



Recomendaciones sobre educación en emergencias para apoyar a las comunidades más vulnerables de América Latina y el Caribe en el aprendizaje continuo durante COVID-19

En el marco de la respuesta regional a la crisis venezolana, con el apoyo de Education Cannot Wait



The global fund for education in emergencies



Recomendaciones sobre educación en emergencias para apoyar a las comunidades más vulnerables de América Latina y el Caribe en el aprendizaje continuo durante COVID-19

Autora: Katherine Guevara

Supervisión general: Margarete Sachs-Israel, Asesora Regional de Educación

Coordinación general: Ruth Custode, Especialista en Educación, Juan Camilo Pinzón, Especialista de Educación, y Tania González Veiga, Consultora de Educación

Traducción al español: Rivertech

Diseño gráfico: Osvaldo Sánchez

Fotografía de la portada: © UNICEF/UN0360924/Gómez/AFP-Services

Los contenidos de este documento son las opiniones de los autores y no reflejan necesariamente las políticas o los puntos de vista de UNICEF.

Este documento es una traducción no editada de la publicación titulada *Education in Emergencies Recommendations to Support the Most Vulnerable Communities for Continuous Learning in Latin America and the Caribbean*. UNICEF no asume ninguna responsabilidad por errores u omisiones en esta traducción. UNICEF tampoco ofrece ninguna garantía, expresa o implícita, en cuanto a la exactitud, integridad o fiabilidad de la traducción. En caso de conflicto o discrepancia entre esta traducción y la versión en inglés, la versión en inglés siempre tiene prioridad y prevalecerá. Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este documento solamente para fines de investigación, abogacía y educación; siempre y cuando, no sean alterados y se asignen los créditos correspondientes (UNICEF). Esta publicación no puede ser reproducida para otros fines sin previa autorización por escrito de UNICEF. Las solicitudes de permiso deben ser dirigidas a la Unidad de Comunicación, comlac@unicef.org.

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Ciudad de Panamá, noviembre de 2020

El presente documento fue producido por la Sección de Educación de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe

UNICEF

Oficina Regional para América Latina y el Caribe

Calle Alberto Tejada, Edif. 102, Ciudad del Saber

Panamá, República de Panamá

Apartado postal 0843-03045

Teléfono: +507 301 7400

www.unicef.org/lac

Tabla de contenidos

1. Resumen ejecutivo	4
2. Introducción	5
3. Métodos	6
Recolección de datos secundarios: estudio preliminar	6
Recolección de datos primarios: encuesta.....	6
Base de datos	7
Limitaciones	8
4. Hallazgos, análisis y recomendaciones	9
4.1 NIÑAS	10
Hallazgos	11
Análisis	12
Recomendaciones	13
4.2 INDÍGENAS	15
Hallazgos.....	16
Análisis	17
Recomendaciones	18
4.3 MIGRANTES/REFUGIADOS	20
Hallazgos	21
Análisis	24
Recomendaciones	27
4.4 SIN INTERNET	29
Hallazgos.....	30
Análisis	31
Recomendaciones	33
4.5 RURAL/ REMOTO	34
Hallazgos.....	35
Análisis	36
Recomendaciones	36
4.6 NECESIDADES ESPECIALES	38
Hallazgos.....	39
Análisis	40
Recomendaciones	41
5. Recomendaciones generales	42
6. Apéndice A: Lista de fuentes de datos secundarios del estudio preliminar	49
7. Apéndice B: Lista de fuentes de datos primarios de la encuesta	51
8. Apéndice C: Resumen de las recomendaciones	53

1. Resumen ejecutivo

Este informe resume y analiza los resultados de la investigación secundaria (estudio preliminar), y primaria (encuesta), mayo - agosto de 2020, sobre la educación en emergencias (EiE) para las niñas, niños y adolescentes más vulnerables (es decir, niñas, estudiantes de comunidades indígenas, migrantes/refugiados, estudiantes sin Internet, estudiantes rurales/a distancia, y estudiantes con necesidades especiales) en América Latina y el Caribe (región de UNICEF LACRO) en respuesta a la pandemia de COVID-19 (**Ver secciones de hallazgos y análisis**). Estos datos secundarios y primarios se organizaron en una base de datos clasificable en Excel. Un total de 38 de las fuentes secundarias consultadas proporcionaron datos para 34 países; las 35 respuestas a la encuesta generaron 220 entradas de datos que proporcionaron información adicional para 8 países (**véase la sección de métodos y los apéndices A y B**). El análisis de los datos permitió identificar estrategias y enfoques innovadores que se están utilizando en varios países y que podrían ser modelados por otros (**véase la sección análisis**). El informe también ofrece 5 recomendaciones generales aplicables al proceso de investigación para identificar y recomendar EiE para los grupos vulnerables de la región de LACRO, así como las principales recomendaciones específicas para cada uno de los grupos vulnerables (**véase la sección recomendaciones y el apéndice C: resumen de las recomendaciones**).

En general, tal vez no sorprenda que las evidencias indiquen el uso de métodos múltiples y simultáneos (en persona, impresos, televisión, radio, Internet, teléfono móvil y otros, en particular de baja tecnología) y de enfoques específicos de la población, apropiados para el contexto, para garantizar la EiE a las niñas, niños y adolescentes más vulnerables

a nivel nacional y de región a región dentro del mismo país.¹ Esto concuerda con las conclusiones publicadas por la CEPAL en el sentido que los países se han centrado en medidas como “el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante el uso de una variedad de formatos y plataformas (con o sin el uso de la tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y el cuidado de la salud y el bienestar integral de los estudiantes... que afectan a 165 millones de estudiantes”² Concretamente, la provisión de aprendizaje aprovechando las características existentes de los teléfonos móviles de las familias, como la mensajería de texto básica, una línea telefónica directa y el uso de WhatsApp puede estar infrautilizada, pero está ganando popularidad a medida que se demuestra y documenta la eficacia del acceso, el aprendizaje y el coste. Del mismo modo, los canales de baja tecnología y ya establecidos y aceptados de comunicación comunitaria tradicional, como la difusión por megáfono desde un vehículo, los pequeños círculos de aprendizaje en persona y las cadenas telefónicas para transmitir información, pueden proporcionar más acceso que los esfuerzos por ampliar el acceso al aprendizaje en línea, que actualmente sólo está disponible para unos pocos privilegiados que pueden beneficiarse del mismo. Por último, se espera que los conocimientos especializados procedentes de la región de LACRO en cuanto a la búsqueda de formas poco tecnológicas, creativas y eficaces de no sólo seguir proporcionando la EiE, sino también de proporcionar el tipo de educación apropiada que necesita específicamente cada población, durante el COVID-19 puedan compartirse con otros países en gran necesidad de ideas y prácticas óptimas para apoyar a sus propias poblaciones vulnerables de estudiantes.

¹ <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/EI%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20tiempos%20de%20crisis%20-%20alternativas%20para%20la%20continuidad%20educativa.pdf>

² Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO Agosto 2020

2. Introducción

La actual pandemia de COVID-19 ha causado graves trastornos en el aprendizaje en toda la región de América Latina y el Caribe que afectan a más de 150 millones de estudiantes. Los gobiernos han ordenado el cierre de las escuelas para detener la propagación del virus, pero para los niños y niñas más vulnerables esto puede tener graves consecuencias negativas. Cuanto más tiempo permanezcan fuera de la escuela, mayor será el riesgo que no regresen a ella una vez que vuelvan a abrir. Sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos, uno de los mayores retos ha sido garantizar el acceso a la educación de niños y niñas de familias con menos recursos, de zonas rurales, de migrantes, refugiados y repatriados, de poblaciones indígenas y de personas con discapacidad. Niños y niñas de los hogares más pobres tienen ya casi cinco veces más probabilidades de no asistir a la escuela primaria que los de las familias más ricas. El hecho de no asistir a la escuela expone a los niños, especialmente a las niñas, a un mayor riesgo de embarazo en la adolescencia, abuso sexual, matrimonio infantil y otros peligros. Esos efectos negativos serán mucho mayores para los niños y niñas que viven en los países más pobres y los afectados por conflictos.³ Por ejemplo, antes de COVID-19, el acceso de las comunidades indígenas a la educación ya estaba limitado y sus logros educativos eran significativamente menores, lo que se traduce en una desigualdad económica pero también en una limitación del acceso a la información relacionada con COVID-19 y sus medidas preventivas.

En este contexto, es esencial comprender y documentar las respuestas que se están dando actualmente, así como los desafíos que se enfrentan, las mejores prácticas y las necesidades de apoyo en las oficinas de UNICEF en los países de la región de América Latina y el Caribe en lo que se refiere al apoyo a las poblaciones más vulnerables: poblaciones más vulnerables: **los estudiantes que viven en lugares rurales/remotos; los estudiantes sin acceso a internet; los estudiantes indígenas; los migrantes/refugiados; las niñas; y los estudiantes con necesidades**



©UNICEF/ECU/2020/Arcos

especiales⁴. Debido al impacto del coronavirus en la región, y a la continuación del cierre de escuelas en la mayoría de los países de LACRO, sigue siendo urgente poder proporcionar a las CO las herramientas y los recursos necesarios para garantizar que la programación pueda llegar a los más vulnerables a medida que sus países atraviesan las fases conexas de cierre de escuelas, continuación a través de formatos alternativos y eventual reapertura. Con ello se espera reducir al mínimo los posibles efectos negativos de las interrupciones de la educación.

Esta consultoría documentó y analizó las estrategias y prácticas existentes, las categorizó/sistematizó y elaboró recomendaciones sobre cómo asegurar la continuidad educativa de los grupos más vulnerables, los estudiantes rurales o a distancia; poblaciones más vulnerables: **los estudiantes que viven en lugares rurales/remotos; los estudiantes sin acceso a internet; los estudiantes indígenas; los migrantes/refugiados; las niñas; y los estudiantes con necesidades especiales.**

Si bien los asociados en la ejecución y las contrapartes gubernamentales pueden beneficiarse de los productos de esta consultoría, los principales destinatarios son los funcionarios de educación en las oficinas país y las oficinas regionales de UNICEF LACRO.

³ Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO Agosto 2020

⁴ La Especialista en Educación para la Diversidad y la Inclusión y los Niños con Discapacidad de UNICEF (Cynthia Brizuela) utiliza la terminología basada en la CDPD para referirse a las personas con necesidades especiales como "personas con discapacidad" y aconseja que su inclusión se incorpore en todos los programas.

3. Métodos

Para lograr el objetivo esbozado anteriormente, fue necesario adoptar las siguientes medidas: documentar las respuestas y la aplicación de los países; hacer un seguimiento de los progresos realizados; identificar los factores que impulsan el cambio; determinar los problemas; determinar las posibles formas de avanzar y ampliar la educación en situaciones de emergencia (EiE) mediante una variedad de servicios que apoyen a niños, niñas y a sus familias para garantizar la continuidad del aprendizaje. La consultoría completó esto durante un proceso de dos pasos, primero recopilando los datos secundarios existentes como un examen de gabinete y luego recopilando los datos primarios mediante la creación y difusión de una encuesta en línea enviada a los socios indicados de UNICEF LACRO y a la red personal del consultor. Este informe final incluye el análisis de las estrategias e intervenciones actuales que se están aplicando, los problemas identificados para la ampliación que puedan existir y las recomendaciones. Si bien la base de datos en sí fue el principal instrumento utilizado para el análisis, se diseñó de manera que fuera fácil de usar, con códigos de colores y filtros de corte, a fin que sirviera a la Oficina Regional y de País.

Recolección de datos secundarios: Estudio preliminar

Para comenzar, se realizó un detallado estudio preliminar analizando las actuales estrategias y respuestas de la EiE que están implementando los países de la región de LACRO para las poblaciones más vulnerables. Entre los documentos examinados figuraban resúmenes de actualización semanal de UNICEF LACRO, resúmenes de los informes de respuesta en materia de educación, datos internos del Sharepoint, sitios web del MOE, recursos de los asociados, como los del ACNUR, y otros materiales pertinentes. Muchos de esos documentos ya habían sido reunidos y compilados por la Oficina Regional y se compartieron con el consultor para el examen teórico. En los casos en que se requería más información y documentación, el consultor comunicó esas necesidades al personal de LACRO, que proporcionó datos adicionales o acceso a la información. El análisis del estudio preliminar

consistió en organizar y examinar la documentación pertinente preexistente y disponible y, a continuación, marcar y codificar la información clave en la Versión 1 de la base de datos utilizando Excel (**véase el apéndice A: Lista de fuentes de datos secundarios del estudio preliminar**). Después de la presentación inicial en agosto de 2020, este informe fue revisado a petición de la dirección de UNICEF LACRO para incluir datos adicionales actualizados del estudio preliminar proporcionados por especialistas de UNICEF en discapacidad, género y migrantes/refugiados en octubre de 2020.

Recolección de datos primarios: Encuesta

Utilizando la codificación y el análisis de los datos secundarios existentes del estudio teórico, el consultor determinó que se necesitaban datos adicionales, que se recolectarían mediante una encuesta, y UNICEF LACRO proporcionó una lista de cuatro de los asociados y contactos más apropiados a los que dirigirse para reunir esos datos mediante una encuesta; LACRO decidió no enviar la encuesta a las CO o a los ministerios de educación, ya que otro consultor estaba preparando un informe separado sobre las respuestas de las CO. El consultor elaboró y llevó a cabo una encuesta en línea para los principales asociados y contactos identificados que se consideraba que podían proporcionar los datos necesarios para completar la base de datos. Además, con el permiso de LACRO, el consultor envió la encuesta a contactos personales de universidades y organizaciones para que la difundieran a sus redes en la región. Se esperaba que la encuesta llegara a los asociados que pudieran proporcionar datos en los casos en que no se pudieran encontrar datos existentes relacionados con la EiE para las poblaciones vulnerables identificadas, o en los casos en que los datos fueran incompletos o insuficientes para una o más de las poblaciones identificadas. Todos los resultados del estudio se registraron y codificaron para completar la base de datos, que se analizó posteriormente para determinar los principales

problemas y tipos de apoyo a la EiE para los más vulnerables (**véase el apéndice B: Lista de fuentes de datos primarios del estudio**). El presente informe contiene citas pertinentes de los encuestados “en sus propias palabras” en cada sección.

Base de datos

La base de datos Excel (Versión 1 o v.1) contiene información recopilada entre el 19 de mayo de 2020 y el 15 de junio de 2020 a partir de fuentes secundarias preexistentes, disponibles y recomendadas por UNICEF sobre la educación en situaciones de emergencia (EiE) debido a COVID-19 para poblaciones vulnerables identificadas en la región LACRO. La base de datos en Excel (Versión 2 o v.2) -que es la versión final de la base de datos- contiene información recopilada entre el 19 de mayo de 2020 y el 23 de julio de 2020 a partir de fuentes preexistentes, disponibles y recomendadas por UNICEF sobre la educación en situaciones de emergencia (EiE) debido a COVID-19 para poblaciones vulnerables identificadas en la región de LACRO (conocidos como datos “secundarios”) y datos de encuestas recopilados de asociados recomendados por UNICEF y de los contactos del consultor en la región (conocidos como datos “primarios”). La adición de datos primarios (de encuestas) y algunos nuevos datos secundarios (como los datos de las actualizaciones más recientes de UNICEF LACRO) diferencia la Versión 2 de la

Versión 1. Las 35 respuestas a la encuesta generaron 220 nuevas entradas de datos en la base de datos que proporcionaron información adicional para 8 países. El consultor utilizó la base de datos final y completa (Versión 2) para realizar el análisis que sirvió de base para el informe final.

Un total de 38 de las fuentes secundarias consultadas proporcionaron datos de 34 países de la región de LACRO durante el examen teórico. Se encontró por lo menos 1 punto de datos para todos los países, excepto Montserrat y San Cristóbal y Nieves (**véase el apéndice A: Lista de fuentes de datos secundarios del estudio preliminar**). Respondieron a la encuesta 35 representantes de 32 entidades. Cabe señalar que respondieron 3 representantes de SEP y 2 de UNICEF Colombia. La mayoría (24) de las respuestas procedían de México, con 2 de cada uno de los siguientes países: Brasil, Colombia y El Salvador, y 1 de cada uno de los siguientes países: Panamá y Perú. Nótese que la Sede de Plan International Brasil también proporcionó datos sobre Ecuador y Perú, y la Sede de RET Panamá también proporcionó datos sobre Colombia, Ecuador, México y Venezuela. En total, las 35 respuestas a la encuesta generaron 220 nuevas entradas de datos en la base de datos que proporcionaron información adicional para 8 países (Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Perú y Venezuela) (**véase el apéndice B: Lista de fuentes de datos primarios de la encuesta**).



Limitaciones

Todas las investigaciones y los investigadores tienen limitaciones y este estudio no prueba lo contrario. Ser transparente acerca de las limitaciones y reconocerlas es importante para determinar la validez de los datos y las recomendaciones (**véase el apéndice A: Lista de fuentes de datos secundarios del examen teórico y el apéndice B: Lista de fuentes de datos primarios del estudio**). Existen muchas razones posibles por las que no se encontraron o introdujeron datos en la base de datos, entre ellas las siguientes:

- El país no tiene una o más de las poblaciones vulnerables identificadas (por ejemplo, no tiene población indígena).
- El país no está haciendo esfuerzos para EIE para las poblaciones vulnerables identificadas.
- El país está haciendo esfuerzos, pero esos esfuerzos no están documentados (como la falta de mantenimiento de registros o de recopilación sistemática de datos).
- El país está haciendo esfuerzos, pero esos esfuerzos no son públicos (por ejemplo, detrás de un portal protegido por contraseña).
- El país está haciendo esfuerzos, pero esos esfuerzos no se publicitan (como no son conocidos por muchas personas que no sean de la localidad).
- El país está haciendo esfuerzos, pero la información sobre esos esfuerzos no está disponible en un idioma que entienda el consultor (como en criollo o portugués).
- El consultor no localizó la información (por ejemplo, al acceder a un sitio web o un enlace roto, o al no encontrar la información mediante búsquedas).
- El consultor no tuvo acceso a los datos internos de UNICEF ni a las personas que podrían haberlos proporcionado.
- El consultor no consideró la información relacionada específicamente con EIE para las poblaciones vulnerables identificadas (como la mención de esfuerzos que ya existían antes de COVID-19 o esfuerzos que benefician a una población en general).



© UNICEF/ECU/2020/Kingman

- El plazo del proyecto del consultor para la recopilación de datos terminó antes que los datos estuvieran disponibles.
- UNICEF decidió no enviar la encuesta a todas las oficinas en los países, ministerios de educación y asociados de UNICEF; UNICEF LACRO sólo quería un original de 4 contactos y más tarde 2 contactos más para recibir una invitación para completar la encuesta.
- UNICEF eligió no hacer que los especialistas internos proporcionaran sus datos al consultor hasta después que se presentara el informe; se pidió a tres especialistas de UNICEF en discapacidad, género y migrantes/refugiados que proporcionaran datos actualizados sobre esos grupos después que todos los demás datos ya se hubieran recogido/revisado y analizado.
- El consultor también difundió la encuesta entre contactos personales y profesionales de la región.
- Los encuestados representan a personas que tenían acceso regular/estable a la Internet para comprobar el correo electrónico y completar la encuesta en línea antes de la fecha límite.
- El hecho que se utilicen enfoques por países no significa que tengan éxito.
- Lo que funciona para una población vulnerable o en un país puede muy bien no funcionar para otro.
- El consultor puede tener un sesgo basado en la investigación y el desarrollo de aplicaciones especializadas en la formación de profesores a través de teléfonos móviles sin Internet, así como experiencia personal y profesional principalmente en el Ecuador.

4. Hallazgos, análisis y recomendaciones

UNICEF enumera los siguientes como los principales desafíos educativos en la región de LACRO durante la crisis de COVID-19⁵. Los datos primarios y secundarios reunidos para el presente informe corroboran estas conclusiones.

- Acceso limitado de los niños y niñas más vulnerables a las plataformas de aprendizaje en línea.
- Algunos países no cuentan con un programa de estudios nacional en línea, ni con contenidos adaptados a niños y niñas, adolescentes con discapacidades, niños y niñas indígenas, migrantes y refugiados.
- Conocimiento y capacidad limitados de los maestros para utilizar las plataformas en línea y los recursos de aprendizaje a distancia.
- Limitadas iniciativas fuera de línea para responder a las necesidades educativas de los niños y niñas más vulnerables que no tienen acceso a la Internet.
- Falta de material educativo adaptado a la cultura y a todos los idiomas que se hablan en la región.
- Falta de instrumentos para supervisar y evaluar el progreso de los resultados del aprendizaje.

Los esfuerzos de algunos países de LACRO para proporcionar educación en emergencias a las poblaciones más vulnerables se destacan por la disponibilidad de su especificidad documentada de detalles, enfoques únicos o innovadores, y/o la complejidad de las múltiples estrategias aplicadas. Si bien es posible que se estén realizando esfuerzos en todos los países de la región para todas las poblaciones vulnerables identificadas, a continuación, se analizan los esfuerzos destacados para cada población vulnerable.



⁵ <https://www.unicef.org/lac/en/covid-19-education-preparedness-and-response>



4.1 NIÑAS

4.1 NIÑAS

Hallazgos

“ *Se trata de hacer campaña contra la violencia de género, pero eso ocurre con o sin una emergencia, ya que las niñas siempre son víctimas de la violencia en la vida cotidiana.* ”
Encargado de la encuesta de México

El enfoque en la educación en emergencias para **niñas** parece priorizar el apoyo a la violencia de género y el abuso, la salud mental, y no hay ninguna diferencia declarada entre -o esfuerzos para distinguir- las oportunidades para niños y niñas. Dado que en los datos específicos de este informe se encontró muy poca información específica sobre la educación en emergencias para las niñas fue necesario consultar también a los especialistas en género de UNICEF. Los especialistas en género de las Naciones Unidas y de UNICEF señalan que la situación educativa de las niñas sólo ha empeorado debido a COVID-19 y cualquier falta de mención de esto en los datos puede deberse a la necesidad que los países recopilen y analicen mejor los datos desglosados por sexo, género y edad.⁶ Por ejemplo, señalan en su resumen ejecutivo de FLACSO (inédito y aún no publicado en el momento de redactar este informe) “...los patrones culturales que reproducen los roles tradicionales de género colocan a las mujeres jóvenes en una situación de mayor violación de sus derechos al asignarles responsabilidades en las tareas domésticas y de cuidado, al tiempo que asocian a los varones con el rol productivo y proveedor y, por lo tanto, con atributos relacionados con el ejercicio del poder.”⁷ La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto desproporcionadamente negativo en el reforzamiento de estos roles de género tradicionales y ha afectado

aún más a las niñas y mujeres desde la independencia económica, la salud y la seguridad en el hogar.⁸ Esto hace que las niñas en edad escolar no vayan a la escuela durante COVID-19 porque están ocupadas haciendo la mayor parte del trabajo doméstico y de cuidado, además de la falta de acceso a Internet y a los dispositivos. Esto puede verse en el testimonio de mujeres y niñas recogido por especialistas⁹ en cuestiones de género de UNICEF, como el siguiente de una mujer de Bolivia (inédito y aún no publicado en el momento de redactar este informe): “En el contexto de COVID uno de los problemas es el acceso a la educación, ya que las niñas tienen que quedarse en casa, ayudan más en el trabajo doméstico debido al sistema patriarcal. Esto está llevando a un abandono de los espacios de formación académica, así como de las escuelas de liderazgo. Es un desafío para continuar la educación”. Una trabajadora de una ONG añade eso: “Con COVID-19 las niñas tienen dificultades para acceder a la educación a distancia debido a la falta de Internet y de equipos y a que tienen que encargarse de las tareas domésticas o ayudar a la familia a generar ingresos. Me preocupa que la deserción escolar aumente considerablemente durante y después de la pandemia”. Las estadísticas muestran que las niñas que no van a la escuela tienen más probabilidades de ser obligadas a casarse o a unirse con un hombre, lo que crea el denominado “círculo vicioso”, y durante el confinamiento causado por COVID-19, la violencia doméstica contra las mujeres y las niñas ha aumentado hasta el punto que se estima que cada 3 meses más de confinamiento relacionado con la pandemia dará lugar a 15 millones de casos adicionales de violencia de género.¹⁰

- En general, la mayoría de los puntos de datos reunidos sobre las niñas, tanto de fuentes primarias como secundarias, proporcionaron información vaga clasificada como “no especificada”; si bien los enfoques pueden

⁶ ONU Mujeres Educación, Género y COVID-19: Consecuencias para las Niñas y Adolescentes y los especialistas en género de UNICEF (Ivonne Urriola Pérez y June Pomposo).

⁷ Resumen Ejecutivo de FLACSO.

⁸ https://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/GUIA_SPA.pdf

⁹ “Citas Educación y COVID” recogidas y proporcionadas por especialistas en género de UNICEF.

¹⁰ ONU Mujeres Educación, Género y COVID-19: Consecuencias para las Niñas y Adolescentes

recomendarse o reconocerse, no existen estrategias, planes o esfuerzos específicos como los señalados para **El Salvador** y el **Perú**.

- a. Casi todos los puntos de datos sobre las niñas procedían de fuentes primarias (respuestas a encuestas).
 - A partir de los datos primarios, los encuestados en **México** informan que psicólogos y trabajadores sociales visitan a las familias en persona para fomentar la educación de las niñas y se registran, y los maestros y maestras proporcionan líneas directas a través de WhatsApp y del correo electrónico.
- b. Sólo se encontraron 2 puntos de datos relativos a las niñas en las fuentes secundarias.
 - En **Costa Rica**, UNICEF y varios organismos de las Naciones Unidas han recibido diferentes solicitudes del Ministerio de Educación Pública ("MEP") en las esferas de WASH, educación, violencia y género.
 - En **Uruguay** hay programas del Plan Ceibal para alentar a las niñas en las TIC.

La información proporcionada para este informe a partir de los datos primarios y secundarios es demasiado general para tener una idea de las medidas específicas que se están adoptando para apoyar la educación en situaciones de emergencia, específicamente para las niñas; como resultado, se consultó a los especialistas en cuestiones de género de UNICEF para que proporcionaran información adicional y datos específicos sobre la EIE de las niñas durante COVID-19. Señalan que la falta de atención a las niñas en los datos específicos de este informe podría ser el resultado de muchos factores: "La falta de datos está vinculada más bien a la construcción social y cultural de normas que no valoran la educación ni nada relacionado con las niñas y las relega a un segundo plano, asignándoles, por ejemplo, tareas de cuidado y domésticas."¹¹ Si los encuestados no consideran que la educación o las necesidades de las niñas difieren de las de los niños, otra razón podría ser la confusión sobre la diferencia entre equidad e igualdad. A veces, en un intento de reflejar creencias en apoyo de la igualdad entre los géneros, los encuestados pueden considerar que realizar esfuerzos exclusivos para las niñas parecería contrario a garantizar la igualdad cuando lo que realmente se necesita es prestar atención a la equidad y no a la igualdad, o, según los especialistas en cuestiones de género de UNICEF, los encuestados pueden "pensar que hay acciones que son neutrales en cuanto al género y, por lo tanto, no afectan a los niños y las niñas de manera diferente".¹²

Análisis

“*Elaboración de un módulo de capacitación específico para trabajar con los maestros, las maestras, los niños, las niñas y sus familias en estrategias de prevención de la violencia doméstica y la violencia de género. Este módulo se desarrolla en el marco de la estrategia de Escuelas en Paz y se apoya en materiales preparados por UNICEF "Igualdad de oportunidades en el marco de la pandemia por COVID-19"*
Encuesta de Colombia”

- Según Mensajes FLACSO (inédito y aún no publicado al momento de este informe), "Si bien las políticas educativas y de género de América Latina y el Caribe valoran la equidad de género como un principio fundamental, su significado, alcance y líneas de acción para alcanzarla varían enormemente entre los países... El enfoque actual de los planes educativos y de género pone más énfasis en las condiciones individuales o grupales capaces de influir en la trayectoria educativa de las mujeres y los niños que en los factores generados por las instituciones escolares y las culturas."¹³

¹¹ Especialista en género de UNICEF (June Pomposo)

¹² Especialista en género de UNICEF (Ivonne Urriola Pérez)

¹³ Mensajes FLACSO

- Según el resumen ejecutivo de FLACSO (inédito y aún no publicado en el momento de redactar este informe), las respuestas clásicas o comunes al acceso a la educación de las niñas suelen incluir "...el aumento de los presupuestos destinados a la educación y una mayor equidad en su distribución; la profundización de los programas de apoyo directo, como becas, subsidios e incentivos; el desarrollo de programas específicos para las minorías étnicas y lingüísticas; la creación o implementación de programas de educación sexual y reproductiva; protocolos contra la violencia de género; la transformación de los planes de procesamiento; y un mayor acompañamiento de los padres, entre otros."¹⁴

Además, la participación y el liderazgo de las niñas y las mujeres es fundamental para la aplicación efectiva de cualquier recomendación. Sin embargo, corren un mayor riesgo de perder su independencia y que aumente la violencia cuando permanecen en el hogar y con sus posibles abusadores.¹⁵

- Los especialistas en género de UNICEF señalan que **Perú y Bolivia** se destacan por el programa Skills 4 Girls sobre capacidades para la vida, capacidades STEM, nuevas tecnologías y emprendimientos sociales para niñas de 10 a 18 años, niñas embarazadas y madres adolescentes.¹⁶
- **Colombia** se destaca por la elaboración de un programa escolar (módulo de capacitación) sobre la prevención de la violencia de género; sin embargo, no se especifican los detalles de cuándo estará listo y cómo se aplicará.
- **Uruguay** se destaca por centrarse en la formación relacionada con las capacidades con su plan para alentar a las niñas a utilizar las TIC, aunque los detalles del plan son vagos.¹⁷
- **Surinam** se destaca por tratar de aprovechar las estructuras de organización comunitaria existentes, como los grupos de mujeres.



© UNICEF/ECU/2020/Kingman

- **Honduras** se destaca por crear una plataforma en la que los propios estudiantes pueden asumir funciones de liderazgo y debatir cuestiones importantes para ellos y que les afectan, y presentarlas a las autoridades escolares; aunque no se mencionan explícitamente las cuestiones de la violencia basada en el género y la igualdad de la mujer, podrían debatirse.¹⁸

Recomendaciones

“Consideración de las necesidades específicas de las niñas y adolescentes; Identificación de riesgos y aplicación de estrategias de protección comunitaria; Visibilidad de los riesgos a los que están expuestas las niñas y jóvenes en las zonas de conflicto; Incorporación de la perspectiva de género y educación en materia de género; Educación en materia de higiene menstrual”
-- Encuesta de Panamá

Además de las recomendaciones generales que se aplican a las niñas, las específicas son las siguientes; sin embargo, como las pruebas desglosadas son

¹⁴ Resumen Ejecutivo de FLACSO

¹⁵ https://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/GUIA_SPA.pdf

¹⁶ Especialista en género de UNICEF (June Pomposo)

¹⁷ <https://www.unicef.org/guyanasuriname/press-releases/unicef-and-amazon-conservation-team-act-partnering-support-indigenous-communities>

¹⁸ <https://www.unicef.org/honduras/comunicados-prensa/promoviendo-el-liderazgo-estudiantil-en-tiempos-de-crisis>

limitadas, resulta difícil asumir las recomendaciones¹⁹ sin colaborar sistemáticamente con los especialistas en cuestiones de género y otros especialistas.

1. Seguir consultando a los especialistas de UNICEF en cuestiones de **género, discapacidad y de la ECW, así como a las propias niñas**, a medida que prosigan sus esfuerzos por reunir y analizar más información (datos desglosados por sexo y género) específica sobre las niñas, las niñas con necesidades especiales y las niñas migrantes/refugiadas, en la que se puedan basar nuevas recomendaciones, en particular sobre las necesidades y los derechos singulares de las niñas de diferentes edades.
2. Emplear una combinación de enfoques recomendados para otras poblaciones vulnerables debido a la **intersección** de ser una niña. Por ejemplo, considerar a las niñas que también son rurales e indígenas o con necesidades especiales. En el caso de las niñas de las zonas rurales, es posible que no puedan utilizar los mecanismos previstos, como una línea telefónica directa, para denunciar la violencia de género que se produzca mientras están en casa y fuera de la escuela durante el COVID-19 debido a la falta de acceso o de señal telefónica.
3. **Educar a los niños y niñas** sobre la diferencia entre la igualdad y la equidad de género y la violencia de género como parte del plan de estudios escolar para el que también se ha capacitado a maestros y maestras. La educación sobre este tema, impartida a los niños desde una edad temprana, es importante porque sólo así se puede mitigar la discriminación, el abuso, el daño a las mujeres y su potencial feminicidio. Además, educar a los niños sobre cómo participar en la distribución equitativa del trabajo en el hogar permitirá que las niñas tengan más e igual tiempo para concentrarse en la escuela.²⁰

La educación podría darse en grupos de liderazgo estudiantil también llamados gobiernos estudiantiles²¹.

4. **Centrarse en otros aspectos de la representación, la participación y la potenciación de las niñas y su aprendizaje** más allá de las funciones biológicas y la protección de sus propios cuerpos²². Para ello, puede ser necesario financiar productos de higiene femenina para que las familias que han perdido ingresos debido a COVID-19 no tengan que elegir entre pagar los materiales escolares y pagar los suministros sanitarios.
 - a. Enseñar a las niñas **capacidades laborales, digitales y financieras** pertinentes, ya que las mujeres se ven particularmente afectadas por el impacto económico de COVID-19²³ y su dependencia financiera crea vulnerabilidad, lo que conduce a un aumento de la violencia, la discriminación y la exclusión de las mujeres.²⁴ Proporcionar en las clases/materiales escolares ejemplos de mujeres héroes y líderes que posean estas habilidades y que trabajen en diversas profesiones.
 - b. Trabajar con las estructuras sociales y políticas que necesitan modificación (partidos políticos, organizaciones sociales, organizaciones comunitarias) para **asegurar cuotas de participación para las mujeres y las niñas** y estrategias para cambiar las actitudes y comportamientos a favor de la igualdad de género a fin de modificar el enfoque de las capacidades que supuestamente no tienen las niñas, a las creencias y comportamientos de los que toman las decisiones sobre la participación, para que se les permita participar.²⁵
 - c. Proporcionar esto apoyando las estructuras de organización comunitaria existentes, como los **grupos de mujeres**, que pueden ser particularmente eficaces en las comunidades indígenas.²⁶

¹⁹ <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/El%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20tiempos%20de%20crisis%20-%20alternativas%20para%20la%20continuidad%20educativa.pdf>

²⁰ https://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/GUIA_SPA.pdf

²¹ <https://www.unicef.org/honduras/comunicados-prensa/promoviendo-el-liderazgo-estudiantil-en-tiempos-de-crisis>

²² <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23>

²³ <https://insight.wfp.org/covid-19-puts-14-million-people-at-risk-of-missing-meals-in-latin-america-and-the-caribbean-a54e42789153>

²⁴ https://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/GUIA_SPA.pdf

²⁵ Especialista en género de UNICEF (Ivonne Urriola Pérez)

²⁶ <https://www.unicef.org/guyanasuriname/press-releases/unicef-and-amazon-conservation-team-act-partnering-support-indigenous-communities>



4.2 INDÍGENAS





4.2 INDÍGENAS

Hallazgos

“

“[Las personas de las comunidades indígenas] siempre son relegadas con o sin emergencias porque no se valora la educación de estos grupos sociales.”

--Encuesta de México

”

La pandemia de COVID-19 no sólo ha tenido un grave impacto en los logros de aprendizaje de la mayoría de los niños, niñas y adolescentes indígenas, sino que también ha puesto de manifiesto las desigualdades existentes en cuanto al acceso y la calidad de los servicios educativos que disponen. Por una parte, la mayoría de los servicios de educación a distancia que se ofrecen en la región sólo están disponibles en los idiomas predominantes (español y portugués), como ocurre en el Perú, donde los programas de educación a distancia en el país sólo están disponibles en 9 lenguas indígenas, de un total de 47, y en México, donde los materiales radiofónicos de educación a distancia sólo se han traducido a 12 de las 68 lenguas indígenas reconocidas²⁷. Por otra parte, niños, niñas y adolescentes indígenas a menudo no tienen acceso a la conectividad ni al equipo necesario para poner en práctica el aprendizaje a distancia, lo que hace visible la brecha digital para los niños y niñas indígenas. Además, la insuficiente e inadecuada formación de maestros y maestras en materia de educación intercultural, junto con las condiciones socioeconómicas de los hogares a los que pertenecen esos niños y adolescentes, no hace sino exacerbar la vulnerabilidad de las comunidades indígenas, lo que a su vez puede dar lugar a un aumento de la deserción escolar²⁸.

La atención que se presta a la educación en situaciones de emergencia para los miembros de las comunidades indígenas parece centrarse en el suministro de materiales multilingües en lenguas indígenas, especialmente materiales impresos como los que se distribuyen en el **Ecuador, Guatemala, México y Perú**, seguidos de visitas personales a maestros, maestras y emisiones de radio. Las personas de las comunidades indígenas que también son rurales/ a distancia han sido algunas de las primeras en volver a la escuela, ya que los gobiernos consideran que es más seguro hacerlo en las zonas rurales/ a distancia menos pobladas. Actualmente, el grupo de trabajo de la IBE de UNICEF y otro consultor/especialista están preparando un informe específico sobre las comunidades indígenas durante COVID-19; se recomienda que sus datos se incorporen una vez que estén disponibles.

- Los datos primarios (de las encuestas) indicaron la necesidad de añadir una nueva categoría a la base de datos porque parece que se llega a los alumnos indígenas, en particular en **México**, “en persona” con diversas estrategias, como la tutoría en la escuela y las visitas pedagógicas de maestros, maestras y las autoridades comunitarias que traen materiales.
- **Brasil, Guatemala, México, Paraguay y Perú** informan que utilizan la programación radiofónica/audiófonica.
- **Guatemala, Haití y México** informan que utilizan la televisión.
- En **Colombia y México**, las actividades educativas y de seguimiento con padres y madres también se realizan a través de WhatsApp en los teléfonos móviles.
- En un solo país como **México**, es posible que los encuestados informen que no tienen ningún estudiante indígena, mientras que otros informan que sí lo tienen.

²⁷ <https://www.unicef.org/lac/media/14566/file/UNICEF%20Call%20to%20Action.pdf>

²⁸ Ibid.



© UNICEF/ECU/2020/Arcos

Análisis

“

“Con la Estrategia de la Aldea para la continuidad del aprendizaje en el recinto, se ha avanzado en la traducción de este material a las lenguas indígenas para que pueda ser implementado en estas comunidades; La capacitación y acompañamiento de maestros, maestras y padres, madres es importante”

--Encuesta de Colombia

”

Si bien el enfoque más común para la educación en situaciones de emergencia de los estudiantes indígenas parece ser la traducción de materiales a múltiples idiomas, no es seguro que los estudiantes indígenas o sus familias posean las aptitudes de alfabetización necesarias para aprovechar al máximo esos materiales. Sólo unos pocos países mencionan esfuerzos por incluir a los indígenas en las actividades de adopción de decisiones relativas

a la planificación de su educación en situaciones de emergencia. Actualmente, el grupo de trabajo de UNICEF IBE y otro consultor/especialista están preparando un informe específico sobre las comunidades indígenas durante la COVID-19; se recomienda que sus datos se analicen también una vez que estén disponibles.

- **Colombia**, se destaca por la coordinación con el grupo técnico del MEN responsable de los pueblos indígenas y las 4 secretarías de educación del departamento de La Guajira (departamento que cuenta con 4 pueblos indígenas), mediante la cual se diseñó e implementó la “Mochila de aprendizaje etnoeducativa” para niños y niñas de las escuelas étnicas y grados primarios del departamento; Los materiales incluyen la lengua materna de dos de las poblaciones y son entregados por maestros y maestras en las casas de los niños; Desde las secretarías se creó un equipo pedagógico y técnico que diseña el material y monitorea su uso y

²⁹ Orientaciones para la atención educativa presencial bajo esquema de alternancia para los pueblos indígenas: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf

los avances en el aprendizaje; Con el MEN se organizó una reunión técnica en la que participaron 15 secretarías de educación con poblaciones indígenas para transferir la experiencia de UNICEF de acompañamiento técnico en La Guajira; El apoyo técnico a las mencionadas secretarías de educación comienza a implementar las pautas de retorno a la escuela con alternancia para los pueblos indígenas, acordadas entre el MEN y las organizaciones indígenas; Actualmente se está haciendo un llamado a la acción sobre la situación de los pueblos indígenas en la región y se está promoviendo una red de técnicos en el país para poner el tema en la agenda con más fuerza; obtener recursos de los donantes y estudiar la posibilidad de realizar una reunión de alto nivel de los gobiernos de la zona²³.

- **Guatemala, México y Perú** se destacan por crear y difundir recursos específicos para los indígenas en múltiples idiomas utilizando múltiples medios de difusión (impresos, en persona, por Internet, televisión, radio, teléfono móvil, suministro de tabletas, etc.), a menudo aprovechando los sólidos recursos existentes antes de COVID. Sin embargo, México también mencionó la necesidad de realizar campañas de alfabetización.
- **Panamá** se destaca por su enfoque intercultural y étnico en las intervenciones que mencionan la consideración de la cosmovisión, usos y costumbres, así como la contratación de personal indígena que puede ayudar en la identificación de los riesgos para su supervivencia como comunidad y en la prevención de los factores de riesgo en los jóvenes a partir de la evaluación del plan de vida comunitario y personal.
- En **Argentina**, en la comunidad diaguita calchaquí de Amaicha del Valle, en la provincia de Tucumán, se imparten clases de radio a través de la radio comunitaria

(Radio Comunitaria en español) en coordinación con el cacique y la comunidad indígena³⁰.

- En **Brasil**, las comunidades indígenas, los quilombolas y los educadores populares de la salud trabajan junto con el gobierno de Río Grande del Norte en intervenciones de educación y comunicación en el sector de la salud para hacer frente a la COVID-19, lo que a su vez ha fortalecido el diálogo dentro de las diversas poblaciones.³¹
- Ante el cierre de escuelas, en Oaxaca (México), las mujeres indígenas Zapotecas trabajan en la educación alternativa a través de un taller de tejido y bordado para niños y niñas. El taller se lleva a cabo en sus lenguas indígenas, lo que ha permitido preservar su cultura y los conocimientos locales de bordado.³²

Recomendaciones

“

“La educación en los tiempos de COVID debe proporcionar Internet fácil y gratuita en las comunidades indígenas y afro.”

--Encuesta de México

”

Además de las recomendaciones generales que se aplican a las de las comunidades indígenas, las específicas son las siguientes.

1. Consultar la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas para garantizar si el ofrecimiento de apoyo educativo o sanitario en situaciones de emergencia representa una intervención adecuada en su **soberanía**³³ para equilibrar el principio de “no hacer daño”; parte de esto incluye pedir a los propios pueblos indígenas que lideren en lo que respecta a la planificación conjunta de lo que

³⁰ https://indigenascovid19.red/wp-content/uploads/2020/06/FILAC_FIAY_segundo-informe-PI_COVID19.pdf

³¹ Ibid.

³² Ibid.

³³ <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/declaration-on-the-rights-of-indigenous-peoples.html>

³⁴ <https://www.unicef.org/guyanasuriname/press-releases/unicef-and-amazon-conservation-team-act-partnering-support-indigenous-communities>



© UNICEF/ECU/2020/Diéguez

creen que necesitan³⁴.

2. Considerar la necesidad de **proporcionar conocimientos de alfabetización antes de distribuir materiales en lenguas indígenas**, ya que el 32% de los indígenas de la región nunca han tenido ninguna escolarización y puede que no sepan leer y escribir en español o en su(s) lengua(s) indígena(s).³⁵ Es posible que el aprendizaje oral a través de la televisión o la radio en lenguas indígenas sea más eficaz, ya que la UNESCO indica que los resultados de la educación de los hablantes de lenguas indígenas suelen ser peores que los de los hispanohablantes y la asistencia a la escuela puede ser hasta un 20% menor para los hablantes indígenas³⁶.
3. Incluir en el **material didáctico de las escuelas imágenes de los indígenas como héroes y en puestos de autoridad** y diversas profesiones.³⁷
4. Consultar los resultados de la próxima **consultoría de UNICEF específica para las poblaciones indígenas, así como la consulta a los propios estudiantes indígenas**, que puede proporcionar más información para hacer recomendaciones, incluida su interseccionalidad, como los datos sobre las niñas y los estudiantes indígenas con necesidades especiales.³⁸
5. Incluir la **participación de las familias, comunidades** y autoridades tradicionales en las medidas de protección y prevención del COVID-19 y relacionarla con el pensamiento indígena a través de mensajes claros en la lengua indígena correspondiente.
6. Promover la **difusión de mensajes** y contenidos educativos en la lengua materna y por medio de la oralidad.
7. Incluir tantas **actividades presenciales y al aire libre** como sea posible en el horario escolar una vez que las escuelas vuelvan a abrir sus puertas, teniendo en cuenta los espacios de la comunidad como los entornos de aprendizaje. Reforzar los sistemas de información, vigilancia y supervisión que reflejen la situación real y las necesidades de las poblaciones indígenas a fin de abordarlas adecuadamente.
8. Fortalecer la **capacitación de maestros y maestras** que hablen idiomas indígenas, así como los servicios interculturales de educación primaria y secundaria, incluidos los servicios

³⁵ https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_746960/lang-es/index.html

³⁶ https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000373718&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_7f053edb-de47-40f5-8f69-5f500df1e977%3F_%3D373718eng.pdf&updateUrl=updateUrl7783&ark=/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23&fullScreen=true&locale=en#p280

³⁷ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23>

³⁸ Contacte con Elena Burga



4.3 MIGRANTES/ REFUGIADOS



4.3 MIGRANTES/REFUGIADOS

Hallazgos

“La deficiencia de los servicios de electricidad e Internet, las difíciles condiciones de vida de los maestros y el retorno de la población, la migración y el colapso de los sistemas educativos [afecta los esfuerzos]”
--Encuesta de Venezuela

El enfoque en la educación en situaciones de emergencia para **migrantes/refugiados** parece dar prioridad a la salud y la seguridad en primer lugar con materiales educativos también proporcionados en persona, como en espacios de aprendizaje temporales, por radio y en línea con el equipo/acceso proporcionado. Es sorprendente que el apoyo educativo a los migrantes/refugiados se centre en estas materias tradicionales, dado que dependen del empleo informal³⁹ y que requerirían un aprendizaje basado en las aptitudes o el comercio.

Dado que se encontraron o proporcionaron tan pocos puntos de datos directamente a esta consultoría sobre la educación en situaciones de emergencia para migrantes/refugiados, a continuación, se documentan con mayor detalle los datos disponibles. Debido a ello, también es necesario incluir datos adicionales de especialistas de UNICEF sobre migrantes/refugiados de los informes de La Educación No Puede Esperar (ECW) sobre las medidas adoptadas en **Colombia, Brasil, Ecuador y Perú** en favor de los **migrantes/refugiados**. A continuación, se destacan los datos adicionales de los informes de la ECW⁴⁰ de **Colombia, Ecuador y Perú**, en relación con el propósito de este informe que se centra en la EiE durante COVID-19 específicamente. Cabe señalar que COVID-19 sólo ha exacerbado una situación ya de por sí grave que enfrentan los migrantes/refugiados en la región y que va más allá de sus necesidades educativas. Además, COVID-19 ha perjudicado aún más a las poblaciones

intersectoriales ya vulnerables y marginadas de migrantes/refugiados que son niñas, rurales y con necesidades especiales.

En **Colombia**, “el número de niños y niñas venezolanos inscritos en el sistema educativo colombiano ha aumentado de 34.000 en 2018 a más de 334.000 (50,1% mujeres y 49,9% hombres) en Abril de 2020 [durante COVID-19], un incremento de más del 850% en menos de dos años.”

- “A pesar de la legislación nacional que permite a todos los niños y niñas venezolanos/as, independientemente de su condición migratoria, matricularse en la educación formal, un gran número de niños, niñas, refugiados y migrantes siguen sin poder acceder a las oportunidades de educación, con obstáculos como una infraestructura y una capacidad de absorción insuficientes de las escuelas, limitaciones financieras derivadas de los costos ocultos y de oportunidad, documentación e información inadecuadas, así como barreras de acceso discriminatorias y xenófobas... Niños y niñas se enfrentan a riesgos en los viajes hacia y desde la escuela, riesgos de ataques a la educación, reclutamiento en actividades delictivas, intimidación, violencia sexual y de género, malnutrición, traumas psicológicos y más... Esta situación no ha hecho sino empeorar durante la COVID-19, cuando el acceso al aprendizaje a distancia/virtual que requiere el apoyo y la participación de padres y madres, así como la tecnología, puede no ser posible y dar lugar a un mayor riesgo de quedarse atrás y no volver a las escuelas una vez que éstas abren de nuevo. Además, estas perturbaciones están exacerbando aún más los riesgos de protección antes mencionados, ya que ya no pueden acceder a los entornos de protección y a las oportunidades psicosociales y de bienestar que ofrecen.”

³⁹ https://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/GUIA_SPA.pdf

⁴⁰ ECW MYRP CO Needs Analysis

- “Los cierres de fronteras, que se han impuesto estrictamente durante la crisis de COVID-19, están haciendo que niños y niñas utilicen senderos para cruzar, lo que puede aumentar considerablemente la probabilidad que entren en contacto con pandillas delictivas y sean reclutados por ellas (especialmente en el caso de los niños), así como que se produzcan actos de violencia sexual y de género (especialmente en el caso de las niñas)”
- “El trabajo infantil es un fenómeno muy común, especialmente entre niños y niñas migrantes y refugiados venezolanos que no asisten a la escuela, así como entre sus homólogos de la comunidad de acogida colombiana. Estas barreras financieras se están exacerbando debido al impacto socioeconómico que están teniendo los movimientos restringidos de COVID-19, especialmente para los migrantes y refugiados que dependen en gran medida del empleo informal.”

En **Ecuador**, “...los informes de inmigración también muestran que del total de venezolanos en Ecuador desde 2015 hasta junio de 2020 [durante COVID-19], aproximadamente 348.956 eran niños, niñas y adolescentes menores de 18 años. De éstos, 84.063 supuestamente se quedaron en el Ecuador... Aunque la matrícula ha aumentado entre los migrantes y refugiados en el Ecuador, aproximadamente 33.611 niños, niñas y adolescentes venezolanos permanecen fuera del sistema educativo y actualmente no asisten a la escuela”

- “Para el 94,3% de las familias venezolanas que viven en el Ecuador, el acceso a la alimentación sigue siendo la preocupación más urgente, seguida por el 43,2% que se preocupa por la vivienda.”
- “En el contexto de la pandemia [COVID-19], la educación ha continuado a través de varios canales de medios sociales, así como de emisiones de radio y televisión. Sin embargo, esas tecnologías tienden a no estar disponibles para las familias migrantes y refugiadas vulnerables. Los resultados preliminares de la Evaluación Rápida de Necesidades-COVID 19, llevada a cabo en Abril por el GTRM (2020), muestran que la mayoría de los niños

y las niñas migrantes y refugiados no están asistiendo a clases virtuales y sólo reciben tutorías individuales de maestros y maestras que telefonan a los estudiantes directamente en sus teléfonos móviles o se ponen en contacto con ellos a través de WhatsApp.”

- “El aumento de la violencia de género (VG) durante el confinamiento relacionado con COVID es otra amenaza para el acceso de las mujeres a la educación y el bienestar... El alcance de la violencia (incluida la violencia sexual) se ha registrado en las llamadas telefónicas realizadas por los estudiantes al Ministerio de Educación. Además, los encuestados dijeron que las adolescentes de origen venezolano han experimentado diferentes formas de acoso en la escuela, ya sea por parte de los maestros o de sus compañeros, por lo que es probable que aumente el riesgo de absentismo escolar.”

En **Perú**, “Según la OIM y UNICEF, la población afectada encuestada que ha sido admitida en el territorio peruano demanda un conjunto de necesidades en las que prima la alimentación (68%), el transporte (40%), la seguridad (30%) y la asistencia jurídica (29%), dejando la educación como última prioridad para la población venezolana.”

- “El Gobierno Peruano, con el apoyo de la cooperación internacional, ha impulsado desde el año 2019 el Programa *Lima Aprende*, liderado por la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM), como parte de sus esfuerzos por incorporar a niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados al sistema educativo. Este Programa ha logrado promover la ampliación de vacantes en las escuelas públicas, apoyar los procesos de enseñanza y promover una convivencia sana, respetuosa e intercultural en las escuelas... Sin embargo, según datos de la Unidad de Estadística del MoE, la tasa promedio de deserción escolar de los niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados venezolanos es del 20%, lo que es significativamente alto en comparación con la tasa de estudiantes Peruanos (2-5%)” y se ha estimado que ha aumentado durante COVID-19.



© UNICEF/ECU/2019/Arcos

Además, si bien la mayoría de los migrantes/refugiados de la región son los 6 millones de venezolanos que intentan reasentarse en otros países de la región, lo que representa la segunda crisis migratoria más grande del mundo después de Siria, hay otra población vulnerable de desplazados internos (actualmente 8,1 millones en la región) dentro de sus propios países que los expertos predicen que sólo crecerá debido a COVID-19 y a la consiguiente necesidad de emigrar para sobrevivir y encontrar trabajo y alimentos en otros lugares.⁴¹

- Los datos de las encuestas primarias indican que los encuestados de **México** afirman que no tienen estudiantes que sean migrantes/refugiados o no saben de ningún esfuerzo que se esté haciendo por ellos.
- Los datos secundarios indican que las medidas más específicas y detalladas que se están llevando a cabo para apoyar a los migrantes/refugiados parecen estar en **Colombia y Trinidad y Tobago**.

- a. En **Colombia**, el asociado del ACNUR “Opción Legal” adaptó su programa existente, “Pedagogía y Protección de la Niñez y la Juventud Migrante y Refugiada Venezolana” para proporcionar orientación virtual y apoyo psicosocial a los estudiantes y sus familias durante la crisis de COVID-19. Esta iniciativa se lleva a cabo en coordinación con el gobierno y las instituciones educativas y apoya a los niños, niñas, adolescentes y familias refugiadas en Medellín y Bogotá. Se ha creado una plataforma virtual para dotar a unos 100 maestros y maestras de Cartagena de herramientas y estrategias para fomentar la inclusión social y prevenir la xenofobia. Esta iniciativa se lleva a cabo en coordinación con las autoridades locales y 20 instituciones educativas prioritarias y presta asistencia a los niños, niñas y adolescentes refugiados venezolanos y a sus familias, así como a las comunidades de acogida.

⁴¹ https://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/GUIA_SPA.pdf

- Como una acción conjunta entre IRC, NRC y UNICEF, se entregó material pedagógico para la continuidad de la educación de 195 niños y niñas (pendulares) que viven en Venezuela, pero estudian en Colombia.
 - 5.595 unidades de material educativo y kits de recreación, y 5.383 kits escolares en Riohacha, Maicao, Uribá y Fonseca; 3 aulas educativas en Maicao.
 - Estudiantes venezolanos trabajan en uno de los Centros de Aprendizaje Temporal (TLC) recientemente establecidos por Save the Children en los asentamientos informales de Maicao.
 - UNICEF trabaja con la Fundación Significarte, ICBF, ACNUR y la OIM, para proteger a niños, niñas y adolescentes [migrantes] en Riohacha, La Guajira. En la casa de acogida y cuidado de Significarte tienen actividades recreativas, psicosociales, de capacitación, de esparcimiento y de cuidado [como “cuentos de cuarentena/perdidas en el interior”] que incorporan mensajes clave de protección, prevención de la violencia, apoyo emocional y promoción de medidas de prevención contra COVID-19.
- b. En **Trinidad y Tobago**, al igual que en todos los países de la subregión, los centros de aprendizaje físico se cerraron debido al Covid-19.
- Los asociados de R4V se aseguraron que niños y niñas venezolanos siguieran teniendo acceso a la educación a través del Programa Equal Place, que ha pasado de un formato mixto a estar totalmente en línea y cuya plataforma de aprendizaje electrónico se actualizará con contenidos y funcionalidades adicionales a fin de mejorar la interacción entre facilitadores y estudiantes; Antes del inicio de las medidas de COVID-19, aproximadamente 540 estudiantes asistían a clases en espacios físicos proporcionados por los asociados. Durante el cierre, con el cambio de Equal Place a una modalidad totalmente en línea, los socios de R4V trabajaron para aliviar la brecha digital y distribuyeron aproximadamente 1100 tabletas para su uso en el hogar, de modo que los estudiantes pudieran participar en las clases en línea.
 - Se ha impartido educación a distancia en línea a más de 600 niños y niñas migrantes y durante el mes de mayo otros 277 niños y niñas migrantes recibieron tabletas y 240 carpetas de material didáctico. Se han asignado 16 facilitadores para que trabajen directamente con el equipo Maestro de Notas para completar el contenido en línea sobresaliente y para que reciban apoyo técnico específico con la plataforma a fin de ayudar mejor a los niños migrantes a acceder a la educación en línea.
- c. Los servicios educativos existentes para las poblaciones de migrantes/refugiados venezolanos también se están viendo afectados por el cierre de emergencia de escuelas en **Aruba, Curaçao, Guyana** y la **República Dominicana**; aunque trataron de conectarse a Internet, el acceso limitado a la tecnología presentó barreras.

Análisis

“El reto actual es poder garantizar la continuidad del aprendizaje cuando la mayoría de las familias no tienen los medios para garantizarlo, pero el reto más importante es evitar la deserción de los niños y niñas del sistema escolar; poder garantizar el vínculo de los niños y niñas con su aprendizaje es la forma de evitar que abandonen la educación”
—Encuesta de Colombia

Los datos disponibles que informan este informe señalan el acceso limitado de los migrantes/refugiados a la tecnología durante la pandemia, ya que el apoyo presencial existente se ha trasladado a la red, y la necesidad de dar prioridad al trabajo sobre la escuela están presentando barreras a la educación.

Según los informes de la Comisión Europea sobre las medidas adoptadas en **Colombia, Ecuador y Perú** para apoyar a los migrantes/refugiados, “Dado que el cierre de escuelas debido a COVID-19 está retrasando aún más el aprendizaje y el progreso educativo, especialmente para los más vulnerables que no tienen acceso a las iniciativas de educación a distancia, es importante explorar vías de educación alternativas que podrían aplicarse para ayudar a acelerar el aprendizaje para que niños y niñas se pongan al día y se integren mejor en el sistema educativo.”⁴² Con el cierre de las escuelas debido a COVID-19 -aunque antes de la pandemia las escuelas no eran totalmente accesibles ni entornos totalmente seguros para los migrantes/refugiados- su cierre deja a esta población con una falta de protección que se traduce en la necesidad de “repensar el sistema educativo y su función de protección de los grupos vulnerables.”⁴³

Las barreras que existían para el acceso a la educación antes de la pandemia sólo han aumentado durante la COVID-19. Por ejemplo, en **Colombia**, “La evaluación de la CRA determinó que el 69% de los cuidadores declararon que no habían recibido información sobre sus derechos de acceso a la educación, sólo el 50% informó que había recibido información sobre los procedimientos de matriculación escolar, y el 22% citó la “falta de documentación necesaria” y la “falta de conocimiento sobre cómo matricular” a su hijo/ hija como los dos problemas que más experimentaron al intentar matricular a sus hijos/hijas. Además, muchos padres informan que no inscriben a sus hijos porque durante el proceso de inscripción se les pidió información sobre sus familias y temían que esto revelara irregularidades en su estatus migratorio.”⁴⁴ Las barreras que existían para el acceso a la educación antes de la pandemia sólo han aumentado durante la COVID-19. Por ejemplo, en Colombia, “La evaluación de la CRA determinó que el 69% de los cuidadores declararon que no habían recibido información sobre sus derechos de acceso a la educación, sólo el 50% informó que había recibido información sobre los procedimientos de matriculación escolar, y el 22% citó la “falta de documentación necesaria” y la “falta de



⁴² ECW MYRP CO Análisis de Necesidades

⁴³ ECW MYRP CO Análisis de Necesidades

⁴⁴ ECW MYRP CO Análisis de Necesidades

conocimiento sobre cómo matricular” a su hijo/hija como los dos problemas que más experimentaron al intentar matricular a sus hijos/hijas. Además, muchos padres informan que no inscriben a sus hijos porque durante el proceso de inscripción se les pidió información sobre sus familias y temían que esto revelara irregularidades en su estatus migratorio”⁴⁴. Además, de aquellos que lograron la inscripción escolar, los problemas persistieron con la escolarización en sí. Por ejemplo, “No ha habido lineamientos curriculares o pedagógicos nacionales sobre cómo asegurar mejor la integración de los niños y niñas venezolanos y la calidad de su aprendizaje... En discusiones de grupos focales realizadas con niños y niñas venezolanos de primaria, el 90% de las niñas y el 88% de los niños reportan que el contenido curricular en Colombia es muy diferente a lo que aprendieron en Venezuela y que está demostrando ser una limitación significativa en su aprendizaje.”⁴⁵ Si bien el **Brasil, Colombia, Ecuador y Perú** tienen las mayores poblaciones de migrantes/refugiados, se disponía de la mayoría de los puntos de datos no

pertenecientes a la ECW en el caso de **Colombia y Trinidad y Tobago**, que tienen enfoques detallados y de varios niveles, mientras que **Panamá** trata de abordar la cuestión a nivel de inclusión y concienciación cultural. Sólo el **Brasil y Panamá** mencionan la inclusión de los propios migrantes/refugiados como líderes en el proceso de determinar lo que se necesita para su educación en situaciones de emergencia. **Panamá y Perú** mencionan la necesidad de capacitar a maestros y maestras.

- **Colombia y Trinidad y Tobago** destacan por el número y el tipo de esfuerzos mencionados anteriormente, planificados y apoyados directa y específicamente por los migrantes/refugiados venezolanos, en particular **Colombia** que proporcionan alfabetización, conocimientos básicos de aritmética y aprendizaje socio-emocional (SEL) con un seguimiento estrecho con padres y madres a través de WhatsApp y clases online centradas en la programación y los videojuegos a través de una plataforma no especificada.



- **Brasil** se destaca por la adaptación de las intervenciones en los espacios de aprendizaje temporal de los TLS y los CFS para niños y niñas migrantes venezolanos, con el fin de identificar a los líderes de las comunidades que pueden ayudar a la sostenibilidad de las actividades educativas. En estos espacios UNICEF se centra en proporcionar acceso a materiales educativos a través de la radio y los podcasts con contenido específico para dos grupos de edad y en tres idiomas (portugués, español y warao).
- **Panamá** se destaca por la orientación y sensibilización a las familias sobre el acceso y funcionamiento del sistema educativo en la comunidad de acogida, ofreciendo un seguimiento del caso no sólo para garantizar el acceso al sistema educativo, sino también durante el proceso de integración, identificando y abordando los factores de riesgo como la intimidación, los problemas económicos, que ponen en peligro la permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo; Nivelación de las clases en materias como historia y geografía y refuerzo escolar en otras áreas; Implementación del programa de integración intercultural; Campañas de sensibilización dirigidas a la coexistencia pacífica y la construcción de la ciudadanía (abordando el problema de la xenofobia); Formación de maestros, maestras y administradores; Identificación de las capacidades de las personas en movilidad para que asuman papeles protagónicos en el proceso con sus pares; Apoyo financiero a las familias para la subsistencia y para materiales educativos; Promoción ante las secretarías y ministerios de educación para que se incluyan en los debates sobre políticas de educación pública las necesidades y capacidades específicas de la población móvil; La plataforma del programa de educación virtual Ester para el inicio de las clases no

recibe documentos de inmigración y el proceso de acceso es complejo y lleva mucho tiempo.

- **Perú** se destaca por su apoyo a niños y niñas que no asisten a la escuela para que se inscriban en el sistema de educación formal (asociación con la secretaría de educación local en Lima, Perú) en el contexto de Covid-19; realización de actividades en comunidades con un número reducido de niños y niñas participantes, siguiendo los protocolos de bioseguridad en la zona de espacios abiertos en el contexto de Covid-19; establecimiento de espacios de aprendizaje temporal para niños y niñas migrantes o en movilidad; establecimiento de espacios de educación no formal dentro de las escuelas para apoyar el proceso de nivelación, y capacitación de maestros y maestras en temas que les ayuden a tener un ambiente de aprendizaje más inclusivo.

Recomendaciones

“Un tema emergente y para el que todavía faltan políticas y recursos específicos es el de la deserción escolar, que afectará a los grupos vulnerables (adolescentes, migrantes, etc.). Es necesario mejorar los sistemas de información para magnificar el problema, caracterizar los diversos factores que tienen que ver con la deserción (adolescentes que trabajan, falta de conectividad para la educación a distancia, etc.) y definir acciones atractivas para el retorno a la escuela, estrategias comunicacionales o de C4D, programas acelerados o de refuerzo escolar, entre otros”.

Encuesta de Perú



Además de las recomendaciones generales que se aplican a los migrantes/refugiados, las específicas son las siguientes.

1. Seguir consultando los informes de la ECW, así como a los propios estudiantes migrantes/refugiados, sobre las medidas adoptadas para apoyar a los migrantes/refugiados en Colombia, Brasil, Ecuador y Perú, que pueden proporcionar información adicional en la que basar nuevas recomendaciones, incluidos los datos intersectoriales de los especialistas de UNICEF sobre las niñas y las personas con necesidades especiales, y los datos sobre los migrantes internos/refugiados (dentro del mismo país).
2. Alinear las recomendaciones con las normas, **estándares internacionales e interamericanos** sobre los derechos humanos de los migrantes/refugiados y personas desplazadas.⁴⁶
3. **Mantener abiertos los programas de alimentación escolar y otros programas de alimentos** ya que la mayoría de los migrantes/refugiados informan que su preocupación prioritaria es la alimentación y no la educación.⁴⁷
4. Proporcionar educación tanto a los estudiantes como a los padres, madres/familias centrada en **capacidades prácticas** - papeleo de inmigración, habilidades laborales, información sobre el sistema escolar del país de acogida y lucha contra la trata de personas. Es probable que tengan que entrar en la economía informal como “empresarios por necesidad” y que requieran habilidades relacionadas.⁴⁸
 - a. Como sugiere la CEPAL, “**priorizar las capacidades y valores que se han revelado prioritarios en la coyuntura actual:** solidaridad, autoaprendizaje, autocuidado y otros, competencias socio-emocionales, salud y resiliencia, entre otros.”⁴⁹
 - b. Involucrar a las comunidades de migrantes/refugiados a través de **WhatsApp Trees**, según lo recomendado por el ACNUR.⁵⁰
 - c. Utilizar el **micro aprendizaje basado en mensajes de texto** a través del teléfono móvil, tal como recomendó el consultor en un informe anterior preparado para UNICEF LACRO.
5. **Actualizar las bases de datos** del sistema escolar para poder recibir los documentos de los estudiantes inmigrantes para matricularse en la escuela y tener derecho a los recursos educativos de emergencia proporcionados por el gobierno, como los que se necesitan en **Panamá**.
6. En el caso de los no inmigrantes/refugiados, **educar a los estudiantes contra la xenofobia**, en particular las asociaciones entre COVID-19 y los inmigrantes/refugiados, con la esperanza de reducir la discriminación y la violencia hacia esta población.⁵¹

⁴⁶ https://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/GUIA_SPA.pdf

⁴⁷ ECW MYRP CO Needs Analysis

⁴⁸ https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000373718&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_7f053edb-de47-40f5-8f69-5f50df1e977%3F_%3D373718eng.pdf&updateUrl=updateUrl7783&ark=/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23&fullScreen=true&locale=en#p270

⁴⁹ Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO Agosto 2020

⁵⁰ <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/77836>

⁵¹ https://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/GUIA_SPA.pdf

4.4 SIN INTERNET

Hallazgos

“ *Los lugares donde no hay Internet suelen tener servicio de telefonía móvil; WhatsApp se ha convertido en una herramienta fundamental para que maestros y maestras estén en contacto con los estudiantes para compartir información y asignar tareas; Algunos estudiantes que carecen de servicio de telefonía móvil suelen trabajar con estudiantes que pueden compartir la información con ellos* ”
--Encuesta de México”

La atención a la educación en situaciones de emergencia para quienes **no tienen Internet** parece requerir una difusión a corto plazo por medios múltiples (televisión, radio, impresos, en persona, etc.) y no un solo método, y esfuerzos a más largo plazo para ampliar la infraestructura y trabajar con las telecomunicaciones para proporcionar dispositivos y datos gratuitos. En particular, WhatsApp se está utilizando en los teléfonos móviles. Se dará prioridad a la reapertura de algunas escuelas rurales con conectividad limitada, como en el **Ecuador**. La CEPAL señala que, incluso en los casos en que la conectividad existe, sigue siendo limitada e injusta debido a la calidad de la conexión y al tipo de dispositivo: “...es importante fortalecer el acceso real de las poblaciones menos favorecidas, ya que el acceso a la Internet móvil suele ocurrir a través de planes de prepago que ofrecen muy pocos minutos disponibles para navegar o utilizar las plataformas de aprendizaje y otros canales que se están utilizando para la continuidad de los estudios”. Por ejemplo, la UNESCO comprobó que sólo el 47% de los hogares de los países en desarrollo tienen acceso a la Internet en su casa, y sólo el 12% en los países menos adelantados, y la anchura de banda es mucho menor

que en los países desarrollados. A menudo, ni siquiera las soluciones de baja tecnología funcionan, como lo demuestran países como **Guatemala**, donde sólo el 13% de los hogares más pobres tienen un televisor⁵², y **Perú**, donde es necesario entregar en mano materiales educativos.

- **Argentina, Belice, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, Jamaica, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Santa Lucía, Surinam, Uruguay** y Venezuela están utilizando la televisión para tratar de llegar a los estudiantes sin Internet.
- **Argentina, Belice, Bolivia, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Jamaica, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Surinam y Venezuela** utilizan material impreso.
- **Argentina, Belice, Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, República Dominicana, Guatemala, Guyana, Jamaica, México, Panamá, Paraguay, Perú, Santa Lucía y Venezuela** están utilizando programación de radio/audio.
- **Granada y México** también utilizan teléfonos móviles.
 - En particular, WhatsApp se utiliza en **Colombia, Guyana, México, Santa Lucía, Surinam y Uruguay**.
- En más datos primarios (respuestas a encuestas) se menciona el aprendizaje en persona que, en las fuentes secundarias, lo que hizo necesario añadir la categoría “en persona” a la base de datos. Por ejemplo, en **México**, maestros y maestras están impartiendo clases con grupos pequeños en sus propios hogares, así como enviando tareas a casa a través de sus compañeros/as de clase y de vecinos/as que sí tienen Internet, y en **Colombia**, UNICEF ha llegado a alrededor de 1.700 niñas y niños acompañados por sus tutores de los círculos de aprendizaje en el hogar.

⁵² <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23>

- **Jamaica y Paraguay** se han asociado con el sector de las telecomunicaciones para ofrecer planes de datos cero, mientras que **Chile** distribuyó computadoras portátiles con Internet gratuita durante un año y **Perú** está suministrando un millón de tabletas para las zonas que carecen de conexión.
- UNICEF ECA proporcionó 639 dispositivos digitales para los niños y niñas más vulnerables con el fin de garantizar su acceso a la educación en línea en los 6 países insulares, entre los que se cuentan 43 en **Anguila**, 120 en **Barbados**, 100 en **Dominica**, 50 en **Tobago**, 200 en las **Islas Turcas y Caicos** y 51 en las **Islas Vírgenes**.

Análisis

“*La conectividad es un problema importante en México y el nivel educativo de padres y madres también es importante porque muchos de ellos no llegan a la escuela secundaria para ayudar a sus hijos a realizar actividades escolares*”.

-- Encuesta de México”

La CEPAL explica eso: “...el acceso desigual a las conexiones de Internet, que se traduce en una distribución desigual de los recursos y estrategias, que afecta principalmente a los sectores de menores ingresos o más vulnerables... requiere... priorizar los esfuerzos para mantener el contacto y la continuidad educativa de las poblaciones con mayores dificultades de conexión y en condiciones sociales y económicas más desfavorables para mantener los procesos educativos...[y] proyectar procesos de recuperación y continuidad educativa para el momento de la reapertura de las escuelas, que consideren las diferencias y desigualdades que se profundizarán en este período.”⁵³ Si bien para impartir educación en situaciones de emergencia a los estudiantes que no disponen de

Internet se requieren múltiples enfoques de difusión (en persona, en forma impresa, en televisión, en radio/audio, en teléfonos móviles, etc.), varios países emitieron advertencias con su preocupación por el fracaso de esas medidas existentes.

- En **Bolivia**, una advertencia que uno de los últimos U-Report de UNICEF ha demostrado que incluso niños y niñas con conexión a Internet no necesariamente están recibiendo lecciones. Algunos otros están luchando con los costos y el 92% dicen estar aprendiendo, nada, casi nada o muy poco. Como era de esperar, la conectividad ha demostrado ser una brecha importante, por lo que los esfuerzos de UNICEF se orientan ahora a apoyar la educación a través de las radios comunitarias.
- Desde **México**, una advertencia que en una zona marginal donde niños y niñas son extremadamente pobres [no pueden] pagar la Internet y menos tabletas; a veces algunos niños y niñas [informan] que sus padres y madres [no pudieron] poner un saldo en sus teléfonos y por eso no enviaron su tarea de inglés.
- Desde el **Perú**, otra advertencia, reconociendo que ni siquiera las soluciones de baja tecnología funcionarían, algunos países han tratado de entregar materiales educativos a los hogares de los estudiantes; el Ministerio de Educación dio instrucciones a las autoridades gubernamentales locales para que coordinen la entrega de libros de texto a las escuelas, los hogares u otros puntos.
- **Venezuela** se destaca en su petición de apoyo en materia de transporte y alimentación para maestros y maestras, para fomentar su permanencia en las comunidades a fin de proporcionar educación a los estudiantes sin Internet y a los estudiantes en general.

Otros países destacados a continuación han pensado creativamente en otras formas de difundir la educación en situaciones de emergencia a los estudiantes que no tienen Internet.

⁵³ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23>



- **Antigua y Barbuda** se destaca por crear un sistema de compañerismo en el que un padre/madre (estudiante) con Internet y otras capacidades se vincula a un estudiante que no puede acceder a esa plataforma de aprendizaje a fin de crear un entorno para compartir (por ejemplo, el teléfono) para construir el aprendizaje comunitario, y elaborar hojas de trabajo que podrían difundirse a los estudiantes cuando las escuelas estén cerradas.
- **Granada, México y Panamá** destacan por sus esfuerzos para potenciar el aprendizaje a través del teléfono móvil, especialmente a través de mensajes de texto, WhatsApp, utilizando los teléfonos existentes de las familias o los vecinos/as y proporcionando planes de datos como una de las múltiples estrategias de difusión.
- **Belice, República Dominicana, Haití y Venezuela** se destacan por imprimir una serie en el periódico. En **Haití**, UNICEF está trabajando con un periódico local para producir una revista para niños y niñas a fin que más de 25.000 niños y niñas tengan acceso a materiales de lectura y aprendizaje gratuitos durante 6 meses, y también está trabajando con el MoE para establecer y apoyar un grupo de trabajo para la elaboración de materiales de aprendizaje en el hogar basados en papel para niños y niñas (niveles preescolares y de educación básica).
- **Perú** se destaca por sus esfuerzos para difundir grandes volúmenes de hardware (tabletas) incluso con cargadores solares para quienes no tienen electricidad y proporcionar un centro de llamadas (línea directa para llegar a un facilitador). También se ha asociado para entregar recargas de teléfonos móviles como parte de 10.000 kits de aprendizaje en el hogar.⁵⁴
- **Uruguay** se destaca gracias al Plan Ceibal 2007, mientras que las escuelas están cerradas, se están poniendo a disposición de profesores y estudiantes iniciativas de acceso gratuito en línea. Todos los estudiantes de 6 a 15 años, así como sus maestros y maestras, han recibido una computadora portátil gracias al Plan CEIBAL. Los usuarios de CEIBAL pueden acceder a una amplia gama de plataformas de aprendizaje, algunas de ellas fuera de línea. La CEPAL también destaca a Uruguay y Chile como excepciones que ofrecen un mayor nivel de acceso gracias a los programas públicos que proporcionan dispositivos móviles.⁵⁵

⁵⁴ <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/unicef-entrega-diez-mil-kits-escolares-estudiantes-en-pobreza-lima-norte>

⁵⁵ Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO Agosto 2020

⁵⁶ <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/EI%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20tiempos%20de%20crisis%20-%20alternativas%20para%20la%20continuidad%20educativa.pdf>

Recomendaciones

“La única manera de tener contacto con los estudiantes sin Internet es a través de la aplicación WhatsApp; Los planes deben ser diseñados para llegar a cada estudiante teniendo en cuenta que sólo un pequeño porcentaje de los estudiantes tienen Internet en casa.”
-- Encuesta de México ”

“[El encuestado recomienda] datos o planes telefónicos con datos para que niños y niñas puedan usar los teléfonos celulares y así poder tener acceso a programas de recuperación y acceso a la información”
--Encuesta de México ”

“Muchas zonas rurales de México tienen acceso a Internet y a servicios de telefonía celular; los estudiantes que no tienen Internet en casa van a la ciudad principal más cercana a los cibercafés para descargar o cargar tareas previamente asignadas por los maestros y maestras, por lo tanto, los estudiantes trabajan principalmente de manera similar al aprendizaje basado en proyectos, ya que las clases en tiempo real no son factibles en muchos lugares alejados de las grandes ciudades”-
- Encuesta de México ”

Además de las recomendaciones generales que se aplican a los que no tienen Internet, las específicas son las siguientes.

1. Tomando en cuenta que sólo el 42% de los teléfonos inteligentes utilizan mejor las funciones existentes en las familias de sus teléfonos no conectados (a menudo llamados “teléfonos con funciones”), como las campañas de **mensajes de texto básicos** con telecomunicaciones que proporcionan textos gratuitos, y el uso de **WhatsApp** como ya se ha documentado que es efectivo en al menos 6 países.
2. **Utilizar las soluciones de aprendizaje a distancia recomendadas por la UNESCO**, muchas de las cuales presentan sistemas construidos para su uso en teléfonos móviles básicos y otros con una fuerte funcionalidad fuera de línea.⁵⁷
3. Recordar que la baja tecnología puede llegar a muchos más por un costo menor, mientras que las plataformas de aprendizaje en línea de alta tecnología pueden ser más costosas y llegar a muy pocos, y sólo a los más privilegiados; en su lugar, establezca un servicio telefónico gratuito o una línea directa como en **Perú**.⁵⁸
4. **Enseñar a estudiantes, maestros, maestras y familias las capacidades de alfabetización digital** que se requieren para aprovechar cualquier nueva tecnología o conectividad que se pueda proporcionar, prestando atención a niños y niñas en edad escolar primaria que pueden estar aún menos familiarizados con la Internet si se introduce.

⁵⁷ <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>

⁵⁸ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23>



4.5 RURAL / REMOTO



4.5 RURAL / REMOTO

Hallazgos

“Los estudiantes que viven en las zonas rurales y asisten a la institución han tenido problemas para conectarse debido a la falta de posesión de una computadora; utilizan sus teléfonos celulares para conectarse a una de cada tres sesiones y no entregan las tareas a tiempo; por lo tanto, después que el trimestre ha terminado dan clases particulares a los estudiantes tres veces por semana pero tienen que trabajar, por lo que se les permite asistir a las sesiones a medida que tienen tiempo”
-- Encuesta de México

La atención que se presta a la educación en situaciones de emergencia para las personas que viven en **zonas rurales o remotas** también parece requerir la difusión por múltiples medios (materiales impresos de muchos tipos, distribución de materiales en persona a través de representantes y redes sociales, así como educación en persona con maestros y maestras, programación de radio local, televisión, teléfonos móviles, etc.), porque no parece posible llegar a todos los necesitados con un solo método; además, parece necesario compartir los recursos, por ejemplo, que los estudiantes compartan un teléfono o un televisor.

Resulta difícil separar los esfuerzos que se realizan en favor de los estudiantes sin Internet de los esfuerzos dirigidos específicamente a los estudiantes de zonas rurales o a distancia, ya que estos últimos a menudo también carecen de Internet. Por consiguiente, a continuación, se incluyen los países que mencionan específicamente a los estudiantes de zonas rurales o a distancia. También es común encontrar estudiantes indígenas y sin Internet en zonas rurales o a distancia; algunos países están dando prioridad a la reapertura

de las escuelas, creyendo que es más seguro hacerlo en esas zonas con poblaciones menos densas.

- **Ecuador, Guatemala y Perú** están dando prioridad a las zonas rurales y a distancia para la reapertura progresiva de las escuelas.
- **México** se pone creativo con las radios rurales, los jefes comunitarios y la voz de los automóviles [megáfonos que transmiten información de los automóviles en movimiento] para hacer llegar la información y los materiales a los estudiantes no localizados a través de las redes sociales o los medios de comunicación.
- En **Perú**, UNICEF apoya los dos procesos principales del MoE: i) desarrollar el marco pedagógico del plan de tabletas masivas (orientado a llegar a casi medio millón de estudiantes en zonas rurales sin conectividad) ii) proporcionar conocimientos especializados a varios seminarios web para maestros, maestras padres, madres y estudiantes en la plataforma “Aprendo en Casa” (UNICEF LACRO Actualización 12). El Ministerio de Educación ha asignado 600 millones de soles (180 millones de dólares de los EE. UU.) para la compra de 840.000 tabletas con Internet móvil para escolares de zonas rurales y zonas urbanas a distancia, y unas 100.000 tabletas de las mismas características para maestros y maestras. Esta inversión garantizará no sólo la continuidad de la educación de los estudiantes de los grupos más vulnerables, sino también el cierre de las brechas de aprendizaje y el uso de los recursos digitales. También se prevé que en las zonas donde no hay suministro eléctrico, los equipos se distribuirán con cargadores solares.
- En **Venezuela**, entre los principales esfuerzos para acceder a las zonas se encuentran: Fomento de la confianza con las comunidades, como factor clave para promover el acceso a las comunidades y la protección contra los

riesgos del equipo; Provisión de un sistema completo de logística y seguridad; La alianza estratégica con las autoridades locales y los líderes comunitarios; Misiones semanales sobre el terreno, en las que el equipo puede llevar a cabo diversas actividades; Creación y/o fortalecimiento de capacidades con los maestros, maestras y administradores; Fortalecimiento de los medios de vida de las familias y concienciación sobre la importancia de la educación; Entrega de material educativo a niños y niñas y de canastas educativas a los maestros y maestras de los centros educativos; Proceso de agencia con los y las jóvenes para reducir el riesgo de reclutamiento, abuso y explotación por parte de los grupos armados.

Análisis

“*En Colombia (Catatumbo) y en Venezuela (Bolívar, Táchira y Mérida) la RET también trabaja en zonas rurales a distancia y de difícil acceso debido al estado de las carreteras, la presencia de actores armados en Colombia y a las limitaciones de movilidad y acceso*”
-- Encuesta de Colombia

Los más pobres, que a menudo viven en zonas rurales o a distancia, tienen más probabilidades de dedicar tiempo al trabajo o a las tareas domésticas que a la educación, como se observa en **Ecuador**, especialmente en el caso de las niñas de las zonas rurales. Además, si bien el acceso urbano a la Internet sigue siendo bajo, el acceso rural a un dispositivo conectado es aún más bajo, alrededor del 14%, y es necesario que varios miembros del hogar accedan al mismo dispositivo o lo compartan para su trabajo y estudio.⁵⁹ Si bien para la mayoría de los países de la región, la falta de infraestructura de equipo y

programas informáticos para impartir educación en situaciones de emergencia a los estudiantes de zonas rurales o a distancia puede ser obvia o presunta, también existen otros obstáculos, como los riesgos para la seguridad de los grupos armados y la amenaza de explotación, como la trata de personas en zonas de países como Colombia y Venezuela.

- **Ecuador, Guatemala, Perú y Uruguay** se destacan por la reapertura progresiva de las escuelas en las zonas rurales o a distancia, y los gobiernos consideran que es más seguro hacerlo en las zonas menos pobladas.
- **México** se destaca por mencionar el uso de la información de radiodifusión por megáfono de los vehículos que circulan por zonas rurales o a distancia.
- Como se mencionó anteriormente en el apartado de apoyo a los que no tienen Internet y también aplicable a los que están en zonas rurales o a distancia, **Perú** se destaca por los esfuerzos para difundir grandes volúmenes de hardware (tabletas) incluso con cargas solares para los que no tienen electricidad y proporcionar un centro de llamadas (línea de atención telefónica para llegar a un facilitador).
- **Venezuela** se destaca por las medidas de seguridad para ayudar a reducir el riesgo de reclutamiento, abuso y explotación por parte de los grupos armados, a la vez que trata de proteger a quienes intentan proporcionar educación y recursos educativos en zonas rurales o a distancia.

Recomendaciones

“*Es necesario reconocer las herramientas reales para diseñar actividades reales a las que puedan llegar en aquellas zonas en las que niños y niñas puedan tener que trabajar para ayudar a su familia*”...
Encuesta de México

⁵⁹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23>

⁶⁰ Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO Agosto 2020

“Se han creado programas de televisión y en las comunidades rurales niños y niñas deben trasladarse a otros sitios para escuchar las emisiones de radio de las clases; El Ministerio de Educación Pública debe presupuestar una mayor cantidad para la educación en las comunidades rurales; Debe tener programas emergentes donde los menos favorecidos no sean los que siempre pierden; ofrecer desayunos y asegurar que tengan acceso a programas educativos de manera digna; Se deben minimizar las barreras al aprendizaje y la participación; pensar en una educación inclusiva y democrática; proveer conectividad y herramientas tecnológicas a maestros, maestras y estudiantes; Capacitar a padres y madres de familia y a la comunidad en general sobre medidas sanitarias y de prevención del virus y la adquisición del Covid-19; Aplicar pruebas gratuitas; Si la comunidad está educada, los resultados pueden ser muy favorables.”

-- Encuesta de México



© UNICEF/UN132615/Acosta

Además de las recomendaciones generales que se aplican a las personas que viven en zonas rurales o remotas, las específicas son las siguientes.

1. Dar prioridad a la educación en materia de higiene (también conocida como WASH) antes que otras asignaturas escolares tradicionales, en particular los métodos no tradicionales de mantenimiento de la higiene para protegerse contra el COVID-19 cuando no hay agua corriente o electricidad como es habitual en las zonas rurales/ remotas, así como porque algunos gobiernos están optando por reabrir primero las escuelas en las zonas rurales/ a distancia.⁶¹

2. Emplear las prácticas tradicionales de comunicación comunitaria como los canales naturales, aceptados y más eficaces de información, incluida la información educativa, como en el ejemplo de Panamá y el sistema de compañeros/as de familia de la cadena telefónica en Antigua y Barbuda; ponerse en contacto con los representantes de la comunidad que sí tienen acceso telefónico o de otro tipo para ayudar a difundir la información a través de los vínculos y redes sociales⁶².

3. Preparar a esta población en particular para que esté en la primera línea de la lucha contra la malnutrición⁶³ generalizada que se avecina, centrándose en temas educativos pertinentes basados en la economía agrícola y en cómo aumentar la producción de alimentos, así como en la capacitación en liderazgo y negocios para enseñar a otros cómo cultivar y vender alimentos.⁶⁴

⁶¹ <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/EI%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20tiempos%20de%20crisis%20-%20alternativas%20para%20la%20continuidad%20educativa.pdf>

⁶² <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/EI%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20tiempos%20de%20crisis%20-%20alternativas%20para%20la%20continuidad%20educativa.pdf>

⁶³ https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/lac_advantage_e.pdf

⁶⁴ <https://www.un.org/en/chronicle/article/forecast-2020-financial-meltdown-and-malnutrition>



4.6 NECESIDADES ESPECIALES



4.6 NECESIDADES ESPECIALES

Hallazgos

“

“No hay esfuerzos especiales a este respecto, salvo los estudiantes con necesidades especiales que antes asistían a las universidades ahora tienen que acceder a la información a través de Internet o del teléfono celular; las escuelas primarias y de nivel medio pueden estar en una situación peor ya que [hay] más y tienen [muchos menos] recursos”

Encuesta de México

”



© UNICEF/ECU/2020/ArcoS

- Obsérvese que el Especialista en Educación para la Diversidad y la Inclusión y los Niños y Niñas con Discapacidad de UNICEF utiliza la terminología basada en la CRPD para referirse a las personas con necesidades especiales como “personas con discapacidad” y que su inclusión debería incorporarse en todos los programas a pesar de las conclusiones de esta consultoría que no se están incorporando.⁶⁵
- El enfoque de la educación en situaciones de emergencia para las personas con necesidades especiales parece ser con el apoyo de los padres, principalmente mediante el suministro de recursos de Internet y guías impresas para las familias a fin de garantizar la continuidad del aprendizaje.
 - a. En general, la mayoría de la información específica reunida sobre los estudiantes con necesidades especiales procedía de fuentes secundarias, mientras que las fuentes primarias (datos de encuestas) indicaban que muchos de los encuestados consideran que no tienen ningún estudiante con necesidades especiales o que no saben

de ningún esfuerzo que se esté realizando, como en **México**.

- A partir de datos secundarios, la mayoría de la información indica que se proporcionan recursos a través de Internet, como portales o sitios web educativos, algunos ya existentes antes de COVID, y vídeos con lenguaje de señas, como en **Brasil, República Dominicana, Panamá, San Vicente** y las **Granadinas y Trinidad y Tobago**.
 - **Colombia, Perú y Venezuela** han celebrado actos puntuales como un seminario o un taller para padres, madres y familias.
- b. Sólo dos puntos de datos de fuentes primarias (encuesta) contenían información específica sobre acciones concretas para la educación en emergencias para estudiantes con necesidades especiales.
- **Panamá** está implementando programas con lenguaje de señas y consideraciones para niños y niñas con discapacidad visual y tiene alianzas estratégicas con consultorios psicopedagógicos,

⁶⁵ Contact Cynthia Brizuela

- hospitales y clínicas para el diagnóstico y apoyo a las adaptaciones curriculares.
- En **Perú**, el MINEDU ha incluido algunos contenidos y estrategias dentro de “Aprendo en casa” utilizando estrategias de Diseño de Aprendizaje Universal (DUA), videos con traducción al lenguaje de señas peruano y algunos recursos para familias con niños y niñas con discapacidad.

Análisis

“*No hay protocolos [para necesidades especiales] que los maestros y maestras hayan recibido en la escuela”*
Encuesta de México”

A diferencia de lo que ocurre con otras poblaciones vulnerables, en las que el material/contenido educativo puede proceder de la escuela, maestros, maestras o estar basado en un plan de estudios escolar normalizado del gobierno, en el caso de los estudiantes con necesidades especiales la entrega y, en la mayoría de los casos, también el diseño de su educación en situaciones de emergencia parece ser responsabilidad de los padres y las familias. Sólo **Perú** y **Uruguay** mencionaron la capacitación de maestros y maestras. Obsérvese que el Especialista en Educación para la Diversidad y la Inclusión y Niños y Niñas con Discapacidad de UNICEF utiliza la terminología basada en la CRPD para referirse a las personas con necesidades especiales como “personas con discapacidad” y aconseja la inclusión general para esta población.⁶⁶

- **Brasil** se destaca por utilizar la programación inclusiva de Plaza Sésamo y el monitoreo a distancia con seguimiento de las familias.

- **Cuba** se destaca por el apoyo de padres, madres y familias a niños y niñas con autismo, incluyendo grupos de apoyo a los padres y madres, salario y beneficios fiscales. La guía “Muéstrales el camino” ofrece a padres y madres ideas sobre cómo estimular a los niños con autismo en este período con juegos, rimas y ayudas visuales para compartir en casa.
- **Guatemala** se destaca por El Comité Meritorio de Ciegos y Sordos de Guatemala, en cumplimiento del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad visual, a través de la unidad de producción bibliográfica, contribuye con el Ministerio de Educación en la donación de materiales auditivos (guías de aprendizaje) de contenido académico para el nivel de educación primaria. Los materiales auditivos (guías de aprendizaje) son grabaciones en formatos digitales que permiten el acceso a la lectura a estudiantes ciegos, con baja visión o con acceso limitado al texto impreso, que facilitan a los estudiantes con esta discapacidad el acceso a través del canal auditivo para historias, relatos o noticias de diversos temas y contenidos vía Aprendo en Casa.
- **Jamaica** se destaca por proporcionar 210 tabletas destinadas a las escuelas públicas para niños y niñas con necesidades especiales.
- **Perú** se destaca por ofrecer capacitación para educadores en principios de Accesibilidad y Diseño Universal para el Aprendizaje y Diversidad en la Educación a Distancia, y cursos para el uso de software para estudiantes con discapacidades.
- **Uruguay** se destaca por ofrecer cursos y apoyo técnico a maestros, maestras y familias con niños y niñas con discapacidad en materia de herramientas tecnológicas, enseñanza inclusiva, lenguaje de señas, etc.

⁶⁶ Contacte con Cynthia Brizuela

⁶⁷ Contact Cynthia Brizuela

Recomendaciones

“*“Si antes era deficiente ahora con la situación de emergencia sanitaria se han olvidado de atender esta parte [necesidades especiales], o al menos no se ha revelado si se ha hecho.”*
—Encuesta de México”

Además de las recomendaciones generales que se aplican a las personas con necesidades especiales, las específicas son las siguientes. Obsérvese que el Especialista en Educación para la Diversidad y la Inclusión y los Niños y Niñas con Discapacidad de UNICEF utiliza la terminología basada en la CRPD para referirse a las personas con necesidades especiales como “persona con discapacidad”.⁶⁷

1. Seguir consultando al **Especialista en Educación de UNICEF para la Diversidad y la Inclusión y los Niños y Niñas con Discapacidades**, así como a los propios niños y niñas y sus familias, en relación con su inclusión en todos los programas, en particular.
 - a. Los sistemas escolares introducen sus datos sobre las familias, niños y niñas en el sistema de respuesta destinado a atenderlos, en particular en lo que respecta a las necesidades y los derechos singulares de las niñas y los niños y jóvenes de diferentes edades y etapas de desarrollo.
 - b. Involucrar a las familias de los niños con necesidades especiales en mecanismos de asesoramiento para la producción de programas educativos de televisión y radio que sean inclusivos y afirmativos de las necesidades especiales.
 - c. Dar prioridad al aprendizaje temprano al preparar y apoyar a las familias con desarrollo infantil en el hogar.

2. Consultar la **Convención sobre los Derechos de la Niñez (CRC) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD)** como guías de planificación clave.
3. Utilizar una combinación de enfoques recomendados para otras poblaciones vulnerables debido a la **intersección** de las necesidades especiales; por ejemplo, esta población se cruza con otras poblaciones vulnerables como las niñas, los migrantes/refugiados, las personas de ascendencia africana, los indígenas y las personas en condiciones de extrema pobreza, como en las zonas Rurales.
4. **Capacitar a los educadores en el Diseño Universal para el Aprendizaje**⁶⁹ o el principio que el diseño de lecciones para los “marginados” también funciona en beneficio de todos los estudiantes; incluir también imágenes de estudiantes con necesidades especiales (visibles e invisibles) en los materiales escolares y como héroes y en posiciones de liderazgo. Por supuesto, esto requerirá la preparación de los encargados de adoptar decisiones y del personal de apoyo, así como la participación de las familias y de las personas con necesidades especiales en el proceso.
5. Cuando se elaboren o seleccionen recursos educativos y plataformas de aprendizaje en línea, asegurar que estén en **formatos accesibles**, tales como que los vídeos estén subtitrados o tengan transcripciones, y que los archivos de documentos estén formateados adecuadamente; una vez más, el hecho que la información en letra más grande y fácil de leer beneficie a todos.

⁶⁸ https://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/GUIA_SPA.pdf

⁶⁹ <http://udlguidelines.cast.org/>

⁷⁰ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23>

⁷¹ https://www.unicef.org/disabilities/files/COVID-19_response_considerations_for_people_with_disabilities_190320.pdf

5. Recomendaciones generales

“Desarrollar recursos de huertas urbanas y kits agroecológicos para promover la conciencia y el conocimiento de la importancia de la producción local y familiar de alimentos; difundir información mediante impresiones sobre cómo mantener y producir huertas agroecológicas de carácter familiar o comunitario; promover la creación de espacios para los empresarios locales para que puedan exigir mejores condiciones para la capacitación de las personas en el ahorro, la economía local y el emprendimiento... [El gobierno] debe coordinar acciones descentralizadas y locales en los diferentes municipios y departamentos del país para enfrentar los desafíos que la emergencia está profundizando con las poblaciones más vulnerables; Las escuelas se encuentran en un estado de pobreza y de profundas limitaciones metodológicas y pedagógicas; El acercamiento de la población escolar a partir de programas educativos que fomenten las habilidades para la vida puede ser relevante en este momento como mecanismos para adaptarse y construir resiliencia a la crisis múltiple que están experimentando los países centroamericanos.”

-- Encuesta de El Salvador

para cada población con ejemplos de los propios encuestados en sus propias palabras. En particular, las recomendaciones generales que figuran a continuación pueden ser útiles para orientar las próximas investigaciones de las consultorías para migrantes/refugiados venezolanos y sus comunidades de acogida.

1. **Comprobar la mentalidad/sesgos/supuestos**
 - a. Abordar la investigación y el apoyo a las poblaciones vulnerables desde una **mentalidad de abundancia para buscar oportunidades en una población en lugar de la negatividad y las deficiencias**; por ejemplo, una persona que vive en una zona rural o a distancia puede tener una abundancia de redes sociales tradicionales que pueden utilizarse para difundir información y una niña puede tener una gran influencia en los hermanos menores a su cargo que puede utilizarse para moldear sus percepciones de los roles de género.
 - b. **Utilizar un diseño centrado en el ser humano/usuario** para planificar intervenciones en las que participen representantes de las propias poblaciones vulnerables⁷²; Sólo cuando los **propios representantes de las poblaciones vulnerables participen en la toma de decisiones**, las soluciones serán más eficaces. De lo contrario, los supuestos hechos sobre lo que la gente necesita sin preguntarles realmente -el tipo de educación y el tipo de difusión de la misma- serán incorrectas e ineficaces, si no perjudiciales. Esto hace eco del Manual de Estándares Mínimos para la Educación en Emergencias de INEE⁷³.

El consultor ofrece tanto recomendaciones generales que se aplican al proceso de orientación de las consultorías de UNICEF que investigan poblaciones vulnerables como a todas las poblaciones vulnerables en las que se centra el presente informe. Además, el consultor ofrece recomendaciones específicas

⁷² <https://www.ideo.com/post/design-kit>

⁷³ https://inee.org/system/files/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010%28HSP%29_EN.pdf

⁷⁴ <https://www.unicef.org/guianasuriname/press-releases/unicef-and-amazon-conservation-team-act-partnering-support-indigenous-communities>

Por ejemplo, ¿por qué traducir los recursos escolares a las lenguas indígenas si la población destinataria no está alfabetizada en primer lugar o proporcionar materias escolares tradicionales a los estudiantes que prefieren o necesitan conocimientos agrícolas o capacitación laboral? Los pueblos indígenas son líderes en Surinam⁷⁴ y los propios estudiantes son líderes en Honduras⁷⁵.

- c. **Promover prácticas eficaces en la región de LACRO para que otros países aprendan de sus experiencias** y apliquen sus prácticas óptimas y recomendaciones. Es importante reconocer a la región de LACRO como expertos y líderes internacionales en esta área; al hacerlo, puede representar un cambio en el flujo tradicional de información que con mayor frecuencia va de los países más “desarrollados” a los considerados “menos desarrollados” y no al revés. Por ejemplo, los Estados Unidos están perdiendo la lucha por impartir educación de emergencia a sus poblaciones más vulnerables, a saber, los estudiantes que carecen de Internet y los estudiantes indígenas remotos/a distancia que sufren tasas de infección por COVID desproporcionadamente altas, como la Nación Navajo⁷⁶. Además, en la ciudad de Los Ángeles, que tiene millones de inmigrantes, un tercio de los 50 millones de estudiantes estaban fuera del alcance para seguir aprendiendo porque no tenían acceso a un dispositivo y/o a Internet⁷⁷. ¿Qué podrían aprender los Estados Unidos de las prácticas eficaces utilizadas por los países de la región de LACRO? Otro ejemplo

de promoción de la experiencia de LACRO es la aplicación móvil de la consultora, Mobile Teacher⁷⁸, que funciona sin Internet para que los maestros y maestras de la mayoría de los países en desarrollo contribuyan con videos de sus prácticas de enseñanza eficaces para que otros maestros y maestras de todo el mundo vean a alguien que se parezca a ellos, enseñando en un contexto como el suyo, y valoren su experiencia; los usuarios de Mobile Teacher son principalmente maestros y maestras de la región de LACRO que son personas diversas, entre ellas indígenas y mujeres. La CEPAL también recomienda el intercambio de información en colaboración: “debe recordarse que no hay una receta única para todos los países. La pandemia está afectando a cada país de manera diferente -y con distinta intensidad- y la forma en que evoluciona la crisis requiere respuestas rápidas, innovadoras y adecuadas a las necesidades locales. Con ese fin, es esencial contar con experiencias de otros países y consultar al personal docente y a expertos del mundo académico y de otros sectores.”⁷⁹

2. **Mejorar la recopilación y el análisis de datos**
- a. **Adherirse a los nuevos métodos de recopilación de datos** recomendados por la guía de referencia del JIPS para elegir y planificar un enfoque de muestreo para la investigación con poblaciones desplazadas⁸⁰, y la reunión de datos en medio de una pandemia⁸¹; la reunión de datos se está redefiniendo para ayudar a **garantizar que los métodos de reunión lleguen a las poblaciones vulnerables.**

⁷⁵ <https://www.unicef.org/honduras/comunicados-prensa/promoviendo-el-liderazgo-estudiantil-en-tiempos-de-crisis>

⁷⁶ <https://www.theverge.com/2020/7/6/21311211/navajo-nation-covid-19-running-water-access>

⁷⁷ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23>

⁷⁸ <http://www.mobileteacher.org/>

⁷⁹ Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO Agosto 2020

⁸⁰ <https://www.jips.org/>



© UNICEF/UN0360927/Gómez/AFP-Services

Por ejemplo, ¿podría enviarse una encuesta por mensaje de texto, o podrían dejarse de lado las copias en papel de una encuesta y recopilarse mediante un avión teledirigido? Dado que la identificación e inclusión de los pueblos indígenas en las encuestas y los datos de los censos constituye un desafío en América Latina⁸², se debe utilizar una combinación de autoselección y lenguaje para identificarlos, como se hace en **Bolivia, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay y Perú**. Así pues, las categorías utilizadas para etiquetar a las “poblaciones vulnerables” deberían definirse desde el principio y basarse en las etiquetas utilizadas por las propias personas. **Surinam** está avanzando en

esta esfera con sus esfuerzos de encuesta para llegar a los pueblos indígenas e incluirlos.⁸³

- b. **Revisar las historias de los medios de comunicación y de los principales periódicos** de cada país entre marzo de 2020 y el presente para encontrar datos en las historias publicadas sobre los esfuerzos de educación en emergencias para los más vulnerables. Por ejemplo, en una rápida exploración de las publicaciones Ecuatorianas⁸⁴ sólo en la ciudad de Guayaquil en julio, más de 10 historias analizaron esos esfuerzos, muchas de ellas con estrategias innovadoras de los maestros y maestras para llegar a sus estudiantes.

⁸² <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23>

⁸³ <https://www.unicef.org/guyanasuriname/press-releases/unicef-and-amazon-conservation-team-act-partnering-support-indigenous-communities>

⁸⁴ <https://www.w3newspapers.com/ecuador/>

- c. **Realizar exámenes preliminares, encuestas y/o entrevistas adicionales para que las CO, los MoE, los especialistas internos de UNICEF y los representantes de las poblaciones vulnerables** participen en la reunión de los datos necesarios; comenzar a realizar encuestas/entrevistas en los países en que no se disponga de un solo punto de datos mediante un examen preliminar o una encuesta inicial. **En el futuro, asegúrese de permitir/facilitar a cualquier consultor el envío de encuestas a todas las oficinas en los países, los ME y los especialistas de UNICEF en lugar de a un conjunto limitado de asociados.** Por ejemplo, una consultoría diferente que se centró en la revisión de los planes de respuesta de CO señaló “De los 25 planes de respuesta, el 48% está llevando a cabo actividades dirigidas a niños y niñas con discapacidades. Los niños y niñas indígenas (28%), las niñas (24%) y los niños y niñas de zonas rurales (24%) se mencionan en los planes de respuesta como tipos de población vulnerable que también reciben apoyo específico.”⁸⁵ Sin embargo, a esta consultoría no se le dio acceso a los CO. El acceso a los datos de los especialistas de UNICEF sólo se proporcionó para hacer actualizaciones después de la presentación del informe final, en lugar de durante el proceso de reunión y análisis de datos.
- d. **Realizar un seguimiento con los países que figuran en la sección de Análisis para obtener sus datos de evaluación sobre el éxito del aprendizaje,** ya que parecen tener estrategias creativas e innovadoras; averigüe si estos enfoques novedosos están teniendo éxito y si otros países también los están utilizando. Por ejemplo, es muy posible que otros países estén utilizando la radiodifusión por megáfono con altavoces en los automóviles que circulan por zonas remotas para difundir información o impartir educación. La CEPAL aconseja que: “La responsabilidad que tienen actualmente

los países en la definición de la estrategia a seguir con respecto a sus procesos de evaluación no es una cuestión menor dentro de todas las decisiones que están tomando. Si bien no hay soluciones universales, es pertinente tener en cuenta algunas consideraciones mínimas. En primer lugar, es necesario sopesar la oportunidad y la utilidad de la evaluación para proporcionar retroalimentación a los estudiantes, y vigilar sus aprendizajes y los efectos de las estrategias desplegadas en el contexto actual, con miras a la reapertura de las escuelas. En segundo lugar, se deben buscar mecanismos para asegurar la equidad del proceso de evaluación, considerando que la crisis actual está afectando varios aspectos de la preparación de los estudiantes para... los exámenes, incluyendo el progreso en el aprendizaje, la disponibilidad de infraestructura e incluso el estado y desarrollo de las habilidades socio-emocionales.”

3. Apoyar la inclusión

- a. Ampliar la definición de lo que constituye una “población vulnerable” para **incluir a los afrodescendientes/diáspora africana y a los mestizos** de la región que tradicionalmente se enfrentan a niveles más altos de pobreza debido a una historia de racismo y discriminación sistemáticos. La CEPAL destaca este hecho: “En la región, las brechas por condición étnica y racial en el acceso y el logro educativo son también muy relevantes y están asociadas a la exclusión y discriminación histórica y estructural hacia la población afrodescendiente e indígena...[y] la combinación de estos ejes de desigualdad social refuerza los círculos de exclusión y vulnerabilidad.”⁸⁶ Por ejemplo, un informe de 2017 de México analizó la desigualdad y el tono de la piel en toda América y “encontró claras pruebas de desigualdad social y discriminación por el tono de la piel.”⁸⁷

⁸⁵ See consultancy report on COVID-19 Related Education in Emergencies Interventions

⁸⁶ Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO Agosto 2020

⁸⁷ <https://www.vanderbilt.edu/lapop/insights/ITB031en.pdf>

Los Afrodescendientes se mencionan, entre otros, en la Guía de Respuestas Inclusivas en las Américas con Enfoque de Derechos durante COVID-19 en las Américas⁸⁸. **Brasil, México y Perú** encontraron una persistente desigualdad por el color de la piel.⁸⁹ La juventud adoptiva podría ser otra población vulnerable para incluir.⁹⁰

- b. Considerar la **interseccionalidad** de los miembros de las poblaciones vulnerables **cuando pertenecen a más de una población vulnerable**. Por ejemplo, analizar qué factores de riesgo y tipos de apoyo afectan a alguien que no sólo es una niña con necesidades especiales sino también un refugiado sin Internet.
- c. Considerar las posibles diferencias y/o la interseccionalidad entre **las edades y las etapas de la vida de niños, niñas y jóvenes**, incluidas sus características y derechos, por ejemplo, niños de 0 a 6 años, de nivel primario 6 a 12 años y adolescentes de 12 a 18 años, cada uno de los cuales requiere recomendaciones específicas adaptadas a ellos.

4. Elegir recursos familiares y de baja tecnología

- a. Muchos países carecen de la infraestructura necesaria para poder siquiera centrarse en los retos de la enseñanza y el aprendizaje en línea; simplemente no es una opción.⁹¹ Según la propia investigación doctoral de 2015 del consultor⁹², la mayoría de las veces, los recursos existentes y de baja tecnología de una persona son las formas preferidas de difusión y recepción de información en lugar de los dispositivos impuestos, dotados, donados, nuevos y de mayor tecnología.

- Encontrar formas de utilizar los recursos existentes que ya forman parte de la vida de las **poblaciones vulnerables (como sus teléfonos móviles)** significa que ya los tienen, que probablemente saben cómo utilizarlos y que se sienten más cómodos con ellos. A menudo, los dispositivos impuestos **requieren que los usuarios reciban capacitación no sólo sobre cómo utilizar el dispositivo, sino también sobre cómo repararlo o manejarlo**, por ejemplo, con la carga o las actualizaciones. Muchas veces los dispositivos impuestos no son aceptados para su uso en absoluto. Por ejemplo, la UNESCO publicó puestos de trabajo en Mayo de 2020 buscando ciudadanos que pudieran transferir el contenido escolar a las lecciones de WhatsApp en Perú y Ecuador. La elección de recursos educativos familiares y de baja tecnología también suele resultar más rentable que la provisión de soluciones de mayor tecnología, y la rentabilidad será aún más importante dados los recortes presupuestarios previstos para la educación. Como señala la CEPAL: "...si no fuera por la pandemia, el gasto en educación habría aumentado en un 3,6% de 2019 a 2020 (de 514.000 millones de dólares a 532.000 millones de dólares). Sin embargo, dada la contracción prevista del PIB en la región, la cantidad de recursos disponibles para la educación podría disminuir en más del 9% sólo en 2020."⁹⁴
- b. La capacitación sobre la forma de utilizar un recurso, especialmente si éste requiere o es tecnología, es esencial para todas las partes; **los padres, madres y las familias, así como los maestros y maestras necesitan a menudo tanto apoyo educativo y capacitación** sobre

⁸⁸ https://inee.org/system/files/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010%28HSP%29_EN.pdf

⁸⁹ https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000373718&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_7f053edb-de47-40f5-8f69-5f500dfe977%3F_%3D373718eng.pdf&updateUrl=updateUrl7783&ark=/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23&fullScreen=true&locale=en#p280

⁹⁰ <https://www.unicef.org/peru/notas-de-prensa/covid19-148-ninas-ninos-adolescentes-durante-pandemia-quedaron-en-acogimiento-familiar-canastas-alimentos-cuidado-nutricional>

⁹¹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23>

⁹² <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll3/id/613047>

⁹³ <https://careers.unesco.org/go/All-jobs-openings/782502/>

⁹⁴ Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO Agosto 2020



© UNICEF/ECU/2020/Arcos

sus funciones en la prestación de educación en situaciones de emergencia a los más vulnerables como los más vulnerables lo hacen ellos mismos. Por ejemplo, maestros y maestras necesitan capacitación sobre la manera de enseñar a los niños y niñas acerca de la violencia basada en el género, sobre la manera de enseñar a los estudiantes migrantes/refugiados y a los estudiantes con necesidades especiales⁹⁵. **La enseñanza y el aprendizaje basados en el trauma⁹⁶ así como el Diseño Universal para el Aprendizaje⁹⁷ son dos temas fundamentales de la formación de maestros y maestras** que afectan a las niñas, los migrantes/refugiados y las personas con necesidades especiales. Estas recomendaciones apoyan las proporcionadas en el informe de UNICEF Learning Must Go On y el informe Gallano⁹⁹ con el tema subyacente

que **el bienestar y el apoyo psico-emocional son integrales**. La CEPAL sugiere que se dé prioridad a los siguientes temas en los objetivos y el contenido del aprendizaje: “Aspectos relacionados con el cuidado y la salud, pensamiento crítico y reflexivo en torno a la información y las noticias, comprensión de las dinámicas sociales y económicas, y fortalecimiento de los comportamientos de empatía, tolerancia y no discriminación.”¹⁰⁰ Los maestros y maestras han “asumido tareas para las que no estaban suficientemente preparados, tales como: clases en línea, uso de plataformas digitales o asistencia a las familias que experimentaban muchos problemas durante el confinamiento”. En una encuesta realizada por UNICEF (2020), el 12,8% tenía dificultades para diferenciar su vida profesional de la personal, el 18,1%

⁹⁵ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23>

⁹⁶ <https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u57/2013/child-trauma-toolkit.pdf>

⁹⁷ <http://udlguidelines.cast.org/>

⁹⁸ <https://www.unicef.org/lac/media/11796/file/LEarning-must-go-on.pdf.pdf>

⁹⁹ <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/El%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20tiempos%20de%20crisis%20-%20alternativas%20para%20la%20continuidad%20educativa.pdf>

¹⁰⁰ Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO Agosto 2020

no dormía, el 9,8% se sentía abrumado por la dimensión de los casos que tenía que atender y el 21,9% declaraba tener cambios de humor.”¹⁰¹ Los maestros y maestras requieren lo que la CEPAL denomina “apoyo prioritario” en la formación técnica alineada con el Marco de Competencias para los Docentes en TIC de la UNESCO, la formación metodológica, el apoyo socio-emocional para ellos mismos y la capacitación en cómo proporcionarlo a los estudiantes y las familias, las condiciones de trabajo protegidas y las redes locales de apoyo a los maestros y maestras.¹⁰²

5. Se espera que el hambre y la malnutrición se extiendan por todo el mundo

a. El Programa Mundial de Alimentos (WFP) ha hecho un llamado urgente para que se financie la asistencia alimentaria para finales de año, citando que el número de personas con hambre aguda ha aumentado un 82% desde los niveles pre pandémicos y advirtiendo que el mayor incremento se ha visto en América Latina debido a los factores adicionales de choque climático, presiones económicas, conflictos y migración, lo que ha llevado a múltiples esfuerzos de respuesta del WFP en la región¹⁰³. Los organismos de la ONU predicen que la crisis económica mundial resultante de COVID-19 provocará desnutrición y migraciones masivas¹⁰⁴; **los esfuerzos de emergencia para ayudar a las poblaciones más vulnerables a mantenerse con vida pueden muy bien superar cualquier necesidad de mantenerlos aprendiendo**¹⁰⁵. La CEPAL señala que “Además de perturbar las trayectorias educativas, el cierre de escuelas afecta a la alimentación y nutrición de la población estudiantil, especialmente en

los sectores más vulnerables” y ha llevado a la mayoría de los países de la región a **mantener un programa de alimentación escolar**¹⁰⁶.

Por ejemplo, en **Argentina y Honduras**, las escuelas se mantuvieron abiertas sólo para que los comités de maestros/ maestras y padres/madres pudieran seguir proporcionando alimentos. En **Guatemala**, el 41% de las personas ya eran “empresarios por necesidad” antes de la pandemia.¹⁰⁷ La contracción de la economía regional afectará con mayor fuerza a quienes dependen del sector no estructurado para su trabajo, y las mujeres y los migrantes/refugiados se verán particularmente afectados¹⁰⁸.

b. Las personas consideradas pobres y los agricultores rurales podrían ser los líderes clave del éxito en la lucha contra la inseguridad alimentaria y la malnutrición y deberían prepararse para aumentar la producción¹⁰⁹. Considerar la posibilidad de incluir temas de educación agrícola como la combinación de conocimientos ancestrales con la ciencia y la tecnología modernas como parte de la educación en situaciones de emergencia, en particular para los que viven en zonas rurales o remotas, que pueden verse obligados a aumentar la producción de sus explotaciones agrícolas familiares para mantener el inventario de los mercados locales. Considere también la posibilidad de aumentar las asociaciones con organizaciones internacionales como Heifer International¹¹⁰ que **educan a las personas sobre la cosecha de alimentos** utilizando un enfoque sostenible y comunitario. Espere que aumente la necesidad de micro financiación en las zonas urbanas para ayudar a quienes

¹⁰¹ ECW MYRP CO Needs Analysis

¹⁰² Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO Agosto 2020

¹⁰³ <https://insight.wfp.org/coronavirus-and-hunger-wfp-ready-to-assist-largest-number-of-people-ever-23aea919e87d>

¹⁰⁴ <https://www.un.org/en/chronicle/article/forecast-2020-financial-meltdown-and-malnutrition>

¹⁰⁵ <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/El%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20tiempos%20de%20crisis%20-%20alternativas%20para%20la%20continuidad%20educativa.pdf>

¹⁰⁶ Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO Agosto 2020

¹⁰⁷ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi.page=23>

¹⁰⁸ <https://insight.wfp.org/covid-19-puts-14-million-people-at-risk-of-missing-meals-in-latin-america-and-the-caribbean-a54e42789153>

¹⁰⁹ https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/lac_advantage_e.pdf

¹¹⁰ <https://www.heifer.org/>

6. Apéndice A: Lista de fuentes de datos secundarios del estudio preliminar

Un total de 38 de las fuentes secundarias consultadas proporcionaron datos de 34 países de la región de LACRO durante el examen teórico. Se encontró por lo menos 1 punto de datos para todos los países excepto Montserrat y San Cristóbal y Nieves.

Fuente de datos secundaria	País para el que la fuente proporcionó datos
Aprendo en Casa	Guatemala
Educa Contigo	Ecuador
Educa Panamá	Panamá
Informe Gallano	Argentina; Belice; Chile; Colombia; Costa Rica; Cuba; República Dominicana; Ecuador; El Salvador; Guatemala; Guyana; Honduras; Jamaica; México; Panamá; Paraguay; Perú; Venezuela (República Bolivariana de)
Gobierno de Santa Lucía	Santa Lucía
Repositorio del IDDC	Brasil; República Dominicana
INALI	México
MoE Antigua	Antigua y Barbuda
MoE Belice	Belice
MoE Bolivia	Bolivia
MoE El Salvador	El Salvador
MoE Guyana	Guyana
MoE Haití	Haití
MoE MRD	Barbados
MoE Nicaragua	Nicaragua
MoE Trinidad & Tobago	Trinidad y Tobago
Ahora Granada	Granada
Resumen de las Respuestas de Ed en LAC	Colombia; Cuba; Ecuador; Guatemala; Guyana; México; Perú; Surinam; Uruguay; Venezuela (República Bolivariana de)
Perú Educa	Perú
Plan Ceibal	Uruguay
Plan Ceibal Biblioteca	Uruguay
R4V Educación en el Caribe Notas de Antecedentes del Sector	República Dominicana; Guyana; Trinidad y Tobago
R4V GIFMM Colombia La Guajira	Colombia
SITEAL	Argentina; Brasil; Chile; Colombia; Costa Rica; Cuba; Ecuador; El Salvador; Guatemala; Honduras; México; Panamá; Paraguay; Venezuela (República Bolivariana de)
SVG La Educación está Viva	San Vicente y las Granadinas
UN Uruguay	Uruguay

UNESCO Informe GEM Inclusión y Educación	Colombia; Perú
ACNUR Acceso a la Educación:	Colombia
Prácticas Prometedoras Emergentes	Colombia
Acciones de UNICEF CO & GOVT	Argentina; Brasil; Colombia; Costa Rica; Cuba; República Dominicana; Ecuador; El Salvador; Guatemala; Haití; Paraguay; Perú
UNICEF Colombia	Colombia
UNICEF Ecuador	Ecuador
Actualización de UNICEF LACRO 10	Anguilla; Barbados; Bolivia; Brasil; Islas Vírgenes Británicas; Chile; Colombia; Cuba; Dominica; República Dominicana; Ecuador; Guatemala; Haití; Honduras; Jamaica Panamá; Paraguay; Perú; Santa Lucía; Surinam; Trinidad y Tobago; Islas Turcas y Caicos; Uruguay; Venezuela (República Bolivariana de)
Actualización de UNICEF LACRO 11	Belice; Colombia; Costa Rica; Cuba; Jamaica; Paraguay; Venezuela (República Bolivariana de)
Actualización de UNICEF LACRO 12	Bolivia; Ecuador; Guatemala; Paraguay; Perú; Venezuela (República Bolivariana de)
Actualización de UNICEF LACRO 8	Uruguay
UNICEF Perú	Perú
Wikiguate	Guatemala
WujApp	Guatemala



7. Apéndice B: Lista de fuentes de datos primarios de la encuesta

Respondieron a la encuesta 35 representantes de las siguientes 32 entidades. Cabe destacar que respondieron 3 representantes de SEP y 2 de la oficina de UNICEF en Colombia. La mayoría (24) de las respuestas procedían de México, con 2 de cada uno de los siguientes países: Brasil, Colombia y El Salvador, y 1 de cada uno de los siguientes países: Panamá y Perú. Nótese que la Sede de Plan International Brasil también proporcionó datos sobre Ecuador y Perú, y la Sede de la RET de Panamá también proporcionó datos sobre Colombia, Ecuador, México y Venezuela. En total, las 35 respuestas a la encuesta generaron 220 nuevas entradas de datos en la base de datos que proporcionaron información adicional para 8 países (Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Perú y Venezuela).

Entidad de la que se recibió respuesta a la encuesta	País
1. BUAP	México
2. CBTIS 178	México
3. Centro de Estudios Tecnológicos del Mar Numero 05	México
4. Centro Educativo Diego Rivera "Apapachos"	México
5. Cobacam Seybaplaya	México
6. Edomex	México
7. ENSM	México
8. Escuela General Miguel De Cervantes Saavedra	México
9. Escuela Inglés Loaiza	México
10. Febres Cordero La Salle	México
11. Instituto Politecnico Nacional	México
12. Jehovah's Witnesses	México
13. Minsal	El Salvador
14. Peace Corps Mexico	México
15. Plan International (Brazil HQ)	Sede de Brasil
16. Plataforma Global El Salvador de ActionAid	El Salvador
17. Primaria Federal	México
18. RET (Panama HQ)	Sede de Panamá
19. Save the Children	Colombia
20. Secretary of Education	México
21. SEP (3 responses)	México
22. Tec de Monterrey	México
23. Uemstis	México
24. UNICEF Brazil	Brasil
25. UNICEF Colombia (2 responses)	Colombia

26. UNICEF Perú	Perú
27. Universidad Autonoma de Tlaxcala	México
28. Universidad de Guanajuato	México
29. Universidad Politecnica de Altamira BIS	México
30. Universidad Tecnológica del Mar del Estado de Guerrero	México
31. Universidad Tecnológica Gral. Mariano Escobedo	México
32. UTT	México



8. Apéndice C: resumen de las recomendaciones

Recomendaciones generales

1. Comprobar la mentalidad/sesgos/supuestos

- a. Mentalidad de abundancia que prioriza la oportunidad sobre la negatividad y la deficiencia.
- b. Diseño centrado en el ser humano que involucra a las poblaciones objetivo en la toma de decisiones.
- c. Promover prácticas eficaces de LACRO para que otros países aprendan de ellas y las apliquen.

2. Mejorar la recopilación y el análisis de datos

- a. Nuevos métodos para los desplazados y los indígenas.
- b. Seguimiento del informe de noticias del país.
- c. Exámenes teóricos adicionales con la participación de las CO en los países, los MoE, los especialistas de UNICEF y los representantes de las poblaciones vulnerables.
- d. Seguimiento de los enfoques novedosos, en particular sus datos de evaluación sobre el éxito del aprendizaje.

3. Apoyar la inclusión

- a. Los afrodescendientes y la diáspora africana como población vulnerable.
- b. Interseccionalidad de las poblaciones vulnerables.
- c. Diferencias entre las edades y la etapa de vida de los niños, niñas y los jóvenes.

4. Elegir recursos familiares y de baja tecnología

- a. Los recursos existentes, como los teléfonos móviles no conectados a Internet.
- b. Capacitación para maestros, maestras y padres, madres/familias sobre la alfabetización digital y especialmente sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje y la Enseñanza Informada por Traumas.

5. Se espera que el hambre y la malnutrición se extiendan por todo el mundo

- a. La supervivencia por encima de la educación como prioridad, con las escuelas manteniendo programas de alimentos.
- b. Necesidad de aumentar la producción de alimentos para las familias rurales, la capacidad empresarial necesaria y la micro financiación.

Niñas

1. Seguir consultando a los especialistas en género, discapacidad y ECW de UNICEF, así como a las propias niñas.
2. Emplear una combinación de enfoques debido a la interseccionalidad.
3. Educar tanto a los niños como a las niñas y a los maestros y maestras sobre la diferencia entre la igualdad y la equidad de género, la igualdad de trabajo en el hogar y la violencia de género, en particular utilizando como mecanismo los grupos de liderazgo estudiantil.
4. Centrarse en otros aspectos de la representación, la participación, la potenciación y el aprendizaje de las niñas más allá de sus cuerpos, como las aptitudes laborales, digitales y financieras; la inclusión en los partidos políticos y las organizaciones sociales y comunitarias, y los ejemplos positivos de mujeres en las lecciones y materiales escolares.

Indígenas

1. No hacer daño al proteger la soberanía.
2. Proporcionar conocimientos de alfabetización en lenguas indígenas antes de distribuir materiales en esas mismas lenguas indígenas.

3. Incluir imágenes de las poblaciones indígenas como héroes y líderes de diversas profesiones.
4. Consultar la próxima consultoría de UNICEF sobre poblaciones indígenas y seguir consultando a los especialistas en género y discapacidad de UNICEF, así como a los propios estudiantes indígenas.
4. Enseñar a los estudiantes, maestros, maestras y familias las capacidades de alfabetización digital requeridas para usar cualquier tecnología o conectividad recientemente introducida.

Migrantes/refugiados

1. Seguir consultando los informes de la ECW sobre Colombia, Ecuador, Brasil y Perú y los especialistas en género y discapacidad de UNICEF, así como los propios migrantes/refugiados.
2. Ajustar las recomendaciones a las normas internacionales de derechos humanos para los migrantes/refugiados.
3. Mantener los programas de alimentación escolar y otros programas de alimentos.
4. Impartir educación sobre conocimientos prácticos para ser utilizados como empresarios por necesidad y para navegar por los sistemas de los nuevos países, y ofrecerla a través de WhatsApp y del micro aprendizaje mediante mensajes de texto en los teléfonos móviles.
5. Actualizar las bases de datos del sistema escolar para procesar los documentos/registros de los estudiantes migrantes/refugiados.
6. Educar contra la xenofobia.

Sin internet

1. Aprovechar las características básicas de los teléfonos existentes en las familias, como las campañas de mensajes de texto y WhatsApp.
2. Utilizar las soluciones de aprendizaje a distancia recomendadas por la UNESCO, muchas de las cuales presentan sistemas creados para su uso en teléfonos móviles básicos y otros con una fuerte funcionalidad fuera de línea.
3. Establecer un servicio telefónico gratuito o una línea directa porque las soluciones de baja tecnología llegan a más personas que las soluciones de alta tecnología que sirven a unos pocos privilegiados.

Rural/remoto

1. Priorizar la educación en higiene (alias WASH) particularmente porque estas comunidades están reabriendo las escuelas primero.
2. Utilizar prácticas tradicionales de comunicación comunitaria, como cadenas telefónicas y sistemas de compañeros/as de familia para transmitir información educativa.
3. Preparar a esta población para que se convierta en líder de la lucha contra la malnutrición, incluyendo temas educativos relevantes relacionados con la economía agrícola, el aumento de la producción de alimentos y el liderazgo empresarial.

Necesidades especiales

1. Seguir consultando al Especialista en Educación para la Diversidad y la Inclusión y a los niños y niñas con discapacidad de UNICEF, así como a los especialistas en cuestiones de género y de la ECW, y a los niños y niñas con necesidades especiales y a sus propias familias, para abogar por la inclusión generalizada.
2. Consultar la Convención sobre los Derechos del Niño ("CRC") y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ("CRPD").
3. Emplear una combinación de enfoques debido a la interseccionalidad.
4. Capacitar a los educadores en el Diseño Universal para el Aprendizaje.
5. Asegurar que las plataformas y recursos de aprendizaje estén en formatos accesibles e incluyan imágenes de aquellos con necesidades especiales como héroes y líderes en diversas profesiones.

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

UNICEF

Oficina Regional para América Latina y el Caribe

Calle Alberto Tejada, Edif. 102, Ciudad del Saber

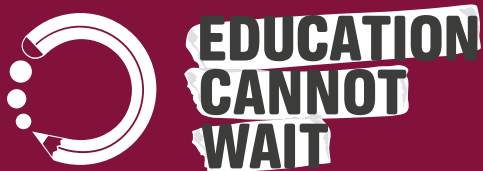
Panamá, República de Panamá

Apartado postal 0843-03045

Teléfono: +507 301 7400

www.unicef.org/lac

En el marco de la respuesta regional a la crisis venezolana,
con el apoyo de Education Cannot Wait



The global fund for education in emergencies

