

Agosto de 2020

## La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19



La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha planteado que, incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social. En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza (CEPAL, 2020a). Por su parte, la UNESCO ha identificado grandes brechas en los resultados educativos, que se relacionan con una desigual distribución de los docentes, en general, y de los docentes mejor calificados, en particular, en desmedro de países y regiones con menores ingresos y de zonas rurales, las que suelen concentrar además a población indígena y migrante (UNESCO, 2016a; Messina y García, 2020).

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes.

### Índice

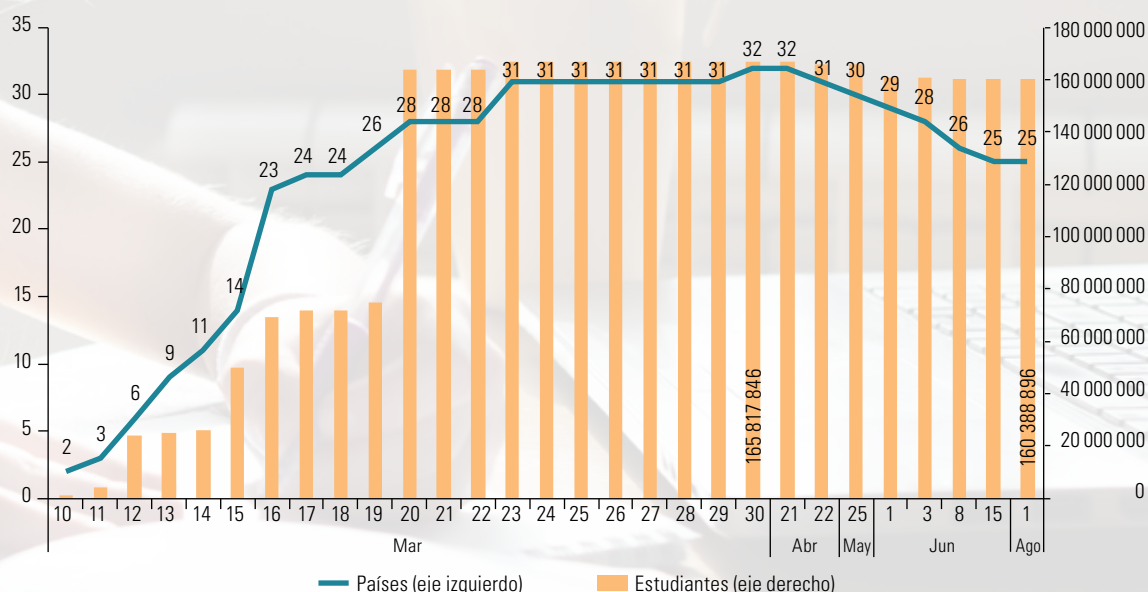
I.	Medidas educativas durante la crisis generada por la pandemia de COVID-19 ....	2
II.	Continuidad de los aprendizajes e impacto curricular.....	3
III.	Cuán preparados estaban los países para la continuidad educativa en línea: exacerbación de las brechas digitales.....	5
IV.	Adaptación de los procesos de evaluación.....	9
V.	Necesidades de apoyo a docentes y directivos escolares .....	10
VI.	Impacto psicológico y socioemocional en la comunidad educativa.....	13
VII.	Priorización de grupos vulnerables .....	14
VIII.	A modo de cierre .....	16
	Bibliografía.....	18

El objetivo de este documento es visibilizar la diversidad de consecuencias que estas medidas tendrán sobre las comunidades educativas a corto y mediano plazo, así como plantear las principales recomendaciones para sobrellevar el impacto de la mejor manera posible, proyectando oportunidades para el aprendizaje y la innovación en la educación posterior a la pandemia.

## I. Medidas educativas durante la crisis generada por la pandemia de COVID-19<sup>1</sup>

La información recolectada sobre los 33 países de América Latina y el Caribe hasta el 7 de julio de 2020 permite constatar que en el ámbito educativo gran parte de las medidas tomadas se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos. De dichos países, 32 suspendieron las clases presenciales y 29 mantienen una suspensión a nivel nacional (en Nicaragua no se han suspendido las clases). En el Uruguay se inició el retorno a clases en zonas rurales a partir del 22 de abril y el 29 de junio retornaron el resto de las escuelas. En San Vicente y las Granadinas se comenzó un retorno parcializado desde el 25 de mayo y en el Ecuador se retornó a clases presenciales a partir del 1 de junio. En Belice, Granada y Santa Lucía hubo un retorno parcial a las clases presenciales en junio. Hasta la fecha de la revisión, la población estudiantil afectada por estas medidas en los 32 países llegó a superar los 165 millones de estudiantes de acuerdo con la información oficial de la UNESCO (véase el gráfico 1).

**Gráfico 1 | América Latina y el Caribe (33 países): países que han tomado medidas de suspensión de clases presenciales a nivel nacional y estudiantes afectados, por fecha, inicios de marzo a inicios de agosto de 2020**  
(En número de países y de estudiantes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), "¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19?" [en línea] <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Además de interrumpir las trayectorias educativas, el cierre de las escuelas afecta la alimentación y la nutrición de la población estudiantil, especialmente en los sectores más vulnerables. En el momento de elaboración de este documento (inicios de julio), se observa que 21 de los 33 países han mantenido los programas de alimentación escolar de diversas formas. La modalidad más utilizada (13 países) es la entrega de kits de alimentos para preparar en el hogar, seguida de la provisión de almuerzos (3 países) y, en menor medida, las transferencias monetarias y la entrega de vales para alimentos. Adicionalmente, muchos estudiantes acceden a través de las escuelas a otros servicios que también se han visto interrumpidos como, por ejemplo, la entrega de anticonceptivos, servicios de salud mental o actividades recreativas.

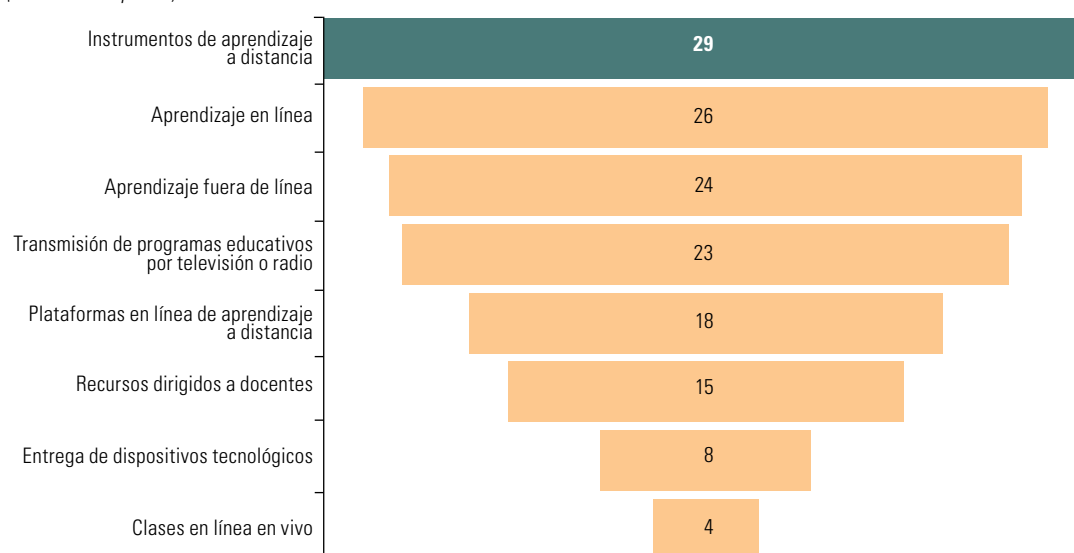
En gran parte de los países (29 de los 33) se han establecido formas de continuidad de los estudios en diversas modalidades a distancia. Entre ellos, 26 países implementaron formas de aprendizaje

<sup>1</sup> La información empleada para la elaboración de este documento, salvo que se indique otra cosa, es la disponible hasta el 7 de julio de 2020 en el caso de la CEPAL y el 16 de junio de 2020 en el de la UNESCO.

por Internet y 24 establecieron estrategias de aprendizaje a distancia en modalidades fuera de línea, incluidos 22 países en que se ofrece aprendizaje a distancia en ambas modalidades (fuera de línea y en línea), 4 que cuentan con modalidades exclusivamente en línea y 2 con modalidades solo fuera de línea.

Entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países, en tanto que solo 4 países ofrecen clases en vivo (Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá). A su vez, entre las formas de aprendizaje a la distancia fuera de línea, 23 países realizan transmisiones de programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión (véase el gráfico 2).

**Gráfico 2 | América Latina y el Caribe (29 países): estrategias de continuidad de estudios en modalidades a distancia**  
(En número de países)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), "Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19", 2020 [en línea] [https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas\\_educativas\\_covid\\_19](https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19).

A la fecha de elaboración del documento solo 8 de los 33 países contemplan entre las medidas adoptadas para implementar las actividades de aprendizaje a distancia la entrega de dispositivos tecnológicos (Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente y las Granadinas y Uruguay). El Uruguay cuenta desde hace varios años con una política de Estado que incluye la entrega de dispositivos (computadoras portátiles o tabletas) a la población escolar (en el marco del Plan Ceibal). Además, para llevar a cabo las actividades de aprendizaje a distancia, 14 países consideran entre sus estrategias la provisión de recursos para la capacitación de docentes, especialmente en lo referente a herramientas para el uso y manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

## II. Continuidad de los aprendizajes e impacto curricular

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste. Para realizar los ajustes se requiere tomar en cuenta las características de los currículos nacionales o subnacionales, los recursos y capacidades del país para generar procesos de educación a distancia, los niveles de segregación y desigualdad educativa del país y el tiempo transcurrido del año escolar. Mientras que algunos países como México y la República Dominicana y algunos sectores del Ecuador y el Brasil se encontraban en la mitad del año escolar cuando comenzó la pandemia, la gran mayoría se encontraba en el inicio.

La mayoría de los países cuentan con recursos y plataformas digitales para la conexión remota, que han sido reforzados a una velocidad sin precedentes por los Ministerios de Educación con recursos en línea y la implementación de programación en televisión abierta o radio. No obstante, pocos



países de la región cuentan con estrategias nacionales de educación por medios digitales con un modelo que aproveche las TIC (Álvarez Marinelli y otros, 2020). A ello se suma un acceso desigual a conexiones a Internet, que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que afecta principalmente a sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020). Esta situación exige, por un lado, priorizar los esfuerzos dirigidos a mantener el contacto y la continuidad educativa de aquellas poblaciones que tienen mayores dificultades de conexión y se encuentran en condiciones sociales y económicas más desfavorables para mantener procesos educativos en el hogar y, por otro lado, proyectar procesos de recuperación y continuidad educativa para el momento de reapertura de las escuelas, que consideren las diferencias y las desigualdades que se profundizarán en este período.

La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto. Es preciso tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafían a los sistemas escolares, los centros educativos y los docentes. Tal es el caso de los ajustes y las priorizaciones curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia que se vive, a partir del consenso entre todos los actores relevantes. Es igualmente importante que en estos ajustes se prioricen las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros.

Un aspecto controvertido y complejo se refiere a los criterios y enfoques para la toma de decisiones respecto a los aprendizajes prioritarios y la forma de realizar ajustes. Una alternativa es la lógica de la selección de aquellos contenidos más relevantes, que se priorizan sobre otros. Otra perspectiva es integrar los contenidos y objetivos de aprendizaje en núcleos temáticos interdisciplinarios que hagan posible abordar diversas asignaturas a la vez por medio de tópicos que resulten especialmente pertinentes y relevantes para el alumnado en el contexto actual, mediante metodologías de proyectos o investigaciones que permitan un abordaje integrado de los aprendizajes. Este enfoque requiere valorar la autonomía docente y desarrollar competencias sofisticadas entre las profesoras y los profesores. Algunos países han diseñado propuestas de priorización curricular que incluyen un conjunto reducido de aprendizajes esenciales en las diferentes disciplinas, transitando desde la priorización curricular al currículo vigente y modularizando los contenidos por nivel, desde los imprescindibles hasta los nuevos aprendizajes asociados a objetivos integrados o significativos que puedan articularse entre asignaturas.

En la adaptación, la flexibilización y la contextualización curricular se deben considerar elementos como la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos que permitan lograr una mejor comprensión de la crisis y responder a ella de mejor forma, incorporando aspectos relativos al cuidado y la salud, el pensamiento crítico y reflexivo en torno a informaciones y noticias, la comprensión de dinámicas sociales y económicas, y el fortalecimiento de conductas de empatía, tolerancia y no discriminación, entre otros. Por otro lado, se debe buscar un equilibrio entre la identificación de competencias centrales, que serán necesarias para continuar aprendiendo, y la profundización del carácter integral y humanista de la educación, sin ceder a la presión por fortalecer solamente los aprendizajes instrumentales.

Asimismo, los ajustes curriculares y los recursos pedagógicos que se elaboren deben considerar las necesidades de colectivos que tienen requerimientos específicos. Por ejemplo, es fundamental realizar las adecuaciones y proveer los apoyos necesarios para estudiantes con discapacidad o en condiciones y situaciones diversas que han dificultado la continuación de estudios. También se debe abordar la diversidad lingüística y cultural de poblaciones migrantes y de comunidades indígenas. Igualmente, es necesario incorporar un enfoque de género, que permita visibilizar y erradicar situaciones de desigualdad o violencia de género que podrían estar viéndose profundizadas en el contexto de confinamiento.

Por ahora, no es posible determinar con certeza el impacto que tendrá la crisis en la implementación curricular en los distintos grados de la enseñanza primaria y secundaria, pero se prevé una profundización de las diferencias en lo referente a los logros de aprendizaje, debido a las desigualdades educativas imperantes y a un acceso desigual a la cobertura curricular.

### III. Cuán preparados estaban los países para la continuidad educativa en línea: exacerbación de las brechas digitales

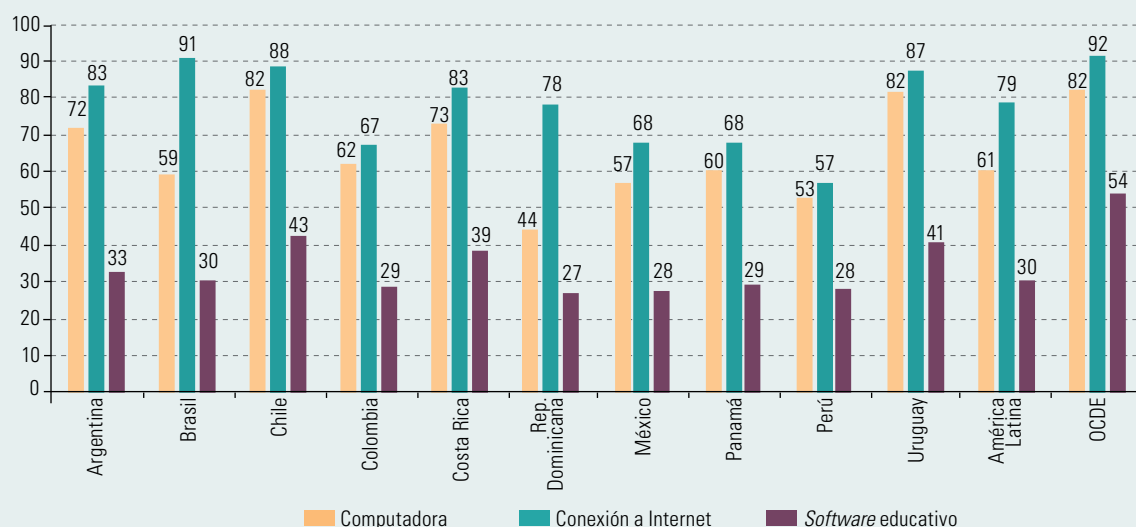
Dado que la mayoría de los países han optado por la continuidad del proceso educativo mediante recursos en línea, el uso de Internet ofrece una oportunidad única: la cantidad de recursos pedagógicos y de conocimiento disponibles, así como las diferentes herramientas de comunicación proveen plataformas privilegiadas para acercar la escuela y los procesos educativos a los hogares y a los estudiantes en condiciones de confinamiento. En las últimas décadas, la inversión en infraestructura digital en el sistema escolar ha sido importante en buena parte de los países de América Latina. Las políticas educativas en el ámbito digital empezaron a aplicarse de manera incipiente en algunos países de la región a finales de la década de 1980. Hasta mediados de la década de 1990, estas estrategias tenían como propósito general mejorar los resultados de aprendizaje y enseñanza en las escuelas. Luego se comenzó a priorizar el objetivo de dar acceso a las y los estudiantes a equipamiento, prestando especial atención a los sectores de menor nivel socioeconómico como estrategia de nivelación y búsqueda de equidad. En los últimos años, con la masificación de la conectividad sobre la base de Internet móvil y el incremento de dispositivos digitales más accesibles, las políticas han redirigido sus esfuerzos a la formación de habilidades digitales de las y los estudiantes (Trucco y Palma, 2020).

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, como ocurre en el caso de muchos procesos de cambio, los países de América Latina y el Caribe están desigualmente preparados para enfrentar esta crisis aprovechando la digitalización. Aunque la región ha avanzado de manera significativa en la reducción de las brechas de acceso al mundo digital en los últimos años, particularmente gracias a la masificación de la conectividad móvil, aún persisten brechas considerables en el acceso efectivo al mundo digital, lo que tiene profundas implicaciones en las oportunidades y la participación de las nuevas generaciones (CEPAL, 2019; Trucco y Palma, 2020). En 2016, según el promedio de 14 países de América Latina, alrededor de un 42% de las personas que viven en áreas urbanas tenían acceso a Internet en el hogar, en comparación con un 14% de aquellas que viven en áreas rurales (CEPAL, 2019). Estas cifras aumentan en gran medida si se considera el acceso a través de Internet móvil, pero pocos países cuentan con esa información.

En 2018, alrededor del 80% de los estudiantes de 15 años que participaron en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en la región tenía acceso a Internet en el hogar y solo un 61% tenía acceso a una computadora (véase el gráfico 3). Solamente un tercio de los estudiantes contaban con un *software* educativo en el hogar, en comparación con más de la mitad de los estudiantes, en promedio, de los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). En general, los estudiantes de la región disponen de menos equipamiento que los estudiantes de los países de la OCDE y, aunque la mayoría de ellos cuentan con conectividad, todavía existe un grupo considerable de estudiantes que están completamente excluidos, en especial en los países con menos recursos. Hay que tener en cuenta que los adolescentes tienen mayor acceso a Internet y a teléfonos celulares que los niños y niñas de enseñanza primaria, como se ha visto en la información recolectada por las encuestas de Kids Online en la región (Trucco y Palma, 2020). Adicionalmente, en varios de estos países hay proporciones importantes de adolescentes de 15 años que ya están fuera de la escuela, porque las tasas de abandono escolar en la enseñanza secundaria son todavía altas en la región.

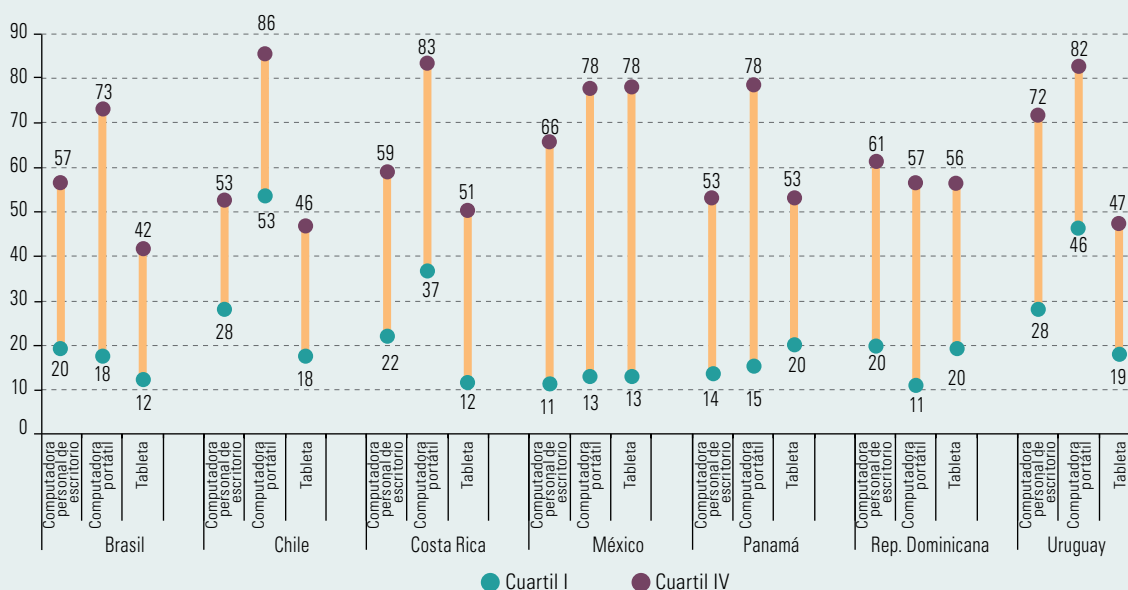
Por otra parte, en los países de la región el acceso a este tipo de dispositivos en el hogar es muy desigual. Más allá del acceso a teléfonos celulares, el dispositivo más común dentro de los hogares es la computadora portátil; en promedio, alrededor de un 57% de los estudiantes de los siete países analizados cuentan con este tipo de dispositivo en el hogar, como se puede deducir de las cifras presentadas en el gráfico 4. Pero las diferencias según condición socioeconómica y cultural son bastante significativas, en el caso de cada uno de los dispositivos. Entre un 70% y un 80% de los estudiantes del cuartil socioeconómico y cultural más alto (cuarto cuartil) cuentan con una computadora portátil en el hogar, frente a solo un 10% o un 20% de los estudiantes del primer cuartil (véase el gráfico 4). Las excepciones son Chile y el Uruguay, que cuentan con un mayor nivel de acceso a este tipo de equipamiento, en parte gracias a programas públicos de provisión de dispositivos móviles. El acceso a computadoras de escritorio y tabletas es menor. Hay que tener en cuenta lo que estos niveles de acceso significan en el contexto actual, considerando que es altamente probable que varios miembros del hogar requieran acceder a un mismo dispositivo para poder continuar con sus actividades educativas o laborales.

**Gráfico 3 | América Latina (10 países) y promedio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE): estudiantes de 15 años que tienen acceso a equipamiento digital en el hogar, 2018**  
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018.

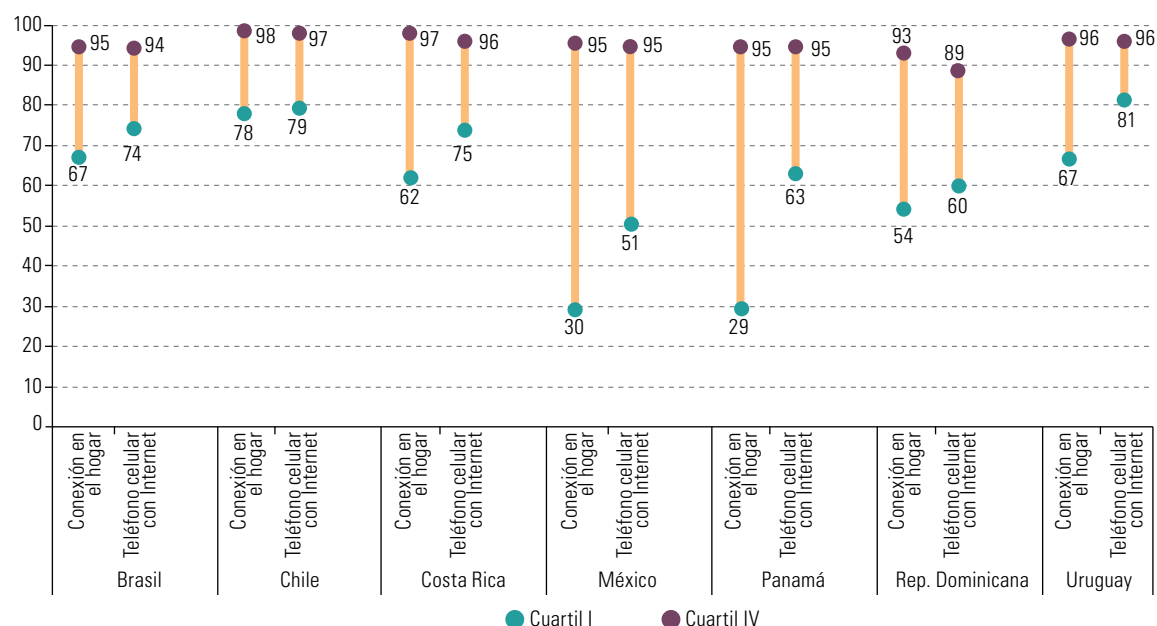
**Gráfico 4 | América Latina (7 países): estudiantes de 15 años que tienen acceso a dispositivos digitales en el hogar, según tipo de dispositivo y cuartil socioeconómico y cultural, 2018**  
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018.

El acceso a conexión a Internet es bastante más extendido y, con la excepción de México y Panamá, las brechas por nivel socioeconómico y cultural son menores (véase el gráfico 5). Se puede observar el papel que desempeña la conectividad móvil para ampliar estas oportunidades. El resultado de este y otros análisis previos demuestra que las formas de acceso disponibles son diversas y complejas, lo que implica que no es suficiente tener acceso a Internet, porque no todas las modalidades ofrecen las mismas oportunidades de uso y aprovechamiento, ya que estas también dependen en gran medida de la calidad de la conexión y el tipo de dispositivo (Trucco y Palma, 2020). En consecuencia, es importante fortalecer el acceso real de las poblaciones menos favorecidas, ya que muchas veces el acceso a Internet móvil se produce a través de planes de prepago que proporcionan muy pocos minutos disponibles para poder navegar o utilizar las plataformas de aprendizaje y otros canales que se están empleando para la continuidad de los estudios.

**Gráfico 5 | América Latina (7 países): estudiantes de 15 años que tienen acceso a Internet en el hogar, según tipo de conexión y cuartil socioeconómico y cultural, 2018**  
(En porcentajes)

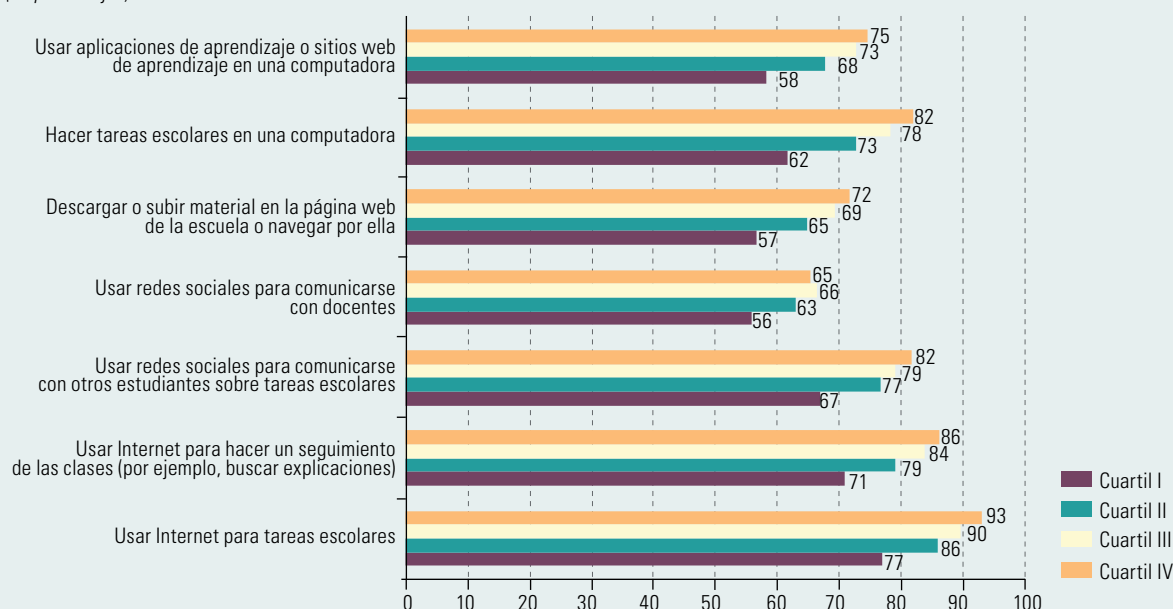


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018.

La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que —más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia— dificulta la socialización y la inclusión en general. Es preciso entender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, porque no se trata solo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes, docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este proceso de aprendizaje que hoy se realiza en el hogar. Por lo mismo, es central que las políticas de promoción de un acceso más igualitario a la tecnología comiencen por reconocer estas diferentes dimensiones que estructuran las desigualdades sociales en la región y trabajar intencionalmente para revertirlas.

En el gráfico 6 se puede observar que ya en 2018 la mayoría de los estudiantes de 15 años de los siete países de la región que participaron en la prueba PISA realizaban una serie de actividades relacionadas con el trabajo escolar mediante el uso de las TIC: comunicarse con los docentes, hacer tareas y buscar material en Internet como parte de una investigación o para hacer seguimiento de contenidos de estudio, entre otras. Esto implica que entre estos jóvenes había un camino avanzado en un proceso que se aceleró rápidamente en el contexto de la pandemia de COVID-19. Sin embargo, no todos los estudiantes tienen esta experiencia previa y, además, las diferencias por nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes son marcadas en cuanto a la realización de todas las actividades: cuando es mayor el nivel socioeconómico y cultural, mayor es la proporción de estudiantes que tienen experiencia en la actividad (véase el gráfico 6). A las diferencias socioeconómicas y culturales, se suma el hecho de que la realización de actividades en línea también difiere según la edad y aumenta de manera importante en la adolescencia. Es en la adolescencia cuando comienza el acercamiento a Internet a través de actividades relacionadas con la socialización y el entretenimiento, por lo que es probable que los niños y niñas de primaria estén en desventaja para asumir esta continuación de estudios de manera virtual a través de Internet (Trucco y Palma, 2020).

**Gráfico 6 | América Latina (7 países)<sup>a</sup>: estudiantes de 15 años que realizan actividades con Internet, según tipo de actividad y cuartil socioeconómico y cultural, 2018**  
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018.

<sup>a</sup> Promedio simple de los valores del Brasil, Chile, Costa Rica, México, Panamá, la República Dominicana y el Uruguay.

Prepararse, a mediano y largo plazo, para reducir la brecha digital en este sentido más profundo pone en marcha sinergias virtuosas de inclusión social y cultural para la infancia y la adolescencia, generando oportunidades para toda la vida y para enfrentar futuras crisis. Más allá de las habilidades y actividades educativas asociadas al aprendizaje cognitivo, es muy relevante formar para el autocuidado y el desarrollo efectivo de estrategias para la gestión de riesgos, así como formar a los estudiantes en su protección como usuarios de Internet, particularmente considerando las actuales circunstancias de incremento del tiempo de conexión de niños, niñas y adolescentes. No todos ellos están preparados de la misma manera en relación con los conocimientos, actitudes y aprendizajes específicos requeridos para desarrollar y poner en práctica estrategias de autocuidado que les permitan aprovechar las oportunidades que brinda Internet y disminuir los riesgos o saber enfrentarlos (Trucco y Palma, 2020). Tampoco están preparados todos los docentes para conducir y promover la continuidad de estudios en esta modalidad, como se verá más adelante.

En este sentido, la UNESCO desarrolló ya en 2008 un conjunto de estándares para ayudar a los encargados del diseño de políticas y el desarrollo de currículos a identificar las habilidades que los docentes necesitan para poner la tecnología al servicio de la educación. Los estándares fueron actualizados en 2011 y posteriormente en 2018 en respuesta a los avances tecnológicos y a la nueva visión de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que incorpora los principios de equidad e inclusión. El documento, denominado *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*, incluye 18 competencias organizadas en torno a 6 aspectos de la práctica profesional de los docentes (comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas, currículo y evaluación, pedagogía, aplicación de competencias digitales, organización y administración, y aprendizaje profesional de los docentes) y en 3 niveles de uso pedagógico de las TIC por parte del profesorado: adquisición, profundización y creación de conocimientos (UNESCO, 2019a).

La idea subyacente es que el profesorado que cuente con competencias para usar las TIC en su práctica profesional dispone de mejores elementos para brindar una educación de calidad y para guiar eficazmente el desarrollo de las competencias del alumnado en materia de TIC. A pesar de la existencia de estos estándares, son aún limitados los casos de instituciones que los han adoptado para transformar sus procesos de formación docente inicial, a fin de preparar a las futuras generaciones de docentes en lo referente a las competencias necesarias para la educación del siglo XXI.



## IV. Adaptación de los procesos de evaluación

Un aspecto muy relevante es la evaluación y monitoreo de los aprendizajes —así como la retroalimentación— para conocer el progreso de las y los estudiantes y tomar las acciones pedagógicas pertinentes a fin de mejorarlo.

Las actividades de educación a distancia han reafirmado la función formativa de la evaluación. La información sobre el aprendizaje individual de cada estudiante, a través de ejercicios de diagnóstico y de seguimiento, permite a las y los docentes proporcionar retroalimentación a sus estudiantes y modificar sus estrategias pedagógicas para que sean más efectivas. El desarrollo de instrumentos de evaluación formativa y de autoevaluación permite, además, fomentar los procesos de evaluación a cargo de las y los docentes en conjunto con sus estudiantes, para evaluar el avance de estos con respecto a las metas de aprendizaje propuestas.

Igualmente, se hace necesario el desarrollo de orientaciones o ajustes normativos para resolver asuntos como la promoción de las y los estudiantes y la aplicación de evaluaciones estandarizadas o de gran escala. Algunos países han optado por evitar la repetición y proyectar la continuidad y la recuperación educativa para los años siguientes, así como por cancelar o postergar las evaluaciones, o bien aplicar enfoques y metodologías alternativos para examinar y validar el aprendizaje.

Según datos recopilados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), en abril de 2020 varios países de América Latina comenzaron a tomar decisiones con respecto a la administración de evaluaciones a gran escala. Por ejemplo, en México se ha introducido una alternativa de evaluación que compensa el hecho de que no se apliquen las pruebas y evaluaciones de mayor interés, como la evaluación del portafolio de aprendizaje, sin examen de final año para el presente período escolar. En el Ecuador, por otro lado, se postergarán algunos exámenes de calificación para profesionales de la educación y se están analizando métodos alternativos para las evaluaciones nacionales de estudiantes. Otros países han optado por la suspensión de ciertos procesos nacionales de evaluación, como es el caso de la Argentina con la evaluación en escuelas de jornada extendida, Costa Rica con las Pruebas Nacionales para el Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades (FARO) en enseñanza primaria y la República Dominicana con la Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercer Grado de Primaria. En varios de estos casos, los países deben sortear además los problemas que implica la suspensión de actividades fijadas por ley y cuyos resultados sirven de insumo para la generación de indicadores o la toma de decisiones determinadas en los respectivos planes nacionales o locales de educación.

Debido a la importancia de la información que proveen y a su utilidad para los sistemas educativos, la realización de estos exámenes requiere de condiciones ideales que aseguren la equidad y la confiabilidad en su aplicación y utilización de la información que surge de ellos. La situación actual dista de ser ideal para este fin y los países tendrán que priorizar objetivos mayores por sobre la aplicación habitual de instrumentos de evaluación.

La responsabilidad que tienen en estos momentos los países en el sentido de definir la estrategia a seguir en lo referente a sus procesos evaluativos no es un tema menor dentro de todas las decisiones que están tomando. Si bien no existen soluciones universales, es relevante tomar en cuenta algunas consideraciones mínimas. En primer lugar, es necesario sopesar la oportunidad y la utilidad de la evaluación para proporcionar retroalimentación a las y los estudiantes, y monitorear sus aprendizajes y los efectos de las estrategias desplegadas en el contexto actual, con miras a la reapertura de escuelas. En segundo lugar, deben buscarse mecanismos que aseguren la equidad del proceso evaluativo, considerando que la actual crisis está afectando diversos aspectos de la preparación del alumnado para estos exámenes, incluidos el progreso en los aprendizajes, la disponibilidad de infraestructura e incluso el estado y el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Finalmente, se debe recordar que no existe una receta única para todos los países. La pandemia está afectando de diferente manera —y con distinta intensidad— a cada país, y ante la forma en que evoluciona la crisis se requieren respuestas rápidas, innovadoras y adecuadas a las necesidades locales. Para ello, resulta fundamental contar con experiencias de otros países y consultar al personal docente y a expertos del sector académico y de otros sectores con el fin de ampliar las posibilidades de trabajar el currículo y las formas de evaluación.

## V. Necesidades de apoyo a docentes y directivos escolares

El profesorado y el personal educativo en su conjunto han sido actores fundamentales en la respuesta a la pandemia de COVID-19 y han debido responder a una serie de demandas emergentes de diverso orden durante la crisis sociosanitaria. La mayoría del magisterio no solo ha debido replanificar y adaptar los procesos educativos, lo que incluye ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo, entre otros aspectos, sino que también ha debido colaborar en actividades orientadas a asegurar condiciones de seguridad material de las y los estudiantes y sus familias, como la distribución de alimentos, productos sanitarios y materiales escolares, entre otros. El profesorado y el personal educativo ha debido enfrentar las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de las y los estudiantes y sus familias, dimensión que ha cobrado creciente relevancia durante la pandemia.

La acción pedagógica y las nuevas demandas encuentran al personal docente con una formación y una disponibilidad de recursos que tienden a ser insuficientes para los retos que supone adecuar la oferta y los formatos pedagógicos a estudiantes en entornos desfavorecidos. Ya antes de la pandemia el personal docente de la región contaba con pocas oportunidades de formación para la inclusión (UNESCO, 2018) o para el trabajo con estudiantes en contextos menos favorecidos y de mayor diversidad (UNESCO, 2013).

Además, las nuevas condiciones han requerido que el profesorado utilice plataformas y metodologías virtuales con las que no necesariamente se encontraba familiarizado. Aunque la mayoría de los países de América Latina participantes en la última encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS) de la OCDE (2019) informan que el profesorado ha recibido formación en herramientas de TIC para la enseñanza en la educación inicial (en niveles que llegan al 64% en el Brasil, el 77% en Chile, el 75% en Colombia, el 77% en México y el 53% en la Ciudad de Buenos Aires), las y los docentes de estos países consideran que tienen una alta necesidad de formación en esta materia, que ocupa el segundo lugar entre las más demandadas. Igualmente, un alto porcentaje del personal directivo (el 59% en el Brasil, el 64% en Colombia, el 44% en México y el 39% en la Ciudad de Buenos Aires) declara que la tecnología digital de la que disponen sus centros educativos es inadecuada o insuficiente (OCDE, 2019).

De acuerdo con una encuesta realizada en México (Mancera Corucera, Serna Hernández y Barrios Belmonte, 2020), las estrategias de trabajo a distancia incluyen las tareas de llenado de libros o guías de estudio, la solicitud de trabajos, la realización de videos explicativos de los contenidos, el trabajo en páginas web específicas y la realización de clases virtuales. No obstante, las clases virtuales y la realización de videos son mucho más comunes en las escuelas privadas (donde el 56% y el 43% del profesorado recurre a estas actividades, respectivamente) que en el resto de las escuelas (donde dicha proporción no llega al 10%).

La necesidad de ajuste a las condiciones de la educación a distancia se ha traducido, asimismo, en un conjunto de responsabilidades y exigencias que aumentan significativamente el tiempo de trabajo que las y los docentes requieren para preparar las clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimiento a sus estudiantes en formatos diversos. Por ejemplo, en Chile, una encuesta de autoaplicación muestra que el 63% de las y los docentes considera que está trabajando más o mucho más que antes, y más de la mitad estima que tiene menos condiciones que antes de la pandemia para realizar de buena manera el trabajo pedagógico y para compatibilizar apropiadamente los tiempos de trabajo doméstico y trabajo pedagógico. Esto es especialmente grave entre las profesoras, cuyas respuestas alcanzan una diferencia de 10 puntos porcentuales en comparación con las de los profesores (Elige Educar, 2020). En América Latina y el Caribe, el cuerpo docente está conformado mayoritariamente por mujeres: en la enseñanza preprimaria ellas representan el 95,5%, en la primaria el 78,2% y en la secundaria el 57,8% (IEU, 2018). Antes de la pandemia, las mujeres docentes debían enfrentar jornadas laborales dobles, que incluían no solo su trabajo en el aula, sino también las labores docentes fuera de ella (tareas administrativas, planificación y preparación de clases, entre otras), así como el trabajo doméstico y de cuidado no remunerado.

Adicionalmente, las oportunidades de continuar las labores de enseñanza a distancia son muy desiguales entre las diferentes zonas territoriales y sectores sociales en cada país. Por ejemplo, en México, una encuesta realizada entre casi 4.000 docentes de los niveles preescolar, primario y secundario de las 32 entidades federativas revela que, en promedio, el 85% del profesorado

encuestado está llevando a cabo procesos de educación a distancia. Sin embargo, en la región más pobre del país, el 20 de abril de 2020 solo el 64% de las y los docentes se encontraban trabajando a distancia (Mancera Corucera, Serna Hernández y Barrios Belmonte, 2020). La misma encuesta muestra diferencias significativas entre las escuelas públicas y las privadas. El tiempo dedicado a la educación a distancia varía considerablemente entre las y los docentes de centros educativos privados, donde el 24% de la planta docente dedica 7 horas o más al día, y aquellos de centros públicos, donde el 64% dedica 2 horas o menos. Las mismas diferencias pueden observarse en la percepción de las y los docentes acerca de la dificultad que representa el reto de la educación a distancia; en promedio, la mitad de las personas encuestadas afirman que la adaptación es muy difícil, pero esta percepción se acentúa en las regiones menos favorecidas (llega al 70% de los docentes en el sur del país), en contraste con las escuelas privadas, donde solo el 37% comparte dicha percepción.

Según otra encuesta realizada en Chile, el 56% de las y los docentes envían guías o recursos pedagógicos (físicos o virtuales) a sus estudiantes, pero no dictan clases. Solo el 18% informa que está haciendo clases en vivo, que se concentran en los colegios particulares y en la enseñanza secundaria, y el 22% declara que envía clases grabadas (no sincrónicas) (Educar Chile, 2020). Una tercera encuesta en Chile, dirigida a docentes, revela que las actividades pedagógicas durante la pandemia se basan principalmente en el envío de actividades (81%) y tareas (75%) para el trabajo autónomo de las y los estudiantes; no obstante, solo un 9% de los docentes consideran que la mayoría de sus estudiantes cuentan con hábitos para estudiar de forma autónoma y una cuarta parte de ellos cree que sus estudiantes tienen las habilidades necesarias para usar aplicaciones de trabajo a distancia (SUMMA, 2020).

La disponibilidad de las TIC en los hogares de las y los estudiantes parece determinante del tipo de oportunidades y recursos educativos a los que se puede recurrir durante la pandemia, así como también de aquellos que se podrán aprovechar después de ella. Como se mencionaba antes, la brecha digital y la desigualdad en cuanto a las condiciones materiales de los hogares y las escuelas representan un reto mayúsculo que debe ser atendido. Igualmente, en aquellos entornos que lo permiten, el acompañamiento a las y los docentes y la formación docente resultan clave para la utilización de las nuevas tecnologías en educación.

Estos nuevos formatos requieren de docentes formados y empoderados para que puedan tomar decisiones pedagógicas sobre la base de los lineamientos curriculares definidos en cada país y las condiciones y circunstancias de sus estudiantes. Si bien durante la pandemia muchos actores se han visto impulsados a poner a disposición materiales y recursos en diferentes plataformas, el cuerpo docente necesita tiempo y orientación para explorarlos, conocerlos y contar con criterios para la toma de decisiones sobre su uso.

Desde el punto de vista pedagógico, la virtualidad supone el riesgo de pérdida del vínculo presencial y puede generar tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes, o por las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas. Esto es especialmente cierto en los niveles iniciales de educación, en particular en el preescolar y el primario, en los que se requiere un trabajo coordinado con padres, madres o cuidadores para el acompañamiento y la mediación de los procesos de niños y niñas.

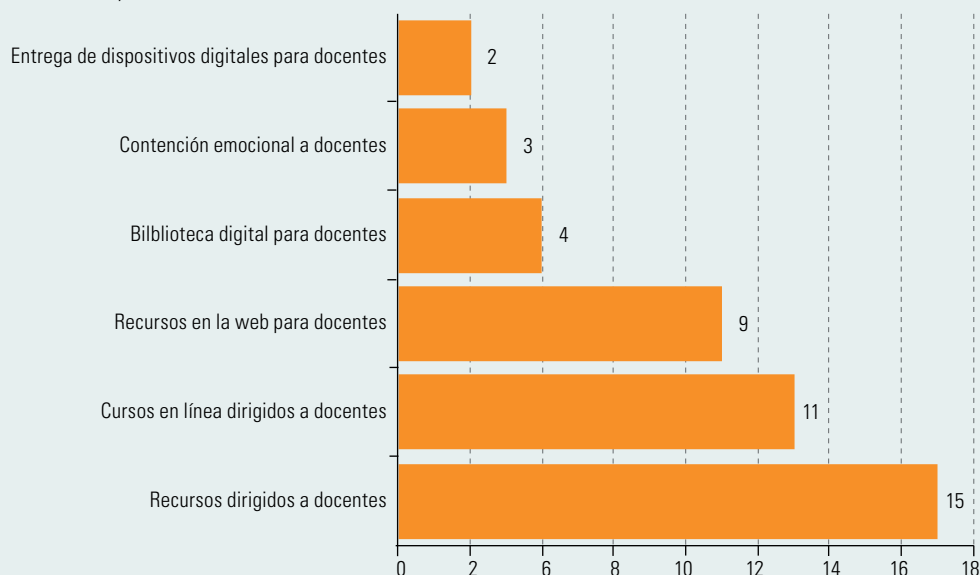
Desde el punto de vista social, el aumento del desempleo y la pobreza (CEPAL, 2020b), sumado a mayores niveles de violencia doméstica y de problemas de salud física y mental, redundan en que todo el personal de las escuelas se vea enfrentado a las dificultades y tensiones que experimentan las familias, sin contar, en muchos casos, con los recursos materiales o profesionales necesarios para abordarlas. Esta situación genera desgaste emocional, agobio y estrés entre el personal docente.

Para el diseño e implementación de las respuestas educativas a la crisis sociosanitaria se requiere de la participación activa de todos los actores educativos, tanto durante los períodos de confinamiento como en el proceso de reapertura de las escuelas. Los equipos directivos requieren ser fortalecidos en la búsqueda de respuestas organizativas, pedagógicas y de apoyo al cuerpo docente, que sean creativas y contextualizadas y que permitan abordar la continuidad de los aprendizajes, el apoyo socioemocional y el fortalecimiento del rol social de las escuelas. Asimismo, es fundamental empoderar al profesorado y al personal educativo para que pueda tomar decisiones pedagógicas contextualizadas y flexibles, manteniendo un adecuado equilibrio entre la autonomía y el otorgamiento de apoyo.

Además, es fundamental considerar las propias exigencias en materia de crianza, cuidados y subsistencia que tienen quienes trabajan en la educación. Un porcentaje relevante del cuerpo docente y de otros trabajadores de la educación no cuenta con contrato fijo, trabaja para más de un empleador o lo hace por horas o asignaturas. De acuerdo con la información de la encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS), en el Brasil, Colombia, México y la Ciudad de Buenos Aires entre el 72% y el 79% de los docentes tienen un contrato permanente, mientras que en Chile dicha proporción alcanza solo al 62%. La inestabilidad o la sobrecarga laboral limitan las posibilidades de las y los docentes de seguir dando continuidad al aprendizaje y aumentan los problemas de desempleo y precarización de sus condiciones, incluida la remuneración.

De acuerdo con la sistematización de las respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis originada por la pandemia de COVID-19 realizada por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE), en la mayoría de los países considerados (15 de un total de 18) se han proporcionado recursos de diversa índole a las y los docentes (véase el gráfico 7). Estos se han concentrado en la provisión de cursos en línea (11 países) y recursos en la web para docentes (9 países). Otros recursos dirigidos a docentes como parte de las respuestas educativas ante la crisis son: la provisión de bibliotecas digitales (4 países), la contención emocional (3 países) y la entrega de dispositivos digitales (2 países).

**Gráfico 7 | América Latina (18 países): iniciativas gubernamentales de apoyo a los docentes en el marco de la crisis generada por la pandemia de COVID-19, según tipo de apoyo**  
(En número de países)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), "Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19", 2020 [en línea] [https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas\\_educativas\\_covid\\_19](https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19).

Nota: Los 18 países latinoamericanos considerados en esta sistematización son: Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de). Fecha de la última actualización: 8 de junio de 2020.

En cuanto a la provisión de cursos en línea para docentes, varios de ellos se han concentrado en el desarrollo y la mejora de habilidades digitales en el contexto de la educación virtual a distancia. Por ejemplo, en el Estado Plurinacional de Bolivia se ha puesto a disposición el curso Formación del Profesor Digital (Dirección Departamental de Educación La Paz, 2020). El Ministerio de Educación del Ecuador, por otro lado, presentó el curso de autoaprendizaje para docentes Mi Aula en Línea (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020). En Colombia, mediante el Plan Padrino, se ha buscado promover el fortalecimiento de capacidades y el intercambio de experiencias pedagógicas entre instituciones de educación superior en torno al uso y la apropiación de las TIC en los procesos formativos (Ministerio de Educación de Colombia, 2020a). En El Salvador, a través de un modelo de formación en cascada, se ha iniciado un proceso de capacitación de 100 especialistas técnicos del Ministerio de Educación para brindar asistencia técnica en el marco del fortalecimiento de capacidades para la educación virtual; se espera que dichos especialistas impartan a su vez esta formación a los 46.000 docentes del sistema educativo público (Ministerio de Educación de El Salvador, 2020a).

Otros países también han centrado su respuesta formativa dirigida a los docentes en temas de cuidado de la salud. En el caso del Uruguay, el Departamento de Formación de la Dirección Sectorial de Gestión Humana del Consejo Directivo Central (CODICEN) ha ofrecido un curso virtual a todos los docentes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en temas de promoción y prevención en materia de salud (véase ANEP, 2020). Un caso diferente, pero que cabe mencionar, se presenta en Nicaragua, cuyas escuelas hasta la fecha de elaboración de este informe han permanecido abiertas, por lo que, en vez de cursos en línea, las autoridades han impartido directrices y orientaciones por medio de talleres de capacitación de docentes y directivos en torno a medidas preventivas en materia de salud y hábitos saludables (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2020).

Respecto a la entrega de dispositivos digitales para docentes, en El Salvador, como parte del proceso de digitalización de la educación, se trabaja en la adquisición de equipo tecnológico para el 100% de los estudiantes y docentes del sector educativo público (Ministerio de Educación de El Salvador, 2020b). En el caso de la Argentina, existen propuestas de ofrecer créditos del Banco de la Nación Argentina a una tasa subsidiada para que las y los docentes puedan comprar computadoras (Molina, 2020). Un caso que vale la pena destacar es el del Paraguay, donde, pese a que no se han distribuido equipos directamente a docentes, se optó por priorizar la entrega de 2.500 computadoras portátiles con acceso a Internet a 504 instituciones educativas de comunidades indígenas. Dicha decisión se basa en la ausencia de circulación comunitaria del coronavirus en esas comunidades, sumada a que su modo de convivencia familiar y comunitaria implica que “la escuela está dentro de la comunidad” y, por ende, han mantenido el vínculo con sus docentes (Presidencia de la República del Paraguay, 2020).

Los Gobiernos y los proveedores de educación enfrentan el desafío de preservar el empleo, los salarios y los beneficios del cuerpo docente, poniendo especial atención en promover su bienestar. El ininterrumpido compromiso con las y los docentes para asegurar su retorno a la escuela será un factor crítico para garantizar que los niños y las niñas también lo hagan.

Sobre la base del escenario descrito, puede afirmarse que las y los docentes requieren apoyo prioritario, durante el período de confinamiento y en los procesos de reapertura de las escuelas, en al menos las siguientes áreas:

- Formación, asesoría y recursos para trabajar en diferentes formatos de educación a distancia, incluida formación en competencias y metodologías para uso educativo de las TIC y otras plataformas de enseñanza y aprendizaje a distancia, y en criterios para la toma de decisiones curriculares contextualizadas y flexibles, evaluación y retroalimentación para el aprendizaje.
- Apoyo para mantener y profundizar los avances en la innovación metodológica y la implementación de formas alternativas de enseñanza, incorporando una apertura del currículo hacia lo lúdico y contextualizando la situación vivida, y en estrategias educativas para el aceleramiento y la recuperación de aprendizajes de las y los estudiantes que han sido más perjudicados durante la pandemia.
- Resguardo prioritario de la salud y apoyo socioemocional, junto con el desarrollo de competencias para la enseñanza en materia de habilidades socioemocionales a las y los estudiantes y sus familias.
- Garantía de continuidad laboral y de condiciones laborales y contractuales decentes.
- Fortalecimiento de las redes locales de profesorado mediante espacios de apoyo, aprendizaje y elaboración de propuestas colaborativas de abordaje del trabajo curricular, pedagógico y de apoyo socioemocional.

## VI. Impacto psicológico y socioemocional en la comunidad educativa

Las medidas de confinamiento significan, para gran parte de la población, vivir en condiciones de hacinamiento por un período prolongado, lo que tiene graves implicancias para la salud mental de la población y en el aumento de la exposición a situaciones de violencias hacia niños, niñas y adolescentes. De acuerdo con CEPAL/UNICEF (2020), el 51,2% de niñas, niños y adolescentes que viven en zonas urbanas en América Latina reside en hogares con algún tipo de precariedad habitacional. Dos de cada diez viven en condiciones de precariedad habitacional moderada y tres de cada diez enfrentan situaciones de precariedad habitacional grave. Es decir, más de 80 millones de



niñas, niños y adolescentes de zonas urbanas enfrentan algún tipo de privación en sus condiciones habitacionales y unos 18 millones residen en hogares con precariedad habitacional grave. La investigación ha demostrado la importante relación que existe entre las privaciones en el contexto habitacional y la vulneración de otros derechos de la infancia. El hacinamiento impide contar con un espacio adecuado para estudiar y descansar, lo que repercute en el desarrollo cognitivo en la infancia y las trayectorias laborales y de bienestar en la adultez, a la vez que favorecen una mayor propensión a situaciones de abuso (CEPAL/UNICEF, 2020).

En situaciones de emergencia, las escuelas son un lugar fundamental para el apoyo emocional, el monitoreo de riesgos, la continuidad de los aprendizajes y el apoyo social y material para las y los estudiantes y sus familias. Las respuestas deben responder a la diversidad de situaciones de cada familia y comunidad y a sus necesidades de apoyo. Mantener el bienestar psicológico, social y emocional es un desafío para todos los miembros de las comunidades educativas: estudiantes, familias, docentes y asistentes de la educación. Quienes trabajan en la educación, las familias y las comunidades necesitan desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. En ese marco, el aprendizaje socioemocional es una herramienta valiosa para mitigar los efectos nocivos de la crisis sociosanitaria y una condición para el aprendizaje. Ello requiere acompañamiento, apoyo y recursos especialmente orientados a esta dimensión.

Un ejemplo de entrega de recursos para la contención emocional es el de Chile, cuyo Ministerio de Educación (MINEDUC) ha elaborado una serie de recursos sobre apoyo socioemocional dirigidos a la comunidad educativa. En el caso del profesorado, se entregó una guía con orientaciones para el autocuidado y el bienestar socioemocional en el contexto de crisis sanitaria, asociado a una Bitácora Docente para el desarrollo de un trabajo personal y autónomo de aprendizaje socioemocional a partir de su propia experiencia, para que luego puedan transmitirlo a sus estudiantes (MINEDUC, 2020a). El Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) de la República Bolivariana de Venezuela ha elaborado también un plan de apoyo psicosocial para estudiantes, docentes y familias (MPPE, 2020), al igual que ocurre en Cuba, donde se han publicado cuatro folletos sobre educación para la atención socioemocional ante desastres naturales, tecnológicos y sanitarios en el país (UNESCO, 2020).

Poner el aprendizaje socioemocional en el centro de la repuesta educativa brinda la oportunidad para la transformación y el desarrollo de un currículo más integral y humanista, que incorpore dimensiones fundamentales del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (vinculado a la ciudadanía, la salud, la sostenibilidad, la igualdad de género y los derechos humanos, entre otros aspectos) con comunidades educativas centradas en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje socioemocional no debe entenderse solo como apoyos individuales y contingentes, sino como un proceso de aprendizaje permanente, tanto en los períodos de confinamiento y educación a distancia como en el plan de retorno escolar. El personal docente y educativo necesita apoyo y formación para el aprendizaje socioemocional, entendiéndolo como una dimensión central del proceso educativo que debe ser desarrollado transversalmente en todas las actividades escolares.

## VII. Priorización de grupos vulnerables

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se concibe a la educación como un factor clave para el cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y para alcanzar mayores niveles de bienestar, prosperidad y sostenibilidad ambiental. Es por ello que en su ODS 4 se expresa el compromiso de la comunidad internacional de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas.

El ODS 4 resalta la equidad y la inclusión como principios orientadores y como objetivos en sí mismos, asumiéndose que “ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” (UNESCO, 2016b, pág. 7). Por lo mismo, en la Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, los Estados Miembros se comprometieron a “hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (UNESCO, 2016b, pág. 7) para lo cual los esfuerzos en las políticas de educación deben centrarse en los grupos más desfavorecidos.

La intención política de no dejar a nadie atrás, junto con el compromiso de llegar a los grupos más desfavorecidos permea la Agenda 2030 y resulta prometedora en el sentido de que las necesidades, los deseos y las expectativas de los grupos más pobres y marginados se coloquen en el centro de las decisiones de política pública, en un ejercicio de justicia y de rectificación de su histórica condición subalterna (Vargas, 2019). En el contexto de la pandemia, este mandato de priorizar a los grupos más desfavorecidos se vuelve ineludible, principalmente para evitar que esta profundice las actuales condiciones de desigualdad.

La Agenda 2030 y el ODS 4 identifican a la niñez, la juventud, las personas con discapacidad, aquellas que viven con VIH/sida, las personas mayores, los pueblos indígenas, las personas refugiadas, desplazadas internas y migrantes (ONU, 2015, párr. 23) como aquellos grupos cuyo desarrollo se debe priorizar. En la región, las brechas por condición étnica y racial en el acceso y el logro educativo también son muy relevantes y se asocian a una exclusión y discriminación histórica y estructural hacia la población afrodescendiente e indígena (CEPAL/UNICEF, 2019; CEPAL, 2017 y 2018). La combinación de estos ejes de desigualdad social refuerza los círculos de exclusión y de vulnerabilidad.

En este sentido, y debido a que la desigualdad ha sido puesta de manifiesto y exacerbada por la pandemia, las opciones de política que se diseñen para la educación en la actual coyuntura deben reconocer deudas históricas con estos grupos para garantizar su derecho a la educación, tanto en lo referido a la disponibilidad y el acceso a oportunidades de aprendizaje, como a la provisión de una educación de calidad, relevante y adaptada a sus condiciones, necesidades y aspiraciones (Vargas, 2019). Desde el punto de vista de la continuidad educativa, es relevante considerar las necesidades y respuestas diversas que requieren distintos grupos, incorporando respuestas pedagógicas sensibles y pertinentes a las diferencias culturales, lingüísticas, de género y de accesibilidad.

Una situación particular que ha de atenderse es el riesgo de desvinculación educativa y abandono escolar de estos grupos más vulnerables a los efectos de la pandemia y la consecuente crisis sanitaria, social y económica. Para evitar la interrupción definitiva de las trayectorias escolares se deben implementar medidas en el corto y mediano plazo. En el corto plazo, es preciso promover la continuidad del vínculo de niños, niñas y adolescentes con mayor probabilidad de desvinculación educativa y agotar los medios posibles para favorecer la continuidad en el aprendizaje. En el mediano plazo, es necesario generar mecanismos que aseguren que no exista un perjuicio pedagógico ni en la promoción en el caso de estudiantes que no han logrado una continuidad en los aprendizajes en este período. Ello implica articular medidas como la eliminación de la repetición, establecer mecanismos de continuidad curricular flexibles junto con estrategias de apoyo para la recuperación y aceleración de aprendizajes. Estas medidas pedagógicas deberán complementarse con medidas de apoyo socioemocional y de seguridad social y financiera para los estudiantes y sus familias. La articulación con otras políticas de protección y garantía de los derechos de la infancia y de protección social para familias con hijos dependientes son esenciales para poder llegar de mejor manera a las familias en situación de vulnerabilidad.

## **A. El impacto de la pandemia: dimensiones de género y afectaciones múltiples**

La experiencia muestra que las emergencias sanitarias se caracterizan por impactos diferenciados dependiendo del género, y que los esfuerzos de preparación y respuesta deben interpretar dichas dimensiones, tanto para evitar la profundización de las desigualdades como para aprovechar las oportunidades de promover la igualdad de género. En este sentido, la pandemia de COVID-19 no es diferente.

Para muchas mujeres y niñas, el confinamiento significa una exacerbación de la carga de trabajo de cuidados no remunerados que, a su vez, tiene consecuencias en su aprendizaje. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2018), en tiempos “normales” las mujeres realizan tres veces más trabajo de cuidados no remunerados que los hombres. Con el cierre de escuelas, este desequilibrio se profundiza aún más y muchas asumen múltiples responsabilidades simultáneas: el trabajo a distancia, el cuidado de niñas, niños y familiares, la supervisión de los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, y el trabajo doméstico no remunerado. Esto agrava una situación que ya era dispar: antes de la pandemia, en países como Bolivia (Estado Plurinacional de), Guatemala y Nicaragua, el tiempo que las niñas invertían en cuidados era de entre 3 y 4 horas diarias, mientras que en el caso de los niños no superaba las 2,8. Asimismo, en el Ecuador las niñas trabajaban en quehaceres domésticos 3,8 horas semanales más que los niños (CEPAL/UNICEF, 2016).

En relación con los riesgos, uno de los más grandes que deben enfrentar las mujeres y niñas en el contexto de la pandemia es la violencia. En un examen reciente de la literatura (UK Aid Direct, 2020) se observaron elevados niveles de violencia de género en epidemias pasadas, y se determinó que las formas más comunes se relacionaban con la violencia entre parejas, la explotación y el abuso sexual. Las cuarentenas prolongadas, el hacinamiento, la precariedad económica y la pobreza creciente a causa de la pandemia ya han incrementado el número de denuncias sobre incidentes de violencia de género en la región, incluidos actos de violencia contra mujeres y niñas, lo que confirma la exacerbación de vulnerabilidades preexistentes (ONU-Mujeres, 2020; CIM, 2020). Este aumento ocurre en circunstancias en que los servicios responsables de la salud, la seguridad y la protección han debido ser reasignados a la respuesta a la pandemia. Asimismo, las estimaciones de Naciones Unidas (2020) indican que por cada tres meses que continúe el confinamiento, habrá 15 millones de casos adicionales de violencia de género en el mundo. Junto con los profundos impactos físicos y psicosociales de presenciar un acto de violencia, la UNESCO (2019b) ha informado que esta experiencia puede tener implicaciones inmediatas y de largo plazo en el aprendizaje y bienestar de niñas, niños y adolescentes, así como en el aumento de la violencia escolar.

Considerando la situación de cierre de escuelas en América Latina y el Caribe, es posible asumir que las adolescentes se encuentran expuestas a un mayor riesgo de enfrentar diversas formas de abuso. En contextos de desastre y otras epidemias, como la crisis del ébola en África, los cierres de escuelas llevaron a un aumento del matrimonio precoz y forzado (Plan International, 2014), al comercio sexual destinado a cubrir necesidades básicas (Risso-Gill y Finnegan, 2015) y al abuso sexual (Korkoyah y Wreh, 2015), mientras que el embarazo adolescente aumentó hasta en un 65% en algunas comunidades (PNUD, 2015). Las estudiantes de hogares vulnerables, localidades afectadas por crisis y lugares con escasa supervisión de niños y niñas verán aumentar el riesgo de este tipo de violencia. De acuerdo con un informe de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), América Latina y el Caribe ya presentaba preocupantes cifras de embarazo precoz y no planificado antes de la pandemia, siendo la tasa de fecundidad en adolescentes de la región la segunda más alta del mundo (OPS/UNFPA/UNICEF, 2018). Sin embargo, este riesgo no solo afecta a las adolescentes, sino también a las niñas menores de 14 años víctimas de violación. Algunos datos muestran que, en 2017, Bolivia (Estado Plurinacional de), Guatemala, Honduras, el Paraguay y el Perú registraron entre 700 y 2.100 embarazos de niñas de entre 10 y 14 años (OPS/UNFPA/UNICEF, 2018), situación que puede agravarse en el contexto actual e impedir el retorno a clases una vez que las escuelas vuelvan a abrir sus puertas.

Estos impactos diferenciados por género agravan situaciones de vulnerabilidad y afectación de los derechos que ya experimentaban las mujeres y las niñas de América Latina y el Caribe. Este contexto, a su vez, determina sus posibilidades de participar de las modalidades de aprendizaje alternativas implementadas por muchos países de la región. En este sentido, resulta fundamental el despliegue de respuestas basadas en exhaustivos análisis de género, garantizando la participación de las mujeres y las niñas en su diseño, implementación, monitoreo y evaluación.

## VIII. A modo de cierre

Las respuestas que han implementado los diversos países han mostrado que existen iniciativas innovadoras y prácticas prometedoras, así como importantes avances en un tiempo récord para garantizar la continuidad del aprendizaje. Además, se observa que los sistemas educativos nacionales se enfrentan a problemas y desafíos sistémicos que exigen la aplicación de estrategias a mediano y largo plazo basadas en la Agenda 2030 y el ODS 4.

La pandemia de COVID-19 exacerbó las desigualdades sociales, la inequidad y la exclusión, al tiempo que se transformó paradójicamente en una oportunidad para el fortalecimiento de las relaciones sociales, guiadas por los sentimientos de solidaridad y colaboración en torno a la búsqueda del bien común, y también por la responsabilidad por el cuidado del otro, como una dimensión esencial del cuidado y supervivencia de uno mismo. La actual crisis ha favorecido la resignificación de nuestros vínculos sociales y, a partir de ellos, la reconstrucción de identidades y del sentido de ciudadanía, incluso en una dimensión global, en torno a una noción práctica de cómo se forja el bien común en el corto plazo, a través de grandes y pequeñas acciones colectivas en el día a día, que, sin ignorar los

conflictos dominantes que influyen en la división de nuestras sociedades, reconocen y promueven la cohesión como un elemento crítico para alcanzar un futuro común.

En este escenario, y dadas las próximas etapas de la pandemia y los fenómenos o procesos de crisis mundial futuros o con los cuales ya convivimos —como el cambio climático—, es cada vez más frecuente que en los discursos de actores clave se señale la necesidad de repensar la educación dando prioridad entre los nuevos contenidos a la preparación de las y los estudiantes para comprender la realidad, convivir y actuar en tiempos de crisis e incertidumbre, tomar decisiones a nivel individual y familiar e impulsar soluciones colectivas a desafíos urgentes que contribuyan a la transformación estructural del mundo. Esta es la esencia de la definición de educación para la ciudadanía mundial que propone la UNESCO, que busca no solamente que las personas se empoderen individualmente, sino que se apropien y construyan sus realidades sobre la base del fortalecimiento de relaciones sociales, mediante el cuidado de sí mismas y de los demás, la empatía, el respeto y el reconocimiento de la diversidad, la amistad y la solidaridad, contribuyendo así a la convivencia y cohesión sociales, necesarias para fundar las acciones colectivas.

Las respuestas nacionales que se han dado en materia de educación permiten identificar desafíos prioritarios a la hora de implementar medidas para proyectar la continuidad, la equidad y la inclusión educativa mientras dure la suspensión de clases presenciales y en los procesos de reapertura de los centros educativos:

- i) Equidad e inclusión: centrarse en los grupos de población más vulnerables y marginados —incluidos los pueblos indígenas, la población afrodescendiente, las personas refugiadas y migrantes, las poblaciones socioeconómicamente más desfavorecidas y las personas con discapacidad—, así como en la diversidad sexual y de género.
- ii) Calidad y pertinencia: centrarse en la mejora de los contenidos de los programas de estudios (relacionados con la salud y el bienestar, en particular) y en el apoyo especializado al personal docente, asegurando condiciones contractuales y laborales adecuadas, la formación docente para la educación a distancia y el retorno a clases, y el apoyo socioemocional para trabajar con las y los estudiantes y sus familias.
- iii) Sistema educativo: preparación del sistema educativo para responder ante las crisis, es decir, resiliencia a todos los niveles.
- iv) Interdisciplinariedad e intersectorialidad: planificación y ejecución centradas no solo en la educación, sino también en la salud, la nutrición y la protección social.
- v) Alianzas: cooperación y colaboración entre diferentes sectores y actores para alcanzar un sistema integrado, centrado en el alumnado y el personal educativo.

Los Estados, sus sistemas educativos y de protección social se ven enfrentados a estos desafíos, que constituyen un llamado específico al cumplimiento del derecho a la educación. Para ello, es indispensable contar con los recursos necesarios en la asignación y distribución presupuestal.

En términos de financiamiento de la educación, un análisis inicial del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE, 2020) muestra que la crisis provocada por la pandemia tendrá un impacto significativo en dos niveles:

- i) La disminución de la inversión en educación durante la crisis, así como el costo adicional que resulte de ella, y
- ii) Una esperada reducción de los recursos financieros disponibles en el futuro para el sector educativo.

Dada la proyección más reciente de la CEPAL (2020d) de una contracción de la actividad económica regional y de una caída promedio del 9,1% del PIB en América Latina y el Caribe, salvaguardar el financiamiento para la educación es una prioridad fundamental para proteger a los sistemas educativos nacionales de la exacerbación de las desigualdades en el acceso a la educación y la crisis de aprendizaje. De acuerdo con la UNESCO, según los datos disponibles de 25 países de la región, de no ser por la pandemia el gasto educativo habría aumentado un 3,6% de 2019 a 2020 (de 514.000 millones de dólares a 532.000 millones de dólares). Sin embargo, dada la contracción prevista del PIB en la región, la cantidad de recursos disponibles para la educación podría disminuir más del 9% tan solo en 2020. Toda vez que el impacto económico de la pandemia de COVID-19

todavía está evolucionando y que la recuperación puede llevar más tiempo, las consecuencias reales en el presupuesto podrían observarse recién en 2021. Por ello, es fundamental calcular los costos de los sistemas educativos nacionales y priorizar el gasto, así como garantizar la protección de la educación como un derecho humano fundamental y aprovechar el potencial transformador de la educación, no solo para construir sistemas resilientes sino también para contribuir a la recuperación social.

En síntesis, la actual pandemia de COVID-19 plantea retos importantes para los sistemas educativos y sociales de los países de la región, que deberán abordarse de manera articulada. También deja lecciones valiosas acerca de lo que es realmente prioritario para la vida en comunidad. Estos retos y estas lecciones nos brindan hoy la posibilidad de replantearnos el propósito de la educación y su papel en el sostenimiento de la vida y la dignidad humanas, para que nadie se quede atrás. En otras palabras, al tiempo que los países examinan la mejor manera de abordar las incertidumbres y reabrir sus instituciones de enseñanza en condiciones de seguridad, esta crisis ofrece una oportunidad sin precedentes para aumentar la capacidad de recuperación de los sistemas educativos nacionales y transformarlos en sistemas equitativos e inclusivos que contribuyan al cumplimiento del compromiso colectivo asumido en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

## Bibliografía

- Álvarez Marinelli, H. y otros (2020), “La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19”, *Documento para Discusión*, N° IDB-DP-00768, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID) [en línea] <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf> [fecha de consulta: 4 de agosto de 2020].
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) (2020), “Llamado a inscripción para curso dictado por formadores internos de la ANEP” [en línea] [https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/abril/200424/curso\\_promocion\\_y\\_prevenccion\\_en\\_salud\\_docente\\_anep\\_virtual\\_grupo2\\_2020-v2.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/abril/200424/curso_promocion_y_prevenccion_en_salud_docente_anep_virtual_grupo2_2020-v2.pdf).
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020a), “América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales”, *Informe Especial COVID-19*, N° 1, Santiago, 3 de abril.
- \_\_\_\_ (2020b), “El desafío social en tiempos del COVID-19”, *Informe Especial COVID-19*, N° 3, Santiago, 12 de mayo.
- \_\_\_\_ (2020c), “Pandemia del COVID-19 llevará a la mayor contracción de la actividad económica en la historia de la región: caerá -5,3% en 2020”, 21 de abril [en línea] <https://www.cepal.org/es/comunicados/pandemia-covid-19-lleva-la-mayor-contraccion-la-actividad-economica-la-historia-la>.
- \_\_\_\_ (2020d), “Enfrentar los efectos cada vez mayores del COVID-19 para una reactivación con igualdad: nuevas proyecciones”, *Informe Especial COVID-19*, N° 5, Santiago, julio.
- \_\_\_\_ (2019), *Panorama Social de América Latina, 2018* (LC/PUB.2019/3-P), Santiago.
- \_\_\_\_ (2018), *Hacia una agenda regional de desarrollo social inclusivo: bases y propuesta inicial* (LC/MDS.2/2), Santiago.
- \_\_\_\_ (2017), *Panorama Social de América Latina, 2016* (LC/PUB.2017/12-P), Santiago.
- CEPAL/UNICEF (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2020), “La ciudad y los derechos de niñas, niños y adolescentes”, *Desafíos*, N° 23, Santiago, enero.
- \_\_\_\_ (2019), “Los derechos de la infancia afrodescendiente en América Latina y el Caribe”, *Desafíos*, N° 22, Santiago, septiembre.
- \_\_\_\_ (2016), “El derecho al tiempo libre en la infancia y adolescencia”, *Desafíos*, N° 19, Santiago, agosto.
- CIM (Comisión Interamericana de Mujeres) (2020), *COVID-19 en la vida de las mujeres: razones para reconocer los impactos diferenciados* [en línea] <http://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf>.
- Dirección Departamental de Educación La Paz (2020), “Programa Formación del Profesor Digital” [en línea] <https://sites.google.com/gegbolivia.org/gsuite-ddlp/p/%C3%A1gina-principal> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Educarchile (2020), “Informe de resultados Encuesta #VinculandoAprendizajes: indagación sobre estrategias de los docentes y apoyos requeridos para la educación a distancia en contexto de crisis sanitaria”, Santiago, Fundación Chile/Ministerio de Educación de Chile [en línea] <https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2020-06/VinculandoAprendizajes-educarchile.pdf> [fecha de consulta: 4 de agosto de 2020].



- Elige Educar (2020), "Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia: reporte de resultados 20 de mayo 2020", Santiago [en línea] [https://eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2020/05/Resultados\\_EncuestaEEcovid\\_SitioWeb\\_mi.pdf](https://eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2020/05/Resultados_EncuestaEEcovid_SitioWeb_mi.pdf) [fecha de consulta: 4 de agosto de 2020].
- Gobierno de México (2020), "Escuelas: herramientas digitales para la educación en casa" [en línea] <https://www.gob.mx/trabajoencasa?tab=Escuelas> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Guimaraes, J. (2020), "Professores do Distrito Federal podem se inscrever na formação do Google Sala de Aula", 17 de abril, Consed.info, Consejo Nacional de Secretarios de Educación (CONSED) [en línea] <https://consed.info/2020/04/17/professores-do-distrito-federal-podem-se-inscrever-na-formacao-do-google-sala-de-aula/> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- IEU (Instituto de Estadística de la UNESCO) (2018), "Education: percentage of female teachers by teaching level of education", Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) [en línea] <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=178>.
- IIE (Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera) y otros (2020), "Informe de resultados. Docencia durante la crisis sanitaria: la mirada de los docentes. ¿Cómo están abordando la educación remota los docentes de las escuelas y liceos de Chile en el contexto de la crisis sanitaria?", Santiago, mayo [en línea] [https://www.miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados\\_Docencia\\_Crisis\\_Sanitaria.pdf](https://www.miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf) [fecha de consulta: 4 de agosto de 2020].
- IIEP (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO) (2020), "¿Qué precio pagará la educación por la COVID-19?", 27 de abril [en línea] <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/que-precio-pagara-la-educacion-por-la-covid-19>.
- INAFOCAM (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio) (2020), "MINERD e INAFOCAM inician programa de capacitación masiva en herramientas tecnológicas para docentes" [en línea] <http://www.inafocam.edu.do/index.php/noticias/item/802-minerd-e-inafocam-inician-programa-de-capacitacion-masiva-en-herramientas-tecnologicas-para-docentes> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Korkoyah, D. y F. Wreh (2015), *Ebola Impact Revealed: An Assessment of the Differing Impact of the Outbreak on Women and Men in Liberia*, Monrovia, Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU-Mujeres)/Oxfam/Ministerio de Género, Infancia y Protección Social.
- Mancera Corucera, C., L. Serna Hernández y M. Barrios Belmonte (2020), "Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad", Nexos, 29 de abril [en línea] <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2286> [fecha de consulta: 16 de junio de 2020].
- MEP (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica) (2020a), "Caja de Herramientas para Docentes" [en línea] <https://cajadeherramientas.mep.go.cr/> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- \_\_\_\_\_(2020b), "MEP lanza estrategia 'Aprendo en casa'" [en línea] <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-lanza-estrategia-%E2%80%99Aprendo-casa%E2%80%99D-0> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Messina, D. y L. García (2020), "Estudio diagnóstico sobre docentes en América Latina y el Caribe", *Documento de Trabajo*, Santiago, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- MINEDU (Ministerio de Educación del Perú) (2020), "Minedu inicia curso virtual sobre el papel del docente en la enseñanza a distancia" [en línea] <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/112135-minedu-inicia-curso-virtual-sobre-el-papel-del-docente-en-la-ensenanza-a-distancia> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile) (2020a), "Mineduc entrega recomendaciones para el apoyo socioemocional de docentes, estudiantes y sus familias", 29 de mayo [en línea] <https://www.mineduc.cl/apoyo-socioemocional-en-tiempos-de-pandemia/> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- \_\_\_\_\_(2020b), "Mineduc, Unesco y Unicef se unen para educar sobre impacto socioemocional en comunidades educativas por pandemia de coronavirus", 8 de mayo [en línea] <https://www.mineduc.cl/aprendizaje-socioemocional-en-tiempos-de-pandemia/> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Ministerio de Educación de la Argentina (2020), "Seguimos educando" [en línea] <https://www.educ.ar/#gsc.tab=0> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Ministerio de Educación de Colombia (2020a), "Ministerio de Educación Nacional e Instituciones de Educación Superior fortalecen actividades académicas asistidas con herramientas TIC a través del plan padrino, una oportunidad para el crecimiento del sector" [en línea] <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/396744:Ministerio-de-Educacion-Nacional-e-Instituciones-de-Educacion-Superior-fortalecen-actividades-academicas-asistidas-con-herramientas-TIC-a-traves-del-plan-padrino-una-oportunidad-para-el-cre> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].

- (2020b), “Biblioteca CommonLit, Aprender Digital [en línea] <https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/biblioteca-commonlit> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Ministerio de Educación del Ecuador (2020), “El Ministerio de Educación abre el curso de autoaprendizaje ‘Mi Aula en Línea’” [en línea] <https://educacion.gob.ec/el-ministerio-de-educacion-abre-el-curso-de-autoaprendizaje-mi-aula-en-linea/> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Ministerio de Educación de El Salvador (2020a), “MINED trabaja en la digitalización de la educación” [en línea] <https://www.mined.gob.sv/noticias/item/1015516-mined-trabaja-en-la-digitalizacion-de-la-educacion.html> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- (2020b), “MINED y Secretaría de Innovación trabajan para la dotación de equipo tecnológico y conectividad de todos los estudiantes y docentes del sector público” [en línea] <https://www.mined.gob.sv/noticias/item/1015519-mined-y-secretaria-de-innovacion-trabajan-para-la-dotacion-de-equipo-tecnologico-y-conectividad-de-todos-los-estudiantes-y-docentes-del-sector-publico.html> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Ministerio de Educación de Guatemala (2020), “Banco Virtual de Recursos Educativos; #Aprendo en Casa [en línea] <https://aprendoencasa.mineduc.gob.gt/index.php/docentes> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Ministerio de Educación de Nicaragua (2020), “Docentes afianzan conocimientos en educación preventiva y hábitos saludables” [en línea] <https://www.mined.gob.ni/docentes-afianzan-conocimientos-en-educacion-preventiva-y-habitos-saludables/> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Ministerio de Educación de Panamá (2020), “Capacitación virtual en herramientas didácticas para innovar en el rol docente: elaboración de guías, planificación estratégica y liderazgo colectivo; Enseña por Panamá [en línea] <https://ensenaporpanama.com/capacitacion/> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay (2020), “¡Tu Escuela en Casa!” [en línea] <https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Molina, M. (2020), “Educación: la brecha digital profundiza las desigualdades en la pandemia”, *Página 12*, 17 de mayo [en línea] <https://www.pagina12.com.ar/266370-educacion-la-brecha-digital-profundiza-las-desigualdades-en-> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- MPPE (Ministerio del Poder Popular para la Educación de la República Bolivariana de Venezuela) (2020), “MPPE presentó plan de apoyo psicosocial para estudiantes, docentes y familias durante la cuarentena”, 8 de abril [en línea] <http://me.gob.ve/index.php/noticias/125-noticias2020/abril-2020/6665-mppe-presento-plan-de-apoyo-psicosocial-para-estudiantes-docentes-y-familias-durante-la-cuarentena> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Naciones Unidas (2020), “Millones de mujeres sufrirán embarazos no deseados durante la pandemia de coronavirus”, 28 de abril, Noticias ONU [en línea] <https://news.un.org/es/story/2020/04/1473572>.
- (2015), *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1), Nueva York.
- OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos) (2019), *TALIS 2018 Results (volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, París, OECD Publishing.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2018), *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente*, Ginebra.
- ONU-Mujeres (Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres) (2020), “COVID-19 en América Latina y el Caribe: cómo incorporar a las mujeres y la igualdad de género en la gestión de la respuesta a la crisis”, 17 de marzo [en línea] <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/03/covid-como-incorporar-a-las-mujeres-y-la-igualdad-de-genero-en-la-gestion-de-respuesta#view>.
- OPS/UNFPA/UNICEF (Organización Panamericana de la Salud/Fondo de Población de las Naciones Unidas/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2018), *Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe: informe de consulta técnica (29-30 agosto 2016, Washington, D.C., EE. UU.)*, Washington, D.C.
- Plan International (2014), *Young Lives on Lockdown: The Impact of Ebola on Children and Communities in Liberia. Interim Report*, Woking, diciembre.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2015) *Assessing Sexual and Gender Based Violence during the Ebola Crisis in Sierra Leone* [en línea] [https://www.sl.undp.org/content/sierraleone/en/home/library/crisis\\_prevention\\_and\\_recovery/assessing-sexual-and-gender-based-violence-during-the-ebola-cris.html](https://www.sl.undp.org/content/sierraleone/en/home/library/crisis_prevention_and_recovery/assessing-sexual-and-gender-based-violence-during-the-ebola-cris.html).
- Presidencia de la República del Paraguay (2020), “Notebooks con conectividad para escuelas de comunidades indígenas” [en línea] <https://www.presidencia.gov.py/articulo/38103-notebooks-con-conectividad-para-escuelas-de-comunidades-indigenas.html#.XuOwbjKhnK> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].

- Rieble-Aubourg, S. y A. Viteri (2020), "COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?"; *Nota CIMA*, N° 20, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID) [en línea] <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA-20-COVID-19-Estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea.pdf> [fecha de consulta: 4 de agosto de 2020].
- Risso-Gill, I. y L. Finnegan (2015), *Children's Ebola Recovery Assessment: Sierra Leone*, Plan International y otros [en línea] <https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/emergency-humanitarian-response/ebola-rec-sierraleone.pdf>.
- Secretaría de Educación de Honduras (2020), "Educatrachos: Portal Educativo de Honduras" [en línea] <http://www.educatrachos.hn/> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) (2020), "Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19" [en línea] [https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas\\_educativas\\_covid\\_19](https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19) [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Trucco, D. y A. Palma (eds.) (2020), "Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay"; *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2020/18), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- UK Aid Direct (2020), "Impact of COVID-19 pandemic on violence against women and girls"; *VAWG Helpdesk Research Report*, N° 284.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), "Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación"; Oficina de la UNESCO en La Habana [en línea] <https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas-enfrentar-efectos-covid-19-educacion> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- \_\_\_\_\_(2019a), *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*, París [en línea] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>.
- \_\_\_\_\_(2019b), *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*, París.
- \_\_\_\_\_(2018), *Formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina: análisis comparativo de siete casos nacionales*, Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- \_\_\_\_\_(2016a), *Informe de resultados TERCE: factores asociados*, Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- \_\_\_\_\_(2016b), *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, París.
- \_\_\_\_\_(2013), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Vargas, C. (2019), "Leaving no one behind: bringing equity and inclusion back into education"; *Resisting Neoliberalism in Education: Local, National and Transnational Perspectives*, L. Tett y M. Hamilton (eds.), Bristol, Policy Press.

Este informe fue preparado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago). La Secretaria Ejecutiva de la CEPAL, Alicia Bárcena, y la Directora de la OREALC/UNESCO Santiago, Claudia Uribe, dirigieron su elaboración.

Copyright © Naciones Unidas, 2020



Comisión Económica para  
América Latina y el Caribe (CEPAL)  
[www.cepal.org](http://www.cepal.org)



**Oficina de Santiago**  
Oficina Regional de Educación  
para América Latina y el Caribe

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

Oficina Regional de Educación  
para América Latina y el Caribe  
[es.unesco.org/fieldoffice/Santiago](http://es.unesco.org/fieldoffice/Santiago)

