

Derecho Humano a la Educación: horizontes y sentidos en la post pandemia



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

551 diciembre 2020
año 44, 2ª época
edición digital

Ilustración de portada:
Fellipe Abreu

Diseño editorial: **Verónica León**

**Publicación internacional de
análisis y opinión de la Agencia
Latinoamericana de Información**

ISSN No 1390-1230
Director: Osvaldo León

ALAI: Dirección postal
Casilla 17-12-877, Quito, Ecuador

Sede en Ecuador
Av. 12 de Octubre N18-24 y Patria,
Of. 503, Quito-Ecuador
Telf: (593-2) 2528716 - 2505074
Fax: (593-2) 2505073

URL: <http://alainet.org>

Redacción:
info@alainet.org

Publicidad:
alaiadmin@alainet.org

ALAI es una agencia informativa, sin
fines de lucro, constituida en 1976 en la
Provincia de Quebec, Canadá.

Las informaciones contenidas en esta
publicación pueden ser reproducidas
a condición de que se mencione
debidamente la fuente y se haga llegar
una copia a la Redacción.

Las opiniones vertidas en los
artículos firmados son de estricta
responsabilidad de sus autores
y no reflejan necesariamente el
pensamiento de ALAI.

A partir de 2020, la revista se publica
sólo en edición digital, de acceso
abierto en la página
www.alainet.org/es/info-revistas

AMERICA LATINA
en movimiento

Derecho Humano a la Educación: horizontes y sentidos en la post pandemia

- 1 Educación pública: nuestra bandera
Nelsy Lizarazo
- 4 La mañana siguiente
Vernor Muñoz
- 7 Rupturas, voces plurales y lucha por derechos:
Horizontes para superar desigualdades en la educación
Giovanna Modé y Laura Giannecchini
- 11 ¿Qué se está haciendo? ¿Qué pueden hacer las y los
educadores?
La EPJA en tiempos de pandemia
Grupo de incidencia en Política Educativa
- CEAAL
- 16 En tiempo de pandemia: Precarización de la labor
docente
Omar Orlando Pulido Chaves
- 19 Tendencias de subordinación al lucro post pandemia:
Privatización de la educación
Theresa Adrião
- 22 Acciones para poner fin a la crisis de financiación de la
educación
David Archer
- 28 Tras la pandemia:
La encrucijada de derechos digitales en la educación
Fernanda Campagnucci
- 32 Criminalización y violación a los Derechos Humanos
Foro de Educación y Desarrollo Humano
Foro Dakar / Honduras
- 35 Implicancias en tiempos de pandemia:
El derecho a la educación desde el principio
Desirée López de Maturana Luna
- 38 Relatora por el Derecho Humano a la Educación de la ONU:
Un pacto social por la educación
CLADE, ALAI
- 41 Declaración final de la XI Asamblea de CLADE
Carta en cuarentena

Coedición con **CLADE**



En el marco de su XI Asamblea General, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE, ha llevado adelante una serie de encuentros para reflexionar en torno a temas claves de su agenda estratégica. Con una amplia participación de miembros nacionales, regionales e internacionales, nos hemos dado la tarea de identificar desafíos y horizontes que, en este año 2020, nos urgen a profundizar nuestro compromiso, por una educación pública a la altura de la dignidad humana de todas y todos. Compartimos aquí algunas de las claves que, al mismo tiempo, nos preocupan y nos impulsan con más fuerza a sostener nuestra lucha.

Educación pública: nuestra bandera

Nelsy Lizarazo

Por cerca de veinte años, la CLADE ha levantado la bandera de la educación pública, gratuita, laica, pertinente, inclusiva y a lo largo de toda la vida. Somos conscientes de las múltiples fisuras, inequidades, desigualdades y ausencias de la educación pública en la mayor parte de nuestra región pero también sabemos que es allí, en la educación pública, donde es posible asegurar el pleno ejercicio del derecho humano a la educación para todos y todas. El tiempo de la pandemia ha puesto a los ojos de todos quienes quieran ver, las enormes deudas que nuestros Estados tienen con la educación. Nos mostró con crueldad las profundas brechas entre el campo y la ciudad, entre niñas y niños, entre niveles socioeconómicos, entre blancos, mestizos, indígenas y afro y, por qué no decirlo, las brechas de clase que atraviesan históricamente a nuestras sociedades. Del mismo modo, este tiempo nos ha permitido observar nuevos matices y situaciones sobre las cuales es necesario alertar y actuar con decisión y rapidez:

- Más de 160 millones de estudiantes han interrumpido sus trayectorias educativas en nuestra región. La cifra es escandalosa y las razones múltiples pero es claro que nos estamos enfrentando nuevamente, tras décadas por superarla, a una brecha en el acceso a la educación en todas las etapas y ciclos. La recuperación rápida de los niveles de acceso anteriores a la pandemia, en condiciones seguras y adecuadas, es urgente.
- Uno de los factores que ha incidido de modo contundente en esta situación es la denominada brecha digital que, por otra parte, nos ha mostrado sus diversos rostros: el del acceso,

Nelsy Lizarazo es Coordinadora General de la CLADE. Educadora y comunicadora popular. Miembro de la Agencia Internacional de Noticias de Paz y NoViolencia-PRESSENZA.

el de la conectividad, el de la ausencia de servicios de internet públicos y gratuitos, el de la falta de dispositivos suficientes en las familias. Pero también el de las limitaciones en el conocimiento y las dificultades en el manejo de la tecnología y las herramientas virtuales en amplios sectores de nuestras sociedades. Alternativas de acceso, conectividad y uso del Internet, son indispensables.

- Las condiciones laborales de nuestros docentes se han deteriorado y precarizado. Más horas de trabajo, con infraestructura y capacitación mínimas, apelando muchas veces a sus propios recursos económicos. Tiempo de sobrecarga, especialmente para las mujeres, divididas entre su trabajo docente y su trabajo en casa. Docentes desempleados a cuenta de la reducción de presupuesto para la educación. Condiciones dignas y capacitación integral para nuestros docentes, son necesarias.
- Disminución en los presupuestos públicos para la educación, ya desde antes insuficientes. La CEPAL calcula que hay alrededor de un 9% menos de presupuestos disponibles para educación y frente a ello, se abre el panorama de la austeridad, el endeudamiento, el recorte, panorama ante el cual es necesario resisitir y proponer alternativas claras. Justicia fiscal y monitoreo de la inversión en educación, son alternativas claras.
- Nuevos modelos de privatización y de negocio que se expresan en familias buscando soluciones para que sus hijos e hijas puedan continuar estudiando, docentes pagando el internet para poder hacer sus clases, fundaciones privadas ofreciendo paquetes educativos homogéneos, entre otros. Propuestas creativas de respuesta desde las políticas públicas de educación, son ineludibles.

La educación pública está hoy más amenazada que nunca y desde la CLADE levantamos hoy, más alto que nunca, esa bandera.

Ante la emergencia: interseccionalidad e integralidad

En cada sujeto o mejor, en cada cuerpo, se interseccionan múltiples discriminaciones, violencias y desigualdades. El género, el lugar de origen, las discapacidades, la condición socioeconómica e incluso la edad, configuran exclusiones complejas frente a las cuales las voces de los pueblos indígenas, de las personas en movilidad humana, de las poblaciones afrodescendientes, de las mujeres, de las personas LGBTIQ, se levantan desde todos los rincones del continente demandando políticas educativas comprometidas con la superación de todas estas formas de opresión/exclusión. Sistemas de educación pública que trabajen desde y con las diferencias y que superen y nos ayuden a superar, desde el principio, las matrices coloniales, patriarcales y racistas funcionales a un modelo económico perverso.

Por otra parte, hoy, más que nunca, es necesario participar activamente en el diseño y ejecución de planes de retorno integrales y seguros desde la primera infancia hasta la educación superior, sin olvidar por supuesto la respuesta a las necesidades educativas de las personas jóvenes y adultas. Esto solo será posible escuchando las voces de los sujetos del derecho, es decir, de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, de sus familias, de las y los docentes, de jóvenes y adultos que demandan oportunidades de aprendizaje. En cada caso según sus necesidades, sus contextos, sus exigencias.

La educación está en emergencia, pero no se vale darle respuesta de cualquier manera, ni tampoco vale “más de lo mismo”. Esto como clave en todos los niveles y etapas, comenzando ya por la primera infancia, pasando por las juventudes, personas adultas - todos niveles que se han trabajado desde sus especificidades en los paneles.

Es verdad que estamos en emergencia y es quizás justamente por eso que las respuestas tienen que ser colectivas, integrales, inteligentes.

Virtualidad y educación: el Internet como bien público y libre

Aquí se levanta un debate y una compleja problemática para el ejercicio pleno del derecho humano a la educación. No es que no existiera, es que no se le había dado la relevancia que tiene. En el camino de nuestras reflexiones, hemos hecho énfasis en la necesidad de democratizar el internet, de situarlo como derecho y como bien público. Al mismo tiempo, no nos es indiferente la reflexión sobre cómo garantizar esa conectividad sin entregar nuestra información, ese bien tanpreciado, a las grandes corporaciones tecnológicas, que ya alimentan sus modelos de negocios gracias justamente a eso, a nuestra información. Así, gana lugar en nuestra agenda la propuesta de plataformas virtuales públicas, de soberanía digital, de protección de datos, de autonomía tecnológica.

Por otra parte, una nueva alfabetización se ubica en nuestro horizonte: la alfabetización digital, la de los algoritmos... siempre con perspectiva crítica y transformadora, de modo que nuestros docentes se apropien de la tecnología y hagan de ella una herramienta más para los procesos transformadores de nuestra realidad por los que seguiremos luchando.

Todos los derechos para todas las personas: intersectar nuestras luchas

Una vez más hemos demostrado que, en el derecho humano a la educación, convergen múltiples derechos. Es un derecho habilitante pero también es un derecho sinérgico. Cuando se cerraron las instituciones educativas, millones de niños y niñas se quedaron sin alimentación, por ejemplo. Y ahora que se plantea el retorno en condiciones seguras, en muchos lugares no es posible, porque no hay agua potable, por ejemplo. Nuestra lucha por el cambio educativo supera el ámbito específico y se articula con luchas mucho más amplias, estratégicas, políticas.

Estamos llamados y comprometidos a la articulación, a anudarnos y enredarnos con movimientos, colectivos, organizaciones y sus agendas de lucha, con una perspectiva intersectorial y también global, que nos une a todo el Sur Global, en un momento histórico oportuno para no volver a la normalidad... para construir otra realidad a la que mejor no llamaremos normalidad... así evitamos, de partida, los binarios a los que nos ha habituado este sistema.



**Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación**

La **Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)** es una red plural de organizaciones de la sociedad civil, con presencia en 18 países de América Latina y el Caribe, que impulsa acciones de movilización social e incidencia política para defender el derecho humano a una educación transformadora, pública, laica y gratuita para todos y todas, a lo largo de la vida y como responsabilidad del Estado.

Nuestra misión es defender el derecho humano a una educación trans-

formadora, pública, laica y gratuita para todos y todas, a lo largo de la vida, como responsabilidad del Estado. Una educación que responda a las dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, que reconozca las diversidades, promueva la ciudadanía y la realización de los derechos humanos, así como la superación de todas las formas de discriminación.

Contacto: clade@redclade.org
www.redclade.org

La mañana siguiente

Vernor Muñoz

Nos han solicitado compartir algunos comentarios sobre el derecho a la educación en el contexto de la post-pandemia, de modo que lo primero es afirmar que, si bien no existe claridad sobre la efectividad de los tratamientos y vacunas experimentales, no renunciamos a la esperanza de que la COVID-19 jamás llegue a convertirse en una enfermedad endémica, como la gripe, el VIH y la varicela. En este sentido, los espacios de nuestras certezas no permiten avizorar cómo serán las cosas a la mañana siguiente y todo parece indicar que el mundo puede recobrase de este duro golpe y, al mismo tiempo, que esta experiencia debe conducir a nuevas actitudes, exigencias y propósitos comunitarios y políticos, que sin duda incluyen el campo de la educación.

Los estados tienen la obligación indiscutible de garantizar el derecho a la educación aun en tiempos de emergencia y especialmente deben asegurar el acceso a las oportunidades de aprendizaje. La COVID-19 produjo una emergencia sanitaria global, que a su vez provocó una serie de crisis concurrentes en los ámbitos económicos, financieros, institucionales y sociales. Vimos cómo los sistemas educativos cerraron sus puertas y, cuando les fue posible, cambiaron a modalidades no presenciales, sin contar con los recursos ni la preparación previa.

Los gobiernos han intentado garantizar que su respuesta a la pandemia sea equitativa, inclusiva y basada en los derechos, pero este intento ha sido ineficaz en muchos países. El impacto de la pandemia amenaza toda la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, incluyendo el ODS 4, ya que el cierre de escuelas en [ciento treinta países](#) todavía afecta a casi mil millones de estudiantes, profundizando los patrones de desigualdad y exclusión. Garantizar la accesibilidad supone el establecimiento de planes de reapertura escolar, así como de atracción urgente de quienes quedarían excluidos, una vez que los centros educativos reanuden sus funciones presenciales.

Desde el punto de vista económico, el desastre pesa sobre muchos países, y especialmente sobre el sector informal: se estima que dos mil millones de trabajadoras-es están en el sector informal, que corresponde al 61,2% de la población empleada del mundo¹, con riesgos permanentes de vulnerabilidad y precariedad. De hecho, según la Organización Internacional de Trabajo, la informalidad tiene un fuerte impacto adverso en la adecuación de los ingresos, la seguridad y la salud en el trabajo y evidentemente también en las cargas fiscales.

A pesar de todo, dependiendo de una renegociación exitosa o una cancelación (menos probable) de la deuda y un colapso de relativa corta duración de la COVID-19, el Banco Mundial prevé que la actividad económica se recupere ligeramente en el cuarto trimestre de 2020 y la recuperación continúe en 2021-2022².

1 https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_626831/lang--en/index.htm

2 Banco Mundial. La economía en los tiempos del COVID-19, 12 abril de 2020.

Vernor Muñoz es Director de Políticas, Incidencia y Campañas de la Campaña Mundial por la Educación. Relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación (2004-2010).

Una crisis dentro de otra

Dentro de estos mil millones de estudiantes referidos anteriormente, el brote de la COVID-19 está afectando a niñas y niños, mujeres y hombres jóvenes de manera diferente. En otras palabras, la pandemia no ha golpeado a todos por igual, y más bien hizo más visible la desigualdad, la inequidad y el abandono de los sectores sociales que han sido históricamente discriminados y excluidos. De hecho, algunos países enfrentan la COVID-19 como una crisis dentro de otra, pues la enfermedad impone nuevas limitaciones a sociedades que ya sufrían de fragilidad económica, guerra, ocupación o miseria.

Vemos así que la atención sanitaria es solo una dimensión de las respuestas necesarias, porque las políticas e intervenciones deben ser también protectoras de los derechos humanos, especialmente de las personas más pobres y vulnerables, incluyendo las personas con discapacidad y las que ya están afectadas por crisis humanitarias. En otras palabras, deben responder a las diferentes necesidades, realidades contextuales y riesgos que enfrentan las personas.

La educación es un derecho humano habilitante y, al mismo tiempo, forma parte de una estructura de protección social que incluye el derecho a la salud, la información, el trabajo y la seguridad humana integral. Estos derechos no pueden garantizarse de forma aislada. La pandemia de la COVID-19 muestra que la tasa de crecimiento económico disminuirá a nivel mundial y que la crisis aumentará la rivalidad geopolítica y tecnológica. Sin embargo, las proyecciones sobre el impacto social de la pandemia no muestran datos clave sobre las terribles consecuencias que tendrá en la vida de las personas, especialmente en los más vulnerables, y en los patrones de pobreza y desigualdad.

Desde el punto de vista de la disponibilidad de la educación en el contexto de post-pandemia, los gobiernos deben garantizar que todos los paquetes de estímulo económico sean equitativos, inclusivos y explícitamente a favor de los pobres. Es importante destacar que muchos países en desarrollo no tienen suficientes recursos para responder a la pandemia, ya que sus sistemas de salud son deficientes y tampoco cuentan con redes de seguridad social ni recursos financieros para proporcionar una respuesta fiscal y monetaria para contrarrestar la recesión. Al mismo tiempo, muchos países industrializados han establecido sanciones y restricciones que tienen consecuencias negativas para los países en desarrollo.

Por ello, existe una necesidad urgente de adoptar medidas, tanto a nivel nacional como mundial, para desbloquear recursos y garantizar que se dirijan a los países y poblaciones que lo necesitan. Las soluciones inmediatas incluyen el alivio de la deuda y el aumento de la asistencia oficial para el desarrollo (AOD).

Estos tiempos difíciles no deben promover las tendencias de comercialización y los enfoques instrumentalistas de la educación, que lamentablemente han aumentado a consecuencia del debilitamiento del financiamiento público, probando que la voracidad privatizadora no encuentra límites en situaciones de emergencia.

En la dimensión de la aceptabilidad y adaptabilidad de la educación, preocupa particularmente los riesgos relacionados con las herramientas y plataformas utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje en línea y a distancia, incluyendo las amenazas a la educación como un bien público y la seguridad e integridad de las y los estudiantes y docentes. En este momento, el fortalecimiento de los sistemas de educación pública debe verse como una parte esencial de una respuesta pública más robusta para proteger la vida y la dignidad de las personas, lo que incluye garantizar que las medidas tomadas a lo largo de la respuesta a la COVID-19 contribuyan al fortalecimiento del sistema educativo no solo durante la crisis sino también después de la reapertura de las escuelas.

Priorizar la educación

Las organizaciones de la sociedad civil desempeñan un papel clave en el apoyo a los gobiernos durante la crisis, que incluye el aumento de la sensibilización sobre las medidas de protección, difusión de información oficial, activación de redes para apoyar a los sectores más vulnerables, facilitación de la educación a distancia y la producción de recursos de enseñanza y aprendizaje.

La Campaña Mundial por la Educación ha llamado a los gobiernos nacionales y a los donantes a priorizar la educación en todas las respuestas de emergencia con efecto inmediato e incluir la educación en sus políticas de respuesta al COVID-19 y garantizar la continuidad del aprendizaje y el regreso a la escuela para todas las personas.

Creemos que los gobiernos deben garantizar la prestación continua de servicios, incluida la distribución de comidas, la protección contra la violencia y el abuso, el establecimiento de rutas de referencia claras, y proporcionar la educación sexual integral, como un mecanismo que entre otros fines permite reducir la violencia de género y la incidencia de embarazos y matrimonios tempranos y no deseados.

La Campaña ha llamado también a los gobiernos donantes a cumplir con el compromiso de asignar al menos el 0,7% del PIB en asistencia oficial para el desarrollo y garantizar que la ayuda se canalice a los sectores más necesitados, incluyendo la educación.

Los pagos de la deuda externa de los países de bajos ingresos a todos los acreedores deben cancelarse urgentemente para desbloquear fondos en los presupuestos de los países en desarrollo, y la financiación de emergencia no debe poner a los países en mayor riesgo de sobreendeudamiento.

Resulta indispensable también que las y los docentes estén en el centro de la respuesta educativa a través de su participación en el diseño y desarrollo de medidas de emergencia, por lo que deben contar con suficiente apoyo y preparación para enseñar en entornos seguros y protectores cuando se vuelvan a abrir las escuelas y universidades, con sus salarios y empleo mantenidos en todo momento.

La pandemia de la COVID-19 ha dejado grandes aprendizajes que debemos aprovechar al máximo. Ahora más que nunca valoramos la necesidad de promover planes de evaluación de crisis y posteriores a la crisis que permitan orientar nuevas formas de respuesta social y económica, especialmente el papel que desempeña la educación durante y después de las emergencias. Estos planes deben ser siempre transformadores del entorno social inequitativo, protectores de los derechos humanos y establecidos con profunda sintonía y constante consulta sociocultural y de género.

Las organizaciones de la sociedad civil, las organizaciones dirigidas por las y los jóvenes y los sindicatos de docentes tienen un rol fundamental en la reconducción educativa hacia los fines establecidos por el derecho internacional de los derechos humanos. Este rol incluye el derecho de protesta y de pronta respuesta a las demandas que emanan de las organizaciones sociales. Los estados, por su parte, tienen la obligación de rendir cuentas sobre sus obligaciones y de avanzar progresivamente en la realización del derecho a la educación para todas las personas.

Rupturas, voces plurales y lucha por derechos: Horizontes para superar desigualdades en la educación

Giovanna Modé y Laura Gianneccchini

Las múltiples desigualdades, históricas y estructurales, de América Latina y el Caribe, conforman uno de los nudos más críticos para la realización del derecho humano a la educación para todas y todos. Los datos lo demuestran, a lo largo y ancho de la región, cómo cambian las oportunidades educativas según las condiciones socioeconómicas, de raza, etnia, género, origen o ubicación geográfica. Asimismo, hay un sinnúmero de obstáculos que deben enfrentar las personas con discapacidad y las que migran a otro país o se desplazan dentro de su propio país para acceder y culminar su trayectoria educativa. La pandemia de la Covid-19 desnuda e intensifica esta dinámica profundamente injusta, develando conocidas desigualdades, que se interconectan y se amplifican, así como pone en evidencia nuevos desafíos.

Según el recién lanzado *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020 - América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, de UNESCO, en 21 países de la región, las y los estudiantes pertenecientes al quintil más rico de la población tienen, en promedio, cinco veces más probabilidades de finalizar el segun-



Este mural ganó un concurso en Bolivia en el marco de la “semana de prevención de embarazo en niñas, adolescentes y jóvenes”. Mural: Noemi Ruth Romero León. Foto: Gabriel Villarpando.

Giovanna Modé es Coordinadora de Políticas de CLADE y Doctora en Educación por la Universidad de São Paulo. Laura Gianneccchini es Coordinadora de Desarrollo Institucional de CLADE y actualmente cursa su maestría en Sociología en la misma universidad.

do ciclo de la secundaria que las y los pertenecientes a los 20% más pobres. La tasa de asistencia escolar entre los adolescentes de 12 a 17 años afrodescendientes es más baja que la de los grupos no afrodescendientes en siete de los once países donde hay datos disponibles - y aquí la ausencia de datos ya es otro elemento preocupante. En siete países con datos disponibles, estudiantes LGBT afirmaron vivir hostilidad en la escuela. Apenas 16% de los países brindan educación inclusiva para personas con discapacidad - los demás optan por combinaciones de carácter segregador, que no responden adecuadamente a una educación desde la perspectiva de derechos. Dichas barreras se ven no solo en el acceso a la escuela, sino también cuando ya están adentro y las y los alumnos se deparan con contenidos poco relevantes, dinámicas discriminatorias y entornos violentos.

La pandemia, a su vez, puso de relieve las brechas digitales en el ámbito educativo, las cuales antes estaban presentes, pero ahora ganan centralidad para la realización del derecho humano a la educación. Según la CEPAL, el 46% de niñas y niños entre 5 y 12 años en la región no tienen conexión. El escenario es aún más dramático en los domicilios de más bajos ingresos de Bolivia, El Salvador, Paraguay y Perú, donde más del 90% no accede a Internet, señalando la urgencia de políticas de democratización de la conectividad, con énfasis en el acceso en zonas urbano marginales, rurales, amazónicas. Se trata de un vocabulario nuevo en los debates regionales sobre políticas educativas, que involucra asimismo la creación de plataformas públicas con acceso abierto.

Desafíos históricos

El debate sobre las desigualdades en el campo de las políticas educativas no es nuevo. Especialmente a partir del inicio de este siglo, el tema pasó a integrar la agenda de las políticas educativas de nuestra región. Desde los Ministerios de Educación, organismos multilaterales, organizaciones de la sociedad civil, hubo una profusión de producciones, investigaciones, que fueron dando más expresión y visibilidad a la temática, lo que por cierto es un primer paso fundamental. Efectivamente, en los últimos 20 años, se observó un importante avance en los datos generales de acceso y conclusión de la educación, especialmente en educación primaria, así como la formulación de leyes y políticas que buscan garantizar la paridad de género en el acceso a la educación y ampliar el acceso de grupos específicos, como personas con discapacidad, pueblos indígenas y minorías étnicas. En otros casos, se buscó aportar directamente a los currículos, incluyendo por ejemplo la cultura e historia afro latinoamericanas, temáticas por mucho tiempo invisibles al interior de las instituciones educativas.

Muy lejos de resolverse un tema tan estructural de nuestras sociedades, entre éxitos y equívocos, estas experiencias dejaron claro que la superación de las desigualdades depende de un compromiso renovado, con el desarrollo de leyes, políticas, currículos, procesos de formación docente prácticas concretas y finalmente un financiamiento adecuado de la educación. En todas estas dimensiones, debe existir asimismo una clara intencionalidad y un compromiso de ruptura con procesos que vienen de lejos y se mezclan con la propia historia de nuestros Estados latinoamericanos y caribeños, sus lógicas coloniales, racistas y patriarcales, y sus proyectos excluyentes. Nuestros sistemas educativos fueron levantados bajo la idea de la homogeneidad, que se relaciona, a su vez, a la misma formación de los Estados Nacionales y de una cierta identidad nacional, que en este caso excluye las referencias indígenas, afrodescendientes e inmigrantes de nuestra región. Herencia de una lógica moderna binaria, en que se borra, se elimina, se desvaloriza todo lo que no pertenezca al “modelo” dominante.

Pese a los avances, en los últimos cinco años, nuevamente se ha experimentado un retroceso,

con un tono neoliberal, de recrudescimiento del racismo, fortalecimiento de fundamentalismos religiosos y de posiciones ultraderechistas que van de la mano con posturas totalitarias y excluyentes. La llegada de la pandemia coexiste con un contexto sumamente retador - y no hay duda que la lucha por los derechos educativos más que nunca debe estar enmarcada en una lucha política más amplia, de transformación y que tenga como horizonte sociedades más justas e igualitarias.

El caso de Brasil lo ilustra de manera sintomática: en los últimos años, el crecimiento de grupos religiosos abogando en contra de los derechos de las mujeres y de las personas LGBTI hizo crecer en el país una visión de que las escuelas estarían por detrás de una dinámica de “adoc-trinamiento” y de lo que nombraban como “ideología de género” - y que en este caso se hacía necesario una escuela neutral, técnica. Las ideas tomaron cuerpo en un movimiento organiza-do que se hizo notar en la aprobación de diversos planes municipales de educación, y también en la base curricular nacional. Intentaban, de todo modo, y no sin resistencia, eliminar la mera mención a la palabra “género” en los documentos orientadores de la política educativa. El

ejemplo, que en mayor y menor medida se repite en diversos países de nuestra región -con gran resistencia a tratar de la educación sexual integral, por ejemplo-, muestra qué tan articulado está el debate educativo a las luchas sociales, políticas y por derechos, desafiando el movimiento por el derecho a la educación a un abordaje y construcción intersectorial, articuladas a las luchas antirracistas, antisexistas, de mano del campo de la salud, seguridad alimentaria, promoción del trabajo decente, redistribución de renta, y varios otros.



Bogotá, Colombia. 21 de marzo. Marcha contra el racismo, los derechos, equidad laboral y cultural para los afrodescendientes. Foto: Andrés Ramos.

Una mirada, la interseccional

Si el tema es complejo, requiere una mirada amplia y respuestas integrales. Otro aporte fundamental en este sentido viene desde la perspectiva interseccional, una contribución especialmente del feminismo negro de las últimas décadas. Una mirada que busca entender y dejar visible cómo las estructuras de desigualdad y opresión operan de manera indisoluble y se combinan en cada contexto. Es decir, es fundamental reconocer que los marcadores de diferencias y jerarquías de nuestras sociedades -especialmente las categorías de clase, raza y

género- no son neutrales, más bien han sido contruidos socialmente y no pueden entenderse de manera aislada de nuestro pasado colonial, esclavista y patriarcal. El hecho de que pueblos originarios, campesinos y originarios, afrodescendientes, mujeres, personas con discapacidad, migrantes o cualquier otro grupo discriminado enfrenten a diario condiciones desfavorables de existencia está relacionado con la construcción social de dichos marcadores de diferencia entre grupos dominantes y dominados, que recalcan prejuicios y estereotipos. Además, son categorías indisociables que provocan situaciones de discriminación cumulativas, lo que explica por qué las mujeres -pese a haber alcanzado una mayor escolarización cuando comparada a la de los hombres- siguen recibiendo salarios menores en el mercado laboral o asumiendo de manera desequilibrada el trabajo doméstico y el cuidado de las familias.

Dicha mirada requiere, además de un análisis cuidadoso de datos, una escucha atenta a las voces de sus sujetos políticos, de las primeras personas en singular y en plural, narrando sus experiencias, cosmovisiones, propuestas, estrategias de resistencia y luchas por derechos. Escuchamos a lo largo de los diversos encuentros que marcaron la XI Asamblea Regional de la CLADE, testimonios como el de Daniela Ester Guzman Huenchuleo, 23 años, mapuche de Chile. Para ella, segregación, abandono y precariedad es parte de la realidad en la educación, que se asume tendrán quienes hayan nacido en alguna población, barrio o favela de América Latina. Y si a lo anterior le agregamos la pertenencia a algún pueblo indígena, estos factores aumentan considerablemente: “aquí, ser Mapuche implica enfrentar una historia que no ha valorado tu identidad, que ha violentado a tus ancestros y por consiguiente ingresar a un sistema que lejos de respetar tu identidad ha aportado en folclorizar tu cultura”. O el testimonio del joven afromexicano David Alejandro Gómez Arriaga, fundador del Centro de Estudios Afromexicanos Tembembe e integrante de la Red Nacional de Juventudes Afromexicanas: “Pensar en el racismo como un acto de violencia estructural nos brinda la oportunidad de formular diversos procesos de defensa desde posturas interseccionales para combatir la violencia y discriminación que afecta la calidad de vida de nuestra gente. (...) En el entorno educativo, el descolonizar la educación a través de etnopedagogías que desafíen el colonialismo occidental, es un inicio para la incidencia política y el autocuidado comunitario”.

A modo de cierre

Pensar en formas de superación en y desde la educación a las múltiples formas de desigualdad es, por fin, una síntesis de muchas disputas, y entre ellas el sentido que se desea para la educación, en particular para la educación pública. Disputas esencialmente políticas. ¿Quiénes participan en las políticas educativas? ¿Quiénes definen su contenido y sentido? ¿Cuáles son los conocimientos válidos? ¿Para qué sirven? Revisitar el prolífico conjunto de instrumentos de derechos disponibles y ratificados nos apunta a un importante camino que, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, viene reafirmando el propósito de la educación como desarrollo de la persona y dignidad humana, y también el impulso al cumplimiento del conjunto de derechos y libertades fundamentales.

En el marco de la búsqueda de cumplir con estos propósitos que sólo pueden darse desde una participación efectiva de los sujetos políticos y a partir de una perspectiva realmente inclusiva, no hay posibilidad de que no se tenga la diversidad, la superación de las desigualdades y de las relaciones de poder asimétricas como apuestas estructurantes. Si nuestro desafío es reinventar el sentido de la educación, a partir de las múltiples voces y en pie de igualdad, tenemos un horizonte.

¿Qué se está haciendo?
¿Qué pueden hacer las y los educadores?

La EPJA en tiempos de pandemia

Grupo de incidencia en Política Educativa - CEAAL

I. El escenario

En el mundo entero y en nuestra América Latina y Caribeña, estamos viviendo las consecuencias de una crisis que se inicia como sanitaria, ocasionada por el Covid-19, y que hoy tiene graves consecuencias en lo económico, educacional, ambiental, en el cuidado de la vida y de la naturaleza; poniendo aún más en evidencia, las débiles políticas públicas de salud, educación, empleo, entre las más importantes; agudizándose así las condiciones de vida de millones de personas, especialmente de los pobres, de las zonas urbano marginales, indígenas de las zonas rurales, amazónicas y afrodescendientes.

Las medidas de aislamiento evidencian las asimetrías existentes y las profundizan, y suponen un retroceso educativo que tiende a profundizar las desigualdades, principalmente por las condiciones económicas y sociales de la gran mayoría de la población.

Esta situación nos lleva a reflexionar sobre la fragilidad del sistema capitalista (que en su variante neoliberal destruyó la educación, el trabajo, la salud, los derechos laborales) y demuestra su precariedad, su incapacidad para resolver las necesidades más urgentes y necesarias. A la vez que potencia las desigualdades y precariedades existentes en esta situación (desigualdades materiales, sociales y culturales).

Estamos ante un momento de crisis, que, en su acepción más gramsciana, crisis equivale a posibilidad: esta pandemia nos coloca ante el desafío histórico y la posibilidad de que emerja algo nuevo, de que emerjan nuevos paradigmas, nuevos entramados y por qué no, nuevas relaciones sociales que nos permitan construir otro mundo posible.

Sin embargo, hay que reconocer la posibilidad de que haya un recrudescimiento de la hegemonía capitalista en sus formas más autoritarias y violentas. En tal sentido, y en tanto desafío, es no renunciar a una perspectiva esperanzadora desde la Educación Popular, pero que no sea ingenua sino que busque una cabal comprensión de los problemas que la pandemia desnudó.

Este documento es producto de un trabajo colaborativo entre distintas/os integrantes del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas (GIPE), que forma parte del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). <http://ceaal.org/v3/>. Fernando Santana, Rosa María Goldar (Argentina), Timothy Ireland (Brasil), Jorge Osorio (Chile); Angélica Paniagua, Felipe Rivas (El Salvador), Francisco Cabrera (Guatemala), Yadira Rocha (Nicaragua), Nélida Céspedes (Perú), Miriam Camilo (República Dominicana).

II. La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)

La educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores, está caracterizada no solo por la edad de aquellos que están por fuera del sistema educativo, sino también por su condición social. Existe una estrecha relación entre la clase social y las condiciones de vida y las posibilidades de culminación de los estudios. Así, no sorprende que sean los sectores populares, los marginados, los trabajadores, las mujeres, los jóvenes, los principales destinatarios de esta propuesta, que, sin embargo, sigue rigiéndose en su lógica con los parámetros de la educación primaria y secundaria y por eso mismo, perpetúa la desigualdad y las posibilidades de permanencia.

En otras palabras, son aquellos que el sistema ya ha excluido. Son aquellos a los que hoy el sistema vuelve a golpear en esta situación de aislamiento. Esta población se encuentra en situación de vulnerabilidad en todos sus sentidos.

En los albores del siglo XXI, en el marco de la cuarta revolución industrial y de la emergencia de la inteligencia artificial, son estos mismos estudiantes los que se encuentran por fuera de este proceso. El acceso a la tecnología es solo instrumental y mínimo, y no está al alcance de todos: el acceso a estos dispositivos sigue siendo una cuestión de privilegio de clase, y lejos está de ser un derecho garantizado para toda la población.

Si bien los Estados han implantado algunos planes sociales con la finalidad de paliar la crisis, estas propuestas lejos están de resolver las violencias estructurales de la desigualdad y mucho menos, el problema del hambre o del acceso desigual a los bienes, servicios y a una vida digna.

El escenario local y mundial nos obliga como educadores/as populares a plantearnos nuevos desafíos y ubicarnos frente a una nueva situación, que agrava no sólo las condiciones de desigualdad económica y social; sino que también profundiza la brecha educativa que ya existía.

Doblemente excluidos

Las personas jóvenes y adultas que acceden a la EPJA, estudian ahora porque en su infancia fueron excluidos de los sistemas formales. Ya sea por pobreza, por marginalidad, por racismo o machismo o por todas las causas juntas.

Cuando los programas de EPJA deberían llegar a ellas y ellos para aprender y mejorar sus vidas, otra vez no están siendo prioridad y muy frecuentemente, ni siquiera están siendo considerados. Porque los financiamientos de la EPJA no dan lugar a llegar a todos. Porque los programas de EPJA son focalizados y no hay forma de llegar a más. Es decir, no se pudo antes y no se puede ahora.

III. ¿Qué se está haciendo en los países?

Realizamos un sondeo de la manera cómo se estaba abordando la EPJA en el contexto del Covid-19 en algunos países de la región tales como: Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, Nicaragua, Guatemala, Perú, y República Dominicana, a partir de siete informes recopilados por miembros del GIPE-CEAAL.

En términos generales encontramos que en lo que hace a política educativa, poco se habla de la situación de jóvenes y adultos en esta emergencia educativa. Las propuestas oficiales por parte del Estado no contemplan una particularidad de trabajo con este sector de la población. En cambio, apuntan a cierta democratización del acceso a la educación, a través de la ela-

boración de cuadernillos para educación primaria y secundaria (con el fin de que lleguen a los territorios más remotos de la geografía local) y a la generación de contenidos audiovisuales o radiales, que se presentan como sustitutos de los y las docentes: las clases continúan; el Ministerio de Educación educa a través de estos dispositivos.

Sin embargo, si se habla de una propuesta hegemónica en el marco de la decisión de Estado, ésta supone la virtualidad. Es decir, que profesoras y profesores se encarguen de reemplazar las instancias presenciales de cursada a través de plataformas digitales, que funcionan muchas veces como el mejor ejemplo de la educación bancaria, en la medida que propician un tipo de educación medible en términos de cantidades de trabajos, el conocimiento se presenta como una acumulación de consignas y el proceso de reflexión sobre el mismo, en el mejor de los casos, sucede por medio del docente, que explica unilateralmente aquello que considera que es lo más importante.

Se habla de “continuidad pedagógica”, como si fuera trasladable la situación cognoscitiva habitual que se produce en el intercambio presencial con los/as otros/as a este nuevo escenario de la realidad virtual. Es decir, ante la suspensión de clases es obligación de las y los educadoras/es garantizar el hecho pedagógico, incluso cuando no se cuenta con los requerimientos mínimos para hacerlo. Esta situación también evidencia el lugar marginal que la educación de jóvenes y adultos ha venido ocupando desde siempre en lo que hace a política educativa.

IV. Respuestas a la EPJA

Se pueden identificar varios temas que caracterizan las respuestas de la EPJA a la crisis sanitaria y social del COVID 19:

- Adaptación inmediata a la educación remota a través de diversas tecnologías de la comunicación disponibles.
- Elaboración de guías y materiales de aprendizaje para todos/as los estudiantes tanto para los conectados a internet como para los que deben recibir esos materiales en sus domicilios.
- Suspensión de procedimientos de evaluación y preparación de materiales evaluativos formativos para la posible vuelta a clases presenciales.
- Atención a las necesidades de bienestar emocional y social de los y las estudiantes a través de los profesionales psico-sociales.
- Mecanismos para ofrecer a los y las estudiantes y sus familias ayuda alimentaria.



Alexander Reyes, Nicaragua

- Fortalecimiento de las capacidades de reacción autónoma de la comunidad docente.
- Replanteamiento de las capacidades que son precisas en la EPJA en un tiempo de transición social, sanitaria y climática, que obliga a mirar con atención las nuevas bases curriculares de la EPJA (aún en proceso de aprobación).



Grafiti, Bogotá, Colombia, 2018. Foto: Jazmin Elena. (El Salvador)

V. Desafíos

Es imperioso que esta situación vuelva a plantear el papel que como educadoras y educadores populares tenemos en la sociedad y el debate que debemos dar ante el conjunto del sistema educativo. Las respuestas implementadas no están dando cuenta de la particularidad de esta modalidad ni tampoco posibilita la declaración de la universalidad de la educación como derecho humano, cualquiera sea su rango etario.

Como desafíos a nivel regional se pueden reconocer los siguientes:

Desafíos de sentidos¹

- Dejar de ver a la EPJA como una modalidad o subsistema remedial o subsidiario y verla (en términos de tensión) como la modalidad que se constituye en garante de la educación a lo largo de la vida. Esto permitirá salir de la mirada de que sólo hay un tiempo (en la vida) para estudiar. Es decir, atribuirle a la EPJA un carácter “restitutivo” de un derecho que no se cumplió en la normalidad. Y lo que hay que cuestionar es esa supuesta normalidad de un momento o espacio para estudiar.
- Comprender que la EPJA y los sistemas educativos formales son espacios donde se puede ejercer la disputa de sentidos y orientaciones y crear contra hegemonías que se entronquen con los procesos de disputas societales hacia proyectos de sociedades más justas, igualitarias, modelos civilizatorios que nos lleven a afrontar múltiples opresiones y desde allí la dimensión política y ética de la EP en torno a la EPJA.

¹ Desafíos de sentidos. Aporte de Rosa María Goldar en el Seminario virtual organizado por el GIPE, titulado: EPJA y Educación Popular en países de América Latina en tiempos de pandemia. 9 de julio del 2020. <http://ceaal.org/v3/nblogepja-conversatorio-epja-y-eppandemia/>

- Reconocer que la diversidad de sujetos de la EPJA expresa *desigualdades* de diverso orden y no únicamente como sinónimo de “pobreza”. Y, por tanto, poder plantear los procesos educativos de la EPJA desde *la interseccionalidad de múltiples opresiones* y desigualdades: de clase, pero también, étnicas, sexuales, etarias, de lugar de residencia, entre otras.

Desafíos generales

- Exigir que los Estados como garantes de los derechos, aseguren en todas sus instancias medidas políticas intersectoriales que articulen la economía, la salud, la educación, el trabajo digno, la soberanía alimentaria, especialmente a aquellos de las zonas urbano marginales, rurales y amazónicas con enfoque de género e intercultural.
- Exigir por el cumplimiento de medidas que signifiquen la garantía del derecho a la educación y políticas públicas, que den cuenta de los sujetos reales que son destinatarios de propuestas para la EPJA, es una exigencia histórica del momento.
- Exigir el trabajo territorial ligado a la educación comunitaria porque responde a las necesidades y demandas de las organizaciones y personas para construir una sociedad educadora, compartiendo saberes, el autocuidado, estrechando lazos de solidaridad y fortaleciendo los valores ciudadanos.
- Desarrollar campañas que defiendan la perspectiva de género, para asegurar el respeto a la dignidad humana de las mujeres, las niñas y los niños enfrentando el patriarcado.
- Desarrollar políticas de democratización de la conectividad como una forma de democratización de nuestros países, especialmente para zonas urbano marginales, rurales, amazónicas, afrodescendientes.
- Exigir el financiamiento de la EPJA en momentos que ésta decrece en el sector educación, porque sin recursos no será posible enfrentar la profundidad de la crisis de esta modalidad.

Para las y los educadores populares

- Debemos pensar qué educación queremos y hacia dónde queremos que vaya. Es decir, no se trata de dar la pelea por una educación capitalista que siga dejando por fuera a los sectores más postergados de la sociedad. Se trata de construir una nueva educación, más igualitaria, más humanitaria, que no reproduzca la colonialidad del saber, que no reproduzca el patriarcado, que permita la construcción de otras relaciones sociales en pos de la pelea por un mundo más justo y más humano. Debemos generar un gran movimiento pedagógico que incluya a todos los actores vinculados a la comunidad educativa para pensar otra educación en los marcos de las desigualdades actuales y la cuarta revolución industrial.
- Debemos partir de nuestras realidades hacia un horizonte común, tendiendo puentes y diálogos con los educadores populares y los pedagogos críticos que busquen otras formas de construir desde la educación otra sociedad, cuestionadora de las relaciones establecidas, del neoliberalismo, del fascismo y del capitalismo actual en su etapa financiera.
- Debemos, en definitiva, crear las condiciones de realización de una sociedad más justa, haciendo de la educación popular el estandarte que nos devuelva la politicidad del acto educativo y con ello, nos permita proyectar en el aquí y ahora, la sociedad a la que aspiramos.

En tiempo de pandemia

Precarización de la labor docente

Omar Orlando Pulido Chaves

No ha pasado todavía el límite crítico de la pandemia y ya se agita el tema del retorno a clases. El apremio está justificado. Nada reemplaza la presencialidad en las rutinas educativas de la escuela. Desde Comenio, para ubicar su origen en algún momento, la configuración del espacio escolar compartido por estudiantes y maestros se convirtió en una marca cultural insustituible¹. La escuela es una institución icónica universal. El acto educativo es relacional; es impensable de otro modo. La escuela es un espacio habitable que doma el tiempo y lo conduce por sus laberintos. Igual hace con el comportamiento. Quien ha entrado en una escuela cuando sus habitantes habituales no están, ha experimentado esa sensación de extrañeza que da forma a la idea de ausencia, de vacío.

El referente central de esta marca cultural es el maestro. Los estudiantes van a la escuela a buscar al maestro. Este hecho determina la práctica docente. Se habla del “maestro de aula” para especificar su quehacer. Sin embargo, la escuela es más que el “aula”; es un ámbito colectivo de relaciones complejas que configura un ethos específico. La escuela es un territorio frontera que relaciona a sus habitantes con el entorno específico, con el territorio y con la memoria asociada a él, pues el territorio es lo que hacen de él quienes lo construyen. Por eso no hay una escuela igual a otra. La práctica docente está ligada a este proceso de construcción del territorio escolar, a la territorialidad, al ethos escolar (Champollion, 2011). Este es el proceso que se ha roto con el confinamiento producido por la pandemia del COVID-19, que ha tenido efectos claros en la cuestión laboral docente. No solamente se han interrumpido las clases presenciales; se ha interrumpido el proceso de construcción y consolidación del territorio escolar, de la escuela con todo lo que ella significa para la sociedad, y del papel que los maestros y las maestras desempeñan en él. Se ha desestructurado el cuerpo del docente; se han alterado todos los vínculos que lo hacían un ser específico, una manera de ser.

La relación pedagógica se transformó

Como acertadamente señaló el rector de una universidad colombiana (Henaó, 2020), la pandemia generó unos síndromes que afectaron a todo el mundo: “abolicionismo del otro”, “parálisis relacional”, “aislacionismo social”. Y el maestro no escapó a ellos. El contexto los impuso como imaginarios preventivos para evitar el contagio. Todos son parte constitutiva del fenómeno de la cuarentena. Desde luego, estos imaginarios incidieron en la transformación

1 “Es de gran interés para toda la República Cristiana, no sólo conservar esta sana costumbre, sino aumentarla de tal manera que en toda reunión bien ordenada de hombres (bien sea ciudad, pueblo o lugar) se abra una escuela como educatorio común de la juventud” (Comenio, 1998, pág. 20).

Omar Orlando Pulido Chaves es antropólogo. Doctor en Educación con Énfasis en Mediación Pedagógica. opulido2@gmail.com

de la relación entre maestros y estudiantes que, en el ámbito escolar, son impensables. En la escuela, para usar una expresión de Maturana (2002), referida al fenómeno del acoplamiento estructural, “todos son el medio de todos”.

La relación pedagógica se trasladó al ámbito virtual. Pero como señala Deleuzze (2020), lo virtual siempre reacciona sobre lo actual; lo que quiere decir que lo modifica, lo afecta. La relación viva se convirtió en una relación imaginada, en el sentido de una relación mediada por imágenes, por señales electrónicas codificadas acopladas a comportamientos adecuados a la mediación tecnológica. Se perdieron la visión panorámica del “curso”, la sensación del espacio físico compartido, el movimiento corporal, el gesto, el color, la temperatura, los olores. La imagen y el sonido también se desvirtuaron, pues para evitar congestionar la conexión se recomendó apagar las cámaras y los micrófonos mientras no se estuviera hablando. La simultaneidad se reemplazó por la secuencialidad.

El acto pedagógico, la materialización del trabajo docente, se vio fuertemente impactado por la educación a distancia, pues la premura generada por la emergencia limitó el alcance de la “virtualidad”. Las desigualdades en materia de infraestructura tecnológica y de capital cultural en las familias, los estudiantes y los maestros, generaron impactos en el trabajo docente que no estaban presentes en la presencialidad escolar. De alguna manera, el espacio escolar igualaba estas condiciones en un terreno “neutro”, común. En los hogares esta condición desapareció y se profundizó la segmentación educativa. En algunos casos no se tenía acceso al computador y en otros al celular o al plan de datos. En otros casos se tuvo que trabajar con guías físicas que había que hacer llegar a los estudiantes como fuera.

Las condiciones materiales ofrecidas por la escuela para el trabajo de los maestros, una de las obligaciones del Estado para garantizar el derecho a la educación, se trasladaron al cuerpo docente: tuvo que usar sus equipos, la electricidad de sus casas, y pagar los planes de datos. A esto se agregan la desaparición de la jornada laboral, la sobrecarga, el desdibujamiento del fin de semana y del tiempo de descanso. Estos son rasgos propios de la flexibilización laboral que ha traído aparejada la adopción de las políticas neoliberales, que han sido incorporados como rasgos característicos del “emprendimiento”. Desde luego, aquí se ha producido una nueva forma de privatización educativa, característica de la adaptación a las condiciones impuestas por la pandemia.

Impactos curriculares

Desde el punto de vista estrictamente pedagógico, las rutinas del trabajo docente relacionadas con el desarrollo del currículo también fueron impactadas de manera severa. La primera preocupación saltó en relación con las posibilidades de dar cuenta de la programación curricular. Las presiones iniciales desbordaron las capacidades de todos los involucrados. Era imposible seguir con las mismas rutinas. El currículo formal pasó a segundo plano. Primó la atención a las vivencias cotidianas de los y las estudiantes en los contextos familiares. Esto fue una ganancia. Se tornó más importante la formación alrededor de las vivencias cotidianas y el impacto del aislamiento. Este es un aprendizaje que, sin duda, deberá mantenerse cuando se regrese a la presencialidad, cualquiera que sea la modalidad que asuma, en la medida en que el énfasis se ubica en la capacidad reflexiva sobre las vivencias; es decir en la construcción de experiencia, lo que sin duda refuerza el desarrollo del pensamiento crítico.

No está documentado de manera suficiente el impacto de esta transformación en el campo de la evaluación. Sin embargo, es previsible que en esta materia se hayan producido experiencias interesantes; y, en la medida en que se vayan conociendo, será posible sistematizarlas. Lo que ha circulado ha estado referido a la promoción automática para el año entrante, postura

que no es de buen recibo en el magisterio organizado. Tampoco es claro el impacto en la evaluación de los docentes, que ya no será posible mediante los logros de aprendizaje de los estudiantes por las pruebas censales estandarizadas.

La evaluación del desempeño anual con impacto en el escalafón tampoco está clara. Rectores y directivos docentes han visto recargadas sus funciones administrativas en detrimento todavía mayor de sus ya debilitadas responsabilidades académicas. La mayoría de sus energías tuvieron que ser canalizadas a la realización de acciones de mitigación de la emergencia, sobre todo las relacionadas con la asequibilidad en materia de infraestructura. En un webinar reciente realizado por la CLADE, Martha Alfonso (2011), integrante del Comité Ejecutivo de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), señalaba con preocupación el fortalecimiento del “funcionalismo docente”, caracterizado por la concentración en el cumplimiento de “funciones” relacionadas con la estandarización, el mercado, la eficiencia y la eficacia, en desmedro del trabajo pedagógico; así como el incremento de la presión en la formación docente relacionada con las TIC, en una especie de recuperación de la propuesta alfabetizadora de Freire en el contexto de la aceleración de la innovación traída por las plataformas digitales, las redes sociales y las aplicaciones, cuyo uso se incrementó en el contexto de la pandemia.

Sobrecarga laboral y salud

Un último aspecto relacionado con el trabajo docente es el de la salud de los maestros y las maestras. Además del riesgo de contagio y muerte por el COVID-19, las enfermedades relacionadas con el estrés y la sobrecarga laboral se vieron incrementadas durante la pandemia. Se destaca la agudización del síndrome de Burnout, enemigo silencioso que no genera afectaciones físicas evidentes, sino cognitivas y de autoestima, que llevan a la depresión, la insatisfacción, la falta de compromiso y el deseo de abandonar el trabajo (Mejía Serrano, Silva Giraldo, & Rueda Mahecha, 2020). Esto fue confirmado en otro webinar realizado por el Nodo Quindío de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre Trabajo Docente -Red Estrado Colombia- en el que participaron docentes de Armenia, Tebaida, Quimbaya, la Asociación de Directivos Docentes Oficiales del Quindío (ADIDOQ) y el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Quindío (SUTEQ), quienes reflexionaron sobre salud docente y condiciones de trabajo del maestro en tiempos del Covid-19, en torno a las preguntas: ¿Qué implicaciones han generado la sobrecarga laboral y los cambios del espacio de trabajo en la vida y en la salud de los y las maestras? (Red ESTRADO Nodo Quindío, 2020).

REFERENCIAS

- Alfonso, M. (12 de 11 de 2011). *5o. Webinario XI Asamblea Regional de la CLADE: La educación pública en riesgo: Privatización, finiamiento y docentes*. Obtenido de Pressenza International Press Agency: <https://n9.cl/3z5zq>
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(2), 53-69.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna* (octava ed.). México: Porrúa.
- Deleuzze, G. (25 de marzo de 2020). *Actual y Virtual*. Recuperado el 11 de noviembre de 2020, de <http://lobosuelto.com/actual-y-virtual-gilles-deleuze/>
- Henoa, J. C. (6 de julio de 2020). *¿Llegó la hora de regresar a las clases presenciales? En entrevista con María Isabel Rueda, rector de la U. Externado habla del regreso a universidades*. Obtenido de <https://n9.cl/6i40>
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*: (2da ed. ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Mejía Serrano, J. C., Silva Giraldo, C. A., & Rueda Mahecha, Y. M. (2020). Ruta de atención psicosocial para docentes con síndrome de Burnout a causas de la cuarentena generada por al COVID-19. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo- GISST*, 133-143.
- Red ESTRADO Nodo Quindío. (21 de agosto de 2020). *Tertulias Pedagógicas en Cuarentena*. Obtenido de https://www.youtube.com/results?search_query=rectoria+gabriela

Tendencias de subordinación al lucro post pandemia

Privatización de la educación

Theresa Adrião

Para iniciar este diálogo, considero fundamental resaltar la naturaleza desigual con la que se presentan y constituyen las relaciones en el capitalismo, de manera que, aunque identifiquemos tendencias globales, los procesos de privatización de la educación se presentan con peculiaridades en diferentes contextos, pues se materializan en políticas educativas operadas localmente, que involucran actores en relaciones construidas históricamente y a diferentes mecanismos de regulación y desregulación de la acción del Estado en la educación.

Estas peculiaridades o singularidades se presentan también entre los países de América Latina y a veces en la estructura interna de un mismo país. Por lo que para analizar y contrarrestar los procesos de privatización de la educación en nuestra región es necesario articular y conocer las formas en que se manifiesta la privatización de la educación en nuestros países. No obstante, en este trabajo me limitaré a señalar los aspectos generales de estos procesos.

El desafío aquí es sistematizar las formas a través de las cuales la educación puede ser objeto de lucro, así sea de manera indirecta. Para ello, tomo como referencia la obra publicada en 2018 (Adrião, 2018), en la que se sistematizan las formas de privatización de la educación considerando tres dimensiones de la política educativa: la gestión de la educación pública, la oferta educativa y el currículo. Cabe recordar que esta división surge de una estrategia metodológica para facilitar el reconocimiento de las formas a través de las cuales se viene privatizando la educación, siempre que en la política educativa existe una conexión entre tales dimensiones.

Sobre el significado que se le atribuye a la privatización se basa en Belfield y Levin (2004), para quienes la privatización implica procesos de transferencia de actividades, activos y responsabilidades de los gobiernos/organizaciones públicas a individuos o agencias privadas. La privatización también implica la ausencia o la flexibilización de los reglamentos gubernamentales para el sector privado, además de la creación de nuevos mercados como servicios alternativos al gobierno.

Considerando la diversidad de nuestra región, pero teniendo en cuenta que en la mayoría de los países la acción del Estado en la provisión de educación, que incluye la etapa de escolaridad obligatoria, específicamente la educación preescolar, la educación especial y la educación superior, no es muy efectiva, la privatización de la oferta educativa es una realidad y se está expandiendo en este período de pandemia. Más aún en los países que adoptan políticas económicas neoliberales y de ajuste fiscal.

Theresa Adrião: Unicamp/Unemat.

En términos generales, destaco dos formas que, en esta coyuntura, tienden a expandirse: la financiación pública (directa o indirecta) hacia la oferta educativa privada y la introducción de políticas o programas de elección parental.

En el caso de la financiación directa, existe una tendencia de los gobiernos a establecer o ampliar los acuerdos con las escuelas privadas transfiriendo parte del fondo público en forma de valor por alumno, como respuesta a la presión de los propietarios de las escuelas ante la insuficiencia de recursos de las familias y la consecuente disminución del número de matrículas. Parte del pedido se basa en declaraciones relacionadas con el impacto del cierre de estas escuelas en la pérdida de puestos de trabajo. Indirectamente, los fondos públicos subvencionan la educación privada, puesto que se aprueban exenciones fiscales como mecanismo para incentivar a los proveedores privados.

Un segundo conjunto de medidas que refuerzan la subordinación de la educación al lucro se deriva de la introducción, el mantenimiento o la ampliación de las políticas de elección parental como mecanismo de acceso a la educación. Aquí, destacaría en particular el subsidio público para el pago de becas en escuelas privadas, la adopción de programas de crédito educativo y la introducción o incremento de programas de educación en casa. En los casos primero y segundo, los fondos públicos se canalizan hacia organizaciones privadas que ni siquiera siempre son claramente no lucrativas, más allá de que los créditos educativos tienden a endeudar a las familias al priorizar la remuneración del mercado financiero. La educación en el hogar, por otra parte, merece una adición, ya que, aunque no es un mecanismo de rentabilidad directa, moviliza un enorme mercado editorial, potenciado por las tecnologías y las plataformas digitales durante la pandemia.

Educación a distancia

Teniendo en cuenta la capilaridad de las empresas mundiales de comunicación y la subordinación de las escuelas y los sistemas educativos a sus herramientas, condición impuesta por la adopción de la educación a distancia, al menos para una gran parte de los estudiantes y profesores, es innegable que se fomenta la privatización del plan de estudios de nuestras escuelas. A los procesos de adquisición de recursos e insumos educativos de empresas y editoriales mundiales (Clade, 2014; Croso y Magalhães, 2016) y a la contratación de empresas consultoras privadas para diseñar y reformar los planes de estudios, se asocia con la adopción de plataformas e instrumentos desarrollados por las empresas y ofrecidos “gratuitamente” a las escuelas, los sistemas de educación pública y prácticamente de educación en casa. Vale la pena mencionar la advertencia de Scasserra y Sai (2020, p. 4), para quienes:

el problema de las grandes empresas tecnológicas no sea tanto la propiedad privada de los datos (con mucho gusto podrían afirmar: «los datos son tuyos, son de cada persona, te pertenecen»), sino la propiedad privada de los algoritmos, que son los verdaderos medios con los cuales se generan productos (aplicaciones) o servicios (streaming, redes sociales, propaganda segmentada, personalizada, etc.) que permiten enormes ganancias.

Las plataformas digitales y la educación a distancia estimulan además otro “nicho” del mercado de la educación que es la franquicia de las clases particulares o las tutorías. Las empresas del sector ofrecen servicios subcontratados y precarios de profesores registrados en sus sitios web para apoyar a los niños y adolescentes de las familias, o incluso a las escuelas en régimen de contención de gastos. En la educación superior, la adopción de la enseñanza a distancia

moderada por “tutores” para sustituir a los profesores, una práctica preexistente, también tiende a expandirse.

Por último, la privatización de la gestión educativa se acentúa mediante la adopción de formas de transferencia de la gestión escolar a organizaciones privadas, política que se asocia a la reducción de la presencia directa del Estado en la gestión de la educación pública, incluso cuando se destina a organizaciones sin fines de lucro, tiende a generar un mercado de proveedores privados, cuyos “excedentes financieros” no son claramente identificados como lucro.

Los actores

Para concluir este diálogo, quisiera destacar los actores que potencian estos procesos de privatización teniendo en cuenta el consentimiento, el compromiso o la omisión de los gobiernos. En primer lugar, se encuentran las empresas transnacionales, especialmente las empresas de tecnología y comunicaciones y las editoriales, en muchos casos asociadas a empresas nacionales. En segundo lugar, los fondos de inversión, especialmente en la modalidad de Venture Capital, que apalancan start-ups del sector educativo. Un tercer grupo está formado por organizaciones de *advocacy*, que presionan para que se apliquen políticas de liberalización y se asignen fondos públicos al sector privado. Un cuarto grupo, los filántropocapitalistas (Bishop y Green, 2008) que inducen a la adopción de políticas educativas diseñadas por sus “socios” y patrocinan reformas educativas que presentan un retorno, incluidas las financieras, como contrapartida. Por último, los propietarios de escuelas privadas, los empresarios de la educación, que ante la crisis post pandémica acentúan la disputa por los fondos públicos.

En este contexto, es esencial reafirmar la necesidad de que los fondos públicos se apliquen directamente a la educación pública y de que cualquier transferencia a instituciones privadas sea una alternativa excepcional asociada al compromiso del poder público de aplicar sus recursos a la expansión y calificación de su red. De la misma manera, se afirma la necesidad de una mayor transparencia y control social sobre la destinación de los fondos públicos y la importancia de construir nuevas alternativas, frente a lo que ofrecen las empresas, que partan de la sociedad civil, las universidades, las escuelas, los sindicatos, etc. Finalmente, se reafirma la importancia de las instituciones educativas públicas como espacios de encuentro, construcción de valores y prácticas inclusivas y ciudadanas. *(Traducción ALAI)*

Referencias

ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem fronteiras*, v. 18, p. 8-28, 2018

BELFIELD, C e LEVIN, Henry. *Education Privatization: Causes, Consequences, and Planning Implications*. Paris, UNESCO-IIPE, 2002. <https://publications.iiep.unesco.org/Education-privatization-causes-consequences-planning-implications>

BISHOP, Matthew; GREEN, Michael. *Philanthrocapitalism: How the rich can save the world*. Bloomsbury Press. 2008.

CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CLADE). *Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe*. São Paulo: CLADE, 2014.

CROSO, Camilla; MAGALHAES, Giovanna Modé. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 17-33, Mar. 2016.

OECD. *netFWD Venture Philanthropy in Development: Dynamics, Challenges and Lessons in the Search for Greater Impact*”, OECD Development Centre, Paris, 2014.

SCASSERRA, Sofía Beatriz e SAI, Leonardo Fabián, Fundación Friedrich Ebert. Buenos Aires - Argentina, Junio 2020.

Acciones para poner fin a la crisis de financiación de la educación

David Archer

1. Introducción

El derecho a la educación se ha afirmado con firmeza y se ha incorporado a los tratados de derechos humanos durante decenios. Varios dirigentes mundiales también han asumido compromisos políticos audaces en favor de la Educación para Todos (EPT), primero en Jomtien¹ en 1990, luego reiterados en Dakar en 2000 y reformulados como Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en Incheon en 2015². Sin embargo, el derecho a la educación es violado rutinariamente, ya que más de 61 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria no están escolarizados, otros 60 millones no asisten a la escuela secundaria inferior³ y se estima que unos alarmantes 250 millones de niños están en la escuela pero no aprenden. En este artículo sostiene que la causa fundamental de ese fracaso es que los grandes compromisos y declaraciones no han ido acompañados de recursos financieros. De hecho, muchos de esos compromisos se han contraído durante los decenios en que el pensamiento económico neoliberal ha estado en ascenso, impuesto en todo el mundo por el FMI y el Banco Mundial, ya sea mediante sus condiciones de préstamo o su asesoramiento normativo coercitivo. De hecho, los sistemas de educación pública en la mayoría de los países han estado crónicamente subfinanciados durante cuarenta años.

El alcance de la crisis de financiación de la educación está quedando al descubierto y se ve exacerbada por Covid-19. En el punto álgido de la pandemia, 1.500 millones de niños se vieron obligados a abandonar la escuela y no está claro cuántos de ellos podrán volver a ella en condiciones de seguridad. Es probable que millones de niñas no vuelvan a la escuela debido a embarazos precoces, matrimonios precoces o violencia de género. Es igualmente probable que los niños que regresen encuentren sus escuelas con una escasez de recursos mayor que nunca. La UNESCO estima que el año próximo se recortarán por lo menos 210.000 millones de dólares de los presupuestos de educación simplemente debido a la disminución del PIB. La presión sobre los gobiernos para que reasignen los escasos recursos a la salud podría recortar

1 UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, Jomtien, Tailandia (1990), adoptada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, el 9 de marzo 1990, <https://es.slideshare.net/GrupoTecnico-Secc26/declaracin-mundial-sobre-educacin-para-todos-jomtien>.

2 UNESCO, *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, UNESCO Doc. ED-2016/WS/28, 2016, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

3 UNESCO, GEM Report 2016, <http://uis.unesco.org/en/news/263-million-children-and-youth-are-out-school>. Se discute abajo el impacto del COVID-19 en la asistencia escolar.

David Archer es Jefe de Servicios Públicos, ActionAid International david.archer@actionaid.org

otro 5% de los presupuestos de educación, lo que supondría una pérdida total de 337.000 millones de dólares en gastos de educación. Los sistemas educativos que ya han estado infradotados durante generaciones, bien podrían enfrentarse a su crisis de financiación más grave en los próximos tres años.

Afortunadamente, este sombrío escenario no es una certeza. En su lugar, la crisis del Covid podría marcar un punto de inflexión, con un compromiso renovado de ampliar la financiación de la educación pública y otros servicios esenciales. Las soluciones son claras, pero su adopción depende de si se moviliza la voluntad política suficiente para aprovechar este momento.

2. Acciones sobre la deuda

Un primer paso inmediato tiene que ser la acción sobre la deuda. Hubo una [nueva crisis de deuda](#) que surgió mucho antes de que Covid llegara. Un número cada vez mayor de países ha estado gastando más en el servicio de la deuda que en educación o en salud. La [investigación de ActionAid](#) con la Campaña del Jubileo de la Deuda, publicada en abril de 2020, estudió 60 países y encontró que los 30 países con el servicio de la deuda más alto (más del 12% de su presupuesto nacional) habían recortado el gasto en servicios públicos en un 6% en los últimos años. En cambio, los países con un servicio de la deuda inferior al 12% de sus presupuestos aumentaron el gasto público en un 14%. El vínculo está clarísimo.

La última edición del *Global Sovereign Debt Monitor* registra que 122 de los 154 países analizados deben considerarse “críticamente endeudados”⁴. Según la UNCTAD, sólo en 2020 y 2021, los países en desarrollo se verán obligados a entregar hasta un billón de dólares en pagos de deuda externa, dinero que se necesita urgentemente para la educación y otros servicios de primera línea. A la luz del Covid, el G20 y otros han hecho varios esfuerzos para suspender los pagos de la deuda de los países de bajos ingresos. Esto reconoce el problema pero no ofrece una solución viable ya que no llega a todos los países que necesitan ayuda, no aborda toda la deuda que tienen (incluyendo con la banca privada y China) y, lo que es crucial, sólo suspende los pagos durante un corto período. En la actualidad existe una demanda creciente de anulación total de la deuda, que tendría un efecto transformador porque daría a los países el acceso instantáneo a los ingresos que ya están en sus arcas, lo que les permitiría utilizarlos para dar una respuesta integral a Covid. En lugar de pagar viejas deudas, los países podrían gastar sus ingresos en salud, educación y protección social.

A más largo plazo, también se justifica un nuevo pacto de deuda -entre acreedores y deudores- para garantizar que todos los nuevos préstamos se contraigan sobre la base de un proceso claro y transparente, con la debida supervisión democrática. Los préstamos pueden desempeñar un papel importante para que los países puedan invertir en su desarrollo, pero ningún país debería verse obligado a sacrificar objetivos de desarrollo cruciales para poder pagar deudas viejas.

3. Acciones sobre los impuestos

La mayoría de los defensores de la educación se han centrado durante mucho tiempo en la proporción del presupuesto nacional que se destina a la educación, utilizando el punto de referencia del 20% como indicador de buenas prácticas. Sin embargo, una parte justa de un pequeño pastel es una cantidad pequeña. Al centrarse casi exclusivamente en la parte del presupuesto, los defensores de la educación no han prestado suficiente atención al tamaño general de los presupuestos gubernamentales, que está determinado más que nada por los ingresos fiscales.

⁴ Jubilee Germany/Erlassjahr, *Global Sovereign Debt Monitor* 2019, p. 4. <https://erlassjahr.de/wordpress/wp-content/uploads/2019/05/Global-Sovereign-Debt-Monitor-2019.pdf>.

Actualmente, los ingresos fiscales en los países de ingresos bajos y medios no alcanzan para garantizar unos servicios públicos de calidad universal. La relación promedia entre impuestos y PIB en los países de la OCDE es del 33% del PIB en impuestos, y los países escandinavos suelen tener una relación superior al 40%. Los países de ingresos medios bajos tienen un promedio de alrededor del 24% y los países de ingresos bajos tienen un promedio de impuestos en relación con el PIB de apenas el 16%. En los países con la relación impuestos/PIB más baja -Pakistán y Nigeria- también se encuentra el mayor número de niños sin escolarizar. No se trata de una coincidencia monetaria. Si un gobierno no recauda suficientes ingresos fiscales es como un “estado regalista” (término de Thomas Piketty), que tiene la apariencia ceremonial de un estado pero no está en condiciones de cumplir con sus obligaciones de ser un “estado social”.

El FMI estima que la mayoría de los países podría aumentar su relación impuestos/PIB en un 5% en los próximos años, de modo que el promedio de los países de bajos ingresos podría pasar del 16% al 21%, lo que los pondría en condiciones de aumentar contundentemente el gasto social. La [investigación de ActionAid](#) demostró que tales aumentos podrían lograrse a través de [reformas fiscales progresivas](#) que aseguren que los que tienen más, paguen más. Esto podría lograrse mediante la adopción de medidas sobre incentivos fiscales perjudiciales (mediante los cuales los países pierden 138.000 millones de dólares al año), la evasión fiscal agresiva (mediante la cual los países pierden 500.000 millones de dólares al año), los impuestos sobre la propiedad, la tierra y el patrimonio, los impuestos sobre el carbono, el impuesto sobre la renta de las sociedades y los impuestos digitales.

Una de las grandes ventajas de centrarse en la reforma fiscal es que permite a los defensores de la educación encontrar un terreno común con los activistas de la salud, el agua y el saneamiento o los defensores de la protección social. Si nos centramos sólo en la parte del presupuesto destinada a la educación estamos compitiendo con otros sectores, pero centrarse en el tamaño del presupuesto general nos convierte en aliados. El cuadro que figura a continuación muestra lo que significaría un aumento del 5% de la relación entre impuestos y PIB para los servicios públicos en una selección de países (tabla 1).

La investigación más reciente de ActionAid en esta área, examinó la cantidad de ingresos que se podrían obtener de sólo [3 grandes empresas de tecnología](#). Si se hicieran simples reformas globales, un grupo de 20 países podría recaudar en conjunto 2.800 millones de dólares, de Facebook, Microsoft y Google. Eso permitiría contratar 879.000 nuevos profesores - que conjuntamente podrían transformar la educación en cada uno de los países

4. Acciones sobre la austeridad y los proyectos de ley salarial del sector público

La reducción del servicio de la deuda y la ampliación de los ingresos fiscales podrían transformar los recursos disponibles para la educación y otros servicios públicos. Pero no sucederá si no se permite gastar los ingresos que se recaudan, debido al carácter coercitivo del asesoramiento político y las condiciones de préstamo del FMI, que insisten en la austeridad. En el informe de 2020 de ActionAid “[Who Cares for the Future: finance gender-responsive public services!](#)”, una de las estadísticas más sorprendentes reveló que en el 78% de los países de bajos ingresos⁵, el FMI había aconsejado a los países que recortaran o congelaran los gastos salariales del sector público en los tres años anteriores. Esto tiene un impacto particularmente

5 En un examen de documentos del FMI por países para 2019, encontramos que de 23 países de bajos ingresos (que abarcan todos los países de bajos ingresos con suficientes datos disponibles), siete (30%) esperaban recortar los gastos salariales, 11 (48%) estaban congelando los gastos salariales. Sólo cinco (22%) tenían previsto aumentar los gastos salariales.

Tabla 1

País	Ingresos adicionales en 2023 con incremento del 5% (comparado con 2017)	Podría duplicar niveles actuales de presupuesto de los sectores sociales...	... y le sobrarían
Afganistán	\$ 1.5mm	Educación, salud y protección social	\$371m
Bangladesh	\$32mm	Educación, salud y protección social	\$ 17mm
Benín	\$1.3mm	Educación, salud, protección social y WASH*	\$556m
Burkina Faso	\$1.8mm	Educación y salud	\$410m
Rep. Centroafricana	\$172m	Educación, salud y WASH	\$70m
Colombia	\$30.8mm	Educación, salud y protección social	\$3m
Congo, Rep	\$1.9mm	Educación, salud y protección social	\$1m
Congo, RD	\$8.2mm	Educación, salud, protección social y WASH	\$6m
Ecuador	\$6.3mm	Educación ^π	\$963m
Etiopía	\$11.6mm	Educación, salud y WASH	\$5.89mm
Gambia	\$156m	Educación y salud	\$19.9m
Ghana	\$7.8mm	Educación, salud, protección social y WASH	\$3mm
Guatemala	\$6.2mm	Educación, salud y WASH	\$2.7m
Jamaica	\$1.2mm	Salud, protección social y WASH	\$218m
Jordania	\$3.2mm	Educación, salud y WASH	\$2.8m
Kenia	\$10mm	Educación, salud, protección social y WASH	\$3.8m
Lesoto	\$283m	Educación	\$62m
Madagascar	\$1.2mm	Educación, salud, protección social y WASH	\$547.4m
Malawi	\$732m	Educación, salud, y protección social	\$97.6m
Mali	\$1.8mm	Educación, salud, protección social y WASH	\$620m
Mozambique	\$1.3mm	Educación y salud	\$0 ^Ω
Nepal	\$4.4mm	Educación, salud, y protección social	\$2.3mm
Níger	\$979m	Educación, salud, protección social y WASH	\$121.6m
Ruanda	\$1.3mm	Educación, salud, protección social y WASH	\$697.5m
Senegal	\$7.6mm	Educación, salud, protección social y WASH	\$5mm
Sierra Leone	\$380m	Educación, salud, protección social y WASH	\$56.2m
Sudáfrica	\$27.9mm	Educación	\$3.5mm
Tanzania	\$6.4mm	Educación, salud, protección social y WASH	\$3.3m
Togo	\$598mn	Educación, salud y WASH	\$201.5m
Uganda	\$3.1mm	Educación, salud, protección social y WASH	\$1.5mm
Zambia	\$6.2mm	Educación, salud, protección social y WASH	\$3.7mm

* WASH: agua, sanitación e higiene (siglas en inglés)

Tomado de: <https://actionaid.org/publications/2020/who-cares-future-finance-gender-responsive-public-services>

devastador en la educación, ya que los docentes son el grupo más numeroso en la mayoría de las planillas salariales del sector público, por lo que no se puede contratar efectivamente a más docentes o pagarles más si se tiene un tope global. Así pues, a pesar de la escasez apremiante de docentes en muchos países, los Ministerios de Finanzas tienen las manos atadas por el FMI. Esto repercute directamente en cualquier intento de aumentar el gasto general en educación, ya que los docentes suelen representar el 90% del presupuesto educativo.

Al repasar esta investigación seis meses después, en octubre de 2020, el documento normativo [The Pandemic and the Public Sector](#) mostró que aunque el FMI estaba siendo aparentemente generoso en la concesión de préstamos de emergencia y que permitía el aumento del gasto en salud, también preveía un rápido retorno a la “consolidación fiscal”, que en lenguaje del FMI significa austeridad. De hecho, la mayoría de los países que recibían préstamos de emergencia para respuestas sanitarias al Covid debían comprometerse claramente a volver a la austeridad el año siguiente.

La raíz del problema es el hecho que el FMI sigue considerando que el gasto salarial del sector público es un problema más que una solución. Ello se ilustra más claramente en el hecho de que el FMI no considera que los salarios de los empleados públicos que trabajan en los servicios públicos o en otras actividades “pro-desarrollo” sean gastos de desarrollo; esa designación se reserva para infraestructuras tales como escuelas y libros para la educación, u hospitales, equipos de laboratorio y medicamentos para la salud. Si se reconociera como tal la importancia de contar con trabajadores capacitados y de calidad para esas áreas, estaría sujeta a “pisos de gasto social”, a los que el FMI no debería, por sus propias directrices, recomendar la congelación o el recorte.

Nuestra última investigación refuerza el argumento para una **evaluación exhaustiva** del enfoque del FMI sobre los trabajadores del sector público y los gastos salariales de ese sector. Existen sólidos argumentos para argumentar que el Covid-19 provee el momento adecuado para un replanteamiento fundamental por parte del FMI, una oportunidad de alejarse de las políticas, normas y prácticas del pasado que han dejado a tantos países tan mal preparados para esta crisis sanitaria y económica. El hecho de reconocer que también nos enfrentamos a una crisis climática aumenta la presión para el cambio, replanteando la forma en que se entiende el desarrollo e yendo más allá de la estrecha medida del crecimiento del PIB para tener en cuenta los progresos en materia de derechos humanos y los objetivos de desarrollo como parte integral de cualquier medida económica. Y si el FMI no acepta el cambio, entonces es hora de que los ciudadanos de todo el mundo presionen a sus gobiernos e instituciones internacionales para que resistan el dogma neoliberal y adopten políticas sociales y económicas que valoren y cuiden tanto a las personas como al planeta.

5. Acciones para el aumento de las ‘4S’

Siempre que abogamos por la adopción de medidas en materia de impuestos y deuda y la austeridad, una respuesta frecuente es que no tiene sentido dar más dinero a los gobiernos porque no se puede confiar en ellos. La corrupción es endémica y el dinero no conllevará a mejorar los servicios públicos en la práctica. Por supuesto, tenemos que tomarnos este reto en serio. Hay corrupción y mal uso de los recursos públicos (aunque los mayores escándalos suelen producirse en el sector privado). No podemos simplemente abogar por más dinero para la educación pública sin un marco creíble de cómo debe ser gastado. Esa es la lógica detrás del marco de lo que llamamos las ‘4S’ (por las palabras en inglés). Tiene que ver con el tamaño del presupuesto global, la parte gastada en educación, la sensibilidad de las asignaciones y el monitoreo de los gastos en la práctica:

Incrementar la parte (*share*) del presupuesto destinada a la educación - como se ha mencionado anteriormente hay un criterio referencial bien establecido que apela a los gobiernos a gastar el 20% de su presupuesto en educación. El seguimiento de la parte que gasta un gobierno es una parte crítica del panorama general, pero no es suficiente por sí solo.

Incrementar el tamaño (*size*) general de los presupuestos gubernamentales - como se ha señalado, está determinado en su mayor parte por los ingresos fiscales recaudados. Sin embargo, también está influenciado por las políticas macroeconómicas seguidas y por el nivel de deuda

Incrementar la sensibilidad del presupuesto a las prioridades políticas: algunos gobiernos invierten un porcentaje desproporcionado de su presupuesto de educación para beneficiar a una pequeña (pero poderosa y vocal) elite que accede a la educación superior. Un enfoque más progresivo y sensible implica dirigir el gasto para corregir las desventajas. [Pasi Sahlberg](#), de la Universidad de Harvard, muestra que los países que invierten con sensibilidad para que sus sistemas educativos sean más equitativos logran progresos significativos en la mejora del rendimiento general del aprendizaje.

Incrementar el monitoreo (*scrutiny*) del presupuesto - quizás lo más importante de todo es que necesitamos asegurarnos de que haya un monitoreo independiente de los presupuestos de educación. Si la gente no confía en que los presupuestos asignados se gasten adecuadamente, es difícil abogar por más recursos. Hay muchos ejemplos positivos de seguimiento ([budget tracking](#)) de los presupuestos nacionales y locales, de grupos de auditoría comunitarios que hacen un seguimiento de los presupuestos escolares y de la publicación de los presupuestos en las paredes de las escuelas para garantizar una total transparencia. Estos son cruciales para asegurar que los gobiernos rindan cuentas a sus propios ciudadanos (en lugar de sentirse responsables ante los donantes externos).

6. Un llamamiento final a la acción

En septiembre de 2020, 190 organizaciones firmaron un [Llamamiento a la Acción sobre la financiación nacional de la educación pos-COVID](#), en el que se abordan muchos de los puntos clave planteados en este artículo. El enfoque en la financiación nacional es clave, ya que el 97% de los ingresos para la educación se recaudan a nivel nacional (ver [La generación del aprendizaje](#), informe de la Comisión de Educación). La ayuda y los préstamos son relativamente marginales, pero pueden marcar la diferencia cuando incentivan o impulsan un compromiso interno más profundo. Los países ricos deben desempeñar su papel y es importante revertir la reciente disminución de la ayuda. Pero esa ayuda no debe venir acompañada de condiciones impuestas por los países donantes. Deberían apoyar el fortalecimiento de los sistemas de educación pública sobre la base de las prioridades nacionales establecidas por los gobiernos nacionales en consulta con la sociedad civil nacional. Lamentablemente, la agenda de eficacia de la ayuda está en declive y los países donantes están ahora más preocupados por proteger y promover sus propios intereses comerciales y de seguridad. En este contexto, parece muy improbable que se produzcan grandes aumentos de la ayuda, aunque cabe esperar que se defiendan e incluso se aumente la financiación de algunos agentes clave que siguen tratando de armonizar los esfuerzos, como la [Alianza Mundial para la Educación](#). Más allá de eso, podría ser más útil centrar la acción hacia la comunidad internacional en los llamados a la cancelación de la deuda, a la modificación de las normas fiscales mundiales y a poner fin a la obsesión neoliberal por la austeridad que tanto ha perjudicado los sistemas educativos en todo el mundo. Recaudar más fondos de la comunidad internacional siempre parece tentador como una forma de mejorar las cosas, pero el verdadero desafío es impedir que el sistema internacional siga empeorando las cosas. (*Traducción ALAI*)

Tras la pandemia: La encrucijada de derechos digitales en la educación

Fernanda Campagnucci

La pandemia de Covid-19 impulsó la adopción más rápida y amplia ya vista de tecnologías para la enseñanza a distancia y comunicación entre estudiantes y docentes. Muchas veces, sin la debida transparencia de la donación o contratación pública en cuestión. Esta situación colocó al campo del derecho a la educación delante de una verdadera “encrucijada” de derechos: transparencia versus privacidad. Al mismo tiempo en que es necesario reafirmar el derecho y contener retrocesos acerca de la privacidad, también es necesario abogar por el rescate de la noción de **datos públicos como un bien común**. La realización de esta idea depende de una gobernanza pública de la infraestructura digital, en la que el Estado se coloque como garante de estos derechos digitales.

Existe hoy un complejo mercado de datos personales en el mundo, del cual todos somos participantes activos – estemos o no conscientes de nuestro papel. Nuestras “huellas digitales” son recolectadas a cada instante y lugar en cada aparato, dispositivo fijo o móvil, en los sitios en los que navegamos. Tal flujo constante de datos es almacenado y compartido entre diferentes actores institucionales y corporativos, formal e informalmente, en una compleja cadena de valor de un mercado lucrativo e invisible.

Los datos obtenidos y monetizados por medio de vigilancia tecnológica se volvieron tan centrales para el funcionamiento de esta “nueva economía” basada en internet que inspiraron un nuevo ropaje para el capitalismo: el **capitalismo de vigilancia** (Zuboff, 2015). Este sistema tiene como uno de sus principales insumos los flujos de atención individual, y los datos recolectados son materia prima para analizar y prever gustos, intereses y deseos (Silveira, 2017).

La educación, especialmente pública, es un territorio codiciado. En primer lugar, porque el Estado reúne gran cantidad de datos de ciudadanos para operacionalizar políticas y servicios. En segundo lugar, porque este movimiento de búsqueda por explotación económica (o “comoditización”) de datos personales encuentra y potencializa otro: la privatización de la educación (Adrião & Domiciano, 2018). La posibilidad de recolectar datos personales y atención pasa a valer más que el propio *software*. Estos productos llegan a ser “donados” por empresas interesadas.

Tales mecanismos de usurpación y desvío de finalidad de datos personales de la comunidad educativa tienen potencial de profundizar desigualdades y tornar todavía más vulnerables a los grupos históricamente expuestos a procesos de exclusión y discriminación.

Fernanda Campagnucci es directora ejecutiva de Open Knowledge Brasil. Graduada en Periodismo y con maestría en Educación, es doctoranda en Administración Pública por la FGV-SP. <https://twitter.com/fecampa>



Alexander Reyes, Nicaragua

Derecho a la protección de datos

El sentido del debate sobre la privacidad vive de manera inequívoca en el campo de los derechos y libertades fundamentales. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, los textos buscan proteger el derecho a la intimidad y resguardar toda forma de comunicación telefónica, telegráfica o telemática, como internet. Y no solo del poder público, sino también —y, cada vez más— de actores privados (Comparato 2010).

Este principio se mantiene, pero hoy gana peso la idea de que la privacidad comprende también el derecho del individuo a controlar aquello que es recolectado sobre sí — la protección de datos. Los **datos personales** son aquellos que se refieran a persona viva, identificada o identificable, incluso los que, en conjunto, puedan llevar a su identificación¹. El tema viene ganando nuevo impulso con una nueva onda de aprobación de leyes específicas en la última década.

Entre todos los datos personales que deben ser protegidos, dos dimensiones merecen especial atención: los llamados **datos sensibles** y los datos cuyos titulares son **niñas, niños y adolescentes**. Para estos datos, la legislación reserva condiciones de tratamiento específicas y capas de protección extra.

La idea de que “la privacidad murió” —propagada por la industria de la tecnología— es uno de los mayores inconvenientes para reivindicar el derecho a la protección de datos. Para el público en general, esta negociación puede sonar justa: ¿cuál es el problema en suministrar informaciones personales a cambio de servicios gratuitos como juegos y aplicaciones de comunicación que me son útiles? *Al final* —también se dice con frecuencia— “*no tengo nada para esconder*”. El problema es que las personas no suelen saber la extensión de los datos que son

¹ La normativa europea es referencia de otras legislaciones en la materia. Disponible en: https://ec.europa.eu/info/law/law-topic/data-protection/reform/what-personal-data_pt#referencias. Último acceso 29/10/2020.

recolectados sobre ellas. Más aún, desconocen los usos que se les puede dar, y las consecuencias inmediatas y futuras de esa concesión.

Riesgos del tratamiento inadecuado

En los mercados digitales, estos datos son muchas veces usados para *data profiling* – procesos automatizados para construir perfiles individuales detallados destinados a “prever” e inducir comportamientos. Esto ocurre por medio de la recolección y análisis de “huellas digitales” durante la navegación por internet y el uso de aplicaciones.

El perfil digital clasifica a las personas individualmente en categorías, de acuerdo con “scores” de educación, empleo, visiones políticas, intereses de salud, religión y origen étnico, usos de medios, consumo, ingreso, estabilidad económica y personalidad. También incluyen análisis de sus comportamientos online, incluyendo tipos de sites y contenidos visitados, intereses. Una de las empresas con la mayor base de datos sobre consumidores del mundo, Acxiom, ya decía tener, en el 2013, hasta 3 mil atributos sobre 700 millones de personas. Oracle, gigante de tecnología, dice suministrar más de 30 mil elementos sobre 2 billones de perfiles (Christl, Kopp & Riechert, 2017).

Este mercado y sus técnicas de “perfilamiento” no sirven solamente para fines publicitarios. El mundo del trabajo y del empleo, el sector inmobiliario, las compañías de seguro y de crédito, hasta incluso las dinámicas de la democracia y del debate electoral, del sistema de justicia y del estado de bienestar social – todos estos campos comienzan a ser afectados por el uso de tecnologías, de los algoritmos y de las decisiones automatizadas que se alimentan de estos datos. Y es por eso que, cuando son direccionadas a grupos tradicionalmente marginalizados, estas tecnologías pueden acentuar la desigualdad, creando un verdadero “*feedback loop* de injusticia” (Gangadharan, 2017).

Por eso la protección de datos no versa solamente sobre violaciones como situaciones de filtración, invasión de sistema o intercambio indebido de datos. El debate legal sobre privacidad se viene pautando con frecuencia en las nociones de consentimiento y tratamiento de datos. Con el **consentimiento**, los ciudadanos que rindan sus datos declaran estar de acuerdo con la recolección y tratamiento que se pretenda darles a ellos. Es en las **políticas de privacidad** –los contratos en “letra chica” de aplicaciones y servicios online– que este consentimiento suele ser recolectado. Las instituciones educativas son consideradas **responsables por el tratamiento**, siempre que determinen la finalidad y los medios de una de esas operaciones con datos personales de la comunidad educativa. Inclusive si optaron por la contratación de terceros.

Tecnologías educativas

Esos terceros son actores cada vez más presentes en el escenario: las *edtechs*. La sigla, del inglés *Education and Technology*, denomina de forma amplia a las empresas de productos para el sector educacional – hardware (equipamientos) y software (aplicaciones, programas y sistemas). La moda de juntar el sufijo “tech” al prefijo de la “industria” (*agro, gov, ad, fin, legal, health*) en general pretende resaltar el aspecto de innovación de las tecnologías del segmento, sean startups (empresas nacientes) o no. En Chile, había 100 empresas así. En Brasil, 449 (CIEB, 2020; Omidyar, 2019). Para prosperar, este mercado depende de la **infraestructura** de telecomunicaciones, electricidad e internet. Por eso, suele venir acompañado de fuerte *lobby* para la expansión de programas público-privados de este tipo, para uso de las tecnologías dentro y fuera de las escuelas.

Todavía no hay un mapeo general y sistemático publicado sobre las prácticas de colecta de datos y de vigilancia en el campo de la educación, especialmente en América Latina y el Caribe. Mucho se discute el papel de las big techs en la violación de la privacidad digital, pero empresas más pequeñas del ramo de las edtechs también pueden tener su modelo de negocios calcado en la recolección y en la transferencia de datos personales a terceros, o en el direccionamiento de anuncios y contenido personalizado a los usuarios. Este objetivo no siempre es explícitamente declarado. Las herramientas pueden ser adquiridas directamente por las escuelas o adoptadas por los departamentos de educación. Muchas veces, la adopción es ofrecida de forma gratuita para uso en las redes públicas, por medio de términos de cooperación entre las redes e instituciones como fundaciones o institutos privados. Justamente por no estar todavía en el radar de los estudios sobre la vigilancia en la educación, es necesario redoblar la atención.

La falta de materiales adecuados en las escuelas y el cuadro de financiación insuficiente de la educación enfrentado por los países de la región tornan a las escuelas más susceptibles a la adopción poco criteriosa de herramientas tecnológicas “gratuitas” que recolectan datos de la comunidad escolar. Ante esto, se hace difícil también la defensa del desarrollo de softwares propios o soluciones personalizadas, ya que estas traen posibles costos que serán vistos como más altos que el de herramientas “donadas”.

El pago por tales servicios es normalmente hecho en la forma de datos personales de estudiantes y maestros, algo no raro considerado por los responsables por las instituciones de enseñanza un precio justo por un servicio costoso. No debe solamente demandarse a los gobiernos y secretarías/departamentos públicos de educación como responsables por políticas de protección de datos personales. Cada unidad que operacionaliza la política pública de educación y que lidia con tecnologías, administrativas o pedagógicas, también lo es.

La comunidad educativa debe saber exactamente lo que se hace con sus datos. De ahí la necesidad de que el tratamiento sea, siempre, acompañado de políticas de transparencia y rendición de cuentas (*accountability*). Desde que no expongan individuos, los datos deben ser tratados con la máxima transparencia, como bien común – incluyendo la del código fuente de las tecnologías adoptadas para las actividades educativas. El derecho de acceso a la información y el derecho a la privacidad no son derechos discordantes, sino complementarios. Especialmente en tiempos de pandemia, van a ser fundamentales para la plena garantía del derecho a la educación en el ambiente digital.

Referencias

- Adrião, T. & C. A. Domiciano. (2018). “A Educação Pública e as Corporações: Avanços e Contradições Em Uma Década de Ampliação de Investimento No Brasil.” *FINEDUCA - Revista de Financiamento Da Educação* 8.
- CIEB. (2020). *Mapeamento Edtech: Investigaçao sobre as tecnologias educacionais no Brasil 2019*.
- Christl, W., Kopp, K. & Riechert, P. U. (2017). *Corporate surveillance in everyday life*. Cracked Labs.
- Comparato, F. K. (2010). *A Afirmação Histórica Dos Direitos Humanos*. 7. ed. São Paulo: Saraiva.
- Gangadharan, S. P. (2017). The downside of digital inclusion: Expectations and experiences of privacy and surveillance among marginal Internet users. *New Media and Society*.
- Omidyar (2019). *Scaling Access & Impact: Realizing the Power of EdTech*. Chile Country Report.
- Silveira, S. (2017). *Tudo Sobre Tod@s: Redes Digitais, Privacidade e Venda de Dados*. São Paulo: Edições Sesc SP.
- Zuboff, S. (2015). “Big Other: Surveillance Capitalism and the Prospects of an Information Civilization.” *Journal of Information Technology* 30(1): 75-89.

Criminalización y violación a los Derechos Humanos

Foro de Educación y Desarrollo Humano
Foro Dakar / Honduras

Reflexiones a partir de los casos de estudiantes secundarios y universitarios en Chile, Colombia, Nicaragua y Honduras.

En los últimos años, la respuesta represiva que muchos Estados han tenido ante las demandas hechas por estudiantes y docentes frente a las acciones coercitivas implementadas por los poderes ejecutivos, ha aumentado.

A esto, se suma además, la entrada en vigor de leyes, decretos, protocolos y reformas a la normativa penal, que en la práctica gubernamental funcionan como instrumentos para marginalizar a las posturas disidentes y desalentar el ejercicio de las libertades democráticas. Esto a pesar de ser contrario a las normativas regionales e internacionales que resguardan los Derechos Humanos.

Por ello, desde la CLADE toma relevancia el «Informe Regional sobre Criminalización y Violación a los Derechos Humanos»¹, dedicado a la situación del estudiantado en América Latina y el Caribe, quienes durante los últimos años, han tomado la vanguardia en la defensa y promoción del Derecho Humano a la Educación y de otros Derechos Humanos.

Sobran los ejemplos y los países en los que la represión policial, persecución y hostigamiento político, uso de armas letales, allanamientos, detenciones arbitrarias, judicializaciones carentes de garantías legales, entre otras, ha sido la respuesta de los Estados ante la movilización del estudiantado de Latinoamérica y el Caribe.

Chile

El sector estudiantil de Chile se ha destacado como uno de los más movilizadas a nivel regional, destacándose entre estos momentos, el año 2001 con el mochilazo, año 2006 con el movimiento pingüinos, el 2011 con el reclamo del término de lucro en la educación y recientemente en 2019, cuando distintas organizaciones, tanto universitarias como secundaristas, llamaron a la movilización nacional en repudio a las decisiones tomadas por el ejecutivo que incidían de manera negativa en la comunidad educativa.

Paralelamente, se encuentra como el Estado persiste en ofrecer a la opinión mundial la ima-

1 Para mayor información, lea: [Informe sobre criminalización - CLADE](#)

gen de un Chile como oasis de la democracia; estable, seguro; legitimando a su vez el actuar de las fuerzas de represión estatal con el discurso de protección al orden público, con el que desestima las demandas del estudiantado y la población civil que se une a las manifestaciones.

A partir del material recogido en las entrevistas en el caso de Chile, se desprende que existe una gran presencia de actores estatales que participan en los procesos de criminalización sobre el movimiento estudiantil. En esta línea, se puede distinguir al Poder Ejecutivo, Poder Legislativo Poder Judicial y Carabineros.

Colombia

Aunque en los últimos años en Colombia destacan, por ejemplo, el caso de un estudiante asesinado en el marco de una manifestación universitaria en 2005 y más recientemente, en noviembre de 2019, el fallecimiento de otro estudiante como resultado del uso desmedido de la fuerza por parte del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD) de la Policía Nacional, lo cierto es que Colombia viene experimentando este tipo de represión desde mucho tiempo atrás, incluso después de la firma, en 2016, de los últimos acuerdos de paz, entre los que también se contempla la situación de defensoras y defensores de Derechos Humanos, en cuanto a la garantía de sus derechos, la prevención del riesgo y estrategias para garantizar su seguridad y protección integral.

De una audiencia celebrada ante la CIDH en 2019, datos de organizaciones de sociedad civil contabilizaban entre el 2010 y el primer semestre de 2019, al menos 3.434 amenazas contra



Manifestación en Bogotá por Matrícula Cero en las universidades públicas de la ciudad, 25/09/2020. Andrés Ramos (Colombia)

personas defensoras de DDHH; desde agosto de 2018 hasta junio de 2019 se registraron al menos 632 amenazas y en 2019, el ACNUDH documentó 108 asesinatos de personas defensoras de Derechos.

Entre las demandas más expresadas por la comunidad educativa colombiana destaca: garantizar y aumentar los recursos que permitan al Estado entregar educación pública gratuita; la dignificación de la labor docente, con salarios y jornadas de trabajo justas; los centros educativos como territorios de paz y justicia social, exentos de todo tipo de violencias; la implementación de procesos de reparación postconflicto establecidos en los acuerdos de paz; el pleno respeto al derecho a la libertad de expresión y enseñanza, a la integridad física de estudiantes, docentes y demás actores de la comunidad educativa, así como su derecho a asociación y protesta social.

Honduras

Desde el año 2009, Honduras ha estado convulsionado socio-políticamente a raíz del golpe de Estado al entonces presidente Manuel Zelaya, año en el que el movimiento estudiantil arreció su movilización, al manifestarse contra los diversos gobiernos surgidos a partir de ese hecho, que han fomentado las políticas privatizadoras, la restricción democrática y la autonomía universitaria, aunque fue la jornada de manifestación del año 2015 que tuvo mayor repercusión internacional.

La última década de la historia moderna de Honduras se ha visto caracterizada por el significativo aumento de asesinatos, criminalización y persecución a estudiantes movilizados en el país. De acuerdo a datos proporcionados por el Observatorio Nacional de la Violencia, de enero de 2010 a mayo de 2018, han sido asesinados en contextos de protestas, huelgas, y violencia por parte de grupos armados, 1.522 estudiantes de todos los niveles educativos en Honduras.

Nicaragua

Para Nicaragua, el año 2018 quedó marcado para siempre en la historia cuando se experimentó un revuelo sociopolítico que tuvo repercusión a nivel internacional por la desmedida represión con la que respondió el Estado nicaragüense y su poder ejecutivo, a las manifestaciones lideradas por estudiantes que, además de mostrar su descontento, inicialmente por la desatención a la emergencia iniciada por un incendio forestal en una de las reservas naturales más importantes y seguido de las reformas a la ley de seguridad social, se cruzó con el descontento acumulado por la desmantelación de la democracia, sus instituciones, la participación ciudadana, el acceso la información pública, impunidad a actos de violencia y partidización de la educación y el acceso a otros derechos.

La desestimación de las demandas estudiantiles y sociedad civil, a través de alocuciones públicas por parte del actual presidente Daniel Ortega y vicepresidenta Rosario Murillo, donde expresaban impropiedades exóticas como “grupos minúsculos, satánicos, vende patria, chupa sangres, terroristas, entre otros”, vino acompañada del hostigamiento y persecución político por medio de sus allegados, simpatizantes y policía nacional, torturas físicas y psicológicas, uso de armas letales, allanamientos, detenciones arbitrarias, judicialización inconstitucionales, cierre de espacios para la denuncia, asesinatos, secuestros y desapariciones. La CIDH informa de 325 personas que perdieron la vida, sin embargo, las cifras oficiales reconocen 195.

Implicancias en tiempos de pandemia: El derecho a la educación desde el principio

Desirée López de Maturana Luna

Una crisis se convierte en desastre, solo cuando respondemos a ella con juicios pre-establecidos. Tal actitud agudiza la crisis y además nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar sobre lo que esa realidad brinda
Hannah Arendt

Las ideas vertidas en este documento están, inevitablemente, atravesadas por la situación pandémica generada por el COVID-19 que ha puesto de relieve el feble andamiaje social, económico, democrático y ético en el que estamos viviendo, construido y perfeccionado desde principio del siglo pasado con la instalación y el creciente fortalecimiento de la filosofía económica del neoliberalismo (Foucault, 2001). Las enormes inequidades y las precariedades sociales, como también la ineficiencia de las políticas públicas en temas de salud, educación, vivienda y trabajo, han vuelto a poner la lupa en nuestra América Latina como la región más desigual del planeta.

Según el reporte del PNUD (2019) el 10% más rico concentra el 37% del ingreso y el 40% más pobre el 13%. Aquello se recrudece con el fortalecimiento de un sistema eurocéntrico muy vigente que nos coloniza sistemáticamente, oprime la capacidad analítica y reflexiva e invisibiliza los saberes cotidianos y ancestrales como fuente original, inspiradora y generadora de conocimientos. La educación ha sido tomada como el principal instrumento de adaptación y de fragmentación técnico disciplinaria, para consolidar el capitalismo como modo de producción y el consecuente *statu quo* de la desigualdad.

De esa manera, las consecuencias de la crisis sanitaria y las distintas manifestaciones sociales que se han hecho sentir en distintos países de la región, no pueden pasar inadvertidas, siendo un imperativo ético y político reconocer y evidenciar estas demandas para darles la relevancia que requieren y exigen. Por lo tanto, la esperanza pedagógica (Freire, 1993) cuya base es la concepción del mundo desde la práctica educativa decolonial y transformadora, pasa a ser una misión imposible en un marco preconcebido para el adiestramiento. La ciudadanía hoy se interpela, reconoce su propio despertar de un letargo sumiso, pero también interpela al conjunto de organizaciones educativas y sociales, para que reflexionemos críticamente, asumiendo un rol más activo de incidencia política. Las personas han perdido el miedo y poco a poco se

Desirée López de Maturana Luna: académica de la Universidad de La Serena, Chile. Vicepresidenta de la OMEP - Latinoamérica.

ha ido robusteciendo una sociedad civil, con convicción y voluntad de transformar la historia.

Ahora más que nunca se requiere re-pensar la educación desde el nivel inicial, reconociéndola como la única e imprescindible herramienta para avanzar hacia el desarrollo de una sociedad más igualitaria y equitativa dentro de la diversidad, que acoge los grandes objetivos planteados a nivel planetario para el Desarrollo Sostenible, consignados en la Agenda 2030 (ONU 2015). Los 17 Objetivos que conforman dicha agenda, constituyen un compromiso y el gran desafío para finalizar lo ya iniciado con los Objetivos del Milenio (agenda 2000-2015). Abordar los problemas más urgentes a los que hoy se enfrenta el mundo y responder a la amenaza del cambio climático, son tareas que nos comprometen y nos invitan a todos y todas a crear un mundo genuinamente habitable.

El Objetivo 4, educación de calidad, plantea que es precisamente este proceso, la base para mejorar la calidad de vida de las personas. *El acceso a la educación inclusiva y equitativa, contribuye a abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas.*

Sin duda, estos acuerdos nos implican como organización para promover acciones que favorezcan el desarrollo pleno de las personas, en particular de las infancias, a través del respeto de sus derechos políticos, sociales, económicos y culturales, tal como lo expresa la Convención de los Derechos del niño (CDN). La Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) desde su creación, en 1948, ha tenido este propósito que otorga sentido a su existencia. Así, en el marco de la Declaración de Panamá (2019), 30 años después de la Convención, renueva su compromiso de dar prioridad al interés superior del niño, considerando los cuatro principios rectores que este Tratado establece: el derecho a la no discriminación, a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, a la libertad de expresión y a ser oído. No obstante, la Declaración señala también que en el mundo hay demasiados niños y niñas que viven en condiciones que merecen una acción inmediata, como la hambruna, los conflictos armados y sus consecuencias físicas, mentales y emocionales; la migración y el desplazamiento que ha dejado niños y niñas viviendo en campamentos, separados y separadas de sus padres o en la cárcel; el cambio climático, la contaminación, la degradación ambiental y el aumento de desastres naturales, el racismo, la xenofobia, la discriminación de género y la explotación sexual y laboral.

Ejes de acción

La tarea es enorme y compleja, amerita sumar fuerzas y la sinergia necesaria para estar a la altura de dichas demandas. La OMEP, asumiendo el compromiso de hacer una contribución efectiva en este sentido, se ha planteado 4 ejes de acción amplios que le permiten la articulación con otras organizaciones e instituciones y el reconocimiento de las acciones propias para que, aun dentro de la realidad compleja y sistémica, puedan encontrar su lugar estratégico, concentrar los esfuerzos individuales y aportar efectivamente al propósito común de romper con el determinismo estructural social y económico, que ha afectado fuertemente a los niños, niñas, mujeres, adultos mayores y a la población indígena, escenario mucho más desfavorable como consecuencia de la pandemia.

Entre los ejes planteados, podemos mencionar la incidencia política, que tiene como propósito amplificar las voces de niños y niñas, y promover el respeto y cumplimiento de sus derechos en la construcción de políticas públicas como en la movilización social y ciudadana, para generar acciones intersectoriales que propendan a la transformación de la realidad en pos del bienestar integral de las infancias y sus familias.



Alexander Reyes, Nicaragua

Hacer visibles y generar conciencia de la importancia de la educación inicial y la crianza positiva, es defender el derecho ciudadano de participación desde el comienzo de la vida. Otro de los ejes es la construcción de referencia científica, pedagógica y política, que apunta a generar saberes que le den fundamento genuino a sus luchas y acciones, cuyo principio orientador es la ecoprotección de las infancias y su relación con el medio ambiente, el cuidado humano, y la inmunización ante aquellos elementos que interfieren y las dañan en su desarrollo y no les permiten construirse como seres plenos/as, capaces de diseñar su propio proyecto de vida, ampliar sus posibilidades, su campo de acción, y fortalecer su sentimiento libertario.

Bibliografía

Arendt, Hannah (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós

División Jurídica de la Comisión Nacional del Medio Ambiente (2007). *LEY 19.300 Sobre Bases Generales Del Medio Ambiente Modificada por la ley 20.173*

Foucault, Michel (2001). *La ética del autocuidado como práctica de la libertad*. París: Gallimard.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI

PNUD (2017). *¿Cómo avanzan Chile y el mundo hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible?* Gobierno de Chile

PNUD. https://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgooverview/mdg_goals.html

OMEPE (2019). Declaración de la asamblea Mundial. Panamá

OMEPE (2017). Organización mundial para la educación preescolar - OMEPE. Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Colombia, Manizales

Relatora por el Derecho Humano
a la Educación de la ONU:

Un pacto social por la educación

CLADE, ALAI

“La educación debe regenerarse, debe ser una educación en la que debe haber cada vez más un pacto social, que es indispensable poder organizar entre las comunidades, entre los individuos. Ya no se deben presentar estos temas de poder... este juego de poderes que existe, en el que una pequeña minoría que tiene el poder a nivel mundial y que impone a los demás sus criterios, justamente hay que cambiar esto. Y para que esto cambie, se requiere que la mayoría de la población reciba educación; pero una educación con pensamiento crítico y una buena capacidad de resiliencia”. Así lo afirmó la Relatora Especial de la ONU para el Derecho a la Educación, Koumbou Boly Barry, en entrevista con CLADE.

En la entrevista, la Relatora habló sobre la situación del derecho humano a la educación en América Latina y el Caribe, en el contexto actual de la pandemia del COVID-19, así como sus proyecciones para los próximos años y afirmó que, si bien ya conocemos la primera parte, “aún no conocemos todas las consecuencias de esta COVID-19 sobre la educación”, tanto desde el punto de vista de la calidad, como de la gobernanza y del acceso para los grupos más marginalizados. Ya antes de la pandemia se contaban mil millones de seres humanos analfabetos en el mundo, en su mayoría mujeres, y personas en situación de desventaja: refugiados, migrantes, familias pobres y otras minorías con necesidades específicas, señaló.

La COVID-19 reforzó las desigualdades en varios niveles, pero de manera escandalosa en la educación, donde “**más de mil seiscientos millones de estudiantes, de todos los sistemas juntos, a nivel mundial, abandonaron las aulas** porque hubo que cerrar bastante rápido las escuelas”. En eso, acotó, América Latina no fue una excepción, ni en cierres de las escuelas, ni en todo lo que esto implica, de no acceso y no efectividad de los procesos de aprendizaje. Es más, ella estima que todos los temas relacionados con las desigualdades van a agravarse aún más, tanto por los recortes de financiamiento como por el aumento de la violencia o el hecho que, al quedar fuera de los establecimientos educativos, muchos niños y jóvenes quedan a merced de traficantes de droga y de todo tipo.

Sin embargo, Barry considera que no todo el panorama es negativo y que hay importantes iniciativas ciudadanas en marcha: “América Latina tiene ese espacio en el que hay organizaciones como por ejemplo la CLADE o la Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación”, que han presionado para el aumento de los recursos presupuestarios, lo cual “es realmente para mí una victoria de la sociedad civil a este nivel; y esa es también la esperanza, para mí es el

Entrevista realizada por CLADE y editada por ALAI.

potencial importante de América Latina, la fuerza de lucha de sus ciudadanos y ciudadanas que están movilizados y organizados”.

Derechos interrelacionados

En su último informe, publicado en julio pasado, la relatora afirma que el derecho humano a la educación está interrelacionado con otros derechos, como el de agua y saneamiento básico. Al aclarar esta relación la relatora explicó que se enmarca en la interdependencia de los derechos: “por ejemplo el derecho a la salud, el derecho al agua potable, el derecho a una vida decente, el derecho al desarrollo, todos los asuntos relacionados a la no discriminación, pero también al fortalecimiento del estatus de las mujeres y niñas, el derecho a la alimentación, el derecho a la seguridad, etc.”, que son necesarios para garantizar el derecho a la educación. O sea, “la educación no se puede llevar a cabo sin, por ejemplo, que haya paz. **La educación no puede hacerse sin que los niños tengan acceso al agua potable.** Cuando no hay agua potable en las aulas, y cuando no hay baños, y sobre todo baños separados para niñas y niños, esto tiene una gran incidencia, sobre la asistencia y también sobre la calidad de la educación”.

Cuando hay niños y niñas en estado de malnutrición, ello afecta su capacidad de aprendizaje, entonces “se puede ver que de cierta forma hay una relación entre el derecho a la alimentación, el derecho al agua potable; y sobre todo que el contexto del COVID-19 hace que el problema sea mucho más visible, por no decir mucho más escandaloso”, recalcó la relatora, considerando que, para luchar contra el COVID hay que lavarse las manos a menudo. Significa que todas las escuelas tengan puntos de agua potable y también jabón, como equipamiento mínimo, temas que se deben discutir con el servicio de salud cuando una escuela va a reabrir.

Para tomar estas decisiones, la relatora considera indispensable hablar con las familias, con las comunidades. “En mi último informe sobre la interconexión entre el derecho al agua, el derecho al saneamiento, pero también el derecho a la higiene y sobre todo a la higiene mensual para las niñas, propuse que se hiciera un enfoque desde los derechos antes de volver a abrir las escuelas. Es la lección fundamental que podemos sacar del impacto del COVID19 sobre el sistema educativo. Es la capacidad de los actores de dedicarse a trabajar a la vez a nivel local, pero también a nivel nacional y a nivel internacional para asegurarse justamente de que exista el diálogo y que se tomen buenas decisiones tomando en cuenta las opiniones de todos los actores”. Para ello, enfatizó que los gobiernos dialoguen con la red de sindicatos de profesores, dialoguen y los escuchen, antes de tomar decisiones y definir orientaciones.

¿Cómo garantizar la educación en el contexto de la pandemia?

En el contexto de la pandemia, una de las grandes cuestiones es la realización de las clases en modalidad no presencial. Muchas niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos en la región tienen dificultad para seguir sus estudios, sea por no tener acceso a una buena conexión de internet, o no tener un ambiente propicio para el estudio, entre otras cosas. La pregunta entonces, es ¿cómo garantizar el aprendizaje en este contexto? y ¿qué medidas deben tomar los gobiernos para garantizar la educación?

Koumbou Boly Barry recuerda que prácticamente todos los Estados de la región han firmado la Declaración Universal de Derechos Humanos, lo que implica que están obligados a garantizar el derecho a la educación. En tiempos de pandemia, esto significa garantizar la educación a distancia. El COVID reveló que el sistema educativo ya funcionaba con desigualdades –incluso en países ricos– y ello implica que, en las familias que no tienen una vivienda decente, los niños no disponen del espacio necesario para poder aprender; o familias pobres no logran

comprar la línea de internet, o no pueden pagar la electricidad; o el caso de refugiados, viven en lugares donde es difícil conectarse; y además, se agravaron los casos de violencia intrafamiliar. En tal sentido, considera que es muy importante la transparencia y la rendición de cuentas del Estado y que, “la sociedad civil debe seguir haciendo este trabajo para obligar al Estado a cumplir con sus obligaciones mediante acciones de comunicación, mediante acciones de diálogo, mediante acciones de interpelación”.

No obstante, la relatora reconoce que el COVID19 también presentó oportunidades: dio pie a decir que el aprendizaje debe enfocarse en el niño, en el estudiante. Asimismo, se mostró la capacidad de innovar y adaptarse con flexibilidad: donde no había internet, en el campo se usó la radio; o en la ciudad la televisión; en otros casos se usó incluso documentos, por ejemplo, para niños con alguna discapacidad. Además, señala, reveló la capacidad de las mujeres para organizarse, sobre todo en América Latina, para hacerse cargo de la educación de los hijos en casa, y pienso que esto también es una gran lección que aprendimos del COVID. Y por último, mostró la creatividad de los y las docentes, quienes cuando se cerraron las escuelas y las instituciones educativas, se organizaron bastante rápido, y cada profesor y cada profesora tomó iniciativas individuales para asegurarse justamente de que, de alguna manera, se pudiera seguir ayudando a los niños a aprender. “Eso es una gran lección que hay que valorar: es el rol del docente. **El docente es creativo, pero hay que darle sus espacios y sus oportunidades, escuchándolo más**”.

Con respecto a la reapertura de las clases presenciales, Barry opina que va a ser indispensable que los Estados coordinen con todos los actores: la red de sindicatos de profesores, los padres, los estudiantes, la comunidad, la administración de la escuela; también con los otros ministerios que están a cargo, por ejemplo, del agua, de la salud, de la vivienda, etc. “Para mí, es esa capacidad de tener un enfoque holístico en términos de derechos humanos porque estos derechos son interdependientes y relacionados entre sí, que la coordinación debe realizarse a nivel nacional pero también de manera intrínseca al nivel de las municipalidades y de las escuelas... Sin este diálogo y sin esta coordinación, es peligroso abrir o reabrir las escuelas o instituciones académicas”. Y otro componente importante es el apoyo psicosocial, porque el COVID19 provocó mucho estrés y mucho miedo.

Por último, con respecto a las estrategias que los movimientos sociales, organizaciones e instituciones nacionales, regionales e internacionales deben tomar para que el derecho a la educación sea garantizado, la relatora enfatizó en el rol crucial de la sociedad civil. “Mencioné antes los asuntos de las relaciones de poder, en que una minoría impone sus puntos de vista a los demás. Pero son también los que tienen la mayoría de las riquezas a nivel mundial, cuando vemos a la gran mayoría estancada en la pobreza... Pienso que a la sociedad civil le corresponde poder a la vez continuar este trabajo de diálogo político con los gobiernos, de presión también, para asegurarse, por ejemplo, que los docentes que reivindican sus derechos no sean encarcelados; **es indispensable que los estudiantes no estén en la cárcel, porque tienen derecho a expresarse, tienen derecho a la palabra, tienen derecho a defender los intereses intrínsecos de su cuerpo**. Pienso que este es el rol de la sociedad civil: seguir haciendo este trabajo de diálogo, de información, de comunicación, pero también de propuestas al gobierno, porque la sociedad civil es capaz también de implementar acciones concretas en terreno, en términos de innovación educativa e innovación pedagógica”.

En tal sentido, Barry concluyó la entrevista afirmando que “en esto la sociedad civil tiene un rol fundamentalmente importante, y de verdad quisiera reconocerlo una vez más y felicitarlos, y darles aliento y apoyo para que sigan en este camino”.

Declaración final de la XI Asamblea de CLADE

Carta en cuarentena

La XI Asamblea de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), realizada de modo virtual entre el 13 de octubre y el 26 de noviembre, contó con más de 100 personas de organizaciones miembros de la CLADE, representantes estudiantiles y docentes, movimientos, organizaciones de la sociedad civil, investigadores y académicos, en un contexto en el que en nuestra América Latina y Caribe y en el mundo entero, estamos viviendo las consecuencias de la pandemia provocada por el Covid-19. Esta crisis sanitaria tiene graves impactos en lo económico, educacional, ambiental, político, en el cuidado de la vida y de la naturaleza; poniendo aún más en evidencia las débiles políticas públicas de salud, educación, empleo, entre las más importantes.

La pandemia impacta de manera diferente a las distintas poblaciones, exacerbando las desigualdades estructurales históricas de nuestra región, herencia de la colonización, el patriarcado, las políticas neoliberales, y genera nuevas desigualdades que vuelven a impactar en las poblaciones históricamente excluidas como las mujeres, la población empobrecida en zonas urbanas y rurales, los pueblos indígenas, andinos y amazónicos, la población afrodescendiente, las personas con discapacidad, personas migrantes y refugiadas, campesinos, la población LGBTIQ+, las primeras infancias, la niñez en situación de trabajo infantil, las y los jóvenes y las y los adultos mayores. Por otra parte, también puede implicar una oportunidad para que reaccionemos y encontremos alternativas a este modelo agotado de vida y consumo, esencialmente injusto y profundamente destructor.

Las desigualdades e inequidades históricas en el ejercicio del derecho humano a la educación se ampliaron y profundizaron en este período. Las consecuencias para todos los actores de las comunidades educativas, desde la primera infancia y a lo largo de todos los trayectos educativos, las vulneraciones a este derecho se han multiplicado y profundizado. Adicionalmente, las y los docentes, especialmente las mujeres, han visto sus derechos laborales vulnerados y las tendencias privatizadoras de la educación se han profundizado, amenazando aún más la educación pública, gratuita, laica, para todos y todas.

Conocimos un nuevo modelo de privatización (familias, estudiantes y docentes asumiendo el coste de equipos y conexión), estratificación estudiantil (a partir de las posibilidades o no de conexión) y cientos de miles de estudiantes imposibilitados de continuar su trayecto educativo en estos contextos. Esta situación amenaza con mantenerse y expandirse con los anuncios de modelos híbridos de enseñanza.

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, sus foros nacionales, redes regionales y ONGs internacionales que la integran han realizado un gran esfuerzo desde que comenzó la presente crisis, para acompañar procesos que garanticen los derechos de los pueblos, para reflexionar sobre las consecuencias de la pandemia, para denunciar la profundización de la desigualdad y para alentar el compromiso de la comunidad educativa a no bajar los brazos ante la difícil situación que se fue agravando.

En este contexto, desde nuestra XI Asamblea Regional,

AFIRMAMOS

Que el derecho a la educación es una obligación central de los Estados nacionales. Esa exigen-

cia debe ser actualizada en un contexto de desembarco de los medios virtuales, contenidos digitales y de asedio a la escuela presencial.

Que desde la CLADE asumimos como nuestro deber la elaboración de propuestas para garantizar que los Estados cumplan en estas circunstancias con su responsabilidad de acelerar la innovación científica-tecnológica.

Que la democracia política debe tener un correlato educativo pleno. Democracia educativa abierta es un desafío para docentes, familias y estudiantes en la tercera década del siglo XXI, en armonía con los seres humanos y la naturaleza. Democracia para el encuentro, la justicia social, el diálogo intercultural, el cuidado de la vida y para la constitución de sujetos creativos y críticos.

Que una educación decolonial es indispensable para desmontar el sistema de dominación en el que vivimos, y construir proyectos educativos propios inspirados en el legado de Paulo Freire.

Que la pandemia demostró la importancia de la presencialidad en la educación y en los aprendizajes a lo largo de toda la vida, porque aprender es un acto relacional, que necesita del diálogo, del abrazo y del hacer en los territorios y que, cuando la virtualidad es indispensable, debe también garantizar el derecho humano a la educación, en todo lo que este significa.

INSTAMOS

A que los Estados asuman su rol de garante de los derechos humanos, considerando la indivisibilidad de los mismos y a la educación como factor habilitante para el ejercicio de otros derechos, para disminuir las desigualdades y para lograr que nuestras sociedades sean más justas e igualitarias.

Que cumplan con los compromisos internacionales acelerando el desarrollo de políticas que buscan lograr las metas de la Agenda de Educación 2030 y de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Que emitan políticas intersectoriales e interseccionales para avanzar en inclusión, equidad y calidad, considerando las múltiples dimensiones de la diversidad (género, religión, etnia, cultura, lengua, discapacidad, ubicación geográfica, condición socioeconómica, orientación sexual, entre otras), que son fuentes de discriminación. Es imperativa la educación antidiscriminatoria que conlleve a la emancipación de las personas, sus pueblos y movimientos.

Que garanticen el acceso universal y público al internet como un derecho, y no como una mercancía. Desarrollando plataformas virtuales propias y abiertas, que garanticen nuestra soberanía en materia de tecnología educativa.

Que aseguren una formación docente basada en un enfoque de derechos y actualizada en términos de los avances en ciencia y tecnología, el conocimiento y respeto a la naturaleza como fuente de vida, sustento y el cuidado del planeta Tierra, nuestra casa común.

Que se garantice un planeamiento estratégico para la construcción de conocimiento sobre el derecho a la educación y el cuidado en la primera infancia, y se reconozca la importancia de las diversas experiencias de la sociedad civil.

Que valoren las propuestas de las niñas, niños, jóvenes y adolescentes en la formulación de políticas y normas que protejan su derecho a la educación, la salud, la protección integral y la participación.

Que reconozcan la importancia de la educación comunitaria que responde con pertinencia territorial a sus necesidades, comparte saberes y estrecha los vínculos de solidaridad entre las

diversas instituciones que operan en su entorno, incluyendo las educativas.

Que garanticen el financiamiento necesario para asegurar una educación pública, suficiente y pertinente desde la primera infancia y para toda la vida, y que para ese fin pongan en marcha mecanismos de justicia tributaria y no de endeudamiento.

PROPONEMOS

Que se retome la centralidad y refuercen los servicios públicos no solo educativos, sino también de salud, protección social, vivienda, entre otros, con miras a evitar la exacerbación de las desigualdades. Es urgente y necesario que los distintos movimientos sociales se articulen para luchar colectivamente por la realización de todos los derechos.

Que se adopten políticas intersectoriales con énfasis en:

- Educación política y ciudadana para todos los actores de las comunidades educativas.
- Educación en Derechos Humanos.
- Educación con perspectiva de género.
- Educación centrada en la vida y en los derechos de nuestra “Madre Tierra”
- Educación popular y pedagogías críticas.
- Educación basada en la territorialidad.
- Educación para el cuidado y atención de la primera infancia.
- Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Que para la reapertura de las escuelas, que deberá ser progresiva y decidida participativamente, los Estados se comprometan con el fortalecimiento de las políticas de alimentación escolar como estrategia para garantizar la seguridad alimentaria y nutricional de los niños, niñas, adolescentes y sus familias.

REAFIRMAMOS

Nuestro compromiso irrenunciable con el fortalecimiento de las democracias y la participación permanente de la sociedad civil en la toma de decisiones en los asuntos públicos, que debe incluir a las mujeres, los niños y las niñas, las personas jóvenes y estudiantes, a los grupos históricamente discriminados por razón de género, etnia, edad, lengua, orientación sexual y discapacidad, entre otros.

Nuestro compromiso a favor de la decolonización, despatriarcalización y, en general, por el fortalecimiento de las visiones humanistas y emancipadoras de la educación, que incluyen la promoción de la convivencia pacífica en todas las comunidades educativas, la deconstrucción de los patrones machistas, la promoción de los entornos colectivos de aprendizaje, la educación popular y la apertura de las escuelas a sus comunidades.

Nuestro compromiso con los espacios educativos presenciales, tecnológicamente actualizados, reafirmando nuestra voluntad de trabajar para exigir presupuestos justos, dotación de equipos e infraestructura tecnológica que permita sostener estos espacios de encuentro en condiciones de igualdad.

Nuestro compromiso con la juventud, sus demandas, sus luchas y sus procesos organizativos, en defensa de todos sus derechos.

Nuestro compromiso en la construcción de redes y la articulación de los movimientos sociales en la promoción y defensa del Derecho Humano a la Educación.

¡¡Por una educación emancipadora, actualizada y garante de derechos!!

26 de noviembre de 2020