



Diagnóstico de la Situación del Derecho Humano a la Educación en Tiempo de pandemia

Marzo – Octubre 2020

Documento de Trabajo #4



Campana
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación



Realización

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)

Investigación y textos

Magaly Robalino Campos, Patricia Andrade Pacora y Daniel Larrea, del Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE)

Coordinación

Nelsy Lizarazo, de la CLADE

Agradecimientos

A los colegas e instituciones que han contribuido con información y comentarios para la realización de este trabajo y, de modo especial, al equipo del secretariado regional CLADE: Nelsy Lizarazo (Coordinadora General), Laura Giannechini (Coordinadora de Desarrollo Institucional) y Giovanna Modé (Coordinadora de Políticas); a las y los colegas de las organizaciones socias de CLADE en los diferentes países; y a las y los especialistas: David Aruquipa, Luis Bonilla, Lupita Chaves, Rodolfo Elías, Jorge Mendoza, Vernor Muñoz, Andressa Pellanda, Elisabeth Robert, Madeleine Zúñiga.

Comité Directivo de CLADE

Action Aid

Agenda Ciudadana por la Educación de Costa Rica

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación

Campaña por el Derecho a la Educación de México

Federación Internacional Fe y Alegría

Oxfam IBIS

Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP) Latinoamérica

Reagrupación Educación para Todos y Todas (REPT) Haití

La CLADE cuenta con el apoyo financiero de:

Educación en Voz Alta / Alianza Mundial por la Educación

Asociación Alemana para la Educación de Adultos

Fundación Educación y Cooperación EDUCO

Oxfam IBIS

The Norwegian Students' and Academics' International Assistance Fund

Oficina de la CLADE

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 10 Perdizes. São Paulo - SP - CEP 01254-000, Brasil. Teléfono: 55 11 3853-7900 / E-mail: clade@redclade.org

www.redclade.org

Noviembre de 2020.

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se altere el contenido del mismo y se mencione la fuente.



Índice

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Presentación | 6 |
| 2. Enfoque conceptual, metodología y ejes de diagnóstico | 7 |
| 3. Ejes temáticos: principales hallazgos y resultados | 10 |
| I. Brechas, barreras y grupos en condiciones de vulnerabilidad | 10 |
| II. Respuestas de los países desde los gobiernos | 13 |
| III. Respuestas de otros actores | 15 |
| IV. Financiamiento para la respuesta a la crisis | 18 |
| V. Decisiones sobre el currículo | 20 |
| VI. Rol, lugar y condición de las y los docentes de la escuela pública | 26 |
| VII. Rol y lugar de las grandes corporaciones de tecnología | 31 |
| 4. Desafíos de los países | 34 |
| 5. Temas relevantes en la agenda por la defensa del derecho a la educación | 39 |
| 6. Bibliografía | 43 |
| 7. Anexos | 50 |



Índice de siglas

AAea/DVV: Asociación Alemana para la Educación de Adultos
ALER: Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica.
CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
CBDE: Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación.
CEAAL: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
CENAISE: Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas, Ecuador.
CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
CLADE: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
CNTE: Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación, Brasil.
CPDE: Campaña Peruana por el Derecho a la Educación.
CSE: Contrato Social por la Educación, Ecuador.
CTERA: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
EPJA: Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
FEDH: Foro de Educación y Desarrollo Humano
FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
FUSALMO: Fundación Salvador del Mundo
IE: Internacional de la Educación.
LGTBI: Lesbianas, gay, trans, bisexuales, intersexuales y queer
NNA: Niñas, niños y adolescentes
NINI: Jóvenes que no trabajan ni estudian.
ODS: Objetivos del Desarrollo Sostenible.
OMEP: Organización Mundial de Educación de la Primera Infancia.
OPS: Organización Panamericana de la Salud.
OXFAM: Oxford Committee for Famine Relief
REPEM: Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe.
RESALDE: Red Salvadoreña por el Derecho a la Educación.
SPCH: Sociedad Pedagógica del Chimborazo, Ecuador.
UNESCO: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
UPS: Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.



DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DEL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN EN TIEMPO DE PANDEMIA Marzo – Octubre 2020

Momentos de crisis como este, exige más que nunca, el fortalecimiento de los Estados como garantes de derechos y la creación de paquetes de medidas y políticas públicas intersectoriales, reconociendo que los derechos humanos se hacen efectivos cuando son garantizados conjuntamente. (CLADE, 2020).

Resumen Ejecutivo

El presente estudio recorre la situación del derecho humano a la educación durante el estado de emergencia a causa de la pandemia por Covid 19 en los países de América Latina y el Caribe (marzo a octubre de 2020) desde el enfoque de derechos humanos. Mediante un proceso conceptual y metodológico riguroso se levantó, cruzó y verificó información en torno a 10 ejes temáticos, desde una gran diversidad de fuentes. El estudio tuvo, intencionalmente, como la fuente más importante, las voces de la CLADE. Este Informe muestra los principales hallazgos y constataciones, y al mismo tiempo, abre líneas de investigación hacia el futuro inmediato en un escenario que demanda conocimiento, estrategias, políticas y transformaciones de corto, mediano y largo alcance para que los Estados cumplan efectivamente su rol garante del derecho humano a la educación para toda la población.

El COVID19 ha develado las profundas desigualdades estructurales que afectan a millones de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, alrededor del mundo, y que, además, amenazan con profundizar brechas preexistentes en acceso, trayectoria y logro de resultados, a lo largo del sistema educativo.

Las barreras son varias y diversas y no actúan solas. Se requiere una aproximación interseccional pues responden a diferentes causas que se yuxtaponen e interactúan simultáneamente creando situaciones extremas de exclusión social y vulnerabilidad. No basta con atender o priorizar un tipo de brecha, se requiere actuar sistémicamente porque de ese modo están impactando en la población.

El escaso o nulo acceso a equipos e internet de calidad era una problemática no visibilizada, no ameritó inversiones serias y/o acompañadas de propuestas pedagógicas que generen capacidades. La pandemia ha evidenciado que estamos ante un factor de inclusión y calidad indispensable y que su ausencia o desatención acentúa las brechas educativas.

El cierre de las escuelas y traslado a la modalidad a distancia, en un escenario de escasa disponibilidad de tecnologías de la información y comunicación, restringe el acceso a



la educación de miles de estudiantes en cada país; sea porque no están disponibles o por las condiciones precarias en las que llega a la mayoría de familias (señales intermitentes, escasez de equipos, costos que inciden en el ingreso familiar de estudiantes y docentes, etc.) que limitan la calidad de la experiencia. Prolongar esta situación vulnera el derecho a la educación y pone en agenda la urgencia de planificar el retorno asegurando las condiciones imprescindibles.

Se evidencia el abandono de la escuela pública en general y, en particular, la precariedad de los servicios educativos en el área rural, precisamente donde se requiere de mayores esfuerzos y condiciones no sólo educativas para incidir en las oportunidades de desarrollo. La insuficiente infraestructura sin los servicios básicos necesarios se convierte en un obstáculo mayor para la preparación del retorno a la presencialidad.

Los Estados están frente a grandes desafíos y también frente a la posibilidad de enfrentar las causas estructurales de las desigualdades y avanzar en una transformación del sistema educativo que cumpla las condiciones integrales para garantizar el derecho humano a la educación a lo largo de la vida para todas y todos.

La CLADE, en este contexto, ocupa un lugar central para articular y ampliar alianzas; generar conocimiento para los procesos de transformación; fortalecer y diversificar las estrategias de incidencia en las políticas con la perspectiva integral del derecho humano a la educación en el marco de la agenda de los derechos humanos.



1. PRESENTACIÓN

La emergencia sanitaria a causa de la pandemia ocasionada por el COVID-19 ha puesto al descubierto las enormes desigualdades educativas y, más allá, las profundas desigualdades económicas y sociales cuyos efectos están recayendo sobre la mayoría de la población, actualmente, con grandes limitaciones para acceder a los derechos básicos, entre ellos, al derecho humano a la educación.

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE, constata con gran preocupación esta situación y alerta sobre la necesidad de promover una estrategia regional y estrategias nacionales para incidir sobre las agendas de política pública y lograr que el derecho humano a la educación de toda la población esté en el centro de las prioridades de inversión y acción política de los Estados, en el marco de una respuesta intersectorial para la protección y el ejercicio de un conjunto de derechos como: salud, trabajo digno, información, protección, entre otros.

Es fundamental, por lo tanto, contar con información relevante a partir de un estudio diagnóstico sobre la situación del derecho a la educación con una perspectiva regional desde las percepciones y miradas de las instituciones socias de CLADE, complementadas con información levantada en los países donde CLADE tiene organizaciones integrantes y la revisión de informes y documentos regionales e internacionales producidos desde que inició la emergencia. La finalidad de este diagnóstico es aportar insumos para la identificación de prioridades, el diseño y puesta en marcha de estrategias programáticas; y la definición de mecanismos comunicacionales pertinentes para el actual contexto, en el marco del fortalecimiento de grandes alianzas con organizaciones, instituciones, medios de comunicación y redes afines a los principios de defensa y promoción de los derechos humanos.

Por estos motivos, la CLADE estableció un convenio de colaboración con el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas, CENAISE, para levantar este diagnóstico y, adicionalmente, iniciar un registro de las actividades virtuales realizadas por CLADE y su membresía durante el periodo marzo - septiembre de 2020 acompañado de una síntesis sobre tipos de actividad, temáticas, modalidades y otros aspectos organizativos.



2. ENFOQUE CONCEPTUAL, METODOLOGÍA Y EJES DEL DIAGNÓSTICO

2.1. Referencias conceptuales

El derecho a la educación consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y ratificado y desarrollado en subsiguientes instrumentos internacionales¹ es, en el escenario de la Pandemia COVID-19, una de las banderas de justicia, igualdad e inclusión social más relevante en todos los países de América Latina y el Caribe.

“Los tratados globales y regionales sobre derechos humanos señalan a la educación como un derecho civil, cultural, económico, social y político” (Tomasevski, 2004, p.343) y, al mismo tiempo, habilitante para el ejercicio de otros derechos. En el marco de la Agenda del Desarrollo Sostenible 2030, de igual modo, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 referido a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” es una condición para el cumplimiento de los otros 16 ODS.

La lógica de indivisibilidad e interacción de los derechos humanos, así como de los ODS; la condición de bien público de la educación; los principios de gratuidad y obligatoriedad; y su estrecha relación con los derechos a la no discriminación y a la plena participación, han adquirido en el contexto de la pandemia una importancia sustantiva para las agendas de política pública orientadas a la recuperación de los países con una perspectiva de los derechos de todas las personas, en particular de las poblaciones más vulnerables.

El consenso mundial sobre que no puede existir ninguna barrera económica que impida la plena realización del derecho humano a la educación requiere hoy una lectura, a la luz de las actuales características del contexto, que permita identificar si subsisten, se han profundizado o han aparecido nuevas brechas que ameriten una revisión de las condiciones indispensables para el cumplimiento y ejercicio del derecho a la educación, por sí mismo y en su interrelación con otros derechos humanos.

Los principios y condiciones del derecho humano a la educación recuperados y desarrollados por Tomasevski (1999), enriquecidos a lo largo de estos años y asumidos por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) como parte de su agenda fundacional, deben ser puestos bajo una mirada que incorpore: las inéditas características del contexto de la pandemia que continuará por largo tiempo de acuerdo con los indicadores epidemiológicos disponibles hasta el momento; los cambios sustantivos en el funcionamiento de la sociedad y de los sistemas, las instituciones y los espacios

El consenso mundial sobre que no puede existir ninguna barrera económica que impida la plena realización del derecho humano a la educación requiere hoy una lectura que permita identificar si subsisten, se han profundizado o han aparecido nuevas brechas que ameriten una revisión de las condiciones indispensables para el cumplimiento y ejercicio del derecho a la educación.

¹ Constituciones y Leyes de Educación de los países; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales – PIDESC (1966); Protocolo de San Salvador (1988); Observaciones Generales 11 y 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales – DESC (1999).



educativos, que sucederán de todas maneras, incluso cuando ocurra el retorno a la presencialidad; y, adicionalmente, la intensificación de la crisis económica de las familias, en especial, de las que viven en situación de pobreza, así como el impacto socioemocional que repercute en la salud mental de la población, en particular ante la ausencia de mecanismos de apoyo.

En este sentido, la entrada conceptual a este diagnóstico se configura desde referencias complementarias entre sí: 1) el marco general de los derechos humanos; 2) los principios desarrollados por Tomasevski (1999): Accesibilidad, Asequibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad (conocidas como las 4 A); 3) los principios de la CLADE; y, 4) la Agenda del Desarrollo Sostenible 2030, en especial el ODS 4.

2.2. Metodología

Desde este enfoque se definió una metodología para la recolección de la información, análisis y organización del documento que tuvo, intencionalmente, como la fuente más importante, la información generada por la membresía de la CLADE. Se diseñó una matriz de análisis cruzado, que operacionaliza las 4 A que describen el derecho a la educación en el contexto de la pandemia, para identificar temas/ejes que permiten dar cuenta, en conjunto, del estado del derecho humano a la educación en el actual escenario.

De este modo, este trabajo se elaboró a partir de las siguientes fuentes:

- Producción relevante de la CLADE y su membresía, durante la pandemia (Anexo 1).
- Producción relevante de organismos internacionales que han actuado en el campo de las políticas educativas, durante la pandemia (Anexo 1)
- Entrevistas en profundidad (Anexo 2).
- Encuestas virtuales a las organizaciones integrantes de CLADE (Anexo 3).
- Información oficial actualizada publicada en las páginas web de los Ministerios de Educación.
- Información generada en eventos virtuales organizados por diferentes actores.
- Información generada en las reuniones de validación con el equipo de la Coordinación General de la CLADE.

El proceso de construcción de la propuesta conceptual y metodológica siguió los siguientes pasos: 1) revisión inicial de fuentes documentales publicadas sobre la educación en tiempos de pandemia; 2) entrevistas a tres expertos vinculados a la CLADE; 3) elaboración de una propuesta preliminar de matriz de análisis que incluyó la identificación de 10 grandes ejes temáticos (8 que dan cuenta de la situación del derecho a la educación en la región y, de manera más acotada en los países donde la CLADE tiene membresía, y 2 ejes de cara a los desafíos de los países y la misión de la CLADE); 4) validación de la propuesta con la Coordinación General de la CLADE. A partir de este proceso se avanzó en la recolección, organización y análisis de información para la elaboración del presente diagnóstico en el contexto de la pandemia.



Un aspecto destacado de la metodología empleada es que levanta, cruza y verifica información de la condición del derecho humano a la educación desde múltiples y diversas fuentes documentales y, en conjunto, otorga un lugar central a las voces de la CLADE.

2.3. Ejes temáticos

Los ejes definidos y validados fueron los siguientes: 1) Brechas y grupos en situación de vulnerabilidad; 2) Respuestas de los países desde los gobiernos; 3) Respuestas de otros actores; 4) Financiamiento para la respuesta a la crisis; 5) Decisiones sobre el currículo; 6) Rol, lugar y condición de las y los docentes; 7) Rol y lugar de las grandes corporaciones de tecnología; 8) Factores de riesgo/barreras para el acceso al derecho a la educación; 9) Desafíos de los países; 10) Grandes temas estratégicos para la agenda por la defensa del derecho humano a la educación. En la redacción del presente informe se fusionaron el eje 1 y eje 8 por su estrecha relación, mientras que los ejes 9 y 10, por su naturaleza, se desarrollan en apartados separados.



3. EJES TEMÁTICOS: PRINCIPALES HALLAZGOS Y RESULTADOS

I. Brechas, barreras y grupos en condiciones de vulnerabilidad

Este eje busca dar cuenta de cuáles son los grupos en mayor riesgo y/o vulnerabilidad ante la pandemia y las barreras, preexistentes o nuevas, que afectan su derecho a la educación, así como sus oportunidades de desarrollo en general. Son grupos que ya venían en una situación de vulnerabilidad: por situación de pobreza o pobreza extrema, pertenencia a pueblos indígenas o afrodescendientes, personas con discapacidad, residentes en ámbito rural, migrantes, entre otros. La pandemia visibiliza estas brechas y amplifica el impacto de las barreras.

La pobreza estructural está a la base de un conjunto amplio y diverso de brechas y, en el contexto de la pandemia, se agudiza debido a la caída abrupta del empleo y/o el incremento de la informalidad, como efecto del desaceleramiento en la tasa de crecimiento del PIB. Desde la década pasada (2010-2019) la tasa de crecimiento del PIB venía disminuyendo de 6,0% a 0,2%. Para este año, se estima que descendería un 9,1%, generando una crisis sólo comparable al periodo de la Gran Depresión del 1939, cuando el PIB cayó un 5% (CEPAL/OPS, 2020). Como consecuencia, informa CEPAL, el desempleo se incrementará en 5,4 puntos porcentuales, colocando en situación de pobreza a 45,4 millones de personas, que se suma a las 185,5 millones registradas en el 2019 (más del 37% de la población latinoamericana); la población en situación de pobreza extrema pasaría de 67,7 millones en 2019 a 96,2 millones en 2020, esto es, 28,5 millones más personas viviendo en situación de pobreza extrema, es decir, el 15,5% del total de la población (CEPAL, 2020).

Uno de los efectos de la pobreza es el incremento del trabajo infantil y adolescente ante la necesidad de generar ingresos, al respecto, la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación (Encuesta virtual, octubre, 2020) refiere que “Se ha incrementado la pobreza, haciendo que muchos niñas y niños queden excluidos del sistema educativo por tener que acceder al mercado laboral, o al cuidado de sus hermanos menores...”. Esta situación pone en riesgo la continuidad en el sistema educativo y el retorno de niños, niñas y adolescentes en situación de trabajo infantil, quienes van a tener dificultades para regresar a la escuela, sobre todo los del nivel secundario (Marcha Global contra el Trabajo Infantil – Sudamérica, encuesta virtual, octubre, 2020).

La pobreza no actúa sola, se suma a otras condiciones que ameritan un análisis interseccional (N. Lizarazo, entrevista en profundidad, 27 de octubre 2020). Como se indica en informe de CEPAL (2020a, p.6): “Si bien la crisis afecta a toda la fuerza de trabajo, la situación de los trabajadores informales de ambos sexos, y especialmente de las mujeres y las personas jóvenes, indígenas, afrodescendientes y migrantes, constituye un fuerte núcleo de vulnerabilidad”. Género, etnia, grupo etario, orientación sexual, entre otras categorías, se superponen para profundizar la vulnerabilidad y añadir, cada una, capas de exclusión:

La pobreza no actúa sola, se suma a otras condiciones que ameritan un análisis interseccional. Género, etnia, orientación sexual, grupo etario, entre otras categorías, se superponen para profundizar la vulnerabilidad y añadir, cada una, capas de exclusión.



En términos del acceso a los servicios educativos del Estado las comunidades de pueblos originarios, campesinas y migrantes han sido duramente golpeadas por la pandemia, ya que en muchos casos no gozan (desde antes) de los servicios mínimos de salubridad, ni de servicios básicos de electricidad, agua potable, por lo que pensar en conectividad no es posible. (Campaña por el Derecho a la Educación en México, encuesta virtual, octubre 2020).

Las brechas tecnológicas y digitales son otro factor crítico que la pandemia ha puesto bajo el reflector y se ha convertido en un nuevo rostro de la desigualdad, tal como alertó Bárcena (2020):

Esta crisis ha evidenciado algo fundamental que resaltamos en el informe y es que la digitalización hoy es un bien básico y necesario pero nuestra región aún tiene 40 millones de hogares sin conectividad a internet que no pueden participar en teletrabajo o teleeducación. (Entrevista en Noticias ONU, septiembre 2020).

El desigual acceso a la conectividad y equipos tecnológicos y de comunicación limita la participación de docentes y estudiantes en las actividades no presenciales debido a “La falta de medios de comunicación televisivos y virtuales para miles de estudiantes que no van a tener aprendizajes para seguir construyendo capacidades para desenvolverse en sociedad” (México, Red para la Transformación Educativa en Comunalidad, entrevista virtual, octubre 2020). El impacto en el acceso y trayectoria educativa es significativo, al punto de neutralizar los esfuerzos que los Estados vienen realizando para sostener el acceso a la educación recurriendo a la tecnología. La brecha incluye escasa o nula conectividad y disponibilidad de equipos en los hogares y las escuelas, así como limitada alfabetización digital por parte de estudiantes, sus familias y docentes.

En este marco, los grupos en situación de vulnerabilidad son afectados de maneras diversas:

Estudiantes en ámbitos rurales y zonas urbano periféricas: Si bien en la última década se avanzó de manera significativa en incrementar el acceso, en el 2018 todavía alrededor de 260 millones de población en edad escolar se encontraban fuera de la escuela que equivale a cerca de la quinta parte de la población mundial de ese grupo de edad; y más de la mitad de las y los niños y adolescentes no están alcanzando los niveles mínimos en lectura y matemáticas (UNESCO, 2019). La población que reside en áreas rurales y zonas urbano-periféricas es la más afectada porque está accediendo a la educación en condiciones limitadas. Adicionalmente, la no presencialidad también significa no acceso a programas de alimentación y salud escolar. “Alrededor de 85 millones de niños y niñas de la región reciben un desayuno, un refrigerio o un almuerzo en la escuela (FAO/PMA, 2019). De igual modo, las limitaciones de conectividad los excluyen del acceso a los servicios a distancia. Todo en conjunto atenta contra la trayectoria educativa:

Hay muchos servicios básicos no garantizados en el campo como la energía, el agua y el apoyo para el desarrollo de medios de vida y productividad. Entra en jaque la alimentación con la educación. En muchas de estas zonas, las niñas y niños de población indígena llegan a los primeros grados escolares con niveles de



desnutrición que limitan los procesos de aprendizaje. La educación impartida no es contextualizada, sin enfoque diferencial. La presencia del conflicto armado en los territorios es un factor de riesgo para la educación, niños expuestos a situaciones de reclutamiento forzado, a ser usados como informantes en medio del conflicto, o sometidos a abusos sexuales. (OXFAM Colombia, encuesta virtual, octubre, 2020).

Población estudiantil indígena y afrodescendiente: Poblaciones que históricamente han sufrido procesos de exclusión, discriminación cultural y lingüística, despojo de tierras; a ello se suma, en el contexto actual, la incertidumbre económica por la pérdida de empleo, cierre del comercio y otras medidas que castigan la economía familiar, junto al limitado acceso a servicios básicos, incluyendo el agua y la salud, al residir en su mayoría en zonas rurales de difícil acceso.

Niñas y Mujeres: El confinamiento las afecta de manera especial, desde el incremento de su jornada laboral por la recarga de tareas domésticas, hasta la exposición a situaciones de violencia, como afirma la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe: “El aislamiento social forzado y las restricciones de movilización han generado condiciones para mayor violencia contra las mujeres y niñas, coincidiendo también con la lenta reacción de los Estados para reducir los feminicidios y brindar medidas de protección [...]” (REPEM, 2020, p.3). Ante ello, el retorno a clases se presenta como una opción cada vez más urgente.

Personas con discapacidad: Se trata de un grupo cuya atención educativa en general venía siendo objeto de preocupación por la complejidad y especialización que supone, lo que con frecuencia genera su postergación en los presupuestos; y también por razones de poca visibilidad. El confinamiento e inmovilidad generan pérdida de contacto cotidiano, de relación con pares y apoyo directo de sus docentes y especialistas; todos aspectos especialmente importantes para este sector de la población, incrementando su situación de vulnerabilidad.

Los dos extremos del ciclo de vida: Primera infancia (0-5 años) y adultos que asisten a programas de alfabetización: Con respecto a los primeros, el confinamiento trae temor e inseguridad que afectan el desarrollo socioemocional de niños y niñas; mientras que restricciones en el desplazamiento y los espacios reducidos restan oportunidades para interactuar con pares, que son particularmente relevantes en este periodo de edad. En el caso de la población adulta que sigue programas de alfabetización, se genera una doble exclusión. De acuerdo con el FIPE-CEAAL (2020, p.2): “Las personas jóvenes y adultas que acceden a la EPJA, estudian ahora porque en su infancia fueron excluidos de los sistemas formales. Ya sea por pobreza, por marginalidad, por racismo o machismo o por todas las causas juntas”.

Población migrante, LGTBI, NINI, grupos de trabajadoras informales, siguen invisibilizados. Otros grupos citados son las y los jóvenes que ni trabajan ni estudian (NINI), egresados de una educación básica que no les dio herramientas para garantizar su trayectoria. También está la población migrante, como señala Muñoz (Entrevista en profundidad, 30 de septiembre, 2020): “Los procesos de exclusión son uno de los efectos más críticos identificados, expulsión de los sistemas escolares debido a migración de sus familias en búsqueda de trabajo, obligados a trasladarse, los pone en



peligro de exclusión permanente, recuperarlos va a ser un gran reto”. Finalmente, entre los grupos menos visibilizados está la población LGTBI, así como también las trabajadoras domésticas y trabajadoras sexuales. Asimismo, aquellas personas que viven del empleo informal y que, han sido especialmente golpeadas por el confinamiento y a quienes no han llegado las ayudas de gobierno, cuyos hijos e hijas son parte de quienes han sido afectados en su derecho a la educación.

En síntesis, se ha puesto en evidencia el nivel de desigualdad que existen en los países de la región y que, en conjunto colocan a ciertos grupos de la población en situación de mayor vulnerabilidad. La pandemia ha visibilizado esta situación ; por sus efectos, amenaza con profundizar desigualdades preexistentes. Asimismo, el acceso a medios digitales se constituye en factor de desigualdad que cobra importancia creciente, no sólo frente a la coyuntura sino, en general, en el contexto de los desafíos del siglo XXI.

Se ha puesto en evidencia el nivel de desigualdades que existen en los países de la región y que colocan a ciertos grupos de la población en situación de mayor vulnerabilidad. La pandemia ha visibilizado esta situación y, por sus efectos, amenaza con profundizar desigualdades preexistentes.

II. Respuestas de los países desde los gobiernos

En este eje se analiza el tipo de respuesta de los países impulsadas tanto por gobiernos nacionales como por gobiernos sub nacionales, frente a las situaciones complejas generadas por la Pandemia COVID-19. Entre ellas, pueden mencionarse la suspensión del desarrollo de las actividades educativas regulares presenciales en centros educativos, decisiones presupuestarias, intervenciones sobre las TIC y programas de atención especiales para grupos específicos.

En el campo de la educación, la primera respuesta de los países latinoamericanos ante la emergencia sanitaria causada por la pandemia de COVID-19 desde los gobiernos, fue pasar los sistemas educativos a la modalidad de estudios a distancia, en el marco de las medidas nacionales de confinamiento tomadas para intentar detener los contagios. Alrededor de 165 millones de estudiantes y más de 7 millones de docentes no pudieron regresar a las aulas e iniciaron formas de continuidad de los estudios en diversas modalidades a distancia: clases por internet, modalidades fuera de línea o aprendizaje mixto (UNESCO/CEPAL, 2020). Esta decisión, sin embargo, no ha sido unánime en la región debido a países que no decretaron el cierre de escuelas como es el caso de Nicaragua o la conclusión de modo abrupto y anticipado del año escolar como ocurrió en Bolivia.

Un primer tipo de respuestas de los gobiernos (sobre todo nacionales) fue la generación de estrategias de continuidad de las actividades educativas a distancia. Se identificaron tres grandes grupos de estrategias: a) actividades en modalidad virtual, mediante el uso de plataformas como: Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom y otras; redes sociales como: WhatsApp y Facebook; b) actividades radiales y audiovisuales, producidas por los propios Ministerios de Educación o en convenio con empresas de tecnología que ofrecen servicios y recursos educativos; y, c) uso de guías de aprendizaje (en físico) producidas también por los Ministerios nacionales, estatales o provinciales (según los países) y en muchos casos, por los propios docentes, quienes



además, han sido los encargados, en gran medida, de la entrega a los estudiantes en sus domicilios o comunidades. Los países optaron por una o más de estas estrategias.

Un segundo tipo de respuestas, en la que coinciden los países, es un conjunto de acciones asociadas a la implementación de la modalidad a distancia: activación de las plataformas de aprendizaje de los ministerios nacionales y/o subnacionales, cursos de capacitación docente, arreglos curriculares, producción de recursos de aprendizaje en línea, decisiones sobre evaluación y promoción escolar, entre otras de similar naturaleza que son analizadas en siguientes apartados.

Sobre estas respuestas, se percibe de modo reiterado que se intenta reproducir la educación presencial solo que en otros formatos, trasladando y profundizando problemas presentes en la modalidad presencial, como la implementación de propuestas educativas homogéneas que no tienen en cuenta la diversidad de los estudiantes y en las cuales están ausentes la pertinencia cultural y lingüística, el enfoque de género, la atención a la población con discapacidad, etc.

Asimismo, el paso a la educación a distancia, en especial virtual, sin una preparación del sistema educativo, las escuelas y los docentes ha significado el traslado a una “educación bancaria” frente a la pantalla como alerta el CEAAL (2020) en referencia a la noción colocada por Paulo Freire (1973). Es decir, la conectividad es necesaria pero no suficiente para acceder plenamente al derecho humano a la educación.

El tercer tipo de respuestas, muy variable entre los países en relación a cobertura, periodicidad y permanencia, consiste en la entrega de alimentación escolar, insumos de bioseguridad, tablets, bonos para recarga de datos en celulares, programas de apoyo socioemocional, entre otros. La suspensión de la modalidad presencial, como se mencionó antes, no solo afectó de modo directo la posibilidad de las y los estudiantes de acceder a la educación, sino que canceló el acceso a los programas de alimentación escolar que para muchos NNA, representa la única opción segura de acceder diariamente a raciones alimenticias, e igual ocurre con los programas de salud y de actividades recreacionales. Sin embargo, estos programas como una estrategia nacional bajo la responsabilidad de los Estados no han sido restituidos en la mayoría de países.

Es cierto que ningún país estuvo preparado para enfrentar esta crisis y que las decisiones tomadas por casi todos los gobiernos han estado dirigidas a mantener la continuidad de los sistemas educativos; sin embargo, en un contexto de profundas desigualdades estructurales y brechas de todo tipo, las respuestas planteadas por los países no han tenido el alcance y resultados esperados.

El paso a la educación a distancia, en especial en modalidad virtual encontró una primera barrera en el desigual acceso a conectividad, medios tecnológicos, información y comunicación, perjudicando en particular a la población que reside en áreas rurales y en las zonas de pobreza en el área urbana. Varios meses después de la pandemia, la CEPAL (2020) reporta que:

Las diferencias en la conectividad entre la zona urbana y la rural son significativas. En la región, el 67% de los hogares urbanos está conectado a Internet, en tanto que en las zonas rurales solo lo está el 23% de ellos. En algunos



países, como Bolivia, El Salvador, Paraguay y Perú, más del 90% de los hogares rurales no cuentan con conexión a Internet. Incluso en países en mejor situación, como Chile, Costa Rica y Uruguay, solo cerca de la mitad de los hogares rurales están conectados... (en relación a grupos etarios) ...los jóvenes y adultos mayores son los que tienen menor conectividad: el 42% de los menores de 25 años y el 54% de las personas mayores de 66 años no tienen conexión a Internet. (CEPAL, 2020 p.3).

Estos datos confirman que alrededor de la mitad de estudiantes en la región tienen contacto intermitente o han perdido el contacto con los sistemas educativos, una cifra que sube dramáticamente en la zona rural donde hay áreas donde no llega ni siquiera la radio o la televisión por ausencia de servicios básicos como la electricidad.

Finalmente, un siguiente tipo de respuestas de los países está asociado a las estrategias para el retorno a la presencialidad. Hay consenso en la necesidad de volver desde la comprensión, que la educación es un proceso social y humano que se construye en la interrelación directa y presencial, y que la escuela es la única institución que intencionalmente puede organizar y dirigir el aprendizaje hacia el desarrollo de capacidades en las personas para actuar en la construcción participativa de comunidades y sociedades inclusivas y justas. El debate está en que las respuestas para el retorno deben garantizar todas las condiciones para preservar la seguridad, la salud, el bienestar de las comunidades educativas y sus familias. Las estrategias de respuesta para el retorno a la presencialidad no son únicamente medidas sanitarias, son también educativas, pedagógicas y sociales.

La educación es un proceso social y humano que se construye en la interrelación directa y presencial. La escuela es la única institución que intencionalmente puede organizar y dirigir el aprendizaje hacia el desarrollo de capacidades en las personas para actuar en la construcción participativa de comunidades y sociedades inclusivas y justas. Las respuestas para el retorno deben garantizar todas las condiciones para preservar la seguridad, la salud, el bienestar de las comunidades educativas.

III. Respuestas de otros actores

Este Eje busca dar cuenta de Iniciativas y respuestas generadas desde la sociedad civil y organismos internacionales asociados al sector Educación. Se da cuenta de iniciativas, debates y pronunciamientos impulsados por colectivos sociales, comunidades, gremios, organizaciones indígenas u otros grupos representativos; y se identifica mecanismos de participación impulsados y respuestas que han tenido (si fueron escuchados, si sus propuestas fueron acogidas o, por el contrario, si han sido ignorados, reprimidos o criminalizados).

Múltiples actores de la sociedad civil y de la cooperación internacional han actuado en la respuesta a la pandemia en el campo de la educación a través de una gran diversidad de iniciativas, con un nivel variable de alcance e impacto, dependiendo de los países.

Para el análisis de las respuestas, éstas fueron organizadas en cuatro categorías de acuerdo a la naturaleza de las organizaciones e instituciones que promueven las respuestas, aun cuando varias de ellas han actuado en más de un grupo: a) Cooperación internacional y algunos organismos nacionales con énfasis en ayuda humanitaria b) Organizaciones sociales y populares con énfasis en ayuda comunitaria; c) Fundaciones,



organizaciones sociales, académicas e instituciones privadas y de la sociedad civil para apoyo a los procesos educativos; y, d) Organizaciones de la sociedad civil, entre ellas: membresía de CLADE, universidades, centros de investigación, organizaciones gremiales y otras, con énfasis en incidencia en las políticas.

El primer grupo de organizaciones ha puesto especial atención a la ayuda humanitaria a poblaciones en situación de vulnerabilidad, mediante acciones de apoyo dirigidas a estudiantes y sus familias. En este grupo aparecen: agencias de cooperación de Naciones Unidas, organismos de cooperación bilateral y otro tipo de organizaciones internacionales, algunas de las cuales integran la CLADE, tal es el caso, por mencionar unos ejemplos: Oxfam, Fe y Alegría, Ayuda en Acción, Plan Internacional. Estas respuestas se reportan en una buena parte de países, entre otros: Ecuador, El Salvador, Panamá, Perú². Las respuestas han sido diversas: entrega de alimentos, donaciones de insumos biosanitarios y equipos médicos, programas de salud, etc.

Una iniciativa importante que se reporta en Ecuador se refiere a la conformación del Grupo de educación para la emergencia, coordinado por Unicef, en el que participan instituciones de la sociedad civil y cooperación internacional con el propósito de: facilitar una respuesta humanitaria articulada y eficiente; identificar los vacíos de protección de niñas, niños y adolescentes en la coyuntura; e incidir en la capacidad de las instituciones públicas nacionales y territoriales para responder a la emergencia; asegurar un enfoque de derecho y atención a temas como género, territorio, edad, vulnerabilidad. (CSE, encuesta virtual, octubre 2020).

Un siguiente grupo de organizaciones, sobre todo, populares y comunitarias desarrollaron un conjunto de respuestas solidarias movilizadas desde las propias comunidades y sus aliados para recibir y distribuir apoyos en especial: alimentos e insumos biosanitarios, mediante prácticas históricas en América Latina como: ollas populares, comedores, trueque, este es el caso de países como es el caso de Argentina, Ecuador, entre otros, e incluso fueron más allá de las necesidades materiales básicas, como se reporta desde México:

Se han creado comités o comisiones para apoyar a niños, niñas y adolescentes a contar con un espacio con equipos de cómputo; han ayudado a niños, niñas y adolescentes a realizar sus tareas en espacios posibles. Ayuda entre familias, los mayores ayudan a los menores cuando los padres salen a trabajar. (Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento, A.C, México, encuesta virtual, octubre 2020).

Otro grupo de actores entre los que se cuentan: fundaciones, organizaciones sociales, académicas e instituciones privadas y de la sociedad civil orientaron sus respuestas al apoyo a temas relacionados con la continuidad de los procesos educativos, por ejemplo: capacitación docente, distribución de material educativo para que NNA puedan realizar sus tareas en casa; apoyo a la recarga de datos para celulares, para facilitar el acceso a clases y el envío de sus tareas escolares; producción de material audiovisual en apoyo a

² Información relevada a través de la membresía de CLADE, por ejemplo: Resalde, Fe y Alegría, CSE Ecuador, Defensoría del Pueblo Panamá.



la prevención de la violencia intrafamiliar; fortalecimiento de la salud mental; refuerzo de aprendizajes³, donaciones de dispositivos, subsidios para conectividad, campañas radiales, etc. (Marcha Global contra el Trabajo Infantil – Sudamérica; OMEP, Argentina; UARM Perú; DVV International, Pressenza, International Press Agency; Oxfam Colombia, CPDE, encuestas virtuales, octubre 2020).

Las escuelas radiofónicas en Venezuela, República Dominicana, Bolivia y Paraguay consideraron la inclusión de contenidos educativos para la educación formal dentro de su programación radial, dejando que docentes de primaria y secundaria usarán la radio como mediación con estudiantes. También se potenció la educación a distancia y virtual. (ALER, encuesta virtual, octubre 2020).

Finalmente, hay un grupo importante de organizaciones e instituciones de diverso tipo que han articulado respuestas orientadas a la incidencia en las políticas educativas y en las decisiones adoptadas por los gobiernos durante la pandemia. Estas respuestas están en el campo de la producción de conocimiento, la difusión de comunicados, posicionamientos y pronunciamientos de política y/o desarrollo de acciones de movilización social.

En este grupo la membresía de la CLADE ha tenido un rol destacado en todos los países, en especial en el marco de alianzas nacionales e internacionales. Producción y difusión de conocimiento sobre la situación del derecho a la educación y las demandas de políticas públicas en educación para su protección ha sido una línea fuerte de respuesta a través de: estudios, investigaciones, informes, aplicación de encuestas, sondeos creación de diversos grupos de reflexión y difusión a través de redes sociales, aportes teóricos, y la más amplia gama de actividades virtuales como: entrevistas, seminarios virtuales, paneles, encuentros, etc. (CSE, Ecuador; Campaña por el Derecho a la Educación en México; CEP-parras, México; ETIS, Argentina; Foro Socio educativo y Misión Educativa Lasallista, República Dominicana; FODEVE, Venezuela, encuestas virtuales, octubre, 2020).

Acciones referidas directamente a movilización social en rechazo a decisiones tomadas y por la defensa del derecho a la educación se destacan en varios países como Brasil:

Coletivos e ONGs mais progressistas - integrantes da Rede da Campanha - têm atuado para influenciar políticas de forma que tenham financiamento adequado (atuando contra políticas de austeridade), sejam inclusivas e não haja privatizações; - Fundações e institutos empresariais têm atuado pela implementação de educação a distância high tech, com parcerias público-privadas, pressionando por políticas que acabam sendo excludentes, já que exigiriam investimentos a mais, que eles não defendem (não falam sobre encerrar políticas de austeridade, pelo contrário); - Sindicatos têm atuado em agendas diversas com foco nas condições de trabalho dos profissionais da educação; - Grupos Estudantis têm feito pressão por políticas inclusivas e pela garantia de acesso à internet. (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Brasil, encuesta virtual, octubre, 2020).

³ Un caso reportado en esta línea es sobre el trabajo de DEQUENÍ en Paraguay.



De igual manera, en países como Bolivia resalta la presencia de la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CBDE) en rechazo a la decisión gubernamental de cerrar anticipadamente el año escolar que articuló respuestas junto a las dos grandes confederaciones de maestros y otros colectivos sociales (D. Aruquipa, entrevista en profundidad, octubre, 2020). En Argentina “colectivos sociales, padres, cooperadores, organizaciones sociales y gremios se organizaron en una Multisectorial por la educación pública para reclamar y actuar sobre los aspectos educativos en CABA⁴”; pese a la situación de emergencia se ha promovido la participación en jornadas nacionales (ETIS, Argentina, encuesta virtual, octubre, 2020).

En este grupo, los sindicatos docentes han estado presentes en grado variable, en algunos países con una fuerte presencia levantando alertas en diversos temas como: seguimiento a las políticas, presupuestos, condiciones de trabajo docente, retorno a la presencialidad, etc.

La Federación de Educadores de Colombia ha estado haciendo seguimiento a las políticas del Estado exigiendo el respeto al cumplimiento de las condiciones laborales de bioseguridad para asumir la alternancia o presencialidad, igualmente otras organizaciones sociales hemos respaldado esta preocupación. Con la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación hemos profundizado en la defensa del derecho a la educación de la EPJA y en la movilización por la reforma al Sistema General de Participación para garantizar mayor financiación y garantizar condiciones de calidad y seguridad sanitaria. (Fundación Luis Felipe Vélez, Colombia, encuesta virtual, octubre, 2020).

De forma muy resumida, se puede ver que las distintas respuestas han transitado entre la asistencia (indispensable en este tiempo de pandemia) hasta acciones de carácter más político, en línea con la vigilancia del cumplimiento del derecho humano a la educación.

IV. Financiamiento para la respuesta a la crisis

Este eje busca identificar las acciones realizadas por los países con respecto a los recursos destinados por los gobiernos para atender las demandas de la educación en el contexto de la Pandemia. Se trata de dar luz sobre el cumplimiento de los recursos incluidos en los presupuestos nacionales, la dotación de recursos adicionales dispuestos para enfrentar la crisis, así como de las percepciones sobre las decisiones en términos de políticas y ejecución.

Un primer punto de análisis es el efecto inmediato que tuvo la respuesta general a la situación de emergencia de cada país, centrada particularmente en los esfuerzos de salud pública que demandaron atención inmediata por cada uno de los gobiernos. Hubo una priorización evidente con respecto a los recursos que debieron destinarse para cubrir las acciones emergentes requeridas (insumos médicos, profesionales de la salud, pruebas y medicamentos, entre otros). Esto supuso modificaciones inmediatas o redireccionamiento en el flujo de caja de los presupuestos de los gobiernos, afectando a algunos sectores, entre ellos al Sector educación; esto se reflejó en atrasos en pagos a

⁴ CABA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



docentes, no renovación de contratos a profesionales eventuales (docentes y administrativos) y en modificaciones, reducciones o supresión de recursos para programas de atención directa a estudiantes (como alimentación escolar, producción de textos escolares, equipamiento escolar, uniformes, y transporte, entre otros.) bajo el argumento que las actividades educativas fueron suspendidas.

Un segundo punto de análisis tiene que ver con los ajustes realizados sobre las actividades educativas, una vez que las emergencias iniciales en los países pudieron ser, relativamente, manejadas y se avanzó sobre las respuestas generadas para la continuidad de los estudiantes que eran parte de los sistemas educativos en ese momento, tal como se mencionó antes, en el análisis del Eje 2. Así, hubo una modificación en el flujo de presupuesto para atender necesidades pendientes (por ejemplo, pagos atrasados de sueldos de docentes como en el caso de Ecuador) y requerimientos nuevos: plataformas de aprendizaje promovidas por los gobiernos (virtuales, televisivas, radiales); generación de insumos educativos como guías educativas específicas, recursos audiovisuales para Internet, televisión y radio; entregas de bonos y otro tipo de ayudas tanto para docentes como estudiantes (alimentos, insumos de bioseguridad, equipamiento tecnológico, entre otros). En este momento se visibiliza también la afectación a ciertos programas dirigidos a grupos específicos por reducción de fondos e incluso supresión de programas⁵; entre ellos, primera infancia, jóvenes y adultos (alfabetización, educación flexible), población con discapacidad, adultos mayores.

Sobre la afectación de los presupuestos nacionales para educación debido a las políticas de austeridad todavía no hay suficiente información sobre la magnitud de los ajustes, si serán definitivos o si serán compensados en un futuro próximo. Sin embargo, en varios países, los gobiernos han adelantado anuncios sobre el congelamiento e incluso recortes de los presupuestos para el 2021, pese a que las necesidades y demandas se han incrementado. En este caso están países como Costa Rica, cuya proforma presupuestaria para educación para el año 2021, según datos oficiales, ya registra una disminución sensible en partidas destinadas a: salarios, incentivos profesionales, actividades de capacitación, equipo y mobiliario, entre otras (Alcance N° 197 a la GACETA N° 186, 29 de julio 2020).

El siguiente punto de análisis tiene que ver con el cierre de establecimientos de gestión privada y/o la crisis económica de las familias que ha puesto en riesgo la permanencia de muchos estudiantes en dichos centros; esto supone que para garantizar el derecho humano a la educación de los mismos, los sistemas de educación públicos deben prepararse con recursos económicos, docentes preparados, materiales, etc., para acoger a miles de estudiantes que están migrando desde la educación privada:

Se espera que el próximo año ingresen a la escuela pública un porcentaje muy alto de estudiantes que migran de las escuelas privadas debido a la crisis social y económica del país [...] por lo cual es previsible una gran crisis educativa en 2021. El incremento del porcentaje de inversión en educación es imprescindible. (Docentes jubiladas por CADE, Argentina).

⁵ Un análisis específico sobre el efecto de la Pandemia COVID-19 está disponible en CEAAL. (2020). La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe durante la Pandemia por la COVID-19.



Esto implica contar con la capacidad física, técnica y operativa en los sistemas públicos para absorber a esta población cumpliendo las condiciones requeridas para hacer efectivo el derecho humano a la educación.

Es decir, no solo están riesgo el financiamiento y sostenibilidad de programas para poblaciones vulnerables; también hay riesgos de afectación a un grupo más amplio de población ante la posible capacidad insuficiente de atención de los sistemas de educación pública frente a la potencial demanda. Estos temas se añaden a la urgencia de poner en marcha estrategias sostenidas (que también requieren recursos y acompañamiento) para la reinserción de los estudiantes que han sido excluidos del sistema en el periodo de pandemia.

Finalmente, un tema de atención inmediata para la defensa del derecho humano a la educación, está referido a las prioridades presupuestarias de los países, sobre todo si se vive la posibilidad de un escenario de recesión económica general. En este sentido, se levanta una alerta sobre los mecanismos (políticos y administrativos) que son usados para determinar la cantidad de recursos destinados a educación. Si se toma como ejemplo que algunos países definen el presupuesto para educación sobre la base de un porcentaje de su Producto Interno Bruto (PIB), el hecho que exista una estimación de una caída general en la región de un 5,3% en promedio (CEPAL, 2020) significa de por sí una disminución de los posibles recursos disponibles a futuro, con efecto inmediato en el año 2021. Si a esto se suman otros aspectos como disminución de ingresos en general de la población, el aumento del desempleo y de la población en situación de pobreza y extrema pobreza, tal como lo estima la CEPAL (2020), la demanda de un servicio de educación pública y gratuita será aún mayor.

Pensando en el tiempo que demande la recuperación económica en la región, será necesario hacer un esfuerzo para evitar que los recortes presupuestales afecten el financiamiento de la educación pública, esta es otra alerta esencial.

La lenta recuperación económica del país, afectada en parte por la baja recaudación fiscal, podría afectar la inversión en educación y no mejorar las condiciones de la actual infraestructura educativa, así como la disponibilidad de contratación de docentes y vacantes para el alumnado que migra de escuelas privadas de bajo costo a escuelas públicas. (CPDE, encuesta virtual, octubre, 2020).

La preocupación por el financiamiento de la educación ya está presente en los espacios de discusión sobre la política educativa a nivel internacional y global. La reciente Sesión extraordinaria de la Reunión Mundial sobre la Educación “La educación después de la COVID-19”, realizada en octubre de 2020 con la presencia de Jefes de Estado y de Gobierno, ministros y delegados, representantes de los organismos del sistema de las Naciones Unidas, agencias de desarrollo, organizaciones internacionales, regionales y de la sociedad civil y la profesión docente, entre otros, estableció varios compromisos relacionados con la garantía del derecho humano a la educación. Entre ellos, se hace una mención particular sobre la necesidad de proteger la financiación de la educación en la era de la COVID-19. A continuación se mencionan de modo sintético algunos compromisos por su importancia política en defensa de la educación pública (UNESCO, 2020, p.2):



- Aumentar o mantener la proporción del gasto público en educación de acuerdo con los puntos de referencia internacionales, a saber, al menos del 4% al 6% del PIB y/o del 15% al 20% del gasto público.
- Velar por que los planes de estímulo nacionales para la recuperación comprendan asignaciones destinadas a: a) adoptar medidas de apoyo para hacer frente a la pérdida de aprendizaje de todos los estudiantes marginados y a la repercusión socioemocional que se producen durante la interrupción de la educación; b) organizar campañas de (re)matriculación y prestar apoyo específico para los alumnos que corren el riesgo de no volver a la escuela, especialmente las niñas, las personas que viven en la pobreza, las personas con discapacidad, los refugiados y las personas afectadas por conflictos, crisis y desastres naturales; y c) facilitar la formación y el desarrollo de aptitudes para incrementar las oportunidades de empleo de las personas afectadas por la pérdida de puestos de trabajo.
- Aumentar el volumen, la previsibilidad y la eficacia de la ayuda internacional a la educación.

Los desafíos para asegurar el financiamiento al cumplimiento cabal del derecho humano a la educación son grandes y urgentes.

V. Decisiones sobre el currículo

La finalidad de este eje es analizar cómo se ha abordado el aprendizaje, bajo el contexto de pandemia; si los países han optado por reorganización o priorización curricular, las estrategias y recursos que los Ministerios de Educación para sostener el servicio educativo y cómo se hicieron para cuidar la pertinencia cultural y lingüística. Las alternativas tomadas responden a la necesidad de los estudiantes en el contexto en general y, en particular, para los proyectos de vida de las y los adolescentes-jóvenes y su tránsito por el aprendizaje a lo largo de la vida.

Tensiones en torno a la cobertura curricular ¿priorizar o recuperar sentidos? Una decisión importante que los países han debido tomar es el alcance de la cobertura curricular, reconociendo que, bajo las actuales condiciones, no se puede esperar que el año escolar se desarrolle de manera regular. Los países se encontraron ante el dilema de decidir si había que priorizar ciertos

Sobre los contenidos hay dos tendencias que entran en tensión. Una enfatiza la atención de aprendizajes vinculados al cuidado de sí mismos, de los otros y del ambiente, a la conciencia planetaria, a la ciudadanía. Una segunda pone el acento en competencias consideradas fundamentales como matemática y lengua, en respuesta a los bajos niveles de logro medidos por evaluaciones estandarizadas que afectan en particular a los sectores más vulnerables.



“contenidos”⁶, cuáles y en qué nivel de gestión se daría tal priorización (nacional, local, institucional).

Sobre los contenidos, es decir, qué priorizar, hay dos tendencias que entran en tensión. Una enfatiza la necesidad de atender aprendizajes vinculados al cuidado de sí mismos y de los otros, a la conciencia planetaria y de cuidado del ambiente y la salud; esta tendencia expresa preocupación por la adecuación al contexto. Una segunda aproximación pone el acento en competencias consideradas fundamentales o básicas, como la matemática y la lecto escritura; es una respuesta a la preocupación por los bajos niveles de logro que muestran las evaluaciones estandarizadas y que afectan en particular a los sectores más vulnerables⁷. Varios países han desarrollado programas curriculares llamados de emergencia o priorizados, con contenidos vinculados al bienestar físico y emocional, así como al desarrollo de la ciudadanía. En Ecuador, por ejemplo, se diseñó un Currículo “Priorizado” para la emergencia, destacando el aprendizaje de competencias y habilidades fundacionales como comprensión lectora y cálculo matemático, incluyendo también la contención socioemocional. En Colombia, los planes de estudio desarrollan una diversidad de áreas: “[...] bioseguridad, convivencia familiar, junto a las áreas de matemáticas, humanidades, ciencias naturales y ciencias sociales” (Fundación Luis Felipe Vélez, Colombia, encuesta virtual, octubre, 2020).

En algunos países se comenzó con una apuesta explícita hacia el cuidado y bienestar físico y emocional de las/los estudiantes, sus familias y docentes, junto con el desarrollo de la ciudadanía “Se priorizaron competencias relacionadas con el autocuidado ante el peligro de contagio y las que desarrollan capacidades en ciudadanía” (M. Zúñiga, entrevista en profundidad, 25 de septiembre, 2020); tiempo después, ante la prolongación de la suspensión de clases presenciales, surgió la presión por dar más atención a aprendizajes como ciencias, matemática, lecto escritura. Otros países, como El Salvador apostaron desde el inicio a competencias de matemática y lectoescritura, luego comenzaron a incorporar temas vinculados a la ciudadanía: “Se ha hecho énfasis en ciencias y matemáticas y en estos últimos meses se ha puesto el tema de convivencia” (FUSALMO, El Salvador, encuesta virtual, octubre, 2020).

Con respecto al nivel donde se toman estas decisiones, también hay dos aproximaciones. Una ha sido tomar decisiones de alcance nacional y desde ahí dar orientaciones, sobre todo porque era necesario responder rápidamente. Otra opción, en particular en países federados, fue dar líneas generales y dejar que cada estado o ámbito territorial lo defina. En Argentina, por ejemplo, cada provincia puede priorizar distintos Núcleos de Aprendizaje Priorizados (NAP) en el marco del coronavirus, a partir de ciertas orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación. En Brasil, los estados han realizado adaptaciones curriculares, lo que ha sido objeto de observación porque, en ocasiones, se habría hecho con poca pertinencia.

⁶ Al hablar de “contenidos curriculares”, en este documento no se refiere a contenidos temáticos, sino al contenido de los planes curriculares de cada país, reconociendo que éstos pueden diferir en sus enfoques por lo cual habrá países cuyos contenidos se corresponden a objetivos, mientras que en otros a competencias.

⁷ Este documento, por su alcance, no se detiene a problematizar los términos o tendencias sobre el currículo y la evaluación de aprendizajes, sí hace una mención sintética a estos temas en el apartado correspondiente a desafíos



La flexibilización curricular: distintas comprensiones. La flexibilización curricular, se entiende en este documento como un principio pedagógico clave para adecuar los aprendizajes a las necesidades y características de los sujetos del aprendizaje y de sus contextos y para asegurar la mejor educación para todas y todos. De ninguna manera implica diferenciaciones en el nivel y calidad de los aprendizajes. Esto aplica en todo tiempo y lugar, más aún en los tiempos actuales, cuando se requiere hacer ajustes a nuevos escenarios de aprendizaje, a la no presencialidad, a la modificación de horarios y espacios de aprendizaje, a nuevas formas de interacción; en suma, a los límites y oportunidades que trae el contexto que estamos viviendo que requieren respuestas desde la perspectiva del derecho humano a la educación. Sin embargo, en algunos países, como Chile, se han levantado alertas sobre el proceso de flexibilización curricular debido a la falta de orientación que ha generado disparidades con posibles resultados desventajosos para estudiantes que no cuentan con entornos tecnológicos ni familiares propicios para el aprendizaje, así:

Se han generado algunas flexibilidades, pero no se ha orientado debidamente, por lo que las formas adoptadas en el proceso educativo son diversas: algunos muy centrado en los contenidos, obligando a niños y niñas del nivel inicial a estar largas horas frente al computador o móvil, con grandes volúmenes de tareas y deberes, traspasando la labor docente a las familias. Otros que han comprendido que deben priorizar y favorecer el estado emocional primero y así abordar algunos contenidos. (OMEPE Chile, encuesta virtual, octubre, 2020).

En la misma línea, algunas organizaciones de Colombia consideran que el apoyo del Ministerio ha sido débil, dejando a las instituciones educativas las decisiones sobre la selección de contenidos y los mecanismos de evaluación, sin orientación ni soporte bajo el argumento de "autonomía". En Argentina habría sucedido una situación similar "La implementación del currículo ha sido dispar, según las regiones. En algunos casos se priorizaron contenidos y se adecuaron a la pertenencia cultural y lingüísticas [...] En otros casos se lograron experiencias significativas y adaptadas" (Fundación Atreuco, Argentina, encuesta virtual, octubre, 2020).

Una discusión adicional es si, en aras del "realismo", se generan versiones "compactas" (reducidas) del currículo o si se opta por pensar en un currículo diferente en contenidos, estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje, que responda a un entorno social y educativo radicalmente modificado. Lo que prevalece como tendencia es lo primero, dando lugar a "listados" de contenidos priorizados, desarrollados con menor alcance y profundidad (Contrato Social por la Educación, Ecuador, encuesta virtual, octubre, 2020).

El punto crítico es garantizar que todos alcancen los propósitos de aprendizaje establecidos en cada política curricular, porque éstos representan la expresión más concreta y específica del derecho a la educación. Independientemente de las circunstancias, todas las personas tienen el derecho de desarrollar al máximo sus potencialidades y capacidades. Para llegar a ello es deber de los Estados generar las condiciones y posibilitar que a nivel local y de cada institución educativa se

El punto crítico es garantizar que todos alcancen los propósitos de aprendizaje establecidos en cada política curricular, porque éstos representan la expresión más concreta y específica del derecho a la educación. Independientemente de las circunstancias, todas las personas tienen el derecho de desarrollar al máximo sus potencialidades y capacidades.



cuenta con las capacidades para adecuar y adaptar medios, plazos, recursos; sin renunciar a las más altas expectativas. El corolario debiera ser mantener las exigencias generando y asegurando las condiciones para alcanzarlas.

Pertinencia cultural y lingüística. Las definiciones en materia curricular requieren siempre de procesos de adecuación al contexto para responder con pertinencia a la diversidad cultural, lingüística, de necesidades especiales, de las características de la población. Al respecto, un punto de análisis se enfoca en los esfuerzos hechos por los países para dotar de pertinencia cultural y lingüística sus servicios educativos. Se trata de un desafío mayor que pocos países lograron impulsar desde el inicio. En México, por ejemplo, “Se ha mantenido una política homogénea, no ha habido cambios sustanciales dependiendo de la diversidad cultural, étnica o lingüística” (Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento, CEP, encuesta virtual, octubre, 2020). Asimismo, en Nicaragua se señala que no se está tomando en cuenta a las comunidades de la Costa Caribe Norte y Sur de Nicaragua, donde hay idiomas nativos:

Todas las clases se desarrollan en español. Entonces ¿dónde quedan los niños de las comunidades de la Costa Caribe Norte y Sur? Tomando en cuenta que ellos tienen otro lenguaje de aprendizaje como el Misquito, el Zumo, el Rama; además, en estas comunidades no hay conexión, con lo cual quedan excluidas del servicio educativo. (J. Mendoza, entrevista en profundidad, octubre, 2020).

El derecho a la educación supone también que los servicios sean adecuados para las personas con necesidades educativas especiales asociados a algún tipo de capacidad, así como de personas jóvenes y adultas que continúan realizando estudios de educación básica. El Perú es uno de los países en los que se avanzó en esta línea: “Destacamos el esfuerzo por preparar lecciones para los estudiantes con discapacidad auditiva y visual que han sido muy bien recibidas” (Campaña Peruana por el Derecho a la Educación, Perú, encuesta virtual, octubre, 2020). Otro país con esfuerzos similares es Panamá: “Se implementa la teleeducación en diferentes medios visuales y auditivos, guías impresas para zonas rurales e indígenas, implementación de guías adecuadas atendiendo al contexto (indígenas, campesino)” (Fe y Alegría, Panamá, encuesta virtual, octubre, 2020).

La revisión de los modelos y concepciones de la evaluación de aprendizajes surge como un punto sensible. Sobre el tema de la evaluación de aprendizajes, la tendencia ha sido suspender la evaluación para fines de calificación y promoción/permanencia. Ello ante el reconocimiento de las desiguales condiciones en el acceso y aprovechamiento de las experiencias de aprendizaje a distancia. Dada esta situación, resulta difícil estimar cuánto y qué aprenderán los estudiantes este año, como señala Schmelkes del Valle (2020). La promoción automática, acompañada de planes y mecanismos para recuperar y nivelar, surge como la opción más razonable y justa; no obstante, no ha sido fácil de tomar y menos aún de comunicar, entre otras razones, debido a que se temía que una promoción automática podría desincentivar el interés, esfuerzo y seguimiento de los estudiantes, en la modalidad no presencial.

En el caso de México “Para la promoción de estudiantes se flexibilizaron los mecanismos de acreditación y se promovió la sugerencia de no reprobación, aunque en las administraciones locales no siempre se tuvo claridad”. (Campaña por el Derecho a



la Educación en México, encuesta virtual, octubre, 2020). Mientras que en Colombia “Frente a este tema no se tomaron medidas especiales, se dejaron a criterio de las Secretarías de Educación Departamentales, bajo la orientación de flexibilizar el currículo y tomar las medidas de evaluación que consideren pertinentes”. (Oxfam, Colombia, encuesta virtual, octubre, 2020).

El debate generado ha abierto una oportunidad para revisar los supuestos y prácticas que existen en relación con la evaluación de aprendizajes. Las reformas curriculares emprendidas en los países de la región durante las dos últimas décadas afirman la necesidad de asumir la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, destinado a retroalimentar a los estudiantes; pese a ello, la normativa, los modelos de gestión, las prácticas docentes y las percepciones y demandas desde estudiantes, sus familias y ciudadanía en general, sobre enfatizan la calificación y el carácter punitivo. Esto es algo que los propios sistemas nacionales han inducido y reforzado, como efecto de los (bajos) resultados reportados por las evaluaciones estandarizadas, los cuales han sido utilizados para establecer “rankings” de países, competencia entre escuelas por asignación de recursos y, que han generado distorsiones perversas afectando a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad.

En esta dirección, el contexto actual es un momento para recolocar el sentido de la función formativa de la evaluación, centrada en el acompañamiento y retroalimentación a las familias y estudiantes sobre el proceso que está teniendo lugar. Así fue planteado en Argentina, donde el Consejo Federal de Educación estableció que no habría calificaciones numéricas durante el año 2020.

Nuestro principal objetivo como Ministerio es garantizar el derecho a la educación. En este contexto, se profundizan las desigualdades ya que la realidad de cada hogar es muy distinta en cada rincón del país. Por este motivo, todos los actores que conformamos el sistema educativo, estamos de acuerdo que es momento de evaluar, pero no de calificar. (Ministerio de Educación, 15 de mayo de 2020⁸, argentina.gob.ar).

Un aspecto adicional respecto de este tema es que, en el contexto de la pandemia y la modalidad remota, algunos países están demandando evidencias del trabajo de los estudiantes como mecanismo de verificación del trabajo del docente. Este uso de las evidencias, con fines administrativos y de control punitivo, se aleja del propósito pedagógico que tienen éstas; las evidencias son demostraciones de los avances en los aprendizajes de los estudiantes y su finalidad es retroalimentar y apoyar, la aplicación para otros fines genera distorsiones y debilita el sentido de la evaluación.

Necesidad de pensar en mediaciones pedagógicas propias de una modalidad a distancia. Otro aspecto sobre el cual se requiere abrir mayor discusión se refiere a qué implica pasar a una modalidad a distancia, en particular para la educación básica de niñas, niños y adolescentes. Por un lado, está la necesidad de reconocer que el sistema educativo para educación básica ha sido diseñado y pensado para una modalidad presencial: “Hay un problema de carácter metodológico que es central. No es lo mismo

⁸ Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/las-evaluaciones-seran-formativas-no-habra-calificaciones-numericas-en-el-marco-de-la>



enseñar a distancia que en lo presencial. No es lo mismo. El agotamiento es enorme”. (V. Muñoz, entrevista en profundidad, septiembre 2020).

El tránsito que los países se vieron en la necesidad de realizar, los obligó a una respuesta que por su inmediatez no dio mucho margen para reflexionar qué cambios se requerían más allá de dotar de los medios tecnológicos y de comunicación. En efecto, “Não se trata, apenas, de transpor práticas que antes eram feitas presencialmente para contextos virtuais” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Brasil, encuesta virtual, octubre, 2020). Ni el currículo, ni los materiales, ni los docentes fueron formados para generar a distancia interacciones significativas, con sus estudiantes y entre éstos; ni para observar progresos y retroalimentar, como tampoco para organizar sus tiempos y espacios de aprendizaje a distancia, “... no existe una mediación pedagógica pensada para contextos de pandemia. Todos estamos aprendiendo”. (V. Muñoz, entrevista en profundidad, septiembre 2020).

Recolocar (resignificar) el sentido de la educación. Los dilemas en torno a la flexibilización curricular, las formas de entender un “currículo de emergencia” y el contexto mismo, ponen en agenda la urgencia de construir nuevos sentidos comunes sobre la educación. Una mirada crítica sobre los aprendizajes indispensables para el mundo de hoy, que habilite a nuestros estudiantes para resolver problemas, pensar de manera reflexiva y crítica e incorporar el bien común, además del bienestar personal, en la toma de decisiones; una educación orientada hacia la construcción de una ciudadanía global e inclusiva, de personas capaces de participar, defender sus derechos, ser solidarias, producir económicamente. Es un escenario para aportar, desde la educación, a la construcción de una sociedad en la cual las desigualdades que vivimos sean una preocupación apremiante y compartida por todos; para estar preparados ante las emergencias, con menos fracturas y sin las brechas que hoy se han hecho más evidentes:

Un nuevo sentido común sobre la educación debe ser la construcción de una mirada crítica sobre los aprendizajes indispensables para el mundo de hoy, que habilite a los estudiantes para resolver problemas, pensar de manera reflexiva y crítica e incorporar el bien común, además del bienestar personal, en la toma de decisiones.

En tiempos de crisis se ponen a prueba la pertinencia, contextualización y la importancia de los aprendizajes significativos... abordar la reflexión sobre la importancia del trabajo digno, el respeto a la vida y la no violencia contra los niños, niñas y mujeres; promover relaciones de género en igualdad de condiciones, valorando y cuidando la dignidad de las personas; repensar nuestra relación con el entorno natural. (GIPE-CEAAL, 2020, p.10).

Acento en la formación de los estudiantes: proceso de reconciliación y sanación desde la educación. Los contenidos desde la gestión curricular deben ayudar a la convivencia, al Vivir Bien. Los contenidos curriculares tienen que repensarse, acompañado de la reflexión sobre la calidad educativa. Elementos de convivencia, de comunidad, “estar bien” tienen que ser temas de la educación. Educación para la paz. (D. Aruquipa, entrevista en profundidad, septiembre 2020).

Repensar no sólo “contenidos” sino desde las finalidades, enfoques pedagógicos, las estrategias, hasta los resultados a alcanzar. Reiterar la necesidad de construir propuestas



educativas que respondan a la diversidad en dirección contraria a la homogeneización, una característica de los modelos educativos que viene desde atrás y que se ha profundizado en las propuestas educativas para la emergencia. Los esfuerzos para ofrecer propuestas diversificadas y adaptadas a los contextos son pocos.

Es la oportunidad de concretar el cambio de paradigma educativo, una demanda que viene desde décadas atrás, en gran parte levantado por la acción de los movimientos sociales, suscrito en numerosos encuentros internacionales, y establecido como parte de la Agenda 2030: avanzar en aprendizajes para la vida.

Otros dos aspectos no directamente vinculados a la gestión del currículo, pero sí al aprendizaje en el contexto de la pandemia, son los siguientes:

La contención emocional frente a la pérdida de espacios de encuentro. La suspensión de la presencialidad, así como ha significado una limitación para que miles de estudiantes reciban su ración alimentaria, vacunas, atención de salud y odontológica, también los ha privado del espacio de encuentro e interacción personal que es parte de su formación. Para no pocos estudiantes, la escuela -sus pares y los docentes- podría ser un espacio de refugio y contención ante situaciones familiares difíciles; donde pueden sentirse apreciados, que confían en ellos, que son valorados. Esto se perdió con la suspensión de clases.

La escuela fue trasladada al hogar. La pandemia trasladó el escenario de aprendizaje al hogar. Las familias se han visto involucradas de una manera mucho más intensa y retadora de lo que era lo habitual. Son varios los desafíos a encarar: la escasa experiencia con estos medios, de parte de las familias, la demanda que implica el acompañamiento a sus hijos, las dificultades económicas y de toda índole que afectan a las familias. Al mismo tiempo, ha sido una oportunidad para que las familias -la sociedad en conjunto- miren la complejidad de la labor docente, desde ahí es posible recuperar una imagen positiva de docentes comprometidos, que han desplegado numerosos esfuerzos para llegar a sus estudiantes; y desde el lado de docentes, para reconocer y comprender las condiciones de vida de sus estudiantes y su efecto en el logro de aprendizajes. Son situaciones que los países requieren encarar para generar condiciones de aprendizaje en el nuevo escenario.

VI. Rol, lugar y condición de las y los docentes de la escuela pública

Este eje busca dar cuenta de la situación de los docentes en el contexto de la emergencia, sus condiciones de trabajo, demandas y necesidades profesionales y personales. Identifica las acciones destinadas al desarrollo de capacidades y la creación de condiciones para atender los desafíos de la educación a distancia, así como para proporcionarles condiciones de bienestar y salud física y socioemocional.

Las y los docentes han sido un pilar fundamental en la continuidad de los sistemas educativos, han mantenido en pie las actividades formativas en todos los países de América Latina⁹, y han ratificado su condición como factor esencial en el

⁹ Todos los países excepto en Bolivia, país que por decisión del gobierno anticipó el cierre del año escolar.



sostenimiento y defensa de la educación pública. El traslado de las aulas a sus casas ha significado, incluso, subsidiar al Estado asumiendo parte de los costos del funcionamiento de la educación en modalidad a distancia y, en ocasiones, exponiendo su seguridad y la de sus familias¹⁰. Han cumplido un rol clave para mantener el vínculo de los estudiantes con la institución educativa, propiciar aprendizajes, promover el cuidado de la salud, acompañar a las familias y brindar contención emocional (Contrato Social por la Educación, Ecuador, encuesta virtual, octubre 2020).

La pandemia ha ratificado el valor insustituible del trabajo docente, de la mediación pedagógica como la interacción humana, sistemática e intencionada hacia el cumplimiento de los propósitos formativos de la educación entendida como un hecho esencialmente social.

Asimismo, sin desmerecer sus aportes y esfuerzos, la pandemia ha puesto en evidencia las deficiencias formativas, en gran parte, acarreadas desde su formación inicial. La emergencia los encontró “desarmados”, con limitaciones para asumir el tránsito a una modalidad no presencial con uso intensivo de tecnologías y con estudiantes y familias en una situación de crisis extrema debido a causas estructurales profundizadas por la emergencia (V. Muñoz, entrevista en profundidad, septiembre 2020).

La pandemia ha confirmado también que la docencia es una profesión que requiere una preparación especializada y un proceso continuo de desarrollo de capacidades a lo largo de la vida profesional para: 1) adaptarse creativamente a los cambios, 2) trabajar con grupos humanos diversos en todos los sentidos, muchos en condiciones de alta vulnerabilidad, multiculturales, plurilingües; 3) mantener el compromiso con los derechos de las y los estudiantes, las familias y las comunidades, en particular con el derecho humano a la educación; y, 4) participar activamente en las decisiones de política pública sobre la educación, la vida de las escuelas y las prácticas pedagógicas.

La escuela pública, ha sido el otro gran actor institucional de respuesta a la pandemia para sostener el derecho a la educación en medio de condiciones de gran complejidad. Los colectivos de profesionales, incluyendo a los directivos han asumido funciones de acompañamiento y seguimiento pedagógico, de apoyo socioemocional entre docentes, incluso de soporte tecnológico a quienes han tenido escasa o ninguna experiencia en educación a distancia. Las redes docentes también han ratificado el gran valor del trabajo colaborativo y solidario entre escuelas y entre pares. (OMEP, Argentina; Pressenza, International Press Agency; Foro Socioeducativo y Misión Educativa Lasallista, República Dominicana, encuestas virtuales, octubre 2020).

Acciones tomadas por los países sobre el trabajo docente y temas de discusión

Las respuestas de los países en relación al trabajo docente durante la pandemia coinciden en dos líneas: capacitación y control, seguidas de otras que aparecen con menor recurrencia como: facilidades para acceder a equipos y planes de conectividad, entrega de laptops y tablets y apoyo socioemocional.

¹⁰ En muchos países, las y los docentes han participado en tareas de entrega presencial de materiales educativos, alimentos (CES/CADE, Argentina), búsqueda de estudiantes que perdieron el contacto con el sistema, organización de clases en los barrios y comunidades donde habitan estudiantes que no tienen acceso a Internet, etc.



Las acciones formativas pueden integrarse en dos grupos. El primero, que ha predominado en los países, está referido a la capacitación sobre: manejo de tecnologías básicas, acceso y uso de plataformas, utilización de medios virtuales en los procesos de aprendizaje, uso de recursos y herramientas digitales y otros temas asociados. Se trata de un tipo de capacitación más instrumental para responder a las demandas de la educación a distancia, en especial, virtual.

Un segundo grupo, presente solo en algunos países y de modo variable, está referido a la capacitación en temas más orientados al uso pedagógico de las TIC, por ejemplo: desarrollo de contenidos disciplinares en entornos virtuales; elaboración o aprovechamiento de recursos pedagógicos asociados a la disciplina para plataformas y otros dispositivos virtuales de aprendizaje; diseño y aplicación de estrategias metodológicas pertinentes al nivel educativo; diseño de instrumentos para evaluaciones formativas; desarrollo de metodologías integradoras; estrategias para ofrecer apoyo socioemocional a estudiantes y familias; etc.¹¹

La capacitación docente ha estado a cargo, en especial, de los ministerios de educación (a nivel central o territorial) en forma directa o a través de acuerdos con universidades, organismos de cooperación internacional, ONG y empresas nacionales y transnacionales proveedoras de servicios tecnológicos. En menor medida, algunos gremios docentes han desarrollado iniciativas de capacitación como es el caso de Argentina, Colombia, Chile, entre otros.

Tres temas de discusión, por lo menos, se levantan en relación a la capacitación docente en tiempo de pandemia: 1) la utilidad variable de estos procesos de capacitación; 2) la sobrecarga de tiempo para los docentes, dado que la mayor parte de capacitaciones deben ser tomadas fuera del horario laboral; y, 3) la pertinencia de la formación inicial y en servicio que han recibido los docentes durante su ejercicio profesional sobre aspectos referidos al uso de TIC, adecuaciones curriculares, apoyo socioemocional, toma de decisiones pedagógicas, etc.

Los mecanismos de control sobre el trabajo docente se basan en el envío de evidencias de diverso tipo: informes y llenado de formatos en línea, fotografías, capturas de pantalla, etc. y su uso está generalizado en los países.

Pocos países entre ellos: Argentina, Perú, República Dominicana, Venezuela, han emprendido programas o apoyos para la adquisición de equipos de computación, telefonía, planes de conectividad, etc., cada uno con distinto grado de alcance, cumplimiento e impacto¹². Pese a que el traslado del trabajo a la casa ha significado para la casi totalidad de docentes en América Latina, inversión de sus propios recursos para continuar enseñando. En la mayoría de países, los profesionales o trabajadores de la educación (docentes, directores, especialistas, personal de apoyo) han autofinanciado equipos, conectividad, planes de datos y en algunos casos hasta capacitación.

11 DVV ha apoyado a países como Perú y Ecuador para talleres formativos virtuales sobre EPJA.

12 Información obtenida de encuestas de membresía de CLADE (Marcha Global contra el trabajo infantil; Foro Socio educativo y Misión Educativa Lasallista, República Dominicana; FODEVE, Venezuela; ATREUCO, Argentina; OMEP, Argentina); Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación; Fundación Luis Felipe Vélez, miembro Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación; CPDE, Perú.



Las condiciones de vulnerabilidad y precarización del trabajo docente

La pandemia ha profundizado la situación de vulnerabilidad de las y los docentes y ha precarizado aún más su trabajo. “Los docentes han sido sumamente exigidos y poco contenidos” (Docentes Jubiladas por CABA, Argentina, encuesta virtual, octubre 2020). La pandemia añadió a las y los docentes una gran carga de trabajo y tensión debido a la necesidad de realizar apoyo socioemocional y acompañamiento a las familias, en especial cuando los padres tienen baja escolaridad y dificultades para acompañar las actividades escolares de sus hijos (CNTE, 2020). Las inseguridades en su preparación, la falta de soporte pedagógico y socioemocional, la crisis económica y sanitaria de sus propias familias, también han contribuido al deterioro de su condición profesional y personal. Es más, muchos docentes se contagiaron y algunos también fallecieron (DVV Internacional; Marcha Global contra el trabajo infantil; Fe y Alegría Ecuador, encuestas virtuales, octubre, 2020).

Los estudios disponibles muestran una importante afectación a la salud física y mental de los trabajadores de la educación. Estrés, fatiga visual, dolores articulares y musculares están entre los problemas reportados por más de dos tercios de la población docente. El síndrome de burnout¹³ también es mencionado al hablar de la situación de los docentes.

A lo anterior se añade la sobrecarga de actividades domésticas, acompañamiento a la educación de hijos menores, cuidado de adultos mayores o familiares en condición de discapacidad, tareas que están recayendo sobre todo en las docentes mujeres. (CTERA, 2020; Gestrado/CNTE, 2020; UPS, 2020; SPCH, 2020). Hay un claro agotamiento emocional y mental de los y las docentes. La mayoría debe poner sus propios recursos para desarrollar su trabajo, para no fallarle a los niños y niñas y sus familias y también por temor a perder su trabajo, que le exige evidencias y resultados (OMEP Chile, encuesta virtual, octubre, 2020).

En contrapartida, varios gobiernos han respondido con medidas que han afectado aún más la condición docente en el sistema público debido a: recortes salariales, retraso en la cancelación de las remuneraciones, eliminación de bonos y primas, supresión de plazas docentes en especial de programas de EPJA y primera infancia, despidos de docentes contratados bajo régimen de temporalidad, suspensión de elevaciones salariales anuales previamente acordadas, entre otras decisiones que contradicen el discurso oficial de reconocimiento y valoración del papel de los docentes durante la pandemia, basta revisar los casos de: Brasil, Ecuador, Colombia, Uruguay. (CSE, Ecuador; CEAAL, Uruguay; Campaña Brasileira por el derecho a la educación; Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, UCR, encuestas virtuales, octubre 2020; L. Chaves, entrevista en profundidad, octubre 2020). De hecho, no existen políticas para las condiciones de trabajo de los docentes quienes, en varios lugares, están actuando casi sin ningún apoyo del Estado (Campaña Nacional por el Derecho a la Educación, Brasil, encuesta virtual, octubre 2020).

¹³ El síndrome de burnout se refiere a un conjunto de signos y síntomas que presentan los trabajadores “quemados” y se caracteriza por desánimo, cansancio, pérdida de interés y sentido en su trabajo.



La información disponible es contundente; la pandemia ha tenido un cuádruple impacto en la vida de las y los docentes y, en general en los trabajadores o profesionales de la educación: extendió su jornada laboral, intensificó su trabajo, impactó en su economía, y afectó su salud física y emocional.

Temas recurrentes, alertas y desafíos de las políticas docentes para el aseguramiento del derecho humano a la educación

La información disponible es contundente; la pandemia ha tenido un cuádruple impacto en la vida de las y los docentes y, en general en los trabajadores o profesionales de la educación: extendió su jornada laboral, intensificó su trabajo, impactó en su economía, y afectó su salud física y emocional.

La formación docente ha sido interpelada por la pandemia, no solo por la ausencia o escasa preparación para el uso de tecnologías (que es el tema que se levanta de modo casi exclusivo), sino por la debilidad en el desarrollo de capacidades para responder a los cambios, a las emergencias, para atender las diversidades de los estudiantes y sus familias, para ejercer la profesión con autonomía. La formación docente, antes y durante la pandemia, sigue poniendo énfasis en la formación instrumental para la aplicación de currículos, directivas y orientaciones al margen de las realidades de los contextos (Fundación Luis Felipe Vélez, Colombia, encuesta virtual, octubre 2020). Una formación docente pertinente, que prepare a los docentes para los nuevos escenarios, para la inclusión y la vigilancia del derecho a la educación es una tarea central (V. Muñoz, entrevista en profundidad, septiembre 2020).

El papel implementador de las y los docentes e incluso directivos institucionales en relación a las decisiones de política pública puede haberse profundizado durante la pandemia en el contexto de un sistema de gestión vertical que ha reforzado la separación entre el nivel de decisión ubicado en las altas esferas ministeriales y el nivel ejecutor correspondiente a docentes, directores y escuelas. “El gobierno tuvo decisiones unilaterales en términos de las acciones educativas escolares (Campaña por el derecho a la educación en México; encuesta virtual, octubre 2020; L. Bonilla, entrevista en profundidad, octubre 2020).

Esta división de funciones se encuentra naturalizada en el conjunto del sistema educativo, como parte de las lógicas verticales y jerarquizadas en los sistemas educativos y en general en los modelos sociales. La participación de docentes, directivos y en general, escuelas está limitada a las tareas de implementación y de rendición de cuentas. La instalación de la educación virtual conlleva el riesgo de la reaparición de los discursos que insisten en la posibilidad de sustituir a los docentes por las tecnologías, más aún en momentos en que los gobiernos presionan para disminuir los costos del personal de la educación (L. Bonilla, entrevista en profundidad, octubre 2020).

La demanda de autonomía escolar y profesional y la participación en las decisiones de la educación e incluso en aquellas que aluden a su propio trabajo, están ausentes o aparecen poco en la información levantada durante este periodo. Si antes de la pandemia la verticalidad de las decisiones era una característica predominante en los sistemas educativos de gran parte de países, durante la emergencia cuando, en efecto, se ha requerido un rol de liderazgo de los Estados para la articulación de políticas y estrategias de protección de los derechos, se ha reforzado el centralismo y la



verticalidad en las decisiones educativas que han dejado en un lugar marginal a los actores de la educación en el territorio, pese a su papel clave en la continuidad de la educación. De hecho, docentes y escuelas no están siendo consultados para temas tan complejos como el retorno a la presencialidad.

Una perspectiva de género en las políticas, estrategias y acciones docentes aparece como una prioridad en la agenda de los derechos humanos. La situación de las maestras mujeres es particularmente sensible en estos momentos. El enfoque de género está ausente tanto en las políticas enunciadas, como en las acciones implementadas, pese a que las mujeres constituyen en promedio, cerca del 75% del magisterio en la región (Bruns y Luque, 2014). Una agenda de género en las políticas docentes aparece como una prioridad.

Las y los trabajadores de la educación han de ser reconocidos también como sujetos de política, en este sentido, la necesidad imperiosa de contar con políticas de reconocimiento y valoración social de carácter integral, intersectorial y financiadas, aparecen en la base de las demandas de apoyo al trabajo y desarrollo docente, que transforme sus condiciones laborales, que fortalezca un lugar central en la toma de decisiones, que garanticen su derecho a un trabajo digno, su derecho a la organización y a la protesta (CLADE, 2014)¹⁴, al pago completo y a la estabilidad y salud laboral, a su bienestar, y, que por otro lado, aseguren su preparación y su compromiso, aspectos esenciales para cumplir el papel central que tienen en el ejercicio del derecho de la población a una educación a lo largo de la vida.

La pandemia ha ratificado que el derecho humano a la educación implica contar con docentes bien preparados, comprometidos con el aprendizaje y la formación de las y los estudiantes, social y económicamente valorados, reconocidos como sujetos de política y trabajando en condiciones dignas (ONU, 2015; CLADE, 2017) en instituciones educativas fortalecidas, con autonomía y con capacidades para responder a las necesidades educativas de las comunidades.

Una perspectiva de género en las políticas, estrategias y acciones docentes aparece como una prioridad en la agenda de los derechos humanos. La situación de las maestras mujeres es particularmente sensible en estos momentos.

La pandemia ha ratificado que el derecho humano a la educación implica contar con docentes bien preparados, comprometidos con el aprendizaje y la formación de las y los estudiantes, social y económicamente valorados, reconocidos como sujetos de política y trabajando en condiciones dignas en instituciones educativas fortalecidas, con autonomía y con capacidades para responder a las necesidades educativas de las comunidades.

VII. Rol y lugar de las grandes corporaciones de tecnología

Este eje busca dar cuenta de la presencia y lugar de las grandes empresas de tecnología: internet, telefonía celular, equipos, proveedores de software educativo, capacitación docente, etc.; las respuestas de colaboración frente a la emergencia, acuerdos público- privados; así como tendencias de la privatización.

¹⁴ Los docentes rurales y urbanos organizados en la CONMERB y CTEUB en Bolivia tuvieron una importante expresión de resistencia y rechazo al manejo de la crisis por parte del Gobierno y a la decisión de clausurar el año escolar bajo el argumento que las poblaciones rurales no tienen acceso a internet, perjudicando a millones de estudiantes. (D. Aruquipa, entrevista en profundidad, septiembre de 2020).



El «giro» hacia la «formación en línea» y la «enseñanza a distancia de emergencia» han convertido a las tecnologías de la educación en un componente fundamental de la educación en todo el mundo, otorgando al sector privado y a las organizaciones comerciales un papel central en los servicios educativos esenciales. (Williamson y Hogan, 2020, p.1).

La información disponible muestra que las empresas transnacionales proveedoras de tecnología en la región, están entre quienes mayor poder político y económico han obtenido gracias a la pandemia. Su campo de actuación se mueve, por lo menos, en tres grandes ámbitos articulados entre sí: 1) el negocio de la provisión de servicios y productos tecnológicos para un universo de consumidores de una dimensión no imaginada hasta hace unos meses; 2) la incidencia en todos los ámbitos de las políticas educativas: currículos, materiales y recursos de aprendizaje, formación docente, evaluación, gestión de las escuelas, etc.; y, 3) acceso a inmensas bases de datos de familias, estudiantes, docentes, funcionarios públicos, etc.

En todos los países latinoamericanos las grandes empresas de tecnología han expandido sus negocios de acuerdo con la información levantada: “las empresas que controlan el servicio digital en el país han aumentado sus riquezas sobremanera, corporaciones como Google han dominado la escena virtual” (México); las empresas de internet y de comunicaciones, antes que sufrido se han enriquecido” (V. Muñoz, entrevista en profundidad, septiembre 2020); “las empresas no han dado ningún tipo de solución, al contrario, han sido las más beneficiadas durante la pandemia por el incremento masivo de sus servicios y sus ganancias” (Argentina); “las empresas de conexión a internet aprovecharon de vender los servicios en el sector educativo, equipos de cómputo y de celulares; y se negoció con el gobierno la financiación de antenas para ampliar su negocio y llegar a más población” (Colombia); “las empresas, relacionadas con la tecnología, se han beneficiado durante este período, pero no ha habido un claro gesto proporcional de responsabilidad social” (Chile), éstos son algunos ejemplos registrados¹⁵.

Las ganancias obtenidas son aún más altas si se considera que la mayoría de países latinoamericanos no cuentan con sistemas tributarios que aseguren el pago justo de impuestos y que la naturaleza transnacional del negocio facilita la evasión.

Las transnacionales de la tecnología han llegado a los países latinoamericanos en tiempo de pandemia, por una parte, con una imagen de filantropía y por otra parte, con el discurso de que la pandemia es la oportunidad para “reinventar” la educación.

Pequeñas donaciones de equipos, permisos para acceso libre (“hasta próximo aviso”) a las plataformas y a recursos digitales, capacitación para los docentes para utilizar sus productos y otros apoyos de similar alcance, aparecen como las colaboraciones que contrastan con el lucro obtenido en el gran mercado controlado por: Microsoft, Google, Apple, Amazon, Youtube, Tik Tok, entre pocos más. Al respecto la CEPAL (2020, p.18) señala que: “Durante la pandemia, la esencialidad de los servicios digitales ha aumentado el valor de mercado de las empresas del sector digital, y en particular las

¹⁵ Información levantada desde encuestas virtuales, entrevistas en profundidad y revisión de páginas web y redes sociales de la membresía de CLADE.



plataformas” y alerta sobre la necesidad de: “[...] reducir las distorsiones a la competencia y la innovación que favorezcan a los gigantes tecnológicos [...]”.

Las grandes empresas con el apoyo de diversos aliados se han apropiado del discurso de la pandemia como la oportunidad para “reinventar” la educación y dar un salto hacia la “modernidad” adaptando los sistemas educativos al desarrollo tecnológico para que los países sean competitivos y se inserten en condiciones ventajosas en la economía global y la sociedad del conocimiento.

Un discurso que ha sido construido a lo largo de los últimos 20 años, por lo menos, basado en la idea implícita de la neutralidad de la tecnología, cuando en realidad, las tecnologías son inseparables tanto de los procesos sociales, culturales, políticos y económicos como de los efectos que producen. (Venturini, 2020).

Es evidente la incidencia de las transnacionales de la tecnología en las decisiones de política educativa de los gobiernos, en las orientaciones de los organismos internacionales (N. Lizarazo, y L. Bonilla, entrevistas en profundidad, octubre, 2020), y por tanto, en la configuración de los futuros de la educación. Las empresas:

[...] siguen abogando activamente por reformas a largo plazo que supondría la integración de empresas tecnológicas privadas en los sistemas educativos públicos tanto durante la recuperación de la crisis de la COVID-19 como a posteriori, mediante nuevos modelos «híbridos» de enseñanza y aprendizaje. Han convertido la crisis en una oportunidad para catalizar la transformación educativa. (Williamson y Hogan, 2020, p.1).

La pandemia trae a la agenda de la política pública la idea de un futuro educativo basado en la tecnología digital, donde la educación deje de ser un derecho humano garantizado por los Estados y se convierta en un servicio ofrecido por el mercado.

En Colombia, por ejemplo, sectores parlamentarios de la coalición de Gobierno han presentado propuestas para virtualizar y avanzar con las políticas de privatización de la educación (Fundación Felipe Vélez, Colombia, encuesta virtual, octubre 2020).

La pandemia está trayendo a la agenda de la política pública, de la mano de sectores económicos y políticos interesados, la idea de un futuro educativo basado en la tecnología digital, en el autoaprendizaje a distancia, tutoriales, evaluaciones y certificaciones remotas, un futuro sin escuelas, sin docentes, sin universidades, donde la educación deje de ser un derecho humano garantizado por los Estados y se convierta en un servicio ofrecido por el mercado bajo la responsabilidad de las familias y de los propios estudiantes. Una alerta esencial se levanta en este punto.

El coronavirus ha agregado un tema adicional referido al información de estudiantes, docentes y familias. Las bases pueden ser vendidas y/o aprovechadas para definir no solo futuro sino lo que es más complejo, futuros de la educación (N. I. profundidad, octubre 2020).

La pandemia ha encendido luces de alarma sobre la privacidad y uso de datos en un escenario que no cuenta con una regulación suficiente, donde la ciudadanía aún tiene escaso conocimiento sobre el derecho a la privacidad, a la información, a la soberanía tecnológica.



El estado de emergencia provocado por la pandemia ha encendido luces de alarma sobre la privacidad y uso de datos (CEPAL, 2020, p.17) en un escenario que no cuenta con una regulación suficiente (Pellanda, 2020)¹⁶ y donde la ciudadanía aún tiene escaso conocimiento sobre el derecho a la privacidad, a la información, la soberanía tecnológica, etc. (ALER, encuesta virtual, octubre, 2020). Si bien en algunos países se están actualizando los marcos regulatorios e institucionales hay otros como Argentina, Brasil, Ecuador, Paraguay donde la declaración de emergencia ha permitido que los datos puedan ser extraídos por las autoridades sin consentimiento de las personas (CEPAL, 2020, p.17).

Los temas relevados en este eje todavía están poco abordados en el contexto de la pandemia, incluso en las agendas de las organizaciones sociales defensoras de los derechos humanos.

¹⁶ Andressa Pellanda, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Brasil. Disponible en: <https://campanha.org.br/noticias/2020/09/10/exclusao-nada-remota/>



4. DESAFÍOS DE LOS PAÍSES

Esta sección aborda los desafíos de los países para la situación actual y frente a la perspectiva de retorno (gradual) a la presencialidad y la post pandemia. Antiguas y nuevas prioridades de la agenda educativa, desde las miradas de la membresía de la CLADE.

El rol de los Estados como garantes de los derechos humanos y el carácter intersectorial de las políticas como condición para abordar integralmente la crisis son los dos grandes desafíos levantados por la CLADE al inicio de la emergencia sanitaria en América Latina, como se colocó al inicio del informe: “Momentos de crisis como este exige, más que nunca, el fortalecimiento de los Estados como garantes de derechos y la creación de paquetes de medidas y políticas públicas intersectoriales, reconociendo que los derechos humanos se hacen efectivos cuando son garantizados conjuntamente.” (CLADE, 2020). Estos grandes desafíos responden a una comprensión integral del origen estructural y multidimensional de la crisis. En este contexto, la educación ha sido uno de los sectores más afectados y ha reflejado, de modo específico, profundas desigualdades y brechas históricas que se han agudizado y mostrado en toda su crudeza en el escenario de la pandemia.

A continuación, se levantan los antiguos y nuevos desafíos generales identificados por la membresía de la CLADE y otros actores de la defensa de los derechos humanos, a través de distintas fuentes y organizados en este apartado a la luz de los principios de la CLADE, las dimensiones de: accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad y, los compromisos establecidos en la Agenda 2030, en particular en el ODS 4. La ubicación en el texto no implica, necesariamente secuencialidad, en gran medida tienen que ser asumidos en una lógica de simultaneidad.

- *Un primer conjunto de desafíos está relacionado al manejo de la crisis generada por la pandemia para apoyo inmediato a las escuelas, equipos docentes y comunidades educativas.*

Recuperación de los estudiantes que quedaron fuera del sistema educativo durante la pandemia y apoyo a las familias en el territorio en alianza con diversos actores de la comunidad, en el territorio. Es urgente “recuperar y superar los niveles de acceso anteriores a la pandemia, perder los avances obtenidos en universalidad es retroceder 15 años, por ello es una prioridad de solución inmediata” (N. Lizarazo, entrevista en profundidad, octubre 2020).

Estrategias de apoyo a los estudiantes, destinadas a generar condiciones de bienestar y protección consideradas esenciales para facilitar los procesos de aprendizaje: alimentación escolar, atención a la salud y provisión de insumos, etc. Incluye apoyo

Estos desafíos responden a una comprensión integral del origen estructural y multidimensional de la crisis. La educación ha sido uno de los sectores más afectados y ha reflejado profundas desigualdades y brechas históricas que se han agudizado y mostrado en toda su crudeza en el escenario de la pandemia.

Es urgente recuperar y superar los niveles de acceso anteriores a la pandemia, perder los avances obtenidos en universalidad es retroceder 15 años, por ello es una prioridad de solución inmediata.



pedagógico y socioemocional a las y los estudiantes y sus familias, para la continuidad. Asimismo, en el caso de estudiantes que ya se han desconectado, despliegue de las estrategias más efectivas que permitan una reinserción inmediata de los estudiantes, asegurando las condiciones necesarias para su permanencia y culminación de los estudios.

Desarrollo y apoyo a iniciativas de formación de los colectivos docentes en el territorio, para atender la problemática local, el uso adecuado de las tecnologías, el aprovechamiento de oportunidades formativas que ofrece la comunidad, la contextualización y vinculación con los actores locales.

Implementación, de parte de las instituciones educativas, de respuestas articuladas para aportar a resolver los problemas de violencia, construcción de estereotipos de género, discriminación, embarazo adolescente, etc.; ello en estrecho trabajo con las familias, organizaciones locales y comunidades y en el contexto de procesos educativos integrales y en alianzas con otros actores.

Acceso a conectividad, equipos e internet gratuitos para la población en situación de pobreza y vulnerabilidad, como una condición central que contribuye al acceso a derechos como: educación, salud, información y otros.

Promulgación y/o fortalecimiento de la normativa regulatoria y vigilancia de su cumplimiento para garantizar la seguridad y privacidad de los datos de toda la población en particular de los sistemas educativos.

- Un segundo conjunto de desafíos, varios de los cuales en sentido estricto no corresponden solo al sector educación pero que requieren su liderazgo en sus diferentes niveles, se refiere a acciones destinadas a garantizar la mejora sostenida de la educación.

Reposicionamiento de la educación pública y gratuita como prioridad del Estado y del conjunto de la sociedad, en el marco de una decisión política de avanzar en procesos de transformaciones estructurales de la educación que asegure inclusión y calidad para todas y todos.

Recuperación e incremento sostenido del financiamiento hasta llegar a los niveles de asignación de recursos requeridos en cumplimiento de las leyes y compromisos internacionales asumidos por los Estados y en relación con las demandas específicas en cada país.

Fortalecimiento del derecho humano a la educación bajo la comprensión de aprendizaje a lo largo de la vida; esto implica garantizar el acceso a servicios educativos en cada momento del ciclo de vida: primera infancia, niñez, adolescencia, juventud y personas adultas. La atención de la crisis, al contrario de lo que ha ocurrido en algunos países, obliga a preservar todos los programas educativos, incluyendo primera infancia, EPJA y atención a población con necesidades educativas especiales.



Resignificación del sentido de la educación para los estudiantes, las familias asegurando relevancia y pertinencia de los aprendizajes para la construcción de proyectos de vida que valoren la diversidad, las culturas y las lenguas. Revisión crítica del currículo, centrando la formación en aquellas dimensiones vinculadas al ejercicio de una ciudadanía responsable, comprometida, capaz de resolver problemas; realizando adecuaciones y diseñando estrategias pedagógicas y de evaluación que, en conjunto, garanticen el acceso, trayectoria y logro del aprendizaje de las y los estudiantes. En este marco de recentrar el sentido del aprendizaje de cara a los desafíos del siglo XXI, considerar la incorporación del aprehender y apropiarse de las tecnologías para un manejo digital como un aprendizaje fundamental que es parte de la formación integral; asimismo, la inclusión de un componente formativo transversal para aprender una cultura de paz y no violencia que contribuya a la erradicación de toda forma de violencia y discriminación en los espacios sociales y comunitarios, en las familias, en las escuelas y en todos los espacios de convivencia humana.

Como parte de este proceso de resignificación y transformación de la educación, poner el acento en la atención y valoración de toda forma de diversidad: cultural, lingüística, étnica, de género; generando múltiples y diversas ofertas educativas y diversos medios, con un currículo sensible al género y que cuestione toda forma de discriminación.

En suma, una propuesta educativa que privilegie el aprendizaje activo, experiencial que valora los conocimientos previos, con metodologías y procesos evaluativos que contribuyan a la retención de los estudiantes y que en conjunto aseguren capacidades para la ciudadanía, la educación para la vida y la inclusión de las personas en el mundo del trabajo en condiciones de dignidad aportar a la construcción de sociedades justas, inclusivas y democráticas.

Formulación y puesta en marcha de una política integral y sostenida para la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en los sistemas educativos, a todo nivel, que incluya: acceso a conectividad, equipamiento, y preparación de las y los docentes para el uso pedagógico de las TIC, como herramientas valiosas para alcanzar los aprendizajes esperados y, apoyo efectivo para que las familias y los docentes tengan también estas condiciones en sus lugares de vivienda.

Un desafío es la formulación y puesta en marcha de una política integral y sostenida para la incorporación de las TIC en los sistemas educativos a todo nivel, que incluya acceso a conectividad, equipamiento, y preparación de docentes, y apoyo efectivo para que las familias y los docentes tengan estas condiciones en sus viviendas.

Estrategias multidimensionales de apoyo al trabajo de las escuelas y a la inclusión y permanencia de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el sistema escolar mediante la continuidad y ampliación de los programas de alimentación y salud escolar; erradicación del trabajo infantil y adolescente; atención al embarazo adolescente; formación en educación sexual integral, etc. en un marco integral de aprendizaje, práctica y vivencia de los derechos humanos.

Reforma al sistema de gestión de la educación para que se adapte a los estudiantes y a los territorios, se responsabilice de la inclusión, la permanencia y el aprendizaje pertinente de todas y todos los estudiantes; apoye a las familias en el acompañamiento a sus hijos e hijas; garantice la autonomía de las escuelas y las comunidades educativas



para tomar las decisiones curriculares y de gestión más adecuadas a las necesidades educativas de sus territorios.

Diseño e impulso de una política de valoración y desarrollo de los profesionales y trabajadores de la educación que reconozca tanto su condición de sujetos de política, como su lugar protagónico en el aseguramiento del derecho humano a la educación. Una política que integre: dignificación profesional, reconocimiento económico justo, formación inicial pertinente y desarrollo permanente de sus capacidades. Es fundamental la construcción e implementación de la política en corresponsabilidad con universidades, institutos pedagógicos, ministerios de economía, salud, trabajo y bienestar, parlamentos, medios de comunicación, organizaciones docentes con el propósito de asegurar una atención integral a la formación, desarrollo, carrera y condiciones de trabajo de las y los docentes. Hoy por hoy, el tema docente es uno de los mayores desafíos de los países para el aseguramiento del derecho humano a la educación y la habilitación para el ejercicio de los otros derechos. Fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje docente para discusión y acción de la problemática de las escuelas en la cotidianeidad y en situaciones de emergencia, mediante el trabajo colaborativo y estrategias de desarrollo de capacidades para respuestas pertinentes a la realidad de los territorios donde actúa la institución educativa.

El diseño e impulso de una política de valoración y desarrollo de los profesionales y trabajadores de la educación que reconozca tanto su condición de sujetos de política, como su lugar protagónico en el aseguramiento del derecho humano a la educación, es otro gran desafío.

Impulso político y financiero a la educación superior para avanzar en el desarrollo científico de los países, una forma de desarrollo que armonice el conocimiento universal con el desarrollo propio, de cara a la soberanía científica y tecnológica. Una ruta que aporte a la pertinencia de las plataformas, programas y estrategias de aprendizaje, y procesos formativos alineados con los principios de una educación inclusiva para la vida, la participación, la ciudadanía y la democracia; contribuyendo de esta manera al ejercicio de derechos.

Producción de conocimiento (estudios, estados del arte, construcción de indicadores ad hoc al seguimiento al derecho a la educación) para monitorear el cumplimiento del derecho humano a la educación y tomar de modo oportuno las decisiones necesarias en dirección a la garantía plena. Ello puede darse en alianza con centros de investigación, instituciones académicas y organizaciones especializadas de la sociedad civil.

Finalmente, entre otros desafíos en este ámbito, aparece con reiteración la necesidad de que los Ministerios de Educación se comprometan con el diálogo social y apoyen la institucionalización de espacios de amplia representación a nivel nacional y territorial para la toma de decisiones compartida con otros sectores y actores involucrados en la política pública en educación, entre ellos directivos y docentes, gremios de los educadores, gobiernos locales, organizaciones sociales, defensorías del pueblo, medios de comunicación y movimientos sociales.



- Un tercer conjunto de desafíos está referido a las tareas vinculadas a la recuperación de los países con atención a las condiciones de vida de las poblaciones vulnerables

Estos desafíos no son exclusivos del sector educación, sin embargo, precisamente por el carácter interseccional de los derechos, afectan e influyen en el ejercicio del derecho humano a la educación por lo que debieran formar parte de la agenda del Sector Educativo.

Destaca en primer lugar la necesidad de dar impulso a una agenda de políticas intersectoriales como parte de la estrategia de recuperación económica que los países están emprendiendo o tendrán que hacerlo; una articulación intersectorial destinada a proteger y mejorar las condiciones de vida de la población en condición de pobreza y a favorecer su ejercicio de los derechos a: trabajo digno, educación, salud, protección social, agua segura, ambiente limpio, etc.

Un siguiente tema se refiere a la implementación de una política sostenida, integral y financiada para asegurar acceso a conectividad gratuita y de buena calidad a toda la población, como una condición imprescindible para acceder a los derechos humanos de educación, salud, información, etc.

Una condición que puede hacer viable lo anterior es la promulgación de una normativa amparada en la justicia tributaria que garantice a los Estados la recaudación de impuestos por concepto de las ganancias obtenidas por las transnacionales de la tecnología provenientes de los grandes negocios realizados en los países, en particular en el campo de la educación. Parte de los impuestos debieran orientarse a cubrir las demandas para asegurar el derecho humano a la educación de toda la población a lo largo de la vida.

Otro desafío es la promulgación de una normativa amparada en la justicia tributaria que garantice a los Estados la recaudación de impuestos por concepto de las ganancias obtenidas por las transnacionales de la tecnología provenientes de los grandes negocios realizados en los países, en particular en el campo de la educación.

Un cuarto desafío, no menos importante, es el compromiso explícito del Estado en todos sus niveles con la incorporación del enfoque de género en las leyes, políticas y estrategias para la inclusión con especial atención a la erradicación de toda forma de violencia contra las mujeres y el aseguramiento del pleno acceso al ejercicio de los derechos humanos.

- Desafíos referidos al retorno a la presencialidad

La educación es un proceso humano que se construye en la relacionalidad y la interacción cotidiana de docentes y estudiantes dentro de los espacios físicos de las instituciones educativas, lo cual no excluye el aprovechamiento complementario y relevante de modalidades a distancia con utilización de tecnologías. Por tanto, el regreso a la presencialidad no está en discusión, lo que está en discusión es la necesidad de que los Estados garanticen las condiciones del retorno para proteger la seguridad, la salud, el aprendizaje y el bienestar de las comunidades educativas y sus familias, las cuales se mencionan a continuación de modo sintético:



- Establecer de manera concertada, en particular con directivos y docentes, los criterios y condiciones para el retorno a la presencialidad, definiendo niveles de responsabilidad en un esfuerzo compartido entre los Estados y las comunidades educativas con apoyo de los gobiernos subnacionales y otros actores en los territorios.
- Aseguramiento de las condiciones mínimas de infraestructura y acceso: aulas y espacios de recreación adecuados y ventilados; baños en número suficiente, agua limpia, insumos sanitarios (mascarillas, jabón, desinfectantes, toallas desechables, etc.); traslado seguro de los estudiantes desde sus casas hasta las instituciones educativas.
- Seguimiento estrecho a las condiciones de salud de los estudiantes y los docentes en las escuelas; trabajo coordinado con las familias y con las autoridades de salud para la sensibilización mediante la autoformación en las normas de bioseguridad con el apoyo coordinado con medios de comunicación nacionales y en el territorio.
- Transformación del currículo vigente, adaptación a las condiciones de emergencia e incremento de docentes en los casos necesarios. Autonomía a las instituciones educativas para tomar decisiones para la protección de la vida, entre otras: priorización de contenidos e inclusión de temas de salud, valores y ética, contención emocional, diversificación de ambientes de enseñanza, definición de número de estudiantes por aula, acompañamiento a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. etc.
- Incorporación de las tecnologías a la propuesta educativa, en línea con un desafío de los Estados y de los Ministerios de Educación, asegurando internet de calidad para todas y todos financiado por los Estados y acompañado de la preparación necesaria para docentes y estudiantes. Se trata de asegurar el acceso a la conectividad y garantizar las condiciones de gratuidad, privacidad y óptima utilización.

5. TEMAS RELEVANTES EN LA AGENDA POR LA DEFENSA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Este apartado presenta, en primer lugar y de modo muy resumido, temas de alcance intersectorial levantados por la membresía de la CLADE, otros actores de organizaciones y los movimientos asociados a los derechos humanos y diversas fuentes revisadas; y, en segundo lugar, aspectos que involucran directamente al sector educación para dos escenarios: 1) el escenario inmediato de atención a la crisis del momento actual que incluye las condiciones del retorno; y, 2) el escenario de la post pandemia. El apartado cierra con las percepciones de la membresía sobre tareas que la CLADE debe seguir desarrollando y/o ampliando, las cuales casi en su totalidad se encuentran incluidas en el Plan Estratégico de la CLADE sujeto hoy a revisión por las



implicaciones y especificidades de los efectos de la pandemia a nivel regional y en cada país y territorio.

Profundización de la perspectiva intersectorial de las políticas, estrategias y acciones.

La garantía del derecho a la educación implica, como la CLADE lo ha reiterado, un abordaje intersectorial desde la perspectiva de la indivisibilidad e interdependencia de los derechos. La pandemia ha hecho aún más evidente esta condición colocando la necesidad de fortalecer en la agenda del derecho a la educación temas que demandan intervenciones intersectoriales con un impacto directo en la educación, y, al mismo tiempo, profundizar los aspectos propios del sector educación.

Resulta central, más aún en este tiempo, asumir las agendas de los otros derechos: salud, laborales, de género, trabajo, agua segura, ambiente sano, protección, etc. e integrarlos con el derecho a la educación tanto a nivel de las agendas de política pública como a nivel de los currículos, la formación docente, los libros de texto, los materiales educativos, etc.

Atención prioritaria a la población del área rural y desarrollo de pueblos originarios es un tema esencial que ha aparecido en este Informe debido a que están entre quienes más brechas y exclusiones han acumulado y están entre los más afectados en el acceso al derecho humano a la educación en directa relación con sus precarias condiciones económicas y sociales.

Prioridad de la implementación de un enfoque de igualdad de género y de erradicación de la violencia contra las mujeres en la agenda del derecho humano a la educación. La persistencia de prejuicios y estereotipos sobre la identidad de género dentro de estructuras patriarcales y machistas han sido de manera sostenida fuente de discriminación, abuso y violencia; situaciones que en el contexto de pandemia se vieron exacerbadas y que están afectando directamente el ejercicio del derecho a la educación por parte de niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres. CLADE es un espacio por excelencia para desplegar acciones de incidencia, vigilancia y denuncia.

Temas de agenda para la atención inmediata a la crisis generada por la pandemia

Garantizar el acceso pleno al servicio educativo a distancia y frenar el impacto en brechas de aprendizajes. Lo primero y más urgente es hacer incidencia y vigilancia para que en cada país se identifique y ubique territorialmente a los grupos poblacionales que durante el presente año han permanecido desconectados de los servicios educativos brindados de manera remota; o que su participación ha sido esporádica e intermitente. Esta es responsabilidad principal de los gobiernos, y también es esencial la participación de las comunidades y organizaciones de sociedad civil; ello en la medida en que una parte importante de los grupos más excluidos residen en áreas dispersas, distantes de centros urbanos y, por consiguiente, poco conectados, con limitada acceso a medios de comunicación e información. Será necesario desarrollar

Un primer tema de agenda es garantizar el acceso pleno al servicio educativo a distancia y frenar el impacto en brechas de aprendizajes. Lo más urgente es hacer incidencia y vigilancia para que en cada país se identifique y ubique territorialmente a los grupos poblacionales desconectados de los servicios educativos.



estrategias diferenciadas para recuperarlos y nivelarlos de modo que se amortigüe el impacto en sus aprendizajes, destinando el presupuesto que se requiera, una tarea de política pública en la cual CLADE tiene un rol clave de incidencia para la priorización del presupuesto correspondiente.

Atención integral a la población afectada. Junto a lo anterior está el impulso a la atención a condiciones de bienestar físico y emocional de estos grupos poblaciones cuyas vidas han sido fuertemente afectadas por las consecuencias de la pandemia en el ámbito económico, laboral, socioemocional y de salud (desempleo, estrés, situaciones de violencia, casos de embarazo adolescente, desnutrición, duelos). Para ello será necesario contar con paquetes que integren medidas diversas (alimentación, soporte emocional, bolsas de trabajo) que suponen una articulación intersectorial y también su correspondencia en términos de financiamiento. Será necesario priorizar la atención a Programas enfocados en la población en edad escolar, sea que estén o no accediendo a servicios educativos, gestionados territorialmente y articulando sectores diversos involucrados en la entrega de servicios de protección y atención a la infancia y adolescencia.

Reinsertar y sostener a las y los estudiantes excluidos por el sistema. Una tercera línea crítica requiere una estrategia para mitigar y revertir la exclusión educativa que viene de antes de la pandemia, se ha agudizado en este periodo y es altamente probable que continúe ampliándose, según alertan varios países, si no se adoptan medidas urgentes. Un componente importante de movilización social se requiere para que en cada territorio y comunidad se identifique la situación y los riesgos; dando especial atención a la población adolescente, a la primera infancia, a los jóvenes y adultos, a la población indígena, a las mujeres, y otros sectores excluidos o en riesgo de exclusión. El monitoreo y la vigilancia social son clave para que los Estados asuman la obligación de la reinsertión y continuidad de toda la población escolar.

Retorno bajo condiciones de seguridad. La presencialidad no es sólo acceso a la experiencia de aprendizaje, también lo es a la alimentación escolar (para estudiantes de básica), a espacios de socialización (imprescindibles a toda edad y en particular para niños pequeños y estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad) y redes de soporte emocional especialmente importantes ante situaciones de violencia familiar. Pero deben darse bajo condiciones de seguridad, adecuadas a los diversos entornos; también supone un esfuerzo intersectorial y movilización de la comunidad, donde CLADE puede actuar como actor de promoción y vigilancia.

La presencialidad no es sólo acceso a la experiencia de aprendizaje, también lo es a la alimentación escolar, a espacios de socialización y redes de soporte emocional especialmente importantes ante situaciones de violencia familiar.

Temas de agenda más allá de la post Pandemia

Alianzas, generación de conocimiento, fortalecimiento del liderazgo y expansión de la capacidad de incidencia, son algunos de los temas que aparecen citados de modo recurrente en las entrevistas, encuestas y documentos de CLADE revisados y de otras fuentes.



La ampliación de alianzas con otros movimientos y redes que trabajan por los distintos derechos es un aspecto central asociado a la comprensión de que la crisis de la educación responde a una crisis estructural del modelo económico y requiere también agendas más amplias, más transversales y más concertadas. Es fundamental “Enfocar sus apuestas en incidencia política para una mayor efectividad; seguir fortaleciendo las alianzas con las redes de los países para ayudar en la gestión e implementación de las acciones nacionales; fortalecer los procesos de intercambio entre las redes de los países; tener en cuenta el talento humano que existe en las diferentes redes de los países para las acciones de la CLADE” (Coalición Colombiana por el derecho a la Educación, encuesta virtual, octubre, 2020).

La generación y difusión de conocimiento aparece como una línea indispensable dentro de la estrategia de incidencia, movilización social. “Se requiere resituar la agenda con datos contundentes” (N. Lizarazo, entrevista a profundidad, octubre, 2020) avanzando en lo que podría llamarse una estrategia de generación y popularización del conocimiento por el derecho a la educación que permita promover estudios, investigaciones, estudios de caso, etc. regionales, nacionales y locales y que sus resultados estén al alcance de docentes, directivos, familias, estudiantes, medios de comunicación, organizaciones sociales, como un mecanismo que contribuya a la sensibilización y a la articulación de la movilización social por la demanda de cumplimiento del derecho a la educación.

Recolocar (resignificar) el sentido de la educación. Hay una apuesta importante para recolocar el sentido de la educación y su papel en la formación de ciudadanía, en la construcción de futuros de sociedades comprometidas con la igualdad, la justicia social, la felicidad de las personas. Un momento para poner en discusión y revisión los modelos educativos, de gestión y pedagógicos vigentes, para avanzar en caminos colectivos y compartidos con los actores de la transformación de estos modelos para que respondan, efectivamente, a la diversidad, la interculturalidad, al plurilingüismo, a las demandas de desarrollo inclusivo en el territorio y sean consistentes con la agenda de los derechos humanos. Una oportunidad para repensar los sistemas de gestión, la normativa, los enfoques y sistemas de indicadores de evaluación de los aprendizajes, los materiales educativos, la formación de docentes, las prácticas escolares y pedagógicas. Es decir, repensar y resignificar la educación, efectivamente, desde un enfoque de derechos humanos.

Políticas integrales que renueven la formación y desarrollo docente y el aseguramiento de condiciones de trabajo y bienestar. Las y los docentes son agentes clave del proceso educativo y son a la vez sujetos de política. La pandemia ha puesto en evidencia carencias fundamentales en su formación, así como un estado de vulnerabilidad extrema que atenta contra su desempeño. Son situaciones de carácter estructural que requieren medidas sistémicas. CLADE puede cumplir un rol fundamental para informar, movilizar e incidir en un cambio profundo en la manera de entender, valorar y reconocer el trabajo docente.

Inclusión del acceso a las tecnologías como derecho a atender, mediante una canasta básica digital que incluya un teléfono celular, un ordenador portátil y/o una tableta junto a un plan de datos, como componente del paquete de insumos educativos básicos. Este es un recurso para enfrentar situaciones que limiten la presencialidad, por razones



diversas, como desastres naturales, crisis políticas, etc. Pero además, por su potencial para ser una estrategia que facilite la vinculación con el servicio educativo de quienes presentan algún tipo de situación permanente o episódica que limita su acceso presencial en una modalidad regular, como el caso de adolescentes, jóvenes y adultos, por razones de necesidad laboral, distancia geográfica o enfermedades que demandan periodos prolongados de ausencia física a la institución educativa, incluyendo embarazo.

Visibilización y valoración del lugar, el aporte de los actores en los territorios. Junto a las numerosas dificultades y limitaciones puestas en evidencia, con la suspensión de las clases presenciales y el traslado a una modalidad presencial, también se ha mostrado las contribuciones y grandes esfuerzos que han realizado directoras, directores, docentes y en general, los profesionales y trabajadores de la educación para, en medio de las complejidades, contribuir para acelerar un tránsito de paradigmas, de una educación “bancaria” ante la pantalla a una experiencia formativa crítica y reflexiva, vinculada al contexto.

CLADE puede convertirse en la plataforma para identificar y difundir prácticas desplegadas por muchos docentes en las que han logrado, a partir de la pandemia: conectar la experiencia de aprendizaje con el contexto, con lo que se está viviendo para desde ahí desarrollar aprendizajes realmente significativos para su vida y sociedad; poner la construcción de la ciudadanía como sentido del aprendizaje, donde la matemática, las ciencias, las artes, son aprendizajes que pueden contribuir para fortalecer un sentido de compromiso con las y los otros y con el planeta, para fomentar la solidaridad y preocupación por el bien común.

Es también el momento para reiterar la urgencia de transitar desde enfoques, prácticas y métodos pedagógicos uniformes hacia formas personalizadas, como hoy están haciendo muchos docentes al contactar a cada estudiante para monitorear su situación, sus progresos y proporcionar respuestas diversas. Asimismo, el aseguramiento del aprendizaje para todas y todos pasa por recolocar la dimensión formativa de la evaluación ante el reconocimiento de la diversidad de capacidades, ritmos, procesos de los estudiantes, poniendo en cuestión a la evaluación sumativa y los mecanismos punitivos basados en el control y la desconfianza como criterios para tomar decisiones sobre permanencia o promoción. Resulta crucial desarrollar una agenda de los puntos de quiebre, “aterrizados” a los procesos y espacios formativos que se pueden hacer y avanzar hacia su fortalecimiento de modo que el retorno sea a otra situación muy diferente de la vivida hasta ahora y no a una “normalidad” acondicionada.

El aseguramiento del aprendizaje para todas y todos pasa por recolocar la dimensión formativa de la evaluación ante el reconocimiento de la diversidad de capacidades, ritmos, procesos de los estudiantes, poniendo en cuestión a la evaluación sumativa y los mecanismos punitivos basados en el control y la desconfianza como criterios para tomar decisiones sobre permanencia o promoción.

Estos son, entre otros, temas relevantes que han surgido en el proceso de elaboración de este trabajo en relación a la resignificación del sentido de la educación como derecho humano, una demanda que viene desde décadas atrás, en gran parte levantada por la acción de los movimientos sociales, proceso en el cual la CLADE ha tenido y tiene un lugar central.



6. BIBLIOGRAFÍA

Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Publicaciones Banco Mundial.

Bello, M. (2020). *Educación pública de todos y para todos*. Disponible en: foroeducativo.org/2020/08/13/educacion-publica-de-todos-y-para-todos

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (CADE) (2020). *Declaración de la CADE por disposición del gobierno de Caba sobre adolescentes en el marco de la pandemia*. 31 de marzo. Disponible en: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Declaraci%C3%B3n-adolescentes-pandemia-caba.pdf>

Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Brasil. (2020). *COVID-19, o novo coronavírus. Guia sobre Educação e Proteção nas Eleições Municipais 2020 Informações com propostas para candidaturas e para eleitoras/es!*. Disponible em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID19_Guia9_EleicoesMunicipais_FINAL.pdf

Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Brasil. (2020). *COVID-19, o novo coronavírus Guia sobre Reabertura das Escolas Informe-se e saiba como agir, cobrar, e trabalhar pela proteção de todos de maneira colaborativa*. Disponible en: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID19_Guia8_ReaberturaEscolas_redacaofinal_iCMJP75.pdf

Campaña Peruana por el Derecho a la Educación (CADE) (2020). *Informe sobre hallazgos en la implementación del ODS 4 educación*. Julio. Documento de trabajo.

Campaña Peruana por el Derecho a la Educación (CADE) (2020). Perú: *¿Qué medidas deben tomar los gobiernos para asegurar el derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia?* Disponible en: <https://redclade.org/noticias/peru-que-medidas-deben-tomar-los-gobiernos-para-asegurar-el-derecho-a-la-educacion-y-al-cuidado-en-la-primera-i>

-
Campaña Peruana por el Derecho a la Educación (CADE) (2020). *Primera infancia en tiempos de COVID-19: puntos cruciales para el bienestar de niños y niñas*. Disponible en: <https://redclade.org/noticias/primera-infancia-en-tiempos-de-covid-19-puntos-cruciales-para-el-bienestar-de-ninos-y-ninas/?fbclid=IwAR0-0Wt1bL...>

CEAAL / GIPE (2020). *La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe durante la pandemia por el Covid 19*. Disponible en: <https://redclade.org/noticias/como-garantizar-la-epja-en-tiempos-de-pandemia/>

Albino, N. (2020). *Cuando la nueva normalidad llegó a la escuela*. En: *Blog EPJA en tiempos de Covid 19*. Publicado el 6 agosto, 2020 Disponible en: <http://ceaal.org/v3/blepjaencovid19alyc/>



CNTE (2020). Nota de Política. En: *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*, Brasil. Relatorio jan-oct 2020 (en proceso de publicación).

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020a). “El desafío social en tiempos del COVID-19”, Informe Especial COVID-19, N° 3, Santiago, mayo.

CEPAL (2020b). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Disponible en:

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19>

CEPAL (2020c). *Informe Especial COVID-19. Pactos políticos y sociales para la igualdad y el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe en la recuperación pos-COVID-19. 15 de octubre de 2020*. disponible en:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46102/4/S2000673_es.pdf

Collective Consultation of NGOs on Education 2030 (CCNGO-Ed2030) (2020). *How to Leave No One Behind as out of school becomes the norm – thoughts from Civil Society*. 29/9/2020 Disponible en:

<https://en.unesco.org/news/how-leave-no-one-behind-out-school-becomes-norm-thoughts-civil-society>

Croce, A. (2020). *Sobre las tareas y las clases virtuales*. 25 de marzo. Disponible en:

<https://albertocesarcroce.wordpress.com/2020/03/25/sobre-las-tareas-y-las-clases-virtuales/>

CTERA (2020). Encuesta nacional. Salud y condiciones de trabajo docente en tiempo de emergencia sanitaria Covid 19. Disponible en:

<https://www.ctera.org.ar/index.php/salud-laboral/publicaciones/item/3611-informe-de-la-encuesta-ncional-de-ctera-salud-y-condiciones-de-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid19>

CLADE (2020). *Encuestas virtuales aplicadas a la membresía de CLADE*, octubre 2020.

CLADE (2017). *Educación para la libertad: por una educación emancipadora y garante de los derechos*. Disponible en:

https://educarparalalibertad.org/wpcontent/uploads/2019/05/CLADE_Educaci%C3%B3n_emancipadora_v5-verm.pdf

CLADE (2015). *Plan estratégico de CLADE 2015-2018. Miradas y estrategias de la Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación*. Disponible en:

https://redclade.org/wp-content/uploads/plan-estrategico-cuadrienal_final-7.pdf

CLADE (2014). *Carta de Principios de CLADE*. Disponible en:

<https://redclade.org/que-es/#principios>

Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.



83-91). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Docente, M. p. (Octubre de 2020). *Plan integral de emergencia educativa*. Disponible en:

<http://derechoeducacionpublica.cl/plan-integral-de-emergencia-educativa-movimiento-por-la-unidad-docente/>

Federación Coordinadora Nicaragüense de ONG que trabajan con la Niñez y la Adolescencia (CODENI) (2020). *Consulta Percepciones de Niñas, Niños y Adolescentes ante la Pandemia del Coronavirus*. Disponible en: <http://www.codeni.org.ni/>

Federación Coordinadora Nicaragüense de ONG que trabajan con la Niñez y la Adolescencia (CODENI) (2020). *Pronunciamento semana de la niñez y la adolescencia*. Disponible en: https://redclade.org/wp-content/uploads/Pronunciamento-D%C3%ADa-del-Ni%C3%B1o_2020.pdf

Foro Dakar--Honduras (2020). *Consideraciones para el análisis de contexto educativo frente al COVID-19 para responder a la pregunta del estado en el regreso a clases presenciales de manera segura*. 26 de mayo. Disponible en:

<https://redclade.org/wp-content/uploads/Presentacio%CC%81n-Foro-Dakar-Submesa-de-Educacio%CC%81n.pdf>

Foro de Educación y Desarrollo Humano (FEDH) (2020). *Alerta educativa*. Disponible en: <https://www.facebook.com/fedhipn/posts/1575943739227442>

Foro de Educación y Desarrollo Humano (FEDH) (2020). *COVID-19 en Nicaragua: la primera emergencia de la década en la educación nicaragüense*. Disponible en: www.fedh-ipn.org

Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. 8a. ed. México: Siglo XXI editores.

Fundación Voz (2020). *Recursos didácticos para utilizar durante la suspensión de clases*. 17 de marzo. Disponible en:

<https://ibereduc.com/virtual/recursos-didacticos-para-utilizar-durante-la-suspension-de-clases/>

GESTRADO/CNT (2020). Trabajo docente en tiempos de pandemia. Ver:

<https://anped.org.br/news/gestradoufmg-e-cnte-apresentam-resultado-de-pesquisa-sobre-trabalho-docente-em-tempos-de>

Grillo, S. (2020a). *COVID-19 en Argentina: Campaña se moviliza para defender la educación ante la pandemia*. 16 de abril de 2020. Disponible en:

<https://redclade.org/noticias/covid-19-en-argentina-campana-se-moviliza-para-defender-la-educacion-ante-la-pandemia/>

Grillo, S. (2020b). *COVID-19: ¿Cómo mitigar los efectos de la pandemia en Honduras?* 2 de abril. Disponible en: <https://redclade.org/noticias/covid-19-honduras/?>



[fbclid=IwAR1B1Na2DvcGrJnbPO1IhFAd3ZYSEIPWpx0_k6s22w6Ob_Br8fnBqBywtc0](https://www.facebook.com/ceaal.org/)

Jara, O. (2020). *Educación Popular en tiempos de COVID-19*. Publicado el 7 de julio. Disponible en: <http://ceaal.org/v3/blepjaencovid19alyc/>

Juárez, J. (2020). *COVID-19 y educación en México: el momento es de aprendizaje*. 16 de abril. Disponible en: <https://redclade.org/noticias/covid-19-y-educacion-en-mexico-el-momento-es-de-aprendizaje-reflexion-y-propuesta/>

Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza (2020). *Informe nacional sobre la situación de los derechos de la niñez y adolescencia. Resultados de los talleres de consulta en regiones*. Disponible en: <https://www.mesadeconcertacion.org.pe/>

Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza (2020). *Recomendaciones para la protección del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en el contexto del COVID-19*. Junio. Disponible en: <https://www.mesadeconcertacion.org.pe/noticias/mesa-nacional/recomendaciones-para-la-proteccion-del-derecho-a-la-educacion-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-el-contexto-del-covid-19>

Ministerio de Educación de Guatemala (2020). *Mineduc inicia distribución de material educativo, mascarillas y sanitizantes para las escuelas del país*. Comunicado de Prensa No. 16-2020. Guatemala, 24-04-2020. Disponible en: www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_principal/comunicados-de-prensa/

Ministerio de Educación de Guatemala (2020a). *Gobierno beneficiará a 2.6 millones de niños con el programa de Seguro Médico Escolar*. Comunicado de Prensa No. 15-2020 Guatemala, 24-04-2020. Disponible en: www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_principal/comunicados-de-prensa/comunicado15.html

Ministerio de Educación de Guatemala (2020b). *Plan integral para la prevención, respuesta y recuperación ante el coronavirus (COVID-19). Sistema de gobernanza para la gestión de riesgo y desastre para la seguridad escolar*. Acuerdo ministerial No 247-2014. Disponible en: https://www.congreso.gob.gt/assets/informe_ejecutivo/01%20Primer%20Informe%20Mayo%202020/08%20Informe%20MINEDUC%20COVID-19%20marzo%20y%20abril/Anexos/Anexo%20%20PLAN%20DE%20RESPUESTA%20INSTITUCIONAL%20POR%20EL%20CORONAVIRUS%20COVID-19.pdf

Navarro, A. (2020). *En la medida en que hay más desesperanza por la educación pública, más se da la apertura para el lucro en la educación*. 21 de marzo. Disponible en: <https://redclade.org/noticias/aminta-navarro-en-la-medida-en-que-hay-mas-desesperanza-por-la-educacion-publica-mas-se-da-la-apertura-para-e>



-
Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEPE) (2020). *Educación y cuidado de la primera infancia en tiempos de COVID-19*. Disponible en: <https://worldomepe.org/>

ONU (2015). *Agenda del Desarrollo Sostenible 2030. ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

ONU (2020). *Noticia ONU. Entrevista a Alicia Bárcena, secretaria ejecutiva de la CEPAL*. Disponible en: <https://news.un.org/es/story/2020/09/1481182>

Patiño, A. (2020). Acceso Universal a Internet: un derecho que no puede postergarse. *En Educacion. Diálogo informado sobre políticas educativas*. 15 de noviembre. Disponible en: <https://www.educacionperu.org/acceso-universal-a-internet-un-derecho-que-no-puede-postergarse/>

Pellanda, A. (2020). *Em workshop desafios y oportunidades em Brasil, Foro de Internet em Brasil @forumbr*. Disponible en: <https://twitter.com/drepellanda/status/1308817898899755013>

Pellanda, A. (2020). *Exclusão nada remota*. Entrevista, 10 de septiembre, 2020. Disponible en: <https://campanha.org.br/noticias/2020/09/10/exclusao-nada-remota/>

Prensa libre (2020). *Cómo el coronavirus puede ser una oportunidad para reorientar la educación en Guatemala*. 25 de octubre. Disponible en: <https://www.prensalibre.com/guatemala/comunitario/como-el-coronavirus-puede-ser-una-oportunidad-para-reorientar-la-educacion-en-guatemala/>

Pública, F. p. (octubre de 2020). *Conversatorio "Educación a distancia y reingeniería social en el contexto de la cuarta revolución industrial"*. Disponible en: <http://derechoeducacionpublica.cl/conversatorio-educacion-a-distancia-y-reingenieria-social-en-el-contexto-de-la-4ta-revolucion-industrial-entre-luis-bonilla-y-actores-educativos/>

Pública, F. p. (octubre de 2020). *Conversatorio "Las tensiones del currículum en contextos de pandemia"*. Disponible en: <http://derechoeducacionpublica.cl/conversatorio-las-tensiones-del-curriculum-en-contexto-pandemia-priorizar-o-transformar/>

Pública, F. p. (octubre de 2020). *Declaración de rechazo a las medidas del MINEDUC por pandemia COVID-19*. Disponible en: <http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/04/DECLARACION-C3%93N-FODEP-18-abril-2020.pdf>



Pública, F. p. (octubre de 2020). *Declaración Pública de Organizaciones convocadas en el Encuentro Nacional de Educación*. Disponible en:

<http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/07/Declaraci%C3%B3n-P%C3%ABlica-de-Organizaciones-convocadas-en-el-Encuentro-Nacional-de-Educaci%C3%B3n-20-de-Junio-1.pdf>

Pública, F. p. (octubre de 2020). *Documento Sistematización Encuentro Nacional "Organizadxs para transformar la Educación como Derecho Social. De la Revuelta a la Pandemia"*. Disponible en:

<http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/09/Foro-por-el-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-P%C3%ABlica-2020-Sistematizacio%CC%81n-Encuentro-Nacional-20-Junio-2020.pdf>

Pública, F. p. (octubre de 2020). *Informe preliminar sobre la Encuesta Situación Educativa en cuarentena*. Disponible en:

<http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/06/Informe-Preliminar-Encuesta-Situaci%C3%B3n-Educativa-en-Cuarentena-C.E-CF8M.pdf>

Pública, F. p. (octubre de 2020). *Propuesta para enfrentar la crisis del sistema educativo en Chile*. Disponible en:

<http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/08/ONG-Entorno-2020-PROPUESTA-PARA-ENFRENTAR-LA-CRISIS-DEL-SISTEMA-EDUCATIVO-EN-CHILE.pdf>

REDCLADE (octubre de 2020). *COVID -19 y educación en México: el momento es de aprendizaje, reflexión y propuesta*. Disponible en:

<https://www.facebook.com/CEAAL/videos/607812743220100/UzpfSTMwMjg3OTgzMDMyNTIxMTo2ODgyNjgzMjUxMTk2OTE/>

REDCLADE. (octubre de 2020). *Declaración de la CADE por disposición del Gobierno de CABA sobre adolescentes en el marco de la pandemia*. Obtenido de

<https://redclade.org/wp-content/uploads/Declaraci%C3%B3n-adolescentes-pandemia-caba.pdf>

REDCLADE. (octubre de 2020). *Urge que la voz juvenil sea escuchada*. Obtenido de

<https://redclade.org/noticias/urge-que-la-voz-juvenil-sea-escuchada/>

REPEN (Red de educación popular entre mujeres). *El coronavirus y su impacto en la vida de las mujeres*. Marzo 2020.

Save the Children (2020). *Nadie se queda fuera: el llamado de niños, niñas y adolescentes durante la pandemia*. 10 de julio. Disponible en:

<https://www.savethechildren.org.pe/noticias/nadie-se-queda-fuera/>

Schmelkes, S. (2020). *Sería injusto evaluar aprendizajes con 'Aprende en Casa'*. Entrevista, 8 de mayo de 2020. Disponible en:

<https://profelandia.com/seria-injusto-evaluar-aprendizajes-con-aprende-en-casa-schmelkes/>



Sociedad Pedagógica del Chimborazo (2020). *Encuesta sobre condiciones de trabajo y salud docente*. En proceso de publicación.

Tomasevski, K. (1999). *Derechos económicos, sociales y culturales. Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación*. Presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. Naciones Unidas. Nueva York: Naciones Unidas.

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, pp. 341-151. Recuperado el 21 de septiembre de 2020. Disponible en:

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

UNESCO. (2020). *La educación después de la COVID-19. Declaración de la Reunión Mundial sobre la Educación 2020*. Sesión extraordinaria de la Reunión Mundial sobre la Educación. UNESCO. Disponible en:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374704_spa

UNESCO/CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid 19*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>

Universidad Politécnica Salesiana/ GIEI. *Encuesta sobre docencia en tiempos de crisis sanitaria*. Quito: UPS/GIEI, 2020.

Vásquez, C. (2020a). *La letra con sangre entra*. 20 de julio. Disponible en:

<https://insurgenciamagisterial.com/la-letra-con-sangre-entra/>

Vásquez, C. (2020b). *El regreso a clases ¿una decisión correcta?* 27 de julio. Disponible en:

<https://insurgenciamagisterial.com/el-regreso-a-clases-una-decision-correcta/>

Venturini, J. (2020) *Presentación en el workshop desafíos y oportunidades en Brasil*. Foro de Internet em Brasil @forumbr. 23 de septiembre de 2020. Disponible en:

<https://twitter.com/drepellanda/status/1308817898899755013>

Williamson, B. y Hohan, A. (2020). *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la Covid 19*. Publicado por la Internacional de la Educación - Julio 2020 ISBN 978-92-95109-97-1 (PDF). Disponible en:

<https://redclade.org/wp-content/uploads/La-comercializacio%CC%81n-y-la-privatizacio%CC%81n-en-y-de-la-educacio%CC%81n-en-el-contexto-de-la-COVID-19.pdf>

-



7. ANEXOS

Anexo 1. Documentos revisados (por la extensión va en adjunto)

Anexo 2. Lista de entrevistas en profundidad

| Nº | Nombre | Institución/Cargo | País |
|----|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| 1 | David Aruquipa | Coordinador Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación | Bolivia |
| 2 | Luis Bonilla | Coordinador Red Global/Glocal | Venezuela |
| 3 | Rodolfo Elías | Investigador docente FLACSO | Paraguay |
| 4 | Jorge Mendoza | Foro de Educación Nicaragua | Nicaragua |
| 5 | Vernor Muñoz | Especialista en derechos humanos. Ex-Relator especial de Naciones Unidas del derecho a la educación | Costa Rica |
| 6 | Nelsy Lizarazo | Coordinadora General Campaña Latinoamericana por el derecho a la Educación, CLADE | |
| 7 | Andressa Pellanda | Coordinadora General <u>Campanha Nacional pelo Direito à Educação</u> | Brasil |
| 7 | Elisabeth Robert | Coordinadora país, OXFAM | República Dominicana |
| 8 | Madeleine Zúñiga | Coordinadora Campaña Peruana por el derecho a la Educación | Perú |



Anexo 3. Lista de encuestas realizadas

| N° | Organización | País /País sede | Persona responsable de la respuesta |
|----|-----------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------|
| | DVV/Aea | Alemania | Beate Schmidt-Behlau |
| 1 | OMEP | Argentina | Rut Kuitca |
| 2 | Fundación SES/CADE | Argentina | Marcela Brown |
| 3 | Fundación Atreuco | Argentina | María del Rosario Amarilla |
| 4 | ETIS | Argentina | Estefanía Alcaraz |
| 5 | Docentes Jubiladas por CADE | Argentina | María Elisa Monge |
| 6 | Coalición Boliviana por del Derecho a la Educación | Bolivia | David Aruquipa |
| 7 | Campanha Nacional por el derecho a la educación | Brasil | Andressa Pellanda |
| 8 | Coalición Colombiana por del Derecho a la Educación | Colombia | María Elena Urbano y Cecilia Gómez |
| 9 | Fundación Luis Felipe Vélez | Colombia | Hernando Muñoz Cárdenas |
| 10 | OXFAM | Colombia | Pilar Martínez |
| 11 | OMEP | Chile | Desireé López de Maturana Luna |
| 12 | Contrato Social por la Educación | Ecuador | Cecilia Viteri |
| 13 | ALER | Ecuador | María Cianci Bastidas |
| 14 | Presenza International Press Agency | Ecuador | Pía Figueroa |
| 15 | FUSALMO miembro de RESALDE | El Salvador | Guadalupe Leiva |
| 16 | CLADEM | México | Jesús Juárez Reyes |
| 17 | CLADEM | México | Angeles López |
| 18 | CEP-Parras | México | Juan Francisco Rodríguez Aldape |



| | | | |
|----|-------------------------------------------------------|----------------------|-------------------------|
| 19 | Red para la Transformación Educativa en Comunalidad | México | Juan Hurtado Chagoya |
| 20 | Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento, A.C | México | María Luisa Cuenca |
| 21 | Fe y Alegría | Nicaragua | Doris Yakile Mora Rocha |
| 22 | MEDUCA | Panamá | Almeida Bonilla |
| 23 | Defensoría del Pueblo | Panamá | Gilberto Cuñapa Z. |
| 24 | Fe y Alegría | Panamá | Jackeline Rodríguez |
| 25 | Campaña Peruana por el derecho a la Educación | Perú | Madeleine Zúñiga |
| 26 | Universidad Antonio Ruiz de Montoya | Perú | César Uribe |
| 27 | Marcha Global contra el Trabajo Infantil - Sudamérica | Perú | Isaac Ruiz Sánchez |
| 28 | Foro Socio educativo y Misión Educativa Lasallista | República Dominicana | Pedro Acevedo |
| 29 | CEAAL | Uruguay | Camilo Álvarez |
| 30 | FODEVE | Venezuela | Rose Mary Hernández |



Anexo 4. Encuesta virtual para la membresía de la CLADE

Estado del Derecho a la Educación en época de Pandemia

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE, se encuentra desarrollando un diagnóstico sobre la situación del derecho a la educación en la región, en el contexto de la pandemia Covid 19, con énfasis en los países o ámbitos, en los cuales actúan las organizaciones que componen su membresía.

El propósito de esta encuesta es recoger información sobre aspectos relevantes del cumplimiento del derecho a la educación, los desafíos de los países y los retos que tiene la CLADE y su membresía de cara a un escenario altamente complejo.

Usted ha sido invitado a llenar este cuestionario en su condición de representante de una organización miembro de CLADE, sea Foro Nacional, Red Regional u Organización Internacional. Su contribución es fundamental llenando este cuestionario porque permitirá reflejar de manera más precisa las condiciones del derecho a la educación en los países y ámbitos de acción, los factores de riesgo, los esfuerzos en marcha, junto con los principales retos que deberán ser parte de una agenda regional. Muchas gracias por su tiempo y aporte.

I. Información general

- Dirección de correo electrónico
- Nombre
- Organización a la que pertenece
- País sede de su organización
- Alcance de su organización
- Cargo o función

II. Acciones sobre el Derecho a la Educación en Pandemia

Para realizar el diagnóstico, luego de un análisis de documentos y entrevistas a expertos, se identificaron grandes temas que permiten caracterizar y dimensionar los efectos de la pandemia sobre el Derecho a Educación.

Esta sección tiene el propósito de recolectar información de la situación de la educación durante la pandemia, en su país o en el ámbito territorial en el cual actúa su organización, a partir de grandes temas.

1. Por favor, indique: a) ¿Cuáles son las brechas más significativas que han aparecido, se han ampliado o profundizado en la educación en su país o ámbito territorial? y b) ¿Cuáles son las poblaciones más vulnerables en el periodo de pandemia?
2. Señale cuáles fueron las respuestas de los gobiernos nacionales y subnacionales para atender la educación de la población en este periodo. Por ejemplo: Iniciativas, decisiones, estrategias adoptadas, tanto sectoriales (educación) como intersectoriales (salud, trabajo, economía, otros). 3. Indique, que respuestas dieron otros actores no estatales para la educación de la población en este periodo: fundaciones, colectivos sociales, comunidades, gremios, cooperación internacional, etc.



3. ¿Qué decisiones presupuestarias han tomado los gobiernos para atender las necesidades educativas durante la Pandemia? En caso de incremento ¿a qué rubros se destinaron los recursos? En caso de disminución ¿cuáles fueron los rubros afectados?
4. ¿Qué acciones se tomaron en su país con respecto a la situación de las y los docentes? (formación, disponibilidad de equipos y conectividad, condiciones laborales, apoyo socioemocional, bienestar, otros temas relevantes).
5. ¿Qué acciones se tomaron en su país con respecto a la situación de las y los docentes? (formación, disponibilidad de equipos y conectividad, condiciones laborales, apoyo socioemocional, bienestar, otros temas relevantes).
6. ¿Cuáles son los factores de riesgo y/o barreras que se han acentuado en su país o ámbitos y que afectan el ejercicio del derecho a la educación? Identifique y describa brevemente estos factores o barreras.
7. ¿Considera que hay otro tema relevante al Derecho a la Educación no considerado en las preguntas anteriores? Por favor, mencione y describa la situación en su país o ámbito.

III. Retos para el derecho a la educación

8. En esta sección se busca identificar los retos y desafíos futuros que tiene cada país y la región para la garantía del Derecho a la Educación, en función de las situaciones encontradas (o amplificadas) en esta época de Pandemia COVID-19.
9. A modo de balance del conjunto de temas revisados en la sección anterior, indique tres retos o desafíos generales que tiene su país o el ámbito donde su organización trabaja, para garantizar efectivamente el Derecho a la Educación. (1.000 caracteres máximo)
10. Ante la planificación del retorno a la presencialidad y frente al periodo post pandemia, indique tres desafíos de los países para garantizar el Derecho a la Educación en las condiciones adecuadas. (1.000 caracteres máximo)
11. En relación a la Agenda de la CLADE para el próximo periodo de planificación, mencione tres temas estratégicos que considera deben fortalecerse, ampliarse o incluirse en el marco de su misión.

Finalmente, agradecemos sus respuestas y apoyo a este proceso. Si considera que existe algún documento relevante (pronunciamiento, informe, análisis, etc.) para este diagnóstico o información adicional, por favor remitirlo al siguiente correo: diagnostico.clade@gmail.com



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

redclade.org