

OEI

Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia



El estudio “Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia” fue elaborado por la consultora y especialista Pilar Samaniego y un grupo de profesionales liderado por ella. Además, contó con la supervisión del equipo de la Dirección de Educación de la Secretaría General de la OEI (www.oei.int), así como con la colaboración de los Ministerios y Secretarías de Educación de los países de la región y de las 18 oficinas de la OEI presentes en Iberoamérica.

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Dirección del estudio

Mariano Jabonero, Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Tamara Díaz Fouz, Directora de Educación de la OEI

Coordinación OEI

María del Carmen Peral

María Angélica Páez

Juan José Leal

Equipo de investigación

Pilar Samaniego

Karla Meneses

Lina M^a González

Milena Nazamués

M^a Alejandra García

Maquetación y diseño: Mónica Vega Bule

Accesibilidad maquetación y diseño: Mara Lis Vilar

Traducción al portugués: Ana Ribeiro Alves, Maria João Albernaz y Paula Barros (OEI-PT), Simone Nascimento (SG OEI) y Rui Silva (AICK-Porto)

Revisión Texto portugués: Simone Nascimento (SG OEI) y Rui Silva (AICK-Porto)

Publicado: septiembre 2021

Impresión: DIM

ISBN 978-84-86025-09-0

Contacto: Dirección de Educación. Secretaría General OEI educacion@oei.int

Este estudio se publica como contribución a los gobiernos nacionales de los países iberoamericanos, al sistema de cooperación Internacional y a la sociedad civil en general. Por lo tanto, se autoriza su reproducción siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro.

NOTA ACLARATORIA

En este documento se procuró evitar el lenguaje sexista. Sin embargo, a fin de facilitar la lectura no se incluyen recursos como: «@», «x», «-a/as». En aquellos casos que no se pudo evitar el genérico masculino, se agradece tener en cuenta la presente aclaración.







OEI

Educación inclusiva hoy:

Iberoamérica en tiempos
de pandemia



CONTENIDO

LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS	6
PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	11

PARTE I

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO Y PRESENTACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS	16
1. ANTECEDENTES	18
2. MARCO CONCEPTUAL	20
3. DESARROLLO DEL ESTUDIO	24
3.1. Dimensiones de la educación inclusiva y equitativa	24
1) Dimensión conceptual	24
2) Dimensión política	25
3) Dimensión estructural	27
4) Dimensión pragmática	29
3.2. Enfoque metodológico	31

PARTE II

DESAGREGACIÓN Y RESULTADOS DEL ESTUDIO POR DIMENSIONES	36
4. RESULTADOS POR DIMENSIONES	38
4.1. Conceptos Dimensión 1.	39
4.1.1. Desde los organismos oficiales de gestión educativa	40
4.1.2. Desde diferentes perspectivas	46
4.1.3. Experiencias locales compartidas	48
4.2. Políticas Dimensión 2.	49
4.2.1. Desde los organismos oficiales de gestión educativa	49
4.2.2. Desde diferentes perspectivas	60
4.2.3. Experiencias locales compartidas	64
4.3. Estructuras y sistemas Dimensión 3.	64
4.3.1. Desde los organismos oficiales de gestión educativa	65
4.3.2. Desde diferentes perspectivas	77
4.3.3. Experiencias locales compartidas	83
4.4. Prácticas Dimensión 4.	84
4.4.1. Desde los organismos oficiales de gestión educativa	84
4.4.2. Desde diferentes perspectivas	92
4.4.3. Experiencias locales compartidas	98

PARTE III

PROYECCIONES Y ENFOQUES DEL ESTUDIO EN FUNCIÓN DE LOS NIVELES EDUCATIVOS Y GRUPOS POBLACIONALES 100

5.	QUE NADIE SE QUEDE ATRÁS NI FUERA DE LA ESCUELA	102
5.1.	Población afrodescendiente, pueblos indígenas y ruralidad	105
5.1.1.	Población afrodescendiente del sector rural	106
5.1.2.	Pueblos indígenas	107
5.1.3.	Ruralidad	109
5.2.	Las niñas, las adolescentes y las mujeres	109
5.3.	Aproximación por niveles educativos	110
5.4.	Estudiantes en situación de movilidad humana	112
5.5.	Educación de personas jóvenes y adultas	112
5.6.	Educación hospitalaria	116
5.7.	Estudiantes en situación de riesgo	116
5.8.	Estudiantes con discapacidad	117
5.8.1.	Desde las organizaciones de personas con discapacidad	117
5.8.2.	Desde educadores de personas con discapacidad	119
5.8.3.	Desde una coalición regional	119
5.8.4.	Desde la cooperación	120
5.8.5.	Desde algunos países	122
	Uruguay	122
	República Dominicana	123
	Chile	123
	Portugal	124
	Panamá	125
	Paraguay	125
	México	125
	España	126
	El Salvador	127
	Nicaragua	128
	Ecuador	128
	Brasil	129
5.9.	El profesorado	130

PARTE IV

EPÍLOGO 132

6.	CONCLUSIONES	134
	Bibliografía citada	142
	Listado de figuras	143
	Listado de gráficos	143
	Listado de tablas	144
	Listado de anexos	145
	Autoras y colaboradoras	148



LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

CDPD	Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
COVID-19	Enfermedad causada por el coronavirus SARS-CoV-2 identificada por primera vez en 2019.
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje.
EPJA	Educación de Jóvenes y Adultos.
FIIAPP	Fundación Internacional para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas.
GEM	Por sus siglas en inglés: Global Education Monitoring Report.
HLI	Hablantes de Lengua Indígena.
IDA	Alianza Internacional de Discapacidad - International Disability Alliance.
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible.
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
ONG	Organizaciones No Gubernamentales.
RIADIS	Red Iberoamericana de Organizaciones de Personas con Discapacidad y sus Familiares.
RIINEE	Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales.
RREI	Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica.
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
WASH	Disponibilidad de servicios básicos de agua para consumo, saneamiento e instalaciones de higiene (por sus siglas en inglés: water, sanitation and hygiene).



PRESENTACIÓN

El programa presupuesto 2021– 2022 de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), aprobado en el Consejo Directivo celebrado el primer día de diciembre de 2020 –formado por los ministros y ministras de educación de los veintitrés países miembro de la OEI–, contempla la inclusión educativa como unas de las líneas temáticas prioritarias a desarrollar en la cooperación educativa de nuestra organización y, entre otras acciones a realizar, propone el relevamiento de información sobre las políticas educativas y la praxis en esta materia en la región.

Tomando como referente la “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica” –trabajo realizado y publicado por la OEI en 2018, en el que contamos con la colaboración de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco–, se acometió la elaboración del estudio que les estamos presentando, cuyo título es: *“Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia”*.

Éramos conscientes de la escasez de datos sobre esta materia que hay en Iberoamérica, pero también de los esfuerzos que se están haciendo desde hace décadas en la región para elevar la calidad de nuestros sistemas educativos desde la inclusión y la equidad. Así mismo, de las tensiones existentes entre la norma y la praxis entre las organizaciones públicas responsables de garantizar educación de calidad, equitativa e inclusiva y a lo largo de la vida, para todos y todas, de manera especial para quienes se encuentran en riesgo de exclusión y para las más variadas organizaciones de la sociedad civil que luchan por defender el derecho a la educación; uno de los derechos considerados como fundamental.

Hoy podemos afirmar que nuestro objetivo de apoyar a los Estados Iberoamericanos en la toma de conciencia del grado de inclusión y equidad con el que cuentan sus sistemas educativos –en términos normativos y pragmáticos–, ha sido logrado en buena medida. Veinte países de la



región, a través de sus equipos políticos y técnicos, han aprovechado este estudio para realizar una revisión de las normas legales, así como de su aplicación, incorporando de esa manera el concepto de inclusión, mejorando con ello la atención educativa que reciben las poblaciones con mayor riesgo de exclusión. Revisión y actualización que se ha llevado a cabo respetando sus hábitos de trabajo, los recursos disponibles y las prioridades en su asignación y, siempre, acomodándose a las consecuencias y efectos que la pandemia de la COVID- 19 ha generado, situación que también ha orientado la realización de este informe.

Para la OEI era un reto mayor. No se trataba de presentar otro informe descriptivo de la situación, tampoco de financiar otro trabajo académico más, por brillante que fuera. Se trataba de realizar un estudio que incluyera la voz de los diferentes grupos poblacionales, que reflejara y pusiera en valor la solidaridad espontánea generada por la pandemia desde y para la comunidad, como forma inmediata de apoyar a las personas que más lo necesitan y confrontarla con la de organismos internacionales; organizaciones gubernamentales y civiles; redes; expertos e investigadores; visibilizando todas las aportaciones procedentes de los más diversos niveles educativos.

Hemos contado con información procedente de 22 países¹ de la región, informa-

¹ Los países incluidos en el estudio son: Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela.

ción que nos habla del estado de la educación inclusiva hoy en una Iberoamérica en tiempo de pandemia.

La metodología aplicada nos ha permitido recoger datos estadísticos y cualitativos relacionados con el objetivo de desarrollo sostenible número cuatro (ODS 4) de la Agenda 2030 –el referente que guía la actividad programática de la OEI–, en cuanto a la educación de calidad, al trabajo a favor de la equidad de género en la educación y a asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

Les presentamos un informe que incluye aspectos sobre los sistemas de seguimiento, acceso, permanencia y titulación, diferenciado por niveles educativos, incluyendo la formación profesional y los estudios superiores; la formación docente; el desarrollo de competencias; la existencia y uso de elementos digitales y tecnológicos; la participación de la comunidad educativa en la generación de normas y programas; la participación de los estudiantes; las oportunidades de directores y docentes para formar parte de redes de inclusión; la incorporación de conceptos como ciudadanía global en el currículum; y la relación interministerial e intersectorial necesaria para cumplir con el ciclo de accesibilidad del sistema educativo; que no es otro que la necesidad de generar respuestas integrales, que tengan en cuenta el contexto socio económico de los implicados en el aprendizaje y las expectativas



y oportunidades de futuro que la educación les ofrece.

La pandemia ha potenciado el valor de la educación. Su protagonismo en los medios de educación ha sido tan relevante como inesperado y su poder sanador y compensador de desigualdades, entre otras, la producida por la llamada brecha digital; motivo de reivindicación cotidiana. Hemos aprendido cosas nuevas durante la pandemia, sobre todo que la escuela es un lugar seguro e imprescindible, ya que solo en ella se producen relaciones de comunicación, socialización, contención o diálogo que son imprescindibles para que se produzca lo que es el objetivo último de la educación: el desarrollo integral del niño y la niña.

También hemos aprendido que “el futuro ya no es lo que era”, como afirmó el poeta francés Paul Valery, y, que después de la pandemia, la solución no es responder de una inercia que nos devuelve a un pasado educativo ineficiente e ineficaz, sino apostar por un futuro innovador y transformador.

El estudio que les presentamos demuestra eso que para nosotros era una evidencia necesaria de demostración, así como la imperiosa necesidad de asegurar los más altos niveles de seguridad en los espacios físicos, el transporte o la alimentación. El retorno a la presencialidad, la mejor opción, la más sana y la más segura.

Invitamos a todos los ministerios, organizaciones públicas y de la sociedad civil,

fundaciones y escuelas que prestan atención educativa a descargar el cuestionario de este estudio y hacer su propio análisis sobre el nivel de inclusión y equidad con el que están trabajando. Sin duda, les mostrará una ruta por la que transitar y les ayudará en la toma de decisiones y generación de proyectos y/o políticas públicas a partir de la experiencia.

Agradecemos a los responsables de los ministerios y secretarías de Educación de Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, a los directivos y expertos de la OEI, al equipo multidisciplinar de investigadoras –liderado por Pilar Samaniego–, y a todas las personas que han puesto su pieza directa e indirectamente, por su trabajo, compromiso y solidaridad.

Gracias al apoyo de tantos y tantas, la OEI presenta este estudio, quizás sin precedentes, tanto por el número de grupos de poblaciones que aborda, cómo por la forma de hacerlo; siempre respetuosa y rigurosa y, a la vez transparente y propositiva.

Mariano Jabonero

Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)





INTRODUCCIÓN

En el transcurso de algo más de un año, la transformación de los sistemas educativos ha sido exponencial. Es momento propicio para una introspección que justiprecie las decisiones asumidas y las acciones implementadas, se consolide la información disponible a la fecha y se pongan en valor elementos innovadores con la posibilidad, siempre dinámica, de reinterpretarlos a la luz de enfoques y realidades cambiantes para contribuir a la asunción de nuevas decisiones y continuar acompañando el largo camino que hay que recorrer a favor de la inclusión y la equidad. Tal es la finalidad del estudio «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia», desarrollado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que contextualiza las cuatro dimensiones de la educación inclusiva y equitativa: conceptual, política, estructural y pragmática.

El estudio tiene por objetivo identificar significados asociados a los componentes de cada dimensión, legislación y políticas públicas. También, los relaciona con grupos de población en mayor riesgo de exclusión y con las respuestas generadas en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19 que, a la par de desnudar desigualdades y suscitar nuevas asimetrías con abrumadoras consecuencias, ha constituido una excepcional oportunidad para activar respuestas desde las más altas esferas nacionales y entretelar decisiones tanto regionales como mundiales, con eco en múltiples escenarios propiciando la reflexión y gestando nuevas dimensiones de ciudadanía, solidaridad y creatividad.

El presente estudio suma, al pronunciamiento oficial, la escucha atenta de las experiencias y el abordaje desde diferentes



perspectivas que dan cuenta del camino recorrido por 22 países de la región iberoamericana participantes en el estudio: Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela.

La información proporcionada por los Ministerios y Secretarías de Educación Iberoamericanos y la comprensión de las diferentes realidades llevan a una mutua valoración tanto de aprendizajes como de descubrimientos no previstos durante una época insólita que obligó a identificar nuevas necesidades, dando lugar a una compleja y abrupta transformación de los sistemas educativos y, concomitantemente, del tejido social.

En esta época, signada por la incertidumbre y convocada a la evolución, cuestionarnos quiénes han quedado atrás y quiénes han quedado fuera es algo difícil de

responder con exactitud cuantitativa. No obstante, en su calidad de imperativo moral y ético que convoca a generar respuestas conceptuales, políticas, estructurales y pragmáticas, tanto inmediatas como a mediano y largo plazo, potencia el liderazgo de los gobiernos y propicia diálogos en torno a: equidad e inclusión; resiliencia y flexibilidad; e interdisciplinariedad e intersectorialidad.

La concertación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, específicamente el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS-4), al reafirmar la aspiración de colocar la educación en un lugar central como derecho fundamental y habilitador de otros derechos y libertades, está acompañada de compromiso político. Además, existe una creciente participación de todos los sectores de la sociedad que han avanzado (de forma paulatina y con diferentes ritmos) al cómo y cuándo involucrarse en la toma de decisiones sobre cuestiones que inciden, directa o indirectamente, en sus vidas y bienestar. Para

“ La concertación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, específicamente el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS-4), al reafirmar la aspiración de colocar la educación en un lugar central como derecho fundamental y habilitador de otros derechos y libertades, está acompañada de compromiso político. ”



mirar al futuro con optimismo es condición *sine qua non* valorar las mejoras registradas, aunque con resultados desiguales e incluso contrapuestos, con grupos poblacionales que permanecen invisibilizados por una persistente exclusión. En el corto lapso transcurrido a raíz de la pandemia, se ha acumulado un significativo caudal de conocimientos y experiencias con un gran aporte a la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

El presente documento consolida el proceso de investigación, así como la sistematización de la información y el análisis de las respuestas con base en estadística descriptiva mediante el programa SPSS (acrónimo de Producto de Estadística y Solución de Servicio, IBM) y el *software Tableau*. De manera complementaria y para agilizar la comprensión se presentan gráficos e ilustraciones.

El hilo conductor del estudio está constituido por las cuatro dimensiones para asegurar la inclusión y equidad, definidas por la Unesco y ratificadas por la OEI:

- 1. La dimensión conceptual**, que vincula elementos, características y relaciones para guiar y dar soporte a los principios de equidad e inclusión como fundamento de la educación.
- 2. La dimensión política**, que articula principios y derechos para definir, normar y regular la educación con los principios fundamentales de equidad e inclusión.
- 3. La dimensión estructural**, que correlaciona variables para la movilización y

distribución de recursos, la organización y coordinación de acciones para diseñar políticas públicas que fomenten la educación equitativa e inclusiva.

- 4. La dimensión pragmática**, que se enfoca en las estrategias que se organizan en el ámbito escolar para fomentar la presencia, participación y logro académico de cada estudiante, sin dejar a nadie atrás.

El estudio está estructurado en cuatro partes. La primera, responde a los objetivos de contextualización, articula el marco de referencia y la metodología, proporciona claves sobre las fuentes del estudio que devienen de la constelación de informantes identificados en tres círculos: el primero aporta información oficial mediante un cuestionario cumplimentado por funcionarios de los Ministerios y Secretarías de Educación de la región, el cual permite un mapeo regional desde la visión de cada país; el segundo amplía y enriquece el estudio desde diferentes perspectivas y contextos mediante entrevistas semiestructuradas, realizadas a integrantes de organismos internacionales, agencias multilaterales y organismos gubernamentales, miembros de la academia, observatorios y redes, organizaciones no gubernamentales y movimientos asociativos; y el tercer círculo recoge iniciativas en la región, compartidas a través de una encuesta en línea que se denominó «Pongo mi pieza por una educación inclusiva y equitativa».

La segunda parte sigue la estructura de las cuatro dimensiones que cimentan una educación inclusiva y equitativa, que permean y son el hilo conductor de este estu-



dio: dimensión conceptual, dimensión política, dimensión estructural y dimensión pragmática. Responde a los objetivos de profundización, con una descripción interpretativa y contextualizada de los hallazgos. En cada sección se analizan los datos e informaciones que los países han aportado sobre los indicadores seleccionados para cada dimensión a través del cuestionario, se analizan los criterios y se reflejan las valoraciones asignadas desde un enfoque global que permite una aproximación regional. El análisis se acompaña de las evidencias enviadas desde cada país y se concluye con aportes recogidos a través de las entrevistas y de la encuesta en línea que posiciona la atención, la escucha atenta y el diálogo social orientado hacia la construcción de la ciudadanía global.

posibilidad de operar cambios estructurales. Se presentan dilemas y tensiones que pivotan en torno a diversas aristas: la población rural; los pueblos indígenas y afrodescendientes; las niñas, las adolescentes y las mujeres; los niveles educativos; la situación de movilidad humana; el aprendizaje de personas jóvenes y adultas; la condición de discapacidad; los estudiantes en situación de riesgo; y el profesorado. A lo largo de este acápite se incorporan propuestas que van en línea con una convivencia sin exclusiones ni discriminaciones, en coherencia con el macrosistema de las políticas educativas y las respuestas a una emergencia que transformó súbitamente el presente para continuar avanzando hacia el ideal de una educación humana y humanizadora que no deje a nadie fuera ni atrás.

“ La concertación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, específicamente el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS-4), al reafirmar la aspiración de colocar la educación en un lugar central como derecho fundamental y habilitador de otros derechos y libertades, está acompañada de compromiso político. ”

En la tercera, se presentan proyecciones y enfoques que parten del convencimiento de que la educación por sí sola no alcanza a eliminar asimetrías ni a erradicar la pobreza, pero sí es clave porque tiene la

En sintonía con el objetivo del estudio, en el cuarto y último acápite, se presentan, a manera de conclusiones, los avances que, habiendo puesto énfasis en la población afectada de forma más severa por la





emergencia sanitaria, impulsan a continuar avanzando más allá de las circunstancias, potenciando en los sistemas y el quehacer educativo una capacidad de respuesta instalada en la que inclusión y equidad son los principios fundamentales que ponen en valor el accionar siempre dinámico de la educación.

Como aporte adicional del estudio, desde la complejidad que entraña la situación actual y la necesidad de una visión prospectiva en medio de una incertidumbre tan generalizada como difusa, se pone a disposición de todos el cuestionario, al cual nos referiremos en la primera parte del estudio. Dicho cuestionario es una herramienta accesible que

facilita ampliar un enfoque sistémico con tratamiento interactivo de situaciones y condiciones, el aprovechamiento del talento y la expresión de necesidades, así como el diseño y operatividad del sistema educativo. Es, por tanto, una herramienta viva que recoge 27 indicadores distribuidos en las dimensiones: conceptual (2 indicadores); política (9 indicadores); estructural (8 indicadores); y pragmática (8 indicadores). A su vez, cada indicador se desglosa en preguntas que exponen características desagregadas por niveles educativos y modalidades, sectores, grupos y colectivos y estamentos de decisión, entre otros ámbitos para una mejor y mayor comprensión.





PARTE I





OEI

P A R T E I

**CONTEXTUALIZACIÓN DEL
ESTUDIO Y PRESENTACIÓN
DE LAS HERRAMIENTAS**



ANTECEDENTES

1

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), creada en 1949, a la fecha está conformada por los Ministerios y Secretarías de Educación de 23 países, Estados Miembros de pleno derecho: Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela. La sede central de su Secretaría General está en Madrid, España; y, cuenta con Oficinas Nacionales en 18 países².

La OEI, en su calidad de organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos, en el marco de sus fines y objetivos ha editado en español y portugués: [estudios](#), artículos, libros, informes y publicaciones en revistas científicas, de inte-

² Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay.

rés para la región signados por un carácter social y participativo. Ha establecido relaciones y [alianzas](#) con organismos internacionales como: Cepal, OEA, Unicef, la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la Unesco (OREALC), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) y el proyecto Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), iniciativa conjunta (OEI-IIPE), entre otros.

Previa a la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015), con la promesa de «No dejar a nadie atrás», la OEI ya trabajaba para ofrecer alternativas y propuestas de cooperación orientadas a los grupos más desfavorecidos, de forma sostenible y respetuosa con la cultura y el medioambiente. Prueba de ello es el desarrollo del diplomado «Escuelas Inclusivas: Enseñar a Aprender en la Diversidad», así como el programa «Luces para Aprender» (2011). Posteriormente, para contribuir a la concreción de la Agenda 2030, colaboró con la Unesco en la edición de la guía «Iberoamérica inclusiva» (2018) para ase-





gurar inclusión y equidad en la educación de la región; participa en el Observatorio Regional de Educación Inclusiva (OREI); y coopera con la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), entre otras iniciativas³.

El accionar de la OEI se adscribe al convencimiento del derecho a una educación inclusiva como base de una sociedad más equitativa y, por tanto, el instrumento que permite preservar la dignidad del ser, la participación social y el desarrollo de la personalidad y de las sociedades, reconociendo a los Estados como su garante y, en consecuencia, reafirma su carácter

público y universal. El programa estratégico de la OEI comparte esta certeza con la Agenda de Educación 2030, compromiso moral de carácter global.

El repentino cierre temporal de instituciones educativas, en la gran mayoría de países, como medida para detener la propagación de la COVID-19, obligó a los gobiernos a asumir decisiones urgentes con articulación intersectorial e implementar modalidades de aprendizaje a distancia; integrar nuevos actores con enfoque interdisciplinario y diseñar estrategias re-remediales para problemas apremiantes; movilizar a padres, madres, cuidadores y comunidades para asegurar la continuación de las trayectorias educativas.

³ [OEI. Programa Presupuesto 2021-2022](#)



MARCO CONCEPTUAL

2

El concepto de educación inclusiva surgió en el contexto internacional hace tres décadas, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, en 1990 (Tailandia). Su evolución ha sido positiva, transitando desde la integración vinculada a reformas y acomodaciones, hasta la reestructuración de las escuelas para responder a las necesidades de cada estudiante, sin excepción. Si bien el primer cambio de rumbo fue marcado por la Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales promovida por la Unesco (1994), para 2005 se enfoca en la asistencia, participación y rendimiento, con especial atención en grupos de estudiantes en riesgo de marginalización o exclusión (Ainscow). El mayor posicionamiento se expresa en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS-4) de la Agenda 2030: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» [1].

A pesar del compromiso mundial asumido en 2015, en el imaginario social y en

estructuras organizacionales e institucionales, la educación inclusiva tiene significados diferentes con dilemas y contradicciones, siendo persistente la asociación con necesidades educativas especiales y estudiantes con discapacidad, así como una educación especial que subsiste como modalidad educativa o un subsistema. Al hablar de educación inclusiva, esta asociación se refleja en una mayor participación de instancias ministeriales de educación especial, miembros de Consejos Nacionales de o para la discapacidad, o algunas ONG vinculadas con esta temática.

Si bien las construcciones conceptuales de inclusión y equidad se explicitan en leyes, resoluciones y decretos ministeriales, que se configuran en directrices, planes y políticas nacionales de educación, las definiciones guardan diferencias entre países y, dentro de cada uno, entre los distintos cuerpos legales. En los países de la región prevalece la asunción de la educación inclusiva como la superación de barreras que limitan tanto el acceso como las oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, sobre todo de grupos



potencialmente vulnerables o históricamente vulnerados, entre ellos: pueblos indígenas; minorías étnicas; población afrodescendiente; personas en situación de movilidad (refugiadas, desplazadas y migrantes); poblaciones socioeconómicamente más desfavorecidas, personas con discapacidad; las niñas, las adolescentes y las mujeres; encontrarse en zonas suburbanas o rurales; o condición de sexo genérica. Asimismo, en la región se valora la diversidad (reconocimiento que debiera implicar equidad), pero, en la práctica, la diversidad muta incesantemente hacia la desigualdad. Muestra de ello es que estos grupos poblacionales no se han beneficiado en la misma medida del incremento exponencial y la democratización de las TIC, a la fecha posicionadas como la principal opción para las nuevas modalidades de aprendizaje, con una insondable afectación durante la crisis sanitaria.

El cambio de paradigma que promueve la Agenda 2030 posiciona la inclusión y la equidad como el eje vertebrador de los sistemas educativos, y es taxativo, ya que no admite excepción alguna. La meta 4.5 exhorta a los países a «eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional» [1]. La igualdad de género implica la asunción de medidas que también promuevan la salud, la justicia, el buen gobierno y la emancipación del trabajo infantil, con

atención especial en casos de violencia de género; matrimonio infantil; embarazo precoz; sobrecarga de tareas domésticas; vivir en zonas con altos índices de pobreza o regiones rurales remotas; y, adoptar (no adaptar, la diferencia es abismal) objetivos específicos para jóvenes en contextos de desventaja [2].

Asumiendo el compromiso por una Educación 2030, y a partir de la publicación de la Unesco denominada «Guía para asegurar la inclusión y la equidad» (2017), mediante una amplia discusión con la finalidad de seguir impulsando sistemas educativos más equitativos e inclusivos, concebidos como un proceso que nunca termina, en 2018 OEI y Unesco presentaron el documento **«Iberoamérica inclusiva: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación»** [3], disponible en inglés, portugués y español⁴. En él se formula un marco conceptual, asumido en el presente estudio, que da soporte a una definición relativamente universal con foco en los contextos regionales; y define inclusión como el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes, y equidad, como la garantía de que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia, término que incorpora nociones de justicia e igualdad social.

Además, se actualizan las directrices sobre políticas de inclusión en la educación promulgadas por la Unesco en 2009, lo

⁴ [OEI. OEI y UNESCO presentan una guía de inclusión y equidad educativa para Iberoamérica](#)





que supone un antecedente significativo para una mirada más amplia del concepto de educación inclusiva desde el documento original de la Unesco (2017). Para establecer sistemas educativos inclusivos y equitativos, se identifican cuatro dimensiones complementarias que se intersecan e, incluso, se superponen y se retroalimentan constantemente: **1) la dimensión conceptual**, que vincula elementos, características y relaciones para guiar y dar soporte a los principios de equidad e inclusión como fundamento de la educación; **2) la dimensión política**, que articula

principios y derechos para definir, normar y regular la educación con los principios fundamentales de equidad e inclusión; **3) la dimensión estructural**, que correlaciona variables para la movilización y distribución de recursos, la organización y coordinación de acciones para diseñar políticas públicas que fomenten la educación equitativa e inclusiva; y, **4) la dimensión práctica o pragmática**, que evidencia las estrategias que se organizan en el ámbito escolar para fomentar la presencia, participación y logro académico de cada estudiante, sin dejar a nadie atrás.

“ La meta 4.5 exhorta a los países a «eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional. ”



Figura 1. Inclusión y equidad como proceso desde el ODS-4



OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE 4

Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.



META 4.5

Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional



TÉRMINOS CLAVE



EQUIDAD

Garantiza que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia. Incorpora nociones de justicia e igualdad social.



INCLUSIÓN

Proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes.

DIMENSIONES PARA ESTABLECER SISTEMAS EDUCATIVOS INCLUSIVOS Y EQUITATIVOS



Fuente: Adaptado de OIE-Unesco, 2018.



DESARROLLO DEL ESTUDIO

3.

El estudio «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» implicó un lapso mayor al previsto inicialmente debido al interés por profundizar aspectos que se fueron revelando como fundamentales, así como por la complejidad de la tarea.

Siendo el propósito final del estudio apoyar a los Estados Iberoamericanos, posibilitando la reflexión introspectiva y el aprendizaje conjunto que viabilicen respuestas globales a problemas complejos, se plantearon objetivos de contextualización a partir de la revisión documental de referentes internacionales e informes mundiales y regionales sobre educación, los cuales proporcionaron las claves para el diseño de los instrumentos para cumplir con los objetivos de profundización.

A continuación, se presenta la definición de cada dimensión y, de manera gráfica, se sintetizan los indicadores, coincidentes con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS-4), así como los ámbitos y características de la Guía Iberoamérica

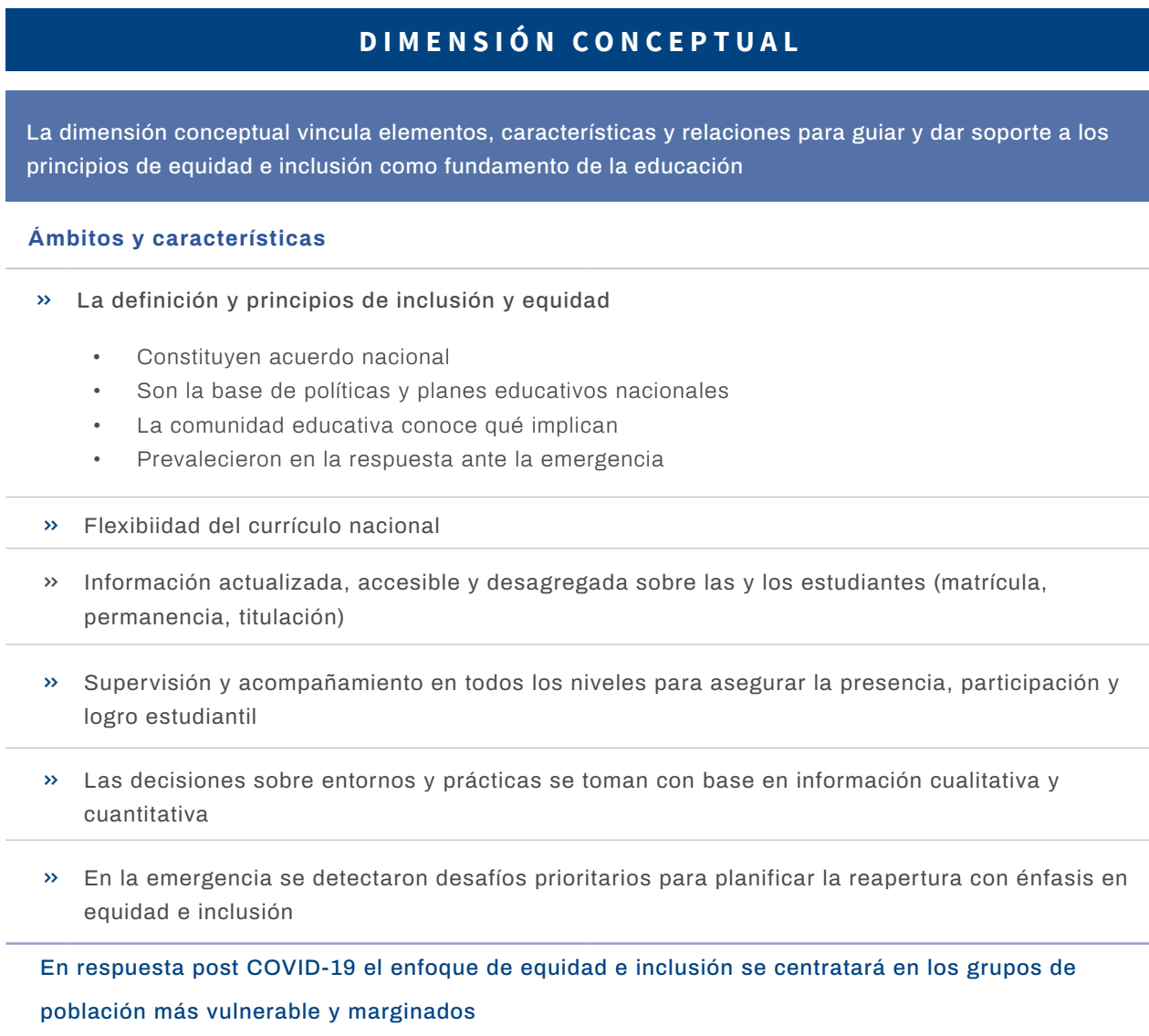
Inclusiva, registrados en el cuestionario cumplimentado por los Ministerios y Secretarías de Educación de los países participantes en el estudio.

3.1. Dimensiones de la educación inclusiva y equitativa

1. Dimensión conceptual

La dimensión conceptual hace referencia a la inclusión y la equidad como **principios fundamentales** que orientan las políticas, prácticas y planes educativos. Este hecho se refleja en el diseño del currículo nacional y en los sistemas de evaluación que aseguran la atención efectiva a todos los y las estudiantes, con un claro entendimiento y compromiso de los asociados en la gestión educativa; así como en los sistemas de supervisión que dan cuenta de la presencia, participación y logros de cada estudiante en el sistema educativo.

Figura 2. Dimensión conceptual: indicador, características y ámbitos



Fuente: Con base en OEI-Unesco, 2018. [3].

2. Dimensión política

La dimensión política hace referencia al **marco normativo que regula las prácticas inclusivas fundamentales**, prevé la articulación de principios y derechos, así como de procedimientos y prácticas, e integra la legislación educativa con otros sectores como bienestar social y salud. Por otra parte,

establece reformar elementos del sistema existente que pudieran constituir obstáculos importantes para la equidad y asegura la comunicación entre las partes interesadas y la asignación de recursos. Las políticas se concretan con el compromiso y promoción (a nivel nacional y local) de altos funcionarios, legisladores, administradores, líderes y miembros de la comunidad educativa.



Figura 3. Dimensión política: indicadores, características y ámbitos

DIMENSIÓN POLÍTICA		
La dimensión política articula principios y derechos para definir, normar y regular la educación con los principios fundamentales de equidad e inclusión.		
Inclusión y equidad	Intersectorialidad	Visibilización de grupos y colectivos
<p>Se define educación inclusiva y equitativa en una norma de alta jerarquía, otros cuerpos legales armonizan con dicha definición.</p> <p>Los principios de inclusión y equidad orientan prioridades para garantizar la continuidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Salud • Bienestar / protección / inclusión social • Telecomunicaciones / conectividad • Migración / extranjería • Transporte • Otros 	<ul style="list-style-type: none"> • Población rural, suburbana y de zonas remotas • Pueblos indígenas y afrodescendientes • Las niñas, las adolescentes y las mujeres • Personas en situación de discapacidad • Personas en situación de movilidad humana • Niños, niñas y adolescentes que sufren efectos de conflictos • Adolescentes infractores • Pacientes hospitalizados o en reposo médico prolongado • Situación de escolaridad inconclusa,...
Principales documentos de política educativa	Sectores que promueven inclusión y equidad	Legislación educativa
Medidas jurídicas	Promueven inclusión y equidad	Previstos en la normativa e implementados
<ul style="list-style-type: none"> • Admisión y readmisión de estudiantes • Aprendizaje en la lengua materna • Accesibilidad al medio físico, información y comunicación • Apoyos educativos y ajustes razonables • Asegurar la continuidad de estudios • Erradicar todo tipo de violencia • Acceso a dispositivos electrónicos y conectividad • Otras medidas jurídicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridades nacionales • Autoridades en territorio / locales / regionales • Directivos y docentes • Líderes de gremios, sindicatos,... • Políticos, legisladores,... • Miembros de universidades • Familias y comunidades • Organizaciones • Estudiantes, ... 	<ul style="list-style-type: none"> • En todos los niveles y modalidades del sistema educativo • Oferta variada (presencial, semipresencial, dual, en línea, a distancia) • Contenidos relacionados con diferentes roles: docente, orientador, tutor, director, formador • Programas diseñados según características, condiciones y necesidades del contexto educativo de las y los participantes • Se consideran posibilidades y limitaciones, motivaciones y niveles de conocimiento de quienes participan • Incremento de capacitación digital por la irrupción de la pandemia de la COVID-19
Asegurar el derecho a una educación inclusiva y equitativa	Agentes políticos, tomadores de decisión y actores educativos	Programas de formación y capacitación sobre educación inclusiva

Fuente: Con base en OEI-Unesco, 2018. [3].



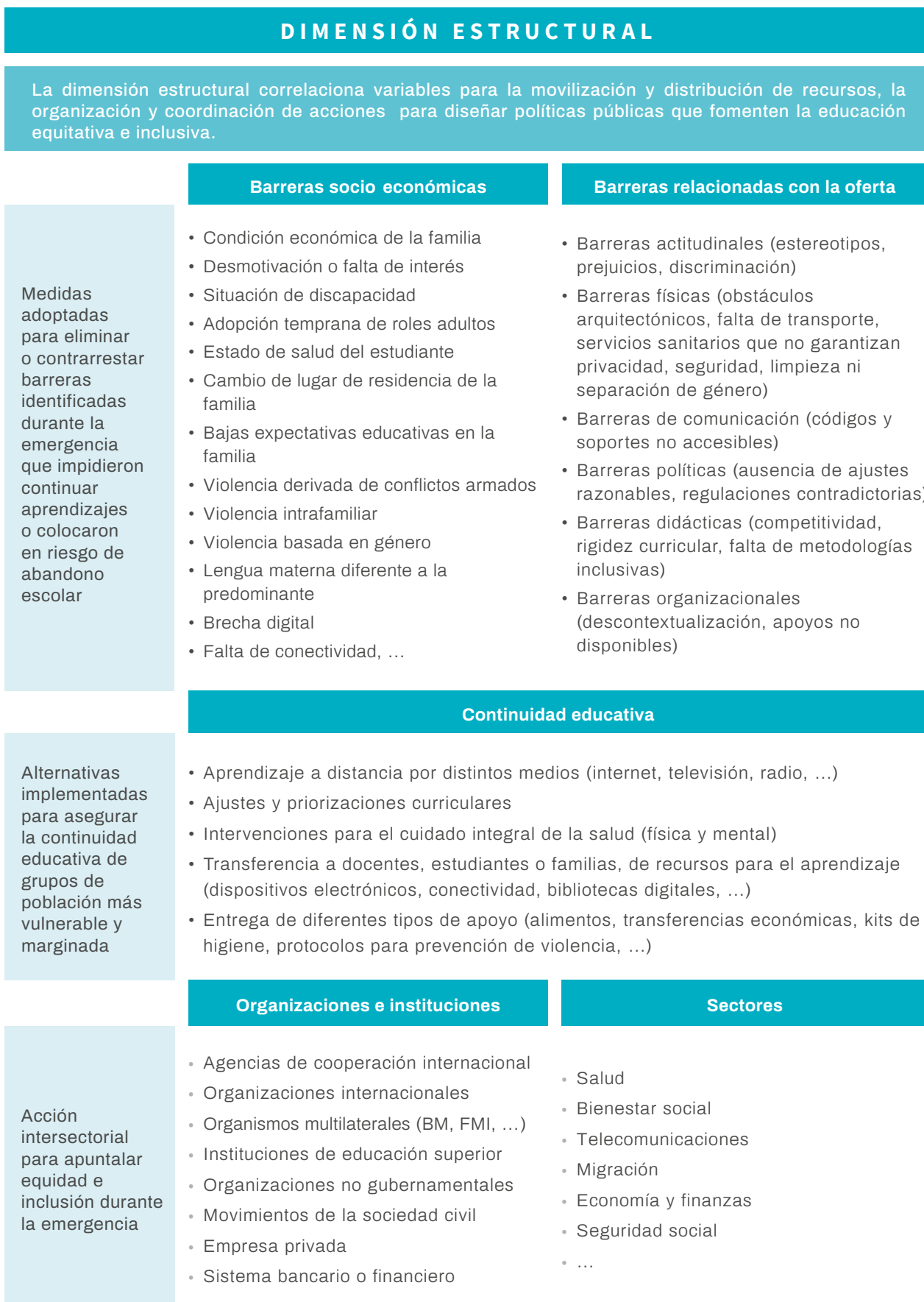
3. Dimensión estructural

La inclusión y equidad en educación, desde la dimensión estructural, se fomenta con **movilización de recursos humanos y financieros**, generando alianzas fundamentadas en la confianza para la articulación y coordinación de acciones entre las partes interesadas claves a nivel nacional, local y escolar. Para los docentes supone el **desafío** de reflexionar sobre sus

prácticas y buscar alternativas más receptivas y flexibles; para los gobiernos, establecer alianzas sostenibles con posibles donantes, a la par que reforzar sistemas de supervisión para optimizar recursos y asegurar que estos beneficien a estudiantes potencialmente vulnerables; y, para las instituciones de educación especial, el reto de actuar como centros de recursos con el fin de apoyar a las escuelas regulares que tratan de ser más inclusivas.



Figura 4. Dimensión estructural: indicadores, características y ámbitos



DIMENSIÓN ESTRUCTURAL

	Acciones cumplidas
<p>Estrategias implementadas en escuelas y unidades especiales para apoyar la continuidad de los servicios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a padres, madres o cuidadores para que se involucren en el aprendizaje a distancia a través comunicación telefónica, grupos de WhatsApp, redes sociales o visitas domiciliarias • Entrega de material adaptado • Acompañamiento y contención emocional a familias • Adaptación de programas de educación individualizada • Contenido educativo en idiomas locales y minoritarios, lengua de señas, uso de subtítulos, provisión de audio y gráficos • Salvaguardias y mecanismos de protección comunitaria
	Visión prospectiva con enfoque de equidad e inclusión
<p>Mecanismos con enfoque de equidad e inclusión para un escenario post pandemia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de carácter interseccional a partir de experiencias situadas de estudiantes • Articulación de acciones intersectoriales para revertir desigualdades • Diversificar la oferta educativa (educación en casa, modelos híbridos, ...) • Propuestas alternativas a la progresión lineal de las trayectorias escolares • Implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje -DUA • Readecuación de espacios escolares • Aseguramiento de tecnología y conectividad • Recursos digitales para escuelas, docentes y estudiantes • Fortalecer mecanismos comunitarios de protección • Incrementar la dotación de apoyos educativos pertinentes • ...

Fuente: Con base en OEI-Unesco, 2018. [3].

“ La inclusión y equidad en educación, desde la dimensión estructural, se fomenta con **movilización de recursos humanos y financieros. ”**

4. Dimensión pragmática

La dimensión pragmática se enfoca en el ámbito escolar. Hace referencia a las **estrategias que fomentan la presencia, participación y logros** de cada estudiante de la comunidad local de las escuelas y otros centros de aprendizaje; al **apoyo** que se brinda desde las instituciones educativas a estudiantes en

riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos; así como al personal docente y de apoyo para asegurar su formación, proveerles de las herramientas para la gestión pedagógica y brindarles oportunidades para participar en procesos de desarrollo profesional continuo relativo a prácticas inclusivas.



Figura 5. Dimensión pragmática: indicadores, características y ámbitos



Fuente: Con base en OEI-Unesco, 2018. [3].

3.2. Enfoque metodológico

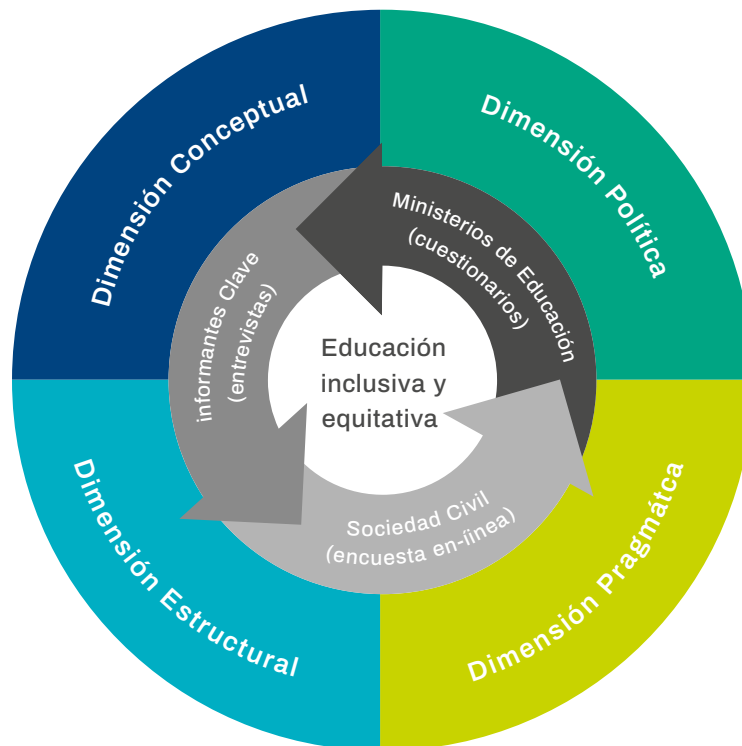
El enfoque metodológico del estudio busca valorar las respuestas de los gobiernos ante la emergencia sanitaria, así como los aportes y las iniciativas desde organismos internacionales, locales y de la sociedad civil. Por tanto, se trata de una investigación emancipatoria e interpretativa por su finalidad, diagnóstica por el proceso y democrática porque ha contado con la voz de diversos colectivos implicados.

En relación con las formas de recabar información y con la naturaleza de los datos obtenidos, se trata de una investigación mixta, en la que lo cuantitativo es relevante en una fase extensiva que posibilita un

panorama global al analizar la información de los cuestionarios consignada por los Ministerios de Educación de Iberoamérica. Por otra parte, lo cualitativo es notable en una fase intensiva que implica el análisis de la información complementaria incorporada en los cuestionarios, así como en las respuestas recogidas a través de las entrevistas y en la encuesta en línea.

Tras haber establecido tres esferas en la constelación de informantes (ministerios de educación, informantes claves y sociedad civil), a la luz de las dimensiones para establecer sistemas educativos inclusivos y equitativos, se diseñaron tres instrumentos para recabar información en cada una de las esferas.

Figura 6. Constelación de informantes



Fuente: Elaboración propia



Se procuró asegurar la validez y fiabilidad de los instrumentos, para lo cual se sometió a validación mediante el juicio de expertos de la OEI y diversas pruebas de pilotaje. Las tres herramientas son: cuestionario, guion de entrevistas y encuesta en línea. Se redactaron en español y portugués. Las fuentes que nutren el estudio son:

1. Información oficial, obtenida mediante un **cuestionario** cumplimentado por los Ministerios y Secretarías de Educación de la región que permitió realizar un mapeo global desde la visión y contexto de cada país.
2. Aportes y perspectivas, desde diversos niveles de gestión y trayectorias, obtenidos mediante **entrevistas semiestructuradas** a cargo de organismos internacionales; agencias multilaterales y organismos gubernamentales; de la

academia y del ámbito de la investigación; observatorios y redes; organizaciones no gubernamentales; y movimientos asociativos.

3. Iniciativas de colaboración de la sociedad civil para apoyar la educación en tiempos de pandemia, compartidas a través de una **encuesta en línea** abierta a todo el público.

La presentación del estudio mediante oficio SG/241/2020, dirigida a los ministros y las ministras, fue enviada desde la Secretaría General de la OEI. El contacto con instancias gubernamentales, organismos internacionales y estamentos nacionales se estableció a través de la Dirección de Educación de la OEI. El apoyo de las Oficinas Nacionales fue decisivo para el seguimiento y coordinación de estas comunicaciones.

Figura 7. Fuentes del estudio



Fuente: Elaboración propia.

Las herramientas utilizadas en este estudio, teniendo en cuenta los objetivos y el objeto de investigación, están disponibles para su [descarga](#).

El **cuestionario**, dirigido a los Ministerios y Secretarías de Educación, aporta información que permite contar con una panorámica regional que posibilita el análisis de situación en distintos momentos, permitiendo a los gobiernos hacer un seguimiento de la dinámica cambiante a la que está sujeto el sistema educativo en el marco de una pandemia que sorprende y obliga a respuestas urgentes. En consecuencia, se trata de una herramienta viva que puede ser modificada y actualizada de acuerdo con las necesidades de cada ministerio, pudiendo ampliar su uso a observatorios, redes o movimientos asociativos interesados en apoyar la educación inclusiva y equitativa.

Se receptaron respuestas de 20 países: Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. El análisis se basó en estadística descriptiva a partir del cálculo de

frecuencias y distribuciones porcentuales para cada pregunta. Se utilizó el programa SPSS (acrónimo de Producto de Estadística y Solución de Servicio, IBM) y el *software Tableau*.

Con la finalidad de ampliar y enriquecer el estudio, se planteó la opción de procurar (al menos) un alcance moderado a través de **entrevistas** a informantes claves en el panorama regional: organismos internacionales, agencias multilaterales, gobiernos, observatorios, redes, organizaciones no gubernamentales y movimientos asociativos, así como a docentes universitarios e investigadores independientes.

Las referencias y citas en el desarrollo del texto se registran con códigos para facilitar tanto la lectura como la identificación del ámbito de gestión. Las entrevistas se agrupan en dos bloques: de la 1 a la 29, corresponden a personas entrevistadas que desempeñan funciones a nivel nacional, los dos casos de respuestas conjuntas se registran con un solo código para evitar duplicidad, y se incorpora en el código una abreviatura para identificar el país; las entrevistas de la 30 a la 47 corresponden a organizaciones de ámbito internacional.



Tabla 1. Código de entrevistas

Entrevista	Organización Ámbito de gestión	Código	País	Código
E 01 - 29	Organización gubernamental - educación	OG.Ed	Bolivia	Bo
	Organización gubernamental - discapacidad	OG.Disc	Brasil	Br
	Organización gubernamental – sector social	OG.S	Chile	Ch
	Organización no gubernamental	ONG	Colombia	Co
	Docente universitario	Univ	Costa Rica	CR
	Investigador independiente	Indp	Ecuador	Ec
			El Salvador	ESv
			España	Es
			México	Mx
			Nicaragua	Ni
			Panamá	Pa
			Paraguay	Py
			Perú	Pe
			Portugal	Po
		República Dominicana	RD	
		Uruguay	Uy	
E 30 - 47	Organización internacional	OI		
	Cooperación internacional	Coop.Int		
	Red internacional	Red.Int		
	Fundación con alcance internacional	Fund.Int		

Fuente: Registro de entrevistas 2020-2021.

Desde el enfoque participativo que mantiene la OEI y con la finalidad de identificar iniciativas o experiencias que, durante la emergencia sanitaria por COVID-19, se implementaron desde diversos actores para apuntalar los esfuerzos gubernamentales por una educación inclusiva y equitativa en la región, se diseñó una **encuesta en línea** abierta a todo el público que buscó propiciar un espacio para que las voces fueran escuchadas.

Se entregaron 1.819 cuestionarios, de los cuales 270 fueron contestados par-

cialmente y 89, finalizados. El registro de entrega en un lapso tan corto, tomando en consideración calendarización y modalidades diferentes en los países, revela el interés que despierta la temática de educación inclusiva y equitativa, en línea con la movilización de familias, docentes y comunidades en pro de continuar con los aprendizajes, resultante de las modalidades implementadas ante la emergencia. Para el análisis se utilizó el programa SPSS (acrónimo de Producto de Estadística y Solución de Servicio, de IBM).





PARTE II





OEI

P A R T E II

**DESAGREGACIÓN Y
RESULTADOS DEL ESTUDIO
POR DIMENSIONES**



RESULTADOS POR DIMENSIONES

4

El hilo conductor del estudio son las cuatro dimensiones definidas por la Unesco y ratificadas por la OEI en la publicación "Iberoamérica inclusiva: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación". Las dimensiones han sido contextualizadas, ampliadas y enriquecidas, transformándolas en un lenguaje tangible y corpóreo a través de los indicadores determinados para el estudio, utilizados de formas diferentes, con resultados cuantitativos o cualitativos dependiendo de la esfera de informantes clave, así como de la herramienta de recogida de datos y/o de la información asociada a ella.

Tras analizar la información aportada por los cuestionarios a los Ministerios y Secretarías de Educación (20), las entrevistas a informantes clave (49) y las encuestas a personas de la sociedad civil, que han hablado y documentado las iniciativas que han llevado a cabo durante la COVID-19 en beneficio de su comunidad (89), se debía decidir entre presentar los resultados en apartados diferentes o apostar por realizar un análisis integrado de las tres herramientas.

Teniendo en cuenta el rigor, la representatividad, el peso y el objeto principal de cada herramienta, se optó por integrar la información de las tres herramientas, combinando en el texto datos estadísticos (cuestionario), con declaraciones (entrevistas) y ejemplos (encuesta).

En cada una de las dimensiones que se presentan en este apartado del estudio, se van a encontrar como subapartados: el análisis de los datos e informaciones que los países han aportado sobre los indicadores seleccionados relacionados con esa dimensión, reflejando las valoraciones asignadas desde un enfoque global que permite una aproximación regional y las evidencias enviadas; las contribuciones recogidas a través de las entrevistas, que posicionan la atención, la escucha atenta y el diálogo social orientado hacia la construcción de la ciudadanía global; y algunos ejemplos elegidos entre las iniciativas compartidas a través de la encuesta en línea que destacan criterios relacionados con la dimensión.



Los datos estadísticos suelen ir acompañados de gráficas y, las entrevistas, de sus correspondientes códigos de identificación (Tabla #1).

El análisis combinado entre dimensiones y esferas de informantes permite profundizar en la temática, con una descripción interpretativa y contextualizada de los hallazgos que posibilita el diálogo entre agentes educativos con mutuo reconocimiento; ayuda a transitar entre niveles de gestión y a observar cómo las políticas públicas se materializan; y brinda la oportunidad de encontrar prácticas inspiradoras y de detectar vacíos a ser atendidos de forma inclusiva y equitativa. Se trata de un estudio sin precedentes que da voz en un mismo lugar, en un mismo espacio, ante una misma mesa de diálogo a gobiernos, organismos internacionales, cooperantes, expertos, sociedad civil organizada o no, y que deja en nuestras manos una herramienta de trabajo accesible para todos y acorde con el

objetivo de desarrollo sostenible número 4 de la Agenda 2030: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos».

4.1. Conceptos | — Dimensión 1

Los **principios fundamentales** de inclusión y equidad que orientan las políticas, planes y prácticas educativas, se reflejan en el diseño del currículo nacional y en los sistemas de evaluación, para asegurar la atención efectiva a todos los y las estudiantes. La construcción conceptual es comprendida con claridad y genera el compromiso de los asociados en la gestión educativa. En consecuencia, los sistemas de supervisión dan cuenta de la presencia, participación y logros de cada estudiante en el sistema educativo.

“ El hilo conductor del estudio son las cuatro dimensiones definidas por la Unesco y ratificadas por la OEI en la “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación iberoamericana”. ”



4.1.1 Desde los organismos oficiales de gestión educativa



El cuestionario cumplimentado por funcionarios de Ministerios y Secretarías de Educación de 20 países⁵ de Iberoamérica aborda 10 criterios para vislumbrar, desde la dimensión conceptual, el nivel de progreso de la educación inclusiva y equitativa en pro de alcanzar a todas y todos los estudiantes.

Cuestionarios

Tabla 2. Ámbitos considerados para la dimensión conceptual

Ítem	Detalle
a)	Hay acuerdo nacional sobre la definición y principios de educación inclusiva y equitativa.
b)	Las políticas y planes educativos nacionales se basan en principios de inclusión y equidad.
c)	El currículo nacional es flexible para asegurar la atención efectiva a todos los y las estudiantes.
d)	La comunidad educativa conoce las implicaciones de los principios de inclusión y equidad.
e)	El sistema educativo nacional proporciona información actualizada, accesible y desagregada sobre las y los estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> e.1) Matrícula. e.2) Permanencia. e.3) Titulación.
f)	Los procesos de supervisión y acompañamiento aseguran tanto la presencia como la participación y el logro estudiantil en los distintos niveles educativos. <ul style="list-style-type: none"> f.1) Educación inicial (primera infancia). f.2) Preescolar. f.3) Primaria. f.4) Secundaria baja. f.5) Secundaria alta.
g)	Las decisiones sobre entornos y prácticas equitativas e inclusivas se toman con base en el análisis de información cualitativa y cuantitativa.
h)	Ante la disrupción que ha traído consigo la pandemia de la COVID-19, los principios fundamentales de equidad e inclusión prevalecieron en la respuesta educativa.
i)	La emergencia sanitaria permitió detectar desafíos prioritarios para planificar la reapertura de las instituciones educativas con énfasis en equidad e inclusión.
j)	En la respuesta post-COVID-19, el enfoque de equidad e inclusión se centrará en los grupos de población más vulnerables y marginados.

Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

⁵ Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

La descripción genérica del nivel de progreso en cada ámbito se realiza mediante una valoración numérica en una escala de 0 a 5, donde 0 refleja el criterio de ausencia y los cinco restantes muestran el progreso en distintos niveles: insuficiente (1), mínimo (2), limitado (3), avanzado (4) y óptimo (5).

Por la importancia que reviste la subcategorización relacionada con información actualizada, accesible y desagregada en términos de matrícula, permanencia y titulación, así como los procesos de supervisión y acompañamiento en los distintos niveles educativos (educación inicial, preescolar, primaria, secundaria baja y secundaria alta) los 10 criterios se recategorizan para el análisis toda vez que se incorporan las ocho subcategorías mencionadas.

En promedio, el estado documentado sobre el progreso del proceso de educación inclusiva y equitativa para alcanzar a todas y todos los estudiantes está presente y se muestra más cercano a un **nivel avanzado** (las escalas marcadas se aproximan a la valoración 4). Se muestran progresos que buscan un acuerdo nacional sobre la definición y principios de educación inclusiva y equitativa que, en notas aclaratorias se posicionan desde la legislación nacional. Las políticas y planes educativos se basan en principios de equidad e inclusión, y el currículo tiende a ser flexible.

Se señala que los sistemas educativos nacionales proporcionan información ac-

tualizada, accesible y desagregada, especialmente sobre la matrícula, algo menos respecto a permanencia y titulación.

En la respuesta pos-COVID-19, es alto el nivel de compromiso por mantener el enfoque de equidad e inclusión centrado en los grupos de población más vulnerables y marginados, habiendo detectado en buena medida las prioridades durante la emergencia sanitaria. Se señalan esfuerzos actuales enfocados en intervenciones para disminuir brechas asociadas a condiciones socioeconómicas, grupos étnicos, género, ruralidad, áreas comarcales y de difícil acceso.

El mayor desafío radica en asegurar la presencia, participación y logro estudiantil mediante procesos de supervisión y acompañamiento en educación inicial, secundaria baja y alta.

El nivel óptimo marca el derrotero para encaminar los esfuerzos y alcanzarlo a futuro. Las evidencias de progreso relacionadas con los criterios marcados con puntajes más altos hacen referencia a leyes, decretos, resoluciones, políticas, programas y ordenanzas que, a la par de señalar obligaciones, puntualizan definiciones. En 12 de los 20 países, el énfasis de educación inclusiva se centra en atención a estudiantes con discapacidad y, en 10 países, permanece la educación especial como un subsistema reconocido. El enfoque de necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad tiende a migrar hacia la necesidad de apoyos educativos que se torna en un paraguas



abarcador que considera: incorporación tardía, estilos de aprendizaje, género, religión, altas capacidades intelectuales, población indígena, nacionalidad y estatus migratorio, situación de pobreza, patrones de violencia, atención educativa hospitalaria y domiciliaria, trastornos del neurodesarrollo y trastornos mentales.

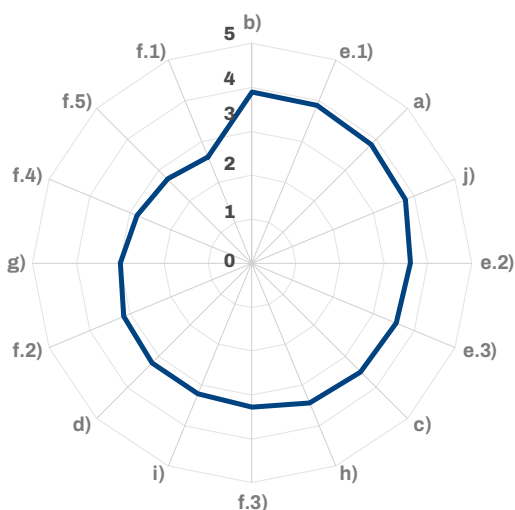
Se propende vincular equidad e inclusión con igualdad de oportunidades y flexibilización curricular. La óptica de diversidad

se amplía de condiciones personales a situaciones de carácter socioeconómico, con planteamientos multiculturales e interculturales. Se señalan sistemas de alerta temprana para evitar abandono escolar, así como rutas y protocolos para la prevención, actuación y denuncia de violencia.

El siguiente gráfico presenta el nivel de progreso de la educación inclusiva y equitativa en 20 países que participaron en el estudio.

Gráfico 1. Nivel de logro promedio de los criterios relacionados con la dimensión conceptual

Dimensión conceptual: nivel de progreso de la educación inclusiva y equitativa en 20 países de la región



a)	Acuerdo nacional sobre definición y principios
b)	Políticas y planes educativos
c)	Currículo nacional flexible
d)	Conocimiento de la comunidad educativa
e.1)	Información sobre matrícula
e.2)	Información sobre permanencia
e.3)	Información sobre titulación
f.1)	Supervisión y acompañamiento: educación inicial
f.2)	Supervisión y acompañamiento: preescolar
f.3)	Supervisión y acompañamiento: primaria
f.4)	Supervisión y acompañamiento: secundaria baja
f.5)	Supervisión y acompañamiento: secundaria alta
g)	Decisiones con base en análisis de información
h)	Prevalencia de principios en la emergencia
i)	Detección de desafíos prioritarios en la emergencia
j)	Respuesta post COVID-19 centrada en grupos prioritarios

Escala: Para nada (0), Insuficiente (1), Mínimo (2), Limitado (3), Avanzado (4), Óptimo (5).

Fuente: Cuestionarios cumplimentados por Ministerios de Educación de la región (OEI, 2020-2021).

La evidencia complementada por 13 países sobre el progreso en los criterios abordados en esta sección que registran puntuación más alta hace énfasis en la normativa (Anexo #1).

Los dos criterios que registran una **valoración intermedia** guardan relación con la flexibilidad del currículo para asegurar la atención efectiva a todos los y las estudiantes y la prevalencia en la respuesta educativa de los principios fundamentales de equidad e inclusión, a pesar de los perturbadores cambios que ha traído consigo la pandemia de la COVID-19. Ambos criterios alcanzan un puntaje de 3,4 que los posiciona entre los niveles «limitado» y «avanzado».

Si bien en la escala no se alcanza el nivel óptimo, alienta mirar el camino recorrido según reportan los países participantes, ya que nueve de ellos remiten evidencias relacionadas con las respuestas ante la crisis sanitaria (Anexo #2). Es notable que el acento se coloque en los grupos de población más vulnerables y marginados que ameritan atención prioritaria. Se señala que, además de la implementación de plataformas digitales, se propiciaron opciones multicanal; presencialidad en áreas rurales; esquemas de alternancia; protocolos específicos para la atención a poblaciones indígenas y centros de educación especial; apoyo emocional; orientación a padres de familia; y herramientas tecnológicas tanto para el profesorado como para el estudiantado con discapacidad.



Finalmente, aunque en marcha, los criterios marcados con un **progreso «insuficiente» o «limitado»** podrían poner sobre la mesa de discusión la capacidad de mantener los principios de inclusión y equidad en un contexto de crisis sanitaria. Si bien se puntúa inicialmente con una valoración cercana a 4 («avanzado»), al enfocar la atención hacia los grupos de población más vulnerables y marginados, se puntúa como «limitado» la posibilidad de detectar, en este contexto de pandemia, desafíos prioritarios para planificar la reapertura de las instituciones educativas con énfasis en equidad e inclusión.

En esta misma línea, aunque se califica también como «avanzado» el acuerdo nacional sobre la definición y principios de educación inclusiva y equitativa para mantenerlos en las políticas y planes educativos nacionales, se marca «limitado» el conocimiento de las implicaciones de la inclusión y la equidad en la comunidad educativa. Algunos países manifiestan que, aunque hay un cuerpo normativo establecido, no se socializa ni se pone en práctica.

El contraste de las valoraciones asignadas a los criterios de la dimensión conceptual supone poner de manifiesto la fragilidad de los avances, en especial en contextos de crisis y con bajo conocimiento de las consecuencias de no mantener como prioritarios los principios de inclusión y equidad en el sistema educativo por parte de los actores que están más cercanos a la puesta en marcha de los programas.

A esta fragilidad se suma que los países valoran en promedio como «limitado» que las decisiones sobre entornos y prácticas equitativas e inclusivas se tomen con base en el análisis de información cualitativa y cuantitativa, y se valora como «mínimo» el progreso de los procesos de supervisión y acompañamiento para asegurar tanto la presencia como la participación y el logro estudiantil en los distintos niveles educativos.

En el Anexo #3 se presentan las evidencias enviadas por siete países que han puntuado su nivel de progreso con valores entre 4 (avanzado) y 5 (óptimo). Bolivia y Honduras señalan acompañamiento y supervisión en todos los niveles; Perú y República Dominicana manifiestan que es mayor en el nivel primario; y Paraguay hace énfasis en acompañamiento para poner en marcha las resoluciones ministeriales sobre ajustes razonables. En referencia al conocimiento que tiene la comunidad educativa en cuanto a las implicaciones de los principios de inclusión y equidad, Colombia menciona instancias y mecanismos de exigibilidad de derechos, en tanto que Paraguay hace énfasis en jornadas de capacitación.

Los resultados promedio son útiles para contar con una aproximación global del progreso de los criterios analizados en la dimensión conceptual. Sin embargo, también es enriquecedor conocer la dispersión de las valoraciones con relación al promedio, como se muestra gráficamente en el Anexo #4. Por ejemplo:

“ Se propende vincular equidad e inclusión con igualdad de oportunidades y flexibilización curricular.”

- En términos generales, se observa un nivel avanzado con pocas diferencias entre las puntuaciones relacionadas con: acuerdo nacional sobre la definición y principios de educación inclusiva y equitativa; políticas y planes educativos nacionales diseñados con base en dichos principios; respuesta post-COVID-19, con enfoque de equidad; e inclusión centrada en los grupos de población más vulnerables y marginados.
- El mayor contraste se observa en relación con la flexibilidad del currículo nacional. Es óptimo en dos países, en contraposición con otros dos que marcan cierto grado de rigidez, mientras siete señalan haber alcanzado un nivel avanzado de flexibilidad curricular.
- La dispersión que se encuentra en las respuestas sobre procesos de supervisión y acompañamiento que aseguren tanto la presencia como la participación y el logro estudiantil, especialmente en educación inicial y secundaria, se podrían ver como un llamado a fortalecer los pilares de inclusión y equidad, reduciendo fragilidades y potenciando la institucionalidad. La mayor fortaleza se identifica en primaria y preescolar.



4.1.2 Desde diferentes perspectivas



Entrevistas

Mirar los principios de equidad e inclusión desde diferentes perspectivas enriquece el análisis realizado sobre la **dimensión conceptual**, y permite valorar el camino recorrido, así como repensarse para enfrentar retos asociados a causas estructurales y aquellos que emergieron con la pandemia.

Partiendo de que *aquello que no se dice, no existe* (E45-Coop.Int), cobra especial prestancia que los principios de inclusión y equidad sean explícitos en el ODS-4, toda vez que potencia su prevalencia en la legislación educativa de los países, constituyendo uno de los avances más importantes porque visibilizan y posicionan poblaciones y grupos en situación de vulnerabilidad que ameritan atención prioritaria. Conlleva ritmos y tiempos diferentes permear los niveles de concreción hasta su plena implementación en el nivel micro (institucional) y, consecuentemente, en la gestión y vivencia en aula. La presencia de los principios

de inclusión y equidad es algo menor en el discurso educativo (nivel meso) por variables intervinientes que guardan relación, por ejemplo, con la formación y el ámbito de gestión de quien los pronuncia, el auditorio al que se dirige y las posibles implicaciones con aspectos presupuestarios; y, si bien la mayoría de entrevistados considera que, durante la emergencia, dichos principios se mantuvieron intermitentes, desde otra perspectiva se afirma que: *Los principios de equidad e inclusión, obviamente, siguen vigentes y más vigentes que nunca, justamente, por efecto de que la realidad les contradice* (E36-Red.Int).

Figura 8. Niveles de concreción de los principios educativos



Fuente: Elaboración propia.

De las personas entrevistadas, quienes estiman que hubo discontinuidad durante la emergencia ocasionada por la COVID-19 señalan motivos variados, entre ellos:

- La urgencia con la que los gobiernos debieron asumir decisiones bajo circunstancias totalmente imprevistas, con sistemas educativos que no estaban diseñados para incorporar la digitalización (E03-OG.S-Ch), enfatizando en que el sistema continuara centrándose en tareas de instrucción.
- Pensar que sería una situación transitoria que, en cuestión de dos o tres meses, retornaría a la “normalidad”.
- Suponer que es “fácil” pasar a la educación en línea porque el profesorado continuaría impartiendo clases frente a una cámara como lo hacía en el aula sin afectar el currículo (E15-Indp-Mx). Caer en un reduccionismo que llevó a paralelar la educación a distancia con envío de actividades, sin tomar en cuenta las circunstancias ni el contexto del estudiantado, la limitación de registrar la nota mínima de aprobación en una práctica de “buenismo educativo” que se puede leer como infravaloración y negligencia, reforzado por informes de autoridades que se enfocaban en el número de visitas registrado en la plataforma, o las veces que se había descargado un material.
- Una digitalización forzada y repentina que presenta importantes matices diferenciales, al amalgamarse con causas de corte estructural que se manifestaron con mayor rudeza durante el confinamiento: pobreza multidimensional (E20-OG.Ed-Pa); hacinamiento; brecha tecnológica tanto de cobertura como en calidad; precariedad de la vivienda; acceso a servicios de salud; etc.
- La carencia de recursos tecnológicos limita la comunicación y la continuidad educativa. Los aprendizajes a través de estrategias remediales colocan en situación de inequidad al estudiantado, que se esfuerza por seguir su trayectoria educativa a través de televisión, radio y cartillas impresas.
- La falta de comunicación produjo desconexión y generó sentimientos de abandono y exclusión.
- El miedo imperó en algunos docentes, que se negaron a realizar visitas domiciliarias a estudiantes a quienes no era posible contactar por otros medios.
- Situaciones similares ocurrieron con supervisores y jefes o coordinadores, que se limitaron a preguntar sobre el envío de actividades sin acudir a asesorías *in situ*, aduciendo “peligro”, pero publicaban en redes sociales fotos de paseos familiares (E18-OG.Ed-Mx).
- Los recortes de personal, sumados a los vacíos en conocimientos, competencias y habilidades de docentes, directores y supervisores, impidieron partir de principios de equidad e inclusión para aterrizar en estrategias virtuales.
- Las direcciones y niveles de coordinación, al ser “puestos de confianza”, están



- sujetos a libre remoción. Las personas designadas para estos cargos (cuotas políticas) no necesariamente cuentan con la formación que la función requiere.
- Las reuniones colegiadas que, en un escenario prepandemia, analizaban los casos prioritarios del centro educativo en términos de equidad e inclusión, pasaron a cumplir obligaciones administrativas para entregar la información o el producto solicitado por las autoridades, dejando de lado su objetivo principal, que era la atención a grupos de población más vulnerables y marginados.
- Tomando en cuenta que los términos de equidad e inclusión no están sólidamente anclados en los sistemas educativos, se observan como desafíos claves:
- » Comprender los procesos identitarios que edifican una comunidad (E07-ONG-Co).
 - » Empoderar a las organizaciones en los territorios para que, desde sus propias visiones, definan el camino a seguir. Los países de la región han aprendido a vivir situaciones extremas. Por ejemplo, Chile ha enfrentado catástrofes, terremotos, inundaciones, tsunamis, incendios... La fuerza de las comunidades organizadas ha sido la mejor forma para salir adelante (E04-ONG-Ch).
 - » Coordinar con las familias para que los principios de equidad e inclusión calen en estructuras arraigadas que continúan impidiendo la igualdad de género.
 - » Reforzar la accesibilidad y el diseño universal para el aprendizaje como elementos esenciales para una equidad real y una inclusión efectiva (E44-Red.Int).

4.1.3 Experiencias locales compartidas



Encuesta

Personas, comunidades y organizaciones que, al poner su pieza para apoyar principios de equidad e inclusión, aportan a la **dimensión conceptual**. Son esfuerzos desde lo local que complementan acciones para que nadie se quede fuera ni atrás.

Desde un enfoque participativo y multidimensional, las iniciativas compartidas a través de la encuesta en línea, cuyas estrategias de participación y logros destacan en criterios relacionados con la dimensión conceptual, enfatizan en: escu-

char la voz de diferentes actores; propiciar intercambios sustantivos; evidenciar contradicciones; tomar conciencia sobre prácticas aparentemente inclusivas que generan exclusión; e incorporar correctivos.

Se subraya que la esencia de la dimensión conceptual radica en alcanzar un acuerdo nacional sobre los principios de inclusión y equidad. Por tanto, implica pasar por la palabra; transversalizar la cultura; posicionar creencias y resistencias; visibilizar y valorar el papel de la mujer en la historia; afianzar principios teóricos para aterrizar en la práctica; y tener presente que es un

proceso dinámico.

En sectores rurales la baja o nula conectividad fue la mayor dificultad. La estrategia de respuesta fue crear material para enviar por WhatsApp, herramienta privilegiada en todas las iniciativas para mantener la comunicación y llegar a más estudiantes.

4.2. Políticas | Dimensión 2

La regulación de las prácticas inclusivas fundamentales articula principios y derechos; procedimientos y prácticas; prevé

el accionar intersectorial; los recursos; la comunicación entre agentes y actores; y eliminar obstáculos para la equidad.

4.2.1 Desde los organismos oficiales de gestión educativa



Cuestionarios

El cuestionario, cumplimentado por funcionarios de Ministerios y Secretarías de Educación de 20 países⁶ de Iberoamérica, aborda seis criterios que permiten visibilizar el alcance del marco normativo que regula las prácticas inclusivas fundamentales en los países.

Tabla 3. Ámbitos considerados para la dimensión política

Detalle	
1.	Los principales documentos de política educativa, ¿definen y marcan prioridades relacionadas con inclusión y equidad?
1.a	Educación inclusiva y equitativa se define en una norma de alta jerarquía.
1.b	Otros cuerpos legales (leyes específicas, reglamentos, acuerdos ...) armonizan con la definición formulada en la norma de más alta jerarquía.
1.c	Los principios de equidad e inclusión orientan prioridades en las iniciativas para garantizar la educación en el contexto de la crisis de la COVID-19.

⁶ Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.



Ítem	Detalle
2.	<p data-bbox="375 282 1431 349">Nivel de incidencia de cada sector en la promoción de las políticas para una educación inclusiva y equitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="443 376 608 409">2.a Salud. <li data-bbox="443 414 991 448">2.b Bienestar / protección / inclusión social. <li data-bbox="443 452 943 486">2.c Telecomunicaciones / conectividad. <li data-bbox="443 490 799 524">2.d Migración / extranjería. <li data-bbox="443 528 667 562">2.e Transporte.
3.	<p data-bbox="375 595 1431 663">Articulación de principios y derechos para un marco de inclusión y equidad, visibilizando grupos y colectivos de forma específica en la normativa de educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="443 689 756 723">3.a Igualdad de género. <li data-bbox="443 728 876 761">3.b Estudiantes con discapacidad. <li data-bbox="443 766 1267 799">3.c Comunidades indígenas / Descendientes de pueblos originarios. <li data-bbox="443 804 852 837">3.d Población afrodescendiente. <li data-bbox="443 842 943 875">3.e Personas en situación de migración. <li data-bbox="443 880 986 913">3.f Estudiantes que viven en áreas rurales. <li data-bbox="443 918 1233 952">3.g Niños, niñas y adolescentes que sufren efectos de conflictos. <li data-bbox="443 956 815 990">3.h Adolescentes infractores. <li data-bbox="443 994 1342 1028">3.i Pacientes hospitalizados o en situación de reposo médico prolongado. <li data-bbox="443 1032 983 1066">3.j En situación de escolaridad inconclusa.
4.	<p data-bbox="375 1133 1431 1200">Implementación en el ámbito jurídico de medidas para asegurar el derecho a una educación inclusiva y equitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="443 1227 995 1261">4.a Para admisión y readmisión de estudiantes. <li data-bbox="443 1265 919 1299">4.b Para aprender en la lengua materna. <li data-bbox="443 1303 1010 1337">4.c Para garantizar accesibilidad al medio físico. <li data-bbox="443 1341 1161 1375">4.d Para asegurar el acceso a la comunicación e información. <li data-bbox="443 1379 879 1413">4.e Para dotar de apoyos educativos. <li data-bbox="443 1417 903 1451">4.f Para incorporar ajustes razonables. <li data-bbox="443 1456 983 1489">4.g Para posibilitar la continuidad de estudios. <li data-bbox="443 1494 919 1527">4.h Para erradicar todo tipo de violencia. <li data-bbox="443 1532 1091 1565">4.i Para asegurar el acceso a dispositivos electrónicos. <li data-bbox="443 1570 831 1603">4.j Para garantizar conectividad. <li data-bbox="443 1608 1281 1641">4.k Para eliminar prácticas discriminatorias, excluyentes o inequitativas. <li data-bbox="443 1646 850 1680">4.l Para eliminar el acoso escolar.
5.	<p data-bbox="375 1749 1431 1816">Agentes políticos, tomadores de decisión y actores educativos, ¿promueven políticas de educación inclusiva y equitativa?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="443 1843 778 1877">5.a Autoridades nacionales. <li data-bbox="443 1881 1007 1915">5.b Autoridades en territorio/locales/regionales. <li data-bbox="443 1919 884 1953">5.c Directivos de centros educativos. <li data-bbox="443 1957 1123 1991">5.d Docentes de escuelas y otros centros de aprendizaje. <li data-bbox="443 1995 1150 2029">5.e Líderes de educación a nivel local (gremios, sindicatos).

Ítem	Detalle
5.f	Políticos nacionales.
5.g	Legisladores/asambleístas/congresistas/diputados.
5.h	Miembros de la academia (universidades).
5.i	Familias.
5.j	Comunidades.
5.k	Organizaciones de la sociedad civil.
5.l	Estudiantes.
6.	En la normativa están previstos los programas de formación y capacitación sobre educación inclusiva para directivos y docentes.
6.a	La oferta está disponible para todos los niveles educativos.
6.a.1	Educación inicial (primera infancia).
6.a.2	Preescolar.
6.a.3	Primaria.
6.a.4	Secundaria baja.
6.a.5	Secundaria alta.
6.b	A los programas de formación y capacitación sobre educación inclusiva, ¿se convoca a directivos y docentes de las distintas modalidades del sistema educativo?
6.b.1	Educación general, común, ordinaria.
6.b.2	Educación especial, diferencial, especializada.
6.b.3	Educación intercultural bilingüe.
6.b.4	Educación técnica.
6.b.5	Educación compensatoria.
6.c	Los programas de formación y capacitación se implementan en diferentes modalidades (presencial, semipresencial, dual, en línea, a distancia).
6.d	Los programas de formación abordan contenidos sobre los diferentes roles que se pueden desempeñar en la tarea profesional: docente, orientador, tutor, director, formador.
6.e	Se consideran posibilidades y limitaciones, motivaciones y niveles de conocimiento de quienes participan.
6.f	La normativa contempla la posibilidad de adecuar los programas formativos a las características, condiciones y necesidades del contexto educativo de las/os participantes.
6.g	La irrupción de la pandemia de la COVID-19 aceleró la capacitación digital del profesorado.

Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).



La mayoría de los 20 países que participan en el estudio registra los **principios de equidad e inclusión** en la Constitución, así como en las leyes generales u orgánicas de educación (87,4%). En un porcentaje algo menor, la definición de estos principios en otros cuerpos legales (leyes específicas, reglamentos, acuerdos ...) armonizan con aquella formulada en la norma de más alta jerarquía (82,9%). En términos generales, se asegura el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación, exclusión ni segregación, visibilizando grupos y poblaciones vulnerables a la par de propender a una equiparación de oportunidades en términos de accesibilidad, aprendizaje

y participación (ver el detalle enviado por cada país en el Anexo #5). Es un reto clave armonizar con las normas de alta jerarquía las definiciones de la legislación menor, porque en las unidades ejecutoras (tercer nivel de concreción de políticas) se presta especial atención a la normativa menor, que suele orientar líneas directas de acción.

Es importante subrayar que la mayoría de los países señala que las prioridades en las iniciativas para garantizar la educación en el contexto de la crisis de la COVID-19 se orientan con principios de equidad e inclusión (81,6%).

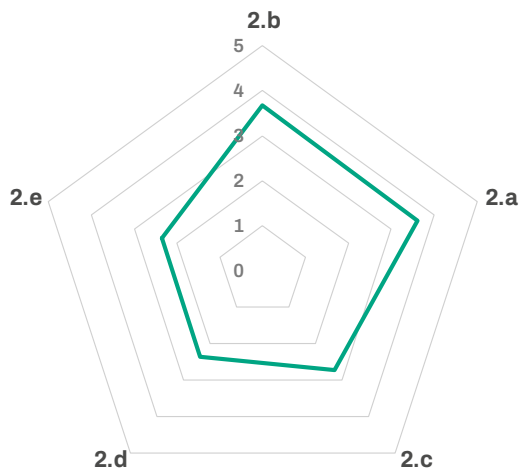
“ La mayoría de los 20 países que participan en el estudio registra los **principios de equidad e inclusión** en la Constitución, así como en las leyes generales u orgánicas de educación (87,4%). ”

El nivel de incidencia de los diferentes **sectores** en la promoción de las políticas para una educación inclusiva y equitativa es variable. En una escala de 0 a 5, el promedio de articulación con bienestar social (3,7) y salud (3,6) registra un nivel avanzado, en línea con principios de equidad asociados a la satisfacción de necesidades básicas con énfasis en grupos de población que se encuentran en situación de vulnerabilidad o privación. Es deseable una mayor articulación con el sector de telecomunicaciones (2,7), porque la conectividad ha pasado a

ser parte de la canasta básica en la obligatoria modalidad de educación a distancia. Asimismo, los sectores de migración y transporte (2,4) cobran prestancia en la región para responder a la situación de movilidad humana. En el Anexo #6 se recoge la información enviada por 16 países sobre mecanismos y estrategias que les ha permitido alcanzar un nivel de articulación intersectorial entre avanzado (4) y óptimo (5), y se representa gráficamente la dispersión de las respuestas.



Gráfico 2. Valoración promedio de la incidencia sectorial en la promoción de las políticas para una educación inclusiva y equitativa



Sector	
2.a	Salud
2.b	Bienestar / protección / inclusión social
2.c	Telecomunicaciones / conectividad
2.d	Migración / extranjería
2.e	Transporte
Valor	Criterio
0	Para nada en absoluto
1	Insuficiente
2	Mínimo
3	Limitado
4	Avanzado
5	Óptimo

Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

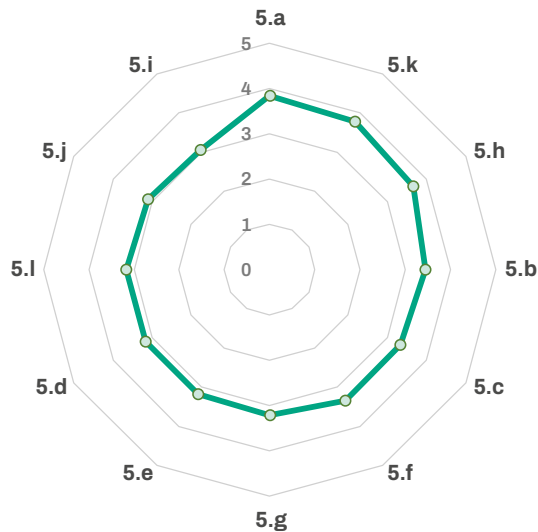
Las políticas de educación inclusiva y equitativa para lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS-4), requieren del compromiso e implicación de **agentes políticos, tomadores de decisión y actores educativos** para promoverlas. De las respuestas al cuestionario se infiere que, en una escala de 0 a 5, el apoyo de las autoridades nacionales y de las organizaciones de la sociedad civil (3,8), así como de los miembros de la academia (3,7), está muy cerca de ser sistemático; mientras que se identifica un apoyo condicionado por parte de las autoridades locales (3,4); los directivos de centros educativos y políticos nacionales (3,3); legisladores, líderes de educación a nivel local, docentes y estudiantes (3,2); comunidades y familias (3,1). Mirar retrospectivamente el camino

recorrido lleva a justipreciar los avances y, en ellos, afinar los esfuerzos que hagan falta para alcanzar el apoyo incondicional que permita concretar la Educación 2030.

La dispersión de respuestas se mantiene. Por ejemplo, en cuanto al apoyo de las comunidades, la mayoría de los países coincide que es condicionado. Sin embargo, dos países lo califican como sistemático y uno, como restringido. Por otro lado, en el apoyo de los líderes de educación a nivel local y de las familias, hay países que lo califican como “esporádico”. En algunos países destacan valoraciones mayores al promedio para autoridades nacionales; organizaciones de la sociedad civil; autoridades en territorio; directivos de centros educativos; políticos nacionales; y legisladores.



Gráfico 3. Valoración promedio de la promoción de políticas de educación inclusiva y equitativa por los agentes políticos, tomadores de decisión y otros actores educativos



Agentes y actores	
5.a	Autoridades nacionales.
5.b	Autoridades en territorio/locales/ regionales.
5.c	Directivos de centros educativos.
5.d	Docentes de escuelas y otros centros de aprendizaje.
5.e	Líderes de educación a nivel local (gremios, sindicatos).
5.f	Políticos nacionales.
5.g	Legisladores/asambleístas/ congresistas/diputados.
5.h	Miembros de la academia (universidades).
5.i	Familias.
5.j	Comunidades.
5.k	Organizaciones de la sociedad civil.
5.l	Estudiantes.
Valor	Grado de apoyo
0	Ninguno
1	Esporádico
2	Restringido
3	Condicionado
4	Sistemático
5	Incondicional

Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

Algunos de los esfuerzos documentados por seis países con relación al apoyo de actores políticos, tomadores de decisiones y agentes educativos señalan casos exitosos. Por ejemplo, el trabajo con población indígena en Perú, con instancias como el Consejo Nacional de Educación Intercultural (CONEIB), la educación comunitaria y asociaciones civiles indígenas. El Anexo #7 presenta los aportes enviados por siete países, así como la representación gráfica de la dispersión de respuestas.

De la tendencia de heterogeneidad en las valoraciones es posible concluir que, si bien están explícitos los principios de equidad e inclusión en la legislación, la

articulación intersectorial, así como la implicación de actores políticos y agentes educativos, es dispar. En otras palabras, hay avances importantes en el posicionamiento normativo, pero la implementación y puesta en práctica requiere esfuerzos de atención para consolidar la institucionalidad creada para su ejecución.

En términos generales, es bajo el porcentaje de países que no cuenta con un marco normativo, resultado que es consistente con los criterios observados en la dimensión conceptual, donde se manifiesta la presencia de los principios de inclusión y equidad en el marco del diseño y planificación de la política educativa. Se procede a una conti-

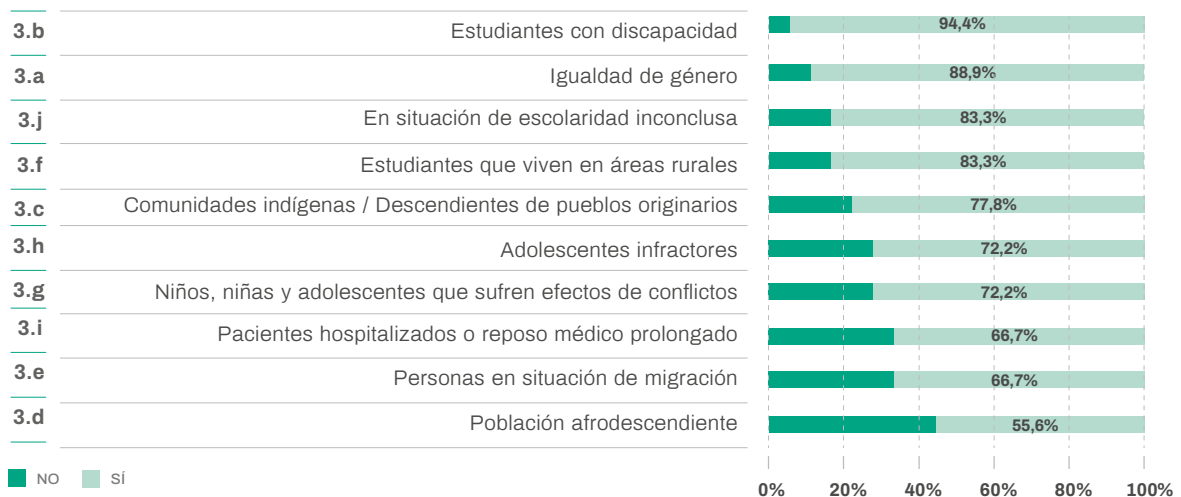
nuación con el análisis de los cuatro criterios restantes de la dimensión política que aluden a la **regulación de las prácticas inclusivas y equitativas** fundamentales en los países, así como el porcentaje de cumplimiento en los diferentes ámbitos.

Se registra una importante articulación de principios y derechos en la normativa posicionando de forma específica grupos y colectivos para asegurar que el derecho a la educación se haga efectivo para todos y todas. Es notable la **visibilización** de estudiantes con discapacidad (94,4%)

y la igualdad de género (88,9%), así como situaciones de ruralidad y de escolaridad inconclusa con iguales porcentajes (83,3%). En menor grado, se inscriben específicamente en la normativa comunidades indígenas (77,8%); niños, niñas y adolescentes que sufren efectos de conflictos y adolescentes infractores (72,2%). Amerita impulsar mayor visibilización y posicionamiento del derecho a la educación de las personas en situación de migración, pacientes hospitalizados o en reposo médico prolongado (66,7%), y la población afrodescendiente (55,6%).

Gráfico 4. Articulación de principios y derechos para un marco de inclusión y equidad, visibilizando grupos y colectivos de forma específica en la normativa de educación

Articulación de principios y derechos para un marco de inclusión y equidad, visibilizando grupos y colectivos de forma específica en la normativa de educación



Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

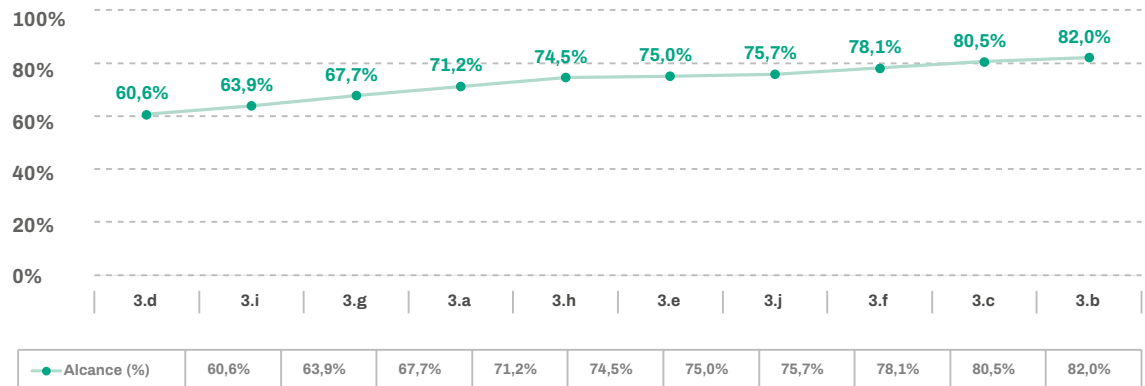
Si bien ningún colectivo deja de estar presente, es considerable la heterogeneidad de respuestas (Anexo #8), dispersión que se refleja en el alcance de la articulación de principios y derechos para un marco de

inclusión y equidad, visibilizando grupos y colectivos de forma específica en la normativa de educación, que oscila entre 60 y 80 puntos porcentuales.



Gráfico 5. Alcance del criterio 3 de la dimensión política

Alcance (%) de la articulación de principios y derechos para un marco de inclusión y equidad, visibilizando grupos y colectivos de forma específica en la normativa de educación



3.a	Igualdad de género.	3.f	Estudiantes que viven en áreas rurales.
3.b	Estudiantes con discapacidad.	3.g	Niños, niñas y adolescentes que sufren efectos de conflictos.
3.c	Comunidades indígenas /descendientes de pueblos originarios.	3.h	Adolescentes infractores.
3.d	Población afrodescendiente.	3.i	Pacientes hospitalizados o en situación de reposo médico prolongado.
3.e	Personas en situación de migración.	3.j	En situación de escolaridad inconclusa.

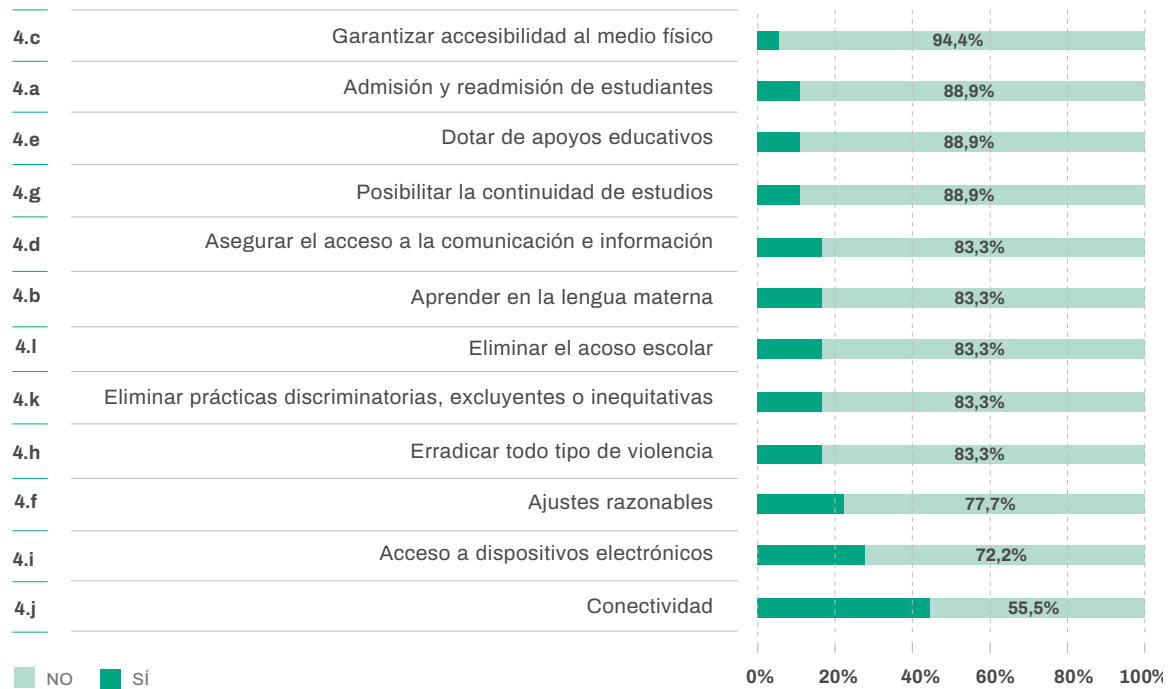
Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

No se observa una presencia generalizada respecto a la **implementación jurídica de medidas** que aseguren el derecho a una educación inclusiva y equitativa. Se privilegia garantizar la accesibilidad al medio físico (94,4%). Muy de cerca, se busca asegurar la continuidad de estudios, en línea con la admisión y readmisión de estudiantes, y la dotación de apoyos educativos (88,9%), ámbitos clave porque, al cerrarse las escuelas por las medidas de bioseguridad, el abandono escolar asociado a la posibilidad de no retorno al sistema educativo constituye un reto que orienta esfuerzos y acciones.

Se pueden inferir avances en el acceso a la comunicación e información; viabilizar el aprendizaje en la lengua materna, a la par que eliminar el acoso escolar; así como las prácticas discriminatorias, excluyentes o inequitativas, y la erradicación de todo tipo de violencia (83,3%). En menor grado, se aseguran ajustes razonables (77,7%); el acceso a dispositivos electrónicos (72,2%); y, muy de lejos, la conectividad (55,5%). Con la modalidad a distancia, asumida como respuesta a la emergencia sanitaria, los dos últimos ámbitos señalados pasaron de ser importantes a la categoría de indispensables.

Gráfico 6. Implementación de medidas en el ámbito jurídico para asegurar el derecho a una educación inclusiva y equitativa

Implementación de medidas en el ámbito jurídico para asegurar el derecho a una educación inclusiva y equitativa



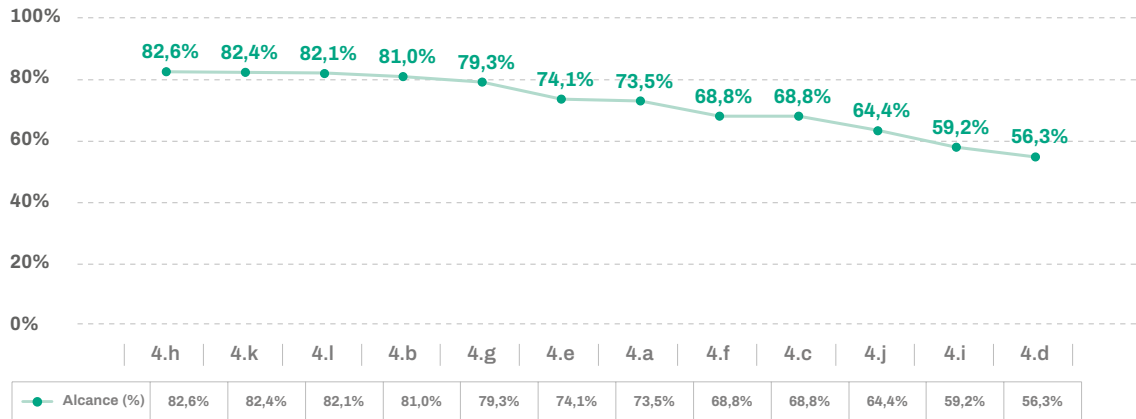
Los resultados promedio reflejan que ninguno de los ámbitos consultados tiene un nivel de avance menor al 50% (en el Anexo #9 se detallan los gráficos que permiten visibilizar la dispersión de estos porcentajes). En cuanto al alcance de la implementación de medidas en el ámbito jurídico para asegurar el derecho

a una educación inclusiva y equitativa, la tendencia se mantiene en relación con el tercer criterio (articulación de principios y derechos para un marco de inclusión y equidad, visibilizando grupos y colectivos de forma específica en la normativa de educación) y fluctúa entre 56% y 83%.



Gráfico 7. Alcance (%) del criterio 4 de la dimensión política

Alcance (%) de la implementación de medidas en el ámbito jurídico para asegurar el derecho a una educación inclusiva y equitativa



4.a	Para admisión y readmisión de estudiantes.	4.g	Para posibilitar la continuidad de estudios.
4.b	Para aprender en la lengua materna.	4.h	Para erradicar todo tipo de violencia.
4.c	Para garantizar accesibilidad al medio físico.	4.i	Para asegurar el acceso a dispositivos electrónicos.
4.d	Para asegurar el acceso a la comunicación e información.	4.j	Para garantizar conectividad.
4.e	Para dotar de apoyos educativos.	4.k	Para eliminar prácticas discriminatorias, excluyentes o inequitativas.
4.f	Para incorporar ajustes razonables.	4.l	Para eliminar el acoso escolar.

Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

Las respuestas señalan una amplia presencia de los ámbitos consultados para la mayoría de los países. En más de 15, casi la totalidad de los ámbitos están presentes, aunque el nivel de cumplimiento promedio para cada uno de ellos difiere, con excepción de la **oferta de programas de formación y capacitación** sobre educación inclusiva para directivos y docen-

tes en el nivel inicial, que tiene un cumplimiento del 48% y está presente en 12 países. Los criterios restantes superan el 60% de cumplimiento, siendo la capacitación digital del profesorado, que se aceleró con la irrupción de la pandemia de la COVID-19, los de mayor alcance, como se puede observar en la siguiente tabla.



Tabla 4. Existencia y porcentaje de avance de los ámbitos relacionados con programas de formación y capacitación sobre educación inclusiva para directivos y docentes

Ámbito	# de países que responden Sí	Alcance (%)
6. En la normativa están previstos los programas de formación y capacitación sobre educación inclusiva para directivos y docentes.		
6.a La oferta está disponible para todos los niveles educativos.		
6.a.1 Educación inicial (primera infancia).	15	80,8%
6.a.2 Preescolar.	15	77,2%
6.a.3 Primaria.	14	67,8%
6.a.4 Secundaria baja.	14	65,0%
6.a.5 Secundaria alta.	12	48,0%
6.b A los programas de formación y capacitación sobre educación inclusiva, ¿se convoca a directivos y docentes de las distintas modalidades del sistema educativo?		
6.b.1 Educación general, común, ordinaria.	15	81,0%
6.b.2 Educación especial, diferencial, especializada.	15	87,5%
6.b.3 Educación intercultural bilingüe.	13	81,6%
6.b.4 Educación técnica.	12	63,6%
6.b.5 Educación compensatoria.	8	70,0%
6.c Los programas de formación y capacitación se implementan en diferentes modalidades (presencial, semipresencial, dual, en línea, a distancia).	17	89,5%
6.d Los programas de formación abordan contenidos sobre los diferentes roles que pueden desempeñar en la tarea profesional: docente, orientador, tutor, director, formador.	17	77,9%
6.e Se consideran posibilidades y limitaciones, motivaciones y niveles de conocimiento de quienes participan.	16	81,4%
6.f La normativa contempla la posibilidad de adecuar los programas formativos a las características, condiciones y necesidades del contexto educativo de las/os participantes.	16	76,6%
6.g La irrupción de la pandemia de la COVID-19 aceleró la capacitación digital del profesorado.	15	87,7%

Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

Por la importancia que reviste abordar las brechas que varían desde lo local, los aportes enviados por 13 países incluyen:

normativa, enlaces y algunas experiencias que permiten profundizar sobre la dimensión política (Anexo #10).



4.2.2 Desde diferentes perspectivas



Entrevistas

Las diferentes miradas enriquecen el análisis realizado sobre la **dimensión política**, permitiendo ampliar horizontes y prestar atención a los distintos círculos de concreción.

En términos generales, las personas entrevistadas consideran que los **marcos normativos** son propositivos y progresistas, posicionan los principios de equidad e inclusión con miras a que sean la norma del sistema educativo, pero, aunque hay compromiso para que así suceda, no es muy claro el cómo. Por ejemplo, la legislación secundaria⁷ no tiene del todo afinados estos principios. Se denomina “inclusiva”, pero está orientada a la atención de la discapacidad.

Se vislumbra que las circunstancias obligarán a un nivel mayor de autonomía en las escuelas, con el concomitante cambio en la normativa, asignando niveles de flexibilidad en el quehacer educativo. La revisión curricular, con priorización de unos mínimos indispensables, será un paso decisivo para reestructurar el sistema a partir de reflexionar y acordar qué se quiere decir con expresiones como: logros, enfoque

humanístico, desarrollo integral, desempeño académico, participación, diversidad, identidad o multiculturalidad. La intersección de estas y otras expresiones que se inscriben en documentos forja oportunidades o establece barreras; se instituye en factores facilitadores u obstaculizadores que se multiplican exponencialmente.

Desde la normativa que orienta el diseño de políticas públicas se debe incorporar la actualización continua de diagnósticos relacionados con vulnerabilidad digital acompañados de una previsión de recursos y protocolos de intervención con base en consultas a las propias instituciones.

Un elemento claramente diferenciador dentro de la política pública es la accesibilidad, manteniendo como elementos transversales el género y las TIC, accesibilidad en toda la magnitud que el término implica (E44-Red.Int). También es importante un enfoque interseccional, de manera que, frente a una emergencia, no exista una doble situación de barreras que complejizan las situaciones de desigualdad (E13-Univ-Es).

⁷ Las leyes orgánicas desarrollan los derechos fundamentales y las libertades públicas previstas en la Constitución. Las leyes ordinarias desarrollan contenidos establecidos en las leyes orgánicas y se explicitan a través de reglamentos, decretos y acuerdos, y ordenanzas distritales o municipales.

Desde el carácter dinámico del derecho, Hart diferencia entre reglas primarias (normas de conducta) y secundarias (normas de competencia).

Los principios de inclusión y la equidad se contraponen a la tendencia de generar soluciones parciales. Es necesario avanzar hacia una escuela significativamente diferente, porque la inclusión no es solo una cuestión ética sino de desarrollo social y económico de la sociedad en su globalidad (E25-Indp-Po).

Para la Alianza Internacional de Discapacidad (IDA), es importante establecer políticas de no rechazo para que a ningún estudiante se le niegue su derecho de ir a la escuela, sea esta inclusiva o especializada (E37-Red.Int).

Desde la perspectiva de progresividad de derechos y mirando al futuro, conviene una evaluación de la normativa como una respuesta a esta realidad particular de emergencia para identificar vacíos y, a partir de esa línea de base, generar un nuevo impulso a la progresividad (E40-Fund.Int).

Se observa esfuerzo de distintos sectores para atender la emergencia sin que se alcance la categoría de **intersectorialidad** con mecanismos de coordinación, monitoreo y evaluación. Implica conformar redes de apoyo para una vida libre de violencia, articulando el territorio con las escuelas rurales. En un contexto de múltiples vulnerabilidades que se superponen, garantizar condiciones mínimas de bienestar en igualdad de condiciones requiere enfoques multisistémicos y multisectoriales complementarios. Es preciso un enfoque centrado en la persona y no en la institución, en un espacio geográfico y en un contexto particular, así como

prestar atención a las singularidades sin perder el horizonte, con sinergias que eviten duplicación de esfuerzos e inversiones con presupuestos participativos en un ejercicio cooperativo entre los diferentes niveles de gobierno (E40-Fund.Int).

La **integración regional** evidencia que el todo es mayor que la suma de sus partes. El Sistema de la Integración Centroamericana (SICA), conformado por Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana, realiza un trabajo conjunto para implementar el plan de contingencia, promover iniciativas y enfrentar desafíos, entre ellos, la COVID-19 (E46-OI).

Durante la emergencia, las **medidas jurídicas** se cumplieron. Hubo denuncias sobre casos de estudiantes con discapacidad que no eran aceptados. El Ministerio de Educación emitió orientaciones y las Mesas de Diálogo con organizaciones de la sociedad civil funcionaron muy bien (E5-OG.Ed-Co).

Es necesario poner a disposición **mecanismos de exigibilidad y de reclamo accesibles**, independientes y efectivos que permitan revertir y sancionar las prácticas discriminatorias que ocurren en el contexto educativo, entendiendo por accesibilidad los modos, medios y formatos, sin dejar de lado las lenguas originarias.

La reforma de la **formación docente** debe contemplar inclusión y equidad, manteniendo el foco en cómo se traduce en la cotidianidad. Se habla de trabajo co-



laborativo, pero se mantiene la verticalidad. Las próximas cohortes de docentes deberán orientar su quehacer pedagógico hacia una colaboración más sólida, capaz de trasladar el trabajo áulico a la escuela y, de esta, a la comunidad. Al tratarse de vivencias y no de decretos, lleva tiempo. «Al ser la cultura una normalización de las prácticas sociales, y no al revés, se debe empezar por las prácticas» (E15-Indp-Mx). En la formación docente se deben articular y fortalecer políticas, prácticas y cultura.

La **formación de formadores** debe prestar atención a los aprendizajes que deja la pandemia, así como a las necesidades sentidas del profesorado.

El aprendizaje remoto y semi presencial logró aproximar a docentes a potentes recursos digitales antes desconocidos e implicó, en muchos casos, un acercamiento y comunicación mayores entre familias y centros educativos, factor que resulta, también, clave para el desarrollo de culturas inclusivas (E29-OG. Ed-Uy).

Una de las lecciones de la pandemia es la necesidad de formar y capacitar al profesorado en temas de salud mental, dado que en este contexto brindaron atención emocional tanto al estudiantado como a las familias. También se precisa fortalecer la figura del orientador escolar, dotarle de herramientas, porque es clave para el bienestar de los miembros de la comunidad educativa de la institución (alumnado,

profesorado, directivos, administrativos y familias) y, sobre todo, contar con personal suficiente.

Un desafío en la oferta de formación son los beneficios o **incentivos**, tanto para docentes como para el personal directivo y administrativo que trabaje en zonas de frontera y escuelas rurales con pertinencia lingüística y cultural (E22-OG.Ed-Pe). Se deben tomar las debidas precauciones por experiencias con programas de estímulos docentes que trajeron consigo la compra de cursos y grados académicos para alcanzar un puntaje más alto que les permita acceder a dichos estímulos (E18-OG.Ed-Mx).

Se hace referencia a la importancia que reviste posicionar en la política pública la formación docente en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la elaboración de adecuaciones curriculares en casos extraordinarios, ya que se eliminan contenidos que perjudican al estudiantado con discapacidad.

La **capacitación** no puede ser una receta de “café para todos y todas” que concluye con la entrega de certificados para abultar una “Hoja de Vida” o mejorar la remuneración. Debe ser pertinente y acorde con las necesidades del profesorado para responder a los retos que les plantea su alumnado, caso contrario es un maquillaje perverso. «Muchas veces las capacitaciones son como la segunda edición de la formación inicial y eso no funciona, la gente dice “eso ya lo hice”, “ya está hecho”, necesitamos que sea un caminar juntos con los ojos abiertos con los problemas que la



escuela tiene, (...) para que funcione debe haber reflexión, es decir, un ambiente de confianza» (E25-Indp-Po). En esta época en la que se subrayan la austeridad y el recorte presupuestario, las iniciativas deberán ser creativas e innovadoras sin perjuicio de la calidad, consistencia y rigor de los conocimientos, a la par de diversificar el acceso.

.....

No hay sistema educativo que sea mejor que sus profesores. Tenemos que fortalecer a los profesores. Todo cuanto se hace con el profesorado es multiplicador a través de centenares de estudiantes. Por eso es estratégico. Cualquier reforma requiere escuchar a los profesores. Necesitamos profesores seguros, ni víctimas ni maltratados, deben ser ciudadanos privilegiados en términos de cuida-

dos de la sociedad porque son personas que luchan por lo que está correcto y pueden cambiar la sociedad (E25-Indp-Po).

Una cosa que me parece fundamental es que nuestros docentes también necesitan contención socio-emocional. O sea, nuestros docentes no solo deben ser capacitados, ¡tienen que ser cuidados! ¿Cómo? De la manera como queremos que nuestros estudiantes sean cuidados por sus docentes. Un docente que no se siente cuidado difícilmente puede cuidar de otros. En esta pandemia, con la presión a la que han sido sometidos desde distintos lados, los docentes de verdad necesitan apoyo. Es urgente porque lo que han vivido ha sido muy duro (E36-Red.Int).

.....



4.2.3 Experiencias locales compartidas



Encuesta

Personas, comunidades y organizaciones que, al poner su pieza para apoyar principios de equidad e inclusión, aportan elementos para la **dimensión política**.

A partir del entendimiento de que el compromiso de los miembros de la comunidad educativa es esencial para concretar las políticas, varias de las iniciativas expuestas a través de la encuesta en línea comparten experiencias, sobre todo de reflexión, en relación con:

- Priorizar contenidos curriculares para dar respuesta a estudiantes con necesidades educativas especiales. Se eliminaron contenidos que no eran prácticos.
- Posicionar que los estudiantes, siendo los primeros afectados en situación de pandemia, no eran tomados en cuenta en decisiones que les afectan. Se utilizaron herramientas digitales para escuchar sus necesidades en el campo educativo y se propició la autocapacitación en estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, metodología en enseñanza virtual y homeschooling.
- Desarrollar nuevas habilidades docentes para gestar cambios y adecuaciones curriculares que aseguren la continuidad de aprendizajes.
- Conocer sobre ajustes razonables. Socializar reglamentaciones y lineamientos de

la educación inclusiva que requirieron ser «analizados punto por punto» para ser comprendidos.

- Establecer nexos con educadores de zonas distantes, compartir propuestas para ampliar el alcance y fortalecer la red de apoyo a la educación inclusiva.

Entre las dificultades que enfrentaron se señala la superposición de actividades, que llevó a una sobresaturación que disminuyó la participación; directivos desentendidos; docentes reacios y poco preparados; padres de familia desbordados. «Frente a esto, la palabra mueve, pero el ejemplo arrastra».

4.3. Estructuras y sistemas — | Dimensión 3

Para el diseño de políticas públicas que fomenten la educación equitativa e inclusiva, desde la dimensión estructural, se correlacionan variables para la movilización y distribución de recursos, la organización y coordinación de acciones, la generación de alianzas sostenibles y la reflexión sobre las prácticas educativas.

4.3.1 Desde los organismos oficiales de gestión educativa



El cuestionario cumplimentado desde los Ministerios y Secretarías de Educación de 20 países⁸ de Iberoamérica, aborda cinco criterios que permiten visibilizar el alcance de las estructuras y sistemas para una educación inclusiva y equitativa en época de pandemia.

Cuestionarios

Tabla 5. Ámbitos considerados para la dimensión estructural

Ítem	Ámbito
1.	Adopción de medidas para eliminar o contrarrestar barreras u obstáculos identificados para la población que, durante la emergencia sanitaria, quedó fuera del sistema educativo o en riesgo de abandono escolar.
	Barreras socioeconómicas y culturales
1.a	Situación económica de la familia.
1.b	Desmotivación o falta de interés del niño, niña o adolescente.
1.c	Situación de discapacidad.
1.d	Adopción temprana de roles adultos.
1.f	Estado de salud del estudiante.
1.g	Cambio de lugar de residencia de la familia.
1.h	Bajas expectativas educativas en la familia.
1.i	Situaciones de violencia derivadas de conflictos armados.
1.j	Violencia intrafamiliar.
1.k	Violencia basada en género.
1.l	Lengua materna diferente a la predominante.
1.m	Brecha digital.
1.n	Falta de conectividad.
	Barreras relacionadas con la oferta
1.o	Barreras actitudinales (estereotipos, prejuicios, discriminación).
1.p	Barreras físicas (obstáculos arquitectónicos, falta de transporte, servicios sanitarios que no garantizan privacidad, seguridad, limpieza ni separación de género).
1.q	Barreras de comunicación (códigos y soportes no accesibles, lengua distinta a la materna).

⁸ Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.



Ítem	Ámbito
1.r	Barreras políticas (ausencia de ajustes razonables, regulaciones contradictorias, confusas, ...).
1.s	Barreras didácticas (competitividad, rigidez curricular, desconocimiento de metodologías inclusivas).
1.t	Barreras organizacionales (descontextualización, apoyos no disponibles).
2.	Implementación de alternativas como respuesta a la inesperada crisis sanitaria Covid-19 para asegurar la continuidad educativa de grupos de población más vulnerable y marginada.
2.a	Aprendizaje a distancia por distintos medios (internet, televisión, radio...).
2.b	Ajustes y priorizaciones curriculares.
2.c	Intervenciones para el cuidado integral de la salud (física y mental).
2.d	Transferencia de recursos para el aprendizaje (dispositivos electrónicos, conectividad, bibliotecas digitales ...).
2.d.1	Docentes.
2.d.2	Estudiantes.
2.d.3	Familias.
2.e	Entrega de diferentes tipos de apoyo.
2.e.1	Alimentos.
2.e.2	Transferencias económicas (bonos).
2.e.3	Kits de higiene.
2.f	Protocolos para prevención de violencia.
2.g	Mecanismos de seguimiento.
3.	Involucramiento de otras instituciones y sectores para apuntalar equidad e inclusión durante la emergencia, teniendo como centro los grupos de población más vulnerables y marginados —incluidos pueblos indígenas, población afrodescendiente, personas refugiadas y migrantes, poblaciones socioeconómicamente más desfavorecidas y personas con discapacidad—, así como diversidad sexual y de género.

Organizaciones e instituciones

- 3.a** Agencias de cooperación internacional.
- 3.b** Organizaciones internacionales.
- 3.c** Organismos multilaterales para el desarrollo (BM, FMI...).
- 3.d** Instituciones de educación superior.
- 3.e** Organizaciones no gubernamentales (tercer sector).
- 3.f** Movimientos de la sociedad civil.
- 3.g** Empresa privada.
- 3.h** Sistema bancario o financiero.

Ítem	Ámbito
Sectores	
3.i	Salud.
3.j	Bienestar social.
3.k	Telecomunicaciones.
3.l	Migración.
3.m	Economía y finanzas.
4.	Implementación de estrategias para apoyar la continuidad de los servicios en las escuelas durante la emergencia sanitaria.
4.a	Apoyo a padres, madres o cuidadores para que se involucren en el aprendizaje a distancia a través comunicación telefónica, grupos de <i>WhatsApp</i> o redes sociales.
4.b	Entrega de material adaptado.
4.c	Acompañamiento y contención emocional a familias.
4.d	Adaptación de programas de educación individualizada.
4.e	Apoyos y sesiones terapéuticas en diferentes modalidades.
4.f	Impartir contenido educativo en idiomas locales y minoritarios, lengua de señas, uso de subtítulos, provisión de audio y gráficos.
4.g	Salvaguardias y mecanismos de protección comunitaria.
5.	Mecanismos desde la perspectiva de equidad e inclusión para el plan pospandemia.
5.a	Mecanismos de carácter interseccional a partir de experiencias situadas de estudiantes.
5.b	Acciones intersectoriales (educación, salud, bienestar, telecomunicaciones, migración, transporte...), para revertir desigualdades.
5.c	Asegurar la pertinencia de los apoyos educativos.
5.d	Diversificar la oferta educativa (<i>homeschooling</i> o educación en casa, aprendizaje en línea, educación a distancia...).
5.e	Generar propuestas alternativas a la progresión lineal de las trayectorias escolares.
5.f	Implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
5.g	Readecuación de espacios escolares (señalización, distancia física, distribución de estudiantes por grupos, horarios escalonados...).
5.h	Aseguramiento de tecnología.
5.i	Recursos digitales para escuelas, docentes y estudiantes.
5.j	Fortalecer mecanismos comunitarios de protección.
5.k	Incrementar la dotación de apoyos educativos.

Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).



La emergencia sanitaria no dio espacio para planificación, demandó la movilización de recursos y ejecución de acciones inmediatas en un contexto de completa incertidumbre. En este escenario, se consultó a los países sobre la existencia y nivel de progreso de ámbitos de actuación que corresponden a la dimensión estructural.

Se empieza por analizar el involucramiento de instituciones y sectores para apuntalar equidad e inclusión durante la emergencia (criterio 3). Las respuestas muestran que, si bien hubo implicación, no fue una práctica generalizada en la región. En 16 países las instituciones de educación superior y las ONG tuvieron mayor presencia; en 15, las agencias de cooperación internacional y la empresa privada. Por el contrario, el sistema bancario o financiero se involucró únicamente en 10 países.

La implicación de otros sectores con el de educación fue menor. Por ejemplo, bienestar social, si bien alcanza mayor presencia, lo hizo en apenas 13 países, en tanto que el de economía y finanzas lo hizo solo en seis.

También se consultó sobre los niveles de **involucramiento para instituciones y sectores**. Como se muestra en la siguiente tabla, los resultados señalan que, en un escenario de crisis sanitaria, ninguno de los sectores e instituciones fue valorado con un porcentaje de implicación que llegue al 100%. En todos los países marcan el mayor porcentaje (81,8% en promedio) para las agencias de cooperación internacional que, además, estuvieron activas en la mayoría de ellos (15 países); y, para los sectores el porcentaje más alto corresponde al de salud (90%), aunque con menor presencia generalizada (12 países contestaron afirmativamente).

Tabla 6. Involucramiento de otras instituciones y sectores para apuntalar equidad e inclusión durante la emergencia

Ítem	Organización/Sector	Nº de países que responden Sí	Alcance (%)
Organizaciones e instituciones			
3.a	Agencias de cooperación internacional.	15	81,8%
3.b	Organizaciones internacionales.	14	66,8%
3.c	Organismos multilaterales para el desarrollo.	12	68,3%
3.d	Instituciones de educación superior.	13	66,8%
3.e	Organizaciones no gubernamentales.	16	76,3%
3.f	Movimientos de la sociedad civil.	16	67,9%
3.g	Empresa privada.	15	67,7%
3.h	Sistema bancario o financiero.	10	63,4%

Sectores

3.i	Salud.	12	90,0%
3.j	Bienestar social.	13	68,8%
3.k	Telecomunicaciones.	10	67,4%
3.l	Migración.	7	60,9%
3.m	Economía y finanzas.	6	53,0%

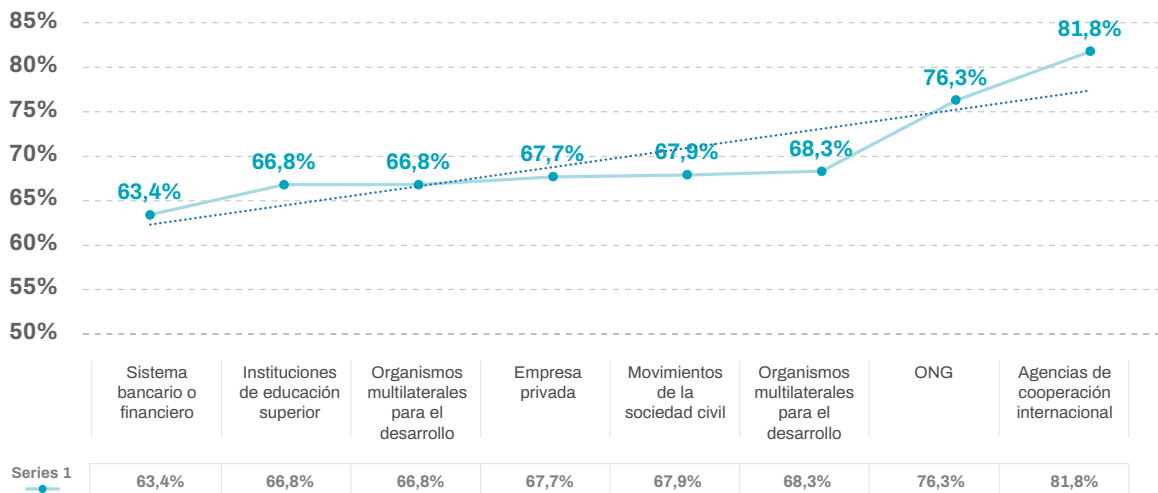
Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

Se señala entre otras instituciones: Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (Argentina); Compromiso Nacional para la Educación (COPEME); Instituto para la Formación y Aprovechamiento de los Recursos Humanos (IFARHU); Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT, Panamá); y, entre otros sectores, se mencionan: justicia, trabajo, ambiental y cultura (Perú).

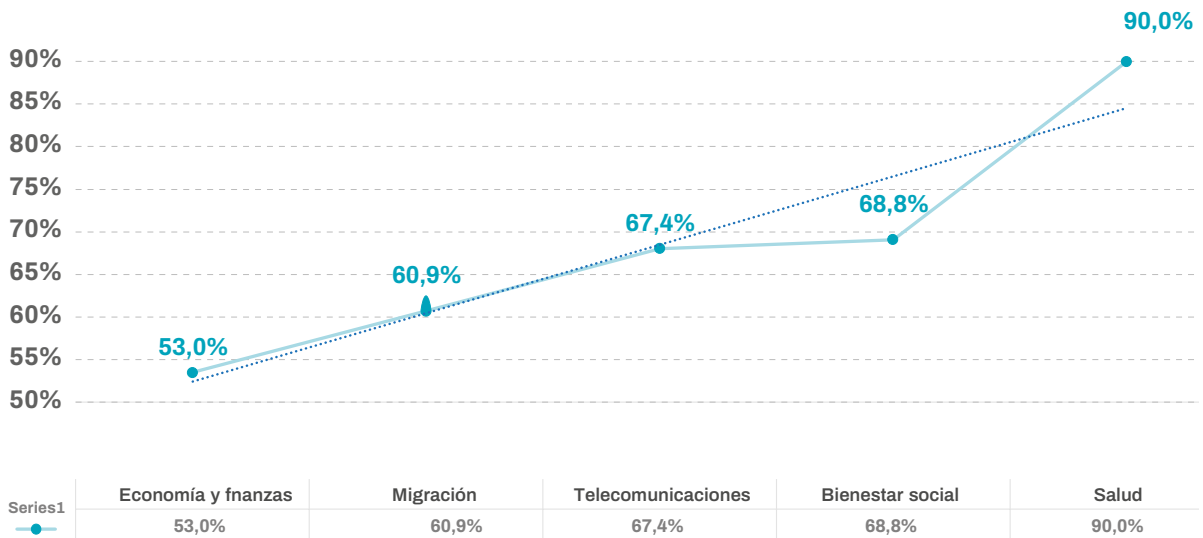
Entre las organizaciones e instituciones, el mayor alcance corresponde a las agencias de cooperación internacional que superan al sistema bancario con cerca de 20 puntos porcentuales. El alcance del sector salud para apoyar una educación inclusiva y equitativa durante la emergencia supera notablemente a los otros sectores, siendo de 40 puntos porcentuales la diferencia con el de economía y finanzas. La dispersión de las respuestas se detalla en el Anexo #11.

Gráfico 8. Alcance (%) de involucramiento de instituciones y sectores para apoyar una educación inclusiva y equitativa durante la emergencia sanitaria

Alcance (%) de involucramiento de organizaciones e instituciones para apoyar una educación inclusiva y equitativa durante la emergencia sanitaria



Alcance (%) de involucramiento de otros sectores para apoyar una educación inclusiva y equitativa durante la emergencia sanitaria



Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

La articulación entre organizaciones y sectores guarda relación con la respuesta para la población que quedó fuera del sistema educativo o en riesgo de abandono escolar durante la emergencia sanitaria, mediante la adopción de **medidas para eliminar o contrarrestar barreras u obstáculos** identificados (criterio 1). De las barreras sobre las que se consultó, 13 son de carácter socioeconómico y cultural, y 6, relacionadas con la oferta. La adopción de medidas no muestra, en ninguno de los casos, estar presente en la totalidad de los países.

Entre las medidas adoptadas para contrarrestar barreras socioeconómicas y culturales se priorizó atender: condiciones de discapacidad (16 países); lengua materna diferente a la predominante (15

países); y disminución de la brecha digital (15 países). Para superar los obstáculos de oferta más frecuentes entre los países, la atención se centró en: barreras actitudinales (estereotipos, prejuicios, discriminación); barreras políticas (ausencia de ajustes razonables, regulaciones contradictorias, confusas...); y barreras didácticas (competitividad, rigidez curricular, desconocimiento de metodologías inclusivas), presentes en 11, 10 y 10 países respectivamente.

La asunción de medidas para superar estos obstáculos además de no estar presentes de forma generalizada denota moderados niveles de progreso, en promedio se alcanza el 70% como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7. Adopción de medidas para eliminar o contrarrestar barreras u obstáculos identificados para la población que quedó fuera del sistema educativo o en riesgo de abandono escolar durante la emergencia sanitaria

Ítem	Barreras socioeconómicas y culturales / Barreras relacionadas con la oferta	Nº de países que responden Sí	Alcance (%)
Barreras socioeconómicas y culturales			
1.a	Situación económica de la familia.	14	50,3%
1.b	Desmotivación o falta de interés del niño, niña o adolescente.	14	64,6%
1.c	Situación de discapacidad.	16	67,5%
1.d	Adopción temprana de roles adultos.	7	43,0%
1.e	Estado de salud del estudiante.	12	61,2%
1.f	Cambio de lugar de residencia de la familia.	6	43,8%
1.g	Bajas expectativas educativas en la familia.	11	62,1%
1.h	Situaciones de violencia derivadas de conflictos armados.	4	25,5%
1.i	Violencia intrafamiliar.	12	58,1%
1.j	Violencia basada en género.	11	56,8%
1.k	Lengua materna diferente a la predominante.	11	53,5%
1.l	Brecha digital.	15	63,4%
1.m	Falta de conectividad.	15	64,2%
Barreras relacionadas con la oferta			
1.o	Barreras actitudinales (estereotipos, prejuicios, discriminación).	11	57,8%
1.p	Barreras físicas (obstáculos arquitectónicos, falta de transporte, servicios sanitarios que no garantizan privacidad, seguridad, limpieza, ni separación de género).	9	63,6%
1.q	Barreras de comunicación (códigos y soportes no accesibles, lengua distinta a la materna).	9	59,7%
1.r	Barreras políticas (ausencia de ajustes razonables, regulaciones contradictorias, confusas...).	10	61,5%
1.s	Barreras didácticas (competitividad, rigidez curricular, desconocimiento de metodologías inclusivas).	10	63,0%
1.t	Barreras organizacionales (descontextualización, apoyos no disponibles).	9	63,3%

Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).



Si bien, en términos promedio, ninguno de los ítems anteriores supera el 70% de progreso, hay países que reportan avances superiores a la media en algunos de ellos. Por ejemplo, en Argentina⁹, en el caso particular de estudiantes con discapacidad, el Consejo Federal de Educación aprobó el protocolo para la modalidad educación especial, con el fin de garantizar que todas las jurisdicciones del país cuenten mínimamente con lo acordado para que esta población no sea víctima de nuevas exclusiones al retornar a la presencialidad, además de asegurarse de que reciban las distintas configuraciones y ajustes que se requieren para el óptimo desarrollo de su trayectoria.

En Bolivia¹⁰ se entregaron bonos a familias en desventaja socioeconómica, además de canastas familiares de alimentos. En Guatemala, el Ministerio de Educación diseñó la Estrategia de Educación Integral en Sexualidad y Prevención de la Violencia (EIS-PV, 2010) y, en Panamá, el gobierno proporcionó apoyos como el bono solidario, bolsas de alimentos, y la beca universal trimestral, así como el programa «Estudiar sin hambre» en áreas rurales. Además, se establecieron medidas de bioseguridad a nivel nacional mediante comités locales y regionales y de organización comunitaria de padres y familias activa durante el periodo de la COVID-19. Los

aportes enviados por nueve países se registran en el Anexo #12.

Una vez identificado el grado y presencia de involucramiento de organizaciones y sectores, así como las medidas para eliminar barreras identificadas en la emergencia sanitaria, se procede a analizar las **alternativas para asegurar continuidad educativa** de grupos de población más vulnerable y marginada (criterio 2), y la implementación de **estrategias para apoyar la continuidad de los servicios en las escuelas** durante la emergencia sanitaria (criterio 4).

Las alternativas más frecuentes para asegurar la continuidad educativa de grupos de población más vulnerable y marginada, como respuesta a la inesperada crisis sanitaria COVID-19, fue el aprendizaje a distancia por distintos medios, así como ajustes y priorizaciones curriculares (17 países), con un nivel de progreso promedio del 84% en ambos casos. Se informa también de transferencias de recursos para el aprendizaje (dispositivos electrónicos, conectividad, bibliotecas digitales...) a docentes y estudiantes, y mecanismos de seguimiento. Se observa un alcance en torno al 68% en las transferencias, 87% en entregas de alimentos y 70% para los mecanismos de supervisión. Las respuestas se sintetizan en la siguiente tabla.

⁹ [Argentina. Protocolo Marco y lineamientos generales para la educación especial](#)

¹⁰ [Argentina. Protocolo Marco y lineamientos generales para la educación especial](#)



Tabla 8. Detalles sobre la continuidad educativa de grupos vulnerables y de los servicios en las escuelas

Ítem	Criterio	Nº de países que responden Sí	Alcance (%)
Criterio # 2. Implementación de alternativas para asegurar la continuidad educativa de grupos de población más vulnerable y marginada como respuesta a la inesperada crisis sanitaria Covid-19			
2.a	Aprendizaje a distancia por distintos medios (internet, televisión, radio ...)	17	84,1%
2.b	Ajustes y priorizaciones curriculares	17	84,0%
2.c	Intervenciones para el cuidado integral de la salud (física y mental)	15	61,7%
2.d	Transferencia de recursos para el aprendizaje (dispositivos electrónicos, conectividad, bibliotecas digitales...)		
2.d.1	Docentes	15	68,5%
2.d.2	Estudiantes	14	69,9%
2.d.3	Familias	8	62,5%
2.e	Entrega de diferentes tipos de apoyo		
2.e.1	Alimentos	14	86,9%
2.e.2	Transferencias económicas (bonos)	13	59,0%
2.e.3	Kits de higiene	13	75,6%
2.f	Protocolos para prevención de violencia	12	74,0%
2.g	Mecanismos de seguimiento	14	74,0%
Criterio # 4. Implementación para apoyar la continuidad de los servicios en las escuelas durante la emergencia sanitaria			
4.a	Apoyo a padres, madres o cuidadores para que se involucren en el aprendizaje a distancia a través comunicación telefónica, grupos de <i>WhatsApp</i> o redes sociales.	14	71,4%
4.b	Entrega de material adaptado.	15	71,3%
4.c	Acompañamiento y contención emocional a familias.	13	63,5%
4.d	Adaptación de programas de educación individualizada.	11	56,3%
4.e	Apoyos y sesiones terapéuticas en diferentes modalidades.	9	33,6%
4.f	Impartir contenido educativo en idiomas locales y minoritarios, lengua de signos, uso de subtítulos, provisión de audio y gráficos.	13	53,2%
4.g	Salvaguardias y mecanismos de protección comunitaria.	6	43,3%

Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).



Los casos destacados por los países que documentan tener un progreso de más del 85% fueron:

- **Argentina:** para el aprendizaje a distancia, el Ministerio de Educación Nacional ha generado el programa «*Seguimos educando*», una plataforma virtual, elaboración de cuadernos en papel para quienes no tienen conectividad, para todos los años de la educación obligatoria, programas educativos en formato televisivo y radial.
- **Honduras:** capacitaciones virtuales a docentes sobre violencia, estrategias y priorizaciones curriculares.
- **Panamá:** elaboración de guías, kits educativos y de bioseguridad, línea de apoyo a la comunidad educativa en las regiones y seguimiento en casos específicos.

Se cuenta con profesionales de trabajo social y gabinete psicopedagógico, equipos y servicios de apoyo educativos que dan acompañamiento al accionar del docente en la medida que el estudiante y la familia lo requieran.

- **Paraguay:** recopilación de información.
- **Venezuela:** Plan «*Universidad en Casa*», desarrollo de «*Universidad en Casa Tv*», entrega de tabletas a docentes a dedicación exclusiva y tiempo completo de las instituciones de educación universitaria tanto de gestión pública como privada, a escala nacional.

- **Colombia:** iniciativas para la formulación de los planes de alternancia para la inversión en obras y elementos de bioseguridad en las instituciones educativas, así como del acompañamiento a iniciativas para avanzar en la ampliación de la cobertura por conectividad en los territorios.

Si bien hay dispersión de respuestas con relación al promedio, en general la mayoría de los ámbitos analizados tienen niveles de progreso que se concentran por encima del 50%, con excepción de intervenciones para el cuidado integral de la salud y transferencia de recursos para el aprendizaje a docentes y estudiantes, que presentan la mayor dispersión de respuestas en un rango que inicia en el 40% (Anexo #13).

Con relación a las medidas más frecuentes para apoyar la continuidad de los servicios en las escuelas, el apoyo a padres, madres o cuidadores para que se involucren en el aprendizaje a distancia a través comunicación telefónica; grupos de WhatsApp o redes sociales; y la entrega de material adaptado; fueron estrategias comunes y su nivel de progreso ronda el 71%. Las medidas menos frecuentes fueron el apoyo y sesiones terapéuticas en diferentes modalidades, así como salvaguardias y mecanismos de protección comunitaria. La primera fue aplicada en nueve países y la segunda en seis.

Los aportes enviados por ocho países desde un enfoque local se recogen en el Anexo #14.

Tabla 9. Implementación de estrategias para apoyar la continuidad de los servicios en las escuelas durante la emergencia sanitaria

Ítem	Ámbito	Nº de países que responden Sí	Alcance (%)
4.a	Apoyo a padres, madres o cuidadores para que se involucren en el aprendizaje a distancia a través comunicación telefónica, grupos de WhatsApp o redes sociales.	14	71,4%
4.b	Entrega de material adaptado.	15	71,3%
4.c	Acompañamiento y contención emocional a familias.	13	63,6%
4.d	Adaptación de programas de educación individualizada.	11	56,3%
4.e	Apoyos y sesiones terapéuticas en diferentes modalidades.	9	33,6%
4.f	Impartir contenido educativo en idiomas locales y minoritarios, lengua de señas, uso de subtítulos, provisión de audio y gráficos.	13	53,2%
4.g	Salvaguardias y mecanismos de protección comunitaria.	6	43,3%

Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

A diferencia de las medidas implementadas para asegurar la continuidad educativa, las medidas para evitar la interrupción de los servicios en las escuelas tienen resultados más dispares entre países y con respuestas de bajos niveles de progreso. Los ejemplos más visibles son salvaguardias y mecanismos de protección comunitaria (4.g); e impartir contenido educativo en idiomas locales y minoritarios; lengua de señas; uso de subtítulos; provisión de audio; y gráficos (4.f). En ambos el nivel de progreso no supera el 80% y hay concentración de casos en porcentajes inferiores al 40% (detalle gráfico en Anexo #15).

Si bien es cierto que cada ámbito de gestión es importante, aquellos en los que se venía trabajando en un escenario prepandemia tienen un alcance que supera el 50%, pero no es menos cierto que la magnitud de la pandemia generó nuevas necesidades para las que ningún país estuvo

preparado y, sin embargo, las respuestas han ido emergiendo paulatinamente.

Finalmente, se aborda los mecanismos que se contemplan, desde la perspectiva de equidad e inclusión, en el plan post pandemia a partir de la identificación de 11 ámbitos. Los mecanismos más frecuentes y con un 100% de progreso son: asegurar la pertinencia de los apoyos educativos; diversificar la oferta educativa; readecuación de espacios escolares; aseguramiento de tecnología; recursos digitales para escuelas, docentes y estudiantes; e incrementar la dotación de apoyos educativos.

Las valoraciones de varios países muestran preocupación en el progreso y atención oportuna del sistema educativo, así como en la vinculación intersectorial en el contexto de pandemia. A continuación, se sistematizan estas preocupaciones:



Tabla 10. Mecanismos desde la perspectiva de equidad e inclusión para el plan post pandemia

Ítem	Detalle	Nº de países que responden Sí	Alcance (%)
5.a	Mecanismos de carácter interseccional a partir de experiencias situadas de estudiantes.	9	50%
5.b	Acciones intersectoriales (educación, salud, bienestar, telecomunicaciones, migración, transporte...), para revertir desigualdades.	12	75%
5.c	Asegurar la pertinencia de los apoyos educativos.	18	100%
5.d	Diversificar la oferta educativa (educación en casa, aprendizaje en línea, educación a distancia...).	17	100%
5.e	Generar propuestas alternativas a la progresión lineal de las trayectorias escolares.	10	71%
5.f	Implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).	14	82%
5.g	Readecuación de espacios escolares (señalización, distancia física, distribución de estudiantes por grupos, horarios escalonados...).	17	100%
5.h	Aseguramiento de tecnología.	17	100%
5.i	Recursos digitales para escuelas, docentes y estudiantes.	16	100%
5.j	Fortalecer mecanismos comunitarios de protección.	14	93%
5.k	Incrementar la dotación de apoyos educativos.	15	100%

Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

- Más allá del marco de acuerdos que se establece a nivel nacional con el consenso de las autoridades educativas, cada realidad jurisdiccional y local plantea distintos desafíos y modos de respuesta. Por ello no se puede pensar en un porcentaje que sea homogéneo (Argentina).
- Existió una muy reducida política educativa para responder a la situación del COVID-19. La capacitación digital para maestras y maestros no contempló criterios de accesibilidad, inclusión y equidad (Bolivia).
- La oferta educativa en Brasil es responsabilidad de los estados y municipios. El papel del Ministerio de Educación es brindar apoyo técnico y financiero, impulsar políticas públicas y desarrollar normas y lineamientos nacionales. Por lo tanto, corresponde a los sistemas educativos estatales y municipales cubrir esta dimensión (Brasil).

- Iniciativas de atención están fuera del marco de competencia del Ministerio, pero tuvieron que ser atendidas por esta instancia; por ejemplo, estrategias de bienestar docente y apoyo psicológico (Colombia).

La emergencia por la COVID-19, ha puesto en evidencia la poca atención que damos a la **preparación para emergencias** durante tiempos normales. Estamos viviendo las consecuencias de ello de manera dolorosa, y es imperativo derivar lecciones y tomar medidas (E33-OI).

4.3.2 Desde diferentes perspectivas



Entrevistas

Los aportes relacionados con la **dimensión estructural**, amplían horizontes y ratifican la importancia del esfuerzo de los gobiernos para garantizar la continuidad educativa y articular acciones para un escenario post pandemia.

Desde el análisis técnico y la experiencia en territorio (Uruguay), las mayores **barreras** en la emergencia se refieren al componente permanencia-participación con evidente fragilidad del vínculo educativo, e incremento de la brecha en relación con estudiantes que ya estaban en riesgo de exclusión. A nivel de la participación y progreso-éxito en el aprendizaje, pareciera que el mayor escollo ha tenido que ver con lograr la equiparación de oportunidades. En esta línea, el acompañamiento a los equipos docentes ha representado una posibilidad de reflexión conjunta y

mayor concientización, sobre el hecho de que las oportunidades de aprendizaje están íntimamente ligadas con las barreras y facilitadores que los entornos educativos presentan (E29-OG.Ed-Uy).

En la región, en la educación de personas jóvenes y adultas se identifican tres barreras principales: la invisibilidad de sus potencialidades, la inseguridad alimentaria que lleva a la postergación de mejorar sus condiciones de vida a través de la educación, y la afectación psicológica. Entre las medidas para contrarrestarlas, se sugiere,

“ La emergencia por la COVID-19, ha puesto en evidencia la poca atención que damos a la **preparación para emergencias** durante tiempos normales. Estamos viviendo las consecuencias de ello de manera dolorosa, y es imperativo derivar lecciones y tomar medidas (E33-OI). ”



posicionar oportunidades de desarrollo integral; mantener un enfoque intersectorial para generar respuestas en el marco de bienestar social; asegurar un futuro sostenible de la EPJA¹¹; desarrollar nuevas ofertas y oportunidades de aprendizaje; impulsar la divulgación de herramientas y canales que potencien la educación a distancia; ofrecer apoyo psicosocial; y comunidades digitales de práctica para que el personal de la EPJA desarrolle competencias, intercambie experiencias y se apoye mutuamente (E39-Coop.Int). Sería un aporte significativo que las empresas y otros empleadores motiven al personal que no ha concluido sus estudios a terminar la primaria o la secundaria, o avanzar al tercer nivel de educación, según el caso.

Las dificultades suelen ir en línea con los recursos, más allá de las leyes que están escritas y de la buena voluntad, las necesidades son múltiples especialmente en el sector rural, en zonas dispersas poco accesibles, y en sectores suburbanos. En esta época, «además de la organización de la comunidad, que cuenta con autoridades propias y procesos administrativos fuertes que les permitieron orientar muy rápidamente a sus docentes a nivel territorial, muy micro, y de esa forma poder gestionar para continuar el proceso educativo, se necesita un sistema de conectividad, en esta zona es poder [Colombia]» (E05-OG.Ed-Co).

Un verdadero obstáculo que no cesa ni en momentos tan delicados como el que atravesamos debido a la pandemia, es la disputa entre partidos políticos: el oficia-

lista y los opositores. Se debe procurar un “acuerdo nacional por la educación” (E01-Indp-Bo), de manera que tenga la categoría de política de Estado y no de gobierno.

Hasta antes de la pandemia, los gobiernos no prestaron mayor atención al tema de **salud mental**; en consecuencia, el presupuesto es limitado. En las familias subsisten los prejuicios, y no se considera este tema como parte de sus necesidades, tal es así, que no registran asignación alguna para “consulta con el psicólogo” (E12-ONG-ESv). El contexto de la COVID-19 evidencia alteraciones que se observan a través de manifestaciones físicas, cognitivas, relacionales y emocionales. En la región se han aplicado múltiples encuestas desde organismos multilaterales, gubernamentales y de la sociedad civil. Urge una respuesta, de lo contrario, el deterioro de la salud mental será un obstáculo para el desarrollo integral y una barrera para la continuidad educativa. Los esfuerzos iniciales (como estrategia reactiva) a través de consultas virtuales y primeros auxilios psicológicos han sido de ayuda, pero se precisa un planteamiento sistémico, equitativo e inclusivo.

El acoso escolar debe ser asumido con responsabilidad y contundencia, más aún si este va asociado a violencia de pandillas, reclutamiento forzoso o microtráfico, que arrebató los hijos a sus padres y los estudiantes al sistema educativo. También será necesario prestar atención a nuevas adicciones y dependencias. La situación obliga a niños, niñas, adolescentes y jóvenes a relacionarse más con un dispositivo que de forma presencial (E43-Fund.Int).

¹¹ Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).



Hay duelos y pérdidas que no están siendo procesados,

(...) la pérdida de empleo y la baja de los ingresos de muchas familias genera condiciones desfavorables para afrontar la escolaridad. Ante esto, otro de los desafíos es garantizar la adquisición de insumos esenciales, para asegurar, en los contextos de mayor vulnerabilidad social y extrema pobreza, la continuidad pedagógica (recursos tecnológicos, didácticos, conectividad) y el acceso a saberes fundamentales que les permitan a todos los estudiantes avanzar en la escolaridad. En este sentido, será más que necesario mejorar la planificación estratégica, asignación presupuestal, la gestión, el monitoreo y la evaluación de las políticas de equidad educativa (E32-OI).

Las **becas y apoyos económicos** continuarán siendo necesarios, aunque insuficientes. Las transferencias económicas

que se realizaban en los programas para contrarrestar la pobreza estaban condicionadas a salud y educación. Ahora se manejan de forma directa sobre la base de necesidades básicas, y es probable que se produzca más abandono. En los sistemas económicos donde predomina la informalidad (ventas ambulantes, mendicidad), es posible que a edades tempranas se sumen a actividades económicas.

Para que exista un cambio verdadero y positivo, se necesitan buenos gobernantes, personas que construyan la política, no de arriba hacia abajo, sino de abajo hacia arriba, estableciendo prioridades según las necesidades. Este es un momento para privilegiar la equidad y para aunar esfuerzos en pro de disminuir la inmensa deuda social que se ha multiplicado de manera exponencial (E35-OI).

Las organizaciones que apoyan la educación intercultural bilingüe han continuado trabajando con pueblos indígenas, a pesar del distanciamiento con el gobierno federal, cuya confianza es mayor en sus fun-



cionarios, así como en los sindicatos que en las asociaciones de la sociedad civil (México). A nivel regional y local, hay organizaciones que trabajan con las escuelas, docentes y familias con importantes aportaciones, pero en este momento no se observa con claridad cómo será esta acción en el futuro. Las alianzas efectivas entre **el Estado y la sociedad civil** pueden apuntalar la equidad e inclusión.

Para la garantía efectiva de las políticas de inclusión educativa, resulta necesaria la **articulación con otros sectores**, que garanticen el acceso equitativo a servicios y bienes básicos necesarios para toda la población, especialmente con el sector salud, de desarrollo social, trabajo y las áreas de protección de derechos (E32-OI).

Todo el mundo sabe que cuando un término no se recoge como tal, no existe. El hecho de que la palabra discapacidad aparezca de forma literal en la Agenda 2030, ha sido un punto de inflexión que, junto con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, impulsa un cambio en la visión de todas las instituciones. Además de la cooperación horizontal y del aprendizaje entre iguales, es importante conectar elementos externos o la cooperación multiactor con diferentes organismos institucionales tanto del sector público, privado, asociacionista y la cooperación internacional. En esta línea, España está dando pasos con firmeza, existe una nueva guía de transversalización de la discapacidad en todos los proyectos que la

cooperación española está llevando a cabo (E44-Red.Int).

La **continuidad de los servicios educativos** pasa por componentes de muy diversa índole: seguridad; recursos; herramientas tecnológicas; formación y capacitación docente; apoyo a padres y madres de familia que sostienen procesos educativos en el hogar; entre muchos otros. Si se considera que a futuro es probable incorporar de forma permanente modalidades que incluyan actividades de aprendizaje a distancia, se puede sondear en qué medida las estrategias implementadas han llegado a los estudiantes para proceder con una óptica renovada a evaluar los resultados del aprendizaje, y medir las pérdidas en el aprendizaje. Es comprensible la complejidad que implica el momento de realizar las evaluaciones, pero se vuelven imprescindibles, porque tanto los estudiantes, como las familias y los educadores, así como los tomadores de decisiones y responsables de legislar, necesitan información para conocer el estado de la situación y actuar en consecuencia.

Habrà que replantear progresivamente los **modos de enseñanza y evaluación** en línea con los principios de equidad e inclusión, con el fin de evitar que estos desatiendan las necesidades, las características y los intereses de los estudiantes con discapacidad, y alcanzar una educación crítica y emancipadora que forme para la justicia económica, social y ambiental (E30-RedInt).

Los proyectos de **cooperación internacional** pueden apoyar la continuidad de los

servicios educativos siempre y cuando la agenda la pongan los territorios, sin maquillar la participación, ni manipular los saberes de la gente (E06-Univ-Co). La financiación a la educación (más concretamente a la educación inclusiva), debe reforzarse. El Plan de Acción de Addis Abeba para el Financiamiento del Desarrollo, no incorpora de forma efectiva este elemento que sería clave para mejorar los sistemas de una manera mucho más global y holística (E44-Red.Int).

Es deseable que el **proyecto educativo anual** sea desarrollado por cada centro con su comunidad educativa. En las condiciones actuales, para configurar modelos propios de atención en correspondencia con su realidad, es imprescindible que cada centro realice un diagnóstico muy claro de su situación; mire de forma particular a los grupos más vulnerables (el colectivo gitano que ya estaba sobreexplotado en abandono escolar); analice el impacto que está teniendo la COVID-19 en los miembros de la institución; conozca la trayectoria personal de cada estudian-

te; y estreche la coordinación de los equipos de orientación con los tutores de cada grupo (E14-ONG-Es).

Además de las asignaturas básicas para la continuidad de los **servicios educativos**, es necesario incluir protocolos de los temas de saneamiento y violencia, así como de información y comunicación, para evitar la incertidumbre y desasosiego que causa la desinformación que aparece en redes sociales. En la última década, se han incorporado en los currículos temas de reducción de riesgos, pero no se ha logrado que se entienda que la educación es prioridad dentro de la respuesta humanitaria. Para tener una idea, los fondos asignados para educación estaban en torno al 4%, y en la última emergencia han oscilado entre el 4% y el 8% del presupuesto para ayuda humanitaria. Se ha abogado con insistencia para que las escuelas no sean utilizadas como albergues porque las aulas no están construidas para alojar personas adultas, ni las baterías sanitarias, ni las cocinas. Sin embargo, en los países afectados por el huracán, muchísimas escuelas fueron usadas como albergues y, generalmente,

“ Habrá que replantear progresivamente **los modos de enseñanza y evaluación** en línea con los principios de equidad e inclusión, con el fin de evitar que estos desatiendan las necesidades, las características y los intereses de los estudiantes con discapacidad, y alcanzar una educación crítica y emancipadora que forme para la justicia económica, social y ambiental (E30-RedInt). ”



quedaron destruidas. Ahora, se las está preparando para utilizarlas como centros de vacunación. Se han abierto centros comerciales, bares, pero no escuelas. Al respecto hay contradicciones, ya que hay padres que se niegan aduciendo que los niños se pueden contagiar si van a la escuela, pero en un supermercado su presencia es significativa. La apertura tendrá que ser gradual, en diferentes modalidades, con respuestas contextualizadas, pero se deberán abrir. Hay ejemplos en la región: Nicaragua nunca cerró, Uruguay empezó por abrir las escuelas ubicadas en zonas rurales y continuó de manera paulatina, y Haití ya tiene abiertas todas las escuelas (E46-OI).

En toda emergencia, la recuperación requiere *recursos financieros adicionales* [énfasis agregado], junto a una planificación clara para su distribución, basada en *principios de equidad, inclusión y focalización* [énfasis agregado]. En un contexto de contracción económica en toda la región, que se prevé afecte los presupuestos educativos de la mayoría de los países de la región, esto sin duda será un desafío en los siguientes años. Los sistemas de información, de planificación, y las políticas focalizadas serán sin duda herramientas fundamentales para una recuperación del sector con equidad (E33-OI).



4.3.3. Experiencias locales compartidas



Personas, comunidades y organizaciones que, al poner su pieza para apoyar principios de equidad e inclusión, aportan elementos para la **dimensión estructural**.

Encuesta

Si bien la dimensión estructural se enfoca desde la perspectiva de políticas públicas, entre las experiencias locales compartidas se identifican iniciativas relacionadas con esta dimensión por su vinculación con la movilización y distribución de recursos, la organización y coordinación de acciones, la generación de alianzas y la reflexión sobre el quehacer educativo.

Las intervenciones dan cuenta de:

- Procesos de descentralización articulados entre estamentos gubernamentales e institucionales para llegar a estudiantes ubicados en zonas remotas o de difícil acceso.
- Diseño de proyectos integrales para responder a necesidades sentidas de estudiantes, familias y comunidades.
- Implicación del gobierno, autoridades locales, agencias de cooperación internacional, empresa privada y comunidades para movilizar recursos. A la entrega en calidad de ayuda humanitaria de alimentos, kits de higiene y transferencias monetarias, se sumaron iniciativas de dotación de dispositivos electrónicos y apoyos para la conectividad.
- Movimientos asociativos que aunaron esfuerzos para brindar orientación y apoyo jurídico a familias para que el derecho a la educación de sus hijos con discapacidad les sea restituido. Atendieron de forma virtual o presencial según las posibilidades de conectividad de las familias.
- Mesas de trabajo interinstitucionales, consultas, encuestas y grupos focales para detectar necesidades, identificar niveles de riesgo y definir lineamientos o estrategias remediales.
- Organización del profesorado para solicitar ayuda a la empresa privada y la población, visitar hogares en extrema pobreza, entregar alimentos y medicinas, y apoyar procesos educativos proveyendo de material impreso a los estudiantes.
- La herramienta privilegiada para mantener la conexión con estudiantes, tanto para apoyarles con sus tareas escolares, como para mantenerse informados sobre sus necesidades, fue el WhatsApp. Se brindó apoyo emocional, primeros auxilios psicológicos y, en situaciones de riesgo o violencia, se remitieron los casos a profesionales dispuestos a ayudar de forma altruista o a organizaciones, centros de atención y casas de acogida.



4.4. Prácticas | Dimensión 4

Con enfoque en el ámbito escolar, la dimensión pragmática se centra en las estrategias que fomentan la presencia, partici-

pación y logros de cada estudiante. Hace referencia a los apoyos que brindan las instituciones educativas tanto al alumnado, como al profesorado, para la concreción de los principios de inclusión y equidad.

4.4.1 Desde los organismos oficiales de gestión educativa



El cuestionario cumplimentado desde los Ministerios y Secretarías de Educación de 20 países¹² de Iberoamérica, en la **dimensión pragmática**, aborda cinco criterios, tomando en consideración los diferentes niveles y modalidades educativos.

Cuestionarios

Tabla 11. Ámbitos considerados para la dimensión pragmática

Ítem	Ámbito
1.	En condiciones que no implican emergencia sanitaria, las escuelas y centros de aprendizaje cuentan con estrategias para fomentar la participación individual y colectiva de sus estudiantes, de acuerdo con su edad y desarrollo.
2.	Apoyos educativos en escuelas y otros centros de aprendizaje.
3.	Atención a las diferencias entre los estudiantes mediante una gama de estrategias pedagógicas por parte del profesorado de escuelas, y otros centros de aprendizaje.
4.	Oportunidades de participación en redes profesionales sobre prácticas inclusivas y equitativas para el personal directivo y docente.
5.	Las escuelas y otros centros de aprendizaje incorporan en el quehacer pedagógico conocimientos teóricos y prácticos para la paz y la ciudadanía mundial:
5.a	Adopción de estilos de vida sostenibles.
5.b	Derechos humanos (justicia social, democracia, libertad...).
5.c	Igualdad entre los géneros (paridad, empoderamiento...).
5.d	Promoción de una cultura de paz y no violencia.
5.e	Ciudadanía mundial (multiculturalidad e interculturalidad, migración e inmigración, pensamiento mundial-local...).
5.f	Valoración de la identidad y diversidad cultural.

Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

¹² Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

De los cinco criterios consultados para la dimensión pragmática, los cuatro primeros relacionados con participación, apoyos educativos, atención a la diversidad y redes profesionales, se dividen por niveles (educación inicial, preescolar, primaria, secundaria baja y secundaria alta) y modalidades (general, común, ordinaria; especial, diferencial, especializada; intercultural bilingüe; técnica; y, compensatoria)¹³. Cabe subrayar que en Colombia no existe educación especial o segregada. La dispersión de las respuestas relacionadas con el porcentaje de cumplimiento de estos cuatro criterios, según el nivel educativo, se representan gráficamente en el Anexo #16.

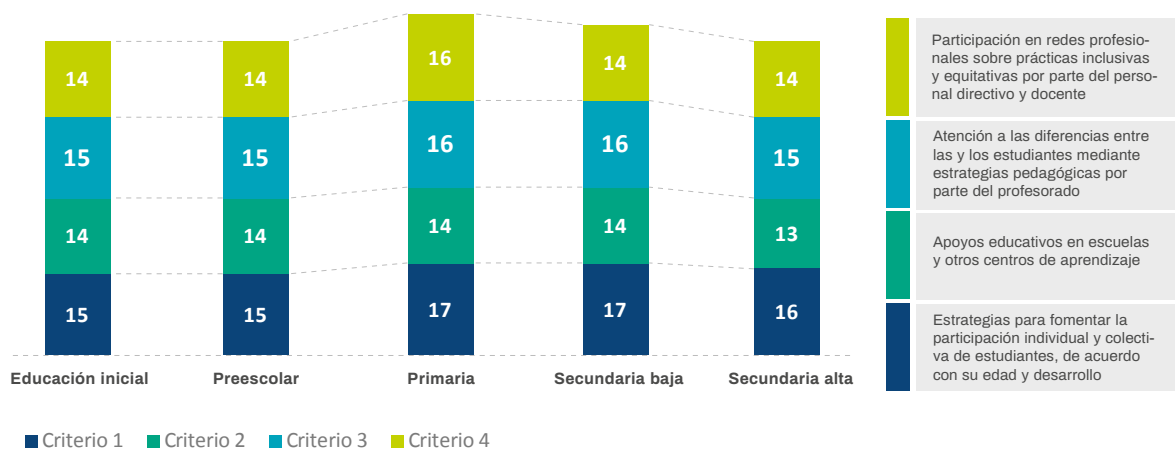
El quinto criterio se centra en educación para la paz y la ciudadanía mundial. Se desglosa en los siguientes componentes: estilos de vida sostenibles, derechos hu-

manos, igualdad entre géneros, identidad y diversidad.

SEGÚN NIVELES EDUCATIVOS

La mayoría de los países señala que los primeros cuatro criterios consultados están presentes en todos los niveles educativos. Hay pequeñas diferencias relacionadas con las estrategias para fomentar la participación individual y colectiva del estudiantado, de acuerdo con su edad y desarrollo, así como en relación con la atención de las diferencias entre las y los estudiantes, mediante una gama de estrategias pedagógicas por parte del profesorado de escuelas y otros centros de aprendizaje. Por otro lado, en menos países y para todos los niveles, los apoyos educativos en escuelas y otros centros de aprendizaje están menos presentes.

Gráfico 9. Número de países que responden afirmativamente a cuatro criterios evaluados de la dimensión pragmática, según nivel educativo (respuestas de 18 países)



Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

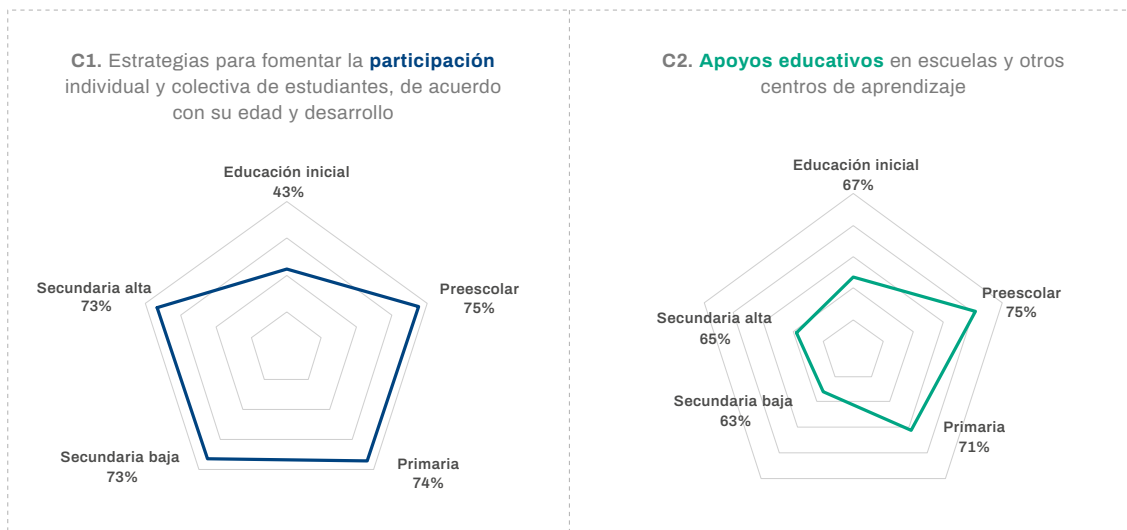
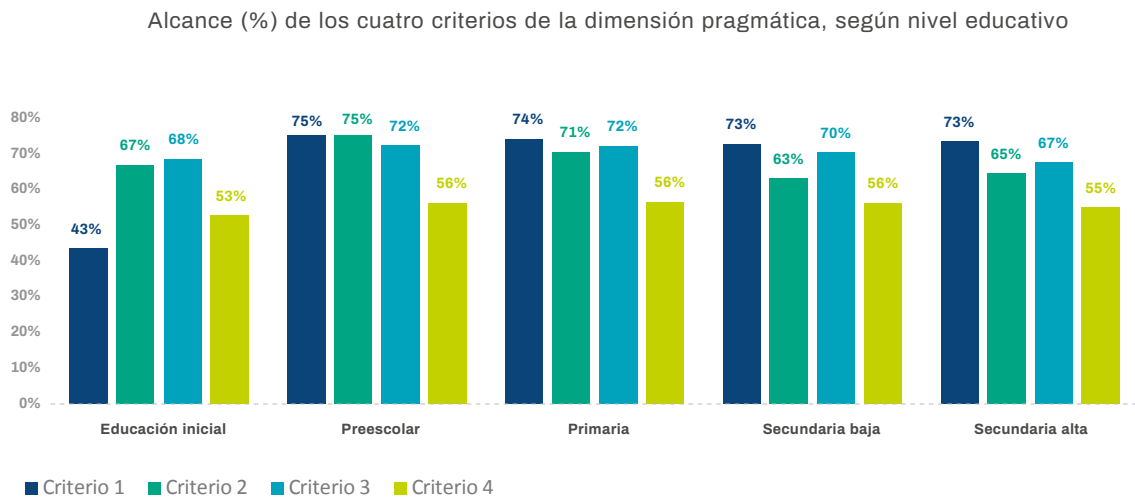
¹³ En modalidades, Argentina añade educación artística, educación en contextos de encierro, educación rural, educación domiciliar y hospitalaria. Honduras agrega educación artística, educación física y educación en casa. Venezuela y Panamá, incorporan educación superior.

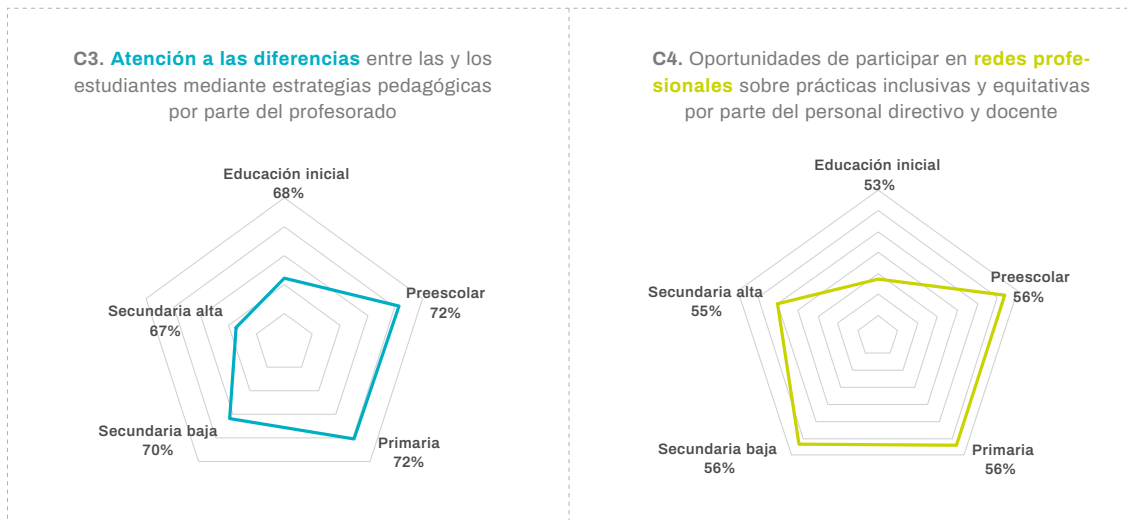


El porcentaje de cumplimiento asignado a cada criterio varía según el nivel educativo. En promedio, el alcance más alto es para preescolar (70%) con una diferencia de 12 puntos porcentuales con educación inicial. La variación es menor en los otros niveles (entre 65% y 68%). Por criterios, la oportunidad que tiene el profesorado y personal directivo para participar en redes profesionales sobre prácticas inclusivas y equitativas, alcanza el menor porcentaje con una diferencia de 15 puntos en

relación con la atención a las diferencias entre las y los estudiantes, mediante estrategias pedagógicas por parte del profesorado. La implementación de estrategias para fomentar la participación individual y colectiva, de acuerdo con la edad y desarrollo, es el más bajo en educación inicial (43%). La dotación de apoyos educativos en las escuelas y otros centros de aprendizaje, es similar en todos los niveles (entre 63% y 75%), así como la atención a la diversidad (entre 67% y 72%).

Gráfico 10. Porcentaje de cumplimiento de cuatro criterios de la dimensión pragmática, según nivel educativo





Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

La información y enlaces de una buena práctica enviados por 14 países, sobre procedimientos que aseguran que las opiniones de los estudiantes son tomadas en cuenta se recogen en el Anexo #17. En general, la participación tiende a ser de carácter electoral con funciones de representación estudiantil. Los enfoques varían desde una participación a nivel institucional hasta instancias nacionales, con abordaje de problemas vinculados con la situación de la educación pública a espacios para compartir vivencias relacionadas con la emergencia, y, con un enfoque comunitario y productivo.

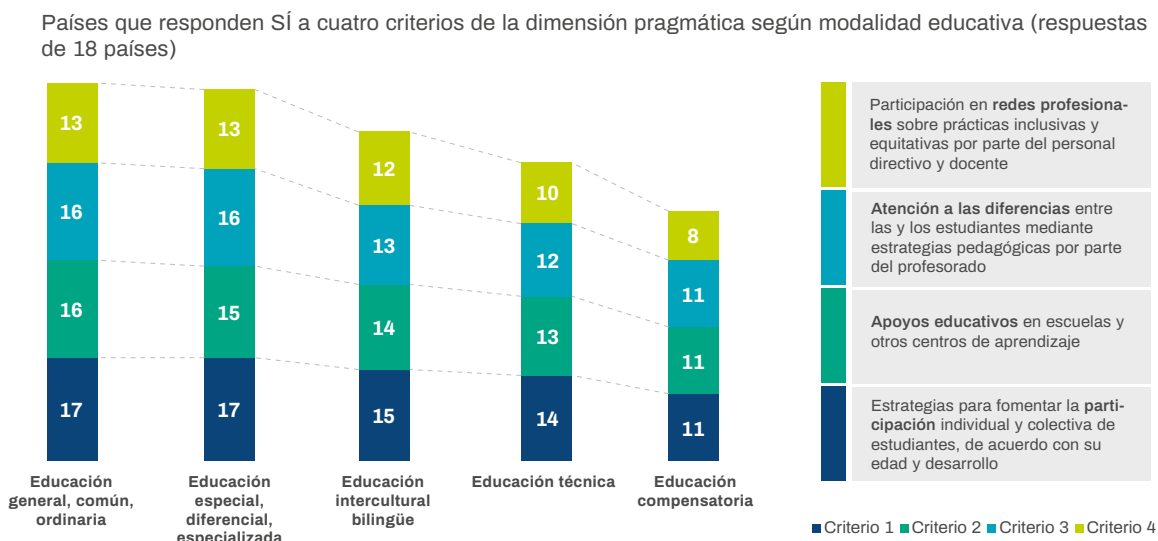
SEGÚN MODALIDADES EDUCATIVAS

Los cuatro primeros criterios de la dimensión pragmática están presentes en la mayoría de los países, independientemente

de la modalidad educativa, pero con diferencias pronunciadas. La respuesta afirmativa de los países se concentra en educación general y especial, y disminuye en las modalidades de educación intercultural bilingüe, técnica y compensatoria. En el Anexo #18 se representa gráficamente la dispersión de las respuestas sobre el porcentaje de cumplimiento, según modalidad educativa, de estos cuatro criterios: estrategias para fomentar la participación individual y colectiva de sus estudiantes, de acuerdo con su edad y desarrollo (1); apoyos educativos en escuelas y otros centros de aprendizaje (2); atención a las diferencias entre los estudiantes, mediante una gama de estrategias pedagógicas por parte del profesorado de escuelas y otros centros de aprendizaje (3); y oportunidades de participar en redes profesionales sobre prácticas inclusivas y equitativas por parte del personal directivo y docente según modalidad educativa (4).



Gráfico 11. Número de países que responden afirmativamente a cuatro criterios evaluados de la dimensión pragmática, según modalidad educativa (respuestas de 18 países)

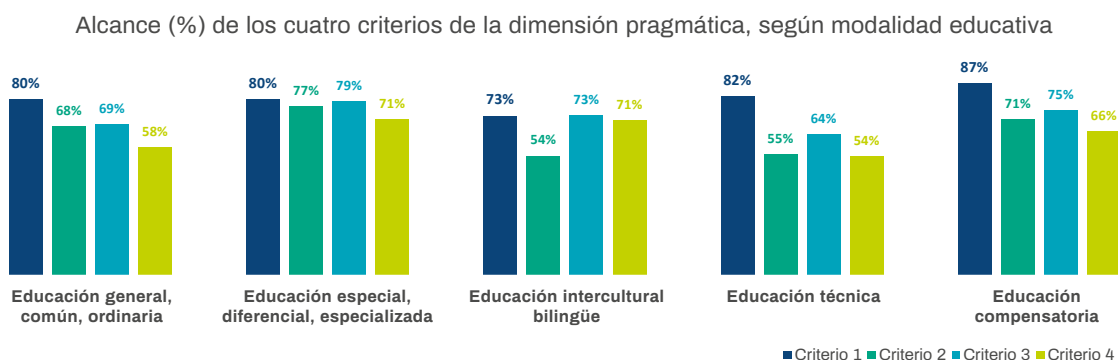


Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

En términos de cumplimiento, el mayor alcance se asigna a las estrategias para fomentar la participación individual y colectiva de las y los estudiantes, de acuerdo con su edad y desarrollo, aunque está menos presente en la educación intercultural bilingüe (73%) con una diferencia de 14 puntos porcentuales con la educación compensatoria que registra el porcentaje más alto (87%). La educación especial, diferencial o especializada, es la modali-

dad con mayor alcance (77%), supera en más de 20 puntos porcentuales a la educación intercultural bilingüe (54%) y a la educación técnica (55%) en apoyos educativos, tendencia que se mantiene (aunque algo menor), en atención a las diferencias mediante estrategias pedagógicas y oportunidades de participación en redes profesionales, sobre prácticas inclusivas y equitativas para el personal directivo y docente.

Gráfico 12. Porcentaje de cumplimiento de cuatro criterios de la dimensión pragmática, según modalidad educativa





Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

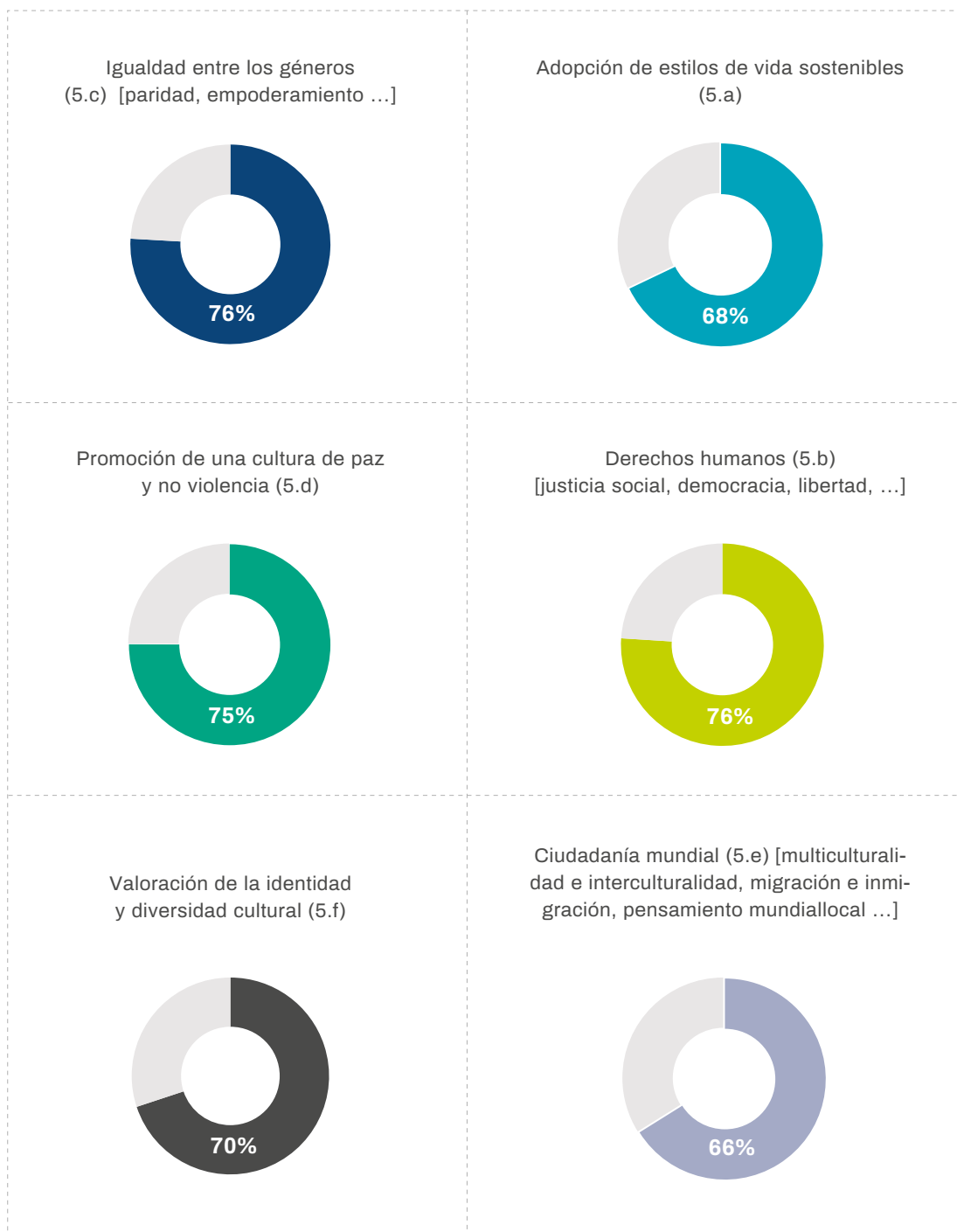
PAZ Y CIUDADANÍA MUNDIAL

Finalmente, sobre la incorporación en el quehacer pedagógico de conocimientos teóricos y prácticos para la paz y la ciudadanía mundial, 16 países responden afirmativamente en los cinco primeros ámbitos: adopción de estilos de vida sostenible, derechos humanos, igualdad entre los

géneros, promoción de una cultura de paz y no violencia y, ciudadanía mundial. Se registran 15 respuestas positivas en cuanto a valoración de la identidad y diversidad cultural. Los valores porcentuales señalan un alto nivel de cumplimiento en los seis ámbitos del quinto criterio (oscilan entre 66% y 76%).



Gráfico 13. Alcance sobre la incorporación en el quehacer pedagógico de conocimientos teóricos y prácticos para la paz y la ciudadanía mundial



Fuente: Cuestionario «Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia» (OEI, 2020).

Para la paz y la ciudadanía mundial, se registran las siguientes aportaciones y puntualizaciones:

- Argentina: incorpora en otras opciones Educación Sexual Integral (ESI).
- Costa Rica: señala que la Dirección de Vida Estudiantil (DVE) es responsable de planificar, diseñar, promover y ejecutar políticas, programas y proyectos extracurriculares, que fomenten el desarrollo integral de la población estudiantil. Incluye en su servicio, el diseño de estrategias y procesos implementados en los centros educativos públicos, ligados a la cultura institucional, a las vivencias y a las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa¹⁴.
- Honduras: medidas de bioseguridad.

La información enviada por 12 países, con los respectivos enlaces, sobre una buena práctica de educación para la ciudadanía mundial, que se implemente en un contexto formal, no formal o informal de la educación, ya sea a nivel local o nacional, se registra en el Anexo #19. Se observan prácticas inspiradoras que conjugan diversas aristas y enfoques: sostenibilidad y medio ambiente, e igualdad de géneros (Andorra); multiculturalidad e interculturalidad (Argentina); currículos regionalizados correspondientes a pueblos indígenas (Bolivia); erradicación de la violencia (Colombia); recursos para la evaluación diagnóstica (Ecuador); educación para la paz (El Salvador); cooperación internacio-

nal para reducir desigualdades y preparar a los sistemas educativos para una respuesta efectiva a la emergencia sanitaria (España); concurso nacional de gobiernos escolares (Guatemala); consejo multisectorial (Panamá); educación inclusiva (Paraguay); educación comunitaria (Perú), y educación universitaria (Venezuela).

Finalmente, por la importancia que reviste abordar las brechas que varían desde lo local, en el Anexo #20 se sistematiza la información enviada por nueve países que permite profundizar o puntualizar las respuestas. Además de importantes e interesantes normativas, directrices y orientaciones (especialmente en relación con el aprendizaje en casa), se registran puntos clave como:

- Autonomía curricular, modelos educativos flexibles, posicionamiento de la educación inclusiva y la no existencia de educación segregada, y mesas de trabajo (Colombia).
- Oferta educativa para niñas y niños con discapacidad desde el nacimiento hasta los seis años, caja de herramientas para educación técnica, legislación sobre financiamiento y desarrollo de equipos de apoyo (Costa Rica).
- Fortalecimiento del comportamiento lector (Ecuador).
- Diseño Universal para el Aprendizaje (Costa Rica y Panamá).

¹⁴ [Costa Rica. Aportes para promover una cultura de paz en centros educativos](#)
[Costa Rica. Convivir. Guía para la formulación de la estrategia de convivencia en el centro educativo](#)



- Orientaciones pedagógicas por competencias, orientaciones y material de apoyo para las familias sobre inclusión y atención a la diversidad, marco del buen desempeño docente, encuentros e intercambios y variabilidad de talentos (Perú).
- Lenguas y culturas, recuperación de saberes (Bolivia).

4.4.2 Desde diferentes perspectivas



La **dimensión pragmática**, aborda la implementación del discurso y las políticas educativas para la inclusión y equidad.

Entrevistas

Las respuestas más apropiadas y contextualizadas a las necesidades específicas de las poblaciones en su diversidad, así como para hacer frente a los desafíos y eliminar los factores de riesgo que afectan de manera desproporcionada a estudiantes y docentes pertenecientes a poblaciones de alta vulnerabilidad, emergen de la cooperación entre distintos ministerios, sectores y niveles de gobierno, fundamentalmente, de la **participación y consulta con las comunidades educativas** (E33-OI).

La conectividad, el uso de plataformas, herramientas y dispositivos digitales, han sido factores determinantes en tiempos de pandemia, tanto para la continuidad educativa como para la exclusión y profundización de asimetrías. Por otro lado, es indispensable la reflexión y el debate sobre los beneficios y consecuencias de la sobreexposición a las pantallas en la estructura psíquica, en el desarrollo de habilidades sociales y la interacción, así como sobre los riesgos a los que están expuestos los niños, niñas y adolescentes al usar Internet.

Nuestros posibles escenarios, hasta los más apocalípticos, no creo que hubieran llegado a imaginar lo que estamos viviendo actualmente. Entonces, en ese contexto, los ejercicios de participación se anularon en todos los niveles y creo que es un tema que se necesita repensar. (...) Hay una voz que no habla, pero que en las actitudes está y da cuenta de chicos y chicas que sí se conectan, pero no encienden su cámara, que no participan, que no hacen sus tareas, esta resistencia pasiva está ahí. Y es de ellos y ellas de quienes más debemos aprender, pero no les hemos dado la voz, yo creo que eso está silenciado. Ahora están en un ejercicio compulsivo de: me dice que haga el proyecto educativo, el papá o mamá sale corriendo a comprar lo que tenga que comprar para hacer el proyecto educativo y por ahí van, todos metidos en la lógica de "lo que hay que hacer" (E40-Fund.Int).

Con frecuencia se asocia participación con elección de Consejos Estudiantiles y realización de asambleas que, durante la emergencia, han quedado en puntos suspensivos por las circunstancias, y han abierto paso a nuevas formas de interacción comunicativa en entornos virtuales de aprendizaje que se han ampliado a chats, mensajes y redes sociales. Bajo el entendimiento de que la participación implica interacción, escucha activa y alteridad, es alentadora la iniciativa implementada por la Corporación Cultural Afro Colombiana (SANKOFA)¹⁵, que fundamenta la danza inclusiva en el conocimiento de pueblos afrocolombianos que viven en diferentes territorios. Durante el tiempo de confinamiento, los problemas eran muchos porque la población negra de Medellín está localizada en sectores periféricos donde no llega Internet y si llega, las personas de la comuna (localidad), no pueden pagar ese servicio. Frente a estas circunstancias y habiéndose cancelado las contrataciones, con la finalidad de mantener el espíritu comunitario construido durante años, el director formó un grupo de WhatsApp para hablar sobre una experiencia personal silenciada. Las cartas fueron muy potentes, algunas sumamente dolorosas, otras, alegres y esperanzadoras. A pesar del aislamiento seguían conectados y conociéndose. Posteriormente, cada bailarín llevó su historia a una escritura corporal siendo su propio coreógrafo. «Soledades compartidas», es una iniciativa cultural, artística y espiritual para ser escuchada, más

que para ser vista. En palabras de Rafael Palacios, su director ejecutivo «está bien que nos sentemos frente a una pantalla a escuchar cosas que nos pueden ayudar en la vida, pero hay que escuchar el conocimiento que tiene el cuerpo que para nosotros está en la danza» (E07-ONG-Co).

Considerando imperativo escuchar a la voz de docentes, se recomienda (E-32-OI):

1. Promover su reconocimiento, la legitimidad de su opinión, y la importancia de los temas y causas que les interesan con énfasis en la educación, el cambio climático, la salud sexual y reproductiva, y la ciudadanía digital.
2. Crear otros mecanismos y espacios innovadores (presenciales y en el mundo digital), institucionalizados y financiados de participación de los adolescentes en su comunidad.
3. Habilitar espacios de escucha activa y consulta para que los chicos y las chicas “alcen la voz” y sus opiniones sean tenidas en cuenta por quienes toman las decisiones en los diferentes niveles de gobierno.
4. Facilitar dispositivos y cerrar alianzas con activistas y movimientos juveniles que representen a adolescentes, para posicionar los temas que les preocupan en un marco de respeto y promoción de derechos.
5. Generar y difundir evidencia y conocimiento a partir de estudios, encuestas y consultas, sobre sus percepciones y opiniones para profundizar sobre la compren-

¹⁵ Palabra que proviene del pueblo Akan de África Occidental. Deriva de «san» (volver), «ko» (ir), «fa» (mirar, buscar y tomar). Significa volver a las raíces y aprovechar las enseñanzas del pasado para comprender el presente y aprovechar todo nuestro potencial para avanzar con pasos firmes hacia el futuro.



sión de los determinantes relacionados con el disfrute de sus derechos.

Hay docentes geniales que pueden enseñar a los más especializados, por ejemplo, aquel que está en la Amazonia sin luz, pero con un entorno maravilloso construirá material educativo y hará lo que sea necesario para que sus estudiantes aprendan. No obstante, hay ausencia de una escucha seria, no de la anécdota: “¡Ay! ¡Qué lindo cómo este docente se las arregló para hacer tal o cual cosa!” Hay que poner en valor el saber pedagógico para que pueda ser útil a otros, y de esta manera el Estado apoye diversas iniciativas. Falta mucho en este sentido, porque las experiencias de los docentes se recuperan casi siempre como anécdota, no como aportación (E36-Red.Int).

«Los **apoyos educativos** son el corazón de la inclusión y la equidad. Deben llegar a tiempo y ser competentes. No se trata de repetir una clase sino de incorporar estrategias diferentes, se debe ir a buscar al niño donde esté y no donde pensamos que se encuentra» (E25-Indp-Po).

Más que apoyos individuales que siempre deben estar presentes cuando sean necesarios, el énfasis debe colocarse en apoyos educativos de naturaleza comunitaria. Iniciativas como el *Banco del Tiempo* donde el profesorado, el alumnado y la comunidad educativa en general, puede inscribirse para ofrecer asistencia en situaciones de contagio, ayuda en el cuidado de niños y niñas, apoyo entre iguales en aspectos académicos, etc. La construcción de un sistema de apoyos fortalece el tejido

comunitario a través de la articulación de redes naturales de apoyo (E13-Univ-Es).

Para apuntalar la inclusión y equidad en las escuelas, son imprescindibles (E30-RedInt):

- Apoyos vinculados a la enseñanza: modificación de las estrategias didácticas y de las dinámicas escolares.
- Es de gran importancia que los docentes puedan acceder a herramientas sobre educación inclusiva y que reciban formación en competencias digitales, para poder trasladar las actividades de aprendizaje al espacio virtual (E34-OI|ONG-Ch).
- Apoyos en términos de recursos humanos: profesores de apoyo, asistentes educativos/as, intérpretes en lengua de signos, etc.
- La especificidad se vuelve necesaria en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual, entre otros (E31-RedInt).
- Apoyos comunicacionales: implementación de diferentes modos de comunicación en clase (Braille, lengua de señas, comunicación aumentativa-alternativa).
- Apoyos materiales: tecnologías de la información y la comunicación, tecnologías asistivas, materiales de trabajo en diferentes formatos, etc.

Una de las lecciones que deja la pandemia, guarda relación con la alternancia entre lo sincrónico y asincrónico que permitió romper con la idea de que estén todos/as

en el mismo momento aprendiendo lo mismo. Abandonar la dinámica de la simultaneidad, habilita la flexibilidad que demanda la educación inclusiva. Una práctica positiva fue agrupar estudiantes en función de criterios didácticos para reforzar ciertos temas, lo cual es radicalmente distinto a agrupar por diagnósticos. En la presencialidad, los agrupamientos muchas veces tienen un efecto segregante porque implican que el estudiante se pierda lo que pasa en la clase o sea estigmatizado. Siempre es posible encontrar otras dinámicas más favorecedoras (E30-RedInt).

Los sistemas escolares reproducen las diferencias sociales de manera muy clara. Los centros educativos en las ciudades tienen condiciones relativamente buenas, no así en el sector rural ni en zonas más empobrecidas. Si el barrio no cuenta con servicio de agua potable, la escuela tampoco. Por tanto, el regreso será por zonas y las decisiones se dejará en manos de autoridades locales que, a su vez, deberán escuchar la voz de los sindicatos.

Entre algunas consideraciones y reflexiones se señala:

- Los libros de texto se han distribuido, pero el acceso ni la accesibilidad están garantizados. Si los vínculos entre escuelas y estudiantes no estaban operando, lo más seguro es que los libros se encuentren almacenados.
- La alternativa de la televisión implica que la familia cuente con un televisor y no hay un apoyo directo.
- Internet es costado por docentes y familias; se requieren apoyos específicos.
- Se deben considerar las tecnologías de comunicación y de asistencia como apoyos educativos prioritarios.
- Se recomienda asegurar la entrega de apoyos adicionales que puedan requerir los estudiantes, desarrollando los ajustes necesarios y acciones positivas para la igualdad de oportunidades. Cabe subrayar que la denegación de ajustes razonables o necesarios constituye un acto de discriminación.

Hay que enfrentar con seriedad el asunto de la digitalización. En un mundo globalizado, hay que superar la brecha digital.



Que tantos sectores de la población no tengan posibilidad de conectarse, ¿es un problema en una situación de crisis? ¿Es un problema grave en estos tiempos? Si le entregamos todo nuestro sistema educativo a las plataformas de las corporaciones, estamos fritos. Los datos de nuestros alumnos, de nuestros docentes, de los trabajadores del ministerio de educación, todos esos datos van a ser insumo de nuevos negocios. Uno de los grandes ganadores de toda esta pandemia son las corporaciones tecnológicas. Han ganado millones de millones de millones porque ninguno de nuestros Estados realmente tenía una alternativa de esas tecnologías. Ninguno de nosotros estaba pensando en la era digital, en plataformas, en protección de nuestros datos, en todas estas cosas que finalmente se vinculan a otros derechos, el derecho a la privacidad, entre muchos otros. Entonces, aquí hay otro desafío y estamos lejos porque ni siquiera el debate está seriamente puesto sobre la mesa. Los gobiernos de nuestra región y de otras, lo que han hecho es pagar a las corporaciones para que les

resuelva el problema, comprar computadores y tablets a las transnacionales porque no hay tecnología local que reemplace eso. Es una tristeza que millones de millones se hayan ido (...). El desafío ni siquiera es prevenir sino evitar que continúe (E36-Red.Int).

Desde la perspectiva de organización social con un rol definido respecto a los temas de educación, «creo que a todos nos rebasó esta realidad oculta del acceso a internet y la conectividad como un servicio público (...) sin una infraestructura, todos los esfuerzos desde los cuales podemos aportar siempre van a estar limitados» (E40-Fund.Int).

En cuanto a los **componentes para afianzar la paz, la ciudadanía mundial y la cohesión social**, es indispensable conocer, disponer de información, contar con formación básica de cercanía. La pandemia nos mostró que somos mucho más cercanos de lo que creíamos, pero también nos dejó la desconfianza que no es fácil de resolver. El temor al contagio y el distanciamiento físico debe llevarnos a desarro-

“ Conceptos como valores; interculturalidad; diversidad; trabajo colaborativo; alfabetización digital; resiliencia; buen vivir; resolución de conflictos; valoración de saberes; inclusión y equidad; requieren trascender el papel y el discurso para tornarse en acción en el aula y permear los muros de la institución educativa hacia la familia y la comunidad. ”

llar nuevos mecanismos de solidaridad y proximidad (E15-Indp-Mx).

Desde los ámbitos políticos y prácticos es recomendable fortalecer formaciones culturales que pongan en valor la identidad y la valoración de la diferencia para que las escuelas no continúen reproduciendo elementos de discriminación. «Hemos vivido el desplazamiento de colombianos al exterior, procesos de conflicto armado, desplazamientos internos y en los últimos años la migración de ciudadanos venezolanos. Tenemos que continuar trabajando en comprensión, solidaridad y empatía. La educación inclusiva nos permite tener un panorama mucho más real» (E05-OG.Ed-Co).

Conceptos como valores; interculturalidad; diversidad; trabajo colaborativo; alfabetización digital; resiliencia; buen vivir; resolución de conflictos; valoración de saberes; inclusión y equidad; requieren trascender el papel y el discurso para tornarse en acción en el aula y permear los muros de la institución educativa hacia la familia y la comunidad.

Se trata de escucharnos y compartir saberes. No se trata de una educación separada por grupos sino de tener en cuenta los conocimientos indígenas, de los campesinos, de las mujeres, en definitiva, de todos y todas. En la región, hay mucho que hacer en la lucha contra la discriminación (E42-Coop.Int).

La paz, la ciudadanía mundial y la cohesión social pasan por asegurar la accesibilidad arquitectónica a la información y a la comunicación, al aprendizaje y la participación, a la interacción y alteridad.

En la actualidad, los niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe no cuentan con suficientes oportunidades de calidad para desarrollar dentro del sistema educativo, las habilidades necesarias para la vida, el aprendizaje, el trabajo y para ejercer una ciudadanía activa.

Se debe incluir en el quehacer pedagógico los cuatro tipos de habilidades: fundamentales, digitales, transferibles y específicas para el trabajo, que están interrelacionadas y se deben desarrollar a lo largo de la vida. Es una estrategia que abonará para garantizar sociedades más justas. En particular, las habilidades transferibles adquieren un rol central, al permitir que los niños, niñas y adolescentes aprovechen al máximo su experiencia educativa a lo largo de la vida y se conviertan en aprendices ágiles, ciudadanos flexibles y equipados para enfrentar diversos desafíos personales, sociales, académicos, económicos y ambientales (E32-OI).



La paz, la ciudadanía mundial y la cohesión social se debe abordar desde muchos ángulos. La ciudadanía universal tiene que abrazarse con nuestras particularidades, con nuestras formas para poderlas cuidar y conservar para que no sean alienadas, sino que entren en diálogo.

Es necesario hablar sobre la polarización en la que las sociedades han ido entrando como en una dinámica perversa, y desconocerla es peligroso. Difícilmente se podrá llegar a un encuentro o

reencuentro si no hay disposición para escuchar a un otro u otra, y no solamente desde la perspectiva de lo político o ideológico. El individualismo es un elemento que ha generado distancias y resistencias, es momento de soltar egoísmos para reconocer al otro como alguien a quien yo debo cuidar. Este concepto del cuidarnos es fundamental en un proceso de equidad, y cobra más fuerza porque es reconocermé como alguien importantísimo para que el otro exista: yo existo porque tú existes (E40-Fund.Int).

4.4.3 Experiencias locales compartidas



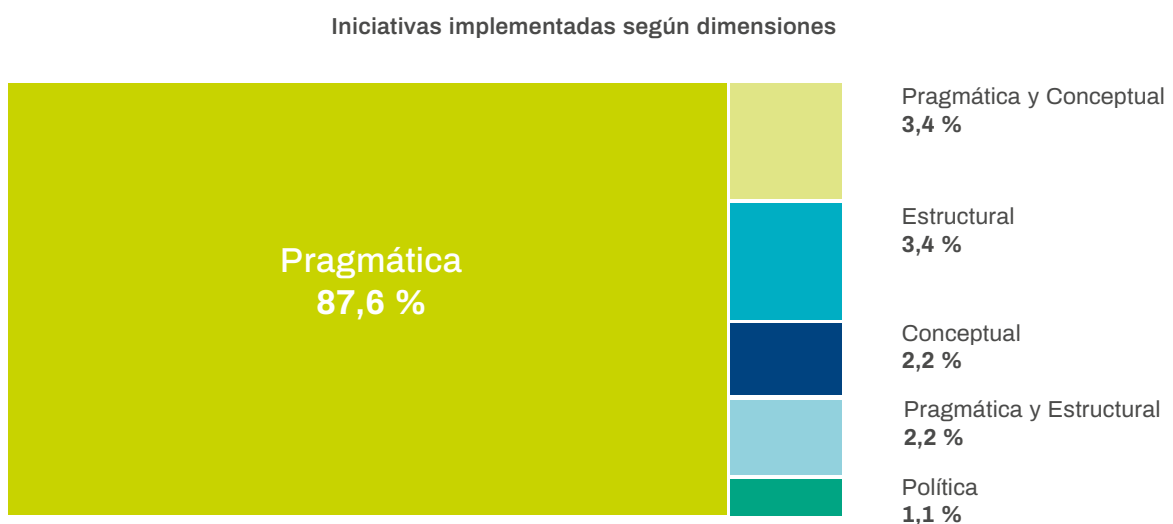
Personas, comunidades y organizaciones, en sintonía con la realidad de su entorno, llevan a la **práctica** el discurso y las políticas educativas.

Encuesta

Al ser iniciativas implementadas desde lo local, inciden fundamentalmente en la

dimensión pragmática (87,6%), con enfoque de equidad e inclusión.

Gráfico 14. Incidencia de la implementación de iniciativas por dimensiones



Fuente: Encuesta en línea: Pongo mi pieza por una educación inclusiva y equitativa, 2020.

Destaca la solidaridad como valor, y el trabajo en equipo, como mecanismo comunitario de gestión para vencer retos asociados con miedo al contagio y medidas de confinamiento; incursionar en nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje; utilizar diferentes herramientas para la comunicación; identificar las necesidades apremiantes de las familias; así como condiciones desfavorables de conectividad y de suministro de energía eléctrica; falta de dispositivos; y premura para generar respuestas.

Las múltiples formas de intervención produjeron beneficios relacionados con:

- Ayuda a familias mediante apoyo emocional, información y orientación sobre medidas de bioseguridad (prevención, protección y autocuidado), entrega de víveres, kits de higiene y dispositivos electrónicos, especialmente, teléfonos celulares.
- Acompañamiento presencial y virtual a estudiantes y familias afectadas por el desempleo, la carencia de recursos tecnológicos, la desnutrición y la violencia intrafamiliar.
- Fortalecimiento del tejido comunitario para impulsar la conformación de redes de apoyo y cuidado mutuo.
- Acompañamiento pedagógico y fortalecimiento del vínculo con estudiantes por medios virtuales o visitas domiciliarias para reducir el impacto negativo del encierro, ayudarles a mantener una rutina escolar, promover espacios de reflexión y participación, motivarles a continuar sus estudios, apoyar el desarrollo de habilidades y competencias, ofrecer orientación para el cumplimiento de sus tareas.
- Incorporación de estrategias remediales para asegurar la continuidad educativa, por ejemplo, material pedagógico utilizando elementos del entorno, uso de WhatsApp, manejo de redes sociales, llamadas telefónicas, perifoneo, modelado, entre otras.
- Creación de un modelo de negocio para mujeres desde su casa para mejorar ingresos económicos para la familia.
- Diseño e implementación de proyectos de inclusión digital.
- Impulsar una «cultura de paz y diálogo frente a la violencia de nuestra ciudad que afecta a los más pobres».
- Identificar y atender a estudiantes en riesgo de abandono escolar.
- Atender a la población excluida.
- El mayor aporte de las iniciativas compartidas en la encuesta en línea, ven la inclusión como un gran paraguas abarcador, y la equidad como un factor indispensable para lograr la educación inclusiva.





PARTE III





OEI

P A R T E III

**PROYECCIONES Y
ENFOQUES DEL ESTUDIO
EN FUNCIÓN DE LOS
NIVELES EDUCATIVOS Y
GRUPOS POBLACIONALES**



QUE NADIE SE QUEDE ATRÁS NI FUERA DE LA ESCUELA

5.

El recorrido para lograr la Educación para Todos no se detiene, continúa con avances que han implicado decisiones y estrategias, políticas públicas y mecanismos de gestión, e institucionalidad y fortalecimiento en territorio.

En esta parte del estudio, se pone énfasis en los niveles educativos y grupos poblacionales que han participado del estudio directa e indirectamente, desde una mirada multidimensional e integral. La crisis sanitaria mundial ha ocasionado el recrudescimiento de causas estructurales de fragilidad e indefensión de larga data, profundizando asimetrías y engendrando nuevas desigualdades que convocan a continuar caminando hacia la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4).

En torno a la multidimensionalidad que configura el complejo escenario de la educación de calidad, giran esferas que precisan del posicionamiento y concreción de los principios de inclusión y equidad para que nadie quede atrás ni fuera de la escuela, para fusionarse en el único núcleo posible: educación para todos. Para ello, es importante prestar atención a reflexiones, dilemas y puntos tensores que, desde diferentes perspectivas, potencian la habilidad de reconsiderar, reconstruir o reinventar a partir del convencimiento de que la educación, como derecho habilitante, viabiliza el desarrollo pleno de la personalidad; impulsa derechos asociados; posibilita revertir el círculo transgeneracional de la pobreza; y favorece la participación en la vida de la comunidad.

“ El recorrido para lograr la Educación para Todos no se detiene, continúa con avances que han implicado decisiones y estrategias, políticas públicas y mecanismos de gestión, e institucionalidad y fortalecimiento en territorio. ”



Figura 9. Algunas esferas consideradas en la multidimensionalidad de la educación de calidad

Multidimensionalidad de una educación de calidad



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas y encuestas (OEI, 2020-2021).

En general, se valora (aunque se observa insuficiente y con enormes desafíos), el esfuerzo de los gobiernos al poner en marcha modalidades de educación a distancia y remota mediante plataformas de aprendizaje en línea con contenidos digitales, material didáctico y herramientas de comunicación; programas de radio y televisión; material impreso y visitas domiciliarias.



Varios gobiernos de la región han tratado de mitigar los efectos de la pandemia en las familias más pobres, por ejemplo, buscando por distintos medios garantizar la continuidad de la alimentación escolar. No obstante, otros servicios a menudo ofrecidos a través de las escuelas, tales como servicios de salud preventiva, atención odontológica y oftalmológica, servicios de atención mental o actividades recreativas, se han visto interrumpidos (E33-OI).



Se juzga de particular importancia, la intersectorialidad, especialmente entre salud, educación, desarrollo social y telecomunicaciones, que cobró una fuerza inusitada permitiendo respuestas urgentes desde la institucionalidad articulando la autoridad central con las locales (en territorio). Asimismo, la generación de alianzas con actores no tradicionales amplió el radio de acción de organizaciones de la sociedad civil, y de la empresa privada. Es de particular relevancia el fortalecimiento del tejido comunitario que, con base en sus propios saberes y capacidades, procedió en la búsqueda de alternativas remediales en pro del bien común.

Se subraya la súbita suspensión de actividades escolares presenciales con un concepto de educación a distancia que empezó a construirse desde la diferenciación con la presencialidad, así como con la incorporación de herramientas y recursos



digitales. Encontró respuesta inmediata por parte del profesorado, que asumió el reto y sumó apoyo emocional a estudiantes y a sus familias más allá de las cláusulas contractuales, atendiendo fuera del horario laboral, pagando servicios de internet con recursos propios, e incluso endeudándose para adquirir dispositivos electrónicos porque no todas las escuelas tenían la capacidad para ofrecer una experiencia académica virtual completa; en algunas ocasiones, con el agravante de no recibir la remuneración por su trabajo a tiempo ni en igual cantidad. En un contexto de formación/autoformación urgente para una gran mayoría, las actividades docentes, administrativas y de comunicación con estudiantes, padres, directivos y colegas, se debieron conjugar con responsabilidades familiares en una atmósfera de incertidumbre, sentimientos encontrados e indecisión.

La inmediatez marcó el ritmo de la toma de decisiones. Se establecieron ajustes sin que mediara la oportunidad de consultar a las comunidades educativas, profundizar en reflexiones o evaluar procesos y

resultados. Las profundas desigualdades y dolorosas asimetrías sacudieron el principio de justicia intentando paliar necesidades humanas básicas de subsistencia (alimento, agua y salud), y de protección (prevención de violencia), mientras se buscaban estrategias como respuesta urgente para mantener en funcionamiento el sistema educativo.

Se enfatiza en los ingentes esfuerzos para identificar quiénes han quedado atrás en el sistema educativo, han salido de él o están en riesgo de abandonarlo; sin embargo, las cifras se descolocan continuamente. La afectación es mayor cuando se imbrican factores, situaciones y condiciones como origen etnolingüístico; ruralidad; género; movilidad humana; discapacidad; pobreza; y violencia.

En las entrevistas realizadas, la solidaridad emerge como un eje que mueve y transversaliza, como la mejor y la mayor lección de la pandemia. La siguiente nube de palabras recoge las claves sobre las que se insiste y se reitera.

Figura 10. Diálogos variopintos



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas y respuestas a la encuesta (2020-2021).

Con la realización del estudio, se observó la necesidad de sistematizar buenas prácticas y aprendizajes durante la emergencia, así como los factores logísticos, culturales y funcionales que operaron desde la vivencia, para favorecer procesos educativos inéditos que implican lecciones aprendidas, retos y desafíos enfrentados, dificultades, y mecanismos de resolución.

Quizá la virtualidad, tendió puentes para que la variabilidad en los formatos de presentación desde donde se elaboran las consignas didácticas y las opciones a priori brindadas a los y las estudiantes para ejecutarlas, pase de percibirse como una estrategia de urgencia a una modalidad de planificación más permanente (E29-OG-Ed-Uy).

Se considera urgente retornar a la presencialidad o a modalidades híbridas previa la evaluación de las condiciones reales relacionadas con las necesidades y el interés superior de los niños, niñas y adolescentes; la priorización de contenidos curriculares; la atención de salud mental (condiciones emocionales); garantizar entornos seguros de aprendizaje; la disponibilidad de servicios básicos de WASH (agua para consumo, saneamiento e instalaciones de higiene); y, mejoras de accesibilidad al medio físico, al transporte público, a la información y la comunicación, al aprendizaje y la participación.

En el siguiente apartado se recogen aportes que promueven a la reflexión, así como

el intercambio de desafíos y oportunidades relacionados con las esferas abordadas en las entrevistas realizadas.

5.1. Población afrodescendiente, pueblos indígenas y ruralidad

Un colectivo especialmente vulnerable es la población afrodescendiente e indígena que vive en el sector rural. Los cuerpos legales que aseveran inclusión y equidad para responder a causas estructurales confrontaron durante la emergencia sanitaria fuertes desafíos.

Se contemplan varios escenarios: el uso de internet (dinámico e interactivo) pero sin mayor cobertura en el sector rural; los programas de televisión y de radio reforzados con cuadernillos que no alcanzan a cubrir la diversidad lingüística con variantes dialectales o lenguas originarias en riesgo de desaparecer; las visitas domiciliarias a estudiantes de zonas remotas que no llegan a concretarse en los tiempos previstos por la complejidad de la composición geográfica que (en ocasiones), precisa horas de movilización en acémilas; la dificultad de acompañamiento vía WhatsApp o mensajería porque la situación de pobreza o extrema pobreza de los hogares impide la adquisición de dispositivos y el pago para activación de datos, o la zona no cuenta con cobertura de telefonía celular; y, las escuelas que se mantuvieron activas con cierta gradualidad y observando normas de bioseguridad. Como ya ocurría antes de la pandemia, sus docentes no pueden



garantizar el derecho a la educación en la lengua materna a estudiantes hablantes de lengua indígena (HLI), más aún en regiones donde cohabitan hablantes de varias lenguas o dialectos, situación que se replica para estudiantes migrantes que viven en zonas suburbanas o periféricas.

5.1.1. Población afrodescendiente del sector rural

La proclamación del período 2015-2024 por la Asamblea General de la ONU como Decenio Internacional para los Afrodescendientes (resolución 68/237), bajo el lema «Reconocimiento, Justicia y Desarrollo», motiva a los Estados a erradicar las injusticias sociales históricamente heredadas y a luchar contra el racismo, los prejuicios y la discriminación racial que sufren las personas afrodescendientes.

En Colombia, se perciben pocos avances en el ejercicio de derechos políticos, sociales y económicos de este colectivo. Desde un análisis crítico de la educación como estructura, realizado por un informante, se afirma que la palabra inclusión genera temor:

(...) porque nos incluyen a unas estructuras que no nos pertenecen, que desconocen nuestros conocimientos, que no creen que somos sujetos de conocimiento, que todavía nos creen objeto de estudio; y, que así lo hacen, efectivamente, llegan a los territorios a extraer los conocimientos, los convierten en saberes populares, se

los llevan a la academia, los secuestran y luego nos cierran las puertas.

Entonces, cuando hablamos, por ejemplo, de acciones afirmativas, la gente blanca mestiza, en su mayoría, se escandaliza y dice, pero por qué esa gente negra tiene una cuota para las universidades. No están midiendo las condiciones de educación que existe en los territorios. Cuando un joven se desplaza a una gran ciudad, no porque quiere, sino por obligación para entrar a una universidad, recibe una calificación muy baja, porque no ha sido preparado como en otras ciudades, como otras personas con muchos más privilegios y condiciones. Una vez que logra entrar, lo que se da cuenta es que esa educación ni le favorece ni le pertenece. Es una educación auto referencial, que está dada para que dejemos de ser lo que somos; para que perdamos la esencia; para que imitemos a otros; para que nos blanqueemos, aunque suene fuerte; es decir, para que estemos incluidos de una manera en la que nosotros no queremos estar y perder lo que nosotros sabemos. *No se trata de tener educaciones separadas sino de compartir saberes* [énfasis agregado].

(...) cualquier cosa que nosotros podamos reclamar en este presente, lo venimos reclamando por siglos. Y lo que venimos diciendo es lo que no funciona para nuestras comunidades. Son maneras rebuscadas, nuevas e innovadoras que nos oprimen. Entonces, claro, es que yo siento que es difícil ponerlo en

palabras cuando falta tanto, es decir, cuando en una casa falta el mercado, falta el empleo, falta el derecho a la cultura, falta el derecho a la autoidentificación, a la autorreferencia, a la salud.

(...) en una pandemia, en un momento tan difícil para la humanidad, ¿por qué más voy a luchar si no me escuchaban cuando supuestamente podía ser escuchado, cuando no estaba tan silenciado? (E07-ONG-Co).



Por otro lado, se pone en valor la enseñanza de la lectura y escritura a partir de las historias del mismo pueblo, como ocurre en las comunidades negras de Buenaventura (Tumaco–Colombia), donde:



Las maestras elaboran los textos con narrativas de los campos, de los arroyos, de las lideresas, de las parteras, de las sabedoras; entonces, hay maestras

concretas de carne y hueso en estos territorios que están enseñando el conocimiento de leer y a escribir a partir de las prácticas de vida del pueblo negro porque necesitamos que las niñas negras y los niños negros se vean reflejados en esa lectura y en esa escritura, y no en el pueblo blanco ni en el pueblo mestizo. Todo esto que las comunidades indígenas llaman como «educación propia» o «salud propia» (E06-Univ-Co).

5.1.2. Pueblos indígenas

La iniciativa de las Naciones Unidas de declarar 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas (resolución 71/178) constituyó, un importante antecedente para proclamar al periodo 2022-2032 como Decenio de las Lenguas Indígenas (resolución 74/135). Bajo el lema «Nada sin nosotros», la hoja de ruta llamada «Declaración de Los Pinos» sitúa a los pueblos indígenas en el centro de



“ Bajo el lema «Nada sin nosotros», la hoja de ruta llamada «Declaración de Los Pinos» sitúa a los pueblos indígenas en el centro de sus recomendaciones. ”

sus recomendaciones. En sus propuestas estratégicas, pone el acento en los derechos de los pueblos indígenas a la libertad de expresión, a la educación en su idioma materno y a la participación en la vida pública utilizando sus idiomas.

Desde México, se señala que la incorporación de la asignatura Lengua Materna (que se recoge en el documento curricular oficial de aprendizajes clave), posibilitó hasta inicios de 2021 haber producido 180 programas de televisión en 17 lenguas indígenas, de las más de 60 que hay en este país sin contar los dialectos; cerca de dos mil programas de radio en lenguas indígenas que se transmiten a través de radios comunitarias; y, cuadernillos bilingües. Con la finalidad de que todo el estudiantado esté expuesto al conocimiento de las culturas y las lenguas, se publicaron más de cuatro millones de libros con contenido plurilingüe, con predominio del idioma español. Se subraya que los textos en lenguas indígenas no son una traducción literal del español, sino una síntesis de concepciones, prácticas y elementos culturales con base en los aportes de las poblaciones consultadas, por ejemplo, al abordar el concepto de justicia, se expone

lo que dichas poblaciones consideran un trato justo (E17-OG.Ed-Mx).

En las escuelas comunitarias multigrado, situadas en localidades indígenas remotas y de difícil acceso, grupos pequeños de 5 a 10 niños son atendidos por un docente voluntario que recibe «habilitación», al igual que los asesores de educación, para personas jóvenes y adultas, mediante un curso de cuatro semanas de duración (E16-OG.Ed-Mx).

En las universidades interculturales se observa abandono o un retraso grande que lleva a sospechar que dejarán de estudiar en un futuro próximo. En las zonas donde hay propuestas propias más fortalecidas, se insiste en que hay oportunidad de continuarlas, pero al ser propuestas propias no tienen una perspectiva de inclusión. En México se hizo la diferenciación entre educación intercultural para todos y la intercultural bilingüe, orientada a pueblos indígenas y afrodescendientes; en la primera se hace hincapié en educación inclusiva, pero *en la práctica hay una separación entre las necesidades del estudiantado con discapacidad y las de pueblos indígenas o afrodescendientes* [énfasis agregado]. «La interculturalidad, la equidad y la inclu-



sión deben ser los ejes del sistema educativo en su conjunto», como se prevé en la ley, pero es necesario trabajar en las prácticas educativas (E15-Indp-Mx).

5.1.3. Ruralidad

En el marco de la estrategia Aprendo en Casa, el abordaje en Perú (E22-OG.Ed-Pe) da cuenta de rostros y rastros de la ruralidad que se infieren de la implementación de mecanismos, medidas y estrategias como:

- Mecanismos en lenguas originarias.
- Modalidad de educación básica alternativa para jóvenes y adultos.
- Herramientas para actores socioeducativos de las instituciones de los Modelos de Servicio Educativo (MSE) de secundaria rural y de primaria multigrado, responsables de bienestar, coordinadores de bienestar, docentes, tutores, etc., para identificar y atender situaciones críticas como embarazos adolescentes, convivencia temprana y violencia que afectan mayormente a las mujeres, impidiéndoles la continuidad de sus estudios.
- Atención, en la medida de lo posible, a estudiantes de escuelas de educación intercultural bilingüe mediante sesiones de aprendizajes en lenguas originarias, dotación de herramientas pedagógicas lingüísticas, materiales digitales en lengua originaria y acompañamiento pedagógico a distancia.

- En el marco de la estrategia de cierre de brechas digitales, a finales de 2020, se procedió con la dotación de dispositivos electrónicos a estudiantes de escuelas de educación intercultural bilingüe, de zonas rurales y de zonas urbanas en quintiles de pobreza distrital 1 y 2 (considerados los más pobres).
- A través del Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma, se ha dotado alimentación al 99% de estudiantes de los Modelos de Servicio Educativo (MSE), secundaria en ámbito rural, y suplementación nutricional a estudiantes andinos y amazónicos de la región Junín.

5.2. Las niñas, las adolescentes y las mujeres

Con el **teletrabajo** a las mujeres nos tocó trabajar tres o cuatro veces más porque la emergencia es también económica. Además, cuidar y atender a los niños, y realizar los oficios domésticos porque los hombres no asumieron los cuidados de casa. Al recaer toda la responsabilidad en las mujeres, el desgaste físico y psicológico fue muy fuerte (E06-Univ-Co).

En la comunidad universitaria, al tener que conciliar la vida familiar y laboral o estudiantil, las mujeres han estado inmersas en una vulnerabilidad que genera una brecha importante y persistente. La **sobrecarga** de trabajo que socialmente se proyecta sobre la mujer implica la asunción y solución de tareas domésticas, así como



cumplir las responsabilidades profesionales teniendo a los chicos en casa. Desde la universidad (Universidad de Cádiz, España), se ha propendido a avanzar en el trabajo telemático, mejorar las condiciones regulando las horas laborales y flexibilizando los tiempos (E13-Univ-Es).

Las chicas, adolescentes **embarazadas** y mujeres (especialmente de poblaciones indígenas o en situación de discapacidad) han tenido, tradicionalmente, mayor nivel de exclusión dentro del sistema educativo. Durante la emergencia sanitaria, la situación ha empeorado siendo de mayor dureza en casos de pobreza y hacinamiento. Se han implementado estrategias para identificar dónde se encuentran, y establecer mecanismos para su reincorporación, con resultados alentadores desde las redes interinstitucionales como las de líderes estudiantiles que se tornan fundamentales como fuente de información o como generadores de proyectos. La clave está en no perder el vínculo. En el caso de la educación privada, muchos casos no fueron reportados (E08-OG.Ed-CR).

En el marco de la emergencia y en términos de educación, aumentó la **violencia intrafamiliar** que, lamentablemente, recayó en el cuerpo y la psicología de las niñas, las adolescentes y las mujeres. Se denunció y mucho, pero las rutas de atención están en el papel con una efectividad mínima. En los barrios, las mujeres se organizaron para estar alerta y apoyarse. La gente no se queda esperando a ver qué es lo que va a llegar desde el gobierno, sino que la gente resuelve. Las mujeres dinamizaron espacios de solidaridad: ollas comunitarias; cuidado de niños; recursos lúdicos; actividades pedagógicas; jornadas de limpieza; jornadas de sahumeros (E06-Univ-Co).

5.3. Aproximación por niveles educativos

Educación inicial es el nivel con más desafíos en la región y que la crisis exacerbó. En los últimos años, ha habido una mejora en la subetapa de tres a cinco años cuya importancia ha ido ganando

“ A no ser que intentemos remediar con mucha financiación y con políticas claras, los grandes afectados son, sin duda, la educación inicial y, sobre todo, la población con menos recursos económicos porque lamentablemente esta etapa sigue siendo más un privilegio que un derecho. ”



peso, sobre todo en la transición al nivel primario. La subetapa correspondiente a los tres primeros años, es menos atendida con muchas diferencias entre países, en función de los programas educativos; los enfoques; los recursos económicos que continúan siendo un factor clave para asistir a programas educativos de primera infancia en estas edades; el lugar de residencia porque la cobertura es mucho menor en zonas rurales; la posibilidad de contar con propuestas pertinentes en función del origen etnolingüístico; personas en desplazamiento; situación de discapacidad; género, etc.

Si bien la COVID-19 afecta a todas las personas, las consecuencias no son las mismas para todas. Sin duda, la población en situación de mayor vulnerabilidad está sufriendo con mucha más severidad los efectos de esta crisis. «A no ser que intentemos remediar con mucha financiación y con políticas claras, los grandes afectados son, sin duda, la educación inicial y, sobre todo, la población con menos recursos económicos porque lamentablemente esta etapa sigue siendo más un privilegio que un derecho».

A pesar de la priorización de las **etapas obligatorias** en las que se han alcanzado avances notables, las deficiencias que se venían arrastrando se verán agravadas, por ejemplo, la culminación de primaria, el salto a la secundaria y finalizarla en población rural e indígena.

En la secundaria, la principal brecha es la cobertura tanto a nivel rural como urbano.

Nuevamente, los factores económicos siguen siendo importantes, porque al haber menos cobertura pública, depende de las capacidades de las familias.

En cuanto a **género**, se ha alcanzado paridad en el acceso, incluso el ingreso de niñas a la secundaria es mayor, y se registran tasas de abandono más altas en los niños que en las niñas.

Las afectaciones de la pandemia conllevan un **riesgo sustancial de retroceso** tanto en el acceso como en el incremento del abandono. Las niñas y niños que han visto interrumpido su proceso de aprendizaje, es probable que no vuelvan, con graves consecuencias en términos de protección infantil. Implica un aumento de trabajo infantil que en América Latina se estaba reduciendo en buena medida; mayor riesgo de embarazos adolescentes, de matrimonios precoces o forzados; repercusiones emocionales y psicosociales; por ejemplo, en España los pediatras alertan sobre las implicaciones que puede tener en la salud mental de las niñas y niños. Asimismo, hay riesgos de la calidad educativa porque muchos aprendizajes importantes para los siguientes niveles se han dejado de construir (E42-Coop.Int).

A la **primera infancia** le ha significado la pérdida de los procesos de estimulación, que no ha sido posible replicar en casa por varias razones: ausencia de padres y madres, y falta de conocimiento. La educación a distancia ha tomado en cuenta a este grupo etario de forma limitada (E47-OI).



5.4. Estudiantes en situación de movilidad humana

Se necesitan políticas diferenciadas, no excluyentes, que respeten la diversidad. No dejar a nadie atrás [que tanto dice el eslogan de los ODS], supone políticas con acciones afirmativas. **Se precisa inversión, no una adaptación curricular.** Estoy hablando de los chicos que llegan al país [Ecuador] desde Venezuela, desde Colombia. Aquí tienen que adaptarse culturalmente, tienen también que adaptarse a nuestro currículo, porque esto o aquello es distinto, lo uno o lo otro. Entonces sí, me parece que aquí hay un esfuerzo importante que hacer (E36-Red.Int).

«En mi zona escolar [México] también atendemos **albergues** con alumnos provenientes de otros Estados, esta modalidad de atención se llama Educación Migrante». Viven en condiciones poco favorables y los retos son multidimensionales. No se puede hablar de inclusión y equidad cuando hay desigualdades muy marcadas (E18-OG.Ed-Mx).

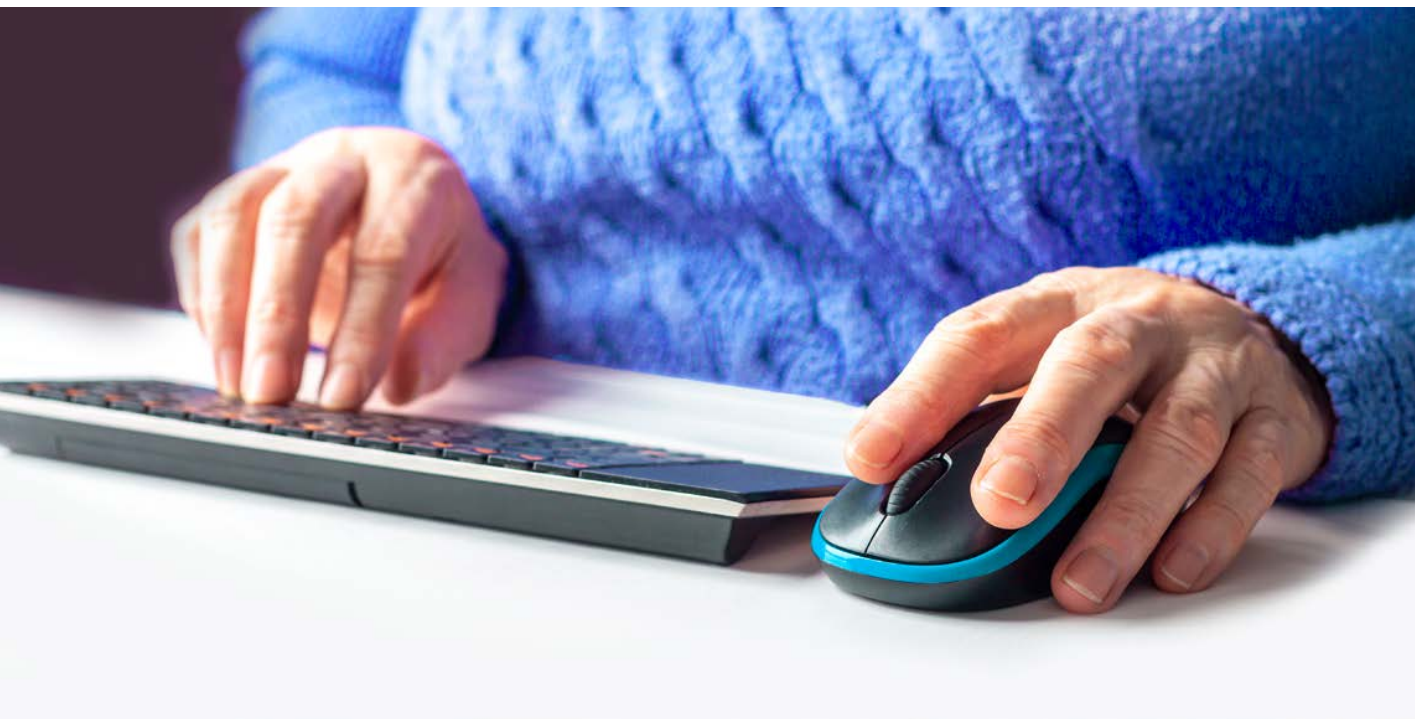
Se han realizado acciones para apoyar la continuidad educativa de estudiantes en situación de movilidad humana, tema de profunda preocupación en varios países. Se observan esfuerzos muy importantes desde hace algunos años que han llevado a introducir cambios importantes, por ejemplo, **dejar de exigir actas de nacimiento o documentación reglamentaria** que impedía su ingreso a la escuela, pero no resuelve la problemática por varias razones. La propia

situación de movilidad hace que las niñas y niños pierdan el interés por ir a la escuela y prefieran quedarse al lado de sus padres, a menos que sea una obligación en los campamentos de acogida, como ocurre en México; las condiciones y la atención que reciben no está orientada a recuperar rezagos y mantenerlos en el sistema sino a “cumplir con el programa”; si se asocia con las **cadenas migratorias** cuyo interés es llegar a los Estados Unidos, la situación se complica mucho más y no se alcanza a dar una respuesta (E15-Indp-Mx).

En República Dominicana, los inmigrantes que vienen de Italia como traen dinero, no tienen problema. Pero los haitianos están en desventaja. Por ley se logró que ingresaran en las escuelas; no obstante, un número muy grande queda fuera y, en general, el trato que reciben no es bueno porque hay un sentimiento antihaitiano, a pesar de que hay centros que trabajan para combatir esa mentalidad. Este año no han ingresado haitianos al sistema educativo, porque no han tenido forma de conseguir una serie de papeles ni en Haití ni aquí (E28-ONG-RD).

5.5. Educación de personas jóvenes y adultas

Se sostiene que en América Latina y el Caribe a pesar de haber alcanzado logros significativos y avances sustantivos, la **brecha intergeneracional** en la alfabetización de personas jóvenes y adultas persiste, siendo una situación menos favorable para los adultos, y con una distribución



desigual entre países y poblaciones. En el grupo que no ha alcanzado el nivel primario, la mayoría son mujeres y personas de 50 o más años. En la actualidad, es frecuente que una vez terminan la primaria, las niñas sean sacadas del sistema educativo para cumplir labores del hogar y de cuidado.

El esquema operativo para atención de personas jóvenes y adultas en **situación de analfabetismo**, conlleva dificultades vinculadas con dispersión geográfica, ruralidad y difícil acceso a localidades indígenas; condiciones que durante la pandemia detuvieron la mayoría de los servicios ante la obligatoriedad de observar medidas relacionadas con la movilización. En este sentido, el mayor desafío es la comunicación con personas de localidades rurales y algunas semiurbanas. La telefonía celular fue de gran ayuda para mantener

el vínculo, pero insuficiente para continuar procesos educativos puesto que se complejizaba con analfabetismo digital, carencia de dispositivos y falta de conectividad.

La **prioridad** en la educación de jóvenes y adultos radica en conocer, comprender y responder a sus necesidades que, por lo general, se centran en subsistencia y, en algunos casos, supervivencia. Las respuestas requieren ser contextualizadas para alcanzar asertividad y pertinencia, ello implica autonomía del quehacer pedagógico y flexibilidad de los sistemas educativos.

Las personas jóvenes y adultas que no alcanzaron nivel alguno de educación, sumado al analfabetismo digital, y condiciones de pobreza o extrema pobreza, que debieron apoyar a sus hijas e hijos en procesos educativos, pusieron en evidencia



la importancia de apuntalar la educación de este grupo poblacional.

DVV International, en calidad de único asociado para el desarrollo que se centra en la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), insta a los gobiernos y a los actores internacionales a proporcionar a los proveedores de la EPJA (organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil y a su personal), los recursos necesarios para mitigar los efectos derivados de la emergencia sanitaria; apoyar a las redes en sus esfuerzos por abogar por el apoyo público para hacer frente a la crisis; no utilizar la crisis como pretexto para aplicar medidas conducentes a la reducción de los espacios para la sociedad civil; y, garantizar que las estructuras existentes se utilicen en lugar de establecer mecanismos paralelos (E39-Coop.Int).

El «Estudio comparativo sobre la Situación y Estrategias de Respuesta desde la Educación de Personas Jóvenes y Adultas frente a la Pandemia COVID-19 en los Países Andinos y Latinoamericanos», entregado por DVV International con ocasión del V Encuentro Andino (diciembre, 2020), pone en valor el aporte de la educación comunitaria, de organizaciones de la sociedad civil y las iglesias, así como la indefectible complementariedad que debe darse entre sectores. Deja claro que la EPJA no constituye prioridad educativa en las decisiones de las autoridades. Señala, que las graves consecuencias en salud, alimentación, economía y educación afectaron profundamente a este grupo poblacional. Mientras la virtualidad

“tranquilizaba” a algunos, familias, docentes y estudiantes, vivieron momentos de mucha angustia, por las necesidades tecnológicas generadas debido a las medidas asumidas por los gobiernos, que no contemplaron la universalidad de Internet ni la dotación de dispositivos, como tampoco la atención sostenida de necesidades básicas.

En México, fue **sumamente difícil la comunicación** entre educandos y el asesor educativo (figura solidaria no cualificada que es habilitada mediante un curso que dura cuatro semanas), entre este y sus formadores u orientadores. A la fecha, la recuperación de asesores ha sido posible en un 25% porque no tienen teléfono ni internet. Son figuras de la localidad, la mayoría son madres que trabajan en su casa y en sus ratos libres dan sesiones de educación para adultos con una retribución económica mínima. En los grupos de educandos y asesores, la proporción de mujeres (65%) supera la de los hombres (35%).

Aquí, en México, hay una **diferencia muy marcada entre las poblaciones indígenas y el resto de las poblaciones rurales**. Tenemos muchas comunidades indígenas a las que no es posible llegar en coche, se debe caminar varias horas y, cuando llegas a la comunidad no hay servicios, no hay luz, no hay electricidad, y menos aún teléfono. A diferencia de las localidades rurales que tienen un poquito más de desarrollo de infraestructura, nuestras comunidades indígenas están todavía más atrasadas (E16-OG.Ed-Mx).



En el caso de las **personas privadas de libertad**, los servicios educativos son relativamente pocos, pero existen y se impulsan en varios Estados de la República, durante la pandemia debieron suspenderse (...), el asesor educativo es un preso que tiene la disposición y la capacidad de realizar sesiones para que sus compañeros estudien primaria o secundaria. Los asesores son muy pocos porque es un ambiente muy difícil. También tenemos asesores nuestros, hombres y mujeres, dependiendo de si es un reclusorio varonil o femenino, que acuden y hacen su sesión semanal o cada dos o tres días con círculos de estudio que se forman en estos lugares (E16-OG.Ed-Mx).

En la medida de lo posible, se han desarrollado procesos formativos a distancia en materia de educación de personas jóvenes y adultas. La oferta de formación en línea se mantuvo, pero la demanda disminuyó de un modo ostensible durante la emergencia. El mayor de los retos fue la evaluación de aprendizajes, por ejemplo, al concluir los 8 o 10 módulos para aprobar el nivel primario. Desde el Instituto Nacional para la Educación de Adul-

tos, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con la finalidad de llegar a la mayor población posible, se produjeron unidades de aprendizaje en lenguas indígenas que fueron transmitidas a través de radios comunitarias y la traducción de los guiones estuvo a cargo de indígenas formadores. Para la población de hispanohablantes del sector rural, los guiones fueron difundidos a través de radios regionales de algunas zonas del país. Trabajaron también con organizaciones que atienden a personas con discapacidad. El tejido comunitario fortalecido es clave (E16-OG.Ed-Mx).

La iniciativa de educación técnica orientada a sectores vulnerables implementada por el Centro CIF Poveda, en República Dominicana, ha continuado durante la emergencia con modalidad a distancia. Los proyectos son creados por los estudiantes en función de las necesidades de la comunidad, ellos son los protagonistas y los maestros acompañan. El proyecto sobre la contaminación sónica fue acogido gratamente por las familias e incluso se involucró la policía. Se logró que en ese barrio nadie subiera el volumen de la música durante las horas de clase (E-28-ONG-RD).

“ El esquema operativo para atención de personas jóvenes y adultas en situación de analfabetismo, conlleva dificultades vinculadas con dispersión geográfica, ruralidad y difícil acceso a localidades indígenas. ”



5.6. Educación hospitalaria

Se han realizado esfuerzos para acompañar y brindar atención telemática a través de las aulas hospitalarias. Tomando en consideración que uno de los ejes es la resiliencia, en el contexto de la emergencia sanitaria **se procuró** dar continuidad a los procesos a través de la modalidad a distancia con visitas ocasionales para contención emocional.

5.7. Estudiantes en situación de riesgo

El proyecto «Em Família Para Crescer» (Portugal), implementado por el Instituto de Apoio à Criança (IAC), organización de la sociedad civil, contribuye a disminuir el número de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en riesgo o peligro, promoviendo su reintegración social y familiar.

El proyecto cumple con un doble objetivo: **recuperar y prevenir**. A través del Centro de Desarrollo e Inclusión Juvenil se realizan intervenciones en situaciones de emergencia frente a adolescentes y jóvenes desaparecidos o explotados sexualmente, con especial atención a quienes están en fuga. El Centro de Educación y Formación promueve el desarrollo de habilidades personales/sociales, así como la adquisición de conocimientos en el ámbito escolar/profesional y refuerzo

de los conocimientos teórico-prácticos a los actores sociales. El Centro de Apoyo Comunitario, se enfoca en la prevención de situaciones de riesgo en comunidades ubicadas en contextos adversos. Integra proyectos de educación y formación para la inclusión, parentalizar en la calle y la Bolsa VIP (Vivacidad, Innovación y Participación). Además, promueve el trabajo en red y potencia sinergias para luchar contra la exclusión social.

Entre las prácticas inspiradoras se registra el abordaje de la situación de marginalidad de los niños en el **contexto de la calle**, abriendo el camino para su inserción en la familia y la comunidad. Las actividades giran en torno a seis subsistemas que interactúan a lo largo del proceso de intervención: el niño de la calle; la familia; la comunidad de huida; la comunidad de residencia; el equipo de intervención; y la red de apoyo. Los maestros que forman parte de los equipos, realizan un contacto privilegiado con el niño/joven, partiendo de la realidad (calle), para que aprehendan contenidos escolares y se sientan motivados para reintegrarse a la escuela. Para quienes la escuela ya no era una opción, se creó una Formación Profesional en Ejercicio para jóvenes y familias, contribuyendo a la integración en el mercado laboral. Como respuesta de acogida transitoria para los niños que querían dejar la calle, pero no podían volver con sus familias inmediatamente, se creó la Residencia de Transición (E26-ONG-Po).

En República Dominicana, a pesar de contar con una buena ley de educación, no todos los niños pueden acceder a la

escuela y en la pandemia la situación se agudizó. No se contrató internet, se utilizó la televisión, pero el **nivel de marginalidad es muy grande**, «un 70% es lo que llamamos ‘chiripero’, es trabajo informal, esa gente tiene muy pocos recursos, un nivel muy ínfimo, por tanto, no siempre pueden tener una televisión en su casa. Además, el problema de electricidad es muy serio y hace que los equipos que la gente compra se les quemen cada vez que viene un alto voltaje». Se prefiere usar WhatsApp porque pueden comprar “paqueticos”. Los estudiantes entran en un momento que les interesa la clase y, en otros, salen. Muchos estudiantes no han ido a la escuela porque los padres están trabajando fuera y el niño se queda solo. Algunos padres pagan maestros particulares como “sala de tarea” pero al no entrar a la hora de la clase el niño no queda registrado en el sistema. La estrategia de apoyo a la familia no se alcanza a concretar porque los padres están fuera de casa y un alto porcentaje es analfabeto (E28-ONG-RD).

5.8. Estudiantes con discapacidad

5.8.1. Desde las organizaciones de personas con discapacidad

La Alianza Internacional de Discapacidad (IDA) destaca que:

Antes de la emergencia sanitaria, las políticas educativas aplicadas no eran inclusivas en un cien por ciento; aquellos que asistían a la escuela, eran pocos y recibían sólo unos cuantos años

de educación. El progreso de la educación inclusiva fue insuficiente. Durante el transcurso de la pandemia, nos dimos cuenta de que lo que pudo haber prevalecido, las buenas prácticas, tuvieron un retroceso, en tanto el nuevo normal de la educación depende en gran medida del acceso a plataformas de Internet que no son accesibles. Esto ha hecho que las brechas de la desigualdad se amplíen. Otra nueva brecha es la educación a distancia y en línea, la falta de intérpretes de lenguas de señas, el confinamiento y la falta de tecnología, entre otros aspectos, son ahora los nuevos retos que debemos tomar en cuenta (E37-Red.Int).

Por lo que recomienda:

Mejorar la participación significativa de todas las partes interesadas incluyendo padres y madres; líderes religiosos; miembros de la comunidad; personas con discapacidad; y sus organizaciones representativas (OPDs), así como grupos de jóvenes, y grupos subrepresentados, como la población indígena; migrante; afrodescendiente; entre otros, en el diseño, desarrollo e implementación de planes de respuesta de emergencia y planes de recuperación.

La participación de estos actores es clave para reducir la invisibilización, exclusión, estigmatización y discriminación de los grupos marginados, incluso mediante actividades de sensibilización, desarrollo de materiales comunicacionales informativos y el diseño del sistema de apoyos y ajustes





razonables requeridos para alcanzar a todas las personas y no dejar a nadie atrás (E37-Red.Int).

Y, concluye afirmando:

La Educación, el opio del pueblo [sic], representa los cimientos del desarrollo y el pilar en el que se sostiene la inclusión laboral. Es un derecho que impacta en la vida de toda persona con discapacidad, y deben los presupuestos estatales asegurar la inversión en esta área estratégica, para permitir especialmente a los países en vías de desarrollo, construir un futuro alentador, en el cual, la educación juegue un rol importante; el de implementar el objetivo de desarrollo sostenible número 4, a la luz del Art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (CDPD), de la mano del

objetivo de desarrollo sostenible número 1. Será cuando verdaderamente lograremos poner fin a la pobreza. Sin inversión pública, la inclusión no será posible (E37-Red.Int).

La Red Iberoamericana de Organizaciones de Personas con Discapacidad y sus Familiares (RIADIS), recomienda:

- Los gobiernos deberían realizar acciones dirigidas a la atención y valoración de la diversidad, tales como planes de conectividad en zonas rurales para hacer posible que puedan interconectarse las personas de comunidades indígenas.
- Adicionalmente, los gobiernos deberían distribuir dispositivos móviles con características de accesibilidad para todo tipo de discapacidad.



- Se deberían difundir aún más las herramientas del diseño universal de aprendizaje.
- Además de las clases virtuales, es necesario profundizar en las estrategias educativas que se utilizan a través de estas plataformas. Se ha comprobado, que los largos períodos de encierro de los niños y las clases virtuales, les ha provocado daño y estados emocionales que los perjudican. Ha sido necesaria la virtualidad, los niños no deben perder la asistencia presencial a clases, ya que el daño educativo producido por esta pandemia, provocará consecuencias graves en ellos en sus edades mayores, que difícil se recuperarán formativamente (E38-Red.Int).

5.8.2. Desde educadores de personas con discapacidad

Desde el ICEVI Latinoamérica, organismo regional del Consejo Internacional de Educadores de Personas con Discapacidad Visual, se señala que:

Se precisa desarrollar acciones en sectores rurales, para apoyar a niñas y jovencitas con discapacidad, cuya educación se posterga al estar obligadas a asumir roles relacionados con quehaceres del hogar. Las acciones deben estar orientadas a las familias, para concienciar sobre la importancia de priorizar la educación y los beneficios que implica a futuro (E31-Red.Int).

5.8.3. Desde una coalición regional

En el caso de las personas con discapacidad, que son aquellas sobre las cuales la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI) focaliza su trabajo, las brechas en el acceso y en la calidad de la educación se han profundizado, y la acción estatal no ha sido suficiente para eliminar las barreras históricas y emergentes. Cabe destacar, que muchos de los obstáculos que este grupo enfrentó durante la pandemia de la COVID-19 eran pre-existentes, porque se trata un colectivo que ha sido históricamente discriminado en el sistema educativo (dada su impronta rígida y homogeneizante), no solo en el acceso a las instituciones educativas, sino también en los modos de habitar la escuela.

En primer lugar, en los países de nuestra región la educación virtual tiene inconvenientes de accesibilidad. Las plataformas virtuales en muchos casos contienen información que no puede ser leída por lectores de pantalla. Los materiales de estudio en general no se proveyeron en formatos alternativos (lengua de signos, Braille, lectura fácil). Las dinámicas de clase y los modos de comunicación no contemplaron las características y los intereses de las personas con discapacidad. Tampoco se brindaron apoyos para el uso de esas plataformas a aquellas que no estaban habituadas a utilizarlas. Esto hizo que muchas de ellas perdieran el contacto con la escuela. Si bien esta cuestión no afectó solo a estudiantes con discapacidad, los particulares obstáculos que ellos/as deben enfrentar por la falta de apoyos y ajustes, y el mayor tiempo que sus fami-



lias deben dedicar a su educación ante la *desresponsabilización de las escuelas en relación con sus hijos/as, hacen que tenga un impacto desproporcionado sobre este grupo. Este impacto se exagera cuando la discapacidad se cruza con otras identidades vulnerabilizadas.*

En segundo lugar, en países como Argentina, al comienzo de la pandemia, la labor del personal de apoyo a la inclusión se discontinuó por dificultades en los traslados, en el trabajo a distancia, y en los pagos de honorarios, lo que fue particularmente grave porque los y las docentes de clase suelen desentenderse de la educación de estudiantes con discapacidad, por considerar erróneamente que son estudiantes del personal de apoyo o de “especialistas”. Esto hizo que durante semanas hubiera estudiantes y familias sin recursos de apoyo, o con incertidumbre sobre la continuidad de esas prestaciones.

En algunos casos, la modalidad virtual también profundizó la desarticulación entre los equipos escolares, los de apoyo y las familias. Se hizo aún menos claro que en tiempos de normalidad quién enseña, quién evalúa y quién implementa las medidas de accesibilidad y de apoyo para las personas con discapacidad. Si las escuelas previamente hubieran desarrollado dinámicas de trabajo colaborativo e interacciones más funcionales, en esta situación, hubieran existido más herramientas para pensar propuestas pedagógicas y didácticas que favorecieran la inclusión.

Otro gran problema, en particular para las personas con discapacidad en situación

de pobreza, fue la falta de conectividad, acceso a Internet y dispositivos electrónicos. Si bien la mayoría de los países de nuestra región implementaron modalidades de educación a través de radio, televisión, entrega de documentos a domicilio, entre otras, estas no fueron suficientes para resolver el problema.

La pandemia permitió problematizar un argumento muy utilizado en los sistemas educativos de la región para legitimar la exclusión de personas con discapacidad: el de la falta de preparación. Es altamente frecuente que las escuelas rechacen el ingreso o la continuidad de estudiantes con discapacidad con fundamento en que no fueron formados para educarlos/as, en que no tienen recursos, etc. Esta pandemia nos enseñó que como docentes nos enfrentaremos a circunstancias inesperadas, y que nuestro deber es brindar siempre una educación de calidad, dar lo mejor que tenemos y adaptarnos a lo que demandan los nuevos desafíos que se nos presentan. Y ese enfrentamiento con lo inesperado permite activar la creatividad, reflexionar críticamente sobre nuestra labor y repensar la finalidad de la educación en sociedades atravesadas por la desigualdad y la injusticia (E30-Red.Int).

5.8.4. Desde la cooperación

La Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación Técnica para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), está in-



tegrada por los departamentos responsables de educación especial y de inclusión educativa de Ministerios y Secretarías de Educación de la región.

Se señala que ha habido una gran escasez de acceso a recursos tecnológicos y de accesibilidad. Además, posiciona la brecha digital en dos espacios: el de suministro de proveedores de Internet y el de recursos tecnológicos de *hardware sobre el cual implementar el trabajo cotidiano*.

A las innumerables carencias de accesibilidad, se suma la irrupción de la COVID-19, con consecuencias reconocidas por parte del colectivo docente, tanto en la enseñanza *online*, como en la atención a personas con discapacidad, generando una brecha educacional y social.

Creemos que esa ausencia de equidad y de inclusión ha sido revertida por la magnífica disponibilidad de las personas técnicas que trabajan en los distintos ministerios, y lo hemos podido comprobar en dos espacios en el que hemos participado: la Cumbre Iberoamericana de Ministros y Ministras de Educación (celebrada virtualmente en Andorra), donde cada uno de los responsables de los países comentó la situación sobre la COVID-19 en términos generales, referida también a la inclusión y a la equidad del sistema educativo, en el que los esfuerzos llevados por los gobiernos han sido verdaderamente reseñables, sobre todo en términos de dotar y de proveer de servicios al alumnado en riesgo de exclusión, no solamente la accesibilidad en los espacios dedicados a internet, sino que se ha revertido esa situación a

través de distintos medios como puede ser la televisión, la radio, y la radio comunitaria. Esas herramientas analógicas que quizás en otros lugares se encuentran en el baúl de los recuerdos, ahí han tenido un valor especialmente relevante. Entonces, no todo son contras, sino que también tenemos que ver esos pros que han surgido de las necesidades que han salido con la pandemia, y como la adaptabilidad del contexto de los distintos países a su propio espacio físico, ha sido admirable en muchas ocasiones (E44-Red.Int).

La Fundación Internacional para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas (FIIAPP), realiza intervenciones en Ecuador y Paraguay mediante el programa europeo *Bridging the Gap (acortando distancias)*.

Además de identificar carencias en cuanto a infraestructura, conectividad, accesibilidad, falta de formación del personal docente, se subraya que:

No hay una falta de voluntad política, hay mucho desconocimiento sobre lo que significa realmente educación inclusiva, muchas veces acciones que se entienden como de educación inclusiva, pero en realidad van en contra de los principios del artículo 24 de la Convención, del Comentario General número 3 y van más hacia la segregación de niños y niñas con discapacidad. Hay que trabajar en cuatro pilares: aclarar qué es educación inclusiva y el cambio social que comporta; en información basada en indicadores internacionalmen-



te reconocidos; desde la óptica de no dejar a nadie atrás facilitar el ingreso de grupos marginalizados; invertir en el profesorado; y fomentar el cambio social a través de campañas de comunicación (E45-Coop.Int).

Para no fomentar la segregación uno de los primeros principios que se debe enseñar es el «do not harm» (*no dañar o no hacer daño*), válido para el trabajo desde la cooperación internacional, gobiernos u ONG (E45-Coop.Int).



5.8.5. Desde algunos países



URUGUAY

A partir de la emergencia sanitaria y en el marco de la crisis social consecuente, el aporte principal del proyecto Articuladores de Inclusión en Territorio (AIT) ha consisti-

do en el acompañamiento y asesoramiento a los equipos educativos en el desafiante proceso de promover la continuidad del vínculo educativo de todo el estudiantado, con especial énfasis en estudiantes en riesgo de exclusión, como es el caso de las personas con discapacidad.

Desde el inicio, el equipo AIT, consideró oportuna la tarea de relevamiento de material generado en base a criterios de accesibilidad cognitiva (informaciones con



pictogramas y en formato de lectura fácil) y comunicacional (audiovisuales con interpretación en Lengua de Señas Uruguay), y sobre las características de la situación de emergencia sanitaria para trabajar con los estudiantes: qué es el COVID-19; cuáles son sus síntomas; qué debemos hacer; qué es; y qué implica el aislamiento, entre otros (E29-OG.Ed-Uy).



REPÚBLICA DOMINICANA

Los esfuerzos se han concentrado en respuestas de ayuda humanitaria asegurando el acceso de la población con discapacidad a programas de apoyo desarrollados por el Estado juntamente con organizaciones de la sociedad civil, que trabajan con recursos del presupuesto nacional. Se ha propendido a mantener un enfoque de equidad e inclusión marcando distancia con el asistencialismo, mediante cambios estructurales, coordinación y acompañamiento de políticas de protección social porque «en muchos países de América Latina los programas de transferencias condicionadas no han roto ningún círculo de pobreza».

En educación, el apoyo de los medios de comunicación ha sido importante para la modalidad virtual. Las clases se transmiten, pero los desafíos en términos de inclusión son muy fuertes, por ejemplo, no siempre se cuenta con intérprete de lengua de señas. Desde la coordinación

de educación inclusiva y especial, se han realizado esfuerzos para asegurar el acompañamiento con maestros de apoyo que orienten a las familias, porque muchas veces no tienen el tiempo ni las posibilidades. Se ha anunciado la apertura de un canal de educación especial y de un centro de recursos para la inclusión que trabajará a nivel nacional. «Es un complicado rompecabezas muy difícil de armar», además, ha sido una época de cambio de gobierno y la incorporación de nuevas autoridades (E27-OG.Disc-RD).



CHILE

Debido a la premura y gravedad de la crisis sanitaria, las políticas educativas aplicadas han tenido un carácter genérico, sin ser posible (hasta ahora) abordar en profundidad las necesidades particulares de grupos en situación de mayor vulnerabilidad. En ese marco, la responsabilidad en materia de inclusión educativa ha dependido de cada institución educativa y de cada docente.

En Chile, las personas con discapacidad representan el 16,7% de la población y se encuentran sobrerrepresentadas en los quintiles de menores ingresos, los que justamente, han presentado mayores dificultades para acceder a clases, ya que han



debido a asumir otras responsabilidades dentro del hogar o bien, carecen de lo que la literatura considera como aprendizajes de base para realizar clases a distancia (habilidades críticas para el aprendizaje a distancia, condiciones materiales de la vivienda y apoyo de la familia).

Afecta también, la tendencia al aumento en el número de deserciones que responde a una falta de conexión con la comunidad educativa, la falta de recursos para acceder al material producido por los docentes y la posibilidad de que los niños, niñas y adolescentes tengan que salir a trabajar prematuramente en el mercado informal para apoyar la economía familiar. La proyección de la tasa de deserción escolar esperada para 2020 oscila entre el 2,8% y el 5% para finales de este período (Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile).

Son múltiples y variadas las contribuciones de la sociedad civil. Una muestra de ello es la Fundación Descúbreme (Chile) para promover la inclusión de las personas con discapacidad, que señala entre sus aportes la capacitación laboral; cursos para profesionales de la educación que se imparten con metodología de clase invertida¹⁶; modelo en el que el profesor permanece como guía y los estudiantes adoptan un rol activo con actividades en modalidad sincrónica y asincrónica; y el trabajo autónomo (E34-OI|ONG-Ch).

La población con discapacidad es una de las más afectadas, pues sin pandemia ob-

tiene indicadores socioeducativos de peor comportamiento que la población sin discapacidad. No obstante, no se puede desconocer que también hay grandes aprendizajes que nos ha dejado la pandemia, como la valoración del trabajo docente; la importancia de la salud mental en el ámbito educativo; la necesidad de respetar ritmos de aprendizaje y de involucrar a la familia en ello; y la necesidad de desarrollar competencias o habilidades tecnológicas. En accesibilidad universal hay un concepto relevante: la cadena de accesibilidad. No es posible pensar en educación inclusiva sin salud inclusiva, no es posible llegar a un establecimiento educativo sin transporte accesible, ni utilizar recursos educativos sin acceso a tecnologías de la información (E03-OG.S-Ch).



PORTUGAL

En Portugal, el 99% de alumnos con dificultades, está en la escuela regular. Es una de las tasas más elevadas en todo el mundo. El éxito en educación inclusiva se debe a una inversión muy fuerte en profesores de educación especial (7.500 están presentes en las escuelas portuguesas). Su formación suplementaria (360 horas) ayuda a diferenciar mejor el currículum y a dar más oportunidades inclusivas a todo el alumnado.

La clave está en aprender a trabajar con las diferencias para que no se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía

¹⁶ Modelo pedagógico también conocido como aula invertida (Flipped Classroom).



en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper. «Somos diferentes y es muy bueno, pero ser desigual es horrible». Por eso es importante aprender a mirar lo mejor de cada persona (E25-Indp-Po).



PANAMÁ

Desde el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE) se señala que la pandemia visibilizó más la desigualdad, a pesar de las leyes existentes, siendo necesario romper esquemas y generar cambios orientados hacia un programa de desarrollo nacional para atender necesidades imperiosas tales como educación, salud, nutrición, y telecomunicación entre otros, que cuente con la participación de todas las fuerzas vivas de la sociedad.

Entre los desafíos prioritarios se señala la creación y diseño de herramientas y programas de recuperación: cuadernos de trabajo de las asignaturas (en lectura fácil); accesibles, adaptables a las necesidades de apoyo educativo de los estudiantes que lo requieran; un plan de acompañamiento; y tutorías bien estructuradas para asegurar la continuidad de los aprendizajes (E20-OG.Ed-Pa).



PARAGUAY

Se debe tener en cuenta la población con discapacidad para garantizar el acceso a

las plataformas que el Ministerio de Educación pudiera implementar. Se necesita un tratamiento especial, diferenciado, adecuado.

«Las personas con discapacidad psicossocial continúan en estado de aislamiento. Hay quienes todavía están atadas o encerradas, casi no se sabe de su existencia, excepto por alguna denuncia que se ha dado.»

La Dirección General de Educación Inclusiva ha impartido capacitaciones de manera que muchos profesores tienen conocimiento de la inclusión (E21-ONG-Py).



MÉXICO

La equiparación de oportunidades es una deuda pendiente. Para pincelar con un ejemplo, en el estado de Jalisco se implementa la estrategia “Recrea, Construyendo Estrategias para la Igualdad” que, a través de las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida, promueve la mejora de la calidad en los procesos de aprendizajes. En la línea de apoyo a las familias con útiles, uniformes y zapatos, en el tiempo de la pandemia afortunadamente se cumplió con la entrega, excepto en los Centros de Atención Múltiple, que son escuelas que atienden a alumnos con discapacidad.

La Ley General de Educación (artículo 7, fracción II) señala, que la educación especial estará disponible para todos los tipos,



niveles, modalidades y opciones educativas, pero en la realidad solo se ha logrado entre el 10% y el 12% de atención en las escuelas.

Mantener contacto con alumnos con discapacidad a través de medios como el celular, es casi imposible, porque hay familias que carecen de recursos, o porque se requiere un sistema específico de comunicación. En el primer caso, se ha procedido con visitas domiciliarias y, en el segundo, se ha contactado con los padres o tutores.

Se recomienda un proceso operativo actualizado para la atención a estudiantes con discapacidad y dificultades severas de conducta, comunicación y aprendizaje. El documento de Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006), utiliza términos que no están en armonía con las políticas educativas actuales. Es necesario armonizar con las Normas de Control Escolar de 2019, con la Ley General de Educación y los referentes internacionales. Además, se deben incorporar acciones para atender a distancia o ante cualquier amenaza (E18-OG.Ed-Mx).



ESPAÑA

Los grupos de población más vulnerables han sido las personas con discapacidad y con menos recursos económicos. Además de la brecha digital, las barreras venían dadas por el propio miedo. Desde el Se-

cretariado de Políticas de Inclusión de la Universidad de Cádiz se generaron recursos, asesoramiento y orientación tanto al profesorado como al propio alumnado. El escenario de emergencia llevó a pasar de un modelo de eliminación de barreras, a uno centrado en solicitar ajustes razonables, a veces en términos de adaptación curricular. Constituye un gran retroceso, porque los avances resultantes del trabajo desde una perspectiva de Diseño Universal, se habían caído ante la incertidumbre de cómo afrontar el nuevo escenario (E13-Univ-Es).

Desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) se pone de manifiesto que, en el ámbito de sus competencias, ha desarrollado una intensa actividad desde la declaración de la pandemia por COVID-19 con el fin de garantizar la equidad y la inclusividad del sistema educativo.

En el curso escolar 2020-2021 todas las Comunidades Autónomas (a instancias de la propuesta de la Conferencia Sectorial de Educación), han desarrollado Planes de Contingencia para prever la respuesta educativa ante posibles escenarios de presencialidad, semipresencialidad o cierre. Estos Planes de Contingencia recogen de forma específica, la atención a la diversidad, y priorizan la presencialidad de los alumnos con mayor vulnerabilidad en los diferentes contextos.

El curso escolar se está desarrollando con normalidad y las escuelas han permanecido abiertas. Para atender adecuadamen-



te a todo el estudiantado, especialmente al alumnado con algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo o necesidad educativa especial, se han previsto medidas tales como reducción de ratios; fomento de la docencia compartida; protocolos de seguridad e higiene; grupos de convivencia estables; materiales curriculares accesibles de acuerdo al DUA; orientaciones específicas para grupos focalizados; planes de acompañamiento socioemocional; planes de refuerzo de la competencia digital para profesores y alumnos; guías informativas; cartelería e infografías en los centros educativos; préstamo de materiales, coordinación con entidades sociales; orientación a familias (gestión emocional, organización tiempos, hábitos saludables); y formación al profesorado en la detección de necesidades y gestión emocional, y sensibilización de la comunidad educativa sobre barreras que afronta el alumnado con necesidades educativas especiales.



EL SALVADOR

Con la pandemia, las dificultades se han agudizado especialmente para la población con discapacidad intelectual a quienes, «históricamente, la educación especial les ha privado de su desarrollo», y que ahora la nueva ley la erradica. También las personas sordas han sido perjudicadas, «no han tenido la misma formación que las personas oyentes, el currículum no se les ha desarrollado. Han salido de bachi-

lleres sin saber leer y escribir, en el mejor de los casos saben leer y escribir, pero no se pueden desenvolver en la vida porque no han tenido las mismas oportunidades de formación que las personas oyentes». Más grave es la situación de las personas sordociegas o con multidiscapacidad. Falta mucho para tener las competencias y la capacidad técnica «para poderlos orientar y rehabilitar adecuadamente».

Por razones de tecnología se ha visto limitada la articulación de actividades entre el Consejo Nacional (conformado por instituciones gubernamentales), los movimientos asociativos de personas con discapacidad, las familias y las organizaciones de la sociedad civil.

Para alcanzar la inclusión, se necesita de todas las instituciones y del sistema educativo en particular, porque las leyes ya están. Se actúa con coraje, decisión y convencimiento porque ya no debemos seguir pidiendo favores. «Toda esta población está marginada porque los centros educativos no quieren, no tienen las competencias y lo más fácil es excluir».

Las carencias son muchas. Los centros educativos no cuentan con apoyos didácticos para atender la diversidad y, si en algún momento existen, el docente no sabe utilizarlos. Hay buenas prácticas, pero no es la generalidad. La historia y la experiencia nos dice que se deben involucrar varios sectores, así como trabajar con padres de familia que suelen ser el primer obstáculo para el desarrollo de sus hijos e hijas (E11-OG.Disc-ESv).





NICARAGUA

En Nicaragua las escuelas no cerraron y se implementó una estrategia pedagógica para asegurar la continuidad educativa de los niños que estaban en casa. En varias ocasiones, se produce la «inclusión espontánea», escenario en el que se acerca el padre de familia y matricula a su hijo o hija con discapacidad sin problema alguno.

Parte de la formación docente es un curso de Lengua de Señas Nicaragüense, con aval del Instituto Nacional Tecnológico (INATEC), que aporta competencias para atención a la diversidad. Además, a través de esta institución, se capacita a personas con discapacidad para realizar actividades que les permitan tener ingresos económicos (cocina, belleza, computación, música y canto).

Cada escuela de educación especial recibió un kit de higiene. En los casos de servicio de transporte se desinfectaron las unidades, y se cumplieron todas las medidas de bioseguridad. Además, se han entregado laptops con *software educativos instalados, y guías de autoestudio (de reforzamiento escolar) para quienes no tenían acceso a Internet. Se ha venido trabajando en accesibilidad arquitectónica y señalética.*

A la emergencia sanitaria, a finales de 2020, se sumó la crisis humanitaria causada por los huracanes. Ante la destrucción

de varias escuelas y familias sin hogar, se continuó con la enseñanza a través de programas de televisión (E19-OG.Ed-Ni).



ECUADOR

Es un tanto difícil porque parte del profesorado considera, que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es una forma de indisciplina. Tampoco se trata de entregar *tablets sin enseñar cómo se deben utilizar (E09-Indp-Ec).*

En esta nueva adaptación, hubo altos y bajos. En educación especializada hay quienes estuvieron aislados por falta de conectividad, o porque el profesor no podía comunicarse, pero en general se mantuvo contacto por diversos medios. Se vio la vocación de docentes, del personal de las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI) y de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE), porque no abandonaron a sus chicos, incluso fueron a visitarles a pesar de que corrían peligro de contagio. En abril, el Ministerio de Educación empezó a realizar los lineamientos para educación especializada y educación inclusiva.

Las situaciones emocionales fueron muy duras, especialmente en Guayaquil, con fallecimientos y contagios.

Solamente el 30% tiene acceso a Internet. Para los estudiantes con discapacidad visual, los programas educativos transmitidos a través de más de mil estaciones de



radio fueron de mucha ayuda. Por televisión se transmiten en varios horarios. No es lo ideal, porque al no haber refuerzo docente no se puede garantizar aprendizajes. El monitoreo y acompañamiento desde el Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades (CONADIS) fue continuo, además se entregaron *tablets*.

Antes de la pandemia, 49.109 estudiantes con discapacidad eran parte de la población estudiantil de cinco millones (E10-EG.Disc-Ec).



BRASIL

Frente a los grandes desafíos que debían atender los gestores públicos, las organizaciones de la sociedad civil desempeña-

ron un rol decisivo al mantener atención, diálogo y acompañamiento durante el lapso de confinamiento; y, posteriormente, garantizar el retorno a las aulas únicamente cuando las condiciones ofrecían seguridad para todos, accesibilidad tanto a la infraestructura como a los materiales y actividades pedagógicas. Por otro lado, se alerta que la complejidad del momento se utilice como excusa para que estudiantes con discapacidad queden atrás o fuera del sistema educativo (E02-ONG-Br).

En nuestros países, la educación para los niños con discapacidad, está bajo el modelo de la integración y no de la inclusión, produciéndose retrocesos en los procesos de inclusión educativa en algunos países, como es el caso de Brasil, que en octubre pasado (2020), empezó a regir esquemas educativos que ya habían sido superados, pero que el gobierno ha restaurado de los modelos anteriores (E38-Red.Int).



5.9. El profesorado

Las jornadas para algunos docentes son absolutamente extenuantes. Inician a las 7:00 de la mañana y terminan a las 21:00 de la noche, porque tienen una *tablet que comparten con sus hijos. Hablamos del concepto de hacinamiento digital, y, por otro lado, aguardan hasta el momento que los estudiantes tengan la posibilidad de conexión. No todos están dispuestos, pero la mayoría sí (E08-OG.Ed-CR)*.

El personal docente está silenciado. Además de todos los esfuerzos y el cumplimiento de atención sin horario, el pago de

internet, etc., tiene la espada de Damocles sobre su cabeza: corre el grave riesgo de perder su trabajo.

Durante la pandemia, el profesorado ha estado también en la primera línea de contención a estudiantes y familias. Se impartieron órdenes sin consultar con los profesores, y lo que ocurrió con ellos pasó también con los alumnos, «fueron tratados como pequeños peones de ajedrez». Ocurrió durante la emergencia y se pasó muy mal porque no hubo la posibilidad de diálogo (E25-Indp-Po).

En las escuelas, los niños, niñas y adolescentes tienen un sinnúmero de problemas



sociales, familiares y económicos. El profesorado debe realizar procesos de contención, sin disponer de condiciones dignas y tranquilas de trabajo. Hay sectores populares con violencia por microtráfico, por pandillas, y es entonces, cuando los maestros luchan porque los niños se queden en la escuela arrebatándoles a esas bandas. Los niños y las mamás están amenazados. Es un problema conocido por las autoridades, pero no se alcanza una acción decidida. Los órganos de control se limitan a vigilar que los maestros cumplan su trabajo o los denuncian. Las políticas educativas se limitan a sancionar a los maestros. Es complejo, indignante, desesperanzador (E06-Univ-Co).

Con las pantallas, el vínculo formal docente-familias se ha humanizado. Hay mayor proximidad. Si ves a través de la pantalla a tu docente mujer, con hijos alrededor, miras cómo les ayuda a hacer sus deberes, notas que llegó la hora de la comida y le toca hacer el almuerzo y todas esas cosas que suceden con las mujeres, como que humaniza. Se visibiliza en distintos sentidos porque las familias han tenido que preguntar a los docentes cómo hacer esto o aquello, de qué se trata la tarea que les toca acompañar y entonces dicen: “¡Ay, Dios!, que abran las escuelas otra vez”. Además, han visto dónde viven, si hay espacio suficiente, si tienen o no computadora, si la deben compartir. Me parece que este es un lado que no hemos explorado y habría que estudiarlo (E36-Red. Int).



“ Los órganos de control se limitan a vigilar que los maestros cumplan su trabajo o los denuncian. Las políticas educativas se limitan a sancionar a los maestros. Es complejo, indignante, desesperanzador (E06-Univ-Co). ”





PARTE IV





OEI

P A R T E I V

EPÍLOGO



CONCLUSIONES

6

La diversidad de la región y las desigualdades profundizadas por la emergencia sanitaria ratifican los desafíos planteados por el *Informe Delors* [4] a través de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos; y, aprender a ser, que permiten vislumbrar una sociedad del aprendizaje en la que todas y todos pueden aprender según sus necesidades e intereses individuales, en cualquier lugar y en todo momento de manera ilimitada, flexible y constructiva que asegure salud y sostenibilidad; resiliencia y desarrollo; equilibrio y bienestar; sin que nadie se quede atrás ni fuera, como marca el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4).

Si bien no se alcanza el nivel óptimo de progreso en educación inclusiva y equita-

tiva, este marca el derrotero para encaminar los esfuerzos y alcanzarlo a futuro como un imperativo moral, que nos convoca a un accionar conjunto y articulado. En medio de una emergencia mundial, la solidaridad emerge como un eje que mueve y transversaliza, como la mejor y la mayor lección de la pandemia a partir de la cual la humanidad se reconoce como capaz de ir más allá de las circunstancias, y ratifica el valor de la educación más allá de la instrucción o transmisión de saberes.

A continuación, se recogen los resultados del estudio en términos de logros, que proporcionen una línea base, que impulse con ánimo renovado a continuar avanzando en cada dimensión para lograr una educación inclusiva y equitativa.

La diversidad de la región y las desigualdades profundizadas por la emergencia sanitaria ratifican los desafíos planteados por el Informe Delors [4]

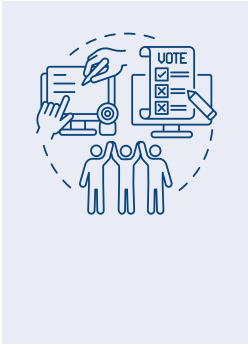




DIMENSIÓN CONCEPTUAL

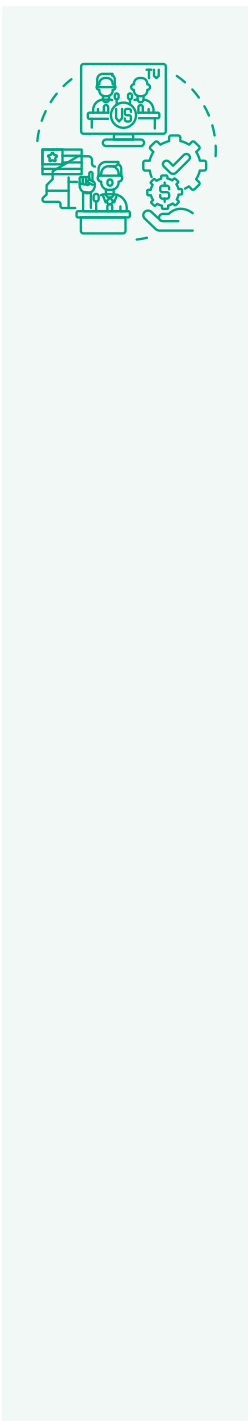
- Los avances de progreso en cuanto al estado documentado del proceso de educación inclusiva y equitativa para alcanzar a todas y todos los estudiantes, hacen referencia a leyes, decretos, resoluciones, políticas, programas y ordenanzas que, a la par de señalar obligaciones, puntualizan definiciones. Se infiere el compromiso de construir un acuerdo nacional que se posiciona desde la legislación y que busca flexibilizar el currículo nacional para asegurar contextualización y, en consecuencia, pertinencia.
- Se da cuenta de un fuerte compromiso por mantener el enfoque de equidad e inclusión centrado en los grupos de población más vulnerables y marginados. Para ello, se identifica como factor clave la detección de prioridades durante la emergencia sanitaria, para enfocar las intervenciones en la disminución de brechas asociadas a condiciones socioeconómicas; grupos étnicos; género; ruralidad; áreas comarcales y de difícil acceso.
- Hay una tendencia a vincular equidad e inclusión con igualdad de oportunidades y flexibilización curricular, ampliando la óptica de diversidad de condiciones personales a situaciones de carácter socio económico, con planteamientos multiculturales e interculturales.
- El enfoque de necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, tiende a migrar hacia la necesidad de apoyos educativos que se torna en un paraguas abarcador que considera incorporación tardía; estilos de aprendizaje; género; religión; altas capacidades intelectuales; población indígena; nacionalidad y estatus migratorio; situación de pobreza; patrones de violencia; atención educativa hospitalaria y domiciliaria; trastornos del neurodesarrollo; y trastornos mentales.
- Se inscribe un compromiso de respuesta post-COVID-19 con enfoque de equidad e inclusión centrada en los grupos de población más vulnerables y marginados.
- Que los principios de inclusión y equidad sean explícitos en el ODS-4 potencia su prevalencia en la normativa de cada país, constituyendo uno de los avances más importantes porque visibilizan y posicionan





poblaciones y grupos en situación de vulnerabilidad que ameritan atención prioritaria.

- La esencia de la dimensión conceptual radica en alcanzar un acuerdo nacional sobre los principios de inclusión y equidad; por tanto, implica pasar por la palabra, transversalizar la cultura, posicionar creencias y resistencias, afianzar principios teóricos para aterrizar en la práctica y tener presente que es un proceso dinámico.



DIMENSIÓN POLÍTICA

- Los resultados promedio reflejan que ninguno de los ámbitos consultados para la dimensión política tiene un nivel de avance menor al 50%.
- Los principios de equidad e inclusión están presentes en la Constitución, así como en las leyes generales u orgánicas de educación. En un porcentaje algo menor, en otros cuerpos legales (leyes específicas, reglamentos, acuerdos ...) las definiciones guardan armonía con aquellas formuladas en la norma de más alta jerarquía.
- La mayoría de los países señala que las prioridades en las iniciativas para garantizar la educación en el contexto de la crisis de la COVID-19 se orientan con principios de equidad e inclusión.
- Se registra un nivel avanzado en la articulación de políticas sectoriales de educación con salud y bienestar social. Los otros sectores no siempre alcanzan mayor involucramiento siendo heterogénea en los diferentes países.
- Las políticas de educación inclusiva y equitativa para lograr el ODS-4 requieren del compromiso e implicación de agentes políticos, tomadores de decisión y actores educativos para promoverlas. Las organizaciones de la sociedad civil y la academia muestran niveles de progreso más alto, por ejemplo, la educación comunitaria con asociaciones civiles indígenas.
- Se han logrado avances en la articulación de principios y derechos en la normativa posicionando de forma específica grupos y colectivos para asegurar que el derecho a la educación se haga efectivo para todos y





todas. Resalta la visibilización de estudiantes con discapacidad, seguida por la igualdad de género, así como situaciones de ruralidad y de escolaridad inconclusa con iguales porcentajes.

- En la implementación jurídica de medidas para asegurar el derecho a una educación inclusiva y equitativa, se privilegia la accesibilidad al medio físico. Con la presencia de la COVID-19 se impulsó la continuidad de estudios.
- La oferta de programas de formación y capacitación sobre educación inclusiva para directivos y docentes (presente en todos los países), se aceleró e incrementó con la pandemia, manteniendo el foco en capacitación digital para el profesorado.
- Los marcos normativos son propositivos y progresistas, posicionan los principios de equidad e inclusión con miras a que sean la norma del sistema educativo. Hay compromiso para que así suceda. Se está trabajando en el cómo, y se busca posicionar la inclusión como un gran paraguas abarcador.
- Se señala la accesibilidad como un elemento claramente diferenciador en el diseño de la política pública con igualdad de género y TIC, como elementos transversales y, el enfoque interseccional, como condición para evitar que las situaciones de desigualdad se complejicen.
- Se apuesta a una mejor articulación de la intersectorialidad con sinergias que eviten duplicación de esfuerzos, e inversiones con presupuestos participativos en un ejercicio cooperativo entre los diferentes niveles de gobierno. Se ve la integración regional de Centroamérica como un referente.
- Se hace referencia a la importancia que reviste posicionar en la política pública la formación docente en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ofertas de capacitación pertinentes que doten de herramientas al profesorado para responder a los retos que plantea la atención a la diversidad, y cuidar de las y los docentes, y que de esta manera sean cuidados sus estudiantes.
- La pandemia propició la oportunidad para revisar y priorizar contenidos curriculares y, visibilizar y establecer nexos con educadores de zonas distantes.



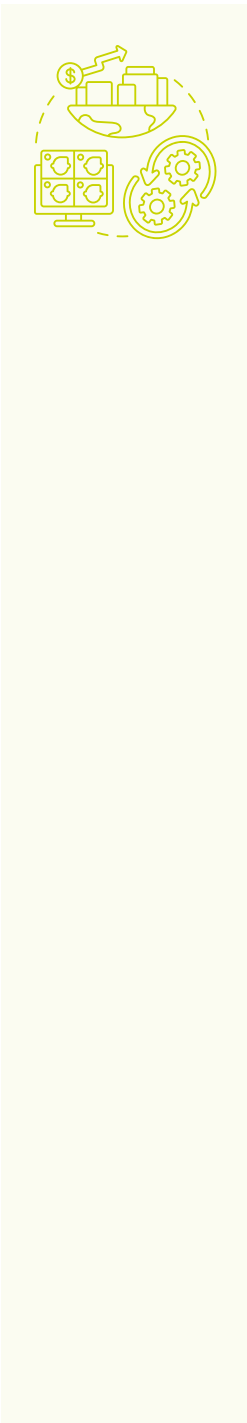


DIMENSIÓN ESTRUCTURAL

- El mayor alcance de involucramiento de organizaciones y organismos corresponde a las agencias de cooperación internacional.
- La asunción de medidas para la eliminación de barreras no está presente de forma generalizada, y en ningún caso supera el 70%.
- Se han adoptado medidas para contrarrestar barreras socioeconómicas y culturales con prioridad de atención a las condiciones de discapacidad, lengua materna diferente a la predominante y disminución de la brecha digital.
- Para superar los obstáculos de oferta más frecuentes, la atención se centró en barreras actitudinales (estereotipos, prejuicios, discriminación); barreras políticas (ausencia de ajustes razonables, regulaciones contradictorias, confusas...); y barreras didácticas (competitividad, rigidez curricular, desconocimiento de metodologías inclusivas).
- Para asegurar la continuidad educativa de grupos de población más vulnerable y marginada, como respuesta a la inesperada crisis sanitaria COVID-19, se implementó el aprendizaje a distancia por distintos medios: ajustes y priorizaciones curriculares; transferencias de recursos para el aprendizaje (dispositivos electrónicos, conectividad, bibliotecas digitales...) a docentes y estudiantes; y mecanismos de seguimiento. Se observa un alcance próximo al 90% en entrega de alimentos.
- Los mecanismos que se contemplan con mayor frecuencia, desde la perspectiva de equidad e inclusión, en el plan post pandemia son: asegurar la pertinencia de los apoyos educativos; diversificar la oferta educativa; readecuar los espacios escolares; asegurar conectividad y recursos digitales para escuelas, docentes y estudiantes; e incrementar la dotación de apoyos educativos.
- Se aprendió a prestar más atención a la preparación para emergencias durante tiempos normales.
- El componente permanencia-participación se identifica como una de las mayores barreras en la emergencia.



- En la educación de personas jóvenes y adultas se identifican tres principales barreras: la invisibilidad de sus potencialidades, la inseguridad alimentaria que lleva a la postergación de mejorar sus condiciones de vida a través de la educación, y la afectación psicológica.
- El fortalecimiento del tejido comunitario apuntaló la continuidad educativa con principios y acciones de equidad e inclusión.



DIMENSIÓN PRAGMÁTICA

- Cuatro de los cinco criterios consultados sobre la dimensión pragmática: participación individual y colectiva de estudiantes, apoyos educativos, atención a las diferencias mediante estrategias pedagógicas por parte del profesorado y oportunidades de participación en redes profesionales para personal directivo y docente, se desagregan por niveles (educación inicial, preescolar, primaria, secundaria baja y secundaria alta) y por modalidades educativas (general, común u ordinaria; especial, diferencial o especializada; intercultural bilingüe; técnica; y, compensatoria).
- La mayoría de los países señala que los primeros cuatro criterios consultados están presentes en todos los niveles educativos. Hay pequeñas diferencias relacionadas con las estrategias para fomentar la participación individual y colectiva del estudiantado, de acuerdo con su edad y desarrollo, así como en relación con la atención de las diferencias entre estudiantes, mediante estrategias pedagógicas por parte del profesorado.
- Los apoyos educativos en escuelas y otros centros de aprendizaje están presentes en menos países y para todos los niveles.
- En promedio, el alcance más alto de avance se marca para el nivel preescolar.
- Por criterios, la oportunidad que tiene el profesorado y personal directivo para participar en redes profesionales sobre prácticas inclusivas y equitativas alcanza el menor porcentaje (55%), con una diferencia de 15 puntos en relación con la atención a las diferencias





entre las y los estudiantes mediante estrategias pedagógicas por parte del profesorado (70%).

- En general, la participación tiende a ser de carácter electoral, con funciones de representación estudiantil; los enfoques varían desde una participación a nivel institucional hasta instancias nacionales, con abordaje de problemas vinculados con la situación de la educación pública a espacios para compartir vivencias relacionadas con la emergencia, y, con enfoque comunitario y productivo.
- Atendiendo a la modalidad educativa, los criterios de la dimensión pragmática tienen mayor representatividad en la educación general y especial.
- El quinto criterio abordado desde la dimensión pragmática se refiere a la paz y ciudadanía mundial. Se informa de un alto nivel de cumplimiento en la incorporación de conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la adopción de estilos de vida sostenibles; derechos humanos; igualdad entre los géneros; promoción de una cultura de paz y no violencia; ciudadanía mundial; y, valoración de la identidad y diversidad cultural.
- Se informa sobre prácticas inspiradoras que conjugan diversas aristas y enfoques: sostenibilidad y medio ambiente, e igualdad de géneros (Andorra); multiculturalidad e interculturalidad (Argentina); currículos regionalizados correspondientes a pueblos indígenas (Bolivia); erradicación de la violencia (Colombia); recursos para la evaluación diagnóstica (Ecuador); educación para la paz (El Salvador); cooperación internacional para reducir desigualdades y preparar a los sistemas educativos para una respuesta efectiva a la emergencia sanitaria (España); concurso nacional de gobiernos escolares (Guatemala); consejo multisectorial (Panamá); educación inclusiva (Paraguay); educación comunitaria (Perú); y educación universitaria (Venezuela).
- Además de importantes e interesantes normativas, directrices y orientaciones, especialmente en relación con aprendizaje en casa, se registran puntos clave como autonomía curricular; modelos educativos flexibles; posicionamiento de la educación inclusiva y la no existencia de educación segregada; mesas de trabajo (Colombia); oferta educativa para niñas y niños con discapacidad desde el nacimiento hasta los



seis años; caja de herramientas para educación técnica; legislación sobre financiamiento y desarrollo de equipos de apoyo (Costa Rica); fortalecimiento del comportamiento lector (Ecuador); Diseño Universal para el Aprendizaje (Costa Rica y Panamá); orientaciones pedagógicas por competencias; orientaciones y material de apoyo para las familias sobre inclusión y atención a la diversidad; marco del buen desempeño docente; encuentros e intercambios; variabilidad de talentos (Perú), lenguas y culturas; y recuperación de saberes (Bolivia).

- Se conoce de prácticas docentes inspiradoras e innovadoras que se debieran poner en valor como saber pedagógico, sin dejarlas sumidas en el reduccionismo de lo anecdótico. Es clave escuchar y justipreciar la voz de los profesionales en educación.
- Una de las interesantes lecciones que deja la pandemia guarda relación con la alternancia, con la flexibilidad que deja atrás la teórica simultaneidad de aprendizajes, que pretende una inexistente uniformidad del estudiantado sin considerar singularidades, apreciaciones ni perspectivas.
- El mayor aporte de las iniciativas compartidas en la encuesta va en línea con mirar la inclusión como un gran paraguas abarcador, y la equidad como factor indispensable para lograr la educación inclusiva.



BIBLIOGRAFÍA CITADA

- [1] ONU. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015).
-
- [2] UNESCO. Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. UNESCO, Editorial Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO). Buenos Aires Oficina para América Latina (2016-2017), p. 36.
-
- [3] OEI-UNESCO. *Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación*. París: UNESCO, 2018.
-
- [4] (Delors et al., 1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana, p. 304.
-
- [5] Naciones Unidas. «*Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*» 13 diciembre 2006. [En línea]. Available: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>. [Último acceso: 14 febrero 2020].
-
- [6] UNICEF. «*Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*» Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Panamá, 2020.
-
- [7] UNESCO. «*COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper*» United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, París, 2020.
-
- [8] Banco Mundial. «*Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*» Banco Mundial, Washington DC, 2015.
-
- [9] Fernández, A; Marcos, J (2019). «*América Latina discrimina la discapacidad*». [En línea]. Available: <https://www.esglobal.org/america-latina-discrimina-la-discapacidad/>. [Último acceso: 12 diciembre 2020].
-
- [10] CEPAL. «*Diálogo virtual: Personas con discapacidad y derechos frente a la pandemia de COVID-19: que nadie se quede atrás*». Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago, 2020.
-
- [11] Liberona, N. «Fronteras y movilidad humana en América Latina». *Nueva Sociedad*, N° 289, septiembre - octubre 2020.
-
- [12] IICA - BID - Microsoft. «*Conectividad Rural en América Latina y el Caribe. Un puente al desarrollo sostenible en tiempos de pandemia*». Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Microsoft, 2020.
-
- [13] Education Cannot Wait, «*La educación no puede esperar*» educationcannotwait.org, febrero 2017. [En línea]. Available: <https://www.educationcannotwait.org/wp-content/uploads/2017/02/EdCantWaitSP1.pdf>. [Último acceso: 6 junio 2020].
-
- [14] OEI. «*Programa presupuesto 2021-2022*» 2021. [En línea]. Available: <https://oei.int/publicaciones/programa-presupuesto-2021-2022>.

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1	<u>Inclusión y equidad como proceso desde el ODS-4.</u>	23
Figura 2	<u>Dimensión conceptual: indicador, características y ámbitos</u>	25
Figura 3	<u>Dimensión política: indicadores, características y ámbitos</u>	26
Figura 4	<u>Dimensión estructural: indicadores, características y ámbitos</u>	28
Figura 5	<u>Dimensión pragmática: indicadores, características y ámbitos</u>	30
Figura 6	<u>Constelación de informantes</u>	31
Figura 7	<u>Fuentes del estudio</u>	32
Figura 8	<u>Niveles de concreción de los principios educativos</u>	46
Figura 9	<u>Algunas esferas consideradas en la multidimensionalidad de la educación de calidad</u>	103
Figura 10	<u>Diálogos variopintos</u>	104

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1	<u>Nivel de logro promedio de los criterios relacionados con la dimensión conceptual</u>	42
Gráfico 2	<u>Valoración promedio de la incidencia sectorial en la promoción de las políticas para una educación inclusiva y equitativa</u>	53
Gráfico 3	<u>Valoración promedio de la promoción de políticas de educación inclusiva y equitativa por los agentes políticos, tomadores de decisión y otros actores educativos</u>	54
Gráfico 4	<u>Articulación de principios y derechos para un marco de inclusión y equidad, visibilizando grupos y colectivos de forma específica en la normativa de educación</u>	55
Gráfico 5	<u>Alcance del criterio 3 de la dimensión política</u>	56
Gráfico 6	<u>Implementación de medidas en el ámbito jurídico para asegurar el derecho a una educación inclusiva y equitativa</u>	57
Gráfico 7	<u>Alcance (%) del criterio 4 de la dimensión política</u>	58
Gráfico 8	<u>Alcance (%) de involucramiento de instituciones y sectores para apoyar una educación inclusiva y equitativa durante la emergencia sanitaria</u>	69



<u>Gráfico 9</u>	<u>Número de países que responden afirmativamente a cuatro criterios evaluados de la dimensión pragmática, según nivel educativo (respuestas de 18 países)</u>	85
<u>Gráfico 10</u>	<u>Porcentaje de cumplimiento de cuatro criterios de la dimensión pragmática, según nivel educativo</u>	86
<u>Gráfico 11</u>	<u>Número de países que responden afirmativamente a cuatro criterios evaluados de la dimensión pragmática, según modalidad educativa (respuestas de 18 países)</u>	88
<u>Gráfico 12</u>	<u>Porcentaje de cumplimiento de cuatro criterios de la dimensión pragmática, según modalidad educativa</u>	88
<u>Gráfico 13</u>	<u>Alcance sobre la incorporación en el quehacer pedagógico de conocimientos teóricos y prácticos para la paz y la ciudadanía mundial</u>	90
<u>Gráfico 14</u>	<u>Incidencia de la implementación de iniciativas por dimensiones</u>	98

LISTADO DE TABLAS

<u>Tabla 1</u>	<u>Código de entrevistas</u>	34
<u>Tabla 2</u>	<u>Ámbitos considerados para la dimensión conceptual</u>	40
<u>Tabla 3</u>	<u>Ámbitos considerados para la dimensión política</u>	49
<u>Tabla 4</u>	<u>Existencia y porcentaje de avance de los ámbitos relacionados con programas de formación y capacitación sobre educación inclusiva para directivos y docentes</u>	59
<u>Tabla 5</u>	<u>Ámbitos considerados para la dimensión estructural</u>	65
<u>Tabla 6</u>	<u>Involucramiento de otras instituciones y sectores para apuntalar equidad e inclusión durante la emergencia</u>	68
<u>Tabla 7</u>	<u>Adopción de medidas para eliminar o contrarrestar barreras u obstáculos identificados para la población que quedó fuera del sistema educativo o en riesgo de abandono escolar durante la emergencia sanitaria</u>	71
<u>Tabla 8</u>	<u>Detalles sobre la continuidad educativa de grupos vulnerables y de los servicios en las escuelas</u>	73
<u>Tabla 9</u>	<u>Implementación de estrategias para apoyar la continuidad de los servicios en las escuelas durante la emergencia sanitaria</u>	75
<u>Tabla 10</u>	<u>Mecanismos desde la perspectiva de equidad e inclusión para el plan post pandemia</u>	76
<u>Tabla 11</u>	<u>Ámbitos considerados para la dimensión pragmática</u>	84

LISTADO DE ANEXOS *

Anexo #1	Evidencia de progreso enviada por 13 países en relación con los criterios de mayor puntuación en la dimensión conceptual.
Anexo #2	Evidencia de progreso enviada por nueve países sobre criterios relacionados con la crisis sanitaria. Dimensión conceptual.
Anexo #3	Evidencia de progreso enviada por siete países en relación con supervisión y acompañamiento; toma de decisiones en función de información; y conocimiento de la comunidad educativa sobre las implicaciones de los principios de inclusión y equidad. Dimensión conceptual.
Anexo #4	<p>Gráficos de dispersión. Dimensión conceptual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criterios: acuerdo nacional sobre definición y principios, políticas y planes educativos y detección de desafíos prioritarios en la emergencia. Dimensión conceptual. • Dispersión relacionada con información actualizada, accesible y desagregada proporcionada por los sistemas educativos nacionales sobre matrícula, permanencia y titulación. Dimensión conceptual. • Dispersión en las respuestas sobre la flexibilidad del currículo. Dimensión conceptual. • Dispersión de respuestas sobre criterios vinculados a la emergencia sanitaria. Dimensión conceptual. • Dispersión en las respuestas de 17 países sobre supervisión y acompañamiento por niveles educativos. Dimensión conceptual.
Anexo #5	<p>Definición de educación inclusiva y equitativa en la normativa de más alta jerarquía. Respuestas enviadas por 19 países. Dimensión política.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dispersión de respuestas sobre principios de inclusión y equidad en la normativa. Dimensión política.
Anexo #6	<p>Referencias enviadas por 16 países que marcaron 4 (óptimo) o 5 (avanzado) según el nivel de articulación de la política intersectorial para promover una educación inclusiva y equitativa. Dimensión política.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dispersión de los ámbitos incidencia sectorial en la promoción de las políticas para una educación inclusiva y equitativa. Dimensión política.

* Pulsando en el título Listado de Anexos se accede a la carpeta de descarga de los mismos.



Anexo #7

Aportes enviados por siete países sobre la promoción de políticas de educación inclusiva y equitativa por agentes políticos, tomadores de decisión y otros actores educativos. Dimensión política.

- Dispersión en las respuestas sobre la promoción de políticas de educación inclusiva y equitativa por agentes políticos, tomadores de decisión y otros actores educativos. Dimensión política.

Anexo #8

Dispersión de respuestas en relación con la articulación de principios y derechos para un marco de inclusión y equidad, visibilizando grupos y colectivos de forma específica en la normativa de educación. Dimensión política.

Anexo #9

Dispersión de respuestas relacionadas con la implementación de medidas en el ámbito jurídico para asegurar el derecho a una educación inclusiva y equitativa. Dimensión política.

Anexo #10

Aportes enviados por 13 países en relación con brechas que varían desde lo local. Dimensión política.

Anexo #11

Porcentaje de progreso en el involucramiento de otras instituciones y sectores para apuntalar equidad e inclusión durante la emergencia. Dimensión estructural.

- Organizaciones e instituciones.
- Sectores.

Anexo #12

Aportes enviados por nueve países sobre medidas adoptadas para eliminar o contrarrestar barreras u obstáculos identificados para la población que, durante la emergencia sanitaria, quedó fuera del sistema educativo o en riesgo de abandono escolar. Dimensión estructural.

Anexo #13

Dispersión de respuestas sobre el nivel de progreso de la implementación de alternativas para asegurar la continuidad educativa de grupos de población más vulnerable y marginada como respuesta a la inesperada crisis sanitaria Covid-19. Dimensión estructural.

Anexo #14

Aportes enviados por ocho países en relación con brechas que varían desde lo local. Dimensión estructural.

Anexo #15

Dispersión de respuestas sobre la implementación de estrategias para apoyar la continuidad de los servicios en las escuelas durante la emergencia sanitaria. Dimensión estructural.



Anexo #16

Dispersión de las respuestas sobre el porcentaje de cumplimiento de cuatro criterios de la dimensión pragmática, según nivel educativo (inicial, preescolar, primaria, secundaria baja, secundaria alta).

- Criterio 1. Estrategias para fomentar la participación individual y colectiva de sus estudiantes, de acuerdo con su edad y desarrollo.
- Criterio 2. Apoyos educativos en escuelas y otros centros de aprendizaje.
- Criterio 3. Atención a las diferencias entre las y los estudiantes mediante una gama de estrategias pedagógicas por parte del profesorado de escuelas y otros centros de aprendizaje.
- Criterio 4. Oportunidades de participar en redes profesionales sobre prácticas inclusivas y equitativas por parte del personal directivo y docente.

Anexo # 17

Información y enlaces de una buena práctica enviados por 14 países, sobre procedimientos que aseguran que las opiniones de las y los estudiantes son tomadas en cuenta. Dimensión pragmática.

Anexo # 18

Dispersión de las respuestas sobre el porcentaje de cumplimiento de cuatro criterios de la dimensión pragmática, según modalidad educativa (educación general, común u ordinaria; educación especial, diferencial o especializada: educación intercultural bilingüe; educación técnica; y, educación compensatoria).

- Criterio 1. Estrategias para fomentar la participación individual y colectiva de sus estudiantes, de acuerdo con su edad y desarrollo.
- Criterio 2. Apoyos educativos en escuelas y otros centros de aprendizaje.
- Criterio 3. Atención a las diferencias entre las y los estudiantes mediante una gama de estrategias pedagógicas por parte del profesorado de escuelas y otros centros de aprendizaje.
- Criterio 4. Oportunidades de participar en redes profesionales sobre prácticas inclusivas y equitativas por parte del personal directivo y docente.

Anexo # 19

Información enviada por 12 países, con los respectivos enlaces, sobre una buena práctica de educación para la ciudadanía mundial, que se implemente en un contexto formal, no formal o informal de la educación, ya sea a nivel local o nacional. Dimensión pragmática.

Anexo # 20

Aportes enviados por nueve países en relación con brechas que varían desde lo local. Dimensión pragmática.



AUTORAS Y COLABORADORAS**Pilar Samaniego****Consultora principal**

Máster en Psicopedagogía Clínica.
Especialista Superior en Gerencia Educativa.
Licenciada en Ciencias de la Educación.

Karla Meneses**Consultora adjunta para el análisis estadístico**

Máster en Economía del Desarrollo con énfasis en
Gestión Pública y Políticas Macroeconómicas.

Lina M^a González**Analista de apoyo para la revisión y
organización de la información**

Magíster en Educación Infantil y Educación Especial.
Especialista Superior en Derechos Humanos.
Psicóloga Clínica.

Milena Nazamués**Analista de apoyo en la sistematización
de la información**

Ingeniera en Sistemas Informáticos y de Computación

M^a Alejandra García**Apoyo administrativo de archivo**

Auxiliar de oficina (Educación Compensatoria)
Persona con discapacidad intelectual
asociada a baja visión



OEI






Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos



C/ Bravo Murillo 38
28015 Madrid, España
Tel.: +34 91 594 43 82
Fax.: +34 91 594 32 86

oei.int

-  Organización de Estados Iberoamericanos
-  Paginaoei
-  @EspacioOEI
-  @Espacio_OEI
-  Organización de Estados Iberoamericanos