

Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por covid-19

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Balance y aportaciones para México

Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por covid-19. Balance y aportaciones para México
2021

Coordinación general

Francisco Miranda López y Julianna Mendieta Melgar

Coordinación académica

Paola García Chiñas y Lenin Bruno Priego Vázquez

Redacción

Rodrigo Arturo Brena Illan, Paola García Chiñas, Juan Moisés Moreno Guzmán, Lenin Bruno Priego Vázquez, Treisy Romero Celis y Jannet Valtierra Jiménez.

Colaboradores

Yasvelín Ayala Pineda, Cecilia Mariel Bossi, Celia Alejandra Chávez Gutiérrez, Erika Camacho García, Carolina Cárdenas Camacho, Guadalupe Cruz Güemes, Oscar González Ramírez, Lourdes Nancy Martínez Márquez, Sara Rivera López y Daniel Zetina Reyes.

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez,
C. P. 03900, Ciudad de México, México.

Coordinación editorial

Blanca Gayosso Sánchez

Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez

Subdirector de área

Editora gráfica responsable

Martha Alfaro Aguilar

Subdirectora de área

Corrección de estilo

Edna Erika Morales Zapata

Diseño y formación

Heidi Puon Sánchez

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Evaluación Diagnóstica (AED).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por covid-19. Balance y aportaciones para México. Educación básica*. Ciudad de México: autor.

DIRECTORIO

JUNTA DIRECTIVA

Etelvina Sandoval Flores

Presidenta

María del Coral González Rendón

Comisionada

Silvia Valle Tépatl

Comisionada

Florentino Castro López

Comisionado

Óscar Daniel del Río Serrano

Comisionado

Armando de Luna Ávila

Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán

Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López

Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza

Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

Administración

Índice

Introducción	7
1. Marco conceptual	12
1.1 Derecho a la educación	12
La educación en situaciones de emergencia	13
1.2 Riesgos, desastres, emergencias y resiliencia	17
La construcción social del riesgo	17
Etapas de una emergencia	23
Resiliencia de los sistemas educativos	25
2 Recomendaciones de organismos internacionales y experiencias de países seleccionados	28
2.1 Protección cognitiva	29
Mecanismos emergentes de enseñanza y aprendizaje	29
Apoyo a escuelas y docentes	39
2.2 Protección psicosocial	50
Apoyo socioemocional y psicosocial para estudiantes	50
Acompañamiento a familias	57
2.3 Protección física	65
Seguridad, salud e higiene	66
2.4 Ámbitos transversales	75
Equidad e inclusión	75
Gobernanza de los sistemas educativos	82
Acciones para mitigar el impacto económico en el sector educativo	89
3 Aportaciones para México de la experiencia internacional: política de gestión de riesgos y reorganización del sistema educativo	93
3.1 Política educativa de gestión de riesgos y protocolos ante emergencias	95
3.2 Avanzar en la respuesta y recuperación del SEN ante la contingencia sanitaria	96

Fortalecer la respuesta y avanzar en la recuperación en la etapa de confinamiento en los hogares	96
Fortalecimiento del SEN frente a la reapertura de las escuelas	100
3.3 Reorganización y mejora del SEN	103

Bibliografía	107
---------------------------	------------

Índice de diagramas

Diagrama 1 Ámbitos y normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia	16
Diagrama 2 Construcción social del riesgo de desastres	21
Diagrama 3 Riesgo, desastres y emergencia	23
Diagrama 4 Etapas de una emergencia	24
Diagrama 5 Evolución de la definición de resiliencia de los sistemas y comunidades	25
Diagrama 6 Cualidades de los sistemas resilientes	26
Diagrama 7 Protecciones o dimensiones del bienestar integral y categorías de análisis	28
Diagrama 8 Elementos para la reconstrucción del SEN	94

Índice de tablas

Tabla 1 Tipos, definiciones y ejemplos de amenazas	19
Tabla 2 Mecanismos emergentes de enseñanza y aprendizaje	32
Tabla 3 Apoyo a docentes y escuelas	43
Tabla 4 Apoyo socioemocional y psicosocial para las y los estudiantes	53
Tabla 5 Acompañamiento a familias	60
Tabla 6 Seguridad, salud e higiene	68
Tabla 7 Fechas de cierre de las escuelas por país ante la pandemia por covid-19	69
Tabla 8 Equidad e inclusión	78
Tabla 9 Gobernanza de los sistemas educativos	85
Tabla 10 Acciones para mitigar el impacto económico en el sector educativo	91

Siglas, acrónimos y abreviaturas

ARC (por sus siglas en inglés)	Acción por los derechos de la niñez
BM	Banco Mundial
BBC	Corporación británica de radiodifusión
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CEAR	Comisión Española de Ayuda al Refugiado
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
Conaedu	Consejo Nacional de Autoridades Educativas
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Consed	Consejo Nacional de Educación (Brasil)
DOE (por sus siglas en inglés)	Departamento de Educación (Nueva York)
DOF	Diario Oficial de la Federación
EBS	Educational Broadcasting System (República de Corea)
Edusat	Red del Sistema de Televisión Educativa
EIRD	Estrategia Internacional para la Reducción de los Desastres
FAO (por sus siglas en inglés)	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
FNDE	Fondo Nacional para el Desarrollo Educativo (Brasil)
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IASC (por sus siglas en inglés)	Comité Permanente entre Organismos
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IES	Instituciones de Educación Superior
IFRC (por sus siglas en inglés)	Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INET	Instituto Nacional de Educación Técnica (Argentina)
INRULED (por sus siglas en inglés)	Centro Internacional de Investigación y Capacitación para la Educación Rural
Intef	Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (España)
IPCC (por sus siglas en inglés)	Panel Intergubernamental en Cambio Climático
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

MEFP	Ministerio de Educación y Formación Profesional (España)
MEXT	Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencias y Tecnología (Japón)
Mineduc	Ministerio de Educación de Chile
Mineducación	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
MOOC	Massive Online Open Courses
OCDE (por sus siglas en inglés)	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMM	Organización Meteorológica Mundial
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ONURRD	Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PCM	Presidencia del Consejo de Ministros (Perú)
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PNUMA	Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente
RIESE	Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia
RTVE	Radio Televisión Española
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
SIMCE	Sistema de Información de Monitoreo, Seguimiento y Evaluación (Chile)
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
UICN	Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
UNDRR (antes UNISDR)	Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNESCO-IIPE	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
UNICEF (por sus siglas en inglés)	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNISDR (ahora UNDRR)	Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres

Abreviaturas

n.a.	No aplica
NNA	Niños, niñas y adolescentes
NNAJ	Niños, niñas, adolescentes y jóvenes
NME	Normas mínimas para la educación: preparación, respuesta y recuperación
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
VIH-SIDA	Virus de inmunodeficiencia humana-síndrome de inmunodeficiencia adquirida

Introducción

La epidemia de covid-19 ocasionó el cierre de las escuelas en 192 países, afectando aproximadamente a 1 596 millones de estudiantes (UNESCO, 2020d); es decir, 91% de la matrícula en todo el mundo, desde la educación inicial hasta la superior. Ante este escenario, los sistemas educativos han tenido que reorientar sus prioridades y plantear acciones para continuar brindando atención educativa a niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ).

Los organismos internacionales, por su parte, han buscado responder a las necesidades educativas de los países frente a los retos que impone esta contingencia, emitiendo recomendaciones de política pública. Sin embargo, aunque los efectos de la emergencia sanitaria en los sistemas educativos del mundo, así como en la enseñanza y el aprendizaje en las comunidades educativas, apenas se están evidenciando, se reconoce que en general las estrategias de respuesta han tenido limitaciones en todo el planeta, inclusive en los países con mayores niveles de desarrollo, lo que puede explicarse por la necesidad de responder con presteza y por la falta de preparación para atender este tipo de situaciones.

Ante los retos que ha representado esta contingencia para los sistemas educativos, sus posibles efectos y la probabilidad de que eventos como este ocurran nuevamente (Tilman y Clark, 2014; Tyler, 2016; Zell, 2004),¹ se considera necesario conocer, analizar y aprender de estas experiencias e incorporar las lecciones aprendidas a las planeaciones futuras (GEM Report UNESCO, 2020). Por ello, este estudio busca conocer las prioridades de la agenda educativa internacional, así como las acciones que han implementado los países frente a la pandemia en este renglón,² con el objetivo de identificar intervenciones relevantes y formular propuestas para fortalecer el sistema educativo nacional (SEN), de manera que cuente con mejores condiciones y capacidades para responder con oportunidad y eficacia a futuras emergencias.

¹ En décadas recientes, diversos fenómenos han afectado la probabilidad de ocurrencia de las pandemias. Factores como el crecimiento de la población, intensificación de la urbanización, pérdida de hábitats, cambio climático y aumento en la interacción humana-animal han incrementado su probabilidad, o la propagación de patógenos.

² La revisión de las estrategias diseñadas por los países se realizó del 18 de mayo al 3 de agosto de 2020.

El presente documento es parte del proyecto *Balance y perspectiva institucional de las estrategias y acciones de apoyo a la educación durante la contingencia por covid-19*, desarrollado por la Unidad de Evaluación Diagnóstica de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2020a).³ Su objetivo es sistematizar las propuestas generadas por los organismos internacionales, así como las experiencias de distintos países para apoyar la educación durante la pandemia de covid-19. Con base en ello, se identifican elementos críticos para el fortalecimiento del SEN, a fin de asegurar la continuidad de los aprendizajes para todas y todos los estudiantes ante una situación de emergencia.

Esta investigación⁴ buscó responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las recomendaciones de organismos internacionales y las experiencias educativas relevantes implementadas por otros países en las distintas etapas de la emergencia sanitaria —preparación, respuesta, recuperación y reconstrucción—?; ¿qué elementos debería tener un esquema *óptimo* de educación en situación de emergencias?; y ¿qué sugerencias o recomendaciones se pueden formular para fortalecer el SEN?

Bajo el enfoque de derechos y gestión de riesgos, se identificaron las recomendaciones emitidas por diversos organismos internacionales dirigidas a los sistemas educativos para fortalecer sus respuestas en este contexto y se analizaron las experiencias de trece países y una ciudad, pertenecientes a cinco regiones del mundo: Latinoamérica, Europa, Oceanía, Norteamérica y Asia. De Latinoamérica se consideraron los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay; de Europa se analizaron los casos de España y Finlandia; de Oceanía, se estudió la experiencia de Nueva Zelanda; de Norteamérica se seleccionó el caso de la Ciudad de Nueva York en Estados Unidos; y del continente asiático se tomaron en cuenta los casos de China, Japón y República de Corea. La selección de estos países obedece al comportamiento diferencial de las curvas de contagio, la similitud de condiciones con las de México —especialmente de los países de Latinoamérica— y la relevancia de las estrategias y actividades de apoyo a la educación durante la contingencia sanitaria. A partir del contraste entre las acciones propuestas en estos territorios y las recomendaciones de los organismos internacionales, se elaboró un balance del tipo

³ El proyecto, además de este estudio, incluye otros dos niveles de análisis: el nacional, a través del desarrollo de una encuesta para sistematizar experiencias y aprendizajes de las comunidades en educación básica y media superior, y el local, a partir de la sistematización de las experiencias y acciones de apoyo a la educación durante el periodo de contingencia en cada una de las entidades federativas del país.

⁴ El trabajo realizado fue de gabinete, que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos (Baena, 1985). Se caracteriza por el empleo predominante de registros gráficos y sonoros como fuentes de información, así como registros en forma de manuscritos e impresos (Garza, 1988).

de intervenciones impulsadas para dar atención en educación básica, identificando convergencias y particularidades regionales.

Este análisis se basa en el desarrollo de un marco conceptual que, a partir del enfoque de derechos y el modelo de gestión de riesgos, busca entender la complejidad de la educación en situación de emergencias, con una mirada que va más allá de la respuesta a la contingencia, por lo que incluye las medidas de largo plazo que contribuyen a la construcción de sistemas educativos resilientes.

Nuestro enfoque es un referente teórico que pone en el centro la construcción social del riesgo y entiende a las vulnerabilidades y amenazas como los factores que la componen. En ese sentido, pueden ser modificados por la sociedad, a través de procesos de gestión y reducción de riesgos, lo que implica desarrollar capacidades en las personas, comunidades y sistemas que se encuentran en desventaja y sobreexpuestos a las amenazas. Bajo tal lógica, la preparación previa a las emergencias y la reconstrucción posterior son fundamentales para contar con sistemas educativos resilientes.

Además de este marco teórico, el análisis de las experiencias internacionales se desarrolló tomando como eje ocho categorías relevantes en el campo de la política educativa y que se consideran clave para apoyar la educación en situaciones de emergencia: 1) mecanismos emergentes de enseñanza y aprendizaje; 2) apoyo a escuelas y docentes; 3) apoyo socioemocional para los estudiantes; 4) acompañamiento a familias; 5) seguridad, salud e higiene de los estudiantes; 6) equidad e inclusión; 7) gobernanza de los sistemas educativos; y 8) acciones para mitigar el impacto económico en el sector educativo.

Como referentes para documentar los casos se utilizaron fuentes oficiales de los gobiernos de los países de estudio, ubicadas en los sitios de internet de los ministerios de Educación, o bien, documentos oficiales emitidos por estas instituciones (boletines, documentos, orientaciones, etcétera). Es importante señalar que las conclusiones del estudio no son generalizables, es decir, corresponden solamente a los países y la ciudad analizados; sin embargo, dan cuenta de tendencias relevantes en torno al tipo de respuestas que desarrollaron los sistemas educativos en el mundo.

Asimismo, se identificaron y analizaron documentos e información emitida por organismos internacionales en el área educativa, en el contexto de la emergencia por covid-19: protocolos y guías elaborados a partir de ésta, así como algunos materiales formulados en el contexto de anteriores contingencias. De ellos se identificaron las principales recomendaciones respecto a la educación de **NNA** para continuar brindando los servicios educativos frente a emergencias. De manera particular, las guías y los protocolos identifican los elementos y procesos clave en la atención educativa,

los cuales fueron tomados en cuenta para la definición de las categorías de análisis y posterior sistematización de la información relacionada con las experiencias de los países y las recomendaciones de los organismos internacionales en este renglón.

El análisis de las experiencias muestra que se realizaron esfuerzos nacionales relevantes orientados a dar una respuesta rápida a la emergencia y se buscó dar continuidad al ejercicio del derecho a la educación. Sin embargo, los efectos de la situación en los aprendizajes de NNAJ y el riesgo de abandono escolar, la posible ampliación de las brechas de desigualdad y una *nueva normalidad* requieren que, una vez que se ha transitado por la contingencia, se avance en recuperar y reconstruir los sistemas educativos con el fin de reorientar sus prioridades y reconocer los temas pendientes para construir en torno a ellos una visión renovada. Existe la oportunidad de incorporar a la agenda pública educativa elementos críticos para el fortalecimiento del SEN en el mediano y largo plazos.

Este informe se conforma por tres capítulos. En el primero se presenta el marco conceptual del estudio sobre riesgos, desastres, emergencias y resiliencia. Se parte del enfoque de derechos y se plantea el concepto de *educación en situación de emergencia*, que contempla la protección cognitiva, psicosocial y física de NNAJ, también entendidas como dimensiones del bienestar integral. Se profundiza en la construcción social del riesgo, los factores que inciden en éste –vulnerabilidades y amenazas– y en cómo su combinación puede generar emergencias. También se definen las etapas de una emergencia –preparación, respuesta, recuperación y reconstrucción–, que sirven como referente para sistematizar las propuestas de los Estados en cada fase de la pandemia. Finalmente, se aborda la definición evolutiva de *resiliencia de los sistemas y comunidades* y se realiza un planteamiento novedoso con respecto a los atributos de los sistemas educativos resilientes.

El segundo capítulo se organiza en ocho subcapítulos; cada uno a su vez se divide en tres secciones. En la primera se define la categoría. En la segunda, las principales recomendaciones de los organismos internacionales, seccionadas en tres grupos: aquellas con fines educativos –la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la misma institución (UNESCO-IIEP), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa Mundial de Alimentos y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)–; las que tienen objetivos económicos –Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)– y las orientadas a la salud, como la Organización Mundial de la Salud (OMS). En la tercera, el análisis comparado de convergencias y divergencias, tanto al interior como entre grupos de países: 1) América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay);

2) Europa, Oceanía y Norteamérica (España, Finlandia, Nueva Zelanda y la Ciudad de Nueva York [Estados Unidos]); y 3) Asia (China, Japón y República de Corea). Para ello se presenta, primero, una tabla resumen de las acciones educativas implementadas en cada país y, después, un análisis a partir de las acciones destacadas.

En el último capítulo se presentan las aportaciones para México de la experiencia internacional, pensadas como parte de la institucionalización de una política educativa de gestión de riesgos y protocolos para enfrentar emergencias. Este balance se realiza en torno a las tres protecciones que deben garantizarse en la educación en situaciones de emergencia: cognitiva, psicosocial y física. A partir de ellas, y de los hallazgos de los casos sistematizados, se derivan algunas acciones tendentes a fortalecer la organización y funcionamiento del sistema educativo mexicano en el marco de la emergencia por covid-19. Por último, se plantea el debate sobre posibles rutas para repensar el sistema educativo nacional; específicamente, se proponen elementos de mediano y largo plazos para la mejora educativa y el fortalecimiento de la resiliencia del SEN.

* * *

Como complemento de esta publicación, se desarrolló el documento denominado *Sistematización de recomendaciones de organismos internacionales y experiencias de los países. Anexos*, en el cual se proporciona información detallada acerca de las intervenciones educativas de los ámbitos de política y sobre categorías desarrolladas en las etapas de la emergencia. En dicho volumen se puede consultar la metodología utilizada para la elaboración de este reporte, las recomendaciones de los organismos internacionales respecto al tema educativo e información de cada uno de los países y la ciudad estudiados. //

1

Marco conceptual

Conforme los Estados han robustecido su entramado jurídico, una serie de derechos han sido posicionados dentro de la categoría *fundamentales*, lo que ha permitido desarrollar acciones que aseguren su ejercicio. Sin embargo, dichos esfuerzos suelen verse afectados cuando situaciones extraordinarias –como conflictos armados o desastres– afectan el funcionamiento del gobierno y la sociedad, alterando así su capacidad de garantizarlos. El derecho a la educación no ha quedado exento de estas afectaciones. Por ello, es necesario implementar acciones dirigidas a reducir los riesgos de desastres y fortalecer la resiliencia de los sistemas educativos.

Para situar el debate sobre la educación en contextos de emergencia, en este capítulo se presenta una breve revisión de los instrumentos internacionales que reconocen y establecen el derecho a la educación, con énfasis en los que sustentan las acciones educativas en situaciones de emergencia. En segundo lugar, se aborda el modelo de gestión de riesgos, entendido como herramienta conceptual y metodológica que permite comprender la construcción social de riesgo, así como definir, planificar e implementar acciones para su reducción. En su conjunto, estos elementos conforman un marco conceptual pertinente para analizar la actual emergencia sanitaria global en el ámbito de la educación y definir las características de los sistemas educativos resilientes.

1.1 Derecho a la educación

La Declaración Universal de Derechos Humanos, suscrita en 1948, fue el primer instrumento jurídico internacional orientado a asegurar el respeto universal y efectivo de las libertades y los derechos humanos. De manera particular, el artículo 26, vinculado con la educación, la circunscribe como un derecho fundamental para el pleno desarrollo de las personas (ONU, 1948).

Si bien este trascendental documento la posiciona como un derecho primordial, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aprobada en 1989, dota al derecho a la educación de otras cualidades. Se trata de un instrumento internacional que obliga a los Estados a garantizar los derechos económicos, sociales y culturales para la totalidad de niñas y niños.

De manera específica, los artículos 28 y 29 (UNICEF, 1989) enfatizan la relevancia de otorgar educación orientada a promover el desarrollo integral de la niñez —es decir, maximizar sus aptitudes y su capacidad mental y física— y refuerzan la gratuidad del nivel educativo básico y la importancia de fomentar la enseñanza secundaria, general y profesional.

Además, conviene observar que exhorta a los Estados a implementar acciones para generar condiciones que faciliten el acceso a todos los niveles educativos, la asistencia regular y la reducción de las tasas de abandono escolar. En suma, tanto la Declaración como la Convención han dotado de sustento jurídico internacional a la educación y, al mismo tiempo, han servido de referente para definir líneas de acción dirigidas a su cumplimiento.

Con el objetivo de transitar de los acuerdos internacionales a la garantía del pleno ejercicio, los Estados emprendieron, con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1992), un esfuerzo encaminado a definir los mecanismos y alcances concretos que asegurarían cumplir con los compromisos adquiridos y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Este instrumento fue robustecido con el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000), que estableció el compromiso internacional de atender las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos y desastres. De esta forma, se hizo visible en el plano internacional la necesidad de emprender acciones para garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia.

Asimismo, se concretaron otros esfuerzos relevantes a escala global, como el *Proyecto Esfera* (2011), reconocimiento del derecho internacional humanitario y de los refugiados, y un grupo de normas mínimas. En conjunto, estos instrumentos buscan que las poblaciones afectadas por un desastre o conflicto sobrevivan y recuperen sus condiciones de vida con dignidad. En este sentido, los Estados convergieron en el Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030 (UNISDR, 2015), orientado a la adopción de medidas específicas en las siguientes esferas prioritarias: comprender el riesgo de desastres; fortalecer la gobernanza del riesgo para su gestión; invertir en la reducción del riesgo para la resiliencia; y aumentar la preparación, recuperación, rehabilitación y reconstrucción en caso de desastres. En este proceso, se reconoce la importancia de la educación para favorecer el desarrollo sostenible y también la necesidad de continuar con los procesos educativos durante las contingencias.

La educación en situaciones de emergencia

Este tema ha sido analizado y concebido desde distintas perspectivas; sin embargo, en la actualidad, parece haber consenso alrededor de la tesis de la Red Interagencial

para la Educación en Situaciones de Emergencia (RIESE, 2010), que la define como las oportunidades de aprendizaje para todas las edades y niveles durante situaciones de emergencia, que proporcionan protección física, psicosocial y cognitiva necesarias a fin de sobrevivir, toda vez que transmite información esencial para salvar vidas, fortaleciendo habilidades de supervivencia y afrontamiento.

De esta concepción destacan los siguientes cuatro elementos:

1. *Oportunidades de aprendizaje.* Refieren a las obligaciones del Estado para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación en estas dimensiones: derecho a la disponibilidad y obligación de asequibilidad; derecho de acceso al sistema y obligación de accesibilidad; derecho a la permanencia y obligación de adaptabilidad; y derecho a la calidad y obligación de aceptabilidad (Pinilla, 2006, *apud* Pulido, 2017).
2. *Protección física.* Aborda la garantía de seguridad, salud y nutrición en situaciones de emergencia con el propósito de promover el desarrollo físico de las personas a través de sus capacidades sensoriales, habilidades motoras y de su salud en general. Además, prevé lugares seguros y estructurados para aprender y jugar (UNESCO-IIPE, 2011).
3. *Protección psicosocial.* Concerniente a la relación dinámica entre las dimensiones psicológica y social de una persona, donde una influye en la otra (RIESE, 2018). Procura el bienestar de las personas en su entorno y se alcanza a través de aspectos individuales, estructurales y socioculturales (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, CEAR, s/f).
4. *Protección cognitiva.* Referida al aseguramiento de los procesos y condiciones a través de los cuales los estudiantes adquieren, recuperan, usan conocimientos y desarrollan habilidades, académicas y no académicas. Conllevan procesos de atención, memorísticos, de resolución de problemas, adaptación al medio y toma de decisiones, necesarios para el aprendizaje. La protección cognitiva en situaciones de emergencia implica asegurar que NNAJ tengan oportunidades para desarrollar estos procesos a través de mecanismos que les permitan acceder a la información, así como a la guía y el apoyo de un docente. Asimismo, se considera el acceso a información urgente e imprescindible para la vida y la salud (UNESCO-IIPE, 2011).

Esta definición coloca a la niñez en el centro de un ecosistema, en el cual el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional forman parte de su bienestar integral (Bronfenbrenner, 1979, *apud* RIESE, 2018), siendo éste el objetivo final de la educación. Con ello, además, se reconoce la importancia del sistema educativo en el desarrollo de las personas y la necesidad de impulsar políticas dirigidas a alcanzar esta meta. En ese sentido, el artículo 3o. constitucional de México retoma estas tres dimensiones del bienestar al definir la integralidad de la educación:

“Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (DOF, 2019).

La definición también resulta relevante porque –como se verá más adelante– por un lado, durante una emergencia la vida y la salud de las personas está en riesgo, y el cambio de las condiciones de normalidad entorpece la capacidad de los sistemas educativos para proporcionar oportunidades de aprendizaje: las escuelas ven afectado su potencial educativo, de cuidado y de recreación. Por otro lado, la disminución de capacidades es diferente entre escuelas y comunidades, pues se relaciona con desigualdades educativas, sociales y económicas, y en consecuencia afecta a estudiantes, maestros y familias de forma diferenciada. En ocasiones, llega a afectar las trayectorias educativas de estudiantes y obliga a docentes a desempeñar su labor bajo condiciones adversas.

En el plano internacional existen diversos planteamientos con rutas sugeridas para garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia, siendo el más relevante las *Normas mínimas para la educación: preparación, respuesta y recuperación* (NME) de la RIESE, las cuales se tratarán a continuación.

Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia

Las NME fueron elaboradas en 2004 y actualizadas en 2010 por la RIESE, agrupación que integra diversas organizaciones internacionales cuyo propósito es generar un marco humanitario y de desarrollo para asegurar el ejercicio del derecho a la educación a todas las personas durante emergencias, mediante la preparación, respuesta y recuperación de los sistemas educativos (RIESE, 2010).

Las NME son de naturaleza cualitativa, universales y replicables, aunque es pertinente destacar que su aplicabilidad supone la adaptación a los contextos específicos. Están integradas por diecinueve normas agrupadas en cinco ámbitos: 1) acceso y ambiente de aprendizaje; 2) enseñanza y aprendizaje; 3) maestros y demás personal educativo; 4) políticas educativas; y 5) normas fundamentales (diagrama 1). Además, las normas fundamentales se encuentran agrupadas en tres rubros –coordinación, participación comunitaria y análisis– cuya aplicación es transversal para las normas de los cuatro ámbitos restantes. Cada una está acompañada por una serie de acciones clave –formas sugeridas de cumplir las normas– las cuales contienen notas de orientación, incluyendo puntos específicos de buenas prácticas adaptables a diversas situaciones (RIESE, 2010).

Diagrama 1 Ámbitos y normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia

Acceso y ambiente de aprendizaje	Enseñanza y aprendizaje	Maestros y demás personal educativo	Política educativa
Normas: • Igualdad de acceso • Protección y bienestar • Instalaciones y servicios	Normas: • Planes de estudio • Capacitación, desarrollo y apoyo profesional • Procesos de instrucción y aprendizaje • Valoración de los resultados del aprendizaje	Normas: • Contratación y selección • Condiciones de trabajo • Apoyo y supervisión	Normas: • Formulación de leyes y políticas • Planificación e implementación

Normas fundamentales		
Participación comunitaria Normas: • Participación • Recursos	Coordinación Normas: • Coordinación	Análisis Normas: • Valoración • Estrategias de respuesta • Seguimiento • Evaluación

Fuente: elaboración propia con base en RIESE (2010).

Las normas del ámbito de acceso y ambiente de aprendizaje tienen como objetivo garantizar que tanto estudiantes como personal docente cuenten con instalaciones seguras y asequibles que promuevan tales características. En lo que respecta al ámbito de enseñanza aprendizaje, las normas enfatizan la importancia de prever la continuidad de los procesos pedagógicos a través de la colaboración entre autoridades educativas y personal docente.

Respecto a docentes y demás personal educativo, se destaca la relevancia de maestras y maestros para asegurar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. En lo correspondiente al ámbito de política educativa, se considera la necesidad de establecer un marco normativo y de directrices institucionales pertinente. Por último, en cuanto a las normas fundamentales, se consideran elementos de participación comunitaria inclusiva, así como los procesos de valoración de recursos locales y los mecanismos de seguimiento y evaluación de las acciones emprendidas.

La especificidad de las NME se retomará en el tercer capítulo, donde se harán explícitas como un referente fundamental para plantear las rutas de recuperación del sistema educativo en México. A fin de entender su sentido y alcance, es necesario previamente profundizar en la teoría de riesgos a efecto de identificar las causas de las emergencias, así como las estrategias que pueden seguir los sistemas educativos para afrontarlas.

1.2 Riesgos, desastres, emergencias y resiliencia

Una de las principales manifestaciones de las emergencias es la incertidumbre sobre el funcionamiento de los sistemas y las comunidades. No obstante, existen herramientas conceptuales y metodológicas que permiten estudiar y comprender las causas, las fases y los efectos de una emergencia generada por un desastre. En el presente apartado se abordará el modelo de gestión de riesgo de desastres y se explicarán sus elementos.

La construcción social del riesgo

Históricamente, se ha definido el riesgo de desastres desde dos perspectivas (Narváez, Lavell y Pérez, 2009). Desde las ciencias de la tierra se le concibe como la probabilidad de ocurrencia de un evento físico dañino, poniendo énfasis en el suceso detonador del desastre. Desde la dimensión social se le define como la probabilidad de daños y pérdidas futuras asociados con la ocurrencia de un evento perjudicial; es decir, se pone atención en sus impactos esperados y no sólo en la probabilidad de ocurrencia.

Desde la perspectiva social, se señala que los riesgos de desastre pueden presentarse en la sociedad, en el gobierno, en la economía y en la infraestructura de un país, lo que genera una amenaza para su estabilidad. Al mismo tiempo, evidencia las vulnerabilidades de éstos; es decir, refleja las condiciones que les predispone a sufrir daños o pérdidas. En su conjunto, amenazas y vulnerabilidades constituyen factores de riesgo y su control o administración determinan el impacto del riesgo.

En ese sentido, los factores de riesgo son tanto la consecuencia de la intervención humana en el medio ambiente (amenazas), como el resultado del propio funcionamiento de los sistemas social, económico y político. Ambos generan una mayor exposición de grupos específicos a fenómenos peligrosos (vulnerabilidades). En consecuencia, el riesgo de desastres puede ser modificado por la intervención social. A esta noción se le denomina *construcción social del riesgo*, la cual

se fundamenta en la idea de que el ambiente presenta una serie de posibles eventos físicos que pueden ser generados por la dinámica de la naturaleza, pero su transformación en amenazas reales para la población está intermedia por la acción humana. Es decir, una amenaza no es el evento físico en sí, sino el peligro asociado con ella, su nivel determinado, entre otras razones, por factores no naturales o físicos, tales como los grados de exposición o vulnerabilidad de la sociedad (Narváez, Lavell y Pérez, 2009: 11).

Para contribuir a la mejor comprensión de la gestión de riesgo de desastres, se abordan a continuación sus elementos más importantes: factores de riesgo, riesgo de desastres, desastres y emergencias.

Factor de riesgo: amenazas

Conocer las amenazas implica ocuparse de prácticamente todos los fenómenos físicos que se producen en el planeta, desde los movimientos lentos en el manto terrestre hasta los grandes movimientos invisibles que se producen en la atmósfera, pasando por los adelantos tecnológicos y la producción industrial. Sin embargo, el elemento que las distingue de otro tipo de fenómenos es su potencial de causar daños y muertes, así como de afectar el desarrollo sostenible y el funcionamiento de la sociedad.

La Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNISDR, por sus siglas en inglés) señala que las *amenazas* son “fenómenos, sustancias, actividades humanas o condiciones peligrosas que pueden ocasionar la muerte, lesiones u otros impactos a la salud, [...] daños a la propiedad, la pérdida de medios de sustento y de servicios, trastornos sociales y económicos, o daños ambientales” (2009: 5). La UNISDR (2004) distingue tres tipos de amenazas por su origen: naturales –biológicas, geológicas e hidrometeorológicas–, tecnológicas o antropogénicas, y aquellas generadas por degradación ambiental (tabla 1).

Además de las anteriores, la RIESE (2010) señala otro tipo de amenazas: los conflictos armados y sociales. De hecho, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2010) observa que éstos son una de las principales causas y, en algunos casos, el resultado de las crisis humanitarias, pues coinciden con desigualdades sociales, pobreza y altos niveles de vulnerabilidad. Además, son una amenaza especialmente representativa para la salud, seguridad y desarrollo de las personas y comunidades, pues causan un gran número de muertes, afectan la seguridad alimentaria y provocan el desplazamiento masivo y la violación de los derechos humanos. En las últimas décadas las tensiones creadas entre el desarrollo y la sostenibilidad han causado el incremento de conflictos ambientales en el mundo.

En el ambiente existe una complicada relación entre los distintos tipos de amenazas, lo que hace compleja su clasificación. Ello se hace visible si se consideran tres elementos: 1) que una amenaza puede traer consigo amenazas subsecuentes, generando una interacción complicada entre sus causas y consecuencias; 2) la actividad humana ha afectado sin precedentes al medio ambiente, agravando las amenazas naturales y los conflictos ambientales; y 3) los conflictos sociales y armados que se derivan de las propias dinámicas sociopolíticas y económicas de

los países también son generadoras de amenazas y alteran la estabilidad social y el bienestar de poblaciones y naciones.

Tabla 1 Tipos, definiciones y ejemplos de amenazas

1. Amenazas naturales	
Refiere a los procesos o fenómenos naturales que suceden en la biósfera. Pueden ser de tres tipos:	
Biológicas	Son de origen orgánico o se transportan mediante vectores biológicos -incluyendo microorganismos patógenos, toxinas y sustancias bioactivas- se manifiestan como brotes de enfermedades epidémicas, contagio de plantas o de animales y pandemias.
Geológicas	Fenómenos geológicos como terremotos, actividades y emisiones volcánicas, y procesos geofísicos afines, como el movimiento de masas, aludes, desprendimiento de rocas, derrumbes en la superficie y corrientes de barro o escombros.
Hidrometeorológicas	Fenómenos de origen atmosférico, hidrológico u oceanográfico, por ejemplo, inundaciones y flujos de lodo; ciclones tropicales, marejadas, vientos y lluvias; sequías, desertificación, incendios forestales, temperaturas extremas, tormentas de arena o polvaredas; heladas y avalanchas de nieve.
2. Amenazas tecnológicas o antropogénicas	
Son aquellas que se originan por accidentes tecnológicos o industriales, por procedimientos peligrosos, fallas en la infraestructura y actividades humanas específicas; tales como contaminación industrial, actividades nucleares y radioactividad, desechos tóxicos, rotura de presas, accidentes de transporte, explosiones, fuegos y derrames.	
3. Degradación ambiental	
Se refiere a la disminución de la capacidad del ambiente para responder a las necesidades y objetivos sociales y ecológicos. Los efectos potenciales son diversos y pueden contribuir al incremento de la vulnerabilidad, frecuencia e intensidad de las amenazas naturales. Sus principales manifestaciones son degradación del suelo, deforestación, desertificación e incendios forestales; pérdida de la biodiversidad; contaminación atmosférica, terrestre y acuática; cambio climático, aumento del nivel del mar, pérdida de la capa de ozono.	

Factor de riesgo: vulnerabilidad

La *vulnerabilidad* es un concepto que tiene su origen en las ciencias sociales y fue retomado por los estudios de riesgo de desastres durante las décadas de 1970 y 1980, como una alternativa que permitió la mejor comprensión de estos fenómenos. Ha sido definida como la predisposición de las personas, sus medios de vida y mecanismos de soporte a sufrir daños y pérdidas frente a la ocurrencia de amenazas, es decir, eventos físicos potencialmente peligrosos (Narváez, Lavell y Pérez, 2009); también como “Las características y las circunstancias de una comunidad, sistema o bien, que los hacen susceptibles a los efectos dañinos de una amenaza” (UNISDR, 2009: 34-35).

En el núcleo de la vulnerabilidad se encuentra la predisposición al daño como resultado de las condiciones sociales, políticas y económicas: existen niveles diferenciados de debilidad para determinados grupos de la sociedad. De igual forma,

su origen y expresión obedecen a un proceso de construcción social (Birkmann, 2006). En ese sentido, es correcto denominarla *vulnerabilidad social*, cuyas causas se relacionan con los siguientes elementos (Cannon, 2006):

- a) grados de resistencia y resiliencia de los medios de vida (vivienda, alimentación, ingreso, educación, acceso a recursos naturales, entre otros);
- b) condiciones sociales de vida;
- c) grados de protección social y autoprotección; y
- d) gobernabilidad de la sociedad.

La vulnerabilidad social tiene al menos tres características: 1) *multidimensional y diferencial*, es decir, que es distinta a través de un territorio, así como entre y dentro de los grupos sociales; 2) *su escala*, la cual refiere a que sus causas y manifestaciones son distintas respecto al tiempo, el espacio y las unidades de análisis: personas, hogares, comunidades y sistemas; y 3) *su dinámica*, pues sus causas y manifestaciones cambian en el tiempo (Vogel y O'Brien, 2004).

En suma, la vulnerabilidad social no sólo está determinada por las amenazas, sino que, en realidad, tiene su origen en los medios de vida, el grado de protección social, las capacidades gubernamentales y los entornos institucionales; vale decir: en todos los factores que definen el contexto de desarrollo de las personas y de las comunidades. Por lo anterior, este concepto no se limita a la fragilidad social, sino que incluye las desigualdades por ingreso, edad, pertenencia étnica, discapacidades, movilidad humana y género, así como las características de las comunidades y su entorno –por ejemplo, ruralidad o urbanización– y las actividades económicas.

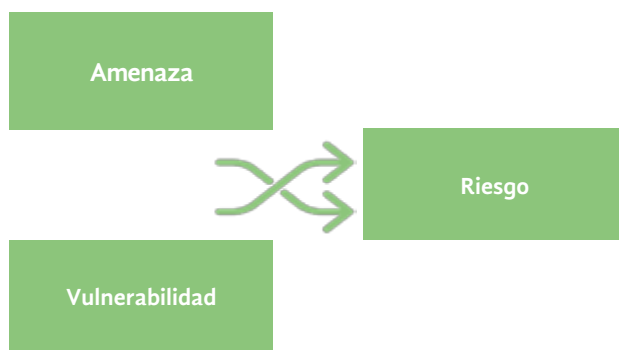
Riesgo de desastre

Una vez tratadas las *amenazas* y *vulnerabilidades* como factores de riesgo, cabe afirmar que el *riesgo de desastres* es un proceso social en el cual coinciden, en un mismo tiempo y territorio, eventos físicos en el ambiente (potencialmente peligrosos) y aspectos socioeconómicos que exponen a personas, comunidades o sistemas vulnerables a peligros (Narváez, Lavell y Pérez, 2009). La UNISDR lo define como “La combinación de la probabilidad de que se produzca un evento y sus consecuencias negativas” (2009: 29), según se aprecia en el diagrama 2.

Según se mencionó, ninguno de los factores de riesgo se mantiene estable o permanente a través del tiempo; por el contrario, se caracterizan por estar en cambio constante. Bajo condiciones de normalidad en el ambiente y la sociedad, el riesgo está sujeto a una lenta evolución; no obstante, es posible la existencia de cambios sociales abruptos que generan incrementos considerables en las condiciones

de riesgo. Aunque con particularidades, dos ejemplos de esta situación son, por un lado, el cambio climático –que es considerado por el Panel Intergubernamental en Cambio Climático¹ como una transformación brusca en términos geológicos y humanos (IPCC, 2014)–, y por otro, la pandemia provocada por la enfermedad covid-19, entendida como un riesgo que finalmente se concretó como desastre.

Diagrama 2 Construcción social del riesgo de desastres



Fuente: elaboración propia.

En la medida en la que el riesgo no se ha asentado en el territorio, existe la posibilidad de anticiparlo, tomando medidas preventivas orientadas a garantizar que “nuevos procesos de desarrollo, proyectos, acciones no construyan nuevos factores de riesgo” (Narváez, Lavell y Pérez, 2009: 21); a éstas se les denomina *acciones prospectivas*. En cambio, cuando el riesgo ya existe, pues es una condición latente, anunciada y se ha anticipado un eventual desastre, se recurre a la mitigación, es decir, *acciones correctivas* del riesgo.

En suma, como construcción social, el riesgo está afectado –pero no determinado– por las condiciones físicas. La sociedad ha contribuido a la construcción de sus causas y, por tanto, está en la posición de modificarlas, mediante acciones de tres tipos:

- *de prevención*, orientadas a no incrementar los factores de riesgo en los procesos de desarrollo, es decir, que sea sostenible;
- *de mitigación*, una vez que los riesgos son inminentes o ya se han asentado en el territorio; y

¹ El Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) es el principal órgano internacional para la evaluación de este fenómeno. Fue creado por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la Organización Meteorológica Mundial (OMM) en 1988 con el fin de ofrecer al mundo una visión científica clara del estado actual de los conocimientos sobre el cambio climático y sus posibles repercusiones medioambientales y socioeconómicas. En el mismo año, la Asamblea General de las Naciones Unidas hizo suya la decisión de la OMM y del PNUMA de crear conjuntamente el IPCC.

- *de reducción de vulnerabilidades*, al otorgar capacidades a las personas, comunidades y sistemas –o partes de estos– que se encuentran en desventaja y sobreexpuestos a las amenazas.

Desastres y emergencias

A pesar de que los esfuerzos nacionales e internacionales se han orientado a la reducción de riesgos de desastres –sobre todo a partir del establecimiento de los marcos de acción de Hyogo (Estrategia Internacional para la Reducción de los Desastres, EIRD, 2015) y de Sendai (UNISDR, 2015)–, muchos de ellos llegan a concretarse en desastres, entendidos como sucesos que generan la interrupción seria del funcionamiento de una comunidad o una sociedad, y ocasiona una gran cantidad de muertes, daños a la salud, pérdidas e impactos materiales, económicos y ambientales, los cuales exceden la capacidad de las comunidades o de la sociedad afectada para hacer frente a la situación mediante el uso de sus propios recursos (Narváez, Lavell y Pérez, 2009).

La concepción de los desastres ha cambiado a lo largo de las últimas décadas: ya no se les define únicamente como eventos físicos; en la actualidad se le entiende como la concreción de una compleja interacción entre los eventos físicos potencialmente dañinos y la vulnerabilidad de una sociedad. Desde ese punto de vista, los desastres deben entenderse como socionaturales (Cardona, 1993; Van Ginkel, 2005, *apud* Birkmann, 2006); en todo caso, algunas de las amenazas pueden ser consideradas naturales.

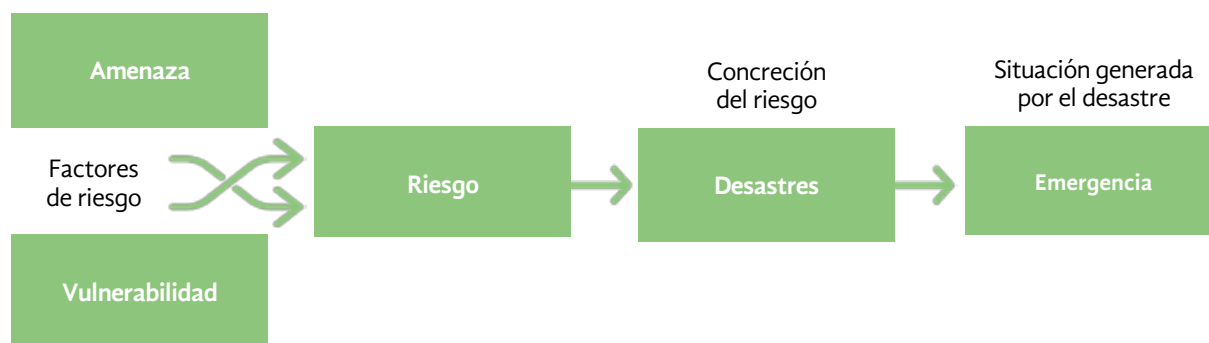
Una vez concretado el desastre, se generan las *emergencias*, en referencia al estado caracterizado por la alteración o interrupción intensa y grave de las condiciones normales del funcionamiento de una comunidad o un sistema, causadas por un desastre o por la inminencia de éste, que requieren de reacción inmediata y exigen la atención del Estado y de la sociedad en su conjunto (Lavell, 2001). Considerando que las emergencias tienen causas, intensidades y efectos diversos, la literatura sobre el tema no ha llegado a un acuerdo definitivo en relación con su taxonomía. Sin embargo, a partir de la propuesta de Nicolai, Hine y Wales (2015) se proponen los siguientes tipos:

- *conflictos*: guerra, insurgencia o disputas ambientales;
- *desastres asociados con amenazas naturales y degradación ambiental*: terremotos, tsunamis, inundaciones, deslaves y sequías;
- *epidemias*: por ejemplo, ébola, VIH-sida o covid-19;

- *emergencias complejas*: aquellas que involucran alguna combinación de las anteriores y se caracterizan por una prolongada alteración del funcionamiento normal de una sociedad.²

En síntesis, las amenazas y vulnerabilidades se constituyen como factores de riesgo, los cuales pueden llegar a materializarse en desastres. Éstos son sucesos peligrosos que ocasionan muertes e impactos materiales, económicos y ambientales los cuales, a su vez, generan una situación de emergencia, entendida como el estado caracterizado por la alteración grave de las condiciones normales de funcionamiento de una comunidad o un sistema (diagrama 3).

Diagrama 3 Riesgo, desastres y emergencia



Fuente: elaboración propia.

Etapas de una emergencia

Con el objeto de reducir los efectos de un desastre, el modelo de gestión de riesgos proporciona herramientas que contribuyen a comprender mejor la incertidumbre suscitada; por ejemplo, explicita sus etapas: preparación, respuesta, recuperación y reconstrucción. Enseguida se aborda cada una de ellas (UNISDR, 2009; Lavell, 2001):

- *Preparación*. Durante esta etapa los gobiernos, los sistemas y las comunidades desarrollan conocimientos y capacidades para prever, responder y recuperarse de forma efectiva de los impactos ante una emergencia. Tales acciones se llevan a cabo en tiempos de tranquilidad, antes de la ocurrencia de un desastre.
- *Respuesta*. Indica la reacción inmediata para la atención oportuna de la población, mediante el suministro de servicios durante o inmediatamente

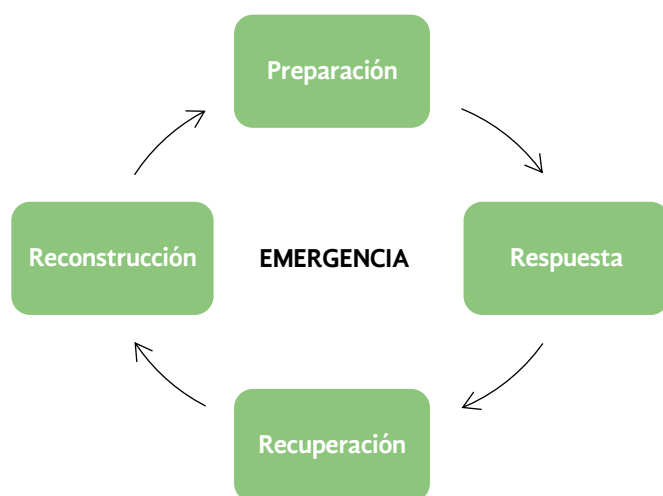
² Según la FAO (2010), las emergencias complejas o prolongadas comparten algunas (no necesariamente todas) de las siguientes características: 1) gobernanza deficiente; 2) fracaso de las instituciones locales; 3) sistemas de medios de subsistencia insostenibles; 4) larga duración; y 5) conflicto.

después de un desastre para salvar vidas, reducir impactos y velar por la seguridad de las personas. En esta fase, se implementan las medidas y acciones planificadas en la preparación.

- **Recuperación.** Es el proceso de restablecimiento en corto plazo de la funcionalidad de los programas y servicios esenciales para garantizar condiciones adecuadas y sostenibles de vida de las comunidades afectadas. Estas acciones deben basarse en estrategias y políticas preexistentes que faciliten establecer responsabilidades institucionales claras y permitan la participación social.
- **Reconstrucción.** Consiste en el desarrollo de proyectos de mediano y largo plazos, considerando la oportunidad que el desastre brinda para introducir correctivos que mejoren el funcionamiento de los sectores, disminuyan las vulnerabilidades y prevengan las amenazas; su esencia radica en aplicar el principio de *reconstruir mejor*, mediante el aprendizaje y la adaptación.

Aunque las definiciones que anteceden parecen constituir las etapas de un proceso (diagrama 3), es importante atender tres consideraciones: 1) durante una emergencia es posible que no todas las fases se presenten de manera consecutiva, pues ante el agravamiento de la emergencia es viable regresar a una etapa anterior; 2) en ocasiones, los límites entre las acciones que se implementan en cada una no son suficientemente claros; y 3) distintos territorios pueden encontrarse en diferentes momentos durante una misma emergencia. Aun así, estas etapas permiten planificar las acciones pertinentes para enfrentar los desastres, es decir, reducir riesgos, desarrollar capacidades de afrontamiento y gestión, así como aprovechar la oportunidad para reconstruir un sistema a partir de las lecciones aprendidas y la adaptación (diagrama 4).

Diagrama 4 Etapas de una emergencia



Fuente: elaboración propia.

Dos elementos constituyen la esencia de este modelo de gestión de riesgos: 1) prevenir la aparición de nuevos riesgos de desastres; y 2) reducir los existentes mediante la implementación de medidas integrales –económicas, estructurales, jurídicas, sociales, sanitarias, educativas, ambientales, entre otras– orientadas a disminuir el grado de exposición a las amenazas y la vulnerabilidad a los desastres. Todo esto tiene por objeto aumentar la preparación para la respuesta y la recuperación, es decir, reforzar la resiliencia de los sistemas sociales (UNISDR, 2015).

Resiliencia de los sistemas educativos

El concepto de resiliencia ha sido utilizado en disciplinas como psicología, salud pública, ciencias ambientales y políticas públicas. Sus primeras aplicaciones al estudio de los sistemas sociales y las comunidades pueden rastrearse a partir de la década de 1970 (Koliou *et al.*, 2018). En esa época se le concebía como la medida de capacidad de los sistemas para absorber cambios de estado y persistir (Holling, 1973). Posteriormente, surgieron otras definiciones, como la de Timmerman (1981), según la cual la resiliencia es la medida de la capacidad de un sistema, o parte de este, para absorber y recuperarse de la ocurrencia de un evento peligroso. Como se puede observar, la concepción de la resiliencia ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas (diagrama 5).

Diagrama 5 Evolución de la definición de resiliencia de los sistemas y comunidades

Década de 1970	Décadas de 1980 y 1990	Desde el año 2000
Medida de capacidad Resistencia	Medida de capacidad Resistencia Recuperación	Desarrollo de capacidades Resistencia: preservar sus funciones y estructuras básicas Recuperación: restaurar la totalidad de sus funciones y estructura Reducción del impacto futuro a través del aprendizaje y de la adaptación

Fuente: elaboración propia con base en Koliou *et al.*, 2018.

En la actualidad, la UNISDR entiende por resiliencia “la capacidad de un sistema, comunidad o sociedad expuestos a una amenaza para resistir, absorber, adaptarse y recuperarse de sus efectos de manera oportuna y eficaz, lo que incluye la preservación y la restauración de sus estructuras y funciones básicas” (2009: 28). En ese sentido,

puede ser entendida como un atributo –una cualidad– de los sistemas y las comunidades para enfrentar los desastres y las emergencias. Por lo tanto, los sistemas resilientes se caracterizan por:

1. el desarrollo de capacidades de afrontamiento y la reducción de las vulnerabilidades sociales, tales como el acceso a los recursos necesarios para prepararse, responder y recuperarse;
2. la resistencia a los desastres al preservar sus estructuras y funciones básicas;
3. la recuperación rápida y restauración de sus estructuras y funciones; y
4. la reducción del impacto futuro a través del aprendizaje y la adaptación.

Si se llevan estas cualidades a las etapas de una emergencia, los sistemas resilientes se comportan de la siguiente manera (diagrama 6):

- Durante la preparación, reducen las vulnerabilidades y desarrollan capacidades de anticipación, afrontamiento y gestión.
- En la respuesta, resisten y preservan sus funciones básicas.
- Durante la recuperación, restauran sus funciones y estructuras rápidamente.
- En la reconstrucción, aprenden y se adaptan para reducir el impacto a futuro.

Diagrama 6 Cualidades de los sistemas resilientes



Fuente: elaboración propia.

A partir de esta concepción, en el ámbito educativo es posible caracterizar a los sistemas resilientes. Si se considera que, desde la perspectiva desarrollada a lo largo de este apartado, su principal función es garantizar el derecho a la educación de todas las personas, especialmente de NNA, los sistemas educativos resilientes son aquellos que:

1. Se *preparan* al reducir vulnerabilidades –tales como el acceso desigual a los recursos educativos y escolares– e implementar acciones de prevención y mitigación de amenazas. Además, desarrollan capacidades de afrontamiento para responder y recuperarse ante los desastres.
2. Cuando enfrentan un desastre y la sucesiva situación de emergencia son capaces de *resistir* de manera efectiva, manteniendo sus estructuras y la función básica de proporcionar oportunidades de aprendizaje a todas y todos para proveer bienestar físico, psicosocial y cognitivo.
3. Se *recuperan* rápidamente y restauran en su totalidad la capacidad de proporcionar oportunidades de aprendizaje y bienestar.
4. Finalmente, *reducen* el impacto futuro del desastre a través de las lecciones aprendidas durante todo el proceso y la adaptación. Se *reconstruyen* mejor, más seguros y justos para garantizar el derecho a la educación y el bienestar.

El enfoque aquí desarrollado pone en el centro a los sistemas educativos y su obligación de garantizar el derecho a la educación para todas las personas. Esto depende de las políticas y acciones educativas que se implementan, así como de la eficacia con la que se promueve la participación de los actores educativos y escolares para el desarrollo de capacidades de afrontamiento ante desastres. Sin embargo, tales políticas y capacidades están determinadas en buena medida por factores estructurales de carácter social y económico.

Si consideramos que los sistemas educativos están conformados por la interacción entre actores, instituciones y procesos, conviene señalar que existen desigualdades educativas que, aun en tiempos de normalidad, no permiten a todo el sistema, o al menos no de forma igualitaria, cumplir con la función principal de garantizar este derecho. Las condiciones de los estudiantes para el aprendizaje y las de los maestros para la enseñanza son elementos que determinan el cumplimiento de tal objetivo. Por ello, las comunidades educativas en mayor desventaja se ven más afectadas ante una emergencia y son precisamente esas vulnerabilidades las que determinan su resistencia. En ese sentido, el fortalecimiento de la resiliencia de los sistemas educativos pasa necesariamente por una política de justicia educativa que reduzca sustancialmente las inequidades; esta responsabilidad no debe recaer directamente en el personal docente, las y los estudiantes y sus familias, pero su participación es fundamental. //

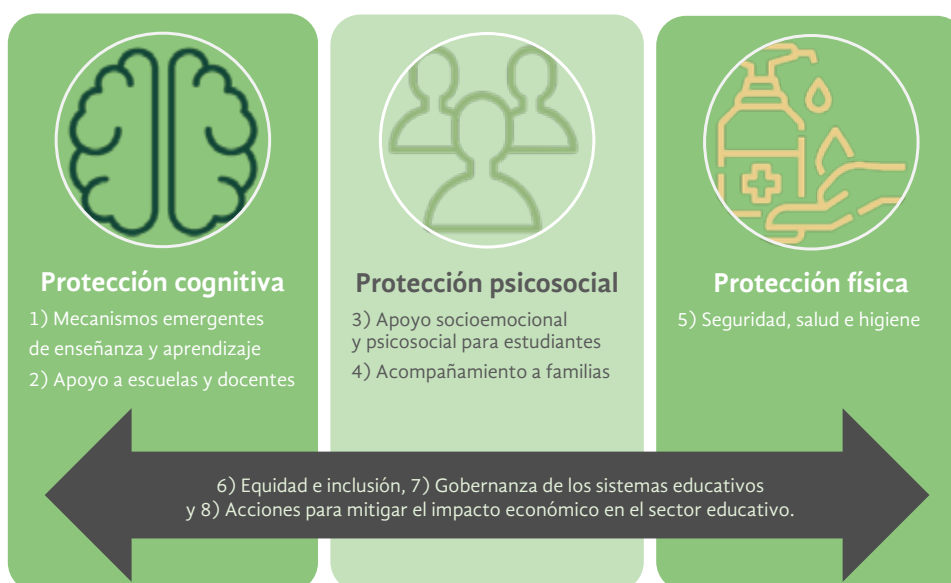
2

Recomendaciones de organismos internacionales y experiencias de países seleccionados

En este capítulo se expone el análisis de las recomendaciones de los organismos internacionales y las experiencias de los países en el marco de la emergencia sanitaria. La información se presenta a partir de las tres protecciones que, en el marco internacional, se privilegian para atender a la educación en situaciones de emergencia: cognitiva, psicosocial y física, entendidas como las dimensiones del bienestar integral de las personas.

La protección cognitiva incluye las siguientes categorías: 1) mecanismos emergentes de enseñanza y aprendizaje y 2) apoyo a escuelas y docentes. La psicosocial se conforma por: 3) apoyo socioemocional y psicosocial para los estudiantes y 4) acompañamiento a familias. En la dimensión física se incorpora la categoría 5) seguridad, salud e higiene de los estudiantes. Las categorías 6) equidad e inclusión, 7) gobernanza de los sistemas educativos y 8) acciones para mitigar el impacto económico en el sector educativo, se abordan como ámbitos transversales (diagrama 7).

Diagrama 7 Protecciones o dimensiones del bienestar integral y categorías de análisis



Fuente: elaboración propia.

2.1 Protección cognitiva

La protección cognitiva requiere que los sistemas educativos establezcan las condiciones, estrategias y acciones necesarias para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nuevo contexto y para que la totalidad de estudiantes pueda acceder a ellas. En este sentido, se asocia con el establecimiento de mecanismos de enseñanza y aprendizaje, y con el apoyo dirigido a docentes y a las escuelas para asegurar estas oportunidades durante las fases de respuesta, recuperación y reconstrucción de una emergencia.

Mecanismos emergentes de enseñanza y aprendizaje

Los mecanismos emergentes deben tomar en cuenta las diferencias en el aprendizaje de estudiantes a partir de su diversidad sociocultural y lingüística, ya que no se encuentran en el mismo contexto; además, deben considerar las necesidades y capacidades de estudiantes afectados por la situación de emergencia, así como el empleo de criterios adecuados para evaluar y monitorear sus logros en el aprendizaje. En ese sentido, la categoría de mecanismos emergentes de enseñanza y aprendizaje considera los siguientes elementos, mismos que a través de diversas acciones los países han procurado atender durante la pandemia:

- revisión y adaptación de los planes de estudio;¹
- materiales educativos;
- modelos alternos de educación a distancia;²
- flexibilización de los mecanismos de evaluación; y
- guías y protocolos para el uso y aprovechamiento seguro de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

¹ Es importante resaltar que el currículo está integrado por una serie de elementos que permiten su desarrollo y transmisión, siendo los planes o programas de estudio el instrumento mediante el cual se plasman los contenidos y métodos a desarrollar por parte del personal docente para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, mismo que permitirá a las y los estudiantes adquirir y desarrollar conocimientos (Casarini, 1999).

² A partir de la pandemia y el cierre de las escuelas, los países optaron por continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia. Para ello, algunos decidieron utilizar únicamente las plataformas tecnológicas y la generación de recursos y materiales virtuales, lo que redundó en la modalidad de educación en línea. Cierta número de países empleó la educación en línea y, adicionalmente, mecanismos de transmisión de contenidos a través de la radio y televisión, así como la entrega de material impreso, con la finalidad de brindar contenidos a estudiantes sin acceso a internet.

Recomendaciones de organismos internacionales

Los organismos con fines educativos recomendaron el desarrollo e implementación de acciones apoyadas en la educación a distancia a través de plataformas digitales o en línea, así como el uso de medios de comunicación masiva, entre ellos la televisión y la radio, para facilitar los procesos educativos desde los hogares. De igual forma, sugirieron fortalecer el trabajo colaborativo, diversificar métodos de enseñanza a partir de distintas estrategias –como estudios de caso, debates abiertos, aprendizaje experimental–, y crear programas de educación acelerada priorizando objetivos curriculares definidos durante el periodo de distanciamiento social. En cuanto a los contenidos, consideraron tomar en cuenta criterios como su relevancia cultural y pertinencia. Por otro lado, promovieron evaluaciones que facilitan la identificación de rezagos con la finalidad de contar con un sistema de alerta temprana, la reducción de materias a evaluar, así como el reconocimiento y validación automática de los aprendizajes.

Por otro lado, los organismos económicos internacionales recomendaron el uso y aprovechamiento de la infraestructura tecnológica existente, así como de los recursos materiales, económicos y humanos de los sistemas educativos; la accesibilidad y disponibilidad de materiales pedagógicos para estudiantes y docentes considerando el contexto, grado escolar y nivel educativo. Propusieron establecer grupos de trabajo orientados a la definición de elementos básicos del currículo durante el periodo de emergencia y a establecer las modificaciones necesarias a la reglamentación escolar vigente. También señalaron el desarrollo y uso de recursos de apoyo dirigidos al aprendizaje, entre los que destacan estrategias de comunicación para figuras educativas, padres de familia y estudiantes en sistemas digitales y análogos, así como la habilitación de líneas telefónicas o WhatsApp (mensajería instantánea) a fin de ofrecer guía y asistencia pedagógica.

En la fase de reapertura, los organismos internacionales consultados recomendaron las siguientes acciones: promover una transición fluida desde las plataformas de aprendizaje a distancia hacia la enseñanza en el aula; realizar los ajustes necesarios al plan de estudios y modalidades de enseñanza; reorganizar el calendario escolar a partir de las prioridades curriculares; implementar programas específicos de aprendizaje acelerado, recuperación y reforzamiento de los aprendizajes con énfasis en la atención de poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad y en mayor riesgo de deserción; y habilitar estrategias de enseñanza complementarias, como tutorías y actividades extracurriculares y no formales.

Entre las recomendaciones de los organismos ya mencionados para la fase de reconstrucción están la evaluación del impacto en la enseñanza a partir del plan de estudios implementado y, con base en ello, considerar opciones para su modificación,

así como la simplificación del currículo. Plantearon la necesidad de promover estrategias de aprendizaje acelerado, concentrado en materias básicas; mantener, adaptar y mejorar las iniciativas que hayan funcionado durante la etapa de respuesta e integrarlas en los procesos educativos regulares, por ejemplo, el uso efectivo de la tecnología en sistemas de aprendizaje a distancia. Por otro lado, sugirieron impulsar procesos de evaluación formativa, diseñar e implementar sistemas de alerta temprana para prevenir el abandono escolar y la realización de acciones tendientes a fortalecer las capacidades para la enseñanza y aprendizaje a distancia.

Acciones realizadas por los países

Una de las primeras acciones que implementaron los países para contener la propagación del virus y preservar la salud y la seguridad de *NNA* fue el cierre temporal de los centros educativos. En ese contexto, para que las y los estudiantes no interrumpieran su formación académica, desarrollaron mecanismos emergentes de enseñanza y aprendizaje que fueron instrumentados principalmente en la etapa de respuesta a la emergencia sanitaria.

Con la finalidad de mostrar de manera integrada las acciones de los Estados y la ciudad revisados en el presente análisis, se expone en la tabla 2 una síntesis de los mecanismos emergentes de enseñanza y aprendizaje que realizaron los sistemas educativos con el objeto de garantizar que las y los estudiantes recibieran educación durante la emergencia sanitaria.

En América Latina fueron desarrolladas en mayor medida acciones centradas en educación a distancia. En México se implementó el programa Aprende en Casa, mediante el cual se ofrecieron clases a distancia a estudiantes de educación básica y media superior a través de varios canales de televisión e internet; esta plataforma puso a disposición recursos educativos en línea, materiales impresos y descargables, capacitación para personal docente y orientaciones a familias (SEP, 2020b). Adicionalmente, se incorporaron más de mil materiales educativos y se distribuyeron cuadernos de trabajo por medio del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) (SEB, 2020).

Situación similar ocurrió en Argentina, país que repartió *cuadernos* en los hogares para la continuidad de los aprendizajes, mientras que en Chile el gobierno puso a disposición de las familias ejemplares del plan de trabajo mensual y textos escolares en los centros educativos.

Tabla 2 Mecanismos emergentes de enseñanza y aprendizaje¹

Países / tipos de acciones	Adaptación y modificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje							Distribución de materiales de apoyo y consulta				Programación y difusión de contenidos	
	Orientaciones y sugerencias para estudiantes, docentes y familias	Revisión y priorización del currículo	Flexibilización del calendario escolar	Programas de recuperación y nivelación	Programa de prevención de la desafiliación escolar	Adecuación de los esquemas de evaluación	Propuestas para un nuevo modelo educativo	Formato digital	Impresos	Radio y tv	Plataformas digitales		
América Latina													
Argentina		●				●		●	●	●	●		
Brasil	●		●			●		●		●	●		
Chile	●	●	●			●		●	●	●	●		
Colombia		●	●			●		●		●	●		
México ²	●	●	●	●		●		●	●	●	●		
Perú	●							●		●	●		
Uruguay					●			●	●	●	●		
Europa, Oceanía y Norteamérica													
España		●	●		●	●	●	●		●	●		
Finlandia		●	●				●	●	●		●		
Nueva Zelanda		●						●		●	●		
Ciudad de Nueva York						●		●		●	●		
Asia													
China	●							●		●	●		
Japón						●			●		●		
República de Corea		●					●	●		●	●		

¹ Es importante recordar que la información reportada responde a la información pública disponible en fuentes oficiales de los diversos países y la ciudad en estudio, en idiomas inglés y español. En esta tabla resumen sólo se reporta la presencia o ausencia de estas acciones en la literatura revisada; sin embargo, es necesario considerar que el diseño e implementación de estas acciones podría presentar diversos niveles de intensidad y de avance en cada uno de los casos.

² Se reconoce que México ha avanzado después de agosto de 2020, entre otros rubros, en la implementación de acciones relativas a prever la desafiliación escolar, en el marco de la actual pandemia. Sin embargo, estas acciones no forman parte de la comparación con el resto de los casos de estudio, debido a que el cierre de la información se dio entre junio y agosto de 2020 (de acuerdo con la tabla "Período de corte de la recopilación de la información recabada por país y ciudad" presentada en el documento *Sistematización de recomendaciones de organismos internacionales y experiencias de los países: anexos*, en el apartado "Nota metodológica").

En México se concretó la inclusión de dos asignaturas para primaria y secundaria: Educación Cívica y Ética, y Vida Saludable, mismas que cobran especial relevancia en el marco de la pandemia (Román, 2020). Al inicio del ciclo escolar 2020-2021 las escuelas permanecieron cerradas, por lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha Aprende en Casa II, con programación disponible en canales de televisión pública y privada: quince programas de educación para madres, padres de familia y tutores; treinta para preescolar; trescientos sesenta para primero a sexto de primaria; doscientos cuarenta para secundaria; y quince segmentos de *Aprendiendo a amar a México* (SEB, 2020). Las primeras tres semanas del ciclo escolar fueron dedicadas a la nivelación de los educandos o al reforzamiento de los contenidos de Aprende en Casa I (Román, 2020).

En Argentina se desarrolló como parte de la fase de respuesta la multiplataforma Seguimos Educando, que incluye programación audiovisual de contenidos educativos, recursos de autoaprendizaje, sugerencias para familias y personal docente (Educ.ar, 2020a). En Colombia, mediante el portal educativo *Colombia Aprende* —que aloja la plataforma Aprender Digital. Contenido para Todos— se ofrecieron contenidos curriculares, culturales, cursos en línea, bibliotecas y audiotecas digitales (Mineducación, 2020b). Aprendo en Casa, de Perú, se enfocó en la educación básica, a través de un conjunto de experiencias de aprendizaje, materiales y recursos educativos orientados a favorecer los aprendizajes de estudiantes pertenecientes a escuelas públicas (Ministerio de Educación de Perú, 2020a). En Uruguay, la plataforma en línea utilizada por personal docente y estudiantes fue CREA, que reunió un conjunto de recursos y materiales digitales para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde casa y abarcó desde la educación inicial hasta el bachillerato (Plan Ceibal, 2020a). En Chile se desarrolló una plataforma de nueva creación para el aprendizaje remoto llamada Aprendo en Línea, dirigida a personal docente, familias y estudiantes de primero básico a cuarto medio; en ella, estuvieron disponibles diversos recursos y materiales educativos como guías, textos, videos, cursos *online*, actividades, etcétera (Gobierno de Chile, 2020). En Brasil, las provincias utilizaron plataformas locales y recursos pedagógicos disponibles en el portal del Ministerio de Educación (UNESCO, 2020e). Tanto para Argentina —con su política digital EDUC.AR (Educ.ar, 2020b)— como en Uruguay —con la política del Plan Ceibal (Plan Ceibal, 2020b)— fue posible aprovechar los contenidos e infraestructura tecnológica, ya que ambos países contaban con un desarrollo de mecanismos de enseñanza y aprendizaje a distancia.

Los países analizados impulsaron la socialización de contenidos educativos a través de medios de comunicación masivos, como la televisión y la radio, para llegar a los hogares con limitaciones de acceso a internet, o que no contaban con dispositivos electrónicos para acceder a plataformas virtuales y recursos en línea. México utilizó la Red del Sistema de Televisión Educativa (Edusat), mientras que Brasil,

Perú, Chile y Colombia transmitieron a través de canales públicos de televisión y radio. Otra de las convergencias consistió en el desarrollo de orientaciones para docentes, estudiantes y familias, mismas que además de contener recomendaciones de actividades académicas, recreativas y de convivencia en el hogar, también consideraron temas de salud, higiene y apoyo socioemocional, circunstancia que fue documentada en Brasil, Chile, México y Perú.

En respuesta a la suspensión de clases presenciales y a la reducción de semanas lectivas, en algunos casos se promovieron adecuaciones curriculares. En Chile, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación, se estableció una fundamentación curricular cuyo desafío ha sido priorizar el currículum vigente en todos los niveles de escolaridad básica (SITEAL, 2020). En el caso de Colombia, a partir de los ajustes al calendario escolar se establecieron procesos de planeación, ajustes y flexibilización curricular con la finalidad de garantizar los aprendizajes de las y los estudiantes en la educación preescolar, básica y media. Los establecimientos educativos adelantaron los ajustes respectivos al currículo para que, dentro de las semanas efectivas de trabajo académico con estudiantes, se garantizaran los lineamientos, estándares, desarrollo de competencias y, en general, los procesos pedagógicos (Mineducación, 2020h).

Otra de las acciones relevantes en el marco de los mecanismos de enseñanza y aprendizaje fueron las evaluaciones implementadas por los países. En Argentina, el Consejo Federal de Educación emitió una resolución relacionada con la política de evaluación, en la cual se decidió que durante la pandemia no habría calificaciones cuantitativas ni cualitativas, y que el carácter de las evaluaciones sería formativo con el propósito de retroalimentar los aprendizajes, adaptar los contenidos y dar seguimiento a los procesos educativos (Ministerio de Educación de Argentina, 2020b). En Brasil, se sugirió adaptar las evaluaciones para la conclusión del año escolar 2020 en función del contexto suscitado por la pandemia, considerando los contenidos curriculares ofrecidos a las y los estudiantes; dichas evaluaciones se diseñaron de acuerdo con la reorganización de los calendarios escolares nacional y estatales (SITEAL, 2020). En Colombia, el gobierno decidió aplazar el proceso de inscripción para las pruebas “Saber 11 calendario A”, “PreSaber” y “Validación del bachillerato”, hasta que las condiciones sanitarias permitan su realización (Mineducación, 2020d). Por su parte, en Chile se decretó que las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), cuyo objetivo es evaluar anualmente la calidad de la educación, únicamente fungieran con carácter diagnóstico, sin consecuencias para las escuelas (SITEAL, 2020). En México se planteó la necesidad de realizar una evaluación diagnóstica a partir del regreso a clases presenciales con la intención de identificar los principales rezagos educativos del estudiantado y, con ello, desarrollar estrategias de atención adecuadas (SEP, 2020a).

Con respecto a las acciones implementadas por el grupo de países de Europa, Oceanía y Norteamérica, destaca en España la estrategia de educación a distancia, que consistió en el diseño e implementación de la plataforma digital Aprendo en Casa, cuyo objetivo fue canalizar, facilitar recursos, herramientas y aplicaciones a docentes, estudiantes y familias. Asimismo, contenía materiales pedagógicos elaborados por las comunidades autónomas, instancias privadas y otros actores. Es oportuno subrayar el papel fundamental que adoptaron las comunidades autónomas en el diseño y desarrollo de contenidos pedagógicos, y la disponibilidad de recursos locales en sus sitios web para la atención educativa ante la contingencia. Con la intención de facilitar el aprendizaje ante la suspensión de la educación presencial, de manera conjunta el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) y Radio Televisión Española (RTVE) implementaron el programa *Aprendemos en casa*, dirigido a estudiantes de 6 a 16 años de edad; la programación se organizó por temas y no por áreas en función del nivel educativo de acuerdo con el currículo; de manera complementaria, se ofrecieron contenidos lúdicos como entrevistas, actividades físicas y recreativas, videos, entre otros (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, s/f).

En Finlandia las escuelas de primera infancia y preescolar permanecieron abiertas con la opción de que las familias optaran por enviar a sus hijas e hijos a los centros educativos o mantenerlos en casa. Los centros educativos de primaria y secundaria fueron cerrados, priorizando la educación a distancia. A través del préstamo de dispositivos electrónicos portátiles se proporcionó apoyo tecnológico a estudiantes por parte de las escuelas; en el mismo sentido, la Agencia Nacional de Educación —con la colaboración de empresas privadas— recuperó equipos usados para entregarlos a estudiantes que lo requirieran. Es notable que en primaria se desarrollaran nuevos modelos operativos por medio del establecimiento de grupos multiprofesionales (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2020a).

Al igual que en España, en Finlandia se crearon plataformas educativas locales con actividades y contenidos académicos interactivos para estudiantes de educación básica; ejemplo de ello es la estrategia de educación en línea implementada en la ciudad de Espoo, sustentada en los conocimientos digitales de los estudiantes, así como en el equipamiento de las familias, a través de la plataforma digital Wilma, la cual facilita el diálogo e interacción entre los actores educativos (Wilma Espoo, 2020). También se identificó que en Finlandia y España se llevaron a cabo adecuaciones o adaptaciones curriculares; en el primer caso, se planeó incorporar materias sobre el pensamiento futuro, mientras que el segundo enfatizó diez líneas de trabajo con la intención de modernizar la educación tras la emergencia sanitaria, entre las cuales se encuentra reformar el currículo para garantizar la formación de competencias que las y los estudiantes necesitan desarrollar (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2020d).

Con el cierre inmediato de las escuelas, Nueva Zelanda puso en marcha una estrategia nacional de educación a distancia que consideró recursos específicos para distintos actores: por un lado, se encuentra la plataforma digital Learning From Home, la cual ofreció recursos e información para familias y docentes. Asimismo, se habilitaron dos canales de televisión dedicados a transmitir contenidos educativos alineados con los planes de estudio de los distintos niveles educativos, mismos que transmitieron en inglés y maorí (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, s/f.a).

El gobierno de la Ciudad de Nueva York, como responsable del sistema de escuelas públicas mediante el Departamento de Educación (DOE, por sus siglas en inglés) coordinó la transición hacia un modelo de aprendizaje remoto denominado Learn at Home. La estrategia consistió en el uso de plataformas digitales en las cuales las y los docentes pueden dar clases en línea y los estudiantes hacer tareas y actividades académicas. Entre estas plataformas se encuentran Google Classroom, Microsoft Teams y Actively Learn, las cuales son de acceso libre y gratuito para el estudiantado mediante una cuenta personalizada. Cada escuela cuenta con su propia plataforma. El DOE también puso a disposición de docentes, estudiantes y familias un portal con recursos de aprendizaje proporcionados por las propias escuelas; materiales de instituciones culturales, bibliotecas y museos de la ciudad; y la transmisión, mediante televisión pública, del programa *Let's Learn NYC*, cuyo contenido se adecua al currículo oficial (The New York City Department of Education, 2020d).

En cuanto a los mecanismos de evaluación, en España se propuso cancelar las evaluaciones diagnósticas en tercero y sexto de primaria y en el cuarto grado de educación secundaria que mandata la ley educativa vigente, en tanto perdurara la contingencia sanitaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2020b). De igual forma en Nueva York, como parte de la estrategia de educación a distancia, se determinó que la asistencia no fuera un criterio a considerar en la evaluación de las y los estudiantes, y se pidió al personal docente no calificarlos con notas reprobatorias; además, se anunció la suspensión de varias pruebas estatales y se solicitaron exenciones federales para las mismas (The New York City Department of Education, 2020b).

En respuesta a la emergencia sanitaria, los países asiáticos analizados –República de Corea, China y Japón– utilizaron su infraestructura tecnológica para el desarrollo e implementación de mecanismos emergentes de enseñanza y aprendizaje. En República de Corea, 99.7% de los hogares tienen acceso a internet (Ocegueda *et al.*, 2017), lo que facilitó la habilitación de acciones bajo la modalidad de educación en línea. Como respuesta inmediata a la emergencia sanitaria, las autoridades educativas promovieron clases en línea para estudiantes de primaria y secundaria; una semana antes se implementó *maestro administrador-aprendizaje en línea* como un periodo de ajuste para estudiantes y docentes. Asimismo, se crearon aulas virtuales donde ambos grupos interactúan y se dispuso de contenidos para el aprendizaje y

de materiales educativos; al mismo tiempo se ofrecieron recomendaciones orientadas al aprendizaje autodirigido. También se amplió la infraestructura y la capacidad de las plataformas públicas de aprendizaje en línea para estudiantes: KERIS e-Learning Site y EBS Online Class; en este caso se agregaron cerca de cincuenta mil recursos de aprendizaje como libros de texto digitales, videos y conferencias de especialistas. Por otra parte, se fortalecieron los contenidos y recursos de apoyo para docentes en las plataformas School-On y Teacher-On. Una de las acciones destacadas de la República de Corea fue la creación de nuevos canales de televisión a partir de su sistema público de radio y televisión Educational Broadcasting System (EBS), con el fin de fortalecer su estrategia de educación a distancia, así como dar cobertura a estudiantes que pudieran tener alguna dificultad para acceder a las clases en línea (Ministerio de Educación de la República de Corea, 2020).

China, a partir de su infraestructura tecnológica, realizó la campaña nacional *School's Out, But Class In*, emprendida por el gobierno con la intención de acelerar la integración de las TIC en la educación durante la pandemia y, con ello, garantizar su cobertura. La acción emergente consistió en agrupar los recursos de distintas plataformas digitales, entre ellas la Plataforma Nacional de servicios públicos de recursos de educación básica, el Massive Online Open Courses (MOOC), Alibaba, Tencent Education, ByteDance, Dongshi Ideal.

Por otro lado, a través de la Plataforma Nacional del Servicio Público para Recursos Educativos desarrolló la Nube Red Nacional, dedicada a primaria y secundaria. Ésta se halla estructurada por módulos con distintos recursos y temáticas sobre prevención de epidemias, educación moral,³ aprendizaje curricular, educación sobre vida y seguridad, educación en salud mental, educación familiar, lectura clásica, educación de aprendizaje de viaje, cine y educación televisiva y libros electrónicos (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2020b).

En el sitio web del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (MEXT) de Japón se alojaron contenidos por edad, nivel educativo y área temática para apoyar el aprendizaje en casa. La mayoría de las escuelas adoptó la enseñanza a distancia a través de las TIC. Los estudiantes japoneses, antes del cierre de las escuelas, recopilaron materiales impresos para trabajar desde sus hogares. A través del Programa Escolar Giga se proporcionó gratuitamente un dispositivo electrónico a las y los estudiantes. Conviene señalar que a partir de la descentralización del sistema educativo japonés cada prefectura, en función de los casos de contagio

³ En China, la educación moral es parte fundamental del currículo nacional, permea en todo el sistema educativo: “está basada fundamentalmente en el respeto de las jerarquías sociales y en el sacrificio de los intereses individuales en nombre de los intereses colectivos. Se educa a los niños a identificarse con la pertenencia y el respeto a un grupo o comunidad tales como la familia, el clan o el pueblo (Rodríguez, s/f.b).”

reportados, decidió el momento de cierre de sus escuelas; de igual forma, es notable que cada una de las prefecturas desarrolló materiales y recursos educativos, en su mayoría a través de plataformas digitales (MEXT, 2020).

Entre los aspectos a destacar en China y República de Corea, de manera coincidente se implementaron intervenciones a gran escala, con lo cual se buscó ampliar la cobertura y el acceso a internet en pocos días. Asimismo, se generaron alianzas con distintos actores para garantizar la accesibilidad y flexibilidad en el uso de los contenidos educativos. Los mecanismos emergentes implementados en China y República de Corea hicieron evidente la participación y colaboración del sector privado. En el primer caso, como parte de una campaña nacional del gobierno para favorecer la educación a distancia y con la intención de acelerar la integración de las TIC en la educación durante la pandemia, distintas empresas facilitaron el uso de sus plataformas digitales para la educación de niñas, niños, jóvenes y adolescentes. En el segundo, los ministerios de Educación, de Ciencia y TIC, en cooperación con tres grandes compañías de telecomunicaciones coreanas, facilitaron el acceso a materiales y contenidos de forma gratuita a través de sitios web y bibliotecas digitales.

En suma, las acciones en materia educativa implementadas por los tres grupos de países durante la etapa de respuesta a la emergencia sanitaria fueron de carácter multimodal, en algunos casos con mayor énfasis en el desarrollo de mecanismos orientados a la educación en línea mediante el uso de plataformas digitales, aprovechando la infraestructura y recursos tecnológicos disponibles, así como a la creación de nuevas plataformas digitales; en otros, se presentó una combinación entre el uso de dichas plataformas y la transmisión de clases a través de medios de comunicación como la televisión y la radio.

Además al aprovechamiento de las TIC, todos los países brindaron recursos digitales para consulta e incluso en algunos –sobre todo de América Latina– se documentó la entrega de materiales impresos. Ambos mecanismos estuvieron organizados por grado, nivel educativo y área temática; acompañados de actividades recreativas, culturales y deportivas, así como de materiales relativos al cuidado e higiene, procurando la salud emocional y psicosocial. Todos los países de Latinoamérica analizados partieron de una plataforma digital de alcance nacional, excepto Brasil. En Europa, Oceanía, Nueva York y Japón, la mayoría de las plataformas digitales desarrolladas fueron de carácter local; es decir, cada provincia diseñó e implementó con recursos propios su herramienta. En algunos casos, como el de España, las plataformas locales de las comunidades autónomas complementaron los recursos pedagógicos de la nacional.

Fue notorio que los países de Asia –República de Corea, China y Japón– aprovecharon la infraestructura tecnológica existente, así como el amplio acceso a internet del que disponen, lo que permitió centrar sus esfuerzos en su uso y aprovechamiento,

reforzado con la transmisión de contenidos educativos mediante canales televisivos. Si bien la respuesta de los países estudiados fue similar, resulta importante subrayar que sólo dos –Uruguay y España– se dieron a la tarea de diseñar acciones concretas para prevenir el abandono escolar, lo que denota una deuda del sistema educativo por asegurar que la totalidad de niñas y niños tengan acceso a la educación, aún en una situación de emergencia.

Si bien la pandemia obligó a replantear los mecanismos de enseñanza y aprendizaje, únicamente en México fue posible identificar un esfuerzo por diseñar acciones enfocadas a reconocer los rezagos educativos de las y los estudiantes durante la emergencia, con la finalidad de establecer estrategias que permitan su mitigación. No es menor que la pandemia haya evidenciado las áreas de oportunidad que tienen los modelos educativos que actualmente se desarrollan en el mundo, hecho que ha sido aprovechado por España, Finlandia y República de Corea para iniciar su rediseño. Cabe observar que ningún país consideró la construcción de un sistema de alerta temprana que, de acuerdo con las recomendaciones de organismos internacionales, canalice a las y los estudiantes necesitados de atención particular.

Es oportuno señalar que los países consideraron diferentes modalidades para el regreso a clases: 1) presencial; 2) a distancia; y 3) mixta –presencial y a distancia–. México fue el único país que consideró el regreso a clases bajo la modalidad a distancia, mientras que las otras naciones estudiadas plantearon, a la fecha de cierre de este reporte, la reapertura total o parcial de las escuelas mediante modalidades híbridas o presenciales, estas últimas a través de regresos escalonados o en fases, de conformidad con la evolución de las circunstancias de la emergencia en cada país.

Independientemente del esquema por el que los países opten para el regreso a clases, éste debe orientarse hacia la continuidad del ejercicio del derecho a la educación, a partir de intervenciones que consideren mecanismos de retroalimentación a estudiantes, acciones compensatorias, estrategias que valoren a las y los docentes como facilitadores del conocimiento, y reflexiones sobre cómo convertir en aprendizaje los contenidos en línea, en caso de que se opte por esta opción.

Apoyo a escuelas y docentes

El apoyo⁴ a escuelas y docentes debe tener como prioridad disminuir o atender las vulnerabilidades que enfrentan estos últimos y mantener vigente el derecho a la

⁴ Los apoyos podrían entenderse como la intervención múltiple, formal, sistemática y organizada que busca atender lo que ocurre durante la emergencia, así como los daños ocasionados por ésta, por lo que es vital darles seguimiento en el sistema educativo.

educación, pues ello tiene efectos positivos en todo el sistema educativo. La capacidad de adaptación y recuperación de maestras y maestros si se identifican sus necesidades laborales, académicas y emocionales. Es decir, se considera central el análisis situacional de la escuela y del personal docente, ya que ofrece un marco para abordar de mejor manera el contexto, la vulnerabilidad y la capacidad en la preparación, la respuesta y la recuperación educativas de manera integral, así como la propuesta de apoyos puntuales y efectivos (RIESE, 2010).

Por lo anterior, se debe poner especial atención en los siguientes componentes cuando se trata de brindar apoyo y acompañamiento a escuelas y docentes en una situación de emergencia:

a) Docentes, directivos y otras figuras:

- condiciones laborales (actualización profesional como derecho, pago de horas extra);
- capacitación,⁵ formación docente⁶ y materiales de apoyo;
- mecanismos de acompañamiento y supervisión;
- apoyo psicosocial; y
- apoyo pedagógico.

a) Escuelas:

- apoyo para la gestión (registros escolares, trámites administrativos);
- organización escolar;
- convivencia escolar para la etapa de recuperación;
- infraestructura; y
- apoyos emergentes (financieros y en especie).

Recomendaciones de organismos internacionales

A escala global, los organismos con fines educativos recomendaron hacer un inventario de apoyos requeridos para la enseñanza, el aprendizaje y las necesidades

⁵ Conjunto de acciones encaminadas a generar aptitudes, transmitir conocimientos o detonar habilidades específicas para el ejercicio de la función docente, técnico docente, de asesoría técnico pedagógica, de dirección y de supervisión (Mejoredu, 2020b).

⁶ Refiere a las acciones públicas institucionalizadas y estructuradas que se llevan a cabo de manera intencionada y sistemática –sean generales o especializadas, a nivel nacional, estatal o local–, orientadas a promover en docentes, directivos y otras figuras educativas la reflexión, el aprendizaje y la mejora de su práctica mediante el desarrollo, fortalecimiento o expansión de sus conocimientos, competencias, capacidades y saberes (Mejoredu, 2020b).

operativas, así como identificar a corto plazo las capacidades, necesidades profesionales, financieras y emocionales de las y los docentes. Llamaron la atención sobre las condiciones laborales de maestras y maestros; señalan la importancia de preservar su empleo y el pago oportuno, beneficios y compensaciones durante el tiempo de crisis, incluyendo a quienes no puedan trabajar por problemas de salud o conectividad. Sugieren prever, como medida excepcional, el despliegue docente hacia áreas afectadas por altas tasas de mortalidad de los educadores locales durante la crisis, siempre dando prioridad a su salud, seguridad y bienestar.

Para el regreso a clases, los organismos recomendaron a los países realizar una evaluación de riesgos en el personal educativo por edad, salud y factores de riesgo. Además, señalaron la necesidad de elaborar módulos de formación docente en línea para la reapertura de escuelas, e inclusive propusieron ofrecer opciones de desarrollo profesional en colaboración con las instituciones de formación.

Los organismos económicos internacionales aconsejaron que las autoridades definieran los roles y las expectativas de las y los maestros para dirigir y apoyar de manera efectiva el aprendizaje en situación de crisis. También sugirieron implementar estrategias para facilitar el uso de tecnologías y fortalecer habilidades digitales, educación a distancia y acompañamiento en el desarrollo del aprendizaje autodirigido. Se propuso establecer una estrategia nacional y regional para que lo más destacado del personal docente y directivo de escuelas públicas y privadas intercambiara lecciones, aprendizajes y recursos pedagógicos, contara con distintos canales de educación a distancia y con una línea de comunicación para compartir y atender dudas sobre los métodos educativos durante la crisis. Para el regreso a clases, los organismos económicos plantearon diseñar e implementar un diagnóstico formativo estandarizado y ágil a fin de ser usado por docentes y directivos en la adecuación de programas de enseñanza y uso de resultados educativos a nivel de estudiante, con objeto de mejorar su trabajo en el aula y complementarlo con un plan de recuperación del aprendizaje después de la pandemia.

Uno de los aspectos en los que se pone mayor énfasis para la reapertura de las escuelas es contar con maestras y maestros listos y con financiamiento disponible, planes para apoyar la recuperación del aprendizaje de estudiantes en situaciones de mayor desventaja, y recuperación de alumnos en riesgo de abandono, así como campañas de reinscripción. En este contexto, los organismos de tipo económico analizados coincidieron en la importancia de ofrecer estímulos fiscales a las escuelas privadas e incluir mayor financiamiento, fondos y regulaciones para el sector educativo público, con el propósito de apoyar formas innovadoras de educación.

En la agenda de propuestas de los organismos con fines educativos se subrayó la importancia de incluir y conocer las voces de las y los docentes frente a la situación

de emergencia, así como la necesidad de brindarles apoyo profesional y emocional. En cuanto al regreso a clases, ambos tipos de organismos sugirieron realizar diagnósticos o evaluaciones orientadas a conocer la situación en la que se encuentran escuelas y agentes educativos. Sobre esto, mientras que las organizaciones con fines educativos recomendaron dar prioridad al conocimiento de las condiciones de riesgo –fundamentalmente de salud– que enfrentan los actores, las de carácter económico se centraron en los aprendizajes y en su recuperación al regreso a clases.

Unas y otras convergieron en emitir observaciones sobre los aspectos laborales del personal docente, así como en ofrecerle capacitación. Por un lado, los organismos con fines educativos hicieron también referencia al desarrollo profesional para la etapa de reconstrucción a mediano y largo plazos, no sólo a la capacitación, mientras que los económicos pusieron más énfasis en los procesos de formación para facilitar el uso de tecnologías y fortalecer las habilidades digitales. Asimismo, hicieron mención de la importancia de desarrollar competencias socioemocionales y de resiliencia después de la crisis. En la agenda de recomendaciones de los organismos económicos se señaló que los Estados deben otorgar mayores fondos y financiamiento para el apoyo a escuelas y docentes en el marco de la pandemia.

Acciones realizadas por los países

En la tabla 3 se presenta un resumen de las acciones educativas documentadas en cada caso de estudio sobre el apoyo a docentes y escuelas, para después analizar las principales convergencias entre regiones.

En los países de América Latina analizados se encontró que para apoyar a las y los docentes se implementaron estrategias centradas en la oferta de cursos de capacitación gratuitos en línea, así como en la emisión de guías, herramientas y recursos, en su mayoría disponibles en las plataformas de educación a distancia de los países estudiados. Además, se implementó otro tipo de intervenciones que se describen brevemente a continuación.

En Argentina se conformó un consejo asesor para planear el regreso presencial a las aulas, en el cual se elaboraron anteproyectos de protocolos y se diseñaron estrategias o esquemas de trabajo de prevención, control o mitigación de la pandemia en el sector educativo (SITEAL, 2020). Se otorgaron licencias preventivas para las y los trabajadores de la educación que resultaran casos confirmados o sospechosos de contagio, y se reguló la carga horaria de trabajo durante el periodo, de tal forma que las horas laboradas por maestras y maestros fueran las equivalentes a las establecidas por su cargo (Ministerio de Educación de Argentina, 2020a).

Tabla 3 Apoyo a docentes y escuelas¹

Países / tipos de acciones	Tipos de capacitación		Condiciones laborales de docentes	Tipos de recursos de apoyo						Apoyo psicosocial	Funcionamiento y condiciones de las escuelas		
	Virtuales y gratuitos	En aspectos específicos: currículo, uso de herramientas digitales, vida saludable	Licencias, permisos preventivos para docentes, distribución de recursos humanos	Pedagógicos: generales o contextualizados	Materiales, guías y lineamientos	Procesos de planeación y planes técnicos	Acompañamiento, asesoría y seguimiento a la práctica docente	Redes, mentorías y comunidades de prácticas	Apoyo psicosocial y desarrollo de habilidades socioemocionales	Apoyos financieros: infraestructura, equipamiento, entre otros	Descarga y simplificación de trámites administrativos		
América Latina													
Argentina	●		●										
Brasil	●					●					●		
Chile	●	●			●			●		●	●		
Colombia	●			●	●			●	●				
México ²	●	●			●						●		
Perú	●	●			●		●			●			
Uruguay	●	●		●									
Europa, Oceanía y Norteamérica													
España	●	●		●	●		●						
Finlandia	●	●			●		●			●			
Nueva Zelanda	●	●		●				●	●		●		
Ciudad de Nueva York	●	●					●						
Asia													
China	●				●		●	●		●			
Japón	●	●	●	●	●	●			●				
República de Corea	●	●				●		●					

¹ Es importante recordar que la información reportada responde a la información pública disponible en fuentes oficiales de los diversos países y la ciudad en estudio, en idiomas inglés y español. En esta tabla resumimos solo se reporta la presencia o ausencia de tales acciones en la literatura revisada; sin embargo, es preciso considerar que su diseño e implementación podría presentar diversos niveles de intensidad y de avance en cada uno de los casos.

² Se reconoce que México ha avanzado, después de agosto de 2020, en la implementación de acciones relativas, entre otras, a la emisión de recursos pedagógicos generales y contextualizados, y estrategias de acompañamiento, asesoría y seguimiento a la práctica docente, en el marco de la actual pandemia. Sin embargo, estas acciones no forman parte de la comparación con el resto de los casos de estudio, debido a que el cierre de la información se dio entre junio y agosto de 2020 (de conformidad con la tabla "Periodo de corte de la recopilación de la información recabada por país y ciudad", presentada en el documento *Sistematización de recomendaciones de organismos internacionales y experiencias de los países: anexos*, en el apartado "Nota metodológica").

En Brasil, como parte de las acciones para apoyar a los centros educativos, se transfirieron fondos a las escuelas de educación básica con el fin de reforzar las medidas preventivas y promover que la educación a distancia fuera más flexible en el sistema educativo federal (Ministerio de Educación de Brasil, 2020a). También imprimieron copias adicionales de los libros de texto, con objeto de fortalecer el regreso a clases (FNDE Social Communication Advisory, 2020).

A través de la plataforma Aprender Digital: Contenidos para Todos, las y los docentes de cualquier nivel educativo tuvieron en Colombia acceso a contenidos interactivos para trabajar con sus estudiantes (Mineducación, 2020a). Mientras que Conectados con el Aprendizaje puso a disposición de maestras y maestros materiales como guías ilustrativas y videos explicativos, a fin de generar capacidades en el uso y apropiación de herramientas digitales en los procesos de aprendizaje (Mineducación, 2020f).

En Perú, entre otras acciones, se optó por ampliar la matrícula de gestión estatal, debido a que la demanda de traslados provenientes de escuelas privadas a instituciones del Estado tuvo un incremento importante, y se fortaleció el monitoreo gubernamental a las escuelas privadas (SITEAL, 2020). Con la intención de acompañar a las y los docentes se diseñó el espacio *Gestión de emociones y ciudadanía activa*, que incluyó herramientas y reflexiones para contribuir al desarrollo de sus habilidades socioemocionales y al ejercicio ciudadano ante la situación de emergencia. Asimismo, se ofreció el curso “Desarrollo socioemocional para el cuidado de nosotros y el otro” (Ministerio de Educación de Perú, 2020b).

Chile estableció turnos éticos como medida para apoyar a sus docentes. A través de la red Tutores para Chile, estudiantes de pedagogía apoyaron a los establecimientos educativos y a sus equipos docentes en el aprendizaje a distancia. De esta forma, atendiendo al contexto actual, se dio la posibilidad de que más de setenta mil estudiantes realizaran sus prácticas de forma virtual y continuaran con su formación. Quienes se inscribían en esta red tenían la tarea de apoyar el aprendizaje de grupos pequeños de alumnos, a través de una variedad de estrategias de intervención planeadas por distintas escuelas y liceos del país (Mineduc, 2020d). De manera excepcional, en 2020 se flexibilizó el uso de los recursos de la Subvención Escolar Preferencial, para que las escuelas implementaran medidas tendientes a prevenir la propagación del virus en el contexto escolar. Se brindó apoyo personalizado a los actores del proceso educativo, en especial a las y los profesores, a través del portal Aprendo en Línea, del Ministerio de Educación (Unidad de Currículum y Evaluación, s/f). A través de la Bitácora Docente se ofrecieron recursos para el bienestar y apoyo socioemocional de maestras y maestros.

Ceibal en Casa para Docentes brindó apoyo en Uruguay a maestras y maestros de primaria y secundaria, a través de talleres virtuales, clubes de lectura y espacios con recursos educativos y tutoriales, así como de tecnología e inclusión. También se hizo un esfuerzo por replanificar el ciclo escolar a partir de la jerarquización de los contenidos, las metas de aprendizaje y los perfiles de cada tramo educativo (Plan Ceibal, 2020a).

En México, se puso a disposición de maestras y maestros *@prendemx*, un espacio de capacitación para el uso y provisión de herramientas tecnológicas, orientado a facilitar la organización y comunicación entre docentes, estudiantes y familias (SEP, s/f). Como apoyo a las escuelas, en previsión del regreso a clases, se entregaron recursos para su rehabilitación y mantenimiento (SEP, 2020b).

En el contexto de la pandemia, los países de Latinoamérica ofrecieron cursos gratuitos de capacitación a sus docentes. Sin embargo, con base en la información recabada, no se identifica que alguna de las estrategias registradas haya ofrecido cursos articulados entre sí, con un hilo conductor claro y dirigidos hacia el logro de un objetivo pedagógico particular. Si bien es importante reconocer que la emergencia no permitió contar anticipadamente con cursos *ad hoc* frente al cierre de las escuelas, uno de los temas dignos de reflexionar se relaciona con los sistemas educativos que deberían tener la capacidad de adaptar sus esquemas y contenidos de formación para el personal educativo frente a situaciones de una crisis como la actual.

La contingencia puso de manifiesto la importancia del trabajo colaborativo y de que los colectivos escolares mantuvieran cohesión y dinamismo, procurando interacciones útiles a fin de manejar, de acuerdo con sus posibilidades, demandas como ajustar currículo, organizar clases en línea y evaluar aprendizajes. Lo ocurrido puede generar insumos y material de reflexión para la mejora de las prácticas en estos tiempos de contingencia. La colaboración y discusión puede resultar en experiencias formativas importantes.

Otro elemento común que compartió este grupo de países fue la elaboración y emisión de guías y orientaciones para apoyar la labor docente durante la emergencia, dependiendo de la etapa de la pandemia en la que se encontraran los países. En el caso de México, se elaboraron los cuadernos *Vamos de regreso a clases*, dirigidos a docentes y estudiantes con la intención de apoyar el proceso de aprendizaje del inicio del ciclo escolar 2020-2021. Las actividades abarcan los contenidos curriculares y los aprendizajes esperados de la educación básica, y se prevé que las planeaciones no sean secuenciales, es decir, pueden ser usadas en el orden que el personal docente considere adecuado, de acuerdo con el diagnóstico que haga de su grupo (SEP, 2020c). Para la etapa de recuperación, se estableció en México la estrategia de que los profesores pasaran con su mismo grupo al siguiente año escolar, con el

objetivo de dar continuidad a los aprendizajes. Adicionalmente, como apoyo a las y los docentes, se diseñó una capacitación en Vida Saludable que les permitiera reflexionar sobre estilos de vida y registrar los cambios que se van generando en esta dimensión (SEB, 2020).

Algunos países de Latinoamérica establecieron alianzas con el sector privado para apoyar a docentes y escuelas, como el caso de Brasil, donde se estableció una asociación entre la Secretaría de Educación y la Fundação Telefônica Vivo a fin de capacitar a los actores educativos (Consed, 2020). Sobresale en el contexto el uso de mecanismos de participación –consejos– para detonar procesos de planeación tendientes a identificar las necesidades y los retos que los actores educativos enfrentan, así como a formular acciones para su atención eficaz.

Si bien son pocas las experiencias en las que se menciona el papel de la educación privada en el contexto de esta emergencia, conviene reflexionar sobre la pertinencia de la regulación que hace el Estado del sector privado, así como sobre la articulación que puede establecer con tales escuelas para no afectar a sus estudiantes. A diferencia de otros países de América Latina, en Chile se brindó apoyo personalizado a docentes de este ámbito y redes de tutores para acompañarlos.

En Europa, Oceanía y Nueva York la capacitación a docentes se centró en recursos para diseñar la instrucción remota alineada con las prioridades educativas nacionales y el fortalecimiento de competencias tecnológicas, así como en la publicación de lineamientos y pautas para orientar la educación a distancia. Por ejemplo, la Ciudad de Nueva York impulsó la estrategia Campeones de Aprendizaje Remoto y Oportunidades de Aprendizaje Profesional, la cual tuvo como objetivo apoyar las necesidades tecnológicas y educativas de oficinas gubernamentales y escuelas: se mantuvieron informadas de las últimas actualizaciones en torno al aprendizaje remoto y participaron en capacitaciones sobre nuevas tecnologías y técnicas al respecto. También se ofrecieron recursos para diseñar la instrucción remota alineada con los estándares establecidos (The New York City Department of Education, 2020e).

El Ministerio de Educación de Nueva Zelanda implementó el paquete de apoyo Professional Learning and Development covid-19, el cual ofreció soporte técnico para la transición al aprendizaje a distancia y en línea, y apoyo para el bienestar físico y emocional. Se crearon espacios de diálogo entre docentes, donde se promovieron oportunidades de aprendizaje y liderazgo, así como de apoyo, y se complementó con las redes comunitarias en línea como espacios en los que las y los maestros conversaban sobre los problemas de su quehacer cotidiano en contextos de emergencia (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, s/f.b). También destacó el trabajo de Ako Panuku –iniciativa patrocinada por el Ministerio de Educación– que tuvo como objetivo reducir el impacto del estrés de la carga de trabajo de los docentes

maorías. Para ello, se proporcionó apoyo culturalmente relevante, diseñado para reconocer la contribución crítica que las y los maestros hacen a la educación. Se desarrollaron cursos en línea, webinars, redes de trabajo y recursos educativos para apoyar a docentes en el ámbito socioemocional bajo un enfoque intercultural (Ako Panuku, s/f). Con objeto de dar soporte a las escuelas a fin de que puedan concluir sus obligaciones, el Ministerio puso a su disposición asesores de finanzas escolares y extendió el plazo para que presentaran los informes de actividades y administrativos (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, s/f.c).

España buscó acompañar a sus docentes a partir de Simuladores de Formación Profesional para trabajar contenidos incluidos en los currículos oficiales de esta etapa de la emergencia. En ellos se plantearon casos reales que podrán suceder al alumnado (Intef, s/f).

Por otro lado, en Finlandia se invirtió en capacitación sobre competencias tecnológicas y pedagógicas para docentes y tutores, con el fin de construir redes sobre conocimientos digitales. Como una de las medidas más importantes tomadas por este país, en julio se otorgó una subvención estatal cuyo objetivo fue apoyar el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de niñas y niños, y desarrollar una cultura digital de la educación de la primera infancia a fin de compensar los efectos de circunstancias excepcionales causadas por la covid-19 (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia; 2020e). Además, las municipalidades y asociaciones de municipalidades recibieron subsidios para educación primaria (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2020f).

En este grupo de países, la capacitación fue más allá de la oferta gratuita de cursos y se puso especial interés en el desarrollo de habilidades digitales y el uso de tecnologías. Se impulsaron redes para compartir conocimientos, se ofrecieron subsidios a los centros educativos y se flexibilizaron los procesos administrativos como mecanismos de apoyo a las escuelas.

Los esfuerzos de las naciones de Asia se centraron en proporcionar a las y los docentes capacitación y orientaciones en línea para desarrollar sus tareas durante la emergencia. También se impulsó el intercambio de estrategias de enseñanza y aprendizaje. China priorizó la elaboración de planes técnicos a fin de brindar apoyo a las escuelas y al personal docente; estableció salvaguardas organizacionales, requisitos institucionales y de saneamiento para la prevención y control de la covid-19 en instituciones de educación preescolar, primaria y secundaria, así como precauciones a tomar en las áreas de alto riesgo de las escuelas (UNESCO, 2020b). Se movilizaron recursos para asegurar la provisión suficiente y sostenible de equipos e infraestructura, en particular para escuelas con malas condiciones de trabajo (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2020d).

Otro tipo de estrategia se centró en la movilización de maestras y maestros para intercambiar conocimientos. Tal fue el caso de República de Corea, donde se les convocó a crear y socializar de manera voluntaria sus planes de aprendizaje semanales, y compartir recursos de educación abierta con sus colegas (UNESCO, 2020b).

En Japón se buscó que las escuelas avanzaran de manera integral en la educación para reducir riesgos y desastres por la pandemia, brindando atención psicológica (Suwa, 2020). Como apoyo a las y los docentes, se reconoció que también podían sufrir reacciones a la pérdida o estrés constante, por lo que se sugirió que se incrementara el personal en las escuelas y se otorgaran permisos a quienes lo requirieran. Por otro lado, se evaluó la distribución de docentes con objeto de asegurar los recursos humanos, ya que dentro de las estrategias para el regreso a clases se planteó mantener el distanciamiento y la división de los grupos. Se propuso otorgar horas de trabajo seguras a maestras y maestros retirados, docentes de escuela y estudiantes universitarios. Dependiendo de la situación sanitaria en la región, se asignaron instructores de aprendizaje adicionales para ayudar a líderes de clase y se proporcionaron expertos en atención mental (MEXT, 2020).

Los países de Asia analizados convergen en la emisión de guías, directrices y lineamientos tendentes a orientar a las y los docentes durante la pandemia, aunque no sin matices. Japón puso énfasis en los recursos humanos requeridos para atender de manera oportuna la emergencia, estableció una estrategia con el fin de incrementar el personal docente en las escuelas y zonas que lo requirieran, reconociendo el papel insustituible de maestras y maestros, aun cuando el esquema de enseñanza fuera virtual. En la experiencia de China destaca la importancia de contar con planes técnicos donde se plantearon los requerimientos institucionales y de saneamiento para la prevención y control de la epidemia.

La mayoría de las intervenciones estuvieron pensadas para dar respuesta durante la emergencia y algunos países han diseñado acciones orientadas a la recuperación. Sólo en el caso de República de Corea se propuso la formulación de estrategias de resiliencia para el mediano y largo plazos, que fueran sensibles al contexto e incluyeran las voces de las y los docentes (Grupo de trabajo de maestros 2030, 2020).

En suma, todos los países analizados compartieron como principal acción para apoyar a sus escuelas y docentes ofrecer capacitación gratuita en línea, así como elaborar, emitir y difundir guías y materiales con objeto de dar apoyo a la enseñanza a distancia. En el grupo de países de Europa, Oceanía y Nueva York se priorizaron conocimientos clave del currículo y la disponibilidad de redes de tutores para acompañar al personal docente. Por otra parte, la capacitación fue más allá de la oferta de cursos, y se prevén algunas acciones para el desarrollo profesional de maestras y

maestros,⁷ así como el fortalecimiento de habilidades digitales y orientadas al buen uso de las tecnologías. También es notable el papel que se da al bienestar emocional y a las habilidades socioemocionales como dimensión central de los procesos de formación que se ofrecen a docentes, reconociendo la relevancia del tema en la agenda educativa actual.

En Europa, Oceanía, Nueva York y Asia se propuso un enfoque integral en el apoyo a docentes y escuelas, a partir del establecimiento de paquetes que contemplaran asistencia técnica, espacios de diálogo entre maestros y redes comunitarias en línea. En algunos países se fortalecieron o establecieron subvenciones o subsidios para financiar el equipamiento necesario para la respuesta educativa y se impulsaron procesos de planeación que contemplaron, en ciertos casos, propuestas específicas para el aprendizaje remoto, con el objetivo de priorizar contenidos educativos y reforzar conocimientos durante el periodo de cierre de las escuelas.

En América Latina se enfatizó la participación –consejos– de los actores educativos en los procesos de planeación y la toma de decisiones. Dado el papel de la educación privada en los países de la región, se monitoreó la actuación de este sector en el contexto de la emergencia, lo cual planteó en la agenda pública educativa la discusión sobre la regulación que hace el Estado de la educación privada y la importancia de prever y establecer alianzas y coordinación con este sector para no afectar a estudiantes que asisten a servicios educativos privados.

La pandemia que se vive actualmente muestra la necesidad de contar con estrategias eficientes para el manejo de los recursos humanos en las escuelas, que se puedan adaptar a situaciones de riesgo con el objetivo de fortalecer la capacidad de respuesta rápida frente a situaciones de emergencia. Entre otros elementos, se observa que las subvenciones, subsidios o programas que permitan la transferencia de recursos a las escuelas son mecanismos que los países están utilizando para enfrentar la contingencia, tanto en las fases de respuesta como en las de recuperación. A fin de mejorar estas intervenciones, es necesario reflexionar sobre su papel no sólo en cuanto al equipamiento e infraestructura de las escuelas, sino como mecanismos que permitan fortalecer las capacidades de los sistemas educativos en el mediano y largo plazos, es decir, como estrategias para la construcción de sistemas educativos resilientes.

⁷ Proceso permanente de aprendizaje docente, determinado por un marco institucional, laboral y personal. Incluye y articula la formación inicial, la formación para la inserción laboral y la formación en servicio, conformado por un conjunto de saberes, experiencias y disposiciones que se construye y desarrolla con otros en un marco de intersubjetividad, con el propósito de fortalecer la autonomía profesional, la práctica y los conocimientos y aprendizajes (Mejoredu, 2020b).

2.2 Protección psicosocial

La protección psicosocial implica brindar apoyo a los individuos en favor de su bienestar y se refiere a la experiencia total de las personas dentro del contexto familiar y comunitario en el que se produce (Acción por los derechos de la niñez [ARC, por sus siglas en inglés], 2009, *apud* RIESE, 2016).

El apoyo psicosocial comprende servicios básicos y seguridad: actividades recreativas, acciones comunitarias colectivas, programas de protección e implementación de los derechos de niñas y niños, distribución de artículos de apoyo que pueden ser juguetes y juegos o programas sobre los derechos de la niñez; soportes para la comunidad y la familia: apoyo a rituales comunitarios como los del duelo, grupos de apoyo para niñas y adolescentes, entre otros; apoyos focalizados, no especializados: primeros auxilios psicológicos, programas de prevención de violencia o de fomento a la paz; y servicios especializados: apoyo psicológico o psiquiátrico para padecimientos de salud mental más severos (IASC, 2007; Arntson y Knudsen, 2004; Emmons, 2006; Centro de Referencia para la Prestación de Apoyo Psicosocial de la IFRC, 2009a, 2009b, *apud* RIESE, 2016).

Apoyo socioemocional y psicosocial para estudiantes

A efectos de este estudio, se considera que el apoyo socioemocional se brinda en el marco de la escuela mediante la educación socioemocional, la cual se centra en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales con un enfoque formativo, con el fin de dotar a NNAJ de herramientas que no sólo impactan en su vida personal y en la interacción con otros, sino también en sus aprendizajes. Por ello este tipo de habilidades ha cobrado relevancia en distintos planes de estudio de educación básica, sea de manera transversal a las asignaturas o en materias específicas (UIS, 2016, *apud* INEE, 2018).

En situaciones de desastre, la recuperación socioemocional de niñas, niños, adolescentes y jóvenes depende, por un lado, de su fortaleza personal, familiar y comunitaria en el momento del desastre, y por otro, de las estrategias y acciones que las autoridades gubernamentales –fundamentalmente las instituciones educativas– diseñen y operen para ofrecerles el apoyo socioemocional que contribuya a su bienestar y a procesar la experiencia (UNICEF México, 2020). En ese sentido, es relevante tener presente las siguientes alternativas:

- a) apoyo psicológico (mecanismos terapéuticos);
- b) acompañamiento para fortalecer las habilidades socioemocionales;
- c) centros y líneas de apoyo; y
- d) talleres y materiales para la recuperación emocional.

Recomendaciones de organismos internacionales

Los organismos con fines educativos señalaron que se debe procurar la disponibilidad y coordinación de recursos y modalidades para ofrecer apoyo psicosocial, además de ayudar a las y los jóvenes a mantenerse conectados con amistades a través de medios sociales y otras formas seguras de distanciamiento social. Asimismo, recomendaron presentar juegos de internet y otros que impulsen el aprendizaje socioemocional, formalizar mecanismos de comunicación para dar seguimiento a estudiantes en riesgo; fortalecer los sistemas de referencia para casos severos; y, ante la ausencia de especialistas, indicaron que es preciso identificar los puntos focales y colaborar con las universidades e instituciones locales relevantes en el apoyo emocional. Para la fase de reapertura subrayaron que conviene considerar el comienzo de actividades educativas estructuradas en cuanto sea posible a fin de mitigar el impacto psicosocial en NNAJ, además de coordinar el trabajo de especialistas, y designar y capacitar a docentes para esta labor.

Por su parte, los organismos económicos internacionales subrayaron que durante la etapa de respuesta deben mantenerse las actividades educativas para contribuir al bienestar de las y los estudiantes durante la emergencia. Como parte de las acciones de reapertura recomendaron incentivar el aprendizaje social y emocional en las escuelas, así como brindar servicios de terapia a estudiantes, asegurar el apoyo socioemocional y servicios de orientación a docentes y estudiantes, y apoyar formas de organización que permitan a estos últimos tener tiempo para participar en oportunidades de aprendizaje predecible y estructurado, al igual que lo mencionan los organismos con fines educativos. Por último, como parte de la fase de reconstrucción, sugirieron dar consejería psicológica a estudiantes y docentes por las pérdidas que pudieron haber experimentado.

El organismo centrado en salud señaló respecto a la etapa de respuesta que las personas no deben ser estigmatizadas y que merecen apoyo social; además, aconsejó no dedicar mucho tiempo a revisar información que provoque ansiedad y que la búsqueda se centre en fuentes confiables o medidas prácticas capaces de favorecer su bienestar. Sobre la etapa de reapertura sugirió, al igual que otros organismos, iniciar con las actividades escolares de manera organizada, así como velar por la salud y el bienestar socioemocional de la población escolar.

Respecto a la etapa de reconstrucción, indicó que es necesario adaptar las intervenciones de salud mental y apoyo psicosocial para que sean a distancia, así como los mensajes y formas de comunicación según las características de la población, de modo que sean accesibles e inclusivos; construir mecanismos dedicados a afrontar el aislamiento preventivo, integrando actividades laborales, escolares y de esparcimiento para niñas, niños y adolescentes, en las que se prioricen las necesidades

detectadas en distintos tipos de comunidades; promocionar seguridad para la población en general orientada también a la prevención de la violencia, el abuso y la explotación; y elaborar y difundir material con información enfocada en promover la salud mental y el bienestar psicosocial.

Las recomendaciones que emitieron los organismos internacionales empataron con las acciones que se llevaron a cabo en algunos países, como podrá verse a continuación; sin embargo, hizo falta cubrir algunos aspectos que se deberán considerar en las diferentes fases de la emergencia. Al respecto, es oportuno señalar que todas las acciones que se describen a continuación se centraron en la etapa de respuesta.

Acciones realizadas por los países

La tabla 4 presenta de manera sintética las acciones emprendidas en los casos estudiados de apoyo socioemocional y psicosocial para estudiantes, con base en la cual se realiza una descripción más puntual de dichas acciones y un breve análisis de las estrategias implementadas.

En el grupo de países de América Latina se encontraron acciones convergentes relativas a la emisión de recomendaciones y orientaciones enfocadas a la educación socioemocional o al apoyo psicosocial. Se detectaron acciones de asistencia psicológica en línea, enfocadas en el apoyo emocional, principalmente en la modalidad telefónica; esto sucedió en México, Argentina y Perú. En algunos casos se emplearon servicios con los que estos países ya contaban y que se fortalecieron en el marco de la pandemia. Brasil también contó con este tipo de servicio, pero sólo se tiene evidencia de acciones dirigidas a la educación superior.

Los países latinoamericanos –como es el caso de México, Argentina, Perú, Chile y Colombia– también elaboraron o difundieron recursos digitales, materiales educativos, materiales lúdicos y guías, algunos de los cuales se enfocaron en la promoción de la convivencia, el juego, el cuidado y desarrollo socioemocionales. En Colombia habilitaron recursos digitales enfocados en la prevención de problemas de salud mental y en la promoción de hábitos saludables en la comunidad educativa (SITEAL, 2020). También se encontraron espacios de construcción y participación institucional y comunitaria orientados a la salud mental y la convivencia social (Ministerio de Salud de Colombia, 2020). Uruguay contó con una guía de procedimiento ante situaciones de violencia desatadas durante la emergencia sanitaria (Rodríguez, s/f.a). En Chile se establecieron equipos de profesionales del área psicosocial y de convivencia que colaboraron en la contención emocional, canalizando apoyos en coordinación con instituciones comunales (Mineduc, 2020a).

Tabla 4 Apoyo socioemocional y psicosocial para las y los estudiantes¹

Países / tipos de acciones	Recursos y medios de apoyo socioemocional y psicosocial			Acciones para promover el bienestar psicológico de las y los estudiantes				Estrategias para conocer la salud psicológica de las y los estudiantes	
	Guías, orientaciones y recomendaciones para el cuidado socioemocional y psicosocial	Acciones de contención: líneas telefónicas públicas y gratuitas o mensajería en plataformas, e instalación de centros de apoyo	Visitas domiciliarias de los docentes	Materiales educativos y lúdicos para el desarrollo o la regulación de habilidades socioemocionales	Campaña para la promoción del bienestar mental y emocional	Mecanismos de participación institucional y comunitaria	Se dispuso que la población infantil podía desplazarse fuera de su casa bajo ciertas condiciones	Proyecto de investigación para conocer el impacto psicológico de la covid-19	Encuestas para familias y estudiantes enfocadas en conocer su estado emocional
América Latina									
Argentina	●	●							
Brasil	●								
Chile	●			●		●			
Colombia	●			●		●		●	
México ²	●	●		●					
Perú	●	●		●					
Uruguay	●								
Europa, Oceanía y Norteamérica									
España	●	●		●			●		
Finlandia		●				●			
Nueva Zelanda	●			●					
Ciudad de Nueva York	●	●		●	●				●
Asia									
China			●	●		●			
Japón	●	●				●			
República de Corea	●	●							

¹ Es importante recordar que la información reportada responde a la información pública disponible en fuentes oficiales de los diversos países y la ciudad en estudio, en idiomas inglés y español. En esta tabla resumen sólo se reporta la presencia o ausencia de tales acciones en la literatura revisada; sin embargo, es preciso considerar que su diseño e implementación podría presentar diversos niveles de intensidad y de avance en cada uno de los casos.

² Se reconoce que México ha avanzado, después de agosto de 2020, en la implementación de acciones relativas, entre otras, al diseño de una campaña de vida saludable, en el marco de la actual pandemia. Sin embargo, estas acciones no forman parte de la comparación con el resto de los casos de estudio, debido a que el cierre de la información se dio entre junio y agosto de 2020 (de conformidad con la tabla "Periodo de corte de la recopilación de la información recabada por país y ciudad", presentada en el documento *Sistematización de recomendaciones de organismos internacionales y experiencias de los países: anexos*, en el apartado "Nota metodológica").

En este mismo grupo hubo propuestas que resultaron novedosas. En México, la autoridad educativa recomendó incluir secuencias didácticas compiladas en carpetas para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los estudiantes, de modo que contribuyeran a su bienestar (Limón y Carmona, 2020). En Perú, como parte de los contenidos del portal establecido para dar continuidad al proceso educativo en casa, se consideraron los aspectos socioemocionales en la misma medida que los recursos pertenecientes a las asignaturas de Matemáticas o Comunicación; destacó que, entre los ejercicios propuestos y derivados de los contenidos revisados en los campos formativos, se incorporaron algunos temas relacionados con la covid-19, por ejemplo, en Matemáticas se incluyó la resolución de problemas de sustracción con información de la cantidad de personas contagiadas por el virus, entre actividades similares (Ministerio de Educación de Perú, 2020a). En Colombia emprendieron un proyecto de investigación para conocer el impacto psicológico de la covid-19 en estudiantes y en el personal docente universitario (Universidad de Burgos, 2020).

En los países de Europa, Oceanía y Norteamérica se hallaron acciones convergentes, como la emisión de recomendaciones y orientaciones en la Ciudad de Nueva York, España y Nueva Zelanda; la asistencia psicológica en línea en la Ciudad de Nueva York y España, que contemplaron también chats en plataformas o atención en línea por parte de especialistas; Finlandia contó también con líneas de apoyo durante la pandemia; la elaboración o difusión de recursos digitales, materiales educativos, materiales lúdicos y guías fueron implementadas en la Ciudad de Nueva York, España y Nueva Zelanda.

En el mismo grupo de países se encontraron acciones diferentes: Finlandia instaló centros de apoyo durante la pandemia con el objetivo de auxiliar a las y los estudiantes, los lugares de atención dependieron de su edad y del tipo de malestar atendido –desde problemas de adicción, hasta problemas con el juego y trastornos psiquiátricos agudos, entre otros– (División de educación de la Ciudad de Helsinki, 2020a, 2020b). En este país también se instalaron mecanismos para la atención del estado de salud de estudiantes y tales servicios, como el apoyo psicosocial, se ofrecieron a la población estudiantil según fuera necesario, independientemente de su lugar de estudio (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2020). Cabe resaltar que considerando la información anterior, si se compara Finlandia con los otros dos grupos de países, coinciden las acciones que incluyen centros de atención o canalización u otros servicios de apoyo.

Entre las medidas específicas en este grupo de países que resultaron novedosas fue, por ejemplo, el Programa de Mentoría de Compañeros instrumentado por la Ciudad de Nueva York, al que las y los estudiantes de los últimos años de High School dieron continuidad virtual durante el cierre de escuelas por la pandemia, fungiendo como mentores de quienes iniciaron en ese nivel educativo; hay evidencia del impacto positivo del programa en la autoestima y el autoconocimiento de las y los jóvenes

(The Morning Bell, 2020). En la misma ciudad, se realizaron encuestas a las familias y encuestas en línea a estudiantes pertenecientes al nivel de secundaria media y alta para conocer su estado emocional (The New York City Department of Education, 2020a). A pesar de que en otros países se llevaron a cabo encuestas entre la población con el fin de conocer cómo funcionó la estrategia de continuidad pedagógica en casa, no hubo evidencia de alguna que se centrara específicamente en conocer el estado emocional de esta población.

En consideración de la salud emocional y física de niñas y niños, en España se dispuso que, bajo ciertas condiciones, la población infantil podía salir de su domicilio durante el estado de alerta sanitaria,⁸ como parte de una serie de medidas de alivio adoptadas por el gobierno para este sector de la población (Ministerio de Sanidad de España, 2020). También en este país se emprendió un Plan de Apoyo al Estudiante, desarrollado por el Servicio de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, con objeto de ayudarles en la preparación de exámenes y el control de estrés, y así contribuir a su bienestar mental y psicológico (UNED, s/f). Por otra parte, en Nueva Zelanda los contenidos educativos incluyeron aspectos relacionados específicamente con el cuidado de las emociones (McCormack, 2020a, 2020b, 2020c).

En los casos de la República de Corea, Japón y China se presentaron algunas acciones convergentes con los otros dos grupos de países. Por un lado, el primero contó con recomendaciones y orientaciones por parte de la Asociación Coreana de Neuropsiquiatría, centradas en habilidades y conocimientos individuales para mantener la calma durante la pandemia (Jung y Jun, 2020). Este país tuvo disponibles líneas telefónicas de emergencia dedicadas a atender la salud mental (Jung y Jun, 2020). También Japón ofreció asistencia psicológica mediante una línea telefónica que funcionó las veinticuatro horas y brindó un servicio de seguimiento en el que se realizaron llamadas para evitar la percepción de aislamiento (BBC, 2020).

En República de Corea se publicaron folletos que advirtieron sobre los posibles problemas de salud mental, así como pautas para hacerles frente (Jung y Jun, 2020). Por su parte, Japón habilitó la red de apoyo social Shaka Oen Network, a través de la cual se repartieron boletines en todas las escuelas del país y se promovieron a través de una página web (Suwa, 2020). En China, la Plataforma Nacional del Servicio Público para Recursos Educativos desarrolló la Nube Red Nacional para primaria y secundaria, estructurada por módulos con distintos recursos y temáticas entre las que se incluyó la educación en salud mental (UNESCO e INRULED, 2020). El Centro Nacional de Salud Mental de la República de Corea ofreció asesoramiento psicológico a las personas que estaban en cuarentena en Daegu (Jung y Jun, 2020); en Japón, la Cruz

⁸ Medida que entró en vigor el 26 de abril del 2020.

Roja brindó atención para contrarrestar los efectos de la covid-19 en las personas, no sólo los ocasionados por la enfermedad en sí, sino también los de carácter psicológico, como ansiedad o temor, aversión, prejuicio y discriminación (Suwa, 2020).

Otro conjunto de acciones destacó por ser novedoso y particular con respecto a los otros dos grupos de países. La Asociación Coreana de Neuropsiquiatría, a través del Ministerio de Salud, publicó directrices específicas a cinco dominios de población: el público, madres y padres de niñas y niños pequeños, personas en cuarentena, profesionales médicos que tratan a pacientes con covid-19 y otros médicos (Jung y Jun, 2020). En China, docentes realizaron visitas domiciliarias para minimizar el impacto psicológico en el estudiantado (UNESCO, 2020d). Aunado a ello, en una de sus provincias, tanto los presidentes de las universidades como jóvenes universitarios brindaron apoyo psicológico y financiero a estudiantes de la provincia (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2020c).

Entre los tres grupos de países coincidieron en las siguientes acciones: emisión de recomendaciones y orientaciones; asistencia psicológica, especialmente mediante líneas telefónicas; elaboración —y en algunos casos difusión— de recursos digitales, materiales educativos, materiales lúdicos o guías; y centros de canalización u otros servicios de apoyo. Aunque son compartidas, hay matices respecto a la manera en la que se desarrollaron o diseñaron. En los tres grupos hubo algunos países que adoptaron medidas novedosas respecto a las que se realizaron en otras regiones: algunas de ellas fueron las visitas domiciliarias a estudiantes, así como disposiciones que permitieron a niñas y niños salir de sus casas bajo ciertas medidas de seguridad para contribuir con su bienestar físico y emocional.

De manera general, y a pesar de las acciones reportadas, no se contó con información suficiente para conocer a detalle cómo se promovió el desarrollo de habilidades socioemocionales en el ámbito educativo, ya que el foco de atención en las medidas documentadas estuvo más centrado en el aspecto psicosocial. Se considera que la educación socioemocional, además de que debería posicionarse como un elemento transversal en los planes de estudio de todos los países, debería contar con mecanismos de formación eficaces, que contribuyan a que las y los estudiantes tengan posibilidades de manejar situaciones adversas y puedan recuperarse de eventos con grandes repercusiones, como la pandemia que se vive actualmente y las complejas situaciones que ha traído consigo: ello representaría una fortaleza de los sistemas educativos ante cualquier amenaza. A pesar de que se establecieron estrategias al respecto en distintos países, no pareció ser un tema prioritario para muchos de ellos. A escala internacional se observaron acciones comunes, pero también vacíos en algunas estrategias emprendidas. Aunado a esto, el nivel de profundidad de las acciones en ciertos casos parece cuestionable, pues la mayoría de los países emitieron orientaciones, recomendaciones u otro tipo de recursos

generales; sin embargo, se requería de una atención más personalizada y adaptada a la diversidad de necesidades de las y los estudiantes. Era preciso asegurarse de que recibieran este tipo de apoyo por parte de personal especializado o capacitado, que fuera de calidad y sostenido en el tiempo.

El apoyo que se le pueda brindar a la población escolar tendría que ir más allá de un enfoque remedial, el horizonte deseable sería la prevención, es decir, el hecho de incluir en los planes de estudio la educación socioemocional con suficiente fortaleza, contribuiría a este propósito, además de considerar acciones articuladas de apoyo psicosocial para la comunidad educativa con una visión integral.

El apoyo socioemocional y psicosocial para estudiantes continúa siendo fundamental en las demás etapas de la emergencia. Será imprescindible considerar acciones en este sentido para hacer frente a la contingencia por la que atraviesa la población, lo cual puede llevarse a cabo a través de colaboraciones intersectoriales entre instancias educativas y de salud en el país, y por medio de alianzas con organizaciones internacionales. No obstante, es preciso considerar que el camino transitado en las diferentes regiones del mundo no ha sido fácil: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), realizó una encuesta dirigida a los formuladores de políticas de trecientas treinta organizaciones educativas en noventa y ocho países, incluidos los que están en vías de desarrollo, y encontró que los sistemas educativos han enfrentado grandes retos para abordar la salud emocional de las y los estudiantes (Reimers y Schleicher, 2020).

Acompañamiento a familias

El involucramiento de las familias en los procesos educativos es un factor que favorece tanto los aprendizajes como la trayectoria educativa del estudiantado. Durante la pandemia, el papel de aquéllas en la educación ha cobrado mayor relevancia, lo cual exige mecanismos de acompañamiento que consideren apoyos y orientaciones para que participen activamente desde sus casas en la educación de sus hijas e hijos, priorizando el trabajo colaborativo entre personal docente, las y los estudiantes y sus familias.

De acuerdo con lo mencionado, se consideran los siguientes componentes para esta sistematización:

a) Orientaciones para las familias:

- acompañamiento para el aprendizaje en casa;
- orientaciones sobre seguridad, salud e higiene;

- mecanismos de comunicación con las familias;
- consejería y acompañamiento psicoemocional; y
- ambiente y convivencia familiar (violencia de género, violencia contra la niñez).

b) Aspectos materiales:

- centros de cuidado familiar;
- materiales y guías de orientación; y
- apoyos económicos o en especie (becas, alimentos, transporte).

Recomendaciones de organismos internacionales

Algunos de estas organizaciones recomendaron políticas dirigidas a los gobiernos de los países, con la intención de impulsar acciones orientadas a fortalecer el acompañamiento a las familias para que se involucren de manera efectiva desde su hogar en la educación de sus hijas e hijos.

Los organismos con fines educativos asesoraron para promover la educación a distancia mediante el fortalecimiento de los mecanismos de comunicación y coordinación a fin de desarrollar habilidades resilientes y la toma de decisiones. Asimismo, sugirieron el desarrollo de proyectos de aprendizaje sobre la emergencia sanitaria y la actitud solidaria de las familias; algunos de los consejos se basaron en la aplicación de encuestas para conocer las percepciones de las familias durante el encierro con relación a sus experiencias educativas y su estado emocional; se propuso dar acompañamiento a madres y padres en temas sobre salud mental, cuidados y nutrición.

En lo que respecta a los organismos económicos internacionales, las recomendaciones se orientaron a sostener contacto y comunicación permanentes con las familias; a brindar apoyo a madres y padres para que se involucren en la educación de sus hijas e hijos, a través de recursos tecnológicos como plataformas digitales o mediante la radio y la televisión, facilitando el acceso y disponibilidad de contenidos diversos de apoyo pedagógico –videos, cápsulas informativas, textos digitales, infografías, orientaciones y guías de acompañamiento– para ser utilizados desde el hogar, así como la distribución de materiales impresos. Por otro lado, se recomendó la aplicación de medidas financieras orientadas a mitigar los efectos adversos de la pandemia en la economía de las familias; entre ellas, las transferencias monetarias y la creación de programas de nutrición, principalmente dirigidos a familias en situación de vulnerabilidad.

Acciones realizadas por los países

Con la finalidad de mostrar un panorama general de las acciones realizadas por los países en estudio, se incluye, en la tabla 5, una síntesis de sus estrategias sobre acompañamiento familiar, con base en la cual se realiza su descripción y análisis.

La pandemia provocó cambios radicales en las dinámicas familiares, en la distribución y reorganización del tiempo de las actividades laborales, tareas domésticas, cuidados y acompañamiento de las familias a los procesos educativos de sus hijas e hijos. En este escenario, las intervenciones y los recursos pedagógicos para apoyar a madres y padres se concentraron en la educación a distancia a través de sus distintas modalidades. Ante la situación, los países implementaron estrategias de acompañamiento a las familias en la etapa de respuesta a la emergencia sanitaria, con la intención de promover ambientes favorables y fortalecer los aprendizajes desde casa de las y los estudiantes a partir de su desarrollo físico, cognitivo y psicosocial.

En respuesta a la emergencia sanitaria, y con el cierre de las escuelas, se desarrollaron acciones puntuales para facilitar a las familias el acompañamiento educativo a sus hijas e hijos. A través del uso y aprovechamiento de la infraestructura tecnológica se dispuso, mediante plataformas digitales, de un espacio específico destinado a tal fin; asimismo, se difundieron contenidos por radio y televisión y en los sitios web de los ministerios de Educación.

Con el Plan Ceibal, se aprovecharon en Uruguay los recursos tecnológicos existentes y la innovación educativa para brindar acompañamiento vía remota a las familias; en este sentido, los equipos de cómputo y dispositivos electrónicos distribuidos a estudiantes antes de la pandemia fueron compartidos en familia. Se contó con un espacio digital específico *Ceibal en Casa: actividades para hacer en familia*, el cual ofreció recursos de apoyo y consulta a las familias; recomendaciones sobre alimentación saludable y tiempo en casa; consejos sobre la crianza sin violencia –campana Trato Bien–; promoción de actividades físicas; materiales de soporte psicoemocional durante la cuarentena por; museos virtuales y bibliotecas digitales para compartir en familia, entre otros (Plan Ceibal, 2020c).

En Colombia, a través de la plataforma Aprender Digital, se facilitaron recursos de apoyo digitales y descargables para su impresión, dirigidos a madres, padres y cuidadores, entre los cuales se encontraron: guías para el aislamiento preventivo, orientaciones sobre la implementación de la labor educativa y el trabajo académico en casa, por mencionar algunos. Por otra parte, el portal Colombia Aprende alojó recursos pedagógicos como manuales, banco de documentos y enlaces a otras iniciativas disponibles para las familias (Mineducación, 2020b).

Tabla 5 Acompañamiento a familias¹

Países / tipos de acciones	Materiales, recursos y acciones de apoyo educativo a las familias			Apoyos económicos o en especie a las familias en situación de vulnerabilidad			Acciones para conocer las condiciones de las familias				Conciliación de la vida laboral y familiar	
	Capacitación o difusión de contenidos en plataformas digitales, TV o radio	Guías, orientaciones y materiales educativos con enfoque de inclusión y atención a las violencias	Mecanismos de atención o seguimiento de asuntos educativos o psicológicos: líneas telefónicas o aplicación digital	Visitas domiciliarias o comunicación vía telefónica por parte del personal docente	Acompañamiento remoto por parte de especialistas para familias y estudiantes	Apoyos económicos: becas, reembolsos o créditos	Apoyos en especie: alimentos, equipos de cómputo u otros dispositivos, soporte técnico o ciberseguridad	Encuestas enfocadas en el aprendizaje o en las percepciones de las familias en cuanto a los procesos educativos	Investigación sobre la covid-19 y el confinamiento en familias	Mecanismos para el cuidado de las y los estudiantes como apoyo a las familias que no pudieran cuidarlos en sus hogares	Flexibilización de horarios laborales y permisos para cuidados de hijas e hijos	
América Latina												
Argentina	●											
Brasil	●					●						
Chile	●	●					●			●		
Colombia	●					●	●					
México ²	●					●						
Perú	●	●										
Uruguay	●					●	●					
Europa, Oceanía y Norteamérica												
España	●					●	●					
Finlandia	●	●			●			●	●			
Nueva Zelanda	●	●			●		●					
Ciudad de Nueva York	●		●				●	●		●		
Asia												
China			●	●								
Japón	●			●		●	●			●		
República de Corea		●	●	●			●			●	●	

¹ Es importante recordar que la información reportada responde a la información pública disponible en fuentes oficiales de los diversos países y la ciudad en estudio, en idiomas inglés y español. En esta tabla resumen sólo se reporta la presencia o ausencia de tales acciones en la literatura revisada; sin embargo, es preciso considerar que su diseño e implementación podría presentar diversos niveles de intensidad y de avance en cada uno de los casos.

² Se reconoce que México ha avanzado, después de agosto de 2020, en la implementación de acciones relativas, entre otras, a la elaboración de materiales educativos con enfoque de inclusión y mecanismos de atención o seguimiento de asuntos educativos mediante líneas telefónicas, en el marco de la actual pandemia. Sin embargo, estas acciones no forman parte de la comparación con el resto de los casos de estudio, debido a que el cierre de la información se dio entre junio y agosto de 2020 (de conformidad con la tabla "Período de corte de la recopilación de la información recabada por país y ciudad", presentada en el documento *Sistematización de recomendaciones de organismos internacionales y experiencias de los países: anexos*, en el apartado "Nota metodológica").

En algunos estados de Brasil se facilitaron a las familias, a través de portales web, recursos pedagógicos para acompañar los procesos educativos de sus hijas e hijos, así como guías y orientaciones dirigidas a madres y padres de familia con sugerencias de actividades recreativas, fortalecimiento de las relaciones afectivas, temas de salud y cuidado, entre otros (UNESCO, 2020e). En Argentina, el acompañamiento a las familias se dio mediante la plataforma digital Seguimos Educando: en la sección “Familia” se proporcionaron materiales con contenidos educativos y culturales organizados por nivel y grado escolar; también se difundió información a través de la televisión y la radio (Educ.ar, 2020a).

En México, la plataforma Aprende en Casa incorporó recursos como la *Guía para madres y padres*, la cual expuso la importancia de las emociones y de las relaciones interpersonales, además de aportar herramientas y consejos prácticos para la promoción del sano desarrollo social y emocional de niñas, niños y de sí mismos, así como otros materiales de consulta, entre ellos, libros, videos, webinars, etcétera. Por otro lado, se programaron contenidos relacionados con el esparcimiento familiar, aprovechando la infraestructura del Sistema de Televisión Educativa. Conviene destacar que a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) se entregaron paquetes escolares con infografías para orientar a madres y padres sobre el aprendizaje en casa y el acompañamiento que requieren sus hijas e hijos que asisten a servicios de educación comunitaria (SEP, 2020b).

En el caso de Chile, se socializaron materiales digitales sobre el acompañamiento familiar en la plataforma Aprendiendo en Línea, entre los que se encontraron guías u orientaciones con temas de bienestar emocional y físico. Destacó la realización de conferencias virtuales para madres y padres de familia sobre distintas temáticas y la transmisión de programas en vivo –a través de internet y televisión– para conversar en torno a temas de alimentación, ansiedad en niñas y niños y aprendizajes en tiempo de coronavirus. Además, se establecieron los denominados *turnos éticos*, como medida para apoyar a las familias que no pudieran estar al cuidado de los menores en sus hogares, los cuales consistieron en espacios (turnos) para acompañar y cuidar de niñas y niños dentro de los establecimientos educativos (Mineduc, 2020a).

En Perú, se desarrolló la plataforma Aprendo en Casa, en la cual se abrió el espacio “Somos familias” para facilitar recursos y materiales a madres y padres; en dicho repositorio se alojaron consejos, pautas y videos con la intención de contribuir al bienestar de la familia, enfocados a acompañar el desarrollo y aprendizaje de sus hijas e hijos (Ministerio de Educación de Perú, 2020c).

Resulta importante destacar que una de las similitudes identificadas entre las experiencias de México y Brasil fue que ambos países brindaron apoyos económicos a las familias. En el primer caso, se identificó el programa Beca Educación Básica

Bienestar para las Familias, que estuvo dirigido a las familias con niñas y niños en educación inicial, preescolar, primaria y secundaria; mediante él, la beca se otorgó de forma adelantada en el bimestre mayo-junio 2020 a 2 665 891 becarias y becarios de 1 536 718 familias, por un monto bimestral de 1 600 pesos a cada una. Estas aportaciones se dirigieron principalmente a estudiantes y familias que vivían en zonas indígenas, de alta y muy alta marginación, o en áreas con altos índices de violencia (SEP, 2020a). La Presidencia de Brasil, a través de la Medida Provisional 956, destinó un monto a la inclusión social a la “Bolsa Familia” y por medio de la Medida Provisional 929, estableció la liberación de un crédito extraordinario para las familias en situación de vulnerabilidad (CEPAL, s/f; Diario Oficial de Unión, 2020).

A través de guías, orientaciones y videos en YouTube se facilitaron a las familias peruanas recursos para acompañar los aprendizajes de niñas y niños con necesidades educativas especiales asociadas o no con una discapacidad (Ministerio de Educación de Perú, 2020c). Chile hizo lo propio con guías de aprendizaje y orientación para madres y padres, destinadas a apoyar a estudiantes con necesidades educativas específicas.

En lo que se refiere al grupo de países de Europa, Oceanía y Norteamérica, Nueva Zelanda, España, Finlandia y la Ciudad de Nueva York realizaron acciones de acompañamiento a familias caracterizadas por la importancia que se dio al trabajo colaborativo, y por los recursos de apoyo a madres y padres para garantizar la continuidad educativa de sus hijas e hijos a través de modalidades diversas de la educación a distancia.

El gobierno de Finlandia emitió recomendaciones en materia educativa para acompañar a las familias durante la pandemia, diseñadas según edad, nivel y grado escolar de las y los estudiantes. Se establecieron grupos multiprofesionales para identificar y conectarse con familias o estudiantes que requirieran algún tipo de apoyo, mientras que el Ministerio de Educación y Cultura y la Agencia del Gobierno Regional realizó una encuesta en los municipios para conocer las percepciones de las familias sobre la facilidad o dificultad de acompañar los procesos educativos de sus hijas e hijos durante la pandemia e identificar cómo se vio afectado su rendimiento académico (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2020a). En relación con el ambiente y la convivencia familiar, uno de los aspectos destacados fue la disponibilidad de una guía de actuación en casos de violencia de género, además de la implementación de una campaña para visibilizar este fenómeno (European Institute for Gender Equality, 2020).

En Nueva Zelanda, el apoyo a las familias se centró en fortalecer su involucramiento en los aprendizajes de las y los estudiantes, brindarles soporte técnico y difundir información sobre la covid-19. Al efecto, se distribuyeron materiales pedagógicos

y contenidos educativos en los sitios web Learning from Home, Ki te Ao Mārama, y For Parents; en canales de televisión; y de forma impresa.

La asistencia técnica se verificó a través de la mesa de ayuda Connected Learning Advisory, mediante la cual se proporcionó información sobre cómo usar las TIC de las que disponen las familias y cómo participar de manera segura en espacios de colaboración con docentes (Education Gazette, 2020; Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, s/f.d; Te Kete Ipurangi, s/f). Fue notable el apoyo a las madres y padres que tienen niños o niñas con necesidades educativas especiales, el cual fue realizado por especialistas que se pusieron en contacto con las familias para brindarles orientación de forma remota (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, s/f.d; Radio New Zealand, 2020).

En España, el portal Aprendo en Casa contó con recursos de aprendizaje para acompañar a las familias, organizados por etapas educativas y áreas temáticas, y se les facilitaron servicios psicológicos a través de guías y consejos para afrontar la situación de confinamiento (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, s/f). Cabe destacar que el gobierno español, mediante decreto, estableció como medidas urgentes el apoyo a las familias de niños y niñas beneficiarios de una beca o que recibieron ayuda de comedor durante el curso vigente, los cuales tuvieron derecho a ayudas económicas o a la prestación directa de distribución de alimentos (Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2020c).

Nueva York, por su parte, desarrolló algunas acciones de carácter focalizado, por ejemplo, la creación de los Centros Regionales de Enriquecimiento para apoyar a las hijas e hijos de madres y padres que trabajaban en el sector salud. Ahí se les brindaron tres comidas diarias, tiempo de aprendizaje remoto con sus maestros, actividades como arte, música y educación física, así como apoyo socioemocional. En cuanto a los mecanismos de comunicación, se habilitó una línea de atención telefónica para resolver dudas sobre la educación remota, y mecanismos en línea para reportar quejas. También se facilitó una aplicación digital que permitió a madres y padres dar seguimiento al desempeño escolar de sus hijas e hijos; se repartieron dispositivos electrónicos a las familias; y se aplicaron encuestas con la finalidad de recabar información respecto a los aprendizajes de estudiantes en el contexto de la pandemia, a fin de que las escuelas tuvieran más elementos para desarrollar estrategias pertinentes de intervención, así como priorizar la distribución de dispositivos electrónicos. Por otro lado, se compartieron materiales para facilitar el diálogo de las familias con sus hijas e hijos sobre la covid-19 (The New York City Department of Education, 2020f).

En el grupo de países asiáticos se identificaron intervenciones relevantes. Por ejemplo, en China se promovieron visitas domiciliarias a las familias por parte del personal docente para minimizar el impacto de la pandemia en los estudiantes

(UNESCO, 2020). Esto último también sucedió en Japón, donde además se entregaron almuerzos escolares a las familias durante el cierre de las escuelas y se les otorgaron reembolsos por gastos escolares. El Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón habilitó una sección especial en su sitio web, donde se ofreció información dirigida a madres y padres con medidas para asegurar el aprendizaje en casa y diversos tipos de avisos y notificaciones (MEXT, 2020).

Las oficinas metropolitanas y provinciales de educación y los centros regionales de educación multicultural de la República de Corea distribuyeron materiales educativos en varios idiomas a las familias. A través del Ministerio de Empleo y Trabajo se flexibilizaron los horarios laborales y facilitaron permisos a madres y padres con la finalidad de que pudieran estar con sus hijas e hijos. En relación con la atención a las familias que se encontraban en situación de desventaja, se proporcionó el servicio de cuidadores para madres y padres que por motivos de trabajo tuvieran que salir de casa; de igual forma, se dio prioridad a hijas e hijos de estas familias en cuanto al préstamo de equipos de cómputo o dispositivos electrónicos de las escuelas, en caso de no contar con ellos. Por otro lado, se impulsó vía telefónica la comunicación y apoyo a las familias por parte de docentes (UNESCO, 2020b).

Comparando los tres grupos de países se identificaron convergencias y divergencias en las acciones desarrolladas. Es preciso mencionar que la mayoría optó por el uso de plataformas digitales y medios de comunicación, como la radio y la televisión, para difundir información y poner a disposición de las familias recursos de apoyo con los cuales acompañar los procesos educativos de sus hijas e hijos. Al respecto, destacan los casos de Nueva York, República de Corea y Uruguay, donde se distribuyeron de manera gratuita equipos de cómputo y dispositivos electrónicos a las familias –priorizando a las que se encontraban en situación de vulnerabilidad–, a fin de dar continuidad a los procesos educativos de sus hijas e hijos. Conviene señalar que en Uruguay, como parte de su política de innovación tecnológica en la educación, la distribución se dio *antes* de la pandemia, y durante ella se reforzó la intervención.

En los países asiáticos se encontró que una de las estrategias comunes a los países revisados fueron las visitas domiciliarias del personal docente a los hogares para acompañar los aprendizajes de las y los estudiantes. Por otro lado, Nueva Zelanda, Perú y Chile coincidieron en el desarrollo de orientaciones y guías para familias que tienen hijas o hijos con necesidades educativas especiales y que, en consecuencia, requerían un acompañamiento diferenciado, pertinente y adecuado a sus necesidades. En el primer caso destaca que se brindó atención vía remota por especialistas en la materia.

A partir de las acciones de los distintos países es posible advertir la necesidad de generar prácticas de atención personalizada para las familias, y de emprender estrategias relacionadas con la conciliación de las actividades laborales, familiares y

escolares, así como establecer acciones orientadas a conocer las características de los hogares a fin de implementar mecanismos de apoyo suficientemente profundos para responder a la diversidad de sus contextos.

El análisis de esta categoría invita a reflexionar acerca de las condiciones familiares que pudieron representar un obstáculo a la participación en la educación a distancia; por ejemplo, muchas no cuentan con materiales –dispositivos electrónicos, equipos de cómputo– o servicios suficientes –internet y otros recursos que son indispensables–. Además, hay características que influyen en el acompañamiento de la educación a sus hijas e hijos, tales como aspectos físicos –espacios en la vivienda (donde puede haber hacinamiento), infraestructura de la casa–, la composición del hogar –familias monoparentales o de integrantes numerosos–, y las dinámicas internas –el número de personas que trabajan en casa y las jornadas laborales que, en muchos casos, se sobreponen con los horarios escolares de las y los estudiantes–. En suma, se debe considerar que puede haber algunas limitaciones por parte de los cuidadores, madres o padres de familia en cuanto al manejo de las TIC o de los contenidos escolares.

En el escenario planteado se acentúan las desventajas para las niñas y adolescentes, quienes están más expuestas a situaciones de riesgo, por ejemplo, a sufrir abuso o violencia de género; violencia sexual –no sólo de manera presencial, sino también a través de medios digitales–; y limitaciones en el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva. Además, a esta población se le atribuyen roles de cuidado en el hogar que a su vez repercuten en el tiempo dedicado al esparcimiento o a las actividades escolares, lo cual, entre otros factores, puede impactar en la permanencia educativa, exacerbar desigualdades preexistentes e influir en el surgimiento de algunas nuevas (OREALC/UNESCO Santiago, 2020). Todos los aspectos antes mencionados son retos enfrentados por diversos países y que son necesarios considerar para generar acciones remediales o de mitigación.

2.3 Protección física

En cualquier emergencia, la seguridad y la salud de NNAJ toma un lugar preponderante, pues los desastres no sólo alteran el funcionamiento de los sistemas y comunidades, sino, sobre todo, ponen en riesgo la vida de las personas. Por ello, la protección física ha sido determinante en los procesos educativos durante la pandemia de covid-19. La protección física se entiende en relación con la garantía de seguridad, salud y nutrición en situaciones de emergencia con el propósito de promover el desarrollo físico de las personas a través de las capacidades sensoriales, las habilidades motoras y la salud en general. Prevé lugares seguros y estructurados para aprender y jugar (UNESCO-IIPE, 2011).

Seguridad, salud e higiene

En situaciones de emergencia sanitaria hay desafíos inmensos, que dificultan el diseño y operación de un plan perfecto o estrategia única que funcione igual en todas las escuelas. En ese sentido, se deben considerar estrategias de control que tomen en cuenta las siguientes áreas de atención: 1) aulas saludables; 2) edificios saludables; 3) políticas saludables; 4) horarios saludables; y 5) actividades saludables (Jones, *et al.*, 2020).

Con base en la revisión y análisis de los conceptos sobre seguridad, salud e higiene de estudiantes, las respuestas educativas para el regreso a clases pueden considerar:

a) Seguridad

- Acciones para mantener la seguridad física:
 1. diagnósticos y balances relativos a la seguridad y salud de estudiantes y personal educativo;
 2. cierre de escuelas;
 3. distanciamiento social;
 4. adecuación de los espacios escolares;
 5. reapertura gradual de las escuelas (esquemas de alternancia o escalonados);
 6. modelos de aprendizaje para el regreso a clases: presenciales, híbridos o a distancia;
 7. cierre de escuelas ante nuevos casos; y
 8. alimentación y nutrición.

b) Salud e higiene

- Estrategias para el cuidado de sí mismo: lavado frecuente de manos, uso obligatorio de cubrebocas, limpieza de pupitres y útiles, toma de temperatura, cuarentena en caso de síntomas, entre otras.
- Vacuna y tratamientos para la atención de la epidemia.

Recomendaciones de organismos internacionales

A escala global, las sugerencias de los organismos con fines educativos en el marco de la pandemia se centran fundamentalmente en la fase de recuperación de la emergencia, es decir, en la reapertura de las escuelas. Sin embargo, para la etapa de respuesta, la principal recomendación es el cierre total o parcial de las escuelas, con

base en la intensidad y fase de la pandemia. En el contexto de la educación en línea como parte de la respuesta, se proponen medidas enérgicas para proteger a niñas y niños de explotación sexual, abuso y otros riesgos a los que pueden estar expuestos.

Para la etapa de recuperación se propone desarrollar protocolos y buenas prácticas de seguridad, salud e higiene, así como establecer mecanismos de monitoreo y planes de salud, y actualizar estrategias de emergencia. Se subraya la necesidad de adaptar las políticas y prácticas escolares al distanciamiento social, garantizar instalaciones de agua, saneamiento, gestión de residuos, contar con insumos como jabón, desinfectante y termómetros, y seguir procedimientos medioambientales de limpieza y desinfección. Estos organismos también proponen que los Estados aseguren que NNAJ tengan acceso a pruebas de covid-19, tratamiento y vacunas, cuando estén disponibles.

En la fase de reconstrucción será necesario evaluar el impacto del cierre de las escuelas en la salud, en el bienestar de la comunidad educativa y en los aprendizajes. Para ello puede fortalecerse la capacidad de monitoreo de los ministerios de Educación. En el mediano y largo plazos, se recomienda impulsar campañas de salud e higiene orientadas a evitar la transmisión del virus. Directoras, directores y docentes pueden fungir como líderes de confianza en la comunidad; por ello es recomendable compartirles procedimientos de salud que pueden difundir con familias y estudiantes.

Los organismos económicos internacionales proponen que, con base en la información proveniente de un diagnóstico, se establezca un plan de reapertura de escuelas gradual y escalonado, con protocolos para continuar con el distanciamiento social, tomando en cuenta condiciones de hacinamiento y estableciendo mecanismos para balancear la matrícula educativa, jornadas matutinas y vespertinas, y disponibilidad de docentes. También sugieren elaborar escenarios de reapertura de las escuelas, tomando en cuenta la información sanitaria, el calendario y el horario escolar, las perspectivas para el año escolar siguiente, incluyendo estrategias diferenciadas para adaptar y priorizar el currículo, según el contexto de cada región y centro educativo. Asimismo, se aconseja identificar al personal docente y administrativo con factores de riesgo para el reinicio de clases, y contar con un plan de contingencia que considere el seguimiento de casos de covid-19, mecanismos de respuesta rápida, apoyo psicológico y contacto con las autoridades de salud.

Acciones realizadas por los países

En la tabla 6 se presenta una visión sintética de las acciones realizadas en los casos de estudio sobre seguridad, salud e higiene. A partir de esta información se realiza el análisis y descripción de las características centrales por región, país o ciudad.

Tabla 6 Seguridad, salud e higiene¹

Países / tipo de acciones	Materiales, orientaciones y acciones durante la emergencia				Medidas sanitarias en la etapa de recuperación de la emergencia			Acciones para la reapertura de escuelas						
	Cierre de escuelas: total o parcial	Distribución de alimentos durante el cierre de las escuelas	Mecanismos de participación escolar para el regreso a clases y acciones para preparar a la escuela como un entorno saludable y seguro	Transferencia de fondos a las escuelas para reforzar las medidas de seguridad e higiene	Materiales, acciones y pautas de salud y prevención	Orientaciones, protocolos, acciones y mecanismos para el manejo de la emergencia sanitaria	Garantizar / comprar materiales de higiene	Medidas para reapertura de escuelas (ej. clases con número limitado de estudiantes y monitoreo constante de su estado de salud)	Reapertura gradual de las escuelas	Centrar los esfuerzos en el cierre de brechas educativas (ej. diagnósticos para su detección)	Capacitaciones para responder a desastres	Decisión descentralizada de reabrir las escuelas	Planes para enfrentar segunda y tercera oleadas de la pandemia	
América Latina														
Argentina	●		●		●									
Brasil	●		●	●		●	●	●						
Chile	●	●				●		●		●				
Colombia	●	●	●			●		●	●					
México	●		●	●	●		●	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Perú	●		●	●	●	●	●	●	●					
Uruguay	●	●			●			●	●					
Europa, Oceanía y Norteamérica														
España	●				●	●		●						
Finlandia	●			●	●	●		●						
Nueva Zelanda	●				●	●		●	●					
Ciudad de Nueva York	●					●		●	●					
Asia														
China	●	●	●		●	●	●	●	●			●		
Japón	●	●			●	●	●	●	●			●		●
República de Corea	●				●	●		●			●			

¹ Es importante recordar que la información reportada responde a la información pública disponible en fuentes oficiales de los diversos países y la ciudad en estudio, en idiomas inglés y español. En esta tabla resumen sólo se reporta la presencia o ausencia de tales acciones en la literatura revisada; sin embargo, es preciso considerar que su diseño e implementación podría presentar diversos niveles de intensidad y de avance en cada uno de los casos.

n. a. No aplica.

Tal como se muestra en la tabla 7, la principal medida en materia de seguridad, salud e higiene tomada por los países para responder a la pandemia fue el cierre de sus escuelas en las fechas siguientes:

Tabla 7 Fechas de cierre de las escuelas por país ante la pandemia por covid-19

País	Fecha de cierre de las escuelas
Argentina	16 de marzo
Brasil	Entre el 12 y el 26 de marzo (cierre de escuelas localizado, no fue nacional)
Colombia	16 de marzo
Perú	12 de marzo
Chile	15 de marzo
Uruguay	16 de marzo
México	23 de marzo ¹
Nueva York	16 de marzo
Nueva Zelanda	24 de marzo
España	Entre el 11 y el 15 de marzo
Finlandia	16 de marzo
China	Entre el 21 de febrero y el 26 de abril
Japón	Entre el 2 de marzo y el 5 de abril
Corea del Sur	2 de marzo

¹ La fecha del decreto tuvo lugar el 20 de marzo y la entrada en vigor de la suspensión de clases ocurrió el 23 de marzo.
Fuente: elaboración propia, con datos de fuentes nacionales.

La fecha en la que cada país tomó esta medida está asociada con la fase e intensidad de la pandemia. Como se señaló en la categoría de mecanismos emergentes de enseñanza y aprendizaje, en el caso de Finlandia las escuelas de primera infancia y preescolar permanecieron abiertas con la lógica de atender a estudiantes cuyos padres trabajaban en sectores prioritarios de la economía, así como a niñas y niños con discapacidad, dando opción a las familias de mandar o mantener en casa a sus hijas e hijos. En contraste, en primaria y secundaria superior se decidió cerrar los centros educativos, priorizando así la educación a distancia.

Otra acción a destacar que mantuvieron algunos de los países sistematizados durante el cierre de las escuelas fue la distribución de alimentos: Chile los repartió a través de las denominadas *canastas básicas* a un millón y medio de alumnos de educación básica en sus hogares (Gobierno de Chile, 2020); Brasil los entregó mediante el Programa Nacional de Alimentos Escolares; en Colombia, el Programa de Alimentación Escolar se extendió para su consumo en casa; y en Uruguay, las familias accedieron a una partida económica extra en caso de percibir Asignaciones Familiares o *tickets* de alimentación (Uruguay Presidencia, 2020). Es oportuno observar que

dichas acciones, además de representar un apoyo importante a la economía familiar, contribuyeron a la buena nutrición de niñas y niños como un elemento central de seguridad, salud e higiene.

Para la fase de recuperación, en los países de América Latina analizados se planteó el regreso escalonado a las escuelas con medidas de distanciamiento social y reducción de tamaño de los grupos. Coinciden en la emisión de protocolos y orientaciones, y en la transferencia de recursos para invertir en agua potable, baños y accesorios de higiene. Por ejemplo, en Argentina, se establecieron comités y equipos de trabajo interdisciplinario con la misión de analizar el paulatino retorno a las clases presenciales, apegándose a protocolos de prevención (SITEAL, 2020). A fin de que las y los docentes puedan transformarse en promotores del cuidado personal propio y de su entorno, el sector educativo colabora con la Cruz Roja en el desarrollo de acciones de difusión (INET, 2020).

El Comité Operativo de Emergencia del Ministerio de Educación de Brasil tiene como objetivo debatir y definir medidas para combatir la propagación del coronavirus en las instituciones educativas, siguiendo las pautas del Ministerio de Salud. Este Comité decidió transferir fondos a las escuelas de educación básica a través del Programa Básico de Dinero Directo, con objeto de reforzar las acciones preventivas (Ministerio de Educación de Brasil, 2020b). La medida es importante para ayudar a las instituciones en la compra de productos de higiene. También se estableció una plataforma destinada a monitorear la enfermedad en las instituciones educativas, la cual contempla un sistema en línea para la integración de datos sobre la epidemia (Ministerio de Educación de Brasil, 2020a).

En Colombia se propuso el modelo de alternancia, que busca el retorno de las y los estudiantes a las aulas con todas las medidas de bioseguridad necesarias para evitar cualquier riesgo de contagio. Se prevé que la instrucción no se mida por semanas sino por horas recibidas y se recomienda enfocar la evaluación en la detección de las brechas para centrar la educación en los desafíos detectados. Su puesta en marcha propone tomar la decisión en tres fases, en las que se involucrará a las familias, a las autoridades locales y a las y los docentes, pues se evaluarán las condiciones de cada institución educativa y de los miembros de la comunidad académica con el fin de determinar quiénes podrían participar en el proceso de alternancia (Mineducación, 2020h). El trato a niñas y niños de preescolar obedecerá a protocolos diferentes y se diseñarán lineamientos que abarcan elementos pedagógicos y de bioseguridad requeridos para contribuir con el derecho a la educación y la construcción de proyectos de vida para NNAJ en un escenario seguro. También se espera que las escuelas reconfiguren su gestión académica para cumplir con los requerimientos de distanciamiento físico (Forbes Colombia, 2020).

En Perú el protocolo para el inicio del servicio educativo presencial del año escolar 2020 estableció los procedimientos orientados al reinicio de clases, solamente en los casos en que se contara con la autorización de la Dirección Regional de Educación de la zona (Ministerio de Educación de Perú, 2020e). Se aprobó una normativa denominada *Disposiciones para la adquisición de equipamiento menor (kits de higiene)* en el marco del Programa de Mantenimiento de Locales Educativos 2020, cuyo objetivo es establecer disposiciones específicas sobre las etapas y criterios para la asignación y utilización de los recursos económicos, lo cual incluye el mantenimiento preventivo o correctivo de espacios educativos públicos, el mejoramiento de los servicios sanitarios, la adquisición de útiles escolares y de escritorio, materiales de uso pedagógico y equipamiento menor (*El Peruano*. Diario Oficial del Bicentenario, 2020).

Por su parte, Chile planteó un proyecto de vuelta a clases en el que se prevén recursos pedagógicos, además de alimentación (Mineduc, 2020b). También aprobó la flexibilización del uso de los recursos de la Subvención Escolar Preferencial para contratar servicios; adquirir o modificar infraestructura y equipamiento necesarios para mejorar o complementar sus planes de sanitización, prevención de contagios y ventilación o purificación de aire; y realizar la asignación de gastos en *software*, *hardware* y servicios de carácter tecnológico (Mineduc, 2020c).

En Uruguay, el regreso a clases fue parcial y en etapas. Se planteó una estrategia regional considerando la vulnerabilidad de las zonas y dando prioridad a la conclusión de ciclos, así como una intervención basada en la voluntad para volver y en ecosistemas semi presenciales, lo cual implica que las y los estudiantes no vuelven todos los días ni durante todo el horario habitual. A finales de abril se reabrieron las escuelas en zonas rurales, donde la población es pequeña en comparación con otras áreas del país. Para junio se previó el regreso de estudiantes con retos en el acceso a la educación en línea, y del nivel preparatoria. Los protocolos establecidos en ese momento, acordados entre las autoridades de la educación y sanitarias, y docentes, indicaban que las jornadas no podían extenderse por más de cuatro horas diarias (*El Universal*, 2020).

En México se planteó una estrategia de regreso a clases bajo un esquema de educación a distancia, a partir del establecimiento de una alianza entre el gobierno federal con televisoras nacionales. Aun cuando se seguirá este modelo, se prevé que en el escenario del regreso a las escuelas, para garantizar el acceso a agua y jabón en todas las escuelas, se cuente con el apoyo de las entidades federativas, los municipios y del programa La Escuela es Nuestra, el cual atiende a los establecimientos educativos ubicados en las regiones que enfrentan mayores condiciones de vulnerabilidad. Asimismo, se instalará una Comisión de Salud en los Consejos de Participación Escolar, la cual tendrá las siguientes tareas: apoyar al filtro escolar, asistir en la higiene,

comunicar permanentemente a la comunidad las medidas sanitarias que correspondan y coordinarse con el Comité Estatal para la Seguridad en Salud (SEP, 2020h).

En la mayoría de los países de la región destaca el diseño e implementación de modelos semipresenciales con esquemas de alternancia para el regreso a clases. Esto se acompaña con la asignación de fondos y recursos específicos para garantizar el suministro de agua potable e insumos destinados a la salud e higiene. En otros casos, se señala la necesidad de garantizar estos materiales y servicios básicos de infraestructura, pero no se especifica cómo se cumplirá con ello. Ciertos países enfatizan el involucramiento de actores en la toma de decisiones para la reapertura de las escuelas, así como la implementación de mecanismos –por ejemplo, plataformas– tendientes a monitorear contagios. Con base en la información recabada, en Chile y Colombia se diseñarían protocolos diferenciados para la primera infancia.

Es probable que la fase de la pandemia en la que se encuentran Europa y Oceanía, así como la intensidad con la que se ha dado la epidemia, justifique que las intervenciones previstas estén centradas en la emisión de pautas y orientaciones, mientras que en la Ciudad de Nueva York, como se describe a continuación, se propone un regreso a clases escalonado. En esta última se lanzó la “Encuesta de Regreso a la Escuela 2020”, con el fin de recopilar comentarios de familias y estudiantes sobre el año escolar 2020-2021.

En este sentido, durante junio se exploraron opciones basadas en la orientación de expertos en salud pública junto con las perspectivas de familias y estudiantes para garantizar que la reapertura de escuelas estuviera basada en los intereses y preocupaciones de la comunidad (The New York City Department of Education, 2020b). La vuelta a clases presenciales podría llevarse a cabo en fases, con grupos de estudiantes que comienzan el año escolar en diferentes momentos y asisten a la escuela por turnos; también podría darse una combinación de modalidades remota y presencial. Las prioridades incluyen garantizar que las escuelas tengan los suministros y protocolos necesarios para proteger la salud física y mental del personal y del alumnado. Asimismo, los edificios escolares sólo podrán atender a menos de la mitad de estudiantes en el mismo momento (Gould, 2020).

En España se diseñaron orientaciones y medidas de prevención e higiene para distintos procesos, así como especificaciones en el Plan para la Transición a una Nueva Normalidad, donde se prevé la reapertura de centros escolares para su desinfección, acondicionamiento y realización de funciones administrativas (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2020e). Por otra parte, en Nueva Zelanda se establecieron requerimientos a las escuelas basados en las *reglas de oro*, las cuales son medidas clave de salud pública que todos deben seguir en el país (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, s/f.c).

En Finlandia, en trabajo conjunto con el Ministerio de Salud, se brindaron reglas a fin de que el sistema educativo implementara las estrategias y revisara las cuestiones necesarias para la incorporación a las actividades escolares. Se emitieron pautas de higiene intentando evitar o reducir los contactos cercanos innecesarios y se consideró la organización y administración de los espacios de enseñanza (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2020e). En la fase de recuperación, las distancias de seguridad se mantuvieron a través de adecuaciones espaciales, con regulaciones sobre el tamaño de los grupos. También se estableció que respecto a la educación de la primera infancia y de primaria se evitaría la presencia de personal no escolarizado (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2020c).

Los países de Asia centraron sus estrategias para el regreso a clases en la formulación de lineamientos, directrices y planes. China elaboró planes en los que cada escuela estableció un grupo líder de prevención y control de covid-19, y exigió que los departamentos educativos y las escuelas fortalecieran la comunicación y la coordinación con los departamentos de salud, agencias de control de enfermedades, instituciones médicas locales designadas y centros de servicios de salud comunitarios, como medidas de prevención y atención a la pandemia. También se elaboraron directrices tendientes a prevenir y controlar la enfermedad en jardines de niños. Es notable que la decisión de reabrir las escuelas fuera descentralizada a las provincias, con el doble objetivo de minimizar nuevas infecciones y atender las necesidades de las y los estudiantes (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2020a).

En el caso de República de Corea se formularon protocolos de seguridad para la reapertura, incluyendo la aplicación de medidas de distancia social en las escuelas y capacitaciones para responder a desastres. Las clases fueron divididas en grupos más pequeños a fin de cumplir con el distanciamiento social recomendado en la emergencia sanitaria (La República, 2020). En Japón se entregaron almuerzos escolares a las familias durante el cierre de las escuelas, mientras que con vistas al regreso a clases se diseñaron planes en preparación para la llegada de la segunda y tercera oleadas. Se planteó que sería posible –a discreción de la dirección de la escuela– hacer uso de iniciativas que se consideraran necesarias para la seguridad en el aprendizaje. Los recursos se podrían usar, por ejemplo, en termómetros, equipos de ventilación, almuerzos escolares y materiales de enseñanza (MEXT, 2020). La autonomía escolar en Japón permitió a las escuelas definir y seguir distintas estrategias. En general, las y los estudiantes asistían a clases en días alternados, para que los salones sólo estuvieran ocupados a la mitad. Las comidas tuvieron lugar en silencio y con distanciamiento, y a las y los estudiantes se les tomó diariamente la temperatura.

En Asia sobresale, a diferencia de otras regiones, la visión de largo plazo, la formulación de planes de acción para el regreso a clases, la autonomía escolar y la descentralización en la toma de decisiones sobre la reapertura de las escuelas.

Los tres grupos de países analizados coinciden en la emisión de protocolos y lineamientos como instrumentos para establecer las principales pautas y orientaciones, sobre todo en materia sanitaria y de higiene para el regreso a clases. En algunos casos, se observa que los protocolos, además de elementos de seguridad, salud e higiene, también incorporan elementos de pedagogía orientados a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Destaca la importancia de construir respuestas integrales frente a la pandemia, y la convicción de que las condiciones de seguridad y salud impactan en los procesos pedagógicos y de aprendizaje.

Uno de los aspectos en el que los países convergen es en reconocer la relevancia de incorporar a los actores educativos en la toma de decisiones asociadas con la etapa de recuperación (reapertura de las escuelas), a partir de mecanismos de participación o de instrumentos a través de los cuales se recaba la opinión de la comunidad educativa, como en el caso de Nueva York. En Asia se identifica la visión de mediano y largo plazos y la propuesta de preparación frente a futuras olas de la pandemia. En la región se observa mayor descentralización en las intervenciones que se implementan para la reapertura de los centros educativos.

Es Latinoamérica se advierte la diversidad más acentuada en el tipo de acciones definidas para el regreso a clases. En la mayoría de los países se propone la transferencia de recursos para invertir en accesorios de higiene, agua potable, baños, infraestructura y equipamiento. Esto se asocia con las condiciones de carencia que enfrenta un porcentaje importante de escuelas de la región, ya que no cuentan con las condiciones mínimas de infraestructura y servicios básicos –como drenaje y agua potable–, por lo que requieren subsidios o recursos para que la reapertura sea viable.

Frente a estos escenarios es crucial reflexionar sobre la importancia de formular intervenciones con enfoques integrales que prevean la intersección con otras políticas, en este caso, con el sector salud, a fin de coordinar medidas de acceso a tratamiento y vacunas en el mediano plazo. Con base en la información recabada, no se observó que los países estuvieran discutiendo este tipo de medidas como parte de las etapas de reconstrucción y preparación frente a posibles rebrotes de la epidemia u otras emergencias.

Avanzar en la construcción de oportunidades de aprendizaje pertinentes y seguras requiere garantizar condiciones de seguridad, salud e higiene como elementos centrales de la protección física de todos los agentes educativos frente a situaciones contingentes. Para ello, resulta necesario identificar con oportunidad los riesgos que la comunidad educativa enfrenta, las brechas y desigualdades que existen, los efectos de la emergencia, acciones integrales e inclusivas para su atención y acciones educativas de seguridad, salud e higiene para un regreso a clases exitoso, que permita dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.4 Ámbitos transversales

A continuación se describen las acciones planteadas por los organismos internacionales y realizadas por los diferentes países estudiados sobre los ámbitos transversales que complementan las realizadas en cada una de las dimensiones de protección desarrolladas en los apartados anteriores. Se trata de acciones orientadas a fortalecer la equidad y la inclusión educativas, la gobernanza de los sistemas educativos y a mitigar el impacto económico en ellos.

Equidad e inclusión

Este par de elementos se abordan con una perspectiva transversal; es decir, como un conjunto de atributos que pueden analizarse en el resto de los ámbitos de interés o de las medidas implementadas por los países, como respuesta para garantizar el derecho a la educación ante la emergencia sanitaria. Las acciones educativas de equidad e inclusión se orientan a proteger el ejercicio del derecho a la educación para todas las personas; esto implica eliminar las barreras estructurales que lo impiden y, por lo tanto, otorgar especial atención a los grupos que enfrentan mayores condiciones de vulnerabilidad, por ejemplo: personas en contexto de marginación; comunidades y pueblos indígenas; niñez con discapacidad; mujeres, niñas y adolescentes; población en situación de movilidad, entre otros. Equidad e inclusión deben verse como dimensiones interdependientes, pues son principios que deberían guiar todas las políticas nacionales para alcanzar la educación de excelencia.

En este apartado se analizan acciones educativas como:

- medidas para abatir la brecha digital;
- atención educativa a estudiantes en situación de vulnerabilidad: niñas, rurales, indígenas o de pueblos originarios, con discapacidad, en situación de movilidad y en condición de pobreza, entre otros; y
- acciones para el desarrollo integral de estudiantes: alimentación escolar, prevención y atención a la violencia contra la niñez y de género, etcétera.

Recomendaciones de organismos internacionales

Los organismos centrados en fines educativos recomendaron enfocar esfuerzos en los grupos que enfrentan mayor vulnerabilidad, por ejemplo, emplear programas radiales y televisivos, así como materiales impresos para permitir el acceso educativo a niñas, niños y adolescentes en condiciones de marginación y sin acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad. Asimismo, subrayaron la importancia de

mantener los servicios de protección social escolar como alimentación, transporte, y atención médica y psicológica.

Observaron que es importante evaluar la brecha digital, especialmente la generada por razones de género, e implementar acciones para favorecer a las estudiantes, así como asegurar materiales, plataformas de aprendizaje, información y servicios accesibles para estudiantes con discapacidad. También destacaron la relevancia de recopilar información, generar diagnósticos e instrumentar acciones para atender a otras poblaciones en situación de vulnerabilidad –como la niñez migrante, desplazada y refugiada–, proteger a NAAJ en peligro de la explotación y abuso sexual en el hogar, así como a menores al cuidado de personas enfermas que por ello no pueden continuar con sus estudios.

Por otra parte, los organismos económicos internacionales focalizaron sus recomendaciones en la disminución de las brechas digitales, a través de acciones conjuntas entre los sectores público y privado. Además de recomendar modalidades alternativas para garantizar el acceso al aprendizaje de la totalidad de estudiantes –radio, televisión y material impreso–, enfatizaron la necesidad de generar alianzas con empresas tecnológicas y proveedores de internet para ampliar la conectividad con fines educativos y proporcionar dispositivos electrónicos, sobre todo a los estudiantes de bajos recursos, así como encontrar mecanismos tendentes a garantizar la gratuidad en el acceso a las plataformas educativas y facilitar que el material de aprendizaje se descargue en teléfonos inteligentes.

Este grupo de organismos también señaló dos dimensiones importantes para las intervenciones educativas. Por un lado, atender a los sectores escolares de bajo rendimiento en los países pobres, reducir la brecha mediante el apoyo a las capacidades de cada escuela para proporcionar aprendizaje digital individualizado y secuenciado, y monitorear compromisos, acciones y materiales que ayuden a maximizar los resultados. Por otro, diseñar mecanismos orientados a la identificación temprana de estudiantes en riesgo de abandono y apoyos financieros para los estudiantes de familias vulnerables.

El organismo con fines en salud recomendó incorporar un enfoque inclusivo y libre de estereotipos en todas las comunicaciones públicas, con formatos accesibles a las personas con discapacidad. Señaló la necesidad de colaborar con organizaciones especializadas en la inclusión de este sector, a fin de establecer con rapidez medidas fiscales y administrativas de compensación económica para familias y cuidadores. Finalmente, hizo un llamado a proteger a las personas en situación de vulnerabilidad, como aquellas con discapacidad, sin hogar, en entornos de crisis humanitaria y situación de desplazamiento y refugio.

Acciones realizadas por los países

Con el objetivo de ofrecer un panorama general de las acciones de equidad e inclusión educativa documentadas para cada caso de estudio, en la tabla 8 se presenta una síntesis de la información recabada con base en la cual se realizan el análisis y la descripción correspondientes.

Como respuesta a la emergencia sanitaria los países implementaron acciones de diversa índole, aunque es posible encontrar algunas convergencias. Uno de los temas más relevantes que ha surgido ante el cierre de las escuelas es la brecha digital, que tiene efectos en la enseñanza y el aprendizaje de las comunidades escolares en desventaja. En América Latina se identificaron dos tipos de acciones para atender la situación: primero, países que priorizaron extender la oferta educativa a través de programas de televisión y radio; segundo, los que decidieron ampliar el acceso a la tecnología y conectividad a zonas rurales y marginadas.

En el primer conjunto se encuentran México (SEP, 2020b) y Perú (Ministerio de Educación de Perú, 2020b),⁹ países que, además de establecer plataformas de educación virtual y portales con contenidos y recursos educativos, dispusieron de contenidos transmitidos por televisión y radio. El caso de México destaca porque la programación radial se diseñó en quince lenguas indígenas y se transmitió por dieciocho radiodifusoras culturales. Al segundo grupo pertenecen Argentina (SITEAL, 2020), Colombia (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia, 2020; Mineducación, 2020e) y Chile (Mineduc, 2020c), naciones que entregaron dispositivos electrónicos a estudiantes de zonas rurales o marginadas. Colombia, además, acompañó los equipos con conexión gratuita a su plataforma educativa virtual Colombia Aprende, y amplió la conectividad a internet en comunidades rurales instalando un poco más de mil quinientas zonas digitales. Por su parte, Chile entregó computadoras con conexión a internet por once meses sin costo para los estudiantes.

⁹ Perú anunció un programa de otorgamiento de 840 000 tabletas con internet móvil para estudiantes de zonas rurales y urbanas en pobreza. La adquisición de estos dispositivos, que contarían con cargadores solares, permitiría a niñas, niños y adolescentes continuar con los procesos educativos a distancia. Además, se comprarían 97 000 tabletas para las y los docentes de los estudiantes beneficiados. La compra no se había concretado a la fecha de redactar este apartado (10 de agosto de 2020).

Tabla 8 Equidad e inclusión¹

Países / tipos de acciones	Acciones para enfrentar la brecha digital			Atención educativa a grupos en situación de vulnerabilidad			Continuidad de alimentación escolar			
	Oferta educativa en televisión y radio	Entrega de dispositivos electrónicos	Subsidio o acceso gratuito a internet	Materiales impresos para zonas rurales dispersas	Medidas de accesibilidad para estudiantes con discapacidad	Contenidos y materiales en lenguas indígenas y otras lenguas maternas	Atención educativa a la niñez migrante y en situación de refugio	Emisión de normativa para garantizar el servicio	Distribución de alimentos a familias	Escuelas abiertas para proporcionar alimentos
América Latina										
Argentina		●		●	●			●		
Brasil									●	
Chile		●	●				●			●
Colombia		●	●	●			●		●	
México ²	●			●	●	●				
Perú	●				●		●			
Uruguay									●	
Europa, Oceanía y Norteamérica										
España		●	●					●	●	
Finlandia		●							●	
Nueva Zelanda		●		●	●	●			●	●
Ciudad de Nueva York		●	●		●	●			●	
Asia										
China	●									
Japón			●							
República de Corea		●	●		●					

¹ Es importante recordar que la información reportada responde a la información pública disponible en fuentes oficiales de los diversos países y la ciudad en estudio, en idiomas inglés y español. En esta tabla resumen sólo se reporta la presencia o ausencia de tales acciones en la literatura revisada; sin embargo, es preciso considerar que su diseño e implementación podría presentar diversos niveles de intensidad y de avance en cada uno de los casos.

² Se reconoce que México ha avanzado, después de agosto de 2020, en la implementación de acciones relativas, entre otras, a la atención educativa de estudiantes con discapacidad que no asisten regularmente a la escuela, en el marco de la actual pandemia. Sin embargo, estas acciones no forman parte de la comparación con el resto de los casos de estudio, debido a que el cierre de la información se dio entre junio y agosto de 2020 (de conformidad con la tabla "Periodo de corte de la recopilación de la información recabada por país y ciudad", presentada en el documento *Sistematización de recomendaciones de experiencias internacionales v experiencias de los países: anexos*, en el apartado "Nota metodológica").

En relación con las acciones de equidad e inclusión dirigidas a grupos específicos de la sociedad, desataca que, para garantizar el acceso a los procesos educativos de la niñez rural, México, Argentina y Colombia desarrollaron materiales impresos. El primero, de Conafe, se distribuyó a estudiantes que viven en las localidades rurales aisladas; los paquetes incluyeron infografías con orientaciones para que las familias acompañaran el aprendizaje de las y los estudiantes, libros para el reforzamiento de las matemáticas y títulos dirigidos a fomentar la lectura (SEP, 2020d; 2020g; 2020i). Argentina produjo y distribuyó material impreso para las comunidades sin acceso a medios digitales y audiovisuales, priorizando a aquellas en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de alta vulnerabilidad (SITEAL, 2020). Por su parte, Colombia ofreció material educativo impreso, que incluyó textos y guías para estudiantes y docentes (Mineducación, s/f).

Con objeto de facilitar la accesibilidad a los contenidos educativos por parte de estudiantes con discapacidad, México incorporó *closed-caption*¹⁰ y lengua de señas mexicana a los programas educativos transmitidos por televisión (SEP, 2020e). El gobierno argentino añadió a la plataforma Seguimos Educando contenidos y materiales de educación sexual integral dirigidos a estudiantes con discapacidad, sus familias y docentes (Educ.ar, 2020c). Por otra parte, el Ministerio de Educación de Perú (2020d) impartió cursos virtuales de capacitación a docentes para la atención a estudiantes con discapacidad.

La alimentación escolar es un componente que permite avanzar en los procesos educativos bajo condiciones de mínima igualdad. Durante la emergencia, ante la disminución de ingresos de las familias este mecanismo representó una medida relevante para la protección integral de la niñez. En tal marco, el Ministerio de Educación de Argentina (2020a) emitió una normativa tendente a garantizar la continuidad de este servicio escolar a pesar del cierre de los centros. Brasil distribuyó víveres a las familias de estudiantes de las escuelas públicas a través del Programa Nacional de Alimentación Escolar (CEPAL, s/f). Asimismo, Colombia (Mineducación, 2020c) y Uruguay (Presidencia de Uruguay, 2020) dispusieron durante la emergencia de alimentos para el consumo de los estudiantes en casa.

Chile, Colombia y Perú realizaron acciones dirigidas a la atención educativa y social de niñas y niños en situación de movilidad —desplazados, migrantes, refugiados—; este último país difundió guías, orientaciones y recursos con consejos para proteger a niñas, niños y adolescentes de la violencia sexual y de género (Ministerio de Educación de Perú, 2020c).

¹⁰ *Closed caption* es la tecnología que muestra texto en televisión u otros dispositivos de video para proporcionar información interpretativa o adicional, y permite la accesibilidad de personas sordas o con discapacidad.

Destaca que en todos los países del grupo de Europa, Oceanía y Norteamérica analizados se entregaron dispositivos tecnológicos a estudiantes, y en algunos casos se proporcionó conexión a internet sin costo. En Finlandia las escuelas prestaron dispositivos electrónicos escolares a estudiantes que no contaban con ellos, mientras que la Agencia Nacional de Educación de ese país, en cooperación con la comunidad empresarial, recogió portátiles usados para repartirlos entre los estudiantes que no tenían acceso a un ordenador. Nueva Zelanda (Collins, 2020) inició con la distribución de equipos para la niñez que carecía de éstos; además, algunas escuelas tuvieron iniciativas para ofrecerlos a otros planteles que no tenían suficientes. El Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2020c) y el Departamento de Educación de Nueva York (The New York City Department of Education, 2020f) dispusieron de dispositivos electrónicos y conexión a internet sin costo para las y los estudiantes de las familias con menos recursos.

En atención a estudiantes rurales Nueva Zelanda distribuyó materiales impresos (Small y Bracewell-Worrall, 2020; Music Magic Talk, 2020), los cuales incluyeron orientaciones dirigidas a las familias sobre cómo apoyar el aprendizaje de sus hijos. Una vez que las y los estudiantes recibían los recursos educativos, las escuelas eran notificadas con la finalidad de que los maestros los contactaran y comenzaran el trabajo con el material. Además, se transmitió programación educativa por radio y televisión en maorí para este sector de la población (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, s/f.a) y se establecieron redes comunitarias en línea de maestros maoríes y kaiako; en éstas, los docentes podían conectarse para compartir sus conocimientos profesionales y curriculares (Kahu Pūtoi, s/f). En el mismo sentido, la Ciudad de Nueva York desarrolló herramientas y recursos educativos para estudiantes multilingües o cuya lengua materna no era inglés (The New York City Department of Education, 2020g). En la idea de asegurar la continuidad educativa de estudiantes con discapacidad, tanto en Nueva Zelanda (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, s/f.a; Radio New Zealand, 2020) como en Nueva York (The New York City Department of Education, 2020h) el personal de apoyo escolar estuvo en contacto virtual permanente con familias y docentes para realizar acompañamiento personalizado.

Todos los países de este grupo implementaron acciones para asegurar la continuidad del servicio de alimentación escolar durante la emergencia, bajo la premisa de que es un derecho de toda la niñez y salvaguarda importante para el crecimiento y la igualdad. El gobierno español emitió una normativa con objeto de asegurar la prestación directa de distribución de alimentos (Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2020a). En Finlandia, algunas escuelas continuaron ofreciendo comidas escolares, mientras que ciertos municipios hicieron llegar alimentos a las casas de las y los estudiantes (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2020d). El gobierno de la Ciudad de Nueva York realizó acciones de alimentación que trascendieron

el ámbito escolar, pues distribuyó tres comidas gratuitas todos los días a cualquier persona que lo requiriera. En el menú se incluyeron comidas certificadas exclusivamente kosher, así como halal para las poblaciones judía y musulmana (The New York City Department of Education, 2020i). Además, bajo el criterio de equidad, alrededor de las tres cuartas partes de las y los estudiantes fueron elegibles para recibir comidas gratuitas o a precio reducido en la escuela (Shapiro, 2020).

El grupo de países de Asia implementó medidas educativas entre las cuales no es posible observar convergencias. China (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2020c), por ejemplo, transmitió programas a través de canales de televisión para llegar a estudiantes de las zonas remotas. Por otra parte Japón, ante la reducción de los ingresos familiares generada por la emergencia (MEXT, 2020), estableció apoyos económicos extraordinarios a estudiantes para contribuir a asegurar la continuidad educativa. Corea del Sur (UNESCO, 2020d), que como se mencionó tiene una brecha digital poco significativa, estableció una alianza entre los sectores público y privado para dotar de equipamiento digital a estudiantes que carecían de él y permitir el acceso sin costo a las plataformas y recursos educativos virtuales. Asimismo, las y los estudiantes con discapacidad contaron con un sitio web específico y accesible, recibieron paquetes de materiales educativos y visitas en su domicilio.

En suma, al comparar los tres grupos de países es posible identificar convergencias y divergencias, tanto al interior de los conjuntos como entre éstos. Como se mencionó, los países de Europa, Oceanía y Norteamérica presentaron mayor uniformidad en las acciones de equidad e inclusión implementadas. Estos sistemas educativos decidieron enfrentar la brecha digital con la entrega o préstamo de dispositivos electrónicos y acceso a internet gratuito en diversas modalidades. Esta misma ruta fue recorrida por Argentina, Colombia y Chile, así como Corea del Sur. En contraste, China, México y Perú privilegiaron la transmisión de contenidos educativos por radio y televisión para llegar a las zonas más alejadas. Nueva Zelanda, en cambio, implementó las dos vertientes descritas: contenidos por radio y televisión y entrega de dispositivos electrónicos.

En América Latina Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay; y en Europa y Norteamérica España, Finlandia, Nueva York y Nueva Zelanda, modificaron sus programas de alimentación escolar para hacer llegar, de distintas formas, comida a sus estudiantes, aun cuando las escuelas continuaban cerradas. Estas acciones resultan relevantes, pues la emergencia trajo consigo la disminución de los ingresos, sobre todo de las familias más pobres, y representa un mecanismo de protección de la niñez que pretende garantizar un piso mínimo para continuar con los procesos educativos.

Respecto de la atención a estudiantes con discapacidad, resulta sobresaliente que un gran número de los países analizados implementara acciones orientadas a la accesibilidad educativa; sin embargo, surge la interrogante sobre si las intervenciones realmente fueron diseñadas bajo un enfoque de educación inclusiva. Países como Argentina, Colombia y Perú desarrollaron materiales, guías y orientaciones específicas para esta población, mientras que Corea del Sur, Nueva York y Nueva Zelanda, además de proveer materiales educativos, proporcionaron acompañamiento personalizado a estudiantes con discapacidad y a sus familias.

Finalmente, algunos países ya iniciaron el diseño e implementación de políticas educativas dirigidas a mitigar los impactos negativos sobre el derecho a la educación en el mediano y largo plazos; es decir, acciones de reconstrucción. Por ejemplo, el gobierno argentino realiza investigaciones y evaluaciones sobre el efecto del cierre de las escuelas en las trayectorias de los estudiantes para diseñar estrategias que contribuyan a reducir el abandono escolar y el rezago de aprendizajes. España se encuentra implementando una reforma al Sistema Estatal de Becas y Ayudas al Estudio que incrementará 22% la inversión en este rubro; además, modificará los criterios de asignación para incluir a más estudiantes de los niveles socioeconómicos más bajos y aumentará los montos otorgados a estudiantes con discapacidad.

Finlandia ha puesto en marcha el programa Derecho a Aprender, cuyo objetivo es reducir y prevenir las disparidades de aprendizaje por cuestiones socioeconómicas, situación migratoria y de género, así como fortalecer la alfabetización para el aprendizaje y la escolarización. Aunque no fue posible encontrar información relevante de todos los países respecto de la reconstrucción, es necesario continuar indagando sobre este tipo de acción, ya que la emergencia sanitaria traerá consigo la profundización de algunas brechas educativas y el surgimiento de otras. Por ello, resulta primordial aprovechar la oportunidad que la contingencia presenta para reconstruir sistemas educativos mejores y más justos.

Gobernanza de los sistemas educativos

El concepto de gobernanza surge a partir de la reconfiguración del Estado y particularmente de su brazo activo, la administración pública, cuyos procesos tuvieron que adecuarse a los nuevos esquemas de intercambio y competencia económica, al desarrollo de tecnologías de la información y comunicación, así como al incremento en la vinculación y conectividad entre gobernantes y gobernados, hecho que fue visible a finales del siglo xx (Aguilar, 2006).

Así pues, la gobernanza surge como un mecanismo que permite garantizar que las instituciones administrativas atiendan las demandas sociales a través del uso racional

de los recursos públicos y la participación de la sociedad (Uvalle, 2015). Con ello se deja atrás el ejercicio autoritario de gobernar, basado en el uso racional de la autoridad para imponer decisiones y acciones, cuya legitimidad subyacía en el entramado jurídico que regula la actuación del Estado (Aguilar, 2006).

La gobernanza de los sistemas educativos pretende robustecer los mecanismos de comunicación, jurídicos, de coordinación, cooperación, participación, planeación, articulación interinstitucional y gestión entre autoridades educativas (federales y locales), organizaciones no gubernamentales, comunidades y los diferentes órdenes de gobierno, con la finalidad de garantizar el acceso a la educación, circunstancia que adquiere mayor relevancia en una situación de emergencia. En ese sentido, los procesos de toma de decisiones y las acciones a implementarse deben contemplar el seguimiento a las prácticas pedagógicas (Botero, 2007, *apud* Carro, 2018) con una perspectiva que incluya la adecuada administración de recursos humanos y materiales, la organización de actividades educativas, la rendición de cuentas, el trabajo colaborativo, la planeación y el liderazgo (Sánchez y Mora, 2002, *apud* Montes y Zepeda, 2018).

Independientemente del modelo decisional de un Estado, centralizado o descentralizado, su capacidad para articularse durante una emergencia con los diversos actores asociados al sistema educativo denota el desarrollo de sus mecanismos de gobernanza. Por ello, el presente apartado identifica las recomendaciones de organismos internacionales y las acciones implementadas por los países y la ciudad analizados, a partir de la emergencia suscitada por la pandemia de la covid-19 para asegurar, desde el enfoque de gobernanza educativa, la continuidad de la educación.

Recomendaciones de organismos internacionales

En lo que respecta a las recomendaciones dirigidas por los organismos con fines educativos a la etapa de respuesta, resaltaron los mecanismos relacionados con la articulación de las autoridades educativas y el sector privado, particularmente con los oferentes de plataformas móviles, radio y televisión. Asimismo, enfatizaron la necesidad de diseñar acciones articuladas entre Estado, entidades federativas y municipios, reconociendo la importancia de la toma de decisión de los centros educativos.

Los organismos económicos internacionales, además del subrayar la pertinencia de la coordinación entre Estado y empresas de telecomunicaciones, consideraron la necesidad de flexibilizar los marcos regulatorios de las instituciones educativas, con el fin de generar respuestas acordes con la emergencia. Al efecto, señalaron la necesidad de conformar un comité directivo que supervisara las respuestas emprendidas.

Entre las recomendaciones vinculadas con la etapa de reapertura, ambos grupos de organismos internacionales –educativos y económicos– coincidieron en replantear nuevos mecanismos de coordinación, a partir de la suma de voluntades y trabajo entre diversas dependencias de los gobiernos –nacionales y locales– para garantizar la seguridad e integridad de niñas y niños durante el trabajo en los centros de educación. Los organismos con enfoque económico subrayaron la conveniencia de construir estrategias entre escuelas privadas y autoridades educativas con objeto de estimar fluctuaciones de matrícula de escuelas privadas a públicas.

Las sugerencias emitidas en materia de reconstrucción por parte de los organismos con fines educativos resaltaron la oportunidad de construir acuerdos entre los centros y autoridades educativas para flexibilizar los requisitos de admisión a las escuelas, además de reducir las barreras para el reconocimiento de aprendizajes alternativos. Los organismos económicos internacionales, señalaron la viabilidad de diseñar y consolidar modelos mixtos de educación, en acuerdo con los agentes que conforman cada sistema educativo, para diseñar estrategias presenciales y en línea.

Acciones realizadas por los países

La tabla 9 sintetiza las acciones sobre gobernanza de los sistemas educativos, con la finalidad de disponer de un panorama sobre las prioridades de cada uno de los países.

Los principales mecanismos de gobernanza desarrollados por los Estados y la ciudad en revisión se enfocaron en articular y coordinar con otros actores, y en la toma de decisiones bajo esquemas descentralizados; fue notable que la mayoría de las acciones se centraran en la etapa de respuesta. Entre los países latinoamericanos, con la finalidad de brindar mayor certeza al sistema educativo y generar una réplica más efectiva ante la emergencia, Colombia y Perú realizaron acciones para robustecer el andamiaje normativo. El segundo emitió el Decreto Legislativo 1476, con el propósito de garantizar la transparencia, protección de usuarios y continuidad del servicio educativo no presencial en las instituciones educativas privadas (SITEAL, 2020). Por su parte, el primero generó los *Lineamientos para Educación en Casa y Presencialidad en Alternancia*, que enfatiza la seguridad, salud e higiene de las y los estudiantes. Este documento fue producto del trabajo coordinado del Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Salud y Protección Social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Consejería Presidencial para la Niñez, de gobernadores, alcaldes, secretarios de Educación departamentales, personal directivo, docentes, organizaciones de familias, colegios del sector privado, organizaciones y autoridades indígenas, así como de miembros de la comunidad académica (Ministerio de Salud y Ministerio de Educación de Colombia, 2020).

Tabla 9 Gobernanza de los sistemas educativos¹

Países / tipo de acciones	Articulación y convenios con el sector privado		Coordinación entre gobierno federal y gobiernos locales	Cooperación internacional		Participación de diversos actores del sistema educativo: docentes, academia, sindicatos y sociedad civil	Fortalecimiento del andamiaje jurídico para usuarios de servicios educativos privados y para la impartición de educación a distancia
	Telefonía, internet, radio y televisión	Casas editoriales		Organismos internacionales	Instituciones educativas extranjeras		
	América Latina						
Argentina							
Brasil							
Chile							
Colombia							
México							
Perú							
Europa, Oceanía y Norteamérica							
España							
Finlandia							
Nueva Zelanda							
Ciudad de Nueva York							
Asia							
China							
Japón							
República de Corea							

¹ Es importante recordar que la información reportada responde a la información pública disponible en fuentes oficiales de los diversos países y la ciudad en estudio, en idiomas inglés y español. En esta tabla resumen sólo se reporta la presencia o ausencia de tales acciones en la literatura revisada; sin embargo, es necesario considerar que su diseño e implementación podría presentar diversos niveles de intensidad y de avance en cada uno de los casos.

Entre los países latinoamericanos, es preciso llamar la atención en mecanismos de cooperación habilitados por Argentina, Brasil, Chile y Colombia para aprovechar la infraestructura y recursos de los sectores económicos, educativos y sociales durante la etapa de respuesta. El gobierno chileno llegó a un acuerdo de cooperación internacional con el Instituto Tecnológico de Monterrey de México y el Centro Educacional Tknika del Gobierno del País Vasco, los cuales pusieron a la disposición de docentes tutoriales guías y materiales para apoyar su proceso de enseñanza en línea (Mineduc, 2020c). Asimismo, se consolidó una alianza entre el Ministerio de Educación, Movistar y Entel con objeto de incluir banda ancha móvil (BAM) en los equipos de cómputo que recibió el estudiantado a través del programa Becas TIC 2019 (Mineduc, 2020c).

En Brasil se implementaron pautas para guiar a las escuelas de educación básica e instituciones de educación superior durante la pandemia, gracias a la vinculación entre el Consejo Nacional de Educación y el Sindicato Nacional de Directores Municipales de Educación, el Foro de Consejos Estatales y el Sindicato Nacional de Consejos Municipales de Educación. El concurso de estos actores acordó que la decisión de implementar las pautas dependerían de los estados y municipios (Estrella y Lima, 2020), lo que reflejó la capacidad de coordinación y participación de los actores vinculados con el sistema educativo del país, y la aplicación de esquemas decisionales descentralizados.

Un ejercicio similar de articulación fue documentado en México, a través del esquema de coordinación de autoridades educativas locales y federales, operado a través del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu), hecho que facilitó la definición de directrices aplicables a todo el sistema educativo nacional. Asimismo, se suscribió un acuerdo con el Poder Legislativo para la transmisión de contenidos a través del Canal del Congreso (SEP, 2020j).

En Colombia, el Ministerio de Educación y Pearson firmaron un convenio para ofrecer temporalmente una colección de libros misceláneos y de literatura adaptada para fomentar la enseñanza y el aprendizaje del inglés (Mineducación, 2020b). En Argentina, el Ministerio de Educación y la Cruz Roja suscribieron una alianza para implementar talleres de formación de formadores del personal docente, en las temáticas de higiene y protección de personas sospechosas o confirmadas de padecer covid-19 (INET, 2020).

Es notable que México haya sido el único país donde se identificó un mecanismo de coordinación vinculado con la etapa de recuperación. Ante la determinación de que las escuelas permanecieran cerradas al inicio del ciclo escolar 2020-2021, la SEP signó un acuerdo con las principales cadenas de televisión –Televisa, TV Azteca, Imagen y Milenio–, con el objetivo de fortalecer el proceso de educación a distancia

a través de la transmisión de contenidos educativos de dieciséis grados escolares en seis canales digitales (Padilla, 2020).

Perú sobresale por ser el único país que estableció un mecanismo de gobernanza educativa asociado con la fase de reconstrucción. La Presidencia del Consejo de Ministros y la Secretaría de Gobierno Digital se dieron a la tarea de diseñar una Estrategia Nacional de Transformación Digital, con la participación de la ciudadanía, la academia y el sector privado, para definir en conjunto los procesos y prioridades que permitan al país transitar a la digitalización de sus servicios y acciones (PCM - Secretaría de Gobierno Digital, 2020).

En los países de Europa y Oceanía, así como en Estados Unidos, destacaron los mecanismos de gobernanza relacionados con la descentralización decisional de los sistemas educativos. En la Ciudad de Nueva York el alcalde, al margen de las estrategias y acciones diseñadas e implementadas por el gobernador de su estado, firmó un acuerdo con la plataforma Zoom a fin de que ésta garantizara la seguridad y privacidad de estudiantes y personal docente durante las interacciones realizadas para atender los contenidos educativos (The New York City Department of Education, 2020c).

Situación similar ocurrió en España, Finlandia y Nueva Zelanda, donde los gobiernos nacionales y las comunidades autónomas o municipalidades definieron las guías generales, siendo responsabilidad de las autoridades locales su implementación. España, elaboró un Plan para la Transición hacia una Nueva Normalidad, el cual fue concebido por el gobierno nacional en acuerdo con las comunidades autónomas, pero su implementación fue determinada –incluyendo criterios sanitarios y epidemiológicos– por cada comunidad (Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2020b). En Finlandia, el Ministerio de Educación estableció los marcos generales de actuación con retroalimentación de los municipios, pero su ejecución dependió de cada municipalidad (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2020a). Por su parte, Nueva Zelanda determinó que los responsables de ajustar y definir los tiempos para habilitar las directrices acordadas por el gobierno nacional y las autoridades locales fueran los directivos de cada institución educativa (Educación 2020, 2013).

En lo que refiere a los mecanismos de coordinación, en España y Finlandia sobresalió la articulación con el sector económico. En la primera, se firmó un acuerdo entre el gobierno nacional y las principales editoriales del país –SM, McGraw Hill y Smile&Learn– quienes conformaron un repositorio de videos educativos sobre las principales áreas curriculares, dirigido a estudiantes de tres a diez años (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, s/f). En Finlandia destacaron dos acciones. La primera fue la coordinación entre la Agencia Nacional de Educación de

Finlandia y la comunidad empresarial para recabar equipos portátiles usados con el fin de repartirlos entre estudiantes sin acceso a un ordenador (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2020b). Asimismo, un grupo formado por expertos en tecnología y personal docente desarrollaron la plataforma Qridi, la cual ofreció recursos para realizar evaluación formativa, manejar grupos, dar seguimiento a estudiantes, organizar sus tareas y el trabajo escolar (Stewen, 2020).

En el grupo de países asiáticos fue documentada la vinculación entre las autoridades educativas nacionales y locales. En Japón, el Ministerio de Educación determinó las directrices para responder a la emergencia, pero cada una de las cuarenta y siete prefecturas (municipios) es responsable de establecer el momento de reincorporación a las escuelas (Suwa, 2020). En China, si bien existió una coordinación entre el Ministerio de Educación y los departamentos de Educación de las provincias para el diseño de recursos de aprendizaje abierto de alta calidad, estos últimos tuvieron la autonomía para implementar los mecanismos definidos y el momento de reincorporación a las escuelas (UNESCO e INRULED, 2020). En República de Corea se instauró una comisión de planificación –Ministerio de Educación y Oficinas Regionales de Educación– para establecer las pautas de apertura de los centros escolares, ajustar el calendario de clases, evaluaciones y protocolos de seguridad (COTEC, 2020).

En suma, los mecanismos de gobernanza educativa identificados son similares en todos los casos estudiados; incluso en aquellos donde la descentralización de las decisiones –Asia, Europa, Oceanía y NYC– recae en el ámbito subnacional o local, fue visible el trabajo conjunto con las autoridades educativas nacionales. En menor medida, destacó la alianza con diversos sectores económicos –principalmente telecomunicaciones– mientras que la participación de la sociedad en los procesos de planeación y diseño fue casi nula.

Al contrastar lo realizado por los países en revisión con las recomendaciones de los organismos internacionales, se advierte concordancia entre lo recomendado para la etapa de respuesta y lo implementado por los Estados. Sin embargo, no existen acciones documentadas respecto a las etapas de recuperación y reconstrucción, lo que genera un llamado para observar medidas que prevengan el abandono o la reintegración de estudiantes, o bien, la flexibilización de trámites y reconocimiento de aprendizajes alternativos, así como el diseño conjunto de sistemas educativos híbridos.

Acciones para mitigar el impacto económico en el sector educativo

La mitigación refiere a las acciones que se llevan a cabo con objeto de enfrentar un desastre y sus efectos durante la situación de emergencia. En este apartado se abordan las medidas de carácter económico que contribuyen a reducir el impacto asociado a la alteración del funcionamiento de los sistemas educativos; por ejemplo: estrategias financieras que pueden emplearse para proteger el derecho a la educación, entre las que se encuentran las nuevas inversiones orientadas a lograr su resiliencia a largo plazo, así como a resguardar y mejorar el financiamiento educativo.

Recomendaciones de organismos internacionales

Los organismos centrados en fines educativos, recomendaron durante la respuesta otorgar apoyos económicos para proteger a la población en condiciones de pobreza, así como abogar por un financiamiento sostenido en el sector educativo. Respecto de la reconstrucción, señalaron la importancia de realizar inversiones innovadoras de acceso a banda ancha pública para el aprendizaje e invertir en alfabetización digital; además, evaluar el impacto de la crisis en el presupuesto público de educación y el financiamiento disponible para los próximos meses y años. Finalmente, pidieron invertir en una reforma educativa de alta calidad y el desarrollo de un componente sólido capaz de adaptarse a las nuevas tecnologías.

Los organismos económicos internacionales propusieron mantener los presupuestos educativos y prever recursos para fortalecer la función docente, infraestructura y seguridad de las escuelas, así como proteger el presupuesto por estudiante, priorizando a aquellos en desventaja. A propósito de la reconstrucción, indicaron la relevancia de salvaguardar el gasto total en educación como un componente del desarrollo integral e invertir en programas y acciones educativas con efectividad comprobada, de acuerdo con las necesidades detectadas.

Acciones educativas realizadas por los países

Antes de presentar las experiencias internacionales es necesario realizar algunas acotaciones. El primer punto es que no fue posible documentar acciones en este ámbito en todos los países; tales fueron los casos de Chile, Perú, Uruguay, Nueva York y Corea del Sur. Ello se debe a las limitaciones propias de las fuentes consultadas –documentos oficiales de los gobiernos nacionales o subnacionales– y a la escasez de información, pues algunos países –al momento de redactar este informe– aún se encuentran definiendo el destino de los recursos públicos para el próximo año y, en ese sentido, las prioridades para la reconstrucción después de la

emergencia. En la tabla 10 se presenta un resumen de las acciones documentadas, para después dar paso a los principales hallazgos.

En Latinoamérica destaca el caso de México (SEP, 2020f), que amplió el presupuesto público del programa La Escuela es Nuestra,¹¹ cuyo objetivo es mejorar las condiciones de equipamiento e infraestructura educativa de las escuelas con mayores carencias, ubicadas en las localidades de alta marginación, principalmente indígenas. El presupuesto se entrega a cada escuela seleccionada y la comunidad escolar en colectivo decide las obras que se construirán y el equipamiento que adquirirá. Brasil, en cambio, decidió reforzar el sistema educativo con mayor inversión en el Programa Nacional de Alimentación Escolar (CEPAL, s/f). En contraste, Colombia, con el propósito de mitigar el abandono y fomentar la permanencia en el sistema educativo, otorgó créditos con condiciones preferentes con el fin de que escuelas privadas de educación básica puedan cubrir hasta 90% de la nómina. Además, creó el Fondo Solidario para la Educación con el objeto de canalizar créditos que faciliten a las familias realizar el pago de colegiaturas en la educación privada (SITEAL, 2020; Mineducación, 2020g).

En conjunto, los países de Europa y Oceanía mostraron un mayor avance en el diseño e implementación de las medidas para mitigar y proteger el sistema educativo. Finlandia otorgó apoyos económicos temporales a madres y padres desempleados a fin de que acompañen el aprendizaje de sus hijos menores de diez años durante el cierre de las escuelas (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2020c). Además, la Academia de Finlandia está financiando investigaciones y evaluaciones relacionadas con la epidemia y la mitigación de sus efectos en los resultados de aprendizaje y el bienestar del estudiantado. Estos proyectos incluyen recursos destinados a poner en práctica las recomendaciones derivadas (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2020b).

El gobierno español anunció una propuesta de reforma a la Ley Orgánica de Educación, la cual tiene por meta fortalecer el papel de la educación como columna vertebral del Estado para lograr bienestar, en el sentido de incrementar la inversión educativa de forma progresiva (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2020a). Además, el Ministerio de Educación estableció *Diez puntos para el fortalecimiento del sistema educativo español* (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2020d), entre los que destacan una reforma curricular; la intensificación de la educación virtual y digitalización del sistema educativo; la apuesta por la educación inicial para reducir brechas de aprendizaje en niveles superiores; y un incremento en el presupuesto destinado a becas.

¹¹ El Presupuesto de Egresos de la Federación 2020 contempló un presupuesto inicial para el programa La Escuela es Nuestra de seis mil millones de pesos, y la SEP reporta nueve mil millones de pesos ejercidos durante el año.

Tabla 10 Acciones para mitigar el impacto económico en el sector educativo¹

Países / tipos de acciones	Inversión en el sistema educativo			Apoyos escolares			Apoyos a estudiantes y familias	
	Fortalecimiento de la educación virtual y digitalización del sistema educativo	Fortalecimiento de la educación inicial	Investigaciones para determinar efectos de la emergencia y apoyo a proyectos para mitigarlos	Transferencias directas a las escuelas	Fortalecimiento de los servicios de alimentación escolar	Créditos para escuelas privadas	Transferencias a madres y padres desempleados para acompañar aprendizajes de hijas e hijos	Incremento en el presupuesto de becas educativas
América Latina								
Brasil								
Colombia								
México								
Europa, Oceanía y Norteamérica								
España								
Finlandia								
Nueva Zelanda								
Asia								
China								
Japón								

¹ Es importante recordar que la información reportada responde a la información pública disponible en fuentes oficiales de los diversos países y la ciudad en estudio, en idiomas inglés y español. En esta tabla resumen sólo se reporta la presencia o ausencia de tales acciones en la literatura revisada; sin embargo, es preciso considerar que su diseño e implementación podría presentar diversos niveles de intensidad y de avance en cada uno de los casos.

Por otra parte, Nueva Zelanda previó el aumento del presupuesto público destinado a la educación en los siguientes rubros:

- Subsidios para la educación de la primera infancia, subvenciones a operaciones escolares y expansión del programa de almuerzos escolares saludables.
- Recursos dirigidos a mantener la prestación de servicios de apoyo al aprendizaje y beneficiar a personal docente hablante de lenguas distintas al inglés. Además, el Fondo de Necesidades de Salud de la Escuela ofrece apoyo a maestras y maestros de estudiantes con necesidades de salud elevadas; también se destina presupuesto a apoyar a estudiantes maoríes.
- Inversión en propiedad escolar. Este paquete incluye iniciativas que ayudarán a expandir, mantener y mejorar la calidad de la cartera de propiedades en las escuelas de asociación público-privada (Gobierno de Nueva Zelanda, 2020).

En Asia, China incrementó el presupuesto central dedicado a apoyar la educación obligatoria durante 2020. Tales subsidios se destinan a garantizar el desarrollo de la educación obligatoria y mejorar su calidad. Además, exentó a 154 millones de estudiantes de diversas tarifas educativas y 32 millones en zonas con altas tasas de pobreza se benefician del programa de mejora nutricional (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2020e).

Japón invirtió recursos en actividades como apoyar a las escuelas con medidas contra enfermedades infecciosas, mejorar el ambiente de aprendizaje en el hogar a través de TIC, y subsidiar los costos de comunicación generados por el estudio virtual en los hogares con menores recursos (MEXT, 2020).

En suma, es lícito afirmar que en los países en vías de desarrollo, las acciones de mitigación que están implementando no siempre presentan integralidad sobre las dimensiones física, psicosocial y cognitiva. En contraste, los Estados con altos niveles de desarrollo han diseñado acciones más robustas para contrarrestar los efectos de la emergencia sanitaria y proteger financieramente a sus sistemas educativos. //

3

Aportaciones para México de la experiencia internacional: política de gestión de riesgos y reorganización del sistema educativo

El análisis comparado de las estrategias de apoyo a la educación desarrolladas como respuesta a la emergencia sanitaria muestra la convergencia de experiencias en los distintos sistemas educativos estudiados, así como la implementación de algunas acciones fundamentales para avanzar en la recuperación. La mayoría de estas acciones se ocupan de garantizar las tres protecciones esenciales para el bienestar integral –cognitiva, psicosocial y física–, las cuales han sido los referentes consensuados en la comunidad internacional para dar cuenta y recomendar acciones en el sector educativo.

Tanto a escala internacional como nacional la emergencia sanitaria ha puesto de manifiesto la necesidad de que el Estado intervenga para que los procesos educativos continúen, sin menoscabo de las condiciones y características que aseguren su excelencia y el bienestar integral de toda la comunidad educativa. Al efecto, en el caso de nuestro país, resulta pertinente fortalecer las acciones que respondan a la emergencia y, al mismo tiempo, diseñar políticas de mediano y largo plazos para la mejora del SEN que, indudablemente, implicarán procesos relevantes de reorganización y fortalecimiento.

Al momento, no es posible conocer en su totalidad el impacto que la pandemia ha tenido en el sector educativo; sin embargo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2020) estima una disminución en México de los años esperados de escolaridad equivalente a regresar a los niveles de 2015.¹ En ese sentido, resulta impostergable definir elementos clave que permitan robustecer el sistema educativo a partir de dos vías: la premura de transitar a un sistema resiliente,

¹ Los años esperados de escolaridad de las y los mexicanos es de 14.3 años, con 8.6 años promedio de escolaridad. La variable *años promedio de escolaridad* mide la media en el número de años que las personas mayores de 25 años estudiaron en alguna institución educativa, calculada a partir de los niveles de logros educativos utilizando la duración oficial de cada nivel. La variable *años esperados de escolaridad* indica el número de años de escolaridad que puede esperar recibir un niño o niña en edad de comenzar la escuela, si los patrones vigentes de las tasas de matriculación por edad se mantienen a lo largo de su vida (IDH, 2019, *apud* PNUD, 2020).

capaz de afrontar las emergencias; y abordar la viabilidad y pertinencia del modelo educativo vigente, reconociendo sus necesidades y limitaciones. Como señala la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres, cuya sigla actual es UNDRR:

El mundo no ha sido capaz de salir del círculo vicioso de desastre-respuesta-recuperación-repetición. Tradicionalmente, la financiación se ha centrado en reparar los daños tras los desastres. Sin embargo, este enfoque tipo parche no resulta apropiado. Por el contrario, continúa perjudicando los avances hacia el desarrollo sostenible. El riesgo que genera la interacción entre los complejos sistemas humanos y naturales, intensificado por los cambios climáticos, está haciendo retroceder las iniciativas centradas en lograr los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La propia supervivencia de las personas de todo el mundo está en peligro (UNDRR, 2019:11).

En ese marco, es urgente emprender acciones de reconstrucción y transformación del SEN para fortalecerlo frente a emergencias. Por ello, es necesario articular tres elementos (diagrama 8): 1) la institucionalización de una política educativa de gestión de riesgos; 2) acciones de respuesta y recuperación educativa ante la emergencia sanitaria; y 3) reorganización y mejora del sistema sobre nuevas bases, es decir: reducir vulnerabilidades y mitigar amenazas; prepararse para enfrentar desastres y recuperarse rápidamente, manteniendo su función básica de proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos; reducir el impacto a futuro, a través de las lecciones aprendidas y la adaptación, con el fin de reconstruirse mejor, de forma más justa y segura. Por lo anterior, se proponen algunos elementos para repensar el futuro del SEN.

Diagrama 8 Elementos para la reconstrucción del SEN



Fuente: elaboración propia.

3.1 Política educativa de gestión de riesgos y protocolos ante emergencias

Se propone diseñar e institucionalizar una política de gestión y reducción de riesgos para el sector educativo que contemple los siguientes elementos:

1. **Realizar una evaluación de riesgos en el sistema educativo**, que identifique vulnerabilidades y amenazas:
 - determinar las amenazas e impacto del desastre a partir de la ubicación de las escuelas y de la comunidad educativa;
 - identificar a las comunidades educativas que enfrentan mayores desventajas, brechas y condiciones de vulnerabilidad, las cuales inciden en las oportunidades de enseñanza y aprendizaje;
 - diseñar un mapa de los riesgos que enfrenta el SEN, capaz de ofrecer información oportuna sobre el impacto y las acciones a priorizar.
2. **Establecer protocolos y mecanismos de gobernanza adecuados**, que faciliten la coordinación, comunicación y articulación para la reducción de riesgos:
 - constituir un mecanismo nacional de gestión de riesgos en el SEN que incentive su resiliencia;
 - establecer un marco normativo que asegure el cumplimiento del mecanismo nacional de gestión de riesgos e identifique las responsabilidades de todos los actores involucrados en responder ante una emergencia;
 - fortalecer los sistemas de información educativa con datos en tiempo real sobre vulnerabilidades y amenazas;
 - robustecer los mecanismos de participación social en educación para reducir riesgos;
 - establecer protocolos de actuación federal, estatal, municipal y escolar ante emergencias, que contengan elementos de protección física y continuidad pedagógica;
 - desarrollar capacidades en las comunidades educativas a fin de establecer protocolos ante emergencias;
 - fortalecer los mecanismos de transparencia y rendición de cuentas de las acciones educativas en situaciones de emergencia.
3. **Implementar intervenciones educativas orientadas a la reducción de riesgos de desastres y al fortalecimiento de la resiliencia** del sistema educativo:
 - Desarrollar capacidades de afrontamiento ante una emergencia:

- implementar acciones de prevención y mitigación de amenazas en el sistema educativo;
 - reducir vulnerabilidades del sistema educativo, mediante acciones estructurales para garantizar las protecciones cognitiva, psicosocial y física de NNAJ (priorización de las poblaciones en condiciones de desventaja);
 - fortalecer las estructuras físicas (escuelas), humanas (capacitación de docentes) y comunitarias (participación de familias) del sistema educativo.
- Valorar la pertinencia y viabilidad de crear un fondo de emergencia educativa que permita la continuidad del sistema educativo nacional.
 - Fomentar la cultura de la gestión de riesgos y de sostenibilidad en el SEN.

3.2 Avanzar en la respuesta y recuperación del SEN ante la contingencia sanitaria

Las autoridades educativas –federales y locales– tienen la responsabilidad de implementar acciones que garanticen el derecho a una educación de excelencia para NNA que cursan la educación básica. Con base en la sistematización y análisis de las experiencias internacionales, se propone un conjunto de acciones a considerar para fortalecer el SEN, las cuales parten de un enfoque de derechos con perspectiva de género y atienden al principio de equidad e inclusión. Adicionalmente, toman como punto de referencia las *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia* (RIESE, 2010), revisadas en el primer capítulo de este documento.

Fortalecer la respuesta y avanzar en la recuperación en la etapa de confinamiento en los hogares

1. **Asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizajes** a través de la implementación de mecanismos que garanticen la equidad e inclusión, flexibilicen las oportunidades educativas, y procuren la incorporación y continuidad de los aprendizajes de las y los estudiantes. Al efecto se requiere:
 - desarrollar capacidades locales para el diseño, implementación y seguimiento de mecanismos tendentes a dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje;
 - fortalecer la estrategia de distribución de materiales educativos a estudiantes que viven en las localidades rurales aisladas;

- promover alianzas entre los sectores público y privado a fin de dotar de equipamiento digital a estudiantes y docentes que se encuentran en situación de vulnerabilidad, así como permitir el acceso sin costo a las plataformas y recursos educativos virtuales;
- aprovechar la infraestructura tecnológica existente, la disponibilidad y acceso a internet, así como las habilidades digitales de los actores educativos para el acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje.

2. Adaptar los contenidos curriculares y adecuar las estrategias pedagógicas que atiendan la diversidad de contextos en el marco de la emergencia. Para ello se debe considerar:

- adecuar el plan y programas de estudio con base en la priorización de temas clave del currículo, así como en las necesidades del alumnado;
- adaptar con rapidez contenidos y materiales a distintos contextos y condiciones específicas de las y los estudiantes;
- ampliar y mejorar repositorios alineados por grados, edades y materias;
- promover el desarrollo de capacidades con el fin de que las y los docentes cuenten con herramientas para adaptar las estrategias pedagógicas e identificar los aprendizajes prioritarios.

3. Impulsar evaluaciones flexibles que faciliten los procesos de transición entre niveles y tipos educativos. Para ello se requiere:

- realizar evaluaciones que tengan un enfoque formativo con la intención de mejorar los aprendizajes;
- promover evaluaciones diagnósticas con el fin de identificar rezagos educativos.

4. Impulsar opciones de formación continua para el personal docente, las cuales favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales y de acompañamiento emocional oportuno a sus estudiantes, de los aprendizajes clave y de la adecuación de las intervenciones pedagógicas en respuesta a situaciones de emergencia, a través de:

- aprovechar y adecuar la oferta de cursos existentes antes de la emergencia, con énfasis en el desarrollo de habilidades digitales y el uso de tecnologías, así como de la adecuación curricular y la planeación escolar.
- brindar información orientada al autocuidado de la salud emocional del personal docente;
- diseñar esquemas de capacitación en línea que consideren las condiciones y necesidades de docentes derivadas de la emergencia;

- diseñar un diagnóstico formativo que permita identificar los aciertos, las necesidades y las condiciones en las que se realiza el trabajo de directivos y docentes, con el objetivo de incidir en el fortalecimiento de su práctica educativa y atender los procesos de recuperación de aprendizajes derivados de la pandemia.

5. Fortalecer las estrategias y acciones de apoyo y acompañamiento al personal docente con el propósito de robustecer los mecanismos de enseñanza y aprendizaje para responder a las circunstancias de la emergencia. Al efecto es necesario:

- asegurar la disponibilidad y el acceso del personal docente a orientaciones o guías para el uso de los mecanismos de enseñanza y aprendizaje establecidos en el marco de la emergencia;
- garantizar el acceso a la diversidad de recursos tecnológicos que contribuyan a sus prácticas pedagógicas.

6. Implementar mecanismos de acompañamiento a las familias, que favorezcan la equidad y la continuidad de los aprendizajes de sus hijas e hijos desde el hogar. Para ello se requiere:

- desarrollar canales de comunicación bidireccionales permanentes entre las familias y la escuela;
- acompañamiento personalizado a estudiantes con el fin de reforzar los aprendizajes y disminuir el impacto negativo en las y los que enfrentan mayores condiciones de vulnerabilidad;
- crear comunidades virtuales donde interactúen familias, estudiantes y docentes, con el fin de que puedan compartir vivencias cotidianas en el marco de la pandemia;
- fortalecer el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad entre familias, comunidad y escuelas, a través de los consejos de participación u otras instancias;
- brindar atención psicológica en temas de salud mental y violencia familiar mediante prestadores de servicio social, en alianza con instituciones de educación superior (IES).

7. Incorporar en los procesos educativos los conocimientos diversos de las familias a través de la adaptación curricular y el desarrollo de estrategias pedagógicas. Para ello se deben considerar:

- la profesión u ocupación de madres y padres, y recuperar sus conocimientos académicos, saberes o experiencias de vida;

- los recursos materiales con los que se cuenta en los hogares para su aprovechamiento en las actividades escolares que desarrollan las y los estudiantes;
- el contexto y la diversidad de estudiantes, a fin de promover aprendizajes significativos;
- el conocimiento y el uso de las TIC para fortalecer el acompañamiento y apoyo a los procesos educativos.

8. Emprender acciones con perspectiva de género orientadas a la prevención y atención de la violencia contra estudiantes durante los procesos educativos en casa. Al efecto será preciso:

- promover el trabajo colaborativo con un enfoque intersectorial que permita la articulación inmediata ante una situación de violencia, así como mecanismos de denuncia y atención seguros, pertinentes y oportunos;
- facilitar herramientas para que las y los estudiantes puedan identificar situaciones de violencia;
- difundir buenas prácticas con objeto de reducir los riesgos de violencia, así como de explotación y abuso sexual en internet: instalación de *software* y antivirus actualizados en los equipos de cómputo, configuración de privacidad, control parental y búsquedas seguras en la red.

9. Adecuar los programas de alimentación escolar vigentes para continuar con la dotación de alimentos a estudiantes durante el cierre de las escuelas. Para ello se debe considerar:

- promover estrategias de distribución de alimentos que prioricen el reparto a estudiantes que se encuentran en alguna situación de desventaja;
- ampliar la cobertura de alimentos no sólo a estudiantes, sino a las familias que lo requieran.

10. Promover la coordinación intersectorial para el fortalecimiento de la salud mental y del apoyo psicosocial a estudiantes durante el estado de emergencia. Al efecto será necesario:

- impulsar estrategias que ofrezcan a las familias conocimiento y acceso a servicios de salud mental para el cuidado de su bienestar emocional, el cual repercute en los aprendizajes de sus hijas e hijos;
- fortalecer la capacitación de especialistas en la detección, atención o canalización de problemas de salud mental, en caso de que las y los estudiantes los presenten;

- dotar a las familias de herramientas de apoyo, de fácil acceso, para identificar si sus hijas e hijos presentan algún malestar psicológico –estrés, depresión, ansiedad, irritabilidad–, tales como aplicaciones, talleres y espacios de atención integral;
- diseñar estrategias de contención o reducción de los riesgos de violencia virtual, con énfasis en la violencia de género.

Fortalecimiento del SEN frente a la reapertura de las escuelas

1. Fortalecer las intervenciones dirigidas al apoyo y acompañamiento a las escuelas, priorizando a las que se encuentran en contextos de desventaja. Al efecto se debe considerar:

- ampliar las transferencias de recursos monetarios a las escuelas para equipamiento, materiales y desarrollo de capacidades;
- facilitar la incorporación de estudiantes provenientes de escuelas privadas a las escuelas públicas;
- simplificar los procesos administrativos a los que están sujetas las escuelas a fin de mejorar su capacidad de atención;
- desarrollar propuestas de incentivos y apoyo a las escuelas privadas con objeto de que pueden retener a sus estudiantes.

2. Diversificar las opciones para el regreso a clases en las escuelas que consideren los contextos socioculturales y demográficos, así como las necesidades de las y los estudiantes, a través de:

- dar un enfoque regional a la reapertura de las escuelas, con prioridad a las zonas sin acceso a internet ni televisión;
- impulsar esquemas presenciales, virtuales o mixtos en función del contexto y la situación de salud y riesgo de los actores educativos;
- diseñar una estrategia basada en un regreso presencial escalonado;
- elaborar un diagnóstico para identificar las brechas de desigualdad que se han exacerbado a partir de la emergencia y formular acciones concretas a fin de atenderlas.

3. Promover condiciones laborales adecuadas y equitativas para el personal docente, de modo que pueda responder mejor ante la emergencia. Al efecto será necesario:

- disminuir su carga administrativa, de modo que no interfiera en los procesos de enseñanza y aprendizaje;

- visibilizar la carga extraordinaria de trabajo derivada de la emergencia, para diseñar mecanismos de reconocimiento adecuados;
- asegurar que el personal docente cuente con los materiales y recursos educativos necesarios para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. Facilitar los recursos necesarios para acompañar y apoyar al personal docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de:

- realizar un inventario con el fin de identificar los apoyos en materia pedagógica que requieren las y los docentes, así como sus necesidades emocionales;
- fortalecer las estrategias de acompañamiento y colaboración entre pares para mejorar las capacidades profesionales, así como robustecer los esquemas de supervisión escolar y apoyo pedagógico;
- promover la participación de docentes en la toma de decisiones, revalorando su papel como agentes de cambio, a fin de que dirijan y apoyen de manera efectiva el aprendizaje en situación de crisis;
- facilitar tutorías mediante la colaboración con IES;
- estimular convenios de colaboración con las escuelas normales orientados al apoyo de estrategias pedagógicas para el trabajo virtual y en aula;
- impulsar el trabajo colaborativo a partir de la creación de redes de docentes, incluyendo a escuelas públicas y privadas.

5. Fortalecer a la escuela como un espacio inclusivo que vincula y promueve servicios de protección psicosocial. Para ello se requiere:

- establecer mecanismos en las escuelas tendentes a identificar a estudiantes con quienes no se haya podido establecer comunicación, a fin de promover su reincorporación a la educación;
- capacitar a docentes para que incorporen la dimensión socioemocional como parte sustantiva de los procesos de enseñanza y puedan acompañar, detectar y reportar casos de riesgo en estudiantes: violencia psicológica, estrés, ansiedad u otro tipo de riesgos y malestares;
- disponer en los centros escolares de un registro de estudiantes que requieran servicios de atención psicológica o psiquiátrica, para canalizarlos;
- establecer lineamientos orientados a dar seguimiento a las estrategias y los servicios de apoyo emocional y protección psicosocial en las escuelas;
- diagnosticar y evaluar el impacto del cierre de las escuelas y el confinamiento domiciliario en el bienestar físico y emocional de la comunidad educativa, con énfasis en las y los estudiantes más vulnerables, a través de:

- realizar encuestas con muestras aleatorias para conocer de manera inmediata los efectos de la cuarentena en la comunidad escolar;
- aprovechar los resultados en el diseño de estrategias e intervenciones que permitan atender las necesidades prioritarias de los distintos actores.

6. Ampliar y diversificar los recursos de acompañamiento y apoyo a las familias para el retorno seguro de estudiantes a la escuela. Al efecto será preciso:

- realizar diagnósticos en las escuelas con el fin de identificar las principales necesidades y dificultades que tuvieron las familias para dar acompañamiento a la educación de sus hijas e hijos durante la pandemia;
- generar campañas de información y sensibilización dirigidas a las familias sobre la importancia y las implicaciones que tiene el regreso a clases para la continuidad de la trayectoria educativa de sus hijas e hijos;
- desarrollar proyectos escolares que impliquen la participación y el involucramiento de las familias en los procesos educativos;
- promover la atención psicosocial en diversas modalidades que favorezcan la accesibilidad y la inclusión. Para ello se debe considerar:
 - asegurar distintas modalidades de acceso a los servicios de atención psicológica, a través de líneas telefónicas, chats o mensajería, transmisiones radiales y distribución de materiales impresos, entre otros;
 - propiciar la diversificación, accesibilidad y adaptabilidad de los servicios de atención psicológica, de modo que se garantice la cobertura a las distintas poblaciones, tomando en cuenta la diversidad socio-cultural y lingüística, así como los distintos tipos de discapacidad.
- Garantizar que los servicios de atención sean adecuados, oportunos, suficientes y sostenibles.

7. Favorecer acciones centradas en la reapertura de las escuelas que garanticen la seguridad, salud e higiene de toda la comunidad educativa bajo el criterio de equidad. Para ello se sugiere:

- adecuar los espacios escolares a fin de garantizar oportunidades de aprendizaje a estudiantes con mayores desventajas;
- identificar al personal docente y directivo en condiciones de riesgo de salud física y emocional;

- prever la apertura escalonada de las escuelas, considerando la flexibilización del calendario y horario escolar, la asistencia alternada y el distanciamiento social;
- fortalecer las acciones y el presupuesto del programa La Escuela es Nuestra, con la intención de atender a las escuelas con mayores necesidades y ubicadas en contextos de marginación;
- asegurar la adquisición de los insumos necesarios para la reapertura de las escuelas bajo condiciones de seguridad, salud e higiene;
- diseñar protocolos diferenciados por nivel, tipo de servicio y modelo educativo, considerando:
 - las características de los servicios básicos: agua, saneamiento y gestión de residuos;
 - el tipo y la cantidad de insumos mínimos: jabón, desinfectante y termómetros;
 - los procedimientos de higiene, limpieza y desinfección, con el objetivo de reducir los riesgos de contagio.
- Diseñar un mecanismo de seguimiento en tiempo real de la evolución de la pandemia por localidad y colonia de ubicación de la escuela; dicha información deberá ser accesible al personal directivo y a las familias.

3.3 Reorganización y mejora del SEN

Poner al centro de la agenda educativa la responsabilidad del Estado de garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en condiciones de equidad y excelencia, permite impulsar discusiones públicas en torno a las mejores alternativas pedagógicas para las etapas de recuperación y reconstrucción del sistema, con el fin de que el derecho a la educación de la totalidad de NNAJ no sea vulnerado frente a la emergencia actual y ante la amenaza de otras en el futuro.

Al mismo tiempo, es preciso redirigir la atención pública a la gestión y reducción de riesgos, como enfoques transversales de la política educativa, así como a los elementos críticos para repensar el SEN a fin de avanzar hacia su transformación como un sistema resiliente, con una visión de largo alcance, capaz –entre otras características– de afrontar una emergencia.

A partir de las lecciones y aprendizajes que ha dejado la pandemia de covid-19 en los ámbitos nacional e internacional, se proponen a continuación algunos elementos mínimos para una agenda de mejora y reorganización del SEN y de su modelo educativo, agrupados en principios rectores y dimensiones de bienestar.

Principios rectores

- **Equidad educativa.** Garantizar oportunidades de aprendizaje para todas las personas, con perspectiva de género, eliminando las brechas de acceso, permanencia y resultados educativos; es decir, no dejar a nadie atrás, a nadie afuera.
- **Pertinencia.** Diseñar acciones específicas que atiendan de forma contextualizada y oportuna las necesidades de la diversidad educativa, tipos de servicio y niveles educativos.
- **Excelencia educativa.** Garantizar niveles adecuados de aprendizaje de las y los estudiantes fortaleciendo los enfoques de educación integral y mejora continua.
- **Gobernanza.** Promover la descentralización de las decisiones, la autonomía escolar y la participación de toda la comunidad educativa.

Dimensiones de bienestar

Dimensión cognitiva del bienestar. Valorar la pertinencia de transformar el modelo educativo para asegurar el aprendizaje de la totalidad de NNAJ y su pleno desarrollo.

- **Reorganizar el modelo educativo**, a través de acciones orientadas a:
 - actualizar el currículo para dotarlo de mecanismos de adaptación ante escenarios educativos de contingencia;
 - reconocer y potenciar las capacidades de las comunidades educativas;
 - mejorar el currículo con el fortalecimiento de los contenidos de educación ambiental, desarrollo sostenible, cuidado de la salud y ciudadanía;
 - desarrollar materiales educativos inclusivos y pertinentes;
 - establecer una estrategia que permita el fortalecimiento y recuperación de los aprendizajes durante una emergencia.
- **Reforzar la formación continua de maestras y maestros**, mediante el fortalecimiento de su función educativa centrada en el aprendizaje:
 - redefinir los programas de formación inicial enfatizando su articulación con el modelo educativo;
 - robustecer los programas de formación continua (externa) como parte de una visión de largo plazo de desarrollo profesional docente, que se complemente con la formación situada;
 - plantear un esquema de formación situada a partir de las necesidades docentes y del personal directivo para adaptar e implementar el

currículo en tiempos de normalidad y de emergencia, en el cual las necesidades formativas se definen por los mismos actores educativos, quienes en forma colectiva problematizan y reflexionan —en diálogo con la teoría— desde y sobre su quehacer, para indagar y resolver problemas del aula, la escuela y la zona escolar referidos al aprendizaje y la enseñanza, la gestión, la convivencia, la violencia, la diversidad e igualdad, entre otros aspectos centrales que reflejan a su vez lo que sucede en el sistema educativo y social (Mejoredu, 2020b);

- diversificar las herramientas pedagógicas y los recursos didácticos para docentes.
- **Desarrollar mayores capacidades escolares** orientadas a la implementación del modelo educativo:
 - fortalecer las capacidades de los distintos actores educativos para la toma de decisiones en las escuelas;
 - vincular el diseño, construcción, adaptación y equipamiento de los espacios educativos al modelo, a fin de garantizar oportunidades de aprendizaje inclusivas;
 - diseñar una política dirigida a otorgar recursos públicos a todas las escuelas para su funcionamiento cotidiano y a la adquisición de materiales educativos.

Dimensión psicosocial del bienestar. Promover el bienestar de las y los estudiantes en sus comunidades educativas, a través de la creación de capacidades personales y oportunidades sociales.

- **Mejor gestión del involucramiento familiar** en los procesos de aprendizaje de estudiantes:
 - conciliar la política laboral y la educativa para facilitar la participación de las familias en la educación de las y los alumnos;
 - redefinir los mecanismos de comunicación entre docentes y familias;
 - implementar un sistema de acompañamiento educativo para las familias.
- **Fortalecer las comunidades educativas** inclusivas y libres de violencia:
 - propiciar ambientes de aprendizaje inclusivos y seguros;
 - establecer mecanismos de apoyo y acompañamiento socioemocional para todos los integrantes de la comunidad educativa;
 - promover el desarrollo de habilidades socioemocionales;

- diseñar una política, con perspectiva de género, de prevención y atención a la violencia contra las y los estudiantes.

Dimensión física del bienestar. Garantizar las condiciones mínimas de salud, seguridad y alimentación, necesarias para el óptimo desarrollo de estudiantes y docentes.

- **Ampliar los programas de alimentación escolar**, priorizando la atención de estudiantes que se encuentran en condiciones de desventaja:
 - garantizar la dotación de alimentos durante la jornada escolar, independientemente de que sea impartida en la escuela o en el hogar;
 - considerar el diseño de un programa universal nutricional que establezca las porciones de ingesta que deberán suministrarse a las y los estudiantes en cada uno de los niveles educativos.
- **Garantizar las condiciones mínimas de infraestructura y servicios** para llevar a cabo la enseñanza y aprendizaje con seguridad e higiene:
 - asegurar que todas las escuelas cuenten con las condiciones mínimas de infraestructura para el aprendizaje seguro (entre otras: piso firme, loza, sanitarios y ventilación);
 - dotar a todas las escuelas de los servicios básicos para el aprendizaje seguro (agua potable, luz, drenaje e internet);
 - promover que las y los estudiantes y todo el personal educativo en situación de vulnerabilidad sean considerados población prioritaria para recibir bienes o servicios educativos extraordinarios en una emergencia. //

Bibliografía

- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2020a). Real Decreto-ley 7/2020, de 12 de marzo, por el que se adoptan medidas urgentes para responder al impacto económico del COVID-19. Gobierno de España. <<https://bit.ly/2QYFLnn>>.
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2020b). Orden SND/440/2020, de 23 de mayo, por la que se modifican diversas órdenes para una mejor gestión de la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 en aplicación del Plan para la transición hacia una nueva normalidad. Gobierno de España. <<https://bit.ly/32XsgtH>>.
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2020c). Real Decreto-ley 21/2020, de 9 de junio, de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Gobierno de España. <<https://bit.ly/2F9Kwba>>.
- Agencia Nacional de Educación de Finlandia (2020, 13 de marzo). *Los servicios educativos y el coronavirus*. <<https://bit.ly/2Z7qRzC>>.
- Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. Fondo de Cultura Económica.
- Ainscow, M. (2019). *Todas y todos los estudiantes cuentan, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. UNESCO.
- Ako Panuku (s/f). *Ako Panuku Inspiring Learning*. Consultado el 26 de junio de 2020. <<https://bit.ly/2F6pTwt>>.
- Amuchástegui, G., Del Valle, M. y Renna, H. (comp.) (2017). *Reconstruir sin ladrillos. Guías de apoyo para el sector educativo en contexto de emergencias*. UNESCO Santiago; MINEDUC; Fundación SM.
- Baena, G. (1985). *Instrumentos de investigación: Manual para elaborar trabajos de investigación y tesis profesionales*. Editores Mexicanos Unidos.
- Barro, R. J., Sala-i-Martin, X. (1992). Convergence. *Journal of Political Economy*, 100(2), 223-251.
- BBC. British Broadcasting Corporation (corporación británica de radiodifusión) (2020, 30 de marzo). Coronavirus | Cómo hace frente al covid-19 cada país de América Latina. *BBC News*. <<https://bbc.in/2Z8qy7x>>.
- Birkmann, J., Dech, S., Hirzinger, G., Klein, R., Klüpfel, H., Lehmann, F., Mott, C., Nagel, K., Schlurmann, T., Setiadi, N., Siegert, F. y Strunz, G. (2006). Measuring Vulnerability to Promote Disaster-Resilient Societies: Conceptual Frameworks and Definitions. Consultado el 12 de agosto de 2020. <<https://cutt.ly/gfwxtau>>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cannon, T. (2006, octubre). Análisis de la vulnerabilidad, los medios de vida y los desastres. *Tecnología y Sociedad. Revista Latinoamericana*, 7, 8-21. <<http://bvpad.indecigob.pe/download/TyS7.pdf>>.

- Cardona, O. D. (1993). Evaluación de la amenaza, la vulnerabilidad y el riesgo (pp. 45-65). En A. Maskrey (comp.). *Los desastres no son naturales*. La Red.
- Carro, N. (2018). Un acercamiento a cuestiones básicas de la gobernanza. Concepto polisémico y su relación con la educación. Autonomía de gestión/gobernanza (pp. 175-197). En M. V. Nava (coord.). *Gestión escolar, liderazgo y gobernanza*. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Secretaría de Educación Pública; Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. <<https://bit.ly/35Yeryn>>.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Editorial Trillas.
- Cayón Campuzano, R. (2014). *El apoyo educativo como medida de atención a la diversidad* [tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. [Repositorio.unican.es](https://repositorio.unican.es).
- CEAR. Comisión de Ayuda al Refugiado en Euskadi (s/f). Perspectiva psicosocial. En *Diccionario de*. Consultado el 12 de agosto de 2020. <<https://bit.ly/325MCQV>>.
- Centros para el Control y Prevención de Enfermedades, Organización Mundial de la Salud y Centro Europeo para la Prevención y Control de Enfermedades (s/f). Seguimiento de COVID-19. Consultado el 29 de junio de 2020. <<https://binged.it/335Fl4j>>.
- CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (s/f). *Observatorio COVID-19 en América Latina y el Caribe. Impacto económico y social*. Naciones Unidas ECLAC. <<https://bit.ly/32YeFCv>>.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Collins, S. (2020). Covid 19 Coronavirus: *Free Internet Routers for Hundreds of Students Who Don't Need Them*. NZ Herald. <<https://bit.ly/357S9tm>>.
- Consed. Consejo Nacional de Educación (2020). *Secretaría de Educación firma asociación con empresa de telefonía móvil y ofrece capacitación a educadores*. Consed. <<https://bit.ly/2QbeRbt>>.
- Consejo General de Educación, Gobierno de Entre Ríos (2020). *Contenidos en casa. Documento 2: acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la emergencia sanitaria*.
- COTEC (2020). *COVID-19 y educación I: problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria*. <<https://bit.ly/35eOTMX>>.
- Di Gropello, E. (1999). Los modelos de descentralización educativa en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 68, 153-170. <<https://bit.ly/2RMjz0b>>.
- Diario Oficial de Unión (2020). Medida provisional No. 956, de 24 de abril de 2020. Secretaría General de la Presidencia de la República de Brasil. <<https://bit.ly/2F3Tias>>.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- División de educación de la Ciudad de Helsinki (2020a). *Servicios sociales y asistencia sanitaria*. Servicios de salud en Finlandia. Gobierno de la Ciudad de Helsinki. <<https://bit.ly/2Z9R1Sa>>.

- División de educación de la Ciudad de Helsinki (2020b). *Psychiatric Emergency Services*. Gobierno de la Ciudad de Helsinki. <<https://bit.ly/3U8EiD>>.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, 15 de mayo. México.
- Educ.ar (2020a). *Seguimos educando*. Ministerio de Educación de Argentina. <<https://bit.ly/3co2GIM>>.
- Educ.ar (2020b). *Seguimos educando. Docentes y directivos*. Ministerio de Educación de Argentina. <<https://bit.ly/357THno>>.
- Educ.ar (2020c). *Modalidades. Educación especial*. Ministerio de Educación de Argentina. <<https://bit.ly/31ZFNS7>>.
- Educación 2020 (2013). *Cómo funciona el sistema educativo neozelandés*. Educación 2020. <<https://bit.ly/3ITpD4Q>>.
- Education Gazette (eds.) (2020). “We are Kanohi Ki Te Kanohi People”: Keeping Māori Students Connected During Covid-19. *Education Gazette*, 99(6). <<https://bit.ly/2QTMte6>>.
- EIRD. Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres (2015). *Marco de acción de Hyogo para 2005-2015. Aumento de la resiliencia de las naciones y las comunidades ante los desastres* [extracto del informe]. Conferencia Mundial sobre la Reducción de los Desastres, Kobe, Hyogo, Japón. Consultado el 7 de septiembre de 2020. <<https://bit.ly/3i7iknG>>.
- El Peruano*. Diario Oficial del Bicentenario (2020, 1 de mayo). Aprueban Norma Técnica denominada “Disposiciones para la adquisición de equipamiento menor (Kits de Higiene) en el marco del Programa de Mantenimiento de locales educativos 2020”. Resolución ministerial N° 179-2020. Ministerio de Educación de Perú. <<https://bit.ly/32WsT6F>>.
- El Universal* (2020, 30 de julio). Qué se puede aprender del regreso a clases de Uruguay. *El Universal*. <<https://bit.ly/3aUSwbu>>.
- Espinosa, I., Banderas, M. L. y López, M. R. (2018). Gobernanza y políticas públicas (pp. 117-149). En M. V. Nava (coord.). *Gestión escolar, liderazgo y gobernanza*. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Secretaría de Educación Pública; Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. <<https://bit.ly/35Yeryn>>.
- Estrella, B. y Lima, L. (2020, 28 de abril). *CNE aprueba pautas escolares durante pandemia*. Ministerio de Educación de Brasil. <<https://bit.ly/2F7ixc5>>.
- European Institute for Gender Equality (2020, 9 de junio). *Covid-19 and Gender-Based Violence: Has the Pandemic Taught us Anything?* EIGE. <<https://bit.ly/3hTDftB>>.
- FAO. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2010). *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo. La inseguridad alimentaria en crisis prolongadas*. FAO. <<https://bit.ly/32c4oC4>>.

FNDE Social Communication Advisory (2020, 17 de junio). *FNDE amplía plazo para ordenar libros de texto en el sistema de reservas técnicas*. Fondo Nacional de Desarrollo Educativo. Ministerio de Educación de Brasil. <<https://bit.ly/2DsKLgK>>.

Forbes Colombia (2020, 20 de mayo). Lo que los colegios necesitan para regresar a clases. *Forbes*. <<https://bit.ly/2RQgTyw>>.

Garza, A. (1988). *Manual de técnicas de la investigación documental*. El Colegio de México.

GEM Report. UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020, 18 de marzo). Coronavirus: Could Education Systems Have Been Better Prepared? World Education Blog. <<https://bit.ly/37kOMjR>>.

Gluz, N. (2009). Las relaciones nación-provincias en la gestión político-educativa de los '90. Tensiones entre la equidad, el federalismo y los imperativos de la reforma. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 27, 99-120. <<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10038>>.

Gobierno de Chile (2020). *Plan de acción por coronavirus*. Gobierno de Chile. <<https://bit.ly/3gZsNQR>>.

Gobierno de Nueva Zelanda (2020). *Education (\$813.6 Million Operating Total and \$115.1 Million Total Capital)*. Budget 2020. <<https://bit.ly/2F1rlA5>>.

Gómez, C. (1989). Modelos para la descentralización educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 47(183), 337-347.

Gould, J. (2020). Carranza Offers List of Possibilities, But No Specifics, On NYC Public Schools Reopening In September. *Gothamist*. <<https://bit.ly/3lTA4p5>>.

Grupo Banco Mundial (2020). *Datos*. Grupo Banco Mundial. <<https://bit.ly/3275sZ9>>.

Grupo Banco Mundial (s/f). *World Bank Country and Lending Groups*. Consultado el 10 de junio de 2020. The World Bank. <<https://bit.ly/3i8VQ5T>>.

Grupo de trabajo de maestros 2030 (2020, 26 de mayo). *Crisis educativa COVID-19: apoyo a los profesores en la educación a distancia y en la reapertura de la escuela*. Teacher Task Force. <<https://bit.ly/3j4anQr>>.

Hernández, R. (2020). *¿Cómo prevenir la violencia en línea contra niñas, niños y adolescentes durante la cuarentena?* UNICEF El Salvador. <<https://uni.cf/2FqAFNW>>.

Holling, C. S. (1973). *Resilience and Stability of Ecological Systems*. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4(1), 1-23. <<https://bit.ly/2E7A3wA>>.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. Documento rector. INEE.

INET. Instituto Nacional de Educación Técnica (2020). *Educación y Cruz Roja acuerdan la capacitación de formadores en el manejo de pacientes con COVID-19*. Ministerio de Educación de Argentina. <<https://bit.ly/3gbOnRC>>.

Intef. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (s/f). *Recursos para el aprendizaje en línea*. Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España. <<https://bit.ly/2G6ZezY>>.

IPCC. Panel Intergubernamental en Cambio Climático (2014). *Cambio climático 2013. Base de ciencia física*. <<https://bit.ly/3hc1DqU>>.

- Jones, E., Young, A., Clevenger, K., Salimifard, P., Wu, E., Lahaie Luna, M., Lahvis, M., Lang, J., Bliss, M., Azimi, P., Cedeno-Laurent, J., Wilson, C. y Allen, J. (2020). Healthy Schools: Risk Reduction Strategies for Reopening Schools. Harvard T.H. Chan. School of Public Health. Healthy Buildings program.
- Jung, S. J. y Jun, J. Y. (2020). Mental Health and Psychological Intervention Amid covid-19 Outbreak: Perspectives from South Korea. *Yonsei Medical Journal*, 61(4), 271-272. <<https://bit.ly/3i1uVJd>>.
- Kahu Pūtoi (s/f). *Nā Te Kaiako Mā te Kaiako*. Kahu Pūtoi. Consultado 26 de junio de 2020. <<https://bit.ly/2ET5Ba2>>.
- Koliou, M., Van de Lindt, J. W., McAllister, T., Ellingwood, B. R., Dillard, M. y Cutler, H. (2018). State of the Research in Community Resilience: Progress and Challenges. *Sustainable and Resilient Infrastructure*. <<https://bit.ly/3aJBugK>>.
- La República (2020, 20 de mayo). *Corea del Sur: reabren escuelas con estrictas medidas de seguridad*. *La República*. <<https://bit.ly/2QW5Q6u>>.
- Lavell, A. (2001). Sobre la gestión del riesgo: apuntes hacia una definición. <<https://bit.ly/2G0b7rz>>.
- Lavell, A. (2011). Desempacando la adaptación al cambio climático y la gestión del riesgo: Buscando las relaciones y diferencias: Una crítica y construcción conceptual y epistemológica. Secretaría General de la FLACSO y la Red para el Estudio Social de la Prevención de Desastres en América Latina. Elaborado en el marco del Proyecto UICN-FLACSO sobre Gestión del Riesgo y Adaptación al Cambio Climático.
- Limón, C. y Carmona, I. (2020). Los maestros frente al Covid-19. *Nexos*. <<https://bit.ly/3bzD3Oz>>.
- Martínez, C. H. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-27.
- McCormack, J. y Future Curious Limited (2020a). *COVID-19. A Guide for Supporting Children and Young People's Wellbeing in Aotearoa New Zealand. Module 1: Hauora/Wellbeing in Uncertain Times*. Ministerio de Educación: Nueva Zelanda.
- McCormack, J. y Future Curious Limited (2020b). *COVID-19. A Guide for Supporting Children and Young People's Wellbeing in Aotearoa New Zealand. Module 2: School Closures and Learning from Home*. Ministerio de Educación: Nueva Zelanda.
- McCormack, J. y Future Curious Limited (2020c). *COVID-19. A Guide for Supporting Children and Young People's Wellbeing in Aotearoa New Zealand. Module 3: Preparing for and Returning to School*. Ministerio de Educación: Nueva Zelanda.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica*. Mejoredu. <<https://editorial.mejoredu.gob.mx/Cuaderno-Educacion-a-distancia.pdf>>.
- Mejoredu (2020b). Modelo interno para la formulación de lineamientos y criterios para la mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes de educación básica y media superior. Mejoredu.

MEXT. Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón (2020). *(2do) Paquete de medidas de emergencia*. <<https://bit.ly/2FaP4O8>>.

Mineduc. Ministerio de Educación de Chile (2020a). *Orientaciones Mineduc Covid-19*. Gobierno de Chile. <<https://bit.ly/2F2VpeP>>.

Mineduc (2020b). *Ministro de Educación: “La seguridad es el principio fundamental del plan de vuelta a clases”*. Gobierno de Chile. <<https://bit.ly/352SZYt>>.

Mineduc (2020c). *Apoyos del Mineduc durante la pandemia del Covid-19*. Gobierno de Chile. <<https://bit.ly/320G2MR>>.

Mineduc (2020d). *Mineduc lanza red “Tutores para Chile” con estudiantes de pedagogía*. Gobierno de Chile. <<https://bit.ly/2F6oRAB>>.

Mineducación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020a). *Estrategia “Aprender Digital: Contenidos para Todos” reúne contenidos digitales educativos en una misma plataforma para los niveles escolares en todas las áreas del conocimiento*. Gobierno de Colombia. <<https://bit.ly/32DxNFM>>.

Mineducación (2020b). *RTVC - Sistema de Medios Públicos y Ministerio de Educación Nacional: alianza para emitir contenidos educativos dirigidos a niños y jóvenes de todo el país*. Gobierno de Colombia. <<https://bit.ly/3brWCs5>>.

Mineducación (2020c). Decreto Número 470 de 24 de marzo de 2020. Presidencia de la República de Colombia, Secretaría Jurídica. <<https://bit.ly/32StNSN>>.

Mineducación (2020d). *El Icfes anuncia aplazamiento de fechas en el cronograma de Pruebas Saber 11 Calendario A*. Gobierno de Colombia. <<https://bit.ly/3jMS2rs>>.

Mineducación (2020e). *Comienza trabajo articulado para entregar más de 83.000 equipos a estudiantes y docentes del país*. Gobierno de Colombia. <<https://bit.ly/2GwXb8F>>.

Mineducación (2020f). *Con tres bloques de programación arranca este lunes 4 de mayo “Mi Señal”, la franja educativa de Señal Colombia para fortalecer el aprendizaje en casa de niños, niñas y adolescentes*. Gobierno de Colombia. <<https://bit.ly/3jKs6N1>>.

Mineducación (2020g). Decreto Legislativo 660 de 13 de mayo de 2020. Presidencia de la República de Colombia, Secretaría Jurídica. <<https://bit.ly/2R4AHxW>>.

Mineducación (2020h). *Ministerio de Educación emite lineamientos para educación en casa y presencialidad en alternancia, con la implementación de prácticas de bioseguridad*. Gobierno de Colombia. <<https://bit.ly/331kcYX>>.

Mineducación (s/f). *Estrategia para garantizar la prestación del servicio educativo durante la emergencia sanitaria por el Covid-19*. Gobierno de Colombia. Consultado el 19 de agosto de 2020. <<https://bit.ly/2QLR568>>.

Ministerio de Educación de Argentina (2020a). *Coronavirus: Suspensión de clases presenciales 14 días consecutivos a partir del 16 de marzo*. Gobierno de Argentina. <<https://bit.ly/3gdW6hY>>.

Ministerio de Educación de Argentina (2020b). *Las evaluaciones serán formativas: no habrá calificaciones numéricas en el marco de la pandemia*. Gobierno de Argentina. <<https://bit.ly/2F93caF>>.

Ministerio de Educación de Brasil (2020a). *El comité de emergencia del MEC define las primeras acciones contra el coronavirus*. Gobierno de Brasil. <<https://bit.ly/31fUslH>>.

- Ministerio de Educación de Brasil (2020b). *Es hora de aprender y la alfabetización no puede detenerse*. Gobierno de Brasil. <<https://bit.ly/2Ymrjtl>>.
- Ministerio de Educación de la República de Corea (2020). *Responding to Covid-19: On-line Classes in Korea. A Challenge Toward the Future of Education*. Ministerio de Educación de la República de Corea. <<https://bit.ly/2R5GMd6>>.
- Ministerio de Educación de la República Popular China (2020a). *Las nuevas pautas de prevención y control de la neumonía por coronavirus en jardines de niños, escuelas primarias y secundarias y universidades están publicadas y en línea*. Ministerio de Educación de la República Popular China. <<https://bit.ly/2EYanD2>>.
- Ministerio de Educación de la República Popular China (2020b). *El Ministerio de Educación y el NHC emiten conjuntamente pautas de prevención COVID-19 para jardines de niños y escuelas primarias y secundarias*. Ministerio de Educación de la República Popular China. <<https://bit.ly/3584deq>>.
- Ministerio de Educación de la República Popular China (2020c). *Apoyo material, psicológico y económico para la lucha contra el COVID-19*. Ministerio de Educación de la República Popular China. <<https://bit.ly/35jnn11>>.
- Ministerio de Educación de la República Popular China (2020d). *Reunión de líderes del partido MOE para discutir la respuesta a la epidemia de COVID-19*. Ministerio de Educación de la República Popular China. <<https://bit.ly/2YpuJvx>>.
- Ministerio de Educación de la República Popular China (2020e). *China gastará casi 24 mil millones de dólares en educación obligatoria en 2020*. Ministerio de Educación de la República Popular China. <<https://bit.ly/34qU6AV>>.
- Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (s/f.a). Home Learning. *Ministry of Education*. Gobierno de Nueva Zelanda. Consultado el 25 de junio de 2020. <<https://bit.ly/3i0GjFh>>.
- Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (s/f.b). For PLD Providers. *Professional Learning and Development*. Gobierno de Nueva Zelanda. Consultado el 26 de junio de 2020. <<https://bit.ly/3brC8ja>>.
- Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (s/f.c). Advice for Schools/Kura. *Ministry of Education*. Gobierno de Nueva Zelanda. Consultado el 26 de junio de 2020. <<https://bit.ly/32XuRUr>>.
- Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. (s/f.d). For Parents. Practical Information about Education for Parents and Carers. *Education*. Gobierno de Nueva Zelanda. Consultado el 26 de junio de 2020. <<https://bit.ly/2EXsSY8>>.
- Ministerio de Educación de Perú (2020a). *Aprendo en Casa*. <<https://bit.ly/39o9lan>>.
- Ministerio de Educación de Perú (2020b). *Aprendo en Casa. Orientaciones. Directivos. Aprendo en casa*. <<https://bit.ly/39IMvFU>>.
- Ministerio de Educación de Perú (2020c). *Aprendo en Casa. Orientaciones. Familias. Aprendo en casa*. <<https://bit.ly/3r2CqDP>>.
- Ministerio de Educación de Perú (2020d). *Minedu capacita a más de 34 mil personas en atención a estudiantes con discapacidad. Ministerio de Educación. Plataforma digital única del Estado peruano*. <<https://bit.ly/3h2amuC>>.

- Ministerio de Educación de Perú (2020e). Comunicado: Protocolo para el inicio del servicio educativo presencial del año escolar 2020. *Ministerio de Educación*. Plataforma digital única del Estado peruano. <<https://bit.ly/3gkfVo4>>.
- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia (2020a). Educación general. *Ministerio de Educación y Cultura*. <<https://bit.ly/3br46LO>>.
- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia (2020b). Respuesta a la epidemia de corona y preparación de la industria. *Ministerio de Educación y Cultura*. <<https://bit.ly/3jRqy3Z>>.
- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia (2020c). Directrices gubernamentales para organizadores de educación infantil, educación preescolar, educación básica, educación secundaria superior y educación vocacional, educación superior, trabajo educativo gratuito y educación artística básica para frenar la propagación de infecciones por coronavirus. *Ministerio de Educación y Cultura*. <<https://bit.ly/3IRhD4h>>.
- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia (2020d). Encuesta municipal: en promedio, el 22 por ciento de los niños participan en la educación de la primera infancia organizada por los municipios, 1-3. 9 por ciento para clases presenciales. *Ministerio de Educación y Cultura*. <<https://bit.ly/2EnvCgl>>.
- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia (2020e). Pautas para apoyar la organización segura de la enseñanza de contacto y el uso de las instalaciones. *Ministerio de Educación y Cultura*. <<https://bit.ly/3h1C76A>>.
- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia (2020f). Aproximadamente 84 millones de euros para compensar los efectos de circunstancias excepcionales en la educación infantil, preescolar y básica. *Ministerio de Educación y Cultura*. <<https://bit.ly/2Z6B8vX>>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2020a). Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Gobierno de España. <<https://bit.ly/3shATLh>>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2020b). *El Ministerio de Educación y Formación Profesional y el de Universidades acuerdan cambios en el calendario y en las pruebas de acceso a la Universidad (EBAU)*. Gobierno de España. <<https://bit.ly/3hKiO31>>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2020c). *El Ministerio de Educación y Formación Profesional, Telefónica, Cisco e IBM facilitan la continuidad educativa de los estudiantes de Bachillerato y FP*. Gobierno de España. <<https://bit.ly/2DwpCT5>>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2020d). *Isabel Celaá avanza 10 líneas de trabajo para modernizar la educación tras la crisis del Covid-19*. Gobierno de España. <<https://bit.ly/356i1Gf>>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2020e). *Los ministerios de Sanidad y de Educación y FP finalizan la guía de recomendaciones para el curso*

- 2020-21, *tras las aportaciones de las Comunidades Autónomas*. Gobierno de España. <<https://bit.ly/2GmrwXh>>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (s/f). *Aprendemos en casa*. Gobierno de España. Consultado el 30 de junio de 2020. <<https://bit.ly/2G5KjpB>>.
- Ministerio de Salud de Colombia (2020). Todos a cuidar nuestra salud mental durante la COVID-19. Gobierno de Colombia. <<https://bit.ly/2QXE3T3>>.
- Ministerio de Salud y Ministerio de Educación de Colombia (2020). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. Gobierno de Colombia. <<https://bit.ly/3jRoEAn>>.
- Ministerio de Sanidad de España (2020). *Buenas prácticas en las salidas de la población infantil* [infografía]. Gobierno de España. <<https://bit.ly/32SQqpa>>.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (2020). *La ministra de las TIC habló sobre las medidas para garantizar el acceso de niños y jóvenes a la educación virtual durante la cuarentena*. Gobierno de Colombia. <<https://bit.ly/3btgL0K>>.
- Montes, L. y Zepeda, L. (2018). De la administración escolar a la gestión educativa. La gobernanza y el liderazgo en el aula (pp. 199-230). En M. V. Nava (coord.). *Gestión escolar, liderazgo y gobernanza*. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Secretaría de Educación Pública; Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. <<https://bit.ly/35Yeryn>>.
- Mortis, S., Del Hierro, E., García, R. y Manig, A. (2015). La modalidad mixta: un estudio sobre los significados de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 15(68), 73-97.
- Moya Maya, A. y Gil Álvarez, M. J. (2001). *La educación del futuro: Educación en la diversidad*. Universidad de Huelva.
- Music Magic Talk (2020). *Education Minister Chris Hipkins Adamant Schools Safe Despite Criticism*. MediaWorks Radio. <<https://bit.ly/2Gw38mi>>.
- Narváez, L., Lavell, A. y Pérez, G. (2009). *La gestión del riesgo de desastres. Un enfoque basado en procesos*. Secretaría General de la Comunidad Andina. <<https://bit.ly/3272ldh>>.
- Navarrete, Z. y Manzanilla, H. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65-82.
- Newland, C. (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *Hispanic American Historical Review*, 71(2), 335-364.
- Nicolai, S., Hine, S. y Wales, J. (2015). *Education in emergencies and protracted crises*. Overseas Development Institute. <<https://bit.ly/2Q7wDfR>>.
- Nieto, J. y Portela, A. (2001). La cooperación entre agentes de innovación educativa: formas y elementos básicos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(1).

- Ocegueda, J., Miramontes, M., Moctezuma, P. y Mungaray, A. (2017). Análisis comparado de la cobertura de la educación superior en Corea del Sur y Chile: una reflexión para México. *Perfiles Educativos*, vol. xxxix, núm. 155. IIJUE-UNAM. <<https://bit.ly/2CR64Zi>>.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. <<https://bit.ly/2FvTQ9d>>.
- OREALC/UNESCO Santiago (2020, 4 de mayo). *Seminario web N° 2 (América Latina). Género, educación y COVID-19: ¿Consecuencias para las niñas?* [video]. YouTube. <<https://bit.ly/2T8CJhn>>.
- Padilla, L. (2020, 3 de agosto). Regreso a clases será el 24 de agosto a distancia: SEP. *Milenio*. <<https://bit.ly/3h30W29>>.
- PCM - Secretaría de Gobierno Digital [@PeruPaisDigital] (2020, 10 de junio). La pcm invita a la ciudadanía, academia, sector privado y público a participar en el co-diseño de la “Política y Estrategia Nacional de #TransformaciónDigital” cuyo objetivo es construir una ciudadanía digital sólida. [hipervínculo] [tuit]. Twitter. <<https://bit.ly/2Qmoq7r>>.
- Plan Ceibal (2020a). *Ceibal en casa para docentes*. Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. <<https://bit.ly/2R8KOln>>.
- Plan Ceibal (2020b). *Ceibal en casa: actividades educativas digitales para estudiantes*. Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. <<https://bit.ly/3bqNcNz>>.
- Plan Ceibal (2020c). *Ceibal en casa: actividades para hacer familia*. Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. <<https://bit.ly/2Z8YBg2>>.
- PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020). *Desarrollo humano y COVID-19 en México: Desafíos para una recuperación sostenible*. <<https://bit.ly/33dtD7D>>.
- Porras, A. (2014). *La acción de gobierno. Gobernabilidad, gobernanza, gobermedia*. Trotta.
- Presidencia de Uruguay (2020). *Calendario de reinicio de actividades presenciales en la educación pública y privada*. <<https://bit.ly/3jQqPnQ>>.
- Proyecto Esfera (2011). *Carta humanitaria y normas mínimas para la respuesta humanitaria*. Practical Action Publishing. <<https://cutt.ly/hgpXDRD>>.
- Pulido, O. (2017, julio-diciembre). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 13-28.
- Radio New Zealand (2020). Covid-19: Ministry of Education reveals support plans for distance learning. RNZ. <<https://bit.ly/3bsD2vE>>.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-20.
- Reimers, F. M. y Schleicher, A. (2020). *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <<https://bit.ly/3i1wuH5>>.
- RIESE. Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (2010). *Normas mínimas para la educación: preparación, respuesta, recuperación*. <<https://bit.ly/3l8i7CT>>.

- RIESE (2016). *Documento de referencia de la INEE sobre apoyo psicosocial y psicoeducación en niños, niñas y jóvenes en situaciones de emergencia*. <<https://bit.ly/2RQqR31>>.
- RIESE (2018). *Nota de orientación de la INEE sobre apoyo psicosocial: facilitando el bienestar psicosocial y la psicoeducación*. <<https://bit.ly/3oELloK>>.
- Rodríguez, C. (s/f.a). *Apoyo psicoemocional para familias durante la cuarentena por el coronavirus*. UNICEF Uruguay; Plan Ceibal; ANEP. <<https://bit.ly/3m1mZtU>>.
- Rodríguez, E. (s/f.b). *Características fundamentales del Sistema Educativo Chino*. Observatorio de la Política China.
- Román, J. A. (2020, 13 de agosto). *Tres primeras semanas de clase por tv serán de reforzamiento: SEP. La Jornada*. <<https://bit.ly/32Wbo7Z>>.
- Santizo Rodall, C. (2011). *Gobernanza y participación social en la escuela pública*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 751-773.
- SEB. Subsecretaría de Educación Básica (2020). *Estrategia Aprende en Casa II* [presentación de diapositivas].
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2020a). *Subsecretaría de Educación Básica*. <<https://bit.ly/2QWMTk8>>.
- SEP (2020b). *Aprende en casa. Orientaciones para fortalecer las estrategias de educación a distancia durante la emergencia por covid-19*. SEP.
- SEP (2020c). *Boletín No. 98. Se sustenta el programa Aprende en Casa en los libros de texto gratuitos: SEP*. <<https://bit.ly/2YIHgQx>>.
- SEP (2020d). *Boletín No. 104. Entrega CONAFE materiales educativos a más de 300 mil alumnos del país*. <<https://bit.ly/3he9HaE>>.
- SEP (2020e). *Boletín No. 106. Es la inclusión parte fundamental del Programa Aprende en Casa: Esteban Moctezuma Barragán*. <<https://bit.ly/2Qca4Xi>>.
- SEP (2020f). *Boletín No. 130. Entregó La Escuela es Nuestra casi 9 mil millones de pesos para rehabilitar escuelas: SEP*. <<https://bit.ly/2FIVZ1B>>.
- SEP (2020g). *Boletín No. 136. Logra Aprende en Casa que 9 de cada 10 niñas y niños mantengan su aprendizaje: SEP*. <<https://bit.ly/3alzvjB>>.
- SEP (2020h). *Boletín No. 139. Presenta SEP acciones de salud e higiene para garantizar un regreso seguro a las aulas para el ciclo escolar 20-21*. <<https://bit.ly/2F2rhjM>>.
- SEP (2020i). *Boletín No. 166. Debe garantizar el Conafe acceso a servicios educativos en zonas rurales e indígenas: Esteban Moctezuma*. <<https://bit.ly/31eqPr1>>.
- SEP (2020j). *Comunicado conjunto No. 8. El Canal del Congreso se suma formalmente al programa Regreso a Clases. Aprende en Casa II*. <<https://bit.ly/39nZLsp>>.
- SEP (s/f). *@aprende 2.0*. SEP. Consultado el 3 de agosto de 2020. <<https://bit.ly/2QaagWZ>>.
- Shapiro, E. (2020). *New York City Public Schools to Close to Slow Spread of Coronavirus*. *The New York Times*. <<https://nyti.ms/2GmUdDt>>.
- Silva, M. (2012). *Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas*. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-27. <<https://bit.ly/2Lua6en>>.

- SITEAL. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. IIEP UNESCO Buenos Aires. <<https://bit.ly/32Wvf5D>>.
- Small, Z. y Bracewell-Worrall, A. (2020). *Education material and devices being sent to students in COVID-19 lockdown as part of \$87 million package*. Newshub. <<https://bit.ly/3h0oXHb>>.
- Stewen, C. (2020). *Los profesores finlandeses trasladan las clases al mundo virtual y las familias cambian sus rutinas*. This is Finland. <<https://bit.ly/3bFqSA1>>.
- Suwa, S. (2020). *COVID-19: Qué es lo que deberían hacer las escuelas tras la emergencia sanitaria: Aprendizajes de la experiencia japonesa en manejo de desastres y educación para los desastres* [webinar]. JICA. <<https://bit.ly/2EnfZX4>>.
- Te Kete Ipurangi (s/f). Connected Learning Advisory. Te Ara Whīkiki. Gobierno de Nueva Zelanda. Consultado el 26 de junio de 2020. <<https://bit.ly/3bwAQnc>>.
- The Morning Bell (2020). *When Help is Just a (Video) Call Away*. The New York City Department of Education. <<https://bit.ly/3jPHKH8>>.
- The New York City Department of Education (2020a). *NYC School Survey*. <<https://on.nyc.gov/32Z7IRt>>.
- The New York City Department of Education (2020b). *DOE Data at a Glance*. <<https://on.nyc.gov/2Dv7lWd>>.
- The New York City Department of Education (2020c). *Messages for Families*. <<https://on.nyc.gov/2QXXLOO>>.
- The New York City Department of Education (2020d). *Remote Learning Portal. Learn at Home*. <<https://on.nyc.gov/2Z6NLqO>>.
- The New York City Department of Education (2020e). *Remote Teaching: Quick Start Guide*. <<https://bit.ly/3ITnXrQ>>.
- The New York City Department of Education (2020f). *Descripción general del aprendizaje a distancia para las familias. Información y consejos para apoyar el aprendizaje de su hijo en el hogar*. <<https://on.nyc.gov/3qO88EA>>.
- The New York City Department of Education (2020g). *Multilingual Learners and English Language Learners. Learn at Home*. <<https://on.nyc.gov/2ZaHlFw>>.
- The New York City Department of Education (2020h). *Helpful Links for Covid 19. Learn at Home*. <<https://on.nyc.gov/3209hj1>>.
- The New York City Department of Education (2020i). *Coronavirus Update. School life*. <<https://on.nyc.gov/31WGVWK>>.
- Tilman, D. y Clark, M. (2014). Global Diets Link Environmental Sustainability and Human Health. *Nature*, 515, 518-522.
- Timmerman, P. (1981). *Vulnerability, Resilience and The Collapse of Society. A Review of Models and Possible Climatic Applications*. University of Toronto. <<https://bit.ly/3iXy8JE>>.
- Tyler, T. (2016). *IATA Annual Review 2016*. International Air Transport Association.

- UNDRR. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (2019). *Informe de Evaluación Global sobre la Reducción del Riesgo de Desastres (GAR)*. <<https://bit.ly/3cryDdd>>.
- UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (s/f). Plan de apoyo al estudiante. Ministerio de Universidades de España. Consultado el 30 de junio de 2020. <<https://bit.ly/3h7OeyY>>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1992). *Educación para todos: finalidad y contexto*. UNESCO. <<https://bit.ly/2FGhDDC>>.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO. <<https://bit.ly/3geCk6e>>.
- UNESCO (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. CINE 2011. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNESCO (2014). *A salvo y preparado. Guía para docentes sobre la reducción del riesgo de desastres*. UNESCO.
- UNESCO (2020a). *Aprendiendo en casa: educación a distancia para todos*. UNESCO Guatemala.
- UNESCO (2020b). *COVID-19 Education Response. Preparing the Reopening of Schools*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <<https://bit.ly/3gaQYel>>.
- UNESCO (2020c). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Children*. <<https://bit.ly/3iesTFO>>.
- UNESCO (2020d). *National Education Responses to COVID-19. Summary report of UNESCO's online survey*.
- UNESCO (2020e). *La educación en América Latina y el Caribe ante la COVID-19*. UNESCO Santiago.
- UNESCO-IIPE. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2011). *Guía para la planificación de la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción*. IIPE; UNESCO.
- UNESCO e INRULED. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Centro Internacional de Investigación y Capacitación para la Educación Rural (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning. During Educational Disruption*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- UNESCO representación en Perú y Ministerio de Educación, Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (2009). *Guía de recursos pedagógicos para el apoyo socioemocional frente a situaciones de desastre. La experiencia de Ica: "Fuerte como el Huarango Iqueño"*. Ministerio de Educación, Dirección de Tutoría y Orientación Educativa. <<https://bit.ly/3hRtVX6>>.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <<https://bit.ly/3aGwmtz>>.
- UNICEF (2020a). *Contención emocional de equipos directivos y herramientas para docentes y familia: El acompañamiento a la comunidad educativa en un contexto de emergencia*. UNICEF Argentina. <<https://uni.cf/3mvU2VZ>>.

- UNICEF (2020b). *Protección de la niñez ante la violencia durante y después de COVID-19*. UNICEF México. <<https://uni.cf/3nE8U5e>>.
- UNICEF México (2020). *Consejos para papá y mamá: Apoyo emocional para niños y niñas ante el COVID-19*. UNICEF. <<https://uni.cf/32SHq4H>>.
- Unidad de Currículum y Evaluación (s/f). *Aprendo en línea. Estudiante*. Ministerio de Educación de Chile. Consultado el 13 de julio de 2020. <<https://bit.ly/3ISJWiz>>.
- UNISDR (2004). Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres. *Vivir con el riesgo: Informe mundial sobre iniciativas para la reducción de desastres*. <<https://bit.ly/2EjMxB7>>.
- UNISDR (2009). *Terminología sobre reducción del riesgo de desastres*. <<https://bit.ly/2Qm0S2N>>.
- UNISDR (2015). *Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030*. <<https://bit.ly/31cCIDx>>.
- Universidad de Burgos (2020). *Estudio sobre el impacto psicológico del COVID-19 en estudiantes y docentes universitarios*. <<https://bit.ly/356x2YD>>.
- Uruguay Presidencia (2020). *Medidas del Gobierno para atender la emergencia sanitaria por coronavirus (COVID-19)*. <<https://bit.ly/332WX0q>>.
- Uvalle, R. (2015). Nueva visión de la administración pública contemporánea: el lenguaje ortodoxo, el lenguaje de la innovación gerencial y el lenguaje de la gobernanza democrática (pp. 47-78). En F. Castañeda y R. Aguilera (coords.). *La administración pública en el debate contemporáneo de las ciencias sociales*. UNAM; Ediciones La Biblioteca.
- Vogel, C. y O'Brien, K. (2004). *Vulnerability and Global Environmental Change: Rhetoric and Reality*. *Information Bulletin on Global Environmental Change and Human Security*, 13. <<https://bit.ly/31e6eDj>>.
- Wilma Espoo (2020). *Herramienta electrónica educativa*. Gobierno de la Ciudad de Espoo. <<https://bit.ly/2EPrQO5>>.
- Zayas, F. y Rodríguez, A. T. (2010). Educación y educación escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-21.
- Zell, R. (2004). Global Climate Change and the Emergence/Re-emergence of Infectious Diseases. *International Journal of Medical Microbiology Supplements*, 293 (Supplement 37), 16-26.

*Experiencias internacionales de apoyo a la educación
durante la emergencia sanitaria por covid-19.*

Balance y aportaciones para México

es una publicación digital de la Comisión Nacional para la Mejora
Continua de la Educación (Mejoredu).

Febrero de 2021



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN