


REVISTA PRISMA SOCIAL N° 34

JÓVENES Y NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN Y MARKETING

3ER TRIMESTRE, JULIO 2021 | SECCIÓN ABIERTA | PP. 236-266

RECIBIDO: 19/1/2021 – ACEPTADO: 8/6/2021



LA EDUCACIÓN REMOTA TRAS EL CIERRE DE ESCUELAS COMO RESPUESTA INTERNACIONAL A LA COVID-19

REMOTE EDUCATION IN THE INTERNATIONAL RESPONSE TO COVID-19

CRISTINA PULIDO-MONTES / CRISTINA.PULIDO@UV.ES
UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

ANA ANCHETA-ARRABAL / ANA.ANCHETA@UV.ES
UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales



RESUMEN

La pandemia provocada por la Covid-19 durante 2020 ha puesto en jaque el derecho a la educación en los sistemas educativos mundiales tras el cierre generalizado de escuelas. Desde la comunidad internacional las propuestas para preservar este derecho se han basado, mayoritariamente, en la educación remota u *online*, haciéndose necesario evaluar el impacto de las medidas tras el cierre de escuelas en la diversidad de países y regiones. Con este propósito, los objetivos de este trabajo son: estudiar la respuesta de los organismos internacionales ante la crisis actual de educación; analizar las infraestructuras, recursos y competencias reales de centros educativos y profesorado para desarrollar una educación remota; y sintetizar las principales políticas nacionales para dar continuidad al derecho a la educación ante el cierre de escuelas. Para ello, a partir de la información publicada desde el inicio del brote de la pandemia, se analizan datos e inventarios de medidas publicados por diferentes instituciones como UNESCO, OCDE, Banco Mundial, UNICEF y Fundación Cotec. Los resultados muestran que las regiones que concentran países de altos ingresos se encuentran más preparadas para ofrecer una educación remota, mientras que los de medios ingresos enfrentan diversas barreras para hacerla posible y los países de bajos ingresos tienen que apoyarse en otros medios y recursos de comunicación de masas.

PALABRAS CLAVE

Covid-19; educación remota; respuesta internacional; desigualdad

ABSTRACT

The pandemic caused by the Covid-19 virus during 2020 has put world education systems in check after the almost global schools' closure. The proposals from the international community to preserve the right to education have been based on, for the majority, remote or online education. However, an assessment of the reality of the countries and regions is necessary to give a contextualized response to the needs and possibilities of each scenario. In this purpose, this work aims to: study the response of international organizations to the Covid-19 crisis in education; analyze the infrastructures, resources and real competences of the educational centers and of the teaching staff to develop a remote education; and to synthesize the main national policies to give continuity to the right to education in the face of school closure. In order to carry out the analysis according to the information that has been published since the beginning of the Covid-19 pandemic outbreak, data and inventories of measures published by different institutions such as UNESCO, OECD, World Bank, UNICEF and Cotec Foundation were selected. The results have found that regions that concentrate high-income countries are prepared to offer remote education, while middle-income countries find barriers to make remote education possible, and low-income countries must rely on other mass media and communication resources.

KEYWORDS

Covid-19; remote education; international response; inequality

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Previo al brote de la Covid-19 el mundo ya estaba muy lejos de cumplir el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 que compromete a todas las naciones a garantizar que, entre otros ambiciosos objetivos, "todas las niñas y niños completen una educación primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad". De hecho, la educación en el mundo vivía su propia crisis debido a los 258 millones de niños/as y de jóvenes en edad de cursar educación primaria y secundaria que se encontraban desescolarizados y a la baja calidad escolar que significaba que muchos de los educandos que estaban escolarizados aprendieran muy poco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020a). Una crisis ya por sí desigual, pues la infancia y la juventud más desfavorecida contaba con el peor acceso a la escolaridad, las mayores tasas de abandono y los déficits de aprendizaje más elevados (World Bank, 2018).

Esta crisis sanitaria está teniendo, además de en la salud, efectos devastadores a lo largo del mundo en todas las esferas de la vida: la economía, la seguridad social, la educación y la producción de alimentos, implicando profundos y negativos impactos en la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales (Committee on Economic, Social and Cultural Rights [CESCR], 2020). Entre todos los derechos humanos, el derecho a la educación tiene características peculiares, tanto en tiempos de emergencia como en todo momento, debido a su naturaleza indivisible e interdependiente para con el resto de los derechos. Tras el estallido mundial de la pandemia, la humanidad atraviesa una época en la que la interdependencia de derechos se torna más crucial y en la que, por tanto, los países deben luchar por preservar sus obligaciones con el derecho a la educación, así como con otros derechos esenciales.

En este sentido, recientemente, el Secretario General de las Naciones Unidas mostraba su preocupación por los efectos de la pandemia sobre las personas más vulnerables de la sociedad entre las que se encuentran los/as niños/as (Guterres, 2020). Entre estos efectos se destacaba la situación de los países de bajos y medios ingresos, que son los que presentaban una mayor carencia en cuanto a las infraestructuras y recursos para poder llevar a cabo una educación en remoto o a distancia, así como los efectos negativos en términos de salud que implicaban el cierre de escuelas para los más de 310 millones de escolares que llevaban a cabo la ingesta de una comida diaria en los centros educativos y que formaba parte su dieta principal (Guterres, 2020).

La educación en tiempo de crisis o desastres naturales es generalmente el primer servicio interrumpido y el último en ser reanudado (Education Cannot Wait, [ECW], 2020). La excepcionalidad de esta crisis se encuentra sobre todo en que ha supuesto, por vez primera en la historia del mundo moderno, el cierre de la mayoría de los centros e instituciones educativas a escala global. Según la UNESCO (2020b), el 91,3% del alumnado matriculado en las instituciones escolares se ha visto afectado por las medidas de confinamiento adoptadas por la mayoría de los gobiernos, tras el impacto de la pandemia a finales del mes de abril del año 2020, con las escuelas cerradas total o parcialmente en 191 países (UNESCO, 2020b). Bajo la usencia de

una acción política contundente, se calculaban ya los costos inmediatos tanto para el aprendizaje como para la salud de la infancia y la juventud (World Bank, 2020a, pp., 5-6):

- El aprendizaje disminuye y los abandonos aumentarán, especialmente entre los grupos de menor edad y desfavorecidos, aumentando la desigualdad de aprendizaje, porque solo los/as estudiantes de familias más ricas y educadas tendrán el apoyo para aprender en casa.
- La salud y la seguridad también sufrirán sin el apoyo y la estructura que brindan las escuelas.
- La deserción escolar aumentará, y muchos/as estudiantes abandonarán la escuela para siempre. La deserción más alta se concentrará en grupos desfavorecidos.
- El aprendizaje sufrirá aún más debido a las presiones económicas sobre los hogares.
- Por el lado de la oferta, el impacto económico afectará a las escuelas, a los/as maestros/as, y la calidad se verá afectada.

Sin lugar a duda, estos costos tienen un impacto diferenciado entre el Norte y el Sur global, no solo por la inequidad latente entre ambos hemisferios, sino también porque los momentos del curso escolar son dispares como lo es la propia afectación por la pandemia. En el hemisferio norte, muchos sistemas cancelaron las clases presenciales frente a un inminente final del curso académico. En el hemisferio sur, donde el curso escolar acababa de comenzar tras el estallido de la pandemia, la incertidumbre fue considerablemente mayor. En el uso de la infraestructura existente para proporcionar oportunidades de aprendizaje remoto frente a la cancelación funcional de las clases presenciales para todo el estudiantado, las consideraciones basadas en la equidad deben ser centrales. Igualmente, es importante evaluar la capacidad y los recursos que cada sistema educativo ha puesto en marcha para garantizar que las soluciones fueran ampliadas de forma rápida y accesible, pues se preveía con poca probabilidad que el aprendizaje remoto dependiente de la tecnología, no utilizada de manera previa, tuviera éxito bajo las circunstancias de celeridad en las que el cierre de centros educativos tuvo lugar sin posibilidades de planificación alguna.

Desde estas premisas, este trabajo analiza cómo la accesibilidad de la educación se ha visto afectada por la crisis sanitaria de la Covid-19 desde una perspectiva global. Para ello se toma en consideración como base interpretativa el enfoque del derecho a la educación adoptado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC, 1999). Con este propósito, los objetivos de este trabajo son:

- estudiar la respuesta de los organismos internacionales ante la crisis de la Covid-19 en educación;
- analizar las infraestructuras, recursos y competencias reales de centros educativos y del profesorado para desarrollar una educación remota;
- y, sintetizar las principales políticas nacionales para dar continuidad al derecho a la educación ante el cierre de escuelas a escala global.

Para ello, en primer lugar, se presenta una aproximación a la respuesta internacional en materia de educación por parte de los organismos multilaterales y entidades internacionales cuya

actuación y directrices en este sector han resultado más determinantes e influyentes a modo de contextualización. En segundo lugar, a partir de la aproximación a la respuesta internacional, se desarrolla el análisis de las diversas medidas implementadas en diferentes realidades planetarias y que han sido introducidas conforme la gestión de la pandemia se imponía en el escenario de emergencia global que también sufre la educación. En tercer lugar, se discuten los resultados extraídos del análisis de las distintas realidades geoespaciales y organizadas por las regiones categorizadas por la UNESCO¹, clasificación que ayuda a establecer la mayor representatividad para ofrecer una perspectiva internacional sobre la respuesta a la pandemia en el campo de la educación. Finalmente, se establecen y desarrollan una serie de conclusiones que permiten dibujar líneas de reflexión y análisis en el inmediato, medio y largo plazo sobre el impacto de la pandemia en el derecho a la educación desde una perspectiva internacional.

1.2. LA RESPUESTA INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN ANTE LA CRISIS DE LA COVID-19

Desde el inicio de la pandemia, los organismos internacionales, agencias internacionales y la sociedad civil se movilizaron con carácter urgente para tratar de dar respuesta y desarrollar estrategias en el corto, medio y largo plazo frente a la crisis de la Covid-19 en el campo de la educación ya que, se han evidenciado, aún más si cabe, las desigualdades ya latentes tras el cierre de las escuelas en el nivel global como respuesta mayoritaria para la contención de la propagación de la pandemia (UNESCO, 2020c).

Tras la cancelación de todas las sesiones de los distintos órganos de tratados de derechos humanos de las Naciones Unidas, hasta al menos finales de mayo, se haría un llamamiento a la sociedad civil para que continuara con su importante trabajo y se garantizase la participación significativa de la ciudadanía (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020a).

Más importante aún, en dicho momento se enfatizó que, a medida que los Estados implementaran medidas para controlar la pandemia de la Covid-19, el papel de los órganos de tratados de derechos humanos en el seguimiento de las limitaciones de los derechos humanos y las consecuencias para la población, en particular de los grupos desfavorecidos, eran más importantes que nunca (Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights [GI-ESCR], 2020a). La ONU hizo un llamamiento a la comunidad internacional para que en tiempos de recesión económica derivada de la pandemia no se vieran principalmente perjudicados los fondos o la financiación para la ayuda al desarrollo. Además, con carácter urgente, solicitaron el apoyo y una mayor financiación para los países en desarrollo de los que se preveía iban a verse más afectados por las causas de la pandemia (ONU, 2020b).

Entre tanto, el CESCR (2020) de la ONU instó a que todos los Estados parte debían, con carácter de urgencia, adoptar medidas especiales y específicas, incluso mediante la cooperación internacional, para proteger y mitigar el impacto de la pandemia en los grupos vulnerables, así como comunidades y grupos de sujetos en condiciones de discriminación estructural y desventa-

¹ Los estados miembros de la UNESCO en la actualidad son 193 países y 11 países asociados de las diversas regiones del mundo y se clasifican en cinco grandes regiones, a su vez, divididos en subregiones como son: África (Subsahariana y del Norte), Asia y el Pacífico (Oceanía, Asia Central, Asia Sudoriental, Asia Oriental, Asia Meridional y Asia Occidental), Europa y América del Norte, Estados Árabes y América Latina y el Caribe.

ja, para asegurar el acceso asequible y equitativo a los servicios de Internet para todos/as con fines educativos en aras de dar continuidad al derecho a la educación.

En esta línea, las distintas organizaciones internacionales y multilaterales redefinieron sus políticas y abrieron el alcance de sus respuestas para tratar de atajar la crisis educativa mundial derivada de la respuesta a la Covid-19.

La UNESCO impulsó en los inicios de la pandemia una Coalición Mundial por la Educación Covid-19, con el objetivo de ofrecer al estudiantado opciones de aprendizaje inclusivo durante el período de interrupción repentina de las clases presenciales, invitando a organizaciones interesadas a participar para tratar de asegurar y dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su idea central era que las organizaciones se comprometieran en la provisión de servicios y materiales en acceso abierto y gratuito. En la actualidad participan de esta iniciativa las agencias de la ONU y del sector privado relacionadas con el mundo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como Microsoft, GSMA, Weidong, Google, Facebook, Amazon, Coursera y Zoom; organizaciones sin ánimo de lucro (Khan Academy, Telefónica y Caixabank); medios de comunicación internacionales (BBC World Service); así como redes y asociaciones mundiales como la Global Book Alliance y la Inter-agency Network for Education in Emergencies (UNESCO, 2020d).

Igualmente, el 23 de marzo de 2020 la UNESCO creaba un grupo ministerial para ofrecer soluciones y dar respuestas políticas efectivas enfocadas sobre todo a las personas más vulnerables, así como una Comunidad de Práctica para celebrar seminarios web con distintas organizaciones y países. Preocupaba seriamente los muchos países que mostraban claras deficiencias materiales y de recursos digitales para poder implementar la educación virtual y el aprendizaje en línea. Una realidad que azotó principalmente a los países en desarrollo, pero que también se materializó en los países desarrollados, principalmente, en las poblaciones más vulnerables y que no contaban con medios accesibles. Es por ello, que la UNESCO también instó a los Estados a que adoptasen una variedad de soluciones de alta tecnología, baja tecnología y ninguna tecnología para asegurar la continuidad del aprendizaje (UNESCO, 2020f).

De modo paralelo, la United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) publicó el 20 de marzo de 2020 un informe denominado *Key Messages and Actions for Covid-19. Prevention and Control in Schools* en el que recogían una serie de recomendaciones clave para enfrentar la pandemia en las escuelas. Entre ellas, destacan las medidas de higienización en las escuelas (lavarse las manos regularmente, proporcionar agua, protocolos de limpieza, desinfección de los centros, procurar medidas de distanciamiento social); medidas para promover el aprendizaje (uso de estrategias e-learning, asignar tareas de lectura en el hogar, radios/podcast/televisión, asignar maestros para que hagan un seguimiento del alumnado semanal y desarrollar estrategias educativas aceleradas); y una guía para implementar la educación sanitaria especificada por etapas y edad (UNICEF, 2020a, pp.4-12).

Desde la perspectiva de las agendas internacionales la preocupación era doble, ya que el derecho a la educación en las economías más vulnerables se ha venido trabajando desde la década de los 2000 mediante objetivos marcados y evaluables, logrando grandes avances, pero insuficientes desde la implementación de la Agenda de Educación Para Todos (EPT 2000-2015) o la Agenda de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM 2000-20215).

Ambas iniciativas estaban dirigidas a las actuaciones en los países en desarrollo, un trabajo que la pandemia sometió a un proceso de letargo. Así, la actualización de ambas agendas en los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 2015-2030), con un claro carácter holístico y global que marca la acción internacional y estatal en la actualidad sobre todos los países, está sometida a un proceso forzoso de redefinición por los estragos de la pandemia en el medio y largo plazo. En este sentido, los objetivos, metas e indicadores de la Agenda de los ODS en relación con el objetivo de educación se están revisando ya que no cuentan con indicadores que ayuden a evaluar y reconducir las políticas para hacer frente a la Covid-19 y, sobre todo, a los cambios que se prevén del comportamiento en la sociedad y en los sistemas educativos a partir de ahora (UNESCO, 2020b). En relación con la Agenda de Educación 2030, la UNESCO publicó tras pasado un mes de la declarada pandemia, la revisión del objetivo 4 de los ODS sobre la educación y sus relativos indicadores que están siendo recontextualizados para medir y seguir la situación educativa actual, en el medio y largo plazo. La UNESCO (2020f) propone, así, una serie de realidades y variables que han de ser contempladas tras el impacto de la pandemia en los sistemas educativos para sentar las bases de la construcción de nuevos indicadores relacionados con el aprendizaje a distancia, las relaciones virtuales educativas estudiante/docente, la educación en casa, la educación especial y el uso de Internet como recurso didáctico. De este modo, la UNESCO ha asumido un cambio paradigmático tras la Covid-19 en la educación tras el que la Agenda Educativa de los ODS resulta descontextualizada.

Por su relevancia como referente internacional, se resumen a continuación las principales variables del Objetivo 4 de los ODS y la perspectiva desde la que está siendo reformulado desde la UNESCO (2020f) como consecuencia de la Covid-19 en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Indicadores del ODS 4 pre-Covid-19 y post-Covid-19

| Indicadores ODS 4 pre-Covid-19 | Variables para construir indicadores post-Covid-19 |
|---|--|
| 4.1.1. Proporción de niños/as y jóvenes: (a) en los grados 2/3; (b) al final de la primaria; y (c) al final de la secundaria inferior logrando al menos un nivel mínimo de competencia en (i) lectura y (ii) matemáticas, por sexo. | <ul style="list-style-type: none"> - Cómo administrar datos sobre el tiempo de instrucción que se pasa en línea. - Cómo evaluar contenido en tiempos cortos. <ul style="list-style-type: none"> - Acceso servicios en línea. - Verificación aleatoria de muestras del acceso en línea y el tiempo de instrucción de los/as estudiantes. - Verificación aleatoria de muestras del acceso en línea y el tiempo de instrucción de los/as estudiantes. - Verificación aleatoria de muestras del acceso en línea y el tiempo de instrucción de los/as estudiantes. |
| 4.3.1 Tasa de participación de jóvenes y adultos/as en actividades formales y no formales de educación y formación en los últimos 12 meses, por sexo. | <ul style="list-style-type: none"> - Resulta imprescindible para la evaluación de la situación en el asequibilidad y accesibilidad en los últimos 12 meses para evidenciar diferencias y monitorear la situación pre y post-Covid.19. |

| | |
|---|---|
| 4.4.1 Proporción de jóvenes y adultos/as con habilidades para la tecnología, información y comunicación (TIC), por tipo de habilidad. | <ul style="list-style-type: none"> - Certificación de docentes, formadores/as y moderadores/as en línea para abordar el contenido (pedagogías enseñanza-aprendizaje en línea). - Tasas de participación que deben incluir la proporción de estudiantes que participan en educación a distancia en relación con su grupo de edad y con el número total de estudiantes en su nivel educativo. - Desarrollo de estándares de certificación para proveedores/as de contenido en línea. - Certificación de que los contenidos provistos y los proveedores/as ofrecen lo mismo que en las escuelas físicas en modalidad en línea. - Redefinición de estándares de medida de la participación en educación no formal, educación en línea y educación en el hogar. - Redefinición del período de tiempo que cuenta como un año escolar, ya que la educación en línea permite ritmo individual de acceso al contenido. |
| 4.4.1 Proporción de jóvenes y adultos/as con información y comunicación de habilidades tecnológicas (TIC), por tipo de habilidad. | <ul style="list-style-type: none"> - La equidad digital es un problema que no se ha desarrollado completamente en la educación básica, sino en la pobreza y el género parecen ser cuestiones clave que tendrían que abordarse en un mundo post-COVID. |
| 4.6.1 Proporción de una población en un grupo de edad determinado que alcanza al menos un nivel fijo de competencia en habilidades funcionales (a) de alfabetización y (b) de aritmética, por sexo. | <ul style="list-style-type: none"> - Recopilación de datos sobre el nivel de competencia por modo de educación (en casa, en línea, ordinaria, etc.). |
| 4.a.1 Proporción de escuelas con acceso a: (a) electricidad; (b) Internet con fines pedagógicos; (c) computadoras con fines pedagógicos; (d) adaptado infraestructura y materiales para estudiantes con discapacidades; (e) agua potable básica; (f) instalaciones de saneamiento básico para un solo sexo; y (g) instalaciones básicas de lavado de manos (según las definiciones del indicador WASH). | <ul style="list-style-type: none"> - La presunción de que la escuela es el único lugar para recibir instrucción. Con el uso de clases en línea y educación en el hogar, este indicador debe ser significativamente cambiado o redefinido. |
| 4.c.1 Proporción de docentes en: (a) educación preprimaria; (b) primaria educación; (c) educación secundaria inferior; y (d) educación secundaria superior que haber recibido al menos la formación mínima organizada del profesorado (por ejemplo, pedagógica capacitación) pre-servicio o en servicio requerido para enseñar en el nivel relevante en un país dado, por sexo. | <ul style="list-style-type: none"> - Formación pedagógica para docentes, para incluir las habilidades necesarias para la escolarización en línea. - Capacitación en servicio que incluiría conocimientos de <i>hardware</i> y <i>software</i>. - Multitarea y uso multimedia con fines pedagógicos. - Monitoreo y evaluación continua de estudiantes. - Capacidad de los/as maestros/as para ayudar a las familias a mediar en el hogar. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la UNESCO (2020f, pp.4-6)

Entre tanto, otros organismos multilaterales que han cobrado un especial protagonismo en las últimas décadas en el campo de la educación como son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM) están redefiniendo sus líneas políticas para dar respuesta a la crisis de la Covid-19 y a futuras pandemias en el campo de la educación.

En este sentido de modificación y recontextualización de las políticas en la urgencia de responder a la crisis de la Covid-19 en educación en el corto plazo, así como las previstas o necesarias modificaciones a largo plazo en este campo, la OCDE ha mostrado un carácter universalista sobre las líneas de acción en este sentido, puesto que sus esfuerzos trascienden a otros países que no forman parte de la organización (Burns, 2020). La principal acción de la OCDE ha sido la de recopilar información de lo que se está haciendo como respuesta a la crisis en los distintos escenarios y, principalmente, en los primeros países en donde la Covid-19 golpeó primero. Por ello, la OCDE encargaría al Profesor de la Universidad de Harvard, Fernando M. Reimers, y al Director de Educación de la OCDE, Andreas Schleicher, un informe denominado «Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del Covid-19» mediante el que se evaluaron las respuestas desarrolladas por 98 países y sus medidas durante la primera ola de la pandemia. El documento serviría para la recomendación de «buenas prácticas» sobre cómo actuar en el campo de la educación en relación con lo que habían desarrollado estos países de manera exitosa. Fundamentalmente, la OCDE propuso la movilización de recursos en línea y digitales para continuar el proceso educativo mediante: el uso de plataformas de aprendizaje a distancia en línea existentes; el desarrollo de nuevas plataformas de enseñanza en línea (aulas virtuales); la asociación con plataformas digitales educativas privadas; la colaboración internacional para mutualizar los recursos educativos en línea existentes; la utilización para todos los medios electrónicos según corresponda; y proporcionar a los/as docentes oportunidades de aprendizaje digital (Reimers y Schleicher, 2020).

Asimismo, en aras de atender a las personas más vulnerables, Rowena Phair –Analista Senior en la Dirección de Educación y Habilidades de la OCDE– recogería la iniciativa de la Organización para atender a la infancia, incitando a los países a distribuir libros infantiles, ya que según lo recogido en una investigación de la OCDE, los/as niños/as de entre cinco y ocho años que tienen acceso a libros infantiles y en sus familias los/as adultos/as son lectores/as asiduos/as, cuentan con mayores niveles de confianza, empatía y habilidades sociales, por no nombrar los grandes beneficios que suponen para su alfabetización (Rowena, 2020). Para el desarrollo de esta medida se aconsejó a los países la distribución de libros infantiles mediante redes caritativas de reparto, supermercados, puestos de venta de alimentos y hacerlo de manera abierta usando redes sociales (Rowena, 2020).

El BM también ha diseñado una estrategia a largo plazo para apoyar a los países, especialmente una vez pasada la crisis de la Covid-19, mediante la asesoría para el aprendizaje remoto o en línea (World Bank, 2020c). En este sentido, el Grupo del Banco Mundial esperaba proporcionar hasta 160.000 millones de dólares en los primeros 6 meses de la pandemia a los gobiernos y la economía, cómo vía de urgencia para la recuperación económica y para paliar la destrucción de empleo, sobre todo como medida de protección sobre las personas más vulnerables (World Bank, 2020e). Cabe mencionar que la parte de estas ayudas destinada a la educación, en esta situación de emergencia, quedó sujeta a voluntad u organización de los

Estados o gobiernos. Sirva a modo ilustrativo el caso de El Salvador que, de todos los países de América Latina y el Caribe que se encuentran dentro de un proyecto del BM orientado a la citada región y ante esta situación de excepcionalidad, ha sido el único país que ha construido un proyecto en el que parte de la financiación recibida, en concreto 20 millones de dólares, ha sido asignada al campo de la educación (World Bank, 2020b). Igualmente, el BM juega un rol importante en la reformulación y diseño de políticas sobre cómo dirigir, gestionar y administrar los sistemas educativos como expertise de «buenas prácticas» desde hace varias décadas y que sigue una línea de trabajo similar en la asesoría indirecta para los países sobre cómo orientar sus políticas de respuesta ante la Covid-19 (World Bank, 2020a).

Este enfoque compartido con el resto de las organizaciones internacionales se centra en los esfuerzos que deben ser llevados a cabo para ofrecer recursos digitales y el aprendizaje en línea o remoto. Por ello, el BM también publicó el documento titulado *Remote Learning and Covid-19: The use of educational technologies at scale across an education system as a result of massive school closings in response to the Covid-19 pandemic to enable distance education and online learning* realizado por el grupo EdTech², en el que aconseja una serie de acciones exitosas para proveer de un aprendizaje en línea abierto tales como: contabilizar los recursos digitales y medios que tiene un país; organizar el contenido curricular; hacer compatible el contenido digital con los dispositivos móviles; trabajar para dar acceso de banda ancha para todos; generar contenidos digitales mediante videos, radio y televisión; y hacer posible el uso múltiple de canales y medios para compartir las estrategias de enseñanza-aprendizaje. En la misma línea que la UNESCO –quien ha proporcionado una plataforma digital con diversas bases, contenidos, recursos y materiales digitales para la enseñanza-aprendizaje en línea–, el Banco Mundial en colaboración con la Fundación Melinda y Bill Gates y EdTech está desarrollando una estrategia para compartir informes con recursos para el aprendizaje en línea (World Bank, 2020d).

Finalmente, otras acciones han ido encaminadas a la crisis económica producida por la Covid-19 y la consecuente paralización de la gran mayoría de los sectores productivos que no pueden continuar sus actividades mediante el trabajo remoto o a distancia y que ponen en peligro las medidas de distanciamiento social para controlar la epidemia y de las que se prevén serias pérdidas económicas. En esta línea, diversas organizaciones internacionales y de la sociedad civil, de manera conjunta, se han movilizado para solicitar donaciones económicas para ayudar a los países en vías de desarrollo principalmente, y a los colectivos más vulnerables. Entre estas, destacan UNICEF (2020b), la iniciativa Education Cannot Wait [ECW] (2020) y Human Rights Watch (HRW 2020).

En esta respuesta de la sociedad civil a la crisis de la Covid-19 y su impacto en la educación, desde la Campaña Mundial por la Educación³ (CME)–que vela por el cumplimiento del derecho a la educación desde el marco internacional y ha sido un actor importante sobre todo en zonas donde este derecho no se garantiza para todos/as–se inició paralelamente una campaña de

² Grupo de trabajo de asesoría, investigación y proyectos del Banco Mundial relacionado con el uso eficaz y equitativo de las tecnologías educativas.

³ Coalición internacional formada por organizaciones no gubernamentales, sindicatos del entorno educativo, centros escolares y movimientos sociales de muy diverso signo para reclamar el cumplimiento íntegro de los compromisos internacionales firmados por los Estados para garantizar el acceso a una educación de calidad para todas las personas del mundo.

concienciación y movilización social para hacer llegar las propuestas en las redes sociales de la sociedad civil sobre la educación en tiempos de Covid-19 para crear un manifiesto conjunto que las refleje y hacer llegar a los/as políticos/as y gobernadores/as (CME, 2020).

En síntesis, las recomendaciones y respuestas desde los organismos y agencias internacionales parten de un modelo en el que la mayoría de los esfuerzos para dar continuidad al derecho a la educación en tiempos de pandemia pasa por la educación remota, la provisión de recursos para la digitalización de los centros educativos, el asociacionismo público-privado para la provisión de recursos y el desarrollo de estrategias a largo plazo apoyadas en la digitalización de los países y centros educativos frente a posibles pandemias y situaciones de emergencia que puedan llevar al cierre generalizado de centros educativos.

2. DISEÑO Y MÉTODO

El CDESC en su Observación General N° 13 sobre el derecho a la educación (párrafo 6), definió las cuatro características⁴ que deben estar presentes en todas las formas y en todos los niveles de la educación de cada Estado para que logre ser un derecho significativo (E/C.12/1999/10, 6). La interpretación del derecho a la educación desde el enfoque de derechos humanos demuestra la interrelación de los componentes individuales de este derecho, los relaciona con el tipo de obligaciones gubernamentales de derechos humanos que son sus contrapartes y agrega ejemplos de cuestiones que ocupan un lugar destacado en la traducción del derecho a la educación de los requisitos a la realidad (Tomaševski, 2006).

Con el cierre de los centros educativos y de las escuelas en su totalidad, el acceso físico a los mismos es prácticamente nulo, si bien el hecho de que los centros cuenten o no con la infraestructura y equipamiento necesarios para garantizar la conectividad ha sido determinante para poder afrontar esta crisis y darle continuidad al proceso educativo. La evaluación de las medidas tomadas para facilitar e intensificar este aspecto se ha tornado crucial para poder valorar desde la ampliación de la capacidad remota o los servicios y recursos humanos especializados en informática, hasta el uso o implementación de aulas virtuales, entre otras medidas. Conviene advertir que la información mundial en este sentido es limitada dado que la estructura de los sistemas educativos se asienta sobre la base de la presencialidad en las aulas y en las escuelas, y, por lo tanto, no existen, de momento indicadores disponibles en una escala internacional para evaluar desde el enfoque mencionado una situación en la que toda la educación pasaría por una modalidad en remoto (UNESCO, 2012; 2020f).

En la construcción de un marco que permita analizar el estado del derecho a la educación frente a la pandemia del Covid-19 en el presente estudio se toma como referente base dicho enfoque sobre las obligaciones básicas de los Estados como marco que integra el derecho internacional en materia del derecho a la educación. Para ello, se parte de un enfoque cualitativo cuya metodología se centra en el diálogo entre la teoría y los datos empíricos a partir del análisis de los indicadores disponibles y medidas que los sistemas educativos han adoptado en esta situación excepcional en perspectiva internacional. De este modo se lleva a cabo un análisis de

⁴ Existencia de oferta disponible (asequibilidad); ser accesible para todos los ciudadanos (accesibilidad); contar con calidad aceptable (aceptabilidad); y, adaptar las necesidades de los individuos a la educación (adaptabilidad) (Tomaševski, 2006)

la información publicada desde el inicio del brote de la pandemia de la Covid-19 comparando los datos e inventarios de medidas emprendidas por diferentes instituciones como UNESCO, OCDE, Banco Mundial, Fundación Cotec y UNICEF. A partir de la mirada y el sentido de las principales actuaciones, se busca comprender y facilitar el estudio y la reflexión de los datos desde un enfoque interpretativo del derecho a la educación.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

El trabajo realizado en esta investigación se centra en el impacto de la crisis sanitaria de la Covid-19 y, en concreto, en la información disponible que permite resolver algunas cuestiones en relación con diferentes aspectos las dimensiones del derecho a la educación, tal y como se detallará a continuación desde una perspectiva internacional y comparada. Los datos, estadísticas e informes manejados para ofrecer una perspectiva global desde el enfoque de derechos humanos y su impacto tras el estallido de la Covid-19, como se recoge de manera previa, no responden de manera fidedigna a la evaluación de la realidad postpandémica, ya que los indicadores desarrollados para el estudio del impacto de una pandemia o crisis sanitaria en el derecho a la educación se encuentran en fase de debate y reformulación como se ha señalado en el apartado anterior. Ahora bien, la base interpretativa de este enfoque permite identificar las principales dimensiones del derecho a la educación que con los datos disponibles pueden ser sometidas a valoración, así como las prioridades que han gobernado las decisiones políticas de urgencia dirigidas a la disponibilidad y accesibilidad de la educación directamente afectadas por el cierre de centros educativos.

En la urgencia y necesidad de estudiar los impactos de la Covid-19 en el derecho a la educación desde una perspectiva internacional se ha llevado a cabo un análisis de contenido cualitativo (Herrera, 2018) sobre las medidas, políticas y recomendaciones desde los organismos internacionales para la continuación del derecho a la educación acudiendo a las publicaciones y manifestaciones de la UNESCO, Naciones Unidas, OCDE, Banco Mundial y UNICEF. La respuesta generalizada ha pasado por el cierre de los centros educativos para la contención de la pandemia y el apoyo en las TIC y la educación remota para la continuación del derecho a la educación.

Desde estas premisas, la valoración sobre la continuidad del derecho a la educación basada en la educación remota ha secuenciado la extracción de datos e indicadores que permiten valorar el equipamiento de infraestructuras en las escuelas en el momento del estallido de la pandemia por la Covid-19 (escuelas con acceso a Internet y escuelas con acceso a computadoras con fines pedagógicos), las medidas adoptadas por diferentes gobiernos para dar continuidad al derecho a la educación y las competencias, medios y formación del profesorado para desarrollar la educación remota desde una perspectiva internacional.

En el caso de la selección y sistematización de datos que permiten comparar el equipamiento de infraestructuras en las escuelas previo a la Covid-19 se ha utilizado la Sustainable Development Goals Database de las Naciones Unidas en relación con los indicadores de la meta 4.a.1 relativa a la proporción de escuelas que ofrecen servicios básicos como el acceso a Internet con fines pedagógicos y el acceso a computadoras con fines pedagógicos en forma de porcentaje. Tras la yuxtaposición de esta información, para lo que se recogieron los últimos

datos disponibles y se agruparon mediante la clasificación de las regiones mundiales que establece la UNESCO para ofrecer una perspectiva internacional, se analizan y comparan los valores por nivel educativo y regiones del planeta en las tablas 1 y 2. En los casos de las medidas adoptadas por los diferentes gobiernos para dar continuidad al derecho a la educación en tiempos de pandemia, se acude a los informes y publicaciones en las páginas de la UNESCO, UNICEF, GEM Report y OCDE desarrollando un análisis de contenido que permite aglutinar las distintas medidas desde una perspectiva internacional por regiones. En el caso de las competencias, medios y formación del profesorado la limitación principal para ofrecer una perspectiva regional global ha venido determinada por la escasez de datos en los países que no forman parte de la OCDE, por lo que se ha trabajado con la información contenida en el Informe Talis de la OCDE (2020) y los datos representados en el Informe publicado por Zubillaga y Gortázar (2020) elaborado para la Fundación Cotec.

En síntesis, se ha desarrollado un trabajo de análisis de contenido de corte cualitativo-interpretativo, así como un estudio comparado con indicadores cuantitativos desde una perspectiva internacional para poder representar desde un enfoque de derechos humanos las posibilidades para dar continuidad al derecho a la educación en tiempos de pandemia mediante los datos disponibles desde el estallido de la pandemia hasta la actualidad.

4. RESULTADOS

En el presente punto se desarrolla el estudio comparativo del equipamiento de infraestructuras en las escuelas de manera previa al estallido de la Covid-19 (porcentaje de escuelas con acceso a Internet con fines educativos y porcentaje de escuelas con acceso a computadoras con fines educativos); asimismo, se analizan desde una perspectiva internacional las medidas y recursos implementados tras el estallido de la pandemia y el cierre de escuelas junto con las competencias, medios y formación del profesorado para desarrollar la educación remota.

4.1. EQUIPAMIENTO DE INFRAESTRUCTURAS EN LAS ESCUELAS PREVIO A LA COVID-19

Si se atienden a los datos disponibles para las metas del ODS4 se localiza la referente a crear y fortalecer los ambientes escolares efectivos e inclusivos para la que se recoge el indicador 4.a.1 relativo a la proporción de escuelas que ofrecen servicios básicos como el acceso a Internet con fines pedagógicos y el acceso a computadoras con fines pedagógicos, que se analizan y comparan por nivel educativo (%) y regiones del planeta en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Porcentaje de escuelas con acceso a Internet con fines pedagógicos, por nivel educativo (2017)

| Agrupaciones Regionales | Primaria | Secundaria Inferior |
|--------------------------------|-----------------|----------------------------|
| Oceanía | 68.32% | 85.38% |
| Asia central | 78.35% | 78.76% |
| Asia Oriental | 91.30% | 94.43% |
| Asia Sudoriental | | 60.06% |
| Asia Meridional | | 46.63% |
| Asia Occidental | 79.64% | 86.40% |
| Europa y América del Norte | | 96.35% |
| Norte de África | 66.82% | 73.54% |
| África Subsahariana | | |
| América Latina y el Caribe | 43.36% | 63.49% |

Fuente: Elaboración propia a partir de United Nations Sustainable Development Goals Database (UNSDGD 2020)

Cómo se desprende de la tabla 1, las áreas o zonas geográficas del norte global y Asia Oriental, así como las áreas que concentran un mayor porcentaje de países con economías desarrolladas, cuentan con porcentajes cercanos al 100% de centros educativos de educación primaria y secundaria con acceso a Internet. Ahora bien, en otras regiones estas cifras son ligeramente inferiores como las de Asia Central con alrededor de un 80% de las escuelas de ambos niveles educativos con acceso a Internet con fines pedagógicos, o Asia Oriental con un porcentaje cercano al 80% de las escuelas primarias con acceso a Internet y con el 86.40% en las escuelas de educación secundaria.

Con todo, la realidad se presenta mucho menos homogénea en las regiones como América Latina y el Caribe o Asia Sudoriental y puede venir explicada por las amplias desigualdades que concentran ambas regiones entre los países que las componen. Así, siguiendo los datos recogidos en la UNSDGD (2020), en el caso de América Latina y el Caribe, por ejemplo, la educación primaria cuenta con menos de la mitad de sus escuelas con acceso a Internet con fines pedagógicos mientras que en la educación secundaria, solo lo hace un 20% más de ellas. Ahora bien, se pueden observar notables diferencias como, por ejemplo, entre Argentina, donde en el año 2017 el 39.98% de las escuelas primarias cuentan con acceso a Internet frente al 53.12% de las escuelas secundarias, y Cuba que para el año 2018 en el caso de las escuelas primarias solo el 12.58% cuentan con acceso a Internet para la actividad pedagógica y el 46.37% de las escuelas secundarias. En el caso de la región de Asia Sudoriental el 60.06% de las escuelas secundarias tienen acceso a Internet con fines pedagógicos, a falta de datos en la etapa de educación primaria, pero las diferencias entre unos y otros países son muy pronunciadas si se toma como ejemplo Myanmar donde el porcentaje de escuelas de educación primaria que cuentan con acceso a Internet con fines pedagógicos es de 0.18% y en educación

secundaria de 0.77% en el año 2017, mientras que en países que forman parte de la misma región como Malasia, el 100% de las escuelas primarias y secundarias inferiores cuentan con acceso a Internet.

En las regiones que concentran un mayor volumen de países de bajos ingresos, como son las del Asia Meridional y el África Subsahariana se cuenta con datos escasos, aunque se destaca una insuficiencia en infraestructuras educativas (International Telecommunication Development [ITU], 2018). De hecho, como se comprueba en la tabla 1 solo se registran datos sobre la primera región y en la etapa de educación secundaria, mostrando que la accesibilidad a Internet se encuentra por debajo del 50% en las escuelas. No obstante, para la región del África Subsahariana se pueden encontrar datos de algunos países en 2016 para este indicador que pueden aproximarnos a la situación de la región en relación a este indicador, como son los casos de Burkina Faso y Ruanda que, en el primer caso, para la etapa de educación secundaria el 0% de las escuelas tenían acceso a Internet y para la etapa de educación secundaria solo el 2.57%; mientras que en Ruanda el 9.78% de las escuelas de primaria y el 33.23% de las escuelas de secundaria tenían acceso a Internet (UNSDGD, 2020).

Todo lo recogido anteriormente, conduce a deducir que la carente o cuasi inexistente conectividad a Internet de los centros educativos en las áreas geográficas más pobres del mundo, y en un momento en el que el cierre de escuelas es generalizado, las medidas de educación remota basadas en las TIC difícilmente pudieron implementarse o hacerlo al alcance en todos los colectivos.

Si se tienen en cuenta otros datos sobre infraestructuras básicas y necesarias para el acondicionamiento de las escuelas de esta misma meta en la base de datos de los ODS de la UNSDGD (2020), como es el acceso a la electricidad en estas zonas, se destaca que en Asia Meridional no suponen ni un 50% las escuelas las que cuentan con accesibilidad a este tipo de energía, así como las escuelas del África Subsahariana que se encuentran por debajo del 40%.

Esta enorme brecha digital que divide, junto con otros factores, a los mundos de ambos hemisferios también se evidencia en el equipamiento de ordenadores con los que cuentan las escuelas para fines pedagógicos. En este caso, el indicador de la meta 4.a.1 de los ODS muestra el porcentaje de escuelas con acceso a computadoras con fines pedagógicos por nivel educativo abarcando los tramos de escolarización obligatoria por las agrupaciones mundiales que se establecen en la UNSDGD (2020) en la tabla 2 que sigue a continuación.

Tabla 2. Porcentaje de escuelas con acceso a computadoras con fines pedagógicos, por nivel educativo (2017)

| Agrupaciones Regionales | Primaria | Secundaria Inferior |
|--------------------------------|-----------------|----------------------------|
| Oceanía | 65.81% | 84.74% |
| Asia central | 95.71% | 95.01% |
| Asia Oriental | 91.72% | 97.09% |
| Asia Sudoriental | 48.03% | 66.51% |
| Asia Meridional | 15.95% | 41.56% |

| | | |
|----------------------------|--------|--------|
| Asia Meridional | 15.95% | 41.56% |
| Asia Occidental | 80.77% | 91.79% |
| Europa y América del Norte | | 98.67% |
| Norte de África | 63.22% | 59.86% |
| África Subsahariana | | |
| América Latina y el Caribe | 60.63% | 73.61 |

Fuente: Elaboración propia a partir de UNSDGD (2020)

Los datos representados en la tabla 2 muestran cómo todos los sistemas educativos de las diversas regiones partían de situaciones diferenciadas en cuanto a la posibilidad del uso de computadoras con fines pedagógicos en ambos niveles educativos (primaria y secundaria inferior). De nuevo, los países del Norte global y las economías más desarrolladas de las distintas regiones aquí representadas concentran los mejores valores en cuanto al acceso a computadoras con fines pedagógicos, de las que destacan las regiones de Asia Central, Oriental y Occidental y Europa y América del Norte con cerca del 100% de tenencia de estos dispositivos con fines pedagógicos en los centros de educación secundaria. Sin embargo, las realidades mostradas en los distintos escenarios plasmados en la tabla 2, muestran que existen distintas velocidades en relación con la digitalización de los centros educativos mediante la instalación de computadoras para el trabajo pedagógico y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, en el caso de Oceanía, un 20% menos de las escuelas de educación primaria (65.81%) están equipadas con computadoras frente a las que lo están entre las escuelas secundarias (84.74%). La región de América Latina y el Caribe cuenta con el 60.63% de las escuelas de educación primaria con computadoras para fines pedagógicos frente al 73.61% de las escuelas secundarias, presentando una situación más dispar por las desigualdades que concentran entre sus países y entre ambas regiones (UNSDGD, 2020).

La realidad representada en la tabla 2 también muestra índices más bajos en relación con el porcentaje de ordenadores en el caso de Asia Sudoriental, donde el 48.03% de las escuelas de educación primaria cuentan con computadoras con fines pedagógicos donde para educación secundaria son el 66.51%. Valores todavía más inferiores en el caso de Asia Meridional, según la UNSDGD (2020), especialmente en lo relativo a la etapa de educación primaria con solo un 15.95% y con más del doble en educación secundaria con el 41.46% de las escuelas equipadas con ordenadores con fines pedagógicos.

Para el caso del África Subsahariana no se cuentan datos totales de la región, pero los valores recogidos para algunos de sus países desde que comenzara la Agenda de Desarrollo 2030 hablan por sí mismos. De hecho, las escuelas de educación primaria que cuentan con computadoras con fines pedagógicos oscilan entre el 0% y el 15% en doce países⁵, cinco países se mueven entre el 20% y el 60% –Senegal (27.61%), Comoros (30.83%), Cabo Verde (41.95%) y San Tomé y Príncipe (58.69%)– mientras que por encima del 60% de las escuelas de educa-

⁵ República Democrática del Congo (0%), Burundi (0%), Guinea (0%), Burkina Faso (0.31%), Madagascar (1.58%), Níger (2.01%), Sierra Leona (2.57%), Togo (2.60%), Ghana (3.49%), Angola (7.01%), Mauritania (13.95%) y Eswatini (14.95%) (UNSDGD, 2020).

ción primaria con acceso a una computadora con fines pedagógicos se sitúan las economías más desarrolladas en la región⁶. En el caso de la educación secundaria son nueve los países cuyo porcentaje de escuelas con acceso a computadoras oscila entre el 0% y el 20% de los registrados en la UNSDGD (2020) de la región del África Subsahariana⁷, mientras son solo cuatro los países que se encuentran por encima de estos valores entre el 20% y el 60% □Angola (25.33%), Togo (36.71%), Comoros (40.71%) y Senegal (59.98%)□; los valores superiores al 60% de las escuelas de educación primaria con acceso a una computadora con fines pedagógicos vuelven a estar en las zonas del África Subsahariana más desarrolladas económicamente⁸.

4.2. MEDIDAS Y RECURSOS IMPLEMENTADOS PARA RESPONDER AL CIERRE DE CENTROS EDUCATIVOS

El análisis anterior, permite valorar el estado inicial del que partían las diferentes regiones del mundo para afrontar el cierre de los centros educativos y esta nueva crisis educativa. Ahora bien, son las medidas implementadas para afrontar la citada crisis de cierre de centros educativos, las que permiten evaluar la asequibilidad del derecho a la educación según su alcance.

A este respecto, las medidas más recomendadas en el nivel internacional han sido las plataformas o aulas virtuales de los centros educativos como recursos digitales que fomentan la comunicación y el trabajo en clase. Además, constituyen una herramienta que fomenta el *blended learning*⁹, *u-learning*¹⁰ y *flipped teaching*¹¹ permitiendo al profesorado hacer un seguimiento de las actividades realizadas por el alumnado, así como que este sea el propio regulador de su aprendizaje y pueda recurrir a recursos fuera del aula que le permitan repasar y construir nuevo conocimiento. Ahora bien, en el mejor de los casos, según del Informe PISA 2018 (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020a), el porcentaje de estudiantes que asiste a centros educativos con disponibilidad de una plataforma efectiva de apoyo al aprendizaje en línea no alcanzaba el 50% según la media de los países de la OCDE, quedando por encima países como Suecia, Dinamarca, Estonia, Singapur, Estados Unidos, China o Finlandia con valores alrededor del 75%. Muy por debajo de estos valores se sitúan Argentina, Perú, o Japón en torno al 20% y el 30% (Zubillaga y Gortázar, 2020; OECD, 2020a).

⁶ Rwanda (75.45%), Zambia (85.38%), Islas Mauricio (100%), Islas Seychelles (100%) y Gambia (100%) (UNSDGD, 2020)

⁷ Burundi (0%), República Democrática del Congo (0%), Guinea (0%), Burkina Faso (0%), Níger (3.75%), Sierra Leona (12.86%), Ghana (12.94%), Madagascar (13.06%) y Sierra Leona (16.92%) (UNSDGD, 2020).

⁸ Perú (72.18%), Ruanda (85.46%), Eswatini (93.79%), Islas Mauricio (99.42%) y Gambia (99.74%) (UNSDGD, 2020).

⁹ Diseño de actividades docentes en modalidad híbrida (presencial y virtual) para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bonk y Graham, 2002).

¹⁰ Proceso educativo de enseñanza-aprendizaje puede llevarse a cabo en cualquier momento y situación mediante uno o varios dispositivos tecnológicos (Ramírez-Villegas *et al.*, 2018).

¹¹ Enfoque pedagógico mediante el que son optimizados los medios para facilitar un aprendizaje dinámico que se erige entre el aprendizaje colectivo e individual mediado por las TIC (Gómez-García *et al.*, 2015).

En una situación de cierre total o parcial de las escuelas con carácter global, muchos gobiernos adoptaron medidas para tratar de hacer asequible la educación en un momento en el que alumnado no podía asistir a los centros escolares y muchos de ellos no contaban con las condiciones físicas o materiales para acceder a la formación *online*, mediante la difusión vía la televisión o la radio de programas educativos por niveles o globales. En este sentido, según el último informe del centro de investigación Innocenti de la UNICEF realizado por Dreesen *et al.* (2020, p.5) sobre 127 países encuestados de economías en vías de desarrollo y emergentes ubicados en las áreas geográficas de Asia y el Pacífico, África, Europa Oriental y América Latina y el Caribe, el 75% de estos países están utilizando canales de televisión como recurso educativo, el 58% la radio, el 73% mediante telefonía móvil, frente al 48% que emplea tareas para llevar a casa o el 7% que reciben visitas por parte del profesorado a los hogares para proporcionárselos.

Según los datos de la UNESCO (2020g; 2020e) sobre las políticas nacionales y globales por regiones, el África Subsahariana es el área geográfica en el que se emplea la televisión y la radio de manera mayoritaria con fines pedagógicos, así como el reparto de recursos pedagógicos y tareas para llevar a casa (Dreesen *et al.*, 2020). En dicha región el uso de la radio es incluso mayoritario al de la televisión como herramienta pedagógica, debido a que en algunos países ni siquiera la televisión es el medio común de comunicación con el que cuenta la mayoría de los hogares.

Por su parte, en la región de Asia Meridional y Asia Sudoriental se utiliza la radio de manera mayoritaria y la televisión en un porcentaje de alrededor del 60%, aunque integran como recursos las plataformas web y en línea como recurso pedagógico en mayor proporción que los países del África Subsahariana, ya que en el caso del África Subsahariana estas plataformas funcionan más como un recurso informativo que como una herramienta pedagógica.

En la región de América Latina y el Caribe, al ser tan desigual en relación con el nivel de desarrollo de los países que la componen, la televisión y la radio son medios o recursos empleados de manera mayoritaria, destacando que para algunos países ya existía de manera previa a la crisis de la Covid-19 una tradición en el uso de programas educativos divulgados mediante la televisión o la radio (World Bank, 2020f). En el caso de esta región también son empleadas las plataformas web ministeriales y abiertas en red, así como repositorios con acceso a libros y recursos (Dreesen *et al.*, 2020; UNESCO, 2020g; 2020h).

La región de los Estados Árabes cuenta con mayor conectividad a Internet en los hogares, por lo que se emplearían recursos web y repositorios en torno a un 70% y, en menor medida, la televisión, la radio y el reparto de paquetes de recursos para llevar a casa (UNESCO, g; 2020, h).

En el caso de América del Norte y Europa, la amalgama de recursos mediante repositorios con acceso abierto a materiales y actividades, las plataformas web ministeriales y no ministeriales y recursos que atienden a la adaptabilidad del currículum para minorías como en los casos de Canadá o Alemania, son la mayoría en las medidas recursivas adoptadas, frente a la escasa implementación de recursos como la radio y la televisión (UNESCO, 2020g). Si bien no se puede perder de vista que la brecha digital o de acceso no solo forma parte de los países de bajos o medios ingresos, ya que el acceso a los dispositivos digitales en los hogares viene determinado por el nivel socioeconómico del hogar en un momento de confinamiento masivo en el

que todos los sujetos de un hogar pueden necesitar el acceso a los dispositivos digitales de los que disponen (Zubillaga y Gortázar, 2020).

Con todo, se puede apreciar que en un momento donde la docencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan en el ámbito de lo privado y quedan determinados por la brecha de acceso a dispositivos electrónicos, la realidad muestra que las desigualdades se amplían poniendo de relieve la necesidad en el corto y medio plazo de suministrar equipos portátiles para conectarse a Internet y poder realizar las actividades que no pueden quedar a merced de la iniciativa privada o de las organizaciones no gubernamentales (ONGs). Estas iniciativas deben estar integradas en las políticas de los países para tratar de cubrir los costos sobre el derecho a la educación y garantizar la igualdad de oportunidades.

Algunas medidas que se han llevado a cabo de manera temprana como respuesta inmediata a las brechas de acceso al aprendizaje remoto y que sirven como ejemplos ilustrativos, son las tomadas por el gobierno del Reino Unido, el cual repartió dispositivos digitales y routers con conexión a Internet para los alumnos/as que se encontraban dentro del programa de régimen de comidas gratuitas, es decir, estudiantes que están en riesgo de pobreza o cuentan con una renta por debajo de la renta mínima para tratar de asegurar que puedan acceder a la educación (Global Education Monitoring Report [GEM Report], 2020). En la misma línea, el Ministerio de Educación de Singapur repartió 3.300 dispositivos (tabletas y computadoras portátiles) y 200 routers portátiles que permiten el acceso a Internet (Ang, 2020), una política que también ha sido implementada por el gobierno chino (GEM Report, 2020). En Francia, se desarrolló la política de préstamos de dispositivos digitales (GEM Report, 2020). En el caso de Letonia el reparto de móviles o tabletas para el alumnado más vulnerable se ha llevado a cabo por la mayor empresa de telecomunicaciones de Letonia (Ang, 2020).

4.3. LOS/AS DOCENTES Y SU CAPACIDAD DE RESPUESTA A LA CRISIS EDUCATIVA DE LA COVID-19

La crisis educativa por el cierre de escuelas y la necesaria recontextualización de la educación hacia un sistema de instrucción remota ha impactado y lo sigue haciendo en el profesorado, ya que es el orientador y el que construye el proceso de enseñanza-aprendizaje. Frente a la alteración del hábitat natural para desarrollar las clases, los/as docentes se han visto necesariamente forzados/as a innovar o alterar su metodología en condiciones marcadas por la premura en un contexto de expansión acelerada de la epidemia, que ha podido ocasionar un «shock» dejándolos desprovistos de recursos y pedagogías que se basan fundamentalmente, o de manera mayoritaria, en la educación *online* y apoyadas en las nuevas tecnologías (Cifuentes-Faura, 2021).

En una situación en la que la mayoría de los países han tomado medidas de aislamiento o confinamiento y se han cerrado la mayoría de las escuelas en el mundo (UNESCO, 2020c), la formación de los/as docentes y las habilidades técnicas y pedagógicas para integrar los dispositivos digitales en su enseñanza se han tornado variables esenciales para medir la asequibilidad y aceptabilidad del derecho a la educación.

A este respecto, el informe elaborado por la Fundación Cotec bajo la autoría de Zubillaga y Gortázar (2020) sobre la situación de la educación tras el brote de Covid-19, recoge a modo de muestreo global la capacidad de los centros educativos y de los/as docentes para continuar

la formación en un sistema *online* de enseñanza-aprendizaje. Ambos autores clarifican que las habilidades técnicas y pedagógicas del profesorado para integrar los dispositivos digitales en la enseñanza confirman la gran disparidad existente en el mundo, ya que, en la mayoría de los países del sur del globo terrestre, no se cuenta con una formación docente adecuada en este tipo de habilidades y técnicas para dar una respuesta organizada y de calidad ante los retos educativos actuales derivados de la pandemia. De manera diferencial, los países del Norte occidental y oriental oscilan entre porcentajes del 70% al 90% de docentes con habilidades y técnicas para integrar dispositivos digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En los casos de las sobre las regiones de África Subsahariana y Asia Central y Meridional y la falta de datos actualizados no permiten valorar esta cuestión, aunque ya ha sido constatada previamente la falta de infraestructuras que puede estar correlacionada con un déficit de competencias digitales de la población por la ausencia de planes estratégicos con el sector de las TIC, una colaboración más estrecha con el sector educativo y una planificación gubernamental en la década previa al estallido de la Covid-19 (ITUD, 2018).

A la par, Zubillaga y Gortázar (2020, pp.4-5) aportan información sobre los recursos profesionales eficaces con los que cuentan los/as docentes para aprender a utilizar dispositivos digitales en un momento en donde la situación ha sobrevenido de manera repentina y se tornan, aún más si cabe, necesarios. En ello muestran que la situación en la que los/as docentes cuentan con recursos profesionales para aprender a usar dispositivos digitales es desigual y las políticas educativas estatales son diversas y contingentes por regiones. Un reducido grupo de países norteamericanos (Estados Unidos y Canadá), países europeos (Suecia, Estonia, Lituania, Dinamarca, Ucrania, Austria, República Checa, Eslovaquia y Bulgaria) y la mayoría de los países asiáticos a excepción de Japón y el sudeste-asiático, cuentan con casi el 90% de los recursos eficaces para el aprendizaje docente en el uso de los dispositivos digitales en la enseñanza. No obstante, los datos de la mayoría de los países del Norte no integrados en dicho grupo oscilan entre el 50% y el 75%. Japón, se encuentra en una situación de desventaja marcada por el 0% y en América Latina y el Caribe, en general, cerca de menos de la mitad del profesorado cuenta con recursos eficaces para aprender a utilizar dispositivos digitales con finalidades docentes.

Otra de las cuestiones importantes en esta situación, en la que el aprendizaje es llevado a cabo de manera remota, es la capacidad y formación con la que cuenta el profesorado para poder preparar lecciones y sesiones educativas en dicha modalidad como cuestión imprescindible para medir la aceptabilidad del derecho y la calidad educativa. En el Informe PISA del año 2018 (OECD, 2020a) se recoge el porcentaje de los recursos profesionales efectivos para que los/as maestros/as aprendan a usar dispositivos digitales. Un indicador que hoy más que nunca es prioritario para medir de qué situación parten los distintos países para tomar medidas formativas para que el profesorado cuente con competencias para la integración de dispositivos digitales en sus sesiones de clase. La media de la OCDE situaba este indicador sobre el 65%, muy por encima de este dato destacan países con cerca del 95% como Singapur, Qatar, China, Emiratos Árabes o República Checa; así como por debajo de la media se encuentran países como Japón, Hungría, Alemania, Marruecos, Brasil y Grecia; mientras que los valores de las economías menos desarrolladas se sitúan muy por debajo de dicha media (OECD, 2020a).

A estos datos, cabría mencionar la tendencia que mostraba el Informe TALIS 2018 (OECD, 2020b, p.30) de la OECD entre el año 2013 y el año 2018 sobre la participación docente en

actividades de formación para el desarrollo de habilidades en TIC con un claro aumento en 20 de las 32 economías que componen la organización. De entre estas 20 economías destacaban muy por encima países como Finlandia y Noruega seguidos por Estonia, Islandia, Italia, Corea o Suecia; frente a países que mostraron un claro descenso como son Australia, República Checa y Rumanía (OECD, 2020b, p.174). Según la perspectiva mostrada en el Informe de la OECD (2020b), son los países nórdicos los que muestran una mayor integración de las TIC en la docencia del profesorado, estableciendo una clara relación en cuanto a que una mayor formación o actividades de capacitación en TIC, deriva en una mayor integración de estas en la docencia.

En este sentido, muchos países están poniendo en marcha diversas medidas para tratar de facilitar los recursos docentes: desde plataformas digitales para dar clase de manera *online* que sean fáciles y útiles para el profesorado como Australia (Reimers y Schleicher, 2020); recomendaciones TIC y asesoría para los/as docentes como Letonia (Reimers y Scheleicher, 2020) y Estonia (Pfister, 2020); cursos de formación *online* para integrar dispositivos digitales y recursos pedagógicos en China, Emiratos Árabes (GEM Report, 2020), Italia, Letonia, Japón, Estonia (Reimers y Scheleicher, 2020), Argentina, España, Brasil o Chile (Unesco, 2020); y organización de seminarios web y aprendizaje en línea para profesorado como sucede en Chile (UNESCO, 2020h) Israel y Estonia (Reimers y Scheleicher, 2020).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se desprende de la contextualización desarrollada en la presente investigación sobre la respuesta desde los organismos internacionales a la pandemia de la Covid-19 se deduce que, en líneas generales, la ONU, la UNESCO y la UNICEF han seguido una serie de recomendaciones y mapeo de las acciones que se han podido ir desarrollando en el nivel internacional para la respuesta al cierre generalizado de escuelas desde el inicio de la pandemia. Otros organismos, que no tienen un carácter vinculante pero que han desempeñado un rol importante en la redefinición de la política educativa internacional desde el *softpower*, como son la OCDE y el BM han resignificado sus políticas ampliándolas en el nivel internacional, más allá de sus líneas de acción tradicionales. De manera más concreta y ejemplificadora, ha dado muestra de ello el caso de la OCDE que ha ocupado un rol importante a la hora de desarrollar informes de investigación durante el inicio de la crisis y de lanzar recomendaciones o políticas de actuación basadas en evidencias. Más allá de lo destacado, si los trabajos de unos u otros fueron en la línea de las recomendaciones, obligaciones o análisis de la situación, en algo común que han coadyuvado los citados organismos es en que el cierre de escuelas se mantuviera durante los peores momentos de la pandemia, así como en que o bien toda educación pasara por su modalidad *online* o bien se tratara de proveer de un servicio mínimo de educación por las vías que el país permitiere. A partir de este trabajo de contextualización, se denota la necesidad urgente de desarrollar indicadores y medidas para poder evaluar el impacto de una situación crítica a la que la pandemia sometió y ha sometido al derecho a la educación.

De los resultados anteriores se deduce que el cierre masivo de centros educativos y de las escuelas en su totalidad, ha puesto de manifiesto las desigualdades fruto de las distintas fases de industrialización digital en la que se encuentran las diversas regiones del mundo, donde algunos de los recursos y medidas consideradas más eficaces en una situación de emergencia

como la derivada de la pandemia de la Covid-19 son todavía, para muchos países, pura ciencia ficción y una realidad a desarrollar que puede verse dilatada en el tiempo. A la par, a falta de datos globales disponibles en dichas regiones, como es el caso del África Subsahariana, se ha revelado la imposibilidad de garantizar el derecho a la educación en un momento en que el alumnado se ha encontrado confinado y en el que no podía o puede acceder a los centros educativos, lo que le ha mantenido, y en muchos casos con la crisis sanitaria aún latente, desconectado del profesorado y de los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en las nuevas tecnologías, los recursos digitales y de sus posibilidades de comunicación.

Del análisis abordado se desprende, como tendencia generalizada, que en la etapa de educación primaria los centros se encuentran menos preparados para asumir una educación remota frente a la etapa de educación secundaria. Por lo que se puede deducir que los esfuerzos por digitalizar las escuelas con fines pedagógicos se concentran en la etapa de educación secundaria, una etapa de mayor especialización y más relacionada con la formación para el empleo. Si bien, en estos momentos de cierre de escuelas generalizado, el derecho a la educación obligatoria es sensiblemente más urgente, en especial allí donde se carece de infraestructuras tecnológicas con fines pedagógicos, en un momento en el que toda la accesibilidad del derecho a la educación ha de pasar por los medios electrónicos y digitales según las citadas recomendaciones internacionales.

En líneas generales, se ha podido observar que también existen distintas velocidades en la digitalización de las distintas áreas geográficas en relación con la accesibilidad a Internet y a ordenadores en las escuelas con fines pedagógicos de manera previa a la explosión de la crisis del coronavirus. En primer lugar, las regiones que cuentan con un conjunto de países desarrollados y en las que las desigualdades económicas entre unos países y otros son más homogéneas, los porcentajes de conexión a Internet y el número de computadoras con fines pedagógicos oscilan entre el 80% y el 100%, como son los casos de América del Norte y Europa Occidental, y el Asia Occidental. En segundo lugar, las zonas geográficas que están ligeramente por debajo de estos porcentajes entre un 40% y un 70% en relación con la conexión a Internet y el número de computadoras en las escuelas con fines pedagógicos son las de Asia Central, Europa Oriental, Oceanía y el Norte de África. América Latina y el Caribe que también se encuentra dentro de estos porcentajes, concentra amplias desigualdades entre unos países y otros dependiendo de si se trata de economías emergentes o de bajos ingresos. Finalmente, Asia Meridional y Asia Sudoriental se encuentran con porcentajes entre el 10% y el 30%, dejando muy por debajo al África Subsahariana, que a pesar de que no contamos datos de la región en su conjunto, existe una cierta homogeneidad en el número de países que presentan niveles de digitalización de los centros educativos medida según la accesibilidad a Internet y a computadoras con fines pedagógicos, con valores entre el 0% y el 20%.

A estos datos, se añaden los que Dreesen *et al.* (2020) han recogido en cuánto a la accesibilidad de la población a Internet, destacando una división Norte-Sur global de la que se evidencia una inaccesibilidad de hasta el 75% de la población de las regiones de Asia Central y Meridional, Sudeste Asiática y África Subsahariana. Entre el 50% y 75% estarían los países de las regiones de América Latina y el Caribe y Asia y el Pacífico, y cerca del 100% estarían las regiones de Asia Occidental, América del Norte y Europa. Además, estas cifras no pueden obviar que las poblaciones más vulnerables de todas las regiones son las que, en un momento

en donde la educación tiene lugar en el hogar y es dependiente de sus infraestructuras y disponibilidad de recursos y dispositivos digitales, son las más perjudicadas. A este respecto, como señalan Zubillaga y Gortázar (2020) existe una clara relación entre el nivel socioeconómico de los hogares por cuartiles: de menos renta (Q1) a más renta (Q4). En el caso de los hogares con menor renta el 14% no cuentan con ordenadores, el 44% con un ordenador, el 31% con dos y el 11% con tres ordenadores. En el caso de los hogares del nivel de renta más alta (Q4), solo el 8% de los hogares no cuentan con ordenadores, aunque la diferencia más significativa con los hogares con niveles de renta más baja está en el porcentaje de los que cuentan con más de tres ordenadores que está situado en este tipo de hogares (Q4) en un 61%, seguidos de los que cuentan con dos ordenadores que son el 31% de los hogares (Zubillaga y Cortázar, 2020, p.8).

De este modo, las posibilidades de poder garantizar el derecho a la educación son desiguales debido a que como se ha puesto de relieve en el segundo punto del texto, la utilización de las TIC y la educación remota u *online* en una situación para 850.000 millones de alumnos/as se encuentra fuera de las aulas (ONU, 2020c) y para la que no todas las regiones cuentan con los mismos niveles de digitalización. Igualmente, en algunas zonas la educación remota u *online*, como en el caso de la región de África Subsahariana, es prácticamente una quimera, si atendemos a que se parte de una situación en la que otros servicios básicos de las escuelas, como la electricidad, no son una realidad generalizada, ya que el 60% de los centros educativos no cuenta con esta energía básica, seguido de Asia Sudoriental con alrededor del 50% de los centros que no cuentan con esta instalación básica según los resultados de este estudio.

Estos datos, analizados sobre las distintas regiones del mundo, muestran una división entre los sistemas educativos de doble velocidad, es decir, los que por responder a la continuación de la educación cuando los/as alumnos/as no pueden acceder a los centros escolares ponen en marcha los medios tecnológicos y de comunicación tradicionales –entendidos estos como la televisión y la radio– y aquellos que cuentan con infraestructuras y recursos tecnológicos y digitales que les permiten programar y extender las respuestas educativas apoyadas en los mismos. Según la información obtenida de Dreesen *et al.* (2020) y la UNESCO (2020, g; 2020, h) las áreas geográficas que concentran países de bajos ingresos, mayoritariamente, están proporcionando recursos impresos y actividades para llevar a casa, aunque no de manera generalizada.

Al contrario que los países de altos o medios ingresos que están, sobre todo, conjugando diversas políticas mediante la creación de plataformas o aplicaciones web ministeriales con contenidos, recursos y herramientas que permiten adaptar al profesorado las sesiones formativas y comunicativas con el alumnado y las familias, además de contar con otros servicios que complementan o potencian la educación remota con asociaciones público-privadas o la utilización de contenidos o aplicaciones gratuitas en abierto. A su vez, este conjunto de países proporciona materiales, repositorios web de bibliotecas y otros recursos (Unesco, 2020g). No en vano, los países de bajos ingresos y economías emergentes de manera mayoritaria, como hemos podido cartografiar, construyen espacios web más limitados enfocados a la divulgación de información educativa y no tanto de carácter pedagógico, aplicando en su mayoría políticas de reparto de materiales impresos y tareas para el alumnado, ya que existe una brecha digital y de acceso acuciada, sobre todo en el África Subsahariana, Asia Meridional, Asia y el Pacífico, y en los

países de América Latina y el Caribe que presentan mayores barreras de acceso y digitalización (Dreesen *et al.*, 2020; UNESCO, 2020, g; 2020, h).

En este sentido, la crisis del cierre de escuelas ha impactado en el profesorado, que se ha visto forzado a reorganizar su metodología y métodos pedagógicos tradicionales. En una situación como la actual, en la que todo parece pasar por la digitalización y la aplicación de metodologías que se apoyan en las tecnologías y aplicaciones informáticas, los niveles de preparación o formación, así como habituación del uso de pedagogías y metodologías *blended*, *flipped* o *u-learning*, pueden medir la calidad educativa y un mayor nivel de adaptabilidad a la situación actual del cierre de escuelas. Empero, como se desprende de esta investigación en las regiones donde la accesibilidad a los dispositivos digitales o conectividad y a los recursos es deficitaria, la relación entre el profesorado y el alumnado puede ser nula o inexistente.

Por ello, el análisis de las competencias digitales del profesorado para integrar dispositivos digitales en la enseñanza se torna fundamental en el conjunto de países de los que se tienen datos, es decir, del conjunto de países de la OCDE. Como se ha podido extraer del informe de la Zubillaga y Gortázar (2020), se han dado grandes diferencias entre regiones por su nivel de ingresos, así como dentro de las regiones desarrolladas en relación con las habilidades técnicas y pedagógicas necesarias para integrar dispositivos digitales en la enseñanza, ya que las regiones que se encuentran entre un 75% y un 100% con relación a este indicador son las de Aisa Occidental, a excepción de Japón que se encuentra en un 0% y Europa Oriental. Las regiones que se encuentran situadas entre un 55 y 75% son la de América del Norte y la de Europa Central y del Norte y las economías más ricas de Oceanía (Australia y Nueva Zelanda). Por debajo de estas con porcentajes de entre el 35 y el 55% se encuentra la mayoría de los países de América Latina y el Caribe y el Sur de Europa. De este modo, se ve representado un mapa diverso en el que las regiones se encuentran polarizadas, de lo que se desprende que, aunque cuenten con dispositivos, recursos y medios, el profesorado en su mayoría está encontrando barreras en cuanto a las competencias de las que disponen para poder adaptar la educación a la modalidad remota u *online*. Ya que cómo hemos analizado de manera previa, en zonas como América del Norte el profesorado cuenta con el 100% de recursos disponibles para aprender a utilizar dispositivos digitales, al igual que Aisa Occidental y parte de los países de la Europa Báltica y Noruega. En su mayoría el resto de los países de Europa cuenta con entre el 55 y 75% de recursos disponibles para que el profesorado pueda aprender a integrar los dispositivos digitales en su docencia, mientras que América Latina y el Caribe se encuentra con unos valores entre el 35 y el 55%.

Ahora bien, del análisis de las plataformas de la UNESCO (2020g; 2020, h) se ha podido extraer que sobre todo en los países del Norte global se están llevando a cabo sesiones formativas gratuitas, seminarios, *webinars online* y desarrollo de aplicaciones para que el profesorado pueda desarrollar sesiones formativas y mantener el contacto con las familias y el alumnado mediante la conexión *online*. En el caso de los países en desarrollo y de las poblaciones más vulnerables que no cuentan con acceso a Internet, se están llevando a cabo tutorías telefónicas, e incluso visitas a los hogares por parte del profesorado (Dreesen *et al.*, 2020).

En síntesis, el análisis de los datos lleva a deducir, que no se trata tanto de las políticas globales que se han desarrollado en el corto plazo, pero que de contar con un aula virtual en un centro

educativo de manera previa a la crisis de la Covid-19 y del cierre de escuelas, así como que el alumnado y el profesorado tuviera competencias previas para trabajar con la misma en esta situación, dado que puede ser un valor añadido en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pokhrel y Chhetri, 2021). Además, se ha podido observar que, a pesar de que la mayoría de las propuestas pasan por la educación remota u *online* para tratar de garantizar el derecho a la educación en una situación en la que se ha visto confinado el propio derecho, la inequidad ha materializado diversas realidades que se derivan del análisis aquí expuesto, ya que las regiones que cuentan con más desigualdades están mostrando mayores barreras y dificultades para poder garantizar este derecho, aunque en las regiones más desarrolladas también se encuentran las de tipo formativo o competencial del profesorado para poder adaptar la educación a una educación de modalidad remota.

Como conclusión general el trabajo aquí desarrollado ha permitido, desde una perspectiva internacional, identificar cual es el punto de partida de los sistemas educativos en relación con su nivel de digitalización y oportunidades pedagógicas para desarrollar la educación en su modalidad remota teniendo en cuenta las infraestructuras, los recursos y las competencias docentes desde una perspectiva internacional y regional.

De manera más específica, el análisis del artículo ha tratado de poner de relieve, en un momento en el que la amplia mayoría de organismos internacionales y gobiernos contemplaban la educación remota como la alternativa a la educación presencial normalizada, cómo los sistemas educativos completamente digitalizados y con el profesorado capacitado son los de países de altos ingresos, lo que ha permitido la continuidad del derecho a la educación. Empero, las regiones que concentran economías de medios ingresos, se encuentran en el inicio del camino hacia la digitalización y formación del profesorado para llevar a cabo una educación remota de calidad, presentando mayores barreras en cuanto a la accesibilidad y asequibilidad al derecho a la educación en tiempos de pandemia. En las economías y países de bajos ingresos o más vulnerables, se ha podido identificar que continúan con sistemas educativos incipientes, ya que las escuelas apenas cuentan con instalaciones básicas de electricidad o agua potable para lavarse las manos, como son las de Asia Meridional con alrededor del 50% de las escuelas sin estos servicios y el África Subsahariana con alrededor del 70% de las escuelas sin este tipo de instalaciones básicas (Lázaro *et al.*, 2020), lo que lleva a deducir que la digitalización de los centros y las capacidades docentes no son el primer problema para poder dar continuidad el derecho a la educación en la actual crisis sanitaria, ya que no pueden llevarse a cabo las medidas de higienización necesarias.

Por todo ello se extrae, que la inequidad que ya existía de manera previa a la pandemia de la Covid-19, tras la situación de confinamiento y cierre de escuelas global, no ha hecho más que pronunciarse en la gran disparidad de medidas para poder responder a una crisis educativa agudizada a pesar de la apuesta de los grandes organismos internacionales por las tecnologías y los dispositivos digitales. Todo ello, lleva una vez más, a la reproducción de las desigualdades entre el norte y sur planetarios, pero también de ambos hemisferios y dentro de los propios países pues las personas más vulnerables se están viendo especialmente azotadas por la crisis de un derecho a la educación en el que yacen otros derechos básicos. Todo ello atañe a las dos dimensiones del derecho a la educación relacionadas con su acceso según el enfoque del CDESC (1999) y que desarrolla Tomaševski (2006): la disponibilidad educativa en un contexto

en el que se pone de manifiesto que en cuanto a la infraestructura no es la adecuada y la capacidad docente no están preparadas ambas para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje; y la accesibilidad en tanto que los sistemas de educación ya no resultan accesibles para todos/as, pero tampoco se adoptan las mismas medidas positivas para incluir a los grupos más marginados, pues como se ha podido comprobar las brechas existentes en este sentido no han hecho más que ampliarse con el cierre de centros educativos y las dificultades para cumplir con el principio de no discriminación se han ampliado en las regiones con menos recursos.

Del mapeo de las políticas nacionales desde una perspectiva mundial, se puede concluir cómo las respuestas van determinadas por los contextos, es decir, que el norte global y los países desarrollados verdaderamente sí que han podido apoyar la educación en un sistema remoto, mientras que, en el sur global, sobre todo, en las regiones más pobres, los medios de transmisión educativa han sido los medios tradicionales (televisión y radio). Por lo que, las políticas globalizadas pensadas desde los organismos internacionales arriba recogidos responden a una realidad que no es global sobre todo si se atiende a las regiones más vulnerables y empobrecidas en las que la clausura de la escuela ha significado y significa dejar atrás el derecho de la educación. Del análisis desarrollado se deduce que, siguiendo el enfoque interpretativo de derechos humanos en las regiones más pobres del mundo, apenas se cubren garantías fundamentales para con la accesibilidad y la disponibilidad del derecho a la educación en una situación de cierre masivo de centros educativos porque ya vienen arrastrando un claro déficit para con estas dos Aes de manera previa al estallido de la Covid-19 (UNESCO, 2020c). De manera paulatina, si no se dan condiciones de accesibilidad y disponibilidad del derecho a la educación, aún menos se alcanzarán garantías en el derecho a la educación en su aceptabilidad y adaptabilidad.

A este respecto, el CDESC plantea que los Estados deben tomar medidas para acelerar el acceso a servicios de Internet asequibles y equipos técnicos vitales para todos los educandos, particularmente aquellos en comunidades y regiones más pobres, para que puedan beneficiarse igualmente de los programas de aprendizaje en línea mientras las escuelas y las instituciones de educación superior están cerradas debido a la pandemia (CESCR, 2020, p. 4). Esta idea va ligada a las recomendaciones de los organismos internacionales sobre el aumento de la financiación nacional de la educación tras la pandemia (ONU, 2020a; OECD, 2020c), la cual se puede apreciar no podrá ser desarrollada por los diferentes países en los mismos niveles, ya que existen otras cuestiones prioritarias que atender en los países más empobrecidos, que son precisamente los que presentan mayores barreras para dar continuidad al derecho a la educación en tiempos de pandemia.

Otro aspecto crucial, al mismo tiempo, es el hecho de que la ausencia de medidas estatales puede suponer una oportunidad para la comercialización de la educación y, en el caso de las regiones que han sido expuestas en la investigación como menos preparadas o no preparadas para afrontar la crisis educativa derivada de la Covid-19, esta situación puede favorecer el crecimiento de un nicho de mercado educativo ya emergente una década atrás mediante las grandes corporaciones que venden educación de bajo costo (*low fee private schools*, LFPS). La presencia de este tipo de escuelas ha sido mapeada, precisamente, en las zonas más vulnerables o que concentran países de bajos ingresos, como son: África Subsahariana, Asia Meridional y Sudoriental, así como América Latina y el Caribe (Pulido-Montes *et al.*, 2020). Desde el enfoque

o perspectiva de los derechos humanos, autores como Aubry y Dorsi (2016) denuncian este tipo de iniciativas privadas como escuelas que suponen una violación del derecho a la educación, ya que son una comercialización de la educación básica y obligatoria. Además, es importante destacar que las LFPs están basadas en un modelo pedagógico apoyado en *tablets* y dispositivos móviles y que pueden ver aumentada su presencia en estas regiones en un corto plazo. La mercantilización y privatización de la educación son manifestaciones del deterioro al que se puede someter al derecho a la educación en su accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad por ser considerado como un problema económico (Tomaševski, 2004). En este sentido, se han publicado recientemente estudios que denuncian el nicho de oportunidades que ha supuesto la crisis de la Covid-19 por parte de las Edtechs para incurrir en los sistemas educativos como expertos o filántropos que vienen a salvar a la educación de una situación crítica (Williamson *et al.*, 2020a; Williamson *et al.*, 2020b). Una vez más, una crisis puede ser una oportunidad para la privatización de la educación o el deterioro del servicio público educativo.

Si bien un mayor acceso a las nuevas tecnologías puede ayudar a reducir la brecha digital entre los grupos de altos y bajos ingresos, estas no pueden reemplazar una buena enseñanza (UNESCO, 2014). De este modo, el derecho a la educación debe ser atendido desde un marco de derechos humanos. En este sentido, las agendas internacionales de desarrollo deben redefinir sus objetivos, metas e indicadores, tal y como ya plantea la UNESCO, para tratar de diagnosticar las realidades y necesidades educativas, y proteger el derecho a la educación de cualquier especulación o mercadeo.

Siguiendo el argumento de la Internacional de la Educación (IE, 2020), ahora más que nunca, se debe proteger la función del docente como eje vertebrador de la enseñanza-aprendizaje; garantizar que las medidas concretas de respuesta y recuperación se implementen de manera rápida para garantizar que los y las estudiantes más vulnerables no se queden atrás; garantizar la provisión de desarrollo profesional, aprendizaje y apoyo a todos los profesionales de la educación sin las habilidades para proporcionar educación a distancia y proteger los salarios de los/as docentes y educadores/as a corto y largo plazo, ya que en estos momentos el discurso de la tecnología y la educación remota no puede ensombrecer la función de la educación como eje de socialización y de educación para la vida.

Finalmente, se concluye que el estudio de la celeridad y los impactos de las decisiones políticas y los contextos durante la pandemia del Covid-19, revelan y pueden servir de base diagnóstica y como prevención para la sucesión de otras pandemias o crisis que puedan llevar al cierre de centros educativos y como una hoja de ruta que pueda servir de las necesidades planteadas en el presente estudio como base para tratar de desarrollar las condiciones materiales, físicas y sociales que aseguren el derecho a la educación en términos de accesibilidad y asequibilidad frente a similares crisis futuras.

6. REFERENCIAS

- Ang, J. (2020, 11 of June). MOE lends 3,300 devices to students who need them for home-based learning amid Covid-19 pandemic. *THE STRAITS TIMES*. <https://bit.ly/3g6hrqJ>
- Aubry, S., y Dorsi, D. (2016). Towards a human rights framework to advance the debate on the role of private actors in education. *Oxford Review of Education*, 42(5), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1224301>
- Bonk, C. J., y Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons.
- Burns, T. (2020, 18 of March). *A helping hand: Education responding to the coronavirus pandemic*. OECD Education and Skills Today. <https://bit.ly/3pDDvTa>
- Campaña Mundial por la Educación (2020). *#LaMejorLección. Aprendizajes en tiempos de Coronavirus*. <https://bit.ly/3cubYOi>
- Cifuentes-Faura, J. (2021). Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13, 115-127. <https://bit.ly/3zgXiMg>
- Committee on Economic, Social and Cultural Rights (1999). *General Comment No. 13. The right to education (article 13 of the Covenant)*. UNITED NATIONS HUMANS RIGHTS OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER. <https://bit.ly/355pTq1>
- Committee on Economic, Social and Cultural Rights (2020). *Statement on the coronavirus disease (COVID-19) pandemic and economic, social and cultural rights*. UNITED NATIONS.
- Dreesen, T., Akseeri, S., Brossardi, M., Dewanii, P., Giraldoii, J. P., Kameii, A., Mizunoyaiiii, S., y Ortizi, J.S. (2020). *Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. UNICEF/INNOCENTI RESEARCH BRIEF. <https://bit.ly/354lwvq>
- Education Cannot Wait (ECW) (2020, 2 April). *The fierce urgency of now*. <https://bit.ly/3gBfnMT>
- Education International (2020, 27 March). *Guiding principles on the COVID-19 pandemic*. <https://bit.ly/3var3v0>
- Zubillaga, A. y Gortázar, L. (2020). *Covid 19 y Educación I: Problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria*. Fundación COTEC para la Innovación. <https://bit.ly/2Ti8p7u>
- GEM Report (24 March 2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. World Education Blog. <https://bit.ly/3iteCYB>
- Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (GI-ESCR) (2020a, 9 April). *Civil Society Organisations Applaud International Finance Corporation Decision to Move Away from For-Profit Education Investments*. <https://bit.ly/3v6ZiDC>
- Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (GI-ESCR) (2020b, 9 April). *TB-Net Statement on the COVID-19 pandemic and the UN Human Rights Treaty Bodies*. <https://bit.ly/3iqW4ln>

- Gómez-García, I., Castro-Lemus, N., y Toledo-Morales, P. (2015). Las flipped classroom a través del Smartphone: Efectos de su experimentación en Educación Física Secundaria. *Prisma Social* 15, 296-351. <https://bit.ly/2TbUnnQ>
- Guterres, A. (2020). *Mensaje del Secretario General sobre los efectos de la pandemia de la COVID-19 en los niños*. UNICEF. <https://uni.cf/3g53dfP>
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Orientación intelectual de revista Universum. Revista general de información y documentación*, 28(1), 119. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Human Rights Watch (2020). *COVID-19's Devastating Impact on Children Governments Should Mitigate Harm, Protect Most Vulnerable*. <https://bit.ly/2RB2HNI>
- International Telecommunication Development (2018). *ICTs, LDCs and the SDGs Achieving universal and affordable Internet in the least developed countries*. <https://bit.ly/353zwFQ>
- Lázaro, L., Ancheta-Arrabal, A., y Pulido-Montes, C. (2020). The Right to Education and ICT during COVID-19: An International Perspective. *Sustainability*, 12(21), 9091; <https://doi.org/10.3390/su12219091>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020a). *Informe de políticas: la educación durante la COVID-19 y después de ella*. <https://bit.ly/3pG1INR>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020b). *Financiar la lucha contra la COVID-19 en los países más pobres del mundo*. Departamento de Comunicación Global. <https://bit.ly/2TO7FqF>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020c). *Cierre de escuelas por el coronavirus: hay 850 millones de niños y jóvenes afectados*. Noticias ONU. <https://bit.ly/2TXvmND>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020a). *OECD Policy Responses to Coronavirus (Covid-19): Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared?* Insights from PISA. <https://bit.ly/352oT63>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020b). *TALIS 2018 Results (Volume III): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020c). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Pfister, M. (2020). *Wraparound supports during the coronavirus pandemic: How Estonia is reaching students and families*. National Center On Education And The Economy. <https://bit.ly/3cuRuFo>
- Pulido-Montes, Ancheta-Arrabal, A., y Oliveira-Dri, W. (2020). Privatización educativa en Brasil: reinventando las Escuelas de Bajo Costo. *Revista Lusófona de Educação*, 47(47), 27-41. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle47.02>
- Pokhrel, S., y Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>

- Ramírez, G. M.; Collazos, C. A.; Moreira, F.; y Fardoun, H. (2018). Relación entre el U-Learning, aprendizaje conectivo y el estándar xAPI. Revisión Sistemática. *Campus Virtuales*, 7 (1), 51-62. <https://bit.ly/3g6lwAr>
- Reimers, F. M., y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. Enseñanza Perú.
- Rowena, P. (2020). *During the coronavirus crisis, children need books more than ever!* OECD Education and Skills Today. <https://bit.ly/3grjGKC>
- Tomaševski, K. (2006). *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme*. Wolf Legal Publishers.
- Tomaševski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Intermon.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/2014. Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and challenges*. UNESCO. <https://bit.ly/2SeH5a4>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020a). *Out of School Children and Youth*. Institute for Statistics. <https://bit.ly/3x7vrfD>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020b). *Impacto de COVID-19 en la educación*. <https://bit.ly/2TbVljY>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020c) UNESCO. 2020. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://bit.ly/3x5abHB>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020d). *Coalición Mundial para la Educación COVID-19*. <https://bit.ly/3x9w9Jr>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020e). *Revising SDG4 Indicators in Anticipation of Post-COVID Changes in Education Systems*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020f). *La UNESCO agrupa a las organizaciones internacionales, la sociedad civil y el sector privado en una amplia coalición para asegurar que #LaEducaciónContinúa*. <https://bit.ly/3gnnkFe>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020g). *Plataformas y herramientas de aprendizaje nacionales*. <https://bit.ly/3xaAdJy>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020h). *La educación en América Latina y el Caribe ante el COVID-19*. <https://bit.ly/3g88qDM>
- UNESCO-UIS (2012) *Information and communication technology (ICT) in education (Database)* <https://bit.ly/2TSfyLY>

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2020a). *Key Messages and Actions for COVID-19. Prevention and Control in School*. UNICEF.

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2020b). *Novel Coronavirus (COVID-19) Global Response*. <https://uni.cf/3cqnQ40>

United Nations Sustainable Development Goals Database (UNSDGD) (2020). <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/database>

Williamson, B., Rebecca, E. & Potter, J. (2020a). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45 (2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Williamson, B., Bayne, S. & Shay, S. (2020b). The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 351-365. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>

World Bank (2020a). *The Covid-19 pandemic: shocks to education and policy responses*. World Bank. <https://bit.ly/3grkejE>

World Bank (2020b). *World Bank Education and COVID-19*. Related Blogs. <https://bit.ly/3xaz4l0>

World Bank (2020c). *Guidance Note on Remote Learning and Covid-19*. <https://bit.ly/3ivsAcC>

World Bank (2020d). *Remote Learning, EdTech & COVID-19. EDTECH & COVID-19 RESOURCES FROM PARTNER INSTITUTIONS*. <https://bit.ly/2SdFktJ>

World Bank (2020e). *The World Bank Group Moves Quickly to Help Countries Respond to COVID-19*. <https://bit.ly/2TfEpck>

World Bank (2020f). *The World Bank Education Global Practice Rapid Response Guidance Note: Educational Television & COVID-19*. <https://bit.ly/3v8ZMci>

World Bank (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. World Bank. <https://bit.ly/3zguqUs>