

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN AMÉRICA LATINA

Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2021.

Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19.

Fotografía de portada: ©UNICEF/DSC008897/Ochoa

Esta publicación fue desarrollada por el Sección de Educación de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe.

Margarete Sachs-Israel, Asesora Regional de Educación.

Coordinación general: Cynthia Brizuela, Especialista en Inclusión y Discapacidad.

Consultora: Elena Burga Cabrera, Especialista en Educación Intercultural Bilingüe. Con la colaboración de Sandra Robilliard, el Observatorio Regional de Derechos de los Pueblos Indígenas del FILAC y la Red de Monitores de Organizaciones Indígenas.

Edición y coordinación editorial: Esther Narváez, Consultora de Educación.

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

Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este documento solamente para fines de investigación, abogacía y educación; siempre y cuando, no sea alterado y se asigne los créditos correspondientes (UNICEF). Esta publicación no puede ser reproducida para otros fines sin previa autorización por escrito de UNICEF. Las solicitudes de permiso deben ser dirigidas a la Unidad de Comunicación, comlac@unicef.org.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN AMÉRICA LATINA

Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19



Índice

| | |
|---|----|
| Siglas | 5 |
| Prólogo | 6 |
| Introducción | 8 |
| I. Antecedentes, evolución y desafíos de la educación intercultural bilingüe en la región | 10 |
| II. Sistematización de buenas prácticas en EIB y etnoeducación durante la pandemia del COVID-19 | 13 |
| 2.1. Respuestas y buenas prácticas iniciadas por actores estatales | 14 |
| 2.2. Respuestas y buenas prácticas iniciadas por ONG, organizaciones indígenas y docentes | 41 |
| III. La reapertura de las escuelas en comunidades indígenas rurales | 65 |
| 3.1. Condiciones básicas para la reapertura | 67 |
| 3.2. Pronunciamientos y propuestas de las organizaciones indígenas | 71 |
| 3.2.1. Sobre la provisión remota de la educación | 71 |
| 3.2.2. Sobre los aspectos a considerar en la reapertura escolar | 72 |
| 3.2.3. Sobre el rol en la vigilancia del derecho a la EIB en sus pueblos | 73 |
| 3.3. Recomendaciones para los estados | 74 |
| 3.3.1. Involucramiento de la comunidad y las familias | 74 |
| 3.3.2. Participación de las organizaciones indígenas en el nuevo escenario educativo | 74 |
| Anexo. Mapeo del servicio educativo en lenguas originarias por países | 75 |
| Referencias | 76 |

Siglas

| | |
|--------|---|
| BID | Banco Interamericano de Desarrollo |
| CEPAL | Comisión Económica para América Latina y el Caribe |
| DEIB | Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (Perú) |
| DGEEI | Dirección General de Educación Escolar Indígena (Paraguay) |
| DRE | Direcciones Regionales de Educación (Perú) |
| EB | Educación bilingüe |
| EEB | Educación Escolar Básica (Paraguay) |
| EIB | Educación Intercultural Bilingüe |
| ILV | Instituto Lingüístico de Verano (Estados Unidos) |
| INEA | Instituto Nacional para la Educación de Adultos (México) |
| INPI | Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (México) |
| MEC | Ministerio de Educación y Ciencias (Paraguay) |
| MEN | Ministerio de Educación Nacional (Colombia) |
| MOSEIB | Modelo Pedagógico del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador) |
| ONG | Organizaciones no Gubernamentales |
| PAE | Plan de Alimentación Escolar (Colombia) (Venezuela) |
| PEC | Proyecto Educativo Comunitario (Colombia) |
| SED | Secretarías de Educación Departamental (Colombia) |
| SEIP | Sistema Educativo Indígena Propio (Colombia) |
| SEP | Secretaría de Educación Pública (México) |
| SET | Sistema Estatal de Telecomunicaciones (México) |
| SESEIB | Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador) |
| UGEL | Unidades de Gestión Educativa Local (Perú) |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura |
| UNIPA | Unidad Indígena del Pueblo Awá (Colombia) |
| UNICEF | Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia |
| WFP | Programa Mundial de Alimentos |

Prólogo

La pandemia mundial que afecta hoy al mundo ha generado una crisis no solo sanitaria sino también social, económica, cultural y educativa. Millones de estudiantes en el mundo dejaron de asistir a la escuela y desarrollar sus procesos educativos de manera presencial. En América Latina y el Caribe, de acuerdo al último informe de CEPAL/UNESCO (2020)¹, son más de 150 millones de estudiantes de 26 países que no están asistiendo a la escuela de manera presencial.

Los países de la región han diseñado diversas estrategias de provisión remota de la educación, pero los problemas de acceso a electricidad e internet, tanto en zonas urbanas como rurales, no permiten la continuidad de todos los estudiantes y miles de ellos se están quedando al margen del servicio educativo.

Los niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas y afrodescendientes están entre los estudiantes que han visto más afectados sus derechos de acceso a la educación, así como también a recibir una educación acorde con su cultura y en su lengua materna indígena.

Pese a los importantes esfuerzos desplegados por los estados, la situación de la mayoría de estudiantes de pueblos indígenas es doblemente crítica, pues se requiere que el acceso a la educación vaya de la mano de un servicio pertinente y de calidad.

UNICEF, respondiendo a su mandato de velar por la educación de la niñez, y en particular de las poblaciones más vulnerables como los niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas y afrodescendientes, ha analizado las respuestas que los estados y otras entidades de la sociedad civil han dado a estos estudiantes; y ha sistematizado las buenas prácticas destinadas a garantizar tanto el acceso como la pertinencia de la educación.

Igualmente, se han recogido las demandas y propuestas de los líderes y lideresas de comunidades y organizaciones representativas de los pueblos indígenas a nivel regional y nacional.

Además de los esfuerzos desplegados por los ministerios de educación de los diferentes países, los docentes también han hecho enormes esfuerzos por lograr contactar a sus estudiantes, sobre todo aquellos que trabajan en zonas rurales de difícil acceso, muchas de las cuales suelen ser zonas indígenas.

Responder a la crítica situación educativa que se presenta en los complejos territorios de los pueblos indígenas requiere de un esfuerzo mancomunado entre los estados y las organizaciones de estos pueblos. Por esta razón, es importante que las voces de los líderes y lideresas de los pueblos originarios sean escuchadas y tomadas en cuenta a fin de garantizar que ningún estudiante se quede sin educación.

Jean Gough

DIRECTORA REGIONAL

UNICEF para América Latina y el Caribe

¹ Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO: La Educación en tiempos de la Pandemia del COVID-19*, CEPAL, agosto de 2020.

A pesar de que ha pasado un año desde la declaratoria de la pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud, aún estamos lejos de superarla y también de evaluar en sus justos términos los impactos que ha generado.

Si los efectos negativos han sido graves en términos generales, para los pueblos indígenas del continente americano, han provocado consecuencias ya no solo sobre las personas, sino sobre los colectivos y culturas indígenas.

En las primeras semanas y meses de la llegada del COVID 19, las preocupaciones principales giraban en torno a procurar la prevención, evitar los contagios y atender a las personas enfermas. Pero poco a poco, sin que esos aspectos pudieran soslayarse, otros asuntos requirieron ser atendidos, como las necesidades alimenticias, productivas y, también, las educativas.

Desde situaciones de vulnerabilidad, falta de acceso a servicios básicos y evidente desigualdad, los llamados a sustituir los procesos educativos presenciales por otros sostenidos a través de plataformas digitales, en muchos casos no hicieron más que profundizar esas desigualdades. No obstante, estas condiciones tan difíciles fueron enfrentadas desde los estados y las mismas comunidades y pueblos indígenas, demostrando una notable capacidad de respuesta y resiliencia frente a la problemática.

Esta publicación elaborada por UNICEF con el apoyo de FILAC nos permite identificar buena parte de las acciones que se han impulsado para cubrir, al menos, algunas de las necesidades de los niños, niñas y adolescentes indígenas y afrodescendientes en un contexto de pandemia.

Más allá de análisis más detallados, entendemos que las iniciativas y experiencias aquí sistematizadas nos muestran el camino, nos permiten ver que aún en las peores condiciones, es posible promover los derechos de los pueblos originarios y afrodescendientes. Es importante valorar estas experiencias como una base sobre la cual seguir desarrollando muchas otras hacia políticas públicas educativas interculturales sólidas y permanentes.

Desde el FILAC queremos también destacar y congratularnos con UNICEF por esta publicación conjunta, al tiempo que auguramos nuevos esfuerzos mancomunados a favor de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Myrna Cunningham Kain

Presidenta del FILAC

Fondo para el Desarrollo de los Pueblos indígenas de América Latina y el Caribe, FILAC

Introducción

La situación educativa de los niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas y afrodescendientes antes de la pandemia ya era bastante crítica al estar marcada por fuertes limitaciones de acceso, especialmente en los niveles de educación inicial y secundaria, y presentar bajos índices en los logros de aprendizaje. Si antes de la pandemia los países ya tenían dificultades para atender con pertinencia y calidad a la población indígena y afrodescendiente, con la pandemia por COVID-19 la situación se ha agudizado. Estas poblaciones, además de estar particularmente excluidas de la provisión remota del servicio educativo por falta de conectividad, se ven seriamente afectadas al no ejercer su derecho a una educación basada en su cultura e impartida en su lengua originaria.

Los efectos sociales y los perjuicios relacionados con el aprendizaje son aún imposibles de calcular, pero expertos y algunos informes de las agencias de las Naciones Unidas (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020) vienen alertando de pérdidas enormes en los aprendizajes, e incluso se habla de una generación que verá minadas sus capacidades en comparación con otras que no tuvieron que vivir una situación como esta.

De la información oficial recogida, y a través de las plataformas de educación a distancia de 12 países de la región, se observa que países como México, Perú, Argentina, Venezuela y Paraguay vienen diseñando y difundiendo sesiones de aprendizaje para algunos pueblos indígenas en sus respectivas lenguas, principalmente en formatos radiales y entregando en medio impreso materiales culturalmente pertinentes en las respectivas lenguas. Otros países como Guatemala, Honduras, Chile, Colombia,

Panamá y Ecuador están haciendo esfuerzos por distribuir en lenguas indígenas materiales que antes de la pandemia ya tenían disponibles y/o elaborar fichas de autoaprendizaje. En ninguno de los casos los materiales existen para todos los pueblos indígenas, ni en todas las lenguas, y menos para todos los grados y niveles educativos; como tampoco han logrado distribuirse a todos los estudiantes indígenas, en particular a los que habitan en las zonas rurales con mayores dificultades de acceso. Para los estudiantes afrodescendientes en países como Colombia, Ecuador y Guatemala en los que se venía avanzando con experiencias de atención diferenciada, tanto de etnoeducación como de Educación Intercultural Bilingüe, no se han encontrado respuestas y estrategias de atención educativa particulares para ellos, ni se cuenta con materiales educativos en sus lenguas.

Es importante sistematizar y difundir los esfuerzos de respuesta pertinente y diferenciada que los países de la región han realizado en estos meses de pandemia para atender a los estudiantes indígenas y afrodescendientes, los cuales aunque sean limitados e insuficientes, pueden ser valiosos para el intercambio de experiencias y el enriquecimiento de estrategias en este campo. Ante la persistencia de la pandemia, el 2021 puede representar un desafío aún mayor para los estados, en la medida en que deben garantizar el acceso a una Educación Intercultural Bilingüe de calidad y pertinente para todos los estudiantes indígenas y afrodescendientes y, principalmente, para aquellos ubicados en zonas rurales y áreas de difícil acceso que durante 2020 experimentaron la interrupción de sus trayectorias de aprendizaje, dejaron de estudiar o están en riesgo de abandono escolar.



© UNICEF/UNI235471/Willoccq

Además de los esfuerzos desplegados por los ministerios de educación de los diferentes países, también se han dado respuestas y buenas prácticas desde la sociedad civil (Organizaciones no Gubernamentales, agencias de cooperación internacional y organizaciones indígenas) y desde los mismos docentes, muchos de los cuales han hecho enormes esfuerzos por contactar a sus estudiantes indígenas de zonas rurales de difícil acceso. La creatividad y la innovación también han estado presentes en esta crisis generada por la pandemia y se han dado experiencias

que merecen ser sistematizadas, difundidas y eventualmente replicadas en distintos ámbitos.

Por ello, este documento da cuenta de las principales respuestas de atención diferenciada y con enfoque inclusivo adelantadas por los estados de varios países de la región (algunas en colaboración con entidades de la sociedad civil y la cooperación), así como también buenas prácticas de Organizaciones no Gubernamentales, organizaciones indígenas y de los mismos docentes.

I. Antecedentes, evolución y desafíos de la educación intercultural bilingüe en la región

Sin lugar a dudas, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pertinente para los niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas ha tenido significativos avances en América Latina en sus más de 50 años de implementación. Desde las primeras experiencias en la década de los 30 en países como México, Perú y Ecuador, hasta la actualidad, se han observado progresos, con particulares dinámicas en cada país, que marcan una trayectoria de desarrollo y dan cuenta de las complejidades que supone en toda la región la prestación con pertinencia y calidad de la EIB a los estudiantes de pueblos indígenas.

La atención diferenciada a estudiantes de comunidades afrodescendientes es mucho más reciente y tiene un desarrollo aún incipiente en la región. Solo algunos países como Colombia, Ecuador y, en menor medida, Guatemala, han desarrollado algunas experiencias educativas orientadas a estudiantes de este grupo poblacional, pero que están todavía en fase experimental, por lo que no se han convertido en políticas educativas permanentes que lleguen a todos.

Antes del 2000, 17 países de América Latina y el Caribe venían implementando la EIB con distintos grados de avance e institucionalidad: México, Guatemala, Costa Rica, Panamá, Nicaragua, Honduras, Surinam, Guayana Francesa, Colombia, Brasil, Venezuela, Ecuador, Perú, Chile, Paraguay, Argentina y Bolivia (López y Küper, 2000). Las dinámicas han sido diferentes en cada uno de

ellos, logrando avances a partir de sus propios procesos sociopolíticos y económicos. Sin embargo, hay hitos importantes que han marcado el desarrollo de la EIB a nivel regional, en relación con los enfoques teóricos que la sustentan y el grado de institucionalización de la política pública en cada país.

En todos estos años la EIB ha pasado de ser una educación bilingüe (EB) centrada en el uso de la lengua y la traducción de contenidos curriculares del español, a una educación intercultural bilingüe con igual o mayor énfasis en la cultura —expresada en la cosmovisión, los saberes y las prácticas de los pueblos indígenas— y su inclusión en el currículo. Al mismo tiempo, ha pasado de ser un modelo de *Educación Bilingüe de Transición*, caracterizado por el uso de la lengua indígena como vehículo para un mejor aprendizaje del español, a una *Educación Intercultural Bilingüe de Mantenimiento y Desarrollo* de las lenguas, que más bien busca promover el uso de las dos lenguas —el español y la lengua indígena— en toda la escolaridad.

Hasta los años 70 la EB se caracterizó por tratarse de esfuerzos aislados en ciertas zonas de algunos países y pueblos indígenas, en tanto procesos de carácter más bien experimental y sin mayor conexión con las instancias estatales. Estas experiencias fueron promovidas principalmente por la academia, organizaciones no gubernamentales (ONG), instituciones

privadas –algunas de ellas religiosas– y también por comunidades originarias con el liderazgo de algunos indígenas.

En esta etapa el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución religiosa evangélica norteamericana, tuvo un gran protagonismo en la promoción de la EB en varios países de la región como México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia entre las décadas del 40 y el 50, pero que en algunos casos se extendió hasta los 80. El ILV se desempeñó como aliado de los gobiernos para el trabajo con las comunidades originarias y la alfabetización a pastores indígenas en su propia lengua, a fin de formarlos como docentes de los más jóvenes (Abrám, 2004).

Para los movimientos indígenas que en esa época se empezaban a formar, también era importante que los pueblos accedieran a la escuela para aprender español y conocer la cultura del país, como mecanismo de defensa contra la exclusión y la discriminación. En tanto lengua hegemónica, el español estaba asociado a un mejor trato como ciudadano y acceso a ciertos servicios que no llegaban a los indígenas.

Más allá de la lengua, la cultura adquirió un mayor peso en el aprendizaje de los niños y niñas indígenas, por lo que a mediados de los 70 se considera el inicio de una segunda etapa. En la región, varios países lograron que los esfuerzos experimentales en EB se ampliaran a otras zonas y pueblos indígenas y que esto sirviera como evidencia de los avances en una mejor atención a los niños y niñas en cuanto al aprendizaje, disminución de la repitencia y reducción del abandono escolar. En paralelo, las organizaciones indígenas cobraron cada vez más fuerza y las demandas por una educación de acuerdo con su cultura y en su lengua se hicieron más prioritarias en la agenda de negociación con los estados.

Poco a poco fueron surgiendo programas y proyectos educativos alternativos, con ideas y propuestas más claras acerca de cómo desarrollar una educación afín a la cultura de los pueblos indígenas, en la que el uso de la lengua no se concibiera como medio de tránsito al español y fuera permanente. Igualmente, los debates regionales sobre la cultura, la cosmovisión indígena y la necesidad de trascender lo lingüístico, fueron posicionando el concepto de EIB.

Fueron las organizaciones indígenas, en cierta correspondencia con los debates académicos que se venían dando, las que desde fines de los años 90 empezaron a plantear que la interculturalidad debía ser para todos, es decir, también para las miembros no indígenas de la sociedad, quienes suelen ser los que discriminan a las personas de culturas y lenguas originarias. Así, la interculturalidad fue cobrando espacios no solo como componente de la educación para los indígenas, sino como propuesta educativa nacional: “los pueblos indígenas habían entendido claramente que la EB no podía ser causa solo de ellos, era menester de involucrar a los sistemas como tales, toda una nación de estudiantes y alumnos, para poder acercarse, conocerse, convivir en paz e igualdad” (Abrám, 2004).

Las transformaciones en estas etapas fueron progresivas, con procesos complejos que se dieron de forma diferente en los pueblos indígenas de cada uno de los países. Mientras en algunas zonas dentro de un mismo país se prestaba un servicio de EB de transición, en otras áreas simplemente se vivieron procesos de españolización total o *submersión*, que consiste en el uso directo del español sin mediación alguna. Algunas experiencias y países trabajaron con un fuerte componente intercultural, buscando desarrollar la lengua indígena en toda

la escolaridad, mientras que, en la práctica, otras experiencias continuaron con una Educación Bilingüe de transición que no logró incorporar los saberes y prácticas culturales en los contenidos curriculares.

Un factor común en toda la región es que la mayoría de las diversas experiencias de EIB en ambas etapas han surgido desde la sociedad civil y las organizaciones indígenas, con el apoyo de la cooperación internacional. Gradualmente los estados han ido asumiendo estas experiencias y convirtiéndolas en políticas públicas, con lo cual han desarrollado una institucionalidad dentro del aparato estatal. Igualmente, la necesidad de construir una educación pertinente que responda a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas, ha ido calando en diversidad de actores, como docentes, padres, madres y cuidadores, autoridades comunales, líderes de organizaciones indígenas y funcionarios de instituciones gubernamentales.

Aunque se han dado importantes avances a nivel teórico, los debates sobre la interculturalidad, el diálogo de saberes, la EB de transición y de mantenimiento y desarrollo, la EIB o EBI, la educación indígena o etnoeducación, entre otros, se mantienen con distintos énfasis y matices en cada país. Muchas de estas cuestiones han sido zanjadas mediante documentos normativos aprobados por cada país, así como leyes, políticas y modelos de EIB que suelen reflejar estos avances; pero en la práctica, en su concreción en las escuelas, se mantienen visiones y estrategias supuestamente superadas, que contradicen los nuevos enfoques y metodologías.

Por otra parte, los estudiantes de comunidades afrodescendientes en la región están mucho más invisibilizados que los estudiantes de pueblos indígenas, pese a que históricamente también han sido objeto de discriminación y racismo y que, evidentemente, requieren un servicio educativo pertinente que responda a sus necesidades particulares. En muchos países no se ha iniciado la discusión acerca de las características que debería tener esta oferta educativa, pero es urgente que las comunidades afrodescendientes reciban un servicio suscrito en el enfoque de etnoeducación o de educación intercultural para todos y todas, y que: i) fortalezca su identidad como afrodescendientes, ii) incorpore explícitamente la historia de los afrodescendientes desde sus propias visiones y aportes a la cultura y devenir nacional, y iii) ponga especial énfasis en el desarrollo de prácticas de valoración cultural y erradicación de toda forma de discriminación.

En la actualidad, el complejo proceso de consolidación de propuestas de atención a los estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes con una EIB o etnoeducación, se ha visto frustrado a raíz de la pandemia por el COVID-19. En este sentido, el 2020 ha marcado un retroceso en la atención pertinente a los estudiantes indígenas (López, 2020) y puede paralizar los pocos avances en el caso de los estudiantes afrodescendientes. No obstante, esta situación compleja derivada de la pandemia también puede ser una oportunidad para que los estados prioricen sus políticas de equidad y, en particular, las orientadas a estas poblaciones indígenas y afrodescendientes.

II. Sistematización de buenas prácticas en EIB y etnoeducación durante la pandemia del COVID-19

La necesidad de responder con rapidez a la emergencia sanitaria no puede ser motivo para incurrir en una mayor homogenización de la educación y desestimar los avances, todavía insuficientes, que se venían dando por una educación que atienda a la diversidad y se centre en el estudiante como sujeto de derechos. Por esto es importante resaltar aquellas experiencias y buenas prácticas que se han dado desde los estados y la sociedad civil para responder a los retos de la provisión remota de educación en el marco de la emergencia por el COVID-19.

A continuación, se presentan algunas de las respuestas y buenas prácticas que se han podido registrar en más de 10 países de la región, agrupadas en dos categorías: i) aquellas lideradas por los gobiernos, en colaboración con ONG y agencias de cooperación internacional; y ii) aquellas que se han originado en la sociedad civil, ONG, organismos de cooperación, organizaciones indígenas y en los docentes indígenas.



2.1. Respuestas y buenas prácticas iniciadas por actores estatales

Argentina

| | |
|--|---|
| Institución: | Gobierno de la Provincia de Santiago del Estero |
| Denominación: | Micro programas radiales sobre temas de EIB. |
| Antecedentes: | <p>En Santiago del Estero la mayoría de la población es urbana y solo habla español, mientras que la población rural es indígena quichua. El 30,9 por ciento (82.376) de los estudiantes que habitan en la zona rural, no tiene acceso a internet fijo ni posibilidades de continuar con sus estudios a través de plataformas digitales.</p> <p>En consecuencia, dentro de la propuesta educativa y como parte de la consolidación de la identidad de la provincia, las autoridades impulsaron el reconocimiento de las prácticas culturales quichuas a través de actividades como los encuentros de cultura y arte ancestral Autonomiapa huatanpi quichuacka astaan anajp, que involucran a todas las instituciones educativas de la provincia. Lo anterior sentó las bases para promover el trabajo en EIB, específicamente para las zonas rurales.</p> |
| Pueblo indígena: | Quichua. |
| Ubicación: | Provincia de Santiago de Estero. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 30,9 por ciento de los 266.586 estudiantes de la provincia. |
| Descripción de la buena práctica: | <p>Debido a que los estudiantes no tienen acceso a internet y no pueden hacer uso de las plataformas digitales para continuar con su educación, las autoridades educativas de la provincia de Santiago Esteros han organizado micro programas radiales en español para impulsar la EIB, incorporando los saberes ancestrales de la población indígena quichua².</p> <p>Estos programas permiten contar con sesiones de aprendizaje más pertinentes para los estudiantes indígenas.</p> |
| Actores que participan: | Responsables del área de EIB del Ministerio de Educación de la Provincia de Santiago del Estero y conocedores de la cultura quichua. |

² No se encuentra más información sobre esta práctica.

| | |
|--|--|
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | Emisora de Radio. |
| Lecciones aprendidas: | El liderazgo de las autoridades locales y la coordinación con los docentes indígenas fue fundamental para ofrecer un servicio educativo pertinente a la cultura y lengua de los estudiantes indígenas. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | Esta buena práctica puede ser replicada si hay la voluntad y las autoridades educativas se comprometen a valorar las prácticas indígenas para ofrecer una EIB pertinente. Esto requiere de un trabajo coordinado con los docentes indígenas u otros líderes comunitarios que son los que conocen su cultura y pueden ayudar en los contenidos. |

Chile

| | |
|--|---|
| Institución: | Secretaría de Educación Intercultural Indígena en el Ministerio de Educación de Chile |
| Denominación: | Promoción de las culturas y lenguas indígenas para revitalizarlas. |
| Antecedentes: | En Chile la población rural e indígena es menos del 2 por ciento de la población total y, aunque el sistema educativo está principalmente orientado a la población mestiza, hay algunos esfuerzos por brindar educación pertinente a los estudiantes indígenas y revitalizar las lenguas originarias en sus regiones. |
| Pueblos indígenas: | Aymara, Mapuche, Rapanui, Quechua, Likan antay, Colla, Diaguita, Káwesqar y Yagán. |
| Ubicación: | Regiones de Tarapacá, Arica, Parinacota, Antofagasta, Atacama, Coquimbo, Valparaíso, O'Higgins, Maule, Biobío, Rapa Nui y Araucanía (CEPAL, 2014). Regiones donde se ubican estos pueblos. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | No se encontraron datos. |

| | |
|---|---|
| <p>Descripción de la buena práctica:</p> | <p>La Coordinación Nacional de la Secretaría de Educación Intercultural Indígena del Ministerio de Educación de Chile ha reconocido la necesidad de contar con materiales para implementar la educación intercultural indígena y revitalizar sus lenguas ancestrales. A raíz de la pandemia por COVID-19 y con la necesidad de desarrollar la provisión remota del servicio educativo, se valoró aún más el rol de las familias en los aprendizajes integrales de los niños, niñas y adolescentes y las prácticas culturales que permiten el buen vivir.</p> <p>A raíz de la pandemia por COVID-19 y con la necesidad de desarrollar la provisión remota del servicio educativo, se valoró aún más el rol de las familias en los aprendizajes integrales de los niños, niñas y adolescentes y las prácticas culturales que permiten el buen vivir. Para lograrlo, se desarrollaron las siguientes acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> Catastro de materiales educativos y didácticos utilizados por educadores tradicionales de nueve pueblos indígenas con la finalidad de utilizarlos para la enseñanza de las lenguas indígenas. Implementación de la enseñanza de las lenguas indígenas aymara, mapuche, rapanui y quechua en las zonas donde hay hablantes. Programas de capacitación a educadores tradicionales de manera virtual dado que, junto con los sabios, ellos son parte importante en el diseño de contenidos lingüísticos y culturales de toda la propuesta EIB. Elaboración de programas de estudio de las lenguas de los pueblos Likan Antay, Colla, Diaguita, Káwesqar y Yagán con el apoyo de profesores y educadores tradicionales de cada uno de los pueblos que hablan estas lenguas. <p>Se han distribuido los materiales y los docentes hacen seguimiento de su uso por parte de sus estudiantes y familias. Los educadores comunitarios vienen cumpliendo un rol fundamental ayudando y participando en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a su cultura.</p> |
| <p>Actores que participan:</p> | <p>Sabios indígenas, educadores tradicionales y especialistas de la Secretaría de Educación Intercultural Indígena en el Ministerio de Educación de Chile.</p> |
| <p>Lecciones aprendidas:</p> | <p>Un aspecto a resaltar de esta práctica es haber contado principalmente con sabios y educadores tradicionales para que, desde sus visiones y conocimientos, el país pudiera diseñar una propuesta de EIB pertinente.</p> <p>El desarrollo de la EIB tiene como eje transversal los saberes, prácticas y cosmovisiones de los pueblos originarios, razón por la que participan los sabios de las comunidades.</p> |

| | |
|--|--|
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | Esta práctica puede ser replicada en otros contextos, países y en distintas escalas. Se requiere que las instancias educativas estatales realicen un trabajo coordinado con docentes indígenas y sabios o conocedores de estos pueblos, de manera que el diseño de propuestas pedagógicas y materiales sea pertinente. |
|--|--|

Colombia

| | |
|--|---|
| Institución | Ministerio de Educación Nacional (MEN) y UNICEF |
| Denominación: | Mochila de herramientas e ideas para el docente dinamizador. |
| Antecedentes: | El pueblo Wayuu es uno de los más numerosos de Colombia, cuya población asciende a 380.460 personas asentadas mayoritariamente en el departamento de La Guajira. |
| Pueblos indígenas: | Pueblos Wayuu, Wiwa y Kogi. |
| Ubicación: | Municipio de Uribia, departamento de La Guajira. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 478 Instituciones educativas de los Pueblos Wayuu, Wiwa y Kogui ubicadas en las zonas rurales del departamento de La Guajira. 1.200 estudiantes aproximadamente. |
| Descripción de la buena práctica: | <p>Los etnoeducadores del pueblo Wayuu han desarrollado procesos de enseñanza-aprendizaje a través de visitas casa por casa. Estos docentes reciben materiales y apoyo de las Secretarías de Educación Departamental (SED) y Municipal de La Guajira y Uribia las cuales han desarrollado estrategias de acompañamiento y también crearon la <i>Mochila de herramientas e ideas para el docente dinamizador</i>, que aborda contenidos propios del pueblo indígena, enmarcados en áreas del currículo desde un enfoque intercultural.</p> <p>Igualmente, se proponen estrategias metodológicas para el trabajo con estudiantes y familias en los niveles de educación inicial y primaria, organizadas en los siguientes ejes temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eje 1: Cuidado del ser Wayuu, Wiwa o Kogi y bienestar comunitario. • Eje 2: Prácticas culturales y de sustento. • Eje 3: Territorialidad y buen vivir. |

| | |
|--|---|
| Descripción de la buena práctica (continuación): | <p>Cada grupo de grados cuenta con hilos conductores organizados como sigue:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juguetes que se parecen a nosotros: grados 0-1 Aprendemos en Apushi. • Nuestro botiquín de plantas medicinales: grados 2-3. • Aprendemos en Kawanyina. • Máscaras del saber medicinal: grados 4-5 Aprendemos en Nackajá. <p>A partir de estos hilos conductores los etnoeducadores desarrollan las áreas curriculares de matemática, lengua, arte, ciencias sociales y naturales de manera intercultural y focalizada. Asimismo, aplican estrategias de evaluación de los aprendizajes.</p> |
| Actores que participan: | Especialistas del MEN, equipo de la SED, UNICEF, etnoeducadores, estudiantes y padres y madres, caciques de las comunidades y Municipio de Milan. |
| Materiales educativos utilizados: | Guías docentes <i>Aprendamos en Apuchi, desde la educación propia hasta la interculturalidad</i> . |
| Lecciones aprendidas: | <p>Esta experiencia es relevante porque no solo abarca el desarrollo de herramientas para el docente, sino que también plantea el acompañamiento centrado en el etnoeducador y su trabajo con los estudiantes.</p> <p>La mochila de aprendizajes aporta los lineamientos para el trabajo pedagógico intercultural, pero son los docentes los que enriquecen la experiencia de enseñanza-aprendizaje con su práctica.</p> |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | El pueblo indígena Wayuu es binacional por lo que también podría ser replicado en Venezuela. |

| | |
|----------------------|---|
| Institución: | Plan de Alimentación Escolar (PAE) del MEN y el Instituto de Estudios Rurales Mama Bwe Reojachó (de las misioneras Lauras, con el apoyo del Municipio de Milán y los caciques locales) |
| Denominación: | Programa radial <i>La chagra educativa</i> . |
| Antecedentes: | Durante la pandemia el Instituto de Estudios Rurales Mama Bwe Reojachó estableció una alianza con el municipio de Puerto Milán para lograr una comunicación entre los docentes y estudiantes por medio de la entrega de guías académicas que las familias reciben con el reparto de alimentos a cargo del municipio en el marco del PAE del MEN. Esta estrategia del MEN promueve el acceso y la permanencia de los estudiantes a través de la entrega de un complemento alimentario. |

| | |
|---|--|
| <p>Antecedentes (continuación):</p> | <p>El programa cuenta con varios actores articulados entre sí: i) el MEN como ente rector, ii) la entidad territorial certificada, que actúa en cada provincia y distrito donde existen instituciones educativas, iii) los docentes encargados de organizar la entrega de alimentos y iv) los padres de familia quienes supervisan la calidad de los alimentos. Durante la pandemia el PAE fue el nexo que permitió la entrega de materiales directamente a cada familia.</p> <p>El Instituto de Estudios Rurales Mama Bwe Reojachó, dirigido por la Misioneras Lauras, tiene la misión de brindar procesos etnoeducativos, estableciendo alianzas con otras Instituciones que favorezcan la formación integral de los estudiantes a partir del ejercicio de prácticas agropecuarias y organizacionales con miras a fomentar el derecho a la vida, pensamiento diferente, territorio y sentido de pertenencia. Esta institución, junto con los líderes del pueblo Coreguaje ha trabajado varios años para crear el Modelo Pedagógico Coreguaje, único en el país.</p> <p>El Instituto de Estudios Rurales Indígenas creó su modelo pedagógico a partir de la chagra que es la forma como los pueblos amazónicos cultivan su alimento, lo que favorece el policultivo –siembra de diferentes alimentos en el mismo terreno–. Teniendo como centro esta actividad, desarrollan las clases de matemáticas, física o química, al tiempo aprenden a cultivar la tierra para abastecer a las familias de alimentos, preservar sus conocimientos y fortalecer su identidad.</p> |
| <p>Pueblo indígena:</p> | <p>Coreguaje.</p> |
| <p>Ubicación:</p> | <p>Municipio de Milán, departamento de Caquetá, Amazonía colombiana.</p> |
| <p>Estudiantes y escuelas que atiende:</p> | <p>12 centros educativos. 530 estudiantes de todos los niveles educativos inicial, primaria y secundaria.</p> |
| <p>Descripción de la buena práctica:</p> | <p>Los docentes elaboran unas guías académicas que son repartidas a las familias cuando el municipio distribuye los alimentos del PAE. En cada guía se dan instrucciones pedagógicas para que los estudiantes realicen sus tareas en la medida que hacen sus labores en la chagra, la cuales hacen parte del modelo pedagógico que vincula el plan de estudios con la actividad de cada familia en la chagra.</p> <p>Las dudas, pautas y el reforzamiento de las guías se realiza mediante el programa radial <i>La chagra educativa</i> bajo el lema 'Ñajü, Asajü, Tüoñe' ver, escuchar y hacer. Los docentes desarrollan los programas radiales educativos en lengua coreguaje y en español que son emitidos a través de la emisora Coreguaje Estéreo todos los días de 8:00 a.m. a 12:00 p.m.</p> |

| | |
|--|--|
| Descripción de la buena práctica (continuación): | <p>La evaluación se da en dos momentos: el primero se relaciona con los resultados tangibles en la chagra, en cuyo seguimiento participan las familias y los caciques. El segundo momento, que corresponde al otro 50 por ciento, cada ocho semanas el estudiante presenta sus avances y tareas en las respuestas, a la medida que trabaja en la chagra. La comunicación de docentes y estudiantes es a través de cartas que son entregadas por los caciques de cada localidad.</p> |
| Actores que participan: | <p>530 estudiantes de todos los niveles educativos –inicial, primaria y secundaria–, 30 docentes, caciques coreguaje, misioneras Lauras y funcionarios del Municipio de Milán.</p> |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | <p>Emisora comunitaria Coreguaje Estéreo, en el programa radial <i>La chagra educativa</i>.</p> |
| Materiales educativos utilizados: | <p>Guías académicas.</p> <p>En esta iniciativa se reconoce la realidad concreta de los estudiantes y a partir de ella se diseñan las experiencias de aprendizaje –plan de estudio– vinculadas a la actividad de la chagra, comprendiendo su importancia simbólica y física. Durante la pandemia, el municipio, la radio y los caciques han cumplido el rol de intermediarios –cada quien con una función específica–, permitiendo que continúe funcionando el Modelo Pedagógico Coreguaje creado.</p> |
| Lecciones aprendidas: | <ul style="list-style-type: none"> • La construcción de una propuesta pedagógica que involucre a profesores, estudiantes, padres, madres y cuidadores y autoridades indígenas, autoridades del municipio y líderes comunales, permitió que todos se sintieran comprometidos por asegurar la continuidad educativa y aportaran en la respuesta durante la emergencia sanitaria. • El establecimiento de alianzas con otras entidades como la Alcaldía de Milán a cargo de la distribución de los alimentos del PAE permitió sumar esfuerzos y crear sinergias con las autoridades haciéndolas parte de una experiencia de servicio educativo exitosa. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | <p>Esta experiencia es producto de años de trabajo y los programas radiales son una estrategia más que responde a una práctica general.</p> <p>Es posible ampliar la experiencia en términos de principios y estrategias, pero cada lugar debe hacerlo considerando las características culturales de la población y los actores principales de cada zona.</p> |

Ecuador

| | |
|--|--|
| Institución: | Ministerio de Educación, UNICEF y Plan Internacional |
| Denominación: | Impresión de guías de autoaprendizaje. |
| Antecedentes: | Trabajo cooperativo entre las tres instituciones. |
| Pueblos indígenas que atiende: | Shuar, Achuar, Chachi, A'Cofan, Épera, Sapara, Shiwiar, Waroni, T'Schila, Kichwa y español (Ministerio de Educación, 2020). |
| Ubicación: | Región amazónica y región sierra norte y centro. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | <p>Materiales impresos para cada estudiante:</p> <p>Shuar 32.000; achuar 1.360; awa 220; chachi 2.120; a'Cofan 40; épera 15; sapara 20; shiwiar 40; waorani 500; sachila 540; kichwa 143.420; y en español 68.000.</p> |
| Descripción de la buena práctica: | <p>Durante la pandemia, y como parte de las estrategias de provisión remota de la educación, el Ministerio de Educación, con el apoyo de UNICEF y Plan internacional, entre otros, han impreso 248.275 guías pedagógicas para estudiantes indígenas en distintas lenguas originarias. Las guías siguen el Modelo Pedagógico del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) para todos los estudiantes que no cuentan con acceso a internet.</p> <p>El MOSEIB permite fortalecer la calidad de la educación con pertinencia cultural y lingüística a fin de desarrollar las habilidades y destrezas cognitivas, psicomotrices y afectivas de los estudiantes de nacionalidades y pueblos en las instituciones educativas interculturales bilingües.</p> <p>Las bases sobre las que se sustenta el MOSEIB son: el respeto y el cuidado de la madre naturaleza; la persona, la familia y la comunidad como actores principales del proceso educativo; y la formación a temprana edad que continúa y perdura a lo largo de toda la vida. Es un modelo elaborado por las nacionalidades y pueblos para el ejercicio pleno de sus derechos colectivos (Ministerio de Educación, 2020).</p> <p>El proceso de elaboración de estas guías demandó un esfuerzo colectivo y coordinado entre el Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB), las instancias regionales y provinciales, los directores zonales y los círculos distritales.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Descripción de la buena práctica (continuación):</p> | <p>Se capacitó a los docentes indígenas en el MOSEIB para que elaboraran las guías en el idioma de su respectiva nacionalidad.</p> <p>De acuerdo con el MOSEIB, las guías pedagógicas plantean un conjunto de saberes, conocimientos y logros de dominios donde se incluyen diversos ejercicios de desarrollo y aplicación práctica. Cada guía cuenta con 25 actividades que buscan promover en los estudiantes la investigación, creatividad, reflexión y proposición, así como fomentar la lectura comprensiva y crítica.</p> |
| <p>Actores que participan:</p> | <p>Alianza entre UNICEF, Plan Internacional y Ministerio de Educación.</p> <p>Capacitación y elaboración de las guías a cargo de la SESEIB, instancias regionales y provinciales, directores zonales, círculos distritales y docentes.</p> |
| <p>Materiales educativos utilizados:</p> | <p>Guías de autoaprendizaje.</p> |
| <p>Lecciones aprendidas:</p> | <p>El trabajo articulado entre el Estado, la cooperación y entidades de la sociedad civil ha permitido la llegada a los lugares más alejados y ha contribuido a mejorar la pertinencia del servicio educativo, en particular, el dirigido a las poblaciones indígenas.</p> |
| <p>Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países:</p> | <p>Puede ser replicada por otros países considerando la construcción de alianzas entre el Estado y la cooperación internacional para diseñar una estrategia a nivel nacional. Por otro lado, es importante resaltar que las guías elaboradas han tenido como base el MOSEIB, permitiendo que rápidamente se puedan construir estas guías con la pertinencia cultural requerida, de acuerdo con cada pueblo indígena y en la lengua respectiva.</p> |

Guatemala

| | |
|--|--|
| Institución: | Municipio de Santa Cruz, Quiché |
| Denominación: | Coordinación entre la municipalidad y las madres de familia. |
| Antecedentes: | La iniciativa surgió de la autoridad indígena de Santa Cruz, Sebastiana Par, al considerar que los niños y niñas no podían acceder al programa de televisión del Ministerio de Educación debido a que no contaban con televisor y en algunos casos tampoco con electricidad. Por ello se desarrolló una estrategia para que los estudiantes recibieran sus materiales de aprendizaje. |
| Pueblo indígena: | Pueblo K'iche. |
| Ubicación: | Municipio de Quiché, Caserío La Comunidad de Santa Cruz. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 39 escuelas rurales de nivel pre-primaria con 2.125 estudiantes. 70 escuelas rurales de educación primaria con 14.633 estudiantes (Flores, 2010) ³ . |
| Descripción de la buena práctica: | <p>En el caserío La Comunidad de Santa Cruz Quiché, donde se ubica el molino de maíz, es el lugar donde convergen decenas de mujeres indígenas. Aprovechando esta situación, la alcaldesa reunió a las mujeres para entregarles los materiales de estudio y las guías de autoaprendizaje (Contreras, 2020). Las guías de autoaprendizaje son elaboradas por el Ministerio de Educación y dirigidas a los estudiantes de tercero a sexto grado de primaria con la finalidad de continuar con el servicio educativo durante la suspensión de clases. Abarcan las áreas de comunicación, lenguaje y matemáticas y cuentan con ejercicios de comprensión lectora, geometría y aritmética. Los contenidos están adecuados a la edad de los estudiantes y se ha previsto una evaluación de cierre por cada unidad.</p> <p>En los encuentros con madres indígenas, la alcaldesa y un grupo de docentes les han brindado algunas pautas para que ellas puedan facilitar que sus hijos e hijas realicen los trabajos escolares en la comunidad.</p> |

³ Cifras de referencia con datos de 2008.

| | |
|---|---|
| <p>Descripción de la buena práctica (continuación):</p> | <p>La municipalidad cuenta con un presupuesto limitado, lo que dificulta la posibilidad de hacer visitas domiciliarias e imprimir todas las guías educativas que aporta el ministerio. Sin embargo, pese a esta dificultad y considerando que los docentes no pueden atender a los estudiantes, la alcaldesa impulsó que fueran las madres quienes organizadamente brindaran ese apoyo a sus hijos, valiéndose de las guías de aprendizaje.</p> <p>Puesto que muchas de estas madres no han completado la escolaridad, se han desarrollado estrategias para trabajar con los recursos que tienen en su comunidad. Por ejemplo, para el área curricular de matemáticas, los niños y niñas pueden practicar matemáticas usando las piedras y los surcos de las siembras.</p> <p>Esta experiencia es una oportunidad para establecer nuevas posibilidades de involucramiento de las familias en la formación de sus hijos e hijas pues, en ausencia de docentes, se crean o recrean nuevas opciones de aprendizaje con los recursos que desarrollan o con los que cuentan las madres. No obstante las limitaciones económicas y operativas del municipio, como mujer y autoridad indígena, la alcaldesa ha promovido este trabajo porque considera importante que ningún niño o niña se quede sin estudiar.</p> <p>Esta experiencia busca responder a las necesidades educativas de los niños y niñas que, ante la emergencia ocasionada por la pandemia, no tienen maestros ni pueden acceder al servicio educativo virtual. Si bien la participación protagónica de las madres indígenas hace que esta práctica sea única, la ausencia de docentes es una limitante, pues es necesario contar con educadores para cubrir otros aspectos del currículo requeridos en la formación básica.</p> |
| <p>Actores que participan:</p> | <p>Equipo de la alcaldía, madres indígenas y estudiantes.</p> |
| <p>Materiales educativos utilizados:</p> | <p>Guías de aprendizaje y recursos de la zona.</p> |
| <p>Lecciones aprendidas:</p> | <p>Se rescatan aspectos relevantes como el trabajo cooperativo entre la municipalidad y las madres indígenas y el rol importante que estas tienen en el trabajo educativo.</p> |
| <p>Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países:</p> | <p>Es posible replicar, pero depende del compromiso que asuman los gobiernos locales que están en los territorios, por ser quienes tienen la llegada directa a las comunidades, familias y estudiantes. En una situación como la que se vive por la pandemia, muchos municipios se han esforzado de manera especial para que los estudiantes de sus jurisdicciones no dejen de recibir el servicio educativo, por lo que esta experiencia podría ser una forma de lograrlo.</p> |

México

| | |
|--|--|
| Institución: | Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla (Secretaría de Educación, 2020) |
| Antecedentes: | La Secretaría de Educación del Estado de Puebla y el Sistema Estatal de Telecomunicaciones (SET) establecieron alianzas para desarrollar programas educativos dirigidos a todos los estudiantes de ese Estado. |
| Denominación: | <i>De la A a la Z - Puebla en Casa.</i> |
| Pueblos indígenas: | Náhuatl, Otomí, Totonaco y Mixteco. |
| Ubicación: | Estado de Puebla. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | En 48 municipios, 1.521 instituciones educativas y 111.947 estudiantes. |
| Descripción de la buena práctica: | <p>La secretaría de educación, en coordinación con el canal 26.1 de televisión abierta, transmite programas educativos, cuyos contenidos son elaborados por los propios docentes de esa gobernación.</p> <p>La Gobernación del Estado de Puebla ha propiciado las condiciones de trabajo intersectorial para que la Secretaría de Educación organice la transmisión de estos programas educativos por televisión desde una mirada de trabajo cooperativo. Los responsables del diseño, elaboración y grabación de los programas han sido los mismos docentes, quienes desde sus especialidades han desarrollado sesiones de clase de forma que sean programas frescos, cercanos y pertinentes para el contexto de cada uno de los grupos de educandos a los que atienden. Gracias al trabajo con docentes, se han podido atender todos los niveles educativos desde sus particularidades en las áreas de: educación básica, educación indígena, educación especial, educación de adultos y educación física.</p> <p>Se han grabado más de 140 horas de programas dirigidos a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de los diferentes niveles educativos, de educación indígena y especial –la educación para estudiantes con necesidades educativas adicionales–. Asimismo se han incluido siete cápsulas semanales específicas de educación especial, para adultos y sobre educación física.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Descripción de la buena práctica (continuación):</p> | <p>Cada nivel educativo cuenta con una persona a cargo de la producción de los programas y los profesionales del equipo de trabajo del SET que apoyan a los docentes, para que estos programas fortalezcan la práctica educativa dentro del modelo de provisión remota.</p> <p>Las clases de educación indígena son desarrolladas por los docentes indígenas en la lengua náhuatl y en español. En el desarrollo de cada sesión, se alternan las lenguas y se insta a los estudiantes para que escriban o realicen la actividad considerando la lengua indígena que hablan y las actividades de su pueblo.</p> <p>Las clases de educación especial son desarrolladas por los docentes de esa especialidad, apoyados por un interprete de lenguaje de señas. Las clases se desarrollan en español.</p> |
| <p>Actores que participan:</p> | <p>400 docentes se involucraron en el diseño, elaboración y grabación de los programas educativos a ser emitidos por televisión.</p> |
| <p>Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados:</p> | <p>Canal 26.1 de televisión abierta.</p> |
| <p>Lecciones aprendidas:</p> | <p>Esta experiencia es importante por el protagonismo que tienen los docentes, pues ellos conocen las necesidades y características de los estudiantes y están en capacidad de lograr que los contenidos, materiales y actividades sean pertinentes y significativos para el proceso de aprendizaje.</p> |
| <p>Potencia de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países:</p> | <p>Además de ser necesaria, es posible replicar esta experiencia del Estado de Puebla en otros contextos.</p> |

| | |
|--|---|
| Institución: | Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas |
| Denominación: | Micrositio Mi escuela en casa. |
| Antecedentes: | Además de los programas <i>Aprende en Casa</i> desarrollado por la Secretaría de Educación Pública en sus distintas plataformas, el gobierno de Chiapas, a través de la Secretaría de Educación, diseñó un programa específico que incluye la atención a los estudiantes indígenas. |
| Pueblos indígenas: | Ch'ol, Tseltal, Tsotsil y Tojol-ab'al. |
| Ubicación: | Estado de Chiapas. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | Más de un millón de estudiantes indígenas (INEE, 2017) en 1.995 escuelas indígenas del nivel educativo de pre-primaria y 2.813 escuelas indígenas del nivel educativo de primaria. |
| Descripción de la buena práctica: | <p>El micrositio de Chiapas es un espacio web donde estudiantes, docentes, madres, padres y cuidadores pueden encontrar materiales de apoyo, estrategias, sugerencias y herramientas que les permitan a los estudiantes desarrollar su aprendizaje durante el receso escolar.</p> <p>Además de videos, se han elaborado cartillas para los niveles de educación preescolar indígena y primaria indígena en las lenguas ch'ol, tseltal, tsotsil y tojol-ab'al. Estas cartillas abordan contenidos curriculares de comunicación, matemáticas y demás áreas del plan de estudio.</p> <p>En el micrositio también se incluye un cuadernillo de actividades para estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales.</p> |
| Actores que participan: | Los contenidos del micrositio fueron elaborados por los especialistas de la Secretaría de Educación de Chiapas. |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | Plataforma web de la Secretaría de Educación de Chiapas. |
| Lecciones aprendidas: | El diseño de un programa específico que fuera pertinente para el contexto sociocultural de todos los estudiantes, también permitió extender el alcance para atender a los niños y niñas indígenas con materiales en sus propias lenguas. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | Es factible replicar esta experiencia de diversificación desarrollada por la Secretaría de Educación de Chiapas. No se evidencia el nivel de participación de otros actores sociales en esta construcción, sin embargo el trabajo realizado abre el camino para la colaboración de otros agentes. |

| | |
|---|--|
| Instituciones: | Secretaría de Educación Pública (SEP), Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) e Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) |
| Denominación: | Programas radiales. |
| Antecedentes: | A partir del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo a distancia que ofrece el INEA a adultos, la SEP y el INPI rediseñaron una versión para la provisión de educación básica de forma remota dirigida a los estudiantes indígenas. |
| Pueblos indígenas: | 22 pueblos que hablan: náhuatl, hñahñú, mayas tzeltal y tzotzil, zapoteco, mixteco y purépecha. |
| Ubicación: | Estados de Puebla, Hidalgo, Quintana Roo, Michoacán, Chiapas, Oaxaca, Nayarit, Veracruz, San Luis Potosí, Chihuahua y Guerrero. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | No se tiene referencia. |
| Descripción de la buena práctica: | <p>Mediante trabajo colaborativo, toda la estrategia radiofónica se desarrolló con 18 radiodifusoras del INPI, con base en el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo del INEA. Los programas tienen contenidos vinculados con la cultura propia de las comunidades en el área de cobertura de cada radiodifusora, lo que asegura un nivel de pertinencia cultural y lingüística.</p> <p>Cada programa tiene una duración de 30 minutos y trabaja con materiales educativos que complementan la sesión radial. Estos materiales responden a cinco ejes: lectura y escritura, salud, cultura ciudadana, medio ambiente y actividades propias de la comunidad.</p> <p>Se han elaborado 300 guías de aprendizaje con la participación de hablantes de lenguas indígenas de los estados de Puebla, Hidalgo, Quintana Roo, Michoacán, Chiapas, Oaxaca, Nayarit, Veracruz, San Luis Potosí, Chihuahua y Guerrero, además de personal académico del INEA. Estas guías corresponden a los grados inicial y primaria de la educación básica y las áreas que exige el currículo, considerando el contexto sociocultural de los estudiantes.</p> |
| Actores que participan: | Personal de la Secretaría de Educación Pública, personal indígena del INPI, hablantes de las lenguas involucradas y docentes del INEA. |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | 18 emisoras de radio. Guías de aprendizaje en diversidad de lenguas indígenas. |

| | |
|--|--|
| Lecciones aprendidas: | La colaboración entre distintas entidades públicas, como en este caso tres órganos gubernamentales que, como el INPI, además trascienden el sector educativo, permite alcanzar avances importantes en la atención oportuna y sobre todo pertinente de los estudiantes de pueblos indígenas. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | <p>Esta interesante experiencia recoge las prácticas de las organizaciones indígenas ya instaladas. Se podría replicar en la medida que existan experiencias de instituciones que compartan una experticia de trabajo con estudiantes indígenas. En este caso fue el INPI el que agrupó a los pueblos indígenas mexicanos y dispuso de radios comunitarias con buen alcance que se identificaran con las realidades de estos pueblos. Esta entidad se articuló con la experticia del INEA que construyó un modelo educativo con pertinencia cultural y lingüística, el mismo que fue adaptado a la educación básica para niños, niñas y jóvenes indígenas.</p> <p>En muchos países es posible impulsar este tipo de sinergias que permiten responder con mayor pertinencia y rapidez a situaciones críticas como el cierre escolar por la pandemia y lograr la provisión de la educación de forma remota en las distintas lenguas indígenas.</p> <p>Por ello es importante la identificación de experiencias válidas y pertinentes, así como su sistematización bajo un objetivo común que derive en un bienestar mayor.</p> |

Paraguay

| | |
|--|---|
| Instituciones: | Ministerio de Educación y UNICEF |
| Denominación: | Programa Ñahendumi. |
| Antecedentes: | El Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) estableció diversas estrategias para atender a la población estudiantil del país. Conscientes de las limitaciones tecnológicas en la zona del Chaco y reconociendo la vigencia e importancia de las radios comunitarias, se decidió realizar programas radiales con contenidos educativos. Fueron 52 guiones elaborados en diferentes lenguas que llegaron a estudiantes de los distintos niveles de educación básica. Este trabajo fue el resultado de un esfuerzo conjunto entre la Dirección General de Educación Escolar Indígena del MEC y UNICEF. |
| Pueblos indígenas: | Guaraní, Nivaclé, Enhlet norte y Ayoreo. |
| Ubicación: | Región occidental o Chaco. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 21.712 estudiantes del primer y segundo ciclo de educación escolar básica. 4.793 estudiantes del tercer ciclo de educación escolar básica. 2.363 estudiantes de educación media. |
| Descripción de la buena práctica: | <p>Los guiones o prototipos elaborados en español fueron socializados con los docentes, quienes los adecuaron, de acuerdo con su lengua y cultura. Una vez adaptados los guiones se desarrollaron audios con sesiones de aprendizaje en formato podcast. Las grabaciones fueron hechas por los docentes utilizando sus teléfonos celulares para luego ser editadas por la Dirección General de Comunicación y la Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI) del MEC en las instalaciones de Radio Nacional del Paraguay. A partir de estos prototipos, la DGEEI desarrolló hojas de ejercicios con la intención de reforzar las sesiones radiales.</p> <p>Estos podcast se transmiten en las radios comunales, previamente identificadas, y en la plataforma digital del MEC <i>Tu escuela en casa</i>. Su difusión también es posible a través del celular.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Descripción de la buena práctica (continuación):</p> | <p>Los enfoques y contenidos educativos emitidos son coherentes con la apuesta intercultural y los planteamientos curriculares del MEC. Desarrollan las áreas de matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y artes plásticas, así como otras temáticas que fueron diversificadas e integradas a las prácticas y conocimientos tradicionales de estos pueblos.</p> <p>En el primer ciclo se estimuló la lecto-escritura en las lenguas indígenas de los pueblos: Guaraní, Nivaclé, Enhlet norte y Ayoreo y el desarrollo del español o el guaraní paraguayo como segunda lengua. El español se utilizó para el segundo, tercer ciclo y el nivel medio.</p> <p>Se han realizado un total de 52 podcast: ocho podcast en español para el primer ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB), traducidos al guaraní paraguayo y a la lengua autóctona de los pueblos Nivaclé, Ayoreo y Enlhet Norte; ocho podcast en español para el segundo ciclo de la EEB; dos podcast en español para el tercer ciclo de la EEB; y dos podcast en español para el nivel medio.</p> <p>La trasmisión de estos programas se complementa con el desarrollo de ejercicios que previamente los docentes entregan a las familias a través de los líderes indígenas. Durante el programa los estudiantes completan las actividades en hojas de ejercicios que luego deben entregar completas al docente que los visita. En otros casos, el apoyo educativo se hace solo por teléfono y para las zonas sin conectividad ni cobertura radial, donde los estudiantes trabajan con materiales impresos, siendo las únicas herramientas que les llegan.</p> |
| <p>Actores que participan:</p> | <p>Equipos de la DGEEI y UNICEF.</p> <p>Docentes hablantes de las lenguas que elaboran los podcasts.</p> <p>Líderes indígenas.</p> <p>Padres, madres y cuidadores.</p> <p>Docentes y estudiantes.</p> |
| <p>Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados:</p> | <p>Radio.</p> <p>Mensajes de texto o aplicaciones de mensajería por telefonía móvil.</p> <p>Internet.</p> |

| | |
|--|--|
| Materiales educativos utilizados: | Hojas de trabajo. |
| Lecciones aprendidas: | Lo relevante de esta experiencia es el trabajo de los docentes hablantes de las lenguas originarias. Estos enriquecen los contenidos para que sean pertinentes, los graban y hacen la difusión con sus propios recursos. La lección aprendida, una vez más, es la importancia de permitir la autonomía docente para crear y proponer soluciones que enriquezcan las propuestas pedagógicas planteadas. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | Esta experiencia puede ser replicada en otros contextos, puesto que los perfiles y personal ejecutor, también están disponibles en otros lugares. Se puede ampliar la cobertura a otras lenguas en el mismo país. |

| | |
|--|--|
| Instituciones: | Convenio entre el MEC y el Movimiento Educativo Fe y Alegría |
| Denominación: | Escuelas radiofónicas. |
| Antecedentes: | El Estado paraguayo y el Movimiento de Educación Fe y Alegría firmaron un convenio para realizar la transmisión de clases bilingües en español y guaraní (MITIC, 2020) considerando que las familias no contaban con acceso a las clases virtuales a través de la plataforma <i>Tu escuela en casa</i> . |
| Pueblo indígena: | Guaraní. |
| Ubicación: | 12 departamentos del país: Concepción, San Pedro, Cordillera, Guairá, Caaguazú, Itapúa, Misiones, Alto Paraná, Central, Canindeyú, Amambay y Presidente Hayes. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 20.000 estudiantes de primero a noveno grado. |
| Descripción de la buena práctica: | El movimiento de Educación Fe y Alegría viene desarrollando desde hace 27 años un trabajo de educación a distancia, sobre todo en las localidades al interior del país. El gobierno paraguayo realizó unos ajustes en la programación de Radio Nacional Paraguay y estableció alianzas entre la radioemisora, dependiente del Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación, y el Movimiento Fe y Alegría, de tal manera que se recogiera la experiencia de estos últimos y juntos desarrollarán las sesiones radiales. El programa a distancia se realizó con base en el plan de estudios propuesto por el MEC y es desarrollado por los propios docentes de Fe y Alegría. |

| | |
|--|--|
| Descripción de la buena práctica (continuación): | <p>Las sesiones radiales se transmiten de lunes a viernes desde las 12:15 p.m. hasta las 8:00 p.m. Estas sesiones radiales también se transmiten en otras emisoras locales y comunales, buscando lograr mayor alcance nacional.</p> <p>Todas las semanas, las autoridades educativas se encargan de hacer llegar cuadernillos de trabajo a las familias. Los estudiantes aprenden con los cuadernillos a medida que van escuchando las sesiones radiales y, posteriormente, estos materiales retornan a los docentes para su revisión, según la estrategia de entrega y comunicación que cada escuela acuerde desarrollar entre las familias y los docentes.</p> |
| Actores que participan: | <p>Equipo pedagógico de la asociación Fe y Alegría.</p> <p>Especialistas del MEC.</p> |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | <p>Radio.</p> |
| Materiales educativos utilizados: | <p>Cuadernillos de trabajo.</p> |
| Lecciones aprendidas: | <p>Partir de las experiencias ya existentes, como la de Fe y Alegría con los programas radiales, esta experiencia permitió que el MEC pudiera responder con rapidez y pertinencia a la coyuntura presentada.</p> |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | <p>Es posible que se pueda replicar esta práctica desde la sociedad civil en colaboración con el Estado. Se trata de identificar una propuesta pedagógica sólida que sea exitosa y emprender un trabajo conjunto.</p> |

Perú

| Instituciones: | Direcciones Regionales de Educación (DRE) y Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) |
|--|---|
| Denominación: | <p>Dirección Regional de Cajamarca (quechua norteño).</p> <p>UGEL Cañaris (Inkawasi kañaris).</p> <p>Dirección Regional de Ucayali (Yine y Kakataibo).</p> <p>Dirección regional de Junín (Asheninka y Nomatsinguenga).</p> |
| Pueblos indígenas: | Nomatsinguenga, quechua norteño, quechua Inkawasi kañaris, Yine, Kakataibo y Asheninka. |
| Ubicación: | Cajamarca, Lambayeque, Ucayali y Junín. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | <p>Las cifras no estuvieron disponibles al cierre de este documento.</p> <p>Escuelas y estudiantes de las jurisdicciones de esas DRE y UGEL.</p> |
| Descripción de la buena práctica: | <p>Las DRE y UGEL de las regiones y provincias mencionadas adaptan los guiones radiales que la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) del Ministerio de Educación elabora en las respectivas lenguas de los nueve pueblos indígenas en sus jurisdicciones. El ministerio entrega los prototipos de las sesiones en español para que se trabajen de acuerdo con la cultura y lengua de cada uno de los pueblos que atienden.</p> <p>La DRE y UGEL también han asumido la difusión de esos programas, garantizando que las sesiones radiales se emitieran en los horarios y tiempos establecidos. De esta forma, 50 emisoras radiales en todo el Perú transmiten los programas o sesiones en los territorios de las distintas comunidades indígenas.</p> <p>Los docentes hacen seguimiento a sus estudiantes en el desarrollo de las sesiones y dan otros ejercicios y tareas que complementan el trabajo con las sesiones.</p> |
| Actores que participan: | <p>Autoridades educativas y especialistas de las DRE y UGEL.</p> <p>Docentes indígenas hablantes de esas lenguas originarias.</p> <p>Especialistas de las DRE y UGEL, quienes proporcionaron asistencia técnica.</p> |

| | |
|--|---|
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | Radioemisoras. Programas grabados en seis lenguas, distintas a las nueve lenguas en que se emitían los programas desde el nivel central. |
| Materiales educativos utilizados: | Guiones radiales entregados por la sede central del Ministerio de Educación. |
| Lecciones aprendidas: | Cuando los equipos de las instancias locales tienen oportunidades, estos son capaces de adaptar creativamente los formatos nacionales a las características culturales de los estudiantes y hacer uso de sus lenguas originarias para lograr una mayor pertinencia. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | Es posible replicar esta experiencia en la medida en que los especialistas de los ámbitos locales y regionales de un territorio, así como los docentes y directores de las escuelas, se comprometan a adecuar los guiones a las características culturales de los estudiantes, y desarrollarlos en la respectiva lengua originaria. |

| | |
|--|---|
| Instituciones: | Dirección Regional de Educación de Loreto y Unidades de gestión local de Alto Amazonas, Ucayali y Datem del Marañón |
| Denominación: | <i>Aprendiendo al son del Manguaré.</i> |
| Pueblos indígenas: | Shawi, Kukama; Kukamiria, Shipibo; Conibo, Awajún y Wampis. |
| Ubicación: | Región Loreto y provincias de Alto Amazonas, Ucayali y Datem del Marañón. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 5.160 instituciones educativas. 353.685 estudiantes mestizos e indígenas de zonas rurales. |
| Descripción de la buena práctica: | Se han desarrollado programas educativos radiales en el marco de la estrategia regional <i>Aprendiendo al son del manguaré</i> . Los programas no son réplicas de las sesiones que realiza la sede central del Ministerio de Educación, más bien son elaborados por el equipo de especialistas de la DRE Loreto y transmitidos de lunes a viernes en el horario de 6:00 p.m. a 7:00 p.m. a través de la radio La voz de la Selva. |

| | |
|--|---|
| Descripción de la buena práctica (continuación): | <p>Estos programas se graban originalmente en español y luego las UGEL de las provincias los adaptan a las lenguas originarias de los pueblos de su jurisdicción.</p> <p>Asimismo, cada UGEL busca la estrategia más adecuada para hacer llegar estos programas radiales a los estudiantes indígenas, principalmente a través del docente responsable o líder comunal, quien se encarga de su transmisión a través de altoparlantes ubicados en las comunidades.</p> <p>Las UGEL transmiten los programas en las siguientes lenguas indígenas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ugel de Alto Amazonas: lenguas shawi y kukama kukamiria. • Ugel de Ucayali: lengua shipibo-conibo. • Ugel Datel del Maraón: lenguas awajún, shawi y español. |
| Actores que participan: | <p>Autoridades educativas y especialistas de las DRE, UGEL, y docentes y autoridades comunales.</p> |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | <p>Radio y altoparlantes.</p> |
| Materiales educativos utilizados: | <p>Los materiales producidos antes de la pandemia por el Ministerio de Educación han sido recibidos por comunidades y los estudiantes los usan de manera complementaria a las clases de radio. Sin embargo, estos materiales no llegaron a muchas de las comunidades.</p> |
| Lecciones aprendidas: | <p>Es posible que las autoridades educativas subnacionales y locales adapten los programas nacionales estándar diseñados en cada país, o que desarrollen sus propios materiales y estrategias para garantizar la provisión remota del servicio educativo a las comunidades de sus territorios, como lo demuestra esta experiencia.</p> |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | <p>Es una práctica que podría ser replicada en todas las regiones y unidades de gestión local con la respectiva diversificación para adecuarla a la realidad concreta de sus estudiantes.</p> <p>Igualmente se puede replicar en otros países, con la participación de los mismos docentes indígenas que realizan las adaptaciones y traducciones pertinentes.</p> |

Venezuela

| | |
|---|--|
| Institución: | Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela |
| Denominación de cada una de las prácticas: | Préstame tu cuaderno. Catumare pedagógico. Valija viajera. Mapire comunitario. |
| Antecedentes: | El Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela implementó el plan <i>Cada Familia una Escuela</i> , aportando unas pautas generales y facilitando que, desde cada lugar, se desarrollaran prácticas educativas propias a fin de que la interacción y participación de diversos actores sociales fuera protagónica. Como resultado se recogieron más de 30 estrategias de las instancias educativas en Venezuela. A continuación se detallan las cuatro experiencias implementadas en zonas educativas que, de forma agrupada por tener características similares, atienden a pueblos indígenas. |
| Pueblos indígenas: | Kariña, Yanomamis, Y'efuanas, Jivi, Yavaranas y Arawacos. |
| Ubicación: | Zonas educativas de Delta Amacuro, Amazonas y Anzoátegui. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 197 escuelas ⁴ . 6.500 estudiantes aproximadamente. |
| Descripción de las buenas prácticas: | Las municipalidades rurales del Estado de Delta Amacuro se organizaron para desarrollar el programa <i>Préstame tu cuaderno</i> que consiste en que los guardias nacionales que reparten los alimentos, como parte del Plan de Alimentación Escolar (PAE) en las comunidades indígenas y rurales, aprovechen este traslado para que los cuadernos de estudio circulen entre los estudiantes y los docentes –los llevan a los estudiantes para que hagan sus trabajos y los recogen para que los docentes los puedan corregir–. Este trabajo de revisión es apoyado por un equipo pedagógico multidisciplinario que incorpora a profesionales, técnicos y jubilados voluntarios. |

⁴ Al no encontrar datos exactos, el cálculo del número de escuelas interculturales bilingües y estudiantes indígenas corresponde a cifras aproximadas.

| | |
|--|---|
| <p>Descripción de las buenas prácticas (continuación):</p> | <p>En la zona educativa de Amazonas se desarrolla una experiencia similar llamada <i>Catumare pedagógico</i>, que consiste en una cesta que tradicionalmente utilizan estos pueblos para transportar los frutos de la cosecha, pero que en este caso se usa para el transporte de los cuadernos y tareas necesarios para el acompañamiento e intercambio entre profesores y estudiantes. El <i>Catumare Pedagógico</i> se traslada vía fluvial o terrestre, dependiendo de la ubicación de cada comunidad.</p> <p>También en la zona educativa de Amazonas se desarrolla la <i>Valija viajera</i>. Esta consta de un sobre impreso con las orientaciones ministeriales, así como con las actividades y estrategias a desarrollar, que es dirigido al personal docente ubicado en los municipios lejanos. <i>La Valija viajera</i> se envía por medio de embarcaciones o vuelos de apoyo que organizan las autoridades nacionales a los municipios del interior.</p> <p>En la zona educativa de Anzoátegui, se desarrolla una experiencia similar de transporte de materiales llamada <i>Mapire comunitario</i>. Consiste en un bolso de palma que ancestralmente se usaba para llevar alimentos o transportar herramientas de trabajo. Ahora es utilizado para trasladar materiales de aprendizaje como cuadernos, guías y otros documentos, lo que facilita el intercambio entre docentes y estudiantes.</p> |
| <p>Actores que participan:</p> | <p>En <i>Préstame tu cuaderno</i> se involucran los padres, madres y cuidadores, docentes, estudiantes, autoridades comunales, guardias nacionales, voluntarios, responsables del PAE y autoridades municipales.</p> <p>En <i>Catumare pedagógico</i> se involucran docentes, estudiantes, supervisores y jefes comunales o de calle.</p> <p>En <i>Valija viajera</i> participan autoridades educativas nacionales, directivos, docentes y responsables del transporte.</p> <p>En <i>Mapire comunitario</i> intervienen docentes, estudiantes, jefes comunales, autoridades municipales y nacionales.</p> |
| <p>Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados:</p> | <p>Transporte fluvial, terrestre y aéreo.</p> |

| | |
|--|--|
| Materiales educativos utilizados: | <p>Guías pedagógicas.</p> <p>Orientaciones ministeriales, actividades y estrategias dirigidas a docentes.</p> <p>Diferentes materiales educativos.</p> |
| Lecciones aprendidas: | <p>Estas cuatro prácticas demuestran que es posible capitalizar las redes de comunicación establecidas tradicionalmente para mantener el contacto con los estudiantes y realizar acciones de seguimiento y retroalimentación entre estos y sus docentes.</p> |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | <p>La posibilidad de crear sus propias estrategias, dependiendo de las circunstancias, es la que hace que estas prácticas puedan ser replicables en otros contextos.</p> |

| Denominación: | Guías prácticas y pedagógicas |
|--|---|
| Antecedentes: | <p>Muchos estudiantes no cuentan con computadoras, internet o energía eléctrica, lo que impide su acceso a la plataforma multicanal desarrollada por el Ministerio de Educación, impidiéndoles ver las clases virtuales y contar con las guías de aprendizaje que deben descargar para desarrollar su trabajo autónomo. Esta situación determinó que los docentes y autoridades educativas de los estados de Anzoátegui, Bolívar, Delta Amacuro y Sucre se organizarán para hacer llegar las guías prácticas y pedagógicas a los estudiantes. En este proceso se percataron de que era posible adecuar estos materiales al contexto y realidades de las zonas, por lo que identificaron y contactaron a los sabios de los pueblos indígenas que habitan en esos territorios para que los apoyaran en este trabajo de diversificación de materiales.</p> |
| Pueblos indígenas: | <p>Kariña, Waraos, Chaima, Kumanagoto, Pemones, Yekuana, Sanemá, Panares, Hotis y Piaroas.</p> |
| Ubicación: | <p>Estados de Anzoátegui, Bolívar, Delta Amacuro y Sucre.</p> |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | <p>211 escuelas⁵.</p> <p>Aproximadamente 8.000 estudiantes de todos los niveles educativos.</p> |

⁵ Al no encontrar datos exactos, el número de escuelas interculturales bilingües y estudiantes indígenas corresponden de a cifras aproximadas.

| | |
|---|---|
| <p>Descripción de la buena práctica:</p> | <p>Consiste en asumir localmente los procesos de adaptación del diseño, así como la impresión y distribución de guías pedagógicas, para suministrar materiales educativos a los estudiantes que no logran acceder a la plataforma multicanal, a fin de garantizar que todos estudien.</p> <p>Estos materiales están dirigidos a todos los actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y padres, madres y cuidadores.</p> <p>Los contenidos de las <i>Guías pedagógicas</i> para los estudiantes presentan situaciones didácticas cuyo propósito es promover que puedan aprender a trabajar con autonomía todas las áreas del currículo.</p> <p>Para las madres, padres y cuidadores se diseñó la <i>Guía práctica del sistema de recursos para el aprendizaje</i>, que incluye estrategias y actividades que las familias pueden desarrollar para fortalecer la relación con sus hijas e hijos, apoyándolos para que reflexionen sobre los tiempos actuales.</p> <p>Todos los materiales son adaptados al contexto local con el apoyo de los sabios indígenas y tienen nombres diferentes de acuerdo con las distintas lenguas indígenas que se hablan en la zona.</p> |
| <p>Actores que participan:</p> | <p>Docentes, sabios indígenas, padres y madres de familia, estudiantes y autoridades educativas locales y nacionales.</p> |
| <p>Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados:</p> | <p>No se reporta algo específico ni significativo.</p> |
| <p>Materiales educativos utilizados:</p> | <p>Se usan las <i>Guías pedagógicas</i> y otros materiales diseñados por el Ministerio de Educación, haciendo la respectiva adaptación o diversificación al contexto de los estudiantes indígenas.</p> |
| <p>Lecciones aprendidas:</p> | <p>Esta práctica evidencia que los docentes no se conformaron con hacer solo réplicas de los programas centrales y se permitieron avanzar más allá. Ellos adaptaron, modificaron y crearon materiales impresos a partir de las características y necesidades de los estudiantes de su zona.</p> |
| <p>Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países:</p> | <p>Por lo general, las prácticas de adaptación y/o diversificación en distintas experiencias educativas siempre han sido satisfactorias. Esta en particular es factible de ser replicada pues solo requiere voluntad política y organización de los docentes.</p> |

2.2. Respuestas y buenas prácticas iniciadas por ONG, organizaciones indígenas y docentes

Argentina

| | |
|--|--|
| Docentes: | Miriam Lera y Corina⁶ |
| Denominación: | Programa Educando desde la radio. |
| Antecedentes: | Amaicha es una comunidad ancestral de 8.000 habitantes con un gobierno indígena que cuenta con una asamblea general, un consejo de siete ancianos y un cacique. Estas autoridades cuidan del territorio y lideran proyectos como <i>El buen vivir de los Amaicha</i> , cuya organización permite atender las necesidades de alimentación y cuidado que son necesarias para procurar el bienestar de la comunidad y afrontar la pandemia. |
| Pueblo indígena: | Amaicha. |
| Ubicación: | Comunidad Diaguita Calchaqui, Tucumán. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 270 estudiantes de los niveles de educación inicial y primaria. Escuela N° 10 Claudia Vélez de Cano. |
| Descripción de la buena práctica: | Debido al cierre de las escuelas por la pandemia, el cacique propuso que las dos docentes interculturales bilingües que venían trabajando con la recién estrenada radio comunal educativa, ofrecieran clases a los estudiantes que no podían acceder a otros medios de aprendizaje. Las sesiones de aprendizaje se han transmitido a través de la emisora Los Amaichas – FM 88.7 de lunes a viernes en horario de 3:00 p.m. a 4:30 p.m. y constan de clases de comunicación impartidas por la docente Miriam Lera, quien vive en la comunidad donde está ubicada la emisora. Ella también coordina que, través del teléfono, la docente Corina, quien vive en otra comunidad, imparta las sesiones de matemáticas y ciencias naturales. |

⁶ No fue posible conseguir el apellido de la profesora.

| | |
|--|--|
| Descripción de la buena práctica (continuación): | <p>Este equipo de docentes recibe el apoyo pedagógico del equipo interdisciplinario de EIB del Ministerio de Tucumán y de la trabajadora social que es referente en la modalidad EIB. De esta manera, los contenidos culturales incorporados les permiten fortalecer su identidad indígena y revalorar su lengua ancestral.</p> <p>Las sesiones radiales también aportan elementos complementarios para que los padres y madres estén en capacidad de apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas, al tiempo que se visibilizan los esfuerzos de las autoridades comunales y educativas por acompañar a los estudiantes y sus familias en los procesos de educativos remotos.</p> |
| Actores que participan: | Docentes interculturales bilingües, autoridades comunales y educativas, estudiantes y sus familias. |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | Radio comunitaria. |
| Lecciones aprendidas: | Se evidencia el compromiso de una comunidad por potenciar sus propios recursos y ponerlos al servicio de la educación, como es el caso de la radio educativa comunal. Este esfuerzo previo permitió que las docentes pudieran centrar sus esfuerzos en organizar el trabajo pedagógico, incorporando contenidos y sabidurías ancestrales con el apoyo de las instancias educativas correspondientes. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | La colaboración permanente y el trabajo cooperativo hacen que esta buena práctica sea fácilmente replicable en cualquier contexto. |

Chile

| | |
|---|---|
| Institución: | Colegio Dream House |
| Denominación: | Aula Móvil. |
| Pueblo indígena: | Mapuche. |
| Ubicación: | Localidad rural de Catripulli, comuna de Carahue, La Araucanía. |
| Estudiantes y escuelas que atiende | 101 estudiantes. |

| | |
|---|---|
| <p>Descripción de la buena práctica:</p> | <p>Debido al cierre de las escuelas por la pandemia y ante las dificultades con la provisión remota del servicio educativo, el Colegio Dream House –fundación privada evangélica que trabaja en la zona de Araucanía con estudiantes del pueblo Mapuche–, diseñó un programa llamado <i>Aula Móvil</i>. Esta iniciativa permitió que los docentes viajaran con una furgoneta visitando a las comunidades de estudiantes mapuches para brindarles la asistencia pedagógica, emocional y sanitaria que requerían. Cada estudiante ha sido visitado por un docente una vez por semana y dedica los otros días para hacer las tareas que este le deja (El Comercio, 2020).</p> <p>El programa cuenta con dos vehículos amplios que se han convertido en aulas rodantes y con los que es posible visitar a ocho estudiantes por día. En cada uno, la parte trasera se ha adecuado con pizarra, una mesa, sillas y otros elementos didácticos. Todo cuenta con un revestimiento interno que es posible limpiar y desinfectar adecuadamente. Cada vehículo dispone de computadoras portátiles y la cabina del conductor y acompañante está separada por una estructura de fibra para evitar el contacto.</p> <p>Las clases sobre ruedas se imparten aplicando todos los protocolos sanitarios de distanciamiento físico (dos metros entre docente y alumnos), así como uso de alcohol gel, trajes desechables, protectores de calzado y mascarillas.</p> |
| <p>Actores que participan:</p> | <p>Directivos de la institución educativa, profesores y estudiantes.</p> |
| <p>Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados:</p> | <p>Furgoneta adecuada, paneles solares y computadoras portátiles.</p> |
| <p>Materiales educativos utilizados:</p> | <p>Materiales impresos.</p> |
| <p>Lecciones aprendidas:</p> | <p>Por ser subvencionada, esta escuela pudo disponer de recursos para movilidad, materiales impresos, computadoras, entre otros, para proporcionar el servicio educativo a los estudiantes en su domicilio.</p> |
| <p>Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países:</p> | <p>Aunque muy pocas escuelas rurales públicas poseen estos recursos, se rescata el tipo de adaptaciones y ajustes realizados, aspectos que hacen factible que esta práctica se pueda replicar.</p> |

Colombia

| | |
|--|---|
| Institución: | Unidad Indígena del Pueblo Awá (UNIPA) |
| Denominación: | Proyecto Educativo Comunitario (PEC) ñnkal Awá UNIPA. |
| Antecedentes: | El movimiento indígena ha conseguido dos grandes logros en el campo educativo: el desarrollo de la etnoeducación y el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el cual nace a partir de los planes de vida de cada pueblo y se desarrolla considerando sus características, necesidades y demandas. En este contexto, en 2012 surgió el PEC como propuesta de educación propia. |
| Pueblo indígena: | Pueblo Indígena Awá, cuya población asciende a 36.500 habitantes. |
| Ubicación: | Territorio Inkal Awá, departamento de Putumayo. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | Institución Educativa Indígena Técnica Agroambiental Bilingüe Awá (IETABA), la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnica Agroindustrial Pianulpi (IEBATAP) y la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ambiental Bilingüe Inda Sabaleta (IETAABIS). |
| Descripción de la buena práctica: | <p>Del esfuerzo de las autoridades Awá, mayores, consejeros, madres y padres, docentes, niños, niñas y adolescentes del pueblo ñnkal Awá por desarrollar el PEC ñnkal Awá UNIPA (Riveros y Marroquín, 2020), surgió de la necesidad de contar con una etnoeducación que respondiera a las demandas y características de los estudiantes, dando continuidad a los conocimientos y valores del pueblo Awá, para mantener su identidad y garantizar su pervivencia. Se asume que la educación propia abarca todo el ciclo de vida del ser humano, por lo que va más allá de la escolaridad. Desde esta perspectiva se han desarrollado lineamientos educativos para una formación integral de los educandos, permitiendo que adquieran las habilidades necesarias para desenvolverse en su medio y en diversos contextos.</p> <p>Dado que son los mismos indígenas los que promueven y desarrollan el PEC, durante la pandemia se emprendieron diversas actividades orientadas a que los estudiantes pudieran continuar su educación con las escuelas cerradas. Entre estas se destacan:</p> |

Descripción de la buena práctica (continuación):

- Caracterización de la situación de cada comunidad –cartografía social–, con la que se identificaron las comunidades que contaban con servicio de televisión e internet, teléfonos móviles, radios, televisores, tipo de cobertura de radio, entre otros bienes y servicios que permitieran optar por algunas de las estrategias de educación remota planteadas⁷.
- Elaboración de materiales de aprendizaje que incorporan las vivencias, problemáticas y necesidades del pueblo bajo cuatro ejes centrales: i) cuidado del cuerpo, la familia y el territorio; ii) cuidado del corazón en los tiempos del wee wala –gran sucio–; iii) Uma Kiwe, espacios de vida, territorio y economías propias; y iv) sintiendo y comunicando en tiempos de wee wala. Estos materiales fueron entregados de manera presencial por los dinamizadores educativos o a través de los líderes comunales.
- Desarrollo de programas radiales, diseñados y producidos por los dinamizadores educativos y transmitidos a través de las emisoras comunitarias.
- Identificación de las comunidades alejadas con unas adecuadas condiciones de salud y que estuvieran libres de COVID-19 a fin de permitir las clases presenciales. Algunas escuelas implementaron el siguiente esquema: clases tres días a la semana, para dos grupos por día; jornadas presenciales flexibles con guías para el trabajo en la comunidad; y control del ingreso de los docentes, con cuarentena fuera de las comunidades, así como su seguimiento cuando están fuera del territorio.

Un aspecto central en el desarrollo de estas estrategias fue la participación de las familias. Si bien el dinamizador educativo tenía la responsabilidad de direccionar el trabajo con los estudiantes bajo las distintas modalidades, fueron las familias las que ayudaron haciendo el seguimiento a sus hijos e hijas. La comunicación docente-familias permitió que estas experiencias se desarrollaran con fluidez.

Por otro lado, la Consejería de Educación del pueblo Awa diseñó un plan de formación para los dinamizadores educativos en tiempos de wee wala, con los siguientes ejes de capacitación:

⁷ El 4 de julio de 2020 la UNIPA organizó un conversatorio sobre experiencias educativas en época de COVID-19. En ese encuentro, organizaciones y docentes dieron a conocer las distintas estrategias que se implementaron a distancia.

| | |
|---|---|
| <p>Descripción de la buena práctica (continuación):</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Tecnologías de la información y las comunicaciones aplicadas a la educación, lo que implicó aprender a usar herramientas como Zoom®, WhatsApp™ o plataformas educativas, así como la producción de programas radiales. • Medidas de bioseguridad para la prevención del contagio por COVID-19. • Desarrollo del Tul –huerto– y autonomía alimentaria. • Investigación y cartografía social para aprender a obtener información sobre la ubicación de estudiantes, comunidades, etc. • Metodologías alternativas para desarrollar el trabajo educativo de forma remota. • Cuidados del corazón en tiempos de wee wala, relacionado con los tiempos de pérdidas, limitaciones y tristezas que se experimentaron en las comunidades. <p>A través de distintas estrategias, la educación desarrollada por las comunidades permitió consolidar las formas propias de aprendizaje del pueblo Awa desde sus vivencias, pero también reconociendo la importancia de una educación con enfoque intercultural. En este proceso etnoeducativo participaron diversos actores sociales, que son parte indiscutible del quehacer educativo donde los aprendizajes están llenos de significado.</p> |
| <p>Actores que participan:</p> | <p>Líderes indígenas, autoridades comunales, sabios, padres, madres y cuidadores, dinamizadores educativos y estudiantes.</p> |
| <p>Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados:</p> | <p>Emisoras de radio.</p> |
| <p>Materiales educativos utilizados:</p> | <p>Desarrollo de sus propios materiales educativos: guías y fichas para estudiantes, etc.</p> |
| <p>Lecciones aprendidas:</p> | <p>Es innegable el compromiso de los líderes comunales por garantizar la educación de los estudiantes del pueblo Awa, pero lo que permitió lograr los objetivos fue la coordinación con los docentes, dinamizadores, padres y madres de familia y los responsables de las transmisiones radiales.</p> |
| <p>Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países:</p> | <p>El pueblo indígena Awa se encuentra ubicado tanto en Colombia como en Ecuador y cuenta con estructuras organizativas que abarcan a su población en los dos países. Aunque cada país tiene sus propios mecanismos de participación indígena, esta experiencia en Colombia podría ser replicada en Ecuador por los mismos Awa y también por otros pueblos indígenas a través de sus organizaciones representativas. Sin embargo, siempre es importante el vínculo con las instancias gubernamentales que hacen sostenible e institucionalizan estas buenas prácticas.</p> |

| | |
|---|--|
| Institución: | Centro etnoeducativo # 13 |
| Denominación: | Trabajo cooperativo entre docentes. |
| Pueblo indígena: | Pueblo Wayúu. |
| Ubicación: | Departamento de La Guajira (Martínez, 2020). |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | Centro etnoeducativo # 13. 911 estudiantes de educación primaria. |
| Descripción de la buena práctica | <p>La directora de este centro etnoeducativo y los 31 maestros multigrados que laboran en él, han construido planes para brindar acompañamiento a los estudiantes a través de las guías de trabajo.</p> <p>En el marco de la educación rural, desde el 2015 el MEN viene elaborando un conjunto de guías de trabajo tanto para docentes como para estudiantes de todos niveles y en todas las áreas curriculares, incluyendo además unas guías de proyectos pedagógicos productivos. Las Secretarías de Educación Departamental deben revisar estos materiales elaborados en español para adaptarlos, considerando las características de cada territorio.</p> <p>Durante la crisis por el coronavirus, los docentes recibieron las guías para traducirlas al wayúu y, posteriormente, realizar visitas a los estudiantes casa por casa para apoyarlos con el desarrollo de las tareas.</p> <p>El propósito de la estrategia fue evitar que se perdiera el contacto con los alumnos. Para esto se identificaron, tanto a las personas con teléfono celular, como a los docentes que viven dentro de las rancherías –aunque laboren en otras instituciones educativas– para que sirvieran de enlace con los estudiantes, escucharan sus inquietudes y los prepararan para recibir a los profesores.</p> |
| Actores que participan: | Estudiantes, profesores, padres, madres y vecinos. |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | Teléfono celular (cuando está disponible). |
| Materiales educativos utilizados: | Guía de trabajo escolar en español, que los docentes traducen al wayúu para trabajar con los estudiantes. |

| | |
|--|---|
| Lecciones aprendidas: | El diseño de estrategias de comunicación debe considerar que se utilicen todos los recursos disponibles en cada contexto. Aun en cuarentena, el fomento de proyectos interesantes, como el de ajedrez, permite que los estudiantes permanezcan motivados y aprendan. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | Respondiendo a realidades concretas, esta buena práctica puede ser replicada. |

| | |
|---|---|
| Docente: | Fausto Buinaje, profesor bilingüe |
| Denominación: | Servicio de comunicación a las comunidades de La Chorrera. |
| Antecedentes: | La Chorrera es un área no municipalizada, ubicada en el departamento del Amazonas, que cuenta con una población de 3.878 habitantes de los pueblos indígenas Uitoto, Bora y Okaina. En este territorio no hay servicio de energía eléctrica ni internet. |
| Pueblos indígenas: | Uitoto, Bora y Okaina. |
| Ubicación: | La Chorrera, Putumayo, Departamento de Amazonas. |
| Estudiantes y escuelas que atiende | 22 escuelas bilingües. 742 estudiantes de primaria y secundaria |
| Descripción de la buena práctica: | El profesor Fausto Buinaje tuvo la iniciativa de transportar los libros y materiales del programa <i>Todos a Aprender</i> del MEN y repartirlos a las 22 comunidades para que los jóvenes y niños pudieran estudiar. Él traslada los materiales con el apoyo de otro colega y coordina con los demás docentes de las comunidades para que trabajen con sus respectivos estudiantes. En los encuentros, los profesores les ayudan con los ejercicios y tareas asignadas en las guías de trabajo. |
| Actores que participan: | Dos maestros y un motorista –para el reparto de los materiales– y todos los docentes de las 22 escuelas para el trabajo con los estudiantes. |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | Bote de motor. |

| | |
|--|---|
| Materiales educativos utilizados: | Libros de texto del programa <i>Todos a aprender</i> sobre: matemáticas, sociales, lenguaje y ciencias naturales. Están disponibles en español, pero los profesores los explican en la lengua de los estudiantes, cuando son del pueblo y hablan la lengua. |
| Lecciones aprendidas: | El compromiso de muchos docentes con la educación de sus estudiantes, ligado a la capacidad de gestión y creatividad, ha permitido que, pese a la falta de conectividad, muchos estudiantes de zonas remotas puedan continuar sus procesos educativos en medio de la pandemia. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | La iniciativa del docente de transportar materiales a las diferentes comunidades debería ser replicada bajo la responsabilidad de las autoridades gubernamentales o comunales, no por un individuo. La experiencia no es sostenible a mediano plazo, debido a los costos que este trabajo implica y a la naturaleza del servicio. |

Ecuador

| | |
|--|---|
| Institución: | Gobierno autónomo descentralizado e intercultural y plurinacional del Municipio de Cayambi |
| Denominación: | Gestión intercultural. |
| Antecedentes: | <p>Cayambe está ubicado en la provincia de Pichincha y cuenta con una población de 102.015 habitantes que se dedican a actividades de agricultura, industria maderera y plantaciones de flores.</p> <p>En el marco de la política pública de soberanía alimentaria, desde hace cuatro años esta municipalidad ha venido fortaleciendo procesos de producción agroecológica que no se detuvieron durante la pandemia. Gracias a estos esfuerzos se han podido organizar ferias intercomunitarias y comunitarias que buscan evitar las aglomeraciones para prevenir el contagio, a la vez que se fortalece la economía local.</p> |
| Pueblo indígena: | Kayambi y comunidades no indígenas –mestizos– que habitan en esta municipalidad. |
| Ubicación: | Norte de la región interandina de Ecuador. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | <p>28 instituciones educativas.</p> <p>Aproximadamente 6.000 estudiantes.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Descripción de la buena práctica:</p> | <p>Cayambe se caracteriza por ser una alcaldía participativa, intercultural, abierta a otras culturas y con una democracia horizontal. Para responder a las necesidades de los estudiantes que surgieron ante la implementación de la educación remota, las autoridades municipales desarrollaron varias acciones que se destacan a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medidas para la ampliación de la red de internet a partir de la identificación de un alto porcentaje de estudiantes sin acceso a internet que no podían participar en el desarrollo de las clases virtuales. • La Dirección de Educación Intercultural habilitó el programa <i>Educación en Casa</i> que consiste en visitas domiciliarias por parte de los docentes a los estudiantes de la escuela municipal que no tenían acceso a internet. Para realizar este trabajo casa por casa, el municipio facilitó el transporte de los docentes, de manera que pudieran realizar el acompañamiento presencial a sus alumnos. • Entrega de 1.030 tabletas para los estudiantes de las escuelas de poblaciones en situación de vulnerabilidad, iniciativa que hizo parte de la Minga por la Educación. <p>Por otro lado, gracias a la promoción de la participación comunitaria, la coordinación interinstitucional y los controles comunitarios, se ha podido controlar el avance del contagio por COVID-19 siendo una de las municipalidades, que al cierre de este informe, presentaba una reducción en los niveles de contagio y personas enfermas.</p> <p>El conjunto de las acciones en salud y productividad que esta municipalidad ha desarrollado, repercute directamente en la educación de los niños, niñas y adolescentes. Si bien las condiciones siguen siendo difíciles, el esfuerzo colectivo realizado le permite a sus pobladores aspirar a un mejor sistema educativo que apoye a sus hijos e hijas.</p> |
| <p>Actores que participan:</p> | <p>Autoridades municipales, docentes, estudiantes y padres y madres.</p> |
| <p>Lecciones aprendidas:</p> | <p>Gracias a que las autoridades de Cayambe trabajan bajo los enfoques de derechos e igualdad de género y promueven la educación intercultural bilingüe, la municipalidad ha fortalecido sus capacidades para proporcionar un servicio educativo intercultural, participativo y democrático.</p> |
| <p>Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países:</p> | <p>Si bien no todos los municipios cuentan con un presupuesto que les permita liderar experiencias innovadoras, con voluntad política, es posible hacerlo.</p> |

Guatemala

| | |
|--|---|
| Institución: | Fe y Alegría Guatemala |
| Denominación: | Acción Pública de Fe y Alegría. |
| Antecedentes: | Desde antes de la pandemia, Fe y Alegría viene desarrollando un trabajo con sus redes educativas y cuenta con una propuesta pedagógica y materiales educativos en español y lenguas indígenas. |
| Pueblos indígenas: | No se encontró información acerca de si este trabajo lo desarrollan en lenguas indígenas (Castañón, 2020). La perspectiva de trabajo es más intercultural que intercultural bilingüe. |
| Ubicación: | Centros educativos ubicados en el área urbana y rural de los departamentos: Guatemala, San Marcos, Huehuetenango, Quiché, Petén, Totonicapán Chiquimula, Sololá e Izabal. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 53 centros educativos. 16.000 estudiantes. |
| Descripción de la buena práctica: | <p>Dado que Fe y Alegría cuenta con una propuesta pedagógica sólida para las áreas rurales e indígenas, la organización puede actuar con rapidez y pertinencia, a diferencia de otras prácticas que han surgido inesperadamente.</p> <p>El equipo docente trabajó con guías de aprendizaje y otros materiales que fueron enviados a los estudiantes junto con la bolsa de alimentos distribuida en cada municipio. Se establecieron cinco tipos de medios para apoyar el aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Internet y computadora. Se usó Facebook® para subir las autoguías de aprendizaje, hojas de trabajo, lecturas, presentaciones en MS® PowerPoint, videos y tutoriales. • Celular e internet. Se crearon grupos de WhatsApp™ para estudiantes, padres y madres, a fin de compartir los materiales por este medio. • Teléfono celular. Comunicación entre docentes y estudiantes para socializar el trabajo. Se colocaron carteles con números telefónicos en algunas escuelas. • Televisión o radio. Los estudiantes siguen las transmisiones por televisión o radio, de acuerdo con el medio al que tengan acceso y, además, reciben guías de autoaprendizaje y hojas de trabajo. En algunas comunidades este trabajo educativo se gestiona a través de las radios comunitarias. Algunos hogares logran recibir la visita de los docentes una vez al mes, en especial si están ubicados en zonas donde no hay señal de televisión o radio. |

| | |
|--|--|
| Descripción de la buena práctica (continuación): | <ul style="list-style-type: none"> Perifoneo. En locaciones sin electricidad, telefonía u otros servicios, se utilizan altoparlantes como medio de información para los estudiantes y sus familias. |
| Actores que participan: | Estudiantes, docentes, padres y madres, líderes comunales, servidores municipales, operadores radiales y comunales. |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | Internet, usando Facebook®, teléfonos celulares, teléfonos fijos, radio, televisión y perifoneo con altoparlantes. |
| Materiales educativos utilizados: | Guías de aprendizaje y hojas de trabajo. |
| Lecciones aprendidas: | <p>Con esta experiencia se destaca la importancia de identificar los escenarios de trabajo, para responder de manera diferenciada en cada uno de ellos.</p> <p>Para esto es clave aprovechar todos los recursos y materiales con los que se cuenta para adelantar la provisión del servicio educativo de forma remota, considerando los diferentes medios a utilizar. De esta forma el contexto marca la pauta para seleccionar las estrategias, medios y materiales a utilizar.</p> |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | Es posible replicar esta experiencia si en los países o ámbitos subnacionales existen ONG u otras entidades de la sociedad civil que ya trabajen con propuestas pedagógicas y tengan materiales disponibles que pueden ser mejor aprovechados para la provisión remota de la educación en el marco de la pandemia. |

| | |
|--|---|
| Institución: | Radio Naköj |
| Denominación: | Radio Comunitaria Naköj ⁸ . |
| Antecedentes: | Esta emisora radial es un proyecto colectivo y comunitario sin ánimo de lucro, creado en 2013. Esta experiencia ha fortalecido las capacidades del pueblo maya Kaqchikel de Santo Domingo Xenacoj para ejercer su derecho a la libertad de expresión como pueblo originario. |
| Pueblo indígena: | Kaqchikel de Santo Domingo Xenacoj. |
| Ubicación: | Departamento de Sacatepéquez. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | Atiende a 12.400 hablantes. |

⁸ Radio Comunitaria Naköj no es una experiencia educativa en sentido estricto, pero constituye un buen ejemplo del esfuerzo que un pueblo puede hacer para que se escuche su voz y se puedan lograr respuestas a las demandas de comunicación entre ellos y la sociedad nacional.

| | |
|--|--|
| Descripción de la buena práctica: | <p>Como medio para difundir información veraz, precisa y en la lengua kaqchikel, desde el inicio de la pandemia Radio Naköj ha transmitido breves historias con mensajes didácticos sobre cómo prevenir el contagio por COVID-19 e información para el cuidado de la salud.</p> <p>Lo anterior la ha convertido en el nexo entre instancias gubernamentales como el Ministerio de Educación y los pobladores Maya Kaqchikel, así como en portavoz de sus necesidades y demandas. Además de aspectos educativos, los programas abordan temas sobre intercambio de productos, alimentos y migración⁹.</p> <p>A consecuencia de la crisis por el coronavirus, se ha creado una red de solidaridad e información entre las emisoras comunitarias, que además emiten los programas en idiomas originarios, obteniendo el reconocimiento de las personas (Gutiérrez, 2020).</p> |
| Actores que participan: | <p>Tres maestros bilingües, un contador y diferentes voluntarios, dependiendo de los temas que se abordan.</p> |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | <p>Radios comunitarias.</p> |
| Lecciones aprendidas: | <p>Esta experiencia es una buena práctica de comunicación intercultural entre las comunidades indígenas y el Ministerio de Educación. De hecho en varios países hay muchas experiencias similares que lideran las organizaciones indígenas para responder a la pandemia, de forma que se pueda cubrir el vacío de falta de comunicación pertinente y en lenguas originarias.</p> |
| Posibilidad de replicabilidad de la buena práctica a otros pueblos, contextos o países: | <p>Se puede replicar y en muchos países hay experiencias similares de maestros o instituciones comprometidas y preocupadas por realizar la provisión remota del servicio educativo en las zonas más alejadas para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes. Todo depende de encontrar a los actores en cada territorio.</p> |

⁹ En Guatemala las radios comunitarias no reciben el apoyo ni sostenimiento legal de las autoridades del gobierno.

| | |
|--|--|
| Ubicación: | Zona agrícola de Santa Cruz del Quiché |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 10 estudiantes de sexto grado de primaria. |
| Descripción de la buena práctica: | <p>Cuando en marzo de 2020 las clases presenciales se suspendieron por la COVID-19, el maestro guatemalteco Gerardo Ixcoy de 27 años de edad, compró un triciclo con sus 700 quetzales –unos 85 dólares– en el que instaló un techo de plástico, una pizarra, un vidrio para protegerse del riesgo de contagio y un panel solar para utilizar su reproductor de sonido. Con el triciclo, diariamente pedalea de casa en casa para dar clases presenciales en español a todos los estudiantes que no tenían los recursos para acceder a las plataformas virtuales ni podían comunicarse a través del WhatsApp™ por falta de dinero.</p> <p>El profesor enseña todas las áreas correspondientes al currículo y retroalimenta las guías de aprendizaje que entrega el Ministerio de Educación. Cada estudiante tiene clases entre dos y tres veces por semana, lo que previene el abandono escolar.</p> |
| Actores que participan: | Profesor y estudiantes. |
| Recursos y medios utilizados: | Triciclo, reproductor de sonido y pizarra. |
| Materiales educativos utilizados: | Guías de aprendizaje, textos y materiales diversos. |
| Lecciones aprendidas: | El compromiso y la creatividad son dos ingredientes fundamentales para lograr una atención pertinente y efectiva de los estudiantes, en medio de una crisis sanitaria. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | Esta iniciativa es un recurso inmediato para responder a una situación concreta. Sin embargo, al depender de una sola persona, no es sostenible en el largo plazo. Por otra parte, podría ser replicada como una estrategia de mayor envergadura con docentes organizados por distritos o territorios más amplios, para brindar tutorías de educación de forma remota. |

México

| | |
|--|---|
| Docente: | Aquilino Hernández |
| Denominación: | Clases presenciales. |
| Antecedentes: | En vista de que los estudiantes no podían acceder a la plataforma virtual, televisión, radio ni recibir los materiales impresos, el docente Aquilino Hernández decidió reanudar las clases presenciales, ya que solo se había presentado un caso de COVID-19 en el pueblo. |
| Pueblo indígena: | Pueblo Me'phaa, conocido como taplaneca. |
| Ubicación: | Comunidad de San Luis Acatlan, ecorregión de La Montaña en el estado de Guerrero. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | Escuela primaria unidocente de San Luis de Acatlan. 16 estudiantes. |
| Descripción de la buena práctica: | Desde el inicio de la cuarentena, este docente le explicaba en la lengua indígena a los estudiantes, padres y madres de familia lo esencial sobre el COVID-19, las medidas de protección para prevenir el contagio y aportaba indicaciones para continuar con la educación de forma remota. Cuando se dio cuenta que los estudiantes no estaban aprendiendo decidió quedarse en la comunidad, atender a las familias y estudiantes e impartir clases presenciales los lunes de cada semana. Los otros días los dedica a hacer seguimiento a los estudiantes casa por casa (Oropeza, 2020). |
| Actores que participan: | Profesor y estudiantes del Pueblo Me'phaa. |
| Lecciones aprendidas: | Cuidando todas las medidas de bioseguridad es posible llegar a los estudiantes y brindarles el servicio de manera presencial e individualizada. Si bien puede ser una tarea ardua para el docente, dependiendo de las circunstancias y analizando cada caso, es invaluable el esfuerzo que han hecho algunos estudiantes. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | Esta práctica puede ser replicada con las variaciones pertinentes en otras regiones de México y en otros países, considerando con las autoridades de salud y educación las condiciones epidemiológicas, el número de estudiantes que asisten en grupos, según la infraestructura escolar con la que se cuenta y optando por modalidades semipresenciales y graduales. |

Paraguay

| | |
|---|--|
| Institución: | Fe y Alegría Paraguay |
| Denominación: | Educación radial Ñaño mo arandu radio rupive. |
| Antecedentes: | Antes el cierre de las escuelas por la pandemia y la instauración de la educación de forma remota, los docentes de Fe y Alegría adaptaron su Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural por Radio (PREBIR) ¹⁰ a la educación básica de niños y niñas. |
| Pueblos indígenas: | Mbyá Guaraní, Paí Taavytera, Aché, Ava Guaraní, Qom y Maká. |
| Ubicación | Asunción, Central, Alto Paraná, Caaguazú, Chaco, San Pedro y Concepción. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 33 escuelas de Fe y Alegría Paraguay. 8.210 estudiantes de educación básica inicial y primaria. |
| Descripción de la buena práctica: | La metodología del PREBIR se basa en tres pilares fundamentales: la clase radial, la cartilla y el encuentro semanal (INDITEX, 2020). Para su desarrollo se requiere un trabajo coordinado entre docentes, quienes elaboran las sesiones, padres de familia, quienes hacen el acompañamiento y el MEC a cargo de monitorear el trabajo. La adaptación del programa para la educación básica consideró un horario diferente para cada grado escolar, las entregas semanales de un cuadernillo para que los estudiantes sigan las clases, completen las tareas y realicen su autoevaluación, y la comunicación con las familias para solicitar su apoyo con el seguimiento y asistencia. |
| Actores que participan: | Estudiantes, docentes y padres y madres. Acompañantes o equipo de Fe y Alegría |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | Equipo de grabación de una emisora radial y retransmisión de las sesiones en 50 radios comunitarias. |
| Materiales educativos utilizados: | Cuadernillos de trabajo. |

¹⁰ Para lograr que jóvenes y adultos logren culminar su educación básica, desde hace varios años, el Movimiento Fe y Alegría desarrolla PREBIR.

| | |
|--|---|
| Lecciones aprendidas: | Cuando hay un trabajo organizado entre el Estado, la sociedad civil, y entre las familias y los docentes, se puede lograr la prestación de una educación de calidad, incluso en situación de pandemia. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | <p>Sí es posible replicar esta buena práctica en la medida en que se establezcan sinergias entre el equipo docente y las familias. La confianza que se establece entre ambos será fundamental para el desarrollo de esta práctica.</p> <p>Por otro lado es necesario contar con un plan de estudios adaptado, disponer de un equipo de docentes preparados para elaborar materiales impresos como cartillas y preparar las sesiones radiales.</p> |

| | |
|---|---|
| Docente: | Gilda Ferreira |
| Denominación: | Enseñanza del Guaraní a través de YouTube. |
| Antecedentes: | Cuando las clases fueron suspendidas por la pandemia, a sus 59 años Gilda Ferreira, quien vive en el barrio de la Chacarita en Asunción, decidió continuar la enseñanza del guaraní en el nivel de educación básica y media a través de YouTube, dirigiéndose particularmente a las niñas y niños más pequeños, de forma que su aprendizaje temprano los llevara a amar el idioma. |
| Pueblo indígena: | Guaraní. |
| Ubicación | Asunción. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 6.710 suscriptores de su canal de YouTube . |
| Descripción de la buena práctica: | <p>Los videos de esta docente tienen una duración de entre 5 y 10 minutos. Con el apoyo de una pizarra va explicando las reglas ortográficas, normas de redacción y conversación, así como las estructuras gramaticales, entre otros aspectos del guaraní, con unas clases que son amenas y coloquiales.</p> <p>Dependiendo del tema tratado, los participantes pueden hacer preguntas en el espacio para comentarios –incluso escriben en guaraní–. Los videos no solo son vistos por paraguayos, sino también por personas de otros países.</p> |
| Actores que participan: | Profesora y estudiantes que sean suscriptores de este canal. |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | Canal de YouTube a través de internet. |

| | |
|--|---|
| Materiales educativos utilizados: | Computadora, celular o tableta para reproducir los videos. |
| Lecciones aprendidas: | Esta práctica demuestra que es posible aprovechar los medios tecnológicos disponibles a fin de llegar a la mayor cantidad posible de estudiantes para que estos puedan continuar aprendiendo. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | Es una práctica innovadora que puede ser replicada, e incluso mejorada en aspectos como la planificación, producción, edición, etc., para diversos fines educativos. |

Perú

| | |
|---|---|
| Institución: | Fe y Alegría 44 |
| Denominación: | Programas radiales. |
| Pueblos indígenas: | Los docentes de la red rural Fe y Alegría 44 de la provincia de Quispicanchi desarrollan sus programas radiales en lengua quechua, para llegar a niños y niñas de 28 escuelas rurales de Fe y Alegría, a través de grabaciones realizadas por sus propios maestros (RPP, 2020). |
| Ubicación | Quispicanchis, región Cusco. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 28 escuelas. 1.000 estudiantes aproximadamente. |
| Descripción de la buena práctica: | Los docentes de la red rural se organizan para diseñar los guiones y grabar las sesiones para que sean transmitidas como programas radiales en lengua quechua. Los contenidos de estos programas responden a la propuesta pedagógica de los colegios de Fe y Alegría, que reconoce y valora los saberes ancestrales de los pueblos originarios. |
| Actores que participan: | Autoridades y docentes de Fe y Alegría. |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | Emisoras de radio. |
| Materiales educativos utilizados: | Materiales con los que ya contaba Fe y Alegría. |

| | |
|--|---|
| Lecciones aprendidas: | Las experiencias de Fe y Alegría en otros países dan cuenta, no solo de los programas radiales que producen, como en el caso peruano, sino también del trabajo coordinado que adelantan con las instancias estatales, lo que permite apoyar la mediación docentes-estudiantes con contenidos y actividades a través de trabajos, cartillas y diversos materiales. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | La sostenibilidad dependería de contar con los contenidos y materiales adecuados para realizar una provisión del servicio educativo a través de la transmisión de programas radiales. |

| | |
|--|---|
| Institución: | Consejo Shipibo - Conibo - Xetebo - COSHICOX - SUTEBI. |
| Denominación: | Programa educativo Xobomeax - Axenon Ikanwe. |
| Pueblo indígena: | Shipibo. |
| Ubicación: | Región Ucayali. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | Aproximadamente 2.000 estudiantes shipibos de educación inicial y primaria. |
| Descripción de la buena práctica: | <p>La organización indígena Shipibo - Conibo - Xetebo (COSHICOX) y el sindicato de docentes bilingües SUTEBI, con el apoyo de la Dirección Regional de Ucayali, desarrollaron el programa educativo <i>Xobomeax - Axenon Ikanwe</i>, que consiste en un multiformato de EIB para ser transmitido en radios locales comunitarias, televisión y una plataforma web. Todas las personas que participan en el proceso de diseño pedagógico, grabación, edición, gestión y distribución de los programas son miembros del pueblo Shipibo.</p> <p>Estos programas están dirigidos a estudiantes de los niveles de educación inicial y buscan complementar los contenidos de la iniciativa <i>Aprendo en Casa</i> del Ministerio de Educación. Incorporan contenidos pertinentes a la realidad cultural de los pobladores Shipibo-Conibo, y se producen en la lengua shipiba.</p> <p>Con el fin de promover y fortalecer la identidad de sus miembros, estos programas también trabajan temáticas relacionadas con música, danza, teatro, nutrición, conocimientos sobre las plantas y determinadas técnicas agrícolas y sabiduría ancestral, desde la cosmovisión de este pueblo. Asimismo buscan introducir los contenidos culturales en las plataforma de tecnología digital.</p> |

| | |
|--|---|
| Descripción de la buena práctica (continuación): | Dado que por falta de conectividad algunos estudiantes del pueblo Shipibo no pueden acceder a los programas de <i>Aprendo en Casa</i> del Ministerio de Educación, los docentes guardan en USB toda la programación que realizan para entregarla en las comunidades shipibas. |
| Actores que participan: | Líderes de la organización indígena, docentes shipibos, técnicos y autoridades de gestión educativa local (UGEL) y de Dirección Regional de Educación de la región Ucayali (DREU). |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | Emisora de radio y equipo de grabación para televisión, y materiales educativos en lengua shipiba elaborados por la sede central del Ministerio de Educación, disponibles antes de la pandemia. |
| Lecciones aprendidas: | Es una propuesta única e interesante impulsada desde una organización indígena. Es meritoria por el esfuerzo de coordinación entre las distintas instancias para lograr diseñar, producir y distribuir los programas radiales. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | Esta estrategia puede ser replicada en la medida en que se hagan esfuerzos coordinados entre organizaciones indígenas, autoridades educativas y comunidades. |

| | |
|--|---|
| Docente: | Walter Velásquez |
| Denominación: | Robot Kipi. |
| Pueblos indígenas: | Quechua y Asháninka. |
| Ubicación: | Distrito de Colcabamba en Huancavelica. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | Instituciones educativas de Santiago Antúnez de Mayolo (Machuca, 2020) y 60 estudiantes. |
| Descripción de la buena práctica: | Usando material reciclado, el profesor Walter Velásquez creó su propio robot al que llamó <i>Kipi</i> con el que enseña ciencia en las comunidades alejadas del distrito de Colcabamba en Huancavelica. El robot puede moverse en distintas direcciones; almacenar audiolibros, cuentos y experimentos; así como retransmitir la grabación de los programas radiales de la estrategia <i>Aprendo en Casa</i> en quechua y asháninka en lugares donde no llega la señal de radio y televisión. |

| | |
|--|---|
| Actores que participan: | Docente y estudiantes. |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | Robot Kipi. |
| Materiales educativos utilizados: | Diversos materiales y audiolibros que transporta <i>Kipi</i> . |
| Lecciones aprendidas: | Los docentes tienen grandes capacidades técnicas y creativas que afloran con mayor fuerza en situaciones críticas como la pandemia, movidos por el compromiso por el aprendizaje de sus estudiantes. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | Esta práctica es difícil de replicar debido a que el medio de instrucción recae en el <i>robot Kipi</i> , el cual llega de manera individual a cada casa. Sin embargo, resulta interesante que las actividades junto con el robot sean desarrolladas por un grupo de docentes de una institución educativa. |

Venezuela

| | |
|---|--|
| Denominaciones: | Casa a casa y Recreaprendizaje |
| Antecedentes: | Estas prácticas de provisión remota de la educación surgen como una respuesta para los estudiantes que no pueden acceder a la educación por medios digitales, ni cuentan con otros dispositivos tecnológicos. Igualmente, buscan que padres, madres y familias puedan contar con un docente que haga seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes. |
| Pueblos indígenas o afrodescendientes que atiende: | Jivi Guajibo. |
| Ubicación: | Estados de Apure. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 2 Instituciones educativas ¹¹ . 50 estudiantes. |

¹¹ Al no encontrar datos exactos, el número de escuelas interculturales bilingües y estudiantes indígenas corresponde a cifras aproximadas.

| | |
|--|--|
| Descripción de la buena práctica: | <p>Considerando las condiciones y protocolos de bioseguridad, se desarrolló la estrategia de visitas domiciliarias <i>Casa a casa</i> que se propone mantener los vínculos y el contacto directo entre docentes, estudiantes y familias.</p> <p>En estas visitas los docentes trabajan con los estudiantes con el apoyo de los materiales educativos que elabora el Ministerio de Educación, al tiempo que aportan orientaciones para que los padres y madres puedan acompañar y apoyar a sus hijas e hijos cuando realizan sus trabajos.</p> <p>En este mismo estado, se desarrolla la experiencia <i>Recreaprendizaje</i> que consiste en una serie de actividades lúdico-recreativas que el docente planifica y desarrolla en el entorno familiar, para complementar el aprendizaje de las distintas áreas curriculares.</p> <p>Luego del desarrollo de estas actividades los estudiantes consignan lo vivido en su cuaderno de experiencias.</p> |
| Actores que participan: | <p>Docentes, estudiantes y familias.</p> |
| Materiales educativos utilizados: | <p>Guías pedagógicas, otros materiales para estudiantes y guías para las familias.</p> |
| Lecciones aprendidas: | <p>Aun en una situación de pandemia es posible encontrar formas seguras de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes y asegurar la continuidad de sus procesos educativos.</p> |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | <p>Considerando las condiciones de bioseguridad y permanencia de los docentes, estas prácticas pueden ser replicadas. Hay experiencias similares que se vienen dando en varios países.</p> |

| | |
|---|---|
| Denominación: | Radio escuelas comunitarias |
| Pueblos indígenas o afrodescendientes que atiende: | <p>Y'efuanas, Jivi y Yavaranas.</p> |
| Ubicación: | <p>Zonas educativas de Amazonas y Apure.</p> |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | <p>8 instituciones educativas. 163 estudiantes.</p> |

| | |
|--|--|
| Descripción de la buena práctica: | <p>En estas zonas se desarrollan diversos programas educativos impulsados por docentes que se han incorporado a la programación regular de las radios comunitarias para, de esta forma, ofrecer oportunidades de enseñanza y aprendizaje a estudiantes sin acceso a la multiplataforma.</p> <p>En Amazonas se llama <i>Revista Pedagógica</i> y se transmite en la emisora 100.1 FM. En Apure se llama <i>El Radar Estudiantil Mantecal</i> y es transmitido en 90.7 FM.</p> <p>Los programas radiales permiten que las familias se involucren en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que son los adultos los que podrán hacer seguimiento a sus hijos e hijas en el desarrollo de las actividades sugeridas en las guías pedagógicas.</p> |
| Actores que participan: | Docentes, equipos zonales y responsables de las radios comunitarias. |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | Radios comunitarias. |
| Materiales educativos utilizados: | Guías pedagógicas, guías para las familias y otros materiales. |
| Lecciones aprendidas: | Es posible proveer un servicio más pertinente a través de la radio si se cuenta con la voluntad de los equipos locales para adaptar los contenidos a la cultura y lengua de los estudiantes en su jurisdicción. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos, contextos o países: | La radio ha sido una de las herramientas más utilizadas para el desarrollo de la educación a distancia en zonas rurales e indígenas en varios países de América Latina. Su efectividad e impacto comunicativo la hacen replicable. |

| | |
|---|---|
| Denominación: | Aula Taller |
| Antecedentes: | Es una práctica comunitaria que permite desarrollar proyectos fuera de los espacios cerrados. El protagonismo recae sobre los sabios, estudiantes, padres y madres de la comunidad. |
| Pueblos indígenas o afrodescendientes que atiende: | Jivi. |
| Ubicación: | Estado de Apure. |
| Estudiantes y escuelas que atiende: | 2 Instituciones educativas. 50 estudiantes. |

| | |
|---|--|
| Descripción de la buena práctica: | <p>La experiencia <i>Aula-taller</i> consiste en proyectos productivos que las familias desarrollan con la finalidad de promover el intercambio intergeneracional y la valoración de prácticas locales, estimulando el desarrollo cultural y productivo.</p> <p><i>Aula-taller</i> permite la integración de los saberes y las prácticas para potenciar la creatividad e innovación de los estudiantes, a la vez que aprenden diferentes oficios.</p> <p>A partir de lo cotidiano, cada actividad productiva escogida permite la enseñanza-aprendizaje de los contenidos del currículo. Por ejemplo, se puede trabajar con matemáticas aplicando cantidades al momento de hacer panquecas; es posible hacer experimentos sencillos sobre mezclas para aprender ciencias; y, con el apoyo de algunos instrumentos, se puede reconstruir el pasado para aprender sobre historia.</p> |
| Actores que participan: | Estudiantes, familias y docentes. |
| Recursos y medios tecnológicos y audiovisuales utilizados: | Aquellos disponibles: teléfono celular, radio, televisor, etc. |
| Materiales educativos utilizados: | Guías pedagógicas, guías para las familias y otros materiales. |
| Lecciones aprendidas: | Diversos actores de la comunidad como los sabios pueden participar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, aportando sus saberes ancestrales que, a su vez, se articulan y complementan con nuevos conocimientos académicos. |
| Potencial de replicabilidad en otros pueblos contextos o países: | Esta buena práctica con proyectos productivos ha sido desarrollada por muchos programas de EIB, por lo que es posible replicarla. |

III. La reapertura de las escuelas en comunidades indígenas rurales

Las buenas prácticas presentadas en la sección anterior evidencian el esfuerzo desplegado por los ministerios de educación y otras instancias públicas locales, así como por instituciones de la sociedad civil y docentes, para proveer el servicio educativo a estudiantes indígenas sin acceso a medios virtuales, principalmente por falta de conectividad. Pese a dichos esfuerzos, miles de estudiantes de pueblos indígenas en los diferentes países de la región aún no han logrado acceder al servicio educativo y menos a una educación pertinente como tienen derecho.

Por ello es importante que los países continúen haciendo esfuerzos para asegurar la reapertura de las escuelas y el regreso a la presencialidad con todas las medidas de bioseguridad. En el segundo semestre del 2020 algunos países de la región iniciaron procesos de reapertura escolar en zonas de baja presencia del virus. En la mayoría de casos se trata de escuelas ubicadas en zonas rurales, siendo común que abarquen territorios de pueblos indígenas. Sin embargo, la información de los ministerios de educación no especifica si son escuelas EIB. Como se puede ver en la Tabla 1, seis países con importante población indígena han iniciado experiencias piloto de reapertura de las escuelas en zonas rurales con población indígena.



Tabla 1. Reapertura escolar en países con mayor población indígena de América Latina

| País | Reinicio de clases | Modo de apertura | Incluye escuelas indígenas | Estrategia |
|------------|--------------------|------------------|----------------------------|--|
| Argentina | Sí | Progresivo | Sí | Sistema de alternancia |
| Bolivia | No | ---- | ---- | Se clausuró el año escolar en agosto |
| Brasil | Sí | Parcial | Sí | Modelo híbrido |
| Chile | Sí | Parcial | No informa | Alternancia |
| Colombia | Sí | Pilotos | No informa | Modalidad de alternancia |
| Costa Rica | No | ---- | ---- | Continúa provisión remota de la educación |
| Ecuador | Sí | Progresivo | Sí | Pocos alumnos y docentes Comienza por zonas rurales |
| Guatemala | No | ---- | ---- | Continúa provisión remota de la educación |
| Honduras | No | ---- | ---- | Continúa provisión remota de la educación |
| México | No | ---- | ---- | Continúa provisión remota de la educación |
| Panamá | No | ---- | ---- | Continúa provisión remota de la educación |
| Paraguay | No | ---- | ---- | Continúa provisión remota de la educación |
| Perú | Si | ---- | ---- | Continúa provisión remota de la educación |
| Venezuela | No | ---- | ---- | Continúa provisión remota de la educación |

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se aportan algunos de los elementos que permiten inferir las condiciones por las que atraviesa la educación de los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes en la actual situación ocasionada por la pandemia, los desafíos ante los que es urgente responder, así como algunas recomendaciones para orientar la reapertura de las escuelas que atienden a estas poblaciones. Para esto, por una parte se tomarán como referencia las preguntas planteadas en el Marco para la reapertura de las escuelas (UNICEF, UNESCO, Banco Mundial y WFP, 2020) y, por otra parte, se considerarán los cuatro criterios propuestos en Estrategias de reapertura de escuelas durante COVID-19 (BID, 2020).

3.1. Condiciones básicas para la reapertura

¿Cuán disponible y accesible es la provisión remota de educación de calidad?

Para los estudiantes de pueblos indígenas que viven en zonas rurales en los diferentes países, la provisión remota de la educación no está siendo accesible. De acuerdo con registros de los mismos países que se han recogido en diversos estudios (CEPAL/UNESCO, 2020; UNESCO, 2020; UNICEF, 2020), los territorios rurales de las comunidades indígenas y afrodescendientes presentan mayores dificultades de acceso al servicio educativo, debido a la falta de cobertura de electricidad y la precariedad de la conexión a internet, dificultades que también afectan a muchos estudiantes de zonas periurbanas y urbanas de bajos recursos. Con relación a la pertinencia de la EIB, solo México, Perú, Paraguay y Argentina han logrado

diseñar clases en algunas de las lenguas de sus pueblos originarios, principalmente a través de transmisiones radiales. Estos mismos países, junto con Panamá, Guatemala, Honduras, Colombia y Ecuador han apelado a la entrega de materiales educativos en lenguas indígenas, para apoyar la provisión remota de la educación. En la mayoría de los casos esto obedece a que ya contaban con materiales en algunas lenguas, aunque estos habían sido diseñados para la presencialidad en el aula; y en otros casos han elaborado algunos materiales nuevos, en especial, fichas o guías de autoaprendizaje. No obstante, los estudiantes indígenas y afrodescendientes que logran acceder a la educación a través de medios digitales como plataformas de aprendizaje en internet o mediante programas de televisión, participan en clases impartidas en español con formatos uniformes y únicos para todo el país.

De acuerdo con la evidencia recopilada en el Llamado a la acción de UNICEF (2020), en comparación con los estudiantes de zonas urbanas, la brecha digital es significativamente mayor para los niños, niñas y adolescentes indígenas y afrodescendientes: en Colombia solo 34 por ciento de los estudiantes en zonas rurales tiene servicio de internet, comparado con el 66 por ciento en áreas urbanas; en Paraguay, el 92 por ciento de los niños y niñas indígenas no accede a internet; en Ecuador, solo el 11 por ciento de los hogares pobres accede a internet, de los cuales la mayoría son población indígena; en Perú, solo el 1 por ciento de quienes estudian en escuelas rurales, mayormente población indígena, acceden a las clases de *Aprendo en casa* por internet, el 38 por ciento lo hacen por televisión. Hay un 52 por ciento que puede acceder por radio (MINEDU, 2020). Sin embargo, existe un 48 por ciento de estudiantes de estos ámbitos rurales e indígenas que no accede a ninguna de las plataformas.



¿Durante cuánto tiempo puede mantenerse el enfoque actual del aprendizaje a distancia, incluidos los logros educativos y el bienestar socioemocional, habida cuenta de la presión intrafamiliar sobre los cuidadores y otros factores específicos del contexto?

La provisión remota del servicio educativo a través de plataformas web, televisión o radio cada vez enfrenta más dificultades para retener a los estudiantes en las sesiones de clase. En estas circunstancias se han incrementado los casos de abandono escolar en países como Ecuador, Perú, México y Guatemala, especialmente en estudiantes de poblaciones de ingresos bajos, entre los que, mayoritariamente, se cuentan los afrodescendientes e indígenas, tanto de zonas rurales como urbanas.

Los docentes reportan un incremento de estudiantes, padres y madres con los que ya no tienen contacto (Barría, 2020). En Perú, la cifra de abandono escolar puede llegar al 20 por ciento en la educación secundaria (Yzusqui, 2020). El ministerio de educación, con el apoyo de la Coalición por la Educación conformada por UNICEF y la UNESCO, ha lanzado una campaña de comunicación y movilización social para prevenir el abandono escolar y promover el retorno al servicio educativo (MINEDU, 2020). Situaciones similares se experimentan en otros países de la región.

¿Tienen los maestros y las autoridades educativas la preparación y la capacidad para adaptarse a diferentes enfoques administrativos y pedagógicos? ¿Cuentan con la adecuada capacitación para aplicar los protocolos de bioseguridad en el ámbito escolar?

Según encuestas a familias y docentes en varios países como Argentina (UNICEF Argentina, 2020), Perú (IPEDEHP, CREA y EDUCA, 2020) y a nivel regional (Méndez y Naslund, 2020), los docentes han expresado dificultades para hacer el seguimiento de los aprendizajes en estudiantes que residen en zonas urbanas y rurales, situación que es más grave para aquellos que viven en comunidades indígenas remotas y de difícil acceso.

En varios países de la región, los docentes indígenas bilingües por lo general habitan en sus respectivas comunidades, por lo que tienen los mismos problemas de conectividad que sus alumnos. Los medios masivos y las redes sociales reportan numerosos casos de docentes que han hecho grandes esfuerzos por mantener la comunicación con sus estudiantes y familias, inclusive viajando a cada comunidad, visitando casa por casa, y asumiendo los riesgos que esto representa para su propia salud. Realizar el seguimiento del progreso de los estudiantes en condiciones tan adversas y, muchas veces, sin apoyo del sistema educativo local y nacional, no solo es agotador sino que puede afectar los resultados del aprendizaje y la prestación del servicio educativo en general. A esto se suma que los docentes no cuentan con la adecuada capacitación, especialmente en lo relacionado con la instrucción de forma remota y la apropiación de las tecnologías digitales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A nivel administrativo los docentes de diversos países han expresado que deben responder a una excesiva cantidad de informes y llenado de fichas con evidencias del seguimiento a los estudiantes, señalando que estas solicitudes les quitan tiempo valioso que podrían destinar al diseño y desarrollo de nuevas formas de acompañamiento para que los estudiantes logren los aprendizajes esperados y para hacer un adecuado seguimiento.

¿Tienen las escuelas capacidad para mantener las medidas de seguridad destinadas a mitigar los riesgos de la presencialidad (por ejemplo, tamaño de las aulas frente al número de alumnos) y cumplir con las prácticas de higiene? ¿Disponen estos establecimientos de instalaciones de agua, saneamiento e higiene?

La mayoría de las escuelas de las comunidades indígenas y afrodescendientes en zonas rurales no cuentan con baterías sanitarias adecuadas, ambientes amplios para mantener la distancia física y servicios de agua, saneamiento e higiene. Según UNICEF (2020), en promedio el 67 por ciento de escuelas de primaria rurales en América Latina tiene acceso a servicios de agua, con países por debajo del promedio como Ecuador (44 por ciento), Perú (58 por ciento), Paraguay (61 por ciento) y Panamá (64 por ciento). Una situación similar se presenta en relación con el promedio de escuelas rurales con baño en buen estado, que en la región es de 67 por ciento, y países en el mismo nivel o por debajo del promedio como Argentina y Brasil con el 67 por ciento, México (58 por ciento), Honduras (65 por ciento), Colombia (57 por ciento) y Perú (43 por ciento).

Sin embargo, se están tomando medidas para mejorar las condiciones de salubridad en instituciones educativas y, en los países donde ya se ha iniciado la reapertura escolar como Colombia, Brasil, Chile, Perú y Argentina, el aforo es del 50 por ciento y se ha desplegado una modalidad mixta, es decir, por turnos de dos días a la semana y distintos horarios de ingreso, salida, refrigerios y uso de baños. Aun cuando la situación de las escuelas en comunidades indígenas rurales es precaria (con algunas excepciones) por su ubicación y características, estas se pueden acondicionar para el retorno de los estudiantes en condiciones básicas de salubridad, considerando los protocolos de bioseguridad establecidos en cada

país. Un aspecto fundamental es la **participación de las autoridades comunitarias y de las familias** en las decisiones y medidas que se adopten sobre este particular.

¿Cuál es el nivel de exposición entre la población escolar y los grupos de mayor riesgo, como ancianos y personas con afecciones médicas subyacentes? Si el nivel de exposición es alto, ¿sería posible poner en práctica iniciativas de mitigación adecuadas?

La mayoría de las familias indígenas que habitan en comunidades rurales conviven en grupos de familia extensa. Las casas suelen ser grandes para albergar a padres, abuelos y, en muchos casos, a los hijos que ya tienen familia, quienes también pueden construir viviendas adyacentes, de acuerdo con los usos y costumbres de cada pueblo indígena.

Dado que los adultos y ancianos conviven con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, esta situación difícilmente se podría cambiar. Además de acuerdo con las tradiciones culturales de respeto hacia los ancianos, no solo es incompatible que por su protección se separen de los más jóvenes, sino que además esto ocasionaría dificultades para brindarles la asistencia y cuidado que requieren, poniendo en riesgo su salud y bienestar emocional.

Sin embargo, a diferencia de las zonas urbanas, las comunidades indígenas tienen la ventaja de poder “cerrarse”, para impedir el ingreso de personas foráneas, como de hecho ocurrió en cientos de comunidades al inicio de la pandemia¹². En muchos países y zonas indígenas



también se ha observado la implantación de estrategias para los docentes que no viven en la misma comunidad donde trabajan. Estas consisten en que a su llegada, y antes del reinicio de las clases, cumplan con 15 días de cuarentena en una casa aislada de la comunidad y no vuelvan a salir hasta terminar con el trimestre o semestre, según como se organice el año escolar en cada país.

¹² Lamentablemente, en muchos casos los mismos gobiernos han sido quienes han promovido que los indígenas salgan para cobrar bonos o que ingresen personas ajenas a la comunidad sin los protocolos adecuados, por ejemplo para la distribución de víveres o medicinas, ocasionando la circulación del virus en muchas de estas zonas.

3.2. Pronunciamientos y propuestas de las organizaciones indígenas

Desde el inicio de la pandemia, las organizaciones indígenas de diferentes países de la región, de forma directa o a través de la Plataforma Regional Indígena frente al COVID-19 y el Fondo Indígena para América Latina y el Caribe (FILAC), han manifestado la importancia de diseñar un plan integral de protección para las personas de pueblos indígenas frente a la pandemia. Durante el 2020, muchas organizaciones han alertado sobre la crítica situación que viven sus pueblos; han reportado los casos de contagios por COVID-19 en sus territorios –no visibilizados en las estadísticas nacionales–; han sistematizado las buenas prácticas de protección desde su propia cultura; y han propuesto la adopción, por parte de los estados, de diversas medidas para evitar la llegada y propagación del virus en sus comunidades (FILAC, 2020).

El tema educativo también ha sido una de sus preocupaciones, por lo que se han pronunciado con respecto a la falta de conectividad en sus territorios que impide que miles de estudiantes indígenas accedan al servicio educativo de forma remota, al tiempo que han recopilado y difundido buenas prácticas de educación en sus comunidades (FILAC, 2020).

A continuación se presentan las opiniones y sugerencias de algunas organizaciones indígenas que han sido recogidas en comunicados, pronunciamientos en sus páginas web y a través de entrevistas con líderes y lideresas.

3.2.1. Sobre la provisión remota de la educación

Falta de conectividad a internet y cobertura del servicio de electricidad

Desde el inicio de la pandemia, las organizaciones indígenas han señalado que el principal problema que enfrentan los estudiantes de los pueblos originarios es la falta de conectividad (Confederación Nacional Bartolina Sisa, 2020). Indican que la mayoría de las comunidades indígenas carecen de electricidad y conexión a internet, salvo si son capital de distrito o están cerca de centros poblados con cobertura de estos servicios.

Se evidencia un descontento generalizado pues consideran que los ministerios minimizan el porcentaje de estudiantes que no está recibiendo el servicio educativo, lo que invisibiliza la situación que viven miles de niños, niñas y adolescentes de pueblos originarios.

Reconocen que muchos docentes hacen ingentes esfuerzos por comunicarse con sus estudiantes, pero que esto es insuficiente y no se puede considerar como parte de la prestación del servicio educativo.

Dificultades para seguir las clases por televisión y radio

Algunas lideresas –que también son madres–, expresan que aunque sus hijos e hijas logren acceder a clases por televisión y/o radio y estas sean entretenidas, los estudiantes tienen dificultades para seguir la instrucción y comprender los temas, debido a que en el formato de televisión todo pasa muy rápido, está en español y no se pueden hacer preguntas (Marcelo y Pérez, 2020), lo que conlleva a la frustración de alumnos y padres y madres que tampoco los pueden ayudar.

Los materiales educativos no están llegando a los estudiantes

Los ministerios de educación de países como Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Perú y Panamá señalan que han entregado o están haciendo llegar a las familias materiales educativos como textos o cuadernos de trabajo, y sobre todo fichas de autoaprendizaje en lenguas originarias y en español. Los líderes y lideresas señalan que estos materiales no han sido recibidos en los hogares de los estudiantes, lo cual impide que los alumnos de todos los grados y niveles avancen solos o entre hermanos y con sus familiares. Indican que los materiales solo han llegado a las poblaciones de más fácil acceso y no a las comunidades en las zonas más remotas y dispersas que, justamente, no tienen conectividad.



No sabemos si están aprendiendo

Otra preocupación que surge en los pronunciamientos, comunicados y entrevistas a las autoridades indígenas se relaciona con la posibilidad de que los estudiantes de sus pueblos no estén aprendiendo nada (UNICEF Bolivia, 2020) o, en todo caso, no se sepa qué tanto están aprendiendo.

3.2.2. Sobre los aspectos a considerar en la reapertura escolar

Los docentes deben ir a las comunidades y quedarse allí

Los dirigentes plantean la urgencia de volver a las clases presenciales, sobre todo en las comunidades más alejadas en las que no se está dando la provisión remota del servicio educativo. Otros, sin embargo, consideran que no se deben abrir las escuelas hasta que el virus no esté realmente controlado o se disponga de la vacuna. Entre los que están a favor de la reapertura, por ejemplo, algunos líderes de Loreto en Perú –una de las regiones amazónicas más golpeadas donde habitan 27 pueblos indígenas–, consideran que dado que en sus comunidades el virus ya afectó a casi toda la población, se podrían reabrir las escuelas¹³.

Un aspecto sobre el que existe mayor consenso es, que de continuar la pandemia, en 2021 los profesores podrían ir con su familia a la comunidad donde laboran y hacer una cuarentena de 15 días en una casa acondicionada para ello antes de iniciar las clases presenciales. Señalan que los docentes no deberían salir hasta el término del semestre o trimestre del año escolar, de acuerdo con el calendario escolar de cada país, y a su regreso realizar el mismo protocolo.

¹³ Expresado en agosto de 2020.



© UNICEF/UNI1.77015/Richter

3.2.3. Sobre el rol en la vigilancia del derecho a la EIB en sus pueblos

En estos tiempos de pandemia, los líderes plantean dos roles fundamentales en torno a la vigilancia de la educación en sus comunidades:

- Exigir a las instancias educativas locales y nacionales priorizar la respuesta educativa en las zonas rurales y comunidades indígenas, por ser las más afectadas con la suspensión de las clases presenciales y no recibir

adecuadamente la provisión remota del servicio educativo.

- Facilitar la articulación de las instancias educativas locales con las comunidades y familias, para garantizar que les llegue la información sobre la contención de la pandemia y sobre las medidas que tomen los gobiernos relacionadas con la educación de sus hijos e hijas.
- Prevenir el retroceso de los logros alcanzados por la EIB y ejercer una vigilancia propositiva para seguir avanzando.

3.3. Recomendaciones para los estados

Además de las consideraciones ya mencionadas para la reapertura de las escuelas en las zonas indígenas, es importante resaltar dos aspectos que no se han tomado en cuenta en los procesos de reapertura se vienen dando.

3.3.1. Involucramiento de la comunidad y las familias

En la situación actual caracterizada por la prestación remota del servicio educativo ha sido fundamental considerar el papel que desempeñan los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas. Este rol será igualmente crucial en el proceso de reapertura, no solo para garantizar que se siguen todos los protocolos de bioseguridad establecidos, sino para su definición misma y puesta en práctica, tanto en el hogar y escuela, como en toda la comunidad.

Dado que para la reapertura escolar mayormente se está considerando la modalidad mixta, es decir, la presencialidad unos días y la provisión remota otros días, es clave que las instancias locales y nacionales promuevan el involucramiento de las familias en todo el proceso de retorno a las aulas. Además es necesario promover que las familias apoyen a los establecimientos educativos en la adecuación de las medidas de bioseguridad y protocolos de distanciamiento físico que sean pertinentes y coherentes con las características y condiciones de las escuelas, teniendo en cuenta los patrones culturales sobre los que hay que incidir para asegurar la efectividad de estas medidas.



3.3.2. Participación de las organizaciones indígenas en el nuevo escenario educativo

Las organizaciones representativas de los pueblos originarios tienen el rol de realizar una permanente vigilancia del ejercicio de los derechos individuales y colectivos de sus pueblos. En el marco de esta pandemia, es importante que estén involucradas en los esfuerzos de prestación del servicio educativo en sus comunidades y en las acciones que se tomen para la reapertura de las escuelas.

Por estar en los territorios y conocer las características de sus comunidades y familias, las organizaciones o federaciones indígenas locales deberían ser un aliado clave de las instancias educativas locales y nacionales en cuanto a la previsión de las condiciones y protocolos de bioseguridad que se tendrán que dar.

Anexo. Mapeo del servicio educativo en lenguas originarias por países

| País/ Lengua de instrucción | Plataforma virtual | | Aula virtual | | Televisión | | Radio | | Material impreso | |
|-----------------------------------|-----------------------|-----|--------------|----|------------|----|---------|----|---------------------|----|
| | Español | LO* | Español | LO | Español | LO | Español | LO | Español | LO |
| Argentina | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Brasil | Sí | No | No | No | Sí | No | No | No | No | No |
| Bolivia | Sí | No | No | No | No | No | No | No | No | No |
| Colombia | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | Sí |
| Chile | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | Sí |
| Ecuador | Sí | No | No | No | Sí | No | Sí | No | Sí | Sí |
| Guatemala | Sí | No | No | No | Sí | No | Sí | No | Sí | Si |
| Honduras | Sí | No | Sí | No | Sí | No | No | No | No | No |
| México | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Panamá | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | Sí |
| Paraguay | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí | Sí | Sí | No |
| Perú | Sí | No | No | No | Sí | No | Sí | Sí | Sí | No |
| Venezuela | Sí | No | No | No | Sí | No | Sí | No | Sí | No |

*LO = Lengua originaria.

Fuente: Elaboración propia.

Referencias

Abram, M, *Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en América Latina*, BID, Washington, D.C, 2004.

Banco Interamericano de Desarrollo, 'El presupuesto por resultados en América Latina, condiciones para su implementación y desarrollo. Departamento de Investigación y Economista Jefe', Brief, 2012, <<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-presupuesto-por-resultados-en-en-América-Latina-Condiciones-para-su-implantacio-y-desarrollo.pdf>>, consultado el 12 de octubre de 2020.

Banco Interamericano de Desarrollo, *Estrategias de Reapertura de escuelas durante el COVID-19*, BID, 2020.

Banco Interamericano de Desarrollo, *La Educación en tiempos del Coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19*, BID, 2020.

Banco Mundial, 'COVID-19: Impacto en la Educación y respuestas de política Pública', Brief, 2020, <<https://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>>, consultado el 11 de octubre de 2020.

Banco Mundial, *Afrodendientes en América Latina: hacia un marco de inclusión*, Grupo del Banco Mundial, Washington, D.C., 2018.

Barría, Cecilia, 'Coronavirus: 6 efectos de la "catástrofe generacional" en la educación en América Latina provocada por la covid-19 (y 3

planes de emergencia para ayudar a mitigar la crisis)', BBC, 14 de septiembre 2020, <<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-54097136>>, consultado el 16 de octubre de 2020.

'Brasil podría seguir con la educación remota hasta diciembre de 2021', *Memo*, 7 de octubre de 2020, <www.memo.com.ar/coronavirus/brasil-podria-seguir-con-la-educacion-remota-hasta-diciembre-de-2021>, consultado el 25 de octubre de 2020.

'Clases presenciales serán opcionales', *ABC Paraguay*, 8 de octubre de 2020, <www.abc.com.py/nacionales/2020/10/08/clases-presenciales-seran-opcionales>, consultado el 16 octubre de 2020.

Castañón, Mariela, 'Equipo de Fe y Alegría busca llegar a 16 mil estudiantes, en emergencia sanitaria', *La Hora*, 27 de marzo 2020, <<https://lahora.gt/equipo-de-fe-y-alegria-busca-llegar-a-16-mil-estudiantes-en-emergencia-sanitaria>>, consultado el 10 de octubre de 2020.

Castro, Jhonny, '46 mil nuevos hogares recibirán computadora e Internet gratuito', *La República*, 4 de agosto de 2020, <www.larepublica.net/noticia/46-mil-nuevos-hogares-recibiran-computadora-e-internet-gratuito>, consultado el 7 de octubre de 2020.

'Catamarca vuelve a las clases presenciales y La Pampa presenta su cronograma de regreso', *El 9 de Julio*, 22 de agosto de 2020, <www.diarioel9dejulio.com.ar/noticia/112804>, consultado el 19 de octubre de 2020.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*, CEPAL, Santiago de Chile, 2014.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos*, CEPAL, Santiago de Chile, 2009.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *La Educación en tiempos de la Pandemia del COVID-19*, CEPAL, (s.l.), 2020.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *Los modelos de descentralización educativa en América Latina*, CEPAL, Santiago de Chile, 1999.

Consejo Regional Indígena del Cauca, 'Programa Educación', CRIC, (s.f.), www.cric-colombia.org/portal/proyecto-cultural/programa-educacion, consultado el 15 de octubre de 2020.

'Cusco: Radios comunales difunden clases en quechua a donde no llega internet', *RPP*, 18 de mayo de 2020, <https://rpp.pe/peru/cusco/clases-virtuales-cusco-radios-comunales-difunden-clases-en-quechua-donde-no-llega-internet-coronavirus-en-peru-noticia>, consultado el 6 de octubre de 2020.

Contreras, Lucía, 'Mineduc lanza guías de autoaprendizaje para el nivel primario', *Agencia Guatemalteca de Noticias*, 24 de marzo 2020, <https://agn.gt/archivo/mineduc-lanza-guias-de-autoaprendizaje-para-el-nivel-primario>, consultado el 17 de octubre de 2020.

Chacón, Mateo, 'La radio como el salón de clases en la selva amazónica', *El Tiempo*, 25 de mayo de 2020.

Delgado, Nora, 'Aprender en mi propia lengua: el estado de la Educación Intercultural Bilingüe en época de pandemia', *El Comercio*, 29 de mayo de 2020, <https://elcomercio.pe/eldominical/columna/aprender-en-mi-propia-lengua-el-estado-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-epoca-de-pandemia-opinion-minedu-noticia>, consultado el 15 de octubre de 2020.

'El Mundo Indígena 2020: México', *IWGIA*, 25 de mayo de 2020, www.iwgia.org/es/mexico/, consultado el 29 de septiembre de 2020.

'El Gobierno autorizó el regreso de las clases presenciales y habilitó a cada provincia a definir la fecha', *Infobae*, 8 de octubre de 2020, www.infobae.com/educacion/2020/10/08/la-vuelta-de-las-clases-el-consejo-federal-flexibilizo-las-condiciones-para-el-regreso-pero-aun-no-hay-fechas, consultado el 23 de octubre de 2020.

'En alerta tras contagios, San Juan suspendió regreso a escuelas (primer freno en plan que augura ajustes)', *Ámbito Nacional*, 21 de agosto de 2020, www.ambito.com/ambito-nacional/clases/en-alerta-contagios-san-juan-suspendio-regreso-escuelas-primer-freno-plan-que-augura-ajustes, consultado el 21 de octubre de 2020.

Entrevista del autor con Ketty Marcelo e Hilda Pérez, Lideresas indígenas de la Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú, 31 de julio de 2020.

Escobar, Irving, 'Regreso a clases Guatemala: Esto responde el Ministerio de Educación a una cadena de Whatsapp', *Prensa Libre*, 31 de agosto de 2020, www.prensalibre.com/guatemala/comunitario/regreso-a-clases-guatemala-esto-responde-el-ministerio-de-educacion-a-una-cadena-de-whatsapp-breaking, consultado el 8 de octubre de 2020.

Federación de la nacionalidad Achuar del Perú, 'Organizaciones indígenas del Datem del Marañón se movilizan y reclaman efectividad de la educación con enfoque intercultural', FENAP, 16 de septiembre de 2020, <www.fenap.com.pe/index.php/noticias/232-organizaciones-indigenas-del-datem-del-maranon-se-movilizan-y-reclaman-efectividad-de-la-educacion-con-enfoque-intercultural>, consultado el 19 de octubre de 2020.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Banco Mundial, *Marco para la reapertura de las escuelas*, UNICEF, UNESCO y BANCO MUNDIAL, Nueva York, abril de 2020.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*, UNICEF, Buenos Aires, 2020.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 'UNICEF plantea a Bolivia un trabajo conjunto para enfrentar desafíos de la educación por el COVID-19', 11 de julio 2020, <www.unicef.org/bolivia/historias>, consultado el 19 de octubre de 2020.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Llamado a la acción: Las comunidades indígenas y el derecho a la educación en tiempos del COVID-19*, UNICEF, Ciudad de Panamá, 2020.

Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, 'Primer informe regional: Los pueblos indígenas ante la pandemia del COVID 19. Plataforma indígena regional frente al COVID 19', FILAC, 6 de mayo de 2020, <https://www.ordpi.org/wp-content/uploads/2020/11/FILAC_FIAY_primer-informe-PI_COVID19.pdf>, consultado el 20 de septiembre de 2020.

Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, 'Segundo informe regional: Comunidades en riesgo y buenas prácticas. Plataforma indígena regional frente al COVID 19', FILAC, 17 de junio de 2020, <https://www.ordpi.org/wp-content/uploads/2020/11/FILAC_FIAY_segundo-informe-PI_COVID19.pdf>, consultado el 5 de octubre de 2020.

Granda, S., 'La Revolución Ciudadana y la apuesta por la educación intercultural y bilingüe para todos', *Pueblos indígenas y educación*, Abya Yala, no. 66, Quito, 2019, págs. 161-181.

Gutiérrez, Alejandra, 'Guatemala: una radio comunitaria traduce la pandemia a los mayas de Xenacoj', *Salud con Lupa*, 30 de julio de 2020, <<https://saludconlupa.com/noticias/la-otra-america-latina/guatemala-una-radio-comunitaria-informa-del-coronavirus-los-mayas-de-xenacoj-en-un-idioma-que-si-pueden-entender>>, consultado el 14 de octubre de 2020

Grupo de Trabajo Internacional para Asuntos Indígenas, *El mundo indígena*, IWGIA DANIDA, Copenague, 2019.

Huarachi, Mildred, 'La educación en las áreas rurales indígenas originarias campesinas de Bolivia: Otra crisis generada por la pandemia y la ineficiencia del gobierno de facto', Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia "Bartolina Sisa", 7 de julio de 2020, <www.bartolinasisa.org/2020/07/07/la-educacion-en-las-areas-rurales-indigenas-originaria-campesinas-de-bolivia-otra-crisis-generada-por-la-pandemia-y-la-ineficiencia-del-gobierno-de-facto>, consultado el 21 de octubre de 2020.

Industria de Diseño Textil, Sociedad Anónima, 'Acortando distancias: educación por radio en escuelas de Fe y Alegría', INDITEX entreculturas, (s.f.), <<https://www.educargeneraoportunidades.org/blog/acortando-distancias-educacion-por-radio-en-las-escuelas-de-fe-y-alegría>>, consultado el 12 de octubre de 2020.

Instituto Nacional de Radio y Televisión del Perú, "'Aprendo en casa de Educación Básica Especial" busca contribuir al desarrollo de sus estudiantes', *Radio Nacional*, 8 de agosto de 2020, <www.radionacional.com.pe/noticias/nacional/aprendo-en-casa-de-educacion-basica-especial-busca-contribuir-al-desarrollo-de-sus-estudiantes>, consultado el 23 de setiembre de 2020.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa, *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*, INEE y UNICEF, Ciudad de México, 2018.

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 'Acciones del INPI en materia de salud y educación permiten mitigar los efectos de la pandemia en pueblos indígenas', Nota de Prensa, 27 de agosto de 2020, <www.gob.mx/inpi/articulos/acciones-del-inpi-en-materia-de-salud-y-educacion-permiten-mitigar-los-efectos-de-la-pandemia-en-pueblos-indigenas>, consultado el 14 de octubre de 2020.

Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y Paz, Instituto de Fomento de una Educación de Calidad e Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado "Calidad en Redes de Aprendizaje", *Encuesta sobre la realidad de directivos y docentes a partir de la estrategia de educación a distancia "Aprendo en Casa"*, IPEDEHP, Instituto EDUCA y IESPP CREA, Lima, 2020.

'Justicia deja sin efecto la resolución ministerial que clausura el año escolar 2020', *Correo del Sur*, 19 de agosto de 2020, <https://correodelsur.com/sociedad/20200819_justicia-deja-sin-efecto-la-resolucion-ministerial-que-clausura-el-ano-escolar-2020.html>, consultado el 13 de octubre de 2020.

'La pandemia lleva al límite a la educación pública de Panamá', *Forbes*, 8 de agosto de 2020, <<https://forbescentroamerica.com/2020/08/08/la-pandemia-lleva-al-limite-a-una-educacion-publica-de-panama>>, consultado el 30 setiembre de 2020.

'La Secretaría de Educación de #Honduras planea una estrategia para el retorno a clases', video, Canal 44, 2020, <www.youtube.com/watch>, consultado el 20 de octubre de 2020.

López, L.E, 'Las lenguas indígenas y sus hablantes', Conferencia magistral dictada ante el Congreso Latinoamericano de Lenguas Indígenas, convocado por el Gobierno del Perú y la UNESCO, Cuzco, 25-27 de setiembre de 2019.

López, L. E. 'Interculturalidad y políticas públicas en América Latina', *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas*, ed. J.E. González, Universidad Nacional, Bogotá, 2019, págs. 48-101.

López, L. E. y Küper, W., 'La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas', *Revista Iberoamericana*, no. 20, Cooperación Técnica Alemana (GTZ), mayo-agosto de 2000.

Machuca, Gabriela, 'La historia de Kipi, la robot que ayuda a un profesor huancavelicano a dictar clase en los caseríos más alejados del Vraem', *El Comercio*, 27 de julio de 2020, <<https://elcomercio.pe/somos/historias/coronavirus-en-peru-la-historia-de-kipi-la-robot-que-ayuda-a-un-profesor-huancavelicano-a-dictar-clase-en>>

[los-caserios-mas-alejados-del-vraem-noticia](#)>, consultado el 15 de octubre de 2020.

Martínez, Betty, 'La etnoeducación en La Guajira, un gran reto en medio de la pandemia', *Tuu Putchika*, 27 de mayo 2020, <www.tuuputchika.com/2020/05/27/la-etnoeducacion-en-la-guajira-un-gran-reto-en-medio-de-la-pandemia>, consultado el 30 de septiembre de 2020.

Méndez, Carolina y Emma Naslund, *La opinión de más de 8.000 familias sobre la educación remota durante la pandemia*, Banco Interamericano de Desarrollo, 15 de junio de 2020.

Ministerio de Educación de Ecuador, *Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*, SUBSEIB, Quito, 2013.

Ministerio de Educación de Chile, *PEIB- Orígenes: Estudios sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Santiago de Chile, 2011.

Ministerio de Educación de Ecuador, 'Coordinadora socializa plan de retorno en el sector rural', Nota de prensa, 11 de septiembre de 2020, <<https://educacion.gob.ec/coordinadora-socializa-plan-de-retorno-en-el-sector-rural>>, consultado el 7 de octubre de 2020.

Ministerio de Educación de Guatemala, *Modelo Educativo Bilingüe Intercultural*, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, Ciudad de Guatemala, 2009.

Ministerio de Educación de Ecuador, 'Educación Intercultural Bilingüe', Ministerio de Educación, [s.f.], <<https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue>>, consultado el 12 de octubre de 2020.

Ministerio de Educación, 'Guías de autoaprendizaje se entregan a estudiantes de nacionalidades indígenas', Nota de prensa, Gobierno de la República de Ecuador, Quito, 10 de Junio de 2020.

Ministerio de Educación del Perú, 'Minedu convoca movilización nacional por la continuidad educativa y el retorno al sistema educativo', Nota de prensa, 10 de septiembre de 2020, <www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/302132-minedu-convoca-movilizacion-nacional-por-la-continuidad-educativa-y-el-retorno-al-sistema-educativo>, consultado el 16 de octubre de 2020.

Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación, 'Clases bilingües de lunes a viernes por Radio Nacional y Fe y Alegría', Nota de prensa, MITIC, Asunción, 27 de abril de 2020.

Ministerio de Educación del Perú, *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica*, MINEDU Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, Lima, 2013.

Ministerio de Educación del Perú, *Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe*, MINEDU Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos para el Ámbito Rural, Lima, 2018.

'Minedu elaborará cuadernos escolares en 32 lenguas originarias para el 2021', *RPP*, 29 de noviembre de 2019, <<https://rpp.pe/peru/actualidad/ministerio-de-educacion-elaborara-cuadernos-escolares-en-32-lenguas-originarias-para-el-2021-noticia>>, consultado el 17 de octubre de 2020.

'MINEDUC proporcionará unas 30 mil tabletas electrónicas a graduandos del sistema público el próximo año', *Chapin TV*, 23 de septiembre de 2020, <www.chapintv.com/actualidad/mineduc>

[proporcionara-unas-30-mil-tabletas-electronicas-a-graduandos-del-sistema-publico-el-proximo-ano](#)>, consultado el 21 de octubre de 2020.

Muyolema, Armando, 'La "Revolución Ciudadana" y el desmantelamiento de la educación intercultural bilingüe', *Línea de Fuego. Revista Digital*, 18 de agosto de 2015, <<https://lalineadefuego.info/2015/08/18/la-revolucion-ciudadana-y-el-desmantelamiento-de-la-educacion-bilingue-por-armando-muyolema>>, consultado el 11 de octubre de 2020.

'Nicolás Trotta sobre el regreso a las clases presenciales: "No es la misma escuela que en marzo"', *Infobae*, 10 de octubre de 2020, <www.infobae.com/coronavirus/2020/10/10/nicolas-trotta-sobre-el-regreso-a-las-clases-presenciales-no-es-la-misma-escuela-que-en-marzo>, consultado el 30 de octubre de 2020.

Observatorio de Educación del Caribe Colombiano, *Educación en La Guajira, retos y desafíos*, Universidad del Norte, Barranquilla, 2018.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 'Aprender en tiempos de COVID-19', UNESCO, 10 de junio de 2020, <<https://es.unesco.org/news/aprender-tiempos-covid-19>>, consultado el 3 de octubre de 2020.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 'La educación en tiempos de la pandemia del COVID 19', UNESDOC Biblioteca digital, agosto de 2020, <<https://unesdoc.unesco.org>>, consultado el 4 de octubre de 2020.

Oropeza, Daliri, 'Cuando la educación a distancia se topa con la realidad indígena en México', Inter Press Service, 18 de junio de 2020, <<http://www.ipsnoticias.net/2020/06/cuando-la-educacion-distancia-se-topa-la-realidad-indigena-mexico>>, consultado el 13 de octubre de 2020.

Otras Voces en Educación, 'Entrevista a Guillermo Churuchumbi, alcalde de Cayambe «El municipio actualmente se encarga de salud y educación, aunque estas sean competencias del gobierno central', Cayambe, <<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/entrevista-a-guillermo-churuchumbi-alcalde-de-cayambeel-municipio-actualmente-se-encarga-de-salud-y-educacion-aunque-estas-sean-competencias-del-gobierno-central>>, consultado el 3 de octubre de 2020.

Perea, Catherine, 'Inicio de año escolar 2021 sería en febrero y semipresencial', *Telemetro*, 21 septiembre de 2020, <www.telemetro.com/nacionales/2020/09/21/inicio-ano-escolar-2021>, consultado el 30 septiembre de 2020.

Riedemann, A., 'La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?', *Indiana*, no. 25, 2008, págs. 169-193.

Riveros, Jhon y Marroquín Yeroivi, *Proyecto Educativo Comunitario para la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi*, Universidad Mariana, Pasto, 2020.

Rosero, Mariela, 'COE autoriza clases presenciales a una decena de colegios en octubre del 2020', *El Comercio*, 5 de octubre de 2020, <www.elcomercio.com/actualidad/coe-autorizacion-clases-presenciales-ecuador>, consultado el 27 de octubre de 2020.

Sánchez, E., 'La educación indígena en Costa Rica: entre la práctica oficial y la propuesta comunitaria', *Temas de Nuestra América*, no. 46, 2008, págs. 18-40.

'Sin internet, un aula sobre ruedas salva el año para niños en zonas mapuches de Chile', *El Comercio*, 24 de junio de 2020, <www.elcomercio.com/actualidad/internet-aula-chile-pandemia-educacion>, consultado el 7 de octubre de 2020.

'Reabren clases presenciales con limitaciones en 20% de municipios de Sao Paulo', *Xinhua*, 9 de septiembre de 2020, <<http://spanish.xinhuanet.com/2020-09/09>>, consultado el 12 de octubre de 2020.

'Regreso a clase: ¿Dónde se inició ya la alternancia?', *El Tiempo*, 18 de septiembre 2020, <<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/regreso-a-clase-donde-se-inicio-ya-la-alternancia>>, consultado el 20 de octubre de 2020.

'Un colegio de Copacabana es un ejemplo en educación a distancia', *Opinión*, 26 de agosto de 2020, <www.opinion.com.bo/articulo/pais/colegio-copacabana-es-ejemplo-educacion-distancia>, consultado el 9 de octubre de 2020.

'Una revolución tecnológica en poco más de una década', *Uruguay XXI*, 17 de septiembre de 2020, <www.uruguayxxi.gub.uy/es/noticias/articulo/una-revolucion-tecnologica-en-poco-mas-de-una-decada>, consultado el 30 de septiembre de 2020.

Yzusqui, Jorge, 'Un grave problema: la deserción estudiantil', *Peru 21*, 11 de septiembre de 2020, <www.lampadia.com/opiniones/jorge-yzusqui/un-grave-problema-la-desercion-estudiantil/>, consultado el 16 de octubre de 2020.

© Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (FILAC), 2021

Av. 20 de Octubre N° 2287 y Rosendo Gutiérrez, Sopocachi
La Paz, Bolivia

Apartado: 6326

Teléfono: +591-2-2423233

www.filac.org

Twitter: @filac_

Facebook: @fondo.indigena

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2021

Oficina Regional para América Latina y el Caribe

Calle Alberto Tejada, Edificio 102

Ciudad del Saber

Panamá, República de Panamá

Apartado: 0843-03045

Teléfono: +507 301 7400

www.unicef.org/lac

Twitter: @uniceflac

Facebook: /uniceflac

