

El derecho a la educación en la agenda 2030. Una visita desde la pandemia

*The right to education in the 2030 agenda.
A visit from the pandemic*

Juan Carlos Sainz Borgo

Decano de la Universidad para la Paz de las Naciones Unidas. Licenciado en Derecho, Master en Derecho Internacional y Doctor (Cum Laude) por la Universidad Central de Venezuela en Caracas y Master en la Universidad de Oxford (Reino Unido).
Correo electrónico: jsainz@upeace.org

Resumen: El presente trabajo, tiene por objetivo mostrar la evolución de los objetivos de desarrollo sustentable ODS en el marco de la crisis del COVID y como ha impactado en los objetivos en área de la educación, a través del ODS 4. En esta visita haremos una breve revisión de la evaluación de la Agenda 2030 y luego haremos un listado de algunos de los problemas que esta pandemia ha puesto sobre el escenario. Concluiremos con algunos lineamientos hacia el futuro de la educación en el marco del post COVID19.

Palabras Clave: Pacto Social, Pandemia, Educación, Niñez, Agenda, Órganos Internacionales, Tratados.

Abstract: The present work aims to show the evolution of the SDG sustainable development goals in the framework of the COVID crisis and how it has impacted on the goals in the area of education, through SDG 4. In this visit we will briefly review of the evaluation of the 2030 Agenda and then we will make a list of some of the problems that this pandemic has put on the scene. We will conclude with some guidelines towards the future of education in the framework of post COVID19.

Key Words: Social Pact, Pandemic, Education, Childhood, Agenda, International Bodies, Treaties.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN; II. GENERALIDADES O CONTEXTO; III. MARCO JURÍDICO O LEGAL; IV. LA PANDEMIA Y LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN; V. CONCLUSIONES; VI. BIBLIOGRAFÍA

Recibido: 15 de junio de 2020. Dictaminado: 03 de julio de 2020.

Introducción

La comunidad internacional estableció un marco referencia de su actuación con la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), conformada por 17 objetivos y 169 metas, acordados por consenso de los estados miembros de la Asamblea General de la ONU en el año 2015. Estos objetivos abarcan elementos muy urgentes, como el número 1 o 2 referidos al “Fin de la pobreza” y “Hambre Cero” hasta áreas más complejas, como el 13 y 14 referido a “la acción por el clima” o “vida submarina”.

Generalidades y contexto

En el área objeto de nuestro artículo, el ODS 4, después del fin de la pobreza, el hambre cero y la salud y bienestar se plantea el 4 objetivo, descrito como “Educación de Calidad”.

Desde el punto de vista normativo, la creación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) o Agenda 2030, fueron aprobados por la Asamblea General de la ONU, en la forma de una Resolución de la Asamblea General. La Organización de las Naciones Unidas posee dos órganos principales: la Asamblea General y el Consejo de Seguridad. En el caso de la Asamblea General sus atribuciones y funcionamiento están reguladas en el artículo 9 de la Carta, establece que “estará integrada por todos los miembros de las Naciones Unidas” convirtiéndose en el gran foro mundial”. En el caso del Consejo de Seguridad, es un órgano más de carácter ejecutivo, ya que está integrado por solo 15 miembros, de los cuales 5 son permanente con derecho a veto. La Carta de la ONU, en su capítulo V, establece que las decisiones del Consejo de Seguridad serán de carácter obligatorio.

La Asamblea General, aprobó por consenso de todos los gobiernos integrantes de la organización la Resolución A/RES/70/1 cuyo título

oficial es: “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que contiene los Objetivos de Desarrollo Sustentable. Esta resolución no solo es un consenso político, sino que representa también el papel codificador y al mismo tiempo promotor de nuevas áreas del derecho internacional, que le otorga a la Asamblea General la Carta de la ONU en su artículo 13. Partiendo de esta base legal, podemos ver en la Agenda 2030, algo más que una recomendación política, un verdadero acuerdo político con implicaciones legales, claramente articuladas en el derecho internacional y en el desarrollo de las obligaciones que se desprenden de la membresía en la ONU.

La Resolución A/RES/70/ se construye sobre el desarrollo del derecho internacional y en gran medida sobre los acuerdos previamente construidos y que pueden materializarse en la costumbre internacional o la ratificación de derechos internacionales ya reconocidos. Veamos la introducción de la Agenda 2030:

10. La nueva Agenda se inspira en los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, incluido el pleno respeto del derecho internacional. Sus fundamentos son la Declaración Universal de Derechos Humanos, los tratados internacionales de derechos humanos, la Declaración del Milenio y el Documento Final de la Cumbre Mundial 2005. Se basa asimismo en otros instrumentos, como la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo. (...)

En el texto introductorio, se muestra una evolución normativa y política que la propia Asamblea General destaca: Carta de la ONU, tratados en materia de derechos humanos y los Objetivos del Milenio, incluidos en la Declaración del Milenio.

De esta forma, la comunidad internacional representada en la Asamblea General, articula los ODS en el marco de la evolución del Derecho Internacional, tanto de la perspectiva general, como el caso de la propia Carta de la ONU y los tratados en materia de Derechos Huma-

nos, pero además de forma más específica, al convertir a los Objetivos del Milenio en un antecedente clave en la propia evolución. No son un simple acuerdo político, producto de un consenso generalizado. La Agenda 2030 es la evolución política, pero sobre todo, una evolución normativa del trabajo de la comunidad internacional, expresada en los objetivos del milenio y la forma como los mismos fueron adoptados por la comunidad internacional, donde la Agenda 2030 se constituye en una clara evolución con valor normativo.

Sin embargo, muchos autores y gobiernos representados en la Asamblea General mantienen a la Agenda 2030 como una mera recomendación de carácter político en el marco de una ambiciosa propuesta de cooperación global. En ese sentido, mucho se ha dicho sobre la no obligatoriedad de las resoluciones de la Asamblea General, dado su carácter de recomendación, como se desprende del contenido del capítulo 4 de la Carta de la ONU. Además, esta visión viene reforzada por la contraposición con las competencias obligatorias del Consejo de Seguridad de la ONU establecidas en el artículo 25 de la Carta.

El debate sobre la obligatoriedad o no de las decisiones de la Asamblea General ha sido amplio y extenso, con las más diversas interpretaciones jurisprudenciales y doctrinarias. El Profesor Christian Tomuschat ratifica el mandato de la carta de “no obligatoriedad”, sin embargo reitera las disposiciones que jurisprudencialmente se han desarrollado para ratificar la diversidad de decisiones que puede adoptar la Asamblea General y sus diversos manejos legales. Sin embargo, deja claro que

aquellas decisiones que se adoptan por consenso [como el caso de la Agenda 2030] tienen una base legal más común que un cumulo de dispersos elementos de la práctica legal, tomado fundamentalmente de la práctica diplomáticos de los países del “primer mundo”, que en el pasado fueron tomados para la elaboración fáctica de las normas de derecho consuetudinario. (Tomuschat, 2011)

La Declaración de la Agenda 2030 fue aprobada por consenso, de tal forma que la misma puede representar un principio para la verificación de la existencia de una norma de derecho consuetudinario. Sin embargo, en el texto de la Agenda 2030, se incluye un mecanismo de remisión al ámbito local, pero con apoyo de la comunidad internacional en los siguientes términos:

Párrafo 41. Reconocemos que cada país es el principal responsable de su propio desarrollo económico y social. En la nueva Agenda se indican los medios necesarios para implementar los Objetivos y las metas.

Posteriormente, en los párrafos 45 y 46, se acordó lo siguiente:

45. Reconocemos asimismo que los parlamentos nacionales desempeñarán un papel fundamental en el cumplimiento efectivo de nuestros compromisos promulgando legislación, aprobando presupuestos y garantizando la rendición de cuentas. Los gobiernos y las instituciones públicas también colaborarán estrechamente en la implementación con las autoridades regionales y locales, las instituciones subregionales, las instituciones internacionales, la comunidad académica, las organizaciones filantrópicas, los grupos de voluntarios y otras instancias.

En mi criterio, que ya he tenido oportunidad de expresar en diversas oportunidades, la Agenda supera la idea de un mero compromiso político y se transforma en una obligación legal de carácter internacional y que debe ser comprendida dentro del propio espíritu de los ODS y en particular el ODS 17, que se refiere a la necesidad de construir alianzas. Esta necesidad de asumirlo como una obligación de carácter legal, tiene especial relevancia al referirnos a los temas de educación y su amplia vinculación con el resto de la agenda social y las obligaciones de organismos internacionales especializados. (Sainz-Borgo, 2020)

El cumplimiento de esta agenda de cooperación internacional compromete a los estados en el desarrollo de los mecanismos de cumplimiento interno, pero también articula a los órganos del sistema internacional para su cumplimiento que desafía la manera en que se hace seguimiento a las obligaciones internacionales en la actualidad y lo ubica en los mecanismos más contemporáneos desarrollados en el seno de la ONU, como el caso del Examen Periódico Universal (EPU), al interior del Consejo de Derechos.

Marco jurídico

Una agenda de cooperación nacional, con perspectiva internacional y objetivos globales representa una ambición no exenta de tensiones. Las agendas nacionales parecen privilegiar las agendas globales, debilitando en gran medida el multilateralismo. “En el mundo, en gran medida por la crisis económica de 2008, se ha impulsado una crítica al multilateralismo y, en efecto, el cuestionamiento de la diplomacia multilateral ha cobrado impulso. Eso ha repercutido en las organizaciones internacionales, sobre todo las agencias del sistema de las Naciones Unidas.” (Rodrigues, Gilberto M. A.; Kleiman, Alberto, 2020)

En el marco de las negociaciones se aprobó un complejo sistema que intenta articular la esfera nacional y la internacional. De esta forma el texto de la Agenda 2030, establece un mecanismo de referencia que se incluye a nivel local, pero con el apoyo de la comunidad internacional. Primero, la responsabilidad del poder legislativo local “promulgación de legislación y adopción de presupuestos y su papel en garantizar la rendición de cuentas para la implementación efectiva de nuestros compromisos”. Más tarde se incorpora el papel de “Los gobiernos y las instituciones públicas también trabajarán estrechamente en la implementación con las autoridades regionales y locales, las instituciones subregionales, las instituciones internacionales” y fi-

nalmente incluye otras instituciones, como: “academia, organizaciones filantrópicas, grupos de voluntarios y otros”.

La articulación de responsabilidades a nivel interno se redimensiona con el papel primario y a largo plazo que desempeña la ONU, cuando “expresamos nuestro apoyo al Diálogo en curso del ECOSOC sobre el posicionamiento a largo plazo del sistema de desarrollo de las Naciones Unidas en el contexto de esta Agenda “.

Uno de los primeros casos de construcción de la asociación por parte de los ODS fue Costa Rica, donde se firmó el Pacto Social para la Implementación y Cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en septiembre de 2016. Creó una estructura para el desarrollo de los compromisos de los ODS con El Consejo de Alto Nivel y la Secretaría Técnica como un espacio para la participación de muchos actores, gobiernos nacionales, gobiernos locales, ONG y otras estructuras, incluido el apoyo del Coordinador Residente de la ONU en el país. La estructura crea un círculo virtuoso, donde la decisión gubernamental toma los ODS, los convierte en una norma nacional, que se informa inmediatamente a nivel internacional, con el apoyo del propio sistema de la ONU. (Costa Rica, Decreto Ejecutivo N° 40203-PLAN-RE-MINAE)

Este sistema mixto donde la resolución de la Asamblea General se envía a la esfera nacional, para que pueda ser legitimada con elementos de orden interno, no socava en ningún momento la naturaleza misma de los compromisos internacionales y su expresión normativa como fuente de internacionalización. ley, como es la definición que hemos hecho de la norma consuetudinaria.

El cumplimiento de esta agenda de cooperación internacional compromete a los estados a desarrollar mecanismos internos de cumplimiento, pero también articula los órganos del sistema internacional para el cumplimiento, lo que desafía la forma en que se cumplen las obligaciones internacionales actuales y lo ubica en los mecanismos más contemporáneos desarrollados dentro de la ONU, como el caso

del Examen Periódico Universal (EPU), dentro del Consejo de Derechos Humanos.

Como se expresó en la Resolución aprobada por la Asamblea General, el mecanismo no será obligatorio, donde se pretende crear un espacio cooperativo donde la ONU y sus agencias, junto con los estados nacionales, incluidos los poderes legislativos, el jefe de gobierno y la sociedad civil se unirá para el desarrollo de la Agenda 2030, considerada como la agenda futura.

La Agenda 2030, como resolución de la Asamblea General, incluye en el caso de la Educación una serie de metas y objetivos que constituyen el marco primario de referencia para la acción nacional e internacional en el tema. Esta agenda, tal y como mencionamos esta dividida en objetivos y en metas. Estas últimas fueron diseñadas para ser evaluadas de forma independiente y comprobable. El sistema no fue diseñado para premiar o castigar su cumplimiento o incumplimiento. La agenda fue aprobada con la idea de entender y apreciar el estado del desarrollo desde una perspectiva y global, y a través del ODS 17 sobre alianzas y cooperación, articular una estrategia de apoyo a los países y sociedades que estén menos adelantados.

Al respecto, los jefes de estado y gobierno congregados en la ONU aprobaron lo siguiente en el área de la educación de calidad:

25. Nos comprometemos a proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad. Nos esforzaremos por brindar a los niños y los jóvenes un entorno propicio para la ple-

na realización de sus derechos y capacidades, ayudando a nuestros países a sacar partido al dividendo demográfico, incluso mediante la seguridad en las escuelas y la cohesión de las comunidades y las familias.

Esta declaración se acordó en forma del objetivo 4, que se describe de la siguiente manera:

Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

De este objetivo general, se desprenden 7 metas generales y tres específicas en la siguiente forma:

4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad

4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

4.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo

4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

De estas 7 metas específicas, podemos evidenciar una propuesta del desarrollo del Derecho a la Educación, a través de indicadores claros y palpables en el marco de la cooperación internacional, que está claramente basada en los tratados generales sobre derechos humanos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobado como la Resolución 217 A (III) de la Asamblea General de la ONU, del 10 de diciembre de 1948

Artículo 26. 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, aprobada en la Novena Conferencia Internacional Americana Bogotá, Colombia, 1948, que dice lo siguiente:

Artículo 12- Derecho a la educación. Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas. Asimismo tiene el derecho de que, mediante esa educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad. El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado. Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos.

La Agenda 2030, transcurridas casi siete décadas de la aprobación de las declaraciones fundacionales en materia de derechos humanos, tanto a nivel universal como a nivel regional, recoge la opinión de las

naciones integrantes de la Asamblea General y desarrolla un conjunto de indicadores que le otorgan al derecho a la educación un marco de análisis en las siguientes perspectivas:

4.1 No discriminación basada en género y un horizonte de formación, que incluye la enseñanza primaria y secundaria. Además incluye elementos calificadores en cuanto a la gratuidad y calidad, pero también bajo criterios finalistas, al incluir la frase: “producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos”

4.2 Obligatoriedad de la educación preescolar de calidad.

4.3. Formación técnica, profesional y superior al mismo nivel de la enseñanza universitaria.

4.4 Clarificar el fin último de la educación, que debe ser crear las “competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”

4.5 Eliminar todas las formas de discriminación o disparidades de género, discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.6 Programas de alfabetización que incluya elementales de aritmética

4.7 Establecimiento de contenidos mínimos en desarrollo sostenible, estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural.

4.a Infraestructura adecuada que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género.

4.b Programas de becas para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos para programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones.

4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Estas metas, dentro del objetivo general 4 referido a la Educación, crean por primera vez una estructura global, donde todos los países de la comunidad internacional, pueden encontrarse para comparar el desarrollo, las necesidades y las buenas prácticas dentro de un ambiente no contencioso, que según el objetivo 17, permite la construcción de alianzas para mejorar el cumplimiento de estos indicadores.

Desde el año 2016, la Oficina del Secretario General de la ONU, presenta una evaluación general sobre el desempeño de la Agenda abordando todos estos indicadores con el objeto de establecer los mecanismos de seguimiento y eventuales alarmas sobre el desempeño de cada uno de los 17 objetivos y de todos países miembros de la Organización.

En el primer año de la evaluación, el Secretario General de la ONU, en relación con el ODS 4, señaló que las fuentes confiables para el periodo 2009-2015 es de solo 58 países ONU. (ONU,2016). En cuanto a la evaluación expresó lo siguiente:

30. Pese a los progresos, el mundo no pudo cumplir el Objetivo de Desarrollo del Milenio de lograr la enseñanza primaria universal para 2015. En 2013, el último año del que se dispone de datos, 59 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria no estaban escolarizados. Las estimaciones muestran que, de esos 59 millones de niños, 1 de cada 5 habían abandonado la escuela, y las tendencias recientes indican que 2 de cada 5 niños no escolarizados nunca pusieron pie en un aula.

La información es tal gravedad, que en reporte del alto funcionario se promueve, de hecho una redimensión de las metas, en particular la referida a la calidad de la misma, de la siguiente forma:

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible reconocen claramente que hay que subsanar esa deficiencia, independientemente de que la comunidad internacional se ocupe específicamente de los desafíos en materia de calidad y equidad.

En cuanto a la educación primaria, el Reporte incluye una referencia específica para América Latina en la siguiente forma:

31. La medición de los resultados del aprendizaje desde los primeros grados ayudará a determinar en qué áreas las escuelas no están logrando cumplir sus compromisos con los niños y a formular medidas correctivas apropiadas. Por ejemplo, según los datos correspondientes a 2013 de 15 países de América Latina, en seis países, menos del 50% de los alumnos de tercer grado tenían un nivel mínimo de dominio de las matemáticas; en tres países, menos de la mitad sabían leer bien”.

Para culminar el primer año del Reporte del ODS 4, el Secretario General aborda la necesidad de la formación de nuevos educadores y personal capacitado, señalando: *“según las estimaciones actuales, para 2030 se necesitarán casi 26 millones (educadores)*

El aspecto más auspicioso del Reporte del año 2016, se refiere al incremento en los fondos de becas en el mundo, que *“ascendió a unos 1.100 millones de dólares al año entre 2011 y 2013. En 2014, el total de la asistencia llegó a 1.200 millones de dólares, y Australia, Francia y el Japón fueron los mayores contribuyentes.”*

Transcurrido el segundo año, el reporte del Secretario General de ONU para el año 2016 (ONU, 2017), se enfocó en los siguientes aspectos:

8. *El logro de una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos exigirá esfuerzos cada vez mayores, especialmente en África Subsahariana y Asia Meridional, así como para las poblaciones vulnerables, tales como las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, los niños refugiados y los niños pobres de zonas rurales.*

El desafío del trabajo de reporte de los ODS, tal y como fue aprobado e interpretado, ha sido la recolección de información al día. Este

gran problema se agrava con la percepción por parte de los gobiernos, que esta información relacionada con la Agenda 2030 no es obligatoria, o en todo caso es una atribución de carácter nacional. En este sentido, el Secretario General de la ONU, abordó el tema con la siguiente información:

En 2014, aproximadamente 2 de cada 3 niños de todo el mundo recibieron enseñanza preescolar o primaria en el año anterior a la edad oficial de ingreso en la escuela primaria. Sin embargo, en los países menos adelantados, esa proporción fue de solo 4 de cada 10.

En segundo año de los ODS, el Informe incorpora elementos de carácter cualitativo, que permiten desde una perspectiva global, comprender el estado de la educación:

A pesar de los considerables avances en la matriculación en la enseñanza durante los últimos 15 años, en todo el mundo las tasas netas de matriculación ajustadas fueron del 91% en la enseñanza primaria, el 84% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y el 63% en la enseñanza secundaria superior en 2014. Unos 263 millones de niños y jóvenes no estaban escolarizados, entre ellos 61 millones de niños en edad de acudir a la enseñanza primaria. Las regiones de África Subsahariana y Asia Meridional registran más del 70% de la población no escolarizada en primaria y secundaria.

A pesar de que asisten a la escuela más niños que nunca, muchos no adquieren los conocimientos básicos de lectura y matemáticas. Estudios recientes de evaluación del aprendizaje muestran que en 9 de los 24 países de África Subsahariana y en 6 de los 15 países de América Latina sobre los que existen datos, menos de la mitad de los alumnos habían alcanzado niveles de competencia mínima en matemáticas al final de la enseñanza primaria. En 6 de los 24 países de África Subsahariana sobre los que hay datos, menos de la mitad de los alumnos que terminaron la enseñanza primaria habían alcanzado niveles de competencia mínima en lectura.

La última sección del informe del Secretario General, se refiere a los aspectos más complejos de la educación, como es la desigualdad en el acceso. Este aspecto de será de capital importancia para las consecuencias que la pandemia ha traído a grandes colectivos en edad escolar. Un aspecto de gran importancia que destaca el Informe y tendrá un efecto catastrófico en la educación en el marco de la pandemia es el aspecto del acceso al internet, que se incluye.

Las cuestiones relacionadas con la igualdad constituyen un desafío importante en la educación, según una evaluación reciente. En todos los países sobre los que hay datos, los niños del 20% de los hogares más ricos lograban mayores niveles de competencia en lectura al final de la educación primaria y el primer ciclo de la secundaria que los niños del 20% de los hogares más pobres. En la mayoría de los países que disponen de datos, los niños de las zonas urbanas obtuvieron mayor puntuación en lectura que los niños de las zonas rurales. (...)

Según los datos de 65 países en desarrollo, el porcentaje promedio de escuelas con acceso a computadoras e Internet para fines docentes supera el 60% tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. Sin embargo, esa proporción no alcanza el 40% en más de la mitad de los países subsaharianos sobre los que hay datos.

El informe concluye con un aspecto que en el año anterior había sido uno de los pocos positivos incluidos en el mismo: las becas para estudios superiores disminuyeron en más de 200 millones de dólares.

El Informe del año inicia una perspectiva más positiva y quizás optimista de la evolución de la Agenda 2030 (ONU, 2018), en los siguientes términos:

El Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2018 destaca el avance que ha estado ocurriendo en varias áreas de la Agenda 2030. Desde comienzos de siglo, la tasa de mortalidad materna en África subsahariana ha descendido un 35% y la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años se redujo a la mitad. En Asia meridional,

el riesgo de una niña de contraer matrimonio en la niñez ha descendido más de un 40% y, en los países menos desarrollados, la proporción de personas con acceso a electricidad se ha duplicado con creces.

Sin embargo, el informe rápidamente introduce los graves problemas que se enfrentan a nivel global:

El informe también muestra que, en algunas áreas, el progreso es insuficiente para cumplir con las metas y los Objetivos de la Agenda 2030. Esto es particularmente cierto para los grupos marginados y los más desfavorecidos; los jóvenes tienen tres veces más posibilidades de estar desempleados que los adultos y menos de la mitad de todos los niños y los adolescentes alcanzan los niveles mínimos de lectura y matemáticas. En 2015, 2300 millones de personas permanecían sin acceso a un servicio de nivel básico de saneamiento y 892 millones de personas continuaban practicando la defecación al aire libre. Cerca de mil millones de personas de zonas rurales aún carecen de electricidad.

Más de la mitad de los niños y adolescentes del mundo no alcanzan los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas. Es necesario volver a centrar los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación. Las desigualdades educativas en cuanto a género, ubicación urbana y rural y otras dimensiones todavía son profundas, haciendo necesarias más inversiones en infraestructura educativa, especialmente en los países menos adelantados.

El Informe del Secretario General Antonio Guterres, introduce algunos cambios en el Informe y destaca la necesidad de una mayor cooperación global, en los siguientes términos: “A tan solo 12 años del plazo del año 2030, debemos impulsar la noción de urgencia. El cumplimiento de la Agenda 2030 requiere medidas inmediatas y aceleradas por parte de los países así como alianzas colaborativas entre los gobiernos y las partes interesadas en todos los niveles. Esta Agenda

ambiciosa necesita un cambio profundo que vaya más allá de los negocios habituales.”

En relación con el Objetivo 4, se presentan los siguientes elementos:

Mundialmente, la tasa de participación en educación durante la primera infancia y en edad de enseñanza primaria fue de 70% en 2016, mostrando un aumento desde el 63% de 2010. Las tasas más bajas se encuentran en África subsahariana (41%) y en África septentrional y Asia occidental (52%).

Se estima que en todo el mundo 617 millones de niños y adolescentes en edad de enseñanza primaria y secundaria inferior, el 58% de ese grupo etario, no logran los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas. (...)

En el año 2016, solo el 34% de las escuelas primarias de los países menos adelantados contaban con electricidad y menos del 40% tenía instalaciones básicas para lavarse las manos.

El Informe del año 2019 (ONU, 2019) se tituló, “Edición especial: progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible” y que se explica de la siguiente forma:

En este momento en que el primer ciclo de la implementación y examen de los Objetivos de Desarrollo Sostenible llega a su fin y que los Estados Miembros se preparan para el foro político de alto nivel que se celebrará en julio y cinco importantes reuniones dedicadas al desarrollo sostenible que se celebrarán en septiembre, esta “edición especial” del informe sobre los progresos realizados para lograr los Objetivos se ha preparado en cooperación con el Equipo de Tareas del Sistema de las Naciones Unidas sobre el Foro Político de Alto Nivel, copresidido por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Secretaría y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

El Informe presenta algunos de los problemas de voluntad política que la Agenda 2030 implica, de la siguiente forma:

En el informe también se indica, por otro lado, que el progreso ha sido lento en muchos Objetivos de Desarrollo Sostenible, que las personas y los países más vulnerables siguen siendo los que más sufren y que la respuesta mundial hasta la fecha no ha sido lo suficientemente ambiciosa. De cara al próximo decenio de implementación, en el presente informe se determina una serie de esferas intersectoriales donde se necesita liderazgo político, así como acciones urgentes y ampliables de múltiples interesados para acelerar significativamente el progreso. Esto permitira a las Naciones Unidas cambiar la trayectoria mundial a una compatible con la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030.

En cuanto al objetivo 4, el Informe presenta una amplia vista de la situación, en diversas áreas:

25. A pesar de los considerables avances realizados en el acceso a la educación y la participación en los últimos años, 262 millones de niños y jóvenes de entre 6 y 17 años seguían sin escolarizar en 2017, y más de la mitad de los niños y adolescentes no cumplen los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas. Los rápidos cambios tecnológicos constituyen oportunidades y desafíos, pero el entorno de aprendizaje, la capacidad del profesorado y la calidad de la educación no se han mantenido a la par. Es necesario reorientar los esfuerzos para mejorar los resultados del aprendizaje durante toda la vida, especialmente en el caso de las mujeres, las niñas y las personas marginadas en entornos vulnerables.

En 72 países de los que se dispone de datos recientes, unos 7 de cada 10 niños de 3 y 4 años tenían un desarrollo adecuado en al menos tres de los ámbitos siguientes: conocimientos básicos de lectoescritura y aritmética, desarrollo físico, desarrollo y aprendizaje socioemocional.

El Informe culmina con una cuantificación del tema de la educación de adultos. Se señala de manera clara el problema de la infraestructura. Finalmente, se incluyen los datos referidos a becas, que presentan números positivos que representó un cambio de tendencia positiva.

Los ODS representan en el área de la educación un mapa de viaje, donde se incluye la idea de una educación de calidad con un propósito definido. Además, se incluyen los indicadores básicos para evaluar el desempeño de los distintos sistemas educacionales, con una perspectiva comparada y con el propósito final de desarrollar estrategias regionales y nacionales para mejorar la efectividad de la educación como herramienta de cambio y progreso social. El sistema de monitoreo a dos niveles puede ser muy eficaz si se cuenta con los datos apropiados. Por una parte, los informes anuales del Secretario General de la ONU son un buen indicador para mirar la evolución de tema. Por la otra, los informes nacionales permiten luego un análisis más detallado en cada caso particular.

La pandemia y la crisis de la educación

Una gran crisis sanitaria mundial estaba por llegar. El Director del Centro de Coordinación y Emergencias Sanitarias de España, Fernando Simón, dijo en una entrevista: “Desde que comenzó el siglo XXI, esperábamos una gran pandemia. Llegó”. Bill Gates, en el año 2015, anunció una pandemia similar a la que afrontamos en el año 2020. Sin embargo, los efectos han sido devastadores y de consecuencias todavía difíciles de determinar.

La ONU al introducir el tema de la pandemia, señala lo siguiente: “Nunca antes habían estado tantos niños fuera de la escuela al mismo tiempo, lo que altera su aprendizaje y cambia drásticamente sus vidas, especialmente las de los niños más vulnerables y marginados. La pandemia mundial tiene graves consecuencias que pueden poner en peligro los avances que tanto costaron conseguir a la hora de mejorar la educación a nivel mundial.” Ruiz M, (2020, julio 5)

En un informe titulado: *The Impact of Covid-19 on children*, publicado por la ONU en abril de este año (ONU abril, 2020), señala lo

siguiente: “Todos los niños, de todas las edades y en todos los países, se ven afectados, en particular por los impactos socioeconómicos y, en algunos casos, por las medidas de mitigación que pueden causar más daño que bien sin darse cuenta. Esta es una crisis universal y, para algunos niños, el impacto será de por vida.”

El Policy Brief, explica “tres canales principales a través de los cuales los niños se ven afectados por esta crisis: infección con el virus en sí; los impactos socioeconómicos inmediatos de las medidas para detener la transmisión del virus y poner fin a la pandemia; y los posibles efectos a largo plazo de la implementación tardía de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.” Sin embargo, y usando el reporte urgente de la ONU, lo más significativo que podemos agregar, que ese reporte publicado en abril del 2020, al comienzo de la pandemia, incluye un estudio del impacto que el virus del EBOLA tuvo en la educación de la población” (ONU abril, 2020).

Las lecciones que nos da el Ebola, muestran que las más graves consecuencias, son aquellas que tienen que ver con los aspectos sociales de la educación, desde la perspectiva de un derecho colectivo y como política pública. “El Regreso a la escuela: en aldeas muy afectadas en Sierra Leona, las tasas de matrícula escolar para niñas de edad entre 12 y 17 años bajo de 50 a 34%.” (ONU abril, 2020)

Por ello, en este trabajo redactado en el medio de la pandemia, donde la Organización Mundial de la Salud, ha declarado a la subregión latinoamericana el nuevo centro de la Pandemia (BBC, 2020), solo destacaremos algunas de las tendencias que para la región han destacado y que deben formar parte de las agendas de los gobiernos en el proceso de mitigación y reconstrucción post COVID19.

Estos son los principales aspectos que podemos destacar: 1. La utilización de las herramientas digitales en la educación escolar; 2. Las distorsiones creadas por la inequidad de las sociedades latinoameri-

canas y 3. La regresión en materia de la atención de las personas con discapacidad.

1. El uso de las herramientas digitales en la educación

De acuerdo a la ONU, el cierre de escuelas a lo largo de la pandemia, no tiene antecedentes. (ONU abril, 2020) 188 países han impuesto cierres a todo lo largo del país, afectando a más de 1.5 billones de niños y jóvenes. Este cierre de carácter preventivo, con diversos niveles de intensidad y eficacia a lo largo del mundo tuvo un impacto claramente diferenciado de acuerdo al nivel socio económico. Sin embargo, este aspecto lo abordaremos a continuación, en el siguiente elemento. La respuesta global de los sistemas educativos, públicos y privados, inmediata, fue la utilización de las herramientas informáticas o telemáticas que se encontraban a disposición en el mercado. La Unesco al inicio de la Pandemia, recomendó lo siguiente:

La inversión en aprendizaje remoto debería mitigar la interrupción inmediata causada por COVID-19 y establecer enfoques para desarrollar sistemas educativos más abiertos y flexibles para el futuro. (UNESCO, 2020)

En una primera reacción y en la mayoría de los países e instituciones con los recursos disponibles, pasaron a la educación sincrónica a distancia. En la mayoría de los casos, maestros asistían a las escuelas o desde sus casas y con diversos niveles de efectividad, se conectaban directamente a las casas de los y las estudiantes, para mantener el mismo programa de las clases. Se utilizaron las plataformas gratuitas como “zoom” en muchos casos; las instituciones que tenían experiencia previa en la educación a distancia, activaron plataformas más sofisticadas en unión de programas especializados como “moodle”. Pasadas algunas semanas del cierre, algunos estados en la región latinoamericana articularon planes desde la internet, como fue el caso de Costa Rica,

donde el Ministerio de Educación Pública, adquirió paquetes informáticos, luego de un amplio debate entre las basadas en software gratuitos o no. (La Nación, 2020)

Alejandra Cardini, directora del Programa de Educación del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Cippec) de la Argentina, señaló que la crisis educativa sorprendió a todo el mundo. “A mediados de marzo, el 92% de los estudiantes estaban en las escuelas, y el cierre de las mismas provocó una emergencia a la que hubo que responder sin preparación” (Cardini, A., D’Alessandre, V. y Torre, E. 2020)

En Chile, la Directora del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, de la Facultad de Filosofía y Humanidades señaló lo siguiente: “El Ministerio ha forzado al sistema educativo a intentar conservar la ‘normalidad’ del año escolar, trasladando la escuela a la casa. Y ello es inviable. Ya se ha demostrado que los padres y madres no pueden (ni deben sustituir a los y las docentes docentes) y que los y las profesores no estaban preparados para un cambio de tal magnitud, pues no se trata solo de cambiar el formato de la clase sino de comprender que la real educación a distancia requiere de modelos pedagógicos propios” (Collado, S. 2020, mayo, 18)

Al nivel universitario la situación no fue muy distinta, con la diferencia del nivel de madurez de los cursantes y la experiencia de la institución, que permitió que el proceso fuera menos traumático, según los casos. Sin embargo, hay reportes en diversos lugares del continente, donde la presión de los y las alumnas tenía una directa relación con las causas estructurales que hemos señalado para la educación primaria y secundaria.

No hay información contrastable sobre el resultado de las políticas educativas desarrolladas en esta etapa de la pandemia. Sin embargo, podemos encontrar algunas primeras aproximaciones.

La Universidad de Chile (Collado, S. 2020, mayo, 18) desarrolló un estudio, donde participaron cerca de 3,400 personas, entre estudiantes, apoderados, docentes y equipos directivos, para cómo ha influido el contexto actual en el bienestar emocional de las y los estudiantes y cuáles son las necesidades que reportan apoderados y docentes para enfrentar este proceso pasando de presencial a *online*.

“Ante la pregunta, de respuesta múltiple, realizada a estudiantes, “¿qué emociones representan mejor tu estado de ánimo?”, un 63% indicó sentir aburrimiento; un 41% manifestó sentir ansiedad o estrés, seguido por frustración y molestia, con un 35 por ciento; mientras que un 21% dijo sentir tranquilidad y sólo un 3% indicó sentirse “feliz” de estar en casa”

En el caso de los docentes, la mayoría (91.4%) considera que, en este contexto, el acompañamiento emocional a las y los estudiantes es más importante que la enseñanza de contenidos. En tanto, la mitad de los apoderados (55.3%) reporta que les ha costado acompañar emocionalmente a sus hijos durante el período de cuarentena y un 69% dice que le gustaría recibir apoyo del establecimiento para poder hacerlo.” (Collado, S. 2020, mayo, 18)

En este sentido y desde la perspectiva española, el Dr. Francisco Mora, doctor en Medicina y Neurociencia, considera que “nada puede sustituir a la humanidad del maestro en el aula” y que el apego emocional que se crea con y entre los estudiantes dentro del ámbito presencial es realmente difícil alcanzarlo en un proceso educativo a distancia. Unido a la cuestión emocional, la crisis sanitaria también ha puesto en evidencia las carencias de un sistema educativo presencial que no ha suministrado de suficientes recursos ni de formación al cuerpo docente para una situación como la vivida. Sin un modelo definido, los docentes han tenido que adaptar los contenidos a la educación a distancia en tiempo récord, haciendo uso de herramientas para comunicarse con

el alumnado o realizar tareas en línea que, en algunas ocasiones, nunca se habían utilizado.” (Román, Laura, 2020)

En América Latina, podemos destacar que países como Argentina, Colombia y México desarrollaron medios complementarios a la estrategia de internet. En el caso argentino, los contenidos pedagógicos “se cubrieron a nivel nacional con la plataforma “*Seguimos Educando*”, las horas de radio y televisión y la distribución de millones de cuadernillos, mientras que algunas provincias como Chaco, Misiones y Catamarca elaboraron sus propias plataformas”. En cuanto a los equipos para el trabajo, “al menos ocho provincias ofrecían desbloquear las computadoras que fueron entregadas años anteriores” (...) También en siete provincias “se habilitaron canales de comunicación permanente con las familias”, como la ciudad de Buenos Aires que ofreció “una mesa de ayuda en tiempo real para que las familias porteñas puedan recurrir por teléfono *WhatsApp* o chat” (Cardini, A., D’Alessandre, V. y Torre, E. 2020).

Colombia, según explico la Ministra María Victoria Angulo, en el marco de la Pandemia, se adelanto: “. el desarrollo de contenidos de apoyo al proceso de estudio en casa como el portal Aprender Digital: Contenidos para todos, la programación educativa de más de 12 horas dentro de la cual se destacan los programas Edu Acción 1, 2, 3 y Profe en tu casa, y la alianza Mi señal con canales locales y emisoras comunitarias, con una completa programación para apoyar el trabajo en casa de estudiantes y docentes, con especial énfasis en llegar a la ruralidad. Sumado a lo anterior, se han asignado 400.000 millones de pesos para la adquisición de guías, talleres, textos y, en general, material de apoyo pedagógico.” (Semana, 2020, mayo, 17)

En México, La Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó la estrategia “Aprende en casa por tv y en línea”, donde se utilizaron diversas plataformas, incluida la TV. “También, en conjunto con Google, se empezó una capacitación virtual de más de 500,000 maestros y pa-

dres de familia en una plataforma auxiliar para la educación a distancia de la empresa informática, pero se espera llegar a un millón de maestros.” (Ortega, 2020)

Es importante destacar que en general, y sin tener las evidencias que nos permitan afianzar nuestra primera evaluación, las herramientas no académicas utilizadas no se adaptaban al ambiente de hogar donde se daba el proceso de formación. En la gran mayoría de los casos, se reprodujo en la pantalla la experiencia de clases, sin tener tiempo para hacer la adaptación pedagógica al entorno hogareño. En los hogares convivieron y, aún conviven, padres y madres con graves presiones económicas, haciendo su propio tele trabajo, niños y niñas sin posibilidad de socializar en el exterior de la casa, en un parque o cancha deportiva y en casos extremos personas enfermas.

La informática ofrece un gran número de plataformas especializadas de educación, que solo en una minoría de instituciones, estuvieron en capacidad de ofrecer. Destacaron las instituciones de formación especializadas por áreas o sectores.

Es interesante destacar la evaluación que el propio gobierno español ha formulado. La Ministra de Educación ha sido muy dura en la forma como la formación digital se desarrolló en el marco de la pandemia. “El curso escolar 2020-2021 será, si no hay una situación pandémica grave, presencial para la mayoría de estudiantes y, especialmente, los más pequeños, porque la enseñanza online “no funciona” para educar. La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, admitió ayer la constatación del retraso educativo que ha supuesto los casi tres meses de confinamiento en la trayectoria de los alumnos. Dijo que el cierre de colegios, decidido por el Gobierno por razones sanitarias, ha tenido un “gran impacto en la educación”, que fue una respuesta inmediata a una emergencia sanitaria, pero que ni educa ni sustituye los aprendizajes presenciales y la socialización de los menores y que ha generado brechas educativas graves. (Farreras, 2020)

La evidencia empírica, las primeras evaluaciones no sistematizadas a nivel regional y las evaluaciones sectoriales permiten evidenciar que el traslado de la modalidad presencial a la pedagógica, agudizó los problemas de efectividad que la formación educativa venía señalando.

En ese sentido, recordamos uno de las metas del ODS 4, en específico los 4.1., 4.2 y 4.7 que se refieren a la calidad de la educación y el fin último de esos cursos que se adelantan. Asimismo, se ratifica dentro de un ambiente distinto, lo señalado por el Secretario General de ONU en los diversos informes, pero en especial en el Informe del año 2019 cuando evidenciaba la gran preocupación por la falta de actualización tecnológica del profesorado en los siguientes términos: “Los rápidos cambios tecnológicos constituyen oportunidades y desafíos, pero el entorno de aprendizaje, la capacidad del profesorado y la calidad de la educación no se han mantenido a la par.” (Farreras, 2020)

2. Las distorsiones creadas por la inequidad de las sociedades latinoamericanas y el uso de los teléfonos celulares

En general, todos nos creemos digitales, informáticos o al menos muy interconectados. La veracidad de esta aseveración puede variar de forma radical dependiendo del grupo etario a que se le pueda atribuir, desde los mayores de 50 años, hasta los “millennials” o la generación Z. En especial, América Latina es una de las zonas con mayor penetración del uso de teléfonos celulares. Según una investigación especializada, “los usuarios de *smartphones* en Latinoamérica cuentan, en promedio, con un mayor nivel de actividad online que los usuarios de otras regiones emergentes como Asia y África. Hoy en día, los latinoamericanos utilizan sus teléfonos móviles para acceder a redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea, pero también y cada vez más, para consumir contenidos de entretenimiento, realizar compras por internet y contratar servicios en el sector financiero, de salud y educación.” (Pasquali, 2019)

Estas estadísticas colocan a América Latina a la vanguardia de la penetración de la telefonía celular a nivel global: por ejemplo Costa Rica en Costa Rica, el 178% de la población tiene una tarjeta SIM (Pasquali, 2019) para su teléfono; en el caso de Brasil con una cobertura de 102%, solo algunos países de la región como Venezuela (95%) o México (84%), no llegan a este nivel de cobertura, pero tienen cifras muy cercanas a la cobertura total. Sin embargo, estas cifras deben contrastarse con la realidad, según CEPAL, menos de un 40% de los niños viven en un hogar conectado; 50% de los hogares no conectados pertenecen a los quintiles más pobres. (Cimili, 2020)

De esta forma, la afirmación todos estamos comunicados, todos tienen acceso a la autopista de la información, todos tienen acceso a las redes sociales es cierta. Pero eso no quiere decir, que todos los hogares de la región estén capacitados para convertir un teléfono celular en una herramienta de educación escolar.

Por ejemplo, en México, según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2018, la conexión para el internet se realiza en un 93% a través de su celular, 32% por medio de computadoras de escritorio, 18% a través de tabletas, 17% por medio de la televisión y 7% a través de consolas. (Hernández, 2019) Esta información representa un promedio nacional, sin discriminar entre áreas rurales y urbanas.

En este sentido, muchos han creído la idea que somos una sociedad digital y que todos entramos en la autopista del internet, porque todo el mundo tenemos un celular o porque todo el mundo esta mirando sus pantallas en el autobús o en el vagón del metro. Lamentablemente esta realidad de la comunicación celular, no es aplicable al hogar como un entorno familiar.

La información empírica que se posee sobre la posibilidad de la utilización de computadoras de escritorio o laptops en labores de educación en el contexto de la pandemia es muy limitada. Sin embargo,

podemos preguntarnos: ¿Cuántos hogares con un padre y una madre que trabajan tienen computadoras adicionales para que 2 hijos o hijas puedan conectarse y trabajar en la red al mismo tiempo que sus padres? Haciendo una estimación a través de las cifras de CEPAL, más de un 60% de los hogares no tienen esa capacidad. Sin lugar a dudas, un porcentaje muy bajo de la población.

El aparato de educación ha sobrestimado la capacidad de la comunicación vía internet que es posible realizar a través de un teléfono inteligente o una tableta en una casa. Muchos hogares durante las horas de trabajo, en el medio de la pandemia, padres, madres e hijos tenían que hacer fila para utilizar los dispositivos electrónicos, con el agravante que, cuando podían compatibilizar los distintos usos, reuniones virtuales, escribir reportes o interactuar al mismo tiempo, el ancho de banda del internet bloqueaba el acceso real a la autopista de la información. En la práctica, la efectividad del uso del internet era baja.

De tal forma, que en gran medida los decisores públicos y los administradores de los sistemas educativos, no midieron la capacidad real de los equipos y de los hogares para poder gestionar los recursos tecnológicos disponibles. Estos cuellos de botella tecnológicos, han sido un factor de incremento en la tensión y la frustración de muchos estudiantes en todos los niveles de sistema educativo y cuya visibilización no ha sido muy grande. Además, esta situación refuerza el círculo de disparidad entre pobres y ricos tantas veces denunciado por el sistema internacional. (Cimoli, 2020)

Esta situación podría ser un elemento que está incrementando la violencia dentro del hogar que se ha registrado, tal y como lo ha señalado la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias, la Sra. Dubravka Šimonovi . (ONU, 2020).

En el Informe sobre el cumplimiento de los ODS del año 2019, el Secretario General de la ONU mencionó lo siguiente: “Es necesario vol-

ver a centrar los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación. Las desigualdades educativas en cuanto a género, ubicación urbana y rural y otras dimensiones todavía son profundas, haciendo necesarias más inversiones en infraestructura educativa, especialmente en los países menos adelantados. (...) Cerca de mil millones de personas de zonas rurales aún carecen de electricidad. Más de la mitad de los niños y adolescentes del mundo no alcanzan los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas.”

En el tema tecnológico, la brecha de recursos se constituye en una barrera muy grande, no solo en el tema del acceso al internet, el acceso a los recursos, sino a la capacitación básica del personal docente para transmitir estos conocimientos a sus alumnos.

3. La regresión en materia de la atención de las personas con discapacidad

Nicole Mesén Sojo activista en el área de los derechos de las personas con discapacidad, explicaba su perspectiva en el marco del COVID19, con estas palabras:

Ante una pandemia las personas con discapacidad nos volvemos aún más vulnerables, cada decisión que se tome y cada acción que se realice, repercute con mayor fuerza a las personas con discapacidad. Por ejemplo, no es lo mismo que se tome la decisión de dar clases virtuales para una persona sin discapacidad –que solo enciende su computadora, ingresa a una plataforma y recibe su clase– que para una persona con discapacidad, que para recibir su clase requiere que la plataforma que se va a utilizar sea accesible. (Sojo, 2020)

Todo esto ha generado que las personas con discapacidad comencaran a denunciar políticas en desarrollo que no están contemplando a las personas con discapacidad. Agrega Nicolás Mesén Sojo: “En este mismo sentido, la Alianza Latinoamericana de Mujeres con Discapaci-

dad (ALAMUD) ha emitido un comunicado haciendo un llamado vehemente al Gobierno de la República, (Costa Rica) para que en todas las medidas que se están llevando a cabo, se incluya a las personas con discapacidad.” (Sojo, 2020)

En Chile, un conjunto de ONG, emitió en el marco de la pandemia, un comunicado donde denunció un conjunto de situaciones de vulneración de sus derechos, destacando el caso de “...Óscar Walter, joven con síndrome de down que falleció esperando un respirador artificial que nunca se le otorgó, aun cuando este recurso existía en el centro de atención. También se ha denunciado que, aparejados a las principales estrategias para enfrentar la crisis sanitaria, cuarentenas preventivas y confinamientos, se han generado retrocesos en los tratamientos y procesos de recuperación o de rehabilitación que venían desarrollando muchas personas con discapacidad.” (UCHILE, 2020)

La Relatora Especial de sobre los derechos de personas con discapacidad de la ONU, Catalina Devandas declaró que: “Poco se ha hecho para proporcionar la orientación y los apoyos necesarios a las personas con discapacidad para protegerlas durante la actual pandemia del COVID-19, aun cuando muchas de ellas pertenecen al grupo de alto riesgo. (...) Las personas con discapacidad sienten que las han dejado atrás”. “Las medidas de contención, como el distanciamiento social y el aislamiento personal, pueden ser imposibles para quienes requieren apoyo para comer, vestirse o ducharse”. (ACNUDH, 2020)

La situación de las personas con alguna discapacidad, física o mental se ha deteriorado de gran manera, tal y como podemos ver del listado antes descrito. El Secretario General de la ONU, pronunció una declaración en el marco del lanzamiento de un informe que solicitaba tomar en cuenta la situación.

La pandemia de COVID-19 está intensificando las desigualdades experimentadas por los mil millones de personas con discapacidad del mundo, aseguró el Secretario General de la ONU este miércoles duran-

te el lanzamiento de un informe que pide una recuperación y respuesta a la crisis que incluya a esta población.

Incluso en circunstancias normales, las personas con discapacidad tienen menos probabilidades de acceder a la educación, la atención médica y las oportunidades de ingresos, o participar en sus comunidades. En este sentido declaró António Guterres:

La pandemia está intensificando estas desigualdades y produciendo nuevas amenazas”, aseguró. Las personas con discapacidad se encuentran entre las más afectadas. Además, enfrentan una falta de información de salud pública accesible, así como barreras significativas para implementar medidas básicas de higiene. (...) Si contraen COVID-19, muchos tienen más probabilidades de desarrollar condiciones de salud severas, que pueden resultar en la muerte”, agregó además que “La pandemia de COVID-19 está afectando a personas con discapacidades de otras maneras, (...) aquellos que enfrentaron la exclusión laboral antes de la crisis ahora tienen más probabilidades de perder sus empleos. También experimentarán mayores dificultades para volver al trabajo. Sin embargo, menos del 30% de las personas con discapacidades significativas tienen acceso a los beneficios. En los países de bajos ingresos, el número es solo del 1%. Mientras tanto, las personas con discapacidad, en particular las mujeres y las niñas, enfrentan un mayor riesgo de violencia doméstica, que ha aumentado durante la pandemia.

El Secretario General de la ONU manifestó que “la proporción de muertes relacionadas con COVID-19 en hogares de ancianos, donde las personas mayores con discapacidades están sobrerrepresentadas, oscila entre el 19% y 72%. Además, en algunos países, las decisiones de racionamiento de atención médica se basan en criterios discriminatorios, como la edad o las suposiciones sobre la calidad o el valor de la vida, en función de la discapacidad: algo que no debe permitirse que continúe.

Conclusiones

La Agenda 2030 aprobada en el año 2015, no contemplaba una pandemia. Los gobiernos y el sistema internacional no pensaban en una crisis de esta magnitud. Los efectos en todos los ámbitos de la vida, políticas, sociales, financieras y en todas las áreas impactarían igualmente en los objetivos y las metas que se fijaron inicialmente.

La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sustentable están enraizados y articulados con el derecho internacional, en varias de sus expresiones como derechos humanos, derecho consuetudinario o *soft law*. No deben ser considerados simplemente una agenda política.

El ODS 4 referido a una educación de calidad, está basado en el derecho humano a la educación y articulado con un conjunto de metas de calidad y de cobertura de la misma que hacen lo convierten en una tarea fundamental para lograr el pleno disfrute de este derecho humano.

Las evaluaciones que la ONU realizó del desempeño en la Agenda 2030 y en especial el ODS 4 señalaban debilidades y falencias que la crisis del COVID-19 potenciaron e impulsaron.

La crisis de confianza en la estructura multilateral internacional ha afectado la capacidad de accionar de estos organismos en el marco de la pandemia. La confianza en la Organización Mundial de la Salud (OMS) en particular, se ha visto afectada por la decisión del Gobierno de los EEUU de retirarse de la misma, así como la campaña sobre su relación con el Gobierno de la República Popular China.

Los Gobiernos de América Latina y España tomaron duras decisiones para limitar los efectos del COVID19 que conllevó al cierre de escuelas, liceos y universidades. La decisión de mover las clases a la modalidad telemática u *on line*, con apoyo en algunos países de radio y tv públicas, no estaba en los planes de contingencia. De tal forma que las mismas no se basaron en programas previamente analizados y probados por parte de los gobiernos. Algunas instituciones, en térmi-

nos generales, comenzaron al comienzo del año 2020 las pruebas para migrar a sistemas a distancia frente al comienzo del virus. Pero en todo caso fueron ejemplos aislados.

La gran mayoría de la migración de los gobiernos e instituciones de la región fue a las modalidades digitales, sin tomar en cuenta las graves distorsiones que la misma podría crear en términos de acceso a equipos por parte de educadores y alumnos; formación digital, tanto para profesores como para alumnos.

Esta migración a plataformas digitales fue especialmente dramática en el caso de los grupos más vulnerables en el área económica y para las personas con discapacidad. Algunos países. De la región: Colombia, Chile o México desarrollaron algunos programas en la radio o TV pública para complementar la oferta digital.

De la evidencia empírica y los estudios disponibles hasta la fecha, permiten afirmar que, para los niveles más bajos de la escolaridad, la capacidad de las plataformas digitales de comunicación se mostró muy limitadas. El uso de programas o apps especializados para el aprendizaje no fue implementado de forma uniforme y siguiendo los criterios pedagógicos necesarios, lo cual limitó la efectividad de las mismas.

Bibliografía

- BBC (2020). *Coronavirus en América Latina: “Sudamérica se ha convertido en un nuevo epicentro del coronavirus, alerta la OMS”*. Recuperado en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52776325>
- Cardini, A., D’Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC
- Cimoli, Mario. (2020) *El impacto socioeconómico del COVID-19 en América Latina y el Caribe*. Secretario Ejecutivo Adjunto, CEPAL.
- Costa Rica. (2018). *Decreto Ejecutivo N° 40203-PLAN-RE-MINAE en Costa Rica y los ODS. Gobernanza e implementación de los objetivos de desarrollo sostenible*.

Recuperado en: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=83609&nValor3=107552&strTipM=TC

Collado, S. (2020). *Saberes Docentes*. Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile mayo, 18, 2020.

Farreras, Carina (2020, junio 12.). *El curso escolar será presencial ante el fracaso del online*. La Vanguardia. Barcelona. Recuperado en: <https://www.lavanguardia.com/vida/20200612/481719491190/curso-escolar-20-21-presencial-online-prevision.html>

Guterres, Antonio (2020, mayo, 14). *Las personas con discapacidad no pueden ser más discriminadas aún a causa del coronavirus*. Noticias ONU. Recuperado en: <https://news.un.org/es/story/2020/05/1473922>

Hernández Armenta, Mauricio (2019, abril 2). *México ya tiene más de 74 millones de personas conectadas a internet*. Forbes México. Recuperado en: <https://www.forbes.com.mx/mexico-ya-tiene-74-millones-de-personas-que-estan-conectadas-a-internet/>

Mesén Sojo, Nicole (2020, marzo 25). *La discapacidad en tiempos de pandemia. Delfino*. Recuperado en: <https://delfino.cr/2020/03/la-discapacidad-en-tiempos-de-pandemia>

Nación (2020, mayo 16). *“MEP descata adquirir “software” libre y compra nuevas licencias de Microsoft*. Edición Digital. Costa Rica. Recuperado en: www.nacion.com

ONU. ACNUDH (2020 marzo, 27). Convocatoria de presentaciones: COVID-19 y el incremento de la violencia doméstica contra las mujeres. Recuperado en: https://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/SRWomen/Pages/call_covid19.aspx

— (2020 marzo, 17). *COVID-19: ¿Quién protege a las personas con discapacidad?, alerta experta de la ONU*. Recuperado en: <https://acnudh.org/covid-19-quien-protege-a-las-personas-con-discapacidad-experta-onu/>

- ONU. (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado en: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>. Septiembre 2017.
- ONU. (2019). Secretaría General. *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. Consultado Julio 2020. Recuperado en: <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-ES.pdf>
- (2020). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children*. 15 abril 2020. Recuperado en: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf
- ONU. ECOSOC. (2018). *Progresos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Informe del Secretario General. E/2018/77* Recuperado en: <https://www.un.org/ga>
- (2017). *Progresos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Informe del Secretario General. E/2017/66* Recuperado en: <https://www.un.org/ga>
- (2016). *Progresos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Informe del Secretario General. E/2016/75* Recuperado en: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=E/2016/75&Lang=S
- (2015). *Progresos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Informe del Secretario General. E/2015/55* Recuperado en: <https://www.un.org/ga>
- Ortega, Ariadna (2020, abril, 27). *Aprender ‘on line’ en medio de la pandemia incrementa rezago educativo*. Expansión Política México. Recuperado en: <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/04/27/aprender-on-line-en-medio-de-la-pandemia-incrementa-rezago-educativo>
- Pasquali, Marina (2019, febrero, 15). *Los países latinoamericanos con más líneas móviles que personas*. Statista. Recuperado en: <https://es.statista.com/grafico/17011/numero-de-tarjetas-sim-por-persona-en-america-latina/>
- Tomuschat, Christian (2011). *United Nations, General Assembly*. MaxPlanck Encyclopedia entries Encyclopedia of Public Article last updated: April International Law [MPEPIL].
- Rodriguez, Gilberto M. A.; Kleiman, Alberto (2020). “Covid-19: ¿una nueva oportunidad para el multilateralismo?”, *Foreign Affairs Latinoamérica*, Vol. 20: Núm. 3, pp. 36-43. Recuperado en: www.fal.itam.mx

- Roman, Laura (2020, julio 2). *La educación online en la pandemia: problemas y claves para el futuro*. Educación 3.0. Recuperado en: La educación online en la pandemia: problemas y claves para el futuro.
- Ruiz Mantilla, Jesús (2020, julio 5). *Descifrando a Fernando Simón. Entrevista*. El País, Madrid. Recuperado en: www.elpais.com
- Sainz Borgo, Juan Carlos (2020). *Los Objetivos de Desarrollo Sustentable y la Agenda 2030 desde una perspectiva jurídico internacional*. En: López de Goicoechea Zabala, Javier y Pascucci de Ponte, Enrico. (Coordinadores) Estado de Derecho, Políticas Públicas y Derechos Humanos. Editorial Thomson Reuter Aranzadi, Fundación UAX. Madrid.
- UNESCO. *Global Education Coalition*. Recuperado en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- Universidad de Chile (2020, junio, 18). *Atención de personas con discapacidad en contexto de pandemia*. Recuperado en: <https://www.uchile.cl/noticias/164418/declaracion-sobre-la-atencion-de-personas-con-discapacidad-en-pandemia>

