otros educandos a los que los padres a veces restan prioridad educativa.
- Movilizar a las comunidades para apoyar la reinscripción de las niñas, en consonancia con otros esfuerzos a nivel local, regional y nacional.



Capítulo 4

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones y recomendaciones

La pandemia de COVID-19 es una verdadera catástrofe mundial, que afecta a todos los aspectos de nuestras vidas conectadas: a dónde vamos, con quién nos relacionamos y, especialmente para los niños, cómo y si aprendemos. Niñas y niños de todo el mundo no han podido acceder a las escuelas durante períodos cruciales del desarrollo infantil. Durante el último año y medio, los gobiernos de todos los niveles, junto con los distritos escolares, el personal administrativo, el personal docente, los padres y tutores, y los propios educandos, han tenido que gestionar la educación de los niños y las niñas en condiciones estresantes.

Ahora, a medida que van llegando datos de diversos contextos, proyectos como el GSCA pueden describir las repercusiones del cierre de las escuelas y las respuestas que lo acompañan en la capacidad de los educandos para aprender y prosperar. En el momento de realizarse esta publicación, el panorama es polifacético: la forma en que las niñas y los niños, las mujeres y los hombres jóvenes se vieron afectados de manera diferente por el cierre de las escuelas relacionado con el COVID-19 parece variar según el contexto. Este informe ha demostrado que las normas y expectativas de género preexistentes pueden ser importantes factores que afectan a la capacidad de los educandos para participar en el aprendizaje a distancia y regresar a la escuela durante las pandemias. Estas normas y expectativas también afectan negativamente a la salud mental y física y a la protección, lo que a su vez repercute negativamente en las oportunidades de educación. El informe también ha mostrado la importancia que tiene ir a la escuela para el bienestar de los niños y adolescentes. Las escuelas son lugares donde los educandos disfrutan de interacciones sociales y reciben apoyo emocional. Proporcionan una estructura diaria a los educandos y pueden ofrecer una protección específica en relación con el género. Por ello, con el cierre de las escuelas se corre el riesgo de aumentar la probabilidad de que los niños sufran daños específicos de género.

El contexto es la clave: entender los distintos contextos y diseñar intervenciones que se adapten a ellos. El estudio ha demostrado que cuando las estrategias de aprendizaje a distancia se implementan sin tener en cuenta las normas, los prejuicios y las desigualdades de género preexistentes, pueden empeorar las disparidades de género en la matriculación escolar, los niveles de rendimiento y desempeño educativo, y los resultados según una serie de indicadores de bienestar. Cuando las medidas no tienen en cuenta contextos específicos –por

ejemplo, las presiones sobre la salud mental de las niñas cuando sus libertades de movimiento y de comunicación están limitadas; o la necesidad de que los niños de los hogares con dificultades económicas participen en actividades generadoras de ingresos– no abordan los factores relevantes que resultan en la pérdida de aprendizaje, y el abandono y la deserción escolar.

Además de subrayar la importancia de adoptar enfoques específicos para cada contexto a la hora de diseñar estrategias y programas de respuesta, el estudio también ha demostrado la necesidad de recopilar sistemáticamente datos e información desglosados por sexo. En particular, se necesitan datos sobre los diferentes factores de vulnerabilidad –vinculados, por ejemplo, a la ubicación, el grupo socioeconómico y la capacidad de los educandos– que se entrecruzan con el género y entre sí para agravar las desventajas cuando las escuelas están cerradas.

Al mismo tiempo, tal como se afirma en la guía *Reforzar la igualdad* del Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO (UNESCO et al., 2020a), la crisis de COVID-19 es “una oportunidad para promover la innovación y fortalecer la resiliencia y el enfoque de género de los sistemas de educación”. Aprovechando el acceso en todas las regiones del mundo a expertos en educación y género, implementadores de programas, responsables de la toma de decisiones, docentes, educandos, y padres y tutores, este informe demuestra que diversos grupos están trabajando a varias escalas y niveles para colmar las lagunas de conocimiento y establecer una serie de orientaciones para desarrollar estrategias de respuesta al cierre de las escuelas con enfoque de género. Aunque la evidencia todavía es preliminar, la acción preventiva de los gobiernos, las escuelas y la sociedad civil parece haber dado algunos resultados positivos, ya que los primeros datos en algunos entornos muestran un aumento menor de lo esperado en la incidencia de la violencia de género, los embarazos precoces y no deseados, y los matrimonios infantiles, precoces y forzados. Además, el estudio ha demostrado que los programas que ya habían establecido fuertes vínculos antes del inicio de la pandemia fueron más capaces de mantener la comunicación con los educandos y sus familias, lo que señala la importancia de la preparación para garantizar la resiliencia ante futuras crisis.

Se necesitará más investigación para entender plenamente los efectos del cierre de las escuelas por el COVID-19 y para prepararse para futuras crisis de cierres escolares (véase el **Recuadro 21**, en la página siguiente). Muchas de las cuestiones más destacadas relativas a la reinscripción, los niveles de rendimiento y desempeño educativo, y los efectos en materia de

salud y protección pueden abordarse mediante análisis sistemáticos de alto nivel de datos administrativos, cuando estén disponibles, si es que llegan a estarlo. Sin embargo, otras consecuencias –como el alcance y los efectos de la pérdida de aprendizaje, la incidencia y el impacto del matrimonio infantil, precoz y forzado, la violencia sexual o de género, y las dimensiones del bienestar psicosocial– requerirán estudios específicos. También se necesitan evaluaciones más sistemáticas del impacto de las intervenciones para responder al cierre de las escuelas y mitigar o prevenir estos efectos; de nuevo, prestando gran atención a las diferencias de género y sus intersecciones con otras características de los educandos.

RECUADRO 21

Temas clave para futuras investigaciones

Cuantificar y explorar las disparidades de género, desglosadas por sexo, edad y otras características, en:

- Los efectos del aprendizaje en línea en los resultados de aprendizaje
- La reinscripción, la primera matriculación y el abandono
- La graduación al grado siguiente, la participación en la recuperación escolar, y la repetición de grado o examen de graduación (con atención a políticas específicas como la graduación automática) cuando reabran las escuelas
- Los niveles de rendimiento y desempeño educativo a mediano y largo plazo
- Los resultados en materia de salud sexual y reproductiva, como embarazos precoces y no deseados y niveles de infecciones de transmisión sexual
- La incidencia de los matrimonios infantiles, forzados y precoces

Cuantificar y explorar el impacto y el alcance de las respuestas de mitigación al cierre de las escuelas en general y, en particular, para las niñas y los educandos marginados por factores como la pobreza, la discapacidad, o la orientación sexual, la identidad o la expresión de género, y las características sexuales, prestando atención a:

- La importancia de abordar múltiples efectos dentro de la misma intervención
- Los enfoques exitosos para ampliar la participación de los estudiantes en las intervenciones de aprendizaje a distancia
- Los beneficios de los programas de protección social (es decir, de transferencia de efectivo) en los hogares con niños

Recomendaciones

El futuro de la pandemia es incierto y no se sabe si se darán nuevos o adicionales cierres escolares. Es importante seguir abordando las condiciones actuales y mitigar los daños a corto, mediano y largo plazo, así como avanzar en los esfuerzos para garantizar el derecho a la educación y la igualdad de género. Esto requiere una respuesta holística y el compromiso de las partes interesadas en los sectores de la educación, la salud y la protección. Todo el mundo tiene un papel que desempeñar: los gobiernos, las organizaciones bilaterales y multilaterales, la sociedad civil, el sector privado, el mundo académico, las y los jóvenes, las familias, las y los cuidadores y las comunidades.

Promover la igualdad de acceso al aprendizaje a distancia con enfoque de género e inclusivo

- Cuando las escuelas tengan que cerrar inesperadamente durante el año académico, garantizar la provisión de una serie de **opciones de aprendizaje a distancia** en la que se incluyan soluciones sin tecnología y de baja tecnología que tengan en cuenta las desigualdades de género en el acceso digital, las competencias y la seguridad en línea, en particular para los niños y las niñas más vulnerables.
- Encabezar y apoyar los esfuerzos para **llegar a los educandos que corren más riesgo de quedarse atrás**, en particular los marginados por la discriminación y la desigualdad de género en combinación con otros factores de vulnerabilidad, incluyendo mediante la divulgación personalizada y la interacción cara a cara.
- Diseñar y desarrollar **herramientas y recursos** educativos con enfoque de género, en particular recursos digitales, que se dirijan e involucren a grupos de población con alto riesgo de abandono escolar, en particular niños y jóvenes de entornos vulnerables.
- Proporcionar apoyo y formación adecuados al **personal docente** para que realice intervenciones de aprendizaje a distancia de calidad y con enfoque de género, prestando especial atención a las necesidades del personal docente con responsabilidades domésticas y de cuidado y con una carga importante de cuidados.
- Cuando sea posible, utilizar evaluaciones formativas para realizar un **seguimiento de los resultados de aprendizaje**, desglosados por sexo y otras características sociodemográficas relevantes, para contribuir a medidas de recuperación específicas para los más necesitados.

Prevenir el abandono escolar y garantizar el regreso a la escuela, especialmente de los más vulnerables

- Liberar fondos destinados a las escuelas en la medida de lo posible para que puedan **volver a abrir y permanecer abiertas** manteniendo los protocolos de seguridad de COVID-19.
- Adoptar medidas inmediatas para cumplir el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, mediante la **provisión de 12 años de educación gratuita, financiada con fondos públicos, inclusiva, equitativa y de calidad**, libre de discriminación, incluyendo la eliminación de las cuotas de readmisión escolar, la subvención de los costos indirectos asociados a la escolarización, la provisión de paquetes de protección social para las familias pobres, y la garantía de que las escuelas respondan a las necesidades específicas de género.
- Recopilar y poner a disposición del público **datos desglosados por sexo**, edad y otras características pertinentes para realizar un seguimiento de la participación en el aprendizaje a distancia, la reinscripción de las y los estudiantes y su rendimiento, incluyendo mediante la colaboración con las comunidades locales.
- Reducir las **barreras a la reinscripción escolar**, en particular para las niñas y otros niños que se enfrentan a obstáculos para su plena participación relacionados con el género. Implementar y financiar políticas para apoyar el regreso a la escuela de las alumnas embarazadas y con hijos.
- Trabajar dentro de las comunidades locales, especialmente con organizaciones locales de mujeres, jóvenes y familias, para **sensibilizar** a las poblaciones más aisladas sobre la importancia de la participación en la escolarización.
- Llevar a cabo **evaluaciones rigurosas** para determinar qué es lo que funciona para que los niños y las niñas regresen a la escuela y aprendan, centrándose en las niñas y otros grupos identificados como de alto riesgo de pérdida de aprendizaje y abandono.
- Formar y apoyar al **personal docente** y a las escuelas para que ofrezcan programas de apoyo y de recuperación con enfoque de género tras el cierre de las escuelas, prestando especial atención a aquellos que no pudieron participar plenamente en el aprendizaje a distancia.

Ofrecer **programas acelerados de educación, aprendizaje y transición** para aquellos que no han asistido a la escuela o cuya educación formal ya se había interrumpido antes de la pandemia de COVID-19.

Salvaguardar la salud y el bienestar de todos los educandos y docentes

- Desarrollar las capacidades del **personal docente** y del personal de administración escolar para identificar y abordar mejor los impactos de género del cierre de las escuelas en la salud y el bienestar general de los educandos, mediante recursos adecuados, el desarrollo profesional y otros apoyos.
- Equipar a las **escuelas** para que presten un apoyo psicosocial integral y promuevan una educación socioemocional de calidad mediante, entre otras posibilidades, políticas, actualizaciones de los currículos, y formación y apoyo docente.
- Trabajar con las **comunidades** para desarrollar programas de apoyo psicosocial apropiados que tengan en cuenta el COVID-19 y posibles pandemias futuras, y que fomenten la resiliencia y el liderazgo.
- Participar en **asociaciones de múltiples partes interesadas** para garantizar que las necesidades específicas de género que no están siendo satisfechas directamente por los programas gubernamentales se aborden a través de otros canales. En colaboración con los sectores de la salud y la nutrición, financiar e implementar canales alternativos de suministro de servicios en las escuelas, como comidas, educación sanitaria, educación integral en sexualidad, prevención de y respuesta a la violencia, y asesoramiento, para estar preparados ante el cierre de las escuelas. Mantener y desarrollar los servicios de salud sexual y reproductiva.
- Ofrecer orientación sobre **temas que a menudo no se abordan** en el currículo formal, como la educación integral en sexualidad y la educación social y emocional, y reconocer que la educación es algo más que la alfabetización y la aritmética.
- **Ampliar los programas** que desafían la violencia de género. Fomentar el compromiso de la comunidad para mejorar la seguridad de los niños y adolescentes, incluyendo mediante el establecimiento de sistemas seguros y anónimos de denuncia y de remisión a través de las escuelas y/o los departamentos de administración educativa. Aumentar la conciencia y la responsabilidad de las comunidades para proteger de cualquier daño a todos los educandos.

Construir sistemas educativos resilientes, equitativos y con enfoque de género

- Garantizar que los **datos** recopilados sobre los efectos de la pandemia en la educación y en la comunidad educativa se desglosen por sexo, edad y otras características relevantes de la población, utilizando un enfoque interseccional. Apoyar a los gobiernos, cuando sea necesario, para que mejoren el análisis interseccional y lo utilicen para elaborar políticas y planes basados en evidencia.
- Desarrollar **planes de mitigación de crisis** escolares y educativas con enfoque de género, incluido en caso de pandemias, que adopten un enfoque global y coordinado para toda la escuela.
- Desarrollar la sensibilización y comprensión del **personal docente** sobre las dimensiones de género de las pandemias, incluida la forma en que los educandos se ven afectados por los factores intercalados de vulnerabilidad, y sus capacidades para incorporar una perspectiva de género a su práctica docente.
- Identificar y ampliar la implementación de **programas y políticas basados en evidencia y “más prometedores”** que tengan en cuenta las normas de género que actúan como barreras para la participación de los niños y las niñas en el aprendizaje a distancia y el regreso a la escuela, incluyendo mediante un enfoque interseccional. Documentar estos programas y políticas.
- Incluir a los **jóvenes, en particular a las niñas y a los cuidadores**, en la investigación, el diseño de programas y la toma de decisiones, para entender y responder mejor a sus experiencias, las prioridades de los programas y las percepciones de lo que es eficaz, y garantizar su liderazgo.

Financiar una educación que promueva la inclusión y la igualdad de género

- Invertir significativamente en **una educación y un aprendizaje**, incluyendo el desarrollo de competencias digitales y el aprendizaje a distancia, que lleguen a las niñas y los niños más marginados.
- Proporcionar recursos financieros para subsanar la falta de evidencia con una **investigación rigurosa** y un enfoque particular en los marginados debido a una combinación de factores como el género, la pobreza, la discapacidad y/o la geografía.
- Proporcionar financiación para apoyar la implementación de **respuestas basadas en evidencia** que traten de prevenir o eliminar las disparidades de género en todas las dimensiones y en todos los niveles de la educación.

Promover y garantizar enfoques integrados, coordinados y que abarquen todo el sistema

- Construir y participar en **asociaciones de múltiples partes interesadas**, bajo el liderazgo del gobierno, para ofrecer servicios y apoyo para la promoción de la educación, la salud y el bienestar, reconociendo que los organismos sin ánimo de lucro suelen tener una ventaja comparativa para llegar a los grupos más marginados.
- Desempeñar funciones de **abogacía, seguimiento y supervisión** al exigir a los gobiernos que rindan cuentas a todos los niveles para que cumplan sus compromisos y responsabilidades, en particular con las niñas más vulnerables.



Bibliografía

Bibliografía

- Abid, R., Ammar, A., Maaloul, R., Souissi N. y Hammouda O. 2021. Effect of COVID-19-related home confinement on sleep quality, screen time and physical activity in Tunisian boys and girls: A survey, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 18, No. 6, p. 3065.
- Adhikari, A. B. 2021. *Project evaluation report: Endline evaluation of supporting the education of marginalized girls in Kailali (STEM II) project. Girls' Education Challenge*. Katmandú, Foundation for Development Management.
- ACNUR. 2018. *Her turn: It's time to make refugee girls' education a priority*. Ginebra, ACNUR.
- ACNUR. 2020. *Unidos por la educación de las personas refugiadas. Informe sobre la Educación 2020*. Ginebra, ACNUR.
- Agbe, E. y Sefa-Nyarko, C. 2020. *Ghana's education response during the COVID-19 crisis: EdTech to the rescue?* Estudio de Caso No. 1. EdTech Hub.
- Ahmadzai, A., Musawer, A. y Rabi, A. 2020. *Covid-19 and the education response in Afghanistan: The challenge of reaching marginalized learners*. EdTech Hub.
- Akmal, M., Crawford, L. Hares, S. y Minardi A. L. 2020a. *COVID-19 in Pakistan: A phone survey to assess education, economic, and health-related outcomes*. Center for Global Development (CGD), Documento de Políticas No. 188. Washington D.C., CGD.
- Akmal, M., Hares, S. y O'Donnell, M. 2020b. *Gendered impacts of COVID-19 school closures: Insights from frontline organizations*. Center for Global Development (CGD), Documento de Políticas No. 175. Washington D.C., CGD.
- Alam, F., Rana, S., Ahmed Raha, S., Al Mamun, S. y Guglielmi, S. 2021. *Listening to young people's voices under Covid-19. Revisiting the impact of Covid-19 on adolescents in urban slums in Dhaka, Bangladesh: Round 2*. Informe de Políticas. Londres, Gender and Adolescence: Global Evidence.
- Alianza Mundial para la Educación (GPE). s.f. Uganda: building a stronger education force. Sitio web de la GPE.
- Alston, M. Whittenbury, K., Haynes, A. y Godden, N. 2014. Are climate challenges reinforcing child and forced marriage and dowry as adaptation strategies in the context of Bangladesh?, *Women's Studies International Forum*, Vol. 47, Parte A, pp. 137–144.
- Amaro, D., Pandolfelli, L., Sanchez-Tapia, I. y Brossard, M. 2020. COVID-19 and education: The digital gender divide among adolescents in Sub Saharan Africa. 4 de Agosto. Noticias. UNICEF.
- Amin, S., Rob, U., Billah, M., Ainul, S., Hossain, Md. I., Rahman, F., Kundu, S., Ehsan, I., Haque, E., Hossain, Md. S. y Manzur, M. 2020. *COVID-19-related knowledge, attitudes, and practices among adolescent girls in Bangladesh*. Harvard Dataverse Repository, V4.
- Amirapu, A., Asadullah, N. y Wahhaj, Z. 2020. *The threat to female adolescent development from Covid-19. Covid-19 Essay Series*. Oxford, Economic and Development Institutions.
- An, R. 2020. Projecting the impact of the Coronavirus Disease-2019 Pandemic on childhood obesity in the United States: A microsimulation model. *Journal of Sport and Health Science*, Vol. 94, 302–312.
- Andrabi, T., Daniels, B. y Das, J. 2020. Human capital accumulation and disasters: Evidence from the Pakistan earthquake of 2005. Research on Improving Systems of Education (RISE). Serie de Documentos de Trabajo. 20/039. Oxford, Oxford Policy Management.
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M. y Schulte, M. 2020. Remote-learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the COVID-19 quarantine, *World Development*, Vol. 138, 105225.
- Austrian, K. 2020. Cash transfers to stimulate school re-enrollment among vulnerable adolescent girls in urban informal settlements as Kenya responds to COVID-19. ISRCTN Registry (Resultados no publicados).
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., Geven K. 2020. *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. Documento de Trabajo sobre Investigaciones de Políticas 9284. Washington D.C., Banco Mundial.
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., Green, J. G., Holt, M. 2021. The COVID-19 pandemic disrupted both school bullying and cyberbullying. Documento de Trabajo de Educación: 21-436. Providence, Rhode Island: Annenberg Institute, Brown University.
- Baird, S., Hamory, J., Jones, N., Oakley, E., Woldehanna T. y Yadete, W. 2020a. *Adolescents' experiences of Covid-19. Factsheet Series. Adolescents' experiences of Covid-19 and the public health response in urban Ethiopia*. Londres, Gender and Adolescence: Global Evidence.
- Baird, S., Jones, N., Małachowska, A., Masannat, M., Oakley, E. y Qaryouti, M. 2020b. *Adolescents' experiences of Covid-19. Factsheet Series. Adolescents' experiences of Covid-19 and the public health response in Jordan*. Londres, Gender and Adolescence: Global Evidence.
- Baird, S., Seager, J., Sabarwal, S., Guglielmi S. y Sultan M. 2020c. *Adolescence in the time of COVID-19: Evidence from Bangladesh*. Informe de Políticas, noviembre de 2020. Gender and Adolescence: Global Evidence; South Asia Gender Innovation Lab. Washington D.C., Banco Mundial.
- Banati, P., Jones, N. y Youssef, S. 2020. Intersecting vulnerabilities: The impacts of Covid-19 on the psycho-emotional lives of young people in low- and middle-income countries, *The European Journal of Development Research*, Vol. 32, pp. 1613–1638.
- Banco Mundial. 2021. Urgent, effective action required to quell the impact of COVID-19 on Education Worldwide. 22 de enero. Noticias. Banco Mundial.

- Bandiera, O., Buehren, M., Goldstein, M., Rasul, I. y Smurra, A. 2018. *The economic lives of young women in the time of Ebola: Lessons from an empowerment program*. Documentos de Trabajo sobre Investigaciones de Políticas del Banco Mundial. Washington D.C., Banco Mundial.
- Bandiera, O., Buehren, M., Goldstein, M., Rasul, I. y Smurra, A. 2020. *Do school closures during an epidemic have persistent effects? Evidence from Sierra Leone in the time of Ebola*. Documento de Trabajo.
- Baron, E.J., Goldstein, E. G. y Wallace, C.T. 2020. Suffering in silence: How COVID-19 school closures inhibit the reporting of child maltreatment, *Journal of Public Economics*, Vol. 190, 104258.
- Bellerose, M., Diaw, M., Pinchoff, J., Kangwana, B. y Austrian, K. 2020. Pre-pandemic influences on Kenyan girls' transitions to adulthood during COVID-19, *Girlhood Studies*, Vol. 13, No. 3, pp. 133–150.
- Bhatia, A., Peterman, A. y Guedes, A. 2020. *Remote data collection on violence against children during Covid-19: A conversation with experts on research priorities, Measurement and Ethics (Part 2)*. 28 de mayo. Artículo de Reflexión (Parte 2) de la Oficina de Investigación de UNICEF - Innocenti.
- Bhattacharjee, V. y Shiblee, S. M. 2021. COVID 19, technology-based education and disability: The case of Bangladesh. Emerging practices in inclusive digital learning for students with disabilities. París, UNESCO.
- Boost, E., Jones, N. y Kwauk, C. 2020. *Life skills for adolescent girls in the COVID-19 pandemic*. Londres, Gender and Adolescence: Global Evidence.
- Burzynska, K. y Contreras, G. 2020. Gendered effects of school closures during the COVID-19 pandemic, *The Lancet*, Vol. 385, No. 10242, p. 1968.
- Cabrera-Hernández, F. y Padilla-Romo, M. 2020. Hidden violence: How COVID-19 school closures reduced the reporting of child maltreatment, *Latin American Economic Review*, Vol. 29, pp. 1–17.
- CAMFED. 2020. African women leading community action for vulnerable girls. 15 de mayo. Noticias. CAMFED.
- . 2021. *Girls and young women at the frontline of COVID-19*. Cambridge, CAMFED.
- CARE. 2021. *Magnifying inequalities and compounding risks: The impact of COVID-19 on the health and protection of women and girls on the move*. Atlanta, CARE.
- Cejas, M. N. y Demera, H. D. 2021. El derecho a la igualdad de género en el ámbito educativo en el contexto de la pandemia Covid-19, *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, Vol. 5, No. 18, pp. 462–470.
- Centro Nacional de Investigación de la Delincuencia de Kenya. 2020. *Protecting the family in the time of COVID-19 pandemic: Addressing the escalating cases of gender based violence, girl child disempowerment and violations of children's rights in Kenya*. Nairobi, Centro Nacional de Investigación de la Delincuencia.
- Chavez Villegas, C., Peirola, S., Rocca, M. Ipince, A. y Bakrania, S. 2021. Impacts of health-related school closures on child protection outcomes: A review of evidence from past pandemics and epidemics and lessons learned for COVID-19, *International Journal of Educational Development*, Vol. 84, No. 102431.
- Chuang, R., Kaye, T., Moss Coflan, C. y Haßler, B. 2020. Back-to-school campaigns following disruptions to education. EdTech Hub Helpdesk Response No. 12A. EdTech Hub.
- Commodari, E. y La Rosa, V. L. 2020. Adolescents in quarantine during COVID-19 pandemic in Italy: Perceived health risk, beliefs, psychological experiences and expectations for the future, *Frontiers in Psychology*, Vol. 11, No. 559951.
- Conron, K. J., O'Neill, K. K. y Sears, B. 2021. *COVID-19 and students in higher education*. Los Angeles, Williams Institute at UCLA School of Law, Point Foundation.
- Dance4Life. 2020. *Sexuality education during COVID-19. Exploring the potential of adapting the Dance4Life model to the digital environment*. Dance4Life.
- DeMulder, J., Kraus-Perrotta, C. y Zaidi, H. 2020. Sexual and gender minority adolescents must be prioritised during the global COVID-19 public health response, *Sexual and Reproductive Health Matters*, Vol 281, No. 1804717.
- Dickinson, H., Smith, C., Yates, S. y Manzur, M. 2020. *Not even remotely fair. Experiences of students with disability during COVID-19*. Melbourne, For Children and Young People with Disability Australia.
- Dione, M., Lo, C., Seye, M., Fall, A. S., Hidrobo, M., Le Port, A., Heckert, J. y Peterman, A. 2021. *Women and adolescent girls' experience with COVID-19 in rural Senegal*. Dakar, International Food Policy Research Institute.
- Doraiswamy, H., Gupta, G., Kamath, D. y Sharma, S. 2020. *India's remote learning response to the COVID-19 crisis*. Central Square Foundation, EdTech Hub.
- Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J-P, Kamei, A., Mizunoya, S., Santiago Ortiz Correa J. 2020. *Promising practices for equitable remote learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. Resumen de Investigación Innocenti No. 2020-10. Florencia, Oficina de Investigación de UNICEF - Innocenti.
- Esposito, S., Giannitto, N., Squarcia, A., Neglia, C., Argentiero, A., Minichetti, P. Cotugno, N. y Principi, N. 2021. Development of psychological problems among adolescents during school closures because of the COVID-19 lockdown phase in Italy: A cross-sectional survey, *Frontiers in Pediatrics*, Vol. 8.

Fitzpatrick R., Korin A. y Rigall A. 2020. *An international review of plans and actions for school reopening*. Reading, Education Development Trust.

Fondo Malala. 2020a. *Girls' education and COVID-19 in Ethiopia*. Informe de Síntesis. Londres, Fondo Malala.

—. 2020b. *Girls' education and COVID-19 in Nigeria*. Informe de Síntesis. Londres, Fondo Malala.

—. 2020c. *Girls' education and COVID-19 in Pakistan*. Informe de Síntesis. Londres, Fondo Malala.

—. 2020d. *Girls' education and COVID-19: What past shocks can teach us about mitigating the impacts of pandemics*. Londres, Fondo Malala.

Ford, K., Porter, C. y Pankhurst, A. 2021. A lost year of learning for girls in Ethiopia: Evidence from the Young Lives at Work COVID-19 Phone Survey. Informe de Políticas 44. Oxford, Young Lives, Oxford Department of International Development (ODID).

Ford, K. y Singh, R. 2021. Supporting vulnerable girls and young women in India: Evidence from the Listening to Young Lives at Work COVID-19 Phone Survey. Informe de Políticas 47. Oxford, Young Lives, Oxford Department of International Development (ODID).

Gachoya, A., Kirongo, T., Kiiru, F., Odwe, G. Undie, C-C. 2021. Reopening in the time of COVID-19 in Kenya. Noticias. 17 de febrero. Regional Education Learning Initiative.

Ghatak, N., Yareseeme, A. S. y Jha, J. 2020. *Life in the time of Covid-19: Mapping the impact of Covid-19 on the lives of school going children especially girls in India*. Bengaluru, Centre for Budget and Policy Studies; Champions for Girls' Education, India.

Giannini, S. y Albrechtsen, A-B. 2020. El cierre de escuelas debido a la Covid-19 en todo el mundo afectará más a las niñas. 31 de marzo. Noticias. UNESCO.

Giannopoulou, I., Efstathiou, V., Triantafyllou, G., Korkoliakou, P. y Douzenisa, A. 2021. Adding stress to the stressed: Senior high school students' mental health amidst the COVID-19 nationwide lockdown in Greece, *Psychiatry Research*, Vol. 295, No. 113560.

Girl Effect y Fundación Vodafone. 2018. *Real girls, real lives, connected: A global study of girls' access and usage of mobile, told through 3000 voices*. Girl Effect y Fundación Vodafone.

Girls' Education Challenge. 2020. *Priorities and practices: Early lessons from the COVID-19 pandemic. lessons from the field*. Londres, Girls' Education Challenge.

Girls' Education Challenge. 2021. *Final reflections: Achievements and lessons learned: Discovery Project*. Londres, Girls' Education Challenge.

Girls' Education South Sudan. s.f. Cash transfers. Sitio web de Girls' Education South Sudan.

Gobierno de Nigeria. 2020. *Education sector COVID-19 contingency plan*. Abuja, Gobierno de Nigeria.

Grewenig, E., Lorgetporer, P., Werner, K., Woessmann, L. y Zierow, L. 2020. *COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving students*. Documento de Diálogo No. 260. Múnich, Universidad de Múnich y Berlín, Humboldt, Centro Transregional de Investigación Colaborativa 190 C - Racionalización y Competencia.

GSMA. 2021. *GSMA Connected Women – The Mobile Gender Gap Report 2021*. Londres, GSMA.

Gugliemi, S., Seager, J., Mitu, K., Baird, S. y Jones, N. 2020. Exploring the impacts of COVID-19 on Rohingya adolescents in Cox's Bazar: A mixed-methods study, *Journal of Migration and Health*, Vols. 1-2, No. 100031.

Gulesci, S., Beccar, M. P. y Ubfal, D. 2021. *Can youth empowerment programs reduce violence against girls during the COVID-19 pandemic?* Documento de Trabajo sobre Investigaciones de Políticas No. 9547. Washington D.C., Banco Mundial.

Guo, P., Li, X., Liu, S., Hu, S., Mo, D., Yan, J. y Zhong, H. 2020. Status and influencing factors of anxiety among adolescents in Anhui province during the COVID-19 pandemic, *Sichuan Mental Health*, Vol. 33, No. 06, pp. 501-505.

Guo, Y-F., Liao, M-Q., Cai, W-L., Yu, X-X., Li, S-N., Ke, X-Y., Tan, S-X., Luo, Z-Y., Cui, Y-F., Wang, Q., Gao, X-P., Liu, J., Liu, Y-H., Zhu, S. y Zeng, F-F. 2021. Physical activity, screen exposure and sleep among students during the pandemic of COVID-19, *Scientific Reports*, Vol. 111, No. 8529.

Habib, J. 2020. Sierra Leone reverses ban on pregnant students. 8 de septiembre. Noticias. CARE.

Haesebaert, F., Haesebaert, J., Zante E. y Franckde, N. 2020. Who maintains good mental health in a locked-down country? A French nationwide online survey of 11,391 participants, *Health & Place*, Vol. 66, No. 102440.

Hamad, S., Abu Hamra, E., Diab, R., Abu Hamad, B., Jones, N. y Małachowska, A. 2020. *Listening to young people's voices under COVID -19. Exploring the impacts of COVID-19 on Adolescents in the Gaza Strip*. Informe de Políticas. Londres, Gender and Adolescence: Global Evidence.

Hoeurn, C. 2021. *School drop-out risk hotspot analysis: Statistical analysis report*. Phnom Penh, Save the Children Camboya.

Human Rights Watch (HRW). 2021. *"Years don't wait for them": Increased inequalities in children's rights to education due to the Covid-19 Pandemic*. Nueva York, HRW.

Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). 2021. *Interrupciones de la escolarización relacionadas con la pandemia y efectos en los indicadores sobre competencias en la aprendizaje: un análisis de los primeros grados*. Montreal, IEU.

Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible de la UNESCO. s.f. Essential SEL Resources: COVID-19. Sitio web para Educadores, Padres y Educandos.

IPPF. 2021a. *Estonia: COVID-19 IPPF Innovation and Best Practice: Digitalising for young people*. Londres, IPPF.

—. 2021b. *Hong Kong: COVID-19 IPPF Innovation and Best Practice: Digitalising for young people*. Londres, IPPF.

—. 2021c. *Mali: COVID-19 IPPF Innovation and Best Practice: Digitalising for young people*. Londres, IPPF.

—. 2021d. *Palestine: COVID-19 IPPF Innovation and best practice: Digitalising for young people*. Londres, IPPF.

IRC. 2020a. Comunicado de Prensa: IRC data shows an increase in reports of gender-based violence across Latin America. 9 de junio. Noticias. IRC.

—. 2020b. *What happened? How the humanitarian response to COVID-19 failed to protect women and girls*. Nueva York, IRC.

Isisi, A., Olojede, O., Adedoyin, A., y Akogun, O. 2020. *Education technology in the COVID-19 response in Nigeria*. Estudio de Caso 1. EdTech Hub.

Johnston, J. y Ksoll, C. 2017. *Effectiveness of interactive satellite-transmitted instruction: Experimental evidence from Ghanaian primary schools*. Center for Education Policy Analysis (CEPA). Documento de Trabajo No. 17-08. Stanford, Stanford Center for Education Policy Analysis.

Jones, N., Gebeyehu, Y., Gezahegne, K., Iyasu, A., Workneh, F. y Yadete, W. 2020a. *Listening to young people's voices Under COVID-19. Child marriage risks in the Context of Covid-19 in Ethiopia*. Informe de Políticas. Londres, Gender and Adolescence: Global Evidence.

Jones, N., Małachowska, A., Guglielmi, S., Alam, F., Hamad, B. A., Alheiwidi, S. y Yadete. 2020b. *'I have nothing to feed my family...': Covid-19 risk pathways for adolescent girls in low-and middle-income countries*. Londres, Gender and Adolescence: Global Evidence.

Jones, N., Guglielmi, G., Małachowska, A., Abu Hamad, B., Yadete, W. with Abu Hamad, S., Abu Hamra, E., Alam, F., Alheiwidi, S., Alabbadi, T., Al-Redaisy, N., Amaireh, W., Amdeselassie, T., Banioweda, K., Diab, R., Gebeyehu, Y., Gezahegne, K., Iyasu, A., Qandeel, A., Sultan, M., Tilahun, K. y Workneh, F. 2021. *'Some got married, others don't want to attend school as they are involved in income-generation': Adolescent experiences following Covid-19 lockdowns in low- and middle-income countries*. Londres, Gender and Adolescence: Global Evidence.

Kamal, K. Li, J. J., Hyeouk, C. H., Liu, C. H. 2021. Psychiatric impacts of the COVID-19 global pandemic on U.S. sexual and gender minority young adults, *Psychiatry Research*, Vol. 299, No. 113855.

Katzman, N. F. y Stanton M. P. 2020. The integration of social

emotional learning and cultural education into online distance learning curricula: Now imperative during the COVID-19 pandemic, *Creative Education*, Vol. 11, pp. 1561–1571.

Khan, M. A., Kamal, T., Illiyan, A. y Asif, M. 2021. School students' perception and challenges towards online classes during COVID-19 pandemic in India: An econometric analysis, *Sustainability*, Vol. 13, No. 9, 4786.

Korkoyah Jr, D. T. y Wreh, F. F. 2015. *Ebola impact revealed: An assessment of the differing impact of the outbreak on the women and men in Liberia*. Freetown, Instituto de Estadísticas e Información Geográfica de Liberia, Ministerio de Género y Desarrollo de Liberia. Liberia WASH Consortium, Oxfam International y ONU Mujeres.

Kostelny, K., Lamin, D., Manyeh, M., Ondoro, K., Stark, L., Lilley, S. y Wessells, M. 2018. *'Worse than the war': an ethnographic study of the impact of the Ebola Crisis on life, sex, teenage pregnancy, and a community-driven intervention in rural Sierra Leone*. Londres, Save the Children.

Kwauk, C., Schmidt, D. y Ganju, E. 2021. 3 recommendations for gender-responsive remote learning during future COVID-19 school disruptions. 16 de septiembre. Blog. Alianza Mundial para la Educación.

Learning Passport (sin fecha). *The Learning Passport*.

Leonard Cheshire 2020. *Crisis talks: Raising the global voice of youth with disabilities on the COVID-19 pandemic*. Londres, Leonard Cheshire.

Li L., Flynn, K.S., DeRosier, M.E. Weiser G. y Austin-King, K. 2021. Social-emotional learning amidst COVID-19 school closures: Positive findings from an efficacy study of Adventures Aboard the S.S. GRIN Program, *Frontiers in Education*, Vol. 6, 213.

Loziak, A., Fedakova, D. y Čopková, R. 2020. Work-related stressors of female teachers during Covid-19 school closure, *Journal of Women's Entrepreneurship and Education*, Vols. 3–4, pp. 59–78.

Makino, M., Shonchoy, A. S. y Wahhaj, Z. 2021. Early effects of the COVID-19 lockdown on children in rural Bangladesh, *Studies in Economics*, Vol. 2102, School of Economics, University of Kent.

Mancilla, T. P., Hurtado, C. V. y Carvacho, C. B. 2021. Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 86, No. 1, pp. 97–115.

Mastorci, F., Piaggi, P., Doveri, C., Trivellini, G., Casu, A., Pozzi, M., Vassalle, C. y Pingitore, A. 2021. Health-related quality of life in Italian adolescents during Covid-19 outbreak, *Frontiers in Pediatrics*, Vol. 9, No. 129.

Matovu, J. K. B., Kabwama, S. N., Ssekamatte, T., Ssenkusu, J. y Wanyenze R. K. 2021. COVID-19 awareness, adoption of

COVID-19 preventive measures, and effects of COVID-19 lockdown among adolescent boys and young men in Kampala, Uganda, *Journal of Community Health*, Vol. 46, pp. 842–853.

McGuine, T. A., Biese, K.M., Petrovska, L., Hetzel, S. J., Reardon, C., Kliethermes, S. Bell, D. R., Brooks, A. y Watson, A. M. 2021. Mental health, physical activity, and quality of life of US adolescent athletes during COVID-19-related school closures and sport cancellations: A study of 13000 athletes, *Journal of Athletic Training*, Vol. 56, No. 1, pp. 11–19.

McKenzie, S. K., Collings, S., Jenkin, G., River, J. 2018. Masculinity, social connectedness, and mental health: Men's diverse patterns of practice, *American Journal of Men's Health*, Vol. 12, No. 5, pp. 1247–1261.

McKune, S. L., Acosta, D., Diaz, N., Brittain, K., Joyce-Beaulieu, D., Maurelli, A. T., & Nelson, E. J. 2021. Psychosocial health of school-aged children during the initial COVID-19 safer-at-home school mandates in Florida: a cross-sectional study, *BMC Public Health*, Vol. 2, No. 1, pp. 1–11.

MIET AFRICA 2021. *The impact of COVID-19 on adolescents and young people in the Southern African Development Community Region*. Durban, MIET AFRICA.

Ministerio de Educación Básica y Secundaria Superior de Sierra Leona. 2021. *Back to School Study: Mixed methods technical report*. Freetown, Ministerio de Educación Básica y Secundaria Superior de Sierra Leona.

Ministerio de Educación, Cultura y Educación superior, Gobierno Federal de Somalia. 2020. *Somalia education sector COVID19 response plan*. Mogadishu, Ministerio de Educación, Cultura y Educación superior, Gobierno Federal de Somalia.

Ministerio de Educación Federal y Formación Profesional de Pakistán. 2020. *Pakistan national education response and resilience plan for COVID-19*. Islamabad, Pakistán. Ministerio de Educación Federal y Formación Profesional.

Ministerio de Educación de Rwanda. 2020. *Keeping the doors open for learning: Response plan of Ministry of Education to the COVID-19 Outbreak*. Kigali, Ministerio de Educación de Rwanda.

Ministerio de Género, Desarrollo Comunitario y Bienestar Social. 2020. *A Rapid Assessment Study of Teenage Pregnancies and Child Marriages During Covid-19 in Malawi*. Lilongwe, Ministerio de Género, Desarrollo Comunitario y Bienestar Social.

Mkhize, S., & Gopal, N. (2021). Cyberbullying perpetration: Children and youth at risk of victimization during Covid-19 lockdown, *International Journal of Criminology and Sociology*, Vol. 10, pp. 525–537.

Mott MacDonald y Oxford Policy Management. 2021. *Back to School Study: Child safety and well-being in Sierra Leone during COVID-19 school closure*. Nota Informativa 2. Oxford, Mott MacDonald y Oxford Policy Management.

Mourtada, R., Schlecht, J. y DeJong, J. 2017. A qualitative study exploring child marriage practices among Syrian conflict-affected populations in Lebanon, *Conflict and Health*, Vol. 11, No. 27.

Murray, R. T., Briggs Drew, L., Memmott, C., Bangura, Y-M. y Maring, E.F. 2021. A community's experience during and after the Ebola epidemic of 2014–2016 in Sierra Leone: A qualitative study. *PLoS Neglected Tropical Diseases*, Vol. 15, No. 2, e0009203.

Ng, K., Cosma, A., Svacina, K., Boniel-Nissim, M. y Badura, P. 2021. Czech adolescents' remote school and health experiences during the Spring 2020 Covid-19 lockdown, *Preventive Medicine Reports*, Vol. 22, No. 101386.

Ngabonzima, E., Isimbi, R., Mwali, M. M. y Pellini, A. 2020. *Distance learning in the context of COVID-19: The case of Rwanda*. Estudio de Caso 1. EdTech Hub.

Ngware, M. y Ochieng, V. 2020. *EdTech and the COVID-19 response: A case study of Kenya*. Estudio de Caso. EdTech Hub.

OCDE. 2018. *Bridging the digital divide*. París, OCDE.

—. 2020. *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*. París, OCDE.

—. 2021a. *Supporting young people's mental health through the COVID-19 crisis*. París, OCDE.

—. 2021b. Tackling the mental health impact of the COVID-19 crisis through an integrated whole-of-society response, *OECD Health Working Papers*, OECD Publishing, París.

Omarshah, T., Navarrete, A. y de Silva, S.A. 2021. *Endline evaluation of the GEC-T Excelling Against the Odds Project*. Girls' Education Challenge. Washington D.C., ONE SOUTH, LLC.

OIT y UNICEF. 2021. *Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward*. Nueva York, OIT y UNICEF.

OMS. 2020. COVID-19 – China. *Disease Outbreak News*. 5 de enero de 2020. OMS.

OMS. 2021. School closures and teenage pregnancy, *Bulletin of the World Health Organization*, Vol. 99, pp. 6–7.

ONU. 2020. *Educación durante la COVID-19 y después de ella*. Informe de Políticas. Nueva York, ONU.

—. 2021. *Concept note: Scaling-up digital learning and skills to accelerate progress towards SDG 4*. Nueva York, ONU.

ONU Mujeres. 2020a. *COVID-19 and ending violence against women and girls*. Nueva York, ONU Mujeres.

—. 2020b. *Whose time to care? unpaid care and domestic work during COVID-19*. Nueva York, Programa las Mujeres Cuentan, ONU Mujeres, p. 31

- ONU Mujeres, OIT, Banco Mundial. 2021. *Strengthening gender measures and data in the COVID-19 era: An urgent need for change*. Nueva York y Washington D.C., ONU Mujeres, OIT, Banco Mundial.
- Oxford Policy Management 2021. *Endline evaluation of the Discovery Project 2 (DP-2)*. Girls' Education Challenge. Oxford, Oxford Policy Management.
- Pellini, A. 2021. *EdTech and Covid-19: Lessons from around the World*. EdTech Hub.
- Pizarro-Ruiz, J. P. y Ordóñez-Cambor, N. 2021. Effects of Covid-19 confinement on the mental health of children and adolescents in Spain, *Scientific Reports*, Vol. 11, No. 11713.
- PNUD. 2020. *Gender-based violence and COVID-19*. Nueva York, UNDP.
- . s.f. COVID-19 Global Gender Response Tracker, Plataforma Futuros de Datos sobre COVID-19 del PNUD.
- PNUD y Gobierno de Irlanda. 2015. *Assessing sexual and gender based violence during the Ebola crisis in Sierra Leone*. Nueva York y Dublín, PNUD y Gobierno de Irlanda.
- Population Council. 2020. *México: Conocimientos, actitudes y prácticas relacionadas con COVID-19: Respuestas de la primera ronda de recolección de información con personas adultas, adolescentes y autoridades comunitarias de comunidades indígenas en Chiapas y Yucatán Junio 1–Junio 30, 2020*. Nueva York, Population Council.
- Population Council. 2021. *Girls' Education Roadmap*. Informes EGER. Nueva York, Population Council.
- Population Council, Regional Education Learning Initiative y Mannion Daniels. 2021. *Advancing girls' education in light of COVID-19 in East Africa: A Synthesis Report*. Nairobi, Population Council.
- Porter, C., Favara, M., Hittmeyer, A., Scott, D., Sánchez Jiménez, A., Revati, E., Woldehanna, T., Duc, L. T., Craske, M. G. y Stein A. 2021. Impact of the COVID-19 Pandemic on anxiety and depression symptoms of young people in the Global South: Evidence from a four-country cohort study, *BMJ Open*, Vol. 11, No. 4, p. e049653.
- Portillo, J., Garay, U., Tejada, E. y Bilbao, N. 2020. Self-perception of the digital competence of educators during the COVID-19 Pandemic: A cross-analysis of different educational stages, *Sustainability*, Vol. 12, No. 23, 10128.
- Radwan, A., Radwan, E. y Radwan, W. 2021. Eating habits among primary and secondary school students in the Gaza Strip, Palestine: A cross-sectional study during the COVID-19 pandemic, *Appetite*, Vol. 163, 105222.
- Rahiem, M. D. H. 2021. COVID-19 and the surge of child marriages: A Phenomenon in Nusa Tenggara Barat, Indonesia, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 118, 105168.
- Renault, L. y Gure, A. F. 2021. *Programmatic approaches to the gender-related impacts of COVID-19 on education: Case Study: Somalia Girls' Education Promotion Programme – Transition (SOMGEP-T)*. Nueva York, Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI).
- República de Malawi. 2021. *National COVID-19 preparedness and response strategy and plan*. Kigali, Departamento de Asuntos de Gestión de Desastres, Gobierno del Ministerio de Salud.
- Saeed, S. 2021. *Programmatic approaches to the gender-related impacts of COVID-19 on education: Lessons from 2020. Case study: Siyani Sahelian Advancing Action for Adolescent Girls (A3G)*. Nueva York, UNGEI.
- Salerno, J. P., Devadas, J., Pease, M., Nketia, B. y Fish, J. N. 2020. Sexual and gender minority stress amid the COVID-19 pandemic: implications for LGBTQ young persons' mental health and well-being, *Public Health Reports*, Vol. 135, No. 6, pp. 721–727.
- Save the Children, Equipo de Investigación y Evaluación de Somalia. 2020. *Impact of Covid-19 outbreak on children and women: Save the Children Somalia Multi Sector Study*. Londres, Save the Children.
- Save the Children, World Vision International, Plan International y UNICEF. 2015. *Children's Ebola recovery assessment: Sierra Leone*. Save the Children, World Vision International, Plan International y UNICEF.
- Scarpellini, F., Segre, G., Cartabia, M., Zanetti, M., Campi, R., Clavenna, A. y Bonati, M. 2021. Remote learning in Italian primary and middle school children during the COVID-19 pandemic: A National Survey, *BMC Public Health*, Vol. 21, 1035.
- Secretaría de Educación, Honduras. 2021. *Recursos didácticos con incorporación del enfoque de género para la comunidad educativa*. Tegucigalpa, Secretaría de Educación, Honduras.
- Servicios de Educación de Ghana 2020. *COVID-19 coordinated education response plan for Ghana*. EdTech Hub.
- Sharpe, D., Rajabi, M., Chileshe, C., Joseph, S. M., Sesay, I., Williams J. y Sait, S. 2021. Mental health and wellbeing implications of the COVID-19 quarantine for disabled and disadvantaged children and young people: evidence from a cross-cultural study in Zambia and Sierra Leone, *BMC Psychology*, Vol. 9, No. 79.
- Shukla, M., Pandey, R., Singh, T., Riddleston, L., Hutchinson, T., Kumari, V. y Lau, J. Y. F. 2021. The effect of COVID-19 and related lockdown phases on young peoples' worries and emotions: Novel data from India, *Frontiers in Public Health*, Vol. 9.
- Smith, W.C. 2021. Consequences of school closure on access to education: Lessons from the 2013–2016 Ebola pandemic, *International Review of Education*, Vol. 67, pp. 53–78.
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Phillips, D., Vojtkova, M., Gallagher,

E., Schmidt, T., Jobse, H., Geelen, M., Pastorello, M.G. y Eyers, J. 2015. *The impact of education programmes on learning and school participation in low- and middle-income countries*. 3ie Resumen de la Revisión Sistemática 7. Londres, Iniciativa Internacional sobre la Evaluación de Impacto (3ie).

Sommer, M., Caruso, B. A., Torondel, B., Warren, E. C., Yamakoshi, B., Haver, J., Long, J., Mahon, T., Nalinponguit, E., Okwaro, N. y Phillips-Howard, P. A. 2021. Menstrual hygiene management in schools: Midway progress update on the 'MHM in Ten' 2014–2024 Global Agenda, *Health Research Policy and Systems*, Vol. 19, No. 1.

South Sudan Education Cluster. 2020. *South Sudan COVID 19 preparedness and response plan 2020*. Yuba, South Sudan Education Cluster.

Spirkovska, I. 2020. UNFPA pioneers digital solutions to sexuality education as classes move online amid COVID-19 Pandemic. 7 de abril. Noticias. UNFPA.

Tabassum, R., Hadi, M., Qaisrani, A. y Shah, Q. 2020. *Education technology in the COVID-19 response in Pakistan*. Estudio de Caso. EdTech Hub.

Tajik, F. y Vahedi, M. 2021. Quarantine and education: An assessment of Iranian formal education during the COVID-19 outbreak and school closures, *International Journal of Education and Development using ICT*, Vol. 17, No. 1.

Tao, S. 2021. Facing the future of girls' education for the COVID-19 Generation. 26 de enero. Blog. Girls' Education Challenge.

Technovation. 2021. *Hope and Agency. Technovation 2020*. Los Ángeles, Technovation.

Tosso, M. P., Sáinz, M. S. y Casado, C. M. 2020. Desigualdades educativas derivadas del COVID-19 desde una perspectiva feminista. Análisis de los discursos de profesionales de la educación madrileña, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 9, No. 3, pp. 157–180.

The Trevor Project. 2020. *2020 national survey on LGBTQ youth mental health*. Nueva York, The Trevor Project.

Tyers-Chowdhury, A. y Binder, G. 2021. *What we know about the gender digital divide for girls*. UNICEF Gender and Innovation. Evidence Briefs – Insights into the Gender Digital Divide for Girls. Nueva York, UNICEF.

UNESCO. 2019. *Evaluación del cumplimiento del ODS 4 meta 5: igualdad e inclusión en educación*. París, Oficina de Evaluación del Servicio de Supervisión Interna de la UNESCO.

—. 2020a. *Abordando las dimensiones de género de los cierres de escuelas*. Respuesta Educativa de la UNESCO al COVID-19. Notas Temáticas del Sector de Educación: Nota Temática No. 2.2. París, UNESCO.

—. 2020b. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París, UNESCO.

—. 2020c. Las niñas en primer plano. Sitio web de la UNESCO

—. 2020d. *Switched on: Sexuality education in the digital space*. París, UNESCO.

—. 2020e. *Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis*. Respuesta Educativa de la UNESCO al COVID-19. Notas Temáticas del Sector de Educación: Nota Temática No. 2.2. París, UNESCO.

—. 2020f. *UNESCO COVID-19 education response: How many students are at risk of not returning to school?* Documento de Abogacía. París, UNESCO.

—. 2021a. *COVID-19 and inclusive open and remote learning solutions: A rapid assessment of the development and implementation of inclusive open and remote learning solutions for students with disabilities served by inclusive, special schools and resource centres in Rwanda and Mauritius*. París, UNESCO.

—. 2021b. *#SuEducaciónNuestroFuturo: seguir teniendo en cuenta a las niñas durante la crisis de la COVID-19 y después de ella; datos más recientes sobre la igualdad de género en la educación*. París, UNESCO.

—. 2021c. Un año de educación perturbada por la COVID-19: ¿Cómo está la situación? 19 de marzo. Noticias. París, UNESCO.

—. 2021d. *Recovering lost learning: What can be done quickly and at scale?* París, UNESCO.

—. 2021e. *Supporting learning recovery one year into COVID-19: The Global Education Coalition in action*. París, UNESCO.

—. 2021f. *Los docentes de Uganda se adaptan a nuevas realidades tras la COVID-19*. París, UNESCO.

—. 2022a (de próxima publicación). *A Systematic Review of the Evidence on the Gendered Impacts of Extended School Closures*. París, UNESCO.

—. 2022b (de próxima publicación). *The Journey towards Comprehensive Sexuality Education: Global Status Report*. París, UNESCO.

—. s.f.-a Comprehensive Sexuality Education (CSE) Learning Platform.

—. s.f.-b. Seguimiento global de los cierres de escuelas causados por la COVID-19.

UNESCO Beirut. 2020. *Alternative solutions to school closures in Arab countries to ensuring that learning never stops*. Beirut, UNESCO.

UNESCO y EQUALS Skills Coalition. 2019. *I'd blush if I could: I'd blush if I could: closing gender divides in digital skills through education*. París, UNESCO.

UNESCO, UNICEF, Plan International, UNGEI y Fondo Malala. 2020a. *Reforzar la igualdad: guía para el regreso de las niñas a la escuela*. París, UNESCO.

UNESCO, UNICEF y Banco Mundial. 2020b. Encuesta sobre las respuestas de la educación nacional al cierre de escuelas COVID-19. Primera ronda de recopilación de datos. Instituto de Estadística de la UNESCO.

UNESCO, UNICEF y Banco Mundial. 2020c. *What have we learnt? Overview of findings from a survey of Ministries of Education on national responses to COVID-19*. París, Nueva York, Washington D.C., UNESCO, UNICEF y Banco Mundial.

UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OCDE. 2021. *What's next? lessons on education recovery: Findings from a survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. París, Nueva York, Washington D.C., UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OCDE.

UNFPA. 2018. *Sixth UNFPA Country Programme: Sierra Leone*. Nueva York, UNFPA.

UNFPA. 2020a. *Repercusión de la pandemia de COVID-19 en la planificación familiar y la eliminación de la violencia de género, la mutilación genital femenina y el matrimonio infantil*. Nueva York, UNFPA.

—. 2020b. *Learning beyond the classroom: Adapting comprehensive sexuality education programming during the Covid-19 Pandemic*. Nueva York, UNFPA.

—. 2021a. *How will COVID-19 impact fertility?* Technical Brief. Nueva York, UNFPA.

—. 2021b. *Impact of COVID-19 on family planning: What we know one year into the pandemic*. Nueva York, UNFPA.

UNFPA y UNICEF. 2020. *Resilience in action: Lessons learned from the Joint Programme during the Covid-19 Crisis*. Nueva York, UNFPA y UNICEF.

UNFPA y Women Enabled International 2021. *The impact of COVID-19 on women and girls with disabilities*. Nueva York, UNFPA y Women Enabled International.

UNICEF. 2020a. *COVID-19: are children able to continue learning during school closures? a global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries*. Nueva York, UNICEF.

—. 2020b. *Protecting children from violence in the time of COVID-19: Disruptions in prevention and response services*. Nueva York, UNICEF.

—. 2020c. *Responding to the mental health and psychosocial impact of COVID-19 on children and families*. Child Protection Learning Brief No.2. Nueva York, UNICEF.

—. 2021a. *COVID-19: A threat to progress against child marriage*. Nueva York, UNICEF.

—. 2021b. *Reimagining girls' education: Solutions to keep girls learning in emergencies*. Nueva York, UNICEF.

UNICEF, Oficina Regional para Asia Oriental y el Pacífico. 2020. *UNICEF Education COVID-19 Response Issue Brief: COVID-19 and girls' education in East Asia and Pacific*. Bangkok, Oficina Regional del UNICEF para Asia Oriental y el Pacífico.

UNICEF, Oficina Regional para Asia Meridional. 2020a. *Guidance on remote learning modalities to reach all children and youth during school closures*. Katmandú, Oficina Regional de UNICEF para Asia Meridional.

—. 2020b. *Gender-responsive education in the context of COVID19: Framework and progressive standards for South Asia*. Katmandú, Oficina Regional de UNICEF para Asia Meridional.

Unidad de Estrategia y Política Presidencial de Kenya y Population Council. 2021. *Promises to keep: impact of COVID-19 on adolescents in Kenya*. Nairobi, Unidad de Estrategia y Política Presidencial de Kenya y Population Council.

Unterhalter, E., North, A., Arnot, M., Lloyd, C., Moletsane, L., Murphy-Graham, E., Parkes, J. y Saito, M. 2014. *Girls' education and gender equality. Education Rigorous Literature Review*. Education Rigorous Literature Review. Londres, Departamento de Desarrollo Internacional.

Vaillancourt, T., Brittain, H., Kyrgsman, A., Farrell, A.H., Landon, S., Pepler D. 2021. School bullying before and during COVID-19: Results from a population-based randomized design, *Aggressive Behavior*, Vol. 47, No. 5, pp. 557-569.

Ventura, P. S., Ventura, P. S., Ortigoza, A. F., Castillo, Y., Bosch, Z., Casals, S., Girbau, C., Siurana, J. M., Arce, A., Torres, M. y Herrero, F. J. 2021. Children's health habits and covid-19 lockdown in Catalonia: Implications for obesity and non-communicable diseases, *Nutrients*, Vol. 13, No. 5, 1657.

Wang, J. 2020. Left behind by COVID-19: Experiences of 'left-behind' girls in rural China, *Girlhood Studies*, Vol. 13, No. 3, pp. 17-31.

West African Network for Peace Building. 2020. *The impact of COVID-19 pandemic on women: Lessons from the Ebola outbreak in West Africa*. Acra, West African Network for Peace Building. WFP. 2020a. *El Estado de la Alimentación Escolar a Nivel Mundial 2020*. Roma, WFP.

—. 2020b. El Programa Mundial de Alimentos se prepara para apoyar a niños y niñas sin comidas por el cierre escolar de COVID-19. 20 de marzo. Noticias. WFP.

—. s.f. School Meals. Sitio web del Programa Mundial de Alimentos.

World Vision International. 2020. *COVID-19 aftershocks: Access denied teenage pregnancy threatens to block a million girls across Sub-Saharan Africa from returning to school*. Monrovia, CA, World Vision International.

Wray-Lake, L., Wilf, S., Kwan, J. Y. y Oosterho, B. 2020. *Adolescence during a pandemic: Examining US adolescents' time use and family and peer relationships during COVID-19*. Sitio web de preimpresión de PsyArXiv.

Yorke, L., Rose, P., Bayley, S., Wole, D., Ramchandani, P. 2021. *The importance of students' socio-emotional learning, mental health, and wellbeing in the time of COVID-19*. Research on Improving Systems of Education (RISE).

Youssef, S., Jones, N., Małachowska, A. con Saleh, M. 2020. *Listening to Young People's Voices Under Covid-19. Double crisis in Lebanon: Effects of a pandemic and economic crisis on Lebanon's most vulnerable adolescents*. Informe de Políticas. Londres, Gender and Adolescence: Global Evidence.

Zengin M., Yayan, E. H. y Vicnelioğlu E. 2021. The effects of the COVID-19 pandemic on children's lifestyles and anxiety levels, *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, Vol. 34, No. 3, pp. 236–242.

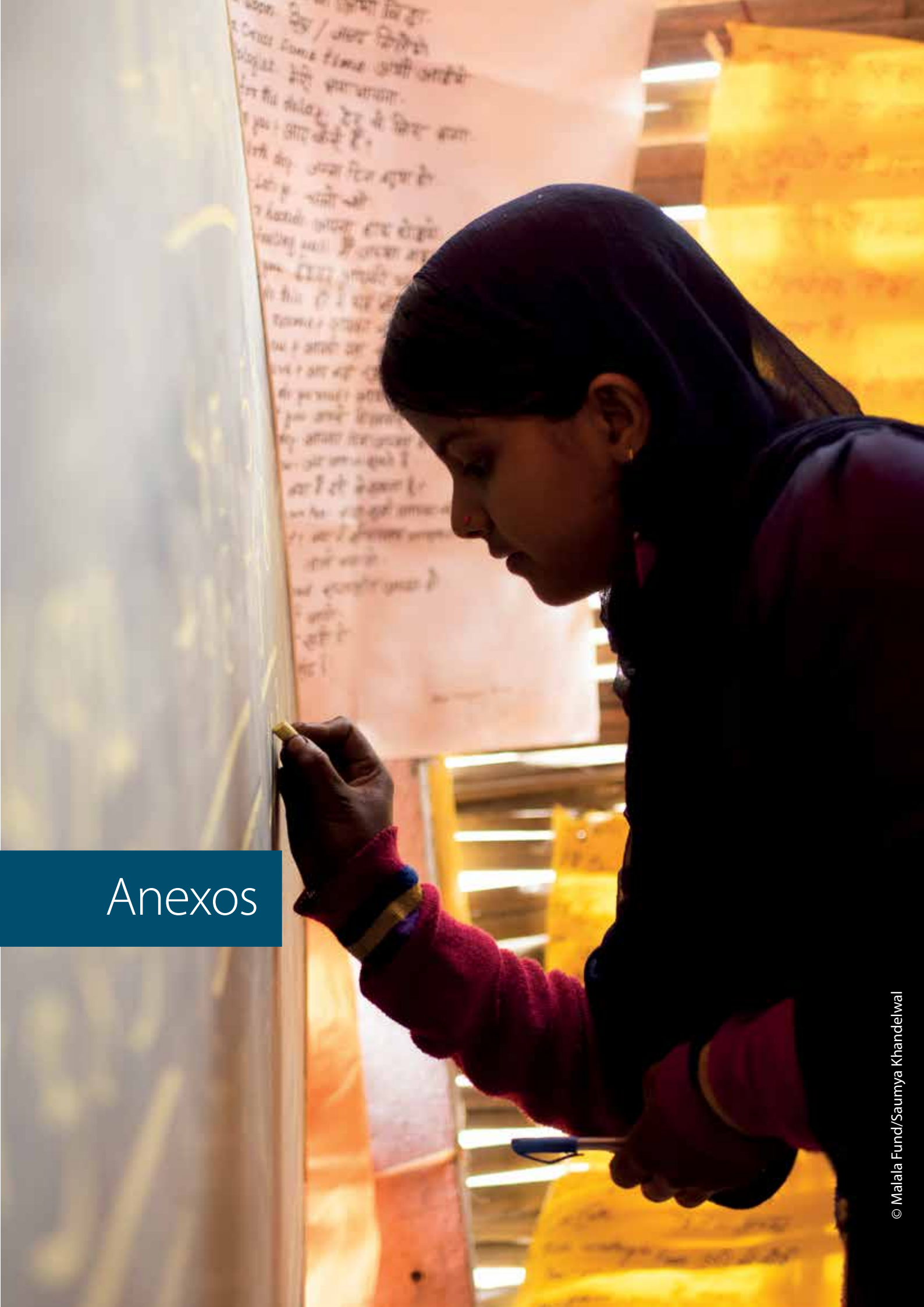
Zhou, J., Xie, X., Guo, B., Pei, R., Pei, X., Yang, S. y Jia, P. 2021. Impact of COVID-19 lockdown on physical activity among the Chinese youths: The COVID-19 Impact on Lifestyle Change Survey (COINLICS), *Frontiers in Public Health*, Vol. 9. No. 23.

Zhu, S., Zhuang, Y. e Ip, P. 2021a. Impacts on children and

adolescents' lifestyle, social support and their association with negative impacts of the COVID-19 pandemic, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 18, No. 9, 4780.

Zhu, S., Zhuang, Y., Lee, P., Li, J. C-M. y Wong, P. W. C. 2021b. Leisure and problem gaming behaviors among children and adolescents during school closures caused by COVID-19 in Hong Kong: Quantitative cross-sectional survey study, *JMIR Serious Games*, Vol. 9, No. 2, e26808.

Zimbabwe Education Cluster. 2020. Zimbabwe COVID-19 preparedness and response strategy. Harare, Zimbabwe Education Cluster.



Anexos

Anexo 1: Preguntas de investigación

La investigación para el Análisis sobre el Género y el Cierre de las Escuelas (GSCA, por sus siglas en inglés) se diseñó para responder a las siguientes preguntas en el marco de los temas que se presentan a continuación:

Impacto del cierre de las escuelas en los procesos y resultados educativos

- ¿Se dispone de datos desglosados por sexo sobre la participación en los programas de aprendizaje a distancia desarrollados por los gobiernos o por sus socios durante el cierre de las escuelas? ¿Qué proporción de niñas y niños (en los diferentes niveles educativos) han participado en las oportunidades de aprendizaje a distancia, incluyendo los diferentes tipos de modalidades de aprendizaje a distancia? ¿Qué factores obstaculizan o facilitan la participación y el aprendizaje de las niñas y los niños? ¿Cómo ha facilitado el aprendizaje a distancia la participación de las niñas y los niños de las poblaciones más marginadas?
- ¿Qué medidas se han tomado para abordar la brecha digital de género en el acceso a los contenidos de aprendizaje en línea y a las competencias digitales? ¿Qué medidas de protección se han establecido para garantizar la seguridad en línea y acallar las preocupaciones de los padres sobre el aprendizaje en línea?
- ¿Qué impacto han tenido otros formatos, como la radio, la televisión y el suministro de material impreso, en la continuidad del aprendizaje de los niños y las niñas (en los distintos niveles educativos)? ¿Hasta qué punto han conseguido llegar a las niñas y los niños de las poblaciones más marginadas, quienes a menudo tienen menos acceso a los canales de información?
- Como parte de los planes de reapertura de las escuelas, ¿qué medidas se han establecido para minimizar los posibles riesgos de que tanto niños como niñas no regresen a la escuela? ¿Intentan las escuelas entender las posibles pérdidas de aprendizaje o poner en marcha un aprendizaje acelerado y un apoyo de recuperación escolar? ¿Cómo han considerado estos planes las dimensiones de género del cierre de las escuelas?

Impacto del cierre de las escuelas en los resultados de salud, nutrición, bienestar y protección

- ¿Cómo los cierres escolares y la reducción del acceso a la información y los servicios prestados en las escuelas en relación con la salud, la nutrición y la seguridad han repercutido en la salud, la nutrición, el bienestar y la protección de los niños y las niñas, incluidas las tasas de: i) embarazo precoz y no deseado; ii) violencia, incluida la violencia de género; iii) matrimonio precoz y forzado; o iv) otras dimensiones de la desigualdad de género?
- ¿Qué mecanismos han establecido los ministerios de educación u otros interesados para monitorear y apoyar la salud, la nutrición y la seguridad de las niñas y los niños durante el cierre de las escuelas? ¿Qué impacto ha tenido este apoyo en la continuidad del aprendizaje o en los resultados de salud, bienestar y protección?

- Como parte de los planes para la reapertura de las escuelas, ¿qué medidas se han establecido para actualizar los mecanismos escolares de denuncia y remisión en relación con los problemas de protección y salud y para abordar las deficiencias en materia de infraestructura (incluidos los baños y las instalaciones de agua, saneamiento e higiene –WASH, por sus siglas en inglés– desglosados por sexo, así como los productos básicos para que las niñas puedan gestionar la menstruación de forma higiénica)? ¿Cómo se tienen en cuenta las dimensiones de género del cierre de las escuelas y cómo se garantiza el acceso de las niñas y otros grupos marginados?

Medidas de apoyo al regreso a la escuela

- ¿Qué medidas se han tomado para garantizar una representación equitativa de mujeres y hombres en los planes de respuesta educativa al COVID-19 que abordan, entre otros asuntos, la reapertura de las escuelas? ¿Cómo se han movilizado los conocimientos especializados en materia de género para la planificación de la respuesta del sector educativo y con qué resultados? ¿Cómo han contribuido las niñas y los niños a estos debates y planes?
- ¿Qué medidas se han adoptado para apoyar al personal docente y, en particular, a las docentes que han asumido un papel doble para garantizar la continuidad del aprendizaje de los educandos, al tiempo que se enfrentan a responsabilidades adicionales de cuidado de los niños y a una mayor carga de trabajo doméstico no remunerado durante el cierre de las escuelas? ¿Cómo se ha involucrado al personal docente en el desarrollo, la implementación y el seguimiento de los planes de respuesta educativa al COVID-19 que abordan, entre otros asuntos, la reapertura de las escuelas?
- ¿Cuáles son las intervenciones específicas y dirigidas que se han desarrollado para garantizar que los niños y las niñas de las poblaciones más marginadas puedan participar en las oportunidades de aprendizaje a distancia y para asegurar su regreso a la escuela? ¿Qué estrategias han sido más eficaces?
- ¿Cómo se ha involucrado a otros sectores para abordar los problemas intercalados de salud, de nutrición, sociales y de protección a los que se enfrentan los niños y las niñas durante el cierre de las escuelas? ¿Cómo continuará o se aprovechará esta cooperación una vez que las escuelas abran de nuevo para evitar la pérdida de aprendizaje, el abandono escolar y otros resultados negativos?
- ¿Cómo se han empleado la movilización de la comunidad, las campañas de información y otras estrategias para promover el regreso de las niñas y los niños a la escuela, y cómo se han dirigido a los educandos marginados que tienen más probabilidades de no regresar a la escuela? ¿Qué estrategias han sido más eficaces?

Anexo 2: Examen de la literatura y de las bases de datos: métodos de búsqueda y fuentes

El examen de la literatura y de las bases de datos se realizó mediante una búsqueda sistemática en diversas bases de datos (COVID-Scholar, IDEAS, Google Scholar, JSTOR, medRxiv, Mendeley Group, PubMed y SSRN) y en las bibliotecas de investigación COVID-19 Emerge (Universidad de California - San Diego) y Children and COVID-19 Research Library (Oficina de Investigación de UNICEF - Innocenti); un examen de artículos publicados en revistas revisadas por pares, comentarios, bibliografías de investigaciones originales e informes publicados por organizaciones internacionales, ONG, fundaciones y otros socios; búsquedas manuales en los sitios web de las Naciones Unidas y de las ONG; y referencias de las y los informantes clave.

Los criterios para ser incluidos fueron:

- Material publicado entre 2010-2021, en inglés o francés.
- Datos recopilados y análisis desarrollados en el contexto del cierre de las escuelas.
- Datos y literatura de o sobre países de ingresos bajos, medios y altos, haciendo hincapié en los países priorizados por la GPE para la financiación con el fin de satisfacer necesidades urgentes y a largo plazo y para

mitigar las perturbaciones inmediatas y a largo plazo de la educación causadas por la pandemia de COVID-19, así como en los países con grandes disparidades de género en la educación priorizados por el Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación.

- Literatura publicada en revistas revisadas por pares; o publicada indicando adecuadamente las fuentes de datos, las preguntas y los métodos de investigación, y las metodologías de muestreo y modelización utilizadas (el diseño del estudio podía consistir en evaluaciones de la intervención o ser puramente observacional); esto se complementó con búsquedas de descripciones de proyectos para identificar respuestas a la pandemia.

El examen de la literatura y de las bases de datos se llevó a cabo entre enero y julio de 2021 de forma continua debido a la naturaleza evolutiva de la pandemia, a la constante aparición de nuevos datos y publicaciones, y al lanzamiento de nuevas políticas y programas de respuesta.

Cabe señalar que este estudio mundial también se ha basado en los resultados de un examen sistemático encargado por la UNESCO para investigar la evidencia sobre los impactos de género del cierre prolongado de las escuelas y las prácticas prometedoras para prevenir o mitigar sus impactos perjudiciales. Este estudio ha tenido en cuenta una gama de investigaciones sobre este tema, los contextos de los países donde se ha realizado la investigación, así como los métodos utilizados, los impactos de género identificados y la naturaleza de las intervenciones prometedoras y comprobadas.

Bases de datos	Términos de búsqueda
	<i>Nota:</i> La búsqueda se realizó en inglés, por lo que los términos presentados a continuación son traducciones de los términos originales de búsqueda
PubMed	(COVID-19) Y ('matriculación escolar') NO ((farmacia) O (medicina) O (odontología) O (universidad))
	(COVID-19) Y ('resultados de aprendizaje')
	('cierre de escuelas') Y (COVID-19)
	(COVID-19) Y ('embarazo en la adolescencia')
	((COVID-19) O (coronavirus)) Y (matrimonio infantil)
	((COVID-19) Y (coronavirus)) Y (adolescentes) Y ((violencia de género) O (violencia contra mujeres y niños))
	((COVID-19) O (coronavirus)) Y (adolescentes) Y (('aprendizaje a distancia') O ('aprendizaje a distancia') O (aprendizaje en línea))
	(COVID-19) Y ('uso del tiempo')
	((COVID-19) Y ('salud reproductiva')) Y (niñas)) O (adolescentes)
	((epidemia) O (pandemia)) NO (COVID-19) Y (cierre de escuelas)
	((país de ingresos bajos y medios') Y ((COVID-19) Y ('cierre de escuelas'))
	((COVID-19) Y ('nombre de país')) Y (adolescentes)
	((COVID-19) Y ('educación interrumpida'))
	('cierre de escuelas') Y (nutrición)
	(COVID-19) Y ('abandono escolar')
Google Scholar	(COVID-19) Y ((resultados educativos) O (resultados de aprendizaje)) Y ((niñas) O (niños))
	(COVID-19) Y ((resultados educativos) O (resultados de aprendizaje)) Y (adolescente)
	(COVID-19) Y (matrimonio infantil)
	(COVID-19) Y (comportamiento sexual) Y (adolescentes)
	((COVID-19) O (coronavirus)) Y ((niñas) O (niños)) Y ((aprendizaje a distancia) O (aprendizaje a distancia) O (aprendizaje en línea))
	(COVID-19) O (coronavirus)) Y (niñas) Y ('uso del tiempo')
	((reapertura de la escuela) o (reincorporación)) Y (COVID-19) Y (adolescentes)
	(largo plazo) Y (cierre de escuelas) Y (efectos) Y (país de ingresos bajos y medios)

Bases de datos	Términos de búsqueda <i>Nota: La búsqueda se realizó en inglés, por lo que los términos presentados a continuación son traducciones de los términos originales de búsqueda</i>
JSTOR	(COVID-19) Y (adolescente*) (COVID-19)
	(COVID-19) Y ((resultados educativos) O (resultados de aprendizaje)) Y (adolescente)
	(COVID-19) Y ((niñas)) Y (salud mental)
	(COVID-19) Y (niñas) Y (salud)
	(COVID-19) Y (niño*) Y ((trabajo) O (matrimonio))
	(COVID-19) Y (género) Y (escuela)
	(COVID-19) Y (escuela secundaria)
	(COVID-19) Y ((aprendizaje a distancia) O (aprendizaje electrónico) O (radio escuela))
	(COVID-19) Y (nutrición escolar)
	(ébola) Y (cierre de escuelas) Y (efectos)
	(largo plazo) Y (cierre de escuelas) Y (efectos) Y (pandemia)
	(cierre de escuelas) Y (niño*) Y (trabajo) Y (pandemia)
	(cierre de escuelas) Y ((género) O (niñas) O (niños)) Y (pandemia)
	(cierre de escuelas) Y (violencia) Y (pandemia)
	(cierre de escuelas) Y (niño*) Y (social*)
	(cierre de escuelas) Y (niño*) Y ((trabajo) O (matrimonio))
	(cierre de escuelas) Y (embarazo)
	(aprendizaje a distancia) Y (barreras de participación) Y (COVID-19)
	(aprendizaje a distancia) Y ((riesgos) O (desafíos)) Y (COVID)
	(cierre de escuelas) Y (protección contra riesgos)
	(cierre de escuelas) Y (salud) Y (adolescente) Y (pandemia)
	(cierre de escuelas) Y ((seguimiento) O (informe)) Y (pandemia)
COVID Scholar	(adolescentes) Y (cierre de escuelas)
	(niñas) Y (salud)
	(niñas) Y (reproducción)
	(adolescentes) Y (violencia)
	(adolescentes) Y ((inseguridad alimentaria) O (nutrición))
	(adolescentes) Y (efectos) Y (recursos)
	(adolescentes) Y (servicios) Y (género)
	(aprendizaje en línea) Y (género)
medRxiv	'embarazo en la adolescencia Y COVID-19 Y adolescentes Y país de ingresos bajos y medios'
	'COVID-19 Y salud mental Y niñas'
	'niño en edad escolar* Y COVID-19 Y ingresos bajos y medios*'
	'inseguridad alimentaria Y COVID-19'
	'pandemia Y niñas'
SSRN	COVID-19, búsqueda dentro de: adolescentes
	COVID-19, búsqueda dentro de: resultados de aprendizaje
	COVID-19, búsqueda dentro de: aprendizaje a distancia
	pandemia, búsqueda dentro de: resultados de aprendizaje
	pandemia, búsqueda dentro de: inseguridad alimentaria
	pandemia, búsqueda dentro de: niñas
	pandemia, búsqueda dentro de: matrimonio
	COVID-19, búsqueda dentro de: violencia

Bases de datos	Términos de búsqueda* <i>Nota: La búsqueda se realizó en inglés, por lo que los términos presentados a continuación son traducciones de los términos originales de búsqueda</i>
Research Square	Nota: este sitio no permitía la búsqueda de términos. En su lugar, un investigador utilizó el menú de navegación para explorar los recursos disponibles.
Mendeley Group	COVID-19 Y cierre de escuelas Y niñas
	COVID-19 Y cierre de escuelas Y adolescentes
	COVID-19 Y logros académicos
	COVID-19 Y 'uso del tiempo'
	COVID-19 Y 'embarazo en la adolescencia'
	COVID-19 Y empleo juvenil
	COVID-19 Y 'seguridad alimentaria' Y país de ingresos bajos y medios
	COVID-19 Y 'seguridad alimentaria' Y escuela
	COVID-19 Y 'nutrición escolar'
	COVID-19 Y 'resultados económicos'
	Ébola Y 'cierre de escuelas'
	Nutrición Y 'cierre de escuelas'
	COVID-19 Y niñas
	COVID-19 Y 'ministerio de educación'
	COVID-19 Y 'embarazo no deseado'
	COVID-19 Y 'pérdida de aprendizaje'
	COVID-19 Y educación Y género
	COVID-19 Y 'brecha digital' Y género
	COVID-19 Y 'escuela secundaria'
	COVID-19 Y niño Y trabajo
	COVID-19 Y niño Y matrimonio
	COVID-19 Y género Y escuela
UN University-International Institute for Global Health	(adolescentes) Y (cierre de escuelas)
	(adolescentes) Y (asistencia alimentaria)
	(niñas) Y (salud)
	(niñas) Y (resultados educativos)
	(niñas) Y (violencia)
	(aprendizaje a distancia) Y (recursos)
	(cierre de escuelas) Y (género)
	(cierre de escuelas) Y (recursos) Y ((desaventajado) O (marginado))
	(cierre de escuelas) Y (nutrición)
Emerge	<u>D-19 y bibliografía de género</u>
IDEAS (documentos econ.)	<u>Recursos D-19</u>
	('COVID-19' + adolescentes)
	('COVID-19' + trabajo + adolescentes)
	('COVID-19' + mano de obra + adolescentes)
	('COVID-19' + competencias)
	('COVID-19' + género)
Children and COVID-19 Research Library	('COVID-19' + país de ingresos bajos y medios)
	Pobreza infantil
	Educación
	Salud
	Salud mental
	Nutrición
	Protección social, bienestar y equidad

* Nota: La búsqueda se realizó en inglés, por lo que los términos presentados a continuación son traducciones de los términos originales de búsqueda.

Anexo 3: Métodos detallados de la Encuesta EGER

El GIRL Center (Centro para Niñas) de Population Council lanzó el Recurso de Evidencia para el Género y la Educación (EGER, por sus siglas en inglés) en 2019 para dar respuesta a la necesidad de la comunidad mundial de género y educación de armonizar los programas y las políticas con datos de alta calidad.

El portal web de EGER es una base de datos interactiva que alberga:

- Perfiles de organizaciones y enlaces a sus programas, investigaciones, repositorios de datos, iniciativas de sensibilización y noticias actualizadas.
- Datos recientemente publicados sobre intervenciones que han demostrado mejorar los resultados educativos.
- Los datos más recientes de los indicadores de género y educación recopilados a nivel país.

La base de datos EGER contiene información de más de 100 países, incluidos todos los países priorizados por la GPE para la financiación con el fin de satisfacer necesidades urgentes y a largo plazo y mitigar las perturbaciones inmediatas y a largo plazo de la educación causadas por la pandemia de COVID-19 y los países con grandes disparidades de género en la educación priorizados por el Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación, perfiles de más de 300 organizaciones que trabajan en género y educación, y descripciones de más de 500 programas centrados en género y educación.

Este estudio movilizó a la comunidad de EGER para encontrar participantes dispuestos a proporcionar información sobre cómo los beneficiarios de los programas se vieron afectados por el COVID-19, si se observaron dimensiones de género en la forma en que los beneficiarios se vieron afectados, y cómo sus programas estaban apoyando a los beneficiarios en la escolarización a distancia u otras áreas de necesidad.

El instrumento de la encuesta se diseñó en colaboración con la UNESCO y abordó ámbitos como la participación en el aprendizaje a distancia; el apoyo al regreso a la escuela; la violencia de género; el matrimonio infantil, las relaciones sexuales transaccionales y el embarazo adolescente; el trabajo infantil; la nutrición; y la salud mental. En cada ámbito, se pedía al encuestado que comentara las formas y el grado en que los beneficiarios del programa se veían afectados, las medidas que había adoptado su programa y los efectos observados de sus medidas. Para cada ámbito se incluyeron preguntas sobre los efectos diferenciales por género y otras formas de marginación. Los encuestados podían repetir la serie de preguntas para un máximo de tres programas que sus organizaciones estuvieran llevando a cabo. También se formularon preguntas generales sobre qué otras estrategias les gustaría ver implementadas para mitigar el impacto del cierre de las escuelas relacionado con el COVID-19, y por qué no se estaban utilizando actualmente.

En abril de 2021 se envió la encuesta a todas las 687 personas de la base de datos de EGER, que representaban a unas 300 organizaciones. Se invitó a los encuestados a participar en una encuesta en línea con preguntas categóricas y preguntas de texto cortas. La encuesta estuvo abierta del 14 de abril al 15 de mayo de 2021.

Se realizó un análisis descriptivo cuantitativo básico a partir de las respuestas a las preguntas categóricas; sin embargo, debido al pequeño tamaño de la muestra, no se utilizaron proporciones, sino que se observaron consensos o variaciones en las respuestas de toda la muestra. Los cuadros de texto que contenían datos cualitativos se revisaron individualmente y se anotaron las similitudes entre las respuestas y se extrajeron ejemplos con detalles o ideas adicionales.

Un total de 55 participantes completaron la encuesta y la tasa de respuesta fue inferior al 10 por ciento. Los encuestados procedían de los siguientes países:

PAÍS	TOTAL DE RESPUESTAS
Afganistán	5
Bangladesh	2
Camboya	2
Camerún	1
Etiopía	2
Ghana	1
Guatemala	2
Honduras	1
India	5
Kenya	5
RDP Lao	4
Malawi	2
Micronesia (Estados Federados de)	1
Myanmar	1
Pakistán	4
Perú	1
Rwanda	1
Senegal	1
Sri Lanka	1
Tanzania (República Unida de)	3
Turquía	1
Uganda	5
Estados Unidos	1
Viet Nam	2
Zambia	1
Total	55

TIPO DE PROGRAMA	RESPUESTAS
Programa existente (programa que existía antes del COVID-19)	45
Programa nuevo (programa que empezó debido al COVID-19)	10
Total	55

ENFOQUE PRINCIPAL DEL PROGRAMA	Respuestas
Proyecto/programa/intervención	42
Campaña o proyecto de sensibilización	3
Proyecto de investigación/informe/estudio	4
Todos los componentes del programa son iguales	6
Total	55

De los programas incluidos en el momento de la encuesta:

- **13** se encontraban en localidades en las que las escuelas estaban totalmente cerradas debido al COVID-19
- **14** se encontraban en localidades con escuelas totalmente abiertas
- **8** se encontraban en lugares con escuelas abiertas/cerradas para algunos niveles/grupos de edad
- **8** se encontraban en localidades con escuelas abiertas/cerradas en determinadas regiones
- **8** se encontraban en localidades con escuelas abiertas, pero con un tiempo reducido de clases presenciales, combinado con métodos a distancia/híbridos

Países de la GPE

Al inicio de este estudio, había 67 países priorizados por la GPE para la financiación con el fin de satisfacer necesidades urgentes y a largo plazo y mitigar las perturbaciones inmediatas y a largo plazo de la educación causadas por la pandemia de COVID-19. De estos países, 19 fueron priorizados por el Programa Emblemático de Género de la Coalición Mundial para la Educación al ser considerados países con grandes disparidades de género en la educación. Estos países se indican con asteriscos a continuación. Angola también ha sido priorizado por el Programa Emblemático de Género, pero, en el momento de preparar este análisis, no había sido incluido como país prioritario para la financiación de la GPE.

Afganistán*	Gambia	Micronesia (Estados Federados de)	San Vicente y las Granadinas
Angola*	Ghana	Mozambique	Santo Tomé y Príncipe
Bangladesh	Granada	Myanmar	Senegal
Benin*	Guinea*	Nepal	Sierra Leona
Bhután	Guinea-Bissau	Nicaragua	Somalia*
Burkina Faso*	Guyana	Níger*	Sudán
Burundi	Haití	Nigeria	Sudán del Sur*
Cabo Verde	Islas Marshall	Pakistán*	Timor-Leste
Camboya	Islas Salomón	Papua Nueva Guinea	Togo*
Camerún	Kenya	República Centroafricana*	Tonga
Chad*	Kiribati	República Democrática del Congo*	Tuvalu
Comoras	Lesotho	RDP Lao	Uganda
Congo	Liberia*	República Unida de Tanzania	Vanuatu
Côte d'Ivoire*	Madagascar	Rwanda	Yemen*
Djibuti*	Malawi	Samoa	Zambia
Dominica	Maldivas	Santa Lucía	Zimbabwe
Eritrea*	Malí*		
Etiopía	Mauritania*		

Anexo 4: Entrevista a informantes clave

Fuentes y métodos de investigación

Se realizaron entrevistas sobre información clave a 22 expertos en género y educación de organizaciones multilaterales, ministerios gubernamentales, ONG internacionales y otros organismos. Las y los entrevistados fueron seleccionados por su participación en proyectos o estudios clave relacionados con la respuesta de género al cierre de las escuelas por el COVID-19 con el objetivo de representar varios tipos de organizaciones y asegurar un equilibrio geográfico.

Se preguntó a los participantes sobre el cierre y la reapertura de las escuelas, así como sobre las políticas y programas de aprendizaje a distancia (incluidos los de sus propias organizaciones). Las preguntas se plantearon tanto de forma general como específica en relación con el género y otras formas de marginación (véase a continuación). Las entrevistas se realizaron por teléfono o videoconferencia entre el 12 de abril y el 4 de mayo de 2021. Antes de cada entrevista, se solicitó el consentimiento informado de cada informante.

No se realizaron entrevistas formales a informantes clave del personal de la UNESCO; sin embargo, un gran número de personas de toda la Organización, incluido el personal de las oficinas fuera de sede, aportaron información al estudio mediante un intercambio continuo y regular con el equipo de investigación. Se menciona a estas personas en la sección de agradecimientos del informe.

ORGANIZACIÓN	CARGO	CONOCIMIENTO DE LA REGIÓN/PAÍS
Alianza Mundial para la Educación (GPE)	Oficial Superior de Programas, Intercambio de Conocimientos e Innovaciones (KIX, por sus siglas en inglés)	Países financiados por la GPE en África
Banco Mundial	Economista, Laboratorio de Innovación de Género de África	Benin, Burkina Faso, Camerún, Chad, Côte d'Ivoire, Guinea, Mauritania, Malí y Níger
	Economista, Laboratorio de Innovación de Género	Región del Sahel, Mauritania, Mozambique, Nigeria, Somalia, República Unida de Tanzania y Zambia
Cambridge Education	Asesor/a Sénior de Educación	Mundial
	Responsable de Educación de Girls' Education Challenge	
Cátedras UNESCO, Programa de Hermanamiento e Interconexión de Universidades	Investigador/a Afiliado/a a la Cátedra UNESCO de Salud y Educación Mundial	Mundial
	Asociación Internacional para la Salud de los Adolescentes: Vicepresidente/a para Europa	
Education Above All	Director/a Ejecutivo/a, Educate a Child	Mundial
Fondo Malala	Director/a de Política e Investigación	Brasil, Etiopía, India, Nigeria y Pakistán (evaluaciones expeditivas)
	Oficial de Investigación	
Fundación Bill y Melinda Gates	Oficial Sénior de Programas	Mundial
	Oficial Sénior de Estrategia, Planificación y Gestión	
International Rescue Committee	Asesor/a Sénior de Política Educativa	Mundial – contextos de conflicto y emergencia
	Director/a de Educación	
Ministerio de Relaciones Exteriores, del Commonwealth y de Desarrollo del Reino Unido	Responsable de Educación	Mundial
	Asesor/a Sénior de Desarrollo Social	
Plan International Bélgica	Asesor/a Sénior de Educación	Sahel
Plan International Canadá	Asesor/a Sénior de Educación	Ghana, Jordania, Níger, Filipinas y Uganda
Programa Mundial de Alimentos	Asesor/a Regional de Género	África Occidental
	Oficial de Programas	África Occidental
	Oficial de Programas	Asia
UNGEI	Director/a de la Secretaría de la UNGEI	Mundial
UNICEF	Asesor/a Sénior de Educación, Equidad de Género e Inclusión	Iraq y Sierra Leona

Temas y preguntas de la entrevista

Tema: Impacto del cierre de las escuelas en los resultados educativos

- ¿Qué proporción de niñas y niños (en los diferentes niveles educativos) han participado en las oportunidades de aprendizaje a distancia, incluyendo los diferentes tipos de modalidades de aprendizaje a distancia? ¿Qué factores obstaculizan o facilitan la participación y el aprendizaje de las niñas y los niños?
- ¿Cómo ha facilitado el aprendizaje a distancia la participación de niñas y niños de las poblaciones más marginadas?
- ¿Qué medidas se han tomado para abordar la brecha digital de género en el acceso a los contenidos de aprendizaje en línea y a las competencias digitales?
- ¿Qué impacto han tenido otros formatos, como la radio, la televisión y el suministro de material impreso, en la continuidad del aprendizaje de los niños y las niñas (en los distintos niveles educativos)? ¿Hasta qué punto han conseguido llegar a las niñas y los niños de las poblaciones más marginadas, quienes a menudo tienen menos acceso a los canales de información?
- Como parte de los planes de reapertura de las escuelas, ¿qué medidas se han establecido para minimizar los posibles riesgos de que tanto niños como niñas no regresen a la escuela?

Tema: Impacto del cierre de las escuelas en los resultados de salud, nutrición, bienestar y protección

- ¿Cómo los cierres escolares y la reducción del acceso a la información y los servicios prestados en las escuelas en relación con la salud, la nutrición y la seguridad han repercutido en la salud, la nutrición, el bienestar y la protección de los niños y las niñas, incluidas las tasas de: i) embarazo precoz y no deseado; ii) violencia, incluida la violencia de género; iii) matrimonio precoz y forzado; o iv) otras dimensiones de la desigualdad de género?
- ¿Qué mecanismos han establecido los ministerios de educación u otros interesados para monitorear y apoyar la salud, la nutrición y la seguridad de las niñas y los niños durante el cierre de las escuelas? ¿Qué impacto ha tenido este apoyo en la continuidad del aprendizaje o en los resultados de salud, bienestar y protección?

- Como parte de los planes para la reapertura de las escuelas, ¿qué medidas se han establecido para actualizar los mecanismos de denuncia y de remisión en la escuela en relación con los problemas de protección y salud y para abordar las deficiencias en materia de infraestructura? ¿Cómo se tienen en cuenta las dimensiones de género del cierre de las escuelas y cómo se garantiza el acceso de las niñas y otros grupos marginados?

Tema: Políticas y programas de apoyo al regreso a la escuela

- ¿Cuáles son las intervenciones específicas y dirigidas que se han desarrollado para garantizar que los niños y las niñas de las poblaciones más marginadas puedan participar en las oportunidades de aprendizaje a distancia y para asegurar su regreso a la escuela? ¿Qué estrategias han sido más eficaces?
- ¿Cómo se ha involucrado a otros sectores para abordar los problemas intercalados de salud, de nutrición, sociales y de protección a los que se enfrentan los niños y las niñas durante el cierre de las escuelas? ¿Cómo continuará o se aprovechará esta cooperación una vez que las escuelas abran de nuevo para evitar la pérdida de aprendizaje, el abandono escolar y otros resultados negativos?
- ¿Cómo se han empleado la movilización de la comunidad, las campañas de información y otras estrategias para promover el regreso de las niñas y los niños a la escuela, y cómo se han dirigido a los educandos marginados que tienen más probabilidades de no regresar a la escuela? ¿Qué estrategias han sido más eficaces?

Anexo 5: Investigación

centrada en países

Se llevaron a cabo investigaciones detalladas con métodos mixtos en cinco países: Bangladesh, Côte d'Ivoire, Kenya, Malí y Pakistán. Inicialmente, se había planeado un sexto país, India, pero el trabajo se detuvo como consecuencia de la crisis extrema de COVID-19 que tuvo lugar entre marzo y junio de 2021.

Los métodos de investigación incluyeron el análisis secundario de los datos cuantitativos existentes, entrevistas a informantes clave, y grupos de discusión a distancia. Entre los informantes clave se encontraban expertos y responsables de la elaboración de políticas de los ministerios de educación de los gobiernos nacionales y subnacionales, organismos de la ONU y diversas ONG. Se realizaron grupos temáticos virtuales y entrevistas detalladas por teléfono y vídeo, así como algunas entrevistas en persona, cuando los protocolos de COVID-19 lo permitieron, con niñas y niños adolescentes, cuidadores y educadores en Bangladesh, Kenya y Pakistán.

Países seleccionados para la investigación centrada del GSCA: entrevistas y grupos de discusión

País	Número de entrevistas/grupos de discusión con adolescentes, padres y docentes/adultos clave de la comunidad	Número de entrevistas a informantes clave de las partes interesadas en la educación a nivel nacional y subnacional
Bangladesh	30: 12 niñas, 12 niños, 3 padres/cuidadores, 3 otros adultos	10
Côte d'Ivoire	N/D	9
Kenya	234: 118 niñas, 29 niños, 42 padres/cuidadores, 45 otros adultos	12
Malí	N/D	12
Pakistán	84: 40 niñas, 44 niños	6

Nota: Los grupos de discusión solo se llevaron a cabo en países en los que está en curso la recopilación de datos y en los que ya se habían obtenido exámenes éticos (Bangladesh, Kenya y Pakistán). Como se destaca en las limitaciones, India también se incluyó en el examen; sin embargo, el trabajo se detuvo con motivo de la crisis extrema de COVID-19 que tuvo lugar durante la recopilación de datos.

Análisis de los datos cuantitativos: En los tres países en los que la encuesta sobre COVID-19 dirigida por Population Council recopila datos de adolescentes y adultos de forma continua –Bangladesh, Kenya y Pakistán– se realizó un análisis secundario para entender los impactos de género de los cierres escolares relacionados con el COVID-19 y las políticas educativas en el marco del COVID-19, centrándose en contextos subnacionales y en los hogares más pobres.

Debates cualitativos del grupo de discusión y entrevistas detalladas: En esos mismos tres países con recopilación continua de datos, se recogieron las perspectivas de niñas y niños adolescentes, cuidadores y educadores sobre los efectos de los cierres escolares por el COVID-19 en la educación, la salud y el bienestar, así como en la protección en las comunidades afectadas por altos niveles de inseguridad económica y social previos a la pandemia. Los datos se recopilaron por teléfono o videoconferencia, incluyendo debates de grupos de discusión virtuales, para mitigar los riesgos asociados a la recopilación de datos en persona.

Entrevistas a informantes clave de las partes interesadas en la educación a nivel nacional y subnacional: En los cinco países se realizaron entrevistas a informantes clave para obtener información de responsables de la elaboración de políticas nacionales y subnacionales de los ministerios de educación y otros socios para el desarrollo, como el personal de organismos de la ONU y de diferentes ONG, y para entender las implicaciones para la elaboración e implementación de las políticas.

A continuación se presentan más detalles por país.

Bangladesh

En Bangladesh, los datos cuantitativos se extrajeron de una encuesta con tres rondas de recolección de datos entre el 20 de abril y el 11 de septiembre de 2020, realizada a distancia por teléfono a una muestra de 479 niñas de entre 12 y 19 años de edad de un proyecto de investigación en curso. Entre las niñas, el 80 por ciento eran del segundo ciclo secundaria. Las muestras se eligieron al azar entre las niñas inscritas en un estudio en curso en los distritos de Chapainawabganj, Kushtia y Sherpur, en Bangladesh, y se seleccionaron debido a la alta prevalencia del matrimonio infantil en esas zonas. Se llevó a cabo un análisis multivariante para entender los cambios que se produjeron desde la fase inicial del cierre de las escuelas relacionado con el COVID-19 (abril de 2020) y cinco meses después (septiembre de 2020) entre las adolescentes en relación con el impacto del COVID-19 en sus vidas y medios de vida.

También se recopilaron datos cualitativos en Bangladesh, entre los cuales entrevistas detalladas con niñas y niños escolarizados de entre 10 y 19 años, padres y docentes. En el caso de las entrevistas a informantes clave, se entrevistó a partes interesadas a nivel nacional y subnacional y al personal de implementación de los programas para adolescentes. Todas las grabaciones de las entrevistas que no se realizaron en inglés se transcribieron al bengalí a partir de grabaciones de audio y pasajes seleccionados se transcribieron al inglés. Se realizó un análisis para resumir e identificar las narrativas clave.

Análisis secundario de los datos cuantitativos

Fase	1ª ronda	2ª ronda	3ª ronda
Tamaño de la muestra (niñas adolescentes)	479	453	448
Calendario (2020)	20-30 de abril	12-22 de junio	5-11 de septiembre

Entrevistas cualitativas detalladas a niños, niñas, padres y docentes (n=30)

DISTRITO	ENTREVISTAS DETALLADAS			
	NIÑAS	NIÑOS	PADRES	DOCENTES
<i>Chapainawabganj</i>	2	4	0	1
<i>Kushtia</i>	5	3	1	1
<i>Sherpur</i>	5	5	2	1
Sexo				
<i>Hombres</i>		12	2	2
<i>Mujeres</i>	12		1	1
Edad				
<i>10-14</i>	6	6	-	-
<i>15-19</i>	6	6	-	-
Número de hermanos				
<i>0-1</i>	3	3	-	-
<i>2</i>	7	4	-	-
<i>> 2</i>	2	5		
Educación				
<i>< Grado 6</i>	-	-	1	-
<i>Grado 6-8</i>	7	4	-	-
<i>Grado 9-10</i>	5	8	-	-
<i>Grado 11-12</i>	0	0	-	-
<i>Máster</i>	-	-	-	3
<i>Sin educación</i>	-	-	2	-
Estado civil				
<i>Casado/a</i>	4	0	3	3
<i>No casado/a</i>	8	12	0	0
Profesión de los padres				
<i>Agricultura</i>	4	6	-	-
<i>Pequeño negocio</i>	2	1	-	-
<i>Jornalero</i>	2	0	2	-
<i>Empleo</i>	4	3	-	-
<i>Otros (sastre, conductor de camioneta, carpintero)</i>	0	2	1	-
<i>Desempleado</i>	0	0	-	-

Entrevistas a informantes clave de las partes interesadas en la educación a nivel nacional y subnacional (n=10)

UNIDAD DE MUESTRA	DENOMINACIÓN	ORGANIZACIÓN
Nivel subnacional	Oficial Asistente de Educación del Distrito – Sherpur	Dirección de Educación Secundaria y Superior, Gobierno de Bangladesh
	Oficial Asistente de Educación del Distrito – Chapainawabganj	
	Oficial de Educación de Upazila – Kushtia	
Nivel nacional	Consejo Nacional de Currículos y Libros de Texto	Ministerio de Educación
Socios para el desarrollo	Director del Programa de Educación	BRAC
	Director/a del Programa de Abogacía Política y Comunicación Masiva	Campaña de Educación Popular
	Oficial del Programa de Educación	UNESCO
	Oficial del Programa de Educación y Coordinador/a en Cuestiones de Género	
	Oficial del Programa de Educación Asistente del Programa de Educación	

Kenya

En Kenya, los datos cuantitativos se extrajeron de las dos rondas (agosto de 2020 y febrero de 2021) de una encuesta telefónica realizada a niñas y niños adolescentes y adultos en sus hogares en cuatro condados de Kenya (Kilifi, Kisumu, Nairobi y Wajir). La muestra de cada condado se extrajo de grupos subyacentes prepandémicos de estudios en curso y se muestreó intencionalmente para que hubiera dos tercios de mujeres y un tercio de hombres, a fin de permitir comparaciones de género, así como para proporcionar una muestra suficientemente grande de mujeres para explorar las cuestiones del matrimonio, el embarazo y otros aspectos de la salud sexual y reproductiva. Los adolescentes entrevistados en la primera y segunda ronda estaban (respectivamente) en Kilifi (1.059 y 698), Kisumu (602 y 393), Nairobi (1.019 y 493) y Wajir (1.233 y 1.097). Se calcularon los porcentajes de cada medida de resultado por edad (10-14 años y 15-19 años) y por sexo. Se realizaron análisis multivariantes controlando la edad y el sexo para identificar si había diferencias estadísticamente significativas en las medidas de resultado entre las categorías de edad y género. La población del estudio cualitativo se extrajo de las cohortes cuantitativas en

función de características clave, como la edad, la situación de escolarización pre COVID-19, los adolescentes que son padres y los que no lo son, las embarazadas y las no embarazadas, y los casados y los no casados.

Los adultos encuestados (n=87) fueron muestreados por género, cuando procedía, y por otras características, como escuelas pequeñas frente a escuelas más grandes (para el personal de dirección escolar y el personal docente), subcondados rurales frente a urbanos (para las y los funcionarios del gobierno local) y nivel de participación para las y los instructores y mentores de programa. Se realizaron entrevistas a informantes clave en Kenya con responsables de la elaboración de políticas nacionales y subnacionales y actores no estatales de los sectores de la educación y el género para obtener información y entender las implicaciones de la política del cierre de las escuelas por el COVID-19. Las entrevistas se realizaron virtualmente y se grabaron en Zoom entre abril y mayo de 2021, y se completó un resumen que recogía los puntos clave en una plantilla de toma de notas. A continuación, se sintetizaron las notas y se identificaron los temas clave.

Análisis secundario de los datos cuantitativos

DISTRITO	POR CATEGORÍA DE EDAD		POR SEXO		TOTAL
	10-14 n(%)	15-19 n(%)	Niños n(%)	Niñas n(%)	
Kilifi					
Ronda 1 (ago 2020)	132 (12,5)	927 (87,5)	288 (27,2)	771 (72,8)	1.059
Ronda 2 (feb 2021)	100 (14,3)	598 (85,7)	201 (28,8)	497 (71,2)	698
Kisumu					
Ronda 1 (ago 2020)	145 (24,1)	457 (75,9)	174 (28,9)	428 (71,1)	602
Ronda 2 (feb 2021)	101 (25,7)	292 (74,3)	103 (26,2)	290 (73,8)	393
Nairobi					
Ronda 1 (ago 2020)	297 (29,2)	722 (70,9)	145 (14,2)	874 (85,8)	1,019
Ronda 2 (feb 2021)	153 (31,0)	340 (69,0)	70 (14,2)	423 (85,8)	493
Wajir					
Ronda 1 (ago 2020)	219 (17,8)	1.014 (82,2)	480 (38,9)	753 (61,1)	1.233
Ronda 2 (feb 2021)	195 (17,8)	902 (82,2)	413 (37,7)	684 (62,4)	1.097

Entrevistas cualitativas detalladas a niños, niñas, padres y docentes (n=234)

		ENTREVISTAS DETALLADAS			
		NIÑAS (N)	NIÑOS (N)	PADRES (N)	ADULTOS, INCLUYENDO PERSONAL DOCENTE, DE DIRECCIÓN ESCOLAR Y DE PROGRAMA (N)
REGIÓN	Kajiado	8	3	4	5
	Kisumu	13	4	5	5
	Kilifi	13	4	5	5
	Makueni	8	3	4	5
	Muranga	8	3	4	5
	Nairobi (Kariobangi)	18	4	5	3
	Nairobi (Kibera)	18	4	5	3
	Nairobi (Kiambu)	19	0	5	9
	Wajir	13	4	5	5
SEXO	Hombres		29	18	
	Mujeres	118		24	
EDAD	10-14	36	-	-	
	15-19	39	29	-	
SITUACIÓN DE MATERNIDAD (SOLO PARA CHICAS DE 15 A 22 AÑOS)	Embarazada	13			
	Madre	13			
	No embarazada/casada	17			

Entrevistas a informantes clave de las partes interesadas en la educación a nivel nacional y subnacional (n=12)

UNIDAD DE MUESTRA	DENOMINACIÓN	ORGANIZACIÓN
NIVEL SUBNACIONAL	Director/a de Asuntos de Género y Juventud	Gobierno del Condado de Kilifi
	Oficial de Educación	Gobierno del Condado de Wajir
NIVEL NACIONAL	Asesor/a de Género	Oficina Ejecutiva del Presidente (PASU)
	Director/a de Investigación	Ministerio de la Función Pública y del Género
SOCIOS PARA EL DESARROLLO	Director/a de la Unidad de Programas	Plan International
	Especialista en Protección y Educación de la Infancia	Save the Children
	Director/a Ejecutivo/a	Girl Child Network
	Coordinador/a de Programa	Zana Africa
	Especialista Sénior en Programas de Educación	UNESCO
	Responsable del Programa Nacional para Kenya	
	Especialista en Educación	
	Oficina del Programa Nacional para Kenya – Alfabetización Sanitaria/VIH/SIDA	

Pakistán

En Pakistán, el análisis secundario se basa en datos cuantitativos de la Unidad de Seguimiento e Implementación de Programas del Programa de Reforma del Sector Educativo de Punjab, que recopila datos en tiempo real de más de 52.000 escuelas públicas en todo Punjab y proporciona una evaluación mensual a nivel de distrito de todas las escuelas en términos de niveles de asistencia escolar. Además, se utilizó el conjunto de datos de la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados de 2018 de Punjab para presentar las principales diferencias contextuales en los patrones de escolarización de niños y niñas en los tres distritos del estudio.

Los datos cualitativos consistieron en entrevistas detalladas a padres, docentes y adolescentes; debates de grupos de discusión con adolescentes; y entrevistas a informantes clave de las partes interesadas que trabajan en el ámbito de

la educación a nivel nacional y subnacional. Las entrevistas detalladas y los debates de grupos de discusión se llevaron a cabo virtualmente en tres distritos de Punjab, esto es, los distritos norteros y más desarrollados de Gujrat y Rawalpindi, así como el distrito sureño y más pobre de Rahimyar Khan. Se seleccionó a padres (madres y padres) e hijos de estos distritos para captar las diferencias en el entorno escolar y económico. Concretamente, se seleccionó a participantes rurales en Gujrat y Rahimyar Khan, mientras que los urbanos fueron seleccionados en Rawalpindi. Los participantes de Rawalpindi también representan los grupos de mayores ingresos incluidos en esta muestra, seguidos de Gujrat y Rahimyar Khan.

Mientras que las entrevistas detalladas consistieron en llamadas telefónicas directas con los participantes, los debates de los grupos de discusión se realizaron por videoconferencia en presencia de un moderador, un anotador y un grupo de observadores.

**Perfil de los niños y niñas adolescentes que participaron en el estudio por distrito
(grupos de discusión n=66, entrevistas detalladas n=18)**

		GUJRAT	RAWALPINDI	RAHIMYAR KHAN	TOTAL
SEXO	Hombres	17	14	13	44
	Mujeres	12	13	15	40
EDAD	13-14	9	5	4	18
	15-16	11	12	14	37
	17 +	9	10	10	29
UBICACIÓN	Rural	24	0	28	52
	Urbana	5	27	0	32
TIPO DE ESCUELA	Privada	15	13	3	31
	Pública	14	14	25	53
OCUPACIÓN DEL PADRE	Trabajador agrícola	1	0	9	10
	Empleado gubernamental	2	3	0	5
	Autónomo	9	15	4	28
	Jornalero	8	2	10	20
	Empleado en el sector privado	3	7	4	14
	Extranjero	6	0	1	7
OCUPACIÓN DE LA MADRE	Ama de casa	29	23	27	79
	Empleada en el sector privado	0	2	1	3
	Docente	0	2	0	2
TOTAL		29	27	28	84

Entrevistas a informantes clave de las partes interesadas en la educación a nivel nacional y subnacional (n=6)

UNIDAD DE MUESTRA	DENOMINACIÓN	ORGANIZACIÓN
NIVEL SUBNACIONAL	Director/a	Punjab Education Foundation
NIVEL NACIONAL	Asesor/a Técnico/a	Ministerio de Educación Federal y Formación Profesional
	Director/a de Servicios a los Beneficiarios	Programa Benazir de Apoyo a los Ingresos (programa federal de transferencias monetarias no condicionadas)
SOCIOS PARA EL DESARROLLO	Director/a País	Fondo Malala
	Oficial Profesional Nacional de Educación	UNESCO
	Director/a General	Idara-e-Taleem-o-Agahi

Côte d'Ivoire y Malí

En Côte d'Ivoire (n=9) y Malí (n=12), solo se realizaron entrevistas a informantes clave de los sectores de educación, género y juventud. Las personas fueron seleccionadas en colaboración con la UNESCO. Las personas fueron entrevistadas por teléfono tras dar su consentimiento y las grabaciones se utilizaron para elaborar notas de síntesis en inglés.

Entrevistas a informantes clave de las partes interesadas en la educación, Côte d'Ivoire (n=9)

UNIDAD DE MUESTRA	DENOMINACIÓN	ORGANIZACIÓN
NIVEL NACIONAL	Director/a Adjunto de Gabinete	Ministerio de Educación, Desarrollo Técnico y Profesional
	Director/a de Igualdad e Igualdad de Género	Ministerio de Educación, Desarrollo Técnico y Profesional
	Director/a de Igualdad de Género (proyecto SWEDD)	Ministerio de la Mujer, la Familia y la Infancia
	Director/a	Secretaría de Estado
SOCIOS PARA EL DESARROLLO	Especialista en Educación	UNICEF
	Coordinador/a de Programa	UNESCO
	Coordinador/a de Programa	Save the Children
	Director/a	Groupe des Organisations Féminines pour l'Égalité Homme-Femme
	(No especificado)	Jeunesse féminine en action

Entrevistas a informantes clave de las partes interesadas en la educación, Malí (n=12)

UNIDAD DE MUESTRA	DENOMINACIÓN	ORGANIZACIÓN
NIVEL NACIONAL	(No especificado)	Dirección Nacional de Educación Técnica y Profesional
	Director/a Nacional de Educación Básica	Ministerio de Educación
	Director/a de Integración Socioeconómica de los Niños	Ministerio del Empoderamiento de la Mujer y de Desarrollo de la Infancia
SOCIOS PARA EL DESARROLLO	Especialista en Educación	World Vision – Malí
	Especialista en Educación	USAID
	Especialista en Educación	Plan International Malí
	Especialista en Educación	Right to Play
	Coordinador/a de Programa	UNESCO
	Oficial Profesional Nacional	
	Consultor/a	
	Líder de la Comunidad	Asociación de ONG en Bamako
	Responsable de Gestión Escolar	Escuela privada en Katibougou



unesco

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Cuando las escuelas cierran

El impacto de género del cierre de las escuelas por el COVID-19

Cerca de 1600 millones de educandos de todo el mundo se vieron afectados por el cierre de las instituciones de aprendizaje que se adoptó para contener la propagación del COVID-19. Más allá de los efectos alarmantes relativos a la pérdida de aprendizaje y el abandono escolar, esta perturbación sin precedentes de la educación también amenaza los avances realizados en materia de igualdad de género, con efectos específicos de género en la salud, el bienestar y la protección.

Cuando las escuelas cierran expone estos impactos con el objetivo de garantizar que se implementen estrategias eficaces para asegurar la continuidad de la educación, promover la igualdad de género y mejorar vidas y futuros. A través de un examen de investigaciones que han sido publicadas, una encuesta mundial sobre las medidas adoptadas por diversas organizaciones en favor de la igualdad de género en la educación, y la recolección de datos detallados en cinco países, la UNESCO y sus socios ponen de relieve los problemas a los que se enfrentan las niñas y los niños para seguir aprendiendo y para regresar a la escuela, donde y cuando estas vuelvan a abrirse con seguridad, y lo que los gobiernos y la comunidad internacional están haciendo para atenuar los daños y salvaguardar los avances hacia la igualdad de género en y a través de la educación.

Un llamamiento a los gobiernos y a sus socios para que sitúen el género en el centro de las políticas y programas de educación, *Cuando las escuelas cierran* es un recordatorio oportuno de que las escuelas no solo son lugares esenciales para el aprendizaje, sino que también son vitales para la salud, el bienestar y la protección de todos los y las estudiantes.

Apoyado con
financiamiento de
la Alianza Mundial
para la Educación

