

HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA:

EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS DE VIRTUALIDAD Y SEMIPRESENCIALIDAD CON EQUIDAD EN IBEROAMÉRICA

II CICLO DE CONVERSATORIOS



HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA:

EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS DE VIRTUALIDAD Y SEMIPRESENCIALIDAD CON EQUIDAD EN IBEROAMÉRICA

II CICLO DE CONVERSATORIOS

María Yolanda Muñoz Martínez

Coordinadora

Fernando Rey Martínez • Martha Velda Hernández Moreno

María Laura Odero • Julio César Galano Villanueva • Ihosvanni González Duquesne

Rita Lorenna Delgado Martínez • Margarita Cañadas • Alejandra Osorio Lomeña

Eulália Alexandre • Elena Pérez • Cecilia Simón • Sofía Barranco

Laura Escobar Colmenares



GOBERNACIÓN
SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN



CONAPRED
CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR
LA DISCRIMINACIÓN

OEI

Organización de Estados
Iberoamericanos
Organização de Estados
Ibero-americanos

Compilación y coordinación académica:

María Yolanda Muñoz Martínez. España

Personas autoras:

Fernando Rey Martínez, España

Martha Velda Hernández Moreno, México

María Laura Odero, Argentina

Julio César Galano Villanueva, Cuba

Ihosvanni González Duquesne, Cuba

Rita Lorena Delgado Martínez, Cuba

Margarita Cañadas, España

Alejandra Osorio Lomeña, Chile

Eulália Alexandre, Portugal

Elena Pérez, España

Cecilia Simón, España

Sofía Barranco, Paraguay

Laura Escobar Colmenares, México

Coordinación de la publicación:

Martha Patricia Montes Balderas, Directora de Educación y Programa Editorial. Conapred

Rosa María Mac Kinney Bautista, Subdirectora de Educación. Conapred

Xounely Chandel Dávila Gutiérrez, Coordinadora de Educación y Cultura. OEI México

Coordinación editorial y diseño: Génesis Ruiz Cota

Cuidado de la edición: Armando Rodríguez Briseño

Primera edición: agosto de 2022.

© 2022. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Londres No. 247, colonia Juárez, alcaldía Cuauhtémoc,

06600, Ciudad de México

www.conapred.org.mx

© 2022. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación,
la Ciencia y la Cultura.

Av. Universidad 1200, piso 4, cuadrante 10,

Col. Xoco, alcaldía Benito Juárez,

03330, Ciudad de México

<https://oei.int/>

Se permite la reproducción total o parcial del material incluido en esta obra,
previa autorización por escrito de la institución.

Ejemplar gratuito. Prohibida su venta. Editado en México. *Published in Mexico.*

Índice

Presentación.....	4
Conferencia inaugural. Convergencias y divergencias entre la enseñanza digital y la educación inclusiva	11
CONVERSATORIO 1. Aprendiendo y enseñando en un contexto complejo	
La educación en situación de pandemia: el caso de México	26
Educar y aprender en contextos complejos.....	32
Experiencias en la formación del profesional de la educación en tiempos de pandemia en Cuba.....	38
CONVERSATORIO 2. Recuperar a las poblaciones estudiantiles que han quedado rezagadas por la pandemia con sistemas y metodologías inclusivos	
La teleintervención: reafirmando la importancia de la familia y las actividades cotidianas como las promotoras del aprendizaje en niñas y niños	44
Estrategias de atención remota en tiempos de pandemia.....	51
Un plan de apoyo a las comunidades educativas: el caso de Portugal.....	57
CONVERSATORIO 3. Más allá de la escuela: el papel de las familias, organizaciones y universidad en la búsqueda de la equidad en educación	
El programa EducamosContigo: la universidad como recurso de apoyo a la escuela y las familias	62
Más allá de la escuela: el caso de Paraguay	73
El papel de las organizaciones de la sociedad civil en comunidades rurales e indígenas. La experiencia de Ideas Comunitarias y el programa Educación para el Bien Común en la formación de educadoras y educadores	85
Clausura. Palabras finales.....	94

Presentación

Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Mundial y la propia Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) alertan sobre los devastadores efectos que está teniendo la pandemia en la educación de millones de niños y niñas en la región de América Latina y el Caribe. El cierre de las escuelas, las carencias de los sistemas educativos en cuanto a recursos tecnológicos y formación de la comunidad educativa, las situaciones económicas, de salud y familiares derivadas de la COVID-19 han generado un panorama de desigualdad e inequidad sin precedentes. Además, en este momento, septiembre de 2021, muchos países de la región ya han vuelto a las clases de manera presencial o está previsto que lo hagan. Conocer experiencias y acciones que puedan contribuir a disminuir las brechas de desigualdad que se han producido en este contexto, así como los aprendizajes generados por las acciones educativas en línea o híbridas, nos puede ayudar a reflexionar sobre cómo debemos proponer la educación ya sea en línea, a distancia, presencial o híbrida de una forma equitativa, teniendo en cuenta a los colectivos que han sido especialmente vulnerados en esta situación y también los aprendizajes que nos pueden hacer avanzar. Como ya ocurrió en el primer ciclo de conversatorios realizado en 2020, este segundo ciclo tiene un carácter iberoamericano, no en vano participaron ponentes de Argentina, Chile, Cuba, España, México y Portugal, permitiendo conocer escenarios diversos: presenciales, a distancia, híbridos, semipresenciales, en los que el punto nodal es cómo lograr la atención educativa de una generación que le ha tocado vivir cambios profundos en la manera

de apropiarse del conocimiento, en una sociedad que incluya a todas y todos para lograr un desarrollo equitativo, con respeto a los derechos humanos y sin discriminación alguna.

En este segundo ciclo de conversatorios se planteó ofrecer experiencias en el contexto iberoamericano sobre estrategias y enfoques para dar una respuesta educativa adecuada y equitativa al universo de estudiantes, especialmente a quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. Con ese enfoque, el 7 de septiembre de 2021 dio comienzo el II Ciclo de Conversatorios “Hacia una educación inclusiva: experiencias y estrategias de virtualidad y semipresencialidad con equidad en Iberoamérica”.

La inauguración estuvo a cargo de Patricia Aldana, representante permanente de la OEI en México, así como de Irasema Yazmín Zavaleta Villalpando, representante del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) y coordinadora de Vinculación, Cultura y Educación, ambas instituciones responsables de la organización del ciclo.

En los conversatorios destacó la participación de Fernando Rey Martínez, de la Universidad de Valladolid de España, con una conferencia magistral; Martha Velda Hernández Moreno, subsecretaria de Educación Básica de México; María Laura Odero, directora en Grupo de Desarrollo y Aprendizaje de la Lucila de Argentina, y Julio César Galano Villanueva, Rita Lorena Delgado Martínez e Ihosvanni González Duquesne, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de Cuba.

El segundo día, el conversatorio estuvo compuesto por la participación de Margarita Cañada Pérez, directora del Observatorio Internacional de Atención Temprana de España; Alejandra Osorio Lomeña, de la Universidad Diego Portales de Chile, y Eulália Alexandre, directora general adjunta de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) de Portugal.

La tercera y última sesión del conversatorio estuvo a cargo de Cecilia Simón y Elena Pérez, de la Universidad Autónoma de Madrid, España; Sofía Barranco, de la Fundación Teletón de Paraguay, y Laura Escobar Colmenares, de la organización Ideas Comunitarias de México.

Este ciclo supone la continuación del trabajo iniciado un año antes por ambas instituciones para la formación de la comunidad educativa sobre educación inclusiva, como lo comentó Patricia Aldana:

En la oficina en México nos encontramos muy entusiasmados por estar de vuelta con ustedes directivas/os, docentes, personal académico, madres y padres de familia, quienes nos han acompañado durante el ciclo de conversatorios Propuestas para un regreso inclusivo a las aulas, que de igual manera llevamos a cabo en conjunto con el Conapred el pasado año 2020.

Las complejidades del contexto actual y los retos que ello ha supuesto, además de aquellos retos que ya se enfrentaban a nivel social y educativo antes de la pandemia, fueron cuestiones que ambas representantes destacaron. A este respecto, Irasema Yazmín Zavaleta comentó:

La pandemia por COVID-19 ha afectado seriamente todas las esferas de la vida de las personas al llegar en un marco de situaciones de desigualdad social y la distribución inequitativa de recursos en diferentes ámbitos. El sistema educativo no ha sido la excepción, las desigualdades preexistentes se han amplificado, afectando principalmente a los grupos más desfavorecidos. Esto coloca a las autoridades y la sociedad ante una serie de retos que estaban pendientes de enfrentar, así como a nuevos retos que encarar.

En el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación trabajamos para contribuir a que toda persona goce sin discriminación alguna y en igualdad de condiciones, de todos los derechos y libertades. El derecho a una educación inclusiva y de calidad es una de las principales metas que debemos garantizar como sociedad, porque tenemos la convicción de que *éste* es el camino más eficiente hacia una educación sin discriminación.

La Encuesta Nacional sobre Discriminación (Enadis) 2017 arrojó que en México, el 20.5% de las niñas, niños y adolescentes consideran que tienen falta de oportunidades para seguir estudiando. Algunas de las prácticas discriminatorias en el ámbito educativo que impiden a ciertos grupos el ejercicio de sus derechos y libertades en condiciones de igualdad son principalmente: las políticas y procedimientos de ingreso; la falta de medidas de accesibilidad en los centros educativos, así como en instalaciones y materiales que se utilizan para los procesos educativos; la estigmatización, los prejuicios y la reproducción de estereotipos en la comunidad escolar, entre otras.

Esto se ha visibilizado a través de diversos certámenes que se han hecho en México en años anteriores en donde las profesoras y profesores han compartido sus experiencias de educación inclusiva y es donde se ha podido identificar cómo el reto es mayúsculo en el contexto de pandemia.

A todo ello, se ha sumado el cierre de las escuelas por razones de la pandemia de COVID-19, que ha tenido repercusiones en la formación de millones de estudiantes y ha incrementado el abandono escolar, afectando de manera particular a niñas, niños, adolescentes y jóvenes de los sectores más desfavorecidos. En México, de acuerdo con la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020, 5.2 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021.

La capacidad de las escuelas para proveer herramientas que faciliten el aprendizaje desde casa es ampliamente dispar y depende de la disponibilidad de recursos que éstas posean, así como del gasto público destinado a educación, la adquisición de equipos de cómputo y el acceso a servicios de internet. En particular, la inclusión digital en zonas rurales es insuficiente y el mismo personal docente posiblemente no cuente con una cobertura de red que les permita distribuir material educativo a sus estudiantes.

Un gran reto para la sociedad mexicana e iberoamericana es encontrar los diversos caminos a seguir para disminuir las brechas de desigualdad en la educación. El retorno a clases presenciales o en modalidades mixtas significa una oportunidad para el diseño de una atención educativa con igualdad y sin discriminación, que permita darles a todas y todos los aprendizajes que requieren para tener una vida digna.

Siguiendo con la temática de los retos y oportunidades del contexto actual, Patricia Aldana indicó:

Estamos en un momento histórico sin precedentes, pero también con múltiples oportunidades. Considero que hoy debemos enfocarnos en lo positivo, es decir, en aquellas buenas experiencias, estrategias y prácticas que diseñaron e implementaron las y los directivos, docentes en sinergia con tutores, madres y padres de familia que contribuyeron para disminuir las brechas educativas, mismas que, como bien sabemos, durante la contingencia sanitaria se ampliaron, dejando a millones de niñas, niños y jóvenes fuera del sistema educativo, pero también fuimos testigos de increíbles esfuerzos para que —en la medida de lo posible— niñas, niños y jóvenes pudieran continuar con sus estudios desde su hogar y con las herramientas que tenían a su alcance, justamente estas experiencias son las que queremos rescatar, visibilizar y fortalecer.

Para la OEI la educación es un eje transversal en la realización de diversos proyectos. Reconocemos la importancia de impulsar una educación inclusiva en nuestra región, justamente durante este mes de septiembre, además de los conversatorios que realizaremos en conjunto con el Conapred, desde nuestra Secretaría General y con el apoyo del Sistema de Integración Centroamericana (Sica), se estará llevando a cabo el seminario “Por una región inclusiva: diversidad e integración”, mismo que tiene por objetivo fomentar el diálogo para dar a conocer y difundir buenas

prácticas en la región en materia de educación, en especial, de educación inclusiva, y que de igual manera contará con la participación de representantes de entidades educativas, académicas y de la sociedad civil, así como expertos iberoamericanos vinculados con la educación inclusiva.

Siguiendo esta línea de acciones y estrategias que hemos puesto en marcha, también se encuentra la encuesta en línea “Yo pongo mi pieza por una educación inclusiva y equitativa”, que estuvo activa el año pasado, con el propósito de reunir información procedente de la sociedad civil sobre experiencias de ciudadanía, solidaridad y creatividad como respuestas, en clave de inclusión y de equidad, ante la difícil situación que atraviesan nuestros países iberoamericanos debido a la pandemia de la COVID-19.

Las respuestas se analizarán como parte de la información del estudio regional *Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia*, mismo que se tiene previsto publicarlo este año. El estudio visibilizará prácticas e iniciativas sociales incipientes y/o de alto impacto, reflejando así una amplia diversidad de contextos y de respuestas ante diferentes situaciones y problemas que la pandemia ha puesto sobre la mesa.

El segundo ciclo de conversatorios se organizó en torno a tres ejes, introducidos por una conferencia inaugural, como se muestra en la Figura 1.

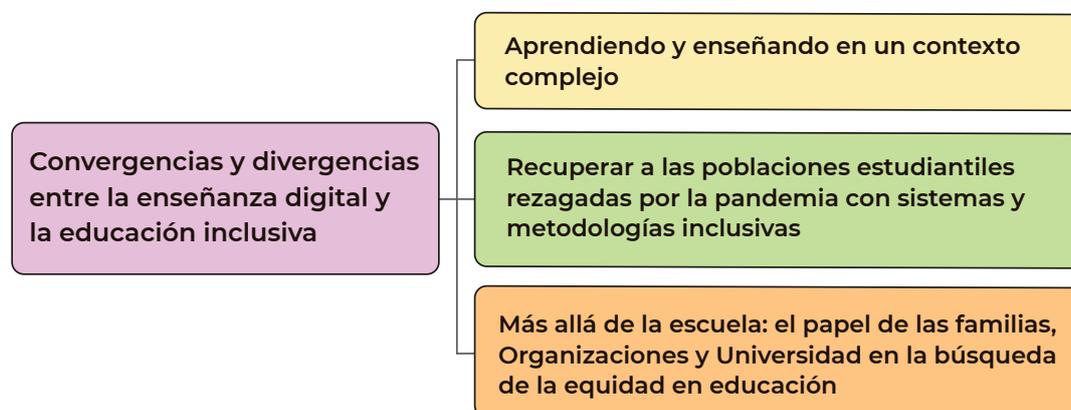


Figura 1. Esquema temático del segundo ciclo de conversatorios

A continuación, se presentan las aportaciones de cada uno de los ponentes, que sirven de material complementario a los videos de los tres conversatorios, disponibles en la web y redes sociales tanto de la OEI como del Conapred. Nuestro profundo agradecimiento a todas las personas que participaron en este evento.

Claudia Olivia Morales Reza

Presidenta del Consejo
Nacional para Prevenir la Discriminación

Patricia Aldana Maldonado

Representante Permanente de la Oficina
de la Organización de Estados
Iberoamericanos en México

Conferencia inaugural. Convergencias y divergencias entre la enseñanza digital y la educación inclusiva

Fernando Rey Martínez

Universidad de Valladolid, España

Introducción: el cierre global de escuelas deja en evidencia las debilidades de todos los sistemas educativos

Según el informe *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa* (Trujillo Sáez, Fernández Navas, Montes Rodríguez, Segura Robles, Alaminos Romero y Postigo Fuentes, 2020: 7), el cierre de escuelas ha afectado, a fecha de 1 de abril de 2020, a 1 598 099 008 alumnas y alumnos, que representa al 91.3% de matriculados en 194 países. El cierre de centros educativos es la medida no-clínica, junto con la prohibición de grandes reuniones públicas, más efectiva para frenar el avance de la enfermedad. María Ángeles Espinosa (2020: 1) hace eco de una curiosa paradoja: niñas, niños y jóvenes apenas se han visto afectados por el coronavirus, pero sobre ellas y ellos impactan profundamente las medidas adoptadas para luchar contra la pandemia.

Este cierre global de escuelas —una situación inédita en la historia de la educación— ha provocado tres fenómenos inquietantes. Primero, una transición forzada e imprevista hacia la instrucción a distancia. Segundo, la constatación de que las estructuras organizativas escolares (tales como la promoción de curso, el acceso a la universidad, etc.) dependen excesivamente de la presencialidad. Tercero, una serie de retos desafiantes para la equidad educativa. Como muy expresivamente señala el último informe de la UNESCO sobre la situación de la educación en el mundo, precisamente de 2020, que

gravita sobre el concepto central de educación *inclusiva*, en la idea de educación para todos, “*all means all*” (todos significa todos y cada uno de los alumnos y alumnas) (UNESCO, 2020).

El análisis que aquí se presenta abordará el último de los tres aspectos mencionados, acentuando el grave problema de la segregación escolar. Antes de empezar, seguramente no sea inoportuno recordar la relevancia *constitucional* de la educación, un derecho que se reconoce formalmente en la mayoría de los textos constitucionales y en el derecho internacional de los derechos humanos aplicable. Ahora bien, su fundamentalidad, desde un punto de vista material o de contenido, remite por supuesto a su entronque radical con la dignidad humana y con la cláusula del Estado social y democrático de derecho (artículo 1.1 de la Constitución española, CE). La educación tiene que ver, en efecto, y a la vez, con la libertad (Estado de derecho), la igualdad (Estado social) y la democracia. El derecho constitucional a la educación es un derecho fundamental con un contenido abierto en el tiempo y que ha ido expandiéndose. El derecho a la educación no comprende tan sólo —como quizá podría pensarse de modo intuitivo pero superficial— el derecho a un cierto nivel de instrucción durante una serie de años, incluso de calidad y con prestaciones conexas como el comedor y el transporte, algunos servicios de conciliación, el material escolar, etc., sino que exige también que dicha educación sea *inclusiva*, con toda la complejidad y densidad de significados que ello conlleva.

Educación inclusiva y de calidad son, en realidad, dos caras de la misma moneda. Sin inclusión no puede haber calidad, sino, a lo sumo, elitismo y segregación. Sin calidad no puede haber inclusión, sino, como mucho, paternalismo y populismo escolar. Un sistema educativo “decente” es, a mi juicio, el que alcanza los mayores niveles de inclusión y calidad al mismo tiempo. Ángel M. Vega y Pilar González (2018: 47) sostienen, en este sentido, que “calidad e inclusión, lejos de divergir o de suponer enfoques contradictorios del hecho educativo, deben entroncar indefectiblemente en una premisa educativa única”.

Es este contexto desde el que debe juzgarse el impacto de la pandemia sobre el derecho de educación a fin de extraer las lecciones oportunas y procurar los remedios adecuados. Porque si una cosa ha sacado a la luz la pandemia y el cierre apresurado de las escuelas es, precisamente, el conjunto de debilidades estructurales o sistemáticas con que cuentan todos y cada uno de los sistemas educativos en orden a la calidad y la inclusión educativas. La COVID-19 ha permitido exhibir en todo su esplendor lo que podríamos denominar las *verdades incómodas* de nuestros sistemas educativos. Evidentemente, hay profundas diferencias entre los países, pero ninguno de ellos ha salido completamente indemne. El nuestro, como veremos, tampoco.

Las múltiples y profundas brechas de desigualdad que ha mostrado, abierto o agravado, la pandemia

Ésta es la consecuencia más dramática del cierre de escuelas. No sólo se ha perjudicado la calidad del sistema educativo en general; no sólo se ha mostrado que el tránsito a una escuela contemporánea e innovadora es, a menudo, más un deseo que una realidad; es que la crisis escolar ha perjudicado por encima de todo y desproporcionadamente al alumnado más vulnerable. En el Dictamen de la Comisión Parlamentaria para la Reconstrucción Social y Económica (2020: 105 y ss.) se hace eco de que el impacto de la pandemia ha “acentuado las tendencias a la desigualdad existentes” en el sistema, mencionando expresamente “la brecha digital”, los problemas de “segregación escolar” y de “desigualdades en el acompañamiento educativo”. De ahí que (2020: 106 y ss.) proponga reducir los anormalmente altos — en comparación con los países de nuestro entorno— índices de repetición, fracaso y abandono prematuro de estudios; universalizar la educación de 0 a 3 años; reforzar la educación de todo el alumnado con dificultades de aprendizaje; digitalizar las escuelas; extender los dispositivos a todo el

alumnado; mejorar la atención a la diversidad; reforzar la formación profesional y el sistema de becas, y luchar contra la segregación escolar.

El informe Cotec (2020: 3) sostiene, en el mismo sentido, citando a Mariano Fernández Enguita (2020: 2), que la repentina migración al modelo de instrucción a distancia ha evidenciado tres tipos de brechas: la de acceso, la de uso y la escolar. La brecha de acceso, esto es, disponer o no de acceso a conexión digital y dispositivos tecnológicos, es evidente. En España, el 14% del alumnado no tiene ordenador en casa y el 44% sólo tiene uno en casa para toda la familia. En el nivel socioeconómico más alto, según los datos del último Informe PISA (2018), el 61% tiene tres o más dispositivos, el 31%, dos y sólo el 8% dispone de uno solo. Según datos de la Comunidad de Madrid, el 30% del alumnado de primaria (6 a 12 años) y el 18% de la educación secundaria obligatoria (ESO, 12 a 16 años) no mantuvieron la continuidad en el proceso de aprendizaje durante los meses de cierre escolar. Brecha de uso, esto es, del tiempo y calidad de uso de los dispositivos tecnológicos. En España, las tasas son semejantes a las de los países del resto de Europa, pero cabe suponer que en muchos otros países sí existe una importante brecha de uso. Brecha escolar, esto es, las habilidades pedagógicas y tecnológicas del profesorado, la disponibilidad de recursos y la adecuación de las plataformas *online* de apoyo a la enseñanza: sólo el 50% de los equipos directivos escolares españoles, según el último Informe PISA, disponen de capacidades y recursos. El Informe TALIS 2018, también de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), sostuvo que la preparación tecnológica-pedagógica del profesorado español era peor: sólo alcanzaba al 36.2%, no al 50%. En este punto, también hay muchas diferencias entre Comunidades Autónomas (del 70% del profesorado vasco, al 40% del profesorado extremeño, por ejemplo), así como entre centros educativos de titularidad pública (que es, como se ha dicho, del 50%) y privada (que alcanza al 70% del profesorado). No hay que olvidar la brecha entre los propios colegios, ya sean del mismo circuito público, concertado o privado, según los niveles de renta medios del alumnado y su

ubicación. Como recuerda el informe de Save the Children (2020: 7), PISA 2018 revela que las diferencias entre escuelas españolas en dotación de material e instalaciones es la más alta de Europa y que la segregación escolar étnica, en particular, es extraordinariamente elevada.

El traslado súbito de la escuela a casa requiere apoyo familiar. También urge la alfabetización digital de las familias. El alumnado de familias con rentas altas, que viven en las ciudades (hay también una brecha enorme entre el mundo urbano y el del medio rural), que son buenos estudiantes y que tienen familias con altos niveles socioeducativos, apenas ha sufrido consecuencia adversa alguna por el cierre de las escuelas. Todo lo contrario al alumnado que no reúne alguna de estas condiciones (Save the Children, 2020: 7 y ss.).

A todo esto, hay que añadir otros servicios que la escuela provee y que, actualmente, y a mi juicio, como antes se indicó, deben comprenderse dentro del derecho fundamental a la educación en sentido amplio: desayunos y comidas escolares, transporte, apoyo psicopedagógico, etc. Para analizar el impacto de la pandemia, una situación de emergencia (UNICEF España, 2020), sobre el sistema educativo, es preciso emplear un enfoque de derechos, concretamente de niñas y niños (Espinosa, 2020, 1). En emergencias, “los derechos no desaparecen, se hace más necesario aún garantizarlos” (Espinosa, 2020: 2). Hay que asegurar la salud de las niñas y los niños y de todos los actores educativos, pero “la escuela no es sólo un espacio en el que tienen lugar procesos de enseñanza-aprendizaje que permiten al alumnado desarrollar competencias, valores y capacidades, sino que también es una herramienta de compensación de las desigualdades sociales y un contexto de protección, sobre todo para los niños y las niñas que viven en una situación de mayor vulnerabilidad” (Espinosa, 2020: 3).

Pues bien, el cierre súbito de las escuelas ha provocado dificultades para seguir el ritmo escolar, agravadas por las brechas antes mencionadas y la situación socioeconómica de las familias. Esto puede influir muy negativamente en las tasas de repetición de curso, ya excesivamente altas en España, de fracaso

y abandono escolar temprano (que aún es impresentable: el 17.3% según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional de 2019, la más alta de la Unión Europea, cuya media es del 10.3%).

El análisis de M. A. Espinosa arroja más luz sobre el problema (2020: 3 y ss.). La escuela proporciona a muchos niños y niñas la posibilidad de recibir, al menos, una comida al día sana y equilibrada. El riesgo de pobreza infantil en España, antes de la crisis sanitaria, se situaba en el 26.8%. Como muy bien observa esta autora, aquí se ven afectados, al menos, dos derechos de la Convención sobre los derechos del niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1989), el artículo 6, relativo al derecho a la supervivencia y desarrollo de niñas y niños, y el artículo 27, referente al derecho a un nivel de vida adecuado. Por otro lado, el 35% de los niños y niñas españoles de entre 8 y 16 años tienen exceso de peso y un 14% es obeso. El nivel socioeconómico de la familia es un factor de riesgo para la salud infantil porque en los hogares más pobres y vulnerables hay mayor consumo de alimentos ricos en carbohidratos y azúcares y menor tiempo de ejercicio físico. Otro derecho afectado es el derecho al juego, el ocio y el esparcimiento (artículo 31 de la Convención), que son vitales para el cabal desarrollo de la infancia.

Todavía mucho peor, el cierre de escuelas ha incrementado sustancialmente los casos de maltrato infantil familiar (en parte, por la frustración y estrés de las personas adultas, la presión laboral, la incertidumbre económica, las situaciones de hacinamiento, el duelo por la pérdida de familiares o la preocupación por la propia enfermedad), de abuso sexual a menores, de violencia doméstica y de acoso sexual cibernético. Resulta oportuno no olvidar que muchos escolares han sufrido problemas graves de orden educativo, pero en el marco, además, de una situación en la que se suman problemas severos de índole económica: el paro de las madres y los padres empeora el rendimiento escolar de las y los hijos, así como las malas condiciones de la vivienda, la alimentación insuficiente e inadecuada, el estrés psicológico propio del confinamiento y, por supuesto, la pérdida de la socialización escolar (Save the Children, 2020: 8).

La situación anterior a la pandemia no era equitativa. Según el informe de Save the Children (2020: 10), sólo el 26.3% del alumnado más pobre acude al ciclo escolar infantil frente al 62.5% de los más pudientes; la niñez con menos recursos tiene cuatro veces más probabilidad de repetir curso que los más aventajados a igualdad de conocimientos; tener un padre o madre sin título de secundaria supone diez veces más de probabilidades de abandonar tempranamente los estudios que si son universitarios. Existe el riesgo de que la crisis sanitaria empeore aún más estas brechas.

Dos ámbitos particulares en los que es fundamental asegurar la inclusión educativa son los del alumnado con discapacidad y el de minorías étnicas. Por lo que respecta a los primeros, el informe de la Fundación Adecco (2020), elaborado a partir de una encuesta a consultoras/es especializadas/os que atienden a 1776 familias, constata que no todas las familias con niñas y niños con discapacidad requieren ayuda o el mismo tipo de ayuda, ya que debe tenerse en cuenta la concreta composición del hogar, los eventuales problemas de salud de las y los cuidadores, el nivel socioeconómico de la familia, la clase de discapacidad y las necesidades concretas de apoyo, el grado mayor o peor de resiliencia, etc. No obstante, concluye que sólo el 5.1% de las personas encuestadas opinó que el confinamiento en el domicilio no había paralizado las rutinas, terapias y tratamientos de las y los niños con discapacidad (Adecco, 2020: 8). Por otro lado, dicho confinamiento provocó un daño mayor en las y los escolares con trastorno del espectro autista y/o con problemas de salud mental. En España se adelantó la salida por un periodo de tiempo de este colectivo, pero se han cerrado o suspendido centros de día y servicios de apoyo educativo. Además, el cierre escolar ha mostrado la brecha digital que existe entre el alumnado en general y el alumnado con discapacidad. El 48.4% de este último no utilizó internet como canal de socialización, ocio y formación durante el confinamiento (Adecco, 2020: 10).

La situación de las minorías étnicas (escolares gitanos e inmigrantes) por el impacto del cierre escolar no es tampoco precisamente ejemplar.

La comparecencia del director de la Fundación Secretariado Gitano ante la Comisión Parlamentaria para la Reconstrucción Social y Económica, de 1 de junio de 2020, arroja datos y propuestas de enorme interés. Entre los primeros, que sólo el 17% de la población gitana mayor de 16 años logra completar sus estudios de secundaria. La tasa de abandono temprano, que entre el alumnado general es alta (17%), se eleva hasta más del 60% (64.4%) cuando se trata de escolares gitanos. El cierre de escuelas ha impactado de modo desproporcionadamente negativo a esta población por la terrible brecha digital (sólo un tercio del alumnado gitano dispone de ordenador) y por la brecha educativa. Sólo un tercio de los escolares gitanos pudieron seguir las clases a distancia; el resto carecía de equipo, conexión, material escolar y apoyo (FSG, 2020: 9). La segregación escolar, además de ser contraria a la Constitución, tanto al derecho fundamental a la educación (artículo 27 CE) como al derecho a no sufrir discriminación por motivos étnicos o raciales (artículo 14 CE), perjudica la calidad de la educación, el rendimiento del alumnado, favorece el fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios, daña la igualdad de oportunidades al reducir las posibilidades de aprendizaje, fragiliza la cohesión social y el reconocimiento del valor social de la diversidad y perpetúa la marginación, la exclusión social y la discriminación (Suárez, 2020: 8).

En particular, el problema de la segregación educativa

El Dictamen de la Comisión Parlamentaria para la Reconstrucción Social y Económica (2020: 106 y ss.), antes mencionado, aludía a la segregación escolar como un fenómeno especialmente preocupante en España antes, durante y después de la pandemia. Un análisis más detallado de lo que significa *segregación escolar* puede encontrarse en un trabajo anterior (Rey, 2020), pero ahora parece conveniente examinar, aunque sea de manera esquemática, las aristas más cortantes de este problema. Lo contrario de *inclusión* educativa es

la *exclusión* y también la *segregación*. Toda segregación es exclusión, pero no toda exclusión es segregación porque, a mi juicio, la segregación es una especie del género exclusión. Las exclusiones pueden ser individuales o grupales, pueden producirse por unas razones u otras, por ejemplo, por una tasa desproporcionadamente alta de repetición, fracaso escolar y abandono temprano del sistema educativo (como ocurre precisamente en nuestro país), mientras que las segregaciones educativas, aunque afectan a alumnas y alumnos concretos, lo hacen por su pertenencia a un grupo social determinado y por razones tasadas. Las segregaciones son exclusiones grupales, normalmente de tipo sistémico, que, desde el punto de vista jurídico, suponen una violación de otro derecho fundamental: el derecho a la igualdad y a no sufrir discriminación (artículo 14 CE).

En toda segregación escolar, además de la separación del alumnado por algún rasgo sospechoso de discriminación, tiene que haber también pérdida de oportunidades educativas. Ya hemos aludido antes a la segregación escolar tolerada que sufren en España las minorías étnicas. Pero es que la segregación por razones socioeconómicas es también un hecho que la pandemia ha desnudado sin pudor.

F. Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido (2018), tras observar que son escasos los estudios que aportan información en España sobre la segregación educativa como indicador de equidad educativa, intentan medir la segregación educativa a partir de dos tipos de índices. Por un lado, desde el criterio de la uniformidad, se puede medir la distribución desigual de las y los estudiantes en las escuelas en función de sus características personales o sociales (índice de Gorard). Por otro lado, desde el criterio de la exposición, se puede medir la probabilidad de que la o el estudiante de un grupo minoritario se encuentre en su aula con otra u otras personas de su mismo grupo (índice de aislamiento: la proporción que representa a estudiantes del grupo minoritario en una escuela respecto a cómo esa minoría se encuentre presente en un área geográfica concreta).

Pues bien, sus resultados (Murillo y Martínez-Garrido, 2018: 52), aplicando ambos índices, son los siguientes. El índice de segregación educativa de carácter socioeconómico promedio del Estado español en su dimensión de uniformidad es de 0.38% (índice de Gorard), siendo el 0% la ausencia total de segregación y el 100% la segregación total. Dicho claramente: el 38% del estudiantado debería cambiarse de escuela para lograr un reparto equitativo del alumnado. El índice de aislamiento en España es del 0.32%, esto es, la probabilidad de que un/a estudiante de los grupos sociales en desventaja se encuentre en su escuela con otro/a de su mismo grupo es del 32%. Para situar en su contexto estos datos, comparándolos con el resto de los países de nuestro entorno, hay que tener en cuenta que “España se encuentra entre los países de la Unión Europea con un sistema educativo más segregado y muy alejado de ellos”; por detrás de nosotros sólo se encuentran varios países de la Europa del Este: Bulgaria (0.39%), Eslovaquia (0.40%), República Checa (0.40%), Rumanía (0.41%) y Hungría (0.46%). Estos resultados serían coherentes con los encontrados en otros trabajos análogos anteriores.

El estudio arroja otras dos conclusiones preocupantes. La primera es que “las variaciones entre comunidades autónomas (que son las que gestionan la educación en España desde 2000) son muy amplias”, de modo que hay comunidades como Baleares, Galicia y Castilla y León con índices muy bajos de segregación promedio (comparables con los de los países nórdicos, que son los que menos segregan), mientras que, por ejemplo, “la comunidad de Madrid tiene una segregación más alta que ningún país europeo excepto Hungría” (Murillo y Martínez-Garrido, 2018: 49).

Estos resultados han sido confirmados por otros estudios, como el de Gabriela Sicilia y Rosa Simancas (2018), que concluyen que “son notables las diferencias encontradas en términos de desigualdad y equidad educativas entre las regiones españolas” (2018: 45). Nuestro país carece de una estrategia global para hacer frente a este grave problema que ni siquiera es aceptado oficialmente como tal porque no se ofrecen datos. Una verdad incómoda. La

segunda evidencia de este estudio es que “la segregación para los estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico es mayor que para las de menor”, lo que habla de “una tendencia a la segregación ‘por arriba’ del sistema educativo español, es decir, a la ‘elitización’ del mismo” (2018: 45). Cuando se piensa en la segregación socioeconómica, es común pensar en el sector de abajo, en el alumnado vulnerable; pero, en efecto, también se puede producir la segregación socioeconómica por arriba. Para el 25% de familias de menor nivel socioeconómico, España se sitúa como el sexto país de Europa con mayor segregación, sólo superado por países del Este. El índice es altísimo. Pero para el 25% de familias de mayor nivel, España es el tercer país, nada menos, más segregador de toda la Unión Europea. Esta tesis de la segregación educativa por razones socioeconómicas “por arriba” es confirmada también por el informe del Síndic de Greuges de Cataluña, *La segregación escolar en Cataluña: la gestión del proceso de admisión del alumnado*: “La investigación demuestra que el alumnado socialmente favorecido tiende a segregarse más en el sistema educativo que el desfavorecido” (2016: 10). El tópico político tantas veces escuchado de que contamos con uno de los sistemas educativos más equitativos de Europa no parece resistir la prueba de los tozudos datos estadísticos. En este contexto, la pandemia no viene sino a agravar las brechas de inequidad escolar con la segregación como fenómeno más intensamente discriminador a la cabeza. Hace falta establecer, por tanto, sólidos mecanismos compensadores.

A modo de conclusión: la pandemia sanitaria terminará antes que la pandemia social de la inequidad escolar

La crisis sanitaria ha revelado, en definitiva, las debilidades de nuestros sistemas educativos y, correlativamente, la perentoria necesidad de desarrollar plataformas de enseñanza centralizadas para las administraciones educativas,

programas de enseñanza a distancia para situaciones de este tipo, programas de apoyo y orientación específicos para las transiciones educativas, el aseguramiento de dispositivos y conectividad gratuitos y de calidad para todo el alumnado, la profundización en la digitalización de todos los sistemas, en la formación del profesorado, en el refuerzo del soporte técnico, en la priorización del seguimiento y refuerzo específicos del alumnado más vulnerable o con dificultades de aprendizaje, en los canales de comunicación entre el centro educativo y las familias, en tutorías, apoyo psicosocial y educación emocional, en educación para la salud, en los programas de verano y de refuerzo del aprendizaje para el alumnado que lo requiera, etc. (UNICEF España, 2020: 5 y ss.). Por no hablar de todas las medidas de seguridad sanitaria a establecer en los centros educativos mientras la pandemia no pueda ser eficazmente controlada mediante una vacuna. Pero, por encima de todo, la emergencia sanitaria ha mostrado en toda su crudeza que las inequidades educativas son enormes y son intolerables.

Por eso los problemas en relación con el derecho a una educación de calidad e inclusiva no se resolverán el día en que se encuentre una vacuna segura y eficaz. La pandemia ha operado como un indicador de alarma que nos orienta sobre los cambios que hay que introducir en el sistema educativo. En nuestro país está en proceso la enésima reforma educativa. Es un magnífico momento para tener en cuenta las necesidades reales de mejora de la calidad y la inclusividad del sistema, al mismo tiempo y con el mismo vigor ambas. Hago mío, para concluir, el grito de Barbara Cassin y Victor Legrende a propósito de la crisis escolar derivada de la pandemia: “cambieemos de ritmo: inventemos”. Me permito añadir: y, además, pactemos.

Referencias

- ADECCO (2020). *Discapacidad y familia*. Madrid: Fundación Adecco.
- COMISIÓN PARLAMENTARIA PARA LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (2020). Dictamen, Madrid, 22 de julio.
- COTEC (2020). *COVID-19 y Educación I: problemas, respuestas y escenarios*. Madrid: Cotec.
- ESPINOSA BAYAL, M. A. (2020). COVID-19, educación y derechos de la infancia. *Revista Internacional de Estudios sobre Justicia Social* (inédito, artículo gentilmente proporcionado por la autora, a publicar próximamente).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2020). *Cuaderno de campo*, 31 de marzo. <https://blog.enguita.info>.
- FSG (2020). *Impacto de la crisis del COVID-19 sobre la población gitana*. Jerez: Fundación Secretariado Gitano. www.gitanos.org.
- MURILLO, F. J., Y MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea, *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58.
- REY, F. (2020). *La segregación escolar en España*. Madrid: Marcial Pons.
- TRUJILLO SÁEZ, F.; FERNÁNDEZ NAVAS, M.; MONTES RODRÍGUEZ, R.; SEGURA ROBLES, A.; ALAMINOS ROMERO, F. J., Y POSTIGO FUENTES, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- SAVE THE CHILDREN (2020). *COVID-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Madrid: Save the Children.
- SICILIA, G., Y SIMANCAS, R. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Madrid: Fundación R. Areces.

- SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUÑA (2016). *La segregación escolar en Cataluña (1): la gestión del proceso de admisión del alumnado*. Cataluña: Síndic de Greuges de Cataluña.
- SUÁREZ, M. (2002). Comparecencia ante la Comisión parlamentaria para la reconstrucción social y económica, de 1 de junio de 2020.
- UNESCO (2020). *Inclusion and education: all means all*. París: UNESCO.
- UNICEF España (2020). *La educación frente al COVID-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*. Madrid: UNICEF España.
- VEGA, M. A., Y GONZÁLEZ, M. P. (2018). Escuela inclusiva, escuela de calidad: ¿pero no son lo mismo? En F. Rey y M. Jabonero (Coords.), *Sistemas educativos decentes* (pp. 41-70). Madrid: Fundación Santillana.

CONVERSATORIO 1.

Aprendiendo y enseñando en un contexto complejo

Este apartado está compuesto por las siguientes aportaciones:

- La educación en situación de pandemia: el caso de México.
- Educar y aprender en contextos complejos.
- Experiencias en la formación del profesional de la educación en tiempos de pandemia en Cuba.

La educación en situación de pandemia: el caso de México

Martha Velda Hernández Moreno

Subsecretaria de Educación Básica, Secretaría de Educación

El tema de este conversatorio nos invita a pensar desde otros paradigmas. Los procesos de enseñanza y aprendizaje a la luz de los desafíos que nos ha impuesto la pandemia generada por la COVID-19. Dicen los expertos en temas de salud pública que el mundo ha vivido, más que una pandemia, una *sindemia*, porque hay que analizar y enfrentar el virus desde un enfoque biológico y social.

Richard Horton, editor en jefe de la revista *The Lancet*, enfatiza que la consecuencia más importante de ver la COVID-19 como una *sindemia* es subrayar sus orígenes sociales. Dicho de otra manera, no importa cuán efectivo sea un tratamiento o una vacuna protectora, la búsqueda de una solución puramente biomédica para la COVID-19 fracasará. Ver el virus como una *sindemia* invitará a tener una visión más amplia que abarque la educación, el empleo, la vivienda, la alimentación y el medio ambiente.

Este enfoque complejo de la nueva realidad nos lleva a recordar lo que Edgar Morin ha sugerido recientemente a partir de esta *sindemia* global. Dice, “nunca habíamos estado tan encerrados físicamente como durante el confinamiento, y nunca tan abiertos al destino terrestre. Estamos condenados a reflexionar sobre nuestras vidas, sobre nuestra relación con el mundo y sobre el mundo mismo”. Hablar del aprendizaje y la enseñanza en tiempos de esta complejidad biopsicosocial es hablar de niñas, niños, adolescentes, maestras, maestros, madres y padres de familia, y personal directivo de las escuelas, sumergidas y sumergidos en un proceso educativo tan incierto como desafiante.

En el caso de México, por indicaciones del Presidente de la República, el licenciado Andrés Manuel López Obrador, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, promovió dos ejes estratégicos para superar las barreras que el contexto sanitario nos impone a fin de cumplir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El primero de estos ejes es el punto de partida para que el Estado mexicano, federación, estados y municipios determinaran la continuidad de la prestación del servicio educativo a distancia. A través de la Estrategia Nacional Aprende en Casa se buscaba que convergieran todos los medios disponibles para hacer llegar la educación a los hogares de niñas, niños y adolescentes durante el periodo de la emergencia sanitaria, con lo que a su vez se garantizó su derecho a aprender en todo momento.

A efecto de organizar el trabajo de la comunidad escolar bajo las nuevas condiciones, se determinó la celebración de la primera sesión extraordinaria del Consejo Técnico Escolar, como un espacio para que los colectivos docentes organizaran el trabajo con sus estudiantes y familias a través de la elaboración de un plan de aprendizaje en casa. Para su realización se les brindó una serie de opciones con materiales de consulta y, sobre todo, didáctico, a fin de que niñas, niños y adolescentes continuaran con su proceso educativo, realizando actividades escolares desde su hogar, en un ambiente seguro, con el apoyo de familias y de los programas televisivos que se transmitirían.

Con ese compromiso y con esa visión iniciaron los trabajos para construir clases por televisión acordes con las temáticas que se deberían abordar desde los planes de estudio correspondientes al periodo del ciclo escolar 2019-2020. Todo ello con la participación de maestros voluntarios y aprovechando los medios de comunicación públicos disponibles para el sector educativo, como son la televisión educativa, Canal 12, Canal Once y la radio.

Desde sus inicios, Aprende en Casa fue una estrategia inclusiva e intercultural, de esta manera se ofrecieron clases por radio en más de 31 lenguas; a partir de ese momento y hasta el día de hoy, Aprende en Casa ha sido la

estrategia que nos ha permitido atender a millones de niñas y niños a través de programación educativa transmitida por televisión, radio, internet, con producciones en lenguas diversas, como lo he señalado, desde un enfoque de inclusión y equidad.

Un segundo eje de acción fue la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases Presenciales en las Escuelas de Educación Básica. Desde mayo de 2021 se publicó la primera versión de la Estrategia Nacional ante la posibilidad de regresar a las aulas para cerrar el ciclo 2020-2021, siempre y cuando el semáforo epidemiológico desde su alerta lo permitiera; fue así que en algunas entidades federativas se abrieron las escuelas en los meses de mayo, junio y julio, permitiendo cerrar el ciclo escolar ya que se ubicaban en un semáforo en color verde. Nuestro reconocimiento a las autoridades educativas de esas localidades que nos ayudaron a vislumbrar lo que podíamos hacer para garantizar el regreso seguro a las aulas en todo el país.

Con base en esta experiencia, y a través de la consulta con autoridades de salud, así como con organismos internacionales y nacionales, generamos nuestra segunda versión de la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica, que presenta tres dimensiones: 1) inclusión social, 2) regreso seguro y 3) medidas académicas.

En ese sentido, aprovecho para agradecer el apoyo y orientación que nos brindó la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura que nos proporcionó el documento *Herramientas para el aprendizaje a distancia*, uno de los componentes de nuestra llamada Caja de Herramientas que la Secretaría de Educación Pública ha puesto en manos de maestras y maestros en este regreso seguro a las aulas.

Ahora bien, respecto a la inclusión social, la Estrategia Nacional busca responder a las necesidades de la población en situación de vulnerabilidad en rezago social y a la población migrante. Por otra parte, las adecuaciones para generar un regreso seguro incluyen la precisión de acciones para orientar la organización de la escuela siguiendo las medidas sanitarias y la sana dis-

tancia, así como la orientación hacia Cajas de Herramientas que están acompañadas de procesos académicos, así como de herramientas socioemocionales.

En relación con las medidas académicas, se contempla la información detallada sobre valoración diagnóstica, la presentación del instrumento, el enlace de un taller autogestivo, que se subió en línea para el uso de los materiales por parte de maestras y maestros; se han actualizado apartados para la recuperación de aprendizajes, la prevención del abandono escolar, mecanismos de retención, recomendaciones académicas y participación de las y los estudiantes; se han actualizado cursos para la capacitación docente y se están abriendo cada día más cursos de apoyo socioemocional para las y los docentes.

Dentro del sistema educativo para facilitar el acceso a la comunidad estudiantil más vulnerada, trabajamos con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) que, por cierto, está cumpliendo cincuenta años en nuestro país. ¿Cuáles son las estrategias que hemos utilizado desde el Conafe y que, debemos reconocer, nos han sido bastante útiles? El Conafe trabaja en las comunidades vulneradas; muchas de estas comunidades no pararon de tener clases por usos y costumbres; posiblemente sacaron los banquillos afuera del aula, pero siguieron trabajando. ¿Qué sucedió? El Conafe tiene un grupo de personas asesoras, docentes que han entrado en el terreno de una didáctica que le llaman *tutoría*.

El alcance de la tutoría tiene que ver con descubrir en dónde se encuentra parado el chico o la chica, académica y emocionalmente hablando. De tal manera, que esto nos llevó a quienes trabajamos en la Subsecretaría de Educación Básica a pensar en esa evaluación diagnóstica que hemos hecho, que actualmente está corriendo por todas las escuelas a partir del 30 de agosto de 2021. Esa evaluación diagnóstica nos ofrece un indicador de lo que tenemos ahí; pero de quienes no tenemos registro, de las niñas, niños y adolescentes que el Conafe rescata, el mismo Consejo dice: “aquí viene Pedro y toma esta clase, Pedro no sabe leer ni escribir, y en este momento su nivel lo llevaría a que lo estuviera haciendo”.

Asignado a una persona tutora, con el trabajo de tutoría constante, los aprendizajes se convierten en un inicio en un aprendizaje individual que se va tornando colectivo a cinco, a diez estudiantes en esta pandemia. De tal manera que, entonces, esos pequeños grupos de alumnas y alumnos que se nos han ido quedando, de repente, tenemos el otro fenómeno, acuden a la escuela. Los viernes, las y los chicos que no fueron a clases toda la semana llegan a la escuela y dicen: “Profe, yo solo puedo venir dos horas”. Y entonces, con esta propuesta de tutoría en educación básica, estamos abarcando a esa niña o niño que solo puede venir dos horas, porque hay un sinnúmero de razones que se lo impiden hacer de otra manera; lo que sí es cierto, es que ha sido la puerta del Conafe la que nos ha llevado a buscar esta alternativa educativa desde la educación básica. Ésa es una de las alternativas, amén de los cuadernos que el mismo Conafe y que en educación básica estamos creando. No se nos olvide que México es muchos Méxicos, y que en este muchos Méxicos tenemos una variedad de contextos tan vulnerables, que estamos buscando las alternativas educativas para todas y todos.

El hecho de que exista la radio y que este medio brinde material educativo en 31 lenguas representa una alternativa; el hecho de que, en el estado de Sonora, desde sus autoridades de la región yaqui, pidan un modelo curricular exclusivamente para las personas yaquis, nos habla de una alternativa.

¿Qué ha pasado? Es verdad, esta *sindemia* nos ha permitido reconocer la situación de vulnerabilidad de todo nuestro país y, claro, hemos ido respondiendo estado por estado. No es fácil, pero la suma de voluntades, tanto de las personas presidentas municipales, gobernadoras, secretarías de educación, así como de las y los directores, supervisores y docentes, esta suma de voluntades nos permite afirmar que estamos tras esa propuesta de rezago educativo, no estamos cerrando los ojos, tenemos los ojos muy abiertos pero hay alternativas, ya no se diga el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y el Conafe, la verdad es que hay una suma de voluntades que sí nos ha permitido responder a ello. Vamos poco a poco.

No podemos decir ahora que tenemos las mejores cifras, lo que sí es que cada día descubrimos más avances; y seguramente en tres meses ya podremos decir: “Ésta es la pedagogía a seguir y ésta es la didáctica que hemos diseñado”. Estamos argumentando desde distintas capas y distintos Méxicos.

Para concluir, les comparto mi convicción de que los problemas complejos se atienden de manera holística, menos unidireccional, porque en la complejidad que se vive en medio de la *sindemia* provocada por la COVID-19 hay que responder con una perspectiva holística, dinámica, organizada e integral.

Éste es un nuevo día para empezar, un nuevo día para cantar, reír, volver a ser feliz, para ser un hombre y una mujer en esta complejidad. Una persona de cara al sol, que camina debajo de una luna que nos alumbra, porque desde esta visión holística hay posibilidades, siempre, de poder empezar un nuevo día.

Educar y aprender en contextos complejos

María Laura Odero

Directora de Grupo de Desarrollo y Aprendizaje de la Lucila, Argentina

Resulta de justicia ideológica, asociar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de cada contexto, y de responsabilidad compartida, analizar y hacer foco en cómo se significan los aprendizajes en ellos. En este caso se sumará a este análisis la crisis sanitaria provocada por la COVID-19.

El término *contexto* nos remite a un conjunto de circunstancias que rodean una situación (o una persona) y sin las cuales no se puede comprender correctamente. Es por esto que analizar el proceso de enseñar y aprender en tiempos de COVID nos lleva a individualizar cada elemento del mismo, para luego poder interrelacionarlo con la trama educativa.

En estos tiempos hemos hablado de las escuelas, familias, alumnado, las madres y padres como maestros y maestras, “maestros que entran a las casas”, pero resulta clave desarmar la visión de uniformidad de cada elemento, ya que si hablamos de lo general dejamos de lado lo individual de esta trama compleja que dejó al desnudo las inequidades sociales (acceso a la salud, alimentación, servicios básicos, conectividad, etc.).

En estos conversatorios hacemos hincapié en desigualdades de acceso a la educación y específicamente al quiebre de este encuentro educativo que alteró lo cotidiano, la rutinaria aceptación de la desigualdad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, enmarcado dentro del sistema educativo, está atravesado por una multiplicidad de variables que en tiempos de crisis pasan a ser más visibles porque se focaliza en ellos, porque se visibilizan, se sufren y padecen.

Pareciera funcionar como un escenario espejado, nos muestra lo que hay.

Los espejos nos mostraron las casas sin techo, las ollas vacías, la precariedad o la ausencia de la conectividad para sostener la educación de sus habitantes, las desventajas de cada escuela, la formación y disponibilidad emocional de cada docente y cada familia para compensar la falta del maestro o maestra que enseña cerca, ahí, ese docente que sostiene con su presencia a la otra persona que aprende.

Ante este escenario, el real, se vuelve a dimensionar la concepción del modelo ecológico del desarrollo humano, llevado a cabo por Urie Bronfenbrenner, en el que se enfatiza el papel decisivo que ejerce el medio ambiente en las diferentes etapas del desarrollo.

Así, desde esta perspectiva se observa la necesidad de la articulación entre los diferentes sistemas, aportando una serie de estímulos directos e indirectos que afectaron en menor o mayor medida a la evolución y desarrollo de la niña y el niño en este tiempo de crisis sanitaria.

En el caso de nuestro país, Argentina, donde casi confluyeron el inicio de un nuevo gobierno con el inicio de la pandemia, se debieron articular apoyos en los diferentes niveles (políticas públicas) para preservar la alimentación, la subsistencia y para implementar recursos a fin de que el aula llegara a las casas.

Así, desde diferentes espacios, la escuela trató de entrar a las casas a través de clases virtuales, de la recepción de materiales educativos impresos, de clases mediante el programa “Seguimos educando” (la televisión y radio pública) y, por supuesto, utilizando los dispositivos con los que cada familia y cada escuela contaba.

Quienes trabajamos con niños y niñas con algún desafío en su desarrollo y que luchamos permanentemente por el aumento de la participación y de aprendizajes en las aulas, nos encontramos con la realidad de que muchos alumnos y alumnas no tenían posibilidad en este tiempo de acceder a ningún encuentro, retrocediendo nuevamente casilleros; volvimos a ver las dificultades de estar en las aulas.

Los números en época de educación no presencial (Narodowski Volman y Braga, 2020):

- 9 de cada 10 escuelas usaron WhatsApp para proponer tareas en la cuarentena.
- WhatsApp y los archivos PDF y Word fueron las herramientas más utilizadas para proponer tareas desde la escuela.
- El 56% del alumnado usó el celular como única herramienta de conexión educativa.
- El 72.4% del alumnado estudió con dispositivos tecnológicos de uso común.
- 6 de cada 10 casos reportaron tener un servicio de internet poco adecuado para fines pedagógicos.

Los números en función del aprendizaje de niños y niñas con discapacidad

En un estudio (Amaya y Sforzin, 2021) se analizaron los problemas y desafíos de la educación no presencial que enfrentaron las y los diferentes involucrados en los proyectos de inclusión educativa y que asisten a escuelas primarias a lo largo del territorio nacional en el periodo de aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO).

En este estudio se señala que las dificultades no se encuentran en relación con la particularidad del periodo, sino que se mantienen las que se observan en un ciclo lectivo que se desarrolla en condiciones de presencialidad.

Las dificultades se encuentran relacionadas con la posibilidad de contar o no con un equipo de orientación escolar por institución, la regularidad con que asiste la maestra o maestro de apoyo a la inclusión y la cantidad de estudiantes con discapacidad matriculados en cada aula.

Las personas encuestadas sumaron estas variables para el análisis de los siguientes aspectos:

- Acceso a los dispositivos y red.
- El capital cultural de la familia.
- La necesidad de ampliar la infraestructura y recursos (material y de formación para docentes).
- La disponibilidad de la familia en relación con el tiempo dedicado al acompañamiento en tareas escolares.
- Adaptación de dispositivos con *software* que contemple posibilidades en el caso de tener alguna discapacidad.
- Adecuación de los materiales en atención al tipo de discapacidad para que los recursos puedan ser genuinos y que tiendan a la inclusión educativa (que los niños y niñas aprendan).

Con las cifras y conclusiones anteriormente compartidas, con la experiencia que nos ha dado el trabajo que llevamos a cabo quienes acompañamos a niños y niñas con discapacidad, se ponen de relevancia varios temas:

- Los apoyos para acompañar al alumnado con desafíos en el aprendizaje eran ineficientes previo a la pandemia.
- Las dificultades que encontraban las familias previamente a esta crisis sanitaria para garantizar el derecho a la educación se vieron perpetuadas en tiempos de educación no presencial.
- Si no hay apoyos específicos, el alumnado queda marginado del acceso a la escuela, queda fuera de la participación y de lograr aprendizajes.
- Es necesario llevar a cabo una política educativa que ponga en eje la necesidad de formación docente.
- Es clave la conformación de un equipo colaborativo entre escuela, familia y equipos de apoyo.

- Reforzar el concepto de inclusión educativa, todas y todos en las aulas, todos y todas aprendiendo.
- No perder de foco los paradigmas que enmarcan el derecho a la inclusión, Convención sobre los Derechos del Niño, Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), Convención Internacional sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad (artículo 24), Index para la Inclusión y Ley Nacional de Educación.
- Es necesario el abordaje educativo desde el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Es importante seguir trabajando en la escuela para construir una ciudadanía democrática.

La accesibilidad a la escuela y el derecho a la educación de cada niño, niña y joven no pueden ser evaluados solamente desde el sistema educativo, debe vincularse con otros factores (pobreza, vivienda, acceso a servicios básicos, nivel cultural, la historia de vida, la necesidad de apoyo a la educación, la calidad de vida familiar, etc.).

Referencias

- AMAYA, P., Y SFORZIN, V. (Coords.) (2021). *Evaluación diagnóstica de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas de nivel primario en contexto de continuidad pedagógica y reapertura de las actividades educativas presenciales 2020-2021*. Buenos Aires: Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales (Siempre) <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_0.pdf>.
- NARODOWSKI, M., VOLMAN, V., Y BRAGA, F. (2020). *La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de fa-*

milias y alumnos durante el aislamiento. Segundo informe: Dispositivos y medios de comunicación para mantener el vínculo pedagógico en cuarentena. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación. <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Dispositivos_y_medios_de_comunicacion_ArgxEdu_pandemia.pdf>.

Experiencias en la formación del profesional de la educación en tiempos de pandemia en Cuba

Julio César Galano Villanueva, Ihosvanni González Duquesne
y Rita Lorena Delgado Martínez

Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, Cuba

La actual pandemia por coronavirus (COVID-19), que padecemos desde hace más de un año, ha provocado una crisis mundial sin precedentes en la historia, que abarca todos los ámbitos de la vida (Abad-Segura, González-Zamar, Luque y Gallardo-Pérez, 2020).

Con relación a la esfera de la educación, esta situación ha dado lugar al cierre presencial de las instituciones educativas y a repensar y rediseñar por los y las docentes el proceso de enseñanza-aprendizaje para su continuidad, de forma tal que desde la virtualidad se garantice la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, utilizando diversas estrategias para la inclusión (Paredes-Chacín, Inciarte y Walles-Peñaloza, 2020).

En Cuba, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior han adoptado alternativas que han permitido el desarrollo del proceso docente educativo de las y los estudiantes, teniendo en cuenta las particularidades de cada territorio, así como la preparación metodológica del grupo docente (Ministerio de Educación Superior, s. f.).

Particularmente, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, centro rector de la formación pedagógica en el país, la modificación y aplicación de diferentes sistemas de trabajo, métodos y formas de organización han constituido un gran reto al tener la alta responsabilidad de preparar a las y los estudiantes mediante las asignaturas del currículo de las carreras para la impartición de la docencia en la educación general, como parte de la práctica profesional que desarrollan.

De ahí que los distintos actores de la comunidad educativa (estudiantes, profesorado y familias) han enfrentado importantes retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los futuros profesionales de la educación, entre los que se identifican:

- La transición inmediata de la docencia presencial a la docencia no presencial con la utilización de plataformas virtuales.
- El acceso a la tecnología a partir de la disponibilidad de los recursos.
- El aseguramiento de las facilidades tecnológicas en la institución y en lo personal para el aprendizaje virtual.
- La utilización de nuevas formas de planificación, organización y evaluación de la docencia.
- La motivación para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un escenario virtual.
- La utilización de nuevas formas de evaluación para la culminación de estudios de las carreras.
- La repercusión en la formación, la investigación, la extensión universitaria, así como en la estrategia de internacionalización.

Estos retos, unidos a las dificultades económicas por las que atraviesa el país, complejizaron el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la implementación de diversas acciones y herramientas pedagógicas, con la utilización del correo electrónico, las redes sociales, las aplicaciones móviles como WhatsApp, Telegram, la telefonía fija, entre otras, ha permitido de manera progresiva alcanzar resultados satisfactorios desde lo académico y lo formativo.

Se destacan como principales acciones, que a su vez constituyen oportunidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, las siguientes:

- La atención diferenciada e individualizada de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y familias).

- La formación integral de una persona ciudadana con sólidos valores, comprometida con su momento histórico y su incorporación a tareas de impacto, proyectos comunitarios y actividades extensionistas.
- El refuerzo y sistematicidad de los vínculos de trabajo entre la universidad, instituciones, estudiantado, cuerpo docente y familias, así como con los organismos y organizaciones.
- La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje concebido por periodos y bloques, priorizando el currículo base.
- La preparación intensiva del claustro por la vía semipresencial y a distancia, perfeccionando el modelo integrado presencialidad-semipresencialidad-virtualización.
- Utilización de guías de aprendizaje virtuales e interactivas que facilitan la orientación, ejecución, control y retroalimentación del trabajo independiente, como el instrumento más innovador de este proceso.
- Sistematización y profundización de los contenidos básicos esenciales y didácticas particulares para el ejercicio de la profesión, en correspondencia con las adecuaciones curriculares.
- Atención integral a estudiantes y familias en situación de vulnerabilidad con quienes se trabaja durante la práctica laboral.
- Redimensionamiento de la concepción investigativa laboral, teniendo en cuenta: las exigencias sociales contemporáneas, el desarrollo local, la familia, la comunidad y las modificaciones o adaptaciones curriculares realizadas.
- Inclusión de los fundamentos de las ciencias de la educación desde la formación pedagógica general.
- Implementación de nuevas formas de evaluación del aprendizaje que estimulan la autonomía, el pensamiento reflexivo y crítico.
- Montaje de las diferentes asignaturas en la web docente.
- Conformación de equipos de trabajo con una tutoría grupal que posibilita el seguimiento de preocupaciones, criterios y reflexiones.

Actualmente, a partir de las características socioeconómicas y las condiciones sanitarias que tiene el mundo, nuestro sistema educativo enfrenta complejidades en las cuales se trabaja para mantener los estándares de calidad de la educación cubana (Silva, 2020).

En este sentido, la universidad, como institución social, en esta etapa de pandemia se ha fortalecido y demuestra una vez más su decisivo papel en la mejora constante de la sociedad, mediante el conocimiento, por lo que proyecta acciones hacia el futuro que le permitan eliminar las barreras y desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje con eficiencia y eficacia.

Por esta razón, el sistema educativo cubano trabaja con mayor énfasis en: facilitar cada vez más oportunidades inclusivas para las y los estudiantes, la preparación y atención psicológica de estudiantes y docentes, la formación de competencias digitales en estudiantes y profesores, la atención a las familias y comunidades más vulnerables, así como en el intercambio de experiencias y estrategias a nivel nacional e internacional para llevar a cabo satisfactoriamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia (Ministerio de Educación Superior, s. f.).

La pandemia no sólo ha evidenciado problemas aún no resueltos, sino también nos ha permitido crecer y buscar nuevas maneras de solucionarlos de forma innovadora y en un menor espacio de tiempo con la participación activa de toda la comunidad educativa.

Finalmente, consideramos que la actual situación epidemiológica, que ha impuesto la pandemia COVID-19 internacionalmente y en particular en Cuba, ratifica nuestro propósito de formar profesionales de la educación competentes, comprometidos con los intereses del pueblo cubano, en un ambiente de igualdad de oportunidades, inclusión y sostenibilidad. Por lo tanto, el sistema educativo es innovador y adaptado a las condiciones actuales y a las necesidades de la comunidad educativa.

Además, se requiere mediante diversas alternativas llevar a cabo la internacionalización de la educación superior, como proceso que conduce a la

transformación de las instituciones, a partir de la integración de las dimensiones internacional e intercultural, como elementos indispensables que posibilitan que se reflejen en el currículo de la formación profesional.

Referencias

- ABAD-SEGURA, E., GONZÁLEZ-ZAMAR, M.-D., LUQUE, A., Y GALLARDO-PÉREZ, J. (2020). Gestión de la economía digital en la educación superior: tendencias y perspectivas futuras. *Campus Virtuales*, 9(1), 57-68. Recuperado de <<http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/621>>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Cuba. Sitio oficial que dio seguimiento a lo relacionado con las incidencias de la COVID-19 y los desafíos para la Educación Superior <<http://www.mes.gob.cu/es/>>.
- PAREDES-CHACÍN, A. J., INCIARTE, A., Y WALLEs-PEÑALOZA, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 98-117 <<https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33236>>.
- SILVA, Y. (2020). «La Educación Superior en condiciones de reanudar el curso con calidad», Cuba frente a la COVID-19. *Granma*, 16 de junio, <<https://www.granma.cu/cuba-covid-19/2020-06-16/la-educacion-superior-en-condiciones-de-reanudar-el-curso-con-calidad-16-06-2020-01-06-19>>.
- UNESCO E IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después*. México: UNESCO / IESALC. Disponible en <<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>>.

CONVERSATORIO 2.

Recuperar a las poblaciones estudiantiles que han quedado rezagadas por la pandemia con sistemas y metodologías inclusivos

Este apartado está compuesto por las siguientes aportaciones:

- La teleintervención: reafirmando la importancia de la familia y las actividades cotidianas como las promotoras del aprendizaje en niñas y niños.
- Estrategias de atención remota en tiempos de pandemia.
- Un plan de apoyo a las comunidades educativas: el caso de Portugal.

La teleintervención: reafirmando la importancia de la familia y las actividades cotidianas como las promotoras del aprendizaje en niñas y niños*

Margarita Cañadas

Universidad Católica de Valencia. Campus Capacitas.

Grupo de Investigación “Equidad, diversidad y educación inclusiva”, España

La pandemia ha puesto un gran desafío para las y los profesionales que atienden a la primera infancia, especialmente para quienes prestan apoyo a niños y niñas menores de 6 años que presentan alguna alteración en su desarrollo o riesgo de tenerla en estos primeros años de su vida.

Durante el confinamiento ocasionado por la COVID-19, las y los profesionales se vieron obligados a buscar otras maneras para continuar prestando sus servicios y superar el reto de poder asegurar la calidad de los mismos.

El acceso a las telecomunicaciones y la era digital en la que nos encontramos han facilitado la adaptación de las sesiones a la modalidad virtual. El uso de las videollamadas por WhatsApp o la comunicación a través de diferentes plataformas digitales permitió el inicio de una nueva modalidad de intervención llamada *teleintervención*, modalidad de la que poco o nada conocíamos y a la que ni familias ni profesionales estaban acostumbrados.

A pesar de la brecha digital que sigue existiendo para algunas familias y en muchos lugares, la teleintervención ha permitido de manera general de-

* Esta participación está enmarcada en el Proyecto EDU 2017-86739-R del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Gobierno de España.

sarrollar un contacto regular y cercano con las familias. A través de la pantalla, hemos conocido los entornos y las rutinas familiares en las que aparecen las oportunidades y necesidades de desarrollo para su hija o hijo, así como a pensar juntos/as en estrategias para aprovechar esos momentos como oportunidades de aprendizaje (Hurwitz, Lauricella, Hanson, Raden y Wartella, 2015; Galinsky, Bezos, McClelland, Carlson y Zelazo, 2017).

La modalidad virtual nos ha permitido reforzar la evidencia de que niñas y niños aprenden mientras las familias incorporan estrategias en las rutinas diarias y que, cuando los miembros de la familia están trabajando en los objetivos de la misma manera, aumentan las oportunidades de aprendizaje de su hijo o hija (Campbell y Sawyer, 2007; McWilliam, 2010).

La teleintervención es una modalidad con enfoque colaborativo con las familias, basada en una relación de respeto hacia sus necesidades y prioridades, sus creencias y prácticas parentales y flexible con las actividades diarias de cada familia. Creando un clima de confianza a través del uso de la tecnología, hemos podido escuchar a las familias, conocer sus rutinas y actividades en el hogar para obtener información sobre lo que es más importante en términos del desarrollo del infante y planificar estrategias para actividades que puedan ser implementadas en el hogar por todos los miembros de la familia.

Desde que comenzaron las primeras experiencias de sesiones de teleintervención hasta la actualidad hemos aprendido que, si bien ha supuesto todo un reto aprender a maximizar el uso de la tecnología partiendo de la precariedad digital que sufren muchos servicios, realizar sesiones de teleintervención no suponía cambiar ni el objetivo ni el contenido de nuestra intervención, permitiendo ampliar estrategias para enfatizar muchos de los principios que sustentaban las prácticas recomendadas para los niños y niñas de edades tempranas (Plena Inclusión, 2020).

En una sesión de teleintervención participan las personas del contexto familiar que pueden facilitar el aprendizaje del niño o la niña. Las personas

profesionales, basándose en las necesidades y prioridades identificadas por la familia, les apoyan para que en situaciones reales de su vida cotidiana puedan favorecer el desarrollo de su hijo o hija (Schiariti y McWilliam, 2021).

Los pasos a seguir tienen la misma secuencia que en la modalidad presencial:

1. Revisar objetivos y actividades.
2. Revisar los objetivos de la semana anterior.
3. Comentar cómo ha ido la semana.
4. Revisar las estrategias que han utilizado.
5. Observar la demostración de estrategias en sus actividades de la vida diaria (si quieren compartir videos).
6. Comentar cómo lo que estamos trabajando ese día se puede incluir en sus vidas.
7. Hacer preguntas sobre los próximos pasos, objetivos y resultados a corto y largo plazo.
8. Decidir la continuación de las estrategias o la selección de nuevas estrategias basadas en el funcionamiento actual del infante.
9. Antes de finalizar la sesión, se revisan las estrategias acordadas para los próximos días, asegurando la seguridad y confianza de la familia para el desarrollo de su hijo o hija.

No podemos obviar que, a diferencia de las sesiones presenciales, la modalidad virtual no permite que los familiares tengan la oportunidad de observar a las personas especialistas realizar las estrategias directamente con el infante, modelarles y orientarles acerca de cómo ponerlas en práctica. Frente a esa desventaja, se utilizan algunos recursos como muñecos para mostrar a madres y padres las estrategias, o compartir videos de otras personas realizando las actividades para que les sirva como ejemplo.

Para profesionales acostumbrados a realizar sesiones enfocadas en la intervención infante-terapeuta en un centro o clínica, las sesiones de teleintervención han supuesto un cambio demasiado drástico porque la teleintervención sigue los principios de las prácticas centradas en las familias, en las que se les empodera y se les dan competencias para favorecer el desarrollo dentro de las rutinas del niño y de la niña.

Los trabajos realizados hasta la fecha afirman que la teleintervención ofrece (Cate, Dell, Littlefield, Riepe y Whaley, 2020):

- Una prestación de servicios para el apoyo familiar y, en consecuencia, para el desarrollo de la niñez.
- Una modalidad con enfoque colaborativo familia-profesional.
- Una oportunidad para que madres y padres reflexionen sobre su rol y la importancia de las rutinas.
- Una modalidad de intervención basada en la evidencia.
- Sesiones personalizadas que requieren profesionales con competencias para ello.
- Una modalidad basada en las relaciones, culturalmente respetuosa y centrada en la familia.
- La oportunidad de que las madres y los padres sientan más confianza en sus competencias parentales al participar de manera activa en el aprendizaje de su hijo o hija.
- Apoyo al desarrollo del niño o la niña mediante el fortalecimiento de la relación padre/madre-hijo/hija.
- Empoderamiento de la familia para establecer sus propias metas y las de sus hijos e hijas.

Las y los profesionales, al igual que en cualquier otro tipo de intervenciones con prácticas centradas en la familia y en entornos naturales, deben tener competencias para:

- Generar confianza y relaciones positivas con las familias.
- Trabajar con personas adultas.
- Respetar las elecciones de cada familia.
- Analizar las fortalezas y necesidades de cada familia.

La teleintervención ofrece algunas ventajas, como la utilización del tiempo con mayor eficacia. Favorece la frecuencia de los encuentros en las reuniones de equipo en las que participan varios profesionales y la familia, permite coordinar horarios entre varios profesionales de manera más fácil, incluso promover la participación activa de otras personas cuidadoras, aunque estén en diferentes lugares, o incluso grabar las sesiones para compartirlas posteriormente. Un ahorro tanto económico como de tiempo en desplazamientos (Kelso, Fiechtl, Olsen y Rule, 2009).

Si bien la teleintervención no es una modalidad que venga a sustituir las bondades y beneficios que ofrecen las sesiones presenciales, la experiencia nos hace pensar que las y los profesionales y las familias han aprendido nuevas formas de utilizar la tecnología para mejorar la prestación de los servicios. Ahora es más fácil continuar recibiendo una sesión, aunque las condiciones climatológicas impidan los desplazamientos, por algún motivo de salud u otro inconveniente en el domicilio por el que las madres y padres prefieran no tener visita presencial con el o la profesional (Rodríguez Herrán, De la Mano, Díaz y Martínez, 2021).

Y lo más significativo, la teleintervención nos ha permitido reafirmar lo que ya sabíamos acerca de la importancia de la colaboración con la familia: su rol activo durante todo el proceso y el uso de las actividades diarias como oportunidades para potenciar el aprendizaje y generalización de nuevas habilidades de las niñas y los niños.

Referencias

- CAMPBELL, P. H., Y SAWYER, L. B. (2007). Supporting learning opportunities in natural settings through participation-based services. *Journal of Early Intervention*, 29, 287-305. doi:10.1177/105381510702900402
- CATE, D., DELL, P., LITTLEFIELD, R., RIEPE, B., Y WHALEY, K. (2020). Reaffirming Key Early Childhood Practices During a Pandemic. *Early Childhood Technical Assistance Center*, 23 de Septiembre. Recuperado de: <<https://ectacenter.org/topics/disaster/coronavirus-key.asp>>.
- GALINSKY, E., BEZOS, J., MCCLELLAND, M., CARLSON, S. M., Y ZELAZO, P. D. (2017). Civic science for public use: Mind in the making and vroom. *Child Development*, 88(5), 1409-1418.
- HURWITZ, L. B., LAURICELLA, A. R., HANSON, A., RADEN, A., Y WARTELLA, E. (2015). Supporting Head Start parents: Impact of a text message intervention on parent-child activity engagement. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1373-1389. doi:10.1080/03004430.2014.996217
- KELSO, G. L., FIECHTL, B. J., OLSEN, S. T., Y RULE, S. (2009). The feasibility of virtual home visits to provide early intervention: A pilot study. *Infants & Young Children*, 22(4), 332-340.
- MCWILLIAM, R. A. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting young children with special needs and their families*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- PLENA INCLUSIÓN (2020). Cómo implementar la teleintervención en la atención temprana. *Plena inclusión*, 6 de mayo. Recuperado de <<https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/como-implementar-la-teleintervencion-en-la-atencion-temprana/>>.
- RODRÍGUEZ, L., HERRÁN, I., DE LA MANO, P., DÍAZ, C., Y MARTÍNEZ, J. (2021). Atención temprana en tiempos de COVID-19: investigar la/s realidad/es de la teleintervención en las prácticas centradas en la familia. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, (1), 75-117 <<https://doi.org/10.14201/scero202152e75117>>.

SCHIARITI, V., Y MCWILLIAM, R. A. (2021). Crisis Brings Innovative Strategies: Collaborative Empathic Teleintervention for Children with Disabilities during the COVID-19 Lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1749 <<https://doi.org/10.3390/ijerph18041749>>.

Estrategias de atención remota en tiempos de pandemia

Alejandra Osorio Lomeña

Universidad Diego Portales, Chile

La situación nacional e internacional que nos afectó desde marzo del año 2020 generó un quiebre en las creencias de los especialistas que atienden a niños y niñas en primera infancia, como también a sus familiares.

Una breve encuesta aplicada a dichos agentes sobre la incorporación de apoyos en modalidad *online* arrojó respuestas tales como:

- “La teleterapia hará que los niños se tornen responsivos más que iniciadores” (Terapeuta ocupacional).
- “Los niños y niñas no logran 45 minutos de atención frente a la pantalla” (Educadora).
- “Al prender la pantalla querrá jugar y ver videos” (Padre de familia).
- “No se pueden trabajar los contenidos” (Fonoaudióloga).

Frente a este escenario los equipos enfrentaron una serie de desafíos para incorporar las experiencias de trabajo *online* en tiempos de pandemia.

Para muchas familias la planificación e intervención *online* significaban un conjunto de ventajas y desventajas.

Ventajas:

- Las personas cuidadoras se trasforman en guías y conductores de una sesión de trabajo *online*.
- Estas personas debieron sumar tiempos para planificar las sesiones de trabajo y clarificar su rol, apoyos, refuerzo.

- Asimismo, debieron mantener una comunicación y coordinación constante con los equipos de apoyo.
- Con la experiencia de guiar, orientar, conducir las sesiones de trabajo *online*, los padres y las madres fueron paulatinamente fortaleciendo sus competencias parentales.

Desventajas:

- Algunas dificultades para la organización (logística) a fin de llevar a cabo las sesiones.
- Compatibilizar el teletrabajo, con las sesiones, con las personas cuidadoras de los infantes y la dinámica propia de cada familia.

Por otra parte, para los equipos profesionales el panorama se visualizaba de la manera como se refiere a continuación.

Ventajas:

- Aprendizaje de recursos tecnológicos gratuitos disponibles en la web.
- Posibilidad de brindar atención a niños y niñas que se encuentran en lugares distanciados o lejanos a la capital.
- Incremento notorio en la comunicación y la organización de los apoyos brindados por los equipos y el personal educador de los colegios de los niños y niñas.

Desventajas:

- Aumento de la deserción de niños y niñas cuyas personas cuidadoras no cuentan con tiempos, recursos tecnológicos o, bien, no creen en los beneficios de los apoyos *online*.
- Aumento considerable en la planificación de los apoyos, que implica seleccionar recursos, preparar material *online*, reuniones de coordinación con las personas cuidadoras.

- Dinámicas familiares que implican contar con un espacio libre de distractores, con el material impreso de manera previa a cada sesión de trabajo, con acceso a tecnologías y calidad de conexión.

Considerando los diversos escenarios y factores contextuales, como educadora diferencial que atiende a niños y niñas con necesidades de apoyo y que se encuentran en la primera infancia, mi experiencia pedagógica *online* la llevé a cabo a partir de los siguientes aspectos:

- Cada familia cuenta con dinámicas diversas que deben ser respetadas y atendidas.
- Necesidad de generar una estructura en los tiempos de la familia, dejando siempre 45 minutos para el apoyo remoto de sus hijos e hijas de manera sistemática y organizada previamente, con el propósito de visualizar avances y una rutina de trabajo.

De esta manera logré instaurar diversas modalidades de atención *online* con el fin de no interrumpir los apoyos, de acompañar a los niños y niñas y sus familias en los aprendizajes en un contexto de aislamiento y cuidados de la salud. Estas acciones fueron:



Sesiones individuales vía remota por Zoom

Estas actividades se planifican y socializan con la familia con anticipación, de esta manera se organiza el material y se clarifican los roles en las sesiones de trabajo, que apuntan a desarrollar competencias cognitivas, lingüísticas, entre otras.

La principal característica es que se trabaja con los objetos y espacios del hogar, como también con láminas previamente impresas y disponibles para cada niño o niña.



Entrevistas y reuniones de trabajo con las personas cuidadoras

Esta instancia tiene como propósito organizar el trabajo semana a semana, clarificando apoyos, entrega de indicaciones, tipo de material, control de exceso de información, conducta planificada, entre otros.

También estos encuentros con las familias permiten clarificar dudas, intercambiar expectativas, sistemas de apoyo, entre otros.



Sesiones de trabajo interdisciplinarias

Estas sesiones involucran el trabajo coordinado entre diversos profesionales y la familia. Su finalidad es apoyar las acciones que cada profesional de equipo lleva a cabo, llegar a acuerdos, orientar a las familias, responder dudas, o bien retroalimentar acciones que la familia lleva a cabo.



Retroalimentación de acciones efectuadas por las personas cuidadoras

Las personas cuidadoras graban videos realizando algunas acciones conversadas previamente con el equipo y que hayan reforzado durante un tiempo, grabando evidencia audiovisual y compartiéndola.

El equipo observa estos videos y graba la pantalla con audios en los que incorpora una retroalimentación de las acciones ejecutadas por las y los cuidadores, destacando avances, aspectos positivos y entregando sugerencias.



Asesoría a las y los cuidadores

Tutores, madres y padres informan sus dudas y expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo de sus hijos e hijas, los equipos orientan y graban evidencia de avances o bien de experiencias realizadas con base en las orientaciones, recomendaciones o sugerencias del equipo de apoyo.

Estas acciones se implementaron durante la pandemia con resultados positivos en la mayoría de las veces, existiendo casos de infantes prioritarios que debieron ser atendidos en sus hogares con extremas medidas de cuidado, según apertura de cuarentenas, ya que, por sus altas intensidades de apoyo, el trabajo remoto se tornaba complejo.

Un plan de apoyo a las comunidades educativas: el caso de Portugal

Eulália Alexandre

Directora general adjunta de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), Portugal

En principio hablaré sobre las intervenciones durante la pandemia en Portugal.

El Plan Escola+ 21/23 pretende ofrecer lineamientos sobre cómo construir, aprender y reforzar el aprendizaje; es un plan de recuperación de los aprendizajes a nivel nacional.

En Portugal la educación durante la pandemia no paró, aunque muchas escuelas cerraron, nosotros creamos el sitio web de *Apoyo a las escuelas* y también el espacio televisivo *#EstudioEnCasa*, el cual comprende distintos componentes curriculares de educación básica, secundaria y profesional. Asimismo, se brindó un curso de formación, Docencia Digital en Red, con un total de 3600 participantes, desde personal directivo, docentes con roles de liderazgo intermedio, los y las titulares de las direcciones de los Centros de Formación de Docentes, asociaciones de colegios y respectivos asesores. Así comenzamos este plan de recuperación.

También se creó la plataforma digital *Estamos On-Apoyo a los Directores* para apoyar a directivos; acompañada de algo fundamental, un cuestionario llamado “Estamos con las escuelas: saber apoyar”, para saber, nosotras y nosotros, qué es lo que funcionaba y lo que no. Esto era muy importante, así como identificar las necesidades y limitaciones, además de cómo podrían adaptarse a estas políticas y acciones de nuestros servicios educativos con una medida de interacción con criterio para interactuar con nuestras escuelas. Asimismo, se distribuyeron computadoras portátiles y se reforzaron los sistemas de conectividad.

Durante este tiempo de pandemia se realizó una evaluación, con la que nos percatamos de que había varias cosas importantes a considerar. Primero, que hubo pérdidas significativas en términos académicos, como en la escritura, pero también en el ámbito emocional. Basados en esta evaluación diseñamos un plan con tres ejes fundamentales: 1) enseñar y aprender, 2) apoyar a las comunidades educativas y 3) conocer y evaluar, siendo así un plan plurianual que permita monitorear y realizar una planificación sostenida de las fases posteriores.

El primer eje se enfoca principalmente en la lectoescritura, y esto tiene mucho que ver con la libertad que estamos considerando brindarles a las escuelas para enseñar y aprender, cómo se enseña y aprende. Estamos considerando que hay un apoyo en 320 disciplinas, y aquí quiero resaltar la importancia de apoyar a las familias del alumnado a través de este nuevo sistema a distancia, dar autonomía curricular, brindar los recursos educativos necesarios, ofrecer acompañamiento y hacer una evaluación de diagnóstico.

El segundo eje se basa en apoyar a las comunidades educativas, para eso obviamente requerimos la creación de equipos calificados de trabajo a fin de superar todas estas dificultades; hablar siempre con las madres y los padres y estudiantes; estar en esta formación, en esta enseñanza profesional continua y, en ese sentido, con todo este contexto, con nuevos sistemas, enfocándonos gradualmente en lo digital.

En el tercer eje es muy importante el conocimiento y la evaluación de la situación, por lo que planeamos recoger los datos continuamente sobre lo que está sucediendo y adecuarlo en planos lectivos más o menos de dos años; estos datos nos permitirán lograr los objetivos de lo que queremos construir en materia educativa.

Este plan de acompañamiento está basado en medidas operativas muy específicas, por ejemplo, tenemos una serie de acciones que están disponibles para todas las personas, en los cuales se consideran las medidas y variables como el porqué, el para qué y el cómo se van a desarrollar todos estos

lineamientos de acción. En este sentido, tenemos que identificar las buenas prácticas de la educación. Todos estos guiones están disponibles en línea, además, cabe destacar que desarrollamos dos webinarios por semana con enfoque en las acciones específicas del plan de recuperación de aprendizaje.

Para terminar, las grandes medidas de acción implementadas hasta el momento son las siguientes (Escolamais, s. f.):

- El servicio de apoyo al estudio con producción de recursos; la idea es que se implementen cuestiones técnicas para mejorar el internet.
- Puesta en marcha de la biblioteca digital para acceder a los libros electrónicos.
- La producción y generalización de recursos educativos digitales, siempre en esta idea de la interacción y el desarrollo de mecanismos de formación para mejorar los procesos de enseñanza.
- La mejora de la calidad de internet en las escuelas y el refuerzo de los equipos tecnológicos que tienen que ver con la misma medida para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Continuidad del proceso de asignación de computadoras al alumnado.
- Fortalecimiento de los equipos multidisciplinares de apoyo a la educación inclusiva.
- La implementación de la fase 4 de los Territorios Educativos de Intervención Prioritaria (TEIP), inclusive escuelas en función del número de personas migrantes y lenguas maternas.
- Difusión de estrategias eficaces para permitir acelerar el dominio del portugués como lengua no materna.

En resumen, se tomaron medidas para que la educación en Portugal continuara, por medio de acciones como: Plan Escola+ 21/23, el sitio web *Apoyo a las escuelas*, el espacio televisivo *#EstudioEnCasa*, curso de formación *Docencia Digital en Red*, plataforma digital *Estamos On-Apoyo a los*

Directores, el cuestionario “Estamos con las escuelas: saber apoyar”, se distribuyeron computadoras portátiles y el refuerzo de sistemas de conectividad. Todas estas acciones en conjunto con la revisión de los cuestionarios y evaluaciones han permitido tener un plan bianual de mejora continua para la educación en Portugal.

Referencia

ESCOLAMAIS (s. f.). Fase 4. Territorios Educativos de Intervención Prioritaria. República Portuguesa [consultar en línea] <<https://escolamais.dge.mec.pt/acoes-especificas/171-teip-fase-4>>.

CONVERSATORIO 3.

Más allá de la escuela: el papel de las familias, organizaciones y universidad en la búsqueda de la equidad en educación

Este apartado está compuesto por las siguientes aportaciones:

- El programa *EducamosContigo*: la universidad como recurso de apoyo a la escuela y las familias.
- Más allá de la escuela: el caso de Paraguay.
- El papel de las organizaciones de la sociedad civil en comunidades rurales e indígenas. La experiencia de Ideas Comunitarias y el programa Educación para el Bien Común en la formación de educadoras y educadores.

El programa *EducamosContigo*: la universidad como recurso de apoyo a la escuela y las familias*

Elena Pérez y Cecilia Simón

Universidad Autónoma de Madrid, España

Como señala Stefania Giannini (2021), subdirectora general de Educación de la UNESCO: “La pandemia ha revelado hasta qué punto las escuelas, los docentes y los educadores en general son importantes para la sociedad”. A la vez que insiste en que “La pandemia ha dejado al descubierto y agravado las desigualdades en materia de educación. El mayor peligro consiste en no reconocer el poder de la educación en la reconstrucción de sociedades más inclusivas, resilientes e innovadoras”. Impacto que, en palabras de Mariano Jabonero (2021: 6-7), secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), “Ha borrado de un plumazo los esfuerzos realizados en la última década para combatir la pobreza”, por lo que “La educación debe ser una prioridad absoluta de todas nuestras agendas políticas”.

Para enfrentar esta situación, al igual que antes de la misma, cuando hablamos de construir entornos educativos con mayor equidad, en esta aportación pondremos el foco de nuestra atención en agentes que se encuentran

* Esta participación está enmarcada en el Proyecto EDU 2017-86739-R del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Gobierno de España. *EducamosContigo* durante el curso 2020/21 ha sido posible gracias a la financiación de Servicios Sociales de la Mancomunidad de la Sierra Norte (Madrid), la Fundación de Acción por la Música, premio al voluntariado de la Fundación Telefónica, la Fundación de la UAM, dentro del marco de la II edición del Programa de Fomento de Transferencia del Conocimiento, y al inestimable apoyo de la asociación MadridFuturo.

más allá de la escuela, para hacer hincapié en el papel tan central que tienen las familias y otros recursos de la comunidad en el logro de una mayor equidad en nuestros sistemas educativos. En concreto, mostraremos una experiencia impulsada desde la Universidad Autónoma de Madrid con esta finalidad.

Debemos superar la mirada limitada que considera que el único responsable de la construcción de entornos educativos con mayor equidad o el único agente de cambio es la escuela. La mirada y la actuación deben tener este carácter más holístico que entienda que lo que ocurre en la escuela está relacionado con lo que pasa más allá de la misma, por lo que es necesario complementar los procesos de mejora de las escuelas con esfuerzos que formen lazos entre las escuelas y con las comunidades en las que se sitúan (Ainscow, Dyson, West y Goldrick, 2013). Por ello, entre las condiciones para avanzar en este propósito los autores anteriores contemplan que: “El desarrollo en las escuelas debe vincularse a esfuerzos comunitarios más amplios para atajar las desigualdades sufridas por los menores” (2013: 54). Aspecto que la UNESCO (2020: 35) recoge entre las acciones necesarias para construir sistemas educativos más inclusivos: “implicar a las comunidades en el desarrollo y la implementación de políticas que promuevan la inclusión y la equidad en la educación”. Elementos que, a su vez, están presentes en las orientaciones para la transformación de las escuelas (véase, por ejemplo, Porter y Towell, 2019).

Al igual que las familias son una parte importante de la red de apoyos que necesitamos construir dentro de la escuela (Simón y Barrios, 2019), la comunidad en la que se encuentra puede ser un potente recurso para los centros, pero la escuela puede ser, asimismo, una potente fortaleza para la comunidad. Como señala Ángeles Parrilla (2021: 11), “es necesario re-pensar la educación inclusiva desde un punto de vista comunitario”, a la vez que la comunidad puede ser un apoyo para la escuela, puede ser también agente de cambio social en la medida que pueden modificar el entorno.

A continuación, nos centraremos en una experiencia en la que la universidad se convierte en un recurso para compensar situaciones de inequidad y

facilitar el progreso y el bienestar de alumnado y de familias en situación de especial vulnerabilidad, en este caso, en gran medida por su situación socioeconómica.

EducamosContigo: la universidad como recurso de apoyo a la escuela y las familias

EducamosContigo es un proyecto de acompañamiento psicoeducativo interuniversitario coordinado por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Durante el confinamiento en España por la COVID-19, un grupo de estudiantes, psicólogos educativos del Máster de Psicología de la Educación y el grado de Psicología de la Facultad de Psicología de la UAM, con el soporte técnico del Grupo de Herramientas Interactivas Avanzadas (GHIA) de la Escuela Politécnica Superior de la misma universidad y el soporte económico de la Asociación Madrileña de Neuropsicología, que permitió alojar la plataforma web en su dominio, se puso en marcha la red de apoyo *EducamosContigo* para ofrecer asesoramiento psicoeducativo a familias, docentes y estudiantes en esos tiempos tan complicados. Pocas semanas después de la puesta en marcha del programa, se identificó la necesidad de ofrecer apoyo escolar a las familias, por lo que, para dar respuesta a esta demanda, se unieron estudiantes y docentes de la Facultad de Formación del Profesorado y de Educación, así como de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Ciencias de la UAM y estudiantes de distintos posgrados de la Universidad Nebrija (Madrid).

Las familias, adolescentes y cuerpo docente accedían a la plataforma web, en donde seleccionaban su perfil y el curso sobre el que querían realizar la consulta. En ese momento, podían elegir de un listado de estudiantes universitarios de grado y posgrado (bajo la tutorización y supervisión docente) a la persona con quien contactar y concertar una cita telemática para realizar el acompañamiento psicoeducativo o el apoyo escolar, con base en su espe-

cialidad o disponibilidad horaria. Estudiantes de grado y posgrado contaban con un equipo de más de 30 personas mentoras, compuesto por profesorado universitario y profesionales con una amplia trayectoria laboral, organizados en áreas de especialización (por ejemplo, dificultades de aprendizaje, atención temprana o convivencia familiar, entre otros), a quienes podían formular preguntas sobre las consultas realizadas por las familias, estudiantes o docentes.

En esos momentos del confinamiento *EducamosContigo*:

- Ofreció ayuda a las familias para organizar sus rutinas de manera que pudieran facilitar la convivencia en un entorno que estuvo marcado por el teletrabajo y la docencia no presencial.
- Orientó a las y los estudiantes sobre cómo poder concentrarse, organizar sus tareas o incluso buscar apoyo para resolverlas.
- Ofreció ideas y posibles soluciones al profesorado para que pudieran reorganizar su docencia hacia un modelo no presencial, buscando actividades alternativas para que fueran capaces de hacer frente a la diversidad en sus aulas, así como sistemas alternativos de evaluación.
- Apoyó escolarmente para que pudieran finalizar el curso exitosamente.
- Ofreció un banco de recursos y materiales educativos clasificados tanto para docentes como para familias sobre diversas temáticas.

Durante los meses de confinamiento, desde *EducamosContigo* se atendieron más de 500 consultas, participaron más de 100 personas entre docentes y estudiantes universitarios y se contó con un equipo de más de 30 personas mentoras que apoyaron y asesoraron cuando fue necesario.

Durante el curso 2020/21, y a demanda de centros educativos a los que se había atendido, se trabajó en redefinir los objetivos del programa, así como en su estructura. El programa se convirtió en un proyecto transversal en el que distintos grados universitarios estuvieron implicados a través de diversas asignaturas y cursos. Se establecieron colaboraciones con distintas universi-

dades, instituciones públicas y privadas, organizaciones y agentes sociales, de manera que se eliminó el acompañamiento desde la plataforma web y se pasó a contactar a las familias por mediación del centro educativo o servicios sociales, desde donde se invitaba a las familias a participar.

EducamosContigo, entonces, persiguió continuar siendo un recurso de acompañamiento telemático a centros educativos, familias y alumnado con la finalidad de facilitar los procesos de aprendizaje de todo el alumnado de las etapas preuniversitarias, así como trabajar por una educación más inclusiva, con una preocupación especial por los colectivos en situaciones de mayor riesgo de exclusión educativa y social.

De cara al estudiantado universitario, se quiso promover el desarrollo del compromiso cívico, mejorar las competencias personales y profesionales como las habilidades de comunicación o de trabajo en equipo, además de generar el establecimiento de redes multidisciplinares interuniversitarias.

Estudiantes universitarios realizaban la labor de acompañamiento de manera coordinada a través de los equipos multidisciplinares de trabajo: el equipo funcionaba como un todo, trabajando siempre de la mano. Los equipos multidisciplinares contaban en todo momento con las figuras de coordinación y dinamización de los equipos de *EducamosContigo*, encargadas de promover la configuración y buen funcionamiento de sus integrantes, así como de la calidad de los acompañamientos realizados. El gráfico 1 de la siguiente página presenta la organización de *EducamosContigo* en el curso 2020/21.

Con la finalidad de que existiera un ajuste entre el plan de estudios y/o las preferencias del estudiantado universitario, se planteó una estructura de equipo multidisciplinar, organizado por la existencia de roles diferenciados.

Las y los estudiantes universitarios que participaron en el programa se organizaron en equipos multidisciplinares formados por cinco estudiantes de distintos grados como: psicología, formación del profesorado, filología, educación social, estudios de Asia y África o trabajo social, cada persona,



Gráfico 1. Estructura del programa *EducamosContigo* curso 2020/21

con base en su formación, desempeñaba un rol específico (véanse Gráficos 2 y 3): acompañamiento psicoeducativo; acompañamiento escolar o curricular; mentorización sociocultural y comunicativa, y consultor TIC y de recursos. Pero ¿cómo se llevaba a cabo el acompañamiento? Una vez identificada la familia por parte de los agentes sociales (ya fuera el centro educativo o servicios sociales) y previo consentimiento, el o la representante del equipo para esa familia establecía el primer contacto. Si bien la comunicación siempre la realizó la misma persona, los objetivos y las tareas a desarrollar durante las sesiones de acompañamiento se formulaban y planteaban de manera grupal. Las y los estudiantes universitarios estuvieron supervisados por un equipo de coordinadoras contratadas para tal fin, que llevaban a cabo un seguimiento semanal, y por las y los docentes de las asignaturas de sus grados o posgrados. Por una hora de atención directa con un niño, niña, adolescente o familia, el

estudiantado universitario dedicaba unas tres horas (entre la preparación de la telellamada, las reuniones con su equipo y de supervisión con las coordinadoras del programa).

A continuación, en los Gráficos 2 y 3 se presentan los objetivos de cada uno de los roles que conformaban un equipo multidisciplinar.



Gráfico 2. Objetivos de Alfabetización digital y Mentorización sociocultural y comunicativa



Gráfico 3. Objetivos del acompañamiento psicoeducativo y escolar

EducamosContigo se encuentra integrado en una red colaborativa de entidades vinculadas al ámbito educativo y psicosocial de la comunidad de Madrid, gracias a la cual se producen relaciones significativas entre las y los agentes protagonistas del proyecto: estudiantes universitarios y estudiantes preuniversitarios junto con sus familias.

Por otro lado, la naturaleza interuniversitaria de *EducamosContigo* permite que diversas universidades de España se encuentren en colaboración con el proyecto, a través de la vinculación del programa y los planes de estudio. En ese curso académico, tuvimos la oportunidad de colaborar con 8 centros de educación superior y universidades: la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Politécnica de Madrid, la Universidad Rey Juan Carlos, la Universidad de Alcalá de Henares, el Centro Universitario Cardenal Cisneros adscrito a la Universidad de Alcalá de Henares, la Universidad Católica de Valencia, el CES Don Bosco y la Universidad Autónoma de Madrid.

¿Qué resultados se han obtenido?

En el curso 2020/21 se conformaron 47 equipos multidisciplinares, gestionados por 5 personas coordinadoras y 4 dinamizadoras, con una composición de entre 4 y 7 estudiantes universitarios cada uno. Participó un total de 240 estudiantes universitarios y 30 docentes universitarios de distintas disciplinas.

Se ha colaborado con 19 centros educativos de primaria y secundaria, proporcionando acompañamiento a 261 personas.

La evaluación del proceso y resultados de *EducamosContigo* durante el curso académico 2020/2021 se llevó a cabo atendiendo a los principales agentes educativos implicados en el proceso de acompañamiento. A continuación, se señalan los resultados generales obtenidos por parte de los colectivos implicados.

Las y los estudiantes universitarios

De los 230 estudiantes de universidad que completaron el Cuestionario de Evaluación se ha podido recoger que la satisfacción media es de 4.37

sobre 5, lo cual refleja que la gran mayoría de estudiantes que participaron en *EducamosContigo* se encuentran gratamente satisfechos con la experiencia en su conjunto. Además, el 91.30% (210 estudiantes) volverían a participar en el próximo curso 2021/22 y el 98.7% (227 estudiantes) recomendarían el proyecto a sus compañeras y compañeros.

Resultados de las familias

De las familias participantes en el programa, se consiguió el cumplimiento del formulario de evaluación vía telefónica de 136 de ellas. El nivel de satisfacción medio respecto a la participación de las familias en el proyecto ha sido de 4.66 sobre 5. El 98.52% de familias volverían a participar en el proyecto y el 97.8% recomendarían el programa a personas en su misma situación.

Resultados estudiantes preuniversitarios

Respecto a las y los estudiantes preuniversitarios que contestaron al cuestionario (68 personas): el nivel de satisfacción medio, respecto a la participación de estudiantes de secundaria en el proyecto han sido de 4.5 sobre 5, el 92.6% volverían a participar en el proyecto y el 98.5% recomendarían a una amistad participar en el programa.

Los resultados obtenidos en la evaluación son el reflejo de la dedicación y el trabajo coordinado entre entidades y agentes educativos sensibilizados con las necesidades educativas y sociales. Pese a las dificultades encontradas, naturales en cualquier proyecto joven, podemos afirmar con gratitud y satisfacción que el programa *EducamosContigo* ha tenido una repercusión positiva tanto en las familias y alumnado preuniversitario como en los centros educativos y las y los estudiantes universitarios implicados en el proceso de acompañamiento. Sin ninguna duda, un abordaje eficaz de las mejoras detec-

tadas y un refuerzo de las fortalezas del proyecto permitirán, de cara al curso académico que viene, continuar con el apoyo de una educación inclusiva y de calidad entendida como un derecho de todos y todas.

Referencias

- AINSCOW, M., DYSON, A., WEST, M., Y GOLDRICK, S. (2013). Promoviendo la equidad en la escuela. *Revista de Investigación Educativa*. 11(3), 44-56.
- GIANNINI, S. (2021). La UNESCO alerta que 117 millones de alumnos a través del mundo permanecen aún sin escolarizar. *UNESCO*, 16 de septiembre <<https://es.unesco.org/news/unesco-alerta-que-117-millones-alumnos-traves-del-mundo-permanecen-aun-escolarizar>>.
- JABONERO, M. (2021). Presentación. En J. Sáinz, I. Sanz y A. Capilla (Eds.), *Efectos en la Educación Iberoamericana: un año después de la COVID-19* (pp. 5-7). Madrid: OEI <<https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/efectos-en-la-educacion-iberoamericana-un-ano-despues-de-la-covid-19>>.
- PARRILLA, A. (2021). Es necesario re-pensar la educación inclusiva desde un punto de vista comunitario. *FEVAS. Plena Inclusión Euskadi*, 49, 11-13.
- PORTER, G. L., Y TOWELL, D. (2019). *La ruta hacia la escuela inclusiva. Avanzando con la transformación escolar desde dentro*. Toronto: Inclusive Education Canada / Centre for Inclusive Futures. <<https://www.centreforwelfarereform.org/uploads/attachment/662/la-ruta-hacia-la-escuela-inclusiva.pdf>>.
- SIMÓN, C., Y BARRIOS, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58.
- UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. París: UNESCO.

Más allá de la escuela: el caso de Paraguay*

Sofía Barranco

Centro de Atención Integral a niños, niñas y adolescentes.

Vida, vínculos para el Desarrollo, Paraguay

La situación generada por la pandemia de COVID-19 nos ha desafiado como humanidad a dar respuestas a situaciones para las cuales no teníamos formas preestablecidas de actuación, sino que las fuimos, y vamos, generando a la par que la vida y los acontecimientos suceden.

Tal como menciona César Bona (2021), en un abrir y cerrar de ojos, la crisis sanitaria pasó a ser una crisis social global que agudizó las marcadas diferencias y desigualdades ya existentes en todos los aspectos, con lo cual reflexionar sobre el impacto de la pandemia resulta muy distinto al referirnos a poblaciones de contextos urbanos, periurbanos o rurales. Y la educación no fue la excepción, las barreras para el aprendizaje y la participación se hicieron más presentes que nunca, generando grandes desafíos para el acceso, la permanencia y el aprendizaje escolar, especialmente al referirnos a personas en situación de mayor vulnerabilidad.

En Paraguay, la educación pasó a ser virtual desde mediados de marzo de 2020. Actualmente, en septiembre de 2021, un alto porcentaje de niños, niñas y adolescentes continúan llevando adelante sus clases desde esta modalidad y, en menor medida, el estudiantado volvió a las aulas, alternando presencialidad y virtualidad.

* Organizaciones que llevaron adelante experiencias a partir de las cuales se generaron las reflexiones que se presentan en este artículo: Fundación ALDA, ONG CRECER, Global Infancia, Children Believe Paraguay, TEA PY Paraguay (Asociación de padres y/o tutores de personas con TEA), Fundación Teletón Paraguay y Centro VIDA, Vínculos para el Desarrollo. Atención integral.

En las comunidades rurales y periurbanas, el principal —y en algunas otras zonas el único— medio de acceso al conocimiento fue el envío de materiales y videos de docentes a las familias por grupos de WhatsApp. Las redes sociales y los medios de comunicación masiva (radio y televisión) fueron los recursos que permitieron acceder a la información educativa.

De un día para otro, las familias se convirtieron en protagonistas de la transmisión de conocimientos a sus hijos e hijas, teniendo que hacerlo al tiempo de enfrentar la falta de acceso a la conectividad o a paquetes de redes móviles; la ausencia de habilidades digitales, la falta de conocimientos académicos, sus escasos recursos didácticos (los padres y las madres no son docentes) y el desafío a sus habilidades parentales.

La desmotivación a medida que pasaban los meses, los sentimientos de miedo, agotamiento e incertidumbre, la preocupación por la falta de recursos económicos y de provisión de alimentos fueron situaciones que complejizaban aún más la vida cotidiana, dentro de la cual debía llevarse adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Frente a esta realidad es cuando se reafirma la interrelación de todos los ámbitos: sociedad, familia, educación y entorno. No es posible abordar uno, dejando a los otros fuera.

Dentro del ámbito educativo, docentes, familia, infancia y adolescencia se vieron en la necesidad de caminar juntos, estableciendo alianzas con el fin de continuar con el proceso educativo. La variedad de respuestas de adaptación a la realidad fue enorme. Entre ellas surgieron algunas experiencias creativas y resilientes, que generaron caminos hacia nuevas alternativas, que trascendieron los paradigmas estructurados y enfocados en resultados, sobre todo de “éxito académico”; tal vez ya no tan frecuentes en los discursos y la literatura, pero sí en la vida cotidiana de las aulas.

Si bien estas experiencias se dieron en muy pocas comunidades educativas, generaron “maneras de hacer” que merecen ser recogidas y enriquecidas, porque aportan respuestas y nuevas preguntas, tan pertinentes y necesarias actualmente, cuando tenemos la hermosa oportunidad de dar un giro radical

hacia una propuesta educativa integral, generadora de cambios en la sociedad y el mundo.

¿Cómo una educación con equidad y de calidad puede ser traducida al cotidiano convivir en la comunidad educativa? ¿Al hablar de inclusión, equidad y calidad, estamos hablando todos y todas de lo mismo? ¿Participan todas las voces que tienen que ser escuchadas en este proceso? ¿Es coherente hablar de educación inclusiva en forma separada de otras conversaciones sobre educación o transformación social? ¿Cómo hacernos cargo de nuestros estereotipos y prejuicios en torno a este cambio de paradigma, que no sólo es educativo, sino que implica a toda la sociedad?

La crisis como oportunidad

La situación que vivimos nos dio la oportunidad de deconstruir muchas ideas y comprender, desde otro lugar, los procesos que intervienen en el “cómo” favorecer las transformaciones, esas nuevas maneras de entender, ser y estar en la educación, desde el trabajo colaborativo, con la participación real y activa de las familias como acompañantes de camino, “codo a codo” junto con docentes y estudiantes.

Las asociaciones y organizaciones de la sociedad civil, que apoyan el desarrollo de la infancia a través de la educación (véase la nota a pie de página al inicio de este artículo, mismas que describen en sus páginas web y redes sociales las experiencias, proyectos y procesos a los que hacemos referencia) se vieron en la necesidad de redireccionar sus planes para acompañar la nueva realidad, llevando adelante principalmente las siguientes acciones:

- Acompañamiento a las comunidades educativas para garantizar asesoramiento, contención y recursos.

- Articulación de redes de trabajo, atendiendo a las características de cada comunidad y aprovechando las fortalezas existentes. Mirada global de necesidades.
- Relevamiento de datos, observatorio de educación, elaboración de protocolos de actuación.
- Esfuerzos para garantizar la integralidad de derechos y la permanencia de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo.

Las intervenciones “en y con” las comunidades educativas se enfocaron en fortalecer las capacidades de las y los docentes y la apropiación de estrategias de las familias, a través de los siguientes tipos de apoyo:

Apoyo informacional

- Formación en recursos y habilidades digitales básicas.
- Asesoramiento en hábitos saludables, salud emocional, uso del tiempo libre.
- Afianzamiento de pautas de crianza positiva.
- Estrategias para enseñar a sus hijos e hijas, a través de tutores de apoyo a la familia.
- Acceso a plataformas y aplicaciones de educación para personas adultas, aprovechando la oportunidad de formación para padres y madres.

Apoyo material

- Vinculación a servicios y redes del Estado (programas de subsidio económico, alimentación infantil).
- Provisión de equipos e impresoras a las escuelas para hacer posible la distribución de materiales educativos y didácticos a las familias sin acceso a tecnologías.

- Adecuación de protocolos y disposiciones del Ministerio de Educación y Ciencias a la realidad comunitaria, potenciando la puesta en marcha de los Equipos de Gestión de Riesgo Institucional (formados por representantes de todos los estamentos de una comunidad educativa para tomar decisiones referentes al retorno seguro a clases).
- Centros de recursos, bibliotecas virtuales, tutoriales y materiales digitales de fácil acceso para las familias.

Apoyo emocional

- Contacto permanente con las familias.
- Generación de espacios de grupos de contención: de familias, de docentes, de estudiantes.
- Fortalecimiento de vínculos entre las y los miembros de la comunidad educativa y su entorno (por ejemplo, núcleos barriales como espacio comunitario de conectividad o de asesoramiento en estrategias digitales).
- Espacios de arte, virtual o presencial, recurso potente para favorecer los vínculos y espacios de disfrute en familia.

Aprendizajes colectivos

¿Qué deberíamos conservar de lo vivido este tiempo, qué deberíamos fortalecer?

Las ideas que se presentan a continuación no constituyen un análisis riguroso sobre los resultados de los proyectos de apoyo a las comunidades educativas, sino más bien exponen las reflexiones emergentes de las conversaciones compartidas con organizaciones, familias, docentes y estudiantes; protagonistas de estas experiencias.

De los discursos hegemónicos a las conversaciones y diálogos generativos

De las afirmaciones a las preguntas

Generalmente, los encuentros y actividades que se realizan con profesionales de educación, principalmente docentes, para “mejorar las prácticas educativas” se caracterizan por ser espacios de transmisión de información, de teorías e indicaciones sobre lo que “deben y no deben hacer”, “lo que está bien y está mal”, “los resultados o niveles que deben alcanzar sus alumnos y alumnas”, y todo parece girar en torno a la certeza de que “una de las principales barreras para lograr mejoras en el sistema es la falta de disposición que tienen para generar los cambios”.

Las circunstancias generadas en la pandemia permitieron trascender esta vivencia. El aprendizaje escolar salió de las aulas, llegó a los hogares y contextos naturales. Se dieron oportunidades de conversación entre familias y docentes, generando redes de apoyo para pensar juntos maneras originales, creativas y posibles de llevar adelante el proceso educativo.

Tom Andersen (1994) plantea que la gente, si se enfrenta a algo nuevo que es demasiado inusual, se podría cerrar a la propuesta. Por su parte, Kenneth J. Gergen (2007) propone reflexionar sobre la realidad que podemos estar generando con la elección que hacemos en el proceso de cambio social. Teniendo en cuenta estas premisas, es posible apreciar que el reconocimiento de las fortalezas y debilidades propias de cada familia y cada docente permitió la creación de alternativas significativas y válidas para llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Harlene Anderson habla de tres elementos que se entrecruzan en un encuentro: la conversación, el lenguaje y la relación, y expresa: “Algunas conversaciones aumentan las posibilidades; otras las disminuyen” (Anderson, 2012: 21). Los modos de conversación que surgieron, los lugares en que se posicionaron las voces participantes, las palabras y formas con las cuales propusieron llevar a cabo de manera conjunta las acciones constituyen induda-

blemente un nuevo modo de relación que permite una participación respetuosa y generativa de quienes integran la comunidad educativa.

De la jerarquía a la horizontalidad

La voz de las familias

Los planteamientos de Kenneth J. Gergen en investigación (Rincón, 2013) sostienen la idea de que mientras nos centremos en las causas de las dificultades o en las barreras que se plantean para la educación (en este caso, en lo relacionado a la inclusión de niños, niñas y adolescentes) únicamente desde la experticia profesional, no vamos a lograr que los cambios ocurran. Para encontrar las respuestas de cómo, a pesar de los problemas, se puede avanzar, es indispensable abordar el tema desde las fortalezas y posibilidades; replantearnos los modos de conversar que habitualmente tenemos con las familias, quienes son, como diría Harlene Anderson, “expertas en sus vidas y en las vidas de sus hijos e hijas”, y es integrando este saber como se hace posible construir aprendizajes efectivos.

Dejar de lado el rol de personas expertas profesionales y vincularnos con las familias desde una relación más horizontal, es un planteamiento de las prácticas colaborativas que podría dar un giro en la forma de construir las propuestas de cambio. En ese sentido, Harlene Anderson (2017) nos habla de que “somos seres humanos interactuando con seres humanos, que estamos ahí juntos, caminando al lado y planteándonos la pregunta de cómo podemos ser juntos”. Nos habla de lo importante que es “confiar en que ellas (las familias) saben más que nosotros, sobre sí mismas”.

Entre las sensibilidades, descritas por Harlene Anderson (2017), que guían la acción de las personas profesionales, dos de ellas cobraron particular relevancia en este tiempo: “ser socios (profesionales de educación y familias, en este caso) en una investigación compartida” y “la transformación mutua” que sucede en el proceso.

Estas ideas nos llevan a replantear las conversaciones habituales entre ambas voces: las de docentes y familias, quienes generalmente se ubican en la distancia de sus roles, con las responsabilidades divididas.

Las comunidades de aprendizaje colaborativo

*“Y si la reunión de esfuerzos en la conversación,
crea algo más grande que nosotros dos.”*

Glen Boyd

Harlene Anderson (2016) hace referencia a las comunidades de aprendizaje colaborativo definiéndolas como espacios dinámicos basados en conversaciones generativas, donde hay lugar para todas las voces, en los cuales cada persona está completamente presente y existe un entrecruzamiento de pensamientos, opiniones y sentimientos; donde se genera aprendizaje, conocimiento y transformación a través del diálogo, y donde intrínsecamente las relaciones se transforman.

¿Cómo son los espacios desde donde se espera generar los cambios y transformaciones en educación? La construcción de esos espacios con las voces divididas, es decir: familias, profesionales de la educación, estudiantes, organizaciones públicas y privadas, cada uno por su lado, ¿es el mejor camino?

La articulación de esfuerzos de toda la comunidad durante la pandemia ha dado pistas muy interesantes sobre lo que puede surgir al trabajar juntos, respetando las características únicas de cada contexto. ¿Por qué no generar oportunidades para que las transformaciones partan desde “lo que podemos hacer juntos” o, mejor aún, ¿cómo podemos “ser juntos”? evitando así reforzar enfoques que se orientan a analizar la realidad desde ideas como: ¿Quién (docentes, padres y madres, personal directivo, profesionales) debe hacer qué o quién no hace lo que corresponde?

Del “poder adultocéntrico” a la construcción con la participación de sus protagonistas: los niños, las niñas y los adolescentes

“Sacar a flote las voces del alumnado oprimido supone desarrollar una política de esperanza y posibilidad [...] Son experiencias que sirven para otras personas que comparten su situación de opresión a la vez que son de utilidad para la persona en sí, que se empodera y construye nuevas posibilidades creativas de ser, estar y relacionarse en el mundo.”

Ignacio Calderón Almendros

Estas ideas de Ignacio Calderón nos conectan con la necesidad de escuchar las voces de todos los niños, niñas y adolescentes que conforman el alumnado de una escuela, porque tal vez, en nuestro énfasis por mirar a quienes etiquetamos como “incluidos”, excluimos a las y los otros, con quienes se construye esa realidad del convivir, esa “música polifónica en la cual cada voz sigue siendo la misma, pero al mismo tiempo se convierte en otra, enriqueciendo la relación y el descubrimiento genuino del otro y de uno mismo, desde el respeto profundo y lo que es posible hacer juntos”, en palabras de Harlene Anderson (2016).

Escuchar los puntos de vista y valorar la colaboración de las y los estudiantes y su capacidad de adaptarse a lo que era posible ofrecerles en su proceso de aprendizaje, la manera en la que sostuvieron las restricciones a sus relaciones sociales con pares y el aislamiento en sus casas son situaciones que estuvieron presentes durante el aislamiento. A partir de ello, en palabras de Harlene Anderson, deberíamos preguntarnos sobre “los intentos que hacemos de entender a los otros desde nuestro mapa, en lugar de hacerlo desde su lugar y lógica; y el cómo esto nos conduce a determinar cómo el otro debe vivir y nos lleva a actuar definiendo su vida, pero desde nuestra lógica”.

¿Son suficientes las oportunidades en las cuales damos una participación protagónica a las y los estudiantes en las conversaciones vinculadas a los cam-

bios educativos? ¿Son planteadas desde una relación de horizontalidad, en la cual la voz de ellos y ellas tienen la misma importancia e influencia que la de los “expertos en educación y los adultos, en general”?

Qué interesante podría resultar generar esos espacios donde todas las voces de una comunidad educativa puedan participar para “hablar con”, “pensar con” y así, en palabras de Kenneth Gergen (2007), “ampliar horizontes, desdibujar fronteras y empezar a hablar de nosotros en relación generativa, a sustituir la crítica antagonista y polarizada, por el diálogo”.

De los estereotipos y creencias culturales a la genuina curiosidad

De la certeza a la incertidumbre

“Educar es conmover. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir.”

Carlos Skliar

“A incluir se aprende incluyendo.”

Claudia Werneck

El quehacer educativo (tanto de docentes como de otros/as profesionales de la educación) y su marcada resistencia al cambio (trabajar desde la rutina y “como lo hacemos siempre”) se vio obligado a moverse, a generar nuevas maneras, a escuchar y dar protagonismo a las voces de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Fueron necesarias, en palabras de Sheila McNamee (2015), la “presencia radical” y una “ética relacional”, que habiliten reflexiones sobre la forma en que nos posicionamos en el mundo, sobre la importancia de cuestionar prácticas comunes y su estatus de verdad y la necesidad de contemplar una multiplicidad de recursos para la acción.

Como humanidad, nos vimos obligados a vivir y tolerar la incertidumbre, ser espontáneos, abrirnos a la experiencia de soltar verdades universales,

hacer lo que la situación en ese momento requería, de la mejor manera, en la cual las circunstancias nos permitían hacerlo; y todo ello nos llevó a construir nuevos significados compartidos, nuevos conocimientos que surgieron desde la interacción y negociación colectiva. Y en esa experiencia educativa, nos sorprendieron procesos inesperados pero necesarios para dar lugar a nuevas posibilidades y preguntas para transitar los procesos de transformación educativa.

Indudablemente, la pandemia agudizó la brecha, ya existente, en lo que se refiere a currículo escolar y desarrollo de competencias, los índices de deserción escolar son muy altos y el proceso de superación de esos desafíos es todo un reto. Pero dentro de esa realidad, también fue posible desarrollar nuevas formas de ser y estar juntos/as; desde la solidaridad, la empatía y el trabajo colaborativo; nuevas formas que debieran permanecer y ampliarse en este nuevo tiempo que estamos viviendo para dar lugar, en palabras de Álvaro Martínez (joven paraguayo), a “hacer realidad una educación que mire más a los ojos y menos al cuaderno”; colocando en la construcción de esas transformaciones que se dan en el convivir, no sólo a los niños, niñas y adolescentes, sino también, y en la misma jerarquía, a las familias y las y los profesionales de la educación, haciéndonos co-responsables y co-creadores de esa educación que es de todas, todos y de cada uno y una.

Referencias

- ANDERSEN, T. (1994). *El equipo reflexivo. Diálogos sobre los diálogos*. Barcelona: Gedisa.
- ANDERSON, H. (2012). “*Conversación, lenguaje y posibilidades*”. *Un enfoque postmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ANDERSON, H. (2016). *Entrevista: Comunidades de aprendizaje colaborativas* <<https://www.youtube.com/watch?v=x-KHPkqr3QI>>. Mérida, Yucatán. Instituto Kanankil.

- ANDERSON, H. (2017) Conferencia en 2° Simposio Internacional en Salud Mental. Prácticas
- BONA, CÉSAR (2021). *Humanizar la educación*. Barcelona: Plaza y Janés.
- GERGEN, K. (2007). Hacia un vocabulario para el diálogo transformativo. En A. M. Estrada Mesa y S. Diazgranados Ferráns (Eds.), *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica* (pp. 281-348). Bogotá: Unian-des-Ceso.
- MCNAMEE, S. (2015). Presencia radical: alternativas para el estado terapéutico. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 17(4).
- RINCÓN, A. (2013). *Aportes del proceso inclusivo en el contexto escolar regular, una mirada desde el construccionismo social*. Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

El papel de las organizaciones de la sociedad civil en comunidades rurales e indígenas. La experiencia de Ideas Comunitarias y el programa Educación para el Bien Común en la formación de educadoras y educadores

Laura Escobar Colmenares

Ideas Comunitarias, Oaxaca, México

Ideas Comunitarias¹ es una asociación civil creada en 1999, conformada por un equipo multidisciplinario que ha implementado proyectos sociales y educativos con niñas, jóvenes, mujeres y personas adultas de comunidades indígenas y rurales en Oaxaca, México, desde hace 13 años, en torno a la educación en derechos humanos, formas de organización y colectividad, desarrollo de iniciativas comunitarias, promoción social, participación infantil y juvenil, diálogos intergeneracionales, fortalecimiento de organizaciones de la sociedad civil, producción de alimentos sanos, gobernanza comunitaria y agroecología, por nombrar algunas.

Antes de la pandemia mundial por la COVID-19, reflexionábamos en torno a algunas dificultades que nos hemos encontrado a lo largo de nuestro trabajo con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos escolarizados, ya que al momento de llevar a cabo algún proyecto en las escuelas (ya sea escolar o extraescolar) y con parte del alumnado en procesos formativos desde la educación no formal, nos enfrentábamos junto con las y los jóvenes al escaso o

¹ Nombre breve de Iniciativas para el Desarrollo de una Economía Alternativa y Solidaria, A. C.

nulo apoyo de docentes y personal directivo para fortalecer el protagonismo y la participación juvenil, siendo éstos las principales figuras que coartaban las iniciativas surgidas de las juventudes o, bien, simplemente no dándole importancia a lo que ellas y ellos tenían que decir, inclusive a situaciones problemáticas en sus propias escuelas. Derivado de ello, identificamos la oportunidad de fortalecer el rol de aquellas personas que estaban a cargo de grupos de niñas, niños y jóvenes, como las responsables no sólo de compartir contenidos, sino de contribuir a la educación de dichos sujetos, tanto en el ámbito de la educación formal como en la educación no escolarizada, por lo que imaginamos las maneras de generar espacios para la sensibilización, la reflexión sobre las implicaciones de una educación orientada a las niñeces y las juventudes, un lugar para compartir preocupaciones, pero también para aprender juntas de nuestras experiencias y, primordialmente, transformar la práctica educativa.

Bajo estas reflexiones, surge el programa Educación para el Bien Común, diseñado como un proceso formativo presencial dirigido a docentes de nivel básico (primaria y secundaria) a través de talleres participativos con abordaje teórico, reflexión-acción individual y grupal desde una postura crítica-hermenéutica y la aplicación de técnicas vivenciales y ejercicios desde la corporalidad con herramientas lúdicas y artísticas. Sin embargo, en plena promoción del programa en escuelas de la región mixteca en Oaxaca, llegó la emergencia sanitaria por la COVID-19, lo que impidió continuar con la labor de difusión directa en los centros educativos y nos orilló a replantear la modalidad del programa.

Todas nuestras experiencias formativas anteriores las habíamos realizado de manera presencial, directamente en las comunidades; ante el cierre de las localidades y de las mismas escuelas, era indispensable definir las mejores maneras de continuar con la idea de una educación para el bien común y la implementación del programa, enfrentando por supuesto dudas metodológicas y explorando por primera vez los entornos virtuales, lo cual también representó un reto tanto individual como colectivo. Era importante mantener

el propósito y el enfoque reflexivo del programa ideado originalmente, por lo que después de reconfigurar las temáticas y formas de abordaje, ahora desde la virtualidad, en el último cuatrimestre del año 2020 iniciamos con un proceso para el fortalecimiento de educadoras y educadores orientado a la práctica de lo que llamo *una educación amorosamente pertinente*, esencialmente desde la reflexión-acción; este último binomio colocado desde lo que la educación popular propone, como una manera de revisar las propias prácticas educativas, comprender la realidad como proceso sociohistórico, tomando conciencia crítica de la praxis social y que oriente a la implementación de acciones que transformen la propia práctica (García Berbesí, 2014).

Por otra parte, en el ámbito de lo educativo es muy común hablar de pertinencia, sobre todo de “una educación culturalmente pertinente”; a partir de esta frase reconstruí, como responsable del programa institucional, la intención de dicha pertinencia para entrelazarla con la propuesta de las pedagogías humanizantes y la idea freireana de “la educación como acto amoroso, acto que busca potenciar la vida y que se aleja y combate directamente la visión necrófila de una pedagogía de las clases dominantes, de una pedagogía bancaria, alienante, de comunicados” (Cruz Aguilar, 2020: 197).

El programa convocó a educadoras y educadores del estado de Oaxaca, es decir, a docentes de educación básica (nivel secundaria), media superior (bachillerato), toda persona que ejerciera la docencia con jóvenes desde la educación formal, así como a facilitadoras y facilitadores de grupos, extensionistas, capacitadoras, capacitadores, promotoras y promotores que trabajan con población juvenil (también con población infantil) de las regiones mixteca y Valles Centrales prioritariamente, sin excluir la participación de personas interesadas ubicadas en otras geografías. Inicialmente se llevaron a cabo tres talleres en los cuales se abordaron las temáticas de “Las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje”, “Enfoques de infancias y juventudes en la educación” y “Perspectiva de género y prevención de la violencia en espacios educativos”. Posteriormente, se implementó la propuesta de un círculo

de reflexión-acción, con la metáfora del círculo, un espacio donde tenemos la oportunidad de considerarnos parte de un todo, donde todas y todos tenemos un lugar que es respetado y valorado. Es de reflexión-acción porque lo que compartimos en él, si es *sentipensado* de manera genuina y desde el amor, tiene la potencia de cambio.

En 2021, a un año de la situación pandémica, se colocó un énfasis en nuestro cuidado y bienestar, esto último, reconociendo que si bien la salud de las alumnas, alumnos, participantes de cualquier proceso educativo es de gran importancia, lo es también para quienes tenemos el rol de facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se han realizado dos ediciones del Círculo de reflexión-acción para una educación amorosamente pertinente, con la participación de docentes de nivel preescolar, primaria y universidad, así como de educadoras y educadores que desarrollan su quehacer educativo en comunidades rurales e indígenas con niñas, niños y jóvenes de la mixteca, Valles Centrales, Sierra Norte y Sierra Sur, incluso de otras entidades del país. 62 educadoras y educadores hemos reflexionado sobre los significados de una educación amorosamente pertinente, colocando la relevancia del cuerpo y la corporalidad en lo educativo, sobre todo porque en la modalidad virtual hay una sensación de que lo corporal es inexistente, sin embargo, como apunta Diana Milstein, es importante preguntarnos sobre la presencia de los cuerpos, no de su ausencia (Milstein, 2021).

Hemos construido un espacio en el cual dialogamos sobre nuestras experiencias, tanto pasadas como recientes, para encontrar juntas y juntos claves que nos permitan mantener una actitud empática, abierta, deferente. A la par, compartimos talleres experienciales vinculados con la recuperación de nuestras propias huellas como sujetos escolarizados, sobre las “malas experiencias en la educación” para identificar aquellas prácticas que nos marcaron y que no es deseable repetir las; exploramos formas diferentes de narrar experiencias pedagógicas; abordamos la creatividad y el arte en los procesos educativos;

trabajamos con la metáfora de los cuerpos como territorios *sensoros* bajo ciertas políticas de identidad; platicamos sobre las diversidades para proponer prácticas antidiscriminatorias en los espacios educativos; ejercitamos cómo escribir relatos desde la práctica pedagógica, así como la identificación de buenas prácticas particularmente en el contexto de pandemia, y realizamos diversos ejercicios de autocuidado durante los encuentros virtuales sincrónicos. Cada uno de estos talleres está facilitado por personas con amplia experiencia en los temas, propiciando que las mismas participantes del círculo compartan sus saberes con el grupo. Asimismo, en cada edición, ya sea de talleres o del círculo, se realizó una evaluación participativa que procura visibilizar los principales aprendizajes generados, además de colocar pautas prospectivas muy útiles para la planeación de los siguientes procesos formativos. Algunos aprendizajes que expresan las personas participantes son:

La importancia de saber escuchar y acompañar procesos educativos desde una perspectiva más amorosa y menos exigente y/o adultocentrista. (Participante, mujer, 2020)

Me quedo con la sensación de valorar todo lo que se hace desde la docencia, cada intento, cada nueva estrategia y herramienta para cambiar la práctica docente es un paso más hacia el cambio. También me gustó mucho la idea de que todos y todas podamos ser un círculo, en el que hay encuentros, desencuentros y mucho que aprender de las otras... (Participante, mujer, 2020)

Sobre la importancia de la corporalidad, el sentir dentro de los procesos educativos y el autocuidado. (Participante, hombre, 2021)

Para mí fue muy importante el reapropiarme de mi experiencia como educadora a partir de *historizar* mi experiencia en el proceso como estudiante. (Participante, mujer, 2021)

Como se observa en los testimonios, son varios los aspectos que resaltan las personas participantes, tales como enfrentar los sistemas de dominación y opresión como el adultocentrismo, el cual está presente cuando se trabaja con niñas y jóvenes y donde es urgente un cambio de paradigma; la relevancia de recuperar lo emocional y lo corporal en lo educativo, así como la importancia de mirar nuestra propia historia escolar para resignificarla y valorar nuestros propios procesos como educadoras y educadores, desde un ánimo transformador.

Sin duda, consideramos que reflexionar y compartir sobre nuestra práctica educativa es una oportunidad para divertirnos, para soñar, para imaginar, para transformar dichas prácticas, para esperanzar como decía Paulo Freire, es decir, “juntarse con otras y con otros para hacer las cosas de otro modo” (Freire, 1992, como se citó en Moretti y Darsie, 2021: 1).

En un contexto sumamente complejo como lo es el del estado de Oaxaca, México, por su configuración sociopolítica y geográfica, su diversidad cultural y las francas desigualdades, nuestro aporte como organización de la sociedad civil se relaciona con compartir talleres formativos, conversaciones reflexivas y prácticas de autocuidado y cuidado colectivo para educadoras y educadores que realizan labor pedagógica y educativa en diversas comunidades de la entidad y contribuir al fortalecimiento del rol de actores primordiales en la comunidad educativa.

Nuestro alcance es limitado, nos enfrentamos también a las deficiencias en la conectividad, a la carencia de dispositivos y conexiones estables a internet, a las excesivas cargas de trabajo de las personas que se dedican a la educación, a un sistema educativo público burocrático y sin recursos suficientes; a algunas limitaciones prácticas al intentar que el espacio sea horizontal y participativo, situación que sería más difícil con grupos muy numerosos.

Cuando hablamos de una educación amorosamente pertinente, hablamos también de una educación inclusiva; recuperamos lo que menciona Parra Dussan (2010) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2008), que en esencia implica que todas las personas aprendan juntas, donde la condición social, económica, política, cultural, de género, de edad, de origen étnico, de funcionalidad corporal o psicosocial no sea una barrera. Es un proceso que toma en cuenta la diversidad de realidades y de necesidades de todas las personas y que trata de responder a ellas mediante una participación creciente en el aprendizaje, en las culturas y en las colectividades para reducir la exclusión que se presenta cotidianamente y que requiere un compromiso colectivo para la construcción de una comunidad educativa.

Para alcanzar una educación inclusiva (por tanto, amorosa), ya sea dentro de las escuelas o fuera de ellas, el compromiso tiene que ser de toda la comunidad educativa, desde sus propios alcances y sin ignorar que el Estado es el ente responsable de garantizar los derechos, en este caso, el derecho a la educación en todas sus formas. En este sentido, es necesario visibilizar que la educación no sólo es un asunto de la escuela o de los procesos de escolarización, la educación está presente en cualquier espacio, cualquier momento es oportunidad de educarnos en colectivo. La educación implica colectividad, comunidad; es una oportunidad para repensar la potencialidad de un *somos*. Mirarnos en ese *somos*, nos hacer reconocernos, poner sueños en común y accionar juntas y juntos. Desde el rol de educadora (docente o tallerista) es indispensable crear y sostener espacios libres de prejuicios y violencias, que abracen la diversidad, donde pueda darse una educación para la autonomía y la libertad, siendo *acompañante*. Confiamos en que los procesos educativos son más potentes cuando se proponen y se accionan desde el acompañamiento basado en la corresponsabilidad, entendiendo acompañar como lo propone Elizabeth Riveros desde la educación popular:

con acciones que consisten en caminar al lado de alguien para ofrecer aquello que somos, sabemos, podemos y poseemos, y así, facilitar el viaje de la persona o grupo al que se acompañe para alcanzar su pro-

pósito. Acompañar, por lo tanto, exige estar capacitadas, capacitados y dispuestas y dispuestos a formarse, asesorarse y trabajar en equipo; tener visión del alcance e importancia de la tarea de acompañamiento; clarificar hasta dónde estamos dispuestas a llegar en la tarea de acompañar y tener decisión para intervenir, implicarse y “complicarse” (Riveros, 2011: 14).

Para ello es importante la disposición a la escucha, al diálogo, al intercambio de ideas, saberes y experiencias, al aprendizaje y la transformación mutua, en lo concreto, en lo inmediato, en lo local, ahí en ese mágico momento donde me encuentro con las otras y los otros, priorizando la conexión humana y no sólo el abordaje de contenidos. Ése es el lugar para hacer la diferencia, para quebrar el carácter hegemónico del mundo y construir otras relaciones educativas y, por tanto, otras realidades.

Referencias

- CRUZ AGUILAR, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197–206.
- GARCÍA BERBESÍ, N. C. (2014). La educación popular y las acciones pedagógicas vinculantes. *Educere*, 18(60), 257–267.
- MILSTEIN, D. (2021, junio 16). El enfoque etnográfico y la sistematización de experiencias educativas. [Sesión de conferencia durante el tercer encuentro de la Escuela Internacional de Sistematización de experiencias pedagógicas]. <https://www.youtube.com/watch?v=P3uS_Wjugao>.
- MORETTI, C. Z., Y DARSIE, C. (2021). Presentación: A pesar de los desafíos, 2021 es un año de celebración. *Reflexão e Ação*, 29(2), 1–5. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16825/pdf_2>.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y

LA CULTURA (UNESCO) (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Presentación general de la 48ª reunión de la CIE (Conferencia Internacional de Educación). Ginebra, Suiza. <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf>.

PARRA DUSSAN, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista_ isees*, 8, 73–84.

RIVEROS, E. (2011). *El acompañamiento y la educación popular*. Quito: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Palabras finales

Patricia Aldana Maldonado

Representante Permanente de la OEI México

Cada una de las sesiones y las ponencias de cada uno de los y las especialistas y autoridades educativas están llenas de experiencias y prácticas sumamente enriquecedoras de las que podemos aprender y obtener inspiración para la mejora de las diversas prácticas educativas.

En estos tres conversatorios tuvimos la participación de 12 especialistas provenientes de Argentina, Chile, Cuba, España, México, Paraguay y Portugal, dando como resultado el poder conocer los contextos y mecanismos de respuesta a la epidemia por COVID-19 que han implementado en otros países de la región que, si bien compartimos algunas características, también existen diferencias y singularidades que permean al momento de diseñar acciones de respuesta al sistema educativo.

De igual manera, tuvimos una respuesta satisfactoria por parte del público, aproximadamente durante cada conversatorio se contó con la asistencia en vivo de personas desde 13 países de la región: Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Paraguay y Perú, así como Canadá y Estados Unidos de Norteamérica, quienes también compartieron sus reflexiones y preguntas de mucho valor a través del chat, y con lo cual se estimuló la participación de todas y todos.

Pero más allá de las cifras, lo que realmente buscamos con este tipo de encuentros es que directivos, docentes, padres y madres de familia y demás actores educativos se lleven aprendizajes y conozcan nuevas prácticas de inclusión que les permitan hacer de la educación un servicio asequible para todas y todos sin importar su contexto, siempre con el objetivo de dar respuesta a sus necesidades e inquietudes, pero, sobre todo, que les permita disfrutar

de su proceso de enseñanza-aprendizaje, debemos hacer que niños, niñas y jóvenes desde los primeros años gocen y se interesen por aprender, debemos hacer de la educación una actividad divertida y enriquecedora que los prepare para enfrentar las adversidades del futuro, formar a ciudadanas y ciudadanos preocupados y empáticos por el mundo que los rodea. Me voy a permitir hacer eco de una frase de Laura Escobar: “fomentar una educación amorosamente pertinente”.

Con cada uno de los encuentros nos hemos percatado de que la educación híbrida llegó para formar parte del modelo educativo, y aunque aún quedan muchos retos por afrontar, es indispensable que dentro de la práctica profesional, formación docente, diseño de políticas educativas y del modelo educativo, se tenga en mente la implementación de una educación híbrida, así como la implementación de acciones que puedan contribuir a disminuir las brechas de desigualdad que han estado presentes por años y que desgraciadamente con la pandemia se han incrementado, dejando consigo muchos desafíos, de los cuales algunos hemos podido afrontarlos, esto gracias a que se ha trabajado en equipo, en alianzas con colectivos, asociaciones civiles, las ONG, sectores público y privado, organismos internacionales, centros educativos, familias, directivos y docentes, especialistas y demás personal que ha volcado sus esfuerzos para hacer del derecho a la educación garante para todas y todos.

Finalmente, quisiera agradecer y felicitar al equipo del Conapred y al de la OEI por su esfuerzo y compromiso para la realización de este II Ciclo de Conversatorios “Hacia una educación inclusiva: experiencias y estrategias de virtualidad y semipresencialidad con equidad en Iberoamérica”.

Irasema Yazmín Zavaleta Villalpando
Coordinadora de Vinculación,
Cultura y Educación del Conapred

Es un gusto llegar al final de este Segundo Ciclo de Conversatorios, porque quiere decir que hemos cumplido nuestro propósito de dar a conocer las diversas experiencias y estrategias para una educación con equidad, que propicien acciones específicas en los diversos ámbitos en que se desarrollan las personas asistentes porque, como lo dijo Fernando Rey, la libertad, la igualdad y la democracia son fruto de la educación.

Durante las tres sesiones se han expuesto experiencias acerca de cómo mantener el derecho a la educación en escenarios diversos, a pesar de las muchas limitaciones que han enfrentado, principalmente las niñas y niños en situaciones de desventaja como, por ejemplo: el lugar en el que viven, la situación económica, el acceso a la tecnología, las condiciones de discapacidad, entre otras.

Hemos conocido las acciones realizadas en diversos países. En México la estrategia Aprende en casa, que ofreció clases por radio en más de 31 lenguas, así como la realización de clases en televisión; estrategia que se acompaña ahora con el programa denominado “Para el regreso seguro a las escuelas de educación básica”.

En Portugal se han realizado tres acciones fundamentales: un sitio web llamado Apoyo a las escuelas; el “Estudio en casa” que es un espacio televisivo y la “Docencia digital y en red” para docentes.

En Cuba se han tenido en cuenta las particularidades de cada territorio y la preparación metodológica de las y los docentes. En Chile, a través de la teleterapia y, en España, mediante la teleintervención, se han podido atender poblaciones con discapacidad, reconociendo las experiencias, la importancia de la intervención de las familias.

En este tercer día hemos tenido la oportunidad de conocer el papel de las familias, las organizaciones de la sociedad civil y las universidades en la búsqueda de la equidad en la educación.

La pandemia nos ha enseñado que debemos atender la diversidad, que cada escuela es una realidad y cada estudiante tiene necesidades específicas; que podemos trabajar en equipo para atender esas diferencias a través de diversos actores como la familia, el personal docente, las y los especialistas, las universidades, los medios de comunicación, entre otros.

Todas las experiencias que nos han compartido a lo largo de este Segundo Ciclo de Conversatorios nos dejan una gran enseñanza, y es que la sociedad requiere de todos sus miembros, de todas sus organizaciones y de sus gobiernos para construir sociedades que enfrenten mejor los desafíos de justicia y equidad para todas y todos.

Agradezco la participación de las y los especialistas que nos han acompañado; gracias también a las más de dos mil personas que han seguido estas transmisiones en vivo, y a quienes han visto las grabaciones con posterioridad, por su interés en este tema. Gracias a las personas que han realizado la interpretación de las ponencias en lengua de señas mexicana. Gracias a la OEI por estar con nosotras en estas iniciativas.

Desde el Conapred seguiremos trabajando para lograr una sociedad más justa e igualitaria.

II Ciclo de conversatorios hacia una educación inclusiva: Experiencias y estrategias de virtualidad y semipresencialidad con equidad en Iberoamérica

se terminó de formar en el mes de agosto de 2022 en la Ciudad de México.

Para su composición se utilizó la tipografía Miller Text
de Matthew Carter.

Directorio

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN
Adán Augusto López Hernández
Secretario

**CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR
LA DISCRIMINACIÓN**
Claudia Olivia Morales Reza
Presidenta del Consejo Nacional
para Prevenir la Discriminación

JUNTA DE GOBIERNO
Representantes del Poder Ejecutivo Federal

Alejandro de Jesús Encinas Rodríguez
Secretaría de Gobernación

Juan Pablo De Botton Falcón
Secretaría de Hacienda y Crédito Público

Hugo López-Gatell Ramírez
Secretaría de Salud

Martha Velda Hernández Moreno
Secretaría de Educación Pública

Marath Baruch Bolaños López
Secretaría del Trabajo y Previsión Social

Mayra Guadalupe Chávez Jiménez
Secretaría de Bienestar

Patricia Estela Uribe Zúñiga
Instituto Nacional de las Mujeres

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

Mariano Jabonero Blanco
Secretario General

Andrés Delich
Secretario General Adjunto

Martín Lorenzo Demilio
Director de Gabinete del Secretario General

Tamara Díaz Fouz
Coordinadora del área de Educación

Patricia Aldana Maldonado
Representante Permanente de la OEI en México

Xounely Chandel Dávila Gutiérrez
Coordinadora de Educación y Cultura de la OEI
en México

Luz Angélica Gómez Barrientos
Coordinación de Educación y Cultura de la OEI
en México

**HACIA UNA
EDUCACIÓN INCLUSIVA:**
EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS DE
VIRTUALIDAD Y SEMIPRESENCIALIDAD
CON EQUIDAD EN IBEROAMÉRICA

II CICLO DE CONVERSATORIOS



GOBERNACIÓN
SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN



CONAPRED
CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR
LA DISCRIMINACIÓN

OEI

Organización de Estados
Iberoamericanos
Organização de Estados
Ibero-americanos