



**REPÚBLICA DE PANAMÁ
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DESPACHO SUPERIOR**

Resolución No. 156

Panamá, 30 diciembre de 2020

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN
en uso de sus facultades legales,

CONSIDERANDO:

Que la educación es un derecho y un deber de la persona humana, sin distinción de edad, etnia, sexo, religión, posición económica, social o ideas políticas y le corresponde al Ministerio de Educación, como ente rector de la educación del país, el deber de organizar y dirigir el servicio público de la educación, mediante estrategias y acciones que aseguren su calidad, a fin de garantizar la eficiencia y efectividad del sistema educativo nacional, que comprende la educación oficial y la particular;

Que mediante la Resolución de Gabinete No.11 de 13 de marzo de 2020 se declara Estado de Emergencia Nacional, como consecuencia de los efectos generados por la enfermedad infecciosa Covid-19, luego de que el Director de la Organización Mundial de la Salud, el 11 de marzo de 2020 la declarara pandemia;

Que la emergencia sanitaria producida por el Covid-19 hizo impostergable la adopción de medidas urgentes de contingencia, para mitigar los graves efectos de dicha pandemia en el sistema educativo, por lo que mediante Decreto Ejecutivo No.472 de 13 de marzo de 2020 se suspenden las actividades, actos y eventos, cuya organización conlleve la conglomeración de personas, lo que trajo como consecuencia la suspensión provisional de clases en los centros educativos a nivel nacional;

Que mediante Decreto Ejecutivo No.564 de 2 de julio de 2020 se establece el calendario escolar 2020 a distancia, no presencial, de manera transitoria, en los centros educativos oficiales y particulares del Primer y Segundo Nivel de Enseñanza, del Sub Sistema regular y No Regular y se dictan otras disposiciones;

Que el Ministerio de Educación aprobó mediante Resolución No.59 de 2 de julio de 2020, los lineamientos que organizan y orientan los procedimientos generales, para el apoyo educativo durante el calendario escolar para el año 2020, en la modalidad no presencial, a distancia; y a través de Resolución No.60 de 2 de julio de 2020 se aprobó la Estrategia Curricular Priorizada que presenta diversos lineamientos curriculares, orientaciones pedagógicas y cuenta con acciones inmediatas, de rápida implementación del proceso educativo, a efectos de dar continuidad al proceso educativo;

Que el Ministerio de Educación cuenta con la Estrategia Sostenible para la Reducción del Riesgo de Desastres integrada a la Educación Ambiental 2013-2020, la cual tiene entre sus objetivos generales el diseñar y desarrollar un marco de acción para fortalecer las instancias técnicas, administrativas y académicas del Ministerio de Educación, a fin de realizar y ejecutar la planificación estratégica operativa, encausada al manejo integrado de la Educación Ambiental y la reducción del riesgo en el sistema de la educación formal a nivel nacional, con el respaldo de las instituciones nacionales e internacionales regentes de ambos temas;

Que esta institución cuenta además con el Plan Operativo para la Contingencia: Actuación Intra-institucional ante emergencias y desastres, cuyo objetivo es ejecutar las acciones prioritarias ante una situación de emergencia;



Que el comportamiento de la pandemia obliga a mantener las medidas de bioseguridad y establecer los mecanismos, metodologías y/o procedimientos para la reducción del riesgo de contagio de COVID-19 y otras enfermedades infectocontagiosas, implementando las normas emanadas del Ministerio de Salud, por lo que para asegurar la continuidad de los aprendizajes adaptados a las necesidades actuales y Post Covid-19, este ministerio, mediante la Resolución No.100 de 11 de septiembre de 2020, adopta la Guía para el establecimiento de las Medidas de Bioseguridad para la Reducción de Riesgo de contagio de Covid-19 en los centros educativos oficiales y particulares del país;

Que el Ministerio de Educación participó en el Consejo de Ministros de Educación del Sistema de Integración Centroamericana (SICA), en el que se formuló una Declaración Conjunta que desarrolla un marco de acción estratégico denominado Plan de Contingencia en Educación para la región SICA ante la Pandemia del COVID-19, que se fundamenta en el compromiso de velar por el derecho a la vida, a la salud, a la alimentación saludable y a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes de la región SICA;

Que el Plan de Contingencia en Educación para la región SICA ante la Pandemia del COVID-19, fue elaborado mediante una estrategia de cooperación intergubernamental que permite abordar la particularidad de cada contexto nacional, para coadyuvar en la resolución de problemas comunes y lograr el cumplimiento de las competencias exigidas por la modalidad híbrida de enseñanza y los elementos regionales comunes del currículo en emergencia;

Que en la XXVII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Educación "Innovación para el Desarrollo Sostenible-Objetivo 2030. Iberoamérica frente al reto del Coronavirus", celebrada en Andorra el 6 de octubre de 2020, nos acogimos al acuerdo establecido para afrontar los retos educativos generados por la pandemia en nuestra región, subrayando la importancia de la educación para la recuperación de los efectos sociales y económicos del COVID-19, así como la necesidad de fortalecer las alianzas en materia educativa y avanzar hacia políticas integrales intersectoriales, con la colaboración de diferentes actores y la participación activa de la familia y de la sociedad civil;

Que las propuestas presentadas por el Consejo Permanente Multisectorial para el Compromiso por el Diálogo por la Educación (COPEME), incluyendo la priorización de cinco políticas públicas, fueron acogidas por el Ministerio de Educación como estrategias para atender el impacto de la crisis provocada por la COVID-19, con el fin de brindar alternativas de aprendizaje y soluciones que garanticen el derecho y acceso a la educación en el contexto de la emergencia: Política Educativa de Educación a Distancia; Propuesta de una Red de Prevención y Retención Escolar; Protocolo de Bioseguridad, Riesgo y Factores Asociados; y el Protocolo para el Desarrollo e Implementación de Plataformas Tecnológicas;

Que conforme lo establece el artículo 18 de la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, el Ministerio de Educación como regente y garante de todo lo relacionado con la educación del país, es responsable de garantizar la continuidad del servicio educativo, que sea producto del estudio y diagnóstico de la realidad, la consulta, el seguimiento y la evaluación, para lograr su calidad, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia; por lo que,

RESUELVE:

Artículo 1. Adoptar el Plan de Contingencia en Educación para la Región SICA ante la Pandemia del COVID-19, tal como se describe en el Anexo 1 que forma parte integral de la presente Resolución.

Artículo 2. Adoptar el acuerdo establecido en la XXVII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Educación "Innovación para el Desarrollo Sostenible-Objetivo 2030. Iberoamérica frente al reto del Coronavirus", celebrada en Andorra el 6 de octubre de 2020, tal como se describe en el Anexo 2 que forma parte integral de la presente Resolución.

Artículo 3. Adoptar la Propuesta de una Red de Prevención y Retención Escolar presentada por el Consejo Permanente Multisectorial para el Compromiso por el Diálogo por la Educación (COPEME), tal como se describe en el Anexo 3 que forma parte integral de la presente Resolución.

Artículo 4. Esta Resolución empezará a regir a partir de su promulgación.

FUNDAMENTO DE DERECHO: Texto Único de la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación; Resolución de Gabinete No.11 de 13 de marzo de 2020; Decreto Ejecutivo 472 de 13 de marzo de 2020; Decreto Ejecutivo No.564 de 2 de julio de 2020; Resolución No.59 de 2 de julio de 2020; Resolución No.60 de 2 de julio de 2020.

COMUNÍQUESE Y CÚMPLASE,

M. G. Villalobos
MARUJA GORDAY DE VILLALOBOS
Ministra de Educación



R. Alonzo Vaz Wilky
RICARDO ALONSO VAZ WILKY
Secretario General



SUSCRITO SECRETARIO GENERAL DEL
MINISTERIO DE EDUCACION
CERTIFICA
QUE ESTE DOCUMENTO ES COPIA AUTENTICA
QUE REPOSA EN EL EXPEDIENTE ORIGINAL

03 FEB 2021

FIRMA: *R. Alonzo Vaz Wilky*

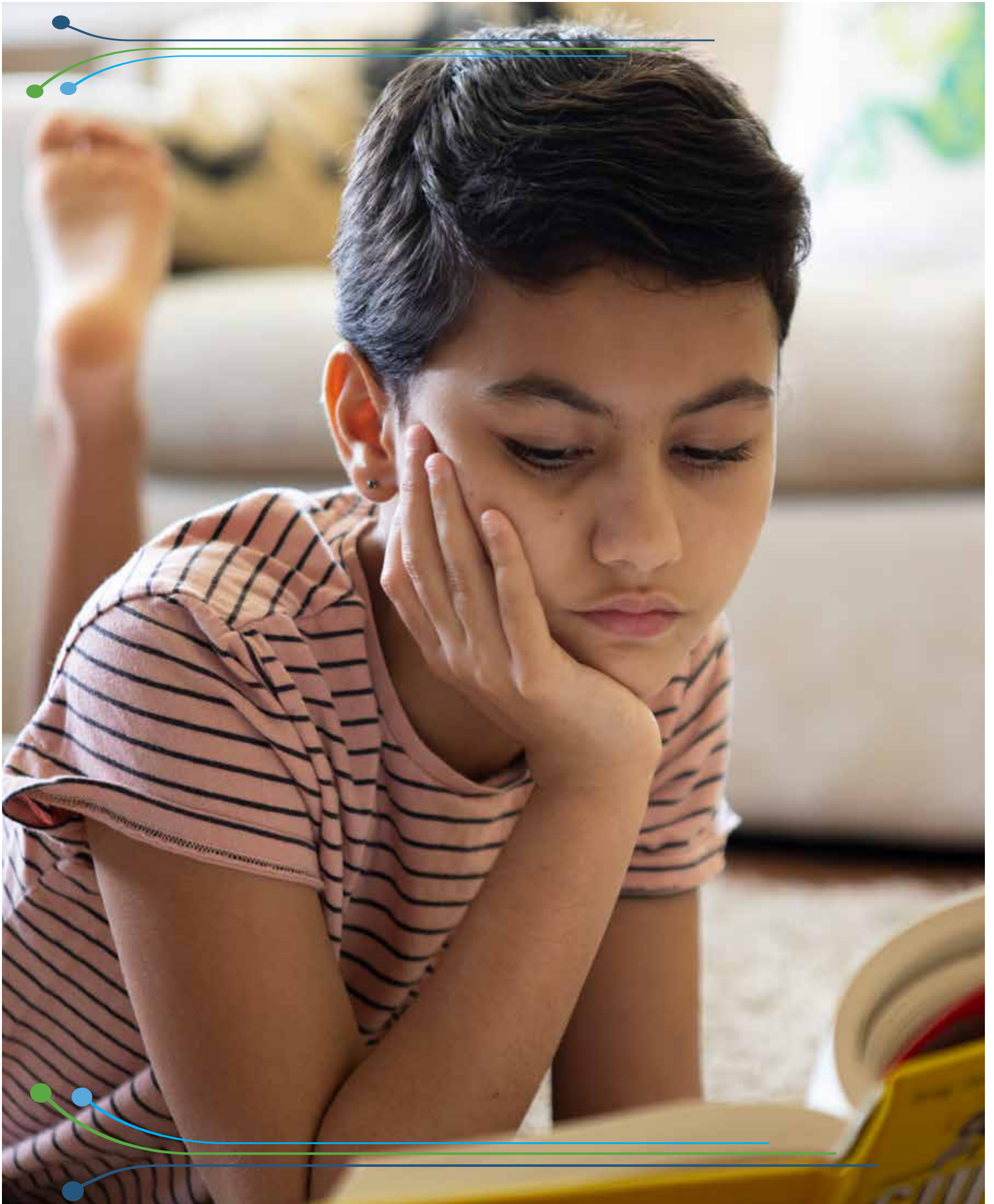
PLAN DE CONTINGENCIA EN EDUCACIÓN PARA LA REGIÓN SICA



CECC
Coordinación Educativa y
Cultural Centroamericana



SICA
Sistema de la Integración
Centroamericana





PLAN DE CONTINGENCIA EN EDUCACIÓN PARA LA REGIÓN SICA

Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA
Septiembre 2020



La CECC/SICA agradece la cooperación financiera de UNICEF para la formulación del Plan de Contingencia en Educación de la región SICA.

Los contenidos del Informe Final y las Recomendaciones son de exclusiva responsabilidad de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA y no representan necesariamente el pensamiento institucional de UNICEF.



Participantes en la elaboración del Plan de Contingencia

Dirección General: Carlos Staff, Secretario Ejecutivo de la CECC
Dirección Técnica: Jorge Rivera Pizarro, Asesor de la CECC
Coordinación General: Elibeth Venegas, CECC
Asistencia a la Dirección: Anny González – Raquel Núñez - Rafael Mora - Nydia Abarca, CECC

Elaboración final de documentos:

Laura Fumagalli, Doctora en Ciencias Sociales. Buenos Aires-Argentina
 Renato Operti, Master en investigación educativa. Montevideo-Uruguay
 Jorge Rivera Pizarro, Doctor en Ciencias de la Educación. San José-Costa Rica

Compilación y edición

Jorge Rivera Pizarro - Asesor de la CECC

Investigación y primera sistematización: Equipos Técnicos Interministeriales

ETI 1: Comunicación e información

Coordinadora Sofía Isabel Medina Prescilla, Jefa de la Oficina del Portal Educativo. Panamá.

Costa Rica Jesús Mora Rodríguez, Viceministerio Académico.

El Salvador Karla Marcela Jiménez Mata, Asesora de imagen y Comunicación del Despacho Ministerial.

Honduras Keren Mariel Romero, Directora de Comunicación y Prensa de la Secretaría de Educación.
 José Ariel Blas Velásquez, Periodista.

Nicaragua Icskra Tamara Díaz Montano, Directora de Comunicación Social.

Panamá Jessica Tasón, Directora Nacional de Relaciones Públicas.
 Serafín Rodríguez Zeballos, Sub Director Nacional de Comunicación.

CECC Rafael Mora.

ETI 2: Pedagogía a distancia

Coordinadora Sirlene Chaves Vargas, Asesora nacional de educación, especialidad Artes Plásticas. Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación. Costa Rica.

El Salvador María Celina Guardado Flores, Técnico, Dirección Nacional de Educación Media.

Guatemala Paola Gabriela Motta Cabrera, Subdirector de Formación, Investigación y Proyectos Educativos de DIGEEX. Dirección General de Educación Extraescolar.

Honduras Janine Castellanos Elvir, Asistente técnico.

Nicaragua Cela Argentina Moreno Tercero, Directora de Tecnología educativa.

Panamá Anabella Yepes Martínez, Directora Nacional de Formación y Perfeccionamiento Profesional.
 Yessenia América Vega Muñoz, Directora regional de Educación, San Miguelito.
 Mixia Lisbeth Murillo Ayarza, Directora regional de Educación, Colón.
 Sayimara Sánchez Alexander, Asesora Técnica de capacitación, Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Nacional.

Elena Itzel Herrera Cervantes, Asesora de Tecnología para el Aprendizaje. Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Nacional.

CECC Anny González



ETI 3: Currículo en emergencia

Coordinador José Rafael Remigio García Rodríguez, Director General de Currículo. República Dominicana.

El Salvador Isis Beatriz Soriano Pocasangre, Jefa del Departamento de Gestión de Sistemas Integrados de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, Gerencia de Gestión y Desarrollo Curricular de la Dirección Nacional de Educación Básica.

Guatemala Olga Elizabeth Argueta Michicoj, Técnico del Departamento de Diversificado, Dirección General de Currículo.

Honduras José Luis Cabrera Sierra, Director General de Currículo y Evaluación.

Panamá Gina Lutel Garcés, Ruiz Directora Nacional de Evaluación Educativa
Carmen Heredia Reyes Recuero, Directora Nacional de Currículo y Tecnología Educativa

Nicaragua Mariana Saborío Rodríguez, Directora de Programación Educativa.
CECC Jorge Rivera

ETI 4: Cooperación internacional

Coordinadora Cheila C. Valera Acosta- Directora de Planes, Programas y Proyectos del Viceministerio de Planificación, República Dominicana.

El Salvador Lidia A. Morán Gutiérrez, Jefe de Departamento de Cooperación para la Educación.

Honduras Adolfo Pacheco Hernández, Asesor Ministerial.
Johnny Roberto Varela, Asesor del Despacho Ministerial.

Nicaragua Carla Isabel López, Directora General de Coordinación de Programas y Proyectos.

Panamá Elio Abner Aparicio Barsallo, Director de Cooperación Internacional
Alfredo Trottman B., Analista de Cooperación Internacional
Katherine Villaverde Alexopulos, Analista de Cooperación Internacional.
Vera de los Ángeles Cedeño, Analista de Cooperación Internacional.

República Dominicana

Omayra C. Gómez Pereyra,
Analista Técnica de la Dirección de Relaciones Internacionales.
Luis José Castillo Padrón,
Encargado de Relaciones Multilaterales de la Dirección de Relaciones Internacionales.

CECC Elibeth Venegas

Diseño gráfico: Concepto y diagramación: Ileana Ondoy J./ ioCreativa S.A.

Foto de portada y páginas internas: Base de datos UNICEF -LACRO



Contenidos

Presentación **11**

PRIMERA PARTE

Experiencia y reflexión de los Ministerios de Educación de la región SICA

1. Introducción general **15**

Una situación inesperada y desafiante 15

Respuesta concertada con enfoque regional 16

Metodología de trabajo colaborativo 17

2. La información y comunicación: oportunidad de intercambio en la región SICA **19**

Revalorización de la comunicación e información 19

El Boletín del Plan de Contingencia en Educación 20

3. El fortalecimiento de los recursos de pedagogía a distancia **21**

Iniciativas para la continuidad del proceso educativo 21

Sobre el proceso de elaboración de materiales para dar continuidad al proceso de educación escolar. 22

Sobre los tipos de materiales elaborados para dar continuidad a la educación escolar 23

Fortalecimiento de las páginas web oficiales para dar continuidad a la educación escolar 28

La continuidad de los procesos educativos y la alimentación escolar 29

Los programas de alimentación escolar como oportunidad de mantener el vínculo entre la escuela, los estudiantes y sus familias 29

La pandemia como oportunidad de fortalecimiento de la alimentación escolar 30

Breve reflexión y recomendaciones referidas a los programas de provisión de alimentos en la escuela 31

Esfuerzos realizados y recomendaciones sugeridas 32

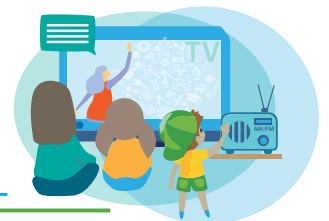
Rasgos a resaltar en la fase de educación a distancia ante la emergencia del COVID19 y sus posibles efectos no deseados 32

Recomendaciones para idear una nueva estrategia institucional de la enseñanza escolar 36

Recomendación específica sobre el uso de las matrices de complementariedad 42

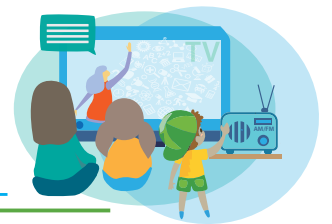


4. Criterios e iniciativas compartidas para la continuidad de los aprendizajes y el retorno a clases en el marco de la Pandemia del COVID-19	47
Respuesta educativa de la región SICA para dar continuidad a la educación escolar	48
Medidas de política educativa diseñadas en la región SICA para la reapertura de los centros escolares	50
Recomendaciones internacionales para la reapertura de las escuelas	52
La reapertura de las escuelas en la región SICA	60
Aspectos en consideración	60
La dificultad de diseñar estrategias comunes	61
Abrir o cerrar: una decisión gubernamental	62
Criterios y recomendaciones de política comunes a los países de la CECC para la reapertura de los centros escolares	63
Criterio 1: La situación epidemiológica y las medidas a tomar	63
Criterio 2: El funcionamiento seguro de los centros	64
Criterio 3: Disponibilidad de recursos materiales y humanos para la estrategia de enseñanza combinada	66
Desafíos ante la reapertura segura de los centros escolares en los países que integran la región SICA	68
Primer desafío: Implementar planes de acción intersectoriales	68
Segundo desafío: Fortalecer la capacidad de los sistemas de información y gestión educativa (SIGED) para apoyar los procesos de reapertura de centros escolares	69
Ideas para promover el debate: la oportunidad para romper con las desigualdades e inequidades de los sistemas educativos	70
5. El currículo en emergencia en la región SICA	73
Lecciones curriculares aprendidas en la respuesta de los países de la región SICA a la crisis de la pandemia	73
Desafíos identificados	89
Desafío 1: Selección y priorización de contenidos	89
Desafío 2: Apoyos al bienestar de los estudiantes	90
Desafío 3: Cambios metodológicos desde los estudiantes	92
El Currículo en Emergencia en la región SICA	95
Marco de referencia	96
Necesidades de capacitación a los docentes, reveladas por el proceso	112
Notas conceptuales sobre una estrategia en el marco de la formación permanente del plantel docente en la emergencia	112
Iniciativas para la formación continua del plantel docente en el marco del COVID-19	116
Recomendaciones para atender a las nuevas demandas planteadas a la competencia profesional docente	119



Primera categoría: Recomendaciones referidas a la pertinencia de la estrategia de formación permanente	120
Segunda categoría: Recomendaciones referidas al acceso a las actividades virtuales de formación	125
6. Las relaciones con los organismos de cooperación internacional	127
Estado de la cooperación internacional en favor de los Países de la Región SICA ante la incidencia del COVID-19	128
Lista de Recursos puestos a disposición por la Cooperación Internacional	132
Identificación de cooperación internacional disponible en beneficio de los Países de la Región SICA	143
Conclusiones y recomendaciones	147
Bibliografía	149
SEGUNDA PARTE	
Recomendaciones aprobadas por el Consejo de Ministros de la CECC	159
1. Sobre la complementariedad entre países y la producción y uso de recursos para el componente no-presencial de los sistemas educativos	159
2. Sobre las nuevas competencias/habilidades requeridas a los docentes	160
3. Sobre criterios compartidos para el retorno a clases y la continuidad de los aprendizajes	160
Criterio 1	160
Criterio 2	160
Criterio 3	161
Criterio 4	162
4. Recomendaciones de carácter curricular	162
4.1 Sobre ejes y contenidos del currículo	162
•Sobre su concepción y dimensiones	163
•Sobre el foco del currículo	163
• Sobre las alfabetizaciones fundamentales	165
•Sobre las competencias/habilidades socioemocionales	165
•Sobre el fortalecimiento de la educación en ciudadanía	
•Sobre el fortalecimiento de la tecnología y competencias/habilidades asociadas	166
4.2 Sobre las condiciones para el desarrollo curricular	167
•Sobre el rol del centro educativo	167
•Sobre el monitoreo de la compensación de vulnerabilidades	168
•Sobre evaluación y retroalimentación a los alumnos/as	169
•Sobre las prácticas pedagógicas	170
5. Recomendaciones sobre la cooperación internacional	170





Presentación

La Secretaría Ejecutiva de la CECC presenta, con suma complacencia, el documento que contiene los elementos del **Plan de Contingencia** que le fueron solicitados por el Consejo de Ministros de Educación, en la reunión Virtual Extraordinaria del pasado 16 de abril de 2020, con el propósito de establecer una estrategia e instrumento regional para hacer frente a los desafíos derivados de la Pandemia del COVID-19 en los Sistemas Educativos de los países de la región SICA.

En estricto apego a lo instruido en la Declaratoria que expresa el espíritu y orientación del Consejo de Ministros, el presente documento recoge las reflexiones y propuestas de los Equipos Técnicos Interministeriales sobre los cuatro Ejes del Plan, que han servido de guía para la intensa actividad desplegada por los profesionales de los Ministerios de Educación de los países en torno a estos Ejes: los mecanismos de comunicación entre los ministerios de los países de la CECC; el inventario de recursos educativos utilizados por los Ministerios de la región en los meses iniciales de la Pandemia; las sugerencias sobre políticas educativas para enfrentar el contexto surgido a raíz de la Pandemia, que incluyen los aspectos curriculares abordados bajo el enfoque del Currículo en Emergencia, útil para la emergencia y luego de ella; también, la visión metodológica y de evaluación de los aprendizajes en la presente coyuntura, la capacitación de docentes en servicio para este contexto, con una mirada hacia la formación inicial docente; y algunas estrategias relacionadas a la cooperación internacional en la región en el marco del escenario futuro inmediato.

Este trabajo refleja el esfuerzo y compromiso de un amplio equipo de técnicos de los Ministerios de la región, que desarrolló una extensa y fecunda agenda, gracias a la colaboración prestada por los Despachos de cada Ministra y Ministro; quede constancia de este hecho, porque no solo hizo viable el trabajo, sino mostró la importancia de la acción conjunta, generadora de sinergias y trascendente para el avance hacia la integración de los países en materia educativa. Al aporte de los técnicos ministeriales se sumó la contribución entusiasta de dos expertos internacionales y la coordinación y apoyo del equipo técnico de la CECC/SICA.



El documento contiene un elemento fundamental para el trabajo colectivo de los Ministerios de la región: una serie de recomendaciones para orientar el aterrizaje de los enunciados de política educativa en los diferentes niveles territoriales de gestión de los Ministerios de Educación de los países de la región SICA. Su aplicación evidenciará las acciones o respuestas a los desafíos que emergen de la presente coyuntura.

La Secretaría Ejecutiva confía haber interpretado fielmente las directrices del Consejo de Ministros y que el presente **Plan de Contingencia** sea el instrumento de respuesta a los retos planteados y se convierta, además, en una pieza instrumental del proceso de integración regional que tiene el valor agregado de darse en una especial y singular situación, lo que hace más evidente la razón y fundamento que motiva dicho propósito integracionista.

Finalmente, la Secretaría Ejecutiva de la CECC expresa el agradecimiento, en nombre de todo su equipo, por el invaluable apoyo ofrecido por los Ministerios de Educación de la región SICA y a UNICEF que permitió la reprogramación de sus recursos de cooperación a la CECC, para hacer posible este trabajo.



Carlos Staff S.

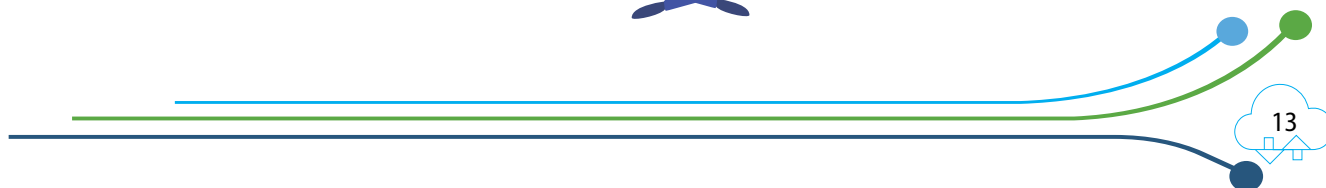
Secretario Ejecutivo de la CECC/SICA





PRIMERA PARTE

La experiencia de los países de la región SICA en la Pandemia: una mirada con perspectiva de futuro





1

Introducción general¹

Una situación inesperada y desafiante

En el mes de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud, preocupada por los alarmantes niveles de propagación y por la gravedad de la enfermedad producida por COVID-19, la caracterizó como una Pandemia, constituyendo una emergencia de salud pública de importancia internacional. En ese mismo mes se inició su propagación en los países de la región SICA, generando una situación de emergencia por el incremento progresivo de las personas contagiadas y el aumento de pérdidas de vidas humanas.

Ante esta inesperada situación, los Presidentes de los países de la región declararon el estado de emergencia y tomaron medidas restrictivas para disminuir el número de personas afectadas.

Los Ministros y Ministras de Educación de la región, enfrentaron la emergencia con la suspensión de las lecciones presenciales para resguardar la seguridad integral de la comunidad educativa y velar por el derecho a la salud. Los Ministerios de Educación tomaron decisiones técnico-académicas para asegurar la continuidad de los aprendizajes sin presencia física en las aulas y reorganizaron su accionar para garantizar, con los recursos que tenían al alcance, el Derecho a la Educación de todos los estudiantes. Luego de un rápido diagnóstico de los recursos y plataformas existentes, decidieron varios tipos de acción para brindar el servicio educativo, con la asesoría técnica de sus funcionarios

A pesar de algunas iniciativas y esfuerzos, se puede asegurar que los sistemas educativos de la región no estaban preparados con opciones o alternativas para mantener vigentes las actividades escolares frente a una crisis sin precedentes, como la que enfrentaban.

La Presidencia pro-tempore de la CECC, ejercida por el Ministerio de Educación de Honduras, en coordinación con la Secretaría Ejecutiva, convocó a Reunión Extraordinaria del Consejo de Ministros de Educación de los 8 países de la región SICA para considerar la situación con una perspectiva regional. La Reunión se realizó el 16 de abril del año 2020 y concluyó con una Declaratoria que puso en marcha un **Plan de Contingencia en Educación para la Región SICA ante la pandemia del COVID-19**.

¹ La autoría de este Capítulo introductorio es de Elibeth Venegas, *Coordinadora General* y Jorge Rivera Pizarro, *Director Técnico del Plan de Contingencia*.



Respuesta concertada con enfoque regional

La Declaratoria fundamentó el Plan en el compromiso de velar por el derecho a la Vida, a la Salud, a la Alimentación Saludable y a la Educación de todos los niños, niñas y jóvenes de la región SICA. Así como en la expresa voluntad política de las máximas autoridades educativas para atender, de manera particular, las necesidades de quienes viven en condiciones de vulnerabilidad por diversos factores, con especial atención a los indígenas y discapacitados, para hacer efectivo el lema asumido por todos: "que nadie se quede atrás". Basó su implementación en el aprovechamiento de las capacidades instaladas de los Ministerios de Educación mediante la conformación de equipos técnicos operativos para conducir la implementación del **Plan de Contingencia**, bajo la coordinación general de la Secretaría Ejecutiva de la CECC.

El Consejo de Ministros se propuso actuar con una visión y algunas estrategias comunes a los países para continuar atendiendo la situación mientras dure la pandemia e ir preparando el retorno a las aulas, cuando se juzgara oportuno. Reconoció la labor comprometida de maestras y maestros de la región y señaló la necesidad de compartir e intercambiar criterios, instrumentos, herramientas y recursos que permitirían potenciar las acciones y ahorrar energías en tareas que podrían ser asumidas de manera colaborativa, en el marco del espíritu de la integración regional.

Las Ministras y los Ministros de Educación señalaron dos propósitos para el Plan: i. sistematizar las experiencias desarrolladas en la región para dar continuidad a los aprendizajes escolares durante la suspensión de clases y ii. permitir a los sistemas educativos estar mejor preparados para retornar a las clases aprovechando las lecciones aprendidas y ajustando contenidos de aprendizaje y renovando metodologías de enseñanza/aprendizaje.

Este Informe da cuenta del cumplimiento de ambos propósitos en las dos partes en las que se halla dividido. En la primera, refleja la información sobre las acciones desarrolladas por los Ministerios de Educación en la región, la reflexión sobre las lecciones aprendidas regionalmente en esa experiencia y su encuadre en las líneas de pensamiento educativo internacional generado por la actual situación. En la segunda parte, refleja las recomendaciones acordadas por el Consejo de Ministros de Educación de la CECC sobre criterios comunes para el retorno a clases presenciales cuando ocurra y para la continuidad de los aprendizajes bajo diversas modalidades, en el marco de un currículo en emergencia y de los cambios en los roles de los estudiantes, los docentes y la escuela misma, que ya comenzaron a darse.



Metodología de trabajo colaborativo

La actividad del Plan de Contingencia se organizó en torno a cuatro ejes de trabajo:

1. Actualización permanente e intercambio de información, de buenas prácticas y de lecciones aprendidas entre los Ministerios de Educación de la región.
2. Fortalecer los recursos de pedagogía a distancia de los Ministerios de Educación de la región para suplir la escolaridad presencial.
3. Compartir criterios e iniciativas para la preparación del retorno a clases, que incluye la reapertura y funcionamiento seguro de los centros educativos
4. Explorar conjuntamente relaciones posibles de cooperación de los organismos internacionales.

La Secretaría Ejecutiva de la CECC organizó un Equipo Técnico Interministerial (ETI) en torno a cada uno de los ejes del Plan. Los equipos se conformaron con funcionarios designados por los Ministros y Ministras de Educación, con la coordinación de la Secretaría Ejecutiva de la CECC. La Secretaría elaboró una Guía para orientar el trabajo de cada equipo, explicitando los resultados que se esperaban alcanzar, las sugerencias de actividades y una de la calendarización básica. Cada equipo contó con el apoyo y asesoramiento de uno de los técnicos de la Secretaría Ejecutiva.

Los equipos realizaron un recuento ordenado de las acciones cumplidas por los ministerios, mediante la elaboración de algunos instrumentos de consulta que realizaron con sus colegas en cada Ministerios, según los propósitos de cada eje del Plan. La intención era no solamente inventariar lo actuado, sino reflexionar sobre las experiencias, tanto con sus colegas de trabajo de sus propios Ministerios como entre los miembros del cada equipo interministerial. Reflexión que llevó a formular apreciaciones valorativas sobre lo realizado y a identificar algunas lecciones aprendidas durante este proceso, con miras a recomendar nuevas prácticas, nuevas formas de enseñar los docentes y aprender los estudiantes.

Los equipos tuvieron muy presente el reconocimiento expreso de sus Ministros de que “no seremos los mismos al retornar a la ‘normalidad’ (vuelta a las escuelas)”. Proceso



metodológico que se refleja en el diagrama siguiente que sintetiza el trabajo colaborativo que realizaron los Equipos Técnicos Interministeriales.

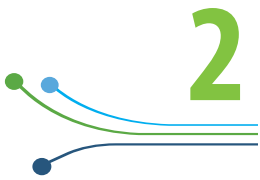
Los equipos interministeriales trabajaron desde la premisa de que sus autoridades y los técnicos fueron consolidando una voluntad de continuar con los cambios que, de forma casi forzosa, tuvieron que darse cuando se debió priorizar y seleccionar contenidos curriculares y experimentar nuevas formas de mediación pedagógica para llegar a los estudiantes durante la pandemia. El Plan de Contingencia refuerza el progresivo convencimiento de la región a reconocer que el retorno a la “nueva normalidad” implicará cambios para enfrentar una situación educativa afectada por los impactos socioeconómico-culturales de la pandemia, incluso hasta replantearse la validez del paradigma pedagógico dominante en la etapa anterior, dados los cambios producidos en el rol de docentes y estudiantes.

Contribuyó a esa visión la literatura que la Secretaría Ejecutiva divulgó entre los miembros de los Equipos Técnicos Interministeriales y la participación de muchos de ellos en seminarios virtuales que se fueron realizando en el escenario internacional. También la incorporación al equipo de asesoramiento de la Secretaría Ejecutiva de dos especialistas de amplio recorrido y experiencia en el ámbito de la cooperación internacional², quienes tuvieron la responsabilidad de elaborar los documentos que sintetizaron la indagación y valoraciones de los técnicos ministeriales, consolidaron y sistematizaron la información. En diálogo permanente con la Dirección General y la Dirección Técnica del Plan de Contingencia formularon las sugerencias de Recomendaciones para traducir la experiencia, análisis y valoraciones de los países en sugerencias específicas para la acción.

El Informe Final del Plan de Contingencia no solamente da cuenta de las acciones realizadas, sino que propone mantener en el futuro algunos de los cambios más importantes que se han dado en el proceso de enseñar y aprender. El enfoque con el que se proponen las Recomendaciones no es el de una alta expectativa para que todo cambie, sino, más bien, para promover cambios posibles dentro del paradigma aún vigente en relación con contenidos curriculares (competencias y temas) y la relación docente-estudiante (metodología y evaluación).

² Laura Fumagalli, *Doctora en Ciencias Sociales. Buenos Aires-Argentina* y Renato Operti, *Master en investigación educativa. Montevideo-Uruguay*





La información y comunicación: Oportunidad de intercambio en la región SICA

Revalorización de la comunicación e información

Uno de los instrumentos clave del Plan de Contingencia, en apoyo al conjunto de acciones que se han ido realizando y que se espera realizar en el futuro, es la comunicación e información institucional. Si algo ha evidenciado la situación crítica en la que la Pandemia COVID-19 puso a los sistemas educativos, es la necesidad de intercambio y de comunicación entre diversos actores que, antes de la crisis, probablemente no la tenían y no la sentían importante.

Con una intensidad no vista antes, los Ministerios de Educación han experimentado la necesidad de organizar equipos multidisciplinarios, mesas de consulta, grupos de trabajo, interacción entre unidades ministeriales. Además de interactuar con otros sectores de la administración pública, entre ellos el Ministerio de Salud, de manera principal y con los gobiernos locales. La comunicación con los padres de familia se ha multiplicado, así como el contacto con los directores de los centros educativos y los docentes. Los Ministerios de Educación han utilizado diferentes vías para hacerlo.

En relación con la comunicación intraregional, la actuación conjunta de los responsables de la información y comunicación de cada Ministerio con sus pares de otros países, durante varios meses, ha permitido generar un espíritu de cuerpo y algunos instrumentos para promover el intercambio de información entre los países. Un resultado específico es la producción de un Boletín para la región, que sirva para aumentar el conocimiento de las acciones e iniciativas de cada país.

Esa dinámica, marcada por un entorno inesperado, se enfrenta con desafíos y oportunidades que requieren análisis y planteamientos cada vez más profesionales de la comunicación en los Ministerios, tanto a nivel estratégico y como operativo. La preocupación central de creación de imagen, característica de muchas instituciones, para difundir la acción ministerial, ha quedado en segundo plano ante la necesidad de procesos que alimenten relaciones, sean facilitadores de comprensión y profundización de la situación. Un proceso que ha debido adaptarse, a veces de manera atropellada y obligatoria, a las necesidades de los Ministerios de llegar de manera convincente a todos los actores educativos: estudiantes, familias, docentes. Proceso que debe formar una parte esencial de la estrategia institucional.



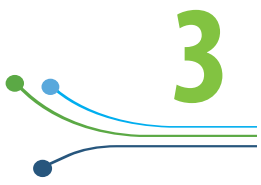
Multiplicidad de piezas y productos comunicacionales han sido registrados en los países y, en apoyo al Plan de Contingencia en Educación, queda la producción de un Boletín regional de intercambio y difusión de actividades, enfoques, propuestas, experiencias, en torno a los temas fundamentales de asegurar la continuidad de los aprendizajes mediante diversidad de vías. Medio de actualización permanente e intercambio de información de buenas prácticas y de lecciones aprendidas entre los Ministerios de Educación de la región.

El Boletín del Plan de Contingencia en Educación

Un Equipo Técnico Interministerial, conformado por personal a cargo de la comunicación, prensa y relaciones públicas, analizó varias alternativas para el establecimiento de un mecanismo sistemático para que los Ministerios de Educación compartieran criterios y dieran a conocer iniciativas, lecciones aprendidas e informaciones relevantes en las circunstancias de la pandemia. Acordaron la elaboración de un Boletín Regional periódico que permitiera sintetizar de forma dinámica y objetiva las iniciativas y esfuerzos regionales y de cada país.

El Equipo recolectó información básica de imagen, logos y especificaciones gráficas, para utilizarlas en la propuesta de diseño gráfico y línea de imagen para el Boletín. Mediante un instrumento apropiado recogió información sobre lo hecho en cada país y preparó, con el concurso de todos, un Boletín Informativo que se describe en el ANEXO 1 y se puede consultar en el ANEXO 2.





El fortalecimiento de los recursos de pedagogía a distancia³

El propósito de este capítulo es describir las iniciativas llevadas a cabo por los países para dar continuidad a la enseñanza escolar ante el cierre de los centros educativos. Se basa en la experiencia desarrollada por los países, recopilada y organizada por un Equipo Técnico Interministerial y en la reflexión realizada sobre esa experiencia. Está organizado en 3 subtítulos. El primero y el segundo son descriptivos. En el primero se describen las iniciativas desarrolladas en la elaboración de materiales (sus procesos de planeamiento y los tipos de materiales desarrollados según sus propósitos y destinatarios), las estrategias destinadas al apoyo socioemocional de la comunidad educativa y los recursos digitales puestos a disponibilidad en el plantel docente. En el segundo subtítulo se describen los programas de alimentación escolar implementados en el marco del cierre de escuelas, entendidos como una medida fundamental para fortalecer la situación nutricional de la población escolar y como estrategia para mantener las relaciones entre familia y escuela.

El tercer subtítulo contiene análisis de índole interpretativa. Se indican los rasgos positivos identificados en el desarrollo de las iniciativas y algunos riesgos a ellos asociados. En este mismo se presentan dos tipos de recomendaciones, las asociadas al cambio de estrategia institucional de la educación escolar pos-pandemia COVID-19 y las referidas a los procesos de desarrollo curricular llevados a cabo en la fase de educación a distancia.

Iniciativas para la continuidad del proceso educativo

La irrupción de la pandemia y la decisión de cerrar los centros escolares en la casi totalidad de los países de la región SICA instalaron la necesidad de dar continuidad a los procesos de educación escolar de modo urgente.

Para garantizar esa continuidad cada país diseñó y desarrolló diversas estrategias de acción que incluyeron la producción de diversos tipos de materiales, destinados a actores claves de la comunidad educativa que fueron elaborados con diferentes propósitos.



³ La autoría de este Capítulo es de **Laura Fumagalli**, *Doctora en Ciencias Sociales. Buenos Aires-Argentina*. Con la información y sistematizaciones iniciales del Equipo Técnico Interministerial N° 2, nombrado en los Participantes en la elaboración del Plan de Contingencia y coordinado por Sirlene Chaves Vargas, Asesora Nacional de Artes Plásticas. Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación. Costa Rica. Edición de Jorge Rivera Pizarro.

Sobre el proceso de elaboración de materiales para dar continuidad al proceso de educación escolar.

Tres rasgos merecen destacarse en los procesos de producción de materiales. Ellos son:

- **La combinación de materiales educativos de producción propia con materiales producidos por terceros:** La urgencia de dar continuidad al proceso educativo condujo a conformar una oferta de enseñanza a distancia en la que cada país integró materiales producidos por los equipos técnicos de sus ministerios de educación, con materiales producidos por empresas productoras de contenido educativo (por ejemplo guías para el aprendizaje del inglés o programas televisivos preexistentes como Plaza Sésamo, entre otras)
- **La incorporación de docentes en los procesos de producción y validación de materiales educativos:** en casi todos los países se convocó a docentes para que participaran en la producción de diversos materiales de enseñanza (por ejemplo, en la producción de guiones y en la grabación de clases radiales, clases televisivas, guías de estudio). En algunos casos, esos y esas docentes colaboraron de modo gratuito como docentes voluntarios.
- **La segmentación de la oferta de materiales de educación a distancia según condiciones de acceso de sus poblaciones destinatarias:** La totalidad de los países trató de cubrir, en la medida de sus posibilidades, diversas situaciones de acceso a la oferta educativa a distancia. Por ello se produjeron recursos de enseñanza en diferentes soportes. En cuanto a la variedad de situaciones, éstas se identificaron en función de dos criterios básicos: la posibilidad de conectividad y la disponibilidad de dispositivos tecnológicos. Las categorías de segmentación variaron en cada país. La variedad de soportes (digital, impreso en papel, radio, tv, redes sociales) estuvo orientada por la necesidad de elegir el más adecuado para garantizar la entrega educativa en una situación de brecha digital, uno de los rasgos de la desigualdad social y educativa que la pandemia puso nuevamente de manifiesto (Cuadro 1).



Cuadro 1: Segmentación de la oferta de materiales, según situación de acceso de la población estudiantil y soporte del material seleccionado

Situación de acceso	Soporte del material				
	Digital	Impreso	Radio	TV	Redes Sociales
Acceso a internet y presencia de dispositivo en el hogar	X				X
Acceso a internet limitado y presencia de dispositivo en el hogar	X ¹		X	X	X
Sin acceso a internet y presencia de dispositivo en el hogar	X ¹	X	X	X	
Sin acceso a internet y sin dispositivo en el hogar		X	X	X	
Sin servicio de electricidad		X	X		

Fuente: Elaboración propia. CECC SICA (2020)

¹ Con uso de material no sincrónico que implica consumo mínimo de datos.

El esfuerzo central de todos los Ministerios fue sostener una propuesta de educación a distancia que llegara a todos los contextos descritos.⁴

Sobre los tipos de materiales elaborados para dar continuidad a la educación escolar

La totalidad de los países elaboró diversos materiales y recursos. De acuerdo con su propósito general, es posible agruparlos en tres grandes tipos: a. materiales de enseñanza y de apoyo a la enseñanza; b. materiales y recursos para promover el apoyo de las familias al aprendizaje en el hogar y c. materiales de educación comunitaria.

a. Materiales de enseñanza⁵ y de apoyo a la enseñanza

Estos materiales son de tres tipos diferentes. A saber:

▪ Materiales de aprendizaje de saberes priorizados.

Elaborados en diversos soportes (digitales, impresos en papel, emitidos por radio, emitidos por televisión, divulgados e redes sociales) estos materiales tuvieron el propósito general

4 En Nicaragua, no se cerraron los centros educativos. No obstante, en este país se elaboraron guías de autoaprendizaje, plataformas educativas digitales, guías de estudio, radio, teleclases, bibliotecas digitales y portales educativos destinados a estudiantes de todos los niveles de Educación Básica y Media, incluyendo Educación Especial y Educación de Jóvenes y Adultos. Así también la atención de los jóvenes y la comunidad con el programa virtual "Aula Mentor" en tres departamentos del país. (Fuente 1 2020)

5 En este documento se emplea enseñanza como sinónimo de mediación pedagógica expresión utilizada en algunos países de la región



de reemplazar total o parcialmente las clases que el estudiantado recibía de modo presencial cuando concurría al centro escolar. Pueden presentarse como clases organizadas en secuencias didácticas o como parte de campañas más amplias (por ejemplo de promoción de la lectura). Para la elaboración de estas clases los países llevaron a cabo una priorización curricular enmarcada en sus diseños curriculares. Estuvieron destinados a la población escolar comprendida entre el nivel de educación inicial (preescolar/parvulario) y el fin de la enseñanza secundaria. Los procesos de producción de estos materiales se llevaron a cabo en etapas y con los ritmos que cada país logró imprimir. A medida que fue transcurriendo el tiempo, los materiales fueron incluyendo versiones en lenguas originarias, y las diversas modalidades que integran cada sistema educativo nacional. (ANEXO 3). Los equipos ministeriales encargados de sistematizar la tarea realizada en esta primera fase indican que las estrategias y materiales diseñados han tenido buena aceptación por parte de docentes, estudiantes, familias y demás actores institucionales involucrados en la educación escolar. Los señalan como un recurso valioso *'ante el reto de una educación a distancia, autónoma y bajo el apoyo de la familia, pero sin obviar el papel fundamental que posee el docente como mediador y promotor del aprendizaje. El docente es el vínculo entre el estudiante y su aprendizaje, así como con el centro educativo'* (CECC SICA, 2020 a).

■ Materiales de apoyo a la práctica de enseñanza escolar.

Destinados, principalmente, a docentes y elaborados en soporte digital y/o impresos en papel. Estos materiales brindan orientaciones al plantel profesional que estará a cargo de la enseñanza en la estrategia de educación a distancia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo⁶. En soporte digital se emplean diversos recursos tecnológicos: plataformas (TEAMS Google Classroom, Zoom, Meet), WhatsApp y correo electrónico entre otros. La mayoría de estos materiales dan orientaciones para:

- ✓ La planificación de la enseñanza .
- ✓ La selección de los materiales a emplear según la situación de acceso del alumnado.
- ✓ La orientación de los procesos de aprendizaje en el hogar.
- ✓ La evaluación de los aprendizajes.

Las pautas organizativas y didácticas que brindan constituyen en sí mismas procesos de formación docente continua, destinados a un plantel profesional, en su mayoría, sin experiencia o con muy poca experiencia previa en educación a distancia.

6

La cobertura de niveles y modalidades varía en cada país.

24





Cabe señalar que en este grupo de materiales se incluyen guías con actividades de aprendizaje en diversos soportes, guías para promover el autoaprendizaje y el aprendizaje a distancia. (ANEXO 4 y ANEXO 5).

■ **Materiales/estrategias de apoyo a la gestión de la educación escolar a distancia.**

Destinados a equipos de conducción, a docentes y a otros actores institucionales, estos materiales brindan pautas que regulan diversos aspectos de la gestión de la enseñanza escolar bajo la modalidad a distancia (ANEXO 6).

b. Materiales y recursos para promover el apoyo de las familias al aprendizaje en el hogar .

Estos materiales destinados a familias/tutores fueron elaborados en soporte digital e impresos en papel (segmentados bajo criterios similares a los empleados con el estudiantado) Brindan a las familias del alumnado diversas orientaciones. Algunas refieren a prácticas sobre aspectos a considerar para crear ambientes propicios para el proceso de aprendizaje. Otras orientaciones indican que pueden tareas pueden realizar los adultos para acompañar a los niños y niñas en los procesos de educación a distancia. Este acompañamiento, por razones obvias, se espera sea cercano en edades tempranas y en escolares del nivel primario que en estudiantes de nivel secundario. Cabe señalar que los materiales destinados a las familias en todos los casos promovieron una comunicación abordaron también en algunos países Junto a estos materiales algunos países produjeron otros destinados fortalecer la comunicación entre familias y escuela en el contexto de cierre de los establecimientos escolares. Y en algunos casos destinados a detectar y atender problemas de violencia intrafamiliar. (ANEXO 7)



Materiales de educación comunitaria para promoción de la salud en el marco del COVID-19

La pandemia instaló en todos los países de la región SICA la necesidad de garantizar condiciones seguras para el funcionamiento de los centros escolares. Las medidas se comenzaron a tomar incluso antes de decidir el cierre de las escuelas para atender las condiciones de salubridad de la comunidad educativa, mejorando por ejemplo el abastecimiento de agua, la limpieza de las instituciones educativas. Esas medidas se acompañaron con una propuesta informativa dirigida a toda la comunidad educativa en la que se divulgaron pautas de bioseguridad tales como procedimientos para evitar el contagio en los centros educativos, en las comunidades y en los hogares ⁷.

La propuesta informativa se llevó a cabo a través de varios materiales elaborados en diversos soportes (afiches, videos, spots televisivos y radiales). Todos ellos tuvieron el propósito de divulgar en la comunidad conocimientos para prevenir el contagio del COVID-19. Estos materiales cumplieron con una tarea central de la educación escolar que consiste en la divulgación de saberes en la comunidad educativa y en el entorno local en que cada centro escolar se encuentra ubicado.

⁷ **Honduras** ha desarrollado una propuesta educativa desde el mes de febrero, antes de declarada la emergencia en el país, sobre el cuidado de la salud y prevención del coronavirus, mediante materiales impresos, trífolios, videos, audios, inclusive en lenguas originarias, lenguaje a señas, entrega de mascarillas, gel de manos, de igual forma se han realizado talleres en línea y campañas educativas por diversos medios de comunicación y redes sociales sobre información de la pandemia y las medidas de bioseguridad dirigido a docentes y educandos. Se ha organizado una estrategia de comunicación entre las instancias de participación comunitaria como los Consejos Municipales/Distritales de Desarrollo Educativo (COMDE/CODDE), Consejo Escolar de Desarrollo (CED), Asociaciones de Padres y Madres de Familia (APF), Escuela para Padres, Madres de Familia, Tutores y/o Encargados (EPMFTE) y Gobiernos Estudiantiles (GE), a través de la formación de grupos de WhatsApp, para la socialización de piezas comunicacionales videos, audios, reuniones en zoom, cabildos abiertos virtuales, que los sensibilicen y promuevan la toma de decisiones y acciones conjuntas encaminadas al cuidado de la salud comunitaria, prevención de la enfermedad y de la violencia intrafamiliar, resiliencia, valores, fortalecimiento de la estrategia de queremos estudiando en casa para la continuidad de los aprendizajes, especialmente en estos tiempos difíciles provocados por la Pandemia. **Nicaragua**, ha intervenido con una gran propuesta bajo la estrategia Hábitos de higiene y cuidado, referida a; Hábitos saludables, Educación preventiva para el cuidado de la salud, donde brinda información a través de materiales impresos y videos, así también la ejecución de talleres en las aulas, a las madres y padres de familia y en las comunidades; apoyándose de instancias cooperantes, organizaciones comunales, para dar acompañamiento familiar y comunal. Así como la implementación de la Campaña "Mi vida linda, mi vida sana", orientada a la implementación de acciones para el cuidado de la vida en todas sus formas. Todas ellas, bajo una estructura de comunicación, implementación y seguimiento. **Guatemala** por su lado, desarrolla materiales digitales e impresos para la prevención del COVID-19 en diversos idiomas, atendiendo la diversidad cultural; español, mam, kaqchikel, k'iche', q'eqchi', achi, q'anjob'al, tz'utujil, sakapulteko, garífuna, xinka, chortí y poqomchi'.

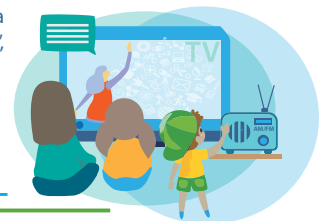


Tabla 1: Síntesis materiales producidos según finalidad, propósitos y destinatarios

Finalidad	Propósito del material	Destinatario		
		Estudiante	Docente	Plantel directivo/ funcionariado
Enseñanza y de apoyo a la enseñanza	Aprendizaje de saberes priorizados	Actividades de aprendizaje presentadas en soportes seleccionados		
	Apoyo a la práctica de enseñanza		Orientaciones y recursos pedagógicos y didácticos para la enseñanza a distancia y la evaluación a distancia	
	Apoyo a la gestión escolar			Orientaciones y regulaciones para planificar, desarrollar y evaluar la educación a distancia
Apoyo de las familias al aprendizaje en el hogar	Apoyo y colaboración familiar en los procesos de aprendizaje	Destinatario		
		Familias y encargados del alumnado		
Materiales de educación comunitaria	Divulgación de saberes para la promoción de la salud en la marco del covid19	Comunidad educativa		
		Afiches para la prevención del contagio Materiales en diversos soportes sobre pautas de bioseguridad		



c. Estrategias de atención socio emocional.

El aislamiento social, la disminución o la falta de ingresos económicos, el incremento en las agresiones intrafamiliares, el miedo a enfermarse, incluso la falta de alimentos, son factores que están generando en los estudiantes (y en sus familias), situaciones de estrés y ansiedad. Hay muchas razones para sentirse desprotegido y vulnerable en esta pandemia y más si se es parte de una población vulnerable, de escasos recursos y de medios limitados. Todo esto afecta directamente el desempeño de los estudiantes ante sus procesos de aprendizaje. Conscientes de esto los Ministerios y Secretarías de Educación promueven diversos programas o propuestas para la atención de las poblaciones estudiantiles por diferentes medios: Televisión, radio, mensajería WhatsApp, Facebook, entre otros. (CECC SICA 2020 a) (ANEXO 8).

Fortalecimiento de las páginas web oficiales para dar continuidad a la educación escolar

El cierre de los establecimientos escolares y la necesidad perentoria de poner a disposición del plantel docente recursos de enseñanza, tuvo un efecto inmediato en los portales y sitios oficiales de los ministerios de educación de la región.

Cabe señalar que las páginas WEB existentes en los ministerios, ante el cierre de los establecimientos ampliaron su funcionalidad y la cantidad de recursos de enseñanza que comenzaron a brindar para dar continuidad a la educación escolar. Los ministerios, en su conjunto, promovieron el uso de plataformas educativas tales como Teams, Google Classroom, Meet, Zoom, Cisco webex, entre otras. (CECC SICA 2020 a).

Estos sitios tienen la limitación de ser adecuados solo para aquellos contextos en los que tanto el plantel docente como la población estudiantil tienen conectividad. No obstante constituyen una herramienta para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no solo en contextos de cierre de centros escolares sino también en el momento en que las escuelas reabran sus puertas y se requiera implementar una enseñanza mixta que combine actividades presenciales con actividades a distancia. (ANEXO 9).

La breve descripción realizada -en los 4 puntos que anteceden- del tipo estrategias y recursos desarrollados, de la diversidad de propósitos de intervención política planteados, de aspectos considerados y de actores involucrados indica la envergadura del trabajo realizado los ministerios. Un trabajo de diseño e implementación de políticas a través del cual se trató de mitigar el efecto que el cierre de los centros escolares podrá tener no solo en el ejercicio pleno del derecho a la educación escolar sino también en el deterioro del sistema de educación escolar.



La continuidad de los procesos educativos y la alimentación escolar.

En todos los países de la región antes de declarada la pandemia se implementaban programas de alimentación escolar. (ANEXO 10). Estos programas brindaban alimentos (correspondientes a desayunos, almuerzos, meriendas) que los estudiantes consumían dentro del centro escolar, según fuera su horario de asistencia a la escuela.

Los programas de alimentación escolar como oportunidad de mantener el vínculo entre la escuela, los estudiantes y sus familias

Ante la irrupción de la pandemia, los Ministerios de Educación que cerraron sus establecimientos diseñaron e implementaron diversas estrategias para dar continuidad a la distribución de los alimentos que integraban el programa de alimentación escolar.

En la casi totalidad de los casos la entrega de paquetes de alimentos tuvo como destinatarios a la población de alumnos y alumnas matriculados en los niveles de educación preescolar y de educación primaria y básica. Solo Costa Rica incluyó a las modalidades de jóvenes y adultos (ANEXO 11) En algunos países (Honduras, Guatemala, Nicaragua) la cobertura fue universal y en otros (Costa Rica, El Salvador, Panamá) fue focalizada en determinados grupos (ANEXO 11).

En relación con la modalidad de gestión, Costa Rica, Guatemala, desconcentraron tanto la compra como la distribución los paquetes de alimentos en tanto que Honduras, El Salvador, Panamá centralizaron la compra y desconcentraron la distribución (ANEXO 11).

En todos los casos los ministerios de Educación elaboraron guías que regularon los componentes de cada paquete alimentario (ANEXO 12) así como protocolos para su distribución segura en el contexto de la pandemia. Durante el cierre de los establecimientos, los ministerios diseñaron diversas estrategias de entrega de alimentos que permitieron mantener el servicio.

Cabe señalar que los sistemas montados para la compra y la distribución de los alimentos que venían funcionando antes de declarada la pandemia constituyeron una base organizacional clave para:

Mantener la provisión de alimentos: Darle continuidad a esa entrega era de vital importancia debido a que a través de los programas de alimentación escolar se brinda un aporte alimentario que resulta de particular importancia para los sectores que sufren inseguridad alimentaria moderada o grave (hambre).

- **Mantener el contacto del sistema educativo con las poblaciones de estudiantes y sus familias:** Cabe indicar que, frente al temor al contagio, quizás muchas familias y estudiantes habrían cortado su vínculo con la escuela. El hecho de mantener la provisión de alimentos y de hacerlo bajo protocolos de bioseguridad permitió mantener ese vínculo. La entrega de alimentos también operó como instancia de encuentro con las familias y encargados del estudiantado. En varios países la distribución no hubiera sido posible sin la participación activa de esos familiares



La pandemia como oportunidad de fortalecimiento de la alimentación escolar

La inseguridad alimentaria ⁸ y el hambre constituyen dos problemas críticos en América Latina y el Caribe. En América Central, entre los años 2014 y 2019 el hambre, la expresión más grave de la inseguridad alimentaria, aumentó en 4 puntos porcentuales (FAO, FIDA, BANCO MUNDIAL y PMA, 2020) esto significa que en 2019, 25 millones de personas en América Central padecían inseguridad alimentaria grave (Tabla 2).

Tabla 2: Prevalencia de la inseguridad alimentaria grave en América Central

	Prevalencia de la inseguridad alimentaria grave (hambre) en la población total (%)					
Año	2014	2015	2016	2017	2018	2019
%	10.4	10.2	10.0	11.8	13.6	14.1

Fuente: Elaboración propia. FAO, FIDA, BANCO MUNDIAL y PMA (2020) pág. 20.

Por otra parte, hay que considerar que en esta misma región la prevalencia de la desnutrición, lejos de disminuir, ha aumentado en los últimos 5 años. (FAO, IFAD, UNICEF, WFP and WHO. 2020) (Tabla 3).

Tabla 3: Prevalencia de la desnutrición en América Central 2005-2019

	2005	2010	2015	2016	2017	2018	2019
Desnutrición	8.1	7,9	7,9	8,6	8.3	8.4	9.3

Fuente : Elaboración propia. FAO, IFAD, UNICEF, WFP and WHO. 2020

En este contexto de desafíos pendientes en torno a la alimentación de la población, los países de América Central venían implementado los diversos programas de alimentación escolar ya descritos.

No cabe duda de que el problema excede, y mucho, a la tarea que puede llevar adelante el sistema escolar a través de sus programas de alimentación escolar en particular y a través de la enseñanza de saberes que contribuyan a formar estilos de alimentación saludable.

⁸ Una persona sufre inseguridad alimentaria cuando no tiene acceso físico, social y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos a fin de llevar una vida activa y sana.



Breve reflexión y recomendaciones referidas a los programas de provisión de alimentos en la escuela

Teniendo en cuenta la situación alimentaria de la región, el aporte alimentario brindado por la escuela constituye, sin lugar a dudas, una base importante pero seguramente también insuficiente para erradicar el hambre.

El desafío central es poder **diseñar e implementar una política intersectorial para erradicar el hambre**. Los programas de alimentación escolar deberían recibir aportes presupuestarios y técnicos de los ministerios de Salud, de Desarrollo Social y de Agricultura. Estos programas de modo aislado no pueden, ni deben hacerse cargo de la responsabilidad estatal de combatir la inseguridad alimentaria y el hambre. Habría que recordar que el sistema educativo debe ocuparse principalmente de brindar conocimientos que permitan sostener y promover una alimentación sana. Alimentar a sus estudiantes es una tarea que, en sentido estricto, no le corresponde, pero que desarrolla ante una necesidad social concreta: estudiantes subalimentados o que padecen hambre no están en condiciones de aprender todo aquello que la escuela se propone enseñarles.

Las organizaciones internacionales plantean que es altamente probable que en el marco o de la pandemia COVID-19 se produzca un incremento de la inseguridad alimentaria moderada y grave (hambre) en América Latina y el Caribe debido a la situación de desigualdad que caracteriza a la región. Lamentablemente, es un escenario también altamente probable para los países que integran la región SICA.

En función de ello se plantean las siguientes recomendaciones

- **Fortalecer la RED institucional** que interviene en la distribución de alimentos que integran el programa de Alimentación escolar. La experiencia permite sostener que los países que tenían redes institucionales mejor desarrolladas y procedimientos más regularizados de compra y distribución de alimentos tuvieron menos dificultades para distribuir los paquetes de alimentos y para mantener el contacto con las familias en función de lograr la continuidad pedagógica.
- **Fortalecer la cantidad y calidad de alimentos** que se entregan en los sectores más marginados y que sufren de inseguridad alimentaria grave (hambre).
- **Articular los programas de alimentación escolar** con programas y acciones que fortalezcan la seguridad alimentaria.
- **Promover el desarrollo de huertas escolares** mediante la provisión de semillas, herramientas de trabajo y capacitación técnica específica
- **Emplear las huertas escolares** como instancia de aprendizaje de contenidos curriculares y capacitar al personal docente a cargo de las mismas.



Esfuerzos realizados y recomendaciones sugeridas

La gran diversidad de estrategias, de materiales y recursos educativos producidos para dar continuidad a la educación escolar en el contexto de la pandemia indica que los ministerios de educación de los países analizados reaccionaron con celeridad ante el problema ocasionado por el cierre de los centros escolares. No cabe duda de que el esfuerzo realizado fue enorme.

Rasgos a resaltar en la fase de educación a distancia ante la emergencia del COVID19 y sus posibles efectos no deseados

Se puede denominar al momento de cierre de los centros escolares como **fase de educación a distancia en la emergencia**. En ella cada país elaboró de acuerdo con sus capacidades económico/financieras, de infraestructura, cognitivas y técnicas diversas estrategias y recursos adecuados a sus tradiciones de planeamiento educativo, de política educativa y de enfoque pedagógico/ didáctico.

Diversos aspectos pueden identificarse como rasgos valiosos de esta **fase de educación a distancia en la emergencia**. Rasgos que han emergido y que es necesario cuidar y fortalecer.

Son los siguientes:

a. Enfoque integral para atender la población estudiantil en la oferta de educación a distancia

En la medida de sus posibilidades, cada Ministerio de Educación intentó brindar un apoyo integral a la estrategia de educación a distancia en el que se combinaran la dimensión estrictamente educativa con dimensiones del cuidado psicosocial y sanitario (incluida en este último la alimentación saludable). Si bien estos dos últimos aspectos ya formaban parte de la organización institucional educativa la pandemia colocó en primer plano la necesidad de operar de modo integrado. La producción de diversos materiales de apoyo destinados al bienestar del estudiantado y sus familias, las líneas telefónicas destinadas a diversos actores del sistema educativo, las orientaciones brindadas a los equipos de salud escolar y de orientación del estudiante, los programas de alimentación escolar, de prevención de la violencia intrafamiliar, son algunas de las acciones en las que se sostuvo este enfoque integral.

Riesgo a considerar:

▪ Adjudicar al sistema educativo y a la educación escolar tareas y funciones que exceden su propósito central y su capacidad de acción:

No cabe duda de la necesidad de un enfoque integral para atender la población estudiantil en la oferta de educación a distancia. Este enfoque es siempre pertinente y necesario y lo es más aún en este tiempo trágico, incierto y amenazante de la pandemia. Dado que la red institucional escolar suele ser una de las redes públicas con más presencia en el territorio, con más llegada directa a la población, se la emplea como vehículo para la implementación de diversas políticas



sociales y sanitarias. Por ejemplo, para la provisión de alimentos a través de programas de alimentación escolar, o la prevención de la violencia intrafamiliar, la atención sanitaria, el apoyo psicológico, la derivación de denuncias ante situaciones de abuso infantil, embarazo precoz, delito. Estas tareas sobrecargan de demandas a las instituciones educativas, insumen parte no menor del tiempo de trabajo dedicado a la enseñanza y al aprendizaje de saberes relevantes, requieren de la colaboración de los planteles docentes y directivos y pueden afectar seriamente la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

b. El impulso a un proceso de desarrollo curricular promovido desde los organismos de gobierno la educación pública

Todos los países de la región promovían desde los organismos de gobierno de la educación pública procesos de desarrollo curricular enmarcados en sus diseños curriculares prescriptos. El cierre de los centros escolares en el contexto de la pandemia otorgó un nuevo impulso a esos procesos de desarrollo curricular.

El repositorio de recursos y actividades elaborado por la CECC un indicador de la envergadura del proceso de desarrollo curricular desencadenado en la pandemia. En dicho proceso los organismos de gobierno de la educación pública se destacaron como el actor más dinámico en el desarrollo de materiales y estrategias para garantizar la educación en el contexto del hogar. Su papel resulta consistente con el rol que le cabe al Estado como sujeto jurídico garante del ejercicio pleno del derecho a la educación escolar. Las regulaciones elaboradas para la oferta de educación a distancia, la selección de los aprendizajes priorizados, las pautas para orientar los procesos de planeamiento didáctico e institucional, la regulaciones y lineamientos para llevar adelante enseñanza y para evaluación de los aprendizajes logrados, las pautas y cambios a introducir en el régimen académico (promoción, acreditación, la definición del calendario escolar entre otros aspectos) la disponibilidad de una infraestructura adecuada y los recursos pedagógicos y humanos necesarios para el desarrollo de la propuesta curricular, constituyen algunas de las tareas en las que la responsabilidad del Estado es indelegable. En la medida de sus posibilidades pero también de sus tradiciones políticas los países de la región impulsaron desde el ámbito del Estado gran parte de estas tareas.

Riesgos a considerar:

■ **Profundizar la desigualdad educativa ante la falta de conectividad:**

Una gran parte de los materiales y recursos de enseñanza empleados en la estrategia a distancia requieren de conectividad a internet e incluso de la provisión de servicio eléctrico. Los soportes impresos en papel destinados a estudiantes carentes de conectividad y de dispositivos son una solución necesaria en lo inmediato pero incompleta a mediano plazo pues impiden aprender habilidades imposibles de lograr solo a través de la lectura y la escritura. Ese impedimento profundiza la desigualdad.



■ **Reproducir la lógica de la enseñanza presencial**

La irrupción de la pandemia impuso un ritmo urgente a la producción de diversos recursos de enseñanza. Docentes fueron llamados a colaborar en esa producción e incluso a ser protagonistas de esas clases dadas en la TV, o en videos, radio etc. Lo que se llevó a cabo en esta primera fase en muchos casos es, en definitiva, lo que se sabe hacer en las clases presenciales. Y es razonable que ello haya ocurrido. No se innova de la noche a la mañana. La reproducción de la lógica de la enseñanza presencial debilita el potencial que los diversos soportes tienen para promover el aprendizaje a distancia.

■ **Burocratizar las prácticas de enseñanza y complejizar sus procesos de planeamiento**

La producción de materiales de enseñanza es de enorme valor para apoyar y orientar las prácticas de enseñanza escolar. El plantel docente suele recibir bien todo aquel material que le aporte mejoras a su tarea, que facilite sus procedimientos de trabajo y sobre todo que le ayude a lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Sin embargo el cumulo de orientaciones para planificar su tarea, para tener en cuenta la normativa curricular, para organizar la oferta a diversos tipos de estudiantes, para evaluarlos puede tornarse un corpus reglamentario complejo, complicado de entender que como efecto no deseado impida comprender con claridad que es lo que se propone enseñar y cómo saber que eso ha sido aprendido por parte del estudiantado.

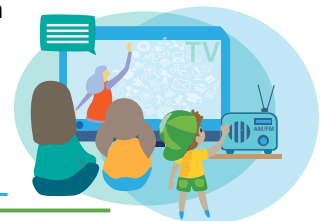
c. **La colaboración de diversos actores e instituciones en los procesos de diseño y provisión de materiales y recursos de educación a distancia**

Uno de los rasgos claves del planeamiento estratégico y situacional es de la participación de los diversos actores y sectores involucrados en la política a diseñar. Este rasgo, muchas veces declarado pero no siempre logrado se instaló de hecho en el diseño de las estrategias de respuesta educativa ante el COVID-19 en la región y en cada país. La colaboración, estuvo presente en el diseño de las estrategias de educación a distancia, en la producción de los materiales y recursos pedagógicos, en la posibilidad de disponer de diversos soportes. El Estado a través de sus equipos técnicos, diversos organismos internacionales, empresas, docentes, diversas ONG, colaboraron tanto en la producción de materiales como en su distribución y uso.

Riesgos a considerar

■ **Mercantilizar la oferta educativa**

La educación a distancia y los materiales que permiten llevarla a cabo son objeto de trabajo de numerosas empresas productoras de contenido educativo. Empresas con fines de lucro que han visto en la educación un nicho dinámico de la economía. La colaboración con esas empresas no es en sí mismo un problema. El riesgo se presenta cuando en vistas a la obtención de rédito económico, la educación que es un bien público, se convierte en moneda de compra y venta. En sistemas desiguales la mercantilización de la oferta profundiza la desigualdad.



■ **Perder coherencia interna en la prosecución de propósitos formativos**

La participación de diversos actores e instituciones puede dar riqueza a la oferta educativa. Sin embargo como la regulación del Estado no siempre es efectiva la colaboración puede introducir enfoques que no sean complementarios sino contradictorios. Este riesgo se acrecienta en aquellos casos en los que la colaboración no supone erogaciones presupuestarias.

d. La ampliación de los canales de comunicación entre diversos actores del sistema educativo

Todos los sistemas requieren del flujo de información para funcionar. Pero cuando los sistemas (como en este caso, el educativo) suponen la interacción entre personas, la necesidad de contar con canales de comunicación se potencia pues la posibilidad de comunicarse de modo fluido hace a la esencia misma de la práctica social y política propia de los seres humanos. En la fase de atención educativa en la emergencia la necesidad de tomar decisiones en un contexto de incertidumbre inédito, la dislocación de las prácticas de enseñanza habituales, los problemas emergentes, incluso los miedos y malestares, requirieron de la ampliación de las vías y canales de comunicación entre los diversos actores que integran la comunidad educativa en sentido amplio. La apertura de esos nuevos canales de comunicación por parte de los ministerios y el fortalecimiento de los que ya existían constituyen una repuesta inicial positiva que merece ser fortalecida.

Riesgos a considerar

■ **La incapacidad operativa del sistema educativo para responder a la demanda en tiempo y forma**

La ampliación de canales de comunicación abre un espacio y genera una expectativa en los usuarios de esos canales: el ser escuchado y que su demanda o problema sea resuelto. Si la escucha queda solo en la escucha y no se pueden garantizar acciones para resolver los problemas planteados el efecto que se produce es el inverso al deseado: se obtura la posibilidad de comunicación porque tanto a los usuarios como los funcionarios de gobierno a cargo del funcionamiento de esos canales terminan descreyendo de su efectividad.

e. El fortalecimiento de la alianza entre escuela y familias/tutores

No cabe duda de que la colaboración de las familias en los procesos de educación escolar constituye un aspecto de gran importancia para el logro de los aprendizajes escolares. En la fase de atención educativa en la emergencia todos los países colocaron a las familias, sobre todo a las de los niños y niñas más pequeños, en un rol de acompañamiento que se consideró central para garantizar los procesos de aprendizaje en el hogar. Por ello, elaboraron diversos materiales de apoyo a esa tarea de acompañamiento. También muchos de los materiales producidos y de las estrategias diseñadas (como los planes nacionales de lectura) tuvieron como destinatarios a estudiantes y sus familias. Debe subrayarse el valor formativo que estos materiales y programas pueden tener no solo para los niños y niñas sino también para las personas con quienes ellos



conviven. De modo tal que la alianza con la familia se constituye, también, en una medida que permite educar a la población estudiantil y divulgar esos saberes en la población que integra la comunidad escolar.

Riesgos a considerar

- **Adjudicar a las familias tareas para las que no está preparada o tareas que exceden al papel que deben desempeñar en la enseñanza escolar**

No todas las familias disponen de las condiciones materiales y simbólicas que las propuestas de educación a distancia generada en esta primera fase les solicitan. No cabe duda de que familiares analfabetos o analfabetos funcionales no pueden colaborar como algunas orientaciones para familias le están pidiendo que colaboren. Pero más allá de quienes tienen estos impedimentos, el riesgo que se corre es el de estar delegando en las familias tareas de educación escolar que no les correspondería asumir. Se entiende que en la situación de urgencia se pida su colaboración pero asumiendo el riesgo e delegación de responsabilidad que se está asumiendo.

Recomendaciones para idear una nueva estrategia institucional de la enseñanza escolar

No se sabe cómo será la nueva normalidad pasada la pandemia del COVID-19. Algunos organismos, y diferentes personalidades de la cultura consideran que el mundo atraviesa una crisis sanitaria y económica sin precedentes, la mayor que haya sufrido sistema de producción capitalista. Hacer proyecciones, en este contexto puede resultar un ejercicio de ciencia ficción, pues lo que reina es la incertidumbre.

Sin embargo, al menos se cuenta con dos certezas: la primera es que los sistemas educativos y los centros escolares seguirán existiendo y la segunda, la más desafiante, es que la estrategia organizacional de la enseñanza escolar tendrá que cambiar no solo por un tema de índole sanitario sino para garantizar en su funcionamiento el ejercicio pleno del derecho a la educación escolar. Un derecho ya lesionado antes de la pandemia en los sectores más vulnerados.

La tarea central es la de comenzar a imaginar desde ahora y en este contexto de adversidad una nueva estrategia institucional de la enseñanza escolar.

Un cambio que se avecina radicará en el modo de combinar en esa nueva estrategia las actividades que desarrollen en el hogar con las que se desarrollen dentro de los centros escolares. Ese cambio no habría que pensarlo solo, de manera coyuntural, como un cambio de lugar, o de locación, para el desarrollo momentáneo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar. Es posible pensar que ese cambio va a perdurar, lo cual lleva a mejorar la propuesta actual y a introducir cambios en la concepción misma de la educación escolar, de aquí en adelante.

En vistas a comenzar a diseñar esos cambios y en función de los desarrollos llevados a cabo en la fase de educación a distancia en la emergencia, es posible plantear dos grupos de recomendaciones generales.



El primer grupo refiere a las concepciones de política educativa que habrá que revisar y considerar en el diseño de una nueva estrategia institucional de la enseñanza escolar. El segundo grupo de recomendaciones refiere a los procesos de desarrollo curricular desencadenados en la fase de suspensión de las clases presenciales.

a. Recomendaciones asociadas al cambio de estrategia institucional de la educación escolar pos-pandemia COVID-19

Una serie de cambios se comenzaron a instalar en los modos de planificar la oferta educativa y proveer su servicio a la población. En función de los riesgos identificados respecto de esos cambios se proponen las siguientes cinco recomendaciones básicas:

■ **Redefinir la relación y colaboración entre los diversos sectores de gobierno vinculados con la educación escolar.**

Definir una estrategia intersectorial en la que cada sector de gobierno colabore con la enseñanza escolar y aporte lo que mejor sabe, puede y debe hacer. Incluida la reasignación presupuestaria.

■ **Identificar en qué aspectos se debe fortalecer al Estado para que pueda cumplir con su papel de sujeto jurídico garante del derecho a la educación escolar.**

Una nueva estrategia organizacional de la enseñanza escolar que combine, de modo novedoso, el tiempo destinado al aprendizaje en el hogar con el destinado al aprendizaje en el centro escolar, producirá nuevos problemas de organización y administración escolar, generará nuevas demandas, requerirá de nuevas regulaciones para su funcionamiento. En el plano de los organismos del Gobierno será necesario revisar los perfiles de los planteles de funcionarios, las estructuras ministeriales y los diversos organismos diseñados para atender la educación escolar. Quizás haya que reorientar la misión de algunos de esos organismos, dar prioridad a las de otros en orden a adecuarlos a la necesidad de atención a las nuevas demandas emergentes. Identificar en qué aspectos se debe fortalecer a la burocracia estatal para el desarrollo de estas nuevas tareas es una tarea necesaria. No cabe duda de que el aumento del presupuesto destinado a educación y/o la reasignación de partidas presupuestarias preexistentes a la pandemia será uno de los aspectos claves a fortalecer.

■ **Evitar delegar en las familias la responsabilidad que le cabe al Estado en la provisión de la oferta educativa.**

Es entendible que en la emergencia se haya apelado a la colaboración de las familias en el aprendizaje a distancia. Lo que habría que considerar es si el tipo de intervención que se les ha solicitado es la deseable y posible en una nueva estrategia institucional de la enseñanza escolar. Repensar ese papel es una condición para no delegar en ellas tareas de educación escolar que son de responsabilidad del Estado y del plantel de profesionales de la educación.



- **Reorganizar y fortalecer la red institucional y los recursos humanos destinados al funcionamiento de los canales de comunicación entre diversos actores del sistema educativo.**

Esta tarea resulta clave siempre pero su relevancia aumenta en un momento de crisis en el que se están instalando de modo disruptivo formas de actuación que implican cambios en las rutinas instaladas y en los procedimientos conocidos. Comunicarse de un modo fluido es una necesidad no solo para el bienestar de las personas que se encuentran inmersas en la situación de cambio sino también para identificar cuáles son y dónde se encuentran los principales escollos.

- b. Recomendaciones referidas a los procesos de desarrollo curricular llevados a cabo en la fase de educación a distancia en la emergencia.**

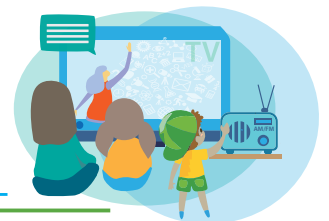
Como ya se planteara en todos los países de la región SICA, en particular en aquellos que cerraron sus establecimientos escolares, la pandemia dio un nuevo impulso a los procesos de desarrollo curricular. Principalmente, el impulso se puso en evidencia en la producción de recursos de enseñanza y materiales destinados a la modalidad educativa a distancia. En relación con este proceso y en función de los riesgos identificados se plantean las siguientes cuatro recomendaciones básicas.

- **Realizar una evaluación sistemática de los recursos y materiales producidos.**

Es tiempo de ir recabando información de modo sistemático que permita evaluar la pertinencia de los materiales producidos en función de sus diversos destinatarios y propósitos formativos. Puede que en el ritmo acelerado de la producción no se hayan podido atender criterios de pertinencia respecto no solo de sus destinatarios sino también respecto de los contenidos priorizados. Es probable que la urgencia no haya permitido hacer una prueba de los materiales antes de lanzarlos al sistema. Sea la estrategia metodológica que se adopte, la información aportada por esta evaluación debería permitir tomar decisiones respecto de los materiales para mantener su uso, introducir cambios para mejorarlos o discontinuar si fuera necesario. Una dimensión no debería estar ausente en esta evaluación, es la pedagógico-didáctica.

- **Diseñar prototipos de modelos de regímenes académicos que combinen actividades de aprendizaje en el hogar con actividades dentro del centro escolar**

Cada prototipo que se elabore debería poder responder a escenarios diferentes. Por ejemplo prototipo de estrategia institucional de enseñanza escolar combinada/híbrida para centros escolares urbanos que brindan educación media, para parvularios urbanos, para escuelas primarias rurales etc. El prototipo debiera elaborarse en función de las categorías de segmentación que cada país considere pertinente o que se acuerde de forma común entre los países de la región SICA.



La elaboración de cada prototipo supone a diseñar una nueva organización de la enseñanza escolar. Lo que implica entre otros aspectos:

- a. Diseñar como se va a distribuir el uso tiempo escolar. ¿Cuántas horas se destinará a enseñanza escolar? ¿Cuántos días al año? ¿Cómo se distribuirá el uso del tiempo en cada jornada escolar? ¿Cuántas horas por día se espera que se desarrollen actividades dentro del centro escolar cuántas horas en el hogar?
- b. ¿Cuánto tiempo se destinará al trabajo en cada área de saber?
- d. Diseñar qué tipo de actividades se van a desarrollar dentro del centro escolar y en el hogar y como se articularán esas actividades en trayectos enseñanza y de aprendizaje coherentes. En particular, cómo cuándo y dónde se plantearan las actividades destinadas a la evaluación (formativa y sumativa) de los aprendizajes logrados por el estudiantado.
- d. Diseñar el tipo de tareas que deberá llevar adelante el plantel docente y directivo en las instancias a distancia y en las presenciales.
- e. Diseñar qué apoyos requerirá la escuela en esta nueva estrategia.
- **Diseñar prototipos de unidades de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje que combinen actividades presenciales en el centro escolar con actividades a distancia**

Es probable que la gran diversidad de materiales producidos presente algunos puntos de superposición y baja articulación. El diseño de prototipos de unidades de aprendizaje que combinen alrededor de ciertos temas los saberes y competencias a formar, puede resultar una estrategia válida para combinar actividades a desarrollar en el hogar con actividades a desarrollar en la escuela. Independientemente del formato didáctico que adopten estas unidades de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo proyectos que promuevan la integración didáctica de diversas disciplinas, proyectos que respondan a temas y problemas de índole disciplinar, secuencias de clases para el aprendizaje de principios o conceptos disciplinares, secuencias de clases y actividades para el aprendizaje de competencias o habilidades, entre otros formatos posibles) ellas deben tomarse como un ejercicio para dar coherencia y articular los diversos recursos producidos en torno a la construcción de saberes relevantes. Cada unidad debe contar con un modelo de evaluación que indique cómo se evaluará, dónde se evaluará y a través de qué instrumento).

- **Evaluar los procedimientos de desarrollo curricular destinados a orientar la tarea de personal directivo y docentes**

La tarea de todo el personal directivo y docente en el futuro inmediato se verá complicada. Surgirán nuevos malestares, se generará incertidumbre, reacciones de rechazo. Resulta imprescindible simplificar los procesos de planeamiento didáctico. Las orientaciones que indiquen cómo tomar decisiones en el desarrollo curricular, las guías de procedimiento para organizar y gestionar la enseñanza necesitan hacerse lo más simples posibles y sobre todo





complementarse con soluciones prácticas que muestren, a modo de ejemplo, el tipo de tareas que se espera de ellos. Las unidades didácticas planteadas en el punto anterior son un tipo de soluciones prácticas a diseñar, pero, obviamente, puede haber otras.

Los desarrollos descritos en este documento indican que se ha comenzado a transitar un camino hacia una nueva organización institucional de la enseñanza escolar. Una visión muy sintética se ofrece en la Tabla 4, líneas adelante. Esta nueva organización se presenta como una oportunidad para lograr superar en el futuro los problemas pendientes de los sistemas educativos de la región. Podría pasar que la ilusión del cambio se desvanezca si la oportunidad que brinda la inclusión de la educación a distancia se desperdicia o peor aún si contribuye a profundizar la desigualdad educativa previa a la pandemia. Está en todos quienes tienen responsabilidad en la toma de decisiones de política educativa velar por que ello no ocurra.



Tabla 4: Síntesis de rasgos positivos, riesgos y recomendaciones planteadas en relación con los recursos producidos para atender la fase de educación a distancia.

Rasgos positivos de la fase de educación a distancia en la emergencia	Riesgos o efectos no deseados		Recomendaciones de política para el diseño de una nueva estrategia organizacional de la enseñanza escolar
<p>Enfoque integral para atender la población estudiantil en la oferta de educación a distancia.</p> <p>El fortalecimiento de la alianza entre escuela y familias/tutores.</p>	<p>Adjudicar al sistema educativo y a la educación escolar tareas y funciones que exceden su capacidad de acción.</p> <p>Adjudicar a las familias tareas para las que no está preparada o tareas que exceden al papel que deben desempeñar en la enseñanza escolar.</p>	<p>Recomendaciones asociadas al cambio de estrategia institucional de la educación escolar</p>	<p>Repensar el sentido social de la educación escolar y del sistema educativo.</p> <p>Identificar en qué aspectos se debe fortalecer al Estado para que pueda cumplir con su papel de sujeto jurídico garante del derecho a la educación escolar.</p> <p>Redefinir la relación institucional entre los diversos sectores de gobierno vinculados con la educación escolar.</p> <p>Evitar delegar en las familias la responsabilidad le cabe al Estado en la regulación y provisión de la oferta educativa.</p>
<p>La ampliación de los canales de comunicación entre diversos actores del sistema educativo</p>	<p>La incapacidad operativa del sistema educativo para responder a la demanda en tiempo y forma.</p>		<p>Reorganizar y fortalecer la red institucional y los recursos humanos destinados a identificar problemas y dar respuesta</p>
<p>La ampliación de los recursos y materiales de desarrollo curricular promovido desde los organismos de gobierno la educación pública.</p>	<p>Profundizar la desigualdad educativa ante la falta de conectividad</p> <p>Reproducir en diversos soportes la lógica de enseñanza tradicional desaprovechar la oportunidad de innovación.</p> <p>Burocratizar la enseñanza y complejizar sus procesos de planeamiento.</p>	<p>Recomendaciones referidas a los procesos de desarrollo curricular</p>	<p>Realizar una evaluación sistemática de los recursos y materiales producidos, en una muestra intencional de usuarios de los diversos materiales.</p> <p>Diseñar prototipos de modelos combinados /híbridos de regímenes académicos de enseñanza escolar.</p> <p>Diseñar prototipos de unidades de aprendizaje que combinen actividades presenciales en el centro escolar con actividades a distancia</p> <p>Evaluar los procedimientos de desarrollo curricular destinados a orientar la tarea de personal directivo y docentes</p>
<p>La colaboración de diversos actores e instituciones en los procesos de diseño y provisión de materiales y recursos de educación a distancia.</p>	<p>Mercantilizar la oferta educativa.</p> <p>Perder coherencia interna en la prosecución de propósitos formativos:</p>		<p>Regular la articulación entre Estado y empresas proveedoras de contenido educativo</p> <p>Fortalecer las capacidades nacionales/ regionales para el diseño y desarrollo de recursos de enseñanza y aprendizaje propios.</p>



Recomendación específica sobre el uso de las matrices de complementariedad⁹

Matrices de complementariedad

La reflexión conjunta de los técnicos ministeriales sobre la experiencia vivida en cada país llevó a concluir en la posibilidad de unir y complementar esfuerzos entre las instancias ministeriales, para lo cual se establecieron una serie de criterios. La riqueza pedagógica que ofrece el repositorio de recursos enlistados en un instrumento denominado Matrices de Complementariedad permite a especialistas y docentes apoyar los procesos educativos, sean estos a distancia (bajo el contexto actual), presenciales o mixtos, con los recursos propios o utilizando los de otro país.

Las Matrices de Complementariedad se visualizan como un mecanismo para compartir capacidades y potenciar el uso de los recursos educativos desarrollados, *“en el marco de la adecuación a la diversidad de visiones culturales que se reconocen en la región, incluyendo la diversidad lingüística”*, como lo establece el Plan de Contingencia en Educación de la región SICA. Bajo el amplio bagaje informativo que deriva de las Matrices de Complementariedad los Ministerios y Secretarías de educación pueden compartir estrategias, apoyar iniciativas. Los docentes pueden encontrar apoyos valiosos para su desempeño educativo, diversificando las posibilidades para desarrollar aprendizajes significativos, en especial bajo aquellas circunstancias donde el estudiante no pueda asistir presencialmente a la institución educativa. Incluso las familias pueden encontrar en este repositorio diversas alternativas para apoyar en mayor medida a sus hijos e hijas.

Las Matrices de Complementariedad, son una serie de 6 documentos, que enlistan todos aquellos recursos desarrollados por los países de la región (hasta inicios de agosto 2020), para apoyar las iniciativas o propuestas de atención de los procesos educativos durante la emergencia del COVID-19, bajo la modalidad de educación a distancia. Son los siguientes: (1) Matriz general programas de radio (ANEXO 13); (2) Matriz propuesta curricular Secundaria (ANEXO 14); (3) Matriz propuesta curricular Primera Infancia (ANEXO 15); (4) Matriz propuesta curricular primaria (ANEXO 16); Matriz propuesta televisiva Primera infancia - Primaria (ANEXO 17) y (6) Matriz propuesta televisiva Secundaria (ANEXO 18).

Los documentos se organizan por categoría específicas:

■ Propuesta curricular:

- ✓ En primera infancia.
- ✓ En primaria.
- ✓ En secundaria.

⁹ Esta sección es de autoría de Sirlene Chaves Vargas, Asesora nacional de educación, especialidad Artes, Plásticas. Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación. Costa Rica. Con la colaboración del Equipo Técnico Interministerial N° 2, nombrado en los Participantes en la elaboración del Plan de Contingencia (pág. 6).



■ **Programas televisivos:**

- ✓ En primera infancia y primaria.
- ✓ En secundaria.

■ **Programas de radio:**

- ✓ En primera infancia, primaria y secundaria.

La Matriz de Complementariedad para los programas de radio no registra toda la producción desarrollada hasta el día de hoy, al no estar estas aún hospedada en un repositorio de acceso libre.

En cada matriz el listado de recursos se presenta en tablas por país, bajo el siguiente orden; Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá. Las listas se estructuran por niveles educativos; según las terminologías utilizadas en cada país.

- **Primera infancia:** Educación inicial, Pre-escolar, Pre-Básica, Pre-Primaria, parvularia.
- **Primaria:** Primer grado, Segundo grado, Tercer grado, Cuarto grado, Quinto grado, Sexto grado.
- **Secundaria:** Séptimo-1° básica, Octavo-2° básica, Noveno-3° básica, Décimo-4° diversificado-Primer año bachillerato, Undécimo-5° diversificado, Duodécimo-Sexto diversificado-Segundo año bachillerato.

Así también, los recursos se ordenan primero por iniciativa curricular (en el caso de las propuestas curriculares), por modalidad educativa, por área curricular y (finalmente), por temática o contenido curricular (en aquellos recursos donde es posible consignar este dato).

Es importante señalar que, frente a la gran riqueza y oportunidad que ofrecen las Matrices de Complementariedad, podría maximizarse su utilidad y accesibilidad a nivel regional (y por qué no mundial), si se lograran hacer accesibles al público los programas de manera virtual, en lugar de registrarse solamente bajo la forma de un documento digitalizado, como está ahora. Su alojamiento en una página web permitiría utilizar funciones de búsqueda y acceso dinámico e intuitivo por categoría (curricular, televisiva, radio, otras), modalidad, área curricular o temática, mostrando al usuario las diversas opciones, de su interés, desarrolladas por cada uno de los Ministerios y Secretarías de Educación. Estos resultados de búsqueda enlazarían los recursos directamente a sus repositorios en los sitios y páginas web institucionales. De esta manera podría tener mayor beneficio e impacto para toda la comunidad educativa de la región SICA y del mundo.

Esta alternativa podría centralizarse dentro del sitio web de la CECC-SICA, apoyada con un enlace de acceso en cada uno de los portales educativos de los países de la región un enlace.



Criterios de complementariedad

Este repositorio evidencia el extraordinario esfuerzo por parte de cada uno de los funcionarios ministeriales, docentes y entidades aliadas para la planificación, producción e implementación de las estrategias de continuidad educativa bajo condiciones nunca antes vividas, la pandemia del Covid-19. Condiciones que limitaron significativamente el accionar de cada uno de los actores educativos, al enfrentar restricciones importantes para el desplazamiento físico, la permanencia en establecimientos, el trabajo presencial sincrónico y muchos otros, considerados hasta el inicio de este 2020, dentro de la normalidad.

La producción remite a productos o recursos educativos creados durante la emergencia sanitaria y el cierre de las instituciones educativas en la mayoría de los países, a excepción de Nicaragua; recursos desarrollados para atender los diversos contextos de acceso tecnológico y conectividad que presenta la población estudiantil. Sin embargo, es importante señalar que muchos de los recursos enlistados se elaboraron para ser entregados en formato impreso, algunos con un complemento digital.

Es claro que existen poblaciones estudiantiles fuera de la dinámica digital, por ello, las estrategias curriculares nacen para ser accesibles a través de recursos físicos, pero sin omitir las oportunidades que ofrece la virtualización (acceso público, libre, en cualquier momento y lugar), así como otros medios de difusión o comunicación como la televisión y la radio.

Posiblemente, algunos consideran que la diferencia entre los contextos regionales genera un distanciamiento de las formas o estructuras educativas desarrolladas en cada uno de nuestros países, sin embargo, la gran oportunidad que ofrece este repositorio deriva de esta diversidad.

Las posibilidades de complementariedad, se presentan en dos líneas: con procesos colaborativos entre los Ministerios y Secretarías de la región, y con procesos a lo interno de cada Ministerio para complementar o implementar esfuerzos a partir de las propuestas de los otros países.

Los países que han construido un material teórico de gran riqueza, en áreas curriculares como Matemáticas y Ciencias Naturales (cuya teoría no difiere), en contraste con aquellos cuyo enfoque de atención se encaminó más a la planificación de instrumentos de mediación, pueden complementarse significativamente al utilizar o considerar cada uno el material del otro, lo cual lograría maximizar la respuesta de docentes hacia poblaciones estudiantiles, en especial en aquellas modalidades donde deben considerarse mayores apoyos como la educación de adultos (modalidades flexibles), educación especial, alta dotación.

Con el conocimiento de las estructuras curriculares y de los materiales en este repositorio y un trabajo en conjunto, los Ministerios y Secretarías de Educación podrían apoyar la atención de las poblaciones estudiantiles migrantes, principalmente aquellas que realizan migraciones estacionarias. Al utilizar una documentación y materiales homologados entre países, podría disminuirse el contraste entre los centros educativos a los que acuden los niños, niñas y adolescentes migrantes, en especial en las zonas fronterizas.



Atendiendo a estas mismas poblaciones, existe muchas alternativas y oportunidades de aprendizaje en cada uno de los documentos enlistados en este repositorio, de manera que pueden considerarse para apoyar los aprendizajes de estos estudiantes, atendiendo sus necesidades específicas.

Considerar las experiencias en la implementación de estrategias mixtas, de manera que puedan integrarse a la dinámica educativa en aquellos países que no se ha desarrollado, ejemplo, complementar actividades de aprendizaje en las guías, cuadernos u otro apoyo textual con los espacios educativos televisivos y de radio, de manera que los estudiantes posean apoyos diferentes para lograr desarrollar sus tareas y por ende sus aprendizajes. De esta manera, se daría una mayor difusión de todas las estrategias de atención, al integrarlas los docentes en sus procesos educativos. Otra manera de maximizar el tiempo y los apoyos estudiantiles.

Por otro lado, el acervo educativo que significa esta matriz, permite a la comunidad en general el desarrollo de sus propios aprendizajes.

Para un docente en formación conocer y acceder a esta oferta le permitiría obtener una panorámica de los enfoques curriculares y didácticos propuestos por país, ante una educación a distancia, para la construcción de su propia identidad profesional. Le brinda información variada y relevante para generar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, con miras a desarrollar ambientes de aprendizaje dinámicos, flexibles, innovadores, considerando las necesidades educativas de sus estudiantes, pero además los contextos en los que estos se desarrollan.

Por lo tanto, es verdaderamente importante que las instituciones de educación superior, con la tarea de la formación inicial docente, conozcan de este repositorio con la intención de incluirlo dentro de sus propuestas metodológicas para lograr una propuesta integral, de manera que puedan enfrentar situaciones diversas con el ejercicio de su profesión.

Para los formadores de formadores, lo mismos docentes con la responsabilidad de formar a los educadores deben “echar mano” de este repositorio y analizar con sus docentes para la formulación de estrategias novedosas contextuales de manera que se fomente un aprendizaje contextualizado, oportuno, inclusive atendiendo las necesidades propias de cada estudiante.

Para los docentes en ejercicio, el 2020 será el año de la transformación, el año donde con grandes esfuerzos, redefinieron su rol como agentes facilitadores, formadores y motivadores del aprendizaje. De hoy en adelante, no es posible que un docente (en formación o ejercicio), pueda considerar únicamente los espacios presenciales como el medio para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje. Es más, se convierte en parte integral de su propia formación continua, experimental, vivencial accionar de manera que pueda atender a la población estudiantil desde diversos espacios; presenciales, virtuales, a distancia, para lograr que la educación no se detenga.

Para la población estudiante, quizá más acostumbrada a la diversidad cultural en la web, supone un bagaje de oportunidades para el autoaprendizaje, una variedad de alternativas para la comprensión de un enfoque o el desarrollo de una competencia o habilidad. Una aventura de aprendizaje para aquellos que superan los perfiles establecidos por edad.





4

Criterios e iniciativas compartidas para la continuidad de los aprendizajes y el retorno a clases en el marco de la Pandemia del COVID-19¹⁰

En este capítulo se describen las medidas de política educativa diseñadas por los países¹¹ de la región SICA para la reapertura segura de sus centros escolares en el marco de la Pandemia del COVID-19. El texto está organizado en 5 puntos. Los primeros tres tienen un carácter descriptivo y los otros dos son de índole propositiva.

El primer punto describe brevemente las medidas de política educativa adoptadas en los países para dar continuidad a la educación escolar en el marco del COVID-19. El segundo, describe de qué modo estaban pensando la reapertura de los centros escolares los países que habían tomado la decisión de cerrarlos. Ambos puntos se elaboraron a partir de información de base recolectada y organizada por el Equipo Técnico Interministerial conformado para el efecto. Es necesario señalar que la evolución de la pandemia y los cambios en las medidas sanitarias y educativas asociados a esa evolución, han permitido realizar una fotografía de la situación en el momento en que la información fue recolectada (junio 2020). Por ello es probable que algunas de las medidas en proceso de elaboración en cada país, ya se encuentren elaboradas y/o implementadas al momento que el lector tenga acceso a este documento.

En el tercer punto se describen sintéticamente los rasgos centrales de recomendaciones para la reapertura de las escuelas elaboradas en el plano internacional por diversos organismos. En este punto se comparan las medidas efectivamente diseñadas por los países con las medidas propuestas en las recomendaciones internacionales.

El cuarto punto es de índole propositiva y es el central en este acápite. El propósito no es elaborar un nuevo listado de recomendaciones que se sumen a las ya planteadas por diversos organismos internacionales, sino priorizar y reorganizar esas recomendaciones en función de criterios y acciones que resultan de central relevancia para un proceso de reapertura segura de los centros escolares. Por esta razón se demarcan tres criterios básicos a considerar en el diseño de ese proceso y en función de ellos se proponen algunas medidas claves para implementar, las cuales no tienen pretensión de exhaustividad. La intención es que esos criterios y medidas recomendadas se constituyan en una propuesta común, asumida por todos los países de la región SICA. Se enuncian, adicionalmente, dos desafíos que la implementación de esas medidas plantea a los sistemas educativos de la región, según las particularidades de cada uno de los países que la integran.

Finalmente, cierran el capítulo algunas reflexiones finales para promover el debate.



¹⁰ La autoría de este Capítulo es de Laura Fumagalli, Doctora en Ciencias Sociales. Buenos Aires-Argentina. Con la información y sistematizaciones iniciales del Equipo Técnico Interministerial N° 2, nombrado en los Participantes en la elaboración del Plan de Contingencia (pag. 6). Edición de Jorge Rivera Pizarro

¹¹ Belice no participó en el ejercicio

Respuesta educativa de la región SICA para dar continuidad a la educación escolar

El 11 de marzo de 2020, la OMS determinó en su evaluación que la propagación de enfermedad COVID-19 podía ser caracterizada como una pandemia.

A poco más de un mes de esa fecha, al momento en que la Secretaría Ejecutiva de la CECC comienza a recabar la información de base para este estudio, la totalidad de Ministerios de Educación de la región SICA se encontraban activos, diseñando e implementando diversas medidas que se encuadraban en la respuesta sanitaria global que cada país había adoptado frente al COVID-19.

Esa respuesta sanitaria fue diversa pues varió desde la declaración del estado excepcional de emergencia y el toque de queda a nivel nacional (República Dominicana) hasta la no declaración de la cuarentena (Nicaragua). En función de ello la totalidad de los países, con excepción de Nicaragua, tomó la decisión de cerrar los centros escolares y dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar con estrategias a distancia. Dos escenarios diferentes en los que, sin embargo, merecen señalarse dos aspectos comunes, ellos son: la cooperación en la planificación de la respuesta educativa ante la COVID-19 y la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la pandemia.

Planificación cooperativa

Cabe destacar que la respuesta educativa diseñada en la región SICA frente a la pandemia se enmarcó en procesos de planeamiento que implicaron cooperación de diversos sectores de gobierno y actores sociales dentro de cada país y, además, cooperación entre países.

Cada país elaboró su plan nacional mediante procesos de trabajo cooperativo interno. Nicaragua y Panamá elaboraron planes que contemplan las medidas a tomar en diferentes fases de respuesta educativa a la evolución de la COVID-19¹². Costa Rica, El Salvador, Guatemala, República Dominicana y Honduras elaboraron planes para atender de modo integral la coyuntura educativa. Estos se enmarcaron en la respuesta sanitaria global adoptada ante la COVID-19. Más allá del tipo de plan elaborado, en todos los países se constituyeron grupos de trabajo, los que, bajo diversas denominaciones (comité de crisis, mesas de trabajo, comisiones, consejos consultivos), se ocuparon de planificar la respuesta del sector educación frente COVID-19.

La conformación de esos grupos fue diversa (por lo general se incluyeron funcionarios de ministerios de educación y salud, representantes de organizaciones de la sociedad civil y de organismos internacionales). Todos ellos supusieron un abordaje cooperativo del planeamiento de la educación.

12 Nicaragua Estrategia Nacional del Subsistema de Educación Básica y Media para enfrentar el desafío de la pandemia COVID-19; en la que se establecieron cuatro etapas: 1. Educación preventiva para el cuidado de la salud en clases presenciales, 2. Educación no presencial con equidad e inclusión, 3. Mitigación del impacto en el regreso a clases y 4. Resiliencia. Panamá: plan "La Estrella de la Educación no se detiene". Esta plan diferencia tres fases: 1. Servicios educativos extracurriculares en el periodo de aislamiento; 2. Restablecimiento del año escolar 2020 de reapertura gradual de escuelas y 3. Año escolar 2021 post COVID-19 con escuelas abiertas sujeto a ajustes ante cualquier interrupción.



La característica cooperativa de la planificación se muestra, además, en el plan regional denominado **Plan de Contingencia en Educación para la región SICA ante la pandemia del COVID-19**, diseñado por mandato del Consejo de Ministros de modo intergubernamental por los países de la región SICA que integran la CECC. El Plan, que se contiene en el presente Informe, es un marco que permite abordar la particularidad de cada contexto nacional a la vez que cooperar en la resolución de problemas comunes. Los países elaboraron sus propios planes de acción para dar continuidad a la educación escolar a la luz de las orientaciones generales descritas en el plan intergubernamental.

La orientación de los procesos de educación escolar en el contexto de la pandemia

La totalidad de los países, tanto en el escenario de centros escolares abiertos (solo Nicaragua) como en la situación de centros cerrados, asumió una de las tareas centrales en la acción educativa escolar: la de brindar saberes confiables desde el punto de vista científico que posibilitaran cuidar y promover la salud, en los planos personal y colectivo.

Nicaragua produjo una serie de materiales sobre diversas cuestiones sanitarias para la enseñanza presencial en el contexto de la pandemia. Los demás países produjeron desarrollos curriculares para atender las necesidades de aprendizaje fuera de los centros escolares y también diversos materiales de divulgación que brindaron información sobre la COVID-19 y cómo prevenir su contagio. Las políticas educativas planificaron esa tarea de divulgación intentando llegar no solo al estudiantado sino también a la comunidad educativa en su conjunto.

En el escenario de cierre de los centros escolares, los países debieron tomar, con carácter urgente, una serie de medidas de índole curricular destinadas a dar continuidad a la educación de modo no presencial. Dos medidas merecen ser destacadas:

- **La priorización de los aprendizajes.** Existió consenso en la necesidad de centrar el esfuerzo en aprendizajes relevantes que pudieran ser enseñados y aprendidos en el contexto del cierre de escuelas. Todos los países contemplaron la elaboración de documentos orientadores sobre los aprendizajes a priorizar, tanto en el período de cierre de los centros escolares como en el de su reapertura. Algunos países (Costa Rica, El Salvador, Honduras) diseñaron procesos participativos de priorización que incluyeron la consulta a diversos actores y organizaciones sociales y su validación. Esos procesos se estaban llevando a cabo en el momento en que se recabó la información de base analizada en este documento. (ANEXO 19).
- **Las orientaciones para la evaluación de los procesos de aprendizaje.** Para el periodo de cierre de centros escolares la totalidad de los países planteaba la conveniencia de implementar evaluaciones de tipo formativo (evaluaciones de proceso) que fortalecieran la orientación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje no presencial. En algunos países se prescribía no aplicar pruebas o exámenes durante el periodo de aprendizaje fuera del contexto escolar.



La breve descripción hasta aquí presentada permite contextualizar las medidas de política educativa que estaban diseñando los países que habían cerrado sus centros escolares para el momento de su reapertura.

Medidas de política educativa diseñadas en la región SICA para la reapertura de los centros escolares

Cuando se recabó la información analizada en este informe, la prioridad de todos los países que habían cerrado los centros escolares era darle continuidad a la educación escolar través de estrategias de educación a distancia. Una tarea ardua y compleja desde el punto de vista conceptual y operativo. Por esta razón, pero también por lo incierto de la evolución de la pandemia, las decisiones vinculadas con la reapertura de los centros escolares se ubicaban en un horizonte lejano.

La incertidumbre para la toma de decisiones en el plano de las políticas públicas puede considerarse una constante. Se presentó en los países que habían diseñado planes nacionales globales con diferentes fases o etapas de respuesta educativa a la COVID-19 y, también, en aquellos que planificaron acciones estratégicas integrales para atender la coyuntura. En los primeros, se planteaba que las etapas o fases que los integraban eran escenarios hipotéticos sujetos a cambio.

No obstante, las medidas para la reapertura de los centros escolares comenzaron a pensarse de modo simultáneo al cierre de escuelas. Incluso Nicaragua, en donde permanecieron abiertas, discriminaba en su plan de acción una fase de reapertura diseñada ante la posibilidad de tener que cerrar sus escuelas en algún momento.

Las estrategias para la apertura estaban definidas de modo incipiente por las razones ya indicadas, pero en todos los casos se pensaba en diseñar un proceso de reapertura que fuera seguro desde el punto de vista sanitario.

En el conjunto de medidas diseñadas es posible distinguir algunos aspectos comunes relacionados con los procesos de planeamiento y las orientaciones de organización y administración escolar.

a. Sobre el planeamiento de la reapertura de centros escolares

En relación con los procesos de planeamiento se identifican tres rasgos comunes:

- **La conformación de comisiones de trabajo para diseñar el proceso de reapertura de los centros escolares:** La casi totalidad de los ministerios de educación encaró la planificación de la reapertura de los centros escolares a partir del establecimiento de comisiones y/o equipos de trabajo que abordaron la necesaria relación entre aspectos sanitarios y educativos (ANEXO 20)
- **La reapertura escalonada de escuelas según criterios preponderantemente sanitarios:** La totalidad de los países planteaba un escenario de reapertura escalonada en el tiempo que tomara en consideración, en primera instancia, el nivel de contagios



y circulación del virus en la localidad en que se situaba cada centro educativo, y la disponibilidad de servicio de agua en el centro escolar (ANEXO 21).

- **La regulación de la apertura mediante el empleo de protocolos de seguridad sanitaria:** La seguridad sanitaria se planteaba en la totalidad de los países como criterio rector para decidir la reapertura escalonada de los centros escolares. Por ello, la reapertura era pensada en todos los casos bajo la regulación de protocolos y materiales de orientación destinados a garantizar un retorno seguro desde el punto de vista sanitario. En algunos países se encontraban redactados, pero en la mayoría de los casos, los protocolos para el regreso a las aulas se hallaban en proceso de elaboración y con diferentes estados de avance. (ANEXO 21). No obstante, según la información aportada por los Ministerios en todos los casos los documentos abordaban tres tipos de aspectos: pautas de bioseguridad, pautas para dar continuidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y pautas para contención psicosocial destinadas a atender el impacto de la pandemia en diferentes actores que integran la comunidad educativa de cada centro escolar.

b. Sobre las orientaciones para la organización de la oferta de educación escolar en el momento de reapertura de centros escolares

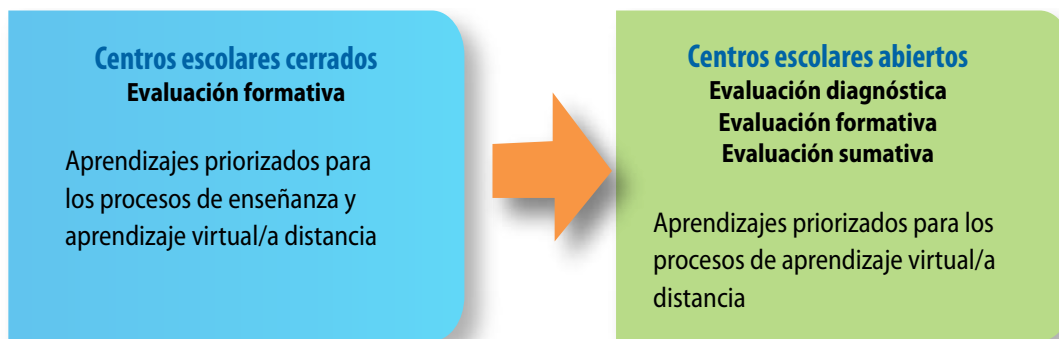
La reapertura de los centros escolares en condiciones sanitarias seguras, tal como estaba siendo diseñada, implicaría una serie de cambios importantes en las pautas de organización y administración de la educación escolar.

En relación con estas pautas se hallaban en proceso de discusión dos cuestiones centrales que impactan en el régimen académico de la enseñanza. Ellas son:

- **El establecimiento de un régimen académico que combina actividades de enseñanza y aprendizaje presenciales con actividades en entornos virtuales y/o a distancia:** Esta modalidad mixta para enseñanza escolar, se presentaba como una estrategia de atención a la coyuntura, necesaria para atender a la emergencia. La combinación de ambos tipos de actividades en una estrategia resultaba una medida pertinente y necesaria para garantizar el acceso a la educación escolar en el marco de las pautas especificadas en los protocolos de reapertura de los centros escolares. En particular las pautas referidas al distanciamiento social y a la reducción del número de estudiantes en los salones de clase.
- **La realización de una evaluación diagnóstica para adecuar la enseñanza a los aprendizajes efectivamente logrados durante el cierre de los centros escolares:** Tal como ya se señaló, los países plantearon procesos de priorización de aprendizajes para focalizar la enseñanza durante periodo de cierre de los centros

Para la reapertura se pensaba aplicar una evaluación diagnóstica que permitiera constatar los aprendizajes llevados a cabo fuera de las escuelas. El conocimiento aportado por el diagnóstico permitiría en cada docente elaborar una estrategia de enseñanza pertinente para el logro de los aprendizajes priorizados. (Figura 1).



Figura 1: Evaluación en contextos de cierre y reapertura de centro


Estas tareas de evaluación y adecuación de la enseñanza estarían a cargo de los equipos docentes integrantes de cada centro escolar (ANEXO 22)

- La revisión de los criterios para la promoción y la extensión del calendario escolar:** Con excepción de Nicaragua, que mantenía abiertas sus escuelas, el resto de los países estaban analizando si sería necesario introducir cambios tanto en las normas que regulan la promoción de grado y/o nivel educativo, así como la posibilidad de extender la duración del curso lectivo 2020 (ANEXO 23).

Recomendaciones internacionales para la reapertura de las escuelas

Ante la crisis planteada a los sistemas educativos por la evolución de pandemia y, sobre todo, ante la urgencia de tomar decisiones en un contexto de incertidumbre inédito a nivel mundial, diversas organizaciones internacionales han planteado pautas y orientaciones para poder garantizar la continuidad educativa en un contexto generalizado de cierre total o localizado de los establecimientos escolares.

En este documento se han tomado tres fuentes documentales básicas para sintetizar el tipo de recomendaciones que se están planteando en el plano internacional para la reapertura de las escuelas. Esas fuentes son:

1. El documento **Marcopara la reapertura de las escuelas**, elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa Mundial de Alimentos (PMA) y el Banco Mundial en el contexto de la alianza denominada Coalición Mundial para la Educación.
2. El documento Estrategias de reapertura de escuelas durante COVID-19 elaborado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) publicado en 2020.
3. El texto de Reimers F.M. & Schleicher, A. (2020): *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*, divulgado en versión preliminar por la OCDE. El libro contiene un informe de la encuesta realizada a los sistemas



educativos de 59 países sobre las estrategias para la continuidad de la educación, en el marco de la pandemia COVID-19. Solamente participaron en la encuesta 2 países de la región SICA: República Dominicana y Costa Rica.

Los documentos consultados exponen las miradas particulares de los diferentes organismos que los han elaborado. Miradas referidas entre otros aspectos a:

- El papel social que le otorgan a la educación escolar.
- Los roles que le adjudican al Estado, a las organizaciones de la sociedad civil y a las empresas en el diseño y la implementación de políticas educativas.
- La imagen que tienen sobre cómo deberían cambiar los procesos de educación escolar en el contexto de la pandemia COVID-19.
- El papel que los organismos de gobierno, la escuelas, los docentes y los directivos deberían desempeñar en la innovación y el cambio educativo.
- Los propósitos y contenidos centrales de la educación: qué se debe enseñar en las escuelas e incluso cómo habría que hacerlo.

Esas miradas particulares, no siempre coincidentes, constituyen tomas de posición desde las cuales realizan las recomendaciones para darle continuidad a la educación escolar en el contexto de la pandemia: en el período de cierre de los centros escolares y en el momento de su reapertura.

Breve descripción de algunas de las recomendaciones internacionales

- **Recomendaciones del Documento *Marco para la reapertura de las escuelas***, elaborado por la Coalición Mundial para la Educación (UNESCO, UNICEF, PMA y Banco Mundial).

En este documento se plantea que la reapertura de los centros escolares debe hacerse en condiciones de seguridad y en el marco de la respuesta sanitaria global que cada país ha adoptado frente a la enfermedad COVID-19, adoptando todas las medidas razonables para proteger a los estudiantes, el personal, los docentes y sus familias.

Brinda una serie de recomendaciones para tomar decisiones en tres momentos clave: antes de la reapertura de las escuelas, durante en proceso de reapertura y una vez reabiertas las escuelas. Plantea cuatro dimensiones clave a considerar en cada fase: operaciones seguras, atención especial al aprendizaje, bienestar y protección, beneficiar a los más marginados (ANEXO 19).

El documento insta a los gobiernos a diseñar políticas específicas para reconsiderar las cuestiones referidas al financiamiento necesario para implementarlas.



Con respecto el momento en que los centros escolares hayan sido reabiertos el documento señala aspectos a tener en cuenta en relación con las cuatro dimensiones ya descritas, como se aprecia en la Tabla 5.

Tabla 5

Recomendaciones de UNESCO, UNICEF, PMA y Banco Mundial para el momento de reapertura según dimensiones a considerar.

Dimensiones	Recomendaciones
<p>Operaciones seguras</p>	<p>Elaborar un modelo de decisión para volver a cerrar y a abrir las escuelas en caso de que la transmisión resurja en la comunidad.</p> <p>Hacer hincapié en el cambio de comportamiento para aumentar tanto la intensidad como la frecuencia de las labores de limpieza y desinfección, y para mejorar las prácticas de gestión de los desechos.</p> <p>Promover el uso de desinfectante para manos y, cuando las autoridades nacionales lo recomienden, insistir en la importancia de utilizar correctamente las mascarillas de tela. La información sobre la higiene debe estar ampliamente disponible y accesible; por lo tanto, debe ofrecerse en braille, en los idiomas de las minorías y en un lenguaje que los niños entiendan fácilmente.</p>
<p>Atención especial al aprendizaje</p>	<p>Incrementar las inversiones en la enseñanza a distancia para (1) prepararse para futuros cierres de las escuelas, (2) reforzar la enseñanza y el aprendizaje durante los cierres de las escuelas, (3) complementar las horas de instrucción con un modelo combinado que permita a las escuelas funcionar con horarios parciales o adaptados según las necesidades. Incluir un aumento de la financiación para la formación de los docentes y el fomento de su capacidad.</p> <p>Pensar en la posibilidad de eximir a los alumnos de los exámenes menos importantes, como los que se utilizan para tomar decisiones sobre promoción al siguiente grado escolar, a fin de que los recursos se destinen a lograr que los exámenes de importancia crucial (como los que se usan para la graduación de secundaria y el ingreso a la universidad) se realicen de manera válida, confiable y equitativa, con la debida consideración al distanciamiento físico y a otros requisitos en materia de salud. Considerar la promoción universal siempre que sea posible, y evaluar los niveles de aprendizaje de los estudiantes después del cierre de las escuelas para orientar las actividades de recuperación.</p> <p>Poner en práctica métodos innovadores de apoyo a los docentes, como desarrollo profesional en línea y coaching, y recurrir a mentores para ampliar más rápidamente la escala de las actividades dirigidas a fomentar la capacidad. Esta preparación y el fomento de las competencias se pueden integrar en la capacitación formal previa al empleo y también durante el empleo</p>

Continúa página siguiente



Dimensiones	Recomendaciones
<p>Bienestar y protección</p>	<p>Intercambiar información clara, concisa y correcta sobre la COVID-19, regular los mensajes sobre el temor y la ansiedad que provoca, y promover las estrategias de autocuidado no solo entre los estudiantes y sus familias, sino también entre los docentes y demás personal escolar.</p> <p>Revisar y fortalecer los sistemas de remisión, particularmente para los casos graves. Asegurarse de que los proveedores estén enterados de la existencia de otros servicios de atención, como los de remisión por violencia de género, los de protección contra la explotación y los abusos sexuales, y los de salud sexual y reproductiva.</p>
<p>Beneficiar a los más marginados</p>	<p>Priorizar la financiación para atender las necesidades que conlleva la recuperación, sobre todo para los estudiantes desfavorecidos. Una forma de hacerlo es suspender o modificar temporalmente los elementos basados en el rendimiento de la financiación per cápita, lo que puede asegurar la continuidad de la financiación y evitar las reducciones derivadas del incumplimiento o la falta de resultados.</p> <p>Garantizar el acceso de las personas con discapacidad a materiales, plataformas, información, servicios e instalaciones para el aprendizaje. La información y las comunicaciones sobre salud pública deben estar disponibles en múltiples formatos de fácil acceso, incluso para las personas con discapacidades auditivas o visuales. Es preciso llevar a cabo modificaciones para garantizar el acceso a los servicios de agua, saneamiento e higiene. Se deben elaborar planes para no interrumpir los servicios de asistencia en caso de que las escuelas se vuelvan a cerrar.</p>

Fuente : Elaboración propia. *Marco para la reapertura de las escuelas* op cit.

■ **Recomendaciones del documento Estrategias de reapertura de escuelas durante COVID-19** elaborado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), *publicado en 2020.*

El documento brinda pautas sanitarias para la reapertura segura de los centros escolares organizadas alrededor de cuatro grandes recomendaciones: asegurar el distanciamiento social, mantener las escuelas limpias y desinfectadas, asegurar que los alumnos y docentes lleguen y se mantengan saludables en la escuela y asegurar acceso a sitios de lavado de manos.



Tabla 6

Aspectos considerados por el BID para la reapertura segura de las escuelas

Recomendación general	Recomendaciones particulares
<p>Asegurar el distanciamiento social</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reapertura gradual o escalonada de los centros educativos. 2. Escalonar los horarios de llegada y salida de la escuela 3. Aumentar el espacio entre escritorios 4. Cancelar actividades y clases grupales 5. Evitar juntar estudiantes en áreas comunes 6. Restringir el aglutinamiento en los pasillos y baños, 7. Disminuir el número de niños que usan al mismo tiempo el transporte escolar 8. Reducir la congestión en la oficina de salud 9. Organizar la distribución de los programas de alimentación 10. Limitar las visitas no esenciales.
<p>Mantener las escuelas limpias y desinfectadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Limpiar y desinfectar profundamente los centros educativos antes del retorno 2. Intensificar la limpieza y desinfección rutinaria 3. Aumentar la cantidad de personal de limpieza disponible en las escuelas 4. Usar ventilación natural o equipos de aire acondicionado que inyecten aire del exterior 5. Establecer un protocolo en el caso que se detecte un caso de COVID positivo en la comunidad escolar.

Continúa página siguiente



Recomendación general	Recomendaciones particulares
<p>Asegurar que los alumnos y docentes lleguen y se mantengan saludables en la escuela</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Requerir que los alumnos y docentes que no se sienten bien se quedan en casa, 2. Establecer rutinas de lavado de mano frecuente. 3. Adoptar políticas flexibles de asistencia y licencias por enfermedad 4. Definir protocolos de respuesta ante estudiantes o docentes que se comienzan a sentir mal en la escuela 5. Fomentar el uso de mascarillas entre alumnos y docentes. 6. Mantener comunicación regular con estudiantes y sus familias
<p>Asegurar acceso a sitios de lavado de manos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificar las condiciones iniciales de infraestructura y habilitación para el reinicio de las clases, en particular, mapear el acceso a lavamanos en las escuelas 2. Realizar el acondicionamiento de la infraestructura para asegurar condiciones mínimas de saneamiento en la escuela, en especial para el lavado de manos. 3. Contar con agua suficiente que permita el lavado de manos. 4. Acceso a jabón para lavarse las manos.

El documento elaborado por el BID tiene una pretensión holística pues brinda recomendaciones para diversos momentos de respuesta educativa a la pandemia. Algunas de esas recomendaciones aluden puntualmente a la reapertura de las escuelas.

■ **Recomendaciones del documento *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19 pandemic is changing education.***

Este texto plantea 15 acciones para repensar la oferta escolar en el marco de la pandemia. Nótese que el eje está puesto en brindar recomendaciones que permitan repensar la escolaridad y promover cambios en los modelos vigentes. Desde ese propósito, las propuestas aluden a diversos aspectos que los autores consideran deben ser abordados. En el cuadro 3 (de elaboración propia) las propuestas se presentan traducidas al español, sintetizadas y reordenadas a los fines comunicacionales.

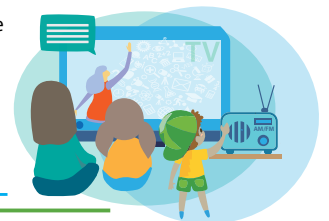


Tabla 7

Propuestas para repensar la oferta escolar en la reapertura de las escuelas

Sobre el planeamiento de la oferta educativa	<p>Preparar el sistema para el cambio. Desarrollar en distintos niveles de gobierno y en las escuelas, estrategias de continuidad educativa que se puedan ajustar rápidamente y que tengan estrechos canales de retroalimentación de ida y vuelta con los estudiantes, los educadores y las sociedades que los rodean.</p>
	<p>Aprender de la primera fase de la pandemia. Identificar las deficiencias, desafíos, necesidades, así como los aspectos positivos de la primera etapa. En función de ello desarrollar un plan de contingencia para seguir aprendiendo de forma remota.</p>
	<p>Equilibrar la autonomía de las escuelas con el apoyo externo. Las capacidades propias de las escuelas deben fomentarse en la mayor medida posible, proporcionando apoyo según lo soliciten y necesiten. Algunas requerirán más orientación y apoyo de las autoridades educativas. Las acciones que están fuera del alcance de las escuelas, por ejemplo, el establecimiento de asociaciones con empresas de tecnología o telecomunicaciones, donde el gobierno puede desempeñar un papel de facilitación importante. Hay acciones, tales como decidir si es seguro para todos los estudiantes asistir a la escuela todos los días o cómo usar el transporte escolar, en las cuales los directores y maestros están en mejores condiciones en las escuelas para tomar las decisiones que más convenientes para los estudiantes.</p>
	<p>Desarrollar un sistema de comunicación eficaz. La comunicación de la estrategia entre todas las partes interesadas en las escuelas, siempre importante, se ha vuelto fundamental para asegurar la coherencia de un ecosistema de aprendizaje semipresencial ampliado que incluya no sólo a los estudiantes, profesores y personal, sino también a los padres y otros miembros de la comunidad. La tecnología ofrece posibilidades extraordinarias de formas de comunicación más inclusivas, participativas e interactivas que las que normalmente se despliegan en las escuelas y los sistemas. Aprender a usarlos eficazmente debe ser parte integral del desarrollo esencial del liderazgo para gestionar la crisis actual de adaptación.</p>
	<p>Dejar surgir la innovación para fomentar la innovación. Los líderes deben contar con claridad estratégica de objetivos y una gran flexibilidad en los medios para lograrlos. Los líderes educativos deben tomar pronto decisiones de manera rápida y oportuna sobre las opciones para el próximo año, en aras de tener el tiempo necesario para desarrollar enfoques educativos que están en curso como el aprendizaje remoto y en línea, en lugar de sólo intentar reproducir el modelo cara a cara en un modelo a distancia.</p>
<p>Movilizar recursos. La pandemia ha tenido un importante impacto financiero en las sociedades y se espera que sobrevenga un período de austeridad financiera inmediata, que permita absorber los costos incurridos al hacer frente a la emergencia sanitaria. La educación debe ser una prioridad como inversión durante las secuelas inmediatas de la pandemia. Sobre todo si se pretende rediseñar la oferta educativa para que sea más eficaz en preparar a los estudiantes con las habilidades esenciales que requieren para inventar el futuro.</p>	
Funcionamiento seguro de los centros escolares	<p>Desarrollar protocolos para mantener el distanciamiento físico en las escuelas y en las actividades escolares y desarrollar la capacidad para implementarlas. Seguir las directrices de las autoridades de salud pública. La implementación de las mismas requerirá un proceso de diseño para responder a las condiciones de cada escuela. Este proceso de diseño basado en la escuela debe incluir el desarrollo profesional para todo el personal, y para los estudiantes y los padres.</p>

Continúa página siguiente



Apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares

Fortalecer un ecosistema de aprendizaje ampliado. La educación durante la primera fase de la pandemia fue posible en la medida en que el aprendizaje remoto era posible y los entornos domésticos estaban listos para servir como entornos de aprendizaje. Para ello se requirieron nuevas alianzas y asociaciones, por ejemplo, con empresas de tecnología y telecomunicaciones, con emisoras de radio y televisión

Crear un sistema de entrega eficaz de los recursos para el aprendizaje remoto. Las estrategias para la continuidad de la educación implementadas en muchas jurisdicciones revelaron deficiencias e inequidades significativas en el acceso a la tecnología y las habilidades para utilizarlas.

Desarrollar la capacidad de aprendizaje semipresencial que incluya el aprendizaje y la enseñanza presenciales en las escuelas. Estos enfoques deben lograr un equilibrio adecuado entre las normas y directrices y la capacidad de respuesta a las condiciones locales en las escuelas y comunidades. Es probable que una proporción importante del tiempo de aprendizaje tenga que mantenerse en línea, dependiendo cada vez más del aprendizaje autónomo.

Evaluar las necesidades y los resultados de los estudiantes. Es esencial evaluar dónde están académicamente los estudiantes y cuáles son sus necesidades emocionales. Muchos de ellos habrán experimentado traumas como resultado del impacto de la pandemia en ellos o en sus familias. Esta evaluación debe tomar especialmente nota de los estudiantes que no se vuelven a comprometer con la escuela, que no regresan o que regresan pero que estaban muy mínimamente comprometidos con el trabajo escolar durante la pandemia. Será esencial desarrollar estrategias individualizadas para mantener la participación de esos estudiantes y sus familias.

Recuperar las pérdidas de aprendizaje. La mayoría de los estudiantes no pudieron aprender lo que el plan de estudios esperaba que aprendieran durante la primera fase de la pandemia. Se necesitará tiempo de aprendizaje adicional para minimizar el impacto a largo plazo de esas pérdidas. Crear oportunidades de aprendizaje ampliadas podría implicar extender la duración del día escolar, ampliar el número de días de instrucción por semana o trabajar durante el verano y otras vacaciones escolares.

Reequilibrar el plan de estudios. Las escuelas serán entornos más restringidos de lo que normalmente son, aumentando la cantidad de tiempo necesario para el lavado de manos y la higiene, por ejemplo, reduciendo la posibilidad de trabajo colaborativo, deportes u otras actividades extracurriculares que requieren un contacto físico cercano en los demás. Esto requerirá rediseñar el aprendizaje y la enseñanza con el fin de proporcionar a los estudiantes las mejores oportunidades posibles de aprender, haciendo un uso óptimo de cada uno de los elementos de los nuevos ecosistemas de aprendizaje semipresencial. El ejercicio de reequilibrar el plan de estudios debe comenzar con una perspectiva desde los niños sobre las competencias esenciales que los estudiantes necesitan, incluyendo los dominios cognitivos, sociales y emocionales.

Continúa página siguiente



Apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares	<p>Construir capacidad para liderar de manera adaptativa y apoyar la innovación. Las asociaciones de directores, de supervisores escolares, escuelas de educación en universidades y organizaciones que se centran en el desarrollo profesional pueden desempeñar un papel fundamental en la creación de la infraestructura de desarrollo del liderazgo futuro.</p>
	<p>Sostener y profundizar el desarrollo profesional del profesorado. Para que sea una parte integral de la organización del trabajo en la educación y asegurar que el profesorado tenga una comprensión profunda del plan de estudios como producto, como proceso de diseño. Averiguar qué enfoques pedagógicos funcionan mejor en qué contextos lleva tiempo, una inversión en investigación y colaboración para que las buenas ideas se propaguen y se generalicen a través del sistema escolar. Lograr eso requerirá un cambio importante de la actual organización de trabajo masivo al estilo industrial a una organización más profesional del trabajo de los profesores y directivos escolares, en la que normas profesionales de control sustituyan a las formas de control burocráticas y administrativas</p>

La reapertura de las escuelas en la región SICA

Aspectos en consideración

Según la información recabada los países del SICA que integran la CECC están diseñando la reapertura de sus centros tomando en consideración gran parte de las recomendaciones internacionales. La influencia de esas recomendaciones se percibe en algunos aspectos centrales.

Tabla 8

Aspectos comunes tomados de las recomendaciones internacionales

Aspecto	Tratamiento en fuentes
La reapertura segura de los establecimientos y el empleo de protocolos que describen pautas de comportamiento acordadas con las autoridades sanitarias.	Recomendación presente en todos los documentos analizados
La reapertura escalonada de escuelas, niveles, grupos de alumnos, etc. para cumplir con el distanciamiento social	Recomendación presente en todos los documentos analizados
El desarrollo de una estrategia de enseñanza que combine actividades de aprendizaje dentro del centro escolar con actividades fuera del centro en el hogar de cada estudiante.	Recomendación presente en todos los documentos analizados
El desarrollo de una evaluación de los aprendizajes logrados en la fase de cierre de establecimientos para darle continuidad en el momento de apertura.	Recomendación presente en todos los documentos analizados
El desarrollo de sistemas de comunicación entre familias, escuela y organismos de gobierno a cargo de la gestión de los centros escolares.	Recomendación presente en todos los documentos analizados



La información recolectada no permite conocer cómo están pensando resolver los países otros 3 aspectos claves enunciados en las recomendaciones

1. La necesidad de obtener los recursos financieros para darle prioridad al tema educativo en un contexto de caída de la actividad económica
2. La necesidad de fortalecer los sistemas de información para la gestión de los centros escolares
3. La necesidad de atender de modo prioritario a los grupos más marginados

Es probable que en el momento actual algunos de estos aspectos hayan sido considerados en los planes de acción que cada país ha diseñado.

Lo que se puede concluir es que los planes que los países están desarrollando para organizar la respuesta educativa frente a la pandemia, en general, están alineados con pautas promovidas desde diversos organismos. El problema no son los planes, sino la posibilidad real de ponerlos en acción en los contextos particulares de cada país. Son planes ambiciosos que plantean diferentes desafíos.

La dificultad de diseñar estrategias comunes

La reapertura de los centros escolares presenta, en el plano internacional, numerosas diferencias entre regiones, países e incluso dentro de cada país. Esas diferencias se explican por múltiples aspectos. Al menos dos, resultan centrales, ellos son: la evolución de la pandemia en cada territorio y la situación organizacional y operativa del sistema educativo de cada país.

Con respecto a **la evolución de la pandemia**, la información aportada por la OMS 2020 pone en evidencia una gran diversidad de situaciones. La situación no solo es diversa sino cambiante en cuanto a cantidad de infectados, cantidad de muertos y cantidad de recuperados. (ver WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard ver en <https://COVID-19.who.int/>)

El impacto de la Pandemia COVID-19 en cada país pareciera asociarse, entre otros factores, a las medidas de política sanitaria adoptadas, al momento en que fueron tomadas y también a la situación sanitaria preexistente. Si algo se puede señalar es que esa evolución evidencia avances y retrocesos, que las medidas de política sanitaria diseñadas e implementadas a nivel mundial y en cada país han sido, y siguen siendo, necesariamente cambiantes pues la batalla contra el virus aún no está ganada en ningún lugar del mundo.

En ese contexto, el regreso a las actividades presenciales en los centros escolares está fuertemente ligado a la respuesta sanitaria global que cada país adopta frente al COVID-19 según la fase sanitaria en que la enfermedad se encuentre. Sin embargo, frente a una misma fase sanitaria los países han diseñado diferentes respuestas para mitigar la expansión del virus. El impacto de esas respuestas se expresan en la cantidad de infectados y fallecidos de público conocimiento (ver WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard ver en <https://COVID-19.who.int/>)



El otro aspecto clave para diseñar estrategias de retorno a los centros escolares refiere a la situación organizacional y operativa de los sistemas educativos en cada país. Diversos aspectos entre ellos los de índole cultural, económica, política, histórica y pedagógica inciden en la configuración de los rasgos organizacionales y operativos que caracterizan a los sistemas educativos. No se trata solo de regresar a los centros escolares en general, sino de regresar a los diferentes tipos de escuelas de los diferentes sistemas educativos que existen en el planeta. Huelga decir que las estrategias implementadas para la reapertura de los centros escolares en países de renta media alta serán bastante diferentes las que se puedan implementar en regiones pobres o profundamente desiguales como es el caso de América Latina.

Lo planteado hasta aquí advierte sobre la dificultad para diseñar estrategias comunes y/o momentos sincrónicos en la reapertura de escuelas. El mapa mundial de cierre y la reapertura de escuelas da cuenta de la diversidad de situaciones. Su seguimiento en el tiempo muestra, asimismo, cuan cambiantes son esos procesos no solo a nivel mundial sino en cada país. (Ver Impacto de la COVID-19 en la educación. Seguimiento mundial de los cierres de escuelas por COVID-19). Disponible en <https://es.unesco.org/COVID-19/educationresponse>

Abrir o cerrar: una decisión gubernamental

Los organismos internacionales plantean que no hay pruebas concluyentes sobre los riesgos de infección y de ampliación de la circulación del virus, asociados a la reapertura de los centros escolares. Por ello mantenerlos cerrados o reabrirlos es una disyuntiva de difícil resolución.

Más allá de cuán participativo y validado sea el planeamiento de la reapertura, la responsabilidad por esa medida y sus consecuencias no es delegable: es propia de los organismos de gobierno del Estado pues son ellos los sujetos jurídicos garantes del ejercicio pleno del derecho a la educación y en este caso también a la salud de la población. Son ellos quienes deben velar por el bien común.

Es altamente probable que la decisión de reabrir o no reabrir los centros en un contexto de incertidumbre como el actual, sea guiada por un interrogante que circulará en la intimidad de los equipos de gobierno. ¿Cuál es el mal menor? ¿Reabrir los centros sin tener prueba concluyente de que esa medida no será riesgosa para la infección de las personas que a ella asisten y para la propagación del virus en su comunidad? O en su defecto, mantener los centros escolares cerrados con las consecuencias negativas que esa medida probablemente tenga en la inclusión de niños, niñas y jóvenes en la escolaridad. Estos interrogantes tendrán una respuesta particular en cada país y se replantearán en el interior de cada Estado en cada nivel de gobierno y en cada uno de los centros escolares que integran su sistema educativo.

Sea cual sea la respuesta, en algún momento los centros escolares se reabrirán. Si esa reapertura se llevara a cabo antes de que exista una vacuna *accesible a todos* para prevenir el contagio de la enfermedad COVID-19 para velar por un proceso seguro se pueden considerar tres criterios básicos y una serie de medidas de intervención asociadas a cada uno de esos criterios.

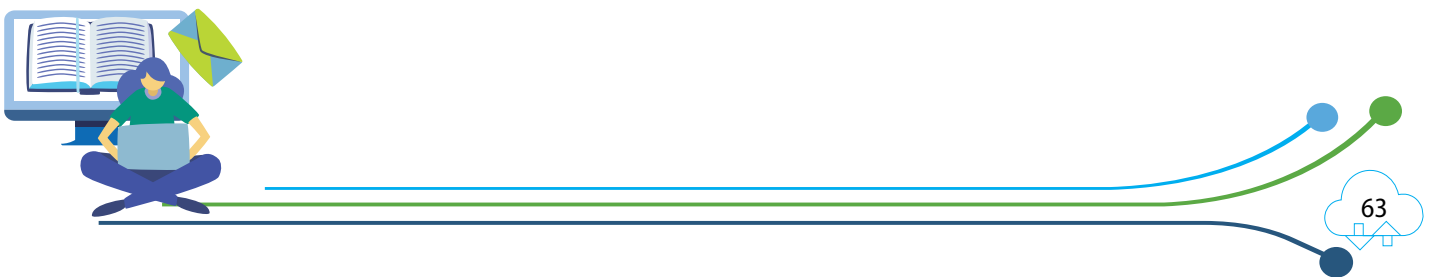


Criterios y recomendaciones de política comunes a los países de la CECC para la reapertura de los centros escolares

Criterio 1: La situación epidemiológica y las medidas a tomar

La reapertura de los centros escolares es una medida que no puede ni debería ser tomada solo desde el sector educativo. Se requiere de un trabajo conjunto con la autoridad sanitaria nacional que es quien brindará la información necesaria para tomar la decisión de reabrir los centros escolares o mantenerlos cerrados. Dos recomendaciones se describen en relación con este criterio

- **Atender a las decisiones que adoptará el Ministerio de Salud de cada país para la reapertura de los centros y encuadrar en ellas las acciones organizativas pertinentes, sea de reapertura total o parcial, sincrónica o escalonada de los centros.** Esa respuesta no es de incumbencia del sistema educativo, es de índole sanitaria. Es el marco que delimita que tipo de medidas puede tomar el sector educativo.
- **Considerar el nivel de circulación del virus en el territorio donde se encuentre ubicado el centro escolar:** Esta información será brindada por el sector salud. La información de índole epidemiológica constituirá el primer filtro para decidir la reapertura total o parcial sincrónica o escalonada de los centros.
- **Escalonar la apertura de los centros escolares según criterios epidemiológicos:** de acuerdo con la respuesta global sanitaria y con la información epidemiológica correspondiente al territorio donde se encuentre ubicado el centro de podrá diseñar un plan o mapeo de reaperturas.
- **Diseñar un panel de control dinámico que pueda cruzar información epidemiológica con medidas de apertura y/o cierre de centros escolares:** Como la evolución de la pandemia es dinámica es necesario contar con un tablero de control que relacione información epidemiológica brindada por el sistema de salud con la situación de apertura o cierres de establecimientos. Esa vigilancia epidemiológica requerirá también de la información que puedan aportar los propios centros escolares y será clave para mantenerlos abiertos o volver a cerrarlos.



Criterio 2: El funcionamiento seguro de los centros

Las estrategias y los protocolos, elaborados o en proceso de elaboración en cada uno de los países, describen pautas de bioseguridad. Esas pautas, como ya se ha señalado en este documento, siguen en gran medida las recomendaciones para el funcionamiento seguro enunciadas por diversos organismos internacionales. La CECC, en acuerdo con el Consejo de Ministros de Salud (COMISCA) ha elaborado un Protocolo Regional de Bioseguridad Escolar. Sin embargo, un interrogante central se plantea ¿Podrán los países garantizar la aplicación de todas las pautas de bioseguridad enunciadas en sus propios protocolos y en el Protocolo Regional?

El problema crítico a resolver es la posibilidad real de aplicar esas pautas en centros escolares que no siempre cuentan ni con la infraestructura ni con el personal requerido para garantizar el funcionamiento seguro. Cada país tiene sus propios problemas pendientes en ambos aspectos, por ello en primera instancia sería pertinente que cada ministerio de educación analice la viabilidad de esas pautas en todos y cada uno de sus centros escolares.

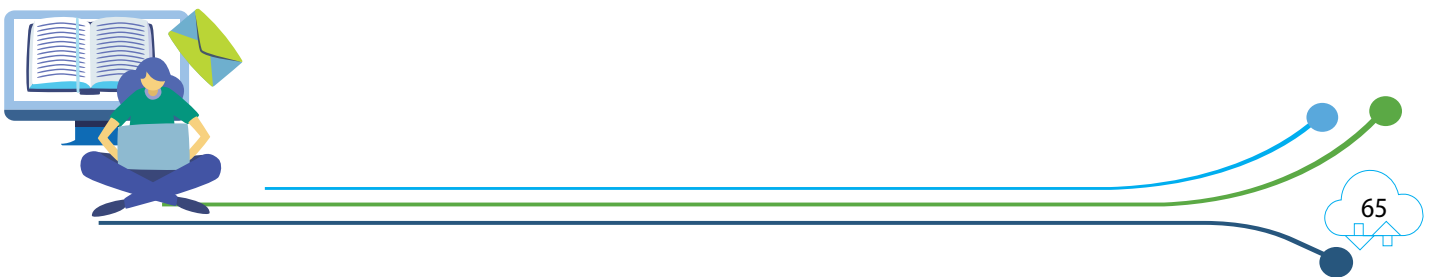
Para ello se podría elaborar una estrategia que contemple al menos 4 medidas centrales:

- **Clasificar los centros según condiciones de infraestructura necesarias para la aplicación de las normas de bioseguridad:** Cada protocolo de bioseguridad supone ciertos requisitos de infraestructura para poder ser aplicado. La disponibilidad de agua es un elemento clave pero también la disponibilidad de espacios para el lavado de manos, el acceso a lavamanos y claro está las condiciones de baños y acceso a baterías sanitarias. Otro elemento importante es el uso de ventilación natural y de sistemas de aire acondicionado que tomen aire del exterior. Según las pautas descritas en el protocolo de bioseguridad que se adopte se podrán clasificar a los centros en al menos en dos categorías: centros seguros e inseguros. Siendo seguros aquellos donde es viable la aplicación de la totalidad de las pautas de bioseguridad establecidas en los protocolos de reapertura segura. Se considerarán inseguros aquellos donde haya impedimentos para la aplicación total o parcial de las pautas de bioseguridad descritas en los protocolos. La posibilidad de discriminar identificar niveles de bioseguridad más finos (alto, medio, bajo, nulo) dependerá del sistema de información del que cada país disponga y del tipo de variables que se emplee para clasificarlos. En los centros no seguros habrá identificar qué aspectos de su infraestructura es necesario modificar poder implementar las pautas establecidas en los protocolos. Esta tarea correspondería a la etapa de preparación señalada en el Marco para la reapertura de escuelas (UNESCO et al op.cit 2020).
- **Escalonar la apertura de los centros según la posibilidad de aplicación de las pautas de bioseguridad descritas en los protocolos:** En función de esa primera clasificación se podrá elaborar un plan de reapertura escalonada siendo los primeros en reabrirse los centros seguros es decir aquellos que cumplan con la totalidad de las condiciones de infraestructura requeridas para la aplicación de las pautas de bioseguridad.



- **Brindar los recursos materiales y humanos que cada centro requiere para mantenerlo limpio y desinfectado.** Una vez decidida la reapertura del centro será necesario mantenerlo limpio y desinfectado. Para ello habrá que aumentar la cantidad de materiales de limpieza y desinfección con la que cuentan los centros y también del personal a cargo de esa tarea que se verá intensificada. No debería recaer esta tarea en directivos y docentes.
- **Identificar necesidades y brindar apoyos diferenciados para atender al bienestar y a la protección de quienes integran la comunidad educativa de cada centro escolar.** La reapertura de los centros escolares implicará el reingreso no solo del estudiantado, sino también de quienes deben ocuparse de impartir la enseñanza (personal docente y directivo), del personal que se ocupe de la limpieza y desinfección del centro, de las familias del alumnado. Como los centros son diversos, será necesario agruparlos en categorías que posibiliten brindar apoyos que protejan la salud física y psíquica de los actores institucionales. La relación con personal de los ministerios de salud y desarrollo social en esta tarea es central.
- **Desarrollar acciones para promover la comprensión de las normas de bioseguridad por parte de quienes deben cumplirlas.** Las normas de bioseguridad están formuladas para regular el comportamiento de los actores institucionales. Sin embargo su efectividad no está garantizada en el solo hecho de enunciarlas y divulgarlas. Las personas deben comprender el sentido de esas normas y la importancia que su cumplimiento tiene para garantizar el funcionamiento seguro del centro escolar. Será necesario por tanto desarrollar acciones de capacitación y de divulgación de los protocolos en la comunidad escolar familias, estudiantado, personal de limpieza, personal docente con especial énfasis en quienes estarán a cargo de hacerlas cumplir.
- **Desarrollar acciones que permitan controlar y monitorear el funcionamiento seguro del centro escolar.** Puede resultar necesario instalar diversos sistemas de control y monitoreo de la aplicación de las normas de bioseguridad y de vigilancia de indicadores de salud.

Las posibilidades de agrupamiento de los centros, pero sobre todo, la posibilidad de llevar a cabo las tareas indicadas estarán condicionados por el nivel de desarrollo de los sistemas de información y gestión educativa vigentes en cada país.



Criterio 3: Disponibilidad de recursos materiales y humanos para la estrategia de enseñanza combinada

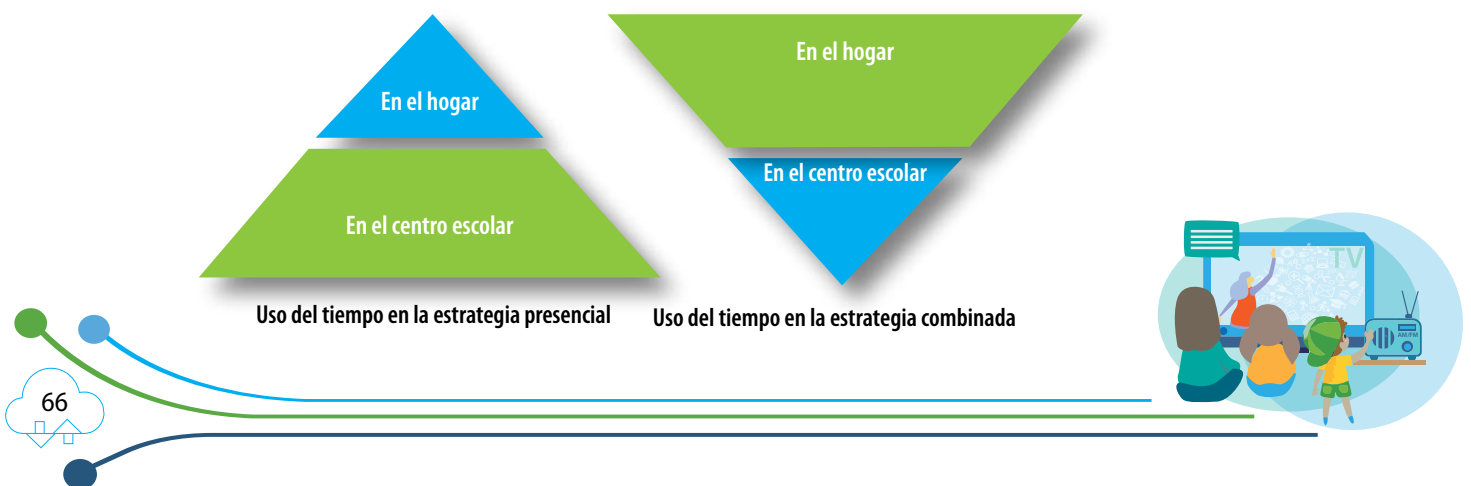
La reapertura de las escuelas, tal como está siendo pensada en el contexto de la pandemia y ante la ausencia de una vacuna, implicará cambios de importancia en el régimen académico de la educación escolar.

Todos los países que cerraron sus escuelas en la región SICA anticipan una nueva modalidad en la estrategia de enseñanza que combinará actividades a desarrollar dentro del edificio escolar con actividades a distancia, que los estudiantes realizarán en sus hogares. En algunos documentos se hace referencia a esta nueva organización de la enseñanza como modalidad *blended*, en otros como *aprendizaje híbrido*. Sin entrar en un análisis de índole conceptual que excede los propósitos de este documento, los adjetivos empleados aluden a la necesidad de combinar en la estrategia de enseñanza escolar dos tipos de actividades

- **Actividades de enseñanza y aprendizaje presenciales**, desarrolladas dentro de los centros escolares, a cargo de docentes, organizadas en pequeños grupos que implicarán interacción física entre personas
- **Actividades de aprendizaje a distancia**, desarrolladas en el hogar, apoyadas por docentes y viabilizadas a través de diversos materiales que podrán ser realizadas de modo individual, o de modo grupal si la conectividad lo permite.

Esta nueva modalidad de trabajo, quizás no tan nueva en algunas zonas donde no era posible instalar edificios escolares, implicará cambios de envergadura en el régimen académico de la educación escolar. Sobre todo, en los establecimientos que funcionaban en centros urbanos en los cuales la enseñanza estaba organizada, principalmente, en actividades presenciales a cargo de diversos docentes y organizadas en grupos de alumnos. En esos centros todo parece indicar que se instalará, en su momento de reapertura, un régimen académico que invertirá la relación en el uso del tiempo entre actividades a desarrollar dentro del edificio escolar y actividades a desarrollar en el hogar, como se ilustra en la Figura 2.

Figura 2: Relación invertida en el uso del tiempo en la estrategia de enseñanza combinada



Esta reorganización combinada planteará nuevos y probablemente mayores requerimientos de recursos de enseñanza y de personal docente capacitado. La envergadura de ambos requerimientos está asociada al desarrollo de los sistemas de educación a distancia¹³ que cada país ha logrado instalar y a las medidas de formación continua de docentes que acompañaron ese desarrollo.

Ahora bien, ¿En qué medida cada uno de los países puede responder de modo eficaz a ambos requerimientos? Para ello habría que diseñar las siguientes medidas:

- **Colaborar con los países de la región en la elaboración y la adaptación de recursos de enseñanza variados que permitan enseñar y aprender en contextos presenciales y a distancia.** Previa a la declaración de la pandemia los países de la región SICA contaban con diferentes materiales de desarrollo curricular. Algunos destinados a actividades de enseñanza presenciales y otros a actividades de educación a distancia. El cierre de los centros escolares impulsó la producción de estos últimos. Sin embargo es probable que en cada país existan aun espacios de vacancia donde no fue posible elaborar nuevos materiales. Identificar esos espacios en cada país permitirá orientar la producción de materiales como así también adaptar al contexto local y utilizar materiales producidos por otros países de la región.
- **Elaborar un portal regional de materiales de enseñanza de la región SICA para apoyar una estrategia de enseñanza escolar combinada.** La colaboración planteada en el punto anterior puede concretarse en la creación de un portal de materiales de educación producidos por los países de la región que incluya los desarrollos de cada país y los que puedan realizarse de modo colaborativo entre países.
- **Elaborar un plan de desarrollo de materiales de educación a distancia que garantice el acceso de las poblaciones más marginadas.** En poblaciones donde no hay electricidad o este servicio habitualmente sufre cortes, en contextos donde no hay conectividad ni la va a haber en el corto plazo es necesario producir materiales de educación a distancia impresos. Es necesario garantizar el acceso a la educación en esos contextos de modo tal de no ampliar las desigualdades existentes debido a la brecha digital.
- **Fortalecer los procesos de formación docente continua para el desempeño en una estrategia de enseñanza combinada.** El personal docente ha respondido a la urgencia del modo en que sus capacidades profesionales y la disponibilidad de recursos le hayan permitido hacerlo. Para algunos quizás haya sido menos complicado que para otros seguir enseñando en un formato a distancia tan diferente al habitual. Si como se anticipa la reapertura de las escuelas se desarrollará en una modalidad combinada, será necesario brindar al personal docente los saberes y los recursos materiales necesarios para un desempeño profesional eficaz.



¹³ Con educación a distancia se hace referencia a procesos de enseñanza desarrollados fuera de los establecimientos escolares. La mayoría de los países no cuenta con una estrategia nacional de educación digital sobre la cual pueda desarrollarse un modelo de educación a distancia que aproveche las TIC (BID 2020 pág. 10)

Desafíos ante la reapertura segura de los centros escolares en los países que integran la región SICA

El conjunto de cuestiones a considerar para reabrir los centros escolares plantea a los estados desafíos de gran envergadura. ¿Contarán con la capacidad financiera y operativa requeridas para resolver “en una situación de emergencia” tanto problemas de larga data como los problemas emergentes en el contexto la pandemia? Los desafíos son muchos, pero el Plan de Contingencia en Educación llama la atención sobre dos desafíos cuyo abordaje se presenta como necesario.

Primer desafío: Implementar planes de acción intersectoriales

Estos planes resultan imprescindibles para poder

- **Optimizar el uso de los recursos financieros y humanos.** Todo indica que habrá una retracción de la actividad económica, que impactará fuertemente en los países analizados. Por tanto, el desarrollo de planes intersectoriales posibilitará complementar recursos financieros y humanos distribuidos en diferentes organismos de gobierno y de ese modo hacer sinergia en las acciones de respuesta educativa y sanitaria que la pandemia exige. Está claro que el problema no puede, y quizás no deba, ser resuelto solo desde la órbita del sistema educativo. Coordinar acciones es un modo de promover un uso eficiente de los recursos financieros, materiales y humanos de los que cada sector de gobierno dispone.
- **Implementar medidas de discriminación positiva que atiendan de modo pertinente y eficaz a los grupos marginados y vulnerables.** Construir igualdad en el acceso a la educación escolar es una exigencia que proviene de concebir a la educación como un derecho civil y humano (UNESCO 1948). Esa igualdad significa en primera instancia igualdad en la oportunidad de aprender saberes relevantes desde el punto de vista social y personal. La construcción de igualdad en sistemas educativos que presentan problemas de desigualdad requiere de acciones de discriminación positiva, un concepto de larga data en el diseño de las políticas educativas, pero de difícil resolución en la realidad de los sistemas educativos. Solo la combinación de acciones intersectoriales posibilitará en el contexto de la pandemia la elaboración de políticas de discriminación positiva que permita identificar grupos de riesgo, atenderlos de modo prioritario y responder de modo pertinente a sus necesidades particulares. Se requiere la acción coordinada de al menos cuatro sectores de gobierno: el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Obras Públicas.





Segundo desafío: Fortalecer la capacidad de los sistemas de información y gestión educativa (SIGED) para apoyar los procesos de reapertura de centros escolares

Disponer de información oportuna y pertinente constituye un requisito para la toma de decisiones en política educativa. La reapertura de los centros escolares requerirá de un sistema de información que permita:

- **Identificar inequidades internas:** Las condiciones operativas generales de los sistemas educativos muestran situaciones de desigualdad interna en lo referido a la infraestructura edilicia, a la disponibilidad de recursos materiales y didácticos y a la provisión de recursos humanos. Esas desigualdades se expresan también en las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes. La reapertura escalonada de los centros escolares y la aplicación de medidas de discriminación positiva necesitan información pertinente, oportuna y confiable. Identificar los centros escolares que atienden a las poblaciones de alumnos en mayor riesgo de abandonar la escolarización es una prioridad. Fortalecer el desarrollo de los sistemas de información para la gestión se presenta como una tarea central.
- **Evaluar las estrategias de enseñanza desarrolladas en la emergencia.** Se requiere de un sistema que permita recabar información de modo permanente sobre el proceso de enseñanza escolar que se desarrolla dentro y fuera de los establecimientos escolares. El sistema debería contar con unos pocos indicadores que funcionen como tablero de control pero también como sistema de comunicación permanente con equipos docentes y comunidad educativa de cada centro escolar.

Ambos desafíos suponen cambios de tipo administrativo y burocrático que no afectan solo al sector educación sino a la estructura legal y burocrática del Estado en su conjunto. En el esquema que sigue se presenta una síntesis de las recomendaciones y desafíos delineados para la reapertura segura de los centros escolares.



Ideas para promover el debate: la oportunidad para romper con las desigualdades e inequidades de los sistemas educativos

Los organismos internacionales advierten sobre los efectos negativos que el cierre de los centros escolares puede tener en la educación de los niños, niñas y jóvenes y también en su calidad de vida. En este sentido en el marco para la reapertura de las escuelas se plantea:

Cuanto más tiempo los niños marginados dejen de asistir a la escuela, menos probable es que regresen. Los niños de las familias más pobres ya tienen casi cinco veces más probabilidades de no asistir a la escuela primaria que los niños de las familias más pudientes. La inasistencia escolar también aumenta el riesgo de embarazo en la adolescencia, explotación sexual, matrimonio infantil y uniones tempranas, violencia y otros peligros.

Además, los cierres prolongados interrumpen servicios esenciales que prestan las escuelas, como la vacunación, la alimentación escolar, el apoyo a la salud mental y la orientación psicosocial. Así mismo, pueden generar estrés y ansiedad debido a la pérdida de la interacción con los compañeros y a la alteración de las rutinas.

Los niños marginados sufrirán en mayor medida estas consecuencias negativas, especialmente los que viven en países afectados por conflictos y otras crisis prolongadas, los migrantes, los desplazados por la fuerza, los que pertenecen a minorías, los niños con discapacidad y los niños confiados al cuidado de instituciones.

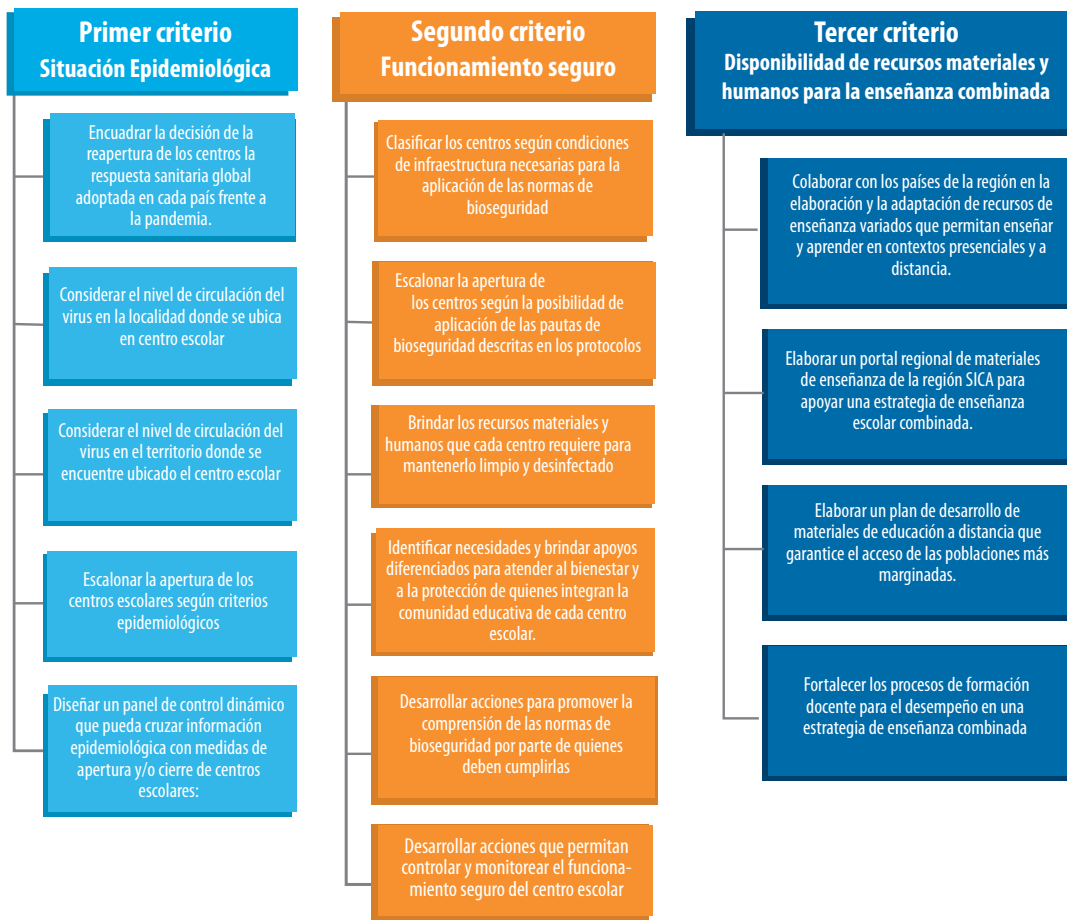
Quizás porque la red escolar es la red institucional más desarrollada en muchos países de la región o porque resulta más eficiente y eficaz desde el punto de vista operativo, las escuelas se han constituido en instituciones que además de ocuparse de la trasmisión cultural y del aprendizaje de saberes relevantes, se ocupan de brindar otros servicios como la alimentación, la vacunación, la prevención de la violencia y el apoyo psicológico. Servicios, que estrictamente no serían propios del sector educación sino de otros sectores como salud y desarrollo social. De ello deriva, en parte, una presión por abrir los centros que no es solo de índole educativa.

Desde el punto de vista del acceso a la educación escolar, aunque huelgue decirlo, el cierre de los centros escolares no debería necesariamente suponer la suspensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. Si ello ocurriera no se podría explicar solo por el hecho de no concurrir de modo presencial al establecimiento escolar.

La interrupción de los procesos de enseñanza y aprendizaje dependerá de cuan preparados se encuentren los sistemas para trabajar en la modalidad a distancia. Esa preparación no es solo de la red institucional en si misma (de los recursos materiales y humanos con los que cuenta, de la posibilidad de conectividad y de producción de recursos de aprendizaje) sino también de la población a la que esa red atiende.



Reapertura segura de centros escolares



Desafíos para el desarrollo de medidas que garantizan la reapertura segura

Implementar planes acción intersectoriales

Para:

- Optimizar el uso de los recursos financieros y humanos
- Tomar medidas de discriminación positiva que atiendan de modo pertinente y eficaz a los grupos marginados y vulnerables.

Fortalecer la capacidad de los sistemas de información y gestión educativa (SIGED) para apoyar los procesos de reapertura de centros escolares

Para

- Identificar inequidades en el sistema educativo
- Evaluar las estrategias de enseñanza desarrolladas en la emergencia.



La estrategia escolar, centralmente sostenida en actividades presenciales desarrolladas en los centros escolares, supone el uso recursos de enseñanza pensados para la presencialidad, docentes y estudiantes participan de una cultura escolar que delimita modos de enseñar y aprender asociados al encuentro cotidiano, al tipo de tareas que se hacen dentro de la escuelas y a las que se desarrollan en el hogar, al modo en que se organizan los grupos de estudiantes. Supone también un modo particular de usar el tiempo dentro de la escuela, un uso que está regido por normas que los docentes y estudiantes deben cumplir y que constituyen rutinas de trabajo escolar.

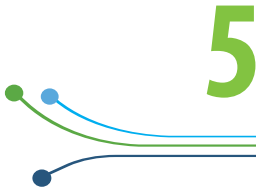
La pandemia instaló de modo abrupto una estrategia de educación a distancia que implicó fuertes cambios en la estrategia de enseñanza basada en el aprendizaje presencial.

Aun cuando se admitan deficiencias importantes y problemas no resueltos, las acciones desarrolladas a distancia mantuvieron los procesos de educación escolar. Si se acepta esa continuidad, la reapertura de los centros escolares y el retorno, aunque sea parcial, a los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales plantean la necesidad de conocer qué fue lo efectivamente aprendido y qué no se pudo aprender, cuáles fueron los obstáculos con los que se encontraron estudiantes, docentes y familias ante esa nueva modalidad de enseñanza escolar.

Los Ministerios han desarrollado acciones en emergencia aún sin haber resuelto problemas de desigualdad interna que lo tornaban poco eficaz para garantizar el ejercicio del derecho a una educación escolar a todas y todos. La pandemia condujo a diseñar una estrategia educativa de emergencia en la modalidad a distancia para dar continuidad a la educación escolar, sin que contribuyera a resolver esos problemas de inequidad.

Es esperable y deseable que el análisis sistemático de lo ocurrido en el periodo de cierre de escuelas y en el que se iniciará cuando éstas abran nuevamente sus puertas, posibilite la emergencia de una nueva estrategia para la educación escolar que permita resolver las situaciones de desigualdad interna en el acceso, en los procesos educativos y en sus resultados. Desigualdades e inequidades que afectan al ejercicio pleno del derecho a la educación escolar.





5 El currículo en emergencia en la región SICA¹⁴

Lecciones curriculares aprendidas en la respuesta de los países de la región SICA a la crisis de la pandemia

Los avances registrados en los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular durante la Pandemia dejan, para los países y la región, algunas lecciones aprendidas. Así lo han considerado los Equipos Técnicos Interministeriales que han realizado un sustantivo trabajo de compilación de la información que obtuvieron mediante algunos instrumentos y su sistematización y análisis, que se contienen en los siguientes documentos: (i) instrumentos consolidados de las Entrevistas a Funcionarios Curriculares de Costa Rica, Nicaragua, Panamá y República Dominicana; (ii) instrumentos consolidados de las Consultas a Funcionarios Ministeriales de El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y República Dominicana; y (iii) compilación de respuestas a una serie de preguntas formuladas a los Equipos Técnicos Interministeriales.

Para la preparación de este informe, se efectuaron dos sesiones de trabajo con los Equipos Técnicos Interministeriales a efectos de reflexionar sobre las lecciones aprendidas durante el período de confinamiento, que sirvan para avanzar hacia modelos combinados de presencialidad y virtualidad.

Con base en esos procedimientos, se pueden enunciar 10 lecciones aprendidas, a saber:

1. La relevancia que los países estén inmersos en procesos de innovación curricular, pedagógica y docente, alineados con tendencias internacionales reconocidas y evidenciadas.
2. Una visión comprehensiva del currículo como sostén de enfoques sobre cómo abordar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de manera más integral.
3. La fortaleza de propuestas y desarrollos curriculares unitarios y compactos, esto es, la contribución y el alineamiento de los elementos en función de orientaciones y criterios transversales a los niveles educativos.
4. La integración entre el currículo y la pedagogía, sustentada en la ampliación del repertorio de recursos tecnológicos a efectos de diversificar las oportunidades y los procesos de aprendizaje.



¹⁴ La autoría de este Capítulo es de Renato Operti, Master en investigación educativa. Montevideo-Uruguay. Con la información y sistematizaciones iniciales del Equipo Técnico Interministerial N° 3 (pág. 6) y coordinado por José Rafael Remigio García Rodríguez, ex-Director General de Currículo. República Dominicana. Edición de Jorge Rivera Pizarro

5. La priorización del currículo en función de sopesar diferentes elementos: la formación integral de la persona, el bienestar social, emocional y físico del estudiante, la visualización de las áreas de aprendizajes entendidas como fundamentales y la diversificación de las experiencias de aprendizaje.
6. El reconocimiento de las competencias y los conocimientos que los educadores y los alumnos desarrollan en los espacios y formatos no presenciales, así como en las relaciones trabadas entre los mismos.
7. La profundización en la conceptualización y el apuntalamiento del alumno y sus procesos de aprendizaje.
8. La diversificación de los recursos y materiales de apoyo a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
9. El reconocimiento de las limitaciones de propuestas y estrategias que apelan a la virtualidad como principal factor compensatorio de la presencialidad.
10. La reafirmación de la necesidad de sostener las propuestas educativas en políticas sociales integrales con foco en atender las vulnerabilidades de los hogares.

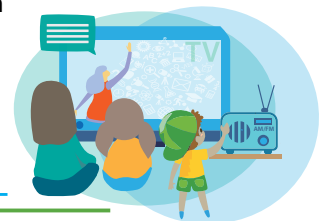
A continuación se explican cada una de las 10 lecciones aprendidas, en el marco de consideraciones generales, en clave de educación comparada internacional, y haciendo referencia a las producciones realizadas por los Equipos Técnicos Interministeriales (de ahora en más mencionados como "Equipo Técnico del Ministerio respectivo") que dan cuenta de la lección aprendida en referencia. Los entrecomillados son transcripciones textuales de las producciones realizadas por los Equipos Técnicos Interministeriales.

Lección aprendida 1

Los países de la región SICA están inmersos en procesos de innovación curricular, pedagógica y docente, los cuales se encierran alineados con tendencias internacionales. reconocidas y evidenciadas

Las transformaciones curriculares, pedagógicas y docentes que se proponen y desarrollan están a tono con tendencias internacionales que se constatan en diferentes regiones del mundo y en diversidad de contextos y situaciones. Particularmente, se destaca su alineamiento con la Agenda Educativa 2030, liderada por la UNESCO, que promueve la transformación de las personas y de las comunidades a través de la educación, así como fortalece la idea que el currículo gana en prominencia y legitimidad cuando se centra en los fundamentos, objetivos, contenidos, estrategias e implicancias de los aprendizajes.

Asimismo, los procesos de innovación más efectivos a escala mundial son concebidos en perspectiva del corto, mediano y largo plazo. Se reconoce, por un lado, su naturaleza evolutiva y por otro, que las transformaciones requieren de voluntades, tiempos, espacios y oportunidades para su progresiva concreción en el marco de una visión sistémica de la educación y de manera transversal a los diversos niveles educativos.



Los países de la región visualizan que los desafíos generados en torno a la pandemia planetaria pueden constituir una oportunidad para reforzar y ampliar los procesos de innovación curricular y pedagógica que han emprendido, así como para redefinir las bases y los contenidos mismos de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación involucrando a diversidad de partes interesadas de dentro y fuera del sistema educativo.

Precisamente, los Equipos Técnicos Interministeriales mencionan que *“en general, las poblaciones quieren un regreso a las aulas, a la normalidad con la que han convivido toda su vida escolar, sin embargo se ha sembrado la semilla del cambio, es posible iniciar con propuestas claras para insertar a los estudiantes (desde los primeros niveles) en procesos paulatinos de virtualización (porque aún estamos en la era digital), o de aprendizajes a distancia a través de diversas estrategias (como se presentan en este momento), promoviendo el trabajo autónomo de suma importancia en el desarrollo de los niños y jóvenes”*. Claramente se identifica un camino a recorrer aprovechando aperturas y avances registrados hacia adentro y fuera de los sistemas educativos durante el período de confinamiento.

Asimismo, esto conlleva a redefinir la normalidad en torno al acto de educar y aprender. Se afirma que *“una propuesta de nueva normalidad no será el retorno a lo conocido, sino más bien a una educación b-learning, híbrida en sus formas de mediación pedagógica, recursos, fuentes, procesos evaluativos, uso de entornos virtuales, nuevas relaciones educativas en la familia y en consecuencia la necesaria adquisición de nuevas competencias académicas y ciudadanas de todos los actores educativos”*. También los Equipos Técnicos Interministeriales señalan que *“esta nueva normalidad exige una priorización y adecuación curricular contextualizada a la comunidad y a su cultura, etnia, economía, organización social. Lo cual abre un abanico de posibilidades más cercanas y respetuosas de la diversidad, porque facilita la inclusión, equidad, identidad, pertenencia y ciudadanía”*. Esencialmente se definen los principales atributos de una propuesta educativa post pandemia que traza una continuidad conceptual con lo que se venía forjando pre-pandemia y, a la vez, aspira a una renovación de los ciclos y contenidos educativos.

La impronta transformacional que permea a la región SICA, se condensa en la frase *“no hay que permitir sedimentar esta experiencia, hay que reforzarla”* contenida en el Documento descriptivo y valorativo de los esfuerzos realizados por los países de la región SICA, para la continuidad de los procesos educativos por medios digitales o analógicos, en atención a la emergencia del Covid-19. Se señala que *“esta experiencia educativa a distancia está dejando en cada uno de los Ministerios y Secretarías de Educación, y la cual no solo debe sistematizarse como un logro frente al COVID-19, debe imprimirse en las concepciones ministeriales como una fuente de fortalezas para mantener, mejorar o incorporar modelos híbridos dentro de la oferta educativa regular formal (abarcando a toda la población estudiantil)”*.

Se menciona el caso de Guatemala que *“en el marco de la recuperación y retorno a clases, el enfoque del sistema educativo se orienta a la modificación en la interacción de procedimientos para el desarrollo de procesos educativos”*. Se agrega que *“este enfoque conlleva un planteamiento híbrido integral que incluye la atención a los estudiantes de forma presencial y remota que requiere de adecuaciones curriculares, formación docente, metodología, materiales y recursos, monitoreo y evaluación”*.



Los Equipos Técnicos Interministeriales identifican la necesidad de renovados modos educativos, que no sean vistos como ajustes de lo existente, sino abrirse al desarrollo de una propuesta integral que *“revise el currículo, sistema de evaluación, metodología, recursos educativos, responsabilidad docente, relaciones parentales y comunitarias, atención a la diversidad, cobertura, acceso, equidad y calidad del proceso”*. Asimismo, se dice que *“hay que iniciar definiendo lineamientos híbridos para su implementación de acuerdo, a un grupo de variables como el número de estudiantes, características de los centros educativos, competencias de los docentes, características del entorno de los estudiantes”*.

Asimismo, se afirma que *“los sistemas educativos tienen la oportunidad de generarlos para ello hay que profundizar sobre todo en la docencia y pedagogía”*. Se arguye que *“esta es una tarea que es recomendable llamar a reflexión a las instituciones formadoras de docentes”*, y que *“hay que implementarla y sistematizar la experiencia, consideramos que pueden generar buenos resultados”*.

Otro ejemplo es El Salvador, que según afirma el equipo técnico del MINED, se está considerando *“un nuevo enfoque educativo llamado Educación multimodal, el cual consiste en utilizar las diversas plataformas para llevar la educación a todos los estudiantes”*, contando con materiales en *“internet, Televisión Educativa, Radio Educativa y material impreso”*.

Asimismo, en Panamá, el equipo técnico del MEDUCA afirma que *“la situación actual del mundo nos ha movido a reflexión en la posibilidad de establecer un sistema híbrido de enseñanza, aprendizaje y evaluación, con la reapertura de los centros educativo en el 2020, posiblemente en una semana se tenga estar de forma presencial y los próximos 10 días a distancia con el apoyo de las herramientas tecnológicas”*.

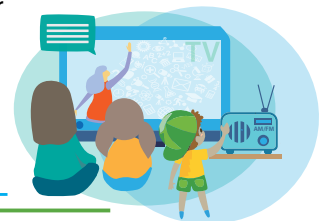
Lección aprendida 2

Los Ministerios de Educación de la región SICA muestran una visión comprehensiva y sistémica del currículo como sostén de enfoques sobre cómo abordar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de manera más integral.

Por otra parte, en Costa Rica el equipo técnico del MEP señala que *“se tomaron como base los programas de estudio y los fundamentos pedagógicos de la Transformación Curricular (13 habilidades) que están aprobados por el Consejo Superior de Educación (CSE)”*.

El conjunto de los países abriga una concepción del currículo que recoge los principales atributos de propuestas y desarrollos curriculares y pedagógicos, que, a escala mundial, presentan los países que logran avances más significativos en calidad y equidad de la educación. Entre otros fundamentales, que el punto de partida de las transformaciones sean las maneras de entender, sustanciar y establecer las sinergias entre los aprendizajes como criterio central para definir los contenidos curriculares. Asimismo, la revalorización de los aprendizajes

conlleva una reconceptualización del docente como referente y orientador del alumno/na, y facilitador de sus procesos de aprendizaje, así como del alumno como protagonista, regulador y responsable de sus aprendizajes.



Los Equipos Técnicos Interministeriales mencionan los cambios en los roles. Por un lado, en relación a las *“orientaciones para docentes, no se deja de lado el papel significativo del docente como mediador y promotor del aprendizaje”*, y es *“quien acompaña al estudiante y a su familia para el éxito de los aprendizajes”*. Se hace hincapié en brindar a los docentes *“lineamientos específicos, así como proceso de capacitación”*. Por otro lado, respecto a las *“orientaciones para estudiantes, donde se les motiva a implementar las nuevas estrategias para un aprendizaje a distancia, autónomo”*.

Asimismo, los Equipos Técnicos Interministeriales señalan que *“en una educación a distancia tan nueva como la que se está viviendo, el docente es el principal factor (la piedra angular), quien crea el vínculo entre los estudiantes y el aprendizaje”*. Se argumenta que *“a pesar de fomentar un aprendizaje autónomo, no puede desvincularse el papel de docente dentro del proceso educativo”*. Claramente se reafirma la centralidad del docente como el principal tomador de decisiones del sistema educativo en el aula, en el sentido que es *“el maestro, el tutor, el profesor es quien inicia este empuje, esta marcha y quien en el transcurso del proceso motiva para alcanzar los objetivos provistos”*. Se acota que *“ninguna reforma educativa es viable sin consenso y capacitación docente”*.

La evidencia a escala mundial nos indica que las propuestas educativas más efectivas son aquellas capaces de definir, sustanciar, implementar, evaluar y evidenciar un marco educativo, curricular, pedagógico y docente que explicita una visión común, transversal y apropiada por los diversos niveles educativos, en relación al para qué, el qué, el cómo, el dónde y cuándo educar y aprender. En particular, la fortaleza del currículo yace en su unicidad, univocidad y coherencia explicitada en cómo cada componente, dimensión y nivel del sistema educativo tiene su razón de ser y hacer en función de las finalidades y los objetivos de la política educativa.

Los países de la región han ido progresando hacia propuestas y desarrollos educativos que se articulan en función de un conjunto compacto de competencias / habilidades y conocimientos que dan cuenta de una visión integral de la formación personal, ciudadana y social del alumno. En tal sentido, los Equipos Técnicos Interministeriales arguyen que *“se requiere de metodologías apropiadas que permitan utilizar un conjunto de medios organizados, procedimientos, técnicas, estrategias, herramientas didácticas que facilitan el desarrollo de las competencias, tomando en cuenta el contexto lingüístico, sociolingüístico y cultural del grupo meta y los recursos del contexto”*. Asimismo, se señala que *“la selección e implementación de metodología coherente facilitan el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades para el logro de aprendizajes significativos y activos”*.

Lección aprendida 3

Los Ministerios de Educación cuentan, como una de sus fortalezas, con de propuestas y desarrollos curriculares unitarios y compactos, que articulan un conjunto de competencias / habilidades y conocimientos que reflejan una visión integral de la formación personal, ciudadana y social del alumno.



Algunos ejemplos de países que van en la línea de encuadrar la propuesta educativa en función de orientaciones / ejes fundamentales:

- i. **El Salvador:** que según lo afirmado por el equipo técnico del MINED, *“los logros de aprendizaje fundamentales y las áreas de desarrollo básicos para la vida”* son los ejes que dan consistencia a la revisión y priorización curricular en su conjunto.
- ii. **Guatemala:** que según lo señalado por el equipo técnico del MINIEDUC, *“la priorización de competencias y áreas curriculares ha permitido el diseño de sesiones de aprendizaje”*.
- iii. **República Dominicana:** que según lo mencionado por el equipo técnico del MINERD, existe unicidad y coherencia entre *“las competencias fundamentales y específicas, los contenidos procedimentales y actitudinales y los indicadores de logro esenciales, las estrategias pedagógicas y los criterios e instrumentos de evaluación”*.

Las propuestas y los desarrollos educativos entendidos como de punta, a escala mundial, señalan la fuerte simbiosis entre lo que tradicionalmente se ha entendido por currículo con foco en los para qué y qué de educar y de aprender, y lo que, asimismo, se ha visto como dominio de la pedagogía, con foco en cómo efectivizar las enseñanzas y los aprendizajes. Actualmente se señala que resulta difícil de separar el currículo de la pedagogía, y que la simbiosis entre los mismos agrega también la consideración desde cuándo y dónde tiene lugar el enseñar y el aprender. Por otro lado, la ampliación de las visiones sobre el currículo y la pedagogía lleva también a diversificar el repertorio de recursos educativos que puedan usarse ya sea en las formaciones presenciales y/o virtuales sustentado en los impactos que generan en ensanchar las oportunidades de aprendizaje.

Lección aprendida 4

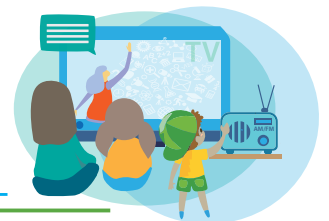
La integración entre el currículo y la pedagogía, sustentada en la ampliación del repertorio de recursos tecnológicos para diversificar las oportunidades y los procesos de aprendizaje.

Lección aprendida 5

La priorización del currículo en función de sopesar diferentes elementos: la formación integral de la persona, el bienestar social, emocional y físico del estudiante, la visualización de las áreas de aprendizajes que son entendidas como fundamentales y la diversificación de las experiencias de aprendizaje.

Los Equipos Técnicos Interministeriales resaltan que *“las acciones pedagógicas se mantienen congruentes con el currículum nacional base y se desarrollan mediante distintos recursos didácticos”*. Asimismo, se menciona la *“atención a través de varias estrategias para lograr el aprendizaje; programas televisivos y los radiales, videos educativos, otros”*.

Entre otros efectos derivados de la pandemia planetaria, la consideración del currículo se ha ampliado para, efectivamente, reconocer dos aspectos que van de la mano. Por un lado, la visión de la educación que preconiza el sistema educativo en relación al imaginario de sociedad



que se persigue involucrando diversidad de partes interesadas en su legitimidad, sustanciación y sostenibilidad. Por otro lado, la inextricable interdependencia entre las emociones y los cogniciones mediadas y significadas por los contextos y las circunstancias de alumnos/as. Se fortalece la visualización del currículo como proceso y producto cultural y social que engloba, entre otros aspectos fundamentales, valores, actitudes y conductas.

La reconsideración del currículo desde una visión más amplia allana el camino hacia una priorización de sus contenidos basada en una mirada más fina de las oportunidades y necesidades de aprendizaje de los alumnos invirtiendo el camino tradicional de ir de los contenidos disciplinares a los aprendizajes.

Los Equipos Técnicos Interministeriales aseveran que *“la priorización de áreas curriculares es importante para facilitar la distribución de tiempo y esfuerzos”* así como *“la priorización de contenidos o aprendizajes por adquirir según la plantilla curricular de cada país para lograr un enfoque más particular de los aprendizajes”*.

Por otra parte, la priorización curricular se sustenta en una *“clara organización por niveles escolares y áreas curriculares, para que cada actor pueda asumir de manera efectiva su rol dentro de esta “nueva” educación a distancia”*. *“Ante esto, se facilitan diversos materiales con que refieren pautas para lograr este cambio de manera que sea más “cómodo” y efectivo”*.

Algunos ejemplos de países que dan cuenta de cómo se encara la priorización curricular:

- i. **Costa Rica:** que según lo afirmado por el equipo técnico del MEP, se elaboraron plantillas de aprendizaje BASE siguiendo un proceso que implicó (a) la consulta a docentes sobre los aprendizajes esperados desarrollados por asignatura y nivel entre el 10 de Febrero y el 16 de marzo; (b) los expertos disciplinares plantearon los *“aprendizajes esperados, bases o modulares que son fundamentales en cada asignatura para ser impartidos en el curso lectivo 2020 y aquellos que es posible articular en el siguiente curso lectivo (2021)”*; (iii) los asesores nacionales *“clasifican los indicadores de aprendizajes esperados en aquellos medulares para la impartir en el año 2020”*; y (iv) *“las plantillas elaboradas se validaron por medio de formularios en Google Form, con docentes de todo el país”*. Se señala que *“para la validación se utilizaron tres variables: (a) pertinencia - si resulta en el área curricular requisito para otros niveles de progreso cognitivo; (b) relevancia - nivel de centralidad curricular, si es un área medular; y (c) homogeneidad - en qué medida puede ser abordado en varios niveles educativos”*.
- ii. **El Salvador:** que según lo señalado por el equipo técnico del MINED, se tomaron en consideración cuatro criterios: (a) *“los contenidos y las competencias que no se pueden quitar y son útiles para toda la vida”*; (b) *se priorizan los contenidos de mayor jerarquía*; (c) *las competencias y los contenidos que se consideran esenciales para el próximo año lectivo escolar*; y (d) *“aprendizajes fundamentales para la continuidad de la trayectoria educativa y el desarrollo de la resiliencia de los estudiantes”*. En el caso de Educación Básica además de considerar las 7 asignaturas (Lenguaje,



Matemática, Estudios Sociales, Ciencia Salud y Medio Ambiente, Educación Física, Educación Artística, Moral Urbanidad y Cívica), se ha incluido el ajedrez educativo y la educación socioemocional. Asimismo, se menciona la relevancia de trabajar en una cultura de bioseguridad.

- iii. **Guatemala:** que según lo argumentado por el equipo técnico del MINIEDUC, se definen cuatro criterios que sustentan la priorización curricular: (a) *“economía del aprendizaje - entendido como que no podemos ni merece la pena saberlo todo, experimentarlo todo, sentirlo todo”*; (b) *“relevancia - elección de aprendizajes relevantes tanto por su sentido instrumental (facilitadores del desarrollo cognitivo del sujeto) como lógico (posibilidad de estructurar en torno a ellos las distintas nociones de ese campo)”*; (c) *“significación - supone ideas fundamentales y comprensiones que pueden utilizarse de manera integrada en el área o en forma interdisciplinaria”*; y (d) *“utilidad - aplicabilidad - tienen mayor proyección práctica para la actuación del estudiante”*.
- iv. **Nicaragua:** que según lo planteado por los técnicos del MINED, se elabora una *“estrategia para el fortalecimiento de aprendizajes básicos en lo concerniente al primer semestre”* que consiste en *“la preparación de matrices de indicadores y contenidos priorizados por nivel, grado y asignatura a fin de garantizar los aprendizajes y competencias educativas, de los programas educativos vigentes, que asegure la continuidad educativa de los estudiantes, de Educación Inicial, Primaria, Secundaria, jóvenes y adultos”*. Se priorizan las áreas básicas del currículo: Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática.
- v. **República Dominicana:** que según lo afirmado por el equipo técnico del MINERD, *“se realizó una priorización curricular con la selección de las Competencias Fundamentales en sus diferentes niveles de dominio, escogiendo los componentes y criterios relacionados con las diversas áreas curriculares y sus competencias específicas, los contenidos procedimentales y actitudinales y los indicadores de logro esenciales para la evaluación de las Competencias Específicas”*. Alineado con el Currículo, se priorizan las competencias Comunicativa, Resolución de Problemas, Científica y Tecnológica, Ambiental y de la Salud y de Desarrollo Personal y Espiritual para reforzar los aprendizajes. Asimismo, se señala que *“cada nivel tiene su énfasis y existen competencias específicas de un área que depende de otras”*. Se arguye que *“debido a las condiciones de sobrevivencia, son muy relevantes la que tienen que ver con el conocimiento de la propia persona biológica y emocionalmente, el contexto sociocultural y natural”*.
- vi. **Panamá:** que según lo planteado por el equipo técnico del MEDUCA, la priorización curricular se basa en considerar los derechos fundamentales que deben poseer todos los estudiantes: derecho a la vida, a la salud y a la educación. Asimismo, *“se seleccionaron para todos los niveles las distintas competencias básicas como: lo es la lectoescritura, pensamiento lógico matemático, seguidamente los objetivos de aprendizaje y por último los contenidos de esta propuesta busca mantener al estudiante*



conectado bajo la modalidad a distancia, es decir, que el mismo mantenga esa rutina educativa". En efecto, el currículo priorizado constituye "una versión que nace del currículo vigente solo con recursos físicos, digitales, radiales y televisivos actualizados acorde a la crisis sanitaria que enfrenta nuestro sistema".

Asimismo, los Equipos Técnicos Interministeriales mencionan la dimensión "empática de los contextos culturales y sociales, no solo creando productos en los idiomas originarios también incorporando elementos culturales y sociales para lograr un mayor vínculo con lo que se va a aprender". En efecto, la priorización de estrategias y contenidos esta llevando, en los hechos, a una reconfiguración del currículo que, a la vez, puede ser una oportunidad para su revisión fortaleciendo su unicidad y transversalidad entre niveles.

Se argumenta que durante el período de confinamiento y a posteriori del mismo, los alumnos vienen desarrollando, experimentando y evidenciando competencias, conocimientos y aprendizajes que les permite:

- i.** Adquirir una mayor autonomía de pensamiento y de acción, más capacidad de aprendizaje independiente, mejor funcionamiento ejecutivo (cerebro) reflejado en el fortalecimiento del pensamiento flexible y el auto control, y mayor capacidad de aprender en línea.
- ii.** Desarrollar una serie de anticuerpos sociales, emocionales y cognitivos ante posibles futuras pandemias o crisis que son activos que perduran en el tiempo.
- iii.** Experimentar renovadas formas de comunicarse y de entenderse, así como de cimentar confianza con sus familias, pares y educadores.
- iv.** Asumir la relevancia que tienen su voluntad e involucramiento, así como sus valores, actitudes y emociones en darles sentido a la educación y a las múltiples experiencias de aprendizaje.
- v.** Aprender a encarar diversidad de situaciones problemáticas / desafiantes donde se movilizan competencias intra (por ejemplo, confianza y conocimiento de sí mismo) e interpersonales (por ejemplo, empatía y trabajo colaborativo con los demás).

Los Equipos Técnicos Interministeriales resaltan la relevancia del "planteamiento enfocado a un aprendizaje autónomo dependiendo de su necesidades o competencias educativas". Esto implica, entre otras cosas, que se cree "un ambiente realmente centrado en el estudiante, en la persona estudiante".

Lección aprendida 6

El reconocimiento de las competencias y los conocimientos que los educadores y los alumnos desarrollan en los espacios y formatos no presenciales, así como en las relaciones trabadas entre los mismos.



Asimismo, los Equipos Técnicos Interministeriales argumentan sobre las ventajas de los modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación: *“se podrían obtener grandes beneficios para el estudiantado; en primer lugar, desarrollarían habilidades importantes (ante la era digital), referidas al aprendizaje autónomo, al autoaprendizaje entre otras”*. *“Además se tendría una estructura fortalecida y conocida para atender la continuidad del proceso educativo en diversas circunstancias que ameriten el cierre de alguna institución educativa (terremotos, inundaciones, erupciones volcánicas, enfermedades, desplazamiento geográfico, etc)”*. Por otra parte, *“esperando que las situaciones anteriores no se den, permitiría disminuir los desplazamientos continuos y largos que muchos estudiantes realizan por las zonas geográficas en las que habitan hacia sus centros educativos, entre muchos otros beneficios”*.

A nivel específico de los países, el equipo técnico de MEDUCA (Panamá) señala que *“en la implementación del modo híbrido se deben tener en cuenta una serie de variables tales como “el número de estudiantes, características de los centros educativos, competencias de los docentes y características del entorno de los estudiantes”*.

Cabe señalar que el reconocimiento, el apuntalamiento y la evaluación de los aprendizajes que desarrollan los alumnos en diversidad de espacios de formación, presenciales y virtuales, es uno de los mayores desafíos que tienen los sistemas educativos de cara a forjar de manera sostenida y progresiva modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En efecto, los Equipos Técnicos Interministeriales afirman que *“la evaluación es uno de los mayores desafíos que se enfrentan”*. *“Como lograr evaluar o valorar los esfuerzos, los aprendizajes de manera que representen verdaderos mecanismos para la formación y la promoción de los estudiantes”*. *“El factor no solo implica instrumentos (formativos o sumativos), para la recogida de datos, también la comprensión del docente frente a la evaluación a distancia, inmersa en contextos diversos y frente a una situación pandemia mundial (no es lo mismo)”*.

Claramente, los Equipos Técnicos Interministeriales argumentan en torno a que *“la evaluación en el enfoque híbrido aplica un modelo formativo e integral que se centra en la experiencia de aprendizaje desde la perspectiva y desempeño de cada estudiante”*. *“Toma en cuenta una diversidad de métodos y técnicas que permiten un cambio significativo en la forma de interpretar y aplicar los criterios evaluativos”*.

Asimismo, a la luz de las fuertes restricciones a continuar únicamente en formatos de presencialidad, los países revisan criterios e instrumentos de evaluación. Por ejemplo, El Salvador, según señala el equipo técnico del MINED, introduce *“una prueba para los estudiantes de segundo año de bachillerato, en las condiciones actuales de confinamiento se ha pasado a una aplicación virtual”*.

El creciente énfasis en cómo potenciar y apuntalar los aprendizajes de cada alumno presenta, por lo menos, dos ribetes fundamentales. Por un lado, entender y apreciar la singularidad de cada alumno/na como un ser especial asumiendo que todos somos especiales y superando



la distinción entre estudiantes categorizados como normales y especiales. Por otro lado, el reconocimiento que los procesos de aprendizaje, sustentados en los hallazgos de las neurociencias, implican una secuencia compacta, a saber:

- i. Despertar la atención del estudiante y que aprendan a prestar atención.
- ii. Involucrarlo activamente en el aprendizaje a través de propuestas que alimenten la curiosidad y que permitan profundizar en conocer para mejor aprender.
- iii. La relevancia de la retroalimentación docente al alumno, entendida como una fuente de aprendizaje y de reflexión sobre lo producido, y que contribuya a aprendizajes sostenidos y relevantes.
- iv. El respetar los espacios para consolidar los saberes y decantar los conocimientos adquiridos donde el sueño juega un rol clave.

Lección aprendida 7

La profundización en la conceptualización y el apuntalamiento del alumno y sus procesos de aprendizaje para ampliar oportunidades de aprendizaje en diversidad de contextos/situaciones y bajo diferentes formatos.

Según los Equipos Técnicos Interministeriales, se registra un avance significativo en *“una planificación adecuada con el nivel cognitivo del estudiante, para la comprensión de las actividades por realizar y los aprendizajes por adquirir (ya sea dirigido a los padres, madres o tutores o bien al mismo estudiante)”*. Por otra parte, reafirmando la relevancia de los procesos de aprendizaje en el desarrollo de las propuestas curriculares y pedagógicas, se señala que las *“orientaciones de orden pedagógico y didáctico para las familias (padres, madres, tutores), de manera que puedan brindar un adecuado apoyo y seguimiento a los procesos de aprendizaje de sus hijos, en especial en aquellos niveles donde este acompañamiento es más requerido (inicial, primaria)”*.

Por ejemplo, el equipo técnico del MEDUCA (Panamá) menciona que las formas de aprender de los estudiantes han cambiado en el sentido de fortalecer el autoaprendizaje autónomo, la conformación de comunidades de aprendizaje para intercambiar experiencias y el acompañamiento más cercano de los padres de los familia o tutores. Asimismo, los técnicos del MINEDUC (Guatemala) hacen referencia al desarrollo de la *“creatividad para hacer y presentar sus trabajos, desarrollo de la autonomía que antes no tenían pues contaban con sus maestros todos los días y aprender a trabajar en soledad”*. También se menciona que *“los padres han desarrollado mayor conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje y se interesan más en el aprendizaje de sus hijos”*.

Asimismo, el equipo técnico del MINED (El Salvador) menciona que los alumnos han desarrollado la curiosidad e investigación, así como la autonomía fortaleciendo el *“autoaprendizaje, uso de la tecnología y redes sociales en su aprendizaje”*. Por otra parte, se verifica un *“aprendizaje significativo ya que los contenidos tienen conexión con la vida cotidiana”* como, por ejemplo, en la asignatura Ciencia, Salud y Medio Ambiente donde los aprendizajes se orientan a la *“práctica de actividades culinarias, huertos caseros, hábitos para la conservación de la salud”*. Por otra parte, cabe destacar



la referencia a que “el estudiante y el docente están demostrando que no solo aprenden frente a una pizarra o un cuaderno” ampliándose el repertorio de recursos de aprendizaje. Por ejemplo, “la imagen, el sonido son recursos que están descubriendo en los videos, radio”.

Lección aprendida 8

La diversificación de los recursos / materiales de apoyo a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en espacios educativos que se extienden más allá de la presencialidad.

La ampliación de las oportunidades y los espacios de formación que implica la virtualidad alimenta un crecimiento, muchas veces exponencial, de los recursos y materiales educativos. Entre otros desafíos que plantea dicho crecimiento, se incluye: (i) la necesidad de contar con plataformas gratuitas de fácil acceso que permita una navegación orientada y amigable alineada con las prioridades curriculares y pedagógicas nacionales; (ii) apuntalar la formación y el desarrollo profesional docente para que los educadores se apropien de los recursos como medios

de enseñanza y de aprendizaje; y (iii) estimular la producción de materiales y recursos por los educadores para poder idear y concretar el vestido o traje a medida curricular en el aula.

Los Equipos Técnicos Interministeriales señalan que “el paso de la educación cara a cara a la metodología de educación a distancia requiere para su efectividad, conectividad y el manejo de tecnologías, acceso a materiales en físico y capacitación a los docentes, padres y madres de familia”. Asimismo, se señala que “como las estrategias ministeriales no contemplan únicamente la virtualización como el medio para llegar a todos los estudiantes se enfrenta el reto de la entrega física de los materiales y recursos en todo el territorio (áreas de difícil acceso) en centros educativos aun sin docentes”.

Asimismo, se trata de evitar “el traslado mecánico de la metodología presencial a la metodología de educación a distancia, lo que se traduce en la aplicación del mismo currículo, sistema evaluativo, metodología de enseñanza aprendizaje, calendario escolar”. La reversión de esta situación implica que la “formación y desarrollo profesional debe darle las competencias y habilidades para desarrollar con éxitos ambientes de enseñanza y aprendizajes tanto presenciales como a distancia, virtuales, mixtos, en cualquier momento en que sea requerido para brindar la continuidad del proceso educativo”.

Asimismo, la diversificación de los recursos educativos y su uso se realiza en función de los contenidos curriculares priorizados. Por ejemplo, en República Dominicana, según afirma el equipo técnico del MINERD, “se han elaborado las Guías de Apoyo al Desarrollo Curricular y Cuadernillos de Apoyo a los Aprendizajes” que “se considera pertinente para adaptarla a Radio, TV y Virtual”.

Otro ejemplo es El Salvador, que según lo afirmado por el equipo técnico del MINED, “la priorización curricular, realizada por grado y asignatura, ha sido la base para desarrollar todos los materiales de continuidad educativa, cuidando la secuencia didáctica propuesta para cada asignatura, pero con la posibilidad de adaptarse a las diferentes plataformas habilitadas para la educación a distancia”.



Asimismo, se señala que *“todas las modalidades educativas se están pasando de un formato presencial a actividades a distancia, considerando las metodologías que faciliten el aprendizaje a distancia”*. A efectos de hacer realidad esta iniciativa, el equipo técnico del MINED menciona el desarrollo de una *“estrategia de multiplataforma para llegar a la mayor cantidad posible de población estudiantil a través de diferentes medios: sitio web, TV y radio educativa y material impreso; sin embargo, es necesario fortalecer el acceso a estos medios”*.

Interesante de remarcar que *“la plataforma que más audiencia ha tenido es la Televisión Educativa, los programas están acordes a las guías de aprendizajes que se ponen en internet.”* Por otra parte, se hace referencia a Guías de Desarrollo Socioemocional que se sustentan en una serie de indicadores de logro de diferentes asignaturas tales como Educación Física, Educación Artística y Moral, Urbanidad y Cívica, así como guías para el *“fortalecimiento de la lengua Nahuatl”* (zonas con población indígena).

Asimismo, en Panamá, el equipo técnico del MEDUCA (Panamá) menciona que *“las clases por radio, televisión, plataformas virtuales, entregas de módulos, guías, cuadernos de trabajos de las cuatro asignaturas básicas, con fascículos aprendamos todos a leer, y de preescolar en casa también se aprende todos estrechamente vinculados y alineados con el currículo priorizado”*.

Por otra parte, el equipo técnico del MEP (Costa Rica) menciona la Guía de Trabajo Autónomo (GTA) que se visualiza como una *“una herramienta didáctica para la mediación pedagógica a distancia, cuyo propósito es apoyar la continuidad del proceso de aprendizaje con el respaldo de medios tecnológicos, de comunicación o recursos impresos”*. La misma le permite *“al docente visualizar el andamiaje de los aprendizajes esperados en beneficio de que cada estudiante desarrolle, mediante la habilidad de aprender a aprender”* lo cual supone instancias de planificación, autoregulación y evaluación.

En Nicaragua, donde las clases no se han suspendido, se han preparado guías de autoaprendizajes, y teleclases en vivo con actividades sencillas para fortalecer la interacción entre el docente y el alumno.

La pandemia planetaria coloca a los sistemas educativos ante la necesidad de ampliar las miradas, las estrategias y los recursos para apuntalar al alumno/na y sus procesos de aprendizaje. Esto implica, por un lado, visualizar a la presencialidad como un componente insoslayable de una formación integral de la persona y del alumno que conecta emociones y cogniciones, y, por otro lado, posicionar a la virtualidad como una ventana de oportunidades para ampliar oportunidades, espacios, estrategias y recursos para fortalecer precisamente una formación integral. En efecto, no se trata de una educación presencial que suma a la distancia para sustituir, compensar y/o reproducir la formación presencial, sino entender presencialidad y virtualidad como

Lección aprendida 9

El reconocimiento de las limitaciones de propuestas / estrategias que apelan a la virtualidad principalmente como compensatoria de la presencialidad y/o reproducen los formatos de la presencialidad en los espacios virtuales.



espacios complementarios e interconectados de formación que son parte de modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Los Equipos Técnicos Interministeriales arguyen que “la metodología y los programas de educación a distancia han sido validados por varias décadas en muchos de los países del área, en los cuales han creado infraestructura, estructuras administrativas, materiales, textos y sus editoras, docentes especializados en la metodología, incluso muchos estudiantes se han incorporado y han adoptado fácilmente su forma de mediación del aprendizaje”. “Dentro de estos materiales, cada uno de los Ministerios y Secretarías de educación de la región están conscientes de que la transición de una educación presencial a otra a distancia no era fácil, pero si necesaria”.

Mencionamos las referencias a materiales / recursos desarrollados por cinco países:

- i. **Costa Rica:** <https://aulavirtualabierta.mep.go.cr/area/i-ii-ciclos/>
- ii. **El Salvador:** <https://www.mined.gob.sv/emergenciacovid19/basica/>
- iii. **Guatemala:** <https://aprendoencasa.mineduc.gob.gt/index.php/g-primaria>
- iv. **Honduras:** [Te queremos estudiando](#)
- v. **Nicaragua:** <https://nicaraguaeduca.mined.gob.ni/index.php/primaria-en-casa/>

Asimismo, los Equipos Técnicos Interministeriales afirman que “dentro de la dinámica que implica la educación regular-formal (inicial, básica y media), podría decirse que es una novedad, sin embargo, todos los países poseen ofertas educativas o experiencias previas con la educación a distancia implementadas para atender las necesidades de poblaciones estudiantiles particulares; ya sea dentro de un contexto geográfico de difícil acceso o bien la educación de jóvenes y adultos, en algunos casos con mayor enfoque en la virtualización; por ejemplo:

- i. **En Costa Rica:** *El Colegio Virtual Nacional Marco Tulio, la oferta para I, II, III Ciclo Educación General Básica Abierta, Bachillerato por madurez, entre otros.*
- ii. **En Guatemala:** *Mineduc Digital es una plataforma de aprendizaje virtual diseñada para trabajar versiones digitales de las guías de Aprendizaje enriquecidas con contenido digital dinámico y actualizable en tiempo real. Cuenta con contenido desde Tercero Primaria hasta Quinto.*
- iii. **En Honduras:** *Se implementan los siguientes programas: Aula Mentor, ISEMED, IHER, TELEBÁSICA, Aulas Abiertas, Bachillerato por Madurez y Bachillerato virtual y programas de educación a distancia en las Universidades públicas y privadas, algunos con más de dos o tres décadas de experiencia.*
- iv. **En Nicaragua:** *implementan la estrategia; [Yo estudio en casa](#)*
- v. **En Panamá:** *Aula Mentor”.*

No obstante, las iniciativas planteadas y los avances verificados, se observa que los países tienen, en general, escaso desarrollo y experiencia en la implementación de la educación a distancia



en la educación básica y media. Por ejemplo, el equipo técnico del MEDUCA (Panamá) señala que *“las actividades a distancia fueron promovidas como algo ya existente en el país, pero nuevo en el nivel de educación inicial, básica y media”*. Se acota que *“para estos niveles no había terreno abonado, ha resultado ser un proceso de aprendizaje acelerado para todos; desde las autoridades nacionales hasta el nivel de docentes de aula”*.

Las respuestas que los países están implementando de cara a los desafíos planteados por la pandemia planetaria, nos indican que la educación no puede responder a la vulnerabilidad desde una visión sectorial endógena a las instituciones educativas. Tampoco lo puede efectivamente hacer desde una lógica de “receptáculo” de multiplicidad de intervenciones y apoyos desde fuera de la educación. Alternativamente a visiones y prácticas sin vasos comunicantes fluidos entre las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto, se requiere de un sólido, convincente y comunicable abordaje interinstitucional e intersectorial de cómo entender el desarrollo y el bienestar de las personas asumiendo que sus condiciones y capacidades no son divisibles y separables por sector de intervención, población beneficiaria y prestación.

Ciertamente el COVID-19 ha hecho más visibles y profundas las brechas de cara a asegurar una educación equitativa y de calidad para todos los alumnos por igual. Por un lado, los informes de los Equipos Técnicos Interministeriales son contestes en señalar las fuertes desigualdades en el acceso a la conectividad por los hogares, así como en el uso de plataformas y recursos. Estas situaciones convergen en lo que en los informes se denomina brecha digital, *“no solo considerando a los estudiantes, también a los docentes; existe un acceso real a los medios tecnológicos, pueden crear ambientes virtuales o mixtos apropiados a los contextos educativos”*.

Los países de la región asumen el desafío de buscar respuestas que mitiguen la incidencia de factores asociadas a la vulnerabilidad. Veamos algunos ejemplos:

- i. **El Salvador:** que según lo afirmado por el equipo técnico del MINED en relación a los dispositivos tecnológicos y al acceso a Internet, *“no todos los lugares del país tienen acceso, pero en este momento se está negociando con las empresas distribuidoras de Internet que faciliten el acceso en el 100% de todo el territorio”*. *“Asimismo, el MINED está dotando a todos los docentes de una computadora, posteriormente se tiene planificado la entrega de Tablet para estudiantes de primer ciclo y computadoras portátiles a estudiantes de segundo ciclo a bachillerato”*. *“La entrega será de un dispositivo por familia”*.

Por otra parte, el abordaje de la vulnerabilidad requiere de contar con evidencia que permita procesar y tomar decisiones fundadas. Por ejemplo, según lo señalado por el equipo técnico del MINED, se focalizó la entrega de materiales impresos a aquellos alumnos que no tienen acceso “a equipo tecnológico, ni radio, ni televisión, ni tienen un adulto que los acompañe en sus procesos de aprendizaje”.

Lección aprendida 10

Reafirmación de la necesidad de sustentar las propuestas educativas en políticas sociales integrales con foco en atender las vulnerabilidades de los hogares.





- ii. **Guatemala:** que según lo afirmado por el equipo técnico del MINIEDUC, *“la principal dificultad ha sido el acceso a los dispositivos, plataformas y recursos educativos, para los estudiantes del área rural”. “Específicamente en el área rural no se cuenta con conectividad y los padres de familia no cuentan con los recursos para contar con dispositivos y para la población indígena monolingüe es un poco difícil por el idioma”.*
- iii. **Panamá:** que según lo planteado por el equipo técnico del MEDUCA, se verifica *“poca accesibilidad a los equipos tecnológicos tanto para los estudiantes y docentes la conexión del internet que es limitada en algunos casos especialmente en las comarcas y en área de difícil acceso”.*

Desafíos identificados

Este acápite da cuenta, también, del sustantivo trabajo realizado por los Equipos Técnicos Ministeriales de la región SICA para la compilación y sistematización de las ideas, propuestas, decisiones que han impulsado sus Ministerios de Educación en respuesta a la situación generada por la pandemia planetaria.

El informe “Resumen General de Análisis Documental” (ANEXO 25), preparado por el Equipo Interministerial es la base de referencia para abrigar una visión de conjunto. Globalmente, la región evidencia riqueza conceptual e ingenio en la búsqueda de respuestas frente a los diversos órdenes de situaciones que plantea la implementación del currículo en el contexto del COVID-19, así como en relación a las estrategias pedagógicas requeridas para su consecución. Identificamos cuatro órdenes de desafíos para continuar profundizando en la articulación de respuestas que hacen a los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular.

Desafío 1: Selección y priorización de contenidos

La reconfiguración y el recorte del currículo en función de las competencias y los conocimientos entendidos como fundamentales es una tendencia universal. El camino transitado por Costa Rica, El Salvador, Honduras, Guatemala, Panamá y República Dominicana va en una línea clara de priorización de contenidos en asignaturas fundamentales alineados a indicadores de logros y competencias.

Según se señala en el informe mencionado, *“Honduras, Guatemala y Panamá han seleccionado asignaturas fundamentales en el proceso de priorización. Entre ellas matemática, español o lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales, a nivel de primaria. En el caso de Panamá, Guatemala y Salvador coinciden en las clases por televisión, radio, virtual y guías de aprendizaje; Costa Rica, El Salvador, Panamá, Honduras y República Dominicana están diseñando guías de aprendizaje”*.

Nos parece que la selección y priorización de los contenidos puede profundizarse en base a los desarrollos que se verifican en la región. Identificamos cuatro aspectos.

En primer lugar, determinar con claridad cómo los contenidos seleccionados contribuyen al desarrollo de las competencias establecidas en el currículo, así como al perfil de egreso. Dicha contribución puede traducirse en una secuencia compacta y progresiva de objetivos y actividades realizables, evaluables y evidenciables a nivel de cada curso o a una combinación de los mismos.

En segundo lugar, los contenidos pueden ser desarrollados no sólo a través de las asignaturas que explícitamente se refieren a los mismos – por ejemplo, matemática, español o lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales, como es el caso en varios países de la región SICA– sino también por medio de otras áreas de aprendizaje o disciplinas fortaleciendo las conexiones interdisciplinarias en enfoques y temas, así como en estrategias pedagógicas y procesos de aprendizaje.

En tercer lugar, los países de la región han empleado diversidad de estrategias - entre otras, televisión, radio y virtual – para fortalecer las oportunidades y los procesos de aprendizaje. Por



ejemplo, *“República Dominicana, cuando inicio la pandemia, suspendió la docencia presencial y activó un plan de apoyo educativo, empleando la televisión, radio, virtualidad, guías y cuadernillos impresos para el aprendizaje a distancia, no para clases, incluyendo el Programa de Recuperación para los estudiantes y manteniendo el año escolar abierto hasta la fecha de cierre programada”*.

Las diversas estrategias utilizadas pueden ser potenciadas de varias maneras. Por un lado, establecer, por ejemplo, cómo las mismas pueden llegar a diversas poblaciones y qué tipos de reacciones generan eventualmente en educadores y alumnos. Por otro lado, evaluar en qué medida cada una de las estrategias se adecua mejor al tratamiento de determinadas temáticas. Asimismo, sugerimos dar cuenta de cuáles son los roles esperados de educadores y alumnos en el uso y la apropiación de diversas estrategias a la luz de potenciar al educador como referente y orientador del alumno, así como del alumno como protagonista, regulador y responsable de sus aprendizajes.

En cuarto lugar, varios países de la región avanzan en la producción de guías de aprendizaje que constituyen un componente clave en la implementación de modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Por ejemplo, *“Costa Rica tiene una guía de aprendizaje priorizada y establece que lo está realizando de forma articulada para el año 2021”*. En efecto, las guías de aprendizaje pueden contribuir a mejorar la calidad de la propuesta curricular al facilitar el desarrollo y la secuenciación de actividades presenciales y a distancia que, alineadas con las competencias y los conocimientos definidos a nivel del currículo en su conjunto, promuevan el aprendizaje autónomo y activo del alumno, así como despierten su curiosidad y deseo de aprender fortaleciendo su involucramiento en los procesos de aprendizaje.

Asimismo, las guías pueden servir a efectos de ordenar y pautar los contenidos entendidos como prioritarios bajo un enfoque que integre las ideas fuerza o conceptos claves en que se quiere formar, un repertorio de actividades grupales e individuales que incentiven al alumno a producir, discutir y validar conocimientos, y un banco de recursos para apoyar el desarrollo de las actividades bajo una perspectiva curricular glo-local. También las guías son un instrumento potente para el desarrollo de temas que cruzan a varias áreas de aprendizaje / disciplinas, y que permiten abordajes interdisciplinarios a través de problemas y/o proyectos. Por ejemplo, el tema COVID-19 amerita un tratamiento interdisciplinario donde pueden converger los aportes de diferentes áreas de aprendizaje y disciplinas para entenderlo en su profundidad y amplitud.

Desafío 2: Apoyos al bienestar de los estudiantes

Los protocolos de reincorporación y permanencia estudiantil y de actuación que se han puesto en práctica en los países de la región SICA, guardan alto grado de coincidencia conceptual y operativa con los desplegados a escala mundial por múltiples países en diversidad de contextos. Claramente el foco del cuidado yace en abrigar y concretar una visión de conjunto que hacen al bienestar físico, psicológico y socioemocional de docentes y estudiantes.

Según se menciona en el El informe “Resumen General de Análisis Documental”, *“Costa Rica, El Salvador, Honduras Guatemala y Panamá muestran coincidencia en contar con protocolos de*



reincorporación y permanencia estudiantil y de actuación ante situaciones de riesgo psicosocial, de atención psico emocional, de aislamiento en caso de detectar síntomas de posibles casos de COVID-19 en estudiantes y docentes y medidas de distanciamiento social y prevención y de apoyo emocional a los padres, docentes y estudiantes". "El retorno escalonado y gradual es contemplado en El Salvador, Guatemala y Panamá".

Asimismo, "los seis países muestran semejanza en las acciones y procedimientos que implementan para saneamiento y medidas de bioseguridad y distanciamiento físico, tratamiento de emergencias para casos sospechosos, apoyo psicoafectivo y emocional y abastecimiento de insumos para la higiene de los espacios, el aseo y protección personal".

No obstante, se comprueban diferencias en los contenidos y alcances de la protección, así como en las características de las estrategias educativas impulsadas. Estas diferencias son atribuibles, en gran medida, a la especificidad de los contextos, así como evidencian que existen respuestas múltiples en el marco de una preocupación común por garantizar el bienestar integral de los estudiantes.

Mencionamos los avances de seis países:

- i. **Costa Rica:** *Implementa procedimientos de alimentación y transporte estudiantil, de reactivación de actividades que requieran de atención al público, de aplicación de pruebas nacionales y evaluaciones de los aprendizajes presenciales y protocolos de las Universidades Privadas y Centros Educativos Privados.*
- ii. **El Salvador:** *Trabaja la atención a estudiantes con modalidad de aprendizaje combinado de manera presencial y otro virtual alternadas.*
- iii. **Honduras:** *Activa los protocolos de Bioseguridad.*
- iv. **Guatemala:** *Ha elaborado protocolos en español y en los idiomas nacionales, con base en los lineamientos y protocolos que sean emitidos por el Ministerio de Salud.*
- v. **Panamá:** *Ha realizado alianzas intersectoriales con la autoridad de tránsito y el cuerpo de bomberos.*
- vi. **República Dominicana:** *ha integrado en el Plan de Acción Educativa ante la Pandemia del Coronavirus, a nivel nacional, todas las medidas sanitarias, pedagógicas y de provisión de insumos de limpieza de los espacios y aseo y protección personal.*

A la luz de los significativos desarrollos que se verifican en la región, realizamos cuatro órdenes de consideraciones. En primer lugar, continuar repensando los roles y las funcionalidades de las infraestructuras, los equipamientos y los espacios educativos para garantizar apego a principios y prácticas preventivas y de cuidado sustentadas en la triangulación de evidencia científica. No es cuestión de autolimitarse a un modelo prescriptivo y único de funcionamiento de centro educativo sino de resignificar y contextualizar, bajo criterios universales, las medidas que puedan adoptarse en cada centro educativo y medir sus impactos. Esto implicar reforzar la concepción del currículo como construcción y desarrollo glo-local. Ciertamente, este aspecto



se sustenta en una revalorización del liderazgo del centro educativo en asegurar las condiciones y los procesos para el logro de resultados educativos de calidad para todos los alumnos, en condiciones dignas.

En segundo lugar, uno de los mayores desafíos estriba en seguir planificando de manera cuidadosa la complementariedad y la circulación entre los diversos espacios -aulas, recreativos y otros dentro de la escuela y de la comunidad de su entorno- para garantizar que el alumno pueda participar de diversidad de experiencias de aprendizaje bajo un marco de resguardo de su seguridad y de apuntalamiento de su bienestar. Los espacios de un centro educativo no están dados como fijos, sino pueden tener propósitos múltiples en función de la propuesta educativa, y articularse con otros espacios estatales y comunitarios a través de alianzas interinstitucionales e intersectoriales, como se está haciendo. El uso educativo de los espacios comunitarios, públicos y privados, es un asunto clave a efectos de facilitar diversidad de experiencias de aprendizaje que son claves para sustentar la formación integral del alumno como persona.

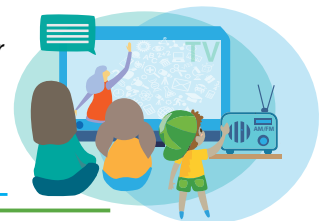
En tercer lugar, los cuidados y asuntos conexos a los mismos, pueden constituir un tema transversal que permita trabajar bloques de competencias y conocimientos de manera disciplinar e interdisciplinar en los niveles de educación inicial, primaria y media así como en la formación y en el desarrollo profesional docente. El cuidado como tal forma parte de concepciones y de prácticas de estilos de vida sostenibles y saludables que son vitales para el bienestar y el desarrollo integral de la persona.

En cuarto lugar, el fortalecimiento de las redes de protección social, fundamentalmente vinculadas a la alimentación, a la salud y a la movilidad, pueden ser expandidas y fortalecidas, como se está haciendo en la región, no solo con el objetivo de contrarrestar la incidencia de factores asociados a vulnerabilidades económicas y sociales, sino también sentando bases que se entiendan como necesarias para que efectivamente puedan plasmarse y sostenerse los modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En efecto, cada uno de los modos híbridos implican diferentes combinaciones secuenciadas de actividades presenciales y a distancia para sostener, sustanciar, evaluar y evidenciar los aprendizajes.

Desafío 3: Cambios metodológicos desde los estudiantes

Las propuestas y desarrollos que en materia de evaluación evidencian los países, reflejan una clara intencionalidad de fortalecer una concepción de la evaluación para y como aprendizaje. Se constata que:

- i. **Guatemala y Costa Rica** han orientado que las evidencias de aprendizajes, cada estudiante archivará sus trabajos realizados en su carpeta escolar, para que el docente una vez retorne a clase, revise los materiales.
- ii. **El Salvador, Honduras, Panamá y República Dominicana**, coinciden que la evaluación aplicada es formativa.
- iii. **Panamá** está en discusión la generación de una evaluación que se caracterice por ser cualitativa, formativa, participativa, entre otras características.



- iv. **El Salvador** se está replanteando la evaluación formativa y sumativa con instrumentos adecuados de acuerdo a la priorización curricular.
- v. **Nicaragua** no ha suspendido clase y la evaluación que se aplica es formativa y está acorde a las competencias.
- vi. **Honduras y República Dominicana** la evaluación está aprobada oficialmente.

En función de los avances realizados, pueden identificarse seis consideraciones.

En primer lugar, resulta esencial identificar y mover diferentes piezas de la evaluación para que sirvan de soporte, de manera potente y compacta, al desarrollo de las competencias y de los conocimientos de los estudiantes. No es cuestión de optar por un repertorio de estrategias y técnicas en particular, sino de saber potenciar el uso complementario de las mismas bajo el entendimiento de que la evaluación es un componente central de una concepción comprensiva del currículo que incluya oportunidades, procesos y resultados.

En segundo lugar, el uso de carpetas escolares que varios países promueven, puede cumplir un rol clave en modos híbridos ya que incentivan, por un lado, una línea de progresividad en las enseñanzas y los aprendizajes evidenciados que ayuda al docente a seleccionar contenidos y estrategias, y, por otro lado, contribuyen a fortalecer la autonomía de pensamiento y de acción del estudiante, y ayudan a la regulación de sus propios aprendizajes.

En tercer lugar, el énfasis que varios países le confieren a la dimensión formativa de la evaluación permite avanzar en visiones y prácticas donde se va desarrollando y evidenciando el trabajo progresivo del estudiante a la luz de propuestas y desarrollos de cursos que congenien alto grado de estructuración en su planificación con flexibilidad para su realización, y que estén alineados con las competencias y los conocimientos priorizados.

La priorización de la dimensión formativa se caracteriza esencialmente por la capacidad del docente de retroalimentar al alumno a tiempo y sustantivamente, y a través de comentarios y sugerencias que, superando una lógica de comentarios generales binarios, fortalezca los aprendizajes, y en particular, considere el error como una fuente potente de aprendizajes.

En cuarto lugar, se debe tener en cuenta que la dimensión formativa no se contrapone a la sumativa, pues ambas pueden converger en el propósito de sostener aprendizajes apelando a diversidad de estrategias que incentiven el involucramiento, el desarrollo y la consolidación de los aprendizajes.

En quinto lugar, a la luz de una visión donde la evaluación resulta un soporte clave del diseño y desarrollo curricular, el estatus de la promoción, que está en la consideración de varios países de la región, podría abordarse desde el rol de garantizar solidez, progresividad y fluidez de los aprendizajes evitando y mitigando todo tipo de interrupciones. Por ejemplo, *“Costa Rica, El Salvador, Honduras, Guatemala y Panamá tienen el tema de la promoción en mesa de trabajo y/o discusión”*. Asimismo, *“República Dominicana ya lo decidió en una normativa provisional”*, mientras que *“Nicaragua está en clases y la promoción no aplica en esta situación”*.



Muchas veces el currículo es una fuente severa de interrupción de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Esto se debe a que se parte de considerar la promoción asociada a restituir información y conocimientos “duros” transmitidos por el docente, y que se consideran relevantes por sí mismos sin reparar suficientemente en su contribución al desarrollo y concreción de las competencias y conocimientos incluidos en el propio currículo. Nos parece que, atendiendo a la excepcionalidad de las circunstancias de coyuntura, la promoción tiene que contribuir a facilitar diversos tipos de oportunidades para que se puedan desarrollar, evidenciar y certificar aquellos aprendizajes entendidos como esenciales en sus objetivos, contenidos y alcances. Esto podría implicar concebir la evaluación en el marco de ciclos, objetivos y metas de aprendizaje que se extienden por un período de tiempo más amplio que un solo año escolar.

En sexto lugar, la aplicación de pruebas y evaluaciones, que engloben al sistema educativo en su conjunto, y que se coordinan con universidades como se está haciendo (por ejemplo, en Costa Rica), puede, efectivamente, contribuir al desarrollo de una visión comprehensiva de los aprendizajes que se complementa con perspectivas más centradas en la consideración de la evaluación como y para el aprendizaje. No hay contraposición entre diferentes tipos de evaluación en la medida que el propósito compartido por las mismas sea el de sostener los aprendizajes de todos los alumnos cualquiera sean sus contextos, circunstancias y capacidades.

Desafío 4: Cambios metodológicos desde los docentes

El informe “Resumen General del Análisis Documental” (Anexo 25) menciona un conjunto variado de propuestas que impactan sustantivamente en las condiciones, oportunidades y procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por un lado, la priorización de contenidos curriculares alineados a los conocimientos y a las competencias entendidos como esenciales, y, por otro lado, la preocupación por garantizar y facilitar aprendizajes atendiendo al bienestar integral del estudiante y al soporte emocional de las cogniciones, llevan a un repienso sobre el rol docente en tres aspectos visualizados como centrales.

En primer lugar, resulta necesario fortalecer al docente como el educador que procesa y toma las decisiones más relevantes sobre las oportunidades de aprendizaje en modos educativos que implican intercalar e integrar actividades presenciales y a distancia. Esto supone una reafirmación de su rol como referente del alumno, así como de facilitador de oportunidades y procesos de aprendizaje para todos los alumnos.

En segundo lugar, el educador fortalecido en su rol de gestor y administrador de ambientes de aprendizaje en donde se integran y retroalimentan instancias asincrónicas y sincrónicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Resulta clave fortalecer las competencias docentes en el uso de metodologías de retroalimentación a los estudiantes que incorporen, entre otros aspectos, un manejo sopesado de las tecnologías fundado en el análisis de las evidencias de sus impactos.

En tercer lugar, el educador fortalecido en su rol de generador y sostén de trayectorias personalizadas de aprendizaje, basado en un conocimiento profundo de las necesidades de los estudiantes que le permite direccionar enfoques, contenidos e intervenciones a medida. La personalización en modos híbridos puede ensanchar los espacios y las oportunidades para fortalecer las relaciones de confianza, así como la comprensión mutua entre alumnos y educadores.



El Currículo en Emergencia en la región SICA

Este acápite contiene un marco de referencia y una serie de criterios generales para orientar el diseño y desarrollo del Currículo en Emergencia, como ha sido denominado por el Consejo de Ministros de la CECC al poner en marcha el **“Plan de Contingencia en Educación para la Región SICA ante la pandemia del COVID-19”**.

El concepto de Currículo en Emergencia implica que no sólo la situación de emergencia del COVID 19 exige a los sistemas educativos de la región SICA un currículo para responder a ella, sino, también, que la situación del COVID 19 ha puesto a la escuela y al currículo « en emergencia ». El planteo y el desafío no consisten solamente en responder a los meses que quedan de un año escolar interrumpido o, apenas comenzado, sino responder a los cuestionamientos que esta situación de salud plantea en todos los órdenes de la vida y, en este caso, a la educación. La escuela y el currículo están en emergencia... porque no solo ahora, sino antes, no han podido responder de manera pertinente al desafío que el derecho universal de aprender le plantea a los sistemas educativos. La situación crítica afecta al currículo y a la escuela. No solo a la situación de docentes, estudiantes y familias.

Tres razones fundamentales justifican el Currículo en Emergencia.

En primer lugar, la pandemia planetaria ha develado aun más las severas limitaciones de conceptualizaciones y prácticas curriculares y pedagógicas que no contribuyen a asegurar el derecho a la educación y los aprendizajes de cada infante, niño, niña, adolescente y joven con independencia de sus contextos, circunstancias y capacidades. Estas limitaciones, ya evidenciadas y discutidas pre-pandemia, tienen esencialmente que ver con las dificultades de encontrar sentido y de conectar efectivamente el para qué y qué de educar y aprender, con el cómo, cuándo y dónde de hacerlo a la luz de cambios planetarios disruptivos que impactan en las vidas individuales y colectivas, así como en la sostenibilidad de países y regiones.

Asimismo, en segundo lugar, cabe mencionar que el currículo en emergencia ha desencadenado ya en los Ministerios de Educación de la región SICA, un sinnúmero de iniciativas y practicas ideadas, gestionadas y evidenciadas por educadores y alumnos a niveles locales, para poder comunicarse y trabajar a distancia que, a la vez de ser necesario de documentar como viene haciendo la CECC, son insumos fundamentales para concebir una transformación curricular y pedagógica en y más allá de la coyuntura. El germen renovador tiene una punta interesante precisamente en las prácticas que se han generado de abajo hacia arriba, y que llevan inexorablemente a repensar sobre los roles, las responsabilidades y las sinergias entre los niveles nacionales y locales. Asimismo, tal como se señala en el Plan de Contingencia, resulta clave tomar debida nota de las lecciones aprendidas durante la pandemia como disparador de cambios en principios y acciones que se puedan gestar y plasmar involucrando a diversos actores del proceso educativo.

En tercer lugar, las competencias y los conocimientos que tienen que desarrollar y profundizar alumnos y educadores para abordar los desafíos frente a nuevos órdenes de relacionamiento, de ejercicio ciudadano, de desarrollo sostenible, de trabajo y de convivencia a escala planetaria



post pandemia, requieren avanzar en la región SICA transformaciones educativas que, entre otros aspectos fundamentales, congenien enfoque sistémico, profundidad en los contenidos, amigabilidad y empatía con educadores y alumnos, y progresividad sustentable.

Enmarcado y sustentado en las orientaciones y los ejes de trabajo del “Plan de Contingencia en Educación para la Región SICA ante la pandemia del COVID-19”, el documento plantea, por un lado, una visión de conjunto sobre el sentido y el alcance de lo que implicaría la reorganización del servicio educativo a través del currículo y la pedagogía, recogiendo y triangulando perspectivas, enfoques, estrategias y prácticas a nivel de la región SICA e internacional; y por otro lado, esboza criterios que sustenten un currículo en emergencia sobre la base de priorizar temas y contenidos relacionados a competencias socio-emocionales, ciudadanas y de alfabetizaciones fundamentales así como al alumno y sus aprendizajes.

Marco de referencia

El marco de referencia se integra por un conjunto de 10 claves que abordan el currículo en emergencia para la región SICA. Se analizan aspectos vinculados al concepto y a la estructura curricular tal como se señala en el Plan de Contingencia. La identificación y ordenamiento de las claves obedece a la consideración de tres aspectos:

- i. **La valorización** de las personas que, a la luz de la emergencia, se les mira en varios contextos, uno de ellos es el de las generaciones, otro de las familias y el de sus vulnerabilidades, así como de los educadores (Claves 1 al 5).
- ii. **La relevancia** de profundizar en los contenidos glo-locales, y en particular educar ciudadanos con un pensamiento “libertario”, responsable de promover valores y ayudar a apreciar la diversidad (Claves 6 al 9).
- iii. **El cambio** en los *modus vivendi* y *operandi* de los sistemas educativos a través de la progresiva apropiación e implementación del modo híbrido de educar, aprender y evaluar (Clave 10).

Asimismo, las claves se sustentan en una perspectiva internacional comparada donde se toma nota de las reflexiones, elaboraciones y concreciones que se vienen generando en diferentes regiones, en la búsqueda de respuestas ante los efectos e implicancias socio-educativas de la pandemia planetaria. Ciertamente se debe tener en cuenta que hay un alto grado de innovación y experimentación en explorar respuestas posibles, pero lejos se está de disponer de evidencias concluyentes sobre qué funciona y contribuye a lograr mejores y más sostenidos impactos.



CATEGORIZACIÓN DE LAS CLAVES		
ÁMBITO	Nº	CLAVE
Las personas	1	Fortalecer la mirada a la persona
	2	Entender a las nuevas generaciones
	3	Fortalecer las empatías entre familias y educación
	4	Combatir los factores asociados a las vulnerabilidades
	5	Revalorizar a los educadores
Los contenidos educativos	6	Promover valores en sinergias
	7	Apreciar la diversidad
	8	Profundizar en una educación en ciudadanía glo-local
	9	Poner la mirada en una educación que fortalezca la libertad
Los sistemas educativos	10	Progresar hacia modos híbridos de enseñanza

Clave 1: Fortalecer la mirada a la persona

La pandemia planetaria con sus múltiples y devastadores efectos reposiciona la discusión sobre las personas y sus condiciones de vida. Particularmente en educación, se pone el foco en la necesidad de una visión integral de la formación de las personas que fortalezca el sentido de justicia social, humanista, universal y cosmopolita de la educación. Esencialmente, la integralidad conlleva entender y respetar al ser humano en su singularidad como persona que no puede reducirse a su condición de alumno desligado de sus identidades, condicionalidades y expectativas como infantes, niños, niñas, adolescentes y jóvenes. No hay tal separación, pero mucha vez una educación fuertemente gestionada a través de niveles fragmentados - por ejemplo, entre la educación inicial y primaria, y la media, y al interior misma de la media - tiende a consolidar miradas estrechas sobre las expectativas y necesidades de los alumnos.

Crecientemente se hace hincapié en que cada persona es un todo indivisible donde interactúan una cantidad de factores; entre otros, sus contextos, circunstancias, capacidades, valores, actitudes, emociones y cogniciones. Una formación integral se asienta en un fino análisis de dicha indivisibilidad para efectivamente orientar y dar marcos de referencia a los alumnos a efectos que puedan calibrar, procesar y tomar decisiones que hacen a su vida individual y en sociedad. No se prescribe una visión ideal de persona, fundada en aspectos doctrinarios de la índole que sean, sino se fortalece el reconocimiento que la persona es una totalidad que se conforma por aspectos biológicos, psicológicos, antropológicos y sociológicos (Morin, 2020).

Las propuestas que puedan idearse en el marco del currículo en emergencia pueden tomar nota de la necesidad de visibilizar y posicionar a la persona como tal a través de los contenidos educativos y en las estrategias pedagógicas. Muchas veces la consideración de la persona "se pierde" o "se desdibuja" en la sumatoria de contenidos disciplinares, así como en desenganchar los aspectos cognitivos de los éticos, emocionales y contextuales.



Clave 2: Entender a las nuevas generaciones

Ya previamente a la pandemia planetaria, los sistemas educativos en América Latina y el Caribe, enfrentaban el desafío de lograr visibilizar a los alumnos desde un enfoque que fortalezca un análisis generacional como infantes, niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como considerarlos como sujetos protagonistas, reguladores y responsables por sus propios aprendizajes. Más aun, entendemos que, si los sistemas educativos retornan a un estadio de normalidad que se asemeja, en sus trazados fundamentales, a la situación pre Covid-19, se podría ahondar su distanciamiento empático, cognitivo, cultural y social respecto a las generaciones más jóvenes.

A la luz de promover un enfoque orientado a afinar el entendimiento de las nuevas generaciones, nos parece importante considerar cinco aspectos.

En primer lugar, el abordaje de los factores asociados a combatir la vulnerabilidad podría requerir de una triple consideración. Por un lado, las carencias de infraestructuras y de recursos en hogares y familias, pueden afectar negativamente los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación a la luz de una tendencia creciente de larga duración e insoslayable en el corto plazo, de moverse hacia modos híbridos donde se integran y se complementan instancias de formación presenciales y a distancia. Por otro lado, las debilidades de las políticas públicas que no logran congeniar una impronta universalista con resultados educativos de igual significación para diversidad de individuos y colectivos, con instrumentos focalizados en compensar múltiples vulnerabilidades económicas y sociales.

Asimismo, la dimensión de la subjetividad que tiene que ver con el bienestar y la salud mental del alumno donde se entrecruzan, entre otros, aspectos vinculados a la psicología, la psiquiatría y las neurociencias. No es cuestión de sumar enfoques disciplinares, donde se visualice al infante, niño, la niña, al adolescente o al joven, como “depositario” de diversidad de apoyos y de intervenciones, sino de triangular enfoques para entenderlo en su especificidad como persona y aprendiz.

Como señala Hargreaves (2020), que los niños estén bien no es una alternativa a ser exitoso en la escuela sino es una precondition para lograr aprender, especialmente entre los grupos más vulnerables. En tal sentido, la revalorización del juego en todas sus formas para sostener el desarrollo y la educación de niñas y niños resulta clave para contribuir al bienestar integral del alumno. Asimismo, no se debería presumir que los alumnos sólo aprenden cuando se les enseña (Doyle & Sahlberg, 2020). En efecto, la educación no es solo cuestión de instrucción y de aprendizaje en ambientes presenciales formales sino también reconocer que el estudio bajo diversos formatos y situaciones constituye el proceso de la educación.

En segundo lugar, la pandemia planetaria devela la resiliencia de las nuevas generaciones, esto es, la diversidad de estrategias que se emplean por los alumnos en multiplicidad de contextos y bajo variados desafíos, para buscar encarar y superar los cambios abruptamente generados en las condiciones, así como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.



Las competencias, los conocimientos y los aprendizajes que han desarrollado los alumnos en los tiempos de confinamiento, les pueden haber permitido o bien permitir:

- i.** Adquirir mayor autonomía de pensamiento y de acción, más capacidad de aprendizaje independiente, mejor funcionamiento ejecutivo (cerebro) reflejado en el fortalecimiento del pensamiento flexible y el auto control, y mayor capacidad de aprender en línea (Reimers & Schleicher, 2020; Morin V., 2020).
- ii.** Desarrollar anticuerpos sociales, emocionales y cognitivos ante posibles futuras pandemias o crisis que son activos y reflejos de competencias socioemocionales.
- iii.** Diversificar los modos, la intensidad y los contenidos del relacionamiento con sus familias, pares y educadores.
- iv.** Tomar mayor conciencia de la relevancia que tienen su voluntad e involucramiento, así como sus valores, actitudes y emociones en darles sentido y sostener la educación y los aprendizajes.
- v.** Aprender de ejercitar su autonomía de pensamiento y de acción a efectos de encarar diversidad de situaciones problemáticas / desafiantes donde están en juego una serie de competencias intra (por ejemplo, confianza y conocimiento de sí mismo) e interpersonales (por ejemplo, empatía y trabajo colaborativo con los demás).

En tercer lugar, las nuevas generaciones van a exigir cambios del mundo adulto en sus actitudes y comportamientos. No se puede presumir que las mismas sean indiferentes a amenazas de diferente tenor que impactan en sus vidas presentes y futuras. Es de esperar que post pandemia emerja una renovada agenda intergeneracional de derechos y responsabilidades donde se integren tres sensibilidades entendidas como complementarias.

Por un lado, una fuerte presencia de ideas fuerza en las propuestas curriculares y pedagógicas, que permita avanzar en la apropiación por las nuevas generaciones de conceptos y prácticas asociadas a estilos de vida sostenibles, saludables y solidarios. Asimismo, es imperioso generar un renovado modo de relacionamiento y de armonía con la naturaleza, de entenderla y de protegerla, y de sentirnos parte de un mismo ecosistema.

Por otro lado, una reafirmación vigorosa de los derechos humanos en su conjunto, que, pivoteados en fortalecer la libertad y la autonomía de pensamiento, contribuyan a generar los anticuerpos requeridos frente: (i) a la manipulación de la inteligencia artificial con fines espurios de cercenamiento de las libertades; (ii) a convertir a las personas en datos con “distintos valores” y (iii) a la institucionalización de mecanismos de control de los ciudadanos.

En cuarto lugar, las nuevas generaciones van a sentirse seguramente más conectadas con la educación si se hace el esfuerzo por reducir las brechas entre la fragmentación que es la práctica dominante en el sistema educativo, y un mundo de vivencias conectadas que es la moneda corriente de los más jóvenes. Esencialmente, la fragmentación tiene que ver como el sistema educativo organiza sus ciclos educativos, ofertas, ambientes de aprendizaje e intervenciones, así como la organización, seguimiento y evaluación del conocimiento en áreas de aprendizaje



/ disciplinas consideradas aisladamente. El abordaje de alternativas a la fragmentación es un posible tema a abordar en el currículo en emergencia.

Esta múltiple fragmentación atenta no solo contra la fluidez y progresión en el desarrollo de las competencias y los conocimientos por los alumnos que resultan vitales para desempeñarse en un mundo de cambios exponenciales y sistémicos (Stiegler, 2016), sino que también choca contra sus experiencias de vida que permanentemente se ven desafiados a darles un sentido unitario a multiplicidad de estímulos y vivencias. En gran medida se trata de que el sistema educativo desbloquee sus cerrojos de subsistemas, niveles y disciplinares para entender la formación más en clave de interdependencia e integración de diversidad de piezas. El mundo va a ser crecientemente liderado y gestionado por los articuladores más que por los solo especialistas de piezas.

En quinto lugar, entendemos que los sistemas educativos en la región SICA tienen el desafío de convocar, comprometer y entusiasmar a las nuevas generaciones en cimentar una renovada forma de entender y de actuar en la sociedad. Esto implicaría, entre otras cosas, la capacidad de educar a alumnas y alumnos para desarrollar la gama de destrezas esenciales para construir un futuro mejor (Reimers & Schleicher, 2020). En efecto, la capacidad que demuestren los sistemas educativos de entender, orientar y apoyar a las nuevas generaciones será una prueba de fuego de su determinación en torno a rediseñar sistemas de aprendizaje para la resiliencia.

Clave 3: Fortalecer las empatías entre familias y educación

La pandemia planetaria implica un reacomodo de expectativas, roles y responsabilidades entre las instituciones y los actores educativos, y las familias. El andamiaje del sistema educativo descansa, en gran medida, sobre los supuestos, los contenidos e implicancias asociadas a la presencialidad no solo en relación a la educación sino también a las familias, al trabajo y a las comunidades, entre otros aspectos relevantes.

En efecto, parecería verificarse a escala más bien mundial una mayor conciencia de las familias, durante la pandemia planetaria, de lo que efectivamente implica el rol de los educadores y el acto de educar, así como del propio rol de las mismas como agente socializador y educativo. Asimismo, la toma de conciencia progresiva sobre la necesidad de facilitar el acceso a dispositivos, conectividad, plataformas y recursos educativos, dentro y fuera del hogar, podría facilitar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación concebidos y gestionados en formato híbrido (ver Clave 10). Cada vez resulta más necesario fortalecer las sinergias entre las políticas y los programas vinculados a las familias, los hogares y la educación bajo un marco integrado de política social.

Por otra parte, se pone hincapié en generar espacios de intercambio y de construcción colectiva, así como de apoyo mutuo entre comunidades, familias y centros educativos, que fortalezcan la comprensión de cada alumno como un ser especial singular, así como enfatizar los denominadores comunes de los procesos de aprendizaje de todos los alumnos. Por ejemplo, la atención selectiva del estudiante y la retroalimentación del docente al alumno concibiendo el error como fuente de aprendizaje (Dehaene, 2018) son aspectos claves a considerar en un currículo en emergencia.



En suma, la educación no se reduce a las enseñanzas y a los aprendizajes desde los espacios y las ofertas formales sino también comprende un creciente repertorio de oportunidades, espacios y ambientes para que educación y familias se potencien y colaboren mutuamente en aras de objetivos compartidos. Reimaginar el sistema educativo exige repensar los roles de los educadores y de los alumnos que evidencien adaptación al cambio, así como de las familias que puedan apoyar a sus hijos como “coach del aprendizaje” (Reimers & Schleicher, 2020). Esta renovada configuración de roles y responsabilidades es un componente a tener en cuenta en la conformación de un currículo en emergencia que avance hacia modos híbridos.

Clave 4: Combatir los factores asociados a las vulnerabilidades

Las diversas facetas de la vulnerabilidad no solo hacen a la combinación de la emergencia sanitaria, alimentaria, laboral, educativa, de la niñez, del hogar y de las familias, sino que evidencian un cuadro crítico de capacidades humanas frágiles. Como señala Josep María Esquirol (Diario El País, 2020), los seres humanos son vulnerables lo cual significa que somos afectables, heribles y sensibles. Ciertamente la vulnerabilidad en su sentido amplio hipoteca las posibilidades de poder acceder y gozar de oportunidades que sustancien el desarrollo de personas y comunidades en diversidad de contextos.

Aisladamente la educación no puede por sí sola responder frente a las vulnerabilidades. Se requiere de un renovado abordaje interinstitucional e intersectorial de cómo entender el desarrollo y el bienestar de las personas asumiendo que sus condiciones y capacidades no son divisibles y separables por sector de intervención, población beneficiaria y prestación. Si no entendemos a las personas como tales, se corre el riesgo de acumular prestaciones sin un marco unitario y vinculante para todas las áreas de acción del estado que tengan que ver precisamente con el bienestar y el desarrollo integral de las personas.

Cada persona tiene un potencial enorme, a priori indeterminado, de aprender y de desarrollarse, que está esencialmente marcado por una secuencia de objetivos, procesos y etapas en que interactúan una multiplicidad de factores genéticos, ambientales y de intervenciones ya sean de la política pública y/o de otras instituciones y actores.

Por ejemplo, esto implica asumir que el desarrollo de cualquier infante se empieza a gestar desde el embarazo de su madre, y que la falta de intervención a tiempo y de calidad de la política pública, genera y solidifica un cuadro de vulnerabilidades que a edades más tardías se hace más difícil de revertir. Los estudios indican que el número de sinapsis en el cerebro de una niña o un niño de dos años duplica prácticamente el número registrado en un adulto (Dehane, 2018). Las sinapsis útiles permanecen y se multiplican mientras que las otras son eliminadas, y esto se asocia, en importante medida, a la intensidad y calidad de las estimulaciones que recibe el infante desde su ambiente incluyendo naturalmente a las familias, adultos próximos, agentes sociales y educativos.

A la luz del desafío de contribuir a que el potencial de desarrollo de cada persona se haga realidad, el abordaje desde la educación no sólo supone espacios de coordinación con diversidad de instituciones responsables de temas de infancia, familias, salud, contextos locales u otros.



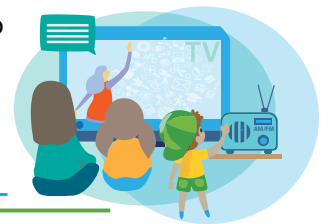
Esencialmente empieza por discutir y acordar, entre esas mismas instituciones, un concepto integral y potente de desarrollo del infante. El aceptar los mecanismos de coordinación y evitar la superposición de esfuerzos e iniciativas, tiene sentido y fuerza en la medida en que se sustente en marcos unitarios conceptuales que orienten y apunten efectivamente a las intervenciones propuestas.

Tal como afirma la UNESCO (2020), se tiene que avanzar en renovados marcos de relacionamiento y de sinergias entre la salud y la educación “profundizando la empatía humana, progresando en el ámbito científico y apreciando nuestra humanidad común”. Se trata de fortalecer una alianza estratégica entre salud y educación que es una base fundamental para plasmar una visión integral del bienestar humano y social superando el fraccionamiento de las personas en “objetivos y metas” de intervenciones sectoriales, así como de eventuales fricciones en torno a los recursos que asigna el estado y la sociedad a ambos sectores, así como a otros. No es cuestión de priorizar una u otra sino de afinar el entendimiento y el accionar conjunto de educación y salud de cara a asegurar el bienestar, la protección y el cuidado integral de las personas y de las comunidades.

Asimismo, el abordaje de la vulnerabilidad desde la convergencia conceptual entre diversidad de instituciones, públicas y privadas, tiene que acompañarse de una profunda transformación del sistema educativo. Esto supondría que las formaciones, desde cero a siempre, compartan una visión multidimensional del apuntalamiento y desarrollo del alumno, así como garantizar progresividad y fluidez en las enseñanzas y en los aprendizajes entre instituciones, niveles y ofertas educativas.

No se trata de la sola existencia de mecanismos de coordinación entre lo público y lo privado, sino que primariamente, se acuerden itinerarios, contenidos y procesos de formación que entienden al infante y su desarrollo progresivo, desde un enfoque promotor de su bienestar, facilitador de oportunidades de aprendizaje, y compensador de las vulnerabilidades. Las dimensiones culturales, económicas y sociales no se adosan a las propiamente educativas, sino que se entrelazan en cada iniciativa y acción que promueve el centro educativo y que se pueden asentar en el currículo en la emergencia. Esto implica una red de instituciones que alimentan y comparten un sistema de información unitario, se retroalimentan y apoyan unas a las otras, con el objetivo de alcanzar objetivos universales para todos los alumnos. Dicha universalización implica la fina articulación de las necesidades mapeadas que sirven de soporte a intervenciones personalizadas. Esto va a contrapelo de asociar la universalidad de objetivos con intervenciones masivas y homogéneas para todos por igual.

Resulta claro que el abordaje de los factores asociados a las vulnerabilidades, solo desde la educación y/o bien adosando prestaciones sociales, no es una respuesta sostenible de cara a reducir las enormes brechas que se han hecho más visibles con la pandemia planetaria. El precepto que la política educativa combinada con otras políticas sociales sirve al propósito que cada infante, niño, niña, adolescente y joven preocupe por igual en la educación, puede ser uno de los principios orientadores del currículo en emergencia.



Clave 5: Revalorizar a los educadores

La pandemia planetaria devela la resiliencia de los educadores para ingeniar e implementar propuestas educativas que los formatos de trabajo presencial asociados a metodologías frontales con foco en transmitir información y conocimientos tienden a inhibir. En buena medida estamos ante un fenómeno donde el educador se atreve a abordar lo inexplorado y a buscar respuestas que el o ella puede idear, desarrollar, evidenciar y evaluar en diálogos con sus pares.

Estas iniciativas docentes no son actos aislados ni tampoco enteramente individuales. Se podría hablar de una transformación en germen en lo que esto implica en cuanto a los apoyos mutuos y a las colaboraciones “fuera de la caja” que se dan entre educadores en el modo a distancia. El currículo en emergencia podría potenciar estos mecanismos espontáneos de colaboración entre educadores a través de comunidades de práctica donde se puedan compartir e intercambiar sobre las prácticas en base a los aprendizajes entre pares. Esto también podría implicar la producción, discusión y validación de materiales de apoyo a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los modos híbridos.

Asimismo, el impulso transformacional docente puede también potenciarse facilitando la innovación en los centros educativos bajo un marco robusto, claro y verificable de objetivos educativos compartidos por el sistema educativo en su conjunto con flexibilidad en los medios puestos a disposición de las comunidades educativas para desarrollar el traje o vestido a medida de cada centro.

Por otro lado, la exposición creciente de los educadores a la educación a distancia puede tener como uno de sus resultados, acercarlos en mayor medida a las generaciones más jóvenes. Entre otros aspectos relevantes, afinar sus capacidades de entender y apuntalar el desarrollo de los alumnos a través de las interrelaciones entre sus identidades físicas y virtuales.

Finalmente, cabe una nota de preocupación sobre que el mayor cariño que hoy puede evidenciarse de parte de la sociedad hacia los educadores y su rol se puede evaporar si los sistemas educativos optan por un retorno a un estadio pre Covid-19 una vez que los efectos más duros de la pandemia puedan relativamente controlarse. Si así ocurriera, la frustración personal y profesional puede llegar a ser muy alta, y minar los procesos germinales de una nueva normalidad que aspire a ser transformacional.



Clave 6: Promover valores en sinergias

La agenda educativa 2030 liderada por la UNESCO pone hincapié en que educar en valores a lo largo y ancho de la vida es clave para cimentar convivencia, bienestar, justicia y desarrollo sostenible. Los valores son el sustento ineludible y saludable de todo acto de educar y de aprender cualquiera sea su naturaleza, contenido e implicancias. En gran medida se deben superar los prejuicios de creer que formar en valores implica la prescripción e imposición de determinados imaginarios o modelos de sociedad. O bien suponer que las opciones entre diversos valores se plantean en términos de dicotomías que no admiten ningún enlace o sinergias posibles entre los mismos.

La formación en torno a la complementariedad entre los valores de libertad, justicia, solidaridad, inclusión, equidad, cohesión, excelencia y bienestar es fundamental como norte de referencia y de señales de conducta, que desde el mundo adulto se comparten con las generaciones más jóvenes. Las propuestas educativas deben contener mensajes claros y robustos, comunes a todos los niveles, sobre la relevancia asignada a los valores, así como evidenciar las sinergias entre los mismos. Importa lograr una adecuada simbiosis entre los contenidos y las maneras de enseñar y de aprender los valores que resalta, aun mas, la inextricable vinculación entre currículo, pedagogía y docencia.

El currículo en emergencia, en sus diversos niveles, podría profundizar en la idea que libertad y justicia, excelencia y equidad, inclusión y cohesión, bienestar y desarrollo, son referencias complementarias que guían las acciones de las personas, de los ciudadanos y de las comunidades. Por supuesto que hay diversas maneras de congeniar estos valores, que trastocan las presunciones o atribuciones de una moralidad, de un pensamiento y de un accionar único. Asimismo, no se trata de “sacrificar” a uno o algunos de ellos en función de la supuesta predominancia de otros. No debería haber “trade off” entre los valores.

Clave 7: Apreciar la diversidad

El entendimiento y el apuntalamiento de la diversidad hace a las capacidades que tiene un sistema educativo de garantizar oportunidades educativas para todos y todas. La diversidad es un concepto que engloba al alumno y al educador que es, a la vez, individual, cultural, identitaria, social y local dando cuenta de múltiples afiliaciones.

Por un lado, cada alumno es un ser especial que se debe tomar en cuenta como tal, para comprometerlo con sus aprendizajes, pero a la vez, reconocer que los procesos de aprendizajes son similares para todos los alumnos (Dehaene, 2018; Dehaene, Le Cun & Girardon, 2018; Ferreres & Abusamra, 2019). Por otro lado, la diversidad implica entender las múltiples representaciones y actitudes que tienen los educadores sobre la profesión, los alumnos y el sistema educativo. La diversidad que definimos como incluyente, es, pues, un ida y vuelta permanente entre las referencias, las representaciones, las vivencias y las prácticas de alumnos y educadores.

La diversidad incluyente supone una ruptura con las creencias, las narrativas y las prácticas sobre la supuesta existencia de alumnos “normales” así como “desviados de la norma” generalmente



englobados bajo el rótulo de necesidades educativas especiales. Asimismo, esta visión estrecha de la normalidad supone que el alumno debe “adaptarse” a las maneras “consuetudinarias” de enseñar y aprender que “funcionan” para un alumno entendido como “promedio”. En gran medida, se trata de cuestionar la idea que la diversidad configura una desviación de lo que se espera que sea y desarrolle cada alumno, y que cuanto mayor es la desviación, menor son las posibilidades de gestionar sus aprendizajes y que efectivamente aprenda.

El currículo en emergencia puede sustentarse en un entendimiento de la diversidad bajo un sentido amplio sin restricciones asumiendo que alumnos y educadores han desarrollado y afinado diversidad de atributos y competencias para abordar situaciones problemáticas. Muchas veces la diversidad individual permanece oculta por la “asfixia” que provoca el desarrollo de propuestas curriculares, pedagógicas y docentes asentadas en la idea de un alumno promedio que es una ficción.

Clave 8: Profundizar en una educación en ciudadanía glo-local

Uno de los temas emergentes en las agendas de política pública tiene que ver con el rol de la educación en forjar nuevas formas de entender y orientar la vida en sociedad, esto es, del relacionamiento entre los humanos, con la naturaleza y las máquinas de aprendizaje. La educación no debe ni puede ser reproductor de estilos de vida que llevan inexorablemente a la destrucción planetaria, a la decadencia humana, al ahondamiento de brechas y al control de los seres humanos por las máquinas. Más que nunca, una educación de ribetes globales debe asumir un rol de enlace y de cercanía entre culturas, tradiciones, afiliaciones, países y regiones, que converjan en una efectiva globalización de valores y referencias universales, así como de reducción de las desigualdades de diferente tenor e implicancias. En efecto, la pandemia nos ha colocado en situación de repensar los principios, valores, actitudes y comportamientos ciudadanos. Entender y orientar la vida en sociedad es, en realidad, educar en el ejercicio de la ciudadanía que asuma la doble condición complementaria de global y local.

Una educación global no implica la aceptación de una globalización mutilada en su vocación universalista ni tampoco el status quo de una desregulación despiadada de normas y prácticas que terminan afectando a los más vulnerables, ya sean países, comunidades, ciudadanos, trabajadores y personas. Una educación global es una apuesta a un nuevo contrato de sociedad a escala mundial que requiere de renovadas formas de cooperar y entenderse entre los países y, críticamente, de un multilateralismo educativo que profundice en cómo generar y conciliar bienestar, justicia social, desarrollo sostenible y convivencia. Se puede combatir el aislacionismo educativo contraponiéndole una intensa movilización de experticia entre regiones y países. Esto implicaría la búsqueda de respuestas comunes y evidenciadas de cómo potenciar las enseñanzas y los aprendizajes para que los alumnos puedan ser generadores, protagonistas y diseminadores de un renovado orden de convivencia planetaria.

La discusión sobre imaginarios de sociedades y estilos de vida más justos, inclusivos y sostenibles ocupa un lugar creciente en la agenda de la denominada nueva normalidad o de una normalidad transformacional. En efecto, se puede abrir la oportunidad de repensar en claves de sistema



la diversidad de dimensiones que hacen a la vida en el universo y en la sociedad. No se sólo cuestión de reformas sectoriales o de ajuste de instrumentos, sino primariamente de encarar una reforma integral de la vida como señala Morin (Morin, 2020; Blanquer & Morin, 2020).

Si efectivamente aspiramos a imaginarios de sociedades que impliquen una reforma de la calidad de pensamiento, de vida y de la sociedad, el rol de la educación es clave e insoslayable. Por un lado, se trata de formar a los alumnos en núcleos de competencias personales e interpersonales que les permita disponer de criterios e instrumentos para entender y actuar competentemente a la luz de cambios exponenciales que afectan diversidad de esferas de la vida en sociedad. Por ejemplo, formar en habilidades de pensamiento crítico, propositivo y creativo, así como en capacidad de empatizar, de comunicarse y de colaborar con los otros, es fundamental pero no es suficiente.

Por otro lado, y retomando planteamientos realizados por la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO; Tedesco, Operti & Amadio, 2013; UNESCO-IBE, 2015; Operti, 2016), se entiende que el currículo y la pedagogía son procesos permanentes de discusión y de construcción colectiva que congenian una mirada global con un aterrizaje local. Particularmente a la luz de la pandemia, el reforzamiento de una mirada educativa glo-local implicaría formar de una manera unitaria y compacta, transversal a los niveles educativos, en bloques de competencias y de conocimientos para nuevos modos de convivencia, sostenibilidad, protección social, prevención y cuidados de salud, producción, trabajo, comercio, desarrollo, movilidad, recreación y bienestar. Probablemente estos temas sean parte de un movimiento universal en favor de una transformación profunda e integral de la educación donde la articulación con políticas de salud, protección social, trabajo, familias y comunidades resulta clave.

Los nuevos desafíos en torno a la formación puedan llevar a un repensar en profundidad de las vías y de las herramientas a través de las cuales educamos a las nuevas generaciones. Las dimensiones entrelazadas de la vida en sociedad, del ejercicio ciudadano, del trabajo y de la convivencia, demandan no solo la promoción de diálogos entre disciplinas que es fundamental, sino primariamente el reconocimiento que las respuestas frente a órdenes de problemas tales como inclusión y sostenibilidad, requieren de los entrecruzamientos, disputaciones y sinergias entre las ciencias y las humanidades.

En general, los sistemas educativos están básicamente preparados para enseñar contenidos empaquetados en disciplinas, y en versiones mejoradas, trabajan temas transversales bajo diversos formatos – entre otros, talleres y proyectos – y entre niveles educativos – por ejemplo, entre primaria y media. Sin embargo, no es suficiente para que los alumnos entiendan en profundidad temas tales como el cambio climático, estilos de vida saludables, desigualdad y diversidad, así como los múltiples posicionamientos que personas y colectivos asumen frente a los mismos.

La profundidad en el abordaje de temas esenciales para el bienestar y desarrollo de las personas y de los colectivos, requiere más que pinceladas de perspectivas y disciplinas. El abordaje de un tema no resulta necesariamente de la sola consideración de diferentes enfoques disciplinares



sino de la propia especificidad y evolución del mismo que está más allá de las disciplinas aun cuando suponga su conocimiento como base para su comprensión.

Las disciplinas son esencialmente herramientas de pensamiento que aportan al conocimiento y al entendimiento de un tema, pero nunca lo agotan. Siempre hay un margen potencial de comprensión de un tema, que permanece indefinido e incierto, y que tiene que ver precisamente con la complejidad del pensamiento y de la acción humana. La tentación de reducir la consideración de un tema a su encare disciplinar e inclusive interdisciplinar, nos puede dejar sin comprenderlo en su cabalidad. Se trataría pues de priorizar temas de naturaleza disciplinar e interdisciplinar en el currículo en emergencia que están implicados en una propuesta de formación ciudadana comprensiva y que, asimismo, tiene como soporte, competencias personales e interpersonales vinculados a componentes socio-emocionales.

La pandemia planetaria del COVID-19 es un tema a considerar. Por ejemplo, el Consejo Científico de la Educación Nacional del Ministerio de la Educación Nacional y Juventud de Francia (2020) recomienda considerar la epidemia como tema para desarrollar de manera unitaria e integral las competencias en diversos dominios incluyendo las lenguas materna y extranjeras, las matemáticas, las ciencias, la historia y la geografía, pero también apuntalar una disciplina emergente como es la educación para una lectura crítica de los medios de comunicación.

Como señala, asimismo, el propio consejo, el análisis de la pandemia permite trabajar tres dimensiones complementarias, a saber, la comprensión de la actualidad, educar en el tratamiento de la información y la adopción de actitudes solidarias y gestos responsables. Siguiendo esta línea de trabajo, el mercado de animales salvajes de Wuhan podría visualizarse como un estudio de caso que nos permite adentrar en el análisis de los modos de vida tradicionales y modernos, de las cadenas de valor globales y locales, de la gastronomía premium (carne de animales salvajes), de conocimientos y prácticas nativas asociadas a la salud, de la movilidad de personas y animales entre continentes, entre otras cosas.

Asimismo, la construcción y el desarrollo glo-local del currículo jerarquizaría al alumno como generador, protagonista, discutiendo y diseminador de un renovado enfoque de convivencia planetaria bajo el supuesto que el mantenimiento del presente tal cual está deja a los alumnos privados de un futuro sostenible y venturoso que los tenga como protagonistas. Esto implica cuestionar la presunción de que hay una nueva normalidad que viene dada esencialmente por la irrupción de la tecnología y el mundo en línea sin que implique cambios de fondo en los para qué y en qué educar y aprender así en cómo hacerlo. La nueva normalidad tiene que ser esencialmente transformacional, reimaginarla, preguntarnos sobre su porqué y cómo para hacerla efectivamente realidad. En tal sentido, Doyle y Sahlberg (2020) identifican tres claves para idear una normalidad transformacional: (i) liderazgo visionario de los directores de centros educativos; (ii) sabiduría profesional de los educadores y (iii) el compromiso pasional de los estudiantes como hacedores del cambio.

Fortalecer el enfoque de la educación en ciudadanía en todos los niveles de los sistemas educativos y en todas las instancias de generación de cultura, significa cultivar el desarrollo en niños, niñas,



adolescentes y jóvenes de las habilidades cognitivas, socioemocionales y de comportamiento necesarias para la construcción de una cultura de paz y la convivencia democrática. Ello incluye el ejercicio de una participación transformadora en la vida social y política de la sociedad, en el marco de un compromiso con el Estado de Derecho. Así como el impulso para la participación de la niñez y juventud en acciones colectivas que aborden los principales desafíos de las sociedades y basados en el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género, la equidad, la sostenibilidad y el reconocimiento y valoración de la diversidad

Clave 9: Poner la mirada en una educación que fortalezca la libertad

La apertura de cabeza al debate y contraste de ideas caracteriza una educación en libertad asentada en forjar un espíritu crítico, constructivo y propositivo en los alumnos que no conoce de fronteras ni de umbrales. No se trata de entender una educación en libertad como la adscripción a determinada orientación política, económica o social sino de profundizar en aspectos atinentes al desarrollo y cuidado de sí mismo y de los demás, así como de interrogarse sobre los sentidos de la vida y los dilemas éticos que nos enfrentamos en nuestra cotidianidad.

Una educación en libertad fortalecida en un currículo en emergencia puede compartir ideas fuerza, referencias y evidencias que incentiven a los alumnos a ponderar y tomar decisiones autónomas que permitan ejercer la libertad sin ataduras, así como cuestionar los pensamientos únicos y las narrativas tendenciosas. Una educación que promueva efectivamente la libertad es un poderoso reservorio de la democracia que nos prepara para enfrentar a los negacionistas de la propia libertad y de derechos esenciales de las personas y comunidades, así como de las evidencias científicas sopesadas y validadas ya sean vinculadas a catástrofes, pandemias y crisis.

Clave 10: Progresar hacia modos híbridos de enseñanza

Globalmente considerado, los modos híbridos integra procesos concatenados de formaciones presenciales y a distancia lideradas por los educadores con la finalidad de orientar, apuntalar, evaluar y evidenciar los aprendizajes de cada alumno. Veamos algunos de sus fundamentos y contenidos que podrían ser tenidos en cuenta en el diseño y desarrollo de un currículo en la emergencia.

En primer lugar, el retorno a una educación únicamente presencial parecer ser inviable no solo por la acumulación de efectos de la pandemia a corto y mediano plazo sino también por la constatación pre Covid-19 que las oportunidades, los contenidos y las maneras de aprender se gestan en una multiplicidad de espacios que rebasan el espacio presencial del centro educativo. No se trata solo de la provisión coyuntural de la educación a distancia como paliativo frente a la falta o insuficiencia de la presencialidad.

En segundo lugar, los espacios no presenciales – principalmente plataformas y recursos educativos - que crecen a ritmos exponenciales a escala mundial, no están, en general, coordinados con la formación presencial. Contrariamente a un mundo de aguas separadas entre presencialidad y a distancia, los modos híbridos, en sus diferentes variantes, refuerzan la idea de



un ecosistema de aprendizaje más amplio donde confluyen iniciativas, programas y recursos de diversidad de instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo. Ciertamente esto requiere capacidad del estado de orientar, participar activamente, dar seguimiento y evaluar la expansión de los modos híbridos con foco en las poblaciones social y educativamente más vulnerables.

En tercer lugar, es importante entender que no todo aprendizaje a distancia es aprendizaje de pantalla ni todo aprendizaje a distancia requiere ser en línea (Hargreaves, 2020). En efecto, el aprendizaje a distancia puede promoverse de múltiples maneras por los educadores involucrando a los alumnos, en actividades individuales y grupales, donde se combina e integra estudiar, producir, compartir y discutir.

En cuarto lugar, los modos híbridos implican revisar el currículo – el para qué y qué de la educación y de los aprendizajes – con foco en la intersección entre conceptos claves y contenidos esenciales a efectos de fortalecer las competencias y los conocimientos que los alumnos necesitan desarrollar en los aspectos emocionales, sociales y cognitivos. Se trata de auditar el currículo para que gane en musculatura programática y en ser un recurso amigable para educadores y alumnos.

En quinto lugar, un desafío central yace en que los alumnos disfruten de máximas oportunidades en ecosistemas de aprendizaje mixto (Reimers & Scheleicher, 2020), donde presencialidad y distancia se potencian mutuamente. Si, por ejemplo, en la fase a distancia se realizan un sin número de actividades individuales y grupales, puede ser conveniente que la presencialidad se concentre en que el educador retroalimente las producciones de los alumnos más que en solo compartir, y muchas veces, circunscripto a transmitir conceptos, ideas e información. Esto implica la diversificación de las estrategias pedagógicas – el cómo enseñar, aprender y evaluar – para desarrollar rúters personalizados de formación a medida de las necesidades de cada alumno y donde efectivamente se asuma que la diversidad de los estudiantes es un activo para potenciar los aprendizajes en espacios colectivos.

En sexto lugar, los modos híbridos implican procesos intensos y coordinados de fortalecimiento de las competencias en alumnos y educadores. Por un lado, los alumnos tienen que ser formados en tecnologías para el aprendizaje como recurso educativo que los ayude a ser protagonistas, reguladores y responsables por sus aprendizajes. Por otro lado, los docentes deben ser apoyados para desarrollar metodologías de retroalimentación a los alumnos, así como fortalecer las redes de colaboración profesional para producir, compartir, discutir y validar prácticas.

En séptimo lugar, los modos híbridos suponen definir y diseñar la dimensión digital del centro educativo pensando en planteamientos mixtos de presencialidad y a distancia (Menéndez, 2020). El centro tiene que ser empoderado para que pueda procesar y tomar decisiones sobre contenidos educativos, así como sobre las maneras de enseñar y de aprender con foco en concentrar tiempos y recursos docentes en los más vulnerables o cercanos a la vulnerabilidad (Hargreaves, 2020).



En octavo y último lugar, se trata de fortalecer la tríada (i) conectividad de hogares y centros educativos, (ii) plataformas de uso público sustentados en un fuerte rol garante del estado en asegurar la democratización de su uso y (iii) un abanico de oportunidades para que los educadores puedan producir, discutir y validar materiales para apoyar las formaciones presenciales y a distancia. Esta tríada puede llevar a reorganizar el currículo, diversificar las pedagogías, fortalecer la función orientadora de los cuerpos intermedios del sistema educativo (por ejemplo, a nivel de los supervisores/inspectores) y el liderazgo pedagógico de los centros. Pero más importante aun, puede permitir que los educadores se transformen en los principales tomadores de decisión del sistema educativo en el aula para que cada alumno tenga y asuma una oportunidad efectiva personalizada de educarse y de aprender.

En suma, atendiendo a la necesidad de avanzar en modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los sistemas educativos a escalas mundial y regional tienen que reimaginarse más allá de la coyuntura porque está precisamente en juego el futuro del aprendizaje (Microsoft & New Pedagogies for Deep Learning, 2020) así como de forjar un nuevo orden de convivencia planetaria y de desarrollo sostenible para personas, ciudadanos y comunidades. Ciertamente los modos híbridos tienen que ser parte sustancial del currículo en emergencia como eje transversal de formación común a todos los niveles educativos.

Bases para la formulación de recomendaciones de política para el diseño y el desarrollo del Currículo en Emergencia

La serie de medidas de política pública que se proponen como parte del Plan de Contingencia en la Segunda Parte del presente Informe se basan en los principios y lineamientos discutidos a lo largo del Capítulo 5, y que se agrupan en dos dimensiones: (i) sobre ejes y contenidos del currículo; y (ii) sobre el desarrollo curricular, prácticas pedagógicas y su evaluación. A los efectos de su formulación, se tuvieron particularmente en cuenta los siguientes elementos:

- i. La Declaración del Consejo de Ministros de la CECC** del 16 de abril de 2020, mediante la que se pone en marcha el Plan de Contingencia en Educación para la región SICA ante la pandemia del COVID-19.
- ii. Las producciones y reflexiones** de los equipos ministeriales de Costa Rica, Nicaragua, El Salvador, Honduras, Guatemala, Panamá y República Dominicana.
- iii.** El documento de programa "Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19: Continuidad educativa y evaluación. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)" que es una iniciativa realizada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) a través del LLECE (2020).
- iv.** El documento "Notas de orientación sobre la reapertura de escuelas en el contexto de COVID-19 para los ministerios de educación en América Latina y el Caribe" producido por UNICEF, UNESCO y WFP (Programa Mundial de Alimentos, 2020).





- v. El documento “Notas de orientación sobre la reapertura de las escuelas en el contexto de COVID-19 para los administradores y directores escolares en América Latina y el Caribe” producido por UNICEF, UNESCO y WFP (Programa Mundial de Alimentos, 2020).
- vi. El documento “La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública” que surge del trabajo realizado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación liderada por la UNESCO.
- vii. El documento “La Educación en tiempo de la pandemia de COVID-19” producido por la CEPAL y la UNESCO.
- viii. El documento “Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19” producido por SITEAL/IIEP/UNESCO.
- ix. El documento “Recommandations pédagogiques pour accompagner le confinement et sa sortie” elaborado por el Consejo Científico de la Educación Nacional del Ministerio de Educación Nacional y de la Juventud de Francia (2020).
- x. El documento “Excellence and Equity during the COVID-19 Pandemic – A Strategic Framework for Reopening Schools, Early Learning and Childcare Provision in Scotland” elaborado por el Gobierno de Escocia (2020).

Las recomendaciones de carácter curricular que constan en la Segunda Parte del presente Informe versan sobre:

- a. Los principios para un reenfoque del currículo de cada país.
- b. Los elementos comunes que se consideran infaltables en un currículo en emergencia.
- c. La forma de incentivar los nuevos roles de docentes y estudiantes mediante la adopción de cierto enfoque en las metodologías para el desarrollo del currículo.



Necesidades de capacitación a los docentes, reveladas por el proceso¹⁵

No cabe duda de que la irrupción de la pandemia interpeló de manera crucial a la competencia profesional docente¹⁶. Entre muchas otras cuestiones, la instalación abrupta de una estrategia de enseñanza a distancia puso de manifiesto que el plantel docente no contaba con las competencias necesarias para desarrollar una práctica de enseñanza eficaz en esa nueva estrategia. Su competencia profesional, en sentido amplio, había sido construida en el interior de una cultura escolar señalada por Fullan (2002) y de una gramática escolar así llamada por Tyack y Cuban (2000) que comenzaron a sentir sus cimientos remecidos ante la imposibilidad de mantener la educación presencial.

En el presente acápite se describen y valoran las medidas tomadas en la región destinadas a la formación continua del plantel docente en el marco de la pandemia por COVID-19.

Notas conceptuales sobre una estrategia en el marco de la formación permanente del plantel docente en la emergencia

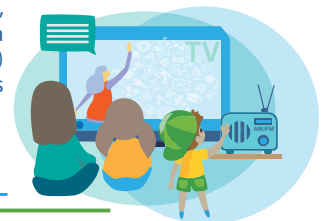
La formación para la práctica profesional constituye una de las dimensiones clave de las políticas de desarrollo profesional docente¹⁷. Esta formación se despliega en un proceso continuo y permanente a lo largo de toda la carrera docente Delannoy (2000). Incluye la formación inicial llevada a cabo en las carreras de grado y a la formación continua que acompaña las demandas planteadas por el ejercicio de la práctica profesional.

Una serie de cuestiones conceptuales, que no pretende ser exhaustiva, integran el enfoque desde el cual se abordara el tema de la formación continua en este trabajo. Esas cuestiones pueden agruparse en dos categorías. La primera es de índole político-educativa y refiere a los temas involucrados en el planeamiento, la regulación, la provisión y la evaluación de las políticas de formación continua. La segunda categoría es de índole pedagógico didáctica y refiere a las

15 La autoría de esta Sección es de Laura Fumagalli, Doctora en Ciencias Sociales. Buenos Aires-Argentina. Con la información y sistematizaciones iniciales de los Equipos Técnicos Ministeriales N° 2 (pág. 5) y N° 3 (pág. 6). Edición de Jorge Rivera Pizarro.

16 Dada la polisemia del concepto de competencia en este documento se emplea el término tanto en un sentido amplio como en un sentido acotado. En sentido amplio se define como **competencia profesional docente** a la capacidad que cada docente tiene de actuar con eficacia en su práctica de enseñanza. Esa eficacia implica el logro de los objetivos formativos que orientan dicha práctica. En sentido amplio la competencia profesional implica ser capaz de resolver los problemas y las situaciones contingentes que la práctica de enseñanza plantea. Supone saber utilizar los recursos de los que se dispone (conocimientos conceptuales, habilidades cognitivas, destrezas prácticas, valores y actitudes) para resolver esos problemas y situaciones (Le Boterf, 2000). La competencia profesional en sentido amplio, por tanto, se infiere del modo en que cada profesional logra resolver problemas y situaciones en su contexto de enseñanza. En sentido acotado se aludirá a las competencias entendiéndolas como **cada uno de los recursos antes enunciados**. Esta segunda acepción circula de manera bastante generalizada en un sector del discurso educativo actual. Perrenoud (2004).

17 Las políticas de desarrollo profesional docente diseñadas desde el Estado requieren de un enfoque integral que incluya regulaciones acerca de: 1. la formación docente inicial y la continua realizada a lo largo de toda su carrera laboral 2. Las condiciones laborales (salario, estatuto reglamentario del ejercicio profesional, beneficios sociales y jubilatorios) 3. La estructura de cargos y la dinámica establecida para avanzar en la carrera profesional. Vaillant (2004) Vaillant (2009) OREALC UNESCO (2013) Núñez, Arévalo, Ávalos, (2012) Vezub (2013) Cuenca (2015). 4. Las condiciones de infraestructura, de disponibilidad de materiales y recursos didácticos que se requieren para una práctica eficiente y eficaz. Fumagalli (2016)



características de los procesos de aprendizaje en adultos profesionales, en particular en los que ejercen la profesión docente.

a. Cuestiones conceptuales de índole político-educativa involucradas en las estrategias de formación permanente

En la concepción de la educación como derecho civil y humano, el Estado en tanto sujeto jurídico garante de derechos tiene una serie de responsabilidades que son indelegables en orden a velar por el bien común. A través de los organismos de gobierno de la educación pública el Estado tiene una responsabilidad indelegable en resolver una serie de cuestiones que están presentes en el planeamiento, la implementación y la evaluación de las políticas de formación permanente del plantel docente. Ellas se presentan a continuación.

- **La definición del perfil profesional del plantel docente que se desempeñará en el sistema público de educación escolar.** Esa definición del perfil implica describir la competencia profesional requerida para desempeñarse de modo eficaz en el marco de acción definido en el diseño curricular prescripto (Stenhouse, 1987).¹⁸ Supone identificar los conocimientos, habilidades, destrezas y valores entre otros que es necesario formar en cada docente para actuar de modo eficaz (Le Boterf, 2001). Por tanto, la definición del perfil supone describir qué competencias (en sentido acotado) es necesario formar en cada docente para que actúe de forma competente en orden a cumplir con los objetivos formativos que el diseño curricular define.
- **La elaboración de una oferta de formación permanente pertinente:** una de las tareas críticas de la formación permanente es lograr la pertinencia de la oferta. La pertinencia supone relacionar la oferta de formación con las diversas necesidades de aprendizaje del plantel docente en servicio. Esas necesidades son de tipo relacional pues surgen de la relación que existe entre el saber profesional actual de cada docente con el que demanda su contexto de actuación (Le Boterf, 2000); (Fumagalli, 2004); (Braslavsky, Acosta y Jabif, 2004). Estos contextos son cambiantes por ello también cambian las necesidades de formación. Cambian a lo largo de la trayectoria profesional, se asocian a los requerimientos establecidos en la estructura de la carrera profesional (Cuenca, 2015); (Fumagalli, 2018) cambian según los cambios producidos en el diseño curricular y en los procesos de desarrollo curricular a éste asociados (Stenhouse, W 1987). Cambian según los contextos institucionales y socio-comunitarios en los que se desempeña cada docente. Lo dicho permite comprender lo complicado que resulta garantizar la pertinencia de la formación permanente.
- **La disponibilidad de recursos y las condiciones materiales requeridas para la formación permanente:** La formación de la competencia profesional de cada docente y del plantel docente, en general, requiere de recursos específicos que están muy asociados al tipo de competencias a formar. Si se espera que cada docente aprenda



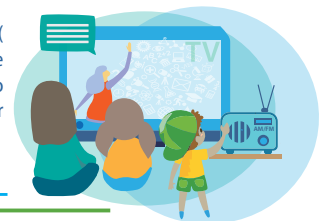
¹⁸ El diseño curricular elaborado por los organismos de gobierno del Estado puede ser concebido como una norma de carácter público que comunica el sentido de la educación escolar (sus propósitos y finalidades) y define el cuerpo de saberes que todos tienen derecho a aprender (Fumagalli, L, 2012 y 2016). Una norma que describe el tipo de ciudadano y de sociedad que se aspira forjar, que pone el foco en el para qué, qué y cómo educar en la institución escolar (Tedesco, JC., Opertti, R. y Amadio, M., 2013)

a organizar y conducir situaciones de aprendizaje, por ejemplo, de las ciencias naturales que impliquen manejo práctico de instrumentos de laboratorio, o el uso de computadoras, o referidas al uso de materiales y recursos según lo indican las normas de bioseguridad y no se cuenta con tales recursos implicados en esas actividades, huelga decir que esas competencias docentes no se aprenderán.

- **La igualdad de oportunidades en el acceso a la formación continua para que llegue a todos a quienes deba llegar.** El acceso refiere a la cobertura esto es a la efectiva llegada a todo el plantel docente incluso a quienes se desempeñan en áreas geográficas de difícil acceso. Para garantizar acceso y pertinencia se requiere de procesos de micro planeamiento sostenidos en bases de información con las que no siempre cuentan los ministerios de educación. Una cuestión a destacar es que la gratuidad garantizar el acceso a la formación permanente provista por el Estado una condición a garantizar es la gratuidad en la estrategia formativa y en la disponibilidad de los recursos de aprendizaje recursos de aprendizajes.
- **La regulación de la participación de diversos actores e instituciones en el diseño y la implementación de la oferta de formación permanente.** La oferta de formación permanente transita por diversos caminos en paralelo. La que es provista por los organismos de gobierno del Estado a través de diversos organismos e instituciones, la que es provista por diversas instituciones del sistema privado y la que es provista por lo que se denomina tercer sector.¹⁹ El plantel docente transita por esos caminos. Algunas de esas trayectorias de formación permanente son auto-gestionadas o autónomas, (Day; 2005) pues no están estrictamente asociadas a demandas coyunturales de las políticas públicas sino a la motivación personal de desarrollo profesional.²⁰ La formación autónoma puede estar muy o poco relacionada con las prioridades planteadas en las políticas públicas de formación permanente. Puede que la formación autónoma no sea consistente con esas prioridades, pero la política de formación permanente exige la consistencia interna de criterios y propósitos formativos. Por ello si las políticas públicas de formación permanente deciden integrar en su oferta a diversos actores del sector privado y del tercer sector es necesario que regulen su participación para que contribuya a los propósitos y necesidades de formación que el Estado ha identificado para su plantel docente. Los mecanismos de regulación más efectivos son la validación y acreditación de los saberes que las diversas organizaciones brindan.

19 Tercer sector o espacio público no estatal Estas concepciones plantean que todo el espacio estatal es público pero no todo el espacio público es estatal Bresser Pereira y Cunill Grau (1998).

20 Cada docente define su trayectoria de formación permanente y la concreta través de diferentes medios y recursos (participación en foros y portales internet que ofrecen instituciones privadas como editoriales, empresas productoras de contenido educativo, fundaciones, entre otras, participación en redes y foros de agrupaciones académica docentes, o gremiales, adscripción a revistas pedagógicas, la asistencia a congresos, seminarios o la decisión personal de realizar formaciones más sistemáticas como lo son los posgrados entre otras).



Cuadro 2

**Actores que intervienen en la oferta de formación permanente,
según sector de desempeño**

Actores que intervienen	Estatal	Privado	Tercer sector
Ministerios, autoridades educativas	x		
Instituciones de FD, universidades	x	x	
Sindicatos			x
Empresas productoras de contenidos educativos (editoriales, tv, portales, páginas)		x	
Fundaciones			x
Instituciones religiosas			x
Otras organizaciones comunitarias			x

b. Cuestiones conceptuales de índole pedagógica involucradas en el diseño y desarrollo de las estrategias de formación permanente del plantel docente

Existe un corpus teórico prolífico que permite identificar algunos principios de intervención didáctica para el diseño y organización de las estrategias de formación continua del plantel docente. En este texto se han seleccionado dos en los que coinciden diferentes autores. Ellos son:

▪ **La reflexión sobre la acción y el aprendizaje situado en el contexto de actuación profesional**

Uno de los criterios centrales para el diseño de las actividades de formación continua del plantel docente refiere a la manera en que los profesionales construyen su saber profesional. Desde varias décadas y desde diversos enfoques teóricos se plantea que la reflexión sobre la acción es un proceso meta-cognitivo necesario para el desarrollo de los saberes y competencias profesionales (Schön, 1992 y 1998. Kolb, Rubin, McIntyre, 1997).

En el caso particular del saber docente ese proceso de meta-cognición toma como objeto de reflexión a las prácticas de enseñanza. Analizar las practicas con el propósito de describir cómo y por qué se hace lo que se hace permite tomar conciencia Piaget (1985) de los saberes implícitos en las formas de actuar (Calderhead, 1988; Porlán y Martín 1994; Perrenoud, 2007). Esa toma de conciencia es condición necesaria para poder cambiar un comportamiento profesional, para poder aprender.

La reflexión sobre la acción supone un estilo de intervención centrado en la enseñanza, en las propuestas concretas diseñadas para la intervención en el aula, promueve la argumentación, la justificación de la práctica y permite identificar conflictos entre lo que se hace y lo que se dice que se hace.



Las actividades de formación centradas en la escuela (Vezub, 2009a) posibilitan ese análisis pues promueven una relación estrecha entre la actividad de formación y el desarrollo curricular llevado a cabo en las aulas. Vinculan fuertemente la formación continua con las prácticas de la enseñanza Terigi (2012).

▪ **El aprendizaje entre pares y la participación en comunidades de práctica**

Este principio refiere a la relevancia que el trabajo entre pares tiene para el desarrollo de los saberes y competencias docentes. Cerda y López (2006), Calvo (2014), Calvo (2015), Montecinos (2003) y Vaillant (2016) se han referido a ello.

Los procesos de aprendizaje situado Lave y Wenger (1991) que implican la participación en una comunidad de práctica, las estrategias de formación centrada en la escuela, los foros, las redes de docentes son algunas de las alternativas de formación que promueven el aprendizaje entre pares.

Las mentorías se han incorporado en varias de las reformas de las carreras docentes, según lo testimonian Inostroza, Tagle, y Jara (2007), Cuenca (2015); son instancias de formación entre pares diseñadas para apoyar la tarea de docentes noveles (Núñez, Arévalo y Ávalos (2012).

También las redes de escuelas (Fumagalli y Brito, 2004; Fumagalli, 2015) que llevan a cabo procesos de formación continua centrados en la resolución de problemas de enseñanza y aprendizaje comunes a diversas escuelas promueven el aprendizaje situado.

Iniciativas para la formación continua del plantel docente en el marco del COVID-19

En la fase de educación a distancia los organismos del gobierno de la educación pública produjeron variados recursos de enseñanza en diversos soportes, así como también destinados a apoyar la práctica de enseñanza escolar (ver Capítulo 3). El cierre de los centros escolares instaló en carácter de urgente la necesidad de formar habilidades digitales básicas. Aunque desde antes de declarada la pandemia, en algunos países de la región se habían comenzado a desarrollar acciones de formación en esas habilidades, esas acciones no habían llegado a constituirse en planes estratégicos de formación en TIC.

En la fase de educación a distancia en la emergencia del COVID-19, durante el cierre de los centros escolares, se intensificó el proceso de formación continua destinado al aprendizaje de ciertas habilidades digitales requeridas principalmente para el acceso y uso de los materiales de enseñanza y de apoyo a la enseñanza distribuidos en soporte digital (ANEXO 26-1)

a. Rasgos positivos y riesgos a atender en los procesos de formación continua desarrollados durante la fase de educación a distancia en la emergencia del COVID-19

El equipo interministerial conformado para describir y analizar las acciones de formación permanente llevadas a cabo durante la fase de *educación a distancia* identificó una serie de rasgos positivos que aluden a diversos aspectos relacionados con las formas de planificar la



oferta, con la diversificación del tipo de recursos formativos, con la divulgación de nuevas formas de enseñar, entre otros. (ANEXO 26-2). También identificaron diversos temas a atender que se presentan como problemas a resolver (ANEXO 26-3).

b. Producción de materiales de apoyo a la enseñanza que brindan orientaciones pedagógico didácticas

Algunos de esos materiales brindan de modo explícito orientaciones y fundamentos pedagógico-didácticos. Proponen maneras de abordar la enseñanza/mediación pedagógica, tipos de actividades a desarrollar en diversos niveles educativos, con diversos actores y en distintos campos de conocimiento. Estos materiales de apoyo a la enseñanza son, de hecho, materiales de formación permanente, pues brindan los fundamentos y justificaciones que sustentan las prácticas de enseñanza. Lo que indica que la formación permanente no solo se desarrolla a través de las instituciones de formación destinadas a tal fin (Universidades, Institutos etc.) sino también a través de las políticas de desarrollo curricular diseñadas e implementadas desde los organismos de gobierno de la educación.

Riesgos a atender:

■ **Uso ineficaz de los materiales de apoyo a la enseñanza producidos por los organismos de gobierno**

La gran diversidad de materiales ofrecidos en simultaneidad, en diferentes formatos, sin la suficiente orientación pedagógica, puede atentar contra la efectividad en su uso. La urgencia de dar continuidad a la enseñanza impidió probar esos materiales en sus poblaciones destinatarias, esto pudo haber atentado también contra la comprensión por parte de docentes y alumnos de los conceptos, habilidades y nociones a trabajar propuestos en cada material.

■ **Poca pertinencia de los materiales para atender a las necesidades de formación del plantel docente y del aprendizaje situado en el contexto de actuación**

La urgencia de dar continuidad a la enseñanza derivó en una producción masiva de materiales, pero probablemente, poco pertinente para atender a las necesidades de formación que experimenta el plantel docente según su contexto de actuación y en función de su formación previa.

El impulso dado a las acciones de formación continua en soporte virtual

Se han dado en formato de seminarios, cursos, talleres virtuales y se han dirigido a los diversos niveles de educación. En su desarrollo promovieron el uso de diversas plataformas para la comunicación asincrónica y sincrónica (videos, webinar, Facebook Live, Infograma, Whatsapp, Messenger, Cisco webex, Zoom, Google Meet, Google Classroom). Se produjeron recursos educativos, bajo el formato de presentaciones power point, portafolio digital. Cabe destacar que la mayoría de docentes del sector público y privado se comunican con sus estudiantes a través de WhatsApp, correo electrónico, Zoom, Meet, Teams. Estos medios pueden considerarse para brindar apoyos en capacitación y asesoría si fuera el caso. (Fuente ETI 2 CECC 2020).



Riesgos a considerar:

- **Profundizar la brecha de acceso en quienes no cuentan con conectividad ni con recursos tecnológicos**

Existe una carencia ante los componentes o requerimientos particulares para apoyar (afrontar), con efectividad una educación a distancia (no virtual), tal cual necesitan los docentes en este momento (Fuente ETI CECC 2020). La falta de conectividad es el problema central. Quienes tendrían posibilidad de conectarse pueden no disponer de los dispositivos adecuados.

- **Profundizar la brecha de acceso/asequibilidad en quienes no cuentan con saberes digitales básicos**

Este riesgo está estrechamente asociado al anterior. Existe un déficit en la formación inicial docente y también en la permanente en cuanto a la adquisición de saberes digitales básicos también denominados: alfabetización tecnológica.²¹

Esta alfabetización resulta imprescindible no solo para incorporar las TIC en las prácticas de enseñanza sino para que el plantel docente pueda emplearlas en su propio proceso de desarrollo profesional. Dado que el acceso a los recursos tecnológicos esta segmentado el riesgo es el de aumentar la brecha de asequibilidad en quienes no cuentan con esos saberes básicos.

- **Producir stress laboral en el plantel docente que impacte en la efectividad de la enseñanza**

El plantel docente sufre los impactos de la pandemia en su vida personal. La enfermedad acecha a todas las personas. Miedos, inseguridades, pérdidas de familiares y amistades, angustia ante la caída del salario, panorama incierto. La enfermedad acecha también al plantel docente. A esta situación es necesario agregar la inseguridad que crea el tener que ejercer el trabajo profesional en condiciones nuevas que implican cambios importantes en la modalidad de vínculo con los alumnos, en las formas de organizar y desarrollar las clases, habilidades para el desarrollo curricular en contexto de educación a distancia, el uso Las TIC. En definitiva, una realidad escolar que demanda saberes y competencias con las que no cuentan. Estos cambios abruptos en las estrategias de enseñanza, junto a los posibles problemas generados por la situación de amenaza de la pandemia, pueden producir una situación de stress laboral que afecte al plantel docente en su plano personal y en su tarea profesional, disminuyendo la efectividad en la enseñanza.

21 El Marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la UNESCO 2019 está organizado en tres etapas o niveles sucesivos de desarrollo de los docentes en cuanto al uso pedagógico de las TIC. El primero es el de alfabetización tecnológica o de adquisición de conocimientos, el segundo el de profundización de conocimientos, y el tercero denominado de creación de conocimientos.



En síntesis

En el contexto de la pandemia y ante el cierre de los establecimientos escolares el plantel docente se vio inmerso en procesos de desarrollo curricular para los que no había sido formado, estrategias de educación a distancia que no constituían su modo habitual de trabajo pedagógico. Los ministerios y secretarías de educación salieron a cubrir esas necesidades con la producción de diversos materiales de enseñanza y de apoyo a la enseñanza y con el diseño de diversas instancias de formación continua específicamente diseñadas para atender a la coyuntura de la enseñanza a distancia. En ese proceso hubo logros, pero también se produjeron ciertos riesgos y nuevas demandas planteadas a la competencia profesional docente que requieren ser considerados y atendido en el futuro inmediato.

Recomendaciones para atender a las nuevas demandas planteadas a la competencia profesional docente

La pandemia ha obligado a cambiar de forma abrupta la estrategia de la enseñanza escolar. Los saberes y las competencias de los docentes desarrollados en una estrategia de enseñanza escolar preponderantemente presencial, regulada por un régimen académico que suponía en cada modalidad y nivel educativo ciertos usos del tiempo y de los espacios destinados al aprendizaje, ciertas formas de vincular docente, saber y estudiantes se tornan insuficientes y poco pertinentes para una estrategia que pasó sin transición alguna a la modalidad a distancia.

Si tal como se anticipa, cuando las escuelas vuelvan a abrir sus puertas, se instalará una estrategia de enseñanza híbrida/mixta que combine las actividades de aprendizaje presenciales con las que se desarrollen en el contexto del hogar, será necesario replantear la estrategia de formación permanente en la emergencia para que acompañe ese cambio. Cuatro interrogantes básicos están en la base del diseño de esa estrategia de formación permanente:

Primero. ¿Qué competencias profesionales deben ser fortalecidas en el contexto de la pandemia COVID-19? Para responder a este interrogante es preciso identificar las demandas que el proyecto educativo descrito en el currículo de emergencia le plantea a la competencia profesional docente en el contexto actual y con vistas hacia el futuro próximo. Identificar esas demandas le otorgará un sentido a la formación permanente, un sentido necesario para definir las competencias a formar y/o fortalecer.

Segundo. ¿Cuál será el contenido de la formación para lograr esas competencias? Esto implica definir los distintos tipos de saberes requeridos para el desarrollo de la competencia profesional. En definitiva, es necesario definir los diferentes tipos de recursos (Le Boterf, 2001) asociados a cada competencia a formar.

Tercero. ¿Cómo se apropiarán/aprenderán los docentes de las competencias a formar y cómo se evaluará que esas competencias han sido aprendidas? Esto implica definir el tipo de actividades de aprendizaje y de evaluación de aprendizajes que resulten adecuadas



a las características de los procesos de construcción del saber profesional docente y a las particularidades del objeto a enseñar.

Cuarto. ¿Qué recursos materiales deben garantizarse para que la estrategia de formación permanente pueda llegar a todos y resulte efectiva? Tal como se indicó en el marco conceptual de este documento una de las tareas críticas de la formación permanente es lograr igualdad de oportunidades en el acceso a una oferta de formación continua pertinente. Para que ello ocurra es necesario garantizar los recursos materiales y las condiciones de infraestructura que la formación de nuevos saberes y competencias profesionales demande.

En este acápite se presentarán recomendaciones vinculadas con el primero y el cuarto de los interrogantes planteados. Los interrogantes segundo y tercero exceden a los propósitos de este Informe.

Las recomendaciones que se plantean se vinculan con los riesgos a atender ya enunciados en el punto anterior y se encuentran agrupadas en dos categorías: 1. Recomendaciones referidas a la pertinencia de la estrategia de formación permanente. Se considera pertinente, a una estrategia de formación que atienda a las diversas necesidades de fortalecimiento profesional del plantel docente surgidas en el contexto de la pandemia por COVID-19, y 2. Recomendaciones referidas al acceso a las actividades virtuales de formación.

Las recomendaciones aprobadas por el Consejo de Ministros de la CECC se encuentran en la Segunda Parte del presente Informe. En este acápite constan las propuestas hechas y la explicación y justificación de cada una.

Primera categoría:

Recomendaciones referidas a la pertinencia de la estrategia de formación permanente

Tal como se planteó en el marco conceptual de este documento una de las tareas críticas de la formación permanente es lograr la pertinencia de la oferta de modo tal que logre atender a las diversas necesidades de fortalecimiento profesional del plantel docente. Esas necesidades son cambiantes a lo largo de la trayectoria profesional, cambian según los requerimientos de la carrera profesional, cambian según los cambios producidos en el proyecto educativo, a lo largo del tiempo y expresados en su normativa curricular, cambian según los contextos de actuación.

Por ello, como ya se planteara en el enfoque conceptual de este análisis, las estrategias de formación continua que logran pertinencia y que resultan ser eficaces son las centradas en la escuela que promueven aprendizajes situados y la colaboración entre pares. Además de las que cuentan con sistemas de gestión local que cuentan con personal especializado que asiste técnicamente a directores de escuela y docentes.

De acuerdo con ello se plantean tres recomendaciones que están vinculadas con la pertinencia de la estrategia de formación continua:



■ **Fortalecer los saberes y competencias necesarios para comprender y aplicar las normas de bioseguridad en los centros escolares**

Una vez que la autoridad sanitaria haya aprobado la reapertura de los centros escolares su funcionamiento seguro depende fundamentalmente de la aplicación de las normas de bioseguridad descritas en los protocolos. La efectividad de dichas normas no está garantizada en el solo hecho de enunciarlas y divulgarlas. El plantel docente y directivo pero también el personal de limpieza, deberán recibir actividades de formación específica en estos temas, para conocer el contenido de las pautas descritas en los protocolos, para comprender por qué es importante aplicarlas. Esta información deberá ser compartida con la comunidad educativa de cada centro escolar. (Tabla 9, punto 1).

■ **Fortalecer los saberes y competencias que demanda el currículo de emergencia**

El currículo de emergencia establece 3 prioridades:

1. **El acompañamiento y la contención socioemocional** de los alumnos, educadores y familias (Tabla 9, punto 2).
2. **El reforzamiento, la nivelación y la progresión**, en todos los niveles educativos, de las competencias básicas para el aprendizaje: las alfabetizaciones fundamentales (Tabla 9, punto 3). El currículo plantea que la estrategia de enseñanza de estas alfabetizaciones se organice en secuencias integradas de actividades de aprendizaje presenciales y a distancia que permitan abordar saberes disciplinares y también integrar saberes de diferentes campos conocimiento. Propone, también, emplear estrategias de enseñanza centradas en la resolución de problemas y organizadas alrededor de proyectos. Para ello plantea hacer uso de todos los espacios interiores y exteriores del centro educativo en estrecha relación con las comunidades locales y dependencias sociales (Estado, sociedad civil y sector privado). (Tabla 9, punto 3).
3. **La formación en ciudadanía** orientada a articular acciones de todos los sectores y actores para enfrentar las situaciones derivadas de los momentos críticos. Esta planteada en el currículo de emergencia como un tema transversal, un enfoque en todos los niveles de los sistemas educativos y en todas las instancias de generación de cultura, para el desarrollo en niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las habilidades cognitivas, socioemocionales y de comportamiento necesarias para la construcción de una cultura de paz y la convivencia democrática. El currículo de emergencia plantea además que la educación para la ciudadanía comprende también conocimientos y competencias vinculadas a las alfabetizaciones fundamentales. (Tabla 9, punto 4).

■ **Fortalecer los saberes y competencias que demanda el uso pedagógico de las TIC en la estrategia de enseñanza escolar (híbrida/mixta)**

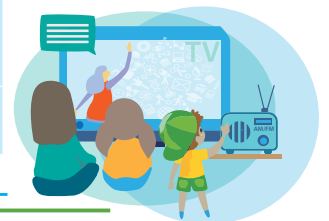


La estrategia de enseñanza escolar híbrida o mixta combinará de una forma diferente el uso del tiempo escolar. Por el creciente espacio que tendrán las TIC en esa modalidad mixta el fortalecimiento del conocimiento, manejo y uso de estas tecnologías se considera una de

las prioridades de formación permanente en el corto plazo. Cada docente debe ser capaz de utilizar las TIC en su práctica de la enseñanza orientar procesos de aprendizaje que posibiliten la formación de saberes y competencias relacionadas con la sociedad del conocimiento, como la reflexión crítica e innovadora, la resolución de problemas complejos, la capacidad de colaboración y las aptitudes socioemocionales (UNESCO 2019) (Ver Tabla 9, punto 5).

Tabla 9
Competencias requeridas a los docentes para el retorno seguro a los centros escolares y asociadas al Currículo en Emergencia

	Competencias	Criterios de desempeño: ¿Que se espera que sea capaz de hacer cada docente?
1	El manejo eficaz de las prácticas de bioseguridad escolar	Conocer y comprender los principios básicos de la bioseguridad escolar
		Conocer la sintomatología del COVID 19, cómo se contagia la enfermedad y cómo se previene el contagio.
		Conocer las medidas de bioseguridad específicas para la región SICA y/o el país.
		Manejar instrumentos específicos para el monitoreo de la situación de bioseguridad en el centro educativo y el aula
2	El acompañamiento y la contención socioemocional de los alumnos, educadores y familias	Interpretar comportamientos del alumnado que puedan indicar problemas socioemocionales a ser atendidos.
		Diseñar y desarrollar actividades destinadas a atender a los problemas socioemocionales identificados.
		Ejercer una práctica de enseñanza asentada en el diálogo, la escucha, el respeto y la no discriminación del alumnado.
		Diseñar y desarrollar estrategias y actividades de comunicación con las familias
3	El reforzamiento, la nivelación y la progresión, en todos los niveles educativos, de las competencias básicas para el aprendizaje: las alfabetizaciones fundamentales	Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a lograr dominio de lectura y comunicación oral y escrita en lengua materna
		Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a lograr dominio de habilidades para entender y comunicarse en los códigos del mundo digital (computación, manejo de aplicaciones y sitios web).
		Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a desarrollar el pensamiento matemático y la resolución de problemas.
		Diseñar y aplicar estrategias de alfabetización científica y tecnológica: fomentar en sus estudiantes el enfoque de STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemática, por sus siglas en inglés)
		Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a la apreciación, respeto, valoración de la diversidad en sus diversas manifestaciones y la comunicación la colaboración con ellas.
		Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a fomentar estilos de vida saludables, deportes y recreación.



	Competencias	Criterios de desempeño: ¿Que se espera que sea capaz de hacer cada docente?
4	El fortalecimiento del enfoque de educación en ciudadanía	Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza para que los estudiantes incorporen los principios, actitudes y comportamientos relacionados con la bioseguridad en sus relaciones en el centro educativo, la familia y la comunidad.
		Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a desarrollar habilidades cognitivas, socioemocionales y de comportamiento necesarias para la construcción de una cultura de paz y la convivencia democrática, bajo los principios de la inclusión y el respeto a la diversidad
		Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a promover una participación transformadora en la vida social y política de la sociedad, en el marco de un compromiso con el Estado de Derecho.
		Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas a fomentar la participación de la niñez y juventud en acciones colectivas que aborden en sus comunidades los principales desafíos de las sociedades y basados en el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género, la equidad, la sostenibilidad y el reconocimiento y valoración de la diversidad
		Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza destinadas al ejercicio de sus derechos como ciudadanos y la participación en las decisiones que les conciernen en el ámbito del centro educativo.
5	Dominio de la estrategia de enseñanza híbrida/mixta	Diseñar y/o usar unidades de aprendizaje que integren saberes de diversos campos disciplinares y que combinen actividades a distancia con presenciales (Aprendizaje por proyectos organizados a partir de problemas, Aprendizaje por indagación dirigida)
		Diseñar y/o utilizar materiales y guías para orientar el aprendizaje autónomo (sin necesaria presencia física del docente)
		Seleccionar y usar con eficacia materiales de enseñanza a distancia basados en impresos, radio y televisión
		Seleccionar y usar con eficacia materiales de enseñanza desarrollados en formatos digitales
		Seleccionar y usar con eficacia las TIC en la estrategia de enseñanza

- **Fortalecer saberes y competencias requeridos para participar en procesos de formación continua centrados en la escuela que promueven el trabajo entre pares y entre centros escolares**

Uno de los riesgos señalados en las acciones de formación docente desarrolladas en la fase de educación a distancia fue la poca pertinencia para atender a las diversas necesidades de formación del plantel docente. Aunque brindaron apoyo a las prácticas de enseñanza, esas acciones no lograron centrarse en la escuela ni promover aprendizajes situados que implican trabajo entre pares y la participación en comunidades de práctica. Para participar de esos



procesos de centrados en la escuela y de aprendizajes situados en el contexto de actuación profesional es necesario fortalecer las siguientes competencias

- Competencias para el trabajo en equipos
- Competencias para el trabajo con información estadística
- Competencias para la investigación acción
- Competencias para el análisis crítico de las prácticas de la enseñanza
- Competencias para sistematizar y divulgar el saber pedagógico producido en el contexto de la capacitación
- Competencias para la comunicación interpersonal
- Competencias para la construcción de acuerdos y la resolución de conflictos

En síntesis

- El funcionamiento seguro de los centros requiere fortalecer saberes y competencias que son necesarios para el cumplimiento de las normas descritas en los protocolos de bioseguridad elaborados.
- En términos generales, se puede sostener que el currículo de emergencia demanda **fortalecer saberes y competencias para el desarrollo curricular**. Esas competencias suponen la actualización de los saberes disciplinares referidos a cada uno de los campos de conocimiento que el diseño de emergencia propone en sus prioridades, como si también el fortalecimiento del saber pedagógico didáctico que se requiere para una enseñanza efectiva de esos saberes.
- Para atender a la estrategia de enseñanza escolar híbrida habrá que fortalecer la formación en TIC y en sus usos didácticos. También habrá que fortalecer los saberes implicados en el diseño y desarrollo de unidades de aprendizaje híbridas que permitan, cuando sea posible y necesario, la enseñanza a través de proyectos.
- Para posibilitar procesos de formación centrados en la escuela y aprendizajes situados habrá que fortalecer saberes y competencias para el trabajo entre pares, para la investigación acción y para el trabajo en comunidades de práctica.

La descripción del cuerpo de saberes disciplinares a fortalecer excede al propósito de este trabajo. Será objeto de tratamiento posterior, al momento de diseñar las acciones de formación continua.



Segunda categoría: Recomendaciones referidas al acceso a las actividades virtuales de formación

El empleo de las TIC en las estrategias de formación permanente supone nuevas demandas de condiciones materiales y de saberes básicos para poder garantizar el acceso de todo el plantel docente a la formación ofrecida. En función de ello se plantean dos recomendaciones prioritarias.

- **Garantizar la disponibilidad de recursos tecnológicos y las condiciones materiales requeridas para la formación permanente**

La formación de la competencia profesional de cada docente y del plantel docente en su conjunto requiere de recursos específicos que están muy asociados al tipo de competencias a formar. Si se espera que cada docente aprenda a organizar y conducir situaciones de aprendizaje por ejemplo de las ciencias naturales que impliquen manejo práctico de instrumentos de laboratorio, o que aprenda a usar las computadoras o materiales y recursos según lo indican las normas de bioseguridad y no se cuenta con los recursos implicados en esas actividades (materiales de laboratorio, dispositivos, materiales de higiene y barbijos, solo por dar algunos ejemplos) huelga decir que esas competencias docentes no se aprenderán.

- **Desarrollar acciones de formación en TIC tendientes a la alfabetización tecnológica de plantel docente**

La formación en TIC será una estrategia central para eliminar la brecha digital que existe en el interior del propio plantel docente. La alfabetización tecnológica del plantel docente en su conjunto se plantea como el primer propósito a lograr. Esta implica la adquisición de conocimientos acerca del uso de la tecnología y las competencias básicas relativas a las TIC. Estos saberes les posibilitarán:

1. **Determinar si sus prácticas pedagógicas** se corresponden con políticas nacionales y/o institucionales y favorecen su consecución.
2. **Analizar normas curriculares** y determinar cómo se pueden utilizar pedagógicamente las TIC para responder a dichas normas.
3. **Elegir adecuadamente las TIC** en apoyo a metodologías específicas de enseñanza y aprendizaje.
4. **Definir las funciones** de los componentes de los equipos informáticos y de aplicaciones comunes de productividad, y ser capaz de utilizarlos.
5. **Organizar el entorno físico** de modo tal que la tecnología sirva para distintas metodologías de aprendizaje de manera inclusiva; y 6. Utilizar las TIC para su propio desarrollo profesional.



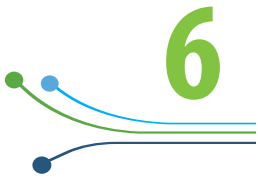


Dada la brecha digital puede ocurrir que las necesidades de formación en TIC sean diferentes en el conjunto del plantel docente²². Sin embargo este piso básico habría que garantizarlo en todos.

■ **Fortalecer el bienestar del plantel docente**

Ante el riesgo del aumento del stress del plantel docente provocado por la pandemia en su vida profesional y personal, así como por los cambios abruptos en sus formas de ejercer su profesión se impone el diseño de medidas que atiendan a su bienestar laboral, físico y emocional. Los sistemas escolares deben proteger los empleos de los maestros y sus salarios, de modo que haya una fuerza laboral motivada, lista para que los estudiantes den continuidad a sus procesos de aprendizaje y recuperen los no logrados cuando las escuelas reabran sus puertas. Hay que considerar también que el plantel docente es parte de la sociedad y como tal ha sufrido los daños que la pandemia ha provocado en su vida personal. Brindar apoyo psicológico y sanitario gratuito resultan tareas imprescindibles para poder fortalecer la situación emocional y psíquica del plantel docente. No podrán contener a su alumnado si cada docente no es también contenido y sostenido en su práctica profesional.

²² En el segundo nivel (Profundización de los conocimientos) los docentes adquieren competencias en materia de TIC que les permiten crear entornos de aprendizaje de índole colaborativa y cooperativa, centrados en el educando. Pueden asimismo vincular las directrices de las políticas con acciones reales en el aula, son capaces de construir planes tecnológicos para mantener los activos tecnológicos de la escuela y de prever las necesidades futuras. Los maestros pueden también profundizar sus estudios vinculándose con redes nacionales y mundiales de la docencia. En el tercer nivel (Creación de conocimientos) los docentes adquieren competencias que les ayudan a modelizar buenas prácticas y a crear entornos de aprendizaje propicios para que los alumnos creen los tipos de nuevos conocimientos necesarios para construir sociedades más armoniosas, plenas y prósperas. (Marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la UNESCO 2019)



Las relaciones con los organismos de cooperación internacional²³

Este Capítulo presenta los resultados de los trabajos realizados por el Equipo Técnico Interministerial (ETI) para el Eje 4, relativo a la Gestión de la Cooperación Internacional, del Plan de Contingencia en Educación.

Muestra el esfuerzo de los delegados ministeriales de varios países que intercambiaron y consensuaron informaciones relacionadas a los planes, acciones y mecanismos implementados en sus naciones con el apoyo de la cooperación internacional y entidades privadas, a fin de dar continuidad a la formación escolar ante el impacto que ha tenido el COVID-19.

El contenido determina el estado de la situación de la cooperación de organismos internacionales en los países de la región SICA, en relación con la crisis por la pandemia COVID-19. Presenta, también, la lista de los recursos técnicos puestos a disposición de los países de la Región SICA por los cooperantes, además de los tipos de cooperación técnica y financiera disponible, para la ejecución de proyectos que ayuden a mitigar las consecuencias de la Pandemia en el ámbito educativo.

La metodología consistió en la ejecución de varias etapas acorde con las pautas contenidas en la "Guía de Levantamiento y Procesamiento de la Información", y que fuera diseñada como parte de los métodos sugeridos por la Coordinación General de la CECC/SICA en el documento de "Orientaciones de Programación para el Plan".

En orden secuencial, se plantearon los pasos siguientes:

- a. La identificación de las fuentes de la información.
- b. El levantamiento de la información con base en instrumentos específicamente diseñados.
- c. Revisión y análisis de la información.

Además de sugerirse un modelo para la sistematización de la información y presentación de resultados.



²³ La autoría de ese Capítulo es de Cheila C. Valera Acosta- Directora de Planes, Programas y Proyectos del Viceministerio de Planificación, República Dominicana. Con la colaboración y revisión de la sistematización realizada por el Equipo Técnico Interministerial N° 4, nombrados en la página 6. Edición de Jorge Rivera Pizarro

Estado de la cooperación internacional en favor de los Países de la Región SICA ante la incidencia del COVID-19

La cooperación internacional ha dado un respaldo y apoyo importante a los países de la región, para contribuir y facilitar el aprendizaje de los estudiantes en el hogar durante la Pandemia COVID-19, a través de asistencia técnica, tecnológica y financiera. A continuación, se presenta el estado de cada cooperante internacional en el sector educación.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Este organismo cooperante está apoyando mayormente con asistencia técnica para el desarrollo de materiales de autoaprendizaje y acciones de continuidad de la educación; y materiales educativos impresos y digitales, a los siguientes países de la región: El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana. Otros recursos facilitados para la continuidad de la educación son: materiales audiovisuales; plataformas y recursos tecnológicos, asistencia económica en la estrategia aprendo en casa; campañas en temas de atención psicoemocional, hábitos de higiene y COVID-19, transmitidos por radio, televisión y redes; capacitaciones online; materiales de higiene y bioseguridad.

UNICEF tiene en proceso brindar apoyo técnico para el desarrollo de guía de aprendizajes autónomos. Tiene previsto apoyar en la elaboración de mensajes de campañas de atención psicoemocional relacionadas con el COVID-19 y hábitos de higiene; acciones de continuidad de la educación, de recuperación psicoafectiva ante el COVID-19.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con presencia en Costa Rica, Nicaragua, Panamá, Guatemala y Honduras. Está apoyando a los países de la región con préstamos, asistencia técnica y tecnológica, capacitaciones online; con financiamiento para las TIC, apoyo social, infraestructura y biodiversidad, entre otros. Junto a la OEI, donó una biblioteca digital (plaza Sésamo) y repositorios a Costa Rica.

Tiene pautado apoyar con algunos elementos de la estrategia Aprendo en Casa y ampliar a otros países la asistencia técnica y tecnológica para la transmisión Plaza Sésamo para educación PrebÁSICA.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Su mayor cooperación consiste en asistencia técnica, principalmente para apoyar el desarrollo de una estrategia de monitoreo, evaluación y transición post-crisis COVID-19 para el sistema educativo; formación docente y capacitación online; dotación de plataformas y recursos digitales, en los siguientes países de la región: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Apoyó a Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, Panamá y República Dominicana con asistencia técnica para el desarrollo de acciones y actividades educativas desde el hogar y de campaña de sensibilización sobre la Pandemia COVID-19; formación docente y capacitación online; microsítios, plataformas y recursos digitales y tecnológicos; materiales educativos digitales e impresos. Junto al BID, donó una biblioteca digital y repositorios a Costa Rica.



Organización de Estados Americanos (OEA). La cooperación de la OEA consistió fundamentalmente en brindar asistencia técnica para implementar acciones sobre continuidad educativa en tiempos de aislamiento social por el COVID-19; formación docente y capacitación online; enciclopedia y repositorio digital. Los países beneficiados fueron: Costa Rica, El Salvador, Panamá y República Dominicana.

Está en proceso apoyar con disposición de espacios virtuales para personas con discapacidad, así como redes de educación digital. También habilitar cursos especializados de formación en temas de educación virtual y de integración de tecnología en la educación.

Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Colaboró en Guatemala, El Salvador y Honduras, con asistencia técnica para asegurar el aprendizaje online de los estudiantes. Entre los recursos facilitados se destacan, la elaboración de mensajes para la campaña de prevención de violencia, psicológica en tiempos de COVID-19, hábitos de higiene, entre otros, para ser transmitidas por radio, televisión y redes. También, apoyó con materiales educativos impresos y digital; repositorios de videos y audios; plataformas y recursos digitales; con cursos de formación y capacitación online; financiamiento a proyectos sanitarios y educativos.

Banco Mundial. Con presencia en El Salvador y Honduras, dio asistencia técnica para el diseño de una estrategia educativa que responda a la emergencia generada por el COVID-19 y la organización de un clúster para enfrentar la epidemia en el ámbito educativo.

Unión Europea (UE). Con presencia en Costa Rica, Guatemala y Nicaragua. Su cooperación consistió en dotación de materiales educativos, diseño e impresiones. También en programas de radio y campaña de sensibilización en redes; financiamiento para la adquisición de kit de higiene, agua potable, alimentos, herramientas tecnológicas y capacitaciones técnicas y pedagógicas.

Red Interamericana de Educación Docente (RIED). Colaboró en Panamá y República Dominicana, con cursos y talleres de formación docente online; y asistencia técnica para desarrollar acciones en educación inicial en tiempos de aislamiento social por el COVID-19.

La RIED ofreció a algunos países de la región preparar docentes en STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Con presencia en Honduras, Guatemala y Nicaragua. Colaboró con asistencia técnica, plataformas digitales y recursos tecnológicos; materiales educativos impresos y digitales; campañas en temas dirigidos, transmitidas por radio, televisión y redes. Proyecta dar asistencia técnica en el diseño de caja de herramientas y tutoriales de educación integral en temas de confinamiento.

Programa Mundial de Alimentos de las Naciones Unidas (PMA). Colaboró con Guatemala, Honduras, y Nicaragua, en la producción de videos sobre alimentación, nutrición y COVID-19; dotación de alimentos; y asistencia técnica para la creación de los protocolos de la distribución de alimentación escolar; y capacitaciones.





Agencia de Cooperación Alemana (GIZ). Colaboró con El Salvador, Guatemala y Honduras con asistencia técnica; cursos de formación y capacitación online; campañas en temas dirigidos, transmitidos por radio, televisión y redes; repositorios de videos y audios; financiamiento a proyectos sanitarios y educativos; así como en el desarrollo de acciones en áreas transversales a la educación, como la prevención de violencia, empleabilidad y migración irregular.

Los organismos cooperantes citados anteriormente han hecho presencia en los países de la región a través de seminarios web (webinars) sobre el tema situación y retos frente a la pandemia COVID-19.

Programa de apoyo financiado por los Estados Unidos – Fomilenio y Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados – ACNUR. Cooperaron con materiales educativos impresos para El Salvador.

Organización Internacional para Migraciones (OIM). Cooperó en El Salvador con cursos de formación y capacitación online y seminarios Web (webinars).

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Colaboró con asistencia técnica para la nivelación de estudiantes que han desertado del sistema, y para la conectividad a docentes, a través de compra de saldo para internet en El Salvador.

Embajada de la República Popular de China. Con presencia en Panamá. Apoyó con la dotación de materiales de higiene y bioseguridad.

Embajada de Reino Unido. Con presencia en Panamá. Apoyó con plataformas digitales y recursos tecnológicos; así como programa de inglés ASP virtual.

Banco de Desarrollo de América Latina – CAF. Otorgó a Panamá financiamiento dirigido a infraestructura y biodiversidad, las TIC, medios de comunicación, académica, apoyo social, entre otros.



Gobierno Mexicano. Ofreció colaboración a Costa Rica con seminarios online (webinars), cursos y talleres.

Embajada Estados Unidos de América. Este organismo ofreció su apoyo en Costa Rica a través de seminarios online en el área de enseñanza de inglés.

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (OACNUDH). Junto a UNICEF colaboró a Guatemala con el pago de honorarios en apoyo a la estrategia Aprendo en Casa.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). Otorgó asistencia técnica a El Salvador, Guatemala y Nicaragua, como apoyo a la articulación de acciones relativas a la Agricultura Familiar y la importancia de la alimentación saludable.

Embajada de Francia. Ofreció asistencia técnica para el desarrollo del bachillerato en línea en Honduras.

Banco Centroamericano de Integración Económica (BCIE). Colabora con Honduras, con el financiamiento de infraestructura sanitaria.

Agencia de las Naciones Unidas y Alianza Mundial para la Educación (AME). Colaboran con Nicaragua en el financiamiento para la adquisición de kit de higiene, agua potable, alimentos, herramientas tecnológicas y capacitaciones técnicas y pedagógicas.

The International Council for Education of People with Visual Impairment (Icevi). Colaboró con República Dominicana, con cursos de formación online, seminarios web (webinars).

Fundación Once América Latina (FOAL). Colaboró en República Dominicana con materiales educativos para personas con discapacidad visual.

Numerosas instituciones locales también apoyaron en el ámbito educativo en todos los países de la región. La cooperación de estos consistió en materiales de limpieza y de aseo personal; dotación de alimentos; materiales educativos impresos y digitales; plataformas y recursos tecnológicos y digitales; servicios de transporte; implementos de protección, asistencia técnica para el apoyo socioemocional y acompañamiento en programas educativos; serie televisiva Plaza Sésamo; enciclopedia y repositorio digital; repositorios de videos y audios; cursos de capacitación online, seminarios y conferencias vía web; cursos de reforzamiento virtual para estudiantes de educación media y de jóvenes y adultos; bibliotecas virtuales, desarrollo de campañas de comunicación en radio, televisión y redes; y financiamiento a proyectos sanitarios y educativos.

En República Dominicana, Inicia Educación, ha realizado aportes muy significativos no solo durante la pandemia COVID-19, sino en los últimos años. Entre los que podemos citar: asistencia técnica y financiera en acciones de continuidad de los aprendizajes, sobre todo en el diseño y ejecución del programa Aprendiendo desde casa y programas certificados; dotación de materiales educativos impresos, micrositiros, plataformas, recursos digitales y tecnológicos, materiales audiovisuales, entre otros.



Lista de Recursos puestos a disposición por la Cooperación Internacional

Costa Rica

La colaboración en este país para la dotación de recursos ante la situación del COVID-19, se ha derivado de los siguientes sectores: privado, multilateral, bilateral y sociedad civil, tal y como se muestra a continuación:

Recursos	Organismo y/o Entidad Cooperante
Asistencia técnica en áreas diversas	UNESCO/ BID
Materiales de limpieza y de aseo personal	Unilever Costa Rica/ Procter & Gamble (P&G)/ Junta de Pensiones del Magisterio (Jupema)/ Asociación Nacional de Educadores y Educadoras (ANDE)/ Hewelett-Packard Inc. Costa Rica/ Colgate Palmolive Costa Rica/ COOCIQUE/ COPEMEP Cooperativa
Tanques de agua	Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)/ Comisión Costarricense de Cooperación con la Unesco (CCCU-Unesco)
Dotación de alimentos	Distribuidora La Florida S.A/ Compañía Nestlé S. A.
Materiales educativos impresos y digitales	Editorial Costa Rica/ Colgate Palmolive Costa Rica/ Libro para todos y ACIB
Plataformas, recursos tecnológicos y digitales	Microsoft Costa Rica/ Pearson/ Age of Learning Foundation/ Educ Tech/ / ROBOTEL / English Discover EDO /Ministerio de Economía, Industria y Comercio de Costa Rica (MEIC)/Huawei/ Unión Europea (UE) y Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito educativo (UPRE)-Ministerio de Educación Costa Rica/ FEA APP/ Producción Fílmica VB, S. A./ Advance Learning Technology Center
Servicio de transporte	Fundación Omar Dengo (FOD)
Seminarios online en el área de enseñanza de inglés	Embajada de Estados Unidos de América.



Recursos	Organismo y/o Entidad Cooperante
Seminarios web (Webinars), cursos y talleres	Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) / Organización de Estados Americanos (OEA)/ Gobierno Mexicano/ Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) /ULATINA/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/ Coordinación Nacional de Protección Civil de México (CNPC) en conjunto con la Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA)/ Fondo de Población de las Naciones Unidas (Unfpa)/Ministerio de Educación de Colombia
Implementos de protección	Grupo Vargas/ COOCIQUE/ Grupo Vargas GV S. A./ Scotiabank de Costa Rica S. A.
Biblioteca digital y repositorios	Banco Interamericano de Desarrollo (BID)-Plaza Sésamo y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
Programa de radio y campaña de sensibilización en redes	Unión Europea (UE)/ Cámara Nacional de Radiodifusión (Canara)
Recursos abiertos	Gobierno de los Estados Unidos de América (recursos para la enseñanza de inglés)
Servicio de interpretación Lengua de señas de Costa Rica (LESCO)	FUNDAMECO

Fuente: Cuadro de Elaboración Propia. Matrices aportadas por el Ministerio de Educación de Costa Rica y la Coordinación del Eje 2 del Plan de Contingencia en Educación CECC/SICA.

No obstante, lo reflejado anteriormente, Costa Rica se encuentra en un proceso de seguimiento con diversas entidades nacionales como internacionales para la gestión de:

- Suministros varios (UE).
- El apoyo técnico para el desarrollo de guía de aprendizajes autónomos (UNICEF).
- Adquisición de herramientas tecnológicas, para la continuidad de la enseñanza en casa (BAC).
- Financiamiento de Apoyo Técnico y obtención de Llaves USB (BID).
- Video formativo en habilidades empresariales, profesionales y digitales, como certificaciones de cursos (Universidad ULACIT).

Igualmente, se está en los trámites de coordinación de reuniones con entidades como Yamuni para la definición de propuestas de acciones en conjunto.



El Salvador

En el caso de El Salvador, la cooperación para la facilitación de recursos ha sido sustentada en su mayoría por organizaciones de la Comunidad Internacional:

Recursos	Organismo y/o Entidad Cooperante
Asistencia técnica en áreas diversas	UNICEF/BM/FUNPRES y Save the Children/ACNUR/ UNESCO/ OEA / GIZ / Asociación AGAPE El Salvador / Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) / COMPASSION / OXFAM El Salvador/ SAVE THE CHILDREN/ WORLD VISION / Oxfam en El Salvador, Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA)/ EDUCO / FEPADE
Materiales educativos impresos para áreas diversas	UNICEF, Consejo Noruego, EDUCO, SAVE THE CHILDREN, FOMILENIO, PLAN EL SALVADOR
Conectividad y herramientas tecnológicas para estudiantes y docentes	SAVE THE CHILDREN, EDUCO, UNICEF, PLAN, CIDEP, Consejo Noruego para Refugiados, UNICEF, Glasswing, FEPADE. FUSALMO, HUAWEI
Cursos de formación y capacitación online y seminarios Web (Webinars).	OEA/ UNESCO/ OIM/ GIZ y USAID.
Series Televisivas	Sesame Workshop/"UNODC_ROPAN UN_CYBER ICMEC"
Enciclopedia y repositorio digital	Brytannia/OEA
Investigaciones para fortalecer el sistema educativo multimodal	UNESCO, SAVE THE CHILDREN
Atención a estudiantes a través de educación acelerada (virtualizar los materiales)	SAVE THE CHILDREN, UNICEF, Word Bank, Consejo Noruego para los Refugiados
Kits de materiales educativos en Áreas diversas	UNICEF, EDUCO, COMPASSION, Save the Children
Producción de videos en Áreas diversas	ASOCIACION AGAPE EL SALVADOR, FUNPRES, UNICEF, PLAN El Salvador, Oxfam en El Salvador
Entrega de paquetes alimenticios a familias de estudiantes en condiciones más vulnerables	Cruz Roja, Asociación Cristiana de Educación y Desarrollo (ALFALIT), Asociación AGAPE El Salvador

Fuente: Elaboración Propia. Matrices aportadas por el Ministerio de Educación de El Salvador y la Coordinación del Eje 2 del Plan de Contingencia en Educación CECC/SICA.





El Salvador, se encuentra en gestión de las siguientes iniciativas:

- Cooperación Técnica no Reembolsable con el Fondo Especial Japonés (JSP), denominada “Apoyando la reinscripción escolar y la recuperación de resultados de aprendizaje para jóvenes vulnerables en Mesoamérica mientras se aborda la Pandemia de COVID-19”, que será ejecutada por el BID y será un proyecto Regional en el que Honduras es el otro país beneficiario del proyecto.
- Disposición de Espacios Virtuales para personas con discapacidades y Redes de educación digital. (OEA)
- Garantizar agua segura e instalaciones sanitarias básicas para cada escuela (según estándar), que abarque: Definición de dispositivos alternativos y/o adicionales para lavado de manos; Desarrollo de materiales comunicacionales con prácticas en salud apropiadas. A distribuir en c/escuela; Diagramación e impresión de materiales comunicacionales con prácticas en salud y protección apropiadas.
- Garantizar la implementación y monitoreo de los protocolos que MINEDUCYT está diseñando para el retorno seguro a los Centros Escolares (antes, durante y después de su apertura)



Guatemala

Las Agencias de Cooperación Internacional han dado un importante soporte a Guatemala para la implementación de estrategias y acciones ante el COVID-19:

Recursos	Organismo y/o Entidad Cooperante
Asistencia Técnica en Áreas Diversas	UNICEF y Save the Children (Clúster en Educación) /FAO/ JICA/GIZ cooperación Alemana/ ISRAAID/ UNFPA/USAID
Materiales Educativos (diseño)- Impresos y Digitales	UNICEF/UE/ UNFPA
Micrositios Digitales	OEI/ UNFPA
Cursos de Capacitación Online, Seminarios Web (Webinars), Conferencias y Encuentros de Alto Nivel, Talleres formativos	ISRAAID/ MASHAV/BID y UNESCO/Embajada de Israel/ USAID
Producción de Videos sobre Alimentación, Nutrición y COVID-19	PMA
Producción de Videos Educativos para educación virtual	USAID
Bibliotecas Virtuales	Wikiguate/ Britannica/ Odilo y Bloom
Pago de Honorarios en apoyo a Estrategia Aprendo en Casa	UNICEF/ OACNUDH
Apoyo radial a la Estrategia Aprendo en Casa	UNFPA
Fondos económicos para la Gestión de Riesgo y Desastres	JICA
Acciones en áreas transversales de Prevención de violencia, empleabilidad y prevención de migración irregular en el Marco del COVID-19	GIZ/UNFPA

Fuente: Cuadro de Elaboración Propia. Respuestas del Ministerio de Educación de Guatemala a Cuestionario Base como Instrumentos de Recopilación de Información.



En el caso de Guatemala, el Ministerio de Educación se encuentra en gestión de:

- El Convenio con Sésamo Workshop, para acceder a sus materiales educativos de preprimaria.
- La Organización de los Estados Americanos (OEA) por medio de la Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI) pondrá a disposición, cursos especializados de formación del Portal Educativo de las Américas, en temas de integración de tecnologías en la educación, así como diferentes opciones de formación en línea en temas relevantes para la educación virtual.
- También a través de la Red Interamericana de Educación Docente (RIED), la SEDI ha ofrecido preparar docentes en STEM (Ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas).
- En el contexto de la COVID-19, con la colaboración de la FAO, se está por iniciar una campaña de sensibilización para OPFs, comunidad educativa (docentes, alumnado, personal técnico) y productores de AF para fomentar el consumo de alimentos frescos, nutritivos y producidos localmente, cumpliendo protocolos de prevención de COVID-19 en la entrega de alimentos. Esta actividad se espera coordinar con la Dirección de Comunicación Social (DICOMS) a nivel nacional y con los responsables en las Direcciones Departamentales de Educación de Alta Verapaz, Chiquimula y San Marcos.

Aunado a lo anterior, en coordinación con la DIGEFOCE se realizará un proceso de capacitación virtual, dirigido a OPFs sobre Metodología para la preparación de alimentos, para el efecto se diseñará una guía y posteriormente la capacitación virtual y presencial, por lo que se podrá apoyar con equipos mínimos (mascarilla, alcohol en gel, gabacha).

Igualmente, Guatemala se encuentra en el proceso avanzado de la implementación del proyecto "Construir la cohesión social de las comunidades que reciben jóvenes retornados como un puente hacia una reintegración pacífica y efectiva", el cual se desarrolla en el marco de un área transversal a la educación y que es patrocinado con el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Organización Internacional para las Migraciones (OIM), cuya estrategia se enfoca a la obtención de tres resultados para cumplir su propósito, las que se describen a continuación:

- Fortalecidas las capacidades estatales para reintegrar a los jóvenes retornados a nivel nacional y municipal.
- Espacios sociales y económicos en las comunidades receptoras que permiten la reintegración de los jóvenes retornados como agentes locales de cambio, han sido creados y utilizados.
- Fomentado el intercambio significativo, la cooperación y la coexistencia pacífica entre los jóvenes retornados y los miembros de la comunidad a través de los Centros de Convivencia Juvenil (CCJ).



Es importante destacar la oportuna respuesta de la cooperación nacional que, a través del sector privado, fundaciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales, ha apoyado al Ministerio de Educación, entre otros, con la donación de insumos (alcohol en gel, desinfectantes, mascarillas, etc.) para la prevención del contagio del COVID 19; reproducción de materiales educativos; publicación de materiales educativos de la Estrategia Aprendo en Casa; producción, grabación y transmisión, por radio y televisión, de los materiales de la Estrategia Aprendo en Casa; transmisión de millones de mensajes vía teléfono; logística de distribución de insumos y materiales educativos en todo el país.

Honduras

La asistencia técnica y financiera en esta nación ha sido puesta a disposición en casi su totalidad por cooperantes internacionales:

Recursos	Organismo y/o Entidad Cooperante
Asistencia técnica en áreas diversas	BM (caso Uruguay) / USAID/ Embajada de Francia/ PMA/ UNFPA (AT)/ CONCORDE/ UNICEF/ UNESCO (AT)/ Programas Alternativas de la GIZ/GOPA en Convenio con IHER/ CANADÁ/ GIZ – APRODE/ BID
Materiales educativos impresos y digital	AME (UNICEF) y USAID
Plataformas y recursos digitales	USAID/DataCys/ UNFPA (AT) y UNESCO (AT)
Campañas en temas dirigidos transmitidas por radio, TV y redes	USAID/ UNFPA (AT)/ UNICEF/CANADÁ/ GIZ - APRODE COIPRODEN
Financiamientos a proyectos sanitarios y educativos	BCIE/USAID/Embajada de Francia y CONCORDE
Repositorios de videos y audios	USAID, APRODE/GIZ y TELEBÁSICA

Fuente: Cuadro de Elaboración Propia. Matrices aportadas por el Ministerio de Educación de Honduras y la Coordinación del Eje 2 del Plan de Contingencia en Educación CECC/SICA.

Entre las gestiones que están en proceso se destacan:

- Asistencia Técnica para la elaboración de mensajes de las Campañas en Atención Psicoemocional y Relacionadas al COVID-19 y Hábitos de Higiene (USAID-UNICEF).
- Asistencia Técnica y Tecnológica para la Transmisión Plaza Sésamo para Educación PrebásICA (BID-Plaza Sésamo).
- Asistencia Técnica para la Estrategia de Educación Digital: Plan SEIVAI (Caso Uruguay).
- Financiamiento para el Reenfoque técnico Hidrosanitario Proyecto PROMINE (GIZ).



- Asistencia Técnica en Diseño de Caja de Herramientas y Tutoriales Educación Integral en temas de confinamiento (UNFPA).
- Financiamiento para el uso de canales de TV, (Compañías de cable y proveedores de internet).

Nicaragua

Encuanto al Ministerio de Educación de Nicaragua, éste ha fortalecido su accionar particularmente, con la facilitación de los recursos suministrados por las entidades internacionales:

Recursos	Organismo y/o Entidad Cooperante
Asistencia Técnica en Áreas Diversas	UNICEF/ UNFPA y WFP.
Materiales Educativos Impresos y Digitales	UNICEF y UNFPA
Plataformas Digitales y Recursos Tecnológicos	UNICEF, UNFPA,
Dotación de Alimentos	WFP, Mejor Educación y Salud (MESA-PCI), Visión Mundial
Financiamiento para la Construcción de cocinas-comedores-bodegas	Banco Mundial, PMA
Financiamientos para la Adquisición de: Kit de Higiene, Agua Potable, Kit Preparación de Alimentos, Herramientas Tecnológicas y Capacitaciones Técnicas y Pedagógicas.	Agencias de las Naciones Unidas (UNICEF, PMA, ONUDI, OIM)/ Banco Mundial y UE.
Seminarios Web (Webinars) y Capacitaciones	OEI/UNESCO/FAO/PMA/ UNICEF/ UNFPA y BID

Fuente: Cuadro de Elaboración Propia. Matrices aportadas por el Ministerio de Educación de Nicaragua y la Coordinación del Eje 2 del Plan de Contingencia en Educación CECC/SICA.

Un aspecto a resaltar es, que con el Proyecto Alianza para la Calidad Educativa (ACE), préstamo Banco Mundial, el Ministerio de Educación ha determinado, que las actividades planificadas inicialmente para el acompañamiento pedagógico, capacitación a docentes de primaria, dotación de material educativo, investigaciones educativas y evaluación de los aprendizajes siguen siendo pertinentes en este contexto, para que en las mismas se retomen las lecciones aprendidas con la crisis del COVID 19, estando en proceso de realizar ajustes. Igual situación aplica con el Fondo Adicional de AME por US\$7.5 millones, con actividades similares al Proyecto ACE, pero enfocadas para Educación Inicial, el que se encuentra en formulación para aplicar a la ronda de octubre 2020.

Asimismo, el Ministerio de Educación está aplicando a la ventana de financiamiento acelerado COVID 19 por US\$7.0 millones, para garantizar la continuidad del aprendizaje con un enfoque en reducir la brecha educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de grupos vulnerables



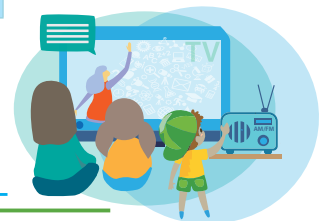
en la educación básica y media; así como desarrollar capacidades para el acompañamiento socioemocional de estos protagonistas.

La institución se encuentra en gestión permanente con apoyo de MINREX para conseguir la colaboración de organismos para el financiamiento de las brechas identificadas en su Estrategia Nacional.

Panamá

Panamá, aunque cuenta con la cooperación de organismos internacionales, también ha obtenido importantes alianzas con entidades de formación superior y empresas privadas, a través de Memorándums de Entendimientos:

Recursos	Organismo y/o Entidad Cooperante
Asistencia Técnica en Áreas Diversas	UNICEF/OEI/UNESCO/ Microsoft/ Universidad Latina de Panamá, Universidad Interamericana, Universidad Americana y Universidad del Contador Público Autorizado/Convenio Andrés Bello (CAB)
Asesoría técnica	Convenio Andrés Bello (CAB)- UNICEF-UNESCO
Materiales Educativos Impresos y Digitales	UNICEF/ Sesame Workshop
Manual para el docente digital	CAB
Materiales de Higiene y Bioseguridad	UNICEF/ Embajada de la República Popular de China
Plataformas digitales educativas, licencias y recursos tecnológicos	OEI/Microsoft/ Plan Piloto de Samsung/ Embajada de Reino Unido – Empresa Pearson/ - EDUCALINE/ Fundación Nacional para el Desarrollo de las STEAM - FUNDESTEAM
Cursos y talleres de formación docente online y seminarios web (Webinars)	OEI/ UNESCO/ OEA-RIED / Microsoft/ Plan Piloto de Samsung/ The Wellbeing Planet Foundation/Fundación Gabriel Lewis Galindo
Cursos de reforzamientos virtual para estudiantes del duodécimo grado de Educación Media, Académica, Media Profesional y Técnica y Educación de Jóvenes y Adultos	Columbus University /Universidad Latina de Panamá/ Universidad Americana/ Universidad del Contador Público de Panamá / Facultad de Medicina de la Universidad de Panamá
Becas en maestrías y doctorados	Universidad de Panamá y Universidad de la Rioja
Programa de inglés ASP virtual	Embajada de Reino Unido – Empresa Pearson



PLAN DE CONTINGENCIA
EN EDUCACION PARA LA
REGION SICA

Recursos	Organismo y/o Entidad Cooperante
Financiamiento dirigido a 8 áreas principales relativas a Infraestructura y Biodiversidad, TICs, Medios de Comunicación, Académica, Apoyo Social, Reformas Administrativas y Legales y Modalidades Flexibles en Físico y Línea.	CAF y BID
Biblioteca virtual	Plan Piloto de Samsung
Programas de radio y TV	SERTV, Medios de Comunicación y Fundaciones
Estudio regional relativo a experiencias efectivas con RED, enfatizando aquellas que contribuyen a la mejora de los resultados de aprendizaje; fomentan la creatividad y el conocimiento; facilitan el desarrollo de competencias, valores y actitudes; y, presentan enfoques inclusivos, democráticos, interculturales y contextualizados.	Organización del Convenio Andrés Bello (CAB)
Contratación de servicios de asesoría técnica para apoyar en el desarrollo de una estrategia de monitoreo, evaluación y transición post-crisis para el sistema educativo en el contexto de la emergencia causada por el COVID-19 en Panamá.	La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO
Financiamiento económico para la ejecución del Proyecto de mejoramiento de condiciones de agua en los centros educativos.	BID



Recursos	Organismo y/o Entidad Cooperante
Plataforma virtual para enseñanza del idioma Ingles a estudiantes en JOY SCHOOL para prescolar hasta 3er grado INAGINE de 4to -6to grado DYNED estudiantes media y Premedia.	Convenio EDUTECH
Capacitación a los docentes en intervención psicosocial con la finalidad de mejorar su calidad de vida, afectada por el COVID-19.	The Wellbeing Planet Foundation

Fuente: Elaboración Propia. Matrices aportadas por el Ministerio de Educación de Panamá y la Coordinación del Eje 2 del Plan de Contingencia en Educación CECC/SICA.

Un trámite del Ministerio que se encuentra en fase de Iniciación lo es la elaboración del Memorando de Entendimiento entre el Ministerio y la empresa Pearson, el cual brindará gratuitamente 3 meses el uso de su plataforma de enseñanza del idioma inglés.

República Dominicana

En la República Dominicana, al igual que El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Honduras, la cooperación internacional ha predominado en sus aportes:

Recursos	Organismo y/o Entidad Cooperante
Asistencia técnica en áreas diversas	OEI/OEA-RIED/IDEC/CECC/SICA/INICIA/UNESCO
Materiales educativos impresos	OEI e INICIA
Micrositios, plataformas, recursos digitales y tecnológicos	OEI/INICIA/ FOAL
Cursos de formación online seminarios web (Webinars) y charlas	OEI/IDEC/UNESCO/OEA-RIED/ CECC/SICA/ Fundación Manos Unidas por el Autismo/ ICEVI
Material audiovisual	UNICEF/INICIA/ Fundación Manos Unidas por el Autismo
Grupos virtuales	International School for Autism
Financiamiento para diseño y ejecución de programa aprendiendo desde casa	INICIA
Programas certificados	INICIA

Fuente: Elaboración Propia. Matriz aportada por el Ministerio de Educación de República Dominicana.



Respecto a las gestiones de seguimiento del Ministerio de Educación dominicano, se citan:

- Negociaciones con la Fundación Microsoft para la adquisición de Plataformas Educativas Digitales y capacitación docente.
- Solicitud asistencia técnica, tecnológica y Financiera para la ejecución de acciones de continuidad de la educación, de recuperación psicoafectiva ante COVID-19 en la reapertura de la educación en el año escolar 2020-2021, facilitadas por UNICEF y USAID.

En términos financieros, el Ministerio de Educación de la República Dominicana es el que ha asumido, con fondos públicos, la mayor proporción de la inversión realizada durante la pandemia.

Identificación de cooperación internacional disponible en beneficio de los Países de la Región SICA

Algunas fuentes cooperantes expresaron los tipos de cooperación técnica o financiera disponibles, como el BID, el cual otorga sus Préstamos Prototipos a poblaciones vulnerables. Estos tienen como objetivo apoyar la continuidad educativa, mediante el financiamiento de acciones para mitigar los efectos del cierre de los centros educativos durante la crisis y en preparación para la reapertura los mismos.

Asimismo, están los Préstamos Prototipos, destinados a las inversiones en áreas transversales como la salud, protección social y empleo.

Un dato para señalar es que ambos préstamos citados, se preparan y aprueban en un tiempo de 10 días.

Igualmente, la entidad facilita la cooperación técnica, que consiste en asesoría técnica e intercambios regionales que incluyen expertos y autoridades de los Ministerios de Educación.

Otra facilidad es la Modificación de Préstamos existentes para poder canalizar recursos a la crisis.

Una segunda fuente de cooperación, lo es el Ministerio de Educación de Costa Rica, quien ofrece asistencia técnica a los Países SICA, para la socialización de buenas prácticas en temas como:

- Exclusión, reinserción escolar.
- Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente (PANEA).
- Programa Escuelas para el cambio: equidad de género.
- Estrategia Nacional "Alianza para el Bilingüismo (ABi)".

Los dos únicos requerimientos que necesitarían los Estados interesados en aplicar, es dirigir una comunicación en solicitud de cooperación a la Sra. Ministra y establecer contacto con la institución.



Por otro lado, y como tercera fuente está, el gobierno de Japón, que recientemente acaba de aprobar el Proyecto: *Supporting school re-enrollment and learning outcomes recovery for vulnerable youth in Mesoamerica while addressing the COVID-19 pandemic*, planeado por el BID con el fondo de Japón, por un monto de US\$1,000,000. Éste favorecerá a los países: Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Guatemala, Honduras, México, Panamá, El Salvador, y Nicaragua y tiene como contraparte a la: *Executive Secretariat of the Council of Ministers of Health of Central America and Dominican Republic (SE-COMISCA)*.

Para aplicar a esta cooperación existen varios esquemas, y dependiendo el tipo de necesidad de asistencia, se procede al estudio del caso, para luego buscar adecuar el esquema que más se adapte a la situación del país aplicante.

En sentido parecido, citamos a la cuarta fuente, representada por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, la que, en el marco de su Programa Global de Ciberdelito ofrece asistencia técnica y financiera para ejecutar un proyecto en Centroamérica de combate y prevención del ciberdelito.

En el marco del componente de prevención el proyecto articula actividades con los Ministerios de Educación de Belice, Guatemala, Honduras y El Salvador para desarrollar e implementar los siguientes productos:

- Procesos de formación dirigidos a docentes y educadores para que progresivamente incorporen las temáticas de prevención del ciberdelito y buen uso de internet en las aulas.
- Elaboración de guías metodológicas y educativas para docentes y otros materiales pedagógicos impresos y digitales.
- Elaboración de videos para ser emitidos en los canales educativos de TV de los países.
- Elaboración de protocolos para docentes para el manejo de incidencias, resguardo de evidencia y reporte en caso de ataques a aulas virtuales aprendizaje.

UNODC está en la capacidad de proporcionar materiales educativos en sus áreas de mandato: cultura de legalidad, anticorrupción, trata y tráfico de personas, etc.

El proyecto actualmente tiene financiación para Belice, Guatemala, Honduras y El Salvador. Ya existen coordinaciones con los Ministerios de Educación.

Una quinta fuente lo es, El Fondo de Población de Naciones Unidas -UNFPA, el cual cuenta con marcos de cooperación en los países del SICA, mediante los cuales los gobiernos e instancias estatales pueden solicitar la cooperación técnica y financiera a la entidad.

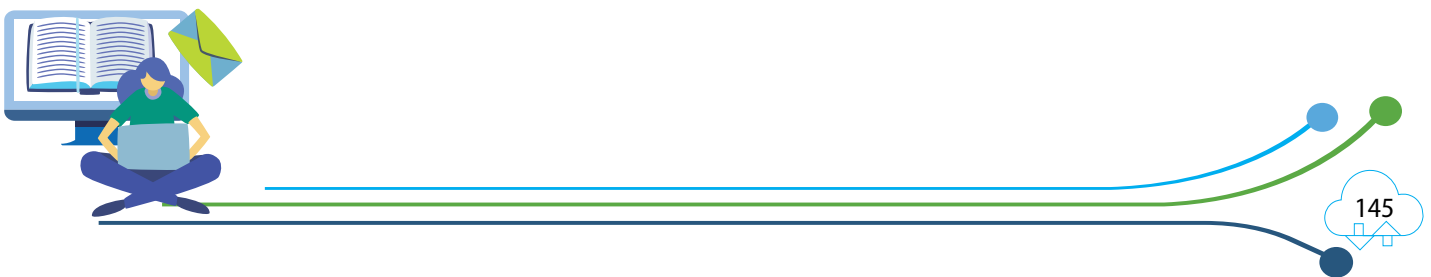


Entre los apoyos que UNFPA ofrece se destacan:

- Acompañamiento a los países en el fortalecimiento de la capacidad de respuesta de sus sistemas de salud para responder eficazmente a COVID-19, específicamente para brindar servicios de salud sexual y reproductiva de calidad, por medio de actualización de sus protocolos de atención con base a estándares internacionales, materiales y procesos de capacitación; de manera complementaria, pone a disposición kits de dignidad con insumos para la higiene y protección de mujeres que están en aislamiento o confinamiento, y que su situación es de mayor vulnerabilidad.
- Soporte a las instituciones de gobierno y organizaciones de sociedad civil para brindar información en los medios de comunicación, redes sociales y otros medios, sobre medidas de protección ante la pandemia COVID, prevención y atención de casos de violencia contra la mujer y de género.

Además, UNFPA está desarrollando procesos participativos y de innovación, junto a jóvenes diversos del país, para reflexionar sobre las formas en que les afecta la pandemia y medidas que se puede tomar.

Y como sexta fuente, resaltamos al Gobierno de la República de China (Taiwán), que presta asistencia económica al proyecto "Consolidación de las capacidades institucionales de la SG-SICA para el fortalecimiento de su rol coordinador y la proyección de los logros del SICA" que, entre ello, contiene la ejecución de un programa de maestría sobre el tema de Integración Centroamericana. Las entidades gubernamentales de los países interesadas en ser beneficiadas por las cooperaciones en el marco de SICA-Gobierno de la República de China (Taiwán), pueden proponer proyectos a través de su Cancillería para que esta lo pueda plantear según su prioridad definida ante la Comisión Mixta de Cooperación República de China (Taiwán)-Países del Istmo Centroamericano, para su respectiva aprobación. Una vez que sean aprobados, serán Guatemala, Honduras, Nicaragua y Belice beneficiados bajo dicho marco de cooperación.



PLAN de CONTINGENCIA
en EDUCACION PARA LA
REGION SICA



Conclusiones y recomendaciones

A partir de los resultados planteados para el Eje 4 sobre la Gestión de la Cooperación Internacional, se ha podido verificar que en el contexto de la crisis sanitaria ocasionada por la Pandemia del COVID-19, siete países de la Región SICA han accionado en estrategias y planes de acción en favor del sector educativo a fin de mitigar las consecuencias negativas devenidas producto de la situación.

Igualmente, la cooperación en cada nación se ha manifestado en mayor o menor proporción a través de los diferentes organismos internacionales, las entidades privadas y organismos no gubernamentales, estando los esfuerzos enfocados, principalmente, en la dotación de recursos técnicos y financieros para la continuidad de los procesos formativos de los estudiantes, así como la adaptación de los sistemas de enseñanza a una modalidad virtual por medio de la capacitación en el uso de las Tics y la dotación de recursos digitales y tecnológicos para su puesta en práctica.

Lo anterior, no deja atrás, la disponibilidad actual de los recursos técnicos y financieros que poseen algunas de las entidades cooperantes para la mayoría de los Países SICA, y los cuales puede ser de mucho beneficio en el caso de que se valore su requerimiento para el fortalecimiento de las políticas públicas que en el marco nacional de cada Estado ante la Pandemia se han estado desarrollando.

En adición a estas consideraciones, también es importante destacar el trabajo regional realizado bajo la responsabilidad de cada funcionario representante de los países de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana, quienes de manera constante contribuyeron en el proceso de la recopilación de las informaciones correspondientes para la estructuración del producto que hoy se hace entrega, mostrando la capacidad de integración en cada uno de ellos, quienes han tenido la oportunidad de aprender de las fortalezas y experiencias de los países relacionados.

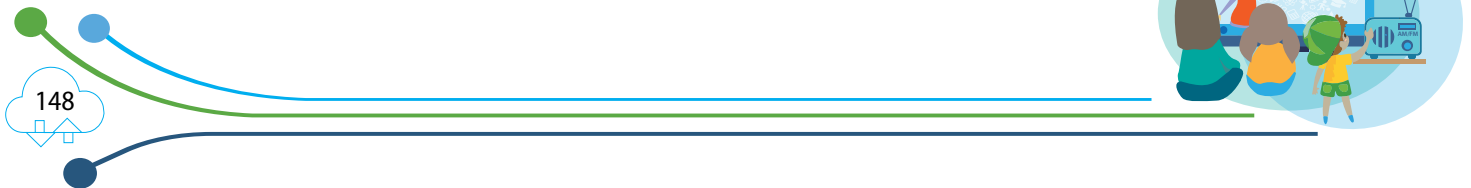
El Equipo Técnico Interministerial para el Eje 4, luego de analizado el estado de los países y el apoyo que han recibido de los organismos internacionales, sugiere a la CECC/SICA lo siguiente:

- a. Aunar los esfuerzos para que los países de la Región SICA cuenten con el apoyo técnico y financiero de entidades diversas, para el fortalecimiento de las infraestructuras tecnológicas, las cuales en la actualidad representan uno de los mayores desafíos de estas naciones para poder continuar con el proceso educativo en condiciones de igualdad.



- b.** Requerimiento de capacitación básica para las familias de las Tics y avanzada al personal docente, con el propósito de que el acompañamiento sea más adecuado para los niños, niñas y adolescentes. Lo mismo podría ser en colaboración con UNESCO, OEI, USAID, OEA-RIED, CECC/SICA y Fundación Microsoft, entre otras; y
- c.** La asistencia psicológica en estos momentos es vital para la adaptación al cambio, por lo que UNICEF podría jugar un papel vital de soporte a los Estados en este aspecto y contribuir con asistencia de orientación para cada país, de conformidad a las necesidades de las familias.

Para finalizar, es necesario indicar que las referidas recomendaciones no son estrictas, debido a que la gestión de la cooperación dependerá en gran parte de los resultados que muestren los Ejes 2 y 3 del Plan de Contingencia y las necesidades prioritarias identificadas por cada Ministerio de Educación de los Países de la Región.



Bibliografía

CAPÍTULO 3

Fuentes de información producidas por equipos interministeriales

CECCSICA 2020: Repositorio centroamericano de los recursos digitales y analógicos desarrollados para la atención de los procesos educativos a distancia (matrices), ante la emergencia sanitaria covid-19.

- CECC SICA 2020 (a) Documento descriptivo y valorativo de los esfuerzos realizados por los países de la región SICA, para la continuidad de los procesos educativos por medios digitales o analógicos, en atención a la emergencia del Covid-19.
- CECC SICA 2020 (b) Documento descriptivo de los esfuerzos realizados por los países de la región SICA, para brindar alimentación a las poblaciones estudiantiles ante el cierre de las instituciones educativas por la emergencia del Covid-19.

Otros documentos

BID (2020): **La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19** Publicado Mayo 2020, Consultado 15 de Julio de 2020 Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>

BOS, M.S, MINOJA, L y DALAISON W (2020): Estrategias de reapertura de escuelas durante COVID-19, BID.

FAO 2020: Marco de la FAO para la alimentación y la nutrición escolar. Disponible en: <http://www.fao.org/3/ca4091es/ca4091es.pdf>

FAO, CELAC (2020) Seguridad Alimentaria bajo la Pandemia de COVID-19*. Disponible en

FAO, FIDA, WHOI y PMA (2020) Declaración conjunta sobre el impacto de la COVID-19 en la seguridad alimentaria y la nutrición. Disponible en: <http://www.fao.org/news/story/es/item/1272075/icode/>

FAO, IFAD, UNICEF, WFP and WHO. 2020. The State of Food Security and Nutrition in the World 2020. Transforming food systems for affordable healthy diets. Rome, FAO. Disponible en <http://www.fao.org/3/ca9692en/CA9692EN.pdf>

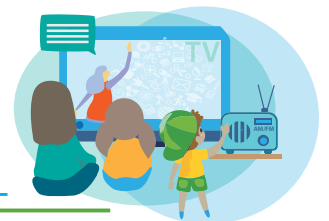
http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/rlc/docs/covid19/Boletin-FAO-CELAC.pdf



- IIEP UNESCO Sede Regional para América Latina (2020): Disponible en https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19
- OMS (2020): Rolling updates on coronavirus disease (COVID-19) Updated 30 de junio 2020 disponible en: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>
- OREALC UNESCO CEPAL 2020: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>
- Reimers F.M. & Schleicher, A.((2020): Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education. Preliminary version, OECD, 2020
- UNESCO (1948) Declaración Universal de derechos humanos, disponible en <https://es.unesco.org/udhr>
- UNESCO (2020): Coalición mundial para la educación COVID19 Disponible en <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>
- UNESCO (2020) 3: COVID 19 Education Response – Education Issue Note N° 7.1 – April 2020 disponible en <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO (2020)4: Impacto de la COVID.19 en la educación. Seguimiento mundial de los cierres de escuelas por COVID19. Disponible en <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO, UNICEF, WORLD BANK, WORLD FOOD PROGRAMME, UNHCR (2020) Framework for Reopening Schools. Consultado 13 de Julio 2020. Disponible en <https://www.unicef.org/documents/framework-reopening-schools>
- UNICEF (2020) Lo que los padres y madres deben saber sobre la reapertura de las escuelas en la era del coronavirus, 8 de junio 2020 disponible en <https://www.unicef.org/es/historias/como-contempla-vuelta-escuela-durante-pandemia-covid19> consultado 12 de Julio 2020
- WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard disponible en <https://covid19.who.int/>
- UK (2020): Guidance for full opening: schools, Published 2 July 2020. Consultado 15 de Julio 2020 Disponible en <https://www.gov.uk/government/publications/actions-for-schools-during-the-coronavirus-outbreak/guidance-for-full-opening-schools>

CAPÍTULO 5

- Blanquer, J.M. E. Morin. (2020). Quelle école voulons-nous ? La passion du savoir. Paris: Editions Sciences Humaines.
- CECC, SICA. (2020). Plan de Contingencia en Educación para la región SICA (Informe Inicial). San José de Costa Rica: CECC/SICA.
- CEPAL, UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Santiago de Chile: CEPAL/UNESCO. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Dehaene, S. (2018). Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines. Paris : Odile Jacob.



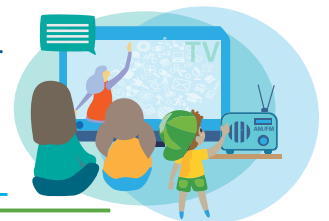
- Dehaene, S. Y. Le Cun y J. Girardon. (2018). La plus belle histoire de l'intelligence. Des origines aux neurones artificiels : vers une nouvelle étape de l'évolution. Paris : Robert Laffont.
- Doyle, W., P. Salhberg. (2020). Reopen schools with a "golden age of play". Blog by Pasi Salhberg. Recuperado de: <https://pasisahlberg.com/2020/>
- Esquirol, J.M. (2020). "El movimiento humano más radical y más humano es el de cuidarnos". Diario El País Ideas. Recuperado de: <https://elpais.com/ideas/2020-07-18/josep-maria-esquirol-el-movimiento-mas-radical-y-mas-humano-es-el-de-cuidarnos.html>
- Ferreres, A. V. Abusamra. (2019). Neurociencias y educación. Buenos Aires: Paidós Educación.
- Hargreaves, A. (2020). What we have learned so far from the Coronavirus pandemic. Diane Ravitch's blog. Recuperado de: <https://dianeravitch.net/2020/04/30/andy-hargreaves-what-we-have-learned-so-far-from-the-coronavirus-pandemic/>
- IIEP/UNESCO, SITEAL. (2020). Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19. Buenos Aires: SITEAL/IIEP. Recuperado de: file:///C:/Users/renat/Documents/Costa%20Rica%202020/CECC-SICA/COVID-19%20_%20SITEAL.html
- Menéndez, P. (2020). "Debemos pensar cuál es la dimensión digital de la escuela". Recuperado de: <https://revistacolegio.com/pepe-menendez-debemos-pensar-cual-es-la-dimension-digital-de-la-escuela/>
- Microsoft, New Pedagogies for Deep Learning. (2020). Education Reimagined: The Future of Learning. Remote to Hybrid Learning. A position paper on a paradigm shift for education. Recuperado de: <https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/Microsoft-EducationReimagined-Paper.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Junesse (France), Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale. (2020). Recommandations pédagogiques pour accompagner le confinement et sa sortie. Document rédigé pour le Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale. Recuperado de: <file:///C:/Users/renat/Downloads/recommandations-p-dagogiques-csen-67221.pdf>
- Morin, V. (2020). Apprentissages, autonomie: les « bonnes surprise » du déconfinement scolaire. Diario Le Monde. Recuperado de: https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/07/04/apprentissages-autonomie-les-bonnes-surprises-du-deconfinement-scolaire_6045203_3224.html
- Morin, E. (2020). L'aventure d'une pensée. Paris : Sciences Humaines.
- Operti, R., (2016). El currículo en la agenda educativa 2030. Ruta Maestra, Currículo para transformar la educación (15). Bogotá: Santillana. pp. 6-11
- Reimers, F., A. Scheleicher. (2020). Aprendiendo durante la pandemia. De la disrupción a la innovación. OECD, Global Education Innovation Initiative, International Schools y Universidad Camilo José Cela. Recuperado de: https://gloaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/aprendiendo_durante_la_pandemia_v2-2.pdf



- Scottish Government, (2020). Excellence and Equity during the COVID-19 Pandemic – A Strategic Framework for Reopening Schools, Early Learning and Childcare Provision in Scotland. Glasgow: Scottish Government. Recuperado de: <https://www.gov.scot/publications/excellent-equity-during-covid-19-pandemic-strategic-framework-reopening-schools-early-learning-childcare-provision-scotland/>
- Stiegler, B. (2016). La disruption rend fou. Culture Mobile penser la société du numérique. Recuperado de: http://www.culturemobile.net/system/files/pdf/cm_visions_bernard-stiegler_02.pdf
- Tedesco, J.C., Operti R., Amadio, M., (2013). Porqué importa hoy el debate curricular. IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 10. Geneva: UNESCO-IBE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-10-curr_debate_spa.pdf
- UNESCO-IBE. (2015). Repositioning and reconceptualizing the curriculum for the effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable ways of living. Discussion paper presented at the World Education Forum, Incheon, Republic of Korea, 19–22 May 2015. Geneva: UNESCO-IBE. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wef_ibe_position_paper_eng.pdf
- UNESCO. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. París: UNESCO. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes>
- UNESCO. (2020). La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública. París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa?fbclid=IwAR0e5c-VoMjNLZPzEI7rcLjgV66zg1pgrP9sBObBbEToyGCA5zO2sMShGE
- UNESCO, Oficina de Santiago. (2020). Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19: Continuidad educativa y evaluación. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago de Chile: Oficina de Santiago / OREALC / LLECE. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374018>
- UNESCO, UNICEF y WPF. (2020). Notas de orientación sobre la reapertura de escuelas en el contexto de COVID-19 para los ministerios de educación en América Latina y el Caribe. Ciudad de Panamá: UNICEF. Recuperado de: <https://reliefweb.int/report/world/notas-de-orientaci-n-sobre-la-reapertura-de-escuelas-en-el-contexto-de-covid-19-para>
- UNESCO, UNICEF y WPF. (2020). Notas de orientación sobre la reapertura de las escuelas en el contexto de COVID-19 para los administradores y directores escolares en América Latina y el Caribe. Ciudad de Panamá: UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/14686/file>

CAPÍTULO 5.4

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas EDUCAR, vol. 49, núm. 1, 2013, pp. 13-27 Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130840002>
- Ávalos (2001). El Desarrollo Profesional de los Docentes: Proyectando desde el Presente al Futuro. Santiago de Chile:



- Ávalos, B (2007). Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, BID, 2007
- Braslavsky, C Acosta, F y Jabif, L (2004). Orientaciones conceptuales y didácticas, en Directores en Acción: módulos de formación en competencias para la gestión en contextos de pobreza, IIPE UNESCO, Buenos Aires.
- Braslavsky, C y Fumagalli, L (2004). Technology and educational change at de local level: the case of Campana schools network in Argentine, en Chapman, D and Mahlick, L Adapting technology for school improvement: a global perspective, IIEP, UNESCO, París.
- Bresser-Pereira, I y Cunill Grau, N (1998). Entre el Estado y el mercado: lo público no-estatal, Caracas: CLAD. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bolívar A. y Escudero J.M (1994). "Innovación y formación centrada en la escuela – Un panorama desde España". Publicado en 1994. Lisboa: Educa, 97-155. ISBN 972-8036-09-4.
- Cerda, A y López, I (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. En M. Arellano y A. Cerda (2006) (Ed.), Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005 (pp. 33-44), Santiago: Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógicas.
- Calderhead, J. (1988). "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores". En Villar Angulo (dir.) Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Alcoy, España. Marfil.
- Clandinin, J y Connelly, M (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa, En Villar Angulo, L (dir) Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy, España. Marfil.
- Calvo, G. (2009). Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. En C. Vélaz y D. Vaillant), Aprendizaje y desarrollo profesional docente (pp. 149-157). España: OEI-Fundación Santillana.
- Calvo, G (2015). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo En: Temas críticos para formular Nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual, Santiago, OREALC/UNESCO, pag 111- 152
- CECC 2020: Documento descriptivo y valorativo de los procesos de formación docente desarrollados para atender la educación a distancia frente al Covid-19, ETI2.
- Contreras D, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. Revista de Educación Nº282, Madrid: MEC.
- Contreras, J. D. (1997): La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.
- Cuenca, R. (2015): Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Day, C. (2005): Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.



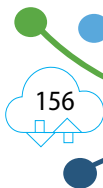
- Fernández Enguita, M (2001): A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? Número 25, Profesión docente / Profissão docente. Enero - Abril 2001 / Janerio - Abril 2001
- Fullan, M. (2002): Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa, Madrid. Ed. Akal, Tres Cantos.
- Fumagalli, L. (2004): Gestión de proyectos de desarrollo educativo local, reflexiones sobre un programa de formación, Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Fumagalli, L. y Brito, A. (2004): "La red de escuelas de la ciudad de Campana: una estrategia de desarrollo curricular de base local". Ginebra: UNESCO-OIE. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/collaborative/BIE_serie_2.pdf
- Fumagalli, L. (2004): "El papel de los docentes en los procesos de reforma curricular", en Fumagalli, L. y Madsen, N. (2004), Reforma curricular y cohesión social en América Latina. Informe final del seminario internacional OIE-OREALC, Costa Rica, pp. 48-59.
- Fumagalli, L. (2015): La mejora de los resultados del aprendizaje escolar: qué hacer desde las políticas curriculares, en Poggi, M (comp) Mejorar los aprendizajes de la enseñanza obligatoria, IPE UNESCO BS AS, pag 15-44.
- Fumagalli, L. (2016): Una lectura de las ideas de Cecilia Braslavsky sobre el currículo escolar, en Dussel, I y Pineau, P: Homenaje a Cecilia Braslavsky, Editorial Santillana, Buenos Aires. pág 241 -257
- Fumagalli, L. (2018): Carreras profesionales docentes: los casos de Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú, IPE UNESCO, BS AS. Disponible en <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/carreras-profesionales-docentes-los-casos-de-chile-colombia-ecuador-mexico-y-peru>
- Inostroza, G.; Tagle, T. y Jara, E. (2007): Formación de mentores de profesores principiantes de Educación Básica. Revista Docencia, 33, 57-63
- Kaechelle, M. y Del Valle, R. (2010): Formar mentores en Chile: La experiencia piloto de la Universidad Católica de Temuco. En I. Boerr, (2010) (Ed.), Profesión docente. Acompañar los primeros pasos de los docentes (pp. 47-59). Santiago: OEI-IDIE Chile Formación Docente.
- Kolb, D, Rubin, I y McIntyre, J. (1997): Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos, México, PrenticeHall
- Le Boterf, G. (2000): Ingeniería de las competencias. Gestión 2000 SA, Barcelona
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lugo, M.T (coord) 2016: Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas, IPE UNESCO BS AS Disponible en (<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/entornos-digitales-y-politicas-educativas-dilemas-y-certezas>)



- Marcelo, C. (2008) (Coord.): "Políticas de inserción a la docencia": De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Coord.). El profesorado principiante. Inserción a la docencia (pp. 7-57). Barcelona: Octaedro.
- Montecinos, C. (2003): Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Revista Psicoperspectivas, 2, 105- 128.
- Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012): Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), 10-24. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>
- Sarramona López, J. (2012) Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria. en Tenti Fanfani, Emilio (coord.) La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- OREALC–UNESCO. (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC–UNESCO.
- OREALC UNESCO (2015) Temas críticos para formular Nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual, Santiago, OREALC/UNESCO
- Perrenoud, Ph, (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje. Madrid, Grao.
- Perrenoud, Ph, (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Profesionalización y razón pedagógica Madrid, Grao.
- Piaget 1985. La toma de conciencia Madrid. Morata
- Porlán, R. y Rivero, A. (1988) El conocimiento de los profesores. Sevilla, Diada.
- Porlán, R. y Martín, R. (1994). "El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas", Investigación en la Escuela, 24, pp. 49-58. [Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59620>]
- Schön, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones, Barcelona: Paidós
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata.
- Tedesco,JC, Operti,R, Amadio,M (2013): Porqué importa hoy el debate curricular, IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 10, Ginebra.
- Terigi, F. (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Santillana.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México, SEP/FCE.
- Salvatierra, F (2020) : El planeamiento de políticas tic para contextos de emergencia, IIPE UNESCO, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/articulo-el-planeamiento-de-politicas-tic-para-contextos-de-emergencia>



- UNESCO 2019: Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024.locale=en>
- UNICEF: COVID-19: Preparación y respuesta educativa, Respuesta de UNICEF a los desafíos de educación en América Latina y el Caribe durante el COVID-19 disponible en <https://www.unicef.org/lac/la-educacion-frente-al-covid-19>
- UNICEF 2020 Acompañar la tarea del equipo docente, las familias y las y los estudiantes en casa Serie los equipos de conducción frente al covid-19: claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de EMERGENCIA disponible en <https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2020-06/EDU-equipos-conduccion-Covid-2.pdf>
- Vaillant, D. (2009). Políticas para el desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz y D. Vaillant), Aprendizaje y desarrollo profesional docente (pp. 29-37). España: OEI-Fundación Santillana.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 6, 5-13.
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. XIV, N°42, 911 - 937. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART42015&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42015.pdf>
- Vezub, L. (2009a): El desarrollo profesional docente centrado en la escuela- Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2009.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del Desarrollo profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, Vol. 6, Núm. 1, 97-124. Montevideo http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/43-pags_edu6.html



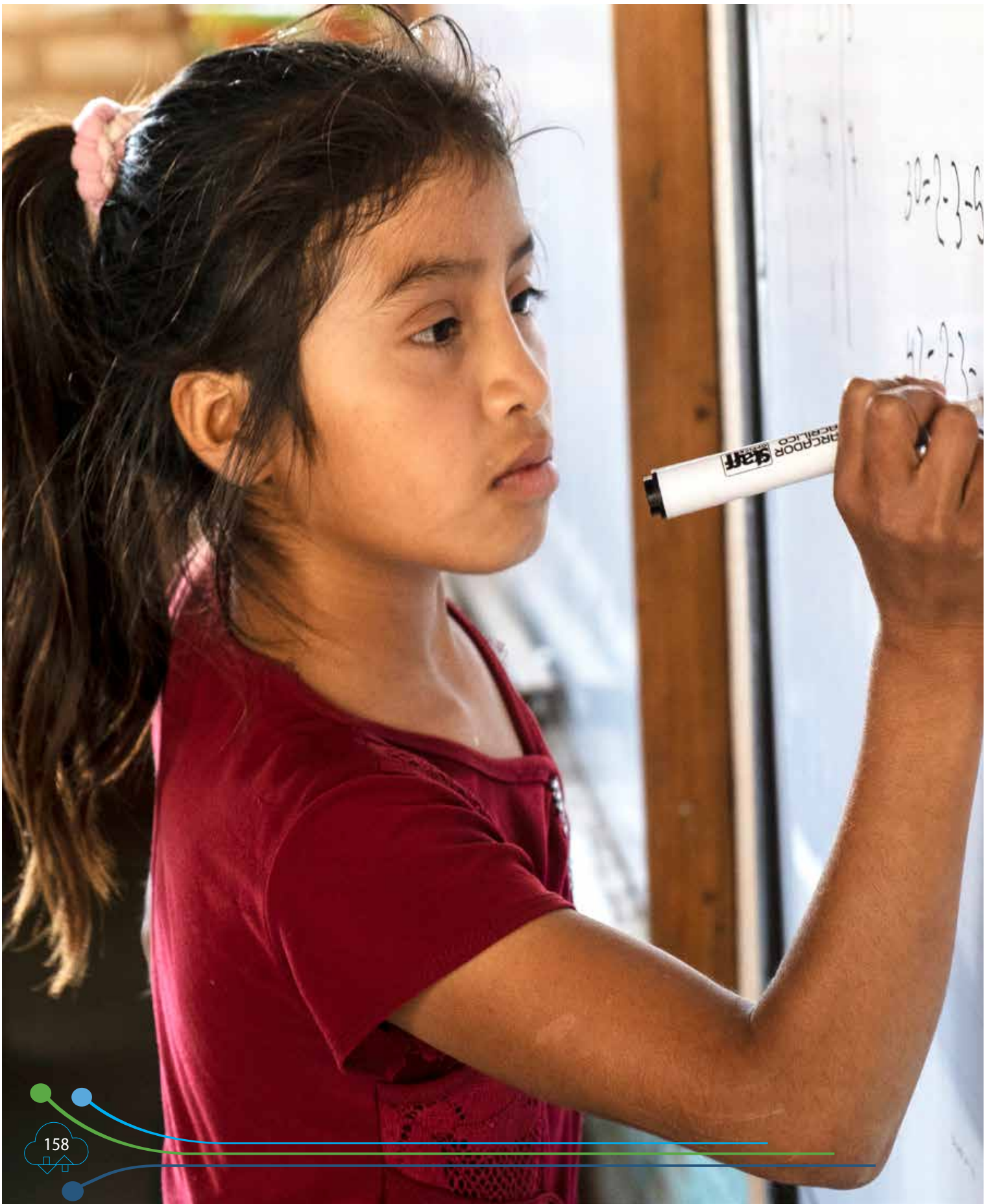


SEGUNDA PARTE

Recomendaciones aprobadas Consejo de Ministros de la CECC

Acuerdo 1 de la II Reunión Extraordinaria Virtual
del 30 de septiembre de 2020





Recomendaciones aprobadas por el Consejo de Ministros de la CECC

1. Sobre la complementariedad entre países y la producción y uso de recursos para el componente no-presencial de los sistemas educativos.

El Consejo de Ministros recomienda:

- (1) Adoptar como una herramienta común de los Ministerios de Educación de la región el Repositorio Regional de los Recursos Digitales y Analógicos desarrollados por los Ministerios de la Región para la atención de los procesos educativos a distancia ante la emergencia sanitaria del COVID-19. Así como otros repositorios nacionales de documentos que tienen algunos Ministerios de Educación.

2. Sobre las nuevas competencias/habilidades requeridas a los docentes

El Consejo de Ministros recomienda:

- (2) Que la Secretaría Ejecutiva de la CECC organice un Equipo Técnico Interministerial para la Formación en Servicio de los Docentes, con especialistas designados por cada Ministerio de Educación y otros actores involucrados. La función es acordar un conjunto de competencias comunes exigidas por la estrategia híbrida de enseñanza y los elementos regionales comunes del currículo en emergencia.
- (3) A la Secretaría Ejecutiva de la CECC coordinar acciones con instituciones y centros acreditados de formación en servicio para los docentes en los países de la región SICA, para diseñar un "Programa de Capacitación Docente para el Desarrollo de un Currículo en la Emergencia" que complemente las acciones de capacitación que realizan los países. El programa se basará en el conjunto de competencias comunes identificadas y expresadas en el Informe Final del Plan de Contingencia. Competencias que serán validadas por el Equipo Técnico Interministerial para la Formación en Servicio de los Docentes



3. Sobre criterios compartidos para el retorno a clases y la continuidad de los aprendizajes

El Consejo de Ministros recomienda:

- (4) Que los Ministerios de Educación de los países de la región SICA adopten tres criterios comunes para el retorno a clases referidos a: i. la situación epidemiológica del país; ii. el funcionamiento seguro de los centros educativos y iii. la disponibilidad de recursos materiales y humanos para una estrategia de enseñanza combinada.

Criterio 1: La situación epidemiológica y las medidas a tomar

El Consejo de Ministros recomienda:

- (5) Atender a las decisiones que adoptará el Ministerio de Salud de cada país para la reapertura de los centros educativos y encuadrar en ellas las acciones organizativas pertinentes, sea de reapertura total o parcial, sincrónica o escalonada de los centros.
- (6) Diseñar un plan mapeado de reaperturas escalonadas según las decisiones de las autoridades sanitarias del país, y en combinación con el criterio de funcionamiento seguro de los centros (ver criterio 2). Escalonar la apertura de los centros escolares según los criterios epidemiológicos y y
- (7) Diseñar un panel de monitoreo dinámico de la situación que cruce información epidemiológica oficial y la que brinden los propios centros educativos, con medidas de apertura y/o cierre de centros educativos.

Criterio 2: El funcionamiento seguro de los centros: medidas a adoptar

El Consejo de Ministros recomienda:

- (8) Clasificar los centros en categorías de seguridad según la medida en la que cumplan los requisitos de infraestructura sanitaria (agua, baños, estaciones de lavado de manos, suministros de higiene, entre otros) necesarios para la aplicación de las normas de bioseguridad y en función de la información disponible sobre los centros educativos.
- (9) Escalonar la apertura de los centros según la posibilidad de aplicación de las pautas de bioseguridad acordadas en los protocolos respectivos y en combinación con el criterio de situación epidemiológica (Ver Criterio 1).



- (10) Proporcionar a los centros educativos los insumos materiales y las facilidades de personal que cada centro requiera para mantenerlo limpio y desinfectado, evitando que esa tarea recaiga en directivos y docentes. Con la debida excepción de las escuelas Unidocentes y otros centros de Educación abierta, en los que las tareas vinculadas a la salud de la comunidad educativa forman parte de las responsabilidades docentes.
- (11) Crear en los diferentes niveles de gestión de los Ministerios de Educación y en cada centro educativo, cuando no existan, unidades encargadas específicamente de identificar necesidades y brindar apoyos diferenciados a cada componente de la comunidad educativa para atender al bienestar y a la protección de quienes la integran.
- (12) Encomendar a las unidades responsables de la actualización docente, el diseño y realización de acciones formativas para que familias, estudiantado, personal de limpieza, personal directivo y docente comprendan las normas de bioseguridad y su fundamentación.
- (13) Fortalecer en las unidades de planificación, monitoreo y evaluación de los diferentes niveles de gestión del sistema educativo la capacidad para diseñar y poner en funcionamiento sistemas de control y monitoreo de la aplicación de las normas de bioseguridad y de vigilancia de indicadores de salud.

Criterio 3: Disponibilidad de recursos materiales y humanos para la combinación de una estrategia presencial de enseñanza y aprendizaje con estrategias diversas de educación a distancia o remota a cumplirse en los hogares

El Consejo de Ministros recomienda:

- (14) Realizar las actividades de enseñanza y aprendizaje presenciales en los centros educativos en grupos pequeños atendidos por docentes debidamente preparados.
- (15) Fortalecer en los distintos niveles de gestión del sistema educativo las alianzas interinstitucionales, intersectoriales y público privadas para facilitar las actividades de aprendizaje que los estudiantes cumplirán en el hogar, con el apoyo de docentes, y facilitado mediante los recursos que estén disponibles.
- (16) Instruir en cada Ministerio a las unidades técnicas correspondientes a consultar el Repositorio Regional resultante del trabajo del Plan de Contingencia para analizar la posibilidad de suplir las carencias propias en materia de recursos para la educación a distancia, con la oferta de los otros países de la región.
- (17) Instruir en cada Ministerio a las unidades técnicas correspondientes a colaborar con los países de la región en la elaboración y la adaptación de recursos de enseñanza variados que permitan enseñar y aprender en contextos presenciales y a distancia, para suplir carencias propias.



- (18) Encargar a la Secretaría Ejecutiva de la CECC la gestión de un portal regional de materiales de enseñanza de la región SICA para apoyar una estrategia de enseñanza escolar combinada. El portal contendría los materiales de educación producidos por los países de la región y los que puedan realizarse de modo colaborativo entre países.
- (19) Elaborar en cada Ministerio, en coordinación estrecha entre países, un plan de desarrollo de materiales de educación a distancia que garantice el acceso de las poblaciones más marginadas.
- (20) Fortalecer los procesos de formación docente continua para el desempeño en una estrategia de enseñanza híbrida o combinada.

Criterio 4: La apreciación sobre la preparación de la familia, los docentes y los niños, niñas y adolescentes para que todos se sientan sanos, seguros y listos para el retorno a la escuela.

El Consejo de Ministros recomienda:

- (21) Que los Ministerios de Educación promuevan actividades relacionadas con la salud mental y psicosocial de la familia durante el período previo a la reapertura de clases presenciales, siguiendo las orientaciones y experiencias internacionales sobre este tema.
- (22) Que los Ministerios de Educación promuevan actividades relacionadas con la salud mental y psicosocial de las y los docentes, como parte de su preparación para el retorno a las clases presenciales, bajo las modalidades recomendadas.
- (23) Que los Ministerios de Educación cuenten con los instrumentos para captar información suficiente para determinar el nivel de preparación física y mental de los estudiantes, padres o cuidadores y maestros, como base para el desarrollo de programas de apoyo que contribuyan a la preparación de la comunidad educativa para la reapertura de las escuelas.

4. Recomendaciones de carácter curricular

4.1 Sobre ejes y contenidos del currículo

■ **Sobre la concepción de currículo y sus dimensiones:**

El Consejo de Ministros recomienda:

- (24) Adoptar en la región el enfoque de un “currículo en emergencia” que comprenda elementos propios en cada país y elementos comunes a todos los países, en el marco de la integración regional y en el marco de la pertinencia cultural para la inclusión de todas y todos los estudiantes y el respeto a la diversidad de culturas e idiomas en los países. Los elementos propios de cada país se basarán en la selección y dosificación de objetivos, contenidos y estrategias educativas, de acuerdo a las peculiaridades nacionales. Los elementos regionales comunes



tendrán especial prioridad y serán los siguientes: i. el acompañamiento y la contención socioemocional de los alumnos, educadores y familias; ii. el reforzamiento, la nivelación y la progresión, en todos los niveles educativos, de las competencias/habilidades entendidas como básicas para el aprendizaje, que habrán sufrido deterioro durante el período vivido, y con foco en aquellas vinculadas a la lecto-escritura, así como al pensamiento y a la resolución de problemas matemáticos; iii. la formación en ciudadanía orientada a articular acciones de todos los sectores y actores para enfrentar las situaciones derivadas de los momentos críticos, con los elementos que aporte el concepto de “Cultura Viva”.

- (25) Promover, con la coordinación de la Secretaría Ejecutiva, un acuerdo regional y acciones conjuntas orientadas a fortalecer una visión del “currículo en emergencia” como un proceso dinámico de construcción colectiva con estas características principales: i. proyectado, inicialmente, con carácter de urgencia sobre el corto plazo y, progresivamente, sobre el mediano y largo plazo; ii. con involucramiento de diversas instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo; y iii. que articule una mirada global abierta al mundo con un aterrizaje local contextualizado, apropiado y validado por las comunidades educativas.
- (26) Que el currículo en emergencia comprenda cuatro dimensiones complementarias entre sí: (i) el currículo prescripto a nivel ministerial; (ii) el currículo gestionado e implementado en cada centro educativo; (iii) el currículo logrado en términos de aprendizajes (combinación de competencias/habilidades y conocimientos); y (iv) el currículo vivenciado por alumnos y educadores. El abordaje, desarrollo, seguimiento y documentación del currículo en emergencia comprenderá esas dimensiones.
- (27) Que el currículo en emergencia se desarrolle a través de modos híbridos o combinados de enseñanza, aprendizaje y evaluación que implican una secuencia integrada de actividades presenciales y a distancia para sustentar los procesos de aprendizajes personalizados de todos los alumnos orientados, gestionados, evaluados y evidenciados por los educadores.
- (28) Que los Ministerios de Educación y la comunidad educativa reconozcan que los aprendizajes a distancia, como componentes de los modos híbridos o combinados, no requieren ser realizados sólo en línea, sino que implican un repertorio de estrategias, recursos y actividades que pueden ser usados por los alumnos sin que sea necesaria la conectividad.

■ Sobre el foco del currículo

El Consejo de Ministros recomienda:

- (29) Que inicial y prioritariamente el currículo en emergencia se centre en reconectar a alumnos y educadores con su centro educativo, basándose en: i. el anclaje local del currículo que involucra los contextos, las circunstancias y las vivencias de alumnos, educadores y



familias; ii. los tipos y alcances de las competencias/habilidades que han desarrollado durante la pandemia, incluyendo su apertura a nuevos ámbitos de conocimiento.

- (30) Que el desarrollo e implementación del currículo en educación inicial, básica y media se centre en los conceptos claves y contenidos esenciales relacionados a la formación en las alfabetizaciones consideradas fundamentales, así como en las competencias/habilidades de una educación en ciudadanía que logren visiones, estrategias y prácticas que fomenten estilos de vida saludable y la convivencia solidaria en las nuevas condiciones sociales instaladas por la pandemia.
- (31) Que los Ministerios de Educación avancen en la discusión, elaboración, validación y apropiación progresiva y escalable de modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y que sean ofrecidos como un marco institucional, curricular, pedagógico y docente de referencia para que cada centro educativo pueda desarrollar un currículo a su medida.
- (32) Que la selección de los conceptos claves y contenidos esenciales de los modos híbridos/ combinados y su desarrollo a niveles locales tenga como norte de referencia asegurar la robustez, unicidad, progresión y completitud de los aprendizajes vinculados a conocimientos y competencias/habilidades. Que también prevean los instrumentos y responsabilidades para hacer seguimiento, evaluar y evidenciar la contribución que realizan áreas de aprendizajes / disciplinas / proyectos / talleres y conexos a su realización.
- (33) Que se analice en los Ministerios interesados y mediante actividades en el nivel regional que desarrolle la Secretaría Ejecutiva, la factibilidad de concebir la progresión y fluidez de los aprendizajes dentro del concepto de ciclos de aprendizajes en vez de hacerlo por grados y de esta manera establecer una secuencia de objetivos, contenidos y actividades que puedan trabajarse en períodos de tiempo más amplios que en un solo año escolar.
- (34) Que los modos híbridos/combinados busquen identificar y maximizar las oportunidades para fortalecer la comunicación y el diálogo entre educadores, alumnos y familias sustentados en las relaciones, las responsabilidades y resiliencias generadas en el período de confinamiento.
- (35) Que a la luz de las incertidumbres sobre la expansión o mitigación del Covid-19 a presente y a futuro, nuestros sistemas educativos entienden que los modos híbridos/combinados tienen que sustentarse en diferentes combinaciones y pesos de formaciones presenciales



y a distancia. Lo que lleva a los Ministerios de Educación a prever la producción y disponibilidad de recursos y materiales de apoyo y aprendizajes que puedan usarse a distancia no solo complementariamente a la presencialidad, sino también como actividad formativa en sí, dadas las circunstancias vinculadas a la propia evolución de la pandemia. La educación a distancia implica repensar la presencialidad, y viceversa.

■ Sobre las alfabetizaciones fundamentales

El Consejo de Ministros recomienda:

- (36) Que el currículo en emergencia que se diseñe y desarrolle en la región, incorpore las alfabetizaciones fundamentales, con tres enfoques: i. como un conjunto articulado y secuenciado de conocimientos y competencias/habilidades vinculadas prioritariamente a la lengua materna, inglés y comunicación digital; ii. el enfoque STEAM (por sus siglas en inglés, Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemática), y iii. el enfoque del bienestar integral y salud relacionados a estilos de vida saludable, deportes y recreación.
- (37) Que el diseño curricular de las alfabetizaciones fundamentales se encare a través de procesos concatenados de formaciones presenciales y a distancia donde se integren áreas de aprendizaje / disciplinas, talleres y proyectos con foco en promover metodologías activas de enseñanza. Que el desarrollo de las alfabetizaciones fundamentales incluya, preferentemente, estrategias didácticas de aprendizaje por proyectos y por problemas y aprendizaje basado en indagación. Que implique el uso proactivo de todos los espacios interiores y exteriores del centro educativo en estrecha relación con las comunidades locales y dependencias sociales (estado, sociedad civil y sector privado).

■ Sobre las competencias/habilidades socioemocionales

El Consejo de Ministros recomienda:

- (38) Profundizar en un enfoque integral de salud y de bienestar integral de los educadores, alumnos y familias que sea el soporte conceptual e instrumental de todas las acciones formativas que se forjan desde el centro educativo.
- (39) Que los Ministerios de Educación elaboren guías especializadas y sugerencias metodológicas para asegurar que el personal de los centros educativos tenga contactos regulares con los alumnos a quienes conoce bien, para intercambiar sobre su bienestar en un clima distendido y de confianza recíproca, así como compartir vivencias del período de confinamiento, brindar apoyo personalizado cuando sea requerido y promover el involucramiento con el aprendizaje.

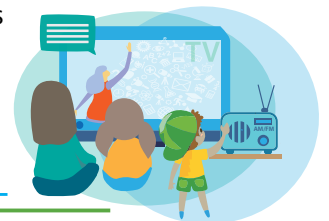


- (40) Que los Ministerios de Educación de manera conjunta, bajo convocatoria de la Secretaría Ejecutiva de la CECC, identifiquen qué habilidades socioemocionales se debieran desarrollar en cada nivel del sistema educativo y los niveles de logro esperados, a partir de los insumos que ya cada país tiene en este ámbito. De manera particular aquellas habilidades cuya necesidad ha sido puesta en evidencia por la pandemia, como la adaptabilidad, la empatía o manejo de estrés, que tendrán positiva incidencia sobre la salud mental y su desarrollo socioemocional y cognitivo.
- (41) Subrayar y ampliar en las orientaciones para el desarrollo del currículo en aula, las oportunidades para que los alumnos pueden estar físicamente activos, disfrutar y aprender de los ambientes naturales configurando renovadas maneras de apreciar, conectar y proteger a la naturaleza, y disponer de tiempo para relajarse.

■ Sobre el fortalecimiento de la educación en ciudadanía

El Consejo de Ministros recomienda:

- (42) Fortalecer en la región SICA el enfoque de la educación en ciudadanía en todos los niveles de los sistemas educativos y en todas las instancias de generación de cultura, para el desarrollo en niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las habilidades cognitivas, socioemocionales y de comportamiento necesarias para la construcción de una cultura de paz y la convivencia democrática. Ello incluye el ejercicio de una participación transformadora en la vida social y política de la sociedad, en el marco de un compromiso con el Estado de Derecho. Así como el impulso para la participación de la niñez y juventud en acciones colectivas que aborden los principales desafíos de las sociedades y basados en el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género, la equidad, la sostenibilidad y el reconocimiento y valoración de la diversidad.
- (43) Promover que la educación para la ciudadanía comprenda también conocimientos y competencias/habilidades vinculadas a: (i) las lenguas, por lo menos nativa, inglés y los códigos para desenvolverse en el mundo digital; (ii) la alfabetización científico-tecnológica; (iii) la comprensión y transformación de la sociedad y del mundo; y (iv) la apreciación de las diversas manifestaciones de las culturas.
- (44) A la Secretaría Ejecutiva de la CECC la elaboración de un documento especializado de política y estrategia de la educación en ciudadanía que oriente su fortalecimiento en los países de la región SICA y aporte elementos para un oportuno análisis de los marcos curriculares y las prácticas docentes en los centros educativos. Ello incluye la elaboración de indicadores cualitativos para el seguimiento de las metas e indicadores comunes acordados en el marco de la Política Educativa Centroamericana PEC 2013-2030 y el logro de la meta 4.7 del ODS4-. La Secretaría Ejecutiva generará las alianzas institucionales que sean necesarias para el logro de ese cometido.



■ Sobre el fortalecimiento de la tecnología y competencias/habilidades asociadas

El Consejo de Ministros recomienda:

- (45) Promover el entendimiento, uso y proyección de las tecnologías para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como recursos y procesos de soporte de los modos híbridos/ combinados potenciando al educador como productor, discutidor, curador y usuario de tecnologías, así como del alumno como productor, discutidor y usuario de las mismas.
- (46) Que los Ministerios de Educación fortalezcan las capacidades de sus unidades técnicas de sistematización e investigación para documentar y evidenciar los impactos educativos del uso de diversas tecnologías (radio, tv e internet) así como su efectividad para democratizar y sustentar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos en diversidad de contextos y territorios.
- (47) Que los Ministerios de Educación de los países, con la coordinación de la Secretaría Ejecutiva de la CECC, gestionen mecanismos de interacción con los programas de formación inicial docente a cargo de instituciones de educación superior, para incorporar en los programas formativos el desarrollo de las competencias/ habilidades digitales en los futuros educadores y las habilidades conexas para desarrollar estrategias híbridas de enseñanza.

4.2. Sobre las condiciones para el desarrollo curricular

■ Sobre el rol del centro educativo

El Consejo de Ministros recomienda:

- (48) Que los Ministerios de Educación revisen la normativa existente en los sistemas educativos de la región para fortalecer a los centros educativos en su capacidad de liderar, desarrollar, evaluar y evidenciar los contenidos priorizados en el currículo en emergencia, y de qué manera los mismos contribuyen a la progresión, fluidez y completitud de los aprendizajes de todos los alumnos.
- (49) Que las autoridades competentes elaboren directrices y provean de instrumentos apropiados para que los centros educativos proyecten diferentes escenarios y tomen decisiones relativas a la implementación de modos híbridos de enseñanza, aprendizaje y evaluación previendo diferentes combinaciones y pesos de formaciones presenciales y a distancia en atención a la evolución e impactos del Covid-19.



- (50) Que los centros educativos incentiven el fortalecimiento de la comunidad educativa para mantener las relaciones entre educadores, estudiantes y familias, así como forjar relaciones con instituciones de educación superior y otras instituciones afines para fortalecer las capacidades docentes y de investigación.
- (51) Que los centros educativos asuman un rol activo en analizar e implementar criterios especiales debidamente fundamentados en los aspectos metodológicos requeridos para un año con las características presentes y con la mirada puesta en asegurar la continuidad y la completitud de los aprendizajes.

■ **Sobre el monitoreo de la compensación de las vulnerabilidades**

El Consejo de Ministros recomienda:

- (52) Que los Ministerios de Educación generen las articulaciones intersectoriales requeridas para la atención de las vulnerabilidades sociales con un enfoque multidimensional, que permitan implementar medidas que: i. refuercen la conectividad y la disponibilidad de dispositivos tecnológicos en los hogares que viven en situación de vulnerabilidad social, con un sentido de de afianzamiento de la equidad social; ii. hagan accesible a los educadores y alumnos plataformas y recursos de apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizajes en diversas áreas / disciplinas; iii. incrementen la disponibilidad de recursos que los hogares puedan utilizar sin necesidad de conectividad.
- (53) Elevar a la Secretaría General del SICA una solicitud para que se propicie la formulación de un plan regional de incremento de la conectividad en las áreas más marginadas de la región. Instruye a la Secretaría Ejecutiva de la CECC adoptar las medidas conducentes a la implementación de esta recomendación.
- (54) A los Ministerios de Educación de la región SICA dar prioridad al principio de inclusión educativa mediante el diseño de intervenciones / apoyos personalizados para que los alumnos de los contextos más vulnerables puedan reconectarse con el centro educativo y fortalecer su involucramiento con los aprendizajes, debido a que han tenido que enfrentar los efectos de múltiples barreras a los aprendizajes durante el período de cierre de los centros educativos.
- (55) Que las unidades planificación y evaluación de los Ministerios de Educación desarrollen y/o fortalezcan mecanismos de alerta temprana para prestar especial atención a la previsión de la exclusión escolar, que podría tener características especiales como consecuencia de la crisis.



■ Sobre evaluación y retroalimentación a los alumnos/as

El Consejo de Ministros recomienda:

- (56) Definir de manera conjunta en la región criterios técnicos especiales para la evaluación integral de los estudiantes atendiendo a las condiciones irregulares del año escolar transcurrido y en el marco del respeto a su derecho a seguir aprendiendo y a verse afectados lo menos posible. Apelar a experiencias internacionales que han mostrado ser efectivas y que pueden servir de referencia.
- (57) Compartir y acordar, también, criterios en la región SICA para articular la finalización del año escolar actual con el siguiente año. Lo cual involucra la consideración de diversos asuntos: i. dosificación del currículo; ii. procedimientos de promoción para asegurar robustez, continuidad y completitud de los aprendizajes; iii. particular atención a los perfiles de salida de cada nivel, y a las transiciones, incluyendo la final, que podría requerir vinculación con las instituciones de educación superior.
- (58) Propiciar en el nivel regional, con la coordinación de la Secretaria Ejecutiva de la CECC, la discusión sobre la cultura y prácticas de evaluación prevalecientes, con miras a fortalecer o instaurar estrategias más flexibles, que impliquen la integración de conocimientos a través de proyectos o el abordaje de problemas, como situaciones de aprendizaje. Así como la incorporación de rúbricas la coevaluación y la auto evaluación, entre otras prácticas.
- (59) Impulsar, desde las autoridades educativas, las prácticas de evaluación en las que alumnos/as puedan demostrar sus competencias/habilidades y conocimientos en diversos dominios del aprendizaje por medio de discusiones, escritos, reflexiones, observaciones y actividades prácticas. Las evidencias sobre este tipo de producciones deben ser recogidas sin la presencia de factores potencialmente estresantes. Más aún teniendo en cuenta las sobrecargas emocionales vivenciadas por el estudiante durante el período de confinamiento. A la luz de esta situación, los tradicionales exámenes pueden no ser apropiados durante la fase de reconexión al centro educativo.
- (60) Impulsar el trabajo conjunto con alumnos/as y familias en documentar y recoger evidencia de aprendizajes en las actividades a distancia para precisar logros, y vincularlo con las etapas subsiguientes en los aprendizajes. En tal sentido, la evaluación por portafolios incluyendo, por ejemplo, recopilación de guías y/o tareas, borradores y correcciones de trabajos, y reflexiones - es un potente instrumento para documentar y evidenciar la progresión de los trabajos realizados por los estudiantes, así como también permite que el estudiante reflexione sobre sus propias producciones y sea más consciente de sus aprendizajes.



■ Sobre las prácticas pedagógicas

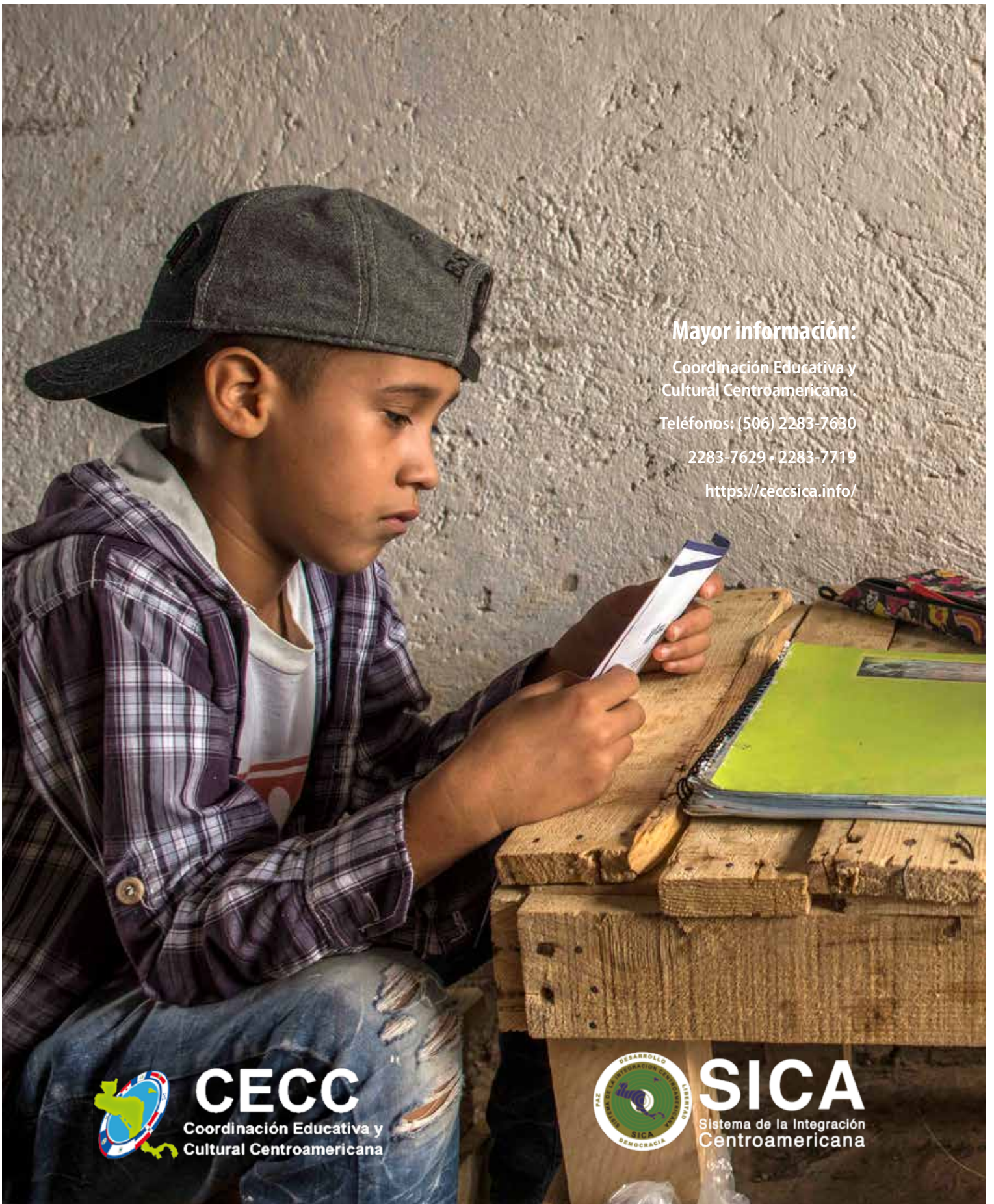
El Consejo de Ministros recomienda:

- (61) Que los Ministerios de Educación impulsen con especial vigor las prácticas pedagógicas que ayuden al alumno/a a involucrarse, a permanecer involucrado, a estructurar sus conocimientos y a consolidar los aprendizajes, sustentadas en la idea que el alumno es un sujeto activo que, además de recibir conocimientos, los produce, discute y disemina.
- (62) Que, para el desarrollo del currículo en emergencia, los sistemas educativos de nuestra región fortalezcan el desarrollo de metodologías activas de aprendizaje, que, posicionados en la consideración del alumno como sujeto activo, facilite oportunidades y espacios para el desarrollo de aprendizajes por proyectos y por problemas, y que suponga la selección e integración de enfoques y contenidos de diferentes áreas de aprendizaje / disciplinas. Entre otras cosas fundamentales, esto implica la identificación de temas transversales e interdisciplinarios que involucre a los alumnos en identificar sus preferencias temáticas que pueden vincularse a la exploración de respuestas frente a respuestas locales. Los contenidos asociados a dichos temas pueden ser trabajados como proyectos /problemas en grupos a través de una combinación de actividades presenciales y a distancia donde los estudiantes procesan y toman decisiones sobre cómo investigar, organizarse, colaborar e implementar iniciativas contando con la orientación y facilitación de equipos docentes.
- (63) Incentivar a que las competencias/habilidades y los conocimientos en los diversos niveles educativos sean trabajados a través de bancos de proyectos y/o problemas donde los alumnos puedan responder a desafíos que supongan la movilización e integración de diversos saberes disciplinares enmarcados en valores y actitudes de referencia.

5. Recomendaciones sobre la cooperación internacional

- (64) Que la Secretaría Ejecutiva de la CECC realice gestiones ante los organismos de cooperación internacional para que las actividades regionales de apoyo a los países para la implementación del currículo en emergencia cuenten con el respaldo técnico y financiero de entidades diversas.
- (65) Aprovechar la experiencia internacional de UNICEF en asistencia psicológica y socioemocional a los niños, niñas y adolescentes en circunstancias de desastres por lo que fortalecer la cooperación con esta agencia de Naciones Unidas contribuirá a los esfuerzos nacionales en esos aspectos.





Mayor información:

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana .

Teléfonos: (506) 2283-7630

2283-7629 • 2283-7719

<https://ceccsica.info/>



CECC

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana



SICA

Sistema de la Integración Centroamericana



Declaración

XXVII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Educación

“INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE – OBJETIVO 2030. IBEROAMÉRICA FRENTE AL RETO DEL CORONAVIRUS”

Formato virtual, Andorra, 6 de octubre de 2020

Las Ministras y los Ministros de Educación de los países iberoamericanos, reunidos por medios telemáticos el día 6 de octubre de 2020, en el marco de la XXVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno.

Considerando que

La XXVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, que se celebrará en Andorra, bajo el lema “Innovación para el Desarrollo Sostenible – Objetivo 2030. Iberoamérica frente el reto del Coronavirus”, se vincula con la voluntad de impulsar la innovación en Iberoamérica y ponerla al servicio del cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La COVID-19 está teniendo un enorme impacto sanitario, económico y social, evidenciando la fragilidad de nuestros modelos de desarrollo y haciendo de su combate y de sus consecuencias uno de los mayores retos a los que se enfrenta el mundo.

La pandemia de la COVID-19 ha provocado la mayor interrupción de la educación jamás conocida hasta la fecha. Las medidas adoptadas para combatir la crisis sanitaria han afectado fuertemente a los sistemas educativos, que se han visto obligados a cerrar centros educativos y universitarios ante una situación de emergencia y a procurar garantizar la continuidad de la educación mediante la enseñanza y el aprendizaje a distancia, tratando de llegar al máximo número posible de estudiantes.

La reapertura de los centros educativos está suponiendo un reto para los países que buscan adaptarse a los protocolos sanitarios necesarios, especialmente ante una compleja situación sanitaria que seguimos atravesando.

La educación es primordial para el desarrollo de nuestras sociedades y es decisiva para impulsar un desarrollo inclusivo y sostenible, ya que contribuye de manera transversal a la implementación de la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Asimismo, constituye un valioso e irremplazable motor de transformación que abre oportunidades y reduce desigualdades, por lo que tiene una importante incidencia en la recuperación de los efectos sociales y económicos de la pandemia de COVID-19, así como para el desarrollo de nuevas estrategias educativas inclusivas y equitativas.

El ODS 4 prescribe la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos, por lo que es preciso avanzar en el logro de una educación que no deje a nadie atrás y que fomente la

convivencia, el aprovechamiento de las tecnologías digitales, el aprendizaje colaborativo y la adquisición de habilidades, capacidades y competencias como la solidaridad, empatía, la autonomía, el trabajo en equipo, la resiliencia o el desarrollo de una personalidad innovadora y emprendedora, en aras de preparar a la ciudadanía para afrontar un contexto social, laboral y económico cambiante.

El proceso educativo y el derecho a la educación no se limitan a la infancia y juventud, sino que toda persona debe tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

La desigualdad social se expresa también en el desigual acceso a la tecnología, por lo que debe prestarse una particular atención a aquellas nuevas fuentes de inequidad que profundizan las desigualdades preexistentes, como la brecha digital, a nivel nacional y entre los países, y a los efectos adversos del quebranto de la economía, garantizando el acceso a la conectividad, los recursos tecnológicos y las herramientas metodológicas necesarias al personal docente, al alumnado, a los centros educativos y a las propias familias.

Los beneficios de los nuevos modelos de educación, particularmente en la educación a distancia e híbrida o de modalidad mixta, deben alcanzar a todos los sectores de la población, especialmente las niñas, los niños, los adolescentes, las comunidades indígenas y afrodescendientes, los adultos mayores, a personas con discapacidad, personas en situación de enfermedad, a los desplazados, refugiados y migrantes, a los que viven en zonas remotas, y a otros sectores poblacionales en situación de vulnerabilidad ya que son los que corren mayor riesgo de quedarse atrás.

Uno de los mayores retos que se afrontan en estos días los sistemas educativos de nuestros países es el aumento de la deserción escolar, como consecuencia de los largos periodos de confinamiento y el cierre de los centros educativos. Los esfuerzos por desarrollar la educación a distancia o por restablecer la educación presencial o mixta deben tomarse como una oportunidad para facilitar y promover el retorno de aquellos que han abandonado el sistema educativo.

La educación digital no depende sólo de contar con acceso, conectividad y equipamiento, sino que es fundamental la adopción de estrategias adecuadas que incluyan el acompañamiento pedagógico mediante metodologías específicas para el aprendizaje o el desarrollo personal, cognitivo y social.

El profesorado sigue siendo esencial para acompañar el aprendizaje de los estudiantes, por lo que resulta imprescindible dotar al personal docente de equipamiento y competencias digitales, para un mejor desempeño de su actividad lectiva, orientadora y de evaluación tanto en entornos virtuales como en entornos híbridos o mixtos de enseñanza.

La magnitud de los retos educativos generados por la pandemia en nuestra región aconseja, más que nunca, el refuerzo de la cooperación internacional, compartir experiencias y lecciones aprendidas, conocimientos y recursos, apostando por la eficiencia y por el valor de la colaboración y la complementariedad.

Los avances logrados a partir de los acuerdos adoptados por los Jefes y las Jefas de Estado y de Gobierno en el marco de la Conferencia Iberoamericana, permiten contar hoy con un valioso acervo común, así como con un conjunto de iniciativas e instrumentos que constituyen una base idónea para seguir impulsando la cooperación en materia educativa en el espacio iberoamericano.

Acordamos

1. Reconocer y destacar la responsabilidad, el esfuerzo, la dedicación y el compromiso con que nuestras comunidades educativas están afrontando el impacto de la pandemia de COVID-19, sus consecuencias sanitarias, psicológicas, sociales y económicas, que está permitiendo mantener los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto de enormes dificultades.
2. Destacar el rol docente en cualquier dinámica o mecanismo de servicio educativo presencial, o modalidades de distancia, abiertas, híbrido o mixtas, con uso de tecnologías educativas tradicionales o modernas, así como de la profesión docente como facilitadora de los aprendizajes, esencialmente lo que atañe a procesos graduales, sistemáticos y certificadores de las fases de transición educativa de un nivel a otro.
3. Promover acciones estratégicas que contribuyan al fomento de escuelas y sistemas educativos innovadores, inclusivos, resilientes y comprometidos con la sostenibilidad, favoreciendo así el logro de los objetivos y metas establecidos por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible por medio de la innovación, en el marco de los correspondientes planes de desarrollo nacionales.
4. Subrayar la importancia de la educación para la recuperación de los efectos sociales y económicos de la pandemia de COVID-19, así como la necesidad de fortalecer las alianzas en materia educativa y avanzar hacia políticas integrales intersectoriales, con la colaboración de diferentes actores y la participación activa de la familia y de la sociedad civil.
5. Favorecer las medidas precisas para garantizar que todo el alumnado que finaliza la educación obligatoria, según la ley de cada país, haya adquirido los conocimientos, habilidades, actitudes y las competencias básicas necesarias, en consonancia con las nuevas demandas sociales y laborales.
6. Impulsar para ello nuevos modelos de aprendizaje, más flexibles y personalizados, que incluyan el emprendimiento y la innovación de manera integrada y transversal en los currículos, como herramientas centrales para que las personas jóvenes puedan desenvolverse en un contexto incierto y cambiante.
7. Fomentar la interrelación de las escuelas y la comunidad educativa con los agentes sociales y económicos, locales y nacionales, con miras a generar sinergias y promover la colaboración con entidades sociales, culturales y empresariales, entre otros actores, que planteen al alumnado retos de innovación y emprendimiento con impacto sobre su entorno, creando valor desde una perspectiva ética y de transformación social.
8. Favorecer la formación a lo largo de la vida, con el fin de facilitar que toda persona pueda adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias, para su desarrollo personal y profesional, estableciendo sistemas y procedimientos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.
9. Reafirmar el valor central de las escuelas y de la educación presencial, no solo para el aprendizaje o el desarrollo social del alumnado, sino también como igualador o nivelador social, así como la importancia de favorecer modelos educativos híbridos o de modalidad mixta que podrían contribuir al retorno semi presencial o presencial

seguro.

10. Formular un plan de acción para la escuela digital que, a partir de un diagnóstico de la situación actual, desde una perspectiva integral y en el marco de la cooperación iberoamericana, considere las líneas de acción y actividades pertinentes para avanzar en la incorporación de recursos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, garantizando la calidad y la mayor equidad en la atención a los grupos en situación de vulnerabilidad.
11. Promover la capacitación y la formación continua de las y los docentes, como agentes clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, dotando al profesorado de los medios y competencias digitales para adaptarse a entornos virtuales e híbridos mediante la aplicación de metodologías de enseñanza no presencial.
12. Fomentar la producción colaborativa de medios digitales para la enseñanza y el aprendizaje, así como el establecimiento de mecanismos de colaboración que favorezcan la acción mancomunada y faciliten el acceso, intercambio y uso compartido de los recursos formativos disponibles mediante su puesta en red.
13. Promover que todo el alumnado pueda beneficiarse del gran potencial inclusivo y compensador de la educación virtual, facilitando la conectividad, los medios y las herramientas necesarias y fortaleciendo políticas públicas afirmativas de educación, con enfoque diferenciado e inclusivo, teniendo en cuenta, entre otras, las especificidades culturales y patrimoniales de la población rural, afrodescendiente y pueblos indígenas, que contribuyan a que las actuaciones impulsadas se extiendan y alcancen a todos los sectores, para no dejar a nadie atrás.
14. Impulsar medidas de apoyo al alumnado y a sus familias, que han tenido que realizar un enorme esfuerzo en este difícil contexto de crisis sanitaria, para poder atender no solo las necesidades básicas de alimentación y salud de los niños y adolescentes, pero también para garantizar la continuidad de la educación de sus hijos.
15. Asegurar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los diversos contextos y las formas de desarrollo de la educación, considerando no solo aspectos tecnológicos, sino también cuestiones curriculares, metodológicas y organizativas específicas del entorno digital, fomentando la participación de las familias en los procesos de aprendizaje y formación integral de sus hijos, desde los hogares y fortaleciendo el vínculo entre éstas y la escuela.
16. Garantizar la equidad, igualdad e inclusión en todos los niveles de la enseñanza para niños y niñas y la formación profesional a fin de superar y eliminar toda discriminación y violencia contra las mujeres y niñas.
17. Elaborar un plan de trabajo para fomentar las competencias digitales y las vocaciones tecnológicas entre las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y promover el acceso a los estudios de educación secundaria y superior en estas materias, con énfasis en aquellos relacionados con las áreas de Ciencias, Ingeniería, Matemáticas y Tecnología (STEM por sus siglas en inglés), prestando especial atención a la necesidad de reducir las brechas existentes en estos ámbitos entre hombres y mujeres.
18. Seguir impulsando el acceso, permanencia y éxito en el sistema general de educación para las personas con discapacidad, que sea inclusivo en todos los niveles, asegurando los ajustes razonables y apoyos educativos necesarios, tanto humanos como tecnológicos, priorizando los que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

19. Continuar fortaleciendo el bilingüismo de las lenguas portuguesa y española en Iberoamérica y promoviendo las lenguas originarias y nativas, así como la enseñanza de otros idiomas, reconociendo el valor de nuestro patrimonio lingüístico para el desarrollo sostenible.
20. Fomentar el diálogo y la acción conjunta entre sectores de la comunidad educativa e instituciones educativas en Iberoamérica, con el fin de avanzar en la definición de soluciones colaborativas que permitan hacer frente a un escenario que presenta retos sin precedentes y que hace necesario promover la cooperación internacional, disponer de mayores recursos y poder contar con aportes extraordinarios por parte de las instituciones financieras internacionales.
21. Reforzar los mecanismos y plataformas de intercambio de experiencias, lecciones aprendidas y buenas prácticas educativas entre los Ministerios de Educación de nuestros países, así como los sistemas de información y evaluación de la educación en la región, a fin de facilitar el aprendizaje mutuo y disponer de información consistente, comparable y fiable que permita conocer en profundidad las brechas, debilidades, avances y fortalezas de los sistemas educativos.
22. Fortalecer la cooperación iberoamericana en materia educativa y la internacionalización solidaria, mediante el diseño e implementación de medidas concretas, aplicables y con impacto a corto y medio plazo, apostando por la eficiencia y por el valor de la colaboración y la complementariedad en el espacio iberoamericano.
23. Aprobar la Agenda Iberoamericana de Cooperación en Educación para el bienio 2020-2022, integrada por aquellas actuaciones y proyectos vigentes acordados por anteriores Conferencias Iberoamericanas de Ministras y Ministros de Educación, a los que se suman los aprobados en esta XXVII Conferencia, encomendando su impulso y seguimiento a la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), junto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Agradecemos

Al Ministerio de Educación y Enseñanza Superior de Andorra, a la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) y a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), por el excelente trabajo realizado en la organización y desarrollo de este importante evento, el cual ha sido coordinado estrechamente con el Ministerio de Asuntos Exteriores de Andorra.



**Consejo Permanente Multisectorial para
la Implementación del Compromiso
Nacional por la Educación**

PROPUESTA

CREACIÓN DE UNA RED DE PREVENCIÓN Y RETENCIÓN ESCOLAR





PROPUESTA

CREACIÓN DE UNA RED DE PREVENCIÓN Y RETENCIÓN ESCOLAR

I. Introducción

El presente documento surge como una respuesta de prevención y mitigación a un incremento del abandono escolar, producto de una interrupción prolongada de las clases y un retorno en modalidad no presencial. Se considera de gran importancia que sean tomadas en cuenta y adoptadas las recomendaciones que aquí se incluyen, a la mayor brevedad.

La propuesta de crear una red de prevención y retención escolar surge de una iniciativa del COPEME. Se sustenta en un análisis de los antecedentes del abandono escolar y del quiebre en la retención escolar entre trayectorias y una evaluación de los factores que inciden sobre el abandono escolar según región y cultura. Se establecen 2 objetivos generales, entre los que se resaltan “Garantizar el derecho a aprender de todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de su residencia y/o condiciones socioeconómicas”, cumpliendo con lo acordado en la Meta Mayor del Compromiso Nacional por la Educación,¹ los Ejes de Equidad y Calidad y el ODS4 ². En los objetivos específicos, se indica generar una capacidad de respuesta coyuntural y retener al mayor número de estudiantes en el sistema educativo, en modalidad no presencial.

El documento cuenta con principios rectores que identifican conceptos claves como el requerimiento que cada región educativa diseñe e implemente una red de retención y reinserción dependiendo de su contexto; los actores claves y los roles que deben desempeñar, entre otros. Con base en estos principios rectores, se incluyen áreas a considerar con sus respectivas acciones (área tecnológica, gestión de aprendizaje y de indicadores). A efectos de articular las acciones a llevar a cabo, se sugiere adoptar un Protocolo de Retención Y Reinserción Escolar que establece pautas como:

- *¿Cuándo se activa el Protocolo?*
- *¿Quiénes activan el protocolo?*
- *¿Qué hacer si hay alarma de posible abandono escolar?*
- *¿Qué hacer cuando se logra la ubicación y/o la reinserción del estudiante al sistema?*

Se hace hincapié que se incluye un formato de documento de seguimiento de la asistencia del alumno, una vez activado el protocolo. Ficha Técnica - Seguimiento de Asistencia

1. Compromiso Nacional por la Educación – Agosto 2017

2. Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) Número 4.



Se hacen recomendaciones claras en lo referente a propuestas de reinserción escolar que deben ser adoptadas de forma urgente, así como *recomendaciones post – COVID -19* a mediano y largo plazo.

El documento tiene un enfoque holístico que trasciende una propuesta coyuntural. Se aspira a frenar el abandono escolar, precedida por el fracaso escolar como reflejan las estadísticas y colocar en una posición de mayor ventaja a los más vulnerables, independientemente que se trate de oportunidades de aprendizaje presenciales o a distancia.

II. Justificación

La retención y reinserción escolar representa un imperativo no solo técnico sino también ético y de Política Pública. Más años de estudios con aprendizajes efectivos, representará para la niñez y la juventud, mayores oportunidades en una sociedad que ha hecho del conocimiento, un factor insustituible para avanzar hacia el desarrollo humano sostenible.

El abandono o deserción escolar es uno de los últimos eslabones en una cadena de debilidades de la comunidad, los hogares y la escuela. La pérdida de la autoestima y la desesperanza actúan en favor de la exclusión y del no retorno a la institución educativa. Por ello, el abordaje debe ser integral.

Panamá presenta una tendencia de abandono escolar en modalidad presencial en todas las trayectorias escolares. En 2018, según estadísticas del MEDUCA, el 29.6% de los desertores son del nivel primario; el 46.6% de premedia y 23.8% de media. Se trataría de 12,484 estudiantes de todo el país. El abandono escolar en educación primaria en 2018 (3,986 alumnos) se concentró en la Comarca Ngäbe Bugle (área indígena), en Bocas del Toro (área urbana) y Panamá Centro (Tocumen, Curundú y Pacora). En el caso de la premedia, trayectoria en la que se registra la mayor cantidad de desertores (5,816 alumnos), la tendencia es que la mayoría se ubica en áreas urbanas (Panamá Centro, Panamá, Oeste, Panamá Norte, San Miguelito, Chiriquí, Los Santos y Bocas del Toro, registrándose deserciones a tomar en cuenta en Soloy (Comarca Ngäbe Bugle) y Tortí (Darién). A nivel medio, 1,162 estudiantes dejaron el sistema escolar, llamando la atención que hay centros educativos que se destacan por un número importante de desertores escolares y que la mayoría de la abandono es urbana, concentrándose en regiones escolares como Bocas del Toro, Panamá Norte, Panamá Oeste, Panamá Centro, Chiriquí, Herrera, Los Santos y Veraguas, mientras que la abandono escolar en la Comarca Ngäbe Bugle (área indígena), se ubica en Cerro Pelado, Llano Tugrí, Cerro Iglesias y Soloy. A nivel general, el 43.2% de los desertores son mujeres y 56.8% son hombres. Hay varianza en esta relación, dependiendo de la región educativa y de la cultura.³

3. Fuente: MEDUCA. Estadísticas Educativas. <http://www.meduca.gob.pa/direccion-plane/estadisticas>



En 2019, el mayor abandono escolar a nivel primario, tuvo lugar en Chiriquí, con un 2.8%; seguido por Panamá Este, con 2.3%; y las Comarcas con 1.9%, tomando en cuenta la población escolar en cada región educativa. Hay mayor cantidad de varones que desertan en primaria en Chiriquí.

En el caso de la premedia, a nivel nacional, la mayor cantidad de desertores se ubican en las áreas indígenas, seguido por las áreas rurales y las urbanas. Chiriquí (6%) y la Comarca Ngäbe Bugle (5%) se destacan como las regiones educativas con más desertores. Es evidente el incremento en el número de aplazados, reprobados y desertores escolares en esta trayectoria escolar.

El cuadro *“Matrícula Inicial Reportada por Los Directores de Centros Educativos en el Nivel Media en Edad de 15 A 17 Años a través del Sistema de Integración de Datos (SIDE), por Provincia, Comarca y Sexo. Año Lectivo: 2016 -2018,”* establece como Tasa bruta estimada de escolarización- considerando las proyecciones de crecimiento de la población del INEC- de 64% en 2018. La tasa neta de escolarización tiene una tendencia decreciente, según trayectoria escolar: un 90% (primaria), un 69% (premedia) y un 52% (media).⁴

Los factores que inciden en el abandono escolar dependen, según trayectoria escolar. En primaria, la principal razón son los cambios de residencia; en premedia, el fracaso escolar; al igual que en media. Las causas identificadas que determinan que haya abandono escolar según el Sistema de Integración de Datos del MEDUCA, son:

- Fracaso Escolar
- Cambio de Residencia
- Problemas Económicos
- Escuela Distante
- Enfermedad
- Embarazo
- Violencia Doméstica
- Trabajo Infantil
- Defunción
- Otras Causas

Se puede concluir que Panamá, antes del inicio de la pandemia, producto del COVID-19, ya enfrentaba un problema de abandono escolar, que tiene como antesala el fracaso escolar, que se agudiza cuando se realiza la transición entre la trayectoria de primaria y la de premedia.

El distanciamiento social, producto de la COVID-19, obliga a considerar las alternativas educativas no presenciales, habiendo una marcada desigualdad en el acceso, según la región educativa. El COPEME recomendó un Protocolo de Atención Educativa a Distancia y un Protocolo de Desarrollo e Implementación de Plataformas.

4. Fuente: MEDUCA. Estadísticas Educativas. <http://www.meduca.gob.pa/direccion-plane/estadisticas>



El reto del acceso a los estudiantes, su retención en el sistema y su eventual reinserción, se agudiza en esta crisis, razón por la que el Consejo consideró pertinente proponer a las autoridades la creación de una Red de Retención y Reinserción Escolar.

III. Objetivos

La propuesta tiene como objetivos generales:

- Garantizar el derecho a aprender de todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de su residencia y/o condiciones socioeconómicas.
- Promover políticas públicas a futuro que permitan anticipar las razones del abandono escolar por trayectoria educativa y establecer estrategias de prevención y mitigación, en especial, dirigidas a los sectores más vulnerables.

La propuesta tiene como objetivos específicos:

- Retener al mayor número de estudiantes en el sistema educativo, en modalidad no presencial.
- Evitar un incremento del abandono escolar que pueda afectar la capacidad productiva, de inserción y movilidad económica y social, prestando la mayor atención a los sectores más vulnerables.
- Reinsertar al sistema educativo a aquellos estudiantes que hayan abandonado sus estudios con el objetivo que puedan cumplir con la meta priorizada No. 5 en el Plan Operativo COPEME-MEDUCA, de trayectorias escolares completas.
- Generar una capacidad de respuesta articulada según región educativa y cultura, con la intervención de actores y autoridades locales y la comunidad educativa.
- Dar seguimiento y establecer un protocolo de intervención en caso de existir estudiantes en riesgo de abandonar el sistema.

IV. Principios Rectores

Ante las marcadas diferencias de las causas del abandono escolar en las diferentes regiones educativas, reflejadas en las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación, este Consejo considera que la estrategia de la red debe ser diferente según región, cultura educativa, género y nivel de escolarización, tomando en cuenta la trayectoria escolar del alumno.

Debido a que la retención y reinserción es un problema complejo, su abordaje debe ser sistémico e integral, considerando los diferentes entornos en que se desenvuelve el estudiante, con un enfoque flexible.



- Es necesario determinar:
 - cuáles son las regiones más vulnerables.
 - según el centro educativo, cuáles son las formas de conexión y/o comunicación con cada uno de los niños.
 - formas de conexión y/o comunicación (tecnológica, vecinos, representantes, estudiantes universitarios del área, representantes de corregimiento y otras autoridades locales) con cada uno/con grupos de alumnos.
- La propuesta considera la retención y, de ser necesaria, la reinserción escolar.
- La reinserción escolar requiere ser tratada de forma apropiada, con la comunicación y la flexibilidad indispensables. La relación estudiante-docente-familias debe ser enfocada en el marco del respeto a la dignidad y destacando las potencialidades del estudiante.
- Es esencial el seguimiento y monitoreo, durante todo el proceso de implementación de las ofertas educativas no presenciales, con el fin de lograr la retención de los estudiantes en esta modalidad.
- Los docentes deben orientar a los padres de familia y estudiantes en modalidades no presenciales, utilizando las herramientas que, para tal efecto, tengan a su alcance. Deben existir orientaciones para los padres de familia, estudiantes y la comunidad educativa en general a través de todos los medios posibles, incluido radio, televisión y documentos impresos.
- Todos los actores de la comunidad educativa y las autoridades locales deben incorporarse a la red y brindar su apoyo para la consecución de sus objetivos. Con tal propósito, se debe fortalecer a la Comunidad Educativa, incluyendo la debida preparación de sus actores, en función del objetivo de lograr retención y reinserción escolar.
- Se recomienda fortalecer el papel de los padres de familia, a través de capacitación, ante el papel diferente que deben asumir en la modalidad de educación a distancia.
- En lo psicosocioemocional, es crucial fortalecer el papel y la interacción con los estudiantes de parte de los orientadores en cada centro educativo.
- El rol de los estudiantes de apoyarse entre ellos es muy importante. Es transcendental el empoderamiento y la motivación de los líderes estudiantiles y, a su vez, la de ellos, con relación a sus pares.
- La comunidad educativa, la sociedad y los gobiernos locales tienen un papel que desempeñar en los procesos de retención escolar, generando, participando en programas y contribuyendo al proceso de monitoreo y seguimiento de los estudiantes en riesgo de abandono escolar, incluso apoyando en su reinserción.
- Es menester contar con indicadores claros y actualizados de desempeño escolar, de retención y reinserción escolar, que permitan identificar los posibles casos de riesgo de abandono escolar, para darles seguimiento y tomar decisiones por región y cultura educativa.



Con base en estos principios rectores, se identifican áreas a considerar con sus respectivas acciones.

1. Área tecnológica

Se identifican rezagos en el área tecnológica y en el manejo de plataformas, así como dificultades de acceso digital.

Se recomienda:

- Familiarización en el ambiente web a los miembros de la comunidad educativa.
 - Apoyo con capacitación, cursos, acompañamiento y realimentación del proceso a los actores de la comunidad educativa.
 - Capacitación en la herramienta Excel a educadores y administrativos.
- que el diseño y las plataformas a utilizarse cuenten con:
 - Un sistema de administración escolar amigable.
 - Un sistema de interacción amigable con el usuario de la plataforma a distancia.
 - Una retroalimentación constante con los usuarios.
 - Asistencia técnica oportuna y eficaz, en caso de requerirse.
 - Actualización oportuna (anual) de la plataforma de software.
- Activación de las Infoplazas existentes para apoyar el acceso a Internet de los padres de familia, de los estudiantes y de los educadores.
- Creación de material educativo virtual para el desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- Entrega oportuna de los dispositivos tecnológicos, iniciando con los estudiantes en áreas vulnerables, a fin de asegurar su conectividad.

2. Área de Gestión de Aprendizaje

Se sugiere enfocarse en el estudiante, ante la actual coyuntura de clases a distancia:

Alumnos:

Grupo etario o población que atender según nivel educativo, género y el grado de urgencia dependiendo de la cultura y región educativa.

- Debe darse seguimiento a:
 - Desempeño de los estudiantes en las materias fundamentales de primaria, a partir del primer trimestre.
 - Registro de asistencia de los estudiantes e instituir un indicador de señal de alarma para detectar casos de eventuales candidatos a abandono escolar.



3. Área de Indicadores

Propuesta de Indicadores para prevenir abandono escolar e identificar casos de estudiantes en riesgo de ser desertores escolares del sistema.

Se presenta una batería de indicadores que tiene como propósito orientar e identificar posibles casos de alumnos en riesgo de abandono escolar.

- Número de alumnos que no han podido ser ubicados desde el retorno a clases.
- Número de inasistencias por materia, registradas por el estudiante encargado de llevar la asistencia.
- Número de interacciones consejero – profesor de orientación – delegado de aula, en cuanto a la asistencia escolar y casos de inasistencia.
- Porcentaje de conectividad a través de estrategia multiplataforma y mayor conectividad en acceso digital.
- Número de interacciones entre docentes y cada uno de sus estudiantes, por semana, que aseguren que el estudiante participa de manera regular en las clases.
- Porcentaje de organización de clases a través de las diferentes plataformas.
- Porcentaje de periodicidad establecida para cumplir con las asignaciones de los cuadernillos.
- Número de interacciones entre los directivos de centros educativos y el hogar en caso de existir el riesgo de abandono escolar de un estudiante.
- Porcentaje de retención escolar mensual por centro educativo.
- Porcentaje de retención escolar mensual por región educativa.



PROTOCOLO DE RETENCIÓN Y REINSERCIÓN ESCOLAR

Se propone la creación y la implementación de un protocolo de retención y reinserción escolar, con base en la emergencia educativa que hace imposible las clases presenciales, con el propósito de impedir un incremento en el abandono escolar.

1. *¿Cuándo se activa el Protocolo?*

- El estudiante no ha sido ubicado.
- Inasistencia de una semana del estudiante.
- En caso que el maestro de grado o el consejero detecten signos de posible abandono escolar.

2. *¿Quiénes activan el protocolo?*

- Los estudiantes, el Profesor de Orientación - el Consejero, el Delegado de Aula, el Director y cualquier miembro de la comunidad que se percate primero de la situación de riesgo y/o de la inasistencia del estudiante.
- Es responsabilidad del Director del Plantel semanalmente verificar la asistencia y dar seguimiento a los casos especiales de inasistencia.

3. *¿Qué hacer si hay alarma de posible abandono escolar?*

- El docente y/o las autoridades del Centro Educativo contacta el hogar utilizando un acercamiento de comunicación asertiva, empática y respetuosa. Se indicará que se ha notado la inasistencia del estudiante y se solicitará se expliquen las razones de tal inasistencia y el interés del Centro Educativo que el estudiante ejerza su derecho a aprender. Por cada contacto al hogar, el maestro, consejero o director deberá hacer un reporte que se adjunta al expediente del estudiante. Al tercer contacto al hogar sin una respuesta satisfactoria en un periodo de dos semanas, se deberán realizar las articulaciones con las autoridades pertinentes.
- Se identifican las causas que han impedido que el estudiante participe en el proceso educativo. Pueden ser:
 - Económicas
 - Culturales
 - Socio emocionales
 - Falta de apoyo en el hogar
 - Otras

Si no hay una respuesta satisfactoria del hogar, se informa a la comunidad educativa y se contacta a las autoridades pertinentes, como lo son el SENNIAF, el MIDES, las Autoridades de Trabajo, el SENADIS, la Defensoría del Pueblo y la Policía de Menores.

Se pone en conocimiento de los líderes locales y de los miembros de la sociedad civil, para su intervención.



A efectos de determinar el tipo de intervención y acompañamiento, se recomienda categorizar a los alumnos que requieren de una reinserción:

- Estudiantes que no tuvieron acceso a modalidades de educación a distancia.
- Estudiantes que participaron hasta la tercera y sexta semana escolar.
- Estudiantes que no estaban pre matriculados para el año escolar 2020.

4. *¿Qué hacer cuando se logra la ubicación y/o la reinserción del estudiante al sistema?*

- En el Nivel Primario, le corresponde al maestro de grado la responsabilidad que el niño se nivele.
- A Nivel de Premedia y Media, es responsabilidad del consejero dar seguimiento a la nivelación.
- Sin perjuicio de lo indicado en los dos puntos anteriores, el orientador, dará seguimiento al estudiante durante todo el año.



REINSERCIÓN ESCOLAR

Con relación a la reinserción escolar, se sugiere Implementar de manera urgente, ofertas educativas extracurriculares flexibles:

- Para todos los niveles educativos.
- Poner atención especial en la conclusión de las trayectorias escolares.
- En el caso de la educación de séptimo grado en adelante, relacionar con horas certificadas, en carreras técnicas intermedias organizadas, utilizando módulos con objetivos y contenidos únicos, usando como apoyo, la tecnología.

ACCIONES DURANTE LA PANDEMIA Y POST COVID

Se proponen acciones durante la pandemia y post COVID, a mediano y largo plazo.

I. Durante la pandemia

- Hacer un plan integral por región educativa que establezca la red de retención y reinserción escolar, tomando en cuenta los principios rectores del presente documento, que incorpore a los actores de la comunidad educativa, a las autoridades locales y a la sociedad civil de la región.
- La responsabilidad de organizar la red es del Director del Centro Educativo con la colaboración de los demás miembros de la Comunidad Educativa; a nivel regional, corresponde al Director Regional, verificar que cada Centro Educativo cuente con una red de retención y reinserción escolar operativa. Se recomienda que el Despacho Superior designe la unidad ejecutora encargada de la implementación de la red y de la ejecución del protocolo.
- Se recomienda llevar una estadística, que incluya las causas principales por las que hay abandono escolar y/o falta de participación de los estudiantes.
- Hacer sensibilización por medio de cápsulas informativas, en redes sociales y medios de comunicación tradicionales (radio, tv) y material impreso, sobre las responsabilidades de los padres de familia de garantizar el derecho a la educación de sus hijos y las consecuencias personales que tienen, en caso que dichos derechos sean vulnerados.
- Crear una línea directa de atención a estudiantes que les permita reportar si no están accediendo a su derecho a la educación.
- Fomentar la realización de mensajes personalizados, por parte de los Directores Regionales y de los Directivos (a través de medios locales).
- Reforzar apoyos con recursos para poblaciones en vulnerabilidad.
- Cerciorarse que haya equidad de género en el acceso a la educación en todas las regiones y culturas.



- Proveer servicios sociales periódicos, de manera institucionalizada, en especial, en áreas de difícil acceso y/o vulnerabilidad.
- Hacer un plan de emergencia para asegurar nutrición apropiada a alumnos vulnerables (con la colaboración de los Centros de Salud y Planes Especiales) y de acuerdo a la tarjeta peso y talla.
- Dar celeridad a la implementación de modalidades flexibles con el propósito de lograr reinserción escolar oportuna.
- Estimular a los educadores a preparar clases a distancia entretenidas y motivacionales.
- Capacitar a los padres de familia, sobre la responsabilidad de cerciorarse que sus hijos asistan a las sesiones de clases a distancia, a fin de que los alumnos cumplan las jornadas de aprendizajes. Se recomienda sensibilizar a los padres de familia sobre los procedimientos adecuados, en las instancias correspondientes, para presentar quejas o sugerencias referentes al proceso.
- Diseñar e implementar un programa de acompañamiento, cursos de reforzamiento y tutorías, en cada escuela y región educativa, con especial atención a puntos de quiebre en las trayectorias escolares, enfocados en la mejora del rendimiento escolar mediante la adquisición de hábitos de organización y adopción de metodologías de estudio por parte del alumno, con el objetivo de mejorar sus habilidades, actitudes y destrezas asociadas a competencias básicas para el aprendizaje significativo.

II. Recomendaciones Post COVID - A mediano y largo plazo

Se considera necesario hacer recomendaciones post pandemia, a mediano y largo plazo, tomando en cuenta que el abandono escolar es un fenómeno recurrente en el sistema educativo. Las recomendaciones son:

1. Acceso a Tecnología y a Implementos Tecnológicos

- Idear e implementar un plan de acceso universal a internet y a los dispositivos tecnológicos.
- Promover la creación de Infoplazas adicionales.

2. En la escuela

- Tener clases interactivas virtuales y presenciales, con interacción bidireccional.
- Fomentar Actividades Curriculares y Extracurriculares, como, por ejemplo, grupos de estudio, actividades deportivas, programas motivacionales (por ejemplo, talleres de cuerdas), actividades culturales y científicas.



3. Papel de los directivos y supervisores:

- Dar seguimiento, semanal, quincenal y mensual a la asistencia de los alumnos, poniendo especial atención a aquellos que tienen asistencia irregular.

4. En la comunidad:

- Fomentar el trabajo social comunitario.
- Organizar grupos de apoyo en las comunidades.

5. Alianzas estratégicas con actores claves como lo son sector productivo, INADEH, Universidades, ONG's, Clubes Cívicos, para implementar estrategias motivadoras no tradicionales.

6. En la formación continua del docente para enfrentar la educación a distancia:

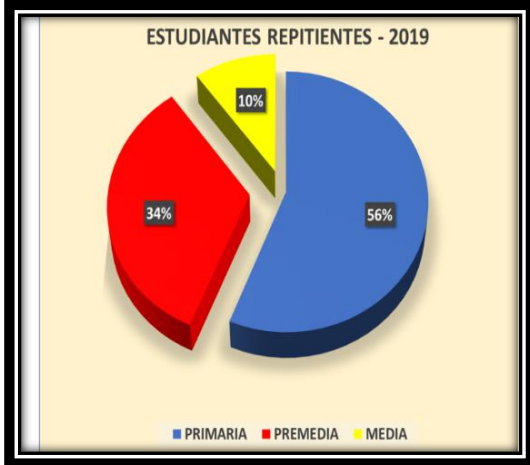
- Fomentar la educación con propósito;
- Fortalecer sus habilidades de
 - Liderazgo.
 - Su propia capacidad socio-emocional.
 - Su capacidad de dar soporte a los niños, niñas y jóvenes.
 - Reconstruir la práctica pedagógica que, generalmente ocurre en la escuela, en un ambiente familiar.
 - Establecer proyectos que contribuyan a que los niños, niñas y jóvenes retomen sus roles de estudiantes en un entorno a distancia.



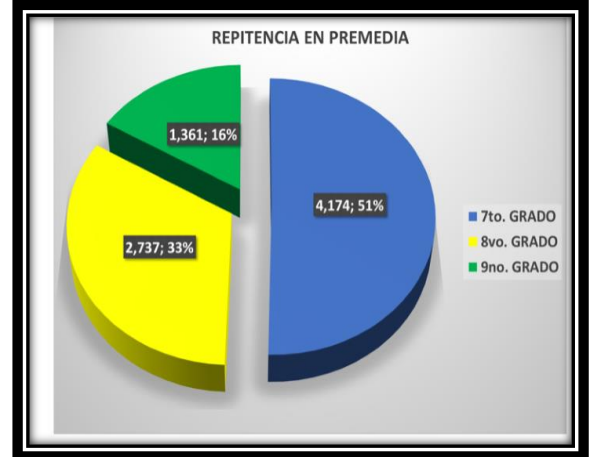
ANEXOS

1. ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS

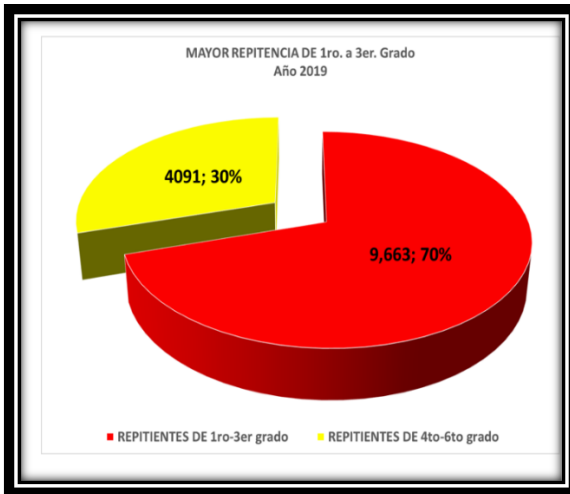
a. Estudiantes Repitientes 2019



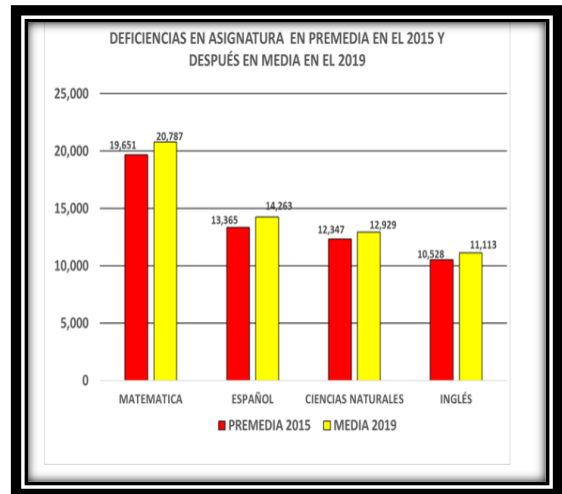
b. Repitencia en Premedia

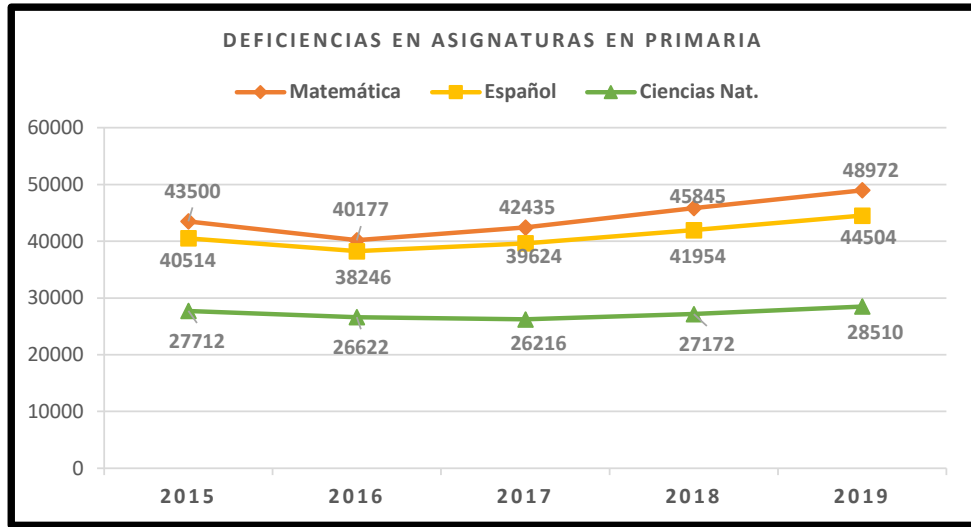


c. Mayor repitencia de 1ro a 3er grado

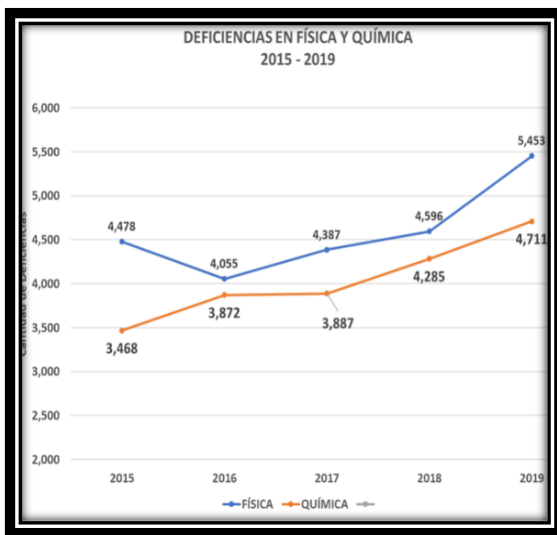


d. Deficiencia en Asignaturas Premedia 2015 y Media 2019

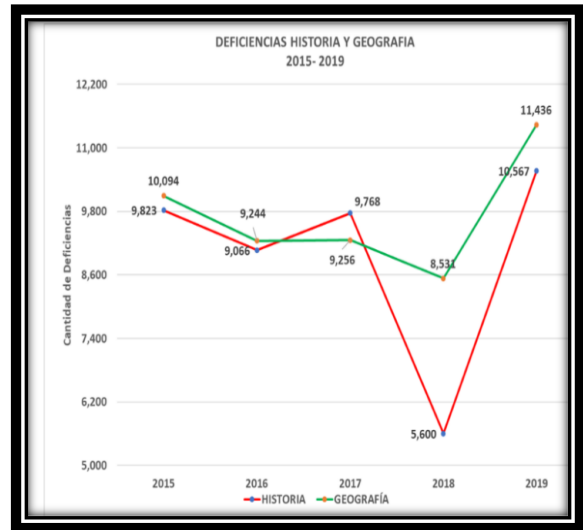




d. Deficiencias en asignaturas en primaria



e. Deficiencias en Media de Física y Química



f. Deficiencias en Premedia Historia y Geografía.



g. Tasa de aprobados, reprobados y desertores en la educación primaria oficial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA
**Cuadro 2-4 TASA DE APROBADOS, REPROBADOS, DESERTORES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA OFICIAL,
POR SEXO, SEGÚN REGIÓN EDUCATIVA, AÑO LECTIVO 2019**

Región Educativa / Área	Matrícula				Indicadores Académicos por Tasa											
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Aprobados		Reprobados		Desertores		Aprobados		Reprobados		Desertores	
					Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		
Total	392,619	203,360	189,259	100.0	94.7	93.8	95.6	4.2	3.0	3.4	1.1	1.1	0.6	0.6	1.0	1.0
Indígena	72,242	37,874	34,368	100.0	88.3	43.7	81.3	9.9	3.8	7.8	1.8	1.8	1.0	1.0	1.6	1.6
Rural	138,960	71,985	66,999	100.0	93.4	49.0	89.6	3.4	2.2	2.4	1.2	1.2	0.7	1.1	1.1	1.1
Urbana	181,417	93,211	87,896	100.0	96.7	49.3	91.6	2.6	1.6	1.8	0.7	0.7	0.4	0.6	0.6	0.6
Boocas del Toro	26,208	13,608	12,600	100.0	92.70	91.30	94.22	6.3	7.38	4.91	1.0	1.0	1.12	0.87	0.87	0.87
Chiriquí	44,160	22,749	21,411	100.0	94.16	93.37	94.79	3.1	3.72	2.38	2.8	2.8	2.71	2.23	2.23	2.23
Cooche	36,147	13,480	12,667	100.0	97.41	96.60	98.26	2.4	3.13	1.33	0.2	0.2	0.23	0.17	0.17	0.17
Comon	39,040	17,138	15,902	100.0	96.31	93.38	97.11	3.4	4.14	2.70	0.2	0.2	0.28	0.19	0.19	0.19
Comarcas	62,427	32,730	29,697	100.0	87.82	86.63	83.14	10.3	11.49	9.01	1.9	0.99	0.99	1.68	1.68	1.68
Embera	2,005	1,030	973	100.0	90.52	89.81	91.28	8.8	9.42	8.21	0.6	0.78	1.031	0.31	0.31	0.31
Guna Yala	6,218	3,131	3,087	100.0	87.83	83.23	89.83	10.6	13.39	8.81	1.6	1.76	1.76	1.36	1.36	1.36
Ngábe-Bugle	24,204	28,389	23,633	100.0	87.72	86.60	83.97	10.3	11.46	9.06	2.0	2.0	2.19	1.94	1.97	1.97
Darién	8,260	4,387	3,873	100.0	92.06	90.63	93.67	6.0	7.18	4.60	2.0	2.0	2.19	1.73	1.73	1.73
Herrera	8,717	4,315	4,202	100.0	98.65	98.49	98.81	0.9	1.13	0.37	0.5	0.5	0.33	0.62	0.62	0.62
Los Santos	6,333	3,261	3,074	100.0	98.33	98.37	98.73	0.8	1.01	0.62	0.6	0.6	0.61	0.63	0.63	0.63
Panamá Cerro	48,493	24,930	23,572	100.0	98.06	93.19	96.98	3.3	4.06	2.30	0.6	0.6	0.73	0.32	0.32	0.32
Panamá Este	8,210	4,288	3,912	100.0	94.63	94.14	91.17	3.1	3.58	2.33	2.3	2.3	2.28	2.30	2.30	2.30
Panamá Norte	19,467	10,018	9,449	100.0	97.08	96.40	97.80	2.2	2.76	1.70	0.7	0.7	0.83	0.30	0.30	0.30
Panamá Oeste	20,791	26,219	24,362	100.0	96.89	96.10	97.73	2.3	3.13	1.76	0.6	0.6	0.77	0.30	0.30	0.30
San Miguelito	24,233	12,313	11,712	100.0	97.76	97.44	98.10	1.8	2.08	1.34	0.4	0.4	0.48	0.36	0.36	0.36
Veraguas	28,127	13,504	12,623	100.0	98.23	93.18	97.23	2.8	3.38	1.91	1.0	1.0	1.14	0.84	0.84	0.84

Fuente: Sistema de Integración de Datos (SID) Ministerio de Educación

15 de abril 2020



h. Tasa de aprobados, reprobados y desertores en la educación primaria particular.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
 DIRECCION NACIONAL DE PLANIFICACION
 DEPARTAMENTO DE ESTADISTICA
 Cuadro 2-8 TASA DE APROBADOS, REPROBADOS, DESERTORES EN LA EDUCACION PRIMARIA PARTICULAR,
 POR SEXO, SEGUN REGION EDUCATIVA, AÑO LECTIVO 2019

Region Educativa / Area	Matricula			Indicadores Academicos por Tasa											
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Aprobados			Reprobados			Desertores				
					Su Total	Hombres	Mujeres	Su Total	Hombres	Mujeres	Su Total	Hombres	Mujeres		
Total	77,089	38,377	38,712	100.0	99.03	98.90	99.17	0.42	0.50	0.34	0.55	0.60	0.50		
Indigena	348	178	170	100.0	93.39	91.01	95.88	4.80	6.18	2.94	2.01	2.81	1.18		
Rural	54	32	22	100.0	100.00	100.00	100.00	-	-	-	-	-	-		
Urbana	76,687	38,167	38,520	100.0	99.06	98.94	99.18	0.40	0.47	0.32	0.55	0.59	0.50		
Bocas del Toro	837	425	412	100.0	100.00	100.00	100.00	-	-	-	-	-	-		
Chiriqui	6,407	3,132	3,355	100.0	98.97	98.79	99.14	0.15	0.16	0.15	0.88	1.05	0.72		
Cocle	1,935	975	962	100.0	99.64	99.59	99.89	0.10	0.21	0.00	0.26	0.21	0.31		
Colon	6,302	3,128	3,176	100.0	99.48	99.33	99.62	0.36	0.48	0.25	0.16	0.19	0.13		
Comarcas	477	242	235	100.0	93.71	91.74	95.74	4.82	6.20	3.40	1.47	2.07	0.85		
Embera	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Guana Yala	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Niobe-Buglé	477	242	235	100.0	93.71	91.74	95.74	4.82	6.20	3.40	1.47	2.07	0.85		
Darien	68	44	24	100.0	100.00	100.00	100.00	-	-	-	-	-	-		
Herrera	603	270	333	100.0	100.00	100.00	100.00	-	-	-	-	-	-		
Los Santos	516	273	243	100.0	100.00	100.00	100.00	-	-	-	-	-	-		
Panamá Centro	29,758	14,825	14,933	100.0	98.75	98.64	98.85	0.49	0.52	0.46	0.76	0.84	0.69		
Panamá Este	263	135	128	100.0	98.48	97.78	99.22	-	-	-	1.52	2.22	0.78		
Panamá Norte	5,632	2,810	2,822	100.0	99.57	99.43	99.72	0.05	0.11	0.00	0.37	0.46	0.28		
Panamá Oeste	13,153	6,436	6,717	100.0	99.28	99.07	99.48	0.33	0.47	0.19	0.40	0.47	0.33		
San Miguelito	9,724	5,006	4,718	100.0	98.90	98.88	98.92	0.71	0.84	0.57	0.39	0.28	0.51		
Veraguas	1,334	680	654	100.0	99.63	99.56	99.69	0.07	0.15	0.00	0.30	0.29	0.31		

Fuente: Sistema de Información de Datos (SID), Ministerio de Educación

15 de abril 2020



j. Tasa de aprobados, reprobados y desertores en premedia oficial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA
Cuadro 3-4 TASA DE APROBADOS, APLAZADOS, REPROBADOS Y DESERTORES EN PREMEDIA OFICIAL POR SEXO
SEGUN REGION EDUCATIVA, AÑO LECTIVO 2019

Regional Educativa / Área	Matrícula			Indicadores Académicos por Tasa								
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Aprobados		Aplazados		Reprobados		Desertores	
				Sub Total	Hombres	Mujeres	Sub Total	Hombres	Mujeres	Sub Total	Hombres	Mujeres
Total	161,175	82,287	78,888	100	69.1	64.2	18.7	20.6	18.8	8.6	10.8	6.3
Indígena	21,963	11,061	10,102	100	75.1	73.0	13.9	14.2	13.4	6.2	7.4	4.7
Rural	45,708	23,754	21,954	100	77.2	72.1	13.9	16.2	11.4	5.7	7.6	3.7
Urbana	93,504	46,672	46,832	100	63.7	58.1	22.2	24.5	20.0	10.6	13.2	7.9
Bocas del Toro	9,143	4,658	4,485	100	65.6	60.5	21.5	23.4	19.5	8.3	10.8	5.8
Chiriquí	20,096	10,341	9,755	100	71.1	64.3	15.6	18.3	12.7	6.4	8.7	4.0
Codé	12,290	6,145	6,145	100	77.2	71.0	13.8	16.8	10.8	7.1	9.8	4.5
Colón	10,596	5,491	5,105	100	66.3	62.7	23.0	24.6	21.3	8.4	10.1	6.6
Comarcas	19,906	10,783	9,123	100	74.6	72.5	14.2	14.4	13.9	6.4	7.7	4.8
Emberá Wounaan	718	373	345	100	85.5	83.4	9.7	11.3	8.1	3.5	3.5	3.5
Guaymá	1,932	1,029	893	100	73.5	72.0	15.4	14.4	16.6	6.6	8.3	4.6
Nyabuglé	17,239	9,351	7,888	100	74.2	72.1	14.2	14.6	13.8	6.5	7.8	4.5
Darien	2,966	1,510	1,456	100	85.7	83.6	9.3	10.3	8.2	5.3	4.8	2.5
Herrera	4,305	2,187	2,118	100	71.0	65.8	16.3	18.2	14.4	9.8	12.1	7.3
Los Santos	3,397	1,747	1,650	100	71.0	65.5	16.1	18.8	13.2	9.8	11.0	6.5
Panamá Centro	23,631	11,591	12,040	100	60.0	55.2	24.8	26.3	23.4	12.5	15.3	9.8
Panamá Este	3,291	1,717	1,574	100	71.7	65.9	18.4	22.0	14.5	6.1	7.6	4.6
Panamá Norte	5,345	2,706	2,639	100	61.3	57.9	22.2	22.9	21.5	11.2	13.0	9.3
Panamá Oeste	22,490	11,328	11,162	100	67.2	61.7	20.1	22.2	17.9	9.5	12.2	6.8
San Miguelito	11,724	5,957	5,767	100	61.4	55.7	23.9	26.7	21.1	11.9	14.3	9.4
Veraguas	11,995	6,126	5,869	100	79.6	73.9	13.4	16.2	10.4	5.3	7.5	2.8

Fuente: Sistema de Integración de Datos (SID), Ministerio de Educación

15 de abril 2020



k. Tasa de aprobados, reprobados y desertores en premedia particular.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA
Cuadro 3-8 TASA DE APROBADOS, APLAZADOS, REPROBADOS Y DESERTORES EN PREMEDIA PARTICULAR, POR SEXO,
SEGÚN REGIÓN EDUCATIVA, AÑO LECTIVO 2019

Regional Educativa / Área	Matrícula		Total	Indicadores Académicos por Tasa												
	Total	Sub Total		Aprobados		Aplazados		Reprobados		Desertores						
				Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres					
Total	34,349	17,028	17,321	100	88.9	86.8	91.1	9.1	10.8	7.4	14.4	1.8	1.0	0.5	0.6	0.5
Indígena	33	16	17	100	75.8	68.8	82.4	12.1	12.5	11.8	3.0	-	5.9	9.1	18.8	-
Rural	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Urbana	34,316	17,012	17,304	100	89.0	86.8	91.1	9.1	10.8	7.4	1.4	1.8	1.0	0.5	0.5	0.5
Bocas del Toro	556	250	306	100	87.6	79.6	94.1	11.2	18.0	5.6	1.3	2.4	0.3	-	-	-
Chiriquí	3,286	1,608	1,677	100	93.3	91.7	94.9	4.9	5.8	4.1	0.9	1.4	0.5	0.9	1.1	0.6
Cocle	979	534	445	100	91.2	90.1	92.5	5.8	6.3	5.3	1.4	1.9	0.9	1.5	1.7	1.3
Colón	2,540	1,233	1,307	100	83.4	80.4	86.2	14.9	17.8	12.1	1.5	1.5	1.4	0.3	0.2	0.3
Comarcas	33	16	17	100	75.8	68.8	82.4	12.1	12.5	11.8	3.0	-	5.9	9.1	18.8	-
Embera Wounaan	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Guna Yala	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ngäbe-Buglé	33	16	17	100	75.8	68.8	82.4	12.1	12.5	11.8	3.0	-	5.9	9.1	18.8	-
Darién	88	49	39	100	96.6	98.0	94.9	-	-	-	3.4	2.0	5.1	-	-	-
Herrera	394	222	172	100	96.2	94.1	98.8	3.0	5.0	0.6	0.5	0.5	0.6	0.3	0.5	-
Los Santos	190	107	83	100	96.8	95.3	98.8	2.1	3.7	-	1.1	0.9	1.2	-	-	-
Panamá Centro	13,445	6,640	6,805	100	87.6	85.3	89.9	10.3	12.2	8.4	1.5	2.0	1.1	0.5	0.5	0.6
Panamá Este	60	35	25	100	98.3	100.0	96.0	-	-	-	1.7	-	4.0	-	-	-
Panamá Norte	2,438	1,176	1,262	100	89.5	86.1	92.8	8.9	11.6	6.3	1.4	2.1	0.6	0.2	0.2	0.2
Panamá Oeste	5,012	2,480	2,532	100	91.2	89.3	93.0	7.4	8.9	6.0	1.1	1.4	0.6	0.3	0.4	0.2
San Miguelito	4,713	2,382	2,331	100	87.7	86.1	89.2	9.8	10.9	8.8	2.0	2.4	1.5	0.5	0.6	0.5
Veraguas	615	325	290	100	95.3	96.0	96.5	3.3	4.0	2.4	0.3	-	0.7	0.2	-	0.3

Fuente: Sistema de Integración de Datos (SID), Ministerio de Educación

15 de abril 2020



I. Tasa de aprobados, reprobados y desiertos en promedio en la República de Panamá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA
Cuadro 5-13: TASA DE APROBADOS, APRUZADOS, REPROBADOS Y DESIERTOS EN PROMEDIO EN LA REPÚBLICA DE PANAMÁ
SEGÚN REGIÓN EDUCATIVA, AÑO LECTIVO 2019

Región Educativa / Área	Total	Matrícula		Total	Sub Total		Aprobados		Sub Total		Indicadores Académicos por Tasa		Reprobados		Sub Total		Desiertos		Sub Total	
		Homoced. 1	Mujeres		Homoced. 1	Mujeres	Homoced. 1	Mujeres	Homoced. 1	Mujeres	Homoced. 1	Mujeres	Homoced. 1	Mujeres	Homoced. 1	Mujeres	Homoced. 1	Mujeres	Homoced. 1	Mujeres
Total	159,534	99,231	59,303	100	72.6	80.1	77.2	17.0	20.9	20.9	18.6	7.9	10.4	9.4	5.4	3.0	3.7	2.2	2.2	
Indígena	21,996	11,877	10,119	100	75.1	73.0	77.7	13.9	23.2	18.6	13.4	6.2	7.4	7.4	4.7	4.8	5.4	4.1	4.1	
Rural	45,708	23,754	21,954	100	77.2	72.1	82.7	13.9	18.2	18.2	13.4	5.7	7.6	7.6	3.7	3.2	4.1	2.2	2.2	
Urbana	127,200	63,684	64,136	100	70.3	65.7	73.2	18.7	20.8	16.6	8.1	10.2	10.2	6.1	2.7	2.7	3.3	2.1	2.1	
Bocas del Toro	9,699	4,908	4,791	100	66.8	61.5	72.4	20.9	23.2	18.6	7.9	10.4	9.4	5.4	3.0	3.7	2.2	2.2	2.2	
Chiriquí	23,382	11,950	11,432	100	74.3	68.0	80.8	14.1	16.7	14.4	5.6	7.7	7.7	3.5	4.3	6.0	7.7	4.3	4.3	
Código	13,269	6,669	6,600	100	78.2	72.5	84.0	13.2	16.0	10.4	6.7	9.2	9.2	4.2	1.8	1.8	2.3	1.3	1.3	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.9	73.4	21.4	23.2	19.4	7.1	9.5	9.5	4.2	4.2	4.2	2.2	1.6	1.6	
Comarca	19,118	9,442	9,442	100	69.8	61.														



m. Asignaturas deficientes de mayor a menor según nivel educativo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA

ASIGNATURAS DEFICIENTES DE MAYOR A MENOR SEGÚN NIVEL EDUCATIVO. AÑO LECTIVO 2015-2019

Asignatura	2015					2016					2017					2018					2019				
	Primaria	Premedia	Media AC	Media PT	Total 2015	Primaria	Premedia	Media AC	Media PT	Total 2016	Primaria	Premedia	Media AC	Media PT	Total 2017	Primaria	Premedia	Media AC	Media PT	Total 2018	Primaria	Premedia	Media AC	Media PT	Total 2019
Matemática	43.900	19.631	4.941	4.211	72.683	40.177	19.247	4.981	4.087	68.493	42.423	18.134	3.233	3.313	67.043	40.940	20.066	6.873	4.484	72.363	48.972	20.787	6.287	4.684	81.040
Español	40.314	13.349	1.897	2.422	58.198	38.246	12.823	2.000	2.744	55.863	39.624	12.423	1.986	0	54.033	41.924	13.237	2.877	2.834	60.742	44.304	14.263	2.803	2.344	63.914
Ciencias Naturales	27.712	12.347	33		40.114	26.622	11.937	73	148	38.780	26.416	11.489	83	73	37.863	27.172	11.680	43	6	38.901	28.310	12.929			41.438
Inglés	22.682	10.328	1.498	2.236	37.764	21.311	10.420	1.911	2.383	36.123	22.234	9.979	1.820	1.807	35.838	24.629	10.737	2.340	2.280	40.196	23.422	11.113	2.414	2.230	41.209
Ciencias Sociales	27.244	1.271			28.515	26.147	1.141			27.288	26.329	1.247	1		27.578	27.767	2.382			30.149	28.771	1.720			30.491
Tecnología	7.267	7.179			14.796	6.420				14.000	8.303	3.988			14.301	7.971	6.477			14.448	8.923	6.966	222	288	16.408
Geografía	9.032	242			10.084	9.038	188			9.244	8.983	273			9.256	9.147	168			9.315	9.887	894	717	11.436	
Historia	9.483	338			9.821	8.632	189	243	9.066	9.225	9.225	318	223		9.768	8.244	216	71		8.531	9.000	912	605	10.567	
Física	77	3.794	607		4.478	77	3.437	441		4.023	40	3.873	474		4.387	270	4.817	313		5.600	124	4.700	629	3.423	
Religión	4.838				4.838	4.414				4.414	4.431				4.431	4.396				4.396	7.792	4.498			12.290
Química	73	3.480	215		3.468	93	3.348	431		3.872	32	3.207	328		3.887	89	4.103	423		4.617	128	3.941	612	4.711	
Arte	2.422	48	132		2.602	4.280	224	130		4.679	3.837	72	113		4.022	3.689	64	312		4.239	4.037				4.037
Educación Física	3.027	76	201		3.304	2.280	120	546		3.246	2.710	77	166		2.953	2.626	99	181		2.906	2.937	2.332	203	283	5.979
Exposiciones Artísticas	3.280				3.280	3.173				3.173	2.773				2.773	2.349				2.349	3.340	3.348			7.238

Fuente: Sistema de Integración de Datos, SIODE
Actualización: 5 de marzo de 2020



n. Matrícula inicial reportada en nivel educación primaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA

MATRÍCULA INICIAL REPORTADA POR LOS DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS EN EL NIVEL
PRIMARIO EN EDAD DE 6 A 11 AÑOS A TRAVÉS DEL SISTEMA DE INTEGRACIÓN DE
DATOS (SIDE), POR PROVINCIA, COMARCAS Y SEXO. AÑO LECTIVO: 2016 -2018

Provincia / Comarcas / Por sexo	Matrículas Inicial			Tasa bruta estimada de escolarización ⁽¹⁾		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Total	408,961	417,894	441,205	94%	96%	101%
Hombres	210,508	215,728	226,908	95%	97%	102%
Mujeres	198,455	202,166	214,297	93%	95%	100%
Bocas del Toro	24,360	25,625	26,842	101%	104%	107%
Chiriquí	49,812	49,140	49,394	96%	95%	95%
Coclé	27,408	27,065	27,811	98%	97%	100%
Colón	29,727	31,987	28,215	85%	91%	80%
Comarcas						
Emberá Wounaan	2,111	2,061	2,150	122%	117%	119%
Guna Ayala	6,247	6,116	6,200	98%	95%	96%
Ngäbe Bugle	50,466	51,027	53,663	145%	145%	151%
Darién	7,753	7,531	7,866	110%	108%	114%
Herrera	9,518	9,367	9,510	88%	90%	94%
Los Santos	6,449	6,555	6,893	86%	90%	97%
Panamá	110,936	117,645	136,583	78%	84%	97%
Panamá Oeste	57,916	57,482	60,528	99%	96%	99%
Veraguas	26,258	26,293	25,550	93%	95%	93%

(1) En el denominador se utiliza estimación y proyección de población del INEC

Nota: Proceso de cálculos realizados por el UNICEF Panamá.

Fuente: Registro de datos correspondiente a la matrícula inicial del año lectivo, Ministerio de Educación.



o. Matrícula inicial reportada en nivel educación premedia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA

MATRÍCULA INICIAL REPORTADA POR LOS DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS EN EL NIVEL
PREMEDIA EN EDAD DE 12 A 14 AÑOS A TRAVÉS DEL SISTEMA DE INTEGRACIÓN DE
DATOS (SIDE), POR PROVINCIA, COMARCAS Y SEXO. AÑO LECTIVO: 2016 -2018

Provincia / Comarcas / Por sexo	Matrículas Inicial			Tasa bruta estimada de escolarización ⁽¹⁾		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Total	181,578	190,004	195,544	84%	88%	90%
Hombres	92,194	95,893	99,358	84%	87%	90%
Mujeres	89,382	94,111	96,186	85%	89%	90%
Bocas del Toro	8,529	10,229	9,644	77%	91%	84%
Chiriquí	23,481	23,417	23,262	92%	92%	92%
Coolé	13,213	12,985	13,253	92%	91%	94%
Colón	12,548	14,658	14,727	76%	88%	87%
Comarcas						
Emberá Wounaan	792	767	756	100%	95%	93%
Guna Ayala	2,095	2,045	1,621	63%	63%	51%
Ngäbe Bugle	15,680	15,902	17,038	96%	96%	102%
Darién	3,142	3,189	3,338	86%	89%	94%
Herrera	5,420	5,251	5,115	91%	90%	90%
Los Santos	3,655	3,678	3,612	89%	92%	92%
Panamá	53,325	57,956	63,787	74%	80%	88%
Panamá Oeste	26,659	27,151	26,848	97%	95%	92%
Veraguas	13,037	12,778	12,543	91%	90%	89%

(1) En el denominador se utiliza estimación y proyección de población del INEC

Nota: Proceso de cálculos realizados por el UNICEF Panamá.

Fuente: Registro de datos correspondiente a la matrícula inicial del año lectivo, Ministerio de Educación.



p. Matrícula inicial reportada en nivel educación media.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA

MATRÍCULA INICIAL REPORTADA POR LOS DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS EN EL NIVEL
MEDIA EN EDAD DE 15 A 17 AÑOS A TRAVÉS DEL SISTEMA DE INTEGRACIÓN DE
DATOS (SIDE), POR PROVINCIA, COMARCAS Y SEXO. AÑO LECTIVO: 2016 -2018

Provincia / Comarcas / Por sexo	Matrículas Inicial			Tasa bruta estimada de escolarización ⁽¹⁾		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Total	124,812	116,146	137,873	59%	54%	64%
Hombres	59,834	55,434	65,164	55%	51%	59%
Mujeres	64,978	60,712	72,709	63%	58%	69%
Bocas del Toro	3,607	5,817	5,297	35%	55%	49%
Chiriquí	18,935	18,878	18,862	76%	75%	76%
Coclé	8,984	9,236	10,199	60%	63%	72%
Colón	10,398	8,538	9,125	65%	53%	56%
Comarcas						
Emberá Wounaan	237	216	230	27%	26%	30%
Guna Ayala	633	684	569	21%	21%	17%
Ngäbe Bugle	5,720	5,677	6,880	40%	38%	43%
Darién	1,208	1,257	1,569	33%	34%	43%
Herrera	4,310	4,358	4,563	71%	72%	76%
Los Santos	2,938	2,697	3,115	69%	64%	75%
Panamá	40,241	33,058	49,301	56%	45%	66%
Panamá Oeste	17,265	15,046	17,268	65%	56%	64%
Veraguas	10,336	10,684	10,895	72%	75%	77%

(1) En el denominador se utiliza estimación y proyección de población del INEC
Nota: Proceso de cálculos realizados por el UNICEF Panamá.

Fuente: Registro de datos correspondiente a la matrícula inicial del año lectivo, Ministerio de Educación.



2. MEDUCA - INFORME CAUSAS DE ABANDONO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA ABANDONO ESCOLAR, 2018

INTRODUCCIÓN

En el proceso estadístico de registros de datos hasta el 2017, se contempló la construcción del indicador de abandono como la diferencia de la matrícula inicial menos la final reportada por

centro educativo, generando indicadores negativos, concluidos como incremento de matrícula

(Matrícula tardía). En evaluación del proceso en mención se detectaron inconsistencias, por la no entrega del informe estadístico inicial o final, perdiendo validez este proceso, según criterio de las buenas prácticas en los Departamentos de Estadística y criterios de confección de indicadores.

Un indicador educativo se identifica con una variable relevante con referencia normativa directa que facilita la formulación de juicios concisos, comprensivos y equilibrados sobre aspectos clave de la educación (de la Orden¹ 2007)

Con la finalidad de realizar mejoras en el proceso se realiza planificación para el proceso de mejora y se logra ajuste en el instrumento final en el año lectivo 2018, agregando dos ítems: cantidad de desertores por grado y sexo según posible causa.

OPERACIONALIZAR

Con la finalidad de establecer acciones en los procesos estadísticos se realiza inducción al personal a través de reuniones técnicas que permita establecer porque se requiere el mejoramiento y verificación de la calidad.

Concepto: es un fenómeno social ocasionado por diversas causas ya sean políticas, económicas, familiares, en algunas causas. La cual requiere que sea detenidamente evaluada para establecer posibles soluciones, así como también su prevención.

Definición: Abandono del año escolar o del sistema educativo, el cual puede ser temporal o definitivo de los estudios formales realizados por un individuo.



RESULTADOS ESTADÍSTICOS

Establecido el registro académico entre aprobados, reprobados y desertores por 14,262 estudiantes registrados en el informe estadístico con posibles causas de 12,484 estudiantes, con una tasa de respuesta del 87.5%.

¹ La calidad de la educación debe residir en aspectos comunes que relacionan a los componentes del sistema educativo. De la Orden y otros autores (INEE, 2007) postulan que estos aspectos comunes son relaciones de coherencia entre los elementos del contexto, recursos, procesos, productos, objetivos educativos y necesidades sociales.



Deserción Escolar Reportada por Directores de Centros Educativos en la Dependencia
Oficial y Particular por nivel Educativo, según Posibles Causas.
Año Lectivo 2018

Causas de Deserción	Nivel Educativo			
	Total	Primaria	Pre Media	Media
Total	<u>12,484</u>	<u>3,694</u>	<u>5,816</u>	<u>2,974</u>
Porcentaje	100.0	29.6	46.6	23.8
Fracaso Escolar	3,986	392	2,432	1,162
Cambio de Residencia	2,984	1,765	957	262
Otras Causas	2,007	622	884	501
Problemas Economicos	1,899	347	864	688
Escuela Distante	786	356	322	108
Enfermedad	368	120	168	80
Embarazo	183	8	60	115
Falta de Transporte	106	21	53	32
Violencia Domestica	78	19	40	19
Trabajo Infantil	44	24	19	1
Defuncion	43	20	17	6

Fuente: Sistema de Integración de Datos (SIDE)



**Deserción Escolar Reportada por Directores de Centros Educativos en
la Dependencia Oficial y Particular por Sexo, según Posibles Causas.
Año Lectivo 2018**

Causas de Deserción	Sexo		
	Total	Femenino	Masculino
Total	12,484	5,387	7,097
Porcentaje	100.0	43.2	56.8
Fracaso Escolar	3,986	1,604	2,382
Cambio de Residencia	2,984	1,372	1,612
Otras Causas	2,007	834	1,173
Problemas Economicos	1,899	774	1,125
Escuela Distante	786	357	429
Enfermedad	368	150	218
Embarazo	183	175	8
Falta de Transporte	106	47	59
Violencia Domestica	78	42	36
Trabajo Infantil	44	13	31
Defuncion	43	19	24

Fuente: Sistema de Integración de Datos (SIDE)



Deserción Escolar Reportada por Directores de Centros Educativos en la Dependencia
Oficial y Particular por nivel Educativo y Grado, según Posibles Causas.
Año Lectivo 2018

Posible causa	Total	Primaria						Pre Media					Media			
		Total	1	2	3	4	5	6	Total	7	8	9	Total	10	11	12
Total	12,484	3694	1041	684	557	524	451	437	5,816	2969	1680	1167	2,974	1631	835	508
Porcentaje	100.0	28.2	18.5	15.1	14.2	12.2	11.8	100.0	51.0	28.9	20.1	100.0	54.8	28.1	17.1	
Fracaso Escolar	3,986	392	92	58	59	57	50	76	2432	1296	659	477	1162	662	312	188
Cambio de Residencia	2,984	1765	485	344	278	272	215	171	957	454	312	191	262	132	86	44
Otras Causas	2,007	622	166	100	95	93	86	82	884	463	239	182	501	302	109	90
Problemas Economicos	1,899	347	88	89	53	37	44	36	864	449	248	167	688	355	220	113
Escuela Distante	786	356	145	54	48	38	28	43	322	157	96	69	108	56	41	11
Enfermedad	368	120	38	24	16	12	11	19	168	82	50	36	80	49	16	15
Embarazo	183	8	0	0	0	2	3	3	60	12	17	31	115	41	37	37
Falta de Transporte	106	21	8	7	1	0	3	2	53	32	18	3	32	16	9	7
Violencia Domestica	78	19	7	3	0	6	3	0	40	7	29	4	19	16	3	0
Trabajo Infantil	44	24	9	3	3	4	4	3	19	11	6	2	1	0	0	1
Defusion	43	20	3	2	4	4	4	2	17	6	6	5	6	2	2	2

Fuente: Sistema de Integración de Datos (SIDE)



**ESTIMACIONES Y PROYECCIONES DE LA POBLACIÓN TOTAL, PROVINCIA Y COMARCA INDÍGENA,
EN GRUPO DE EDAD ESCOLAR POR NIVEL AL 1 DE JULIO DE 2018**

Nivel Educativo	Total	Bocas del Toro	Codé	Colón	Chiriquí	Darién	Herrera	Los Santos	Panamá	Veraguas	Kuna Yala	Emberá	Ngäbe Buglé
Total	1,314,613	74,629	84,142	105,101	153,789	21,568	31,089	21,686	606,204	83,011	20,543	5,453	107,398
Inicial	296,288	18,357	18,746	24,560	34,596	5,062	6,108	4,279	133,211	18,132	5,178	1,407	26,652
Preescolar	148,130	8,868	9,328	12,069	17,262	2,411	3,145	2,226	68,147	9,151	2,341	658	12,524
Primaria	437,546	25,023	27,740	35,406	51,744	6,923	10,135	7,110	202,078	27,587	6,472	1,801	35,527
Premedia y Media	432,649	22,381	28,328	33,066	50,187	7,172	11,701	8,071	202,768	28,141	6,552	1,587	32,695
Premedia	217,225	11,516	14,093	16,899	25,415	3,533	5,689	3,926	101,394	14,021	3,199	816	16,724
Media	215,424	10,865	14,235	16,167	24,772	3,639	6,012	4,145	101,374	14,120	3,353	771	15,971

Fuente: Instituto de Estadística y Censo

**MATRICULA REPORTADA POR PROVINCIA Y COMARCA INDIGENA, NIVEL EDUCATIVO
EN GRUPO DE EDAD ESCOLAR. AÑO LECTIVO 2018**

Nivel Educativo	Total	Bocas del Toro	Codé	Colón	Chiriquí	Darién	Herrera	Los Santos	Panamá	Veraguas	Kuna Yala	Emberá	Ngäbe Buglé
Total	874,752	47,130	59,126	58,712	104,484	14,491	22,552	15,120	397,384	54,980	9,964	3,654	87,155
Inicial	2,935	41	388	39	591	5	360	62	1,133	46	75	0	195
Preescolar	96,645	5,306	7,465	6,606	12,375	1,713	3,004	1,438	41,396	5,946	1,499	518	9,379
Primaria	441,755	26,842	27,811	28,215	49,394	7,866	9,510	6,893	197,661	25,550	6,200	2,150	53,663
Premedia y Media	333,417	14,941	23,462	23,852	42,124	4,907	9,678	6,727	157,194	23,438	2,190	986	23,918
Premedia	195,554	9,644	13,263	14,727	23,262	3,338	5,115	3,612	90,635	12,543	1,621	756	17,038
Media	137,863	5,297	10,199	9,125	18,862	1,569	4,563	3,115	66,559	10,895	569	230	6,880

Fuente: Sistema de Integración de Datos

**COBERTURA POR PROVINCIA Y COMARCA INDIGENA, NIVEL EDUCATIVO
EN GRUPO DE EDAD ESCOLAR. AÑO LECTIVO 2018**

Nivel Educativo	Total	Bocas del Toro	Codé	Colón	Chiriquí	Darién	Herrera	Los Santos	Panamá	Veraguas	Kuna Yala	Emberá	Ngäbe Buglé
Total	66.54	63.15	70.27	55.86	67.94	67.19	72.54	69.72	65.55	66.23	48.50	67.01	81.15
Inicial	0.99	0.22	2.07	0.16	1.71	0.10	5.89	1.45	0.85	0.25	1.45	0.00	0.73
Preescolar	65.24	59.83	80.03	54.74	71.69	71.05	95.52	64.60	60.75	64.98	64.03	78.72	74.89
Primaria	100.96	107.27	100.26	79.69	95.46	113.62	93.83	96.95	97.81	92.62	95.80	119.38	151.05
Premedia y Media	77.06	66.76	82.82	72.13	83.93	68.42	82.71	83.35	77.52	83.29	33.42	62.13	73.15
Premedia	90.02	83.74	94.11	87.15	91.53	94.48	89.91	92.00	89.39	89.46	50.67	92.65	101.88
Media	64.00	48.75	71.65	56.44	76.14	43.12	75.90	75.15	65.66	77.16	16.97	29.83	43.08



**DESERTORES REPORTADOS EN EL NIVEL PRIMARIO
DE MAYOR A MENOR POR CENTRO EDUCATIVO: 2018**

COD. COLEGIO	REGIONAL	CORREGIMIENTO	NOMBRE COLEGIO	ÁREA	DESERTORES_TOTAL_2018
122	BOCAS DEL TORO	BOCAS DEL TORO	COLEGIO ROGELIO JOSUÉ IBARRA	URBANA	83
1980	NGOBE BUGLE	SOLOY	I.P.T. JOAQUINA	INDIGENA	58
3941	PANAMÁ CENTRO	TOCUMEN	C.E.B.G. NUEVO BELEN	URBANA	51
93	BOCAS DEL TORO	BOCAS DEL TORO	ESC. BILINGÜE REPUBLICA DE NICARAGUA	URBANA	48
5566	BOCAS DEL TORO	CHANGUINOLA	ESC. BILINGÜE TEOBROMA	URBANA	48
3640	PANAMÁ CENTRO	CURUNDU	C.E.B.G. FE Y ALEGRIA	URBANA	48
5328	NGOBE BUGLE	BAHIA AZUL	C.E.B.G. BAHÍA AZUL	INDIGENA	47
394	NGOBE BUGLE	GUARIVIARA	QDA. CAYUCO	INDIGENA	44
429	NGOBE BUGLE	BISIRA	C.E.B.G. BISIRA	INDIGENA	40
446	NGOBE BUGLE	GUORONI	CORONTE	INDIGENA	40
439	NGOBE BUGLE	BISIRA	I.P.T. BISIRA	INDIGENA	40
5137	NGOBE BUGLE	PEÑA BLANCA	LLANO TUGRÍ	INDIGENA	40
3873	PANAMÁ CENTRO	PACORA	C.E.B.G. FCO. DE MIRANDA	URBANA	40

**DESERTORES REPORTADOS EN EL NIVEL PREMEDIO
DE MAYOR A MENOR POR CENTRO EDUCATIVO: 2018**

COD. COLEGIO	REGIONAL	CORREGIMIENTO	NOMBRE COLEGIO	AREA	DESERTORES_TOTAL_2018
213	BOCAS DEL TORO	CHANGUINOLA	I.P.T. BOCAS DEL TORO	Urbana	123
1980	NGOBE BUGLE	SOLOY	I.P.T. JOAQUINA	Indigena	107
3682	PANAMÁ CENTRO	BELLA VISTA	P. CICLO PANAMA	Urbana	103
4000	SAN MIGUELITO	AMELIA DENIS DE ICAZA	P. C. LEON A. SOTO	Urbana	103
3742	PANAMÁ CENTRO	JUAN DÍAZ	I.P.T. DE DON BOSCO	Urbana	98
1553	CHIRIQUI	LA CONCEPCIÓN	COL. DANIEL O. CRESPO	Urbana	96
3922	PANAMÁ CENTRO	TOCÚMEN	P.CICLO DE TOCUMEN	Urbana	88
3704	PANAMÁ CENTRO	SAN FRANCISCO	COL. JOSE A. REMON CANTERA	Urbana	87
5702	PANAMÁ NORTE	LAS CUMBRES	C.E. MONSEÑOR FRANCISCO BECKMANN	Urbana	86
5098	CHIRIQUI	ASERRÍO DE GARICHE	ESC. SEC. DE ASERRIO	Urbana	84
3873	PANAMÁ CENTRO	PACORA	C.E.B.G. FCO. DE MIRANDA	Urbana	81
3998	SAN MIGUELITO	BELISARIO PORRAS	I.P.T. SAN MIGUELITO	Urbana	77
291	BOCAS DEL TORO	ALMIRANTE	COLG. SECUNDARIO DE ALMIRANTE	Urbana	70
2808	LOS SANTOS	LA VILLA DE LOS SANTOS	INSTITUTO PROFESIONAL Y TÉCNICO DE	Urbana	68
5320	BOCAS DEL TORO	EL EMPALME	C.E.B.G. BILINGÜE EL EMPALME	Urbana	65
1688	CHIRIQUI	DAVID	COL. FRANCISCO MORAZÁN	Urbana	65
3214	PANAMÁ ESTE	TORTÍ	CENTRO EDUCATIVO TORTÍ	Rural	65
1767	CHIRIQUI	PEDREGAL	P.C. PABLO EMILIO CORSEN	Urbana	61
1686	CHIRIQUI	DAVID	IPT DR. ARNULFO ARIAS MADRID	Urbana	58
5266	PANAMÁ OESTE	CIRÍ GRANDE	CENTRO EDUCATIVO BILINGÜE LUCAS BARRERA	Urbana	55
3672	PANAMÁ CENTRO	BETHANIA	INSTITUTO AMERICA	Urbana	54
3688	PANAMÁ CENTRO	PUEBLO NUEVO	INST. COMERCIAL PANAMÁ	Urbana	53



**DESERTORES REPORTADOS EN EL NIVEL MEDIO
DE MAYOR A MENOR POR CENTRO EDUCATIVO: 2018**

COD. COLEG	REGIONAL	CORREGIMIENTO	NOMBRE COLEGIO	AREA	DESERTORES_T OTAL_2018
5702	PANAMÁ NORTE	LAS CUMBRES	C.E.MONSEÑOR FRANCISCO BECKMANN	Urbana	108
213	BOCAS DEL TORO	CHANGUINOLA	I.P.T. BOCAS DEL TORO	Urbana	97
291	BOCAS DEL TORO	ALMIRANTE	COLG. SECUNDARIO DE ALMIRANTE	Urbana	93
3702	PANAMÁ CENTRO	SAN FRANCISCO	ESC. PROFESIONAL I. H. OBALDIA	Urbana	91
3704	PANAMÁ CENTRO	SAN FRANCISCO	COL. JOSE A. REMON CANTERA	Urbana	83
1688	CHIRIQUÍ	DAVID	COL. FRANCISCO MORAZÁN	Urbana	78
3742	PANAMÁ CENTRO	JUAN DÍAZ	I.P.T. DE DON BOSCO	Urbana	77
2989	PANAMÁ OESTE	ARRAJUÁN	I.P.T. FERNANDO DE LESSEPS	Urbana	75
4570	VERAGUAS	SANTIAGO	INSTITUTO URRACA	Urbana	74
3213	PANAMÁ ESTE	CHEPO	VENANCIO FENOSA PASCUAL	Urbana	69
357	BOCAS DEL TORO	GUABITO	COL. SECUNDARIO DE GUABITO	Urbana	68
212	BOCAS DEL TORO	EL EMPALME	I.P.T. EL SILENCIO	Rural	67
1794	CHIRIQUÍ	DOLEGA	COLEGIO BEATRIZ MIRANDA DE CABAL	Urbana	65
1980	NGOBE BUGLE	SOLOY	I.P.T. JOAQUINA	Indígena	58
4322	NGOBE BUGLE	CERRO PELADO O JUGRI	CERRO PELADO	Indígena	57
2738	LDS SANTOS	LAS TABLAS	COL. MANUEL M. TEJADA ROCA	Urbana	56
1857	CHIRIQUÍ	SANTA LUCIA	I.P.T. CHIRIQUI ORIENTE	Rural	54
4563	VERAGUAS	SANTIAGO	I.P.O.T.H.	Urbana	52
1553	CHIRIQUÍ	LA CONCEPCIÓN	COL. DANIEL O. CRESPO	Urbana	48
2493	HERRERA	MONAGRILLO	COL. PADRE SEGUNDO FAMILIAR CANO	Urbana	48
4015	SAN MIGUELITO	BELISARIO PORRAS	I.P.T.C. NICOLAS DEL ROSARIO	Urbana	46
4571	VERAGUAS	SANTIAGO	ESC. NORMAL JUAN D. AROSEMENA	Urbana	45
5137	NGOBE BUGLE	PEÑA BLANCA	LLANO TUGRÍ	Indígena	44
3688	PANAMÁ CENTRO	PUEBLO NUEVO	INST. COMERCIAL PANAMÁ	Urbana	43
334	BOCAS DEL TORO	LAS TABLAS	COLEGIO SECUNDARIO NIEVECITA	Rural	41
3948	PANAMÁ OESTE	SAN CARLOS	SAN CARLOS	Rural	41
1969	NGOBE BUGLE	CERRO IGLESIAS	CERRO IGLESIA	Indígena	40



3. FICHA TÉCNICA - SEGUIMIENTO DE ASISTENCIA

Instrumento de Seguimiento

Retención Escolar

Nombre del alumno: _____.

Centro Educativo: _____.

Grado/ Nivel: _____.

Región Educativa: _____.

Objetivo: hacer contacto con el alumno y buscar fórmulas de reinserción.

Se recomienda hacer Contacto personal a través de la tecnología o por medio de miembros de la comunidad educativa.

Las personas que ejecutan lo indicado en el protocolo de retención y reinserción escolar, deben registrar con qué miembro de la familia o tutor se ha contactado y su respuesta.

Se procurará que el padre de familia explique las razones de la inasistencia regular y se pedirá que indique en qué fecha se espera que el alumno regularice su participación en clase.

Implementación

Una vez el protocolo sea activado, el director del plantel, se contactará con el hogar.

Primer contacto:

- Persona que contactó al hogar: _____.
- Persona que atendió la comunicación: _____.
- Fecha: _____.

La primera comunicación debe ser asertiva, respetuosa y demostrativa de un genuino interés que el estudiante se incorpore de manera activa en el proceso de aprender y posible fecha de participación del estudiante en las clases a distancia

Segundo contacto:

- Persona que contactó al hogar: _____.
- Persona que atendió la comunicación: _____.
- Fecha: _____.



El director hace de conocimiento del acudiente o padre de familia, que su acudido no ha participado en las clases no presenciales. La comunicación deberá ser asertiva y comunicacionalmente clara. Se solicitará saber si ha habido algún contratiempo con relación al inicio del año escolar a distancia.

Las personas que ejecutan lo indicado en el protocolo de retención y reinserción escolar, deben registrar con qué miembro de la familia o tutor se ha contactado y su respuesta. Se procurará que el padre de familia explique las razones de la inasistencia regular.

Tercer contacto:

- Persona que contactó al hogar: _____.
- Persona que atendió la comunicación: _____.
- Fecha: _____.

En caso que el estudiante aún no participe en la modalidad de clases no presencial, el director se comunicará nuevamente con el hogar, advirtiéndole que el derecho a la educación del estudiante es un derecho humano fundamental y que existen normas protectoras que lo protegen. De no recibir una respuesta satisfactoria, se activa la Red, acudiendo a las autoridades pertinentes, según sea el caso.

*Nota: Este proceso demorará **hasta quince días después de haber hecho el primer contacto con el hogar** e informado el centro educativo de la inasistencia del estudiante a las clases en modalidad no presencial.*

El director tiene el deber de incluir una copia en el expediente del alumno que podrá utilizarse como prueba ante las autoridades competentes.



4. INDICADORES PARA PREVENIR ABANDONO ESCOLAR E IDENTIFICAR CASOS DE ESTUDIANTES EN RIESGO DE SER DESERTORES ESCOLARES DEL SISTEMA.

INDICADORES
1. Número de alumnos que no han podido ser ubicados desde el retorno a clases.
2. Número de inasistencias por materia, registradas por el estudiante encargado de llevar la asistencia.
3. Número de interacciones consejero – profesor de orientación – delegado de aula, en cuanto a la asistencia escolar y casos de inasistencia.
4. Porcentaje de conectividad a través de estrategia multiplataforma y mayor conectividad en acceso digital.
5. Número de interacciones entre docentes y cada uno de sus estudiantes, por semana, que aseguren que el estudiante participa de manera regular en las clases.
6. Porcentaje de organización de clases a través de las diferentes plataformas.
7. Porcentaje de periodicidad establecida para cumplir con las asignaciones de los cuadernillos.
8. Número de interacciones entre los directivos de centros educativos y el hogar en caso de existir el riesgo de abandono escolar de un estudiante.
9. Porcentaje de retención escolar mensual por centro educativo.
10. Porcentaje de retención escolar mensual por región educativa.