



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Educación y COVID-19: un estudio internacional de políticas educativas

Paola García Chiñas

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
paola.garcia@mejoredu.gob.mx

Lenin Bruno Priego Vázquez

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
lenin.priego@mejoredu.gob.mx

Treisy Romero Celis

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
treisy.romero@mejoredu.gob.mx

Área temática 10. Política y gestión de la educación.

Línea temática: Implementación, gestión y puesta en marcha de las políticas.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

Se presentan los principales hallazgos del estudio *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por COVID-19* realizado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2021) de México. En esta investigación se analizaron las políticas y acciones de trece países y una ciudad para garantizar el derecho a la educación básica durante la emergencia sanitaria, a la luz de las recomendaciones emitidas por diversos organismos internacionales. Se parte de un marco conceptual y analítico sobre educación en situaciones de emergencia para identificar y comparar las acciones implementadas en distintas partes del mundo para apoyar a los actores educativos durante el confinamiento. Los resultados se presentan a partir de las tres dimensiones de la educación en situaciones de emergencia: protección física, cognitiva y psicosocial, las cuales agrupan ocho categorías de análisis.

El texto se organiza en cuatro apartados. En la introducción se explicita el contexto de la investigación y en términos generales se presenta la metodología. En la segunda parte se desarrolla brevemente el marco conceptual de la investigación, en el que se abordan conceptos relevantes para el análisis de la actual contingencia, como desastres, emergencias y educación en situaciones de emergencia. En el tercer apartado se presentan algunos de los principales hallazgos del análisis comparado de las políticas y acciones educativas desarrolladas por los catorce sistemas educativos. Finalmente, se hace un balance de la estrategia implementada en México para la continuidad educativa considerando las experiencias internacionales analizadas.

Palabras clave: educación básica, educación en situaciones de emergencia, análisis comparativo, derecho a la educación, Covid-19.

Introducción

La epidemia de COVID-19 ocasionó el cierre total o parcial de las escuelas en 192 países, lo que afectó a 1,596 millones de estudiantes (UNESCO, 2020), es decir, 91% de la matrícula en todo el mundo desde educación preescolar hasta superior. Ante este escenario, los sistemas educativos tuvieron que reorientar sus prioridades y plantear acciones para continuar brindando atención a niñas, niños y adolescentes (NNA).

Ante los desafíos que ha representado esta emergencia para los sistemas educativos, sus posibles efectos y la probabilidad de que eventos como este, asociados al cambio ambiental, ocurran nuevamente (Wilcox y Ellis, 2006; PNUD, 2020), es necesario analizar y aprender de estas experiencias. Por lo anterior, MEJOREDU llevó a cabo una investigación comparada de las políticas y acciones implementadas en trece países y una ciudad de distintas regiones del mundo -como se muestran en la tabla 1- para la continuidad de la educación básica durante los primeros meses de la contingencia sanitaria, así como de las recomendaciones emitidas por organismos internacionales para lograrlo.

El estudio buscó responder las siguientes preguntas: ¿cuáles son las recomendaciones de los organismos internacionales y las experiencias educativas relevantes implementadas por otros países durante la emergencia sanitaria?, ¿qué elementos debería tener un esquema “óptimo” de educación en situaciones de emergencia?; y ¿qué sugerencias o recomendaciones se pueden formular para fortalecer al sistema educativo en México? Esta ponencia tiene el propósito de dar a conocer los principales hallazgos de este análisis; los resultados en extenso pueden consultarse en el cuaderno de investigación *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por COVID-19* (MEJOREDU, 2021), el cual se encuentra disponible en la página de internet de MEJOREDU (<https://cutt.ly/DzrILO>).

Tabla 1. Sistemas educativos analizados

Grupos	Sistemas educativos
América Latina	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay.
Europa, Oceanía y Norteamérica	España, Finlandia, Nueva Zelanda y Ciudad de Nueva York, EUA.
Asia	China, Japón y República de Corea

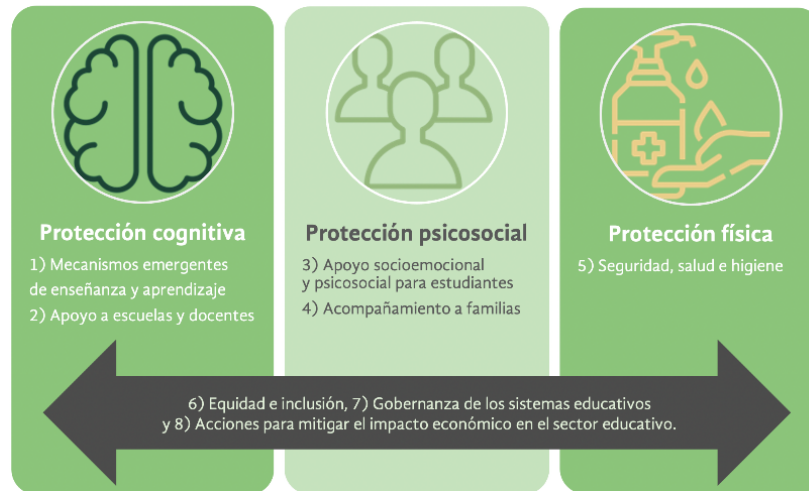
Fuente: MEJOREDU (2021).

La selección de los casos de estudio obedece al interés por analizar las respuestas educativas en una variedad de contextos; por lo tanto, se tomó en cuenta el comportamiento diferencial en las curvas de contagio, la diversidad en las condiciones socioeducativas de los países y la relevancia de las acciones educativas. A partir del contraste entre las políticas educativas implementadas y las recomendaciones propuestas por las entidades internacionales, se elaboró un balance que identifica convergencias y particularidades al interior de los grupos y entre estos.

Este análisis se basó en el desarrollo de un marco conceptual que, a partir del enfoque de derechos y el modelo de gestión de riesgos, busca entender la complejidad de la educación en situaciones de emergencia. Bajo

este marco se conformaron tres dimensiones de análisis, integradas por distintas categorías, nucleares y transversales, tal como se muestra en el diagrama 1. Las acciones examinadas comprenden el periodo que va desde el inicio de la pandemia hasta agosto de 2020.

Diagrama 1. Dimensiones y categorías de análisis



Fuente: MEJOREDU (2021).

La educación en situaciones de emergencia

La concepción de los desastres ha cambiado a lo largo de las últimas décadas. En la actualidad, no se les define únicamente como aquellos fenómenos físicos peligrosos de origen natural, pues se reconoce que la forma, escala e intensidad de la intervención social en el medio ambiente ha generado desequilibrios, llegando incluso a condicionar su sostenibilidad (Crutzen, 2002). Por tanto, ahora los desastres son concebidos como manifestaciones de fenómenos naturales, socionaturales o antrópicos que, al encontrar condiciones propicias de vulnerabilidad en una población, ponen en riesgo la vida y salud de las personas, así como los bienes colectivos e individuales (Cardona, 1993, CENAPRED, 2017; MEJOREDU, 2021).

Los desastres, a su vez, generan emergencias, entendidas como las alteraciones intensas, graves y extendidas en las condiciones normales de funcionamiento de las comunidades y sistemas (Lavell, 2001). Esta relación permite comprender y analizar la actual contingencia: la pandemia de COVID-19 es un desastre socionatural y ha provocado una emergencia en prácticamente todos los sectores. En educación, sus principales manifestaciones han sido el cierre parcial o total de las escuelas en gran parte de los países y el traslado de los procesos educativos a los hogares de estudiantes y docentes, trayendo consecuencias como la interrupción y posible pérdida de aprendizajes, la exacerbación de las brechas educativas y afectaciones a la salud y el bienestar de la niñez (García, 2020).

En este marco, es necesario conceptualizar la educación en situaciones de emergencia. Si bien ha sido concebida desde distintas perspectivas (Burde *et al*, 2017), parece existir consenso alrededor de la propuesta de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (RIESE, 2010), que la define como las oportunidades de aprendizaje de calidad orientadas a asegurar la protección física, psicosocial y cognitiva, que permiten el ejercicio del derecho a la educación, así como mantener y salvar vidas. De esta concepción destacan cuatro elementos (MEJOREDU, 2021):

1. Oportunidades de aprendizaje. Refiere al derecho de NNA a la educación y a la obligación del Estado de garantizarlo, lo que continúa vigente durante las emergencias, bajo los principios de equidad e inclusión, de la siguiente forma: derecho a la disponibilidad y obligación de asequibilidad; derecho de acceso al sistema y obligación de accesibilidad; derecho a la permanencia y obligación de adaptabilidad; y derecho a la calidad y obligación de aceptabilidad (Pinilla, 2006).
2. Protección física. Corresponde a la garantía de seguridad, salud y nutrición durante y después de un desastre con el propósito de promover el desarrollo físico de los estudiantes. Además, prevé lugares seguros y estructurados para aprender y jugar (UNESCO-IIPE, 2011).
3. Protección psicosocial. Concierna a la relación dinámica entre las dimensiones psicológica y social de una persona, donde una influye en la otra. Procura el bienestar de las personas en su entorno y se alcanza a través de la atención a aspectos individuales y estructurales (CEAR, s/f).
4. Protección cognitiva. Alude al aseguramiento de los procesos y condiciones a través de los cuales los estudiantes adquieren, recuperan y usan conocimientos y desarrollan habilidades, académicas y no académicas. La protección cognitiva en situaciones de emergencia implica asegurar que NNA tengan oportunidades de desarrollar estos procesos a través de la interacción con los contenidos educativos y el apoyo docente. También considera el acceso a información urgente e imprescindible para la vida y la salud (UNESCO-IIPE, 2011).

Esta concepción coloca a la niñez al centro de un ecosistema, en el cual el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial se constituyen como dimensiones de su bienestar integral (Bronfenbrenner, 1979 en RIESE, 2018) y, a su vez, éste en el objetivo final de la educación.

Esta definición también resulta relevante porque permite desentrañar la complejidad que enfrentan los sistemas educativos, en general, y las comunidades escolares, en particular, para cumplir sus objetivos durante una emergencia. Por un lado, la vida y la salud de las personas están en riesgo y el cambio en las condiciones de normalidad reconfigura el escenario educativo y limita las capacidades para proporcionar oportunidades de aprendizaje, por lo que las escuelas ven afectado su potencial educativo, de cuidados y recreación. Por otro lado, las inequidades educativas, sociales y económicas se traducen en capacidades diferenciadas entre escuelas y comunidades para hacer frente a la emergencia, lo que implica que algunos docentes deben desempeñar su labor bajo condiciones adversas, exacerbándose con ello las desigualdades en el acceso, experiencias y resultados educativos.

Principales hallazgos del análisis comparado

A partir de este marco se analizaron las políticas y acciones para la continuidad de la educación básica. A continuación, se presentan los principales hallazgos del estudio, relativos a las acciones educativas implementadas por los países para dar respuesta a la emergencia, agrupados en las tres dimensiones del bienestar integral: cognitiva, psicosocial y física (MEJOREDUC, 2021).

Protección cognitiva

En los sistemas educativos analizados se identificaron acciones relevantes para garantizar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes durante la pandemia, las cuales coincidieron en gran medida con las recomendaciones planteadas por los organismos internacionales. Destaca que en todos los casos se transitó hacia la educación a distancia, mediante contenidos educativos en internet, radio y televisión; la mayoría, además, utilizó plataformas educativas en línea.

También sobresalen estrategias surgidas desde el ámbito local; por ejemplo, en Finlandia y España se desarrollaron plataformas digitales de carácter regional que, al responder a contextos específicos, es probable que resultaran más pertinentes y aprovecharan los conocimientos de las comunidades. Además, se identificó que algunos sistemas –como el uruguayo en América Latina– contaban ya con una política educativa digital, es decir, con infraestructura tecnológica extensa y capacidades para su uso por parte de los actores educativos, lo cual incidió en la adaptación a la educación a distancia.

Para abatir la brecha educativa digital, en Argentina, Chile, Colombia, España, Finlandia, Nueva York y Corea se entregaron dispositivos electrónicos a estudiantes de zonas rurales o marginadas; en algunos casos, se incluyó conexión gratuita e internet. No obstante, para dar atención a estudiantes sin acceso a estas plataformas, la mayoría de los países transmitieron programas educativos en radio y televisión. Otra acción frecuente (Argentina, Chile, México, Uruguay, Finlandia y Japón) fue la distribución de materiales impresos a estos estudiantes. También se identificó el desarrollo de materiales educativos en lenguas diversas, así como de recursos educativos y adaptaciones para estudiantes con discapacidad; sin embargo, no se identificó un diseño inclusivo de las estrategias implementadas.

Respecto del apoyo a docentes, la acción más común fue la capacitación en línea, para lo cual se aprovechó la oferta de cursos con la que los países contaban antes de la emergencia. La temática abordada en la mayoría de los casos fue el desarrollo de habilidades digitales para la enseñanza y en menor medida la adecuación curricular, la planeación, el uso de nuevos métodos de enseñanza o la evaluación a distancia.

Además, destacan otras acciones, por ejemplo, en Chile la creación de una red de tutores para apoyar a escuelas y docentes conformada por estudiantes de pedagogía o el caso de Japón, donde se implementó una estrategia para redistribuir al personal docente en las zonas geográficas más afectadas por la emergencia con

el fin de aligerar las cargas de maestras y maestros. En Nueva Zelanda se implementaron medidas de apoyo para docentes con un enfoque integral, es decir, a partir de la articulación de apoyo técnico, espacios para el intercambio de experiencias docentes y la creación de redes de colaboración en línea.

En términos generales, se identificó que el apoyo a docentes, en la mayoría de los casos, se caracterizó por acciones poco articuladas, que no siempre contemplaron otros aspectos pedagógicos relevantes, como la selección de contenidos prioritarios, la planeación y metodologías de enseñanza adecuadas a la educación a distancia, los procesos de monitoreo de aprendizajes y las medidas para atender los rezagos identificados, todos necesarios a fin de asegurar oportunidades de aprendizaje significativas para los estudiantes.

Protección psicosocial

A partir del análisis de las acciones realizadas por los países respecto a la protección psicosocial se identificó que las intervenciones coinciden con las recomendaciones emitidas por los organismos internacionales, pues en todos los casos las políticas educativas contemplaron elementos para el cuidado emocional y la protección social de NNA. No obstante, las alternativas seleccionadas fueron diversas. Así, por ejemplo, en Chile destaca la realización de conferencias virtuales con especialistas en distintos temas relacionados a la salud socioemocional, así como la transmisión de programas en vivo con la finalidad de interactuar en tiempo real con las familias. En Finlandia sobresale el establecimiento de grupos multiprofesionales de apoyo a las familias y en Nueva Zelanda, la asistencia a las familias para el uso de las tecnologías.

En Nueva York se crearon centros para brindar atención educativa, psicológica y alimentaria a las y los hijos de madres y padres que trabajan en el sector salud, mientras que en China el personal docente realizó visitas domiciliarias a los estudiantes con el objeto de minimizar el impacto de la emergencia. Corea del Sur destaca por la flexibilización de horarios laborales y permisos de cuidados, con la finalidad de que las familias destinaran más tiempo al acompañamiento de la educación de sus hijas e hijos.

Además, se distinguen otras acciones como la inclusión en Perú de contenidos educativos enfocados en habilidades socioemocionales y el cuidado de las emociones; investigaciones en Colombia para conocer el impacto psicológico de la pandemia; así como la iniciativa española de permitir que niñas y niños pudieran salir de sus casas, bajo ciertos lineamientos, durante el confinamiento riguroso. Además, en la gran mayoría de los casos se realizaron adaptaciones para dar continuidad e incluso incrementar la cobertura de los programas de alimentación escolar

Las acciones emprendidas por los sistemas educativos para garantizar la protección psicosocial denota el interés por otorgar una atención integral. No obstante, el reto ahora se encuentra en la construcción de una visión integral, a partir de la cual se establezcan mecanismos institucionales para el acompañamiento continuo a las familias y el apoyo psicosocial a las y los estudiantes, y figuras educativas, como elementos centrales de la política educativa.

Protección física

En general, existió congruencia entre las acciones educativas emprendidas por los sistemas educativos analizados y las recomendaciones emitidas por los organismos internacionales para garantizar la protección física de NNA: durante esta etapa todos los casos analizados llevaron a cabo cierres de escuelas. Sin embargo, los países siguieron distintas rutas para la reapertura. En agosto de 2020, la mayoría de los sistemas educativos ya habían planteado, aunque no siempre materializado, el regreso escalonado a las escuelas con medidas de distanciamiento social y la reducción del tamaño de los grupos. Algunos, como Finlandia, implementaron clases al aire libre o en espacios públicos, como bibliotecas o parques. Brasil, Colombia y Argentina establecieron comités y equipos de trabajo interdisciplinario para analizar el paulatino retorno a las clases presenciales, apegándose a protocolos de prevención. En China, se elaboraron planes en los que cada escuela establece un grupo de prevención y control de la enfermedad.

Asimismo, destaca Colombia, donde se evaluó el regreso a clases con mecanismos participativos que involucran a las familias, autoridades locales y personal docente en la valoración de las condiciones de cada escuela. En Nueva York, por otro lado, se hizo mediante encuestas para recopilar opiniones y recomendaciones de los estudiantes y sus familias. En Uruguay, el regreso a clases fue parcial, en etapas y bajo el criterio de equidad, ya que primero reabrieron las escuelas en zonas rurales y las urbanas con bajos niveles de conectividad.

No obstante, sobre todo en América Latina, las condiciones de infraestructura y acceso a servicios básicos en las escuelas son factores que aún limitan la reapertura y representan un elemento de vulnerabilidad de los sistemas educativos. Por ello, una lección que se debe obtener de esta emergencia es la importancia de garantizar a todos los estudiantes las condiciones básicas para el aprendizaje en sus escuelas.

A manera de conclusión, es posible señalar que, si bien en todos los casos se reorientaron las prioridades educativas para responder a la emergencia, el análisis realizado muestra distintos grados de vulnerabilidad y capacidades en los sistemas educativos. Si se considera que una respuesta educativa integral debe ser equitativa e inclusiva y estar orientada a la garantía del bienestar integral de las y los estudiantes, entonces es posible afirmar que ningún país estaba preparado para enfrentar una emergencia de tal magnitud. Por otra parte, aunque el estudio no buscó valorar los resultados de las distintas políticas y acciones educativas, sí es posible observar que los sistemas menos desiguales tuvieron mayores recursos y alternativas para la continuidad pedagógica y, además, estuvieron en posibilidad de reabrir las escuelas con mayor prontitud.

Un balance del caso México a la luz de las experiencias internacionales

Con el objeto de proteger la salud de las comunidades escolares y de la población en general en México se decretó el cierre de los centros de educación básica en marzo de 2020. Con esto, al igual que en la mayoría de los países, las actividades educativas se trasladaron de las escuelas a los hogares de estudiantes y maestros.

Sin embargo, esta decisión, que privilegió el bienestar físico de las personas, trajo como consecuencia la urgencia de realizar adecuaciones sustanciales de los procesos educativos, los cuales históricamente han sido contruidos alrededor de la escuela, espacio por excelencia para la educación formal, y bajo una lógica sincrónica y presencial. Para el cierre del ciclo escolar 2019-2020 y el inicio del ciclo 2020-2021, el sistema educativo nacional (SEN) implementó la estrategia diversificada Aprende en casa, que incluyó contenidos educativos para estudiantes y docentes en internet, acompañados de programación en televisión, así como el acceso a una plataforma de educación virtual.

Como medidas de equidad, además, se implementaron acciones con la intención de garantizar la continuidad de los procesos educativos de los estudiantes que enfrentan mayor vulnerabilidad, específicamente 1) aquellos que habitan en zonas rurales, mediante materiales impresos; 2) de educación indígena, a través de programación en radio en diversas lenguas indígenas y materiales en internet; y 3) con discapacidad, con ajustes a la programación televisiva y un repositorio de materiales en línea. La disponibilidad de distintas alternativas denota la preocupación de las autoridades educativas por la atención a contextos diversos, como sucedió en otros de los casos analizados, aunque aún está pendiente la evaluación de la equidad y eficiencia de estas acciones.

México privilegió tanto la televisión educativa como el uso de recursos en internet para guiar los procesos educativos, ya que estas alternativas garantizan mayor cobertura, pero también porque las desigualdades y carencias sociales, económicas y educativas acumuladas no permitieron la implementación generalizada de la educación virtual. Aunque otros países de la región comparten algunas de estas condiciones estructurales con México, la implementación de políticas de conectividad, acceso a dispositivos electrónicos y educación virtual, previa a la pandemia, otorgó a sus sistemas educativos ciertas ventajas. Otros, además, aprovecharon el cierre de las escuelas para iniciar acciones orientadas a reducir la brecha digital educativa en beneficio de las poblaciones más vulnerables, a través de la entrega de dispositivos electrónicos, la ampliación de la conectividad en las zonas rurales u otorgando navegación gratuita a estudiantes y docentes. No obstante, en el caso de México se identificó un área de oportunidad para desarrollar este tipo de acciones.

Adicionalmente, la estrategia educativa incluyó procesos de formación en línea para el personal docente, acciones enfocadas en fortalecer sus habilidades digitales; sin embargo, no se trataron otros aspectos relevantes para la educación a distancia, como métodos pedagógicos y procesos didácticos adaptados. En contraste, en otros países se crearon redes formales de colaboración y espacios de diálogo para docentes y personal directivo, lo que propició el intercambio de experiencias educativas y recursos.

Respecto al bienestar psicosocial, fue posible documentar la puesta en marcha de una red de servicios de apoyo emocional que conjuntó a diversas organizaciones de la sociedad civil, las cuales otorgaron atención telefónica a la población en general. No obstante, es posible que estos servicios hayan sido insuficientes, debido a deficiencias estructurales de los sistemas de salud y educación, las cuales se hicieron más evidentes durante la emergencia.

Para fortalecer el involucramiento familiar en los procesos educativos a distancia, la autoridad educativa federal emitió programas televisivos enfocados en promover actividades de esparcimiento y convivencia familiar, y distribuyó materiales para promover el desarrollo emocional de niñas, niños y familias. Si bien se plantearon acciones para brindar protección psicosocial a estudiantes, los esfuerzos documentados no corresponden a una estrategia integral que favorezca el trabajo colaborativo entre docentes, familias y estudiantes.

Una de las aristas de la política educativa que requiere mayor atención por parte de las autoridades refiere a los riesgos para la salud y seguridad de NNA durante el confinamiento. Como se ha documentado (UNICEF, 2020), la violencia contra mujeres, niñas y niños se ha incrementado a nivel mundial como consecuencia de las restricciones de movilidad, acceso limitado a servicios, hacinamiento y reducción del ingreso monetario.

Además, se encuentran los programas de alimentación escolar. Es relevante señalar que en la gran mayoría de los casos analizados se llevaron a cabo acciones para adecuar y ampliar estos programas educativos, ya sea transfiriendo recursos a las familias para la compra de alimentos o mediante la entrega en especie. Todo esto bajo la premisa de que la alimentación es un derecho de toda la niñez y una acción que permite establecer un piso mínimo para el aprendizaje. En el caso de México se documentaron escasas intervenciones en este sentido.

En la reapertura de las escuelas, el SEN enfrenta un reto de gran complejidad para garantizar la salud y seguridad, en sentido amplio, de toda la comunidad educativa. Las carencias de infraestructura y de acceso a los servicios básicos, sobre todo en las escuelas ubicadas en localidades de mayor marginación, son el resultado de la aplicación de una política de infraestructura educativa poco pertinente e inequitativa durante las últimas décadas. Actualmente, destaca la implementación del programa La escuela es nuestra, que tiene como objetivo mejorar estas condiciones en las escuelas de las comunidades con mayores carencias, a través de mecanismos participativos. Sin embargo, esto se presenta en el marco de la ausencia histórica de estrategias dirigidas a dotar a todas las escuelas de los recursos públicos necesarios para su funcionamiento cotidiano, lo que incluye la compra de insumos de limpieza, imprescindibles en este contexto, y materiales educativos.

Por último, un aspecto que no debe dejarse de lado, ante un escenario de reapertura de las escuelas, se relaciona con las acciones de mitigación de los efectos negativos de la emergencia en el derecho a la educación. Resulta indispensable indagar sobre los niveles de desafiliación escolar que se está generando, valorar los aprendizajes que las y los estudiantes desarrollaron durante el confinamiento en casa, incluso aquellos que no se encuentran en el currículo, así como la posibilidad de surgimiento de nuevas brechas educativas. Por ello, también es necesario plantear acciones de protección económica del sector educativo. Algunos países se han planteado, por ejemplo, su robustecimiento para convertirlos en la columna vertebral de la protección de los derechos de la niñez, como una política de reconstrucción que tiene por objetivo aprovechar la oportunidad que se presenta para conformar un sistema educativo más justo y seguro, que garantice el derecho a la educación y el bienestar de todas las NNA.

Referencias

- CENAPRED. (2017). *Atlas Nacional de Riesgos*. México: autor.
- Cardona, O. D. (1993). Evaluación de la amenaza, la vulnerabilidad y el riesgo (pp. 45-65). En A. Maskrey (comp.). *Los desastres no son naturales*. La Red.
- CEAR (s/f). Perspectiva psicosocial. En *Diccionario de*. Consultado el 12 de agosto de 2020. <https://bit.ly/325MCQV>
- Crutzen, P. (2002). Geology of Mankind. *Nature* Vol. 415: 23.
- García, S. (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*. Nueva York: PNUD y UNICEF. <https://uni.cf/2Pb0uHa>
- Lavell, A. (2011). *Desempacando la adaptación al cambio climático y la gestión del riesgo: Buscando las relaciones y diferencias: Una crítica y construcción conceptual y epistemológica*. FLACSO y la Red para el Estudio Social de la Prevención de Desastres en América Latina.
- MEJOREDU. (2021). *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por covid-19. Balance y aportaciones para México*. Ciudad de México: autor. <https://cutt.ly/DzrIILO>
- Pinilla, P. A. (2006). *El derecho a la educación: La educación en la perspectiva de los Derechos Humanos*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación
- PNUD. (2020). *El desarrollo humano y el Antropoceno*. Nueva York: autor.
- RIESE. (2010). *Normas mínimas para la educación: preparación, respuesta, recuperación*. <https://bit.ly/318i7CT>
- RIESE (2018). *Nota de orientación de la INEE sobre apoyo psicosocial: facilitando el bienestar psicosocial y la psicoeducación*. <https://bit.ly/3oELIoK>
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). *Education in Emergencies: A Review of Theory and Research*. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- UNESCO (2020d). *Interrupción y respuesta educativa*. París: autor. <https://bit.ly/3vaND79>
- UNESCO-IIPE. (2011). *Guía para la planificación de la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción*.
- Wilcox, B. y Ellis, B. (2006). Forests and emerging infectious diseases of humans. *Unasylva*, Vol. 57, 11-18.