

‘¿Qué pasará con nuestros niños?’:

El Impacto del Cierre de Escuelas por el COVID-19 en la Protección de la Niñez y las Desigualdades Educativas en Tres Contextos Humanitarios

Junio 2022



LA ALIANZA
PARA LA PROTECCIÓN DE LA NIÑEZ Y
ADOLESCENCIA EN LA ACCIÓN HUMANITARIA



**Red Interagencial para la
Educación en Situaciones
de Emergencia**



Photo: © UNICEF/UNI373011/

© 2022 The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action

Foto de portada: © UNICEF/UN0359857/Schverdfinger

Diseño: [Green Communication Design](#)

Traducción: [Edmundo Miranda Guillén](#)

Las visiones y opiniones expresadas en este reporte son meramente de los autores y de los participantes de la investigación en los tres países de estudio, y no reflejan necesariamente la visión de La Alianza e INEE. Esta publicación puede ser citada libremente. Para más información sobre la publicación, por favor contacte a: knowledge.management@alliancecpha.org

Para aquellos lectores que les gustaría citar este documento, sugerimos hacerlo de la siguiente manera: La Alianza de Protección Infantil en la Acción Humanitaria (2022). “¿Qué pasará con nuestros niños?” El Impacto del Cierre de Escuelas por el COVID-19 en la Protección de la Niñez y las Desigualdades Educativas en Tres Contextos Humanitarios.



Agradecimientos

Este estudio llevado a cabo en diferentes países fue comisionado por La Alianza para la Protección de la Infancia en Acción Humanitaria (The Alliance) en compañía de la Interagency Network for Education in Emergencies (INEE). Esto es el resultado de la colaboración de muchos individuos que trabajan en asuntos relacionados con la protección de la niñez y el bienestar y educación durante la pandemia del COVID-19. Porticus y la Oficina de Población, Refugiados y Migrantes de Estados Unidos (PRM por sus siglas en inglés) financiaron generosamente el estudio, mientras que la Sede Central de UNICEF apoyó el proyecto. El proyecto de investigación estuvo liderado por la Fundación Proteknôn para la Innovación y el Aprendizaje en colaboración con equipos de investigación en los tres países de estudio: Fundación CINDE en Colombia, BIFERD en la República Democrática del Congo (RDC), y el Dr Bassel Akar en el Líbano en colaboración con organizaciones no gubernamentales y organizaciones basadas en la comunidad.

Este reporte fue escrito por Kirsten Pontalti, Laura Lee, y Tim Williams (Fundación Proteknôn para la Innovación y el Aprendizaje) con el apoyo del Dr Bassel Akar, Jonas Habimana, Maria Camila Ospina Alvarado, Andrés Felipe Ospina Serna, Simón Velásquez Matijasevic y Cristhian Torres Pachón. Nidhi Kapur (Fundación Proteknôn) proporcionó apoyo técnico para el proyecto. Estamos agradecidos con nuestros compañeros de investigación, quienes co-analizaron los datos y contribuyeron con valiosos aportes mientras el reporte se llevaba a cabo. Finalmente, estamos agradecidos con nuestro evaluador, Clare Feinstein (Fundación Proteknôn), y con nuestros socios globales, por su apoyo y revisión: Hani Mansourian y Elspeth Chapman (The Alliance); Dean Brooks (INEE) y Rachel McKinney y Mark Chapple (INEE/The Alliance); y Dieuwerke Luiten (Porticus).

Colombia:

Nos gustaría agradecer al equipo de investigación de la Fundación CINDE por su arduo trabajo y perseverancia para co-desarrollar e implementar la investigación en Colombia: Maria Camila Ospina Alvarado, Andrés Felipe Ospina Serna, Simón Velásquez Matijasevic, Cristhian Torres Pachón. También estamos agradecidos con nuestros jóvenes compañeros investigadores, Astrid Zapata y Daniel Contreras, Nathalie Duveiller y su equipo de Consejo Noruego para Refugiados (Colombia), y Luz Alcira Granada Contreras (Proteknôn), por su extraordinario apoyo en la implementación de la investigación. Nos gustaría agradecer de igual manera a las instituciones que apoyaron la investigación: las instituciones educativas Marcelino Champagnant en Armenia, Hugo Ángel Jaramillo en Pereira, Colegio Diego Uñama Mendoza en Bogotá, y la Secretaría de Educación y sus actores en la comunidad educativa; las instituciones de salud Fundación Oncólogos de Occidente, EPS Sanitas, Sured Sur de Salud de Bogotá, y sus actores; la Caja de Compensación Familiar Comfenalco Quindío y Fundación Corposer en Bogotá; y la Asamblea Departamental de Quindío y la Oficina del Alcalde de Pereira. Todas estas instituciones y actores hicieron posible el desarrollo del proyecto de investigación en Colombia.



República Democrática del Congo (RDC)

Nos gustaría agradecer al BIFERD, liderado por Jonas Habimana, por el desarrollo e implementación de este estudio en la RDC. Un agradecimiento especial al investigador nacional Joël Kiramba y Clarisse Eloïse, al igual que a Esperance Kamandi, Elie Havugimana, Martial Shukuru, Bitariho Watt, y Joseph Kamasa (enumeradores). También estamos agradecidos con nuestros jóvenes compañeros investigadores, Sibomana Bizoza Axe y Balume Lukoo. Las siguientes organizaciones contribuyeron dentro del país mediante consejos y retroalimentación en la investigación: El Consejo Noruego para Refugiados, AVSI, Save the Children International, Action Aid, United Nations Children's Fund (UNICEF), War Child Hollande, Village d'Espoir, CAJED, PAF, y World Vision. También estamos agradecidos con las agencias gubernamentales que apoyaron la investigación: Ministro de Relaciones Sociales (DIVAS), Ministro de Género, y el Ministro de Educación Primaria, Secundaria y Terciaria (EPST).

Líbano:

Estamos agradecidos con el Dr Bassel Akar, del Centro de Investigación Aplicada en Educación, Universidad de NotreDame -Louizae, Líbano, quien lideró la investigación en el Líbano, así como con los siguientes investigadores quienes colaboraron en el Desarrollo e implementación del estudio: Jo Kelcey (Universidad Americana Libanesa, Beirut, Líbano), Dzaghig koul Sahagian, (Universidad de Haigazia, Beirut, Líbano), Mohamad Albekaai, y Aya Zakaria. Esta investigación fue facilitada por las organizaciones basadas en la comunidad dentro del país; sin ellos, el enfoque de participación no hubiese sido posible. En Bekaa, estamos agradecidos con los participantes y trabajadores del Programa de Ayudas Múltiple (MAPs), Bekaa, Líbano, en particular con Bayan Louis y Hasan Abbas. En Tiro, agradecemos la colaboración con el Instituto Nacional de Cuidado Social y Entrenamiento Vocacional (o Beit Atfal Assumoud), específicamente Hanan Marhi, Hisham Almiari, y Mohammed Shmaici.

Nuestra apreciación para todos y cada uno de ustedes.

Más que nada, agradecemos a los niños y jóvenes, padres y cuidadores, actores de protección y educación, formuladores de política, y otros quienes compartieron con nosotros sus experiencias y percepciones con el fin de entender mejor cómo el cierre de escuelas impactó a los jóvenes en contextos humanitarias, y cómo podemos mejorar.



TABLA DE CONTENBEIS

Agradecimientos	iii
Términos Clave	viii
Acrónimos y Abreviaturas	ix
RESUMEN EJECUTIVO	x
■ 1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Las preguntas de investigación	3
1.2 Educación y protección en contextos humanitarios	4
1.3 Cierre y reapertura de escuelas por COVID-19	5
1.4 Los contextos de estudio	7
■ 2. METODOLOGÍA	16
2.1 Enfoque de investigación: aprendiendo y trabajando juntos	17
2.2 Equipos de investigación y ubicaciones	19
2.3 Métodos de investigación y análisis	23
2.4 Protocolos de ética y salvaguardia	26
■ 3. HALLAZGO: EL CIERRE DE ESCUELAS AUMENTA LOS FACTORES DE RIESGO Y RESULTADOS ADVERSOS DE PROTECCIÓN	27
3.1 Aumento de riesgos y resultados adversos para las comunidades de cuidado	29
3.2 Aumento de riesgos y resultados adversos para las escuelas y educadores	31
3.3 Aumento de riesgos y resultados adversos para familias	33
3.4 Aumento de riesgos y resultados adversos para niños	35

4. HALLAZGOS: FACTORES QUE PROTEGEN EL BIENESTAR INFANTIL DURANTE EL CIERRE DE ESCUELAS	45
4.1 Conceptualizando el bienestar de los niños y los factores de protección	47
4.2 Medidas adoptadas para fortalecer el bienestar de los niños durante el cierre de escuelas	49
5. HALLAZGO: EL CIERRE DE ESCUELAS Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE REMOTO AUMENTAN RESULTADOS ADVERSOS DE APRENDIZAJE	54
5.1 Enfoques para apoyar el aprendizaje: actores educativos	56
5.2 Enfoques para apoyar el aprendizaje: niños y padres	62
5.3 Desafíos comunes	63
5.4 El cierre de escuelas aumentó resultados adversos de aprendizaje	64
6. HALLAZGO: EL CIERRE DE ESCUELAS AMPLIFICA Y CREA DESIGUALDADES EDUCATIVAS	71
6.1 Acceso desigual al aprendizaje durante el cierre de escuelas	73
6.2 Acceso desigual a la educación cuando las escuelas reabrieron	83
7. CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES	88
7.1 Enfoque de las recomendaciones	89
7.2 Recomendaciones	91
ANEXOS	100
Anexo 1. Métodos y protocolos de investigación	100
Anexo 2. Entrevistas clave con actores globales	103
Anexo 3. El equipo de investigación	104
Notas finales	106

Lista de Recuadros

Recuadro 1.	Objetivos de investigación	xi
Recuadro 2.	¿Qué es un contexto humanitario?	2
Recuadro 3.	Estudio de caso: Mweso, RDC	50
Recuadro 4.	Capturar el aprendizaje e involucrar a los niños participativos y sus comunidades en la planificación de BEI	92

Lista de Tablas

Tabla 1.1	Resultados de investigación	3
Tabla 1.2	Estadísticas de COVID-19 y vacunación en países de estudio	7
Tabla 2.1	Participantes en Colombia	20
Tabla 2.2	Participantes en la RDC	21
Tabla 2.3	Participantes en el Líbano	23
Tabla 2.4	Métodos de investigación por país	25
Tabla 3	Factores que incrementaron y disminuyeron la probabilidad de resultados adversos en protección y bienestar de la niñez durante el cierre de escuelas	36
Tabla 4	Factores de protección y medidas adoptadas para fortalecer el bienestar infantil durante el cierre	48
Tabla 5	Factores que incrementaron y disminuyeron la probabilidad de resultados de aprendizaje adversos durante el cierre de escuelas	65
Tabla 6.1	Impacto de los recursos en el acceso al aprendizaje	77
Tabla 6.2	Encuestas sobre el número de niños que regresaron a las escuelas en Colombia	84
Tabla 6.3	Encuestas sobre el número de niños que regresaron a las escuelas en la RDC	86
Tabla 7.1	Estándares mínimos de acción	91
Tabla 7.2	Guía para el cierre y reapertura de escuelas	99

Lista de Imágenes

Imagen 1.	Cierre y re-apertura de escuelas en países de estudio, 2020-2022	8
Imagen 2.	Modelo de educación equitativo	73



Términos Clave

Término	Definición
Adolescencia	Edad social entre la infancia y adultez que está culturalmente construida en relación al desarrollo observable y cambios en comportamiento. El estudio sigue la definición amplia de “adolescentes” por parte de la OMS como personas de 10 a 19 años de edad ¹ .
Niños	Personas menores de 18 años. Esta es una definición legal que es utilizada por la Convención sobre los Derechos del Niño. La diversidad individual y la especificidad cultural crean diferentes edades sociales para el comienzo o el final de la infancia, es decir, cuando se considera que una persona es un “niño” dentro de su cultura y contexto.
Trabajo infantil	Trabajo remunerado o no remunerado que interfiere con la educación de los niños y afecta negativamente su bienestar emocional, de desarrollo y físico (Norma 12 de CPMS). ²
Empleo infantil	Trabajo remunerado o no remunerado que no interfiere con la educación de los niños y puede contribuir a su bienestar emocional, de desarrollo y físico.
Padre	La paternidad es tanto una posición legalmente definida como una construcción social. Los términos “padre” y “cuidador” se utilizan para referirse a los cuidadores principales de un niño. Esta definición no se limita a los padres biológicos o legales.
Participación	Actividades que facilitan el derecho de un niño o persona a tener voz y voto en los asuntos que le afectan y garantizar su cumplimiento.
Factores de promoción	Los factores de promoción influyen en los resultados positivos del desarrollo en general, independientemente del riesgo.
Factores de protección	Los factores de protección equilibran y amortiguan los factores de riesgo y reducen la vulnerabilidad de un niño. Disminuyen la probabilidad de un resultado indeseable. ³
Aprendizaje de calidad	En la Educación en Desplazamiento y contextos similares, el aprendizaje de calidad (a) “reconoce e incluye la consideración del niño como tal [...] para asegurar la preparación y capacidad de aprender. Importantly, esto va más allá de lo meramente académico” y (b) “debe ser relevante para el potencial futuro del alumno. Se centra tanto en el alumno como en el futuro.” ⁴
Resiliencia	La capacidad de un sistema dinámico o individuo para adaptarse con éxito o recuperarse de los desafíos que amenazan su función, supervivencia o desarrollo. La resiliencia está influenciada por una combinación de respuestas y factores protectores que existen en todas las ecologías sociales de un niño, los cuales deben promoverse para superar los riesgos.
Factores de riesgo	Factores ambientales, experiencias o rasgos individuales que aumentan la probabilidad de un resultado negativo.
Fuerza laboral de servicios sociales	Incluye profesionales y para-profesionales gubernamentales y no gubernamentales, incluyendo trabajadores comunitarios, que llevan a cabo una variedad de funciones esenciales de promoción, prevención y respuesta en nombre de los niños. ⁵
Bienestar (niño)	Un estado dinámico, subjetivo y objetivo de salud física, cognitiva, emocional, espiritual y social, en el que el desarrollo óptimo de los niños se logra a través de: <ul style="list-style-type: none"> • Seguridad contra el abuso, la negligencia, la explotación y la violencia. • Necesidades básicas que se satisfacen, incluidas las que promueven la supervivencia y el desarrollo. • Conexión y cuidado proporcionado por cuidadores consistentes y receptivos. • Relaciones de apoyo con familiares, compañeros, maestros, miembros de la comunidad y la sociedad en general. • Oportunidades para ejercer las capacidades evolutivas basadas en la agencia.⁶
Las peores formas de trabajo infantil	Trabajo forzoso, reclutamiento en grupos armados, trata con fines de explotación, explotación sexual, trabajo ilícito o trabajo peligroso (Norma 12 de la CPMS). ⁷



Acrónimos y abreviaturas

ACPHA	La Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria ("La Alianza")
AEoL	All Eyes on Learning
BIFERD	Bureau d'Information, Formation, Echanges et Recherche pour le Developpement / Oficina de Información, Capacitación, Intercambio e Investigación para el Desarrollo
OBC	Organización basada en la comunidad
CINDE	La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano /International Center for Education and Human Development Foundation
COP	Peso Colombiano
CPMS	Estándares mínimos para la protección infantil en la acción humanitaria
DOPS	Direction d'Orientation Pédagogique et Scolaire
FGD	Discusiones de grupos focales
ICT	Tecnología(s) de información y comunicación
BEI	Brote de enfermedad infecciosa
IDP	Personas internamente desplazadas
INEE	Red institucional para la Educación en Situaciones de Emergencia
INGO	Organización internacional no gubernamental
KII	Entrevistas con informantes clave
LBP	Libra libanesa (moneda)
MAPs	Programas de Ayudas Múltiples
MEHE	Ministerio de Educación y Educación Superior (Líbano)
MoPH	Ministerio de Salud Pública (Líbano)
MOSA	Ministerio de Asuntos Sociales (Líbano)
NFE	Educación no formal
NGO	Organización no gubernamental
NRC	Consejo Noruego para Refugiados
PRM	Población, Refugiados y Migrantes
SGBV	Vioencia sexual y de género
SWSL	Sindicato de Trabajadores Sociales (Líbano)
UNCRC	Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNHCR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNRWA	Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas
USD	Dólar estadounidense
WHO	Organización Mundial de la Salud



RESUMEN EJECUTIVO

■ El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el COVID-19 como una pandemia mundial.⁸ En respuesta, los gobiernos de todo el mundo tomaron la decisión de cerrar todas las escuelas como forma de frenar la propagación del virus COVID-19. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estima que el cierre de escuelas afectó a casi 1.600 millones de estudiantes en 169 países.⁹ La mayoría de los niños en este estudio experimentaron cierres de escuelas, o reaperturas parciales o temporales hasta mediados de 2022.



Los sistemas educativos tenían capacidades muy desiguales para responder al cierre de escuelas con aprendizaje a distancia y apoyo a las familias y niños. El formato más común de aprendizaje remoto fue el aprendizaje en línea (91 por ciento), sin embargo, **1.300 millones de los 1.600 millones de estudiantes fuera de la escuela no tenían conexión a Internet en el hogar, y mucho menos un dispositivo para aprender, además, el conocimiento para usar el Internet era extremadamente bajo** entre los estudiantes, maestros y padres.¹⁰ Además, la mayoría de los aproximadamente 300 millones de estudiantes con acceso en línea se encontraban en países de ingresos altos o medios. Los niños en contextos humanitarios se encontraban entre los menos propensos a poder acceder a la educación digital.¹¹ Esta brecha digital exacerbó las desigualdades educativas en todas partes. En países de bajos ingresos y en contextos humanitarios, el cierre de escuelas también amplificó la crisis preexistente de aprendizaje y acceso a la escuela y aisló a los niños de los servicios de protección que las escuelas. Más allá de esto, se sabía poco sobre cómo los niños que vivían en entornos humanitarios estaban experimentando el cierre de escuelas y el aprendizaje remoto por COVID-19. El presente estudio tiene como objetivo abordar esta brecha. Se basa en datos cualitativos recopilados en contextos humanitarios en tres países y continentes: Colombia, la República Democrática del Congo (RDC) y el Líbano— para comprender cómo los niños han experimentado el impacto del cierre de escuelas por COVID-19 en su protección, bienestar e igualdad de educación. El propósito de este estudio orientado a la acción es garantizar que las perspectivas de los niños y su bienestar holístico estén en el centro de los procesos de toma de decisiones y planificación durante las interrupciones de las enfermedades infecciosas en contextos humanitarios, particularmente en lo que respecta al cierre y la reapertura de escuelas.



Recuadro 1. Objetivos de investigación

Research Objectives	
Objetivos de investigación	Entender cómo los niños han experimentado el impacto que el cierre de escuelas por COVID-19 ha tenido en su protección, bienestar y desigualdades educativas.
Propósito	Asegurar que las perspectivas de los niños y su bienestar holístico estén en el centro de los procesos de toma de decisiones y planificación durante las BEI en entornos humanitarios, particularmente en lo que respecta al cierre y reapertura de escuelas.
Pregunta de investigación	<i>¿Qué desigualdades educativas, riesgos a la protección infantil, factores de protección, y resultados adversos han sido amplificados como parte del cierre de escuelas en contextos humanitarios durante la pandemia del COVID-19?</i>

Metodología de la investigación

Para lograr los objetivos de la investigación, era fundamental involucrar a los niños, los padres y sus comunidades de cuidado en la discusión y la reflexión en torno a la pregunta de investigación. Este enfoque permitió a los niños y participantes no solo compartir sus experiencias personales, sino también compartir sus perspectivas sobre la situación y cómo podría mejorarse.

Para llevar a cabo la investigación, los socios nacionales de investigación se basaron en una serie de métodos de recolección de datos cualitativos, con participantes en dos a cuatro conjuntos humanitarios en cada país. La investigación involucró a 783 participantes de la siguiente manera:

- **Talleres de investigación participative y entrevistas semiestructuradas** (dos por taller) con niños (328), incluyendo niños con discapacidad y enfermedades crónicas.

- **Discusiones de grupos focales** con padres (102), actores educativos (81), y trabajadores sociales (99).
- **Cuestionarios** (115) con niños, padres, educadores y trabajadores sociales (solo en Colombia y la RDC).
- **Entrevistas con informantes clave** a nivel global (14), nacional y subnacional (44) con formuladores de política en temas de educación y protección.

Cada socio nacional de investigación también desarrolló un grupo consultor nacional compuesto por las partes interesadas en educación y protección infantil. A nivel nacional, los hallazgos fueron validados con participantes infantiles y adultos, así como con informantes clave y el grupo consultor nacional.



Hallazgos de la investigación

Hallazgo 1: El cierre de escuelas amplificó los factores de riesgo y los resultados adversos de protección.

El cierre de escuelas y el aprendizaje a distancia contribuyeron al aumento significativo de los resultados adversos de protección para niños, padres, educadores y comunidades, tanto agravando los riesgos ya existentes como creando otros nuevos. A lo largo de los contextos humanitarios, en los tres países de estudio:

- El cierre de escuelas hizo que la comunidad fuera menos capaz de apoyar a los niños, e hizo que las comunidades fueran menos seguras.
- El aprendizaje a distancia requería más tiempo, esfuerzo y energía por parte de los maestros en comparación con la educación en persona, sin embargo, su compensación era la misma (o menos). En consecuencia, el cierre de escuelas afectó la salud mental y física de los maestros, así como su bienestar financiero.
- El cierre de escuelas y el aprendizaje a distancia causaron presión en la capacidad de los padres para satisfacer las necesidades básicas de sus hijos, la cohesión familiar y la salud mental de los miembros de la familia. Esto se debió en parte a que los roles de género y generacionales se cambiaron, y los miembros fueron confinados a espacios pequeños.
- El cierre de escuelas y el aprendizaje a distancia agravaron y crearon amenazas para la protección y el bienestar de los niños. Los riesgos y resultados adversos incluyen, entre otros: problemas de salud mental; pérdida de relaciones; pérdida de recreación; aumentos en el abuso, explotación, violencia y abandono infantil; aumento del embarazo adolescente y matrimonio precoz;

y aumento del trabajo infantil, así como peores formas de trabajo, incluyendo el reclutamiento para grupos armados. Es posible que este aumento en el reclutamiento infantil haya contribuido al aumento documentado de la violencia de grupos armados en Kivu del Norte, RDC y Colombia durante la pandemia (vea el **Capítulo 1.4** Los contextos de estudio).

- Los niños con mayor probabilidad de enfrentar riesgos y resultados adversos fueron los niños que ya eran vulnerables antes de la pandemia, especialmente aquellos con discapacidades, refugiados sirios en el Líbano; niños en la RDC que fueron desplazados internamente, albinos o indígenas; y niños en Colombia que eran venezolanos y/o vivían en lugares informales, zonas fronterizas o rurales.

Hallazgo 2: Factores que protegen el bienestar de la niñez durante el cierre de escuelas

La evidencia sugiere **que los niños de diversos entornos humanitarios conceptualizan el bienestar y los factores de protección de maneras muy similares**, priorizando el bienestar físico y emocional, así como el bienestar relacional y espiritual. El tiempo en la naturaleza y sentirse seguro en la escuela apoyan estas facetas del bienestar. Durante el cierre de escuelas, el estudio encuentra que:

- Los niños utilizaron diversos mecanismos de superación, incluidos pasatiempos, risas, deportes, ayudar a otros y mantener los protocolos de COVID-19. Aislados de amigos y de las escuelas, muchos cambiaron sus lazos sociales a relaciones más próximas.
- Los padres, familiares, maestros y miembros de la comunidad y organizaciones hicieron esfuerzos para fortalecer el bienestar de los niños durante el cierre de escuelas, pero necesitaron significativamente más recursos para cumplir con sus deberes de cuidado.



- Los ministerios gubernamentales y agencias humanitarias no protegieron ni apoyaron la protección de la niñez en los lugares de estudio tan bien como podrían o deberían haberlo hecho, dado que tienen el deber primordial de cuidar a los niños. En parte, esto se debió a que no estaban preparados para responder a una BEI de esta escala.

Hallazgo 3: El cierre de escuelas y el enfoque de aprendizaje a distancia incrementan resultados adversos de aprendizaje.

Este estudio hace todo lo posible para analizar cómo se implementó el aprendizaje a distancia cuando se cerraron las escuelas en cada contexto humanitario, cómo los niños se involucraron con él, las barreras enfrentadas, cómo las familias y educadores trataron de apoyar el aprendizaje, y los resultados de este. Sin embargo, el hecho es que **muy pocos niños en los lugares de estudio tenían acceso a cualquier tipo de aprendizaje en línea**. Incluso en los pocos casos en que el aprendizaje a distancia se implementó relativamente bien, los estudiantes no progresaron y/o fueron promovidos (de grado) cuando no estaba justificado, o estaban increíblemente estresados por las presiones del aprendizaje autodidacta. Dadas estas realidades, el cierre de escuelas contribuyó a resultados de aprendizaje adversos, incluida la pérdida de aprendizaje, la falta de progresión en el aprendizaje, la regresión mental del desarrollo, la pérdida de inversión y esperanza en la escolarización y la deserción escolar.

Hallazgo 4: El cierre de escuelas amplifica y crea desigualdades educativas

El cierre de escuelas y el aprendizaje a distancia aumentaron drásticamente las desigualdades educativas, así como otras desigualdades. Juntas, estas desigualdades afectaron el acceso de los niños a la educación y a la capacidad de aprendizaje en los tres países de estudio durante el cierre de escuelas. Específicamente, la evidencia sugiere que, dentro de los contextos humanitarios, algunos niños enfrentan más desigualdades que otros debido a su ubicación, ingresos, falta de apoyo al aprendizaje, necesidades especiales, discapacidades, y rasgos personales, incluido el género, nacimiento, y composición familiar.

Cuando las escuelas reabrieron, había grupos de niños menos propensos a regresar, otros más propensos a atrasarse en su aprendizaje, y otros más propensos a abandonar la escuela. La reapertura expuso una nueva capa de desigualdades educativas.



Photo: © UNICEF/UN0482860

■ ■ ■ ■ ■ “YO ENTIENDO QUE EL APRENDIZAJE REMOTO ES RESPONSABILIDAD DE UNO, PERO SI UNO NO ENTIENDE, ¿ENTONCES CÓMO LO HAGO?”

– Niña, 17 años, Usme, Bogotá, Colombia



Recomendaciones

Al inicio de la pandemia del COVID-19, la decisión de cerrar las escuelas se basaba en la premisa de que los niños tienen (1) el derecho a la protección contra enfermedades y (2) el derecho a la educación, incluso durante una pandemia. Los principios que sustentan el derecho a la educación en la UNCRC y en los Estándares Mínimos del INEE¹² (Artículos 2 y 3) establecen que la educación debe:

1. Estar disponible; ser accesible, relevante y de buena calidad para todos los niños;
2. Permitir a los niños progresar en su aprendizaje a un nivel apropiado en base a su edad; y
3. Preparar a los niños con la enseñanza y las habilidades necesarias para una transición de la escuela al mundo real

La evidencia en los tres países de estudio demuestra que **es extremadamente difícil implementar un aprendizaje a distancia que satisfaga estos tres criterios durante el cierre de escuelas en contextos humanitarios**.¹³ Si bien existe una buena orientación sobre lo que se necesita para que el aprendizaje a distancia sea exitoso para los niños marginados,¹⁴ el aprendizaje a distancia no puede ser inclusivo y equitativo en contextos humanitarios sin nuevas inversiones sustanciales en recursos digitales; formación de profesores; apoyo específico a poblaciones más vulnerables y marginadas; apoyo a la familia; y el desarrollo de nuevas tecnologías de aprendizaje. Por ende, existe una necesidad urgente de reexaminar los enfoques de aprendizaje, políticas de preparación y respuesta ante BEI, y cómo se toman decisiones con respecto a los cierres y reaperturas de escuelas en contextos humanitarios durante los brotes de enfermedades infecciosas.

Basado en la evidencia de este estudio, el equipo de estudio ofrece las siguientes recomendaciones:¹⁵

1 Los ministros de educación y agencias humanitarias **deben cerrar las escuelas solamente en las circunstancias más extremas, una vez que todas las demás opciones hayan sido agotadas**. Si se toma esta decisión, tanto esta, como su justificación y los planes de reapertura se deben publicar en línea en los sitios web del ministerio nacional y de distrito en al menos dos idiomas relevantes, y ser compartidos a través de medios de comunicación. La justificación debe reflejar la política del plan de respuesta de emergencia ante BEI (ver Recomendación 2).

2 Fortalecer la preparación ante BEI relacionada con la educación y la protección en contextos humanitarios. Los gobiernos y las agencias humanitarias deben evaluar y revisar de inmediato sus planes de respuesta de emergencia ante BEI relacionados con el cierre y la reapertura de escuelas para apoyar el bienestar y la protección integral de los niños durante y después de las BEI. Los planes de emergencia ante BEI deben identificar niveles de riesgo y ajustar un plan de respuesta para cada nivel. Las políticas y planes de respuesta relacionados con el cierre y reaperturas de escuelas deben reflejar el aprendizaje actual, contar con recursos adecuados, orientar el apoyo a poblaciones vulnerables, y ser localmente relevantes y factibles. Los planificadores de respuesta a emergencias deben priorizar el aprender de los educadores sobre lo que funcionó en su contexto durante el cierre de escuelas. Deben usar este aprendizaje para orientar a los educadores sobre cómo adaptarse y usar los recursos existentes para apoyar el aprendizaje en diversos contextos.



En las BEI actuales y futuras, se debe priorizar la salud mental de los niños, familiares y educadores. Los planes de respuesta también deben adoptar un enfoque equitativo, inclusivo, y transformador con respecto al género para garantizar que todos los niños ejerzan su derecho a la educación y protección.

3 Cuando exista un BEI en un contexto humanitario, y sea muy arriesgado¹⁶ mantener las escuelas abiertas por la naturaleza de la enfermedad, las escuelas deben cerrar por un período de tiempo mínimo (según lo acordado en el plan de respuesta de emergencia ante BEI) para:

- Evaluar y mitigar los riesgos asociados con el aprendizaje en persona.
- Consultar con estudiantes, padres/madres, maestros, educadores, y representantes de protección y salud, sobre cómo continuar con el aprendizaje en persona de una manera segura.

- Planear un regreso a la escuela equitativo, seguro e inclusivo.
- Comunicar e implementar un regreso seguro a la escuela.

Si se considera que el riesgo para la salud es demasiado alto como para reunir a estudiantes y maestros para el aprendizaje en persona durante más tiempo del acordado en el plan de respuesta, los esfuerzos se deben centrar en apoyar a los maestros, padres, y niños como socios en el aprendizaje. Los materiales de aprendizaje deben centrarse en materiales que se pueden encontrar en casa, recursos fáciles de usar, etc.

4 En la planificación y respuestas para contextos humanitarios ante BEI, los gobiernos, organismos humanitarios y otros responsables deben rendir cuentas ante los niños. Los mecanismos de responsabilidad y retroalimentación están integrados en las estructuras de toma de decisiones del gobierno local.



1

INTRODUCCIÓN





- El 11 de marzo de 2020, la OMS declaró el COVID-19 como una
- pandemia mundial.¹⁷ A partir de esto, los gobiernos de todo el
- mundo inmediatamente cerraron las escuelas. Los organismos
- humanitarios y de desarrollo rápidamente comenzaron a anticipar cómo el cierre de escuelas afectaría la protección y educación de la niñez, pero las restricciones a la libre circulación por la pandemia hicieron que esto fuese muy difícil de evaluar, especialmente porque nadie sabía cuánto iba a durar la pandemia.

Las primeras evaluaciones, realizadas principalmente con cuidadores adultos, sugirieron que el cierre de escuelas estaba teniendo un efecto perjudicial en la protección y el bienestar de los niños y que este tendría un impacto negativo en las trayectorias de aprendizaje de los niños.¹⁸ Sin embargo, estas evaluaciones proporcionaron muy poca evidencia por parte de los propios niños. Tampoco proporcionaron información específica sobre los contextos humanitarios, donde los niños y los jóvenes enfrentaban riesgos sustanciales para su protección, bienestar y educación incluso antes de la pandemia.

De esta manera, a mediados de 2020, La Alianza para la Protección de la Infancia en Acción Humanitaria (de aquí en adelante, “La Alianza”), inició este estudio para recopilar evidencia de niños, padres, educadores, trabajadores sociales, y otros actores clave en la protección de la niñez, sobre el impacto que el cierre de escuelas por el COVID-19 tuvo en la protección, bienestar, y desigualdades educativas de los niños. Este estudio cualitativo es de los primeros en priorizar las perspectivas de aquellos que fueron impactados directamente por la pandemia del COVID-19, particularmente niños en contextos humanitarios, y el primero en hacerlo en tres diferentes países y regiones: Colombia, RDC, y el Líbano.

Recuadro 2. ¿Qué es un contexto humanitario?¹⁹

Un contexto o entorno humanitario es definido como un lugar, región o país que está experimentando una grave interrupción del funcionamiento de una comunidad, o una sociedad envuelta en grandes pérdidas humanas, materiales,

económicas o ambientales que exceden la capacidad de la comunidad o sociedad afectada para hacer frente utilizando sus propios recursos. Tales interrupciones pueden deberse a una crisis natural

o humana, e incluye contextos que acogen a un gran número de refugiados o desplazados internos. Los entornos humanitarios pueden estar en cualquier fase del proceso de emergencia o recuperación, o bien, pueden estar en un estado prolongado de crisis.



El propósito de este estudio orientado a la acción es asegurarse que las perspectivas de los niños y su bienestar holístico estén en el centro de los procesos de toma de decisiones y planificación durante los BEI en entornos humanitarios, particularmente en lo que respecta al cierre y reapertura de escuelas. Para alcanzar este objetivo, la investigación apuntó a cumplir con los tres resultados específicos listados en la Tabla 1.1.²⁰

Tabla 1.1 Resultados de investigación

Resultado 1:	Los niños, las familias y las comunidades participan activamente en el proceso de investigación y en el codesarrollo de recomendaciones estratégicas relacionadas con el cierre y la reapertura de escuelas por enfermedades infecciosas.
Resultado 2:	Los responsables de la toma de decisiones a nivel mundial y nacional participan en el proceso de investigación y reciben los hallazgos del impacto del cierre de escuelas en la educación de los niños y los resultados de la protección de los niños, con recomendaciones sobre cómo fortalecer los planes de respuesta a la protección, incluyendo la perspectiva de los afectados.
Resultado 3:	Los profesionales de la protección de la niñez, así como los trabajadores de la educación y los servicios sociales, participan activamente en el proceso de investigación. Se les proporcionan hallazgos sobre el impacto del cierre de escuelas en la educación de los niños y los resultados de la protección infantil, y se desarrollan conjuntamente recomendaciones estratégicas sobre cómo fortalecer los planes de respuesta, incluyendo la perspectiva de los afectados.

1.1 Las preguntas de investigación

Este estudio centrado en los niños examina la siguiente pregunta:

¿Qué desigualdades educativas, riesgos a la protección infantil, factores de protección, y resultados adversos han sido amplificados como parte del cierre de escuelas en contextos humanitarios durante la pandemia del COVID-19?

Los resultados del estudio se organizan en torno a las cuatro subpreguntas que guiaron la investigación:

1. ¿Qué factores de riesgo de protección infantil y resultados adversos se han amplificado como resultado del cierre de escuelas durante el COVID-19? ¿Qué factores de protección se han roto como resultado del COVID-19? **(Capítulo 3)**
2. ¿A qué factores de protección han recurrido los niños, familias y comunidades para apoyar el bienestar de los niños durante el cierre de escuelas? **(Capítulo 4)**



3. ¿Qué enfoques han utilizados los niños, familias y comunidades para apoyar el aprendizaje de los niños durante el cierre de escuelas? (**Capítulo 5**)
4. ¿Qué desigualdades educativas han sido amplificadas como resultado del cierre de escuelas por COVID-19 en contextos humanitarios? (**Capítulo 6**)

El análisis destaca las experiencias compartidas y las diferencias entre los tres países y áreas de estudio, así como la forma en que varios de identidad como el género, edad, grupo social, estado legal, discapacidad, ubicación (rural/urbana) y el estado socioeconómico afectaron la experiencia personal, familiar y comunitaria.

1.2 Educación y protección en contextos humanitarios

Antes de la pandemia de COVID-19, el desigual panorama educativo estaba bien documentado. En particular, se sabía que:

- **Los niños refugiados** tienen cinco veces más probabilidades de no asistir a la escuela que los niños no refugiados, y a menudo no pueden acceder a escuelas fuera de su campamento. También tienen muy poco acceso a la educación secundaria.²¹
- Los niños **en regiones y países afectados por conflicto** son más propensos a no asistir a la escuela o salirse antes.²²
- **Los niños que son desplazados internamente** son más propensos a faltar a la escuela y a ser de grupos minoría o indígenas que no hablan el lenguaje en el que se instruyen las clases, y por ende requieren ayuda adicional.²³
- Aproximadamente 90 por ciento de los **niños con discapacidades** en países en desarrollo no asisten a clase.²⁴
- Los niños en contextos humanitarios tienen un **riesgo más alto de dejar la escuela de manera prematura** por matrimonio precoz o embarazo adolescente.²⁵

Estas desigualdades son particularmente problemáticas dado que la asistencia a la escuela y el aprendizaje pueden desempeñar un papel protector en la vida de los niños. La asistencia a la escuela puede mantener a los niños y jóvenes involucrados en el aprendizaje, lo que puede proporcionar oportunidades para la movilidad social y una mayor calidad de vida. La escolarización también mantiene a los jóvenes ocupados en trabajar hacia objetivos constructivos, lo que evita el aburrimiento y los comportamientos de alto riesgo. La escolarización también puede dar distinción; ser un "estudiante" a menudo es valorado por las familias y las comunidades. Por estas razones, asistir a la escuela, al menos hasta secundaria, es uno de los factores más fuertes para prevenir embarazo adolescente y matrimonio precoz,²⁶ trabajo infantil y peores formas de trabajo (incluyendo reclutamiento a grupos armados), y otros factores de riesgo.²⁷



Las escuelas también realizan funciones de protección formales e informales. Muchas escuelas ofrecen servicios formales de protección en forma de asesoramiento, atención médica y apoyo nutricional. De manera informal, los maestros y otro personal escolar a menudo monitorean signos de necesidad, así como la violencia, negligencia, abuso, la explotación y los desafíos de salud mental. En ambos roles, el personal de la escuela ayuda a identificar y reducir las barreras para el aprendizaje y remite a los niños a servicios de apoyo según corresponda.²⁸

Al mismo tiempo, los estudiantes afectados por crisis humanitarias a menudo enfrentan riesgos adicionales de daño y abuso debido a la naturaleza de los contextos humanitarios, que a menudo son sitios de crisis en desarrollo y con un débil apoyo estatal. En las zonas afectadas por conflicto, las escuelas pueden ser blanco de los grupos armados, ya sea para la destrucción o para el reclutamiento de niños en grupos armados. En contextos donde hay menos estado de derecho, los estudiantes tienen más probabilidades de experimentar violencia sexual y de género (VSG) y abuso por parte de maestros y/o compañeros, o violencia en su camino hacia o desde la escuela. Los estudiantes refugiados, desplazados internamente o migrantes también pueden ser blanco de xenofobia en la escuela y su comunidad.²⁹ Estos desafíos deben abordarse para garantizar que los niños ejerzan tanto su derecho a la educación como a la protección.

1.3 Cierre y reapertura de escuelas por COVID-19

La decisión de cerrar las escuelas se basó en las recomendaciones de la OMS de cerrar escuelas para contener los efectos de la pandemia del H1N1 en 2009, así como en los estudios de modelización del COVID-19,³⁰ pero no en estudios de protección infantil. Para finales de marzo de 2020, el cierre de escuelas había afectado a 1.6 mil millones de estudiantes alrededor de 169 países.³¹ En contextos humanitarios, el cierre de escuelas exacerbó la crisis ya existente de aprendizaje y acceso escolar y aisló a los niños de los servicios de protección que las escuelas ofrecen.

Si bien las escuelas cerraron rápidamente, no pasó mucho tiempo antes que la evidencia demostrara que los niños no eran “súper propagadores” (personas que transmiten una enfermedad infecciosa a un gran número de personas), ni era probable que se enfermaran gravemente por COVID-19.³² Además, quedó claro que los daños asociados con el cierre de escuelas superaban en gran medida a los beneficios para la mayoría de los estudiantes. Los riesgos para los niños en contextos humanitarios y de desarrollo han incluido la pérdida de aprendizaje y la deserción escolar;³³ aumento de la violencia doméstica y la violencia contra los niños;³⁴ desafíos de salud mental para los estudiantes y sus familias;³⁵ hambre;³⁶ pérdida de contacto y socialización;³⁷ trabajo infantil y peores formas de trabajo, incluyendo reclutamiento a grupos armados;³⁸ riesgos en línea;³⁹ y embarazos no deseados y matrimonio precoz.⁴⁰ Al mismo tiempo, la pandemia profundizó las desigualdades educativas existentes, así como las desigualdades sociales relacionadas con el género, la pobreza y la discapacidad.⁴¹



Aunque las plataformas en línea fueron la forma más común de aprendizaje a distancia implementadas por los ministerios de educación (91 por ciento), **1.3 mil millones de los 1.6 mil millones de niños no tenían acceso a internet en casa, mucho menos un dispositivo con el cual conectarse, además, el manejo del internet era extremadamente bajo** entre estudiantes, maestros y padres.⁴² Asimismo, la mayoría de los aproximadamente 300 millones de estudiantes con acceso en línea vivían en países de ingresos altos o medios, y no en contextos humanitarios. Los niños refugiados, desplazados internamente y migrantes estaban entre los menos propensos a tener acceso a la educación digital. Alrededor del mundo, los estudiantes que tenían acceso al aprendizaje a distancia encontraron que el aprendizaje remoto era abrumador y estresante cuando se sumaba a otros desafíos relacionados con la pandemia.⁴³ Esto fue especialmente cierto para los niños en entornos humanitarios, que ya viven con estrés y trauma excepcionales.⁴⁴



Photo: © UNICEF/UN0413034/Romero

Los ministerios de educación de todo el mundo también implementaron el aprendizaje a distancia a través de la televisión (85%), paquetes para llevar a casa (82%), apoyo al aprendizaje por teléfono móvil (70%) y emisiones de radio (54%). Sin embargo, en contextos humanitarios y de bajos ingresos, la mayoría de los estudiantes carecían de acceso a televisores, teléfonos móviles, radios, electricidad y recepción celular, por lo que hubo poco o ningún beneficio para estos estudiantes.⁴⁵

Las escuelas estuvieron cerradas en todo el mundo durante casi el 80 por ciento del tiempo de instrucción en persona durante el primer año de la pandemia.⁴⁶ Cuando los ministerios de salud y educación reabrieron las escuelas, a menudo se hizo de manera espontánea y esporádica, con escuelas que cerraron y reabrieron en respuesta a los brotes de COVID-19 y las olas de contagio. A veces, las escuelas fueron parcialmente reabiertas. Es decir, las escuelas se abrieron o permanecieron cerradas en función de su tipo (privado/público), nivel educativo (primario/secundario/terciario) o el área geográfica (asentamiento urbano/rural, formal/informal); o bien, escuelas abrían durante parte de un día, o con rotación



de turnos, en lugar de instrucción a tiempo completo.⁴⁷ Estos patrones sirvieron para aumentar las desigualdades educativas preexistentes. Por ejemplo, las escuelas privadas en Colombia fueron más rápidas en reabrir y permanecieron abiertas para la instrucción a tiempo completo, a diferencia de las escuelas públicas.

A pesar de la evidencia, no hubo una rápida reversión global de las políticas de cierre de escuelas. Basado en la evidencia revisada para este estudio, se sugiere que las escuelas no reabrieron rápidamente porque la guía dominante a nivel mundial se basaba principalmente en problemas relacionados con la salud pública ante BEI, en lugar de análisis de costo-beneficio del impacto que el cierre de escuelas tuvo en la protección, bienestar y desarrollo de la niñez.⁴⁸ A nivel nacional, las escuelas en entornos humanitarios generalmente operan dentro de los sistemas educativos nacionales que ya carecían de recursos antes de la pandemia, lo que dificultaba la respuesta rápida y efectiva durante la pandemia. Como resultado, priorizaron el aprendizaje para las comunidades líderes (ciudadanos) y los centros urbanos.

1.4 Los contextos de estudio

La investigación para este estudio se llevó a cabo en contextos humanitarios en tres países: Colombia, la República Democrática del Congo y el Líbano. Esta sección proporciona algunos antecedentes sobre estos países, incluido su contexto humanitario, las desigualdades educativas, la evolución del COVID-19 y la experiencia del cierre de escuelas.

Cada país respondió a la pandemia de manera similar: cerrando escuelas y espacios públicos, restringiendo la movilidad e implementando estrictos protocolos pandémicos. Sin embargo, todos tuvieron diferentes tasas de infección, muertes relacionadas a COVID-19, y vacunación. (Tabla 1.2).

Tabla 1.2 Estadísticas de COVID-19 y vacunación en países de estudio⁴⁹

ESTADÍSTICA	COLOMBIA	RDC	LÍBANO
Población (2020)	50,882,884	89,561,404	6,825,442
Número de infectados	6,095,316	86,767	1,095,959
Número de muertes	139,821	1,337	10,369
Casos por 100,000 habitantes	11,979	97.85	16,087
Muertes por 100,000 habitantes	274.79	1.49	152.5
Personas con al menos una dosis de vacuna	82.8% (42,136,168)	1.2% (1,064,851)	39.3% (2,679,956)



Imagen 1. Cierre y reapertura de escuelas en los países de estudio, 2020-2022⁵⁰

ESTADO DE LA ESCUELA



ESTADO

Descanso académico: Las escuelas están en descanso *programado* para la mayoría de los estudiantes. Todas las actividades instructivas están suspendidas durante este período.

Totalmente abiertas: Las escuelas están abiertas y en clases presenciales para la mayoría de la población estudiantil.

Parcialmente abiertas: Las escuelas están: (a) abiertas en ciertas regiones y cerradas en otras; (b) abiertas para ciertos grados o grupos de edad; y/o (c) abiertas con tiempo presencial reducido, combinado con aprendizaje a distancia (enfoque híbrido).

Cerradas por COVID-19: Cierre de instituciones educativas por *decreto de gobierno* afectando a la mayoría de la población estudiantil.

También hubo diferencias notables en los patrones de cierre y reapertura de escuelas de cada país, como lo ilustra la Imagen 1 anterior. Los países reportan actualmente que las escuelas están "totalmente abiertas". Sin embargo, como muestra la evidencia, las escuelas de muchos niños viviendo en contextos humanitarios en los tres países no han abierto aún.



1.4.1 COLOMBIA

Han pasado poco más de cinco años desde que se firmó el Acuerdo de Paz entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), dando fin a seis décadas de conflicto. Los conflictos armados y los desplazamientos masivos se han intensificado a medida que los grupos armados aumentan su control territorial de áreas estratégicas para llevar a cabo el tráfico de drogas. De enero a noviembre de 2021, 58,750 personas fueron desarraigadas por 134 eventos de desplazamiento masivo, un aumento del 170 por ciento con respecto al mismo período en 2020.⁵¹ A finales de 2021, Colombia alberga el mayor número de desplazados internos en el mundo, con un estimado de 8.24 millones de colombianos que se han visto obligados a huir de sus hogares pero no han buscado seguridad en otro país (actualizado el 31 de marzo de 2022).⁵² Los niños se han visto significativamente afectados por el aumento de la violencia. Entre 2020 y 2021, hubo un aumento del 88 por ciento en el número de jóvenes afectados por conflictos, de los cuales casi la mitad también fueron desplazados por este, y un número notable fueron reclutados en grupos armados.⁵³ Las mujeres, los pueblos indígenas, los afrocolombianos y los líderes sociales también se han visto gravemente afectados por el aumento de la violencia.

Colombia también alberga la segunda población de refugiados y migrantes más alta del mundo, con un estimado de 1.84 millones de migrantes y refugiados venezolanos (actualizado el 31 de agosto de 2021).⁵⁴ La mayoría de la población (393,716 personas) vive en Bogotá.⁵⁵ En febrero de 2021, el gobierno colombiano acordó proporcionar un estatus de protección temporal de diez años a los venezolanos en el país, pero más de la mitad de la población aún no se ha regularizado, lo que afecta su capacidad para acceder a servicios esenciales, protección y asistencia.⁵⁶

Colombia tiene la tasa estimada de desigualdad más alta de América Latina y el Caribe (coeficiente de Gini de 54.2, 2020).⁵⁷ Antes de la pandemia de COVID-19, ya existían desigualdades significativas en la educación.

En los sitios de estudio, los niños que eran migrantes (venezolanos), desplazados internos o que vivían en áreas de asentamientos rurales o informales estaban en desventaja por la pobreza y el hambre y la falta de servicios, incluyendo escuelas, infraestructura, policía y salud. Un estudio de 2021 del Gobierno de Colombia evidencia que el 11.5 por ciento de los niños no asistían a la escuela antes de la pandemia.⁵⁸ Además, se estima que el 75% de los niños venezolanos no asistían a la escuela, y los que sí asistían tenían dificultades para desarrollar habilidades de alfabetización y aritmética.⁵⁹ En 2018, solo el 38 por ciento de los estudiantes tenía acceso a Internet y a un dispositivo para el aprendizaje en línea.⁶⁰ La violencia y la contención comunitaria por parte de los grupos armados también han creado una barrera para el acceso seguro a la educación y los servicios de salud, particularmente en las regiones a lo largo de la costa del Pacífico y la frontera con Venezuela.



Sitios sub-nacionales para la investigación en Colombia

SITIO 1:

Ubicación: Cundinamarca: Usme y Soacha

Descripción: Estas áreas se caracterizan por la pobreza, nulo acceso a servicios públicos, hacinamiento, y pandillas. Son el hogar de muchas personas desplazadas y migrantes venezolanos.

SITIO 2:

Ubicación: Región Cafetalera: Armenia y Pereira

Descripción: Distritos con altos niveles de pobreza, en especial las zonas rurales.

SITIO 3:

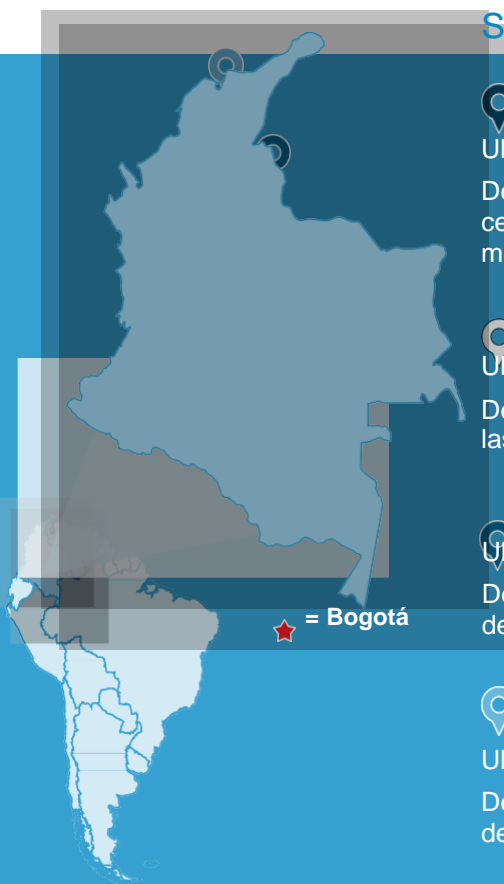
Ubicación: Norte de Santander (Ocaña)

Descripción: Departamento con altos niveles de migración, desplazamiento interno, conflicto civil y áreas rurales.

SITIO 4:

Ubicación: Magdalena (Santa Marta)

Descripción: Departamento con altos niveles de migración, desplazamiento interno, conflicto civil y áreas rurales.



Educación y la pandemia de COVID-19

Al principio de la pandemia de COVID-19, el Gobierno Nacional cerró todas las instituciones educativas a través del Decreto 457 (24 de marzo de 2020). Con este decreto se implementaron protocolos de aislamiento obligatorios en todo el país.⁶¹ Entre mayo y julio de 2020, el Ministerio de Educación propuso varias medidas y alternativas para la reapertura de las escuelas, pero el sector educativo no estaba preparado para asumir tales medidas porque no confiaban en poder apoyar un regreso seguro a la escuela con los recursos existentes. El gobierno ordenó la reapertura de las instituciones hasta el 15 de julio de 2021. Inicialmente, los estudiantes alternaban su asistencia para evitar aglomeraciones en las escuelas.⁶² En enero de 2022, las escuelas volvieron a la asistencia completa, pero no a los días completos.⁶³

Durante el cierre de las escuelas, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Tecnologías de la Información emitieron orientaciones e implementaron varias modalidades de aprendizaje a distancia, y la mayoría de las instituciones continuaron con algún nivel de actividad de aprendizaje a distancia.⁶⁴ Según los informes, también apoyaron a estudiantes y maestros al no cobrar tarifas de datos por plataformas digitales, y proporcionaron computadoras a 79,345 estudiantes y 4,000 maestros.⁶⁵



Sin embargo, un estudio de 2021 encontró que solo el 1.8 por ciento de los encuestados recibió un paquete de datos, y el 94.5 por ciento no recibió nada.⁶⁶

Incluso si hubieran recibido un paquete de datos, la cobertura de Internet y celular en áreas rurales remotas no es adecuada para apoyar el aprendizaje virtual.⁶⁷ Expertos en educación concluyen que la pandemia y el cierre de escuelas resaltaron "las deficiencias estructurales de la infraestructura escolar, la ausencia de una base real para la gestión de modelos híbridos, el acceso a las TIC [tecnologías de la información y las comunicaciones] y la conectividad, [así como] desigualdad social".⁶⁸

Durante la pandemia, Colombia también experimentó protestas en todo el país y una huelga nacional en abril y mayo de 2021 en respuesta a los aumentos de impuestos planificados por el gobierno y la privatización de la atención médica, así como la persistente desigualdad social y la brutalidad policial. En los levantamientos, muchos civiles, incluidos jóvenes, fueron asesinados.⁶⁹ Las medidas por la pandemia también aumentaron el desempleo, la pobreza y los precios de los alimentos. Juntos, estos desafíos contribuyeron a un aumento de los riesgos para los niños: hambre; negligencia y abuso; violencia en todas sus formas; conflicto doméstico;⁷⁰ y el trabajo infantil y peores formas de trabajo, incluido el reclutamiento para grupos armados.⁷¹

■ ■ ■ ■ ■ “LAS GUERRILLAS SIEMPRE ESTÁN PESCANDO NUEVOS MIEMBROS EN LOS RÍOS” DIJO UN ADMINISTRADOR ESCOLAR. ‘CON LOS NIÑOS FUERA DE CLASE, ESTE LUGAR SE CONVIRTIÓ EN UN ACUARIO.’”⁷¹

1.4.2 LA RDC (Provincia Kivu del Norte)

La RDC es un país rico en diversidad cultural, geográfica y lingüística, así como en recursos. También tiene una población joven, con una edad media de 17 años.⁷² Sin embargo, la RDC también se caracteriza por un estado casi constante de crisis política, pobreza y desnutrición, conflictos prolongados y ciclos agudos de violencia, particularmente en el corredor este del país donde se llevó a cabo la investigación. En la zona operan 122 grupos armados no estatales, desencadenando ciclos de desplazamiento masivo de la población, en particular en las provincias de Kivu del Norte y del Sur, Ituri y Tanganica.⁷³ El reciente conflicto armado en los territorios de Rutshuru y Masisi, donde se llevó a cabo el estudio, ha desplazado a más de 125,000 personas y ha cerrado más de 60 escuelas. A la fecha, más de 2.2 millones de personas en la RDC han sido desplazadas.⁷⁴ La situación humanitaria sigue empeorando: 7 millones de personas más necesitan asistencia en 2022 que en 2021.⁷⁵ **Obligados a abandonar sus hogares -generalmente en múltiples ocasiones- los niños en las provincias del este viven precariamente, con acceso limitado al agua potable, comida, servicios básicos, y educación, condiciones que limitan su derecho a una vida seguro y digna.**⁷⁶



Sitios sub-nacionales para la investigación en DRC

SITIO 1:
Ubicación: Territorio Masasi: Mweso y Kitshanga, Provincia de Kivu del Norte
Descripción: Estos sitios han experimentado repetidos conflictos armados y son el hogar de un número cada vez mayor de familias desplazadas internamente. La investigación se llevó a cabo con personas desplazadas internamente viviendo en campamentos, y niños desamparados.

SITIO 2:
Ubicación: Territorio de Rutshuru: Centro de Rutshuru y Kiwanja, provincia de Kivu del Norte
Descripción: Estos sitios han experimentado décadas de conflictos armados (en curso) y desastres geo climáticos. La investigación se llevó a cabo con personas desplazadas internamente viviendo en campamentos, y niños desamparados.

★ = Kin

La educación y la pandemia de COVID-19

Una iniciativa presidencial en septiembre de 2019, conocida como "Operacionalizar la educación gratuita", aumentó masivamente las tasas de matrícula escolar.⁷⁷ Sin embargo, debido a que no se asignaron recursos para acomodar estas tasas de matrícula, esto condujo a un aumento del hacinamiento, con un promedio de 80 a 150 alumnos por aula y tres o más estudiantes por pupitre.⁷⁸ Según los participantes, las escuelas tenían letrinas desbordadas, o ninguna, y terrenos escolares desiguales que causaban accidentes. En la provincia de Kivu del Norte, los efectos de la nueva política, la deficiente infraestructura escolar, la escasa disponibilidad de material escolar y los conflictos y desplazamientos en curso, incluidos los ataques a las escuelas, han sido obstáculos para la educación de los niños.⁷⁹

Las BEI no son nuevas en la RDC, que se ha enfrentado a brotes persistentes de enfermedades endémicas, incluido el ébola, en las provincias ecuatoriales y, más recientemente, en Kivu del Norte. Durante el 10mo. brote de ébola en Kivu del Norte (que terminó en junio de 2020), las escuelas ubicadas en áreas afectadas por el ébola permanecieron abiertas con mayores medidas de higiene y saneamiento. Sin embargo, cuando se declaró que la COVID-19 era una pandemia, el gobierno cerró las escuelas el 19 de marzo de 2020, afectando a más de 27 millones de niños.⁸⁰



En agosto de 2020, las escuelas reabrieron temporalmente para realizar los exámenes nacionales a estudiantes de primaria, secundaria y universidad en su último año. La reapertura completa para todos los grados tuvo lugar en octubre de 2020. Sin embargo, las escuelas solo estuvieron abiertas durante dos meses antes de cerrarse debido a otra ola de COVID-19. Además, las escuelas públicas permanecieron cerradas debido a una huelga de maestros que comenzó en octubre de 2021, lo que provocó protestas por parte de los niños.⁸¹ Las escuelas finalmente se abrieron el 22 de mayo de 2022, siendo las escuelas privadas las primeras en abrir.

Durante el cierre de las escuelas, se pusieron en marcha algunas medidas de aprendizaje a distancia.⁸² Entre ellas figuraba un programa de aprendizaje financiado por UNICEF que incluía emisiones de radio y la distribución de 450.000 cuadernos de ejercicios y radios con energía solar. Sin embargo, las desigualdades geográficas, de ingresos y de género afectaron el acceso de los estudiantes al aprendizaje digital. En particular, se encontraban en desventaja los niños de las zonas rurales, las familias más pobres, los niños afectados por el desplazamiento de la población y las niñas.⁸³

Durante la pandemia de COVID-19, hubo un aumento en los precios, colapso económico y un número récord de personas en el país que enfrentan hambre aguda.⁸⁴ En este tiempo, la RDC se ha enfrentado a seis brotes distintos de enfermedades infecciosas, incluidos el sarampión, la meningitis, el cólera y el ébola, lo que supone una carga adicional para un sistema de salud ya sobrecargado.⁸⁵ Kivu del Norte, que enfrentó la segunda epidemia de ébola más grande del mundo en 2018, logró contener dos rebrotes de ébola en 2021 en medio del conflicto armado en curso y el desplazamiento de la población.⁸⁶ Además, la capital de Kivu del Norte, Goma, y sus alrededores se vieron gravemente afectadas por la erupción volcánica del Monte Nyiragongo el 22 de mayo de 2021, que desplazó al menos a 400.000 personas y dejó a la mitad sin acceso a agua potable. La región se vio aún más afectada por las inundaciones que causaron desplazamientos y destrucción de la infraestructura básica.⁸⁷ Estos desafíos, junto con el cierre de escuelas, agravaron las preocupaciones existentes de protección infantil para los niños en las provincias orientales, incluido el matrimonio precoz, la violencia sexual, el trabajo infantil y peores formas de trabajo (incluido el trabajo en minas y el reclutamiento por grupos armados), la orfandad, la pobreza y la falta de necesidades básicas, como alimentos, agua potable, refugio y apoyo psicosocial.⁸⁸

1.4.3 LÍBANO

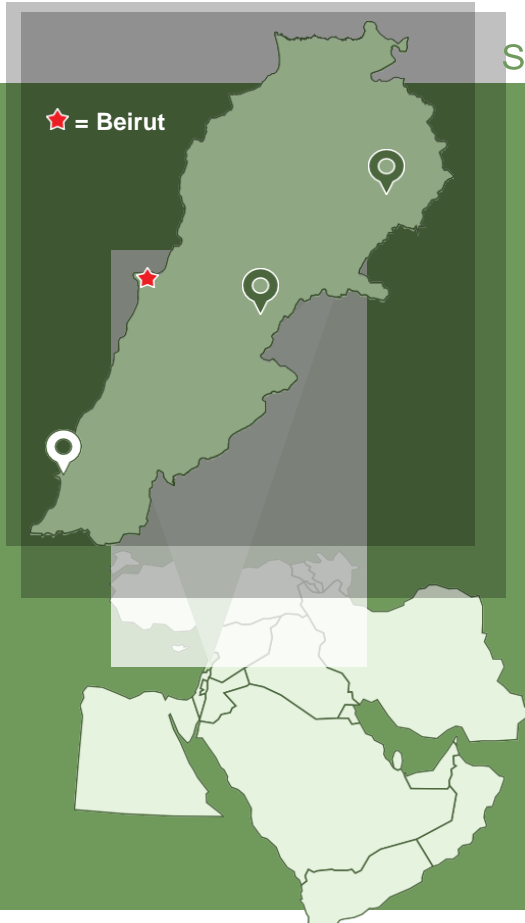
Líbano acoge actualmente la mayor cantidad de refugiados per cápita de cualquier país, con un estimado de 1.5 millones de refugiados sirios y 13,617 refugiados de otras nacionalidades.⁸⁹ Desde el inicio de la revolución libanesa en octubre de 2019, la economía del Líbano ha estado en constante declive hasta el punto del colapso. La moneda del país ha perdido el 90 por ciento de su valor, lo que ha disparado el precio de los alimentos, el combustible y otros productos básicos.



La escasez de combustible ha causado apagones generalizados. En agosto de 2020, la explosión del puerto de Beirut dañó o destruyó infraestructura vital, incluidas 183 instalaciones educativas, que afectaron a más de 77.000 estudiantes.⁹⁰ **Para 2021, más del 80 por ciento de los residentes del país experimentaron déficits en sus derechos básicos, incluido poco o nulo acceso a la salud y la educación, vivienda inadecuada y falta de electricidad, alimentos y agua.**⁹¹ Las crisis políticas, socioeconómicas y de salud del Líbano han afectado duramente a las familias libanesas y refugiadas más vulnerables. Los niños que participaron en el estudio dijeron que ahora les lleva horas encontrar pan, y las tiendas en los campos de refugiados son más caras que fuera del campamento. El pan que solía costar LBP250 ahora cuesta LBP10,000. Los niños también tienen miedo de ir a buscar pan, debido a un aumento de la violencia armada como consecuencia de la escasez de gasolina.

El impacto devastador de la crisis económica ha dejado a las familias libanesas y refugiadas luchando por mantenerse calientes en el frío y tratando de evitar el hambre.⁹² Los confinamientos prolongados y repetidos por la pandemia, así como la hiperinflación, han exacerbado significativamente estos desafíos, especialmente para las comunidades vulnerables y las personas que trabajan en el sector informal y dependen de los salarios diarios. Los participantes de la investigación en Sur (también conocido como Tiro) informaron que ha habido muchas muertes en los campos de refugiados debido a COVID-19. Los cortes de energía han hecho imposible mantener a las personas en máquinas de oxígeno.⁹³

Sitios subnacionales para la investigación en el Líbano



SITIO 1:

Ubicación: Taanayel en el valle central de Bekaa y Arsal, una ciudad en la frontera entre el Líbano y Siria en el norte de Bekaa.

Descripción: Taanayel es un paisaje agrícola para la cría de animales y cultivos. Aarsal es el hogar de más de 67.000 refugiados sirios que viven en asentamientos informales de tiendas de campaña.⁹⁴ La investigación se llevó a cabo con refugiados sirios y familias libanesas de bajos ingresos.

SITIO 2:

Ubicación: Campamento bourj Al Shamali, Sur, Sur del Líbano

Descripción: Más de 20.000 personas, en su mayoría refugiados palestinos. La investigación se llevó a cabo con refugiados palestinos y familias libanesas de bajos ingresos.



Educación y cierre de escuelas

Antes de la pandemia, la educación pública en el Líbano carecía de fondos suficientes y la calidad de la educación se percibía como deficiente. Las escuelas públicas atienden a estudiantes libaneses, que representan alrededor del 35% de la población. Las escuelas públicas del Líbano están abiertas a los niños refugiados sirios a través de un sistema de doble turno: los estudiantes libaneses asisten al turno de la mañana, mientras que los estudiantes sirios asisten al segundo turno de la tarde. Sin embargo, el segundo turno no es prioridad para el gobierno. Además, el sector de la educación funciona con un sistema de cuotas para determinar el acceso de los no libaneses. Como resultado de estas realidades, la mayoría de los sirios optan por asistir a la educación no formal (ENF) proporcionada por ONGs y grupos de la sociedad civil, a pesar que estas no proporcionan un certificado de graduación escolar.⁹⁵ En los últimos años, la crisis económica ha obligado a muchas familias libanesas a trasladar a sus hijos de escuelas privadas a públicas.⁹⁶ Es probable que esto tenga efectos en cadena para los niños sirios en edad escolar, de los cuales el 63% no podía acceder a un cupo antes de la pandemia.



Photo: © UNICEF/UNI372729

Los estudiantes palestinos refugiados en el Líbano asisten a escuelas privadas o de UNRWA (65 en total), de las cuales la mayoría imparten educación básica o primaria, siguiendo el plan de estudios y la estructura de exámenes de las escuelas libanesas. Sin embargo, UNRWA se ha enfrentado a sucesivas crisis de financiación a lo largo de sus 70 años de historia, y en particular en los últimos años.⁹⁷ La precariedad financiera de la agencia socava la calidad de sus servicios, la sostenibilidad de sus escuelas y el acceso continuo de los niños a la educación.

Las múltiples crisis del Líbano han ejercido una gran presión sobre un sistema educativo que ya está en dificultades.⁹⁸ El 2 de marzo de 2020, el gobierno libanés emitió una decisión de cerrar todas las escuelas e instituciones educativas para garantizar la seguridad de los maestros y

estudiantes. El Ministerio de Educación desarrolló una estrategia de educación a distancia, pero no comenzó a implementarla hasta un año después de la pandemia. En consecuencia, el aprendizaje a distancia se realizó principalmente por iniciativa de escuelas y maestros individuales. Más de 1,2 millones de niños en escuelas públicas, privadas, semiprivadas y de UNRWA se vieron afectados por el cierre de escuelas. Además, casi 30.000 niños y jóvenes en NFE han visto interrumpida su educación.⁹⁹ A junio de 2022, la mayoría de los niños refugiados aún no han regresado a sus escuelas.



2

METODOLOGÍA





- Es importante comenzar reconociendo las realidades de conducir investigaciones en un contexto de crisis, especialmente durante la pandemia de COVID-19. Los equipos de investigación y participantes experimentaron restricciones cambiantes de la pandemia y el advenimiento de nuevas cepas además de las crisis política, económicas y ambientales existentes:

- En Colombia, el país enfrentó aumentos en la violencia armada en las regiones fronterizas, así como protestas en todo el país y una huelga nacional en abril y mayo de 2021.
- El equipo de investigación y participantes en la RDC enfrentaron desplazamientos debido a la erupción del Monte Nyiragongo, casos de ébola, casos de secuestro, conflictos armados, inundaciones y huelgas de maestros.
- El equipo de investigación y participantes en el Líbano enfrentaron crisis política, huelgas de maestros, la explosión del puerto de Beirut y las consecuencias políticas subsiguientes, colapso económico y la escasez de combustible, electricidad y productos farmacéuticos.

Estas crisis se sumaron a los desafíos asociados con la planificación, recopilación y análisis de datos y la defensa durante una pandemia. Al mismo tiempo, la pandemia exacerbó los desafíos que afectaban a los niños y las familias, incluidos nuestros equipos de investigación y participantes, antes de la pandemia. A pesar de estos desafíos, los equipos nacionales de investigación llevaron a cabo el trabajo, adaptando el cronograma y el enfoque para garantizar que cada paso fuera factible y éticamente responsable. La recopilación de datos primarios se llevó a cabo de enero de 2021 a diciembre de 2021, con el análisis de datos, la validación y el trabajo de defensa de enero a junio de 2022.¹⁰⁰

2.1 El enfoque de investigación: Aprendiendo y trabajando juntos

El estudio empleó una metodología cualitativa centrada en el niño, participativa y dirigida localmente.

El diseño y la implementación del estudio se basaron en la premisa de que los niños y jóvenes son actores que no solo entienden las realidades cotidianas del cierre de escuelas durante COVID-19, sino que también actúan para fortalecer su bienestar y el bienestar de quienes los rodean.¹⁰¹ Cada equipo de investigación nacional incluyó a dos jóvenes investigadores, que ayudaron a facilitar la investigación con niños. Poner **a los niños en el centro de la metodología de estudio** sienta las bases para desarrollar recomendaciones centradas en el niño relacionadas con el cierre de escuelas y la protección de los niños durante las futuras BEI.



Photo: Lebanon 2021/Akar



■ ■ ■ ■ ■ “MUCHAS VECES, PASAMOS POR ALTO ESTAS SITUACIONES. PERO NOS ESTÁN PIDIENDO QUE REFLEXIONEMOS SOBRE LA PANDEMIA, QUE NOS SENTEMOS A PENSAR POR QUÉ SUCEDIÓ, DÓNDE ESTÁ LA RESPONSABILIDAD EN ESTE CASO, CÓMO SE PODRÍA HABER EVITADO”.

– Informante clave de la fuerza laboral de servicios sociales, Bogotá, Colombia

La metodología adoptó un **enfoque participativo** que involucró a niños y jóvenes de 10 a 18 años, así como a padres, actores educativos, los trabajadores de servicios sociales y tomadores de decisiones. Los métodos de investigación fueron diseñados para fomentar el compromiso y la creatividad de los niños y obtener sus experiencias y puntos de vista. Los métodos y talleres de validación también fueron diseñados para fomentar la reflexión e informar la acción: Se pidió a los participantes sus recomendaciones relacionadas con el cierre de escuelas y la toma de decisiones de reapertura. Los participantes expresaron su agradecimiento por la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias y recomendaciones.

El estudio empleó un **modelo de asociación colaborativa**. Los socios nacionales de investigación que tenían experiencia en la realización de investigaciones con niños dirigieron la investigación en cada país con el apoyo de organizaciones comunitarias en cada comunidad. Los socios nacionales diseñaron conjuntamente la metodología y las herramientas de investigación, pusieron a prueba los métodos con las poblaciones objetivo e implementaron la investigación. Se aseguraron de que los métodos fueran apropiados para cada entorno, grupo de participantes y protocolos locales de COVID-19. Dirigieron los procesos de revisión ética a nivel de país y se aseguraron de que los procedimientos de salvaguardia estuvieran en vigor durante todo el proceso de investigación. Analizaron sus propios datos y contribuyeron al análisis global.

El estudio también fue diseñado, implementado y analizado bajo un enfoque de género, generacional, de derechos y de inclusión.

El estudio empleó un **enfoque de género y generacional** para explorar cómo los cierres de escuelas afectaron a los niños que se identificaron como niñas y niños, y padres, de manera similar y diferente. Un enfoque generacional proporciona información sobre el conocimiento, las habilidades y los recursos que los padres/cuidadores necesitan para apoyar la educación de sus hijos.

La metodología de investigación también utilizó un **enfoque basado en los derechos y centrada en la equidad**. El punto de partida fue que los niños tienen derecho a ser consultados sobre cuestiones que afectan sus vidas. Para comprender las experiencias y percepciones de los niños en contextos humanitarios, los participantes fueron seleccionados de grupos marginados, que incluían desplazados internos, refugiados, migrantes y poblaciones de acogida de bajos ingresos. Los equipos de investigación también seleccionaron a niños y padres con discapacidades y enfermedades crónicas, con el objetivo de obtener una representación del 15 por ciento en el estudio.



Los datos se analizaron con un enfoque de equidad, prestando especial atención a las experiencias de los más marginados, de modo que la programación futura fortalezca a todos los niños y jóvenes, incluidos los más vulnerables.

2.2 Equipos de investigación y ubicaciones

2.2.1 Los equipos de investigación

El equipo de investigación consistió en un equipo de investigación global y un socio de investigación nacional en cada país. El equipo de investigación global estuvo liderado por la [Fundación Proteknôn para la Innovación y el Aprendizaje](#), en nombre de La Alianza y en estrecha colaboración con la INEE. El equipo global dirigió la planificación de la investigación, identificó y seleccionó socios nacionales de investigación, proporcionó capacitaciones y protocolos éticos, dirigió el desarrollo conjunto de las herramientas de investigación y desarrolló los informes de investigación globales. El socio nacional de investigación en Colombia fue la [Fundación CINDE](#) (*Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano*); en la RDC fue [BIFERD](#) (Bureau d'Information, Formation, Echanges et Recherche pour le Développement); y en el Líbano el estudio estuvo a cargo del Dr Bassel Akar. Los socios nacionales de investigación establecieron asociaciones con OBC locales, capacitaron a sus equipos de investigación (incluidos los investigadores jóvenes), crearon un grupo nacional de asesoramiento y defensa, desarrollaron conjuntamente las herramientas de investigación y contribuyeron al análisis, la redacción y los esfuerzos locales de promoción y difusión. En el [Anexo 3](#) se pueden encontrar más detalles sobre el equipo de investigación.

Además, cada socio nacional creó un grupo nacional de asesoramiento y promoción compuesto por responsables de la formulación de políticas, actores de la sociedad civil y organizaciones centradas en los niños. Estos grupos compartieron su asesoramiento sobre la implementación de la investigación y proporcionaron aportes sobre la estrategia nacional de promoción.

2.2.2 Ubicaciones de investigación y selección de muestras

En cada país, los equipos nacionales llevaron a cabo investigaciones en al menos dos lugares. Se seleccionaron sitios para capturar las experiencias de las poblaciones desplazadas/refugiadas/migrantes, así como de las comunidades de acogida (no desplazadas) de bajos ingresos. Para entender cómo los niños experimentaron el impacto del cierre de escuelas por COVID-19 (en comparación con los cierres por otras razones), y desentrañar cómo el impacto del cierre de escuelas difiere del impacto de la pandemia en general, los investigadores seleccionaron grupos de niños para participar que estaban (1) en la escuela y (2) fuera de la escuela antes de la pandemia. El grupo de muestra fuera de la escuela fue más pequeño, pero esos jóvenes proporcionaron información sobre dinámicas más amplias que caracterizaron las vidas de los niños vulnerables en cada contexto. Los equipos también seleccionaron a niños con una discapacidad o enfermedad crónica para garantizar que se capturara su experiencia.



COLOMBIA

En Colombia, CINDE realizó investigación cualitativa con World Vision en dos departamentos, Cundinamarca (sur de Bogotá) y la Región Cafetera. Además, el Consejo Noruego para Refugiados (NRC) realizó cuestionarios en el Norte de Santander (Ocaña) y Magdalena (Santa Marta), departamentos con altos niveles de migración, desplazamiento interno y conflicto civil, así como en áreas rurales.

En Cundinamarca, la mayoría de los participantes viven y trabajan en Usme y Soacha, que incluyen áreas urbanas y rurales en el sur de Bogotá. En estas áreas, convergen varios desafíos, incluidos los bajos ingresos y el alto desempleo, el acceso deficiente a los servicios públicos, la baja inversión en educación, el hacinamiento y la inseguridad debido a la presencia de bandas criminales. También hay un alto número de personas desplazadas y migrantes venezolanos.¹⁰² En la Región Cafetera, la investigación se llevó a cabo en Armenia, la capital del Quindío, y Pereira, la capital de Risaralda, donde un gran porcentaje de personas viven en la pobreza (45.3% y 40.6%, respectivamente).¹⁰³

El NRC realizó cuestionarios presenciales con niños y jóvenes de su Programa Puente (educación no formal) y sus padres, en el municipio de Ocaña. Este grupo incluía víctimas del conflicto armado interno colombiano y venezolanos, así como jóvenes que no asistían a la escuela. Adicionalmente, el NRC encuestó a docentes de educación formal de sus Modelos Educativos Flexibles y docentes del Programa Puente (estrategia de educación no formal desarrollada como transición a la escolarización) en contextos rurales de Norte de Santander.

Tabla 2.1 Participantes en Colombia

MÉTODO & GRUPO PARTICIPANTE	COLOMBIA			
	Cundinamarca	Región Cafetera	Encuesta	TOTAL
Niños de primaria	28	28	0	56
Niños de secundaria	24	26	1	51
Talleres: Niños fuera de clase (pre-COVID-19)	6	3	19	28
Padres	9	12	20	41
Interesados en la educación	11	16	15	42
Trabajadores servicio social - NGO	6	10	0	16
Trabajadores servicio social - GOB	2	18	0	20
Entrevistas con informantes clave	9	8	N/A	17
PARTICIPANTES TOTALES	95	121	55	271



La RDC

La investigación en la RDC se llevó a cabo en los territorios de Rutshuru y Masisi de la provincia de Kivu del Norte. Tanto Mweso como Rutshuru son zonas agrícolas rurales, donde más del 90% de la población son pequeños agricultores. Las guerras y los conflictos armados han empobrecido a las poblaciones al impedirles acceder a sus campos y llevar los productos al mercado.

En Rutshuru, la investigación se llevó a cabo en dos lugares: el Centro Rutshuru y Kiwanja, zonas que han sufrido atrocidades persistentes, conflictos armados, desastres naturales y violaciones de los derechos del niño. Al ser un territorio que limita con dos países, Ruanda y Uganda, Rutshuru ha sido un sitio de conflicto violento desde la llegada de los refugiados ruandeses en 1994. En el territorio de Rutshuru, la presencia de grupos armados locales (nacionales) y extranjeros (Force Démocratique pour la Libération du Rwanda/FDLR) constituye un gran riesgo para la población, y para los niños en particular. En noviembre de 2021, el territorio de Rutshuru tenía 18.000 personas desplazadas que necesitaban asistencia humanitaria. Este número aumentó en 58.000 personas en abril de 2022. Más del 60% de los desplazados viven con familias de acogida. La mayoría de los desplazados no tienen acceso a agua potable, asistencia nutricional para los niños o atención de la salud, y el acceso a la educación sigue siendo un problema importante para los niños desplazados.

En el territorio Masisi, la investigación se centró en Mweso y Kitchanga. A diferencia de Rutshuru, los 237.000 IDPs de Mweso viven en lugares de desplazamiento. Esta área ha sido el sitio de muchos secuestros de personal de organizaciones humanitarias, incluidas las Naciones Unidas, NRC, Médicos Sin Fronteras, German Agro Action y el Comité Internacional de Rescate, lo que ilustra el alcance de los riesgos de protección local. En este momento, el acceso a la educación para los niños desplazados es un gran desafío en parte debido a la reanudación del conflicto.

Tabla 2.2 Participantes en RDC

MÉTODO & GRUPO PARTICIPANTE	RDC			
	Masisi	Rutshuru	Encuestas	TOTAL
Niños de primaria	12	12	8	32
Niños de secundaria	12	11	13	36
Talleres: Niños fuera de clase (pre-COVID-19)	12	10	9	31
Padres	12	12	17	41
Interesados en la educación	12	12	11	35
Trabajadores servicio social - NGO	10	14	2	26
Trabajadores servicio social - GOB	10	13	0	23
Entrevistas con informantes clave	N/A	N/A	N/A	16
PARTICIPANTES TOTALES	80	84	60	240



LÍBANO

En el Líbano, el estudio se llevó a cabo en dos sitios diferentes: (1) el valle de Bekaa (gobernación de Baalbak-Hermel) con refugiados sirios y niños libaneses de familias y comunidades de bajos ingresos; y 2) Sur (Gobernación del Líbano Sur) con refugiados palestinos y familias libanesas de bajos ingresos.

El valle de Bekaa es donde la mayoría de los aproximadamente 1.5 millones de refugiados sirios del país residen en campamentos.¹⁰⁴ Aquí, la recopilación de datos tuvo lugar en Taanayel, que se encuentra en el centro de Bekaa, y Aarsal en el norte de Bekaa. Taanayel es un paisaje agrícola para la cría de animales y cultivos. Aarsal, una ciudad en la frontera entre Líbano y Siria es conocida por su geografía árida, dominada por la desertificación. Su población de 35.000 habitantes trabaja en canteras, agricultura y comercio.¹⁰⁵ Aarsal acoge a unos 67.000 refugiados sirios¹⁰⁶ que llegaron al país en 2019. La mayoría vive en asentamientos informales de tiendas de campaña y están muy expuestos al duro clima de las montañas. Estos refugiados no son reconocidos por el gobierno libanés, que amenaza repetidamente con demoler sus refugios y restringe su capacidad de moverse fuera de Aarsal y su acceso a los servicios sociales, incluidas las escuelas públicas libanesas.¹⁰⁷ Las tensiones entre los sirios en Aarsal y las comunidades libanesas vecinas han dado lugar a actos esporádicos de violencia entre comunidades.¹⁰⁸ Bekaa también documenta las tasas más altas de matrimonio infantil en el Líbano, con un estimado del 40 por ciento de las niñas sirias que se casan con menos de 18 años.¹⁰⁹

La investigación en Sur tuvo lugar en el campamento de Bourj Al Shamali, un campo oficial de refugiados palestinos ubicado en la ciudad de Sur (también conocida como Tiro) en el sur del Líbano. Más de 22.000 personas, la mayoría palestinos que buscaron refugio después de la Nakba Palestina de 1948, viven en Bourj Al Shamali. Los residentes dependen de la artesanía, el trabajo profesional y agrícola, y las pequeñas tiendas en el campamento para su sustento. La mayoría de los residentes del campamento viven por debajo del umbral de pobreza. Los niños estudian en escuelas administradas por UNRWA. Hay un fuerte sentido de afiliación nacional en el campamento, y los residentes preservan las costumbres y tradiciones palestinas, celebran ocasiones nacionales y ejercen firmemente su derecho al retorno.



Photo: ©


Tabla 2.3 Participantes en el Líbano

MÉTODO & GRUPO PARTICIPANTE	LÍBANO		
	Sur	Bekaa	TOTAL
Niños de primaria	7	100	107
Niños de secundaria	10	20	30
Talleres: Niños fuera de clase (pre-COVID-19)	4	3	7
Padres	22	35	57
Interesados en la educación	6	24	30
Trabajadores servicio social - NGO	4	12	16
Trabajadores servicio social - GOB	0	0	0
Entrevistas con informantes clave	N/A	N/A	11
PARTICIPANTES TOTALES	53	194	258

2.3 Método de investigación y análisis

La investigación comenzó con una revisión exhaustiva y **entrevistas con informantes clave (EIC)** con actores y tomadores de decisiones de la fuerza laboral de salud, educación, protección infantil y servicios sociales a nivel mundial (ver lista en [Anexo 3](#)).¹¹⁰ Dentro de cada país, la investigación se llevó a cabo a nivel nacional y en al menos dos lugares de investigación. Un conjunto de herramientas de investigación, incluidos los protocolos éticos y de COVID-19, fue desarrollado conjuntamente por los equipos de investigación y adaptado a cada contexto. Las EIC a nivel nacional y subnacional se llevaron a cabo con trabajadores de la salud, la educación, protección de la infancia, servicios sociales y tomadores de decisiones. Las entrevistas exploraron puntos de vista sobre los desafíos que enfrentaron los niños, las familias, las comunidades y los gobiernos durante el cierre de escuelas, y arrojaron luz sobre los factores que contribuyeron a la toma de decisiones durante la pandemia.

En cada sitio de estudio, los equipos de investigación llevaron a cabo **talleres de investigación participativa** con niños de primaria, secundaria y fuera de la escuela. Los talleres tenían una duración de dos a tres horas y consistían en uno o dos instrumentos creativos y participativos (véase el anexo) que tenían por objeto:

1. Comprender el impacto del cierre de escuelas en el bienestar de los niños y su experiencia educativa;
2. Explorar el apoyo disponible para los niños antes y durante el cierre y reapertura de escuelas, y las estrategias e ideas de los niños para fortalecer su bienestar.



Después de cada taller, los investigadores realizaron **entrevistas semiestructuradas** con dos niños. Estas entrevistas permitieron una comprensión más profunda de las experiencias de los niños sobre el COVID-19 y los cierres de escuelas relacionados con este. Los investigadores reportaron que los niños disfrutaron de las sesiones grupales, particularmente porque muchos extrañaban el poder reunirse durante la pandemia y pudieron identificarse con lo que otros niños compartían.

Los equipos nacionales de investigación también llevaron a cabo **discusiones de grupos focales (DGF)** con múltiples partes interesadas. Los equipos nacionales tenían la opción de explorar cuestiones de investigación mediante debates o actividades participativas creativas (ver **Anexo 1**) que fueron diseñados para obtener información sobre las experiencias vividas por los niños, las familias y las comunidades antes y durante el cierre y reapertura de las escuelas. Los temas clave incluyeron los desafíos enfrentados, los mecanismos y estrategias de afrontamiento para abordar los desafíos, los factores de riesgo y protección, y las sugerencias para fortalecer el bienestar en el futuro.



Photo: Fundación CINDE


Tabla 2.4 Métodos de investigación por país

MÉTODO	COLOMBIA	RDC	LÍBANO	TOTAL
Entrevistas con informantes clave (EIC)				
Entrevistas con informantes clave globales				14
Entrevistas con informantes clave nacionales	17	16	11	44
Talleres participativos con niños de primaria				
Talleres totales	3	2	5	10
Niños en primaria (edades 10-13)	56	24	107	187
Talleres participativos con niños de secundaria				
Talleres totales	3	3	4	10
Niños en secundaria (edades 14-17)	50	23	30	104
Talleres participativos con niños fuera de la escuela				
Talleres totales	1	1	0	2
Niños fuera de la escuela (edades 10-17)	9	22	7	31
Discusiones de grupos focales con padres y cuidadores				
Grupos focales totales	4	3	6	10
Madres/cuidadoras mujeres	18	15	39	72
Padres/cuidadores hombres	3	9	18	30
Participantes totales	21	24	75	120
Discusiones de grupos focales con otros actores				
Grupos focales totales	9	6	5	20
Actores de la educación	27	24	30	81
Trabajadores servicio social - ONG	16	24	16	56
Trabajadores servicio social - gobierno	20	23	0	43
Participantes totales	63	71	46	180
Entrevistas semiestructuradas con niños				
Niños en primaria (edades 10-13)	5	4	0	9
Niños en secundaria (edades 14-17)	7	5	1	13
Niños fuera de la escuelas	5	5	6	16
Entrevistados totales	17	14	7	38
Cuestionarios				
Niños en primaria (edades 10-13)	0	8	N/A	8
Niños en secundaria (edades 14-17)	1	13	N/A	14
Niños fuera de la escuela (edades 10-18)	19	9	N/A	28
Padres / cuidadores	20	1	N/A	48
Trabajadores de la Educación y Servicio Social	15	13	N/A	28
Respuestas totales	55	60	N/A	126
PARTICIPANTES TOTALES	271	240	258	783



Por último, hubo un **cuestionario** con versiones para niños, padres, educadores y trabajadores de servicios sociales en Colombia (español) y la RDC (francés y suajili).¹¹¹ En Colombia, el propósito del cuestionario fue ampliar la muestra para capturar la experiencia de niños, padres, educadores y trabajadores de servicios sociales en regiones fronterizas que estaban experimentando conflictos armados activos y desplazamientos. En la RDC, el propósito fue capturar información adicional de los niños, padres y educadores en las comunidades de estudio.

Los equipos nacionales realizaron investigaciones y analizaron datos en sus propios idiomas. A nivel nacional, los hallazgos fueron validados con participantes niños y adultos en cada sitio de investigación. Después de los talleres a nivel comunitario, se llevaron a cabo talleres de validación con informantes clave a nivel nacional. Las transcripciones se tradujeron al inglés, tras lo cual el equipo de investigación global utilizó MAXQDA, un software de análisis de datos cualitativos, para hacer un análisis temático de los datos con aportes de los equipos nacionales.

■ ■ ■ ■ ■ “LAS PERSONAS QUE ESTÁN EN POLÍTICA DEBEN SABER QUE HUBO NIÑOS Y JÓVENES QUE LO PASARON MAL....LA ACTIVIDAD FUE MUY BUENA PORQUE NOS HIZO PENSAR EN MUCHAS COSAS SOBRE CÓMO NOS HA IMPACTADO EL TEMA DE LA PANDEMIA. ¡GRACIAS!”

– Estudiante de secundaria, Colombia

2.4 Protocolos éticos y de salvaguardia

Al desarrollar la metodología, se pensaron consideraciones éticas para cada paso del proceso para garantizar que los investigadores trabajen de manera colaborativa y respetuosa con los niños y las comunidades, reconociendo la compleja dinámica de crisis en la que operan. La participación fue voluntaria para todos los participantes. Se desarrollaron procesos de salvaguarda, consentimiento informado, anonimato y protección de datos, y se llevó a cabo la capacitación con los equipos de investigación locales. Los niños menores de edad dieron su *aprobación* por escrito y su tutor legal dio su *consentimiento*. Los investigadores explicaron los protocolos éticos y el consentimiento/aprobación con los participantes al comienzo de cada sesión grupal y entrevista. En los talleres para niños, había un coordinador de salvaguarda presente, y se informó a los niños de que podían optar por no participar en cualquier momento.

Detalles adicionales sobre la metodología del estudio, los protocolos éticos y de salvaguardia, la compensación y la reciprocidad, y las consideraciones y adaptaciones de COVID-19 se encuentran en el **Anexo 1**.



3

**HALLAZGO:
EL CIERRE DE ESCUELAS
AUMENTA LOS FACTORES DE
RIESGO Y RESULTADOS ADVERSOS**





- En cada contexto de investigación, los socios nacionales de investigación examinaron la siguiente pregunta:

“¿Qué factores de riesgo de protección infantil y resultados adversos se han amplificado como resultado del cierre de escuelas durante COVID-19 en entornos humanitarios?”

El análisis que sigue aborda esta pregunta de manera holística al examinar cómo los cierres de escuelas amplificaron los riesgos y los resultados adversos para las comunidades de atención a los niños, escuelas y maestros, familias y los propios jóvenes. El **capítulo 5.3** complementa estos hallazgos examinando los resultados adversos del *aprendizaje*.



Resumen de los hallazgos

El cierre de escuelas y el aprendizaje a distancia se combinaron para causar un aumento significativo en los resultados adversos de protección para los niños, así como para sus padres, educadores y comunidades de atención, tanto agravando los riesgos existentes como creando otros nuevos. En todos los entornos humanitarios, en los tres países de estudio:

- El cierre de escuelas hizo que los miembros de la comunidad fueran menos capaces de apoyar a los niños e hicieron que las comunidades fueran menos seguras.
- El aprendizaje a distancia requería mucho más tiempo, esfuerzo y energía de los maestros que la instrucción en persona, sin embargo, su compensación era la misma (o menor). En consecuencia, el cierre de escuelas afectó la salud mental y física de los maestros, junto con su bienestar financiero.
- El cierre de escuelas y el aprendizaje a distancia creó presiones en la capacidad de los padres para satisfacer las necesidades básicas de sus hijos, la unión familiar y la salud mental de la familia. Esto se debió en parte a que los roles de género y generacionales se cambiaron y los miembros fueron confinados a espacios pequeños sin alivio.
- El cierre de escuelas y el aprendizaje a distancia agravaron y crearon amenazas para la protección y el bienestar de los niños. Los riesgos y resultados adversos incluyeron, entre otras cosas: problemas de salud mental; pérdida de relaciones; pérdida de recreación; aumentos en el abuso, explotación, violencia y abandono infantil; aumento del embarazo adolescente y matrimonio precoz; y aumento del trabajo infantil y las peores formas de trabajo, incluido el reclutamiento para grupos armados.
- Los niños con más probabilidades de enfrentar mayores riesgos y resultados adversos fueron los niños que eran vulnerables antes de la pandemia, especialmente los niños con discapacidades; los niños refugiados sirios en el Líbano; niños en la RDC que fueron desplazados internamente, albinos o indígenas; y niños en Colombia que eran venezolanos y/o que vivían en asentamientos informales, zonas fronterizas o zonas rurales.



3.1 Aumento de riesgos y resultados adversos para las comunidades de cuidado

Las comunidades de cuidado de los niños tienen el deber legal y moral de proteger a los niños y defender sus derechos. En contextos humanitarios, las comunidades de atención incluyen actores gubernamentales locales, regionales y nacionales; organizaciones y agencias humanitarias; grupos y organizaciones de la sociedad civil; y líderes y miembros de la comunidad que tienen el deber de cuidar a los niños (por ejemplo, definido en legislación, convenios o mandatos). En los tres países, el cierre de escuelas tuvo un impacto negativo en las comunidades de atención de los niños, haciendo que los miembros de la comunidad sean menos capaces de apoyar a los niños y las comunidades menos seguras.

3.1.1 Comunidades de cuidado en la RDC

El cierre de escuelas en la RDC fue abrupto. No existían mecanismos de protección y aprendizaje. Los rumores que cuestionaban la realidad del COVID-19 hicieron que las personas no vieran la necesidad de cerrar las escuelas, mientras que al mismo tiempo el nuevo virus encendió los temores de otra experiencia similar al ébola. Como resultado, la medida, y la falta de planificación percibida, fue mal recibida por la población en general y los maestros, que sentían que las escuelas estaban cerradas sin razón aparente.

La falta de notificación anticipada de los cierres, combinada con las restricciones a la movilidad, paralizó los mecanismos de protección formales e informales existentes, como las redes comunitarias de protección de la infancia (RECOPE) capacitadas por UNICEF, clubes infantiles, parlamento infantil, sistemas de familias de acogida, iglesias, organizaciones comunitarias y servicios sociales básicos. Durante los cierres,

estos desafíos se vieron agravados por las crisis regionales, los desplazamientos causados por la erupción del monte Nyiragongo y el conflicto activo entre grupos armados en Rutshuru. Las comunidades de cuidado de los niños fueron efectivamente neutralizadas. Al no poder intervenir para proteger a los niños, los niños, padres y miembros de la comunidad en el centro de Rutshuru y Kiwanja (Rutshuru), Mweso y Kitshanga (Masisi), informaron que sus comunidades se volvieron menos seguras, ya que los niños, hambrientos, carentes de necesidades básicas y sin ocupación, se dedicaban cada vez más al robo, la vagancia, el uso de sustancias y peores formas de trabajo, incluyendo el reclutamiento armado.



Photo: © UNICEF/UN0621874/Mulala



3.1.2 Comunidades de cuidado en Colombia

El cierre de escuelas en los lugares de investigación en Colombia afectó a las comunidades de cuidado de maneras que se alinearon con los patrones anteriores a la pandemia. Los asentamientos informales y las zonas rurales en el sur de Bogotá y la Región Cafetera se vieron más afectados porque la continuidad del servicio se priorizó menos que en las áreas urbanas y de desarrollo planificado. Un tomador de decisiones en el sector de la educación explicó:



“La desigualdad en Bogotá es casi territorial. Desde la Calle 26 al norte son condiciones óptimas para que las personas tengan proyectos de vida, redes sociales [...] Desde la Calle 26 hacia el sur, son espacios muy complejos con movilidad social restringida, sin subsidios, casi no hay espacio público, calidad del aire, conexiones de infraestructura óptimas. Es una ciudad fragmentada y dividida.”

Estos desafíos se vieron agravados por los bajos niveles de servicio y acceso a Internet de las comunidades, y la falta de dispositivos tecnológicos y alfabetización digital. Cuando se les preguntó sobre qué tanto los afectaba el cierre de escuelas a ellos, a su trabajo y a su comunidad, casi todos los trabajadores de educación y protección infantil encuestados en Norte de Santander y Magdalena dijeron que los cierres tuvieron un efecto negativo o muy negativo. Las aldeas rurales en estas regiones no tienen señal de Internet, por lo que los trabajadores tuvieron dificultades para conectarse y apoyar a sus estudiantes.

En general, los participantes colombianos sintieron que mientras las calles estaban vacías debido al confinamiento, sus comunidades se volvieron más violentas durante el cierre de las escuelas. Los padres en Soacha, Cundinamarca, observaron que las pandillas se volvieron más agresivas. Un consejero escolar de Soacha comentó: "Si con frecuencia violaban el vecindario cuando la escuela estaba presente, y lo hacían frente a ti como maestro, imagínate cómo fue cuando ya no estábamos presentes". Continuó explicando que la policía, que rara vez se molestaba en entrar en algunos sectores, era aún menos propensa a entrar durante los confinamientos. Los padres de la comunidad dijeron que las familias perdieron parientes por la violencia; muchos intentaron irse.

3.1.3 Comunidades de cuidado en el Líbano

Cuando las escuelas cerraron en el Líbano, las comunidades de cuidado de los niños ya estaban luchando para hacer frente. La economía nacional estaba colapsando. Poco después de los cierres, fueron golpeados con la explosión del puerto de Beirut. Los suministros de electricidad, combustible, alimentos y medicinas eran cada vez más inestables y caros. A nivel comunitario, había pruebas limitadas de estrategias de educación y protección o de planificación para responder a los cierres. Durante el cierre de escuelas, un trabajador social en Sur explicó que las prioridades de los donantes no siempre se alineaban con las necesidades: El donante de su organización quería financiar la educación remota, y no el apoyo a los padres, que era la prioridad identificada.



Pero después de que se estableció la educación a distancia, se dieron cuenta de que las familias no tenían acceso a Internet. "Como trabajadores en estos programas, enfrentamos presiones muy difíciles, porque a veces necesitábamos realizar una sesión presencial [entrenando a los padres], pero debido a los cierres, ya no podíamos pedir a la gente que asistiera", explicó. Además, los profesionales de la salud mental a los que normalmente se remitía a los niños, se reubicaron o dejaron de viajar; estando así menos disponibles para los centros de educación y salud conectados a los OBC. Todos estos desafíos socavaron las capacidades de las comunidades para brindar apoyo profesional a los niños. Como resultado, la comunidad de cuidado de un niño se limitó a aquellos con quienes estaban en relación directa: amigos, familiares y maestros.

3.2 Aumento de riesgos y resultados adversos para las escuelas y educadores

El cierre de escuelas afectó a las escuelas y maestros en los estudios de investigación de Colombia y Líbano de manera diferente que en el estudio de la RDC. En los sitios de estudio de la RDC, se llevó a cabo muy poca educación a distancia. En contraste, los maestros en Colombia y Líbano no recibieron apoyo ya que asumieron nuevas y desafiantes responsabilidades para el aprendizaje a distancia.

En la RDC, el cierre de escuelas llegó repentinamente y en medio del período de exámenes. Los estudiantes de primaria en Rutshuru explicaron: "Cuando [los estudiantes] se enteraron de que las escuelas estarían cerradas debido a COVID-19, estaban furiosos, ¡todavía era el período de exámenes!" Los cierres interrumpieron todo el sistema educativo, el calendario escolar y el currículo nacional. Evaluar a los estudiantes al final de un año escolar inconcluso era un gran desafío para los maestros; los estudiantes dijeron que solo los mejores estudiantes aprobaron el año. Después de los cierres, los educadores y los informantes clave informaron que el Ministerio de Educación no preparó ni apoyó a los maestros para enseñar el currículo de aprendizaje a distancia o la transición al aprendizaje en línea. Los informantes clave dijeron que los ejercicios y los recursos de aprendizaje a distancia se distribuyeron a algunas escuelas, pero la mayoría de las escuelas en los sitios de estudio no los recibieron. "Los aldeanos no tenían radios para seguir las lecciones y las lecciones en papel no les llegaron", explicó una madre. Cuando algunos maestros en Rutshuru llamaron a los estudiantes a la escuela durante los cierres para explicar el aprendizaje a distancia, fueron arrestados, profundizando el conflicto entre maestros, estudiantes y el Ministerio de Educación. En Rutshuru y Masisi, los cierres dejaron a los maestros sin trabajo y sin remuneración, por lo que no estaban motivados para invertir en la transición del aprendizaje de los estudiantes a modalidades remotas o para prepararse para la reapertura. En 2020, y nuevamente en 2022, los maestros se declararon en huelga para protestar por el impago de salarios. Desesperados por dinero durante los cierres, los maestros se vieron obligados a ser tutores para recibir ingresos por parte de los padres.



En cambio, los maestros entrevistados en los sitios de estudio en el Líbano y Colombia habían invertido una energía sustancial en la transición de los estudiantes a enfoques de aprendizaje remoto. El cierre de escuelas afectó a estos maestros de manera similar. En general, la carga de trabajo aumentó dramáticamente, pero su salario siguió siendo el mismo. En el Líbano, los salarios se devaluaron aún más, en un 90 por ciento, a medida que la moneda colapsó. La mayoría de los docentes de ambos países no estaban familiarizados con los enfoques y la tecnología del aprendizaje a distancia, por lo que tenían una curva de aprendizaje muy pronunciada y poco o ningún apoyo para adaptarse a las nuevas formas de trabajo. Los cortes de electricidad en el Líbano complicaron las cosas; un maestro en Taanayal también señaló que "los conceptos básicos para la educación en línea, como Internet rápido, dispositivos fuertes, no se proporcionaron a los maestros ni a los niños". La imposibilidad de la situación de los maestros se refleja en las siguientes observaciones de un maestro en Sur, Líbano:



“Durante la pandemia de Coronavirus, me hice responsable, debido al estudio remoto, de buscar fotos, grabar videos y verificar colores y formas. Busqué cosas en la casa que correspondieran a lo que estaba explicando e hice videos y ni siquiera sé cómo. Uno de los problemas que también enfrentamos fue el hecho de que vivimos en un campamento, y había mucho ruido, como el sonido de las motos, los gritos de los vecinos, y el llanto de los niños, lo que hizo que el proceso de preparación de los videos fuera casi imposible”.

A nivel personal, los maestros dijeron que estaban completamente abrumados y agotados durante el cierre de las escuelas. Tenían que enseñar desde casa mientras estaban encerrados con sus propios hijos, cuyo aprendizaje también estaban apoyando. Los maestros en Sur, Líbano, se preocupaban por contraer y propagar COVID-19 cuando se reunían con pequeños grupos de padres, que a menudo se negaban a usar mascarilla. Los maestros estaban de luto por las muertes por COVID-19. Los maestros en el Líbano estaban económicamente mal: "La mayoría de los maestros tienen otro trabajo para cubrir sus gastos básicos ... [pero] perdieron esos otros trabajos a causa de la pandemia", explicó un profesor en Arsal. Los maestros de ambos países también señalaron que el aprendizaje remoto tuvo un impacto negativo en sus relaciones con los estudiantes y los padres: los niños no se tomaron el aprendizaje en línea tan en serio como la educación presencial; los maestros tenían que convencer a los padres de que revisaran los grupos de WhatsApp y se mantuvieran al tanto de las lecciones; las lecciones a menudo eran interrumpidas intencionalmente por personas que pudieron acceder a la lección en línea; y varios maestros dijeron que fueron testigos de violencia doméstica mientras enseñaban en línea.

■ ■ ■ ■ ■ “EL ESFUERZO REQUERIDO POR EL PROFESOR PARA LA EDUCACIÓN EN LÍNEA FUE MUCHO MAYOR QUE EN PRESENCIAL, Y EL BENEFICIO PARA EL ALUMNO FUE MENOR.”

– Maestro, Taanayal, Líbano



3.3 Aumento de riesgos y resultados adversos para familias

El cierre de escuelas tuvo un impacto negativo en las familias en los tres países de estudio, tanto de manera predecible como inesperada. En particular, dijeron que la pobreza, el acceso a la educación, el hambre, el riesgo de reclutamiento por parte de grupos armados y la salud mental empeoraron mucho debido al cierre de escuelas.

■ ■ ■ ■ ■ “EL NIÑO NECESITA UNA DIETA SALUDABLE PARA PODER APRENDER BIEN, PERO LOS PADRES, TAMBIÉN AFECTADOS POR LA CRISIS POR LA PANDEMIA, YA NO SON CAPACES DE PROPORCIONAR ESTA NUTRICIÓN.”

– Informante clave, bienestar social, Goma, RDC

El cierre de escuelas tuvo un impacto negativo en el estatus económico de las familias porque para facilitar el aprendizaje en línea, los padres de repente tuvieron que pagar para imprimir materiales escolares y guías de talleres; comprar Wi-Fi o datos; comprar, pedir prestado o compartir dispositivos electrónicos para el aprendizaje (por ejemplo, computadora portátil, tableta, teléfono inteligente, teléfono); renunciar al trabajo porque sus hijos necesitaban cuidado y supervisión; y, si era posible, pagar a los tutores para que apoyaran el aprendizaje. La mayoría de los padres en el estudio dijeron que no podían pagar estos costos. Los refugiados palestinos en Sur, Líbano, solo recibieron un pago de apoyo de US\$730¹¹² del UNRWA durante los dos años de cierre para ayudar con estos costos.

El cierre de escuelas también dificultó que las familias satisficieran las necesidades básicas de sus hijos. Con los niños en casa, los cuidadores tuvieron que hacer ajustes para continuar trabajando fuera del hogar. Si no había nadie que cuidara a sus hijos más pequeños cuando iban al campo u otro trabajo, corrían el riesgo de descuidarlos. Un educador en Bogotá, Colombia, expresó su preocupación: "La situación de abandono se hizo más fuerte. Los padres volvieron a trabajar y ahora los estudiantes están solos [en casa]". En la RDC, los participantes dijeron que algunos padres abandonaron a sus hijos para encontrar trabajo en áreas urbanas. Si los padres ya no podían trabajar porque necesitaban cuidar a sus hijos, los ya precarios ingresos del hogar se reducirían aún más. Muchos padres expresaron frustración y ansiedad por su situación. "Siento que no soy capaz de proporcionarle nada a mis hijos", lamentó un padre en Taanayal.

Aunque hubo niños y padres en los tres países de estudio que dijeron que sus relaciones familiares mejoraron durante el cierre de escuelas, en general, los cierres de escuelas causan estrés en la unión familiar y en la salud mental de los miembros de la familia. Participantes en el Líbano y Colombia



describieron imágenes similares de familias enteras confinadas en el hogar, o en el caso de algunas familias de refugiados, tiendas de campaña, con poca o ninguna oportunidad de salir a liberar su energía. Un trabajador de servicios sociales en la Región Cafetera de Colombia explicó:



“En la pandemia hubo un aumento de la agresión en el entorno familiar, un aumento de la ansiedad, aumentos en la depresión, pérdida de espacios para dispersarse -a menudo el patio de recreo, el parque, eran un método de escape de muchas dificultades y muchos problemas- y cuando te quitan eso, te dejan en casa, donde posiblemente la familia es el mayor factor de riesgo.”

Los roles de género y generacionales se confundieron, con niños que actuaban como cuidadores (y a veces proveedores y maestros), padres sin trabajo, madres que buscaban trabajo fuera del hogar y tanto niños como padres que actuaban como maestros. Los padres se preocuparon por el impacto del cierre de escuelas en el futuro y las trayectorias de vida de sus hijos. Aquellos padres con poca educación se estresaban por su incapacidad para comprender y apoyar el aprendizaje remoto. Algunas madres admitieron que este estrés, combinado con el estrés económico de la pandemia, les hizo ser más duras con sus hijos. Los trabajadores sociales en Taanayal, Líbano, observaron que cuando las madres experimentaban agotamiento, prestaban menos atención a sus hijos. En los tres estudios, estas dinámicas impactaron a las familias de una manera algo predecible. Como explicó un informante clave en Colombia, "las relaciones familiares que ya estaban rotas empeoraron".

Los padres y maestros en los tres estudios reportaron que los niños eran más agresivos tanto dentro como fuera del hogar. En algunos casos, esto se debió a que estaban experimentando más violencia y agresión. Los padres en los estudios de la RDC expresaron una mayor preocupación por los cambios en el comportamiento de sus hijos. En una cultura que valora fuertemente a un niño que se porta bien, los padres se lamentaron, diciendo: "Los niños se han vuelto imposibles". En el cuestionario, los padres se quejaron: "Debido al cierre de las escuelas, muchos niños aprendieron a beber alcohol y comenzaron a visitar prostitutas". Fuera de la escuela sin aprendizaje remoto, algunos niños deambulaban por la comunidad, robaban para comer, desobedecían a los padres y actuaban de manera delictiva. Esto creó nuevos conflictos y tensiones entre padres e hijos.

■ ■ ■ ■ ■ “EN TÉRMINOS EMOCIONALES, LA LLEGADA DE LA PANDEMIA ME PEGÓ MUY FUERTE... TUVIMOS MOMENTOS MUY DUROS DE ESTRÉS EN CASA CUANDO LA ESCUELA Y OTRAS ACTIVIDADES ESTABAN CERRADAS. MI MAMÁ ESTABA ESTRESADA, MI HERMANA ESTABA ESTRESADA Y MI PAPÁ SALÍA SI PODÍA TRABAJAR. HUBO CAMBIOS EMOCIONALES MUY GRANDES QUE NOS AFECTARON.”

– Estudiante de primaria, Bogotá, Colombia



Photo: © UNICEF/UN0527763/Satu

3.4 Aumento de riesgos y resultados adversos para los niños

Aunque los cierres de escuelas se implementaron para proteger a los estudiantes y sus comunidades de atención, agravaron los impactos negativos de la pandemia de COVID-19 y otras crisis locales. El cierre de escuelas y el aprendizaje a distancia también crearon nuevas amenazas para la protección y el bienestar de los niños.

Los participantes en cada contexto de estudio enfatizaron riesgos y los resultados adversos ligeramente diferentes para los niños. Los participantes en Colombia enfatizaron el aumento de los desafíos de salud mental, el hambre, la violencia contra los niños y la pérdida del derecho al juego. En la RDC, las preocupaciones sobre la protección de la infancia se centraron en el aumento de la SGBV, el embarazo adolescente, el matrimonio precoz, la vagancia y el trabajo infantil y las peores formas de trabajo. Aquí, un estribillo común era que cuando las escuelas cerraban, los niños y jóvenes iban a trabajar al campo, se casaban o se unían a grupos armados. En el Líbano, las preocupaciones se centraron en el deterioro de la salud mental de los niños debido al encierro en el hogar y el estrés por la pérdida de aprendizaje, así como un aumento del trabajo infantil y el matrimonio precoz.



Estos, y otros riesgos de protección infantil y resultados adversos de los datos, se identifican en la **Tabla 3** junto con factores que, según los encuestados (no la investigación secundaria), aumentaron o disminuyeron la probabilidad. La columna "Mención" busca capturar con qué frecuencia los participantes mencionaron el riesgo y el grado en que los participantes percibieron que el riesgo había aumentado desde el inicio de la pandemia. Los riesgos en las filas debajo del encabezado "RDC" eran exclusivos para la RDC. La narrativa que sigue explora algunas de las dinámicas detrás de estos riesgos y factores que hicieron que los niños fueran más o menos propensos a experimentar resultados adversos.

Tabla 3 Factores que incrementaron y disminuyeron la probabilidad de resultados adversos en protección y bienestar infantil durante el cierre de escuelas

Resultados adversos	Mención	Factores que incrementaron la probabilidad del resultado	Factores que disminuyeron la probabilidad del resultado
Desafíos a la salud mental	Alto	Incapacidad para mantenerse al día con el aprendizaje remoto, miedo al fracaso, dificultades familiares, no tener actividades extracurriculares, miedo al contagio, preocupación por el futuro, pérdida de contacto con amigos/familiares	Oportunidades de recreación; aprender nuevos pasatiempos; tiempo positivo con la familia creando experiencias; amigo, cuidador o hermano de apoyo
Responsabilidad excesiva para la edad/etapa	Alto	Hijo mayor con hermanos menores, competentes/ansiosos por complacer, responsable de su propio aprendizaje y de los demás, pobreza	Niño más pequeño con cuidadores mayores; apoyo al aprendizaje
Pérdida de relaciones	Alto	Falta de internet, cobertura telefónica, electricidad, dispositivos	Relaciones cercanas positivas
Pérdida del derecho a jugar/recrearse	Alto	Trabajo infantil, restricciones de movilidad, cierre de espacios de recreación, presión de grupo	Recreación continua, parques que permanecen abiertos, supervisión de adultos



Tabla 3. continuación

Resultados adversos	Mención	Factores que incrementaron la probabilidad del resultado	Factores que disminuyeron la probabilidad del resultado
Trabajo infantil	Alto	Pobreza en los hogares, opciones de aprendizaje remoto inaccesibles, pérdida de esperanza en la escolarización, apoyo inadecuado de agencias humanitarias	Contar con todos los recursos necesarios para el aprendizaje a distancia, incluido el apoyo de padres; necesidades básicas satisfechas
Peores formas de trabajo	Bajo (Med en la RDC)	Pobreza extrema, opciones de aprendizaje remoto inaccesibles, hambre, falta de oportunidades salariales	Contar con todos los recursos necesarios para el aprendizaje remoto, incluido el apoyo de los padres; necesidades básicas satisfechas
Reclutamiento a grupos armados	Alto	Pobreza, proximidad a grupos armados, pérdida de esperanza en la escuela	Necesidades básicas satisfechas, progreso en la escuela
Violencia contra los niños	Alto	Estrés parental excepcional debido a los impactos de la pandemia (hacinamiento, estrés económico), historial de abuso	Tiempo positivo con la familia, padre(s), cuidador principal, espectadores interviniendo (ej, maestro en línea, vecino, etc.)
Negligencia / abandono	Med/Bajo	Cuidador soltero, incapaz, padres que se separan/en conflicto, agotamiento/trauma, pobreza extrema	Apoyo de los padres (del maestro, director, trabajador social, pariente), necesidades básicas satisfechas
Hambre / desnutrición	Alto	Pobreza, inflación, restricciones de movilidad, ser refugiado/desplazado/migrante	Apoyo continuo alimentario de la escuela, ayuda alimenticia
Matrimonio precoz	Alto-RDC, LIB	Perder el estatus de “estudiante” y la esperanza de regresar a la escuela, pobreza del hogar, necesidad de plan de vida alternativo	Progreso en el aprendizaje, apoyo de los padres a la educación, satisfacción de necesidades básicas
Embarazo adolescente / aborto	Alto-RDC	Sexo transaccional, violación, desempleo, experimentación sexual, aburrimiento, falta de apoyo social y económico	Contar con todos los recursos necesarios para el aprendizaje remoto, incluido el apoyo de los padres; necesidades básicas satisfechas
Violencia sexual y de género	Bajo-Med	Estar en espacios aislados o salir después del anochecer, falta de supervisión	Supervisión, acompañamiento, Sistema de protección infantil receptivo



Tabla 3. continuación

Resultados adversos	Mención	Factores que incrementaron la probabilidad del resultado	Factores que disminuyeron la probabilidad del resultado
Pérdida de las ganancias por igualdad de género	Bajo-Med	Mentalidad sexista por parte de los padres, pobreza, necesidad de apoyo doméstico, miedo por la seguridad de la hija en la comunidad	Padres que asignan tareas o actividades basadas en la capacidad en lugar del género; espacios seguros para niñas; hogar que cuenta con recursos para apoyar la educación
Riesgos en línea	Bajo	Falta de supervisión y límites, los padres no entienden cuando el niño está aprendiendo versus jugado en línea; adicción	Límites al tiempo en pantalla; el padre está alfabetizado en redes sociales y TIC
Accidentes / muertes	Bajo-Med	Falta de supervisión; niños jugando juegos de riesgo o en áreas de riesgo (ríos)	Parques infantiles y campos deportivos seguros; juego y acciones recreativas supervisadas
Consumo de sustancias	Bajo	Tiempo con influencias negativas; aburrimiento; desesperanza que conduce a la adicción	Supervisión, oportunidades positivas para el juego y el trabajo
Solo para la RDC			
Migración de niños no acompañados	Bajo	Pérdida de esperanza en la educación local; rumores de mejores oportunidades en otros lugares	Contar con todos los recursos necesarios para el aprendizaje a distancia; oportunidades locales de trabajo
Sexo transaccional	Alto	Pobreza, incapacidad de los padres para satisfacer necesidades básicas	Necesidades básicas satisfechas, incluso de higiene y belleza
Secuestro	Bajo	Presencia de grupos o conflicto armados, vacío de protección, lugares aislados	Supervisión, acompañamiento, sistema de protección infantil receptivo
Hurto	Alto	Hambre, falta de oportunidades, aburrimiento	Necesidades básicas satisfechas
Vagancia	Alto	Falta de supervisión, aburrimiento	Tener responsabilidades, oportunidades de recreación
Falta de hogar	Bajo	Pobreza, pérdida de los cuidadores, pérdida del hogar	Cuidador presente, Vivienda Segura, arreglos de cuidado estables



3.4.1 Las dinámicas y factores detrás de los riesgos de protección infantil y resultados adversos

El cierre de escuelas aumentó los desafíos de salud mental en los niños

Cuando las escuelas cerraron, los estudiantes experimentaron un aumento en **los desafíos de salud mental**. Habían perdido el contacto con compañeros, amigos y personas con las que se sentían seguros. Estas pérdidas hicieron que los niños se sintieran solos. Un joven de 16 años en Bogotá, Colombia, admitió: "A veces me quedaba en la habitación llorando sin decir nada, y sin que nadie lo supiera". Del mismo modo, los niños en Sur, Líbano, describieron lo aislados que se sentían porque no tenían dispositivos o una forma de comunicarse con los amigos de la escuela. Los clubes escolares y los deportes habían terminado. Cuando también había restricciones de movilidad, los niños se veían obligados a quedarse en su casa, que a menudo estaba hacinada, y no podían salir a jugar. En el Líbano y Colombia, las niñas tenían más probabilidades de permanecer dentro que los niños. Como explicó un estudiante de secundaria en Sur, "¡Al quedarse en casa, la persona siente presión psicológica hasta el punto en que siente que está a punto de explotar!" Los estudiantes dijeron que los cierres los hicieron sentir tristes, enojados y temerosos del futuro.

Los estudiantes también experimentaron ansiedad, estrés, frustración e incluso tendencias suicidas "debido a demasiada presión de todas las tareas", explicaron los estudiantes colombianos. En Bogotá, un trabajador de servicios sociales explicó:



"Cuando llegó la pandemia y cerraron los colegios, las preocupaciones de los niños aumentaron y se profundizaron, como: no tengo ordenador para entrar a clase, no tengo dinero para fotocopias... cobertura de red, y esto implica la pérdida del año escolar. Así que estas condiciones son fuentes de estrés en los niños."

Para todos, excepto para los estudiantes más jóvenes, gran parte de este estrés provino de ser repentinamente responsables de guiar sus propios estudios, sin preparación y dentro de configuraciones de aprendizaje remoto extremadamente problemáticas:



"Era algo muy autónomo. Dependía de cada uno de nosotros si aprendíamos o no. Pero fue un reto. Sin embargo, no había mucha claridad. Aunque yo preguntaba a los profesores cuando no entendía algo, el aprendizaje no había sido mucho y eso se sintió bastante. Por ejemplo, la mitad de mi clase está perdiendo el año. Entiendo que es responsabilidad de uno, pero si uno no entiende [el aprendizaje remoto], entonces ¿cómo lo hace?"
– (Niña, edad 17, Usme, Bogotá)



La presión también provino de la combinación de aprendizaje autoguiado y un aumento de las responsabilidades domésticas. Los hermanos mayores a menudo también tenían que apoyar el aprendizaje de sus hermanos menores. La imposibilidad de la situación es evidente en este comentario de un estudiante de secundaria en Sur, Líbano, quien explicó: "Tuve que enseñar a mis hermanos y estudiar mis lecciones, pero no entendía [...] Debería haber enseñado a todos y tener a alguien que me enseñara". La mayoría de los estudiantes también dijeron que sus tareas y, en algunos casos, el trabajo, habían aumentado y que sus padres no parecían entender que todavía tenían que hacer el trabajo de estudiar. En el Líbano, estas dinámicas de hermanos a veces conducían a la violencia, con el hermano mayor golpeando al más joven porque no escuchaban ni obedecían. Por ejemplo, un maestro en Taanayal fue testigo de cómo una hermana de 9 años golpeaba a su hermano pequeño porque no se estaba concentrando en la lección.

En los sitios de investigación colombianos (Usme y Soacha [Bogotá] y la Región Cafetera), los participantes relataron varios suicidios de estudiantes, incluido uno de un niño de 9 años. "Además de no poder estar en un entorno educativo, no pueden expresar cómo se sienten... porque muchas veces la escuela es el refugio de estos niños... produce casos de intentos de suicidio o suicidios", explicó un miembro de la ONG Organización Colombiana de Estudiantes.

El cierre de escuelas redujo las interacciones sociales y el apoyo a los niños

Cuando las escuelas cerraron, los niños **perdieron contacto** con sus amigos. Una niña de 11 años en Colombia compartió: "Cuando la escuela estaba cerrada... generalmente usábamos el mundo virtual para las clases, por lo que no podíamos hablar tan a menudo, no podíamos saber si nuestros amigos estaban bien o no". Muchos estudiantes también perdieron el apoyo que habían encontrado en la escuela y en los maestros. Una estudiante de secundaria en Bogotá compartió sobre la lucha de una compañera con depresión: "Ella no confiaba en las personas que vivían con ella [...] Algunos maestros la estaban ayudando y aconsejando, pero debido a la pandemia, perdió el contacto con ellos". Los estudiantes también perdieron el alivio que la escuela había proporcionado ante situaciones estresantes en el hogar. Un actor educativo en Pereira, Colombia, explicó: "Los cierres causaron que la escuela no estuviera allí. La escuela se había convertido para muchos estudiantes en un lugar seguro. Para algunos con muchas dificultades familiares, la escuela era un lugar para estar tranquilos".

El cierre de escuelas redujo el juego y el acceso de los niños a oportunidades recreativas

Los padres y los niños hablaron extensamente sobre cómo el cierre de escuelas y el peso del aprendizaje remoto afectaron negativamente el derecho de los niños **a jugar**. En el Líbano, las madres se quejaron de que las intensas demandas de aprendizaje remoto le quitaban tiempo a la familia y evitaban que los niños disfrutaran de actividades al aire libre. Cuando las escuelas cerraron, los estudiantes perdieron el acceso a las oportunidades recreativas que eran tan importantes para ellos: clubes escolares, grupos de teatro, equipos deportivos y patios de recreo.



Esta pérdida se vio agravada por el cierre de importantes espacios comunitarios. En Rutchuru, RDC, los niños extrañaban su comunidad eclesíastica; en Arsal, Líbano, los niños expresaron lo difícil que era cuando se detenía el fútbol; en Colombia, los niños dijeron que el cierre de parques y centros de recreación afectaba negativamente su bienestar mental. Una trabajadora de servicios sociales de la Región Cafetera de Colombia expresó la importancia de estos espacios, diciendo: "Por supuesto, el hambre siempre está ahí, en todos los espacios, pero el escenario de pensar en el deporte y, en este caso, en el fútbol, es muy importante... los niños lo ven como un espacio para pensar de manera diferente, y los padres también lo ven de esa manera". Desafortunadamente, cuando las escuelas cerraron en el área, el personal de la escuela no compartió la información de contacto de los estudiantes con la Secretaría de Deportes, por lo que los programas perdieron contacto con los estudiantes y no pudieron continuar con ninguna programación comunitaria.

Un trabajador de servicios sociales en la región cafetera de Colombia explicó el impacto de estas pérdidas, señalando que los cierres de escuelas causaron una apatía en los niños hacia la participación en "actividades de protección", como deportes y clubes, y "despertaron" otros intereses, como el noviazgo a temprana edad, las redes sociales, los amigos en las calles, el uso de sustancias psicoactivas". También fueron aislados de las actividades de protección. En ausencia de oportunidades productivas, los niños buscaron nuevas vías para la aventura.



El cierre de escuelas aumentó el trabajo y el empleo infantil incluidas las peores formas de trabajo

El cierre de escuelas aumentó la incidencia reportada de **trabajo infantil, empleo infantil y peores formas de trabajo** (vea **Términos clave** para las definiciones). En el hogar, el trabajo no remunerado incluía tareas domésticas, cuidado, agricultura o pastoreo de ganado, o ayudar a un padre a preparar alimentos para vender en el kiosko.



Otros niños buscaban trabajo casual, como vender productos en el mercado o en las calles. A veces, este trabajo pasaba a la categoría de "trabajo infantil" porque corría el riesgo de interferir con el aprendizaje de los niños (y en algunos casos, su capacidad o deseo de regresar a la escuela cuando las escuelas reabrieran) y no contribuyó a su bienestar; el trabajo era una responsabilidad más en una situación en la que los niños ya estaban abrumados. "En la pandemia mi mamá tiene que trabajar, y yo tengo que hacer las tareas, preparar el almuerzo, ayudar a mi hermana, entre otras cosas. Me costó asumir esas responsabilidades", explicó una niña colombiana. Las niñas eran más propensas a trabajar en el hogar y llevar una mayor parte de las tareas domésticas, mientras que los niños eran más propensos a trabajar fuera del hogar y la familia, a menudo con un miembro de la familia, pero también a menudo por su cuenta.

En el Líbano, el cierre de escuelas agravó el efecto de la crisis económica hasta el punto de que el trabajo infantil casi se normalizó. Los niños que trabajan corren un mayor riesgo de abandonar la escuela de forma permanente; y también se enfrentan a mayores riesgos de protección. Un profesor de Arsal explicó: "Ayer visité una casa y el padre estaba obligando a su hija a trabajar. Tiene 11 años. Sus ingresos por el trabajo son de 2.000 a 4.000 libras libanesas [USD 0,15 a 0,30]. Está discapacitada en la rodilla. El trabajo de la hija es cortar carne".

■ ■ ■ ■ ■ "HAY CASOS QUE PRESENCIAMOS DONDE LOS NIÑOS LLEGARON A LA ESCUELA EN UNA SITUACIÓN MUY PRECARIA; HUBO ABUSOS DE TODO TIPO: ABUSO SEXUAL, ABUSO PSICOLÓGICO, ABUSO FÍSICO, ESTO ES LO QUE ESTABA PRESENTE EN LAS AULAS INCLUSO ANTES DE QUE SE INTRODUCIERA EL COVID-19."

– Maestra de primaria, Pereira, Colombia

En la RDC, muchos participantes dijeron que hubo un aumento en los niños que participan en las **peores formas de trabajo** durante el cierre de las escuelas. Según los informes, el trabajo y la explotación infantiles aumentaron en la zona minera, así como en bares y clubes nocturnos, y en lugares para la explotación sexual. **El reclutamiento para grupos armados** aumentó notablemente con el cierre de escuelas en los tres países de estudio (en el Líbano, el reclutamiento fue para grupos fundamentalistas religiosos). En general, los niños que eran económicamente vulnerables tenían más probabilidades de unirse. En la RDC, los niños de 12 a 17 años que vivían alrededor de Kitshanga eran los más vulnerables. Un maestro compartió: "Tengo un hermano que abandonó la escuela en el 5to grado y se unió al grupo armado y no sabemos dónde está hoy". Es posible que este aumento en el reclutamiento de niños haya contribuido al aumento documentado de la violencia por parte de grupos armados en Kivu del Norte, la República Democrática del Congo y Colombia durante la pandemia (véase el **Capítulo 1.4** Los contextos del estudio).

Los participantes también dijeron que el secuestro de niños (incluidos los niños con discapacidades) aumentó. Algunos secuestros parecían estar relacionados con el reclutamiento.



El cierre de escuelas aumentó la violencia, el abuso, el abandono y la negligencia

Los participantes dijeron que **la violencia, el abuso, la negligencia y el abandono** aumentaron durante el cierre de las escuelas debido al estrés, la ansiedad y el agotamiento de los padres (Líbano), y los padres abandonaron a sus hijos en busca de trabajo en los centros urbanos (RDC). Con las escuelas cerradas, los niños que enfrentan violencia en el hogar perdieron un lugar seguro para revelar y acceder a la protección contra el abuso. Una trabajadora social en Pereira compartió: "Hay niñas que han sido abusadas y se lo dicen a un maestro más fácilmente".

En la RDC, los niños dijeron que la negligencia de niños con discapacidades era desenfrenada durante el cierre de las escuelas porque no había nadie disponible para quedarse en casa con ellos, y algunos padres abandonaron a sus hijos para ir a buscar trabajo a las zonas urbanas. El cierre de escuelas también contribuyó al abandono al socavar la capacidad de los padres para apoyar el bienestar de sus hijos. El regreso de los niños al hogar y la imposición de la responsabilidad del aprendizaje a distancia a los estudiantes y las familias intensificaron en gran medida las presiones a las que ya se enfrentaban las familias en entornos humanitarios. La presión añadida hizo que algunos fueran incapaces de cuidar a sus hijos como deseaban. Una madre en Sur, Líbano compartió:



"Durante el período del Coronavirus, estuvimos más cerca debido a la presencia constante en casa. Teníamos que estar psicológicamente cómodos para poder mantener a los niños...
¿Cómo te consolaste? No había consuelo psicológico. Hemos llegado a un punto en el que ya no prestamos atención [a nuestros hijos], sin importar lo que hagan."

El cierre de escuelas también dificultó que los padres alimentaran a sus hijos. En todas partes, el **hambre y la malnutrición** eran preocupaciones dominantes. En el Líbano, un informante clave de una ONG internacional estimó que el 99% de los niños refugiados sirios tienen un acceso limitado a los alimentos. En la RDC y Colombia, el cierre de escuelas significó que los estudiantes ya no tenían el beneficio de una merienda o comida escolar. Los maestros de la Región Cafetera, Colombia, informaron: "Para algunos de ellos, fue muy difícil ... ya que muchas familias no tienen suficiente para comer y la cafetería [de la escuela] suplió esa necesidad, incluso si era solo una de las tres comidas". En cambio, algunos estudiantes recibieron un subsidio mensual de alimentos (US\$ 30)¹¹³ del PAE (Programa de Alimentación Escolar), pero tuvieron que compartirlo con toda su familia. El hambre puso a los niños en un mayor riesgo de pérdida de aprendizaje y deserción porque los estudiantes tenían dificultades para concentrarse y estudiar cuando tenían hambre. Un padre en Bogotá explicó: "Si los niños no comían bien, tampoco podían estudiar". Especialmente en la RDC, pero también en Colombia, el cierre de escuelas se relacionó con un aumento de **la VSG, el sexo transaccional y el embarazo adolescente**. En la RDC, las niñas de 12 a 18 años tenían un mayor riesgo.



Fuera de la escuela, el aumento de los embarazos adolescentes fue impulsado principalmente por el aumento del sexo transaccional y la precariedad económica, mientras que la violencia sexual se vinculó con el aumento del trabajo de explotación sexual y un aumento en la vagancia de los niños. Los participantes fueron enfáticos en que **el matrimonio precoz** aumentó debido al cierre de escuelas tanto en la RDC como en el Líbano. Como compartió una estudiante de secundaria en Mweso: "La historia que conozco es la historia de una niña que estaba muy interesada en los estudios. Cuando el Corona llegó, no sabía qué hacer. Ella no quería entrar en otras cosas, así que ella y su novio decidieron casarse". Con los niños fuera de la escuela, el matrimonio precoz era una forma para que los padres aseguraran el futuro de su hija y aliviaran el estrés económico de un hogar (Líbano); también era una forma para que los estudiantes fuera de la escuela siguieran adelante con sus vidas (RDC, Colombia).

3.2.2 ¿Quién era más propenso a experimentar resultados adversos?

En todos los estudios, los estudiantes que tenían más probabilidades de experimentar resultados adversos debido al cierre de escuelas fueron aquellos que experimentaron explotación, abuso y negligencia antes de la pandemia. Los niños con padres que estaban demasiado abrumados para permanecer emocional y físicamente presentes y comprometidos también estaban en mayor riesgo. Los niños con discapacidad se enfrentan a mayores riesgos, en particular el abandono, el abuso, el hambre (RDC) y el trabajo infantil (RDC y Líbano). En la RDC, una niña de 10 a 13 años explicó: "Los niños con discapacidades no pueden moverse por sí mismos, y sus padres los hacen trabajar como burros". Otros explicaron, "no pueden conseguir comida o ayuda para sí mismos, por lo que realmente sufren y algunos mueren de hambre" y "algunos son secuestrados cuando van con otros a buscar comida".

En Colombia, los niños migrantes (principalmente venezolanos) eran más vulnerables si no tenían sus documentos migratorios, o aún no habían sido "regularizados", situaciones que dificultaban la inscripción para el aprendizaje remoto en una escuela. Cuando se les preguntó si hay niños en la comunidad que experimentan más "espinas" (adversidad) que otros, los estudiantes de primaria en Bogotá respondieron "venezolanos", y uno agregó: "algunos migrantes venezolanos son ratas".

En la RDC, hubo varios grupos que tenían más probabilidades de experimentar resultados adversos durante el cierre de escuelas: niños albinos y pigmeos que son discriminados (los niños albinos también tienen necesidades de salud específicas que deben satisfacerse); y los hijos de padres que no tienen tierras (porque esos niños no tenían otro trabajo no peligro con el cual ocuparse).

Los participantes en el Líbano declararon que cualquiera de los factores de riesgo a los que se enfrentan los estudiantes sería más intenso y grave para aquellos que viven en campamentos de refugiados (es decir, la mayoría de los estudiantes en las escuelas del campamento de Bourj Al Shamali o de los asentamientos informales de tiendas de campaña en Aarsal) debido a la falta de seguridad, higiene, infraestructura y una vida social saludable.



4

HALLAZGOS: FACTORES QUE PROTEGEN EL BIE- NESTAR INFANTIL DURANTE EL CIE- RRE DE ESCUELAS





■ En cada sitio de investigación se exploró la siguiente pregunta:

■ “¿A qué factores de protección han recurrido los niños, familias y comunidades para apoyar el bienestar infantil durante el cierre de escuelas?”

Este capítulo comienza examinando cómo los niños entendían el bienestar infantil. Luego explora cómo los diferentes actores, desde los niños hasta los gobiernos, hicieron esfuerzos para apoyar y fortalecer el bienestar infantil durante el cierre de escuelas en su contexto humanitario.



Resumen de los hallazgos

La evidencia sugiere que los niños en diversos entornos humanitarios conceptualizan el bienestar y los factores protectores de manera muy similar, priorizando el bienestar físico y emocional, así como el bienestar relacional y espiritual. El tiempo en la naturaleza y sentirse seguro en la escuela apoyan estas facetas del bienestar. Durante el cierre de escuelas, el estudio encuentra que:

- Los niños usaron diversos mecanismos de afrontamiento, incluidos pasatiempos, risas y gritos, deportes y juegos, ayudar a otros y mantener los protocolos de COVID-19. Aislados de los amigos y el apoyo de la escuela, muchos cambiaron sus lazos sociales a relaciones más próximas.
- Los padres, familiares, maestros y miembros y organizaciones de la comunidad hicieron esfuerzos para fortalecer el bienestar de los niños durante el cierre de escuelas, pero necesitan significativamente más recursos para cumplir con sus deberes de cuidado.
- Los ministerios gubernamentales y organismos humanitarios no protegieron ni apoyaron la protección y bienestar de los niños en lugares de estudio tan bien como podrían o deberían haberlo hecho, dado que tienen el deber primordial de cuidar a los niños.



4.1 Conceptualizando el bienestar de los niños y los factores de protección



Los niños conceptualizaron el bienestar y los factores protectores de manera muy similar en los tres países de estudio. En las actividades de investigación, utilizaron tanto palabras como arte para describir las dimensiones de su bienestar, es decir, lo que los hace sentir bien y seguros.

Bienestar físico y emocional: Los niños priorizaron su bienestar físico y el de sus familias. Era importante para ellos mantener los protocolos de COVID-19, mantenerse activos y comer sano. El juego también era fundamental para su bienestar, ya fuera el fútbol entre los niños en el Líbano y Colombia o el juego no estructurado, la música o el arte con hermanos o vecinos. "Para que tengamos alegría, es necesario jugar, por ejemplo, jugar a la pelota... baile ..." un estudiante de primaria en Rutshuru, DRC explicó. El bienestar emocional, sentirse tranquilo, libre de preocupaciones y estrés, también era importante. "Pacífica" era a menudo la forma en que los niños describían la vida antes de la pandemia.

Para sentirse bien, los niños dijeron que era importante estar conectados con la naturaleza. Dibujaron árboles, flores y plantas, y expresaron que "encontrarse con la naturaleza, cuidar las plantas, visitar parques con la familia e ir a espacios públicos verdes" los hace sentir bien (Estudiante de primaria, Colombia).

Cuando se les preguntó qué factores son los más importantes para sentirse bien y seguros en la escuela, los niños tanto en la RDC como en Colombia respondieron diciendo buenos maestros, buenos amigos y oportunidades para aprender. Las cosas que los hacen sentir mal son los maestros poco amables, la falta de útiles escolares, la intimidación y la falta de saneamiento (RDC); y los malos maestros, la intimidación y la falta de apoyo al aprendizaje (Colombia).

Bienestar relacional: En el ámbito social, los niños dijeron que sus relaciones con la familia, los compañeros y otros adultos de confianza eran particularmente importantes. Cuando se les preguntó qué los hace sentir seguros, protegidos o felices, "mi familia" fue la respuesta más prominente. Una niña de primaria en Bogotá, Colombia, compartió: "Me siento protegida y feliz por mi papá, mi mamá, mi hermana y mi abuela". Los niños valoraban mucho el aspecto social de la escolarización y lo extrañaban mucho cuando las escuelas estaban cerradas. "Para sentirse seguro, también es importante estudiar. Estábamos felices cuando la escuela abrió porque no habíamos visto a nuestros maestros y amigos en mucho tiempo", reflexionó un estudiante de primaria en Bogotá, Colombia.



Bienestar espiritual: Los niños dieron importancia a sus vidas espirituales y a ayudar a los demás. Un niño en Aarsal, Líbano, compartió que se siente seguro y cómodo cuando lee el Corán. Los niños en cada entorno dijeron que "el amor de Dios" y "estar con Dios" los apoyaban y que oran a Dios cuando están tristes o asustados. Ayudar y dar a los demás también era importante para el bienestar de los niños porque les daba un sentido de propósito en la vida.



Tabla 4 Factores de protección y medidas adoptadas para fortalecer el bienestar infantil durante los cierres

Grupo	Factores de protección	Acciones de protección (basadas en factores de protección)
Niños(as)	<ul style="list-style-type: none"> • Valores personales y familiares • Oportunidades para jugar • Relaciones de apoyo con familia, compañeros y otros adultos • Valor • Capacidad de adaptación • Capacidad de apoyar a otros, fuerte sentido de responsabilidad y cuidado por los demás • Creatividad • Fe, Dios • Conciencia de los desafíos de salud mental 	<ul style="list-style-type: none"> • Proteger a los demás siguiendo los protocolos de COVID-19 • Ayudar a otros fuera del hogar • Ayudar a la familia • Acciones valientes para salir de situaciones peligrosas (es decir, abandonar grupos armados) • Acciones valientes para defender su derecho a la educación • Buscar formas dignas de trabajo para sobrevivir • Adaptarse a nuevos métodos de aprendizaje, vivir con la familia • Pedir apoyo en salud mental
Familia	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para satisfacer necesidades básicas: alimentos, ropa, refugio • Capacidad para proporcionar apoyo emocional y consuelo • Límites, supervisión • Relaciones de apoyo: abuelos, hermanos, padres • Capacidad de escucha • Capacidad de adaptación • Capacidad de crear un ambiente seguro y divertido 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer las necesidades básicas • Apoyo a la educación • Mantener a los niños seguros (protocolos COVID-19) • Ser una presencia reconfortante en tiempos de miedo (conflicto, COVID) • Crear un ambiente divertido • Seguir los protocolos de COVID • Escuchar a los niños • Aconsejar a los niños
Comunidad/ Sociedad Civil	<ul style="list-style-type: none"> • Amistades de apoyo • Relaciones de apoyo: vecinos, líderes religiosos • Deportes y actividad física • Entornos seguros • Parque y espacios recreativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento y protección de los derechos del niño • Trabajar para prevenir el matrimonio infantil • Ayudar a familias vulnerables • Promover la unidad, solidaridad y luchar contra el racismo y prejuicios



Tabla 4. continuación

Grupo	Factores de protección	Acciones de protección (basadas en factores de protección)
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente seguro: lugar libre de problemas y violencia • Relación de apoyo con profesores • Apoyo psicosocial (orientadores escolares) • Apoyo a la educación especial • Apoyo nutricional 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores apoyan a los estudiantes • Formar relaciones sólidas maestro-padre • Abogar por la protección • Proveer apoyo para la educación especial e inclusiva • Identificar y apoyar a los estudiantes más vulnerables • Seguir protocolos de COVID-19 para mantenerse saludables • Entrega de comidas escolares
Gobierno, agencias humanitarias	<ul style="list-style-type: none"> • Deber de proteger • Servicios sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar actividades de apoyo psicosocial (Colombia, RDC) • Foros comunitarios realizados a nivel municipal para escuchar inquietudes de las familias (Colombia) • Gobierno local realizando actividades recreativas (Colombia) • Gobierno (subdivisión) trabajando con sociedad civil para abogar contra la violencia contra la niñas (RDC)

4.2 Medidas adoptadas para fortalecer el bienestar de los niños durante el cierre de escuelas

Ante la adversidad extrema y la erosión de importantes factores de protección, los niños, las familias y las comunidades encontraron formas de fortalecer el bienestar de los niños durante el cierre de las escuelas. Sus acciones son instructivas y deben ser apoyadas por los sistemas de prevención y respuesta de BEI. Pero también se necesita apoyo adicional para que los niños y sus comunidades de atención reciban un mejor apoyo en los BEI actuales y futuros.

4.2.1 Esfuerzo de los niños para fortalecer el bienestar infantil

Muchos niños desarrollaron estrategias para apoyar su bienestar durante el cierre de escuelas. Un niño de secundaria en Sur, Líbano, pasó tiempo dibujando caricaturas y escribiendo poesía porque la música que le gustaba era demasiado fuerte para los vecinos del campamento. Otro niño compartió: "Disminuyo mi estrés dibujando o leyendo" (Assamoud, Líbano). Un niño de secundaria



en Bogotá compartió que, para sentirse bien, uno necesita comer, dormir bien y, si es necesario, "gritar en el parque". Otro niño en Bogotá, Colombia, dijo: "Me río y el estrés baja". Un joven desplazado interno compartió que "no prestar atención a las cosas que nos dicen porque somos venezolanos" lo hizo sentir mejor. Los niños de la Región Cafetera de Colombia compartieron que cuando sus amigos están tristes, les gusta alentarlos, darles consejos, jugar a la "guerra de cosquillas" y distraerlos.

Los niños en el estudio de la RDC se enfrentaban a dificultades extremas, y estas dificultades empeoraron por el cierre de escuelas. Muchos tuvieron que hacer todo lo posible para protegerse y mantenerse a sí mismos, como lo ilustra el estudio de caso en el Recuadro 3. Pero un estudiante de secundaria en Rutshuru enmarcó sus propios esfuerzos dentro de una comunidad más amplia de cuidado: "Para nosotros los niños, nuestra fuerza son nuestros padres, los hermanos mayores, los maestros. Las pequeñas empresas que he desarrollado constituyen fortaleza porque me ayudan a superar las dificultades financieras".

Recuadro 3. Estudio de caso: Mweso, RDC

Una niña de 17 años navega por el cierre de escuelas y los desafíos de subsistencia

Hadiya: Antes del Covid, solíamos obligarnos a hacer pequeñas actividades comerciales y algunos íbamos a la escuela, aunque fuera difícil. Pero cuando llegó el Covid, hizo mucho daño. Mis amigas abandonaron la escuela. A las demás les resultó difícil

continuar con las actividades comerciales así que se unieron a grupos armados.

Entrevistador: ¿Cómo llevas la vida en casa con tu familia?

Hadiya: Llevo una vida difícil. Estaba a cargo de una pequeña empresa, pero no

funcionó. Y cuando la pandemia siguió, pensé que sería bueno buscar trabajo en el grupo armado. Pero cuando llegué allí, la vida era difícil y no podía controlarla, así que me fui y volví a casa con mi familia.

Ayudar a otros ayudó a mantener a muchos niños en tiempos difíciles durante el cierre de las escuelas. Les dio un sentido de propósito y conexión con los demás; un sentido de esperanza para continuar. Se veían a sí mismos ayudando a otros cuando (1) seguían los protocolos de COVID-19 para proteger a sus seres queridos, (2) ayudaban en el hogar y (3) ayudaban a personas fuera del hogar. Los jóvenes de la RDC crearon conciencia sobre la prevención de COVID-19 en su comunidad. Un niño en Arsal, Líbano, compartió cómo "asumió la responsabilidad de proporcionar agua para la casa de su familia". Los niños en la RDC fueron a trabajar en el campo o en el mercado con sus padres. Un joven sirio en el Líbano enfatizó: "¡Fui con mi padre a trabajar, pero no dejé la escuela!" Una niña libanesa en Taanayel compartió que cuando su padre fue encarcelado injustamente: "Compré una galleta y algunos jugos, y los vendí en el vecindario. Mi tía me preparaba dulces y yo también los vendía".



Los niños se enorgullecían de ayudar a los demás. Un niño de secundaria en Aرسال, Líbano, compartió que cuando estaba fuera de la escuela, iba todos los días a la casa de su abuelo para alimentar a los pollos, sacar la basura y ayudar a mantener a las abejas para vender miel. Los niños de la escuela primaria en Rutshuru, RDC compartieron cómo “dan consejos, comida y ropa a aquellos que no tienen”. Un padre en Sur, Líbano, compartió sobre los niños palestinos que ayudaron a las familias durante la pandemia: “Si alguien estaba infectado con corona, lo visitaban, le daban instrucciones. Si necesitaba un traslado al hospital, lo llevaban a pesar de que los hospitales no nos recibían. Hubo discriminación racial en el Líbano”. Con tantas limitaciones en los movimientos y las relaciones sociales de los niños, estos actos de ayudar y apoyar a los demás les dieron un sentido de propósito.

Ante la pérdida de relaciones cuando las escuelas cerraron, los niños cambiaron sus lazos sociales a relaciones más próximas. Varios niños enfatizaron que, durante los cierres, pasaban tiempo con sus vecinos en lugar de con sus compañeros de clase, o se acercaban a los estudiantes en sus clases en línea en lugar de a los compañeros de clase con los que eran amigos antes de los cierres. Los niños también explicaron que se volvieron más propensos a buscar el apoyo de su padre o madre que de sus amigos:



“Es un tema complejo porque antes de la pandemia hablabas mucho con tus amigos. Realmente, no tuve buena comunicación con mi familia. Mis amigos eran mis confidentes. Sin embargo, como resultado de la pandemia, uno se vuelve muy aislado. La sensación de soledad hace que uno se aisle y no cuente con nadie. Pero esto me hizo confiar más en mi madre y acercarme a mi familia. La pandemia nos hizo empezar a crear lazos más fuertes o lazos con las personas que tenemos cerca.”
– (Niño de secundaria, Bogotá, Colombia)

Muchos niños informaron que sus madres eran su principal confidente durante el cierre de las escuelas, y algunos reportaron una relación más estrecha con los hermanos.

Finalmente, debido a que los desafíos de salud mental fueron tan generalizados durante la pandemia, algunos niños en Colombia dijeron que se volvieron más conscientes de su salud mental. Un trabajador de protección social en Colombia explicó:



“Otro factor protector es que son más conscientes de su salud mental. Los niños ya saben que pueden acudir al consejero o al psicólogo. Además, identificar que 'tengo estrés' es un paso para identificar que 'necesito ayuda, pero quizás esas herramientas que me proporciona el psicólogo puedan ayudar' [...] La mayoría de las niñas mayores eran conscientes de que si necesitaban ayuda, debían acudir a un profesional, no estamos hechos de piedra, tenemos situaciones de tristeza, angustia, etc. Los profesores trataron de estar muy atentos a cómo era su casa... y bueno, a las cosas feas que pasaron.”



4.2.2 Esfuerzos de la familia para proteger y cuidar a los niños

La mayoría de las familias trabajaron arduamente para apoyar el bienestar y los derechos de sus hijos durante el cierre de las escuelas (véase la Tabla 4). Los cuidadores en cada contexto hablaron sobre cómo mantuvieron a sus hijos en casa para protegerlos del COVID-19. Cuando perdieron sus trabajos debido al desempleo, buscaron formas de encontrar comida. En la RDC, los padres compartieron cómo también apoyaron a los niños y jóvenes inscribiéndolos en profesiones técnicas, como albañilería o costura, para ayudarlos a conseguir trabajo.

■ ■ ■ ■ ■ “ELLOS [LOS PADRES] HABLABAN DE LA SITUACIÓN EN LA QUE VIVÍAN, PERO TAMBIÉN DE SUS EXPERIENCIAS, DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS ABUELOS... LOS PADRES CONTARON HISTORIAS DE SU INFANCIA.”

– Trabajador social, Región Cafetera, Colombia

Las familias también hicieron esfuerzos para apoyar la salud mental y la unión familiar de sus hijos. A pesar de los abrumadores desafíos que enfrentaron, algunos padres pudieron permanecer presentes y atentos a las necesidades de sus hijos, y algunas familias informaron de una mejor comunicación y cercanía. En Colombia, las madres compartieron cómo jugaban con sus hijos y trataron de crear un "ambiente alegre". Un cuidador compartió: "Así que aquí tenemos las estrategias: oración, distracción, tratar de entender más sobre la enfermedad, lo que estaba pasando, ¿verdad? Mucho amor... y creo que eso fue lo que más nos salvó, ¿verdad? Y mucha paciencia". Tanto los niños como los cuidadores informaron que cuando los padres escuchaban a sus hijos y los aconsejaban, apoyaba el bienestar de los niños. Sin embargo, los cuidadores en la RDC compartieron que tuvieron dificultades para aconsejar a sus hijos de tomar decisiones seguras, como no unirse a grupos armados, ya que no tenían alternativas seguras que ofrecerles. Esta situación contribuyó al conflicto intergeneracional. Un niño en Mweso, RDC, informó que las relaciones en su casa eran buenas porque "estaba interesado en ir al campo y no unirse a los grupos armados después de que las escuelas fueron cerradas".

4.2.3 Esfuerzos de los actores comunitarios y educativos para proteger y cuidar a los niños

En cada contexto, los participantes reconocieron que las comunidades desempeñaron un papel importante en el fortalecimiento y la protección de los derechos y el bienestar de los niños durante el cierre de las escuelas.

En Colombia y el Líbano, hubo formas de apoyo comunitario organizado a través de la ayuda alimentaria distribuida por las ONG a las familias más necesitadas. Por ejemplo, los estudiantes de secundaria en Colombia compartieron que las familias vulnerables podían colgar un trapo rojo junto a la puerta durante los confinamientos para comunicar que tenían inseguridad alimentaria, y los grupos de la sociedad civil tratarían de entregarles canastas de alimentos. En Bogotá había una "tabla comunitaria" donde la gente podía dejar los alimentos que querían donar, y se los llevaba a los vecinos que lo necesitaban. En ambos países, algunas organizaciones proporcionaron asistencia en efectivo, donde las ONG



Photo: © UNICEF/UN0469043/Fils Guillaud

pagaron suscripciones a internet para facilitar el aprendizaje remoto. Los grupos comunitarios también trabajaron juntos para crear conciencia y combatir la desinformación sobre el COVID-19. En Rutshuru, RDC, los grupos comunitarios crearon conciencia sobre la prevención de COVID-19 y distribuyeron kits de prevención (incluidos desinfectantes, baldes, etc.) a los hogares que los necesitaban.

En el estudio de la RDC, los grupos comunitarios, apoyados por Médicos Sin Fronteras, proporcionaron alimentos a los huérfanos. Los alumnos de primaria dijeron que "la iglesia ayudaba con la oración". En Arsal, Líbano, los entrenadores deportivos ofrecieron tiempo voluntario para apoyar los partidos de fútbol entre los niños y jóvenes desplazados. En Bogotá, Aldeas Infantiles reunió a la comunidad de acogida y a los niños refugiados venezolanos en actividades para "evitar la xenofobia".

Los participantes también identificaron a maestros de instituciones de educación pública y no formal que tomaron medidas para proteger y apoyar los derechos y el bienestar de los niños. Un educador en Colombia compartió: "Con la pandemia, hubo un aumento en el trato con los padres, lo que llevó al conocimiento de muchos casos complejos en la familia relacionados con separaciones, problemas económicos y otras cosas. Las familias encontraron apoyo en los maestros".

4.2.4 El gobierno como titular del deber de proteger

En los tres estudios, los participantes creían firmemente que el gobierno y las agencias humanitarias tienen el deber de proteger a los niños en entornos humanitarios y mantener las disposiciones básicas de salud y educación durante el cierre de las escuelas. Como detallan el [Capítulo 3.1](#) y [5.1](#), los gobiernos y las agencias no hicieron esto tan bien como podrían o deberían haberlo hecho. Los tres estudios indicaron que, si bien es posible que se hayan establecido políticas, hubo poca o ninguna evidencia de su implementación, especialmente en los contextos humanitarios donde viven los participantes. En la RDC, un informante clave que trabaja en el servicio civil señaló el fracaso del estado para proteger a los niños: "La protección durante COVID-19 no fue apropiada [a la escala de la necesidad] durante este período. Esta [carencia] fue la base de la violación de los derechos de los niños, la inscripción en grupos armados, el embarazo adolescente y la explotación económica". Los informantes reconocieron que los niños tenían mayores necesidades psicosociales y describieron iniciativas para fortalecer el apoyo a las familias. Sin embargo, los participantes en los sitios de estudio, y especialmente los niños indígenas o desplazados y los niños con discapacidades, no se beneficiaron de estos programas. En Colombia, informantes clave explicaron que había una falta de coordinación entre el gobierno, las escuelas y la sociedad civil que dificultaba el diseño y la implementación exitosa de estrategias destinadas a mitigar los efectos negativos del cierre de escuelas. Los participantes expresaron su desilusión con los políticos. Como dijo un trabajador social en Bogotá, Colombia: "Nadie esperaba la pandemia, pero en comparación con otros países, aquí la voluntad política [los intereses] profundizaron los problemas, problemas que son históricos y que han venido de gobiernos pasados".



5

HALLAZGO:
EL CIERRE DE ESCUELAS Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE REMOTO AUMENTAN RESULTADOS ADVERSOS DE APRENDIZAJE





■ Este capítulo examina la siguiente pregunta:

■ “¿Qué enfoques han utilizado los niños, las familias y las comunidades para apoyar el aprendizaje de los niños durante el cierre de las escuelas?”

Este capítulo comienza explorando los diferentes enfoques que los actores de la educación adoptaron para apoyar el aprendizaje durante el cierre de escuelas en los tres países de estudio, y los factores que frustraron estos esfuerzos. Después de esto, vemos algunos de los esfuerzos que los padres y los niños hicieron para apoyar el aprendizaje de los niños. A continuación, el capítulo resume los desafíos comunes que significaron barreras al aprendizaje. Finalmente, el capítulo explica cómo el cierre de escuelas contribuyó a los resultados adversos de aprendizaje. El **Capítulo 6** se basa en este análisis explicando quién se vio más afectado por el cierre de escuelas en un contexto de crecientes desigualdades educativas.



Resumen de los hallazgos:

- Los gobiernos y los actores de la educación cerraron las escuelas y, en mayor o menor medida, hicieron esfuerzos para implementar enfoques de aprendizaje a distancia. Los esfuerzos se vieron obstaculizados por la falta de aplicación de políticas; apoyo material a escuelas y estudiantes; el acceso a Internet y a los dispositivos necesarios para el aprendizaje a distancia, incluidas las radios; el acceso a la electricidad; baja alfabetización digital; e interacciones relacionales entre profesores y alumnos, entre otros factores. En Colombia, los esfuerzos también se vieron explícitamente afectados por la corrupción gubernamental.
 - En Colombia y el Líbano, muchos maestros y ONGs hicieron enormes esfuerzos para que el aprendizaje remoto funcionara. En contraste, en los estudios de la RDC, la educación remota fue apoyo principalmente por transmisiones de radio.
- En todos los contextos, los educadores concluyeron que el aprendizaje remoto es mucho menos efectivo que el aprendizaje en persona.
- Los padres y los niños hicieron esfuerzos diarios para que el aprendizaje remoto funcionara. Por ejemplo, en la RDC, los padres y los hermanos trabajaron juntos para apoyar el aprendizaje. En Colombia, los padres recurrieron a las redes sociales en busca de apoyo. En el Líbano, los padres, especialmente las madres, hicieron todo lo posible para ser maestros. En Colombia y el Líbano, algunos estudiantes formaron grupos de apoyo al aprendizaje.
 - El cierre de escuelas y la educación a distancia dieron resultados de aprendizaje adversos significativos, incluida la pérdida de aprendizaje, regresión del desarrollo, pérdida de interés en la educación y la deserción, entre otras cosas.



5.1 Enfoques para apoyar el aprendizaje: actores educativos

De los tres países de estudio, los esfuerzos para apoyar el aprendizaje en Colombia superaron a los del Líbano y la República Democrática del Congo. Pero incluso en Colombia, los actores de la educación en la región cafetera estimaron que perdieron completamente el contacto con el 20-30 por ciento de sus estudiantes. En la siguiente sección se examinan los esfuerzos realizados por los actores de la educación y algunas de las dinámicas locales que impidieron el éxito.

5.1.1 Enfoques para apoyar el aprendizaje en la RDC

En la RDC, el Ministerio de Educación organizó el aprendizaje a distancia, incluido el desarrollo y la distribución de libros de trabajo y lecciones a distancia que se impartieron a través de emisoras de radio (RTNC y radio OKAPI) y televisión, según un horario publicitado. Esto se implementó aproximadamente cuatro meses después del cierre de las escuelas. En Kivu del Norte, las lecciones y los materiales complementarios se grabaron y transmitieron en Radio Mweso y Kitshanga. El Ministerio hizo un seguimiento del proceso de enseñanza a distancia con las oficinas locales de educación. UNICEF financió tanto la elaboración como la impresión de cuadernos de ejercicios y las emisiones. El Ministerio también distribuyó mensajes de salud pública y orientación sobre cómo implementar y hacer cumplir los protocolos COVID-19 en las escuelas. A nivel regional, el director de una escuela primaria explicó:



“Establecimos un sistema de ejercicios remotos. Los ejercicios para distribuir fueron preparados semanalmente por los profesores. Los padres vinieron a recogerlos a la escuela. Una semana después, vinieron a entregarles respuestas y recoger el segundo cuaderno de ejercicios. Organizamos cursos de educación a distancia que se impartieron a través de radio y cuadernos de trabajo, y sesiones de concienciación sobre la prevención de la COVID-19. Los supervisores dieron retroalimentación a los padres y estudiantes.”

Las escuelas de Mweso y Rutshuru distribuyeron libros de trabajo a los estudiantes y les mostraron cómo usarlos en casa. Las escuelas establecieron maestros de punto focal para cada tema y formaron grupos de estudiantes (bloques de capacitación) alrededor del maestro. Algunos maestros reunían a sus grupos a la escuela para darles la tarea. Los estudiantes de 6to grado fueron invitados a unirse a cursos de actualización en línea para prepararlos para su examen nacional de finalización de la primaria. Las organizaciones juveniles comunitarias en la ciudad de Goma crearon espacios de escucha y grupos de aprendizaje en los vecindarios para que los estudiantes escucharan lecciones de radio con protocolos de distanciamiento social. Las escuelas también apoyaron el aprendizaje creando conciencia sobre la educación a distancia entre los estudiantes y los padres, sensibilizando a los padres y comités de padres (es decir, COPA) sobre la importancia de que los estudiantes continúen su educación, y trabajando con los padres para



garantizar el seguimiento de las lecciones distribuidas durante el cierre. Sin embargo, no todas las escuelas se beneficiaron de estos esfuerzos, y no todos los espacios de estudio estaban bien equipados o administrados adecuadamente.

Las escuelas apoyadas por organizaciones humanitarias distribuyeron suministros de COVID-19 (termómetros infrarrojos, dispositivos de lavado de manos, máscaras) y orientación. Una ONG internacional creó un modelo de aprendizaje mediante el cual los maestros se trasladaban de aldea en aldea para enseñar a grupos de 12 niños, utilizando módulos de aprendizaje móvil al aire libre en cumplimiento con los protocolos de la pandemia. Otro grupo desarrolló "clases en casa" en hogares con grandes salas de estar con un maestro, un Inspector Nacional de Inteligencia y 17 niños siguiendo los protocolos COVID.

Estos escasos esfuerzos se vieron obstaculizados por varios factores exclusivos del contexto. En primer lugar, un grupo de derechos del niño de Goma (es decir, MIDEFEHOPS) informó de que no había planificación de políticas, y que los libros de trabajo y las emisiones no llegaban a todos porque muchos hogares no tenían radio o alguien que recogiera libros de trabajo. En segundo lugar, una estrategia de aprendizaje remoto requiere que los maestros estén equipados, capacitados y disponibles y que haya un plan de evaluación del aprendizaje. Ninguno de estos esfuerzos se hizo; en algunas escuelas, no se proporcionaron comentarios sobre los ejercicios que presentaron los estudiantes. Se estableció un número gratuito para recibir las quejas de los estudiantes, pero no había un sistema operativo para revisar y responder a las quejas. Finalmente, algunos estudiantes no percibieron que los grupos de aprendizaje fueran seguros: "No nos gustó que hubiera más de 20 personas juntas [...] Incluso si no hay enfermedad, donde hay 20 personas, hay empujones que pueden causar los riesgos de enfermedad" (Rutshuru, estudiante de secundaria). Estos desafíos se reflejan en el cuestionario para padres, en el que todos los encuestados revelaron que ninguno de sus hijos en edad escolar (66) continuó sus estudios durante los cierres porque no había nadie que apoyara su aprendizaje.

5.1.2 Enfoques para apoyar el aprendizaje en el Líbano

En el Líbano, las respuestas del gobierno se describieron en gran medida como reactivas e inadecuadas. El Ministerio de Educación y Educación Superior (MEHE) habló de una "estrategia de aprendizaje a distancia", pero el plan de aprendizaje no se finalizó hasta un año después de la pandemia de COVID-19. Desarrollado por el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CERD) y la Direction d'Orientation Pédagogique et Scolaire (DOPS) con World Learning, el Plan de Recuperación del Aprendizaje debía implementarse en agosto, septiembre y octubre de 2021, pero ha habido poca evidencia de implementación. Se proporcionaron los folletos, pero las escuelas los tomaron sin ninguna capacitación. La estrategia de respuesta de MEHE incluía un plan de acción que pedía un programa de formación docente de dos años para el aprendizaje a distancia, pero esto ignoraba la naturaleza urgente del cierre de escuelas. Cuando se lanzaron recursos como conferencias de YouTube y campañas de concientización sobre COVID-19 en línea, estas eran inaccesibles para la mayoría de los niños, tanto refugiados como libaneses. Un informante clave de una ONG internacional observó:



“Si hablas con MEHE o DOPS, descubres que están haciendo mucho en papel. En realidad, las escuelas están cerradas, los maestros están en huelga, no hay una plataforma digital adecuada. No era lo que se prometió. Algunos maestros están haciendo esfuerzos adicionales, pero por su cuenta [...] A nivel escolar, las cosas son diferentes a lo que está escrito en papel.”

Las organizaciones que operan en el campamento en Sur desempeñaron un papel importante en el apoyo a los niños durante el cierre de las escuelas. El apoyo incluyó garantizar que los estudiantes tuvieran dispositivos para participar en las clases en línea, proporcionar acceso a Internet, enviar videos de concientización sobre COVID-19 y distribuir ayuda alimentaria. Un maestro explicó: "aunque no fue suficiente, ya que tenemos muchos estudiantes necesitados, esto redujo la presión sobre los padres que tienen un dispositivo o no tienen teléfono en absoluto". Las organizaciones también se coordinaron entre sí para establecer clases de Zoom y explicar las lecciones utilizando métodos simples. Algunos ofrecieron grupos de apoyo que enseñaron a los padres cómo apoyar el aprendizaje en el hogar. Otras organizaciones, como MAPS, mantuvieron programas de NFE cara a cara o proporcionaron apoyo de aprendizaje a través de plataformas de mensajería móvil, como WhatsApp. Las escuelas de UNRWA ayudaron imprimiendo materiales de estudio para los estudiantes, proporcionando útiles escolares, enviando videos para apoyar las lecciones y los protocolos COVID, pagando tarifas de Internet y distribuyendo tabletas a algunas familias que no tenían un teléfono celular o dispositivo.

Los maestros encontraron sus propias formas de preparar y entregar el material de enseñanza y apoyar el aprendizaje. Algunos prepararon videos y actividades extracurriculares para alentar a los estudiantes a participar y adaptarse al aprendizaje en línea. Aprendieron nuevas técnicas de enseñanza y habilidades tecnológicas que impulsaron su creatividad y el compromiso y aprendizaje de los estudiantes. Algunos maestros hicieron videollamadas individuales semanales con niños que necesitaban apoyo adicional para discutir los desafíos que enfrentaban y alentarlos a participar en clase. Un profesor en Sur explicó:



“Me estaba acercando a los niños haciendo pequeños grupos, y nos comunicábamos a través de videollamadas. Al principio, los niños no hablaban porque no me conocían; algunos incluso se escondían. Pero con el tiempo, a través de juegos y comunicación, y al enviarles grabaciones de audio, los animé a participar, y la barrera entre ellos y yo se rompió. Los niños parecían interactuar más, y algunos de los padres eran muy cooperativos.”



En el contexto de los refugiados palestinos, los maestros apoyaron el aprendizaje de los niños a través de sus esfuerzos para mejorar la comunicación entre padres y maestros. Los maestros contactaron a los padres que no seguían los grupos de WhatsApp para convencerlos de la importancia de apoyar el aprendizaje remoto de los niños. Algunos padres estaban motivados por este alcance y, a su vez, alentaron a otros padres a participar.

A nivel local, los esfuerzos para apoyar el aprendizaje se enfrentaron a muchas barreras. Un informante clave en Assamoud, Líbano, explicó que los responsables en los campamentos de Sur no protegían ni cuidaban a las personas: "El internet es realmente malo y hay una escasez de electricidad. Además de la reducción en el trabajo de UNRWA, no están satisfaciendo las necesidades de las personas. Significa que no está desempeñando su papel. Todas estas cosas están ejerciendo presión sobre los padres". Los maestros de las escuelas públicas, ya sea enseñando el primer turno para los niños libaneses o el segundo turno para los refugiados sirios, se quedaron por su cuenta para garantizar que sus estudiantes continuaran aprendiendo. Además de no poder comunicarse con todos los estudiantes, muchos maestros, especialmente los del segundo turno, se declararon en huelga debido a pagos injustos y calendarios de pago inconsistentes. Estos desafíos influyeron en las percepciones de los participantes de que los maestros que proporcionaron el mayor apoyo provenían de los OBC y los programas de NFE, y no de las escuelas públicas.

5.1.3 Enfoques para apoyar el aprendizaje en Colombia

En Colombia, el Ministerio de Educación cerró las escuelas en marzo de 2020 y emitió pautas para la flexibilidad curricular, y los maestros hicieron la transición de sus clases al aprendizaje remoto. Pero un educador de la Región Cafetera explicó que se trataba de una situación de "lavarse las manos", en la que el Ministerio enviaba resoluciones a las Secretarías, y luego las Secretarías las enviaban a las instituciones educativas para que las ejecutaran sin apoyo económico o humano.

La corrupción también afectó gravemente la calidad de la respuesta del gobierno. El proveedor público de internet, ETB, no amplió las redes antes de la pandemia como estaba contratado para hacerlo, por lo que la cobertura digital era muy baja, y las escuelas, maestros y padres se quejaron de que pagaban por servicios de internet que fallaban constantemente. El ministro de TIC renunció en septiembre de 2021 ante la insistencia del presidente, luego de presuntamente malversar US\$17.6 millones destinados a instalar servicios de internet en casi 9.000 escuelas rurales en Colombia durante el cierre de escuelas; ella no ha sido acusada.¹¹⁴

■ ■ ■ ■ ■ “ESAS COMPUTADORAS QUE TOMAMOS PRESTADAS EN LA ESCUELA, DIOS MÍO, A MI HIJO LE PRESTARON UNA TABLET Y ERA VIEJA, TENÍA RASGUÑOS EN TODO EL MEDIO [DE LA PANTALLA]. MI HIJO TRABAJÓ EN LA MITAD [CLARA] ... TERRIBLE.”

– Madre, Región Cafetera, Colombia



Photo: © UNICEF/UN0635282/Shahan

El Ministerio de Educación hizo algunos esfuerzos para apoyar el aprendizaje durante el cierre de las escuelas. En 2021, lanzó una aplicación para apoyar el aprendizaje virtual. La Secretaría de Educación de la Región Cafetera suministró libros a los estudiantes, entregó computadoras a algunos estudiantes de 9no a 11mo grado e hizo un acuerdo con Comfenalco (un fondo de compensación) para entregar kits escolares a los niños. Los distritos proporcionaron tarjetas SIM a algunos estudiantes de bajos ingresos; al menos algunas escuelas en Usme brindaron préstamos de computadoras a estudiantes venezolanos para ayudarlos a acceder al aprendizaje en línea. El gobierno nacional garantizó dispositivos (por ejemplo, tablets, teléfonos móviles) para los estudiantes, incluidos los de Soacha, pero lo poco que se materializó fue en su mayoría inutilizable porque estaba dañado o con tecnología desactualizada. El gobierno también se comprometió a actualizar las herramientas tecnológicas para el personal docente, pero un informante clave en educación comentó: "Llegaron computadoras muy deficientes a la escuela, y anteriormente llegaron tablets que no funcionaron después del tercer uso. Se entregaron tarjetas SIM, pero no había señal. Las estadísticas por sí solas no dicen nada". En la Región Cafetera, los maestros dijeron que los directores ofrecieron un apoyo limitado, por lo que organizaron recursos para cubrir las necesidades de los estudiantes. Llevaron a cabo una campaña para reunir donaciones de teléfonos celulares para que los estudiantes se conecten a través de WhatsApp, entregaron paquetes de alimentos y pagaron la entrega de guías de taller. Un maestro comentó: "Entonces uno se pregunta: si los maestros pudimos hacerlo con un presupuesto y logística limitados, ¿por qué la Secretaría de Educación o el Ministerio y otros no lo hicieron con el dinero que administran?" Cuando las estrategias de aprendizaje no funcionaron, los maestros trabajaron juntos para idear otras nuevas utilizando diferentes herramientas de aprendizaje remoto, pero también reconocieron que pocos estudiantes podían acceder a ellas.



Cuando se cerraron las escuelas públicas en Bogotá sur y la Región Cafetera, los maestros se tomaron el tiempo para desarrollar opciones de aprendizaje remoto. Debido a que sabían que la conectividad a Internet sería un desafío para la mayoría, decidieron usar WhatsApp y videollamadas en lugar de plataformas virtuales para comunicarse (algunos también usaron plataformas de reuniones, Moodle, Teams, etc.). Desarrollaron estrategias para diferentes niveles de conectividad. Las guías del taller sobre temas esenciales se desarrollaron y distribuyeron electrónicamente por PDF a través de WhatsApp para que los padres las descargaran e imprimieran. Algunas estaban disponibles para ser impresas en la escuela con un costo adicional. En la región cafetera, aproximadamente entre el 20 y el 30 por ciento de la población estudiantil trabajaba con guías impresas y no tenía conexión a Internet. Aquellos con acceso a llamadas telefónicas o acceso intermitente a WhatsApp, descargaron Guías de Taller y fueron rastreadas digitalmente por sus escuelas. Los estudiantes con conectividad completa (aproximadamente 20-30 por ciento) se conectaron a clases virtuales diarias. Sin embargo, los estudiantes encontraron abrumadora la cantidad de trabajo en las Guías (por ejemplo, 180 páginas); un niño de 16 años también explicó que sus maestros solo estaban disponibles por WhatsApp, por lo que no tenía forma de acceder al apoyo.

La mayoría de los participantes dijeron que los maestros hicieron un gran esfuerzo para aprender a usar herramientas tecnológicas para enseñar, incluso grabando sus clases para que los estudiantes pudieran verlas tantas veces como fuera necesario. Los maestros sintieron que las clases virtuales eran mucho mejores para los estudiantes que las Guías de Taller:



“Tenía una pizarra, puse la pantalla frente a la pizarra. Y como soy profesora de matemáticas, para mí fue mucho mejor que pudieran verme, y pude explicarme paso a paso, ya que no es lo mismo usar una guía y una pequeña explicación rápida virtual que el niño no puede ver... Compartí videos... para facilitarle al niño la actividad.” – (Educación KI, Pereira, Colombia)

Algunos maestros crearon kits educativos para estudiantes de primer grado y preescolar, incluidos juegos y actividades para que los niños las hicieran en casa. Los directores de grado se mantuvieron en constante comunicación con los padres a través de WhatsApp y llamadas telefónicas, y dieron seguimiento a los estudiantes que no se presentaban. Algunos maestros crearon estrategias de visitas domiciliarias para mantener a los estudiantes vinculados a la institución y reducir la deserción escolar. Los maestros y las instituciones de apoyo a la discapacidad desarrollaron estrategias para apoyar la educación de los niños con necesidades educativas especiales. En Pereira, un maestro de primaria dijo que los maestros se grababan a sí mismos enseñando la clase y enviaban notas de voz y grabaciones de pantalla a los padres, en las que explicaban las lecciones paso a paso para los padres. Sin embargo, el Centro Crecer¹¹⁵ descubrió que los padres no podían mantener el nivel de apoyo que el Centro había proporcionado a los niños con discapacidades cognitivas. Un Instituto para estudiantes sordos hizo que los intérpretes se unieran a las clases en línea y los trabajadores de apoyo desarrollaron videoclips y herramientas para que los maestros los enviaran a los padres. Algunos materiales de aprendizaje se ajustaron específicamente para las necesidades de los estudiantes con baja visión, autismo y discapacidades cognitivas.



Sin embargo, la necesidad de apoyo superó los recursos disponibles. Por ejemplo, en Risaralda (Región Cafetera), solo había un maestro por cada 60 estudiantes con discapacidad, y este maestro era un costo adicional para los hogares que recibían su apoyo. Una trabajadora social en Colombia explicó que los niños con discapacidad y enfermedades crónicas han sido los más afectados debido a las desigualdades sociales que afectan a estos niños: "Han sido relegados [a los márgenes] por la sociedad y han dejado de ser considerados. por el gobierno nacional".

5.2 Enfoques para apoyar el aprendizaje: niños y padres

En la RDC, los padres y cuidadores apoyaron el aprendizaje recogiendo y dejando las lecciones de sus hijos y, cuando fue posible, comprando materiales de estudio. Algunos ayudaron a sus estudiantes o instruyeron para que los hermanos mayores o un tutor lo hicieran. Algunos niños dijeron que apoyaban su propio aprendizaje revisando y resumiendo sus notas de cuando la escuela estaba en sesión y completando los libros de trabajo. Un estudiante de secundaria de Mweso dijo que se conectaron a Internet para investigar y apoyar su propio aprendizaje. El apoyo a los hermanos también fue un tema dominante. Un trabajador social en Mweso comentó: "Gracias a papá que estudió, nosotros, los hermanos mayores, hemos podido supervisar a nuestros hermanos y hermanas pequeños durante este período de cierre de escuelas".

En Colombia, algunas familias apoyaron el aprendizaje de sus hijos contactando a sus redes de apoyo. Varios estudiantes mencionaron haber recibido dispositivos de padrinos, tíos o tías después de una solicitud de un padre. Un trabajador de servicios sociales en la Región Cafetera señaló que había aspectos de solidaridad entre los vecinos, donde los padres brindaban apoyo a los niños de la cuadra. Algunos padres vecinos explicaron las lecciones a aquellos niños que necesitaban ayuda, prestaron materiales de aprendizaje y compartieron contraseñas de Internet para que los estudiantes pudieran asistir a clases virtuales o enviar tareas. Algunos padres apoyaron el aprendizaje ayudando a los niños con sus tareas escolares y recogiendo y dejando guías de taller. Los estudiantes estaban en gran parte solos con su estudio autoguiado, incluso si se unían a clases virtuales. Algunos dijeron que tomaron la iniciativa de comunicarse con sus maestros y directores de grado para obtener apoyo. Muchos dijeron que les resultó útil enseñarse a sí mismos nuevos pasatiempos, incluida la forma de usar el correo electrónico y varias plataformas. Algunos dijeron que crearon grupos de estudio informales en línea con sus amigos. Según los maestros en el Líbano, los padres estaban más visiblemente comprometidos en apoyar el aprendizaje en línea de sus hijos que cuando las clases eran en persona.¹¹⁶ El compromiso de los padres fue evidente a través de los padres creando un ambiente académico en el hogar, ayudando a los estudiantes con sus tareas o contratando tutores privados para ayudar a los niños con el aprendizaje remoto. Este último era más frecuente en la comunidad palestina. Otro mecanismo de apoyo fue la familia extendida, que alentó y motivó a los niños a estudiar. Las madres generalmente asumieron la mayor responsabilidad de apoyar el aprendizaje de los niños.



Algunos fueron muy cooperativos y ayudaron a sus hijos a aprender, pero muchos no pudieron enseñar a sus hijos. Una de las formas en que los niños apoyaron su propio aprendizaje fue a través de grupos de WhatsApp o Zoom. Los estudiantes crearon grupos de estudio y confiaron en sus compañeros para aprender en lugar de depender de las explicaciones de los maestros. Una niña de secundaria en Taanayal explicó: "Hago sesiones en Zoom para explicar las lecciones escolares a mis amigos. Lo estaba haciendo voluntariamente... A las 6 de la mañana comenzamos, durante unas tres horas. Cada hora tomamos una sección diferente. Tomamos a veces cuatro secciones. Después de la clase en línea, estudio con mi hermana". Algunos estudiantes mencionaron que trabajaron duro para desarrollar sus habilidades de estudio. Como compartió un estudiante de secundaria en Sur, "me desarrollé en el idioma inglés y traté de entender más temas científicos, y comencé a memorizar más temas porque no soy bueno memorizando. Mejoré mi forma de estudiar".

5.3 Desafíos comunes

Estudiantes en los tres países de estudio enfrentaron desafíos similares con estos enfoques de aprendizaje.

■ ■ ■ ■ ■ "SI TENÍAN UN TELÉFONO INTELIGENTE, NO TENÍAN UN PAQUETE DE DATOS, NI TENÍAN WI-FI; LAS DESIGUALDADES ESTABAN AHÍ."

– (Trabajador de protección infantil, Bogotá, Colombia)

Un maestro en Aarsal, Líbano, declaró sabiamente: "Para los estudiantes, debemos proporcionar los materiales de educación en línea *antes* de hacer educación en línea". Pero en todos los contextos de investigación, la mayoría **de los estudiantes no tenían acceso a recursos de aprendizaje digital**. Tenían una recepción de teléfono celular limitada o nula. La señal de Internet era débil, intermitente o inexistente, incluso para muchas escuelas. Un maestro en Soacha, Bogotá, exclamó: "Incluso las escuelas tenían acceso limitado, entonces, ¿cómo esperamos que los niños rurales accedan?" Los datos eran inasequibles, lo que obligaba a las familias a elegir entre comprar datos o alimentos o pagar el alquiler. La mayoría de los estudiantes no tenían acceso a un teléfono inteligente, tablet o computadora en el hogar. Si lo hacían, tenía que ser compartido entre muchos miembros de la familia. Una maestra de la Región Cafetera de Colombia dijo que solo 10 de sus 37 estudiantes podían conectarse. En la RDC, la mayoría de los estudiantes no tenían acceso a Internet o una radio para escuchar programación para el aprendizaje a distancia. En el Líbano, las organizaciones estimaron que un tercio no podía conectarse en absoluto. Incluso para los estudiantes libaneses en las comunidades de acogida, la enseñanza remota sincrónica rara vez se llevaba a cabo debido a la falta de equipo, Internet y cortes de electricidad. En ambos sitios de estudio en el Líbano, el aprendizaje remoto, si estaba disponible, se llevaba a cabo principalmente de forma asincrónica a través de grupos de WhatsApp. El acceso constante a la electricidad fue un problema en cada contexto de estudio. En el Líbano, hubo una grave escasez de electricidad que creó apagones regulares. En la RDC, muchas familias no tenían acceso a la electricidad o no podían pagarla. En las zonas rurales de Colombia, la misma situación existía, lo que hacía que el



aprendizaje digital fuera difícil o imposible. Para agravar estos desafíos, **la alfabetización digital fue muy baja** entre maestros, padres y estudiantes. **Las clases en línea también tardaron** más en facilitarse. Un niño en Aرسال, Líbano, se quejó: "Las clases en línea toman demasiado tiempo. Por ejemplo, cuando tenemos un curso de árabe, se supone que dura una hora. Sin embargo, el maestro tarda tres horas en terminar porque en línea es demasiado difícil, y es difícil asegurarse de que los estudiantes lo entiendan correctamente".

■ ■ ■ ■ ■ “LA EDUCACIÓN PRESENCIAL NUNCA SERÁ LO MISMO QUE LA EDUCACIÓN VIRTUAL.”

– Miembro del Grupo de Trabajo de la Secretaría de Educación, Colombia

Los maestros en el Líbano y Colombia reiteraron que el **aprendizaje es relacional**: los niños necesitan aprender con y de sus compañeros y maestros. Sin embargo, entre el cierre de escuelas, el confinamiento y la falta de conectividad, **los estudiantes dijeron que se sentían muy aislados**. Un estudiante de secundaria en Colombia argumentó: "Somos seres humanos. Sentimos y necesitamos compartir con nuestros compañeros de clase, no estar detrás de una pantalla". Para empeorar las cosas, las plataformas virtuales permitieron a los estudiantes apagar sus cámaras, disminuyendo aún más cualquier conexión relacional. Un maestro de primaria en Colombia explicó:



“El modelo presencial tiene muchas ventajas porque nos permite como docentes conocer las carencias de nuestros alumnos y abordarlas, solo por estar en un sistema presencial. En el modelo virtual es más complejo porque se asume que todos los niños entendieron y no dicen nada por lástima [para evitar mostrar el profesor su evaluación es incorrecta], pero suspenden los exámenes.”

– (Maestra de primaria, Pereira, Región Cafetera, Colombia)

Los estudiantes en el Líbano se comportaron de manera similar. Un estudiante de Sur explicó: "En la escuela entendemos mejor. No le dijimos al maestro [en línea] que no entendimos; en cambio, trabajamos con amigos".

5.4 El cierre de escuelas aumentó resultados adversos de aprendizaje

Se implementaron modalidades de aprendizaje a distancia cuando las escuelas cerraron, pero la falta de acceso al aprendizaje a distancia y a la experiencia educativa en sí contribuyó a muchos resultados adversos del aprendizaje, incluida la pérdida de aprendizaje, la regresión del desarrollo y, para muchos, la deserción escolar. La realidad es que la mayoría de los estudiantes en este estudio no se dieron cuenta de su derecho a la educación durante la pandemia porque no tenían un acceso constante al aprendizaje.



Tabla 5 Factores que incrementaron y disminuyeron la probabilidad de resultados de aprendizaje adversos durante el cierre de escuelas¹¹⁷

Resultado adverso	Factores que aumentaron la probabilidad del resultado	Factores que disminuyeron la probabilidad del resultado
Pérdida del derecho a la educación	Mala o nula estrategia gubernamental para cierres y reaperturas; mala o nula coordinación en torno a la toma de decisiones	Acceso a guías de aprendizaje bien desarrolladas y lecciones en línea, disponibilidad de maestros, apoyo de aprendizaje, capacidad de auto guiar el estudio
Pérdida de aprendizaje	Falta de acceso a internet, dispositivo de TI, currículo impreso; hambre; falta de apoyo al aprendizaje; incapacidad para auto guiar el aprendizaje; falta de maestros para niños con discapacidades	Acceso a guías de aprendizaje bien desarrolladas y lecciones en línea, disponibilidad de maestros, apoyo de aprendizaje, capacidad de auto guiar el estudio
Regresión del desarrollo	Tiempo limitado en la escuela antes del inicio de la pandemia; falta de rutina y compromiso por parte del cuidador	Los padres refuerzan una rutina diaria, los cuidadores participan en el juego/aprendizaje, el maestro se involucra uno a uno con el niño en línea
Promoción automática o injustificada	Aprendizaje remoto, presión para obtener buenas calificaciones, presión para aprobar	Evaluaciones periódicas verificadas
Reprobar el grado / perder la graduación	Cierre de escuelas durante período de examen, demandas académicas que exceden los recursos y la capacidad de los estudiantes	Promoción general, dirigida a los recursos de aprendizaje para estudiantes de último año (primaria o secundaria)
Pérdida de interés en la educación / pérdida de compromiso	Mala gestión de los cierres; ineficacia o falta de acceso al aprendizaje remoto; pérdida de esperanza en la educación	Acceso a guías de aprendizaje bien desarrolladas y lecciones en línea, disponibilidad de maestros, apoyo de aprendizaje, capacidad de auto guiar el estudio, comunicación clara sobre cierre/reaperturas
Abandono escolar	Pérdida de aprendizaje, precariedad económica, ser hermano mayor, migración, pérdida de esperanza en la educación	Costos de transporte y escolares proporcionados, migración (a un contexto más favorable), alcance dirigido a estudiantes en riesgo, acceso a guías de aprendizaje bien desarrolladas y lecciones en línea, disponibilidad de maestros, apoyo de aprendizaje, capacidad de auto guiar el estudio



■ ■ ■ ■ ■ “ES UN PROBLEMA TAN SERIO PARA SU EDUCACIÓN. QUIERO DECIR, MIRA AL NIÑO, A ESA EDAD DEBERÍA SABER ESCRIBIR Y LEER. AHORA NO SABE CÓMO ESCRIBIR UNA SOLA CARTA. ES HORRIBLE.”

– Madre, Aرسال, Líbano

5.4.1 Falta de aprendizaje y pérdida de aprendizaje

En todos los países de estudio, hubo una falta significativa de progresión y pérdida de aprendizaje. En la RDC y Colombia, los participantes estimaron que los estudiantes perdieron un mínimo de un año de aprendizaje. En el Líbano, la estimación se acercaba a los dos años. Varios señalaron que las competencias en lectura y escritura han disminuido, especialmente para los niños en sus primeros años.

Además de los desafíos mencionados, la evidencia revela varias razones para esta falta de aprendizaje. En primer lugar, el taller de aprendizaje remoto/guías de aprendizaje a distancia producidas en Colombia y la RDC se centraron en la enseñanza de competencias mínimas en lugar del plan de estudios completo. Como resultado, los estudiantes se desempeñaron mal en los exámenes estandarizados. Segundo, los participantes explicaron que, en el aprendizaje remoto, el ritmo era demasiado rápido: si los estudiantes perdían una lección, no podían ponerse al día: "Antes, mientras estaban en la escuela, el maestro repetía la lección durante una semana para entenderla. Pero ahora, todos los días hay una nueva lección, no como la escuela" (padre, Líbano, Assamoud). Tercero, los estudiantes de primaria en Sur, Líbano, dijeron que a veces los maestros indicaban que habían enviado materiales a través de WhatsApp, pero nunca llegaron, ya sea por problemas de conectividad a Internet o electricidad, o porque en realidad no fueron enviados. Como resultado, se perdieron la lección y se atrasaron. En cuarto lugar, los maestros describieron las clases virtuales como muy difíciles de manejar: eran una "locura total", se quejó un maestro de primaria en Pereira, Colombia. Del mismo modo, los maestros en el Valle de Bekaa, Líbano, explicaron: "Los grupos de WhatsApp eran caóticos y no interactivos, lo que resultó en un aprendizaje ineficiente".

Los padres y maestros también observaron que había cambios repentinos, desde el aprendizaje disciplinado en el aula hasta el aprendizaje flexible en el hogar, para reducir el estrés de todos frente a los desafíos. Como resultado, la rutina se quedó en el camino. Los estudiantes estudiaban y los padres apoyaban el aprendizaje cuando podían o cuando les convenía. Una madre en Aرسال, Líbano, se quejó:



“Mi hijo estaba durmiendo hasta que lo desperté para asistir a la clase en línea. Solamente prueba que está conectado, se presenta al comienzo de la clase y se va. No cree que haya algo tangible que sacar de la clase en línea. [...] No hay nada que anime a mi hijo a asistir a la clase en línea.”



En el Líbano y Colombia, había mucho menos tiempo de clase virtual que el que había habido para las clases en persona, incluso para aquellos que podían conectarse. En los estudios de la RDC, casi no hubo aprendizaje a distancia, con o sin apoyo de programación de radio. Los padres refugiados sirios y palestinos en el Líbano también se quejaron de que debido a que no hablan francés, no podían apoyar el aprendizaje de sus hijos.

5.4.2 Regresión del desarrollo

Los maestros señalaron que los niños más pequeños y los niños con discapacidades retrocedieron en su desarrollo físico debido al cierre de las escuelas. Una trabajadora social no gubernamental en la Región Cafetera de Colombia describió lo que observó en niños de kindergarten de dos a cinco años cuando las escuelas reabrieron:



“En los más pequeños estamos viendo una disminución de las habilidades de autonomía porque estamos teniendo niños con retrasos al dejar el pañal, tenemos niños volviendo al biberón. Estos niños retrocedieron. Tienen dificultades para socializar. No siguen las reglas porque en casa durante la pandemia, ellos [los padres] no aclararon las reglas y dejaron que los niños hicieran lo que quisieran. [...] Ya no comen solos, no van solos al baño, la situación con niños de dos a cinco años es muy difícil”.

Los trabajadores de apoyo a la discapacidad en Colombia informaron que sus estudiantes con discapacidades se quedaron atrás y perdieron los logros obtenidos a través de la terapia física:



“Con algunos de los niños, habíamos estado haciendo un progreso real [...] cuando comenzó la pandemia, ya estaban haciendo control de esfínteres, ya estaban sentados solos, pero en el regreso a clases ahora el 2 de agosto, el niño que dejó de usar pañales volvió a usarlos, el niño que caminaba solo volvió a depender de un tercero.”

A pesar de apoyar a los padres con orientación sobre cómo apoyar a sus hijos durante el cierre de las escuelas, los padres no pudieron mantener el progreso de sus hijos.

Los maestros del Líbano y Colombia también observaron que, debido a que estaban alejados de sus compañeros y de la escuela, los niños pequeños exhibían comportamientos y ansiedades que no eran apropiados para su edad cuando regresaban a la escuela. Por ejemplo, en Colombia, un trabajador social en la Región Cafetera explicó que los niños de jardín de infantes estaban participando en conversaciones inapropiadas para su edad: “Cuando regresaron al jardín de infantes, se encontraron niños de cuatro años hablar sobre el pago de la factura de agua o electricidad o preocuparse por los problemas del automóvil. Cuando esas preocupaciones de los adultos se transmiten a los niños, esto causó ansiedad”.



5.4.3 Promoción automática o injustificada

En los tres estudios, la promoción automática o injustificada, definida aquí como estudiantes que progresan al siguiente nivel sin evidencia de aprendizaje o basada en evidencia falsa debido a trampas, fue una queja generalizada. Tres escenarios contribuyeron a esta situación.

■ ■ ■ ■ ■ “LOS PADRES ENVIARON FOTOS DE LOS NIÑOS QUE SON EXCELENTES, PERO CUANDO LLEGARON A LA ESCUELA, NOS SORPRENDIÓ PORQUE ALGUNOS DE ELLOS NI SIQUIERA SABEN CÓMO SOSTENER UN LÁPIZ.”

– Maestro, Taanayal, Lebanon

Una de las quejas más comunes fue que los maestros promovieron automáticamente a los estudiantes al siguiente nivel porque no tenían herramientas para evaluar a los estudiantes de forma remota. "Hubo una promoción general: no sabíamos quién estaba a qué nivel", explicó un maestro en Taanayal, Líbano. Los maestros enfocaron su energía en cómo impartir lecciones en línea; no tuvieron tiempo de aprender a hacer evaluaciones individuales en línea. Esto afectó negativamente su capacidad para detectar y abordar áreas de debilidad en el rendimiento de sus estudiantes. Un maestro de la Región Cafetera de Colombia explicó: "Uno no sabía si promocionarlos [estudiantes muy pobres con conectividad limitada] iba a ser un beneficio o un daño para el estudiante. Estos son dilemas que discutimos constantemente".

Una segunda queja ampliamente discutida fue que los estudiantes estaban "subiendo a la siguiente clase sin merecerlo" (Trabajador de servicios sociales, Mweso, DRC). Los padres, hermanos mayores, parientes y tutores estaban haciendo tareas y exámenes y presentándolos como los del estudiante porque querían calificaciones aprobatorias. Como resultado, los estudiantes no aprendieron y las evaluaciones de los maestros fueron inexactas. Una madre en Sur, Líbano, explicó: "Muchos tutores aceptaron más estudiantes y solo les dijeron a los estudiantes lo que tenían que escribir [...] Si decides tomar un examen para estudiantes en la escuela, es raro encontrar un estudiante en la clase en la que está registrado".

Finalmente, hubo mucha presión sobre los maestros para promover a los estudiantes: "El maestro hace un llamado a los padres [para ver dónde está la tarea] y la respuesta es que el niño no puede perder el grado debido a la pandemia" (Educador, Región Cafetera, Colombia). Esto, combinado con la incertidumbre de los maestros sobre si era mejor para el estudiante retenerlos o promoverlos, significaba que los estudiantes generalmente eran promovidos. Cuando las escuelas reabrieron, los maestros expresaron preocupación por lo atrasados que estaban los estudiantes, dado el trabajo presentado. A pesar de las promociones automáticas e injustificadas, el cierre de escuelas resultó en que decenas de estudiantes suspendieran su nivel e incluso se perdieran la graduación. En la RDC, las escuelas se cerraron durante los exámenes finales y los exámenes estatales, lo que causó



que muchos suspendieran el año 2020-2021. Los estudiantes de secundaria en la RDC expresaron: "Para nosotros, los estudiantes, la pandemia de COVID-19 ha empeorado nuestra situación social, moral e intelectual porque algunos de nuestros colegas han fracasado miserablemente a pesar de que eran inteligentes [...] Hay niños que fracasan cuando deberían tener éxito". En Colombia, los trabajadores sociales de la Región Cafetera estimaron que el 80 por ciento de los hijos de familias en sus casos en 2021 no fueron promovidos. Estos padres culparon al hambre, diciendo: "Maestro, si no tiene comida para comer, es muy difícil estudiar". Los trabajadores sociales señalaron que estos niños también tenían muy poco apoyo para el aprendizaje porque la mayoría vivía en hogares monoparentales.

5.4.4 Pérdida de interés y esperanza en la escolarización

■ ■ ■ ■ ■ "DURANTE ESOS 18 MESES, ES COMO SI EL PROGRESO FUERA NULO... ES COMO SI ESOS 18 MESES DESTRUYERON O MATARON LA ESPERANZA. LA VISIÓN DEL FUTURO SE PERDIÓ."

– Educador, Región Cafetera, Colombia

El cierre de escuelas influyó en que muchos padres y cuidadores dejaran de invertir en la educación de sus hijos como lo habían hecho anteriormente. La evidencia sugiere que, en algunos contextos, y especialmente en la RDC, las niñas tenían más riesgo de esto. Hubo varias dinámicas que impulsaron este resultado.

Cuando las escuelas estaban cerradas, los estudiantes perdieron tanto aprendizaje que los padres cuestionaron si sus hijos iban a ponerse al día y graduarse. También les preocupaba que las escuelas no reabrieran (y permanecieran abiertas) durante algún tiempo. La pandemia agravó estas preocupaciones. Un informante clave en el Líbano explicó: "En general, las tensiones socioeconómicas adicionales relacionadas con la pandemia cambiaron el enfoque de la educación a los medios de vida para las familias que viven en contextos humanitarios y de crisis". Como resultado, muchas familias buscaron oportunidades aparte de la escolarización para que sus hijos desarrollaran habilidades de subsistencia.

El cierre de escuelas y el aprendizaje a distancia también hicieron que muchos estudiantes en los tres estudios perdieran su interés y esperanza en la escolarización. La necesidad de auto guiar el aprendizaje; el desafío de aprender con acceso deficiente o nulo a Internet, recepción celular y electricidad; falta de contacto con sus compañeros; y quedarse atrás o fracasar causó que los niños y sus padres se desesperaran. Un informante clave en Colombia dijo que era común escuchar a los estudiantes decir: "Voy a perder el año y no me importa, porque no me gusta de esta manera", "Voy a dejar la escuela", "Voy a ir a trabajar en su lugar". En la RDC, estas dinámicas se vieron exacerbadas por un disgusto general dentro de la población por la forma en que el gobierno cerró abruptamente las escuelas y forzó los cierres. En los tres países de estudio, esta pérdida de inversión y esperanza en la escolarización contribuyó al aumento del trabajo infantil, incluidas las peores formas de trabajo.



5.4.5 Abandono escolar

Los participantes en los tres países de estudio dijeron que el cierre de escuelas y el aprendizaje a distancia contribuyeron a un aumento significativo de la deserción escolar. Como anécdota, los casos de deserción escolar parecían ser más altos en la RDC, seguidos por Líbano y Colombia. En Colombia, las tasas de deserción escolar parecían ser mucho más altas en Norte de Santander (Ocaña) y Magdalena (Santa Marta), distritos con altos niveles de migración, desplazamiento interno y conflicto civil, así como en las zonas rurales. En la RDC, los participantes dijeron que había niveles "masivos" de deserción escolar en Mweso, ya que los estudiantes perdieron la esperanza en la escolarización y buscaron el trabajo, el matrimonio precoz, el reclutamiento en grupos armados y la migración urbana como alternativas.

A lo largo de los estudios, los estudiantes abandonaron la escuela porque ellos y sus padres tuvieron que tomar decisiones muy difíciles sobre en qué invertir sus recursos: la educación o los medios de vida. Los estudiantes querían continuar estudiando, pero carecían de los fondos necesarios para continuar la escolarización y/o necesitaban ayudar a mantener financieramente a su familia. En el Líbano, un trabajador social dijo que la deserción escolar afectaba principalmente a las poblaciones de refugiados sirios y palestinos, y no a las poblaciones libanesas. Sin embargo, a medida que avanzaba la pandemia y aumentaba la crisis económica, los estudiantes libaneses también comenzaron a abandonar la escuela: "Nuestros vecinos son libaneses e iban a la escuela. Los estaba observando cuando se iban. Ya no los veo ir a la escuela", observó un joven de 17 años en Taanayal, Líbano. Los costos asociados con el aprendizaje remoto, combinados con el devastador impacto económico de la pandemia, aumentaron la probabilidad de que los padres en estos contextos humanitarios no pudieran pagar los costos asociados con el envío de niños de regreso a la escuela. Los maestros en una discusión de grupo focal en Aarsal, Líbano, explicaron:



Profesor 1: La gente estaba lista para sacar a su hijo de la escuela porque no pueden pagar el bus.

Profesor 2: Incluso la mochila era una carga para el estudiante, porque era muy cara.

Profesor 3: Casi la mitad de los estudiantes abandonaron la escuela después de la inflación y el aumento de gastos.

Muchos jóvenes dijeron que dejaron de asistir a la escuela durante el cierre de las escuelas porque sentían que el aprendizaje remoto no los beneficiaba. Los maestros en el Líbano confirmaron esto, diciendo que las tasas de deserción escolar fueron dramáticamente más altas después de adoptar el modelo de aprendizaje remoto.¹¹⁸ En Colombia, los niños que no asistían a la escuela explicaron que, durante los cierres, su acceso a Internet era intermitente, por lo que no podían mantenerse al día con los temas. Padres y estudiantes tanto en el Líbano como en Colombia explicaron que algunas familias priorizaron el acceso digital para un niño sobre los demás, y el estudiante (s) sin acceso terminó abandonando la escuela.



Los participantes en la RDC dijeron que los estudiantes abandonaron la escuela porque fueron encarcelados o expulsados de la escuela por no usar máscaras cuando fueron a la escuela para una reunión de grupo de aprendizaje, o quedaron embarazadas durante el confinamiento y no se les permitió regresar cuando las escuelas reabrieron.



6

HALLAZGO: EL CIERRE DE ESCUELAS AM- PLIFICA Y CREA DESIGUALDA- DES EDUCATIVAS





■ Este capítulo examina la pregunta:

- “¿Qué desigualdades educativas se han amplificado como resultado del cierre de escuelas durante el COVID-19?”

Tradicionalmente, las desigualdades educativas se refieren a la distribución desigual de *los recursos académicos*, incluidos los fondos escolares, los maestros calificados y experimentados, los recursos de aprendizaje y las tecnologías, entre otras cosas. Sin embargo, las altas tasas de deserción del aprendizaje a distancia antes de la pandemia sugieren que los estudiantes también requieren *recursos no académicos* para tener las mismas posibilidades de éxito en el aprendizaje cuando se involucran con modalidades de aprendizaje remoto. Los recursos no académicos podrían incluir la alfabetización digital, la capacidad y la motivación para el aprendizaje autodirigido, las relaciones de aprendizaje alentadoras y de apoyo, y el tiempo y el espacio adecuados para el aprendizaje.

La evidencia que sigue demuestra que el cierre de escuelas amplificó las desigualdades educativas existentes (vea **Capítulo 1.4** Los contextos del estudio). Sin embargo, también muestra que el aprendizaje a distancia (como modalidad) creó nuevas desigualdades educativas, ya que pocos niños en los entornos humanitarios estudiados poseían los recursos no académicos necesarios para tener éxito. Incluso los estudiantes con acceso completo al aprendizaje en línea tuvieron dificultades para participar y aprender de forma remota.

Debido a que los recursos académicos y no académicos a menudo están interrelacionados, el análisis que sigue identifica las desigualdades (o los factores que contribuyeron a las desigualdades educativas) que redujeron el acceso de los niños a la educación y su capacidad para participar y aprender durante el cierre de las escuelas y cuando las escuelas reabrieron. A lo largo del análisis, la atención se centra en el efecto del cierre de escuelas, al tiempo que se reconoce cómo otros factores agravaron este efecto.



Resumen de los hallazgos:

El cierre de escuelas y el aprendizaje remoto aumentaron drásticamente las desigualdes educativas, así como aquellas más amplias. Juntas, estas desigualdades afectaron el acceso de los niños a la educación y la capacidad de aprender en los tres países de estudio. Específicamente, la evidencia encuentra que, dentro de los entornos humanitarios, algunos niños enfrentan más desigualdades que otros debido a su ubicación, ingresos, falta de apoyo al aprendizaje,

necesidad de apoyo especializado, discapacidad y rasgos personales incluido el género, orden de nacimiento y composición familiar.

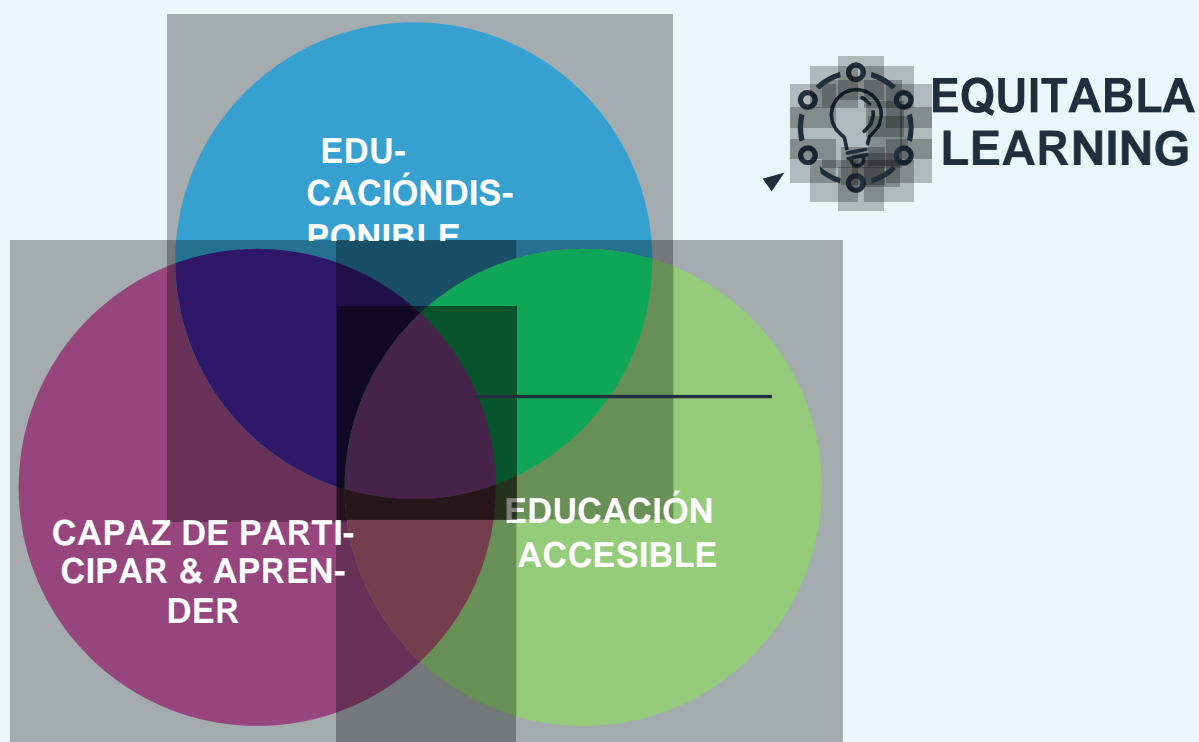
Cuando las escuelas reabrieron, había grupos de niños que tenían muchas menos probabilidades de regresar, más probabilidades de atrasarse en su aprendizaje y más probabilidad de abandonar poco después de la reapertura de escuelas. La reapertura expuso una nueva capa de desigualdades educativas.



6.1 Acceso desigual al aprendizaje cuando las escuelas estaban cerradas

Para hacer realidad su derecho a la educación, la educación de calidad debe estar disponible y ser accesible. Los niños también deben tener la capacidad de participar y aprender con las opciones disponibles y accesibles (ver Imagen 2).

Imagen 2. Modelo de educación equitativo



Los niños en este estudio enfrentaron muchas desigualdades educativas antes de COVID-19. La mayoría asistió a una educación de mala calidad, si es que lo hizo. Sus maestros estaban mal pagados y tenían baja alfabetización digital. Las escuelas carecían de recursos de enseñanza de calidad, tecnología de Internet y acceso confiable a este. Las aulas estaban hacinadas (RDC) y había una falta de espacios para estudiantes (Líbano). Los estudiantes tanto en el Líbano como en Colombia tuvieron dificultades para pagar el transporte para asistir a la escuela. Los niños en estos entornos humanitarios no recibieron los recursos académicos que sus otros compañeros en el mismo país sí recibieron.



El cierre de escuelas amplificó estas desigualdades. La falta de preparación del gobierno y la falta de disponibilidad de los maestros debido a las huelgas (en los tres países) significaron que la mayoría de los estudiantes en el estudio no tenían apoyo de aprendizaje remoto de calidad (o ninguno) disponible de maestros o escuelas. Estas desigualdades educativas se vieron agravadas por las desigualdades relacionadas con los contextos humanitarios en los que vivían estos niños. Además, dentro de estos entornos humanitarios, los niños tenían un acceso diferencial al aprendizaje. Las siguientes secciones identifican estas desigualdades y explican su impacto.

6.1.1 Desigualdades de ubicación e ingresos

Al vivir en áreas rurales, campos de refugiados y asentamientos informales, los estudiantes y maestros encontraron un acceso limitado o nulo a Internet, y una cobertura celular débil o nula. Dentro de estos entornos, las desigualdades de ingresos aumentaron aún más las barreras para acceder. Un estudiante de secundaria en Sur, Líbano, explica esta situación:



“¿Es débil el internet aquí [en el campamento]? Sí, la mayoría de las veces no funciona. Hace tiempo que el internet en el Líbano no ha funcionado. El problema era el internet o la electricidad. El problema en el campamento está relacionado con las capacidades. Algunos pueden tener un teléfono sofisticado que se puede usar para muchas cosas, y otros tienen un teléfono viejo. Los recursos difieren de una persona a otra. También es posible que algunos se hayan suscrito al paquete de Internet (de 30,000) y otros al paquete de Internet (de 70,000).”

Estas desigualdades de ingresos afectaron el nivel y la calidad del acceso a Internet que los estudiantes tenían dentro de su entorno durante el cierre de las escuelas. Un maestro de primaria colombiano en Pereira explicó cómo esto afectó el acceso de los niños al aprendizaje remoto:

■ ■ ■ ■ ■ “LO QUE HIZO LA PANDEMIA FUE PROFUNDIZAR LOS PROBLEMAS ACADÉMICOS, SOCIALES Y ECONÓMICOS QUE YA EXISTÍAN.”

– Informante clave, Sector educativo, Soacha, Colombia



“La situación económica de los niños no era la misma. Así que algunos niños podían unirse con un paquete de datos, pero esos datos se agotaban muy rápidamente en comparación con otros niños que tienen Internet con una muy buena velocidad de banda ancha. Y a partir de ahí pudimos notar la desigualdad social que tiene nuestro país, algunos con tantas posibilidades, y otros con ninguna. Y eso los desmotivó. Porque entraban a la clase virtual, pero cada cinco minutos la conexión se caía porque se agotaban los datos y no tenían dinero para recargar más. Entonces, llegaban tarde y completamente perdidos a la siguiente clase. Como resultado, siempre estuvieron en desventaja en comparación con los niños que tenían la posibilidad de escuchar a la clase plenamente y participar”.

Estas desigualdades aumentaron la brecha de inequidad y dejaron a muchos niños sin acceso a la educación, especialmente en las zonas rurales donde incluso los materiales impresos eran de difícil acceso, ya sea porque no se entregaban en las escuelas (RDC) o porque los estudiantes carecían de los fondos para recogerlos o imprimirlos (Colombia). Un informante clave de una ONG internacional de protección infantil en el Líbano explicó que estas desigualdades limitaban el acceso al aprendizaje para la mayoría de los refugiados sirios: “En general, se entiende que el 99 por ciento de los refugiados sirios ahora no tienen acceso a la escuela o tienen un acceso muy limitado a ella por ahora”. Aunque UNRWA brindó cierto apoyo para que los estudiantes palestinos se conectaran, enfrentaron desafíos similares para acceder al aprendizaje en línea. Los estudiantes palestinos en el campamento de Bourj Al Shamali compartieron que se les proporcionaron datos, pero solo una vez, mientras que otras poblaciones recibieron datos cada mes.



Photo: © UNICEF/UNI373044/



■ ■ ■ ■ ■ “EN SOACHA QUEDA UNA ESCUELA DONDE PODEMOS VER UN POCO MÁS DE CALIDAD EDUCATIVA. SI LA EDUCACIÓN SE MIDE MEDIANTE PRUEBAS ESTANDARIZADAS, ¿QUÉ SERÁ DE NUESTRAS ESCUELAS REMOTAS Y MARGINADAS, LAS QUE SE QUEDAN ATRÁS EN LAS MONTAÑAS, SIN ALIMENTOS Y CON PADRES DESEMPLEADOS? ¿CÓMO MEDIRÁN Y COMPARARÁN LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA DE LA MISMA MANERA ENTRE ESCUELAS QUE TIENEN CONDICIONES PROFUNDAS DE DESIGUALDAD EDUCATIVA?”

– Maestro, Soacha, Colombia

En las zonas rurales de estudio afectadas por el conflicto en la RDC, había muy pocas opciones de educación disponibles para los niños durante los cierres. Hubo transmisiones de radio para apoyar el aprendizaje en algunas áreas, como Rutshuru, Nyanzale, Kitshanga y Mweso, pero no llegaron a todas las áreas, muchas familias no tenían radios y pocos estudiantes conocían el horario de las transmisiones de radio para apoyar el aprendizaje. Había paquetes de aprendizaje a distancia, pero no llegaban a todas las escuelas, y especialmente a las de las zonas rurales. Hubo espacios de escucha creados para que los estudiantes sin radios se reunieran, pero no fueron organizados por todas las escuelas. La falta de sensibilización hizo que muchos padres y estudiantes desconocieran los horarios de los programas de radio y los recursos de aprendizaje a distancia. Un trabajador social del gobierno en Mweso dijo: "En Kitshanga, el aprendizaje a distancia no fue efectivo. Ninguno de los niños tenía acceso a la radio". Los trabajadores sociales de las ONG en Rutshuru explicaron que algunos eran tan pobres que ni siquiera podían permitirse las mascarillas requeridas para visitar las escuelas para recoger paquetes de aprendizaje a distancia o asistir a grupos de aprendizaje: "Los padres y los niños que no tenían cubiertas faciales no tenían acceso a la educación. A nivel escolar, era como una forma de violencia: se veían obligados a irse a casa cuando no [tenían máscaras]". Como resultado de estas desigualdades, muy pocos estudiantes en los estudios de la RDC podían acceder a paquetes de aprendizaje a distancia o programas de radio.

Los niños que viven en los entornos humanitarios del estudio también carecían de la infraestructura básica y los materiales necesarios para el aprendizaje. Más allá de la falta de alimentos, internet y servicios públicos, muchos vivían en tiendas de campaña en campos de refugiados (Líbano, RDC) o compartían un hogar con una familia de acogida (RDC) donde tenían que lidiar con el ruido y la falta de espacio, calidez, seguridad y materiales de aprendizaje. Los estudiantes en estos contextos se centraron en asegurar sus necesidades básicas en lugar de aprender.



Tabla 6.1 Impacto de los recursos en el acceso al aprendizaje

ACCESO AL APRENDIZAJE	RECURSOS ACADÉMICOS
Buen acceso al aprendizaje virtual	Acceso a un gran paquete de datos o Wi-Fi; internet estable (alta velocidad), recepción celular, electricidad; buen dispositivo de internet para el aprendizaje; radio y señal (RDC); TV (RDC, Colombia); tutor
Acceso limitado al aprendizaje virtual	Acceso a un pequeño paquete de datos o Wi-Fi; internet estable (baja velocidad), recepción celular, electricidad; dispositivo de Internet adecuado para el aprendizaje; radio y señal (RDC); apoyo al aprendizaje
Acceso al aprendizaje a distancia	Capacidad de pagar para imprimir o recoger materiales de aprendizaje a distancia; acceso a teléfono simple; recepción celular; radio y señal (RDC) o apoyo al aprendizaje.
Sin acceso al aprendizaje a distancia	Sin capacidad de pagar para imprimir o recoger materiales de aprendizaje a distancia; no puede permitirse una máscara requerida para visitar la escuela (RDC, Colombia); sin señal de radio (RDC) o apoyo al aprendizaje.

En esta tabla, el aprendizaje “virtual” usa el internet; el aprendizaje a “distancia” usa materiales impresos.

6.1.2 Niveles desiguales de apoyo al aprendizaje

Una de las desigualdades más significativas y evidentes fueron los diferentes niveles de apoyo al aprendizaje que tenían los niños. A nivel de la escuela, el apoyo remoto de los maestros varió de bueno a nulo. Los estudiantes en los estudios de la RDC y los refugiados sirios en el Líbano tenían más probabilidades de tener poco o ningún apoyo docente. Los refugiados palestinos también se quejaron de la falta de apoyo docente del UNRWA.

En el hogar, los siguientes factores podrían ampliar la brecha educativa al poner a algunos estudiantes en desventaja:

- Los padres tenían un bajo nivel educativo y/o baja alfabetización digital y/o ninguna fluidez en el idioma de instrucción
- La familia era grande, con demasiados estudiantes para que los padres pudieran apoyar (en cuanto al tiempo).
- Padres o cuidadores no estaban presentes debido al trabajo, enfermedades crónicas, vejez, separación, muerte o abandono.



- Había conflicto o violencia conyugal o doméstica.
- No había ningún hermano mayor o pariente para apoyar el aprendizaje.
- No había una rutina doméstica regular.

Los maestros y trabajadores sociales en Sur, Líbano, explicaron que estos factores crearon desigualdades en la educación porque hicieron que el nivel y la calidad del apoyo que disfrutaban los niños variaran mucho. Por ejemplo, en el campamento de Arsal (Líbano) había una prevalencia extremadamente alta de niños huérfanos (estimado en el 20%) y niños con padres separados, lo que a menudo significaba que esos niños tenían poco o ningún apoyo al aprendizaje.

■ ■ ■ ■ ■ “ALGUNOS NIÑOS TRABAJABAN [ESTUDIABAN] SOLOS. DADO QUE LOS PADRES TRABAJABAN, LOS CUIDADORES ERAN A MENUDO ABUELOS O TÍOS, POR LO QUE NO TIENEN EL NIVEL ACADÉMICO PARA PODER BRINDAR APOYO. Y FUE ALGO QUE AFECTÓ A LOS NIÑOS PORQUE EN LA ESCUELA, AL MENOS TENÍAN EL APOYO DE LOS MAESTROS”.

– Informante clave, Secretaría de Educación, Región Cafetera, Colombia

6.1.3 Necesidades desiguales de apoyo al aprendizaje

Algunos estudiantes no pudieron tener éxito en el aprendizaje remoto, incluso con apoyo, porque el aprendizaje remoto requiere un nivel mínimo de capacidad para tomar la iniciativa, mantenerse enfocado y participar con una pantalla o un libro de trabajo impreso, y leer y seguir instrucciones. Había tres grupos principales de niños que se enfrentaban a una desventaja de aprendizaje.

En primer lugar, los maestros en todos los contextos mencionaron que es casi imposible hacer aprendizaje remoto con niños pequeños porque no pueden conectarse o guiarse a sí mismos, y no están muy familiarizados con el maestro porque acaban de comenzar en la escuela. Como explicó un maestro de primaria en la Región Cafetera, “la disciplina se puede exigir a un adolescente, pero con un niño de cuatro o cinco años, no se puede pedir autoaprendizaje. Necesitan el apoyo de sus padres o maestros”. Incluso con ese apoyo, pocos mantuvieron el aprendizaje de forma remota. Dependían completamente de un cuidador o hermano para proporcionar los recursos necesarios para estudiar y facilitar el aprendizaje.

En segundo lugar, los estudiantes que eran académicamente promedio o débiles tenían muchas menos probabilidades de poder aprender de forma remota. Un maestro en Arsal, Líbano, explicó: “La gente tenía miedo de la educación en línea y pensaba que no tendría éxito. Los maestros también tenían miedo. Los buenos estudiantes pudieron superarlo, pero los estudiantes normales y débiles se perdieron en la fase de educación en línea”.



Por último, muchos participantes dijeron que los estudiantes con problemas de salud mental tenían dificultades para aprender de forma remota, independientemente de los apoyos disponibles. No podían concentrarse o estaban demasiado deprimidos o ansiosos para participar. Un maestro en Sur, Líbano, relató las luchas de un estudiante:



“Es la separación de los padres lo que afectó su nivel académico. Hay un retraso y un declive. Si se la compara con los otros niños que siguieron en línea, su nivel es menor, aunque su nivel y comportamiento eran buenos, pero la separación de sus padres la afectó. Se volvió violenta, odiaba la escuela y ya no quería estudiar en sus dos formas, en línea y en mi presencia.”

Muchos estudiantes dijeron que debido a que estaban abrumados por la educación remota, dejaron de preocuparse y se desconectaron de muchas cosas, incluido el aprendizaje.

6.1.4 Acceso desigual al aprendizaje para niños con discapacidades

En los tres contextos, los estudiantes con discapacidades fueron identificados como uno de los tres principales grupos cuyo acceso a la educación se vio afectado negativamente por los cierres. En algunos casos, se vio afectado porque los estudiantes ya no podían acceder a sus programas de educación especial. En otros casos, se vio afectado porque la educación especial es extremadamente difícil de proporcionar de forma remota.

Casi ningún estudiante con discapacidades pudo continuar aprendiendo durante el cierre de escuelas en los contextos de estudio. Un maestro en una escuela que acepta estudiantes con discapacidades explicó:



“Los guías fueron entregadas por los niños cada 15 días, [...] en nuestra población, muchos niños no saben escribir, no saben leer y no pueden realizar algunas actividades manuales, por lo que había muchas cosas que requerían que los viéramos para saber si estaban trabajando y si podían avanzar en algo. Enviaron las guías, pero fue muy difícil porque necesitábamos estar allí con ellos. Necesitábamos hacer procesos secuenciales que eran continuos, y esto no se logró.” – (Coordinador Centro Crecer, Bogotá, Colombia)

En las regiones de estudio de la RDC, casi no hubo acceso a la educación especial para los niños con discapacidades. Un informante clave admitió: "Nunca pensamos en el acceso a la educación [para niños con discapacidades]". Los estudiantes ciegos que habían estudiado previamente en Ruanda ya no podían cruzar la frontera para estudiar. Los niños albinos, que a menudo tienen problemas de visión y problemas de salud dermatológica, no tuvieron acceso al aprendizaje durante los cierres. Fueron doblemente excluidos por prejuicios y discapacidad:



“No se ha hecho nada por los niños albinos, ni en la ciudad ni en el interior. Los niños no se han beneficiado de nada [...] Los cuadernos de ejercicios distribuidos a los otros niños no fueron distribuidos [a ellos...] Los materiales utilizados no fueron adaptados a niños con discapacidades [con albinismo]. Con respecto a las ayudas audiovisuales, los padres no tienen los medios para obtenerlos.” – (Informante clave, Compasionate Albinos, Goma, RDC)



Photo: UNICEF/UN0512439/Dejongh

En el Líbano, la mayoría de las escuelas no tienen los recursos para apoyar el aprendizaje a distancia de los niños con discapacidades, especialmente si son refugiados. El estigma también impidió el acceso. Un participante explicó: "Los padres de niños con necesidades especiales tienden a esconder al niño en casa o esperar a encontrar una escuela especializada, lo que rara vez sucede". World Vision hizo un esfuerzo concertado para mantener la educación accesible para los niños con discapacidades durante los cierres, pero lo encontró extremadamente desafiante.

■ ■ ■ ■ ■ “LAS CONDICIONES DE CONFINAMIENTO HACEN QUE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD SEAN MÁS VULNERABLES, YA QUE EL APRENDIZAJE VIRTUAL ES MÁS COMPLICADO.”

– Niño refugiado de 10 a 13 años, Colombia

6.1.5 Desigualdades grupales y discriminación

Para algunos grupos específicos en los estudios, el cierre de escuelas redujo aún más el acceso a la escolarización. En el Líbano, la educación pública a distancia no estaba disponible para los estudiantes refugiados sirios que vivían en Bekaa. Las escuelas públicas del segundo turno que atienden a los niños refugiados sirios en el Líbano no estaban funcionando debido a las huelgas de maestros y las tensiones en el MEHE; el Ministerio dio prioridad a la provisión de aprendizaje en línea y al retorno al aprendizaje para el turno de día regular (libanés). Un informante clave del Ministerio admitió: "El segundo turno no está claro en la agenda". Un informante clave de una ONG internacional confirmó: "Los niños que se ven más afectados en términos de aprendizaje son realmente los niños refugiados [sirios]. Es porque son aquellos para quienes realmente no tenían un plan para el aprendizaje remoto. Eso realmente les afectó mucho. No pudieron obtener ningún tipo de aprendizaje".

Los maestros en Colombia explicaron que los niños que vivían en hogares de migrantes eran muy difíciles de mantener porque cuando las escuelas cerraban, la escuela no sabía cómo hacer un seguimiento con ellos. Un informante clave de la Secretaría de Educación, Región Cafetera explicó: "Las familias venezolanas han estado en una situación muy compleja, porque un día están en Maracaibo, otro día en Ciudad Bolívar o Santafé, y eso es bastante complejo".



Del mismo modo, los niños desplazados internamente por la violencia en Kivu del Norte, República Democrática del Congo, no parecían tener acceso a la enseñanza a distancia durante los cierres. Esto se debió en parte a su extrema pobreza, pero también a que las administraciones escolares no funcionaban lo suficientemente bien como para apoyar su inscripción.

En la RDC, los participantes explicaron que los niños albinos tenían menos acceso a la escuela antes de la pandemia y ningún acceso durante el cierre de las escuelas. Un informante clave explicó: "Pocos padres aceptan el nacimiento de un albino en sus familias. Los padres huyen [abandonan al niño] y otros se avergüenzan de llevar al niño a la escuela". Los niños pigmeos (indígenas/batwa) también sufren discriminación en la escuela y en sus vecindarios y, según los informes, no tuvieron acceso al aprendizaje durante el cierre de las escuelas.

■ ■ ■ ■ ■ "TIENEN UNA FORMA DE VIDA Y CULTURA QUE DEBEMOS ENTENDER COMO PROFESIONALES PARA PODER TRABAJAR CON ELLOS."

– Maestro, Soacha, Colombia

Relacionadamente, estos niños y estudiantes de otros grupos tenían idiomas y formas de aprendizaje que eran diferentes de la cultura dominante. Una maestra en Soacha, Bogotá explicó: "He trabajado en algunas actividades con los niños negros del barrio Oasis donde se encuentra una de las escuelas, y tienen una forma de vida y cultura que debemos entender como profesionales para poder trabajar con ellos". Pero dijo que estas adaptaciones no se hicieron al aprendizaje remoto.

6.1.6 Desigualdades de género en el acceso al aprendizaje

En los tres estudios, el cierre de escuelas tuvo un impacto negativo en la capacidad de los niños y las niñas para estudiar de manera similar. En muchos hogares, las niñas recibían un considerable trabajo doméstico y de cuidado no remunerado, lo que limitaba su capacidad para estudiar. Esto creó confusión de roles para muchas estudiantes colombianas, que se habían sentido empoderadas en el aula, pero ahora no estaban seguras de si quedarse en casa y hacer las tareas domésticas y el cuidado de hermanos o cumplir con sus deberes académicos. Un trabajador de protección social explicó: "Muchas niñas no sabían cuál era su papel, ya sea como estudiantes o como ama de casa. Esto se debe a la cultura machista, ya que con los niños esto no sucedió". Sin embargo, las estudiantes en el Líbano y la RDC no estaban tan confundidas, sino decepcionadas y desilusionadas de no poder pasar tiempo estudiando. En comparación, los niños eran más propensos que las niñas a participar en el trabajo infantil durante los cierres. En el valle de Bekaa en el Líbano, la incidencia de niños sirios de 5 a 17 años involucrados en el trabajo infantil alcanzó un máximo del 5 por ciento en 2021, y el riesgo de los niños era cuatro veces mayor que el de las niñas.¹¹⁹ Participar en el trabajo infantil redujo la capacidad de los niños para estudiar. También disminuyó la probabilidad de que regresaran a la escuela cuando esta reabriera.



También hubo pruebas en el Líbano y Colombia de que en algunos hogares se daba preferencia a los hijos varones por los escasos recursos de aprendizaje. Una niña de 14 años que no asistía a la escuela en Colombia atribuyó el acceso remoto de su hermano al machismo:



“Solo tengo un hermano pequeño, pero pasó el año porque los maestros lo ayudaron mucho. Él pasó a séptimo grado. Tenía los medios para conectarse. Había mucha desigualdad porque solo teníamos un dispositivo en la casa, y él era el que más se conectaba. Y cuando él no tenía clase, era cuando yo podía conectarme.”

– (Región Cafetera, Colombia)

6.1.7 Composición familiar, orden de nacimiento y cualidades

Los rasgos personales y familiares también influyeron en el acceso de los niños al aprendizaje de manera desigual. Los niños en este estudio tuvieron menos acceso a la educación durante el cierre de las escuelas si su familia tenía más de un estudiante, porque creó competencia por el dispositivo de Internet. Algunas familias intentaron compartir el dispositivo, pero cuantos más niños había, menos acceso en línea tenía cada uno. Incluso si cada estudiante tenía algún acceso, se quejaban de que el ambiente estaba demasiado lleno y ruidoso para estudiar. Algunas familias optaron por priorizar el acceso digital de un niño sobre los demás, dejando a los otros estudiantes con menos o ningún acceso a la escolarización.

El orden de nacimiento también se tuvo en cuenta en las decisiones de acceso, y la mayoría de las familias priorizaron el acceso a la educación para sus hijos mayores. Una madre en Arsal explicó: "A veces hay dos o más estudiantes en la misma familia que tienen clases al mismo tiempo, y hay un teléfono en la casa. Las familias en este caso hacen que se turnen por teléfono o solo permiten que un niño asista a la clase en línea. A veces solo asiste el estudiante mayor". Pero los niños mayores también tenían más probabilidades de ser enviados a trabajar, en lugar de que se les permitiera estudiar, o tenían que asumir responsabilidades de cuidado que les impedían estudiar. Los trabajadores sociales en Colombia tenían estudiantes que decían: "No puedo ir a la escuela [en línea] porque tengo que cuidar a mi hermano. Tengo que hacer el almuerzo porque mi madre tiene que trabajar". La diferencia en el acceso a la escuela estaba fuertemente relacionada con el nivel de precariedad económica de un hogar.

Las cualidades personales de los niños también afectaron su acceso a la escolarización. En la RDC, los niños percibieron que a los niños más responsables se les daban más tareas y, por lo tanto, tenían menos tiempo para estudiar. Al mismo tiempo, dijeron que los padres eran más propensos a priorizar el acceso a la escolarización (incluido el regreso a la escuela) para los estudiantes que demostraban una mayor aptitud para el aprendizaje.



6.2 Acceso desigual a la educación cuando las escuelas reabrieron

Cuando las escuelas reabrieron en cada una de las áreas de estudio, los estudiantes, padres y maestros en la RDC y Colombia estaban generalmente eufóricos. "¡Los niños se regocijaron por la apertura de la escuela!", comentó un niño (de 10 a 13 años) en la RDC. Los participantes en la RDC creían que la reapertura de las escuelas ayudaría a abordar los desafíos que habían surgido durante el cierre de las escuelas: embarazos no planificados, abortos, niñas que ingresaban a la prostitución, niños reclutados en grupos armados y niños que abandonaban el aprendizaje para trabajar como pastores de vacas y otras formas de trabajo. En Colombia, el sentimiento fue más mixto. Como explicó un educador de una ONG, "estoy muy contento con el regreso a clases, pero estoy muy preocupado por el tema de la seguridad porque no tengo los recursos necesarios para COVID-19 para cuidar a la comunidad educativa". En el Líbano, la reapertura de las escuelas fue un evento menos marcado, en parte debido a las huelgas de maestros y la lenta reapertura de las escuelas para niños refugiados. Los estudiantes mayores que no habían progresado también dudaban más en regresar, ya que tenían uno o dos años más que la edad que deberían tener para su grado.

Cuando las escuelas reabrieron, las familias se enfrentaban a dificultades financieras mucho más extremas que antes de que cerraran las escuelas. Esto fue evidente en los patrones de retorno a la escuela. En cada estudio, hubo grupos de niños que tenían muchas menos probabilidades de regresar, más probabilidades de estar atrasados en su aprendizaje y más probabilidades de abandonar poco después de la reapertura de las escuelas. Las reaperturas expusieron una nueva capa de desigualdades educativas.

6.2.1 Reopening in Colombia

En Colombia, las escuelas privadas regresaron a los estudios presenciales a tiempo completo en enero de 2022. En contraste, solo el 20 por ciento de las escuelas públicas en Bogotá regresaron a los días completos cuando las escuelas reabrieron; el resto se ha quedado a los medios días (de 8 a.m. al mediodía) hasta la redacción de este informe. "El concepto de un solo día se está perdiendo", remarcó un tomador de decisiones en el sector educativo. Una razón para los días parciales es que los protocolos COVID-19 desde agosto de 2020 solo han permitido que las aulas se llenen al 30 por ciento de su capacidad. "Por ejemplo, el aforo se fijó en el 30 por ciento y en este colegio [en Los Tejares] el límite de aforo permitiría que asistieran seis alumnos de los 35 a 40 que hay por aula, dado que se trata de una escuela que no tiene infraestructura actualizada, tiene espacios cerrados sin adaptaciones", explicó un informante clave del sector educativo en Bogotá. Las escuelas rurales de Ciudad Bolívar solo han vuelto a tener de dos a tres horas de clase por día, con refrigerios entregados cada 15 días (antes de los cierres, era diario) y sin agua potable disponible. Muchos participantes señalaron que la diferencia entre las aperturas de las escuelas privadas y públicas ampliaba aún más las desigualdades educativas.



Algunos grupos de niños corrían más riesgo de volver al mismo grado en el que se fueron, en lugar de progresar. Los trabajadores de servicios sociales en la Región Cafetera explicaron que el 80 por ciento de los niños en sus casos en 2021 no fueron promovidos al siguiente nivel. La mayoría tenía hambre y no tenía padres que apoyaran su aprendizaje, por lo que tenían dificultades para entregar tareas y concentrarse, y su nivel de lectura y escritura era bajo. Del mismo modo, los participantes dijeron que *los pelados* (los niños más pobres) regresaron sin evidencia de progreso, o no regresaron en absoluto.

En general, los encuestados dijeron que los migrantes (venezolanos), los desplazados internos, los estudiantes con discapacidades o enfermedades crónicas y los extremadamente pobres tenían menos probabilidades de regresar a la escuela. En Bogotá, una niña venezolana de 14 años que estaba fuera de la escuela explicó: "Me van a buscar un lugar para ingresar a la escuela, pero fue difícil debido a los papeles y cosas así, y no he podido entrar. Me dijeron que para el próximo año [lo haré]". Su compañero, un joven venezolano de 16 años, también estaba fuera de la escuela junto con su hermano menor. En las dos comunidades donde se realizó el cuestionario (áreas con altos niveles de migración, desplazamiento interno y conflicto civil, así como áreas rurales), 19 de los 20 encuestados no regresaron a la escuela.¹²⁰ Los padres encuestados dijeron que solo 15 de sus 54 hijos en edad escolar regresaron a la escuela cuando reabrieron.

En general, los participantes de la investigación en Colombia no pensaron que las niñas tuvieran menos probabilidades de regresar a la escuela.

Tabla 6.2 Encuestas sobre el número de niños que regresaron a la escuela en Colombia

PARTICIPANTES	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
Número de encuestados en el cuestionario de niños/as	13	7	20
Encuestados: en la escuela antes del cierre	9	5	14
Encuestados: en la escuela después de la reapertura	1	0	1
Número de niños en edad escolar capturados en la encuesta de padres			54
Número de niños en edad escolar en la escuela antes del cierre			42
Número de niños en edad escolar en la escuela en la actualidad			15



Photo: UNICEF/UNI362245/Everett

6.2.2 Reapertura en la RDC

En el estudio de Kivu del Norte, RDC, los participantes dijeron que las niñas, los desplazados internos, los migrantes y los niños con discapacidades tenían menos probabilidades que otros de regresar cuando las escuelas finalmente reabrieron a principios de 2022. Un informante clave de una ONG que trabaja con niños con discapacidad señaló que nueve (seis niñas, tres niños) de los 18 niños albinos de la comunidad no regresaron a la escuela. Hubo una caída significativa en la matrícula en Mweso, en gran parte debido al conflicto armado en curso. La encuesta encontró pocos cambios en el número de niños en la escuela antes del cierre y después de la reapertura, pero dentro del total, siete niños no regresaron y dos comenzaron la escuela (véase la Tabla 6.3). Esta falta de cambio se debió al sesgo de la encuesta: los encuestados eran estudiantes actuales, mientras que los participantes dijeron que había niveles muy altos de deserción en sus comunidades.

Un informante clave de una organización de protección infantil también explicó que cuando las escuelas reabrieron, el tamaño de las clases se mantuvo tan grande como antes de los cierres. Además, hubo una ausencia de protocolos de prevención de COVID-19. Los estudiantes y los padres tenían miedo al contagio y se desanimaban por la falta de mejora en la calidad de la escuela. Los niños todavía estaban sentados "dos por dos" en un escritorio o no tenían escritorio. Llevaban máscaras, pero tenían miedo de estar tan cerca físicamente de sus compañeros. Su nivel académico había bajado porque habían olvidado tanto aprendizaje. Como resultado, los niños abandonaron la escuela y se fueron a trabajar a las minas o se unieron a grupos armados. Los estudiantes de secundaria en Mweso explicaron que algunos compañeros no regresaron porque "se casaron", "se convirtieron en soldados" y "no les importaban los estudios". Uno explicó:



"[Cuando] estuvimos con nuestros colegas, estudiábamos muy bien. Pero cuando la escuela fue cerrada, nos dimos cuenta de que algunos de ellos se casaron, otros se unieron a grupos armados. Y cuando la escuela reabrió, si tenías 32 estudiantes en la clase, encontrarías que el número había disminuido porque algunos de ellos se casaron, otros se convirtieron en soldados, y a los demás no les importaban los estudios."



Algunos no regresaron porque habían participado en actividades laborales o esquemas de microcrédito cooperativos. Otro estudiante explicó:



“Al momento de la reapertura, el número de estudiantes disminuyó debido a que algunos de ellos habían obtenido un crédito para la actividad agrícola y en el momento de la reapertura, cuando un estudiante estaba endeudado, tenía que ir a trabajar para quien lo acreditó a través de una actividad agrícola. [Entonces] no pudo ir a estudiar cuando se dio cuenta de la deuda, y en estos casos, los estudiantes abandonaron sus estudios.”

Hasta el 27 de marzo de 2022, una nueva ola de conflicto armado ha cerrado al menos 25 escuelas en el área de Rutshuru y ha desplazado a otras 125.000 personas.¹²¹

Tabla 6.3 Encuesta sobre el número de niños que regresaron a la escuela en la RDC

PARTICIPANTES	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
Número de encuestados en el cuestionario de niños/as	11	19	30
Encuestados: en la escuela antes del cierre	8	13	21
Encuestados: en la escuela después de la reapertura	8	13	21
Número de niños en edad escolar capturados en la encuesta de padres			66
Número de niños en edad escolar en la escuela antes del cierre			55
Número de niños en edad escolar en la escuela en la actualidad			54

6.2.3 Reapertura en el Líbano

Al igual que en la RDC, la reapertura de las escuelas públicas se había retrasado por las huelgas de maestros, creando un período de tiempo en el que no había educación remota ni presencial. Se suponía que iba a haber clases de recuperación, pero han tardado en materializarse. Un informante clave explicó:



“Las escuelas públicas han abierto, pero muchos maestros están en huelga. Por lo tanto, no sabemos cuántas están realmente abiertas [...] los refugiados sirios en esas escuelas de segundo turno, podemos asumir con seguridad que el 60 por ciento aún no ha abierto debido a las huelgas y los retrasos [...] parece que el segundo turno básicamente no se abrió en absoluto el año pasado. Dijeron que van a crear clases de recuperación para los niños. Yo diría que ya han perdido alrededor de dos años de aprendizaje, desde 2019 en adelante [...] ahora estamos en diciembre de 2021. Las escuelas han abierto, las escuelas públicas han abierto, y todavía estamos tratando de dar sentido al proceso de recuperación”. – (Foro de ONG, Líbano)



Cuando las escuelas reabrieron, muchos padres refugiados sirios y palestinos no pudieron enviar a sus hijos de regreso porque la pandemia había profundizado su pobreza y no tenían dinero para transporte o útiles escolares. Una madre en Arsal explicó:



“Ahora, cuando las escuelas reabrieron, no puedo proporcionar materiales escolares para mi hijo, como bolígrafos, cuadernos y libros. Son demasiado caros. Tampoco puedo comprar zapatos para mis hijos. Estamos viviendo cerca de la escuela. Hay problemas adicionales para las personas que están lejos de las escuelas. El transporte es actualmente un problema grave. Toda la familia se preocupa por el niño cuando va a la escuela.”

Algunos estaban extremadamente comprometidos con la educación de sus hijos. "Me cortaba los brazos y los vendía para escolarizar a mis hijos", afirmó un padre palestino en Sur, Líbano. Sin embargo, incluso estos padres no podían permitirse el lujo de enviar a sus hijos a la escuela. La crisis económica es extrema. Los trabajadores sociales hablaron de casos en Arsal donde los niños comenzaron a trabajar en la agricultura y otros trabajos durante los cierres, y los padres no los enviaron de regreso a la escuela cuando estas reabrieron. Hay algunas pruebas de que las niñas corrían un mayor riesgo de no regresar a la escuela debido al matrimonio precoz o al trabajo infantil, pero muchos niños también corrían un riesgo porque tenían más probabilidades de participar en el trabajo infantil.

Cuando los maestros y los estudiantes regresaron a la escuela, enfrentaron muchas dificultades. A los niños les resultó más difícil rendir en sus estudios en persona. Muchos estaban reprobando exámenes. Hubo grandes brechas en los niveles de los estudiantes dentro de los grados que fueron causadas por las desigualdades educativas durante los cierres:



“Actualmente, los estudiantes de segundo grado han sido promovidos al tercer grado, todos se han mudado, los que lo merecen y los que no lo merecen, por lo que hay un disparidad entre los niveles de los estudiantes, que afectó mucho a los estudiantes, lo que permitió la existencia de desigualdad entre los estudiantes.” – (Maestro, Sur, Líbano)

Como era de esperar, los maestros informaron que los estudiantes hacían más trampa: "Antes de la pandemia, rara vez encontraba estudiantes haciendo trampa. Ahora, después de las aperturas de la escuela, encuentro muchos casos de trampa. Aprendieron hábitos de trampa de la educación en línea porque es demasiado fácil hacer trampa en los exámenes en línea" (Arsal, Líbano).



7

CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES





- En general, este análisis del impacto del cierre de escuelas en
- contextos humanitarios demuestra que tanto el cierre de escue-
- las como las medidas de aprendizaje remoto tuvieron un im-
- pacto profundamente negativo en los niños, las familias, las es-
- cuelas y las comunidades en los sitios de estudio en Colombia,
- la RDC y el Líbano.

El cierre de escuelas contribuyó a aumentar los riesgos y los resultados adversos de protección para los niños, como el aumento de los embarazos y matrimonios precoces, los problemas de salud mental y el trabajo infantil y las peores formas de trabajo, incluido el reclutamiento para grupos armados. Del mismo modo, incluso en los pocos casos en que se implementó razonablemente bien, el aprendizaje remoto elevó los niveles de estrés de los maestros y los hogares y amplificó la precariedad económica, mientras que los estudiantes no lograron ningún progreso real. Juntos, el cierre de escuelas y el aprendizaje remoto aumentaron dramáticamente la probabilidad de que los niños abandonaran la escuela por completo.

Este análisis es importante, pero oscurece el hecho de que **muy pocos niños en los sitios de estudio podían acceder a cualquier forma de aprendizaje remoto**. Muy pocos tenían acceso a Internet y a un dispositivo digital (o una radio, en la RDC) y muchos no tenían electricidad ni cobertura celular. Y la minoría que sí tenía acceso a Internet y un dispositivo para aprender tenía que compartir su dispositivo con otros hermanos y padres en cuartos estrechos, lo que hacía que el aprendizaje individual fuera casi imposible.

Estos hallazgos indican que existe una necesidad urgente de reexaminar los enfoques de aprendizaje, las políticas de preparación y respuesta de BEI, y cómo se toman las decisiones con respecto al cierre y reapertura de escuelas en entornos humanitarios durante las BEI.

7.1 Enfoque de las recomendaciones

Al inicio de la pandemia de COVID-19, la decisión de cerrar las escuelas e implementar el aprendizaje a distancia se basó en la premisa de que los niños tienen (1) el derecho a la protección contra enfermedad, y (2) el derecho a la educación, incluso en una pandemia. Los principios que sustentan el derecho a la educación en la Convención sobre los Derechos del Niño y las Normas Mínimas de la INEE¹²² (Dominios 2 and 3) afirman que la educación debe:

1. Estar disponible, accesible, relevante y de buena calidad para todos los niños;
2. Permitir que los niños progresen en su aprendizaje a un nivel apropiado; y
3. Preparar a los niños con el conocimiento y habilidades que necesitan para navegar la transición de la escuela al mundo real.



La evidencia de los tres países de estudio demuestra que **es extremadamente difícil implementar un aprendizaje a distancia que satisfaga estos tres criterios durante el cierre de escuelas en entornos humanitarios**.¹²³ Tendría que haber una nueva inversión global significativa en lo siguiente para que los niños ejerzan su derecho a la educación, y para que los esfuerzos de aprendizaje a distancia no amplifiquen las desigualdades educativas durante COVID-19 y las futuras BEI:

- Recursos digitales (incluida infraestructura) para escuelas, maestros y estudiantes.
- Desarrollar y ampliar opciones exitosas de baja tecnología.
- Formación, compensación y reconocimiento al docente.¹²⁴
- Apoyo dirigido a poblaciones más vulnerables y marginadas.
- Apoyo al aprendizaje de los estudiantes

Las recomendaciones que siguen se basan en cinco principios clave.

Estos están basados en la Convención sobre los Derechos del Niño, las Normas Mínimas de la INEE y las Normas Mínimas de Protección Infantil (CPMS).¹²⁵

1. Todos los niños tienen derecho a una educación que constituya “aprendizaje de calidad” (vea **Términos Clave**). También tienen derecho a la protección y participación en asuntos que les afectan. Los Estados parte se han comprometido a garantizar la prestación plena e incondicional de los derechos del niño (UNCRC Artículos 3, 12, 13, 23, 28; CPMS Pilar 2; INEE Dominios 1, 2).
2. La protección y el bienestar de los niños deben entenderse de manera holística, prestando atención a los diferentes niveles ecológicos que comprenden la experiencia vivida por los niños: individual, familiar, comunitaria y social. Los individuos y grupos en el entorno social de los niños afectan su bienestar, mientras que los niños también influyen en el mundo que los rodea. (CPMS Pilar 3, INEE Dominio 2).
3. Los niños y sus comunidades de cuidado deben participar en la planificación y acción para fortalecer las medidas de rendición de cuentas, así como la comprensión de la experiencia local, prioridades, oportunidades y desafíos. Además, deben participar y ser fundamentales en la toma de decisiones con respecto al cierre y reapertura de escuelas durante COVID-19 y futuras BEI. (CPMS Principio 3, INEE Dominio 1).
4. Los gobiernos y agencias humanitarias tienen el deber de cuidar y responsabilizarse por los niños en contextos humanitarios, independientemente de si son ciudadanos naturalizados o no.
5. Se requiere colaboración interserctorial para garantizar que las intervenciones sean sostenibles, eficientes, efectivas y holísticas, y que tengan en cuenta todos los aspectos de la protección y el bienestar de los niños. (CPMS Pilar 4, INEE Dominio 2, 5).


Tabla 7.1 Normas mínimas de acción

PILARES CPMS	
Pilar 1:	Normas para garantizar una respuesta de protección infantil de calidad
Pilar 2:	Normas sobre los riesgos para la protección infantil
Pilar 3:	Normas para desarrollar estrategias adecuadas
Pilar 4:	Normas para trabajar en todos los sectores
NORMAS MÍNIMAS DE INEE	
Dominio 1:	Normas fundamentales: Normas para la participación de la comunidad (participación y recursos); Coordinación; y Análisis (evaluación, estrategias de respuesta, monitoreo, evaluación)
Dominio 2:	Acceso y entorno de aprendizaje: igualdad de acceso, protección y bienestar, instalaciones y servicios
Dominio 3:	Enseñanza y aprendizaje: elementos que promueven la enseñanza y el aprendizaje efectivos, incluidos los planes de estudio, la capacitación, el desarrollo y el apoyo profesional, los procesos de instrucción y aprendizaje, y la evaluación de los resultados de aprendizaje
Dominio 4:	Maestros y otro personal educativo: currículos, capacitación, desarrollo y apoyo profesional, procesos de instrucción y aprendizaje, y evaluación de los resultados
Dominio 5:	Política educativa: administración y gestión de recursos humanos en el ámbito de la educación, incluida la contratación y selección, las condiciones de servicio y la supervisión y el apoyo

7.2 Recomendaciones

Basado en los resultados del estudio, la recomendación general relacionada con el cierre de escuelas y la reapertura durante los BEI en contextos humanitarios es la siguiente:

1

Los ministerios de educación y agencias humanitarias solo cierran escuelas en circunstancias extremas, cuando se han agotado las demás opciones. Si se toma esta decisión, la decisión, su justificación y los planes de reapertura se publican en línea en los sitios web nacionales y de distrito del ministerio en al menos dos idiomas relevantes y se comparten a través de los medios de comunicación. La justificación debe reflejar la política del plan de respuesta de emergencia del BEI (véanse las recomendaciones 2 y 3).

2

Fortalecer la preparación para las BEI centradas en el niño relacionadas con la educación y protección en entornos humanitarios. Los ministerios gubernamentales (educación, salud, bienestar social y protección) y las agencias humanitarias deben evaluar y revisar de inmediato sus planes y respuesta de emergencia de BEI relacionados con el cierre y reapertura de escuelas para apoyar el bienestar y la protección integral de los niños durante y después de las BEI.



Los planes de emergencia de BEI deben identificar diferentes niveles de riesgo de BEI y planes de respuesta para cada nivel. Las políticas y los planes deben reflejar el aprendizaje actual, contar con recursos adecuados, orientar el apoyo a las poblaciones vulnerables y marginales, y ser localmente relevantes y factibles.

Para hacer esto bien, los planificadores de respuesta a emergencias deben hacer que sea una prioridad urgente capturar y aprovechar el aprendizaje de los educadores, estudiantes y familias en su jurisdicción sobre lo que funcionó (y no funcionó) durante el cierre de escuelas y reaperturas (ver Recuadro 4). Los planes de emergencia de BEI deben incluir una estrategia sobre cómo orientar a los educadores y trabajadores de servicios sociales sobre cómo usar y adaptar los recursos existentes para apoyar el aprendizaje dentro de diferentes contextos y situaciones de BEI, y apoyar a los estudiantes y cuidadores. La planificación y respuesta de emergencia de BEI debe priorizar la salud mental y el bienestar de los niños, las familias y los educadores. También deben adoptar un enfoque equitativo, inclusivo y transformador sensible al género para garantizar que todos los niños ejerzan su derecho a la educación y la protección.

Recuadro 4. Capturar el aprendizaje e involucrar a los niños y sus comunidades de cuidado en la planificación de BEI

Una forma de capturar el aprendizaje local e involucrar a los niños y sus comunidades en la planificación y respuesta de BEI es que las escuelas desarrollen “**Comités de respuesta a emergencias**” lideradas por director, maestros, trabajador social

(i.e., consejero escolar, trabajador social), padres e hijos, y presidido por un maestro. Cada comité identificará el aprendizaje local relacionado con la pandemia de COVID-19 (y otras crisis que cierran escuelas) y desarrollará un plan relacionado al cierre y reapertura de escuelas.

Esta iniciativa podría estar liderada por el distrito escolar, que luego compila los planes de respuesta de las escuelas participantes y los comunica a los actores gubernamentales. El aprendizaje y planificación serían base para planes de respuesta de emergencia del gobierno.

3

Cuando haya una BEI en context humanitario y se considera arriesgado abrir la escuela debido a la naturaleza de la enfermedad, los ministerios de educación deben cerrar las escuelas por un mínimo de tiempo según lo acordado en el plan de respuesta de emergencia (vea la recomendación 2) para:

1. Evaluar y mitigar los riesgos asociados con el aprendizaje en persona;
2. Consultar con estudiantes, padres, maestros, y representantes de salud, educación y protección sobre cómo continuar el aprendizaje en persona de manera segura;
3. Planificar y proporcionar recursos para un regreso seguro, inclusivo y equitativo
4. Comunicar e implementar un regreso seguro a la escuela



Si los ministerios de educación y las agencias humanitarias consideraran que el riesgo para la salud es demasiado grande para reunir a los estudiantes y maestros para el aprendizaje en persona durante más tiempo del acordado en el plan de respuesta a emergencias, los esfuerzos deben centrarse en apoyar a los maestros, padres e hijos como socios en el aprendizaje. Los materiales de aprendizaje deben centrarse en los suministros que se pueden encontrar en el hogar, recursos fáciles de usar, etc.

4

En la planificación y respuesta de emergencia de BEI para contextos humanitarios, los gobiernos, estructuras/organismos de coordinación humanitaria, y otros tomadores de decisiones se hacen responsables de los niños a través de mecanismos de retroalimentación incorporados en las estructuras de decisiones de gobernanza local. Los mecanismos podrían incluir, por ejemplo, la publicación de planes y decisiones sobre el cierre de escuelas en línea en al menos dos idiomas pertinentes, la comunicación con las redes de educación y protección (nacionales y mundiales), medios de comunicación y los "comités de respuesta a emergencias" (véase Recuadro 4).

7.2.1 Recomendaciones para los gobiernos

Los gobiernos tienen el deber de cuidar a los niños y las familias, y especialmente a aquellos considerados vulnerables. En el contexto de la actual pandemia de COVID-19, y en preparación para los futuros BEI, se recomienda que los sectores pertinentes (es decir, la salud, la educación, el bienestar social) y los mecanismos de coordinación consulten con expertos nacionales (por ejemplo, salud, educación, protección) y coordinen la acción sobre:

- Decisiones relacionadas con el cierre de escuelas por COVID-19, reapertura, el aprendizaje y el regreso seguro de los estudiantes a la escuela.
- Decisiones relacionadas con el fortalecimiento de la protección y bienestar de los niños y la prevención de nuevos daños durante y a raíz del cierre de escuelas por el COVID-19.
- Garantizar que los derechos de los niños a la protección, educación y participación se respeten durante los BEI.
- Mantener en funcionamiento los programas de comidas escolares durante el cierre de escuelas o aperturas parciales.
- Mantener abiertos los espacios recreativos públicos y escolares durante la pandemia actual y futuros BEI de acuerdo con los planes y políticas de respuesta de emergencia ante BEI.

Durante la COVID-19 y las futuras IET, se recomienda que los ministerios y sectores de educación, salud y bienestar social trabajen junto con las agencias humanitarias y los socios para el desarrollo para establecer y lograr objetivos compartidos relacionados con la educación y la protección. Para hacer esto con éxito, estas instituciones tendrán que comunicarse con los donantes y otros ministerios/sectores sobre cómo los fracasos en la protección



y la educación infantil afectan a cuestiones y preocupaciones más amplias, como la defensa (i.e., a través del aumento del reclutamiento de niños en grupos armados) y el desarrollo económico (i.e., a través de la pérdida de aprendizaje de los estudiantes y el aumento de la deserción escolar).¹²⁶ Juntas, estas instituciones deberían:

- Desarrollar e implementar una estrategia y un plan claros para mantener las escuelas abiertas de manera segura durante COVID-19 y otras BEI. El plan debe incluir una evaluación de riesgos que incluya la salud, la protección y el bienestar holístico de los niños y las familias (consulte los recursos enumerados en la Tabla 7.2). *Garantizar que las escuelas permanezcan abiertas de manera segura durante el mayor tiempo posible reducirá la probabilidad de que los niños pierdan el aprendizaje, abandonen la escuela, se casen temprano y participen en el trabajo infantil, incluidas las peores formas de trabajo.*
- Identificar a los educadores y a la fuerza laboral de servicios sociales como "trabajadores esenciales" durante los BEI. Para COVID-19, esto significa que tienen derecho a acceso prioritario a vacunas y EPP COVID-19. En algunas jurisdicciones, significará que los hijos de los "trabajadores esenciales" tienen prioridad para el cuidado de los niños y la asistencia a la escuela. Esta designación también debe permitir que estos trabajadores tengan libertad de movimiento durante los confinamientos para que puedan hacer un seguimiento y responder a los riesgos de protección y apoyar el aprendizaje continuo.
- Desarrollar la capacidad de los docentes para liderar procesos de aprendizaje remoto (incluso con herramientas digitales) centradas en el alumno e inclusivas (INEE MS Dominio 4).
- Asegurarse que se cumplan los requisitos mínimos para la reapertura Segura de las escuelas, como se describe en recursos como [Safe Back to School Public Health Guidance](#). Trabajar para cumplir con las prioridades secundarias en la guía, ya que estas no solo apoyan el regreso a la escuela, sino que también apoyan la asistencia continua y el regreso a aquellos que se han ido.¹²⁷



Photo: © UNICEF/UN0500155/Pastorelli

- Recurrir a servicios de apoyo de salud mental y psicosocial. Hacerlos accesibles en las escuelas y comunidades para niños y familias negativamente afectadas por el cierre de escuelas e incluirlos en los planes de respuesta de BEI.¹²⁸
- Incluir y priorizar los programas de alimentación y nutrición para niños en los planes de respuesta de BEI, reconociendo que las pandemias exacerbaban la inseguridad alimentaria y el hambre, y que los niños no pueden aprender si tienen hambre.
- Proporcionar a los estudiantes y las escuelas suministros de aprendizaje, PPE y saneamiento e higiene del agua (WASH) durante los BEI. Esto servirá para proteger a los maestros, el personal y los niños, y aumentará la probabilidad que las familias puedan enviar a sus hijos a la escuela (consulte los recursos de Salud, Nutrición y WASH¹²⁹).



- Continuar y ampliar el acceso a los programas de protección social dirigidos por el gobierno para los niños y familias (véase, por ejemplo, Protección Social y Protección Infantil: Trabajando juntos para Proteger a los Niños del Impacto de COVID-19¹³⁰).
- Garantizar la responsabilidad ante niños, familias y comunidades mediante la participación de estos actores en la planificación e implementación de esfuerzos de respuesta de emergencia y el desarrollo de medidas descentralizadas de rendición de cuentas (por ejemplo, a nivel escolar y municipal).

Finalmente, se recomienda que, si hay un cierre temporal de la escuela, los ministerios de educación:

- Mantengan la remuneración del personal docente, independientemente si existe la expectativa que los maestros están enseñando (Norma Mínima, INEE, Dominio 4).
- Se aseguren que los maestros y personal de la escuela que no pueden regresar al trabajo en persona (debido a condiciones de salud) reciban apoyo para continuar sus tareas de forma remota.
- Ajusten las expectativas y requisitos de trabajo para que, durante el cierre temporal, los maestros trabajen menos horas para garantizar que pueden cuidar a sus propias familias y su salud mental, utilizando tiempo de trabajo para comunicarse con los estudiantes, desarrollar recursos de aprendizaje y prepararse para un regreso seguro a la escuela.
- Identifiquen o establezcan grupos para representar a estudiantes, padres, maestros y otras partes interesadas que deberían participar en el cierre y reapertura de escuelas. Grupos de apoyo para facilitar la comunicación sobre el cierre de escuelas y reaperturas seguras, necesidades y prioridades, etc. (vea sugerencia en el Recuadro 4).

■ ■ ■ ■ ■ “NO HAY PROTECCIÓN SIN EDUCACIÓN. LAS MEDIDAS DE PROTECCIÓN PERMITEN A LOS NIÑOS SEGUIR SU APRENDIZAJE EN PAZ. SIN EMBARGO, VARIOS DESAFÍOS Y DIFICULTADES, EN PARTICULAR LA POBREZA DE LA POBLACIÓN, NO PERMITEN A LAS FAMILIAS GARANTIZAR EFICAZMENTE LA PROTECCIÓN Y LA CONTINUIDAD DEL APRENDIZAJE. POR EJEMPLO, EL NIÑO NECESITA UNA DIETA SALUDABLE PARA APRENDER BIEN, PERO LOS PADRES, TAMBIÉN AFECTADOS POR LA CRISIS DEBIDO A LA PANDEMIA, YA NO PUEDEN PROPORCIONAR ESTA NUTRICIÓN.”

– Informante clave, EPST, Goma, RDC



Photo: UNICEF/UN0579528/Mulala

7.2.2 Recomendaciones para los actores y estructuras humanitarias mundiales

En contextos humanitarios, las Naciones Unidas y las agencias humanitarias tienen el deber de cuidar a los niños y las familias. Las estructuras de coordinación (es decir, grupos mundiales de emergencia: educación, salud, protección, agua, saneamiento e higiene, etc.) y los subgrupos de protección (Área de Responsabilidad de Protección de la Infancia, Área de Responsabilidad de Violencia de Género) también desempeñan un papel importante en el tratamiento de los puntos de acción para fortalecer el bienestar de los niños y las familias que han sido afectados por el cierre de escuelas por COVID-19. También coordinan los esfuerzos relacionados con la preparación y respuesta ante emergencias, asegurando que los niños y su protección y bienestar sean fundamentales en los futuros BEI. Por lo tanto, se recomienda que:

- Los grupos mundiales de emergencia y los subgrupos de protección sigan coordinando sus esfuerzos relacionados con la preparación y planificación de la respuesta de emergencia ante BEI, para capacitar a los profesionales locales y compartir materiales y buenas prácticas.
- Los actores y estructuras humanitarias mundiales participan en consultas efectivas con las comunidades, los niños y los padres en todas las etapas de la preparación y respuesta de BEI y actúan en consecuencia. Los posibles mecanismos de facilitación podrían ser los "comités de respuesta a emergencias" (Recuadro 4) y las plataformas de coordinación de las ONG (véase 7.2.3).



- Los actores y estructuras humanitarias mundiales apoyan el fortalecimiento y la ampliación de programas de protección social dirigidos por el gobierno como parte de los planes de respuesta de BEI.
- Las redes interinstitucionales, como La Alianza y la INEE, apoyan gobiernos, las ONG internacionales, las organizaciones de la sociedad civil y las comunidades para que conozcan y accedan a los recursos existentes, como orientación técnica, relacionada con los niños y los BEI. Estos contactos también desarrollan orientación para facilitar la participación e inclusión de los niños y padres en preparación y planificación de la respuesta ante BEI.

7.2.3 Recomendaciones para actores de la comunidad

Existe la oportunidad para que los actores comunitarios, incluidas las organizaciones de la sociedad civil, las ONG y los líderes comunitarios, trabajen juntos para fortalecer la protección y el bienestar de los niños afectados por el cierre de escuelas. Las comunidades entienden sus necesidades y tienen información sobre posibles soluciones. Sus conocimientos y esfuerzos deben ser construidos y fortalecidos. Se recomienda que:

- Los actores comunitarios prioricen los esfuerzos para construir sobre los grupos y estructuras existentes y/o establezcan grupos para apoyar el aprendizaje de los niños (a través de clubes después de la escuela, campamentos de iglesias, etc.), generación de ingresos para familias (préstamos rotatorios, etc.), apoyo familia y fortalecimiento del bienestar psicosocial de los niños y familias, especialmente las más vulnerables.
- Desarrollen o fortalezcan plataformas de coordinación de ONG para el sector de la educación y la protección que reúnan a organizaciones de diferentes tamaños, religiones y grupos étnicos/raciales que trabajen para promover el bienestar infantil en las comunidades y los entornos humanitarios. Incluir grupos y redes de jóvenes. El objetivo de la plataforma será representar a las ONG de educación/protección, compartir información y desarrollar y coordinar acciones sobre objetivos compartidos. Asegurarse que las dos plataformas trabajen juntas en temas de BEI.
- Las comunidades se asocien con programas de educación superior para llevar a cabo ejercicios de mapeo de contactos sociales cuyo objetivo sea comprender cómo cambiaron las redes de apoyo de los niños y familias durante la pandemia. Este debe ser un proceso participativo que involucre a niños, familias y comunidades, buscando sus puntos de vista en todo momento. Se puede recurrir a los grupos y redes de jóvenes para codirigir estos procesos. Los actores comunitarios se centran entonces en el fortalecimiento de las redes de apoyo a los niños y familias en colaboración con las ONG, los grupos religiosos y otros grupos comunitarios.



7.2.4 Recommendations for schools

En la actual pandemia y en la planificación de la respuesta del BEI, se recomienda que:

- Los directores de las escuelas consideren implementar un “comité de respuesta a emergencias” (ver Recuadro 4) en su escuela para apoyar la preparación y respuesta de BEI en todas las fases (si se forma, este grupo trabajaría en las recomendaciones subsiguientes).
- Los maestros evalúen qué grupos de estudiantes no pueden regresar a la escuela de manera segura durante un BEI y qué formas de apoyo necesitarán para garantizar su seguridad y aprendizaje. Con el apoyo de los directores y el personal educativo, los maestros evalúan qué modalidades de aprendizaje son accesibles para ellos y diseñan planes en consecuencia. Identifique cualquier servicio de apoyo que pueda ayudar al aprendizaje.



Photo: © UNICEF/UN0508079/Ramasomanana

- Los maestros evalúen qué grupos de estudiantes es poco probable que regresen a la escuela durante un BEI debido a limitaciones financieras o de movilidad (i.e., si el transporte público no está funcionando) y qué formas de apoyo necesitan. Identifique los servicios de apoyo que puedan ayudar la asistencia a clases.
- El director de la escuela y el personal de apoyo identifican cómo y dónde pueden informar qué grupos de estudiantes no pueden asistir a la escuela durante un BEI, cuántos estudiantes están representados en estos grupos y qué recursos se requieren para garantizar su seguridad y aprendizaje.
- Los líderes escolares y distritales abogan por las necesidades de los estudiantes que no pueden aprender en persona (o necesitan apoyo adicional para aprender en persona) durante los BEI con los ministerios gubernamentales relevantes, las estructuras y actores humanitarios y las plataformas de coordinación de ONG.

7.2.5 Recomendaciones relacionadas con los niños y familias

Para garantizar que las perspectivas de los niños y el bienestar holístico estén en el centro de los procesos de toma de decisiones y planificación en los BEI en entornos humanitarios, es fundamental involucrar significativamente a los niños y las familias en todas las fases de preparación y respuesta de los BEI. Esto significa que el gobierno, los actores y estructuras humanitarias, las comunidades y las escuelas brinden oportunidades significativas para que los niños, los jóvenes y los cuidadores compartan su opinión sobre el cierre y la reapertura de escuelas. Las recomendaciones anteriores tienen por objeto alcanzar estos objetivos. Otras acciones para fortalecer la participación de los niños y las familias incluyen:

- Identificar y aprovechar las estrategias que los niños, las familias y las comunidades han estado utilizando no solo para sobrevivir, sino también para fortalecer su propia protección y bienestar y el de los demás durante el cierre de escuelas (vea [Capítulo 4.2](#)).



- Movilizar clubes, grupos e iniciativas infantiles en comunidades y escuelas para fortalecer la protección y el bienestar durante y después de un BEI. Los grupos son partes interesadas clave, cuya opinión debe solicitarse en todas las fases de preparación y respuesta de BEI. Los niños de estos grupos pueden participar en la toma de decisiones con respecto al enfoque de la educación y la protección infantil en los planes de BEI.

Tabla 7.2 Guía para el cierre y reapertura de escuelas

Las lecciones aprendidas durante COVID-19 se reflejan en los siguientes recursos, que deben usarse como guía al planificar el regreso seguro a la escuela en caso de un BEI:
• Informes nacionales sobre el cierre y reapertura de escuelas durante un BEI
• Informes contextualmente relevantes sobre el cierre y reapertura de escuelas durante un BEI
• Protecting Children During COVID-19 School Closures: Lessons from the Social Service Workforce in Three Humanitarian Settings (The Alliance, 2022)
• Safe Back to School Public Health Guidance (Save the Children, 2022)
• Safe Back to School: Guide for supporting inclusive and equitable learning for the most marginalised children (Save the Children, 2022)
• Weighing up the Risks: School closure and reopening under COVID-19 — When, Why, and What Impacts? (The Alliance and INEE, 2020)
• Reopening with Resilience: Lessons from Remote Learning during COVID-19 (UNICEF, 2021)
• “Years Don’t Wait for Them”: Increased Inequalities in Children’s Right to Education Due to the Covid-19 Pandemic (HRW, 2022)



ANEXOS

ANEXO 1. Métodos y protocolos de investigación

Metodología: Un enfoque centrado en el niño

Los niños participaron no sólo como observadores, sino también como socios en la investigación (incluso como investigadores entre pares) y los procesos de promoción. Se adoptó un enfoque centrado en el niño porque los niños y los jóvenes son actores que pueden arrojar luz sobre los impactos del cierre de escuelas. También son actores clave dentro del contexto local que deben participar en cualquier respuesta. Al mismo tiempo, los jóvenes actúan dentro de un entorno relacional e institucional mucho más amplio. Este entorno se conceptualiza dentro de un **modelo socioecológico** de la vida de los niños, en el que la familia, los actores comunitarios clave (educadores, trabajadores sociales) y los responsables de la toma de decisiones (a nivel nacional y mundial) contribuyen a comprender el impacto del cierre de escuelas relacionados con COVID-19 en la protección y el bienestar de los niños y comunidades. Existe una relación recíproca, por la cual los niños y los jóvenes se ven afectados por su entorno social, pero también actúan para sobrevivir y fortalecer su bienestar y el bienestar de quienes los rodean, incluso en medio de la adversidad.¹³¹ Poner a los niños en el centro de la metodología del estudio sienta las bases para formular recomendaciones centradas en el niño para las decisiones sobre el cierre de escuelas y la protección de los niños durante los futuros BEI.

Los equipos nacionales realizaron investigaciones y analizaron los datos en su **idioma local**. En Colombia, la investigación se realizó en español; en la RDC, se llevó a cabo en swahili y francés; y en el Líbano, la investigación se llevó a cabo en árabe e inglés. Las transcripciones se tradujeron al inglés para su posterior análisis por parte del equipo de investigación global.

Después de que cada equipo nacional identificó temas en los datos, realizaron **talleres participativos de análisis y validación** con participantes niños y adultos en cada sitio de investigación. El objetivo de los talleres fue validar los hallazgos y refinar los temas, desarrollar conjuntamente recomendaciones finales para la acción e intercambiar ideas para estrategias de promoción a nivel local y nacional. Después de los talleres a nivel comunitario, se llevaron a cabo talleres de validación con informantes clave a nivel nacional para discutir los hallazgos y desarrollar conjuntamente recomendaciones finales para un mayor trabajo de promoción en cada contexto.



Consideraciones éticas y de salvaguardia

Al desarrollar la metodología, se pensaron consideraciones éticas para cada paso del proceso para garantizar que los investigadores trabajen de manera colaborativa y respetuosa con los niños y las comunidades, reconociendo la compleja dinámica de crisis en la que operan. La participación fue voluntaria para todos los participantes. Se desarrollaron procesos de protección, consentimiento informado, anonimato y protección de datos, y se llevó a cabo la capacitación con los equipos de investigación locales. Los niños menores de edad dieron su aprobación por escrito y su tutor legal dio su consentimiento informado. El trabajo siguió la prevención del acoso, la explotación y el abuso sexual (PSHEA) de Proteknôn y la política y las prácticas de salvaguardia, incluido el Código de Conducta y el Protocolo de Ética de la Investigación. Se establecieron protocolos locales de remisión de salvaguardia, incluida la garantía de que cada equipo nacional de investigación contara con una evaluación de riesgos, protección y procesos de referencia, en caso de que se revelara un abuso o los investigadores sospecharan de este.

Los investigadores explicaron los protocolos éticos y el consentimiento/aprobación con los participantes al comienzo de cada sesión grupal y entrevista. En los talleres para niños, había un coordinador de salvaguardia presente y se informó a los niños de que podían optar por no participar en cualquier momento. También se proporcionaron descansos apropiados de "movimiento" (incluidos juegos para niños más pequeños) y refrigerios.

Compensación y reciprocidad

La investigación ética incluye el compromiso de garantizar que los participantes en la investigación, y especialmente las poblaciones vulnerables, no experimenten dificultades como resultado de su participación. En este estudio, a los participantes se les proporcionó un subsidio de transporte y refrigerios para asegurarse de que vean que ellos, y sus ideas, son valorados. El proyecto se toma en serio el **aprendizaje recíproco**, lo que significa que los hallazgos y recomendaciones emergentes clave se compartirán con un subgrupo de los participantes originales para su co-análisis y validación tanto a nivel comunitario como nacional. El proyecto también tenía la responsabilidad de garantizar que los participantes pudieran proporcionar comentarios sobre la investigación y beneficiarse de alguna manera de los hallazgos. Por lo tanto, más allá de los talleres de validación, el estudio también garantiza que los resúmenes nacionales se compartan con los participantes en un formato digital y en papel en su idioma (español, árabe o francés).

Consideraciones y adaptaciones relacionadas al COVID-19

Reconociendo los complejos desafíos éticos y metodológicos como resultado de la pandemia mundial y la necesidad de garantizar un enfoque de investigación seguro e inclusivo¹³² el equipo de investigación abarcó en colaboración estos desafíos a lo largo del proyecto, centrando el bienestar de los niños y otras partes interesadas. En el contexto de la investigación con niños



durante el COVID-19, Cuevas-Parra¹³³ señala la importancia de: "a) equilibrar la participación y la protección, b) adoptar enfoques basados en los derechos del niño y c) contribuir a resultados positivos para los niños y los jóvenes durante el brote".¹³⁴ En este estudio participativo, se implementaron protocolos de salvaguardia y COVID-19 para proteger a los niños. Los protocolos de COVID-19 incluyeron garantizar que el número de participantes estuviera limitado de acuerdo con el espacio disponible, y la provisión de máscaras y desinfectante de manos. En las herramientas de investigación, se detalló la orientación para métodos seguros, físicamente distantes y en persona, y la metodología fue adaptada aún más en cada contexto por los socios nacionales para alinear los métodos con los procedimientos locales y las medidas de salud pública. La guía incluía una lista de materiales y permitía tiempo adicional para la desinfección y otros procesos. Aunque la recopilación de datos físicos no se interrumpió, el equipo estaba listo para adaptarse a métodos alternativos y considerar las recomendaciones de que la investigación sobre la violencia contra los niños no se lleve a cabo de forma remota con los niños durante el confinamiento.¹³⁵ Dado el potencial de mayores niveles de violencia experimentados por los niños y jóvenes durante la pandemia de COVID 19, y de acuerdo con las recomendaciones de la Oficina de Investigación de UNICEF (Innocenti)¹³⁶ no se hicieron preguntas directas sobre las experiencias de violencia de los participantes, sino más bien su comprensión de la violencia que ocurre en sus comunidades.



ANEXO 2.

Entrevistas clave con actores globales

Organizaciones consultadas (# consultadas en paréntesis)	Área de especialización
Fondo para Niños Desplazados y Huérfanos, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (1)	Protección infantil
Oficina de Población, Refugiados y Migración, Gobierno de los Estados Unidos (1)	Educación/Protección infantil
Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Int. (1)	Educación/Protección infantil
Alianza Global de la Fuerza Laboral de Servicios Sociales (1)	Protección infantil, gestión de casos, fuerza laboral de servicios sociales
Save the Children USA (1)	Protección infantil en Emergencias
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2)	Salud Mental y apoyo psicosocial, Gestión de casos, Protección infantil
Education International (Federación Mundial de Docentes) (1)	Educación
ECHO (4)	Educación/Protección infantil
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (4)	Migración, Desplazamiento, Emergencias y Educación
Consejo Noruego para Refugiados (2)	Educación
Global Coalition to Protect Education from Attack (1)	Educación/Protección infantil
Education Cannot Wait (1)	Educación
Global Education Cluster (1)	Educación
Save the Children, Reino Unido (1)	Educación



ANEXO 3.

El equipo de investigación

Este estudio fue realizado por [Proteknôn Foundation for Innovation and Learning](#) en nombre de [the Alliance for Child Protection in Humanitarian Action](#), en estrecha colaboración con la [Inter-agency Network for Education in Emergencies \(INEE\)](#). Proteknôn es un grupo internacional de más de 40 académicos y profesionales de alto nivel centrados en avanzar en el cuidado, la protección y el bienestar de los niños que enfrentan la adversidad.

Equipo global:

El equipo de investigación global de Proteknôn estaba compuesto por la Dra. Laura Lee, la Dra. Kirsten Pontalti y el Dr. Tim Williams. Nidhi Kapur brindó apoyo a la gestión de proyectos, asesoró sobre los esfuerzos de promoción y participó en varios eventos del programa All Eyes on Learning (AEoL) con otros beneficiarios de Porticus. Luz Alcira Granada apoyó el proyecto en Colombia. El equipo identificó y seleccionó socios nacionales para implementar la investigación en los tres países de estudio. El equipo global contó con el apoyo de un grupo asesor compuesto por representantes de La Alianza y la INEE.

Colombia: CINDE con World Vision y el Consejo Noruego para Refugiados

En Colombia, la investigación fue liderada por la Fundación CINDE, un centro de investigación y desarrollo fundado en 1976. El enfoque de CINDE es promover entornos propicios para el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad en Colombia, América Latina y el mundo. Lo hacen a través de su trabajo con familias, comunidades e instituciones educativas. CINDE se asoció con World Vision para llevar a cabo la investigación. Además, el NRC, que también formó parte del grupo de defensa nacional de CINDE para este proyecto, recopiló datos adicionales de encuestas con niños, padres, educadores y actores de la fuerza laboral de servicios sociales en pequeños municipios con altos niveles de migración, desplazamiento interno y conflicto civil.

RDC: BIFERD

En la RDC, la investigación fue dirigida por [BIFERD](#), una ONG fundada en 2004 en la provincia de Kivu del Norte, en el este de la República Democrática del Congo. BIFERD se especializa en la investigación participativa sobre protección y educación infantil en las provincias de Kivu del Norte, Kivu del Sur e Ituri. BIFERD es un actor local fuerte en educación y protección infantil, que ha participado en la promoción y contextualización de los Estándares Mínimos para la Educación de INEE, así como los Estándares Mínimos para la Protección Infantil en Acción Humanitaria (CPMS) en nombre de La Alianza en Kivu del Norte.



BIFERD colaboró con organizaciones locales e investigadores juveniles para llevar a cabo el trabajo de investigación y promoción en dos sitios de estudio.

Líbano: Dr. Akar con programas de ayuda múltiple y Beit Aftal Assumoud

El Dr. Bassel Akar, Profesor Asociado de Educación y director del Centro de Investigación Aplicada en Educación de la Universidad de Notre Dame en el Líbano, dirigió la investigación junto con un equipo de investigadores graduados. El equipo obtuvo la autorización local de la Junta de Revisión Institucional (IRB) en la Universidad de Notre Dame y trabajó con los OBC locales para llevar a cabo la investigación. Esto incluyó reclutar y capacitar a jóvenes investigadores para llevar a cabo la investigación y coordinar los esfuerzos de promoción. Dos OBC colaboraron para llevar a cabo la investigación: Multi-Aid Programs (MAP), una organización humanitaria sin fines de lucro liderada por Siria registrada en el Líbano desde 2013, que opera en todo el valle de la Bekaa; y Beit Aftal Assumoud, una organización no gubernamental y no política registrada como Institución Nacional de Atención Social y Formación Profesional que presta servicios múltiples a la comunidad palestina en el Líbano. Los OBC ayudaron a organizar la investigación, contribuyeron al análisis y garantizaron que se siguieran los procesos de salvaguardia locales. Los informantes clave seleccionados trabajaron en estrecha colaboración con el equipo en la producción de la estrategia de promoción.



Notas finales

- 1 See discussion in Susan M. Sawyer et al. (2018), "[The Age of Adolescence](#)," *The Lancet Child & Adolescent Health* 2(3): 223–28. Accessed 6 June 2022.
- 2 The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2019), "[Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action \(CPMS\)](#) (2019 Edition)," The Alliance, Geneva, accessed 5 May 2022.
- 3 B. Benard (2004), "Resiliency: What We Have Learned," *West Ed*, San Francisco.
- 4 Jennifer Flemming, Ritesh Shah, and Julie Chinnery (2021), "[Dynamics and Dilemmas within the Education in Displacement ecosystem](#)," Report commissioned within Porticus' *All Eyes on Learning Global Programme for Education in Displacement*, Porticus/Tauwhirota, June 2021, accessed 5 June 2022.
- 5 Global Social Service Workforce Alliance, UNICEF, International Federation of Social Workers, Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2020), "Social Service Workforce Safety and Wellbeing during the COVID-19 Response - Recommended Actions," Global Social Service Workforce Alliance.
- 6 The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2019), "[Desk Review on Child Wellbeing in Humanitarian Action: Concepts, Definitions, and Domains](#)," The Alliance, accessed 5 June 2022.
- 7 The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2019), "[Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action](#) (2019 Edition)," The Alliance, Geneva, accessed 5 May 2022.
- 8 The WHO previously declared COVID-19 a Public Health Emergency of International Concern on 30 January 2020.
- 9 The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, "[UNESCO Education: from disruption to recovery](#)," UNESCO, accessed on 24 April 2022.
- 10 United Nations Children's Fund and International Telecommunication Union (2020), "[How Many Children and Young People have Internet Access at Home? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic](#)," UNICEF, New York, accessed 5 June 2022.
- 11 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, United Nations Children's Fund, the World Bank, and OECD (2021), "[What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic](#)," UNESCO, UNICEF, The World Bank, and OECD, accessed 29 May 2022.
- 12 Inter-agency Network for Education in Emergencies (2010), "Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery," INEE Coordinator for Minimum Standards and Network Tools, New York, accessed 5 June 2022.
- 13 The authors recognise that this statement was true prior to the pandemic; the point here is that it is even more difficult or impossible to achieve when schools are closed.
- 14 See, for example, Save the Children (2021), "[Safe Back to School: Guide for supporting inclusive and equitable learning for the most marginalised children](#)"; United Nations Children's Fund (2021), "[Reopening with Resilience: Lessons from remote learning during COVID-19](#)," Innocenti Research Report, UNICEF, New York, accessed 2 February 2022.
- 15 The recommendations are informed by the principles embodied in the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC), the Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) Minimum Standards, [the Child Protection Minimum Standards \(CPMS\)](#), and The Alliance 2021–2025 Strategy.



- 16 For guidance on risk, see The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2022), [“Child Protection in Outbreaks: Collaborating with the health sector in infectious disease outbreaks.”](#)
- 17 The WHO previously declared COVID-19 a Public Health Emergency of International Concern on 30 January 2020.
- 18 See, for example, World Vision International (2020), [“Out of Time: COVID-19 Aftershocks”](#); Melissa Burgess and Nicole Dulieu (2020), [“The Hidden Impact of Covid-19 on Children: A Global Research Series, Save the Children International”](#); Human Rights Watch (2021), [“Years Don’t Wait for Them”: Increased Inequalities in Children’s Right to Education Due to the Covid-19 Pandemic](#), accessed 5 June 2022.
- 19 See The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2019), [Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action](#) (2019 Edition). Geneva: The Alliance. Accessed 5 May 2022.
- 20 The study also included an additional research question and outcome specifically related to the social service workforce, which is reported in the companion report, [“Protecting Children During COVID-19 School Closures: Lessons from the Social Service Workforce in Three Humanitarian Settings,”](#) (The Alliance, 2022).
- 21 Emma Soye and Michaelle Tauson (2018), [“Psychosocial wellbeing and socio-emotional learning in the Syrian refugee response: Challenges and opportunities,”](#) Save the Children UK.
- 22 Rachel Marcus et al. (2020), “What Works to Protect Children on the Move: Rapid Evidence Assessment,” UNICEF, New York; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015) [“Education for All, 2000-2015: Achievements and challenges,”](#) *EFA global monitoring report*, UNESCO, Paris.
- 23 United Nations Children’s Fund and Internal Displacement Monitoring Centre (2019), [“Equitable access to quality education for internally displaced children,”](#) UNICEF, IDMC, accessed 7 June 2022.
- 24 This imagen is widely attributed to UNESCO (2014). See also World Bank (2020), [“Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities,”](#) World Bank, Washington, DC, accessed 5 June 2022.
- 25 Ibid., Soye and Tauson (2018).
- 26 Kirsten Pontalti and Timothy P. Williams (2021), [“Battling the perfect storm: Adapting programmes to end child marriage during COVID-19 and beyond,”](#) *Child Protection Learning Brief #3*, United Nations Children’s Fund (UNICEF), New York, accessed 5 June 2022.
- 27 Q. Wodon et al. (2018), “Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls,” The World Bank, Washington, DC; R. Armitage and L.B. Nellums (2020), “Considering inequalities in the school closure response to COVID-19,” *The Lancet Global Health*, 8(5), e644, Elsevier Ltd.
- 28 Inter-agency Network for Education in Emergencies and The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2021), [“No Education, No Protection: What school closures under COVID-19 mean for children and young people in crisis-affected contexts,”](#) INEE and The Alliance, New York; E.J. Baron, E.G. Goldstein and C.T. Wallace (2020), “Suffering in silence: How COVID-19 school closures inhibit the reporting of child maltreatment,” *Journal of Public Economics*, 190, 104258; Cabrera-Hernández, Francisco, and María Padilla-Romo. n.d. “View of Hidden Violence: How COVID-19 School Closures Reduced the Reporting of Child Maltreatment,” accessed 27 April 2021; Jessica A. Hoffman and Edward A. Miller (2020), [“Addressing the Consequences of School Closure Due to COVID-19 on Children’s Physical and Mental Well-Being,”](#) *World Medical and Health Policy*, Wiley Online Library, accessed 5 June 2022.



- 29 S. Hine and E. Wagner (2021), "[Progress Under Threat: Refugee education one year on from the Global Refugee Forum and the impact of COVID-19](#)," Save the Children, London.
- 30 Danilo Buonsenso et al. (2021), "[Schools Closures during the COVID-19 Pandemic: A Catastrophic Global Situation](#)," *Pediatric Infectious Disease Journal*, 40(4): e146-e150, accessed 5 June 2022.
- 31 The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, "[UNESCO Education: from disruption to recovery](#)," UNESCO, accessed on 24 April 2022.
- 32 Lewis D. (2020), "Why schools probably aren't COVID hotspots," *Nature* 587(7832): 17; Russell Viner et al. (2020), "[School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review](#)," *The Lancet Child and Adolescent Health* 4(5): 397-404. This evidence is based on early COVID-19 variants. It may not hold true over the longer term as new variants emerge. However, in relation to known variants, there is ample evidence that with the proper protocols in place, schools can safely remain open.
- 33 Warren, Hollie, Richard Watts, and Oliver Fiala (2021), "[Save Our Education Now: An Emergency COVID-19 Education Plan to Get the Poorest and Most Marginalised Children Safely Back to School and Learning](#)," Save the Children, accessed 5 June 2022.
- 34 Claudia Cappa and Isabel Jijon (2021), "[COVID-19 and violence against children: A review of early studies](#)," *Child Abuse and Neglect*, 116 (Part 2), Elsevier Ltd; Timothy P. Williams and Kirsten Pontalti (2020), "[Responding to the shadow pandemic: Taking stock of gender-based violence risks and responses during COVID-19](#)," *Child Protection Learning Brief #1*, UNICEF, New York, accessed 5 June 2022.
- 35 Russell Viner et al. (2021), "[Impacts of School Closures on Physical and Mental Health of Children and Young People: A Systematic Review](#)," *MedRxiv*, 2021.02.10.21251526.
- 36 Georgios Paslakis, Gina Dimitropoulos and Debra K Katzman (2021), "[A Call to Action to Address COVID-19–Induced Global Food Insecurity to Prevent Hunger, Malnutrition, and Eating Pathology](#)," *Nutrition Reviews* 79 (1): 114–16, accessed 5 June 2022.
- 37 Mya Gordon et al. (2020), "[The Hidden Impact of COVID-19 on Children's Education](#)," Save the Children, London, accessed 5 June 2022.
- 38 E. Dickenson (2021), "[Lockdowns Produced a New Generation of Child Soldiers: In Colombia, armed groups have treated the pandemic as a recruitment opportunity](#)," *ForeignPolicy*, accessed on 28 May 2022.
- 39 Ibid., INEE and The Alliance (2021).
- 40 Ibid, Pontalti and Williams (2021).
- 41 Sarah Baird et al. (2021), "[Intersecting Barriers to Adolescents' Educational Access during COVID-19: Exploring the Role of Gender, Disability and Poverty](#)," *International Journal of Educational Development* 85, 102428, accessed 5 June 2022.
- 42 United Nations Children's Fund and International Telecommunication Union (2020), "[How Many Children and Young People have Internet Access at Home? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic](#)," UNICEF, New York, accessed 5 June 2022.
- 43 Ioana Literat (2021), "[Teachers Act Like We're Robots': TikTok as a Window Into Youth Experiences of Online Learning During COVID-19](#)," *AERA Open* 7: 233285842199553; Mascheroni et al. (2021).
- 44 Ibid., Hine and Wagner (2021).
- 45 Ibid., UNICEF (2021a).
- 46 Ibid.
- 47 Ibid.



- 48 Ibid., INEE and The Alliance (2021).
- 49 With the exception of the populations, the statistics are as of April 2022. Current statistics are believed to underrepresent the actual numbers by a significant margin (WHO, "[The True Death Toll of COVID-19: Estimating Total Global Excess Mortality](#)"). The source for the Colombia statistics is [World Health Organization](#), DRC statistics is [World Health Organization](#), and Lebanon is [World Health Organization](#). Population data was sourced from [World Bank data](#). Accessed on 22 April 2022.
- 50 Source: UNESCO's global monitoring of school closures due to COVID-19, Updated 5 May 2022. Special thanks to Thu Truong and UNESCO for providing the above Timeline of School Closures, to find out more about UNESCO's global monitoring of school closures, click [here](#).
- 51 The United Nations High Commissioner for Refugees, "[UNHCR Operational Update: Colombia, October –November 2021](#)", UNHCR, accessed 22 April 2022.
- 52 The United Nations High Commissioner for Refugees, "[UNHCR Operational data portal, Colombia](#)," UNHCR, accessed 22 April 2022.
- 53 Julia Castellanos Medina and Felipe Vásquez González (2021), "[Boletín de Monitoreo No. 26 Del Observatorio de Niñez y Conflicto Armado de La COALICO - ONCA](#)," Coalico, accessed 22 April 2022.
- 54 The United Nations High Commissioner for Refugees, "[UNHCR Operational Update: Colombia, October –November 2021](#)," UNHCR, accessed 22 April 2022.
- 55 The United Nations High Commissioner for Refugees, "[UNHCR Operational data portal, Colombia](#)," UNHCR, accessed 22 April 2022.
- 56 The United Nations High Commissioner for Refugees and International Organization for Migration (2021), "[UNHCR and IOM welcome Colombia's decision to regularize Venezuelan refugees and migrants](#)," *UNHCR–IOM Joint Press Release*, accessed 12 May 2022.
- 57 The World Bank, [Gini index \(World Bank estimate\)](#), accessed 22 April 2022.
- 58 DANE (2021), "[Encuesta Pulso Social. Resultados decimosegunda ronda](#) (Periodo de referencia: junio de 2021). Gobierno de Colombia, accessed 8 September 2021.
- 59 International Rescue Committee (2020), "[Colombia's Education Crisis: Results from a Learning Assessment of Colombian and Venezuelan Children](#)," IRC, accessed 1 November 2021.
- 60 Universidad de Los Andes (2018), Encuesta de Calidad de Vida, Bogotá: Universidad de Los Andes.
- 61 Government of Colombia (2021), "Aislamiento preventivo," accessed on 9 August 2021 from [Acciones tomadas por el gobierno. Mira todas las acciones ha tomado el gobierno para la prevención del COVID-19](#).
- 62 El Tiempo (2021a), "[Así será el regreso a clases presenciales tras anuncio de reactivación](#)", accessed on 5 April 2022.
- 63 El Tiempo (2021b), "[Es oficial: en 2022 habrá regreso a clases 100% presencial](#)", accessed on 5 April 2022.
- 64 Between April and June 2021, 86.7 per cent of students in the country capital of Bogotá reported continuing educational or learning activities to some extent, 85.3 per cent in Santa Marta continued, and in Manizales (Coffee Region) 94.5 per cent reportedly continued. Of the parents surveyed, 84.6 per cent said that their children primarily used some form of mobile learning application, while 58.9 per cent said that their children primarily completed tasks assigned by the teacher (DANE, 2021), [Encuesta Pulso Social. Resultados decimosegunda ronda](#) (Periodo de referencia: junio de 2021). Gobierno de Colombia, accessed 8 September 2021.



- 65 See Recuadro 3, p.10 in United Nations Children's Fund (2021), "[Reopening with Resilience: Lessons from remote learning during COVID-19 in Latin America and the Caribbean](#)," UNICEF, New York; Florence: UNICEF Education; UNICEF, Innocenti; Inter-American Development Bank (2020), "[COVID-19: Colombia](#)," Inter-American Development Bank, Washington, D.C.
- 66 CDC, Universidad de Los Andes, and ProBogotá (2021), "COVID-19 y Educación en Bogotá: Implicaciones del cierre de colegios y perspectivas para el 2021, Resultados principales," 27 January 2021.
- 67 Banco Mundial (2020), "[Impactos de la crisis del COVID-19 en la educación y respuestas de política en Colombia](#)," 24 July 2020.
- 68 Pablo Emilio and Cruz Picón (2022), "La Educación En Tiempos de Pandemia : Una Mirada Desde El Contexto de Latinoamérica y El Caribe." *Revista Boliviana de Educación* 4(6): 72–79. Quote is taken from Spanish, "esta enfermedad viral ha evidenciado las carencias estructurales de infraestructura escolar, la ausencia de fundamentación real para manejar modelos híbridos, el acceso a las TIC y conectividad, desigualdad social, entre otros."
- 69 International Crisis Group (2021), "[The Pandemic Strikes: Responding to Colombia's Mass Protests](#)," *Report No. 90*, International Crisis Group, accessed 5 April 2022.
- 70 Ibid., INEE and The Alliance (2021).
- 71 Kejal Vyas (2021), "[Covid-19 Shut Schools Across Latin America, and Children Joined Gangs](#)," *The Wall Street Journal*, accessed 5 April 2022.
- 72 United Nations, "[UN Department of Economic Affairs and Social Affairs, 2020 population data](#)," accessed 16 May 2022.
- 73 United Nations Children's Fund (2022), "[UNICEF Democratic Republic of the Congo Annual Humanitarian Situation Report - Reporting Period: December 2021](#)" UNICEF, New York; OCHA (2022), "[Democratic Republic of the Congo: Humanitarian Needs Overview and Response Plan 2022 at a Glance \(February 2022\)](#)," accessed 5 June 2022.
- 74 In 2020, DRC had the most displacements of any country globally and the second highest number of new conflict displacements globally in 2017, 2018, and 2019. Source: Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC), "[Country Profile: Congo, Democratic Republic of \(2022\)](#)," accessed 5 June 2022.
- 75 Ibid., OCHA (2022). An estimated 2.6 million displaced people, 1.9 million returnees as well as 620,000 host community members and 442,000 refugees (including asylum-seekers and host communities) are in need of humanitarian assistance, including 5.4 million children under 5 years and 8.1 million children between 5 and 17 years of age. The Humanitarian Response Plan outlines people affected by population movements (IDPs, refugees, and host communities) and children as the two groups of most need of assistance.
- 76 United Nations Children's Fund (2022), "[UNICEF Democratic Republic of the Congo Annual Humanitarian Situation Report - Reporting Period: December 2021](#)," UNICEF, New York; OCHA (2022), "[Democratic Republic of the Congo: Humanitarian Needs Overview and Response Plan 2022 at a Glance \(February 2022\)](#)," accessed 5 June 2022.
- 77 AfricaNews (2019), "[Can Tshisekedi's govt deliver free education in DRC?](#)," accessed 5 June 2022.
- 78 In 2015, the Education cluster in DRC and Save the Children contextualised the INEE Minimum Standards and set the maximum recommended class size as 55.
- 79 ACAPS (2020), "[Education & Child Protection Challenges in Eastern DRC: Impact of COVID-19, Conflict and Policy Reform](#)," ACAPS, Geneva, accessed 5 June 2022.



- 80 CASS (2021), "[Covid-19 School Closures in the DRC: Impact on the Health, Protection and Education of Children and Youth](#)," Social Sciences Analytics Cell, accessed 5 June 2022.
- 81 John Paul Ging (2020). '[Back to School in Democratic Republic of Congo after COVID-19 State of Emergency Ends](#).' Africanews, October 8, 2020; Stanis Bujakera (2021). "[School Children Storm Congo Parliament over Teacher Strike](#)." Reuters, October 22, 2021; "[DRC: Teachers still on strike](#)," 3 November 2021, africanews. Accessed 5 June 2022.
- 82 Coordination du Cluster Education, UNICEF, and Save the Children (2020), "[Rapport d'enquête: Impact de La COVID-19 Sur l'éducation - Réponses Collectées Auprès Des Membres Du Cluster Education Entre Avril et Mai 2020](#)," Cluster Education DRC, accessed 5 June 2022.
- 83 Ibid., CASS (2021).
- 84 Ibid., OCHA (2022); Lisa Schlein (2021), "[Record Number of People in DR Congo Face Acute Hunger](#)," VOA News, accessed 5 June 2022.
- 85 United Nations Children's Fund (2021b), "[Democratic Republic of the Congo Annual Humanitarian Situation Report, December 2021](#)," UNICEF, New York; Overseas Development Institute (ODI) (2020), "[Special Feature Responding to Ebola in the Democratic Republic of Congo](#)," Humanitarian Exchange, Humanitarian Exchange Network, Number 77, accessed 5 June 2022
- 86 Ibid, UNICEF (2021b).
- 87 Ibid.
- 88 Ibid, ACAPS (2020), CASS (2021), UNICEF (2021b); Nidhi Kapur. (2020), "[The gendered dimensions of armed conflict on children in Sub-Saharan Africa](#)," Save the Children.
- 89 The United Nations High Commissioner for Refugees (2022), "[UNHCR Fact Sheet: Lebanon](#)," UNHCR, accessed 3 June 2022.
- 90 United Nations Children's Fund Lebanon (2020), "['Everything around me is in ruins.' Impact of August 4 explosions on children and families in Beirut, one month on](#)," UNICEF, accessed 16 May 2022.
- 91 Human Rights Watch (2021), "[Lebanon: Planning Lapses Endanger School Year](#)," HRW, New York.
- 92 Paula Barrachina and Houssam Hariri (2022), "[Crisis-hit families struggle as winter arrives in Lebanon](#)," UNHCR.
- 93 Field report, Sur, third visit.
- 94 Qatar Charity (2022). "Qatar Charity sends an urgent relief convoy to Aarsal camp." ReliefWeb, OCHA, accessed 18 May 2022.
- 95 Non-formal education is provided by national and international NGOs for out-of-school refugees. NFE has largely taken the form of programmes to acquire early childhood education, basic literacy and numeracy and bridging programmes, from non-formal to formal.
- 96 Julie Chinnery and Bassel Akar (2021) "[Resilience in the Return to Learning During COVID-19: Lebanon Case Study](#)," United States Agency for International Development (USAID).
- 97 The United Nations Relief and Works Agency (2020), "[Protection brief: Palestine refugees living in Lebanon](#)," UNRWA, updated September 2020, Accessed 5 June 2022.
- 98 The World Bank (2021), "[Education under threat: Urgent call for reform to address Lebanon's declining education outcomes and build forward better](#)."



- 99 Inter-Agency Coordination and United Nations High Commissioner for Refugees (2020), "[Lebanon: Education sector short-term response to COVID-19](#)," Inter-Agency Coordination and UNHCR.
- 100 As each national partner moved forward, they shared lessons learned and refined the research process through monthly meetings with the other national partners and global team. More details on the methodology and methods are presented on the [School Closures project webpage](#) and in [Annex 1](#).
- 101 Laura Lee (2015), "Left to Stand Alone? Youth Engagement, Solidarity and Meaningful Exchange," *Youth at the Margins: Experiences from Engaging Youth in Research Worldwide*, edited by Sheri Bastien and Halla Holmarsdottir, 153–74, Sense Publishers, Rotterdam.
- 102 Alcaldía Local de Usme (2020), [Diagnóstico local de Usme](#); Alcaldía Local de Ciudad Bolívar (2020), [Diagnóstico local de Ciudad Bolívar](#), accessed 5 June 2022.
- 103 DANE (2021), [Encuesta Pulso Social. Resultados decimosegunda ronda](#) (Periodo de referencia: junio de 2021), Gobierno de Colombia, accessed 8 September 2021.
- 104 United Nations High Commissioner for Refugees (2021), "[Lebanon Fact Sheet, August 2021](#)," UNHCR.
- 105 United Nations High Commissioner for Refugees (2014), "[Lebanon: Aarsal influx Inter-agency update](#)," UNHCR, accessed 18 May 2022.
- 106 Qatar Charity (2022), "[Qatar Charity sends an urgent relief convoy to Aarsal camp](#)," accessed 18 May 2022.
- 107 Human Rights Watch (2021), "[Lebanon: Dire Conditions for Syrian Refugees in Border Town](#)," HRW, accessed 18 May 2022.
- 108 Ibid.
- 109 Unpublished study by MAPS, Lebanon.
- 110 Prior to planning the qualitative research phase, the INEE and The Alliance carried out a desk review and drafted a [report](#) that focused on children's experiences of school closures during COVID-19, globally and in five case study countries that included Colombia, the DRC, and Lebanon. Additionally, the global research team conducted key informant interviews (KIIs) with global health, education, child protection, and social service workforce actors and decision-makers. The KIIs deepened the team's knowledge in key conceptual areas, informed the research planning, and began to mobilise awareness of the project to enhance uptake and dissemination of findings. This desk review was updated by students from the University College Fryslan in the Netherlands.
- 111 The questionnaire was not part of the original research plan, so it was not done in Lebanon, mostly because it was not feasible.
- 112 Estimate based on LBP 112,000 received.
- 113 Estimate based on 120,000 COP received.
- 114 Loren Moss, (2021) "[Colombia's Minister of Information & Communications Technology Re-signs Amid \\$280 Million Dollar Children's Internet Scandal](#)," Finance Colombia, accessed 18 May 2022.
- 115 An organisation in the Coffee Region of Colombia that serves children from age 6 to 18 years with cognitive disabilities, most of whom come from families with very high economic needs and social and mental health challenges.
- 116 According to teachers, parents who had more education (secondary school graduation or university degree) were more likely than others to communicate with their children's teachers during the closure.



- 117 Factors are based on evidence from this study, not a comprehensive review of secondary research.
- 118 Field visit 3, Lebanon.
- 119 VASyR (2022), "[2021 Vulnerability assessment of Syrian refugees in Lebanon](#)," UNICEF, UNHCR, and WFP.
- 120 Six children were in school prior to the closures. Of these, four boys were aged 10 to 13, two girls were age 14 to 17.
- 121 United Nations Children's Fund (2022), "[UNICEF DR Congo Humanitarian Situation Report No.1 - Reporting Period: January and February 2022](#)," UNICEF, New York, accessed 5 June 2022.
- 122 Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) (2010), "[Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery](#)," INEE Coordinator for Minimum Standards and Network Tools, New York, accessed 5 June 2022.
- 123 The authors recognise that this statement was true prior to the pandemic; the point here is that it is even more difficult or impossible to achieve when schools are closed.
- 124 Inter-agency Network for Education in Emergencies (2022), "[A Guidance Note for Teacher Wellbeing in Emergency Settings](#)," INEE, accessed 5 June 2022.
- 125 Ibid., INEE (2010) and The Alliance (2019); United Nations (1989), "[Convention on the Rights of the Child](#)," *Treaty Series 1577* (November): 3. These principles are also embodied in [The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action's "A Clarion Call, 2021–2025 Strategy"](#).
- 126 See, for example: Harry Anthony Patrinos, Emiliana Vegas and Rohan Carter-Rau (2022), "[An Analysis of COVID-19 Student Learning Loss](#)," *Policy Research Working Paper 10033*, Education Global Practice, World Bank Group, accessed 5 May 2022.
- 127 Save the Children International (2022), "[Safe Back to School: Guide for supporting inclusive and equitable learning for the most marginalised children](#)."
- 128 Ashley Nemiro et al. (2022), "[Mental Health and Psychosocial Wellbeing in Education: The Case to Integrate Core Actions and Interventions into Learning Environments](#)," *Intervention*, 20(1), 36-45.
- 129 See [Health, Nutrition and WASH resources, INEE](#).
- 130 See The Alliance for Children Protection in Humanitarian Action, UNICEF, and Save The Children (2020), "[Social Protection & Child Protection: Working Together to Protect Children from the Impact of COVID-19 and Beyond](#)," accessed 5 June 2022.
- 131 Ibid., Lee (2015).
- 132 Cuevas-Parra, P. (2020), "[Co-researching with children in the time of COVID-19: Shifting the narrative on methodologies to generate knowledge](#)," *International Journal of Qualitative Methods*, 19.
- 133 Ibid.
- 134 Ibid., p.7.
- 135 Amiya Bhatia et al. (2020), "[COVID-19 Response Measures and Violence against Children](#)," *Bulletin of The World Health Organization* 98(9): 583, accessed 5 June 2022.
- 136 G. Berman (2020), "[Ethical Considerations for Evidence Generation Involving Children on the COVID-19 Pandemic](#)," UNICEF, Innocenti.



LA ALIANZA
PARA LA PROTECCIÓN DE LA NIÑEZ Y
ADOLESCENCIA EN LA ACCIÓN HUMANITARIA



**Red Interagencial para la
Educación en Situaciones
de Emergencia**