

Número extraordinario

"Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas"

Opinión

La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay

Elisa Failache *
Noemí Katzkowicz
Alina Machado

Instituto de Economía, Uruguay

Introducción

En Uruguay, las medidas de distanciamiento social adoptadas a partir del 13 de marzo de 2020 a raíz de la pandemia que generó el nuevo coronavirus Covid-19, han llegado a distintos espacios, y una de las primeras medidas implementadas ha sido el cierre de los centros educativos. En este sentido, la emergencia sanitaria dejó aproximadamente 800.000 estudiantes sin clases presenciales en todos los niveles y generó la necesidad de pensar rápidamente estrategias de enseñanza-aprendizaje en formato virtual. La implementación de formas de aprendizaje alternativas mediante el uso de la tecnología es imprescindible para paliar la situación actual, con el fin de preservar algún espacio de intercambio y contención (aunque ya no presencial) para los niños y niñas que también están atravesando esta crisis.

En el artículo explicitaremos algunos desafíos a los que nos enfrentamos como sociedad y discutiremos algunos aportes que surgen desde la economía de la educación. Nos concentraremos particularmente en el ciclo primario y medio, por la relevancia de estas etapas en el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, entendiendo que la etapa de edad escolar cubre un período sensible para el proceso de desarrollo educativo posterior de las personas. Además, en esta etapa, el acceso



*Contacto: efailache@iecon.ccee.edu.uy

a los espacios virtuales depende especialmente de las posibilidades del hogar y del apoyo familiar¹.

Breve estado de situación

En Uruguay, la universalización y mejora de las plataformas digitales generadas con la implementación del Plan Ceibal en el año 2007 y la ampliación de la cobertura a internet en distintos puntos del país, son un elemento central que facilita la adaptación a la nueva realidad que la situación sanitaria demanda. Esto posiciona a Uruguay en una situación de ventaja relativa en materia de acceso y uso de la tecnología por parte de estudiantes y docentes. La continuidad de la educación a través de herramientas virtuales busca por un lado apoyar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, especialmente en educación media, y, por otro lado, continuar en la medida de lo posible con espacios de aprendizaje y acompañamiento para la infancia y adolescencia. Actualmente se están utilizando principalmente las plataformas provistas por el Plan Ceibal, especialmente el entorno virtual de aprendizajes Crea.

La adhesión a la plataforma Crea entre la primera semana de clases y dos semanas después de la suspensión de las mismas se multiplicó por 16, alcanzando a aproximadamente 254.000 usuarios². Si bien algunas instituciones privadas pueden estar haciendo uso de plataformas propias, cabe notar que, en una matrícula de aproximadamente 650.000 estudiantes, el ingreso a Crea aún no supera al 40% de los estudiantes en los ciclos primario y medio³. De todos modos, los docentes también recurren a la utilización de las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Youtube) o videollamadas, con el fin de llegar a un mayor número de estudiantes. Además, según datos del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) en Uruguay, aproximadamente el 70% de los estudiantes pertenecientes a educación primaria se registró en distintas plataformas utilizadas para la enseñanza, así como mantuvo algún tipo de vínculo con sus docentes.

2. Desafíos

La interrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro escolar impone al menos tres desafíos: el acceso a las plataformas digitales y a las condiciones materiales para el aprendizaje; la capacidad de las familias para la enseñanza a distancia o desde el hogar; y la efectividad del entorno virtual para favorecer el aprendizaje.

2.1. Acceso a las plataformas digitales y condiciones materiales para el aprendizaje

En primer lugar, si bien los avances realizados en los últimos años permiten que una parte importante de las niñas, niños y adolescentes puedan acceder a las condiciones materiales necesarias para la educación online, aún se observan limitaciones⁴. Según datos de la

¹ Los períodos sensibles son aquellos de mayor productividad en la adquisición de habilidades (Cunha y Heckman, 2008)

² Datos brindados por Leandro Folgar, director de Plan Ceibal, en diversas entrevistas. Ver, por ejemplo: <https://urbana.uy/podcast/el-plan-ceibal-en-tiempos-de-coronavirus/>

³ La educación Primaria y Media tenía una matrícula de 658.364 estudiantes en 2018, según el Anuario Estadístico de Educación del MEC (2019).

⁴ En lo que sigue, salvo que se cite otra fuente, los datos provienen de cálculos propios en base a la Encuesta Continua de Hogares 2018. Los datos referidos a porcentajes de hogares se calculan considerando únicamente a los hogares en donde algún integrante tenga menos de 19 años. Los deciles de ingresos se calcularon para todos los hogares del país.

última Encuesta Continua de Hogares disponible (ECH del año 2018), la cantidad de hogares que declaran no tener conexión a internet por banda ancha fija sigue siendo elevada en los primeros deciles⁵. Mientras que, en los 6 últimos deciles, más del 80% de los hogares tiene acceso a banda ancha fija, este porcentaje se reduce para los restantes deciles, llegando al mínimo de 25% para el primer decil. Además, entre las personas que en la ECH declaran que su trabajo principal es como maestras, maestros o profesores, 10% no tienen conexión a banda ancha fija. Si bien la decisión del gobierno de ampliar la cantidad de datos de internet para todos los usuarios del plan Universal Hogares es positiva, es necesario cuantificar cuantos hogares aún no son beneficiarios de dicho programa y por tanto van a seguir por fuera de la conexión⁶. Tampoco es menor el hecho de que, en una fase recesiva del ciclo económico, tanto estudiantes como docentes estarán utilizando conexiones propias, y en algunos casos con aumentos en el uso de datos móviles y por tanto de sus gastos. A estos hechos se suma que apenas habían transcurrido dos semanas de clases al momento de su suspensión. Por este motivo, existe una alta probabilidad de que muchos hogares no hayan realizado las reparaciones de los equipos provistos por el Plan Ceibal o que no los hayan recibido al momento⁷. Nuevamente, esto es particularmente relevante en los hogares de menores ingresos: en el primer decil únicamente el 12% de los hogares tiene una computadora que no sea del Plan Ceibal⁸.

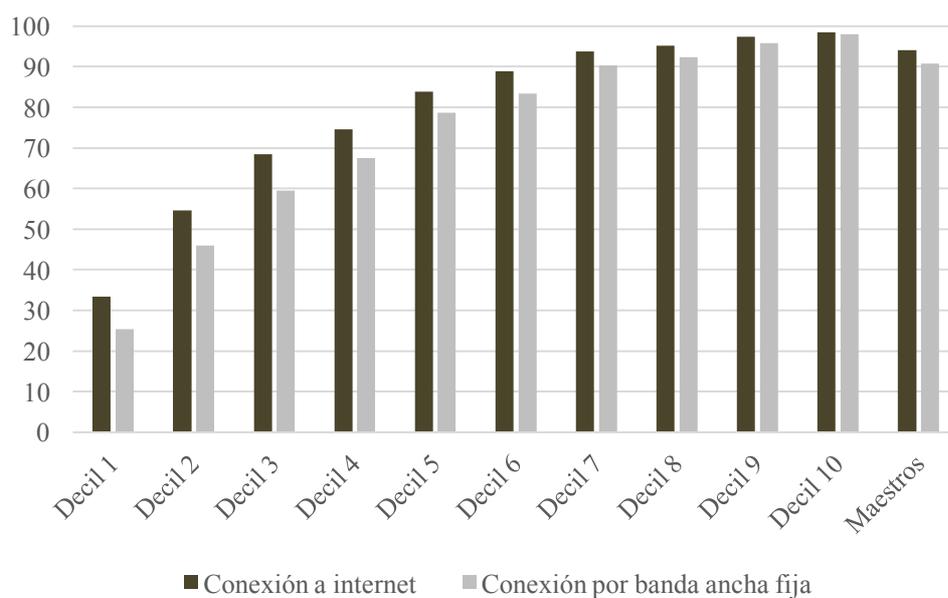


Figura 1. Conexión a internet/banda ancha, por deciles de hogares y para grupo de docentes (porcentajes)

Fuente: Elaboración propia en base a ECH 2018.

⁵ Los deciles refieren al ordenamiento de los ingresos en 10 grupos, donde el primer grupo (decil 1) refiere al 10% de los hogares con menores ingresos y lo opuesto ocurre con el último decil (decil 10).

⁶ El plan Universal Hogares es un servicio de acceso a internet que otorga un 1 Gigabyte de tráfico gratis al mes (una vez consumido dicho saldo, se pueden realizar recargas prepagas). Aproximadamente 120 mil hogares de bajos ingresos están incluidos en el plan, y a partir del primero de abril, estos hogares tendrán hasta 50 gigas gratis.

⁷ La Diaria (21/3): ¿Cómo fueron los primeros días de educación virtual en Uruguay? Leticia Castro, En Común.

⁸ Para el decil 2 dicho valor es de 26%, mientras que para el decil 10, 98% de los hogares poseen una computadora distinta de la que aporta Ceibal (Datos de Encuesta Continua de Hogares 2018).

Por otro lado, las condiciones materiales de los hogares respecto a la disponibilidad de espacios físicos adecuados para el aprendizaje y el estudio son relevantes en el contexto de aislamiento, y nuevamente se verifican disparidades. Como ejemplo, 13% de los hogares del primer decil de ingresos viven en situación de hacinamiento, mientras que son menos de 1% a partir del quinto decil⁹.

Una última mención corresponde a la implicancia del cierre de escuelas y comedores escolares. Si bien se han establecido mecanismos sustitutos de entrega de comida y se está trabajando para cubrir todas las solicitudes, parecería que aún hay hogares por cubrir¹⁰.

2.2. La capacidad de respuesta de las familias para la enseñanza desde el hogar

La capacidad de las familias para acompañar los procesos de aprendizaje puede ser muy heterogénea y esto es particularmente relevante en este período de sustitución completa del tiempo en el aula por tiempo en el hogar. Por una parte, quienes tienen un mayor nivel de formación, estarán en mejores condiciones de acompañar el proceso educativo de sus hijos¹¹. A su vez, las medidas adoptadas de aislamiento parcial hacen que sea más factible que los adultos de mayor nivel educativo permanezcan en sus casas, mientras los menos calificados deban ir a trabajar. A esto se suman las diferencias en la posibilidad del acompañamiento en el componente virtual del aprendizaje: a modo de ejemplo, mientras que los últimos deciles de ingreso prácticamente no registran adultos en el hogar que no hayan utilizado internet diariamente, en el primer decil, el 45% de los adultos declara no haber utilizado internet con esta frecuencia¹².

Igual de relevante a lo anteriormente señalado, son las dificultades económicas y laborales que atraviesan los hogares como consecuencia de la crisis originada a partir de la pandemia. En este sentido, posiblemente los hogares con mayor vulnerabilidad socioeconómica concentren las prioridades parentales en resolver los problemas de búsqueda de empleo y fuentes de ingreso. Por ello, la preocupación por mantener las condiciones materiales del hogar naturalmente puede derivar en una menor capacidad de respuesta a las necesidades de acompañamiento en el aprendizaje virtual de sus hijas e hijos.

Sumado a lo anterior, las dificultades de mantener el proceso de aprendizaje podrían acentuarse, e incluso derivar en procesos de desvinculación temprana en educación media, si consideramos que cerca del 30% de las personas menores de 19 años realizan tareas de cuidados. Es posible que estas tareas aumenten en estos momentos, donde la mayoría de las personas está más tiempo en casa debido a las medidas de aislamiento. Nuevamente se

⁹ Se define hacinamiento cuando el ratio de personas por habitaciones para dormir es mayor a 3. Además, las diferencias en otras dimensiones tales como condiciones de la vivienda, acceso a recursos, entre otras, son grandes. Ver por ejemplo Colacce & Tenenbaum (2017).

¹⁰ Véase, por ejemplo: <https://www.elobservador.com.uy/nota/como-es-la-logistica-para-que-ninos-de-la-escuela-publica-accedan-a-viandas-para-almorzar-2020317184616> o <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2020/3/comenzo-la-entrega-de-almuerzos-en-las-escuelas-pero-28-centros-de-montevideo-y-canelones-no-los-recipientes/>

¹¹ Esta afirmación se puede corroborar a partir de los resultados de las distintas evaluaciones de aprendizaje en las que participan estudiantes uruguayos. Ver por ejemplo Capítulo 8 del Informe sobre el estado de la educación en Uruguay, INEED (2019).

¹² Calculado para hogares en donde hay al menos una persona de entre 6 y 18 años. Fuente: Encuesta Continua de Hogares 2018.

observan heterogeneidades respecto a las tareas de cuidados para menores de 19 años: en el primer quintil 33% y en el quintil más alto el 21%¹³.

Hasta el momento no se ha difundido una estimación de la cantidad de niñas, niños y jóvenes que aún no se han conectado a las plataformas virtuales, pero primeras aproximaciones a partir de consultas a docentes y directores de centros escolares, refieren a que incluso podrían ser la mitad de los alumnos por clase¹⁴.

2.3. La efectividad del entorno virtual para favorecer el aprendizaje

El tercer desafío tiene que ver con interrogantes sobre cómo afectará el entorno virtual a los estudiantes, y cómo se manifestarán las heterogeneidades señaladas previamente. Diversos estudios indican que las clases presenciales provocan mejores resultados si se las compara con las virtuales, en especial en aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje y requieren del intercambio personal entre pares y con docentes (Alper et al., 2016; Krieg y Henson, 2016; Joyce et al., 2015). A su vez, en Alemania, Estados Unidos y Argentina, se encontró que largos períodos de suspensión de clases pueden generar efectos negativos en los resultados escolares (Goodman, 2014; Pischke, 2007) y en el mercado de trabajo, repercutiendo en una disminución de los ingresos salariales, mayor nivel de desempleo y en ocupaciones más precarias (Jaume y Willén, 2019).



Otro factor a considerar es la heterogeneidad y las diferencias de habilidad para el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de los docentes. Un aspecto para destacar es que desde el Centro Ceibal se brindan talleres virtuales para el manejo de las plataformas CREA, PAM y Matific, pero no podemos perder de vista que estas plataformas constituyen, hasta el momento, herramientas complementarias a los cursos presenciales. Si consideramos que hubo solamente dos semanas de clase, son pocos los conocimientos para afianzar, y surge el interrogante sobre la capacidad de utilizar las plataformas para enseñar nuevos contenidos y qué contenidos son esenciales en este momento de anormalidad. Además, las maestras, maestros y profesores, también pueden estar desarrollando actividades de cuidado dentro del hogar, pues sus hijas e hijos tampoco están asistiendo a los centros educativos, y/o sus adultos mayores pueden requerir atención¹⁵.

Queda planteada una disyuntiva incómoda: continuar realizando tareas docentes con aquellos estudiantes que pueden acceder a los recursos informáticos o esperar a quienes no tienen acceso. La primera opción implica dejar atrás a muchos estudiantes que ya se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, pues, además de la disponibilidad, las plataformas imponen restricciones en cuanto a la demanda de buena conectividad, y del

¹³ Los datos fueron calculados utilizando la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud de 2018 y considerando únicamente a los menores de 19 años.

¹⁴ La Diaria (16/4): Hacer de tripas corazón: Pensar la educación más allá del confinamiento. Antonio Romano, En común.

¹⁵ 40% de los docentes conviven con menores de 12 años y más del 20% con menores de 6 años.

tipo de dispositivos que posean los hogares que, como se mostró previamente, no pueden ser atendidas de manera homogénea por las familias¹⁶. Una opción alternativa es, sin dejar de atender a quienes pueden asistir a clases virtuales, tomar acciones para garantizar el equipamiento necesario y brindar acceso gratuito a internet a las familias en situación de vulnerabilidad, y de este modo levantar algunas de las restricciones señaladas previamente.

3. Posibles intervenciones

Es importante preguntarse cómo el cierre de las escuelas puede exacerbar las desigualdades existentes en el aprendizaje y en el acceso al sistema educativo, así como evaluar cuál puede ser el resultado que ello tenga en el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes. Se hace necesario atender estos aspectos en el contexto actual, así como analizar la forma de tratarlos una vez que se retorne a las aulas. Uno de los principales objetivos debería ser, pues, analizar cómo considerar los potenciales impactos de los cursos virtuales, y el efecto de otros shocks que pueden estar experimentando los hogares, como ser la pérdida de empleo. Considerar estos aspectos permitirá aplicar un plan acorde a las necesidades que surjan, ya que al momento no se conocen los efectos que pueden existir en cuanto a rezago educativo, desvinculación e impactos socioemocionales que esta crisis puede implicar para los estudiantes.

Parece tornarse fundamental evaluar el tipo de programas y políticas a implementar una vez se retorne a las clases en modo presencial. Por lo cual, se deberán atender particularmente, aquellos estudiantes que se han desvinculado en el período que dure el confinamiento, atraerlos nuevamente al sistema educativo y dar acompañamiento en su reinserción. Esto se puede dar por ejemplo a través de programas en donde docentes y agentes comunitarios brinden apoyo y seguimiento más cercano a los estudiantes.

Previo a la implementación y elaboración de los programas que contribuyan a paliar la situación, un aspecto central será evaluar cuál será su costo y cómo se asumirá. En particular, el presupuesto educativo debería ser fortalecido y contar con directrices claras que colaboren a que las desigualdades educativas sean lo menos profundas posibles. Por otra parte, generar información que permita conocer con claridad la situación en la que se encuentran los estudiantes desde el punto de vista educativo, emocional, económico y social, será imprescindible.

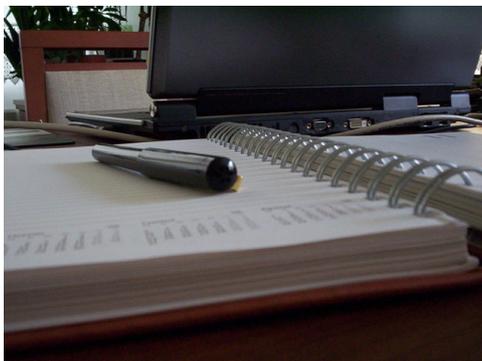
Aún no es clara la respuesta que darán los distintos países frente al cierre de los centros escolares. Opciones como la adaptación del aprendizaje virtual al celular para poder llegar a todos los estudiantes, la realización de encuentros académicos de verano (que en los países europeos será en los meses de junio, julio y agosto), las tutorías focalizadas, o el alargamiento de las clases, son algunas de las propuestas que comienzan a aparecer en la discusión pública¹⁷. A su vez, algunos países entre los que se encuentran Irán, Italia, China

¹⁶ Por ejemplo, los celulares no permiten visualizar las tareas del mismo modo que una computadora.

¹⁷ Como ejemplo véase: <https://www.europapress.es/galicia/noticia-coronavirus-ministerio-educacion-ultima-plan-escolares-recursos-sigan-curso-movil-20200330140242.html> ; <https://tribuna.ucm.es/43/art4053.php#.XoNbpHLtbIW> ; <https://www.education.gouv.fr/coronavirus-covid-19-informations-et-recommandations-pour-les-etablissements-scolaires-et-les-274253>, <https://elpais.com/sociedad/2020-03-19/hay-que-reducir-las-vacaciones-escolares-de-verano.html>

y Francia, están utilizando la radio o los canales de televisión para llegar a todos sus estudiantes¹⁸.

Varios estudios encuentran efectos positivos de la instrucción suplementaria, pues posibilita focalizarse en los estudiantes que se están rezagando y enseñarles en función a su nivel de habilidades adquiridas (Banerjee et al., 2007, 2010; Lakshminarayana et al, 2013). En la misma línea, Adelman y Székely (2016) mencionan que las tutorías



individuales para estudiantes en riesgo y la construcción de habilidades socioemocionales han demostrado tener influencia positiva en el aprendizaje¹⁹. Si se identifica a quienes hoy no están pudiendo acceder al sistema educativo virtual, lo cual parece imprescindible, este tipo de iniciativas deberían realizarse, destinando esfuerzos específicos para apoyar a estas niñas, niños y jóvenes. Fortalecer herramientas como el Programa Maestros Comunitarios en

primaria o el Programa de Tutorías en Ciclo Básico, y en la medida que la emergencia sanitaria culmine, reforzar el apoyo a quienes tuvieron una participación más frágil cuando ocurra la apertura de los centros escolares, es fundamental.

Por otra parte, aumentar el incentivo a la lectura dirigida a través de la biblioteca País de Ceibal podría tener efectos positivos. Especialmente si se realiza una orientación personalizada a los intereses y al nivel del estudiante. Si bien la evidencia es escasa, el resultado de una investigación realizada en Kenia a partir de proveer libros de texto, parece corroborar esta opción, en la medida que esté bien focalizada y los libros sean adecuados al nivel de los estudiantes (Glewwe, Kremer y Moulin, 2009).

Además de tener en cuenta las necesidades de los estudiantes en este contexto, no se debe perder de vista que, como fue mencionado, los docentes pueden requerir de apoyo y preparación para poder sostener adecuadamente los cambios que se produjeron a partir del cierre de los centros educativos. Extender las capacitaciones realizadas y gestionar cursos de capacitación en línea que provean apoyos didácticos y pedagógicos, así como establecer redes de colaboración entre escuelas según grados escolares pueden ayudar en este sentido.

En síntesis, en Uruguay el aislamiento social derivado a partir de la propagación de Covid-19 se produjo a comienzos del año lectivo, y hace necesario pensar tanto cómo mantener vinculados a los niños, niñas y adolescentes en este período, así como planificar el desarrollo del año académico. Opciones como talleres de contenido educativo en las semanas de vacaciones, de forma de asegurar el contenido que se debiera haber adquirido durante estas semanas, tutorías particulares en algunos contextos, o el fortalecimiento del acceso a la biblioteca de Ceibal son opciones para manejar. Además, parecería indispensable detectar tempranamente y de forma precisa, a aquellos estudiantes que no están participando del proceso de enseñanza online. Programas de tutorías individuales y contención específica para esta población podría ser una forma de respuesta para la

¹⁸ Entrevista en Eldiario.es a Stefania Giannini, Subdirectora General de Educación de la Unesco. https://www.eldiario.es/internacional/Stefania-Giannini-subdirectora-Unesco-desigualdad_0_1012799785.html

¹⁹ Algunas habilidades socioemocionales son: perseverancia; auto-control; confianza; capacidad de escucha; auto-estima.

situación actual. A su vez, Ceibal podría entregar en el domicilio los dispositivos de quienes aún no los posean, cuestión más acentuada en primer año de educación primaria y en estudiantes de educación media. A su vez, podrían comenzar a instrumentarse cursos de apoyo a través de la televisión abierta. Por último, la discusión acerca de la identificación de contenidos escolares esenciales mínimos, y la postergación de otros para cuando se realice el retorno a clase o en un período posterior, también es necesaria en este contexto.

Lo realmente esencial debería ser evitar la desvinculación de los niños, niñas y adolescentes del sistema educativo, y en este sentido, mantener vivo el espacio de intercambio de forma de estimular el gusto por el aprendizaje, más allá del contenido específico que correspondería al programa formal. Igualmente, esencial es diseñar estrategias que permitan no dejar atrás a buena parte de los estudiantes, en particular los que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, y pensar propuestas que busquen reducir las brechas iniciales que posiblemente resulten amplificadas, por la sustitución del tiempo en clase por el tiempo virtual.

Agradecimientos

Este artículo surge a partir de la publicación en el Blog del Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de la República, Uruguay, en la serie de comunicaciones del Instituto de Economía "Aportes y análisis en tiempos de coronavirus".

La nota se encuentra en:

http://fcea.edu.uy/images/dto_economia/Blog/La_educaci%C3%B3n_en_tiempos_de_pandemia._Y_el_d%C3%ADa_despu%C3%A9s.pdf

Referencias

- Adelman, M. y Székely, M. (2016). *School dropout in central America. An overview of trends, causes, consequences, and promising interventions*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-7561>
- Alpert, W. T., Couch, K. A. y Harmon, O. R., (2016). A randomized assessment of online learning. *American Economic Review*, 106(5), 378-382. <https://doi.org/10.1257/aer.p20161057>
- Banerjee, A., Duflo, E., Glennerster R. y Khemani, S. (2010). Pitfalls of participatory programs: Evidence from a randomized evaluation in education in India. *American Economic Journal: Economic Policy*, 2(1),1-30. <https://doi.org/10.1257/pol.2.1.1>
- Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E. y Linden, L. (2007). Remedying education: Evidence from two randomized experiments in India. *Quarterly Journal of Economics*, 41, 1235-1264. <https://doi.org/10.1162/qjec.122.3.1235>
- Colacce, M. y Tenenbaum, V. (2017). Un análisis de la evolución de la pobreza multidimensional en la infancia y adolescencia en Uruguay entre 2006 y 2014. *Estudios Económicos*, 32(2), 171-212. <https://doi.org/10.24201/ee.v32i2.6>
- Cunha, F. y Heckman, J. J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of Human Resources*, 43(4), 738-782. <https://doi.org/10.3368/jhr.43.4.738>

- Glewwe, P., Kremer, M. y Moulin, S. (2009). Many children left behind? Textbooks and test scores in Kenya. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(1), 112-135.
<https://doi.org/10.1257/app.1.1.112>
- Heckman, J. y Kautz, T. (2013). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition*. <https://doi.org/10.3386/w19656>
- Goodman, J., Melkers, J. y Pallais, A., (2019) Can online delivery increase access to education? *Journal of Labor Economics* 37(1), 1-34. <https://doi.org/10.1086/698895>
- Joyce, T., Crockett, S., Jaeger, D. A., Altindag, O. y O'Connell, D. (2015). Does classroom timematter? *Economics of Education Review*, 46, 64-77.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.02.007>
- Krieg, J. M. y Henson, S. E. (2016). The educational impact of online learning: How do university students perform in subsequent courses? *Education Finance and Policy*, 11(4), 426-448.
https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00196
- INEED. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. INEED.
- Jaume, D. y Willén, A. (2019). The long-run effects of teacher strike: Evidence from Argentina. *Journal of Labor Economics*, 37(4), 1097-1139. <https://doi.org/10.1086/703134>
- Lakshminarayana, R., Eble, A., Bhakta, P., Frost, C., Boone, P. y Elbourne, D. (2013). The support to rural India's public education system trial: A cluster randomised controlled trial of supplementary teaching, learning material and material support. *PLoS ONE*, 8(7), e65775.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0065775>
- MEC. (2019). *Anuario estadístico de educación 2018*. MEC-Uruguay.
- Pischke, J. S. (2007). The impact of length of the school year on student performance and earnings: Evidence from the German short school years. *The Economic Journal*, 117(523), 1216-1242.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2007.02080.x>