

Pandemia y gobierno de la educación en América Latina: políticas y actores en tiempos de emergencia

Pandemia e governo da educação na América Latina: políticas e atores em tempos de emergência *Pandemic and governance of education in Latin America: policies and actors in times of emergency*

JORGE M. GOROSTIAGA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5766-1593>

Universidad Nacional de San Martín

Escuela de Humanidades

Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas,

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

San Martín, Buenos Aires, Argentina

Resumen: El artículo analiza las tendencias generales respecto al gobierno de la educación básica en América Latina considerando las políticas implementadas a nivel nacional y las intervenciones de otros actores frente a la situación de pandemia. Se utilizaron datos obtenidos de fuentes académicas y de documentos de organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil. Los resultados muestran una fuerte variedad de respuestas por parte de los gobiernos nacionales, así como un involucramiento importante de organismos multilaterales y de actores no estatales en diferentes tipos de acciones, que parecen apuntar a una acentuación de la regulación postburocrática y multiescalar.

Palabras clave: gobierno de la educación, COVID-19, América Latina.

Resumo: O artigo analisa as tendências gerais em relação a governo da educação básica na América Latina considerando as políticas implementadas em nível nacional e as intervenções de outros atores diante da situação de pandemia. Foram utilizados dados obtidos de fontes acadêmicas e de documentos de organizações internacionais e da sociedade civil. Os resultados mostram uma forte variedade de respostas dos governos nacionais, bem como um importante envolvimento de organizações multilaterais e atores não estatais em diferentes tipos de ações, que parecem apontar para uma acentuação da regulação pós-burocrática e multiescalar.

Palavras-chave: governo da educação, COVID-19, América Latina.

Abstract: The article analyzes the general trends regarding the governance of basic education in Latin America. It considers the policies implemented at the national level and the interventions of other actors in the face of the pandemic situation. The study used data obtained from academic sources and documents from international and civil society organizations. The results show a strong variety of responses from national governments, as well as an important involvement of multilateral organizations and non-state actors in different types of actions, which seem to point to an accentuation of post-bureaucratic and multi-scalar regulation.

Keywords: governance of education, COVID-19, Latin America.

INTRODUCCIÓN

El gobierno de los sistemas de educación básica de América Latina atraviesa, desde la década de 1980, un proceso de fuerte reconfiguración asociado tanto a cambios sociales y políticos más amplios como a la existencia de una agenda global de reforma educativa. En un escenario de intensificación de la globalización, tanto las iniciativas motorizadas por los organismos internacionales como la consolidación de discursos transnacionales promovidos por distintos actores asumen un rol crítico de regulación a través de la fijación de agenda en el ámbito educativo. Emerge, así, una gobernanza global de la educación (RIZVI; LINGARD, 2013) hegemonizada por determinadas orientaciones y enfoques, cuya influencia se extiende cada vez a más países y regiones.

La iniciativa de Educación Para Todos (EPT), que se desplegó entre 1990 y 2015, continuada, aunque con cambios importantes, en la Agenda 2030¹ y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas² son ejemplos principales de instancias de fijación de agenda a nivel global. La EPT y los ODS se han traducido en programas de acción que orientan la actuación de los organismos internacionales y de los gobiernos nacionales. A su vez, también a nivel global han sido muy influyentes las propuestas de reestructuración de los sistemas educativos en línea con la Nueva Gestión Pública (NGP) y con formas de regulación postburocrática. La NGP consiste en la introducción de mecanismos de mercado y de prácticas de la gestión privada en el sector público para reemplazar las estructuras burocráticas tradicionales –aunque lo que tiende a prevalecer es una combinación de los dos tipos de estructuras y prácticas (VERGER; NORMAND, 2015)– y converge con elementos de la regulación postburocrática, la cual puede adoptar un modelo de cuasi-mercado o uno de Estado evaluador (MAROY, 2012), pero que implica, en ambos casos, una transformación del rol estatal, hacia una regulación “a la distancia” y hacia menores responsabilidades en la provisión del servicio escolar. Si bien estas formas de reorganización de los sistemas educativos responden, en parte, a preocupaciones legítimas por su eficiencia y eficacia, e incluso en algunos casos a una búsqueda de mayor democratización, también implican en muchas instancias una visión tecnocrática o gerencialista que ignora la complejidad de los procesos educativos reduccionista, así como un ethos individualista que cuestiona el carácter público y colectivo de la educación (MAROY, 2012; RIZVI; LINGARD, 2013).

1 Más informaciones en: <https://www.unesco.org/es/education>.

2 Más informaciones en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>.

El proceso que América Latina ha atravesado en las últimas cuatro décadas se caracteriza por un cuestionamiento de las formas burocráticas tradicionales de organización y direccionamiento de los sistemas educativos, y por la introducción de elementos post-burocráticos y de la Nueva Gestión Pública. Entre dichos elementos se destacan el aumento de la autonomía escolar, las evaluaciones a gran escala, los sistemas de incentivos docentes, las alianzas público-privadas y otras formas de privatización exógena y endógena. Mientras la década de 1990 puede ser vista como un momento de hegemonía de propuestas de reestructuración postburocrática, en los años posteriores se dio una convivencia de gobiernos que profundizaron las políticas asociadas a una visión neoliberal con otros que enfatizaron la idea del derecho a la educación garantizado por el Estado (FELDFEBER, 2021; GOROSTIAGA, 2019; SUASNÁBAR, 2017). Con significativas variaciones entre los países de la región, la tendencia general ha sido la de un movimiento hacia modelos híbridos, en los que el Estado mantiene un alto grado de responsabilidad combinado con la participación creciente de organizaciones de la sociedad civil y la consolidación de elementos del “control a distancia”.

Así, el gobierno de la educación se muestra como un proceso en el que el Estado continúa siendo el protagonista central, pero donde interviene una multiplicidad de otros actores con diferentes visiones e intereses, y a diferentes escalas (desde el nivel institucional hasta el supranacional). Este artículo estudia las acciones y políticas desplegadas como respuestas al contexto de la pandemia de COVID-19 que afectaron al gobierno de los sistemas de educación básica (desde el nivel inicial al secundario) en América Latina. Esto implica considerar las intervenciones de los gobiernos, así como las de otros actores que participan de distintas maneras en el proceso de gobierno de los sistemas educativos. Estas son abordadas en términos de dos dimensiones: 1) el grado de (des)centralización de las políticas y las formas de coordinación entre niveles de gobierno; y 2) los tipos de intervenciones de los organismos multilaterales y actores no estatales³. Se parte del supuesto de concebir a América Latina como un espacio de política educativa⁴; sin ignorar las heterogeneidades y diferencias entre países y al interior de cada uno de ellos, se procura reflejar un panorama regional.

El trabajo aporta una discusión de carácter exploratorio de las tendencias generales de las políticas para la educación básica (niveles inicial, primario y secundario) implementadas a nivel nacional, así como las intervenciones de otros actores durante los años 2020 y 2021, sobre la base de datos obtenidos de reportes

3 Una pregunta diferente, que no abordamos aquí, es cuál fue la pertinencia, calidad y efectividad de las políticas y de las intervenciones de otros actores.

4 Considerando las acciones de construcción de consensos, asistencia técnica y financiera, e incluso de la evaluación de los sistemas educativos, que generan un espacio regional de política educativa.

y documentos de organismos internacionales, así como de fuentes académicas y de organizaciones de la sociedad civil. Se seleccionaron como fuentes textos que abordaran la situación en un país o más de uno, excluyendo trabajos enfocados en casos subnacionales o de escuelas. Las búsquedas bibliográficas fueron realizadas entre noviembre de 2020 y agosto de 2022, en repositorios académicos digitales y páginas de organismos internacionales; asimismo, fueron consultados algunos documentos oficiales de gobiernos nacionales referenciados en artículos académicos o en informes de organismos internacionales. El estudio apuntó a la identificación de tendencias a partir de los casos nacionales, pero no contempla de manera completa la diversidad existente entre los países (en muchos casos por falta de suficientes datos) ni provee un análisis de cada caso nacional. Asimismo, el relevamiento arrojó información desequilibrada sobre los países, lo cual resulta en un análisis que contiene mayores referencias a los países más representados en el corpus de trabajos identificados.

En las siguientes secciones, se comienza con una breve caracterización de la situación de la educación básica antes de la pandemia y de los desafíos que implicó la irrupción del COVID-19. Luego se presenta el análisis de las políticas e intervenciones de diferentes actores. El artículo culmina con una conclusión en la que se sintetizan los hallazgos y se señalan posibles vías para futuros estudios sobre el gobierno de la educación en la región.

DE LA SITUACIÓN PREPANDEMIA A LA IRRUPCIÓN DEL COVID-19

En términos globales, América Latina experimentó en los últimos 40 años un crecimiento importante de las tasas de escolarización, asociado, desde la década de 1990, a la extensión de la obligatoriedad y a políticas de mejoramiento de las trayectorias académicas (SITEAL, s/f; SITEAL, 2022), con un alto nivel de inversión pública (REIMERS, 2021). Sin embargo, “persisten déficits en el acceso y la graduación, en especial para la población indígena y afrodescendiente, y para sectores de bajos ingresos”, así como “importantes deudas respecto a la adquisición de aprendizajes” (SITEAL, s/f, p. 3). Según un cálculo hecho para 21 países de la región, el 20% más rico de la población tiene una probabilidad cinco veces mayor que el 20% más pobre de terminar el segundo ciclo de la secundaria (UNESCO, 2020).

La irrupción de la pandemia tuvo lugar en un contexto de aumento de la pobreza. El coeficiente Gini de desigualdad del ingreso en América Latina y el Caribe había bajado de 0,527 en 2003 a 0,456 en 2018, pero manteniéndose como el más alto del mundo (UNESCO, 2020). Sin embargo, el ciclo de expansión económica

asociado al “boom” de las *commodities* comenzó a agotarse a principios de los 2010 y las personas en situación de pobreza extrema pasaron de 46 a 70 millones entre 2014 y 2019 (CEPAL, 2021). Las tasas de pobreza para 2019 oscilaban fuertemente entre los países, desde alrededor de un 3% (en Uruguay) a más del 50% (en Honduras), según las estimaciones de CEPAL (2021).

Con la llegada del COVID-19, América Latina y el Caribe fue la más afectada en el mundo por los cierres de escuelas. En el promedio regional, desde marzo de 2020 hasta febrero de 2021, las escuelas permanecieron cerradas durante 158 días (lo que supera ampliamente la media global de 95 días de cierre), parcialmente abiertas durante 28 días y completamente abiertas apenas 6 días (UNICEF, 2021a). Nicaragua fue el único país latinoamericano que no suspendió la presencialidad. El resto de los países implementó medidas de “continuidad educativa” o “pedagógica” a través de diferentes combinaciones de recursos como plataformas digitales, portales web, materiales impresos y transmisión de clases por televisión y radio (ÁLVAREZ MARINELLI *et al.*, 2020; REIMERS, 2021). La brusca transición a un modelo de enseñanza remota supuso importantes dificultades, aunque afectando diferencialmente tanto a los países, ya que algunos estaban mejor preparados en términos de recursos digitales y capacitación docente (RIEBLE AUBOURG; VITERI, 2020), como a la población escolar, debido a las fuertes desigualdades respecto al acceso a internet y a la disponibilidad de equipos informáticos (JARAMILLO, 2020). Si la pandemia parece haber provocado cierto aumento del abandono escolar⁵, los efectos más extendidos y profundos han sido los de la pérdida de aprendizajes (ACEVEDO; FLORES; SZÉKELY; ZOIDO, 2022).

5 Según datos mostrados en UNESCO y UNICEF (2022) para América Latina y el Caribe, hubo una diversidad importante entre los países y entre distintos niveles educativos en términos de desvinculación, destacándose que “menos de tres cuartas partes de los estudiantes en el 38% de los países en el caso de la preprimaria mantuvo contacto con sus docentes durante el periodo de educación a distancia” (p. 26). Otro estudio muestra descensos de entre 3 y 5 puntos para la asistencia escolar promedio 2019-2020 para la población de 6 a 23 años en Argentina, Brasil, Chile y Perú (ACEVEDO *et al.*, 2022).

POLÍTICAS Y ACTORES FRENTE A LA SITUACIÓN DE PANDEMIA

Una primera dimensión a considerar es la de la distribución del poder de toma de decisiones y de responsabilidades y funciones entre distintos niveles de gobierno⁶. Como ya fue señalado, puede identificarse una tendencia general hacia un menor involucramiento de los estados nacionales en la provisión directa y hacia la instrumentación de mecanismos de regulación “a la distancia”. Sin embargo, el grado de intervención de los distintos niveles de gobierno y las formas de coordinación entre ellos siguen siendo cuestiones en disputa en la región, asociadas a diferentes y cambiantes orientaciones ideológicas adoptadas por las administraciones nacionales (FELDFEBER, 2021). En las últimas décadas se produjo una alternancia de movimientos de descentralización (particularmente en los 90) y centralización (durante los 2000), con diferentes características según los países (RIVAS; SCASSO *et al.*, 2020; SUASNÁBAR, 2017). Como apuntan Rivas y Scasso *et al.* (2020, p. 122), en América Latina “las estructuras de poder y las atribuciones sobre la educación se convierten en la práctica en un tejido multiforme y cambiante”. La aparición del COVID-19 supuso un desafío a las capacidades de gobierno de los ministerios de educación, ya que implicó organizar en un breve tiempo el paso a una modalidad no presencial de enseñanza a través de la coordinación entre niveles de gobierno, con las propias escuelas y con otros actores implicados en la tarea de escolarización.

Una revisión regional sostiene que durante la pandemia “la gestión de las decisiones educativas se caracterizó por la convivencia de actores en múltiples niveles de gobierno” (UNESCO; UNICEF, 2022, p. 16), pero existieron importantes variaciones entre países. El caso de Brasil es el de una nación federal con una tradición de descentralización educativa y de fuertes desigualdades sociales. Cabe destacar que en las décadas previas a la irrupción del COVID-19, si bien se conservó un esquema de gobierno descentralizado, se verificó un involucramiento significativo de las administraciones de Fernando Henrique Cardoso y de Lula da Silva en términos de políticas educativas, a la vez que el Ministerio nacional mantuvo funciones de coordinación y evaluación de todo el sistema (MORAES; MARIANO; DIAS, 2021). Sin embargo, durante la pandemia, se destacó la falta de

6 La mayoría de los países de la región presenta un gobierno y administración centralizados a nivel nacional. Esa mayoría está conformada por naciones de organización política unitaria y de dimensiones más pequeñas (territorial y poblacionalmente) que los países con esquemas descentralizados. En casi todos los casos, cuentan con organismos a nivel regional, municipal o distrital encargados de una ejecución descentralizada, pero sin autonomía ni poder de decisión propio, sino dependientes directamente del gobierno nacional. Sin embargo, los sistemas educativos más grandes (Brasil y México) corresponden a países de organización federal, al igual que el de Argentina, que también se cuenta entre los sistemas con mayor cantidad de alumnos y escuelas.

coordinación a nivel nacional, debida a que el gobierno de Bolsonaro adoptó un rol casi prescindente respecto a las acciones para enfrentar al COVID-19 (COSTIN; COUTINHO, 2021; FLACH, 2021; SEGATTO; SANTOS; BICHIR; MORANDI, 2022). Esto generó que los gobiernos estaduais –que detentan la responsabilidad principal por la provisión de educación secundaria– y municipales –cuya mayor obligación legal recae en los niveles primario e inicial– asumieran el protagonismo en términos de acciones estatales, acompañados por actores no gubernamentales, como se explica más abajo. Las políticas a niveles estadual y municipal mostraron una heterogeneidad muy fuerte. Moraes, Mariano y Dias (2021) reportan que un 63% de las secretarías de educación de nivel municipal no estableció una estrategia de educación a distancia y que un 37% no utilizó recursos tecnológicos durante el cierre de escuelas, mientras que en el sector dependiente de los gobiernos estaduais sólo un 40% de las escuelas hizo uso de recursos tecnológicos. Esto implica que, de manera implícita, muchas decisiones fueron libradas a los equipos directivos de cada escuela o a los propios docentes en el ámbito de sus clases, con los efectos de profundización de desigualdades y de sobrecarga de trabajo en los docentes; también supuso la profundización de diferencias respecto al sector privado, donde las escuelas contaron con más recursos para la enseñanza remota (FLACH, 2021).

La situación de Brasil contrasta con la de otros países también federales, pero con una tradición de mayor centralización –aun cuando la administración de las escuelas depende de niveles subnacionales– y con gobiernos que adoptaron un enfoque general más intervencionista frente a la situación de pandemia. En Argentina, por un lado, el Consejo Federal de Educación, que nuclea al ministerio nacional y a los provinciales, produjo una importante cantidad de normativa estableciendo lineamientos para las provincias a lo largo del período de aislamiento y durante la progresiva vuelta a la presencialidad. Por otra parte, el ministerio nacional diseñó el programa “Seguimos educando” con el propósito de ayudar a garantizar la continuidad pedagógica a través de la producción y emisión de contenidos digitales y audiovisuales, incluyendo clases virtuales, que estuvieran disponibles para las escuelas de todo el país, así como de materiales impresos para las zonas sin acceso a internet (DI PIERO; CHIAPPINO, 2021). También se relanzó la política digital nacional, con la entrega directa de dispositivos digitales a estudiantes, priorizando escuelas con alta proporción de estudiantes de nivel socio económico bajo. Otras medidas importantes desde el ámbito nacional se orientaron a facilitar la navegación gratuita de los portales educativos oficiales y el acceso a internet en general, y a la capacitación docente (CARDINI; BERGAMASCHI; D’ALESSANDRE; OLLIVIER, 2021), y posteriormente a promover la reanudación de trayectorias escolares y a facilitar el regreso a la presencialidad con el programa “Acompañar: Puentes de Igualdad” (DI PIERO; CHIAPPINO, 2021). También

México instrumentó un programa nacional, el “Aprende en casa”, para asegurar la continuidad pedagógica desde el nivel inicial al bachillerato a través de clases transmitidas por televisión, radio e internet. Además, dispuso de la plataforma “MexicoX” con cursos gratuitos para apoyar el desarrollo profesional docente; y del programa “aprende.mx”, centrado en la capacitación en el uso de herramientas virtuales para docentes y estudiantes (CÁRDENAS; LOMELÍ; RUELAS, 2021). Es importante señalar que, no obstante la implementación en México y Argentina de estas iniciativas nacionales y su complementación con programas a nivel provincial o estadual, esto no evitó una fuerte diferenciación con efectos de inequidad en el territorio, debido a distintos factores como las variaciones significativas en la calidad y la facilidad de acceso de las plataformas desarrolladas a nivel subnacional, o el menor acceso en ámbitos rurales y por parte de grupos como sectores indígenas (DE LA CRUZ FLORES, 2020; CARDINI *et al.*, 2021; CZARNY; SALINAS, 2020; DI PIERO; CHIAPPINO, 2021).

Por otro lado, en varios países hubo una mayor descentralización hacia las propias escuelas en la toma de decisiones sobre cuestiones nodales. Las propuestas a favor de una creciente autonomía escolar, basadas en argumentos de mejoras pedagógicas, eficiencia en el uso de recursos y democratización de la gestión (GOROSTIAGA, 2003; VERGER Y NORMAND, 2015) tuvieron su auge en la década de 1990 en la región y en algunos países continuaron siendo parte de iniciativas de política educativa, pero fueron ampliamente cuestionadas por sus implicancias de desresponsabilización por parte del Estado y fragmentación del sistema (SUASNÁBAR, 2017). Una encuesta sobre las respuestas educativas a la situación de pandemia realizada en el ámbito de América Latina y el Caribe mostró que, en promedio, las instituciones escolares tuvieron una injerencia significativa en temas como los recursos para la continuidad pedagógica durante el cierre de escuelas, la implementación de programas de apoyo estudiantil, y en la definición de los requisitos para la presencialidad y de las medidas de higiene para las reaperturas (UNESCO; UNICEF, 2022). En el caso de Chile, si bien hubo iniciativas importantes desde el nivel central, como la instalación de una señal de televisión abierta y de una plataforma online con material de apoyo para los docentes y estudiantes (DONOSO-DÍAZ; REYES ARAYA, 2021), se delegaron al nivel escolar al menos dos decisiones clave: la priorización curricular (opcional) de acuerdo con el contexto y las condiciones particulares; y el retorno o no a la presencialidad –hacia fines de 2020– siempre que se cumpliera con un protocolo de seguridad establecido por el Ministerio (BELLEI *et al.*, 2022; DONOSO-DÍAZ; REYES ARAYA, 2021). Adicionalmente, Donoso-Díaz y Reyes Araya (2021) argumentan que hubo otras decisiones que implícitamente recayeron en las escuelas por falta de propuestas desde el nivel central para la resolución de la continuación

pedagógica a distancia; en tanto que Bellei et al. (2022) resaltan la ausencia tanto de instancias intermedias de gestión como de cooperación horizontal, así como la falta de involucramiento de los gobiernos locales para el apoyo a las escuelas (véase también ROJAS FABRIS, 2020). También en Uruguay se les otorgó, en el marco de orientaciones generales, un alto grado de autonomía a las escuelas para tomar decisiones respecto a la enseñanza durante el cierre y a la organización del regreso a la presencialidad (QUESTA-TORTEROLO *et al.*, 2021); mientras que en Colombia cada escuela fue responsable, a partir de lineamientos nacionales, de diseñar e implementar la estrategia de educación a distancia (OSORIO; CÁRDENAS, 2021), aunque existieron importantes medidas centralizadas como la implementación del portal Colombia Aprende y de una plataforma de capacitación docente y mentorías, además del establecimiento de servicios de telefonía a tarifa cero para la comunidad educativa (BANCO MUNDIAL, 2020).

Otros países experimentaron una situación similar a la señalada anteriormente para Brasil, en la que las escuelas se vieron obligadas a asumir decisiones por falta de lineamientos centrales. En Nicaragua, la inacción del gobierno tuvo como contracara la implementación de opciones de educación a distancia por parte de las escuelas privadas (VIJIL, 2020). La evidencia recogida por Tirado (2020) en el contexto boliviano sugiere un escenario de falta de directrices ministeriales y de agudización de las diferencias en el funcionamiento de escuelas públicas y privadas –gozando las segundas de mayor continuidad y mejor aprovechamiento de recursos tecnológicos–, al menos durante los primeros meses de 2020. Algo similar parece haber ocurrido en el caso de Venezuela, donde la decisión de suspensión de clases presenciales no habría sido acompañada de medidas por parte del gobierno central para asegurar recursos y lineamientos pedagógicos en la situación de emergencia (QUEVEDO RAMÍREZ, 2020); y en Honduras, cuyo gobierno implementó recién dos meses después de la suspensión de la presencialidad una estrategia nacional, que se considera no brindó suficientes apoyos y dejó en manos de los docentes la responsabilidad de asumir decisiones sobre la continuidad pedagógica (MORALES-ULLOA *et al.*, 2020).

La segunda dimensión estudiada es la de la participación de organismos multilaterales y actores no estatales en los procesos de formación de las políticas educativas, incluyendo su incidencia en cómo los problemas de política son contruidos discursivamente. Las propuestas de alianzas público-privadas se orientan, en muchas instancias, a la participación empresarial en el sector educativo y son consistentes con formas de gobernanza en la que actores de la sociedad civil o del mundo privado son incorporados al proceso mismo de diseño e implementación de las políticas (RIZVI; LINGARD, 2013). Al respecto, una de las cuestiones más salientes durante la pandemia fue la del involucramiento de empresas o de

fundaciones financiadas por compañías privadas, en varios casos transnacionales, en la provisión de soluciones tecnológicas frente a la adopción de la escolarización a distancia. Un estudio realizado por CLADE (2021) reveló una penetración importante de empresas como Zoom, Facebook, Google for Education, YouTube, entre otras, con las que los gobiernos establecieron acuerdos para desarrollar o aplicar herramientas virtuales, así como una situación semejante en el terreno de los medios audiovisuales, lo que implicaría una intensificación de la privatización educativa y el avance hacia una “gobernanza corporativa”. Uno de los casos más salientes es el de México, donde la Secretaría de Educación acordó este tipo de colaboración con Google for Education y Microsoft para la implementación del programa “Aprende en casa” (CÁRDENAS; LOMELÍ; RUELAS, 2021). CLADE (2021) resalta que esto supuso la entrega a Google de la base de datos de casi la totalidad de docentes y estudiantes del sistema mexicano. Situaciones similares se verificaron en Panamá (CLADE, 2021) y en Costa Rica, en este último caso para el fortalecimiento de la enseñanza del idioma inglés en el marco del programa “Aprende en Casa”⁷. En Brasil, por su parte, fueron los gobiernos municipales y estatales los que firmaron acuerdos con empresas tecnológicas para la provisión de plataformas virtuales de enseñanza (GALZERANO, 2021).

El ejemplo de Brasil ilustra otras formas de fuerte protagonismo de organizaciones de la sociedad civil (OSC). Todos Pela Educação –un tanque de pensamiento creado en 2006 con el auspicio de algunas de las principales empresas brasileñas y apoyo del BID (MARTINS; KRAWCZYK, 2018)– tuvo una participación importante en las discusiones de las resoluciones del Conselho Nacional de Educação (CNE) durante la pandemia, mientras que la Fundação Lemann produjo una guía para orientar a las secretarías de educación en cuanto a la flexibilización curricular (GALZERANO, 2021). Costin y Coutinho (2021) aportan otros ejemplos de importante colaboración por parte de tanques de pensamiento y fundaciones privadas a las instancias subnacionales para la organización de la educación a distancia. En México, por su parte, se destacó la implementación por parte de la Fundación Carlos Slim de la plataforma virtual *Pruebat*, que fue puesta a disposición de la población escolar (NAVARRETE; MANZANILLA; OCAÑA, 2020).

La situación de pandemia fue también una ventana de oportunidad para un mayor protagonismo de los organismos internacionales (OI), acentuando el carácter multiescalar que las políticas educativas tienden a adoptar, con los organismos multilaterales como un actor central, aunque no monolítico, en la definición de las agendas global y regional de reforma (GOROSTIAGA, 2020; RIZVI; LINGARD,

2013). Un ejemplo notable fue la creación en marzo de 2020 de la Coalición Mundial para la Educación –liderada por la UNESCO y con la participación de otras agencias multilaterales, el sector privado y organizaciones de la sociedad civil– con el objetivo de proteger el derecho a la educación “movilizando el apoyo y coordinando las respuestas a escala local, nacional, regional y mundial con miras a garantizar la continuidad del aprendizaje”⁸. En América Latina los OI implementaron dos formas principales de intervención frente a la situación de pandemia. Una fue la de la asistencia técnica directa a los gobiernos, en la que se destacan casos como el de Perú, el primer país en presentar un capítulo nacional de la Coalición Mundial para la Educación, lo que resultó en una activa colaboración de UNESCO y UNICEF, sumados a empresas y otros actores de la sociedad civil en iniciativa de dotación de materiales educativos, capacitación docente y facilitación de acceso a plataformas virtuales educativas (RIVOIR; MORALES, 2021)⁹. Otro ejemplo son las diversas acciones –incluyendo el apoyo a la elaboración de materiales educativos, la implementación de programas de retención escolar y aceleración de aprendizajes, o a la producción de información– que UNICEF realizó con gobiernos de Argentina, Cuba, Ecuador, Guatemala y Nicaragua (RIVOIR; MORALES, 2021)¹⁰. En el caso de Chile, el ministerio nacional recibió asistencia de la OREALC-UNESCO para organizar el proceso de vuelta a la presencialidad¹¹.

Una segunda línea de intervención de los OI fueron los procesos de movilización de conocimiento y de generación de recomendaciones de política, en muchos casos en alianza con gobiernos y con organizaciones de la sociedad civil. En particular el BID, la CEPAL, OEI, y la OREALC-UNESCO produjeron una gran cantidad de documentos, acompañados de otras formas de difusión como la organización de webinars. Verger, Fontdevila y Parcerisa (2020) identifican tres mecanismos de “gobernanza blanda” a través de las cuales los OI influyen significativamente sobre los procesos de construcción de las políticas: a) la producción de datos, como instrumento de poder que permite visibilizar determinados fenómenos y ocultar otros; b) la evaluación de políticas, donde se identifican los déficits de determinadas políticas implementadas y los desafíos a futuro; y c) la producción de ideas vehiculizadas en las recomendaciones de programas y políticas educativas. El primero y el tercero de estos mecanismos tuvieron una gran presencia durante la pandemia. La generación y organización de datos sobre la situación y

8 Más informaciones en: <https://www.unesco.org/es/global-education-coalition>.

9 Más informaciones en: <https://www.unesco.org/es/articles/coalicion-para-la-educacion-capitulo-peru-logro-movilizar-280-iniciativas-de-apoyo-al-sector>.

10 Más informaciones en: www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.

11 Más informaciones en: www.mineduc.cl/mineduc-y-la-unesco-trabajan-para-apoyar-la-reapertura-de-escuelas/.

sobre las respuestas de los sistemas educativos resultó un elemento clave en términos de lo que los OI conciben como la posibilidad de intercambiar experiencias entre los países (OEI s/f; OREALC-UNESCO, 2020). A la vez, muchas veces como derivación del análisis de la información recolectada, los documentos destacan “estrategias que se **deben** considerar hacia adelante para enfrentar y superar la crisis” (Jaramillo, 2020, énfasis agregado); una parte importante de estas recomendaciones, a su vez, se orientaron a aspectos estructurales del gobierno de la educación, como la organización de los propios sistemas de información a nivel nacional, y a otras medidas de tipo post-burocrático, como el fomento de alianzas público-privadas¹².

Algunos ejemplos de este tipo de intervenciones de OI fueron la implementación de una página web con una “sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América latina a la crisis de la COVID-19” por parte de la oficina Buenos Aires del IIEP-UNESCO¹³; la iniciativa conjunta de UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial para el desarrollo de una “encuesta sobre las respuestas nacionales en materia de educación frente a la COVID-19”, destinada a los ministerios de Educación (UNESCO, 2021); un estudio similar conducido por el BID durante la primera fase de la pandemia (ÁLVAREZ MARINELLI *et al.*, 2020); y la encuesta en la que participaron todas las oficinas nacionales de la OEI, en marzo de 2021, respecto del proceso de retorno escolar y que incluyó a 18 países de América Latina (OEI, s/f). Si bien las agencias multilaterales fueron las principales protagonistas en este tipo de acciones, también es posible encontrar casos de intervenciones de organizaciones no gubernamentales de alcance regional o global, como una encuesta regional “para entender los cambios y adaptaciones que la pandemia ha causado en la práctica docente” conducida por el tanque de pensamiento Diálogo Interamericano y la organización Teach For All (HERRERO TEJADA *et al.*, S/F), o el ya citado estudio sobre privatización y comercialización de la educación realizado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación con el apoyo de OXFAM y de la agencia danesa de cooperación internacional (CLADE, 2021).

Finalmente, cabe mencionar como uno de los elementos más novedosos de la situación de pandemia a la irrupción de los padres de familia como actor político. Es evidente que la situación de enseñanza remota convirtió a madres y padres en un actor *pedagógico* de relevancia, situación que puede convertirse en un aliciente para el avance hacia modelos de *homeschooling*, lo que también se asocia a la participación de proveedores privados de contenidos y de tecnología. En términos de la discusión

12 Por razones de espacio, no se incluye un análisis de la convergencia o divergencia entre agencias respecto a estas recomendaciones, pero cabe resaltar que los organismos multilaterales de la región suelen exhibir diferencias significativas respecto a la orientación de sus recomendaciones de política (AUTOR).

13 Más informaciones en: www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.

del problema del gobierno, sin embargo, interesa detenerse en la participación de las familias en la discusión de las políticas educativas. Al menos en dos países se registró la conformación ad-hoc de asociaciones de padres para reclamar al gobierno medidas relacionadas al regreso a las aulas, asumiendo un rol de gran visibilidad a través de las redes sociales y de los medios masivos de comunicación como diarios y programas televisivos. En Argentina, la “Red de familias y padres organizados por la educación” buscó, a nivel nacional y en algunas provincias, presionar por la reapertura de las escuelas luego de transcurridos seis meses de enseñanza remota, mientras que otro agrupamiento, denominado “Familias por el retorno seguro a las escuelas”, alertaba sobre los peligros sanitarios de un retorno a la presencialidad (DI PIERO; CHIAPPINO, 2021). En Uruguay el colectivo de “Familias Organizadas de la Escuela Pública” reclamaba, también hacia la misma época, el restablecimiento de la presencialidad plena en las escuelas (BORDOLI, 2020). Estas experiencias ilustran la posibilidad del surgimiento de un nuevo actor asumiendo una voz en el debate público sobre las políticas educativas, pero restaría un análisis de la situación de otros países, para lo cual no surgieron datos del relevamiento realizado para este estudio.

En contraste con la emergencia de las familias como actor político, directivos y docentes no parece que hayan asumido roles significativos en la discusión de las políticas, aunque sí habrían jugado un papel clave en su implementación o “puesta en acto”, particularmente en los casos ya mencionados de delegación de toma de decisiones al nivel escolar. Incluso los sindicatos docentes ganaron alguna visibilidad –en países como Argentina (DI PIERO; CHIAPPINO, 2021) y Chile (ROJAS FABRIS, 2020)– sólo en el momento de la discusión de la reapertura de escuelas, aunque a este respecto también se cuenta con poca información derivada del relevamiento realizado. La falta de involucramiento en un rol político de los actores de base del sistema es escasamente señalada en el corpus analizado –una excepción es el trabajo de Martín y Molina (2021) sobre El Salvador– pero se infiere como un elemento común a los países de la región.

CONCLUSIONES

Los cambios experimentados durante las últimas décadas en América Latina en el gobierno de la educación son parte de tendencias mundiales que no se despliegan de manera uniforme ni exentas de contradicciones (VERGER; NORMAND, 2015), y que son objeto de resignificaciones y disputas a escalas regional, nacional y subnacional (FELDFEBER, 2021; GOROSTIAGA, 2019). La irrupción del COVID-19 generó una crisis en los sistemas educativos, más pronunciada en Latinoamérica que en otras regiones debido al contexto social y a las limitadas capacidades estatales, que interpeló fuertemente a los mecanismos de gobierno.

Remarcando que el análisis realizado no aborda la eficacia de las iniciativas y acciones implementadas, es posible concluir que, en la dimensión referida al grado de (des)centralización de las políticas, existió una fuerte variedad de situaciones en cuanto a las formas de intervención de los gobiernos nacionales, desde la prescindencia total (Nicaragua) o fuerte (Brasil) al involucramiento centralizado temprano, como los mencionados casos de Argentina, Colombia y México, y de otros países como El Salvador (MARTIN; MOLINA, 2021) y Paraguay (BRÍTEZ, 2020), donde se pusieron en juego mecanismos de coordinación de variable complejidad de acuerdo con las características específicas de cada país respecto al tamaño del sistema y las atribuciones de los niveles subnacionales. A su vez, el fenómeno de descentralización de decisiones hacia las escuelas se verificó de manera transversal a diferentes contextos, con sus marcos de mayores o menores orientaciones desde el gobierno nacional.

Respecto a la segunda dimensión estudiada, puede resaltarse el importante involucramiento de empresas transnacionales, en particular en la provisión de soluciones tecnológicas, y de OSC a nivel nacional e internacional en acciones de asesoramiento a gobiernos nacionales y subnacionales. Las agencias multilaterales, actuando en varios casos de forma conjunta, parecen haber concentrado su accionar en la generación y sistematización de datos sobre la situación de los países de la región y en la formulación de recomendaciones, con menor intervención en asistencia técnica o financiera a los países, salvo en el caso de UNICEF.

La necesidad de pasar de manera abrupta a un modelo de enseñanza remoto generó, en muchos casos de manera simultánea y con variaciones importantes entre los países, la actualización de esquemas de mayor autonomía escolar y un mayor involucramiento de OI, OSC y empresas privadas en los procesos de generación de las políticas educativas. Las iniciativas y políticas relevadas no fueron necesariamente novedosas, aunque podrían suponer una agudización de la transición hacia modelos postburocráticos y multiescalares en América Latina, algo que todavía resulta difícil

de discernir, pero que se liga tanto a la acentuación de la autonomía escolar y de la participación de actores no estatales, como al creciente peso de la escala regional y global en el gobierno de sus sistemas educativos. Por otra parte, un elemento de continuidad más profunda se da en el predominio de un enfoque “de arriba hacia abajo”, que responde a una larga tradición de construcción poco participativa de las políticas educativas en la región (MCGINN; STREET, 1986; TORRES; PUIGGRÓS, 1995).

Algunas de las implicancias de las medidas sobre el gobierno de la educación básica apuntan a cuestiones centrales en términos del cumplimiento al derecho a la educación y al carácter democrático de los sistemas educativos, como ser el posible aumento de las distancias entre escuelas en el tipo de enseñanza que brindan a partir de un mayor aprovechamiento por parte del sector privado de las tecnologías digitales –como se apuntó para Brasil y Bolivia, y que también se verificó en otros casos como el chileno (BELLEI *et al.*, 2022; ROJAS FABRIS, 2020) y el mexicano (LLOYD, 2020)–, o como la penetración de intereses empresariales en las decisiones sobre el sector público. El relevamiento realizado constituye un abordaje panorámico y necesariamente parcial de la temática del gobierno durante la pandemia, que podría complementarse con estudios que se enfoquen en otros elementos y dimensiones. Sería conveniente, asimismo, profundizar en los diferentes aspectos analizados, sumando datos de los distintos países de la región en base a nuevas investigaciones a nivel nacional y subnacional. También resultaría fundamental estudiar cómo ha sido la posterior (desde el año 2022 en adelante) evolución de estos fenómenos y en qué medida las tendencias identificadas tienden a acentuarse o a transformarse.

REFERENCIAS

ACEVEDO, I.; FLORES, I.; SZÉKELY, M.; ZOIDO, P. **¿Qué ha sucedido con la educación en América Latina durante la pandemia?** Washington: Nota técnica del BID 2447 – BID, División de Educación, 2022.

ÁLVAREZ MARINELLI, H.; ARIAS ORTIZ, E.; BERGAMASCHI, A.; LÓPEZ SÁNCHEZ, A.; NOLI, A.; ORTIZ GUERRERO, M.; PÉREZ-ALFARO, M.; RIEBLE-AUBOURG, S.; RIVERA, M.C.; SCANNONE, R.; VÁSQUEZ, M.; VITERI, A. **La educación en tiempos del coronavirus.** Washington: BID, División de Educación, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Impactos de la Crisis del Covid-19 en la Educación y Respuestas de Política en Colombia.** Banco Mundial, 2020. Disponible en: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail>. Accedido el: 2 mayo 2021.

BELLEI, C.; CONTRERAS, M.; PONCE, T; YAÑEZ, I.; DÍAZ, R.; VIELMA, C. La fragilidad de la escuela en pandemia en Chile. *In:* REIMERS, F. M. (org.). **COVID-19 y educación: las disrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia.** Madrid: Universidad Camilo José Cela, 2021. p. 87-114.

BORDOLI, E. Escenas educativas de la pandemia en Uruguay. Herencias y nuevos aires: gestos pedagógicos que tejen. *In:* DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (org.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPÉ Editorial Universitaria; CLACSO, 2020. p. 191-196.

BRÍTEZ, M. **La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay.** Comparativo con países de la Triple Frontera.2020. [Preprint]. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22>. Accedido el: 5 feb. 2023.

CÁRDENAS, S.; LOMELÍ, D.; RUELAS, I. La covid-19 y políticas educativas pospandemia en México. ¿Qué nos jugamos? *In:* REIMERS, F. M. (org.). **COVID-19 y educación: las disrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia.** Madrid: Universidad Camilo José Cela, 2021. p. 177-204.

CARDINI, A.; BERGAMASCHI, A.; D'ALESSANDRE, V.; OLLIVIER, A. **Educación en tiempos de pandemia.** Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo. Buenos Aires: CIPPEC, 2021.

CEPAL. **Panorama Social de América Latina 2020.** Santiago de Chile: CEPAL, 2021.

CLADE. **Privatización y comercialización de la educación en América Latina y el Caribe: aproximación y alertas en tiempos de pandemia.** CLADE, 2021. Disponible en: <https://redclade.org/wp-content/uploads/privatizacion-y-COVID.pdf>. Accedido el: 14 sept. 2022.

COSTIN, C.; COUTINHO, A. Experiencias con la gestión de riesgos y el aprendizaje a distancia durante la pandemia de covid-19 en Brasil: crisis, pobreza y (posibles) soluciones. *In*: REIMERS, F. M. (org.). **COVID-19 y educación: las disrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia**. Madrid: Universidad Camilo José Cela, 2021. p. 45-83

CZARNY, G.; SALINAS, G. Antes, durante y ¿después? del covid-19: desigualdades, inequidades y discriminación en la educación escolar, *In*: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (org.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria y CLACSO, 2020. p. 145-156.

DE LA CRUZ FLORES, G. El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. *In*: IISUE, **Educación y pandemia: una visión académica**, Ciudad de México: UNAM, 2020. p. 39-46. Disponible en: <http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>. Accedido el: 25 de mayo 2022.

DI PIERO, E.; CHIAPPINO, J. M. Del ASPO al DISPO: la agenda de política educativa y los posicionamientos públicos frente a la presencialidad (2020-2021). **Revista IRICE**, Rosario, n. 41, p. 147-179, 2021.

DONOSO-DÍAZ, S.; REYES ARAYA, D. La educación chilena ante la crisis sanitaria del COVID-19: balance preliminar desde la política educacional. *In*: GOROSTIAGA, J.; FLACH, S.F.; ALMEIDA, J. (org.), **Educación, desigualdad y pandemia en América Latina: miradas desde el campo de la política educativa**. São Luís: CIEP/ReLePe, 2021. p. 12-42. Disponible en: <https://www.relepe.org/wp-content/uploads/2022/11/educacion-desigualdad-y-pandemia-en-america-latina.pdf>. Accedido el: 11 mayo feb. 2022.

FELDFEBER, M. La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. *In*: ACOSTA, F. (org.). **Derecho a la educación y escolarización en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO / Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2021. p. 41-56.

FLACH, S.F. Educação brasileira na encruzilhada: incertezas sobre os encaminhamentos político-educacionais em tempos de pandemia. In: GOROSTIAGA, J.; FLACH, S.F.; ALMEIDA, J. (orgs.), **Educación, desigualdad y pandemia en América Latina**: miradas desde el campo de la política educativa. São Luís: CIEP/ReLePe, 2021. p. 57-74. Disponible en: <https://www.relepe.org/wp-content/uploads/2022/11/educacion-desigualdad-y-pandemia-en-america-latina.pdf>. Accedido el: 11 mayo 2022.

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. **Argumentum**, Vitória, v.13, n.1, p. 123-138, 2021.

GOROSTIAGA, J. M. Neoliberalism and educational decentralization policies: The experience of the 1990s. In: BALL, S.; FISCHMAN, G.; GVIRTZ, S. (org.), **Crisis and Hope: The Educational Hopscotch of Latin America**. London: Routledge-Falmer, 2003.

GOROSTIAGA, J. Intersecciones entre la agenda global y el discurso regional de política educativa en América Latina. In: ENS, R.T.; OGLIARI, C.R.N.; RENNER, R.L. (org.), **Políticas educacionais no Brasil e na América Latina**. Curitiba: CRV, 2019.

GOROSTIAGA, J.M. ¿Hacia la regulación postburocrática de los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis del discurso de los organismos multilaterales de la región en el período 2012-2018. **Educación en Revista**, v. 36, p. 1-19, 2020.

HERRERO TEJADA, A.; FLÓREZ, A.; STANTON, S.; FISZBEIN, A. **Cambios e innovación en la práctica docente durante la crisis del covid-19**. S/f. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/analysis/practica-docente-durante-covid-19/>. Accedido el: 11 mayo 2022.

JARAMILLO, S. **COVID-19 y educación primaria y secundaria**: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. PNUD LAC C19 PDS n. 20, 2020.

LLOYD, M. Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. **Educación y pandemia**: una visión académica, Ciudad de México: UNAM, 2020. p. 115-121. Disponible en: <http://www.iiue.unam.iiue/covid/educacion-y-pandemia>. Accedido el: 24 de mayo 2022

MAROY, C. Towards post-bureaucratic modes of governance: a European perspective. In: STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. (org.). **World Yearbook of Education 2012**. Policy Borrowing and Lending in Education. New York: Routledge, 2012. p. 62-79.

MARTIN, P.; MOLINA ARANIBA S. Hacia la transformación de la educación: Perspectivas del sistema educativo salvadoreño de cara a la pandemia por COVID-19. *In*: GOROSTIAGA, J.; FLACH, S.F.; ALMEIDA, J. (org.), **Educación, desigualdad y pandemia en América Latina**: miradas desde el campo de la política educativa. São Luís: CIEP/ReLePe, 2021. p. 117-138. Disponible en: <https://www.relepe.org/wp-content/uploads/2022/11/educacion-desigualdad-y-pandemia-en-america-latina.pdf>. Accedido el: 11 mayo 2022.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento “Todos Pela Educação”. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.3, n.1, p. 4-20, 2018.

MCGINN, N.; STREET, S. La descentralización educacional en América Latina: ¿Política nacional o lucha de facciones? **La Educación**, Washington, n. 99, 1986.

TORRES, C. A.; PUIGGRÓS, A. The state and public education in Latin America. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 39, n. 1, p. 1-27, 1995.

MORAES, J.; MARIANO, S.R.; DIAS, B. Education Systems’ Response to COVID-19 in Brazil: Highlighting Social Inequalities. **International Studies in Educational Administration**, Melbourne, v. 49, n. 1, p. 50-58, 2021.

MORALES-ULLOA, R; EGUIGURE, Y.; PAZ, C; MONCADA, G. La crisis en la crisis: la educación en los tiempos de la pandemia en Honduras, *In*: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (org.), **Pensar la educación en tiempos de pandemia II**: experiencias y problemáticas en Iberoamérica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria y CLACSO, 2020. p. 157-169.

NAVARRETE, Z.; MANZANILLA, H. M.; OCAÑA, L. Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México, v. L, n. Especial, p. 143-172, 2020.

OEI. **Retorno escolar presencial pospandemia en Iberoamérica: Avances, reflexiones y recomendaciones.** OEI, s/f. Disponible en: <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-retorno-escolar-postpandemia-en-iberoamerica-avances-reflexiones-y-recomendaciones>. Accedido el: 11 mayo 2022.

OREALC/UNESCO. **Componentes para una respuesta integral del sector educativo de América Latina frente al COVID-19.** Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2020.

OSORIO, A.; CÁRDENAS, E. **Respuestas de política pública y desafíos para garantizar el bien-estar de la primera infancia en tiempos de COVID-19: un análisis comparado para América Latina.** Buenos Aires: IIPE UNESCO, 2021.

QUESTA-TORTEROLO, M.; DÍAZ, E.; NOSSAR, K.; CAPOCASALE, A.; SILVA, A. La gestión educativa en situación de confinamiento en Uruguay. *In*: GAIRÍN, J.; MERCADER, C. (org.), **La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica. Red de Apoyo a la Gestión Educativa**, 2021. Disponible en: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/108870/1/la-gestion-educativa-en-situacion-de-confinamiento-en-uruguay.pdf>. Accedido el: 14 sept. 2022.

QUEVEDO RAMÍREZ, E. J. Educación a distancia. Política educativa y escenario tecnosociológico venezolano en tiempos de Covid-19. **Revista EDUCARE-UPEL-IPB**, Barquisimeto, v. 24, n. 2, p. 308-322, 2020.

REIMERS, F. Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 86, n. 1, p. 9-23, 2021.

RIEBLE AUBOURG, S.; VITERI, A. **Hablemos de política educativa.** América Latina y el Caribe: educación más allá del Covid-19. BID, 2020. Disponible en: <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/55161>. Accedido el: 14 sept. 2022.

RIVAS, A.; SCASSO, M.; ET AL. **Las llaves de la educación.** Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina. Madrid: Fundación Santillana, 2020.

RIVOIR, A.; MORALES, M.J. **Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19.** Buenos Aires: SITEAL, 2021.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Políticas educativas en un mundo globalizado**. Madrid: Morata, 2013.

ROJAS FABRIS, M.T. Escuelas chilenas frente a la crisis social y la pandemia. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (org.), **Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria/CLACSO, 2020. p. 123-136.

SEGATTO, C. I.; SANTOS, F. B. P. D.; BICHIR, R. M.; MORANDI, E. L. Inequalities and the COVID-19 pandemic in Brazil: Analyzing un-coordinated responses in social assistance and education. **Policy and Society**, Oxford, v. 41, n. 2, p. 306-320, 2022.

SITEAL. **Educación Primaria**. Buenos Aires: IPE UNESCO, 2022.

SITEAL. **Educación Básica**. Buenos Aires: IPE UNESCO, s/f.

SUASNÁBAR, C. Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 30, p. 112-135, 2017.

TIRADO, D. Educación en pandemia. Voces y experiencias de maestros de Bolivia. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P.; PULFER, D. (org.), **Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica**. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria/CLACSO, 2020. P. 171-180.

UNESCO. **Las respuestas educativas nacionales frente a la COVID-19**. El panorama de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2021.

UNESCO. **Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020**. América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO, 2020. Disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>. Accedido el: 14 sept. 2022 .

UNESCO; UNICEF. **Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de la COVID-19**. París: UNESCO, 2022.

UNICEF. **Cierre de escuelas en América Latina**. UNICEF, 2021. Disponible en: <https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/3-de-cada-5-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-que-perdieron-un-a%C3%B1o-escolar-en-el-mundo-durante-la>. Accedido el: 14 sept. 2022 .

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; PARCERISA, L. El papel de la OCDE en la difusión internacional de políticas educativas: el caso de la autonomía escolar con rendición de cuentas. **Journal of Supranational Policies of Education**, Madrid, n. 11, p. 28-46, 2020.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015.

VIJIL, J. La educación en Nicaragua: Emergencia más allá del COVID-19. *In: COVID-19. El caso de Nicaragua*. Aportes para enfrentar la pandemia. Academia de Ciencias de Nicaragua, 2020.

Jorge M. Gorostiaga

Investigador del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (Escuela de Humanidades, UNSAM / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Profesor Titular de la Universidad Nacional de San Martín y Profesor de Posgrado de la Univ. Torcuato Di Tella.

E-mail: jgorosti@unsam.edu.ar

Recibido em: 15/04/2023

Aprovado em: 08/08/2023