



INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2020

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Inclusión y educación:

TODOS Y TODAS SIN EXCEPCIÓN



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



SUMMA

Laboratorio de Investigación e
Innovación en Educación para
América Latina y el Caribe



Informe de
Seguimiento
de la Educación
en el Mundo

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2020

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Inclusión y educación:

TODOS Y TODAS SIN EXCEPCIÓN

En la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Educación 2030 se indica que el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* tiene por mandato ser “el mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 y sobre la educación en los otros ODS” con la misión de “informar sobre la puesta en marcha de estrategias nacionales e internacionales orientadas a ayudar a todos los asociados pertinentes a dar cuenta acerca de sus compromisos, como parte del seguimiento y evaluación globales de los ODS”. Lo elabora un equipo independiente acogido por la UNESCO.

Las denominaciones empleadas y la presentación de los datos que contiene esta publicación no implican de parte de la UNESCO juicio alguno sobre la situación jurídica de los países, territorios, ciudades o zonas o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

El equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se ha encargado de elegir y exponer los hechos recogidos en este Informe y es responsable de las opiniones que en él se expresan, que no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización. El Director del Informe asume la responsabilidad general de los pareceres y las opiniones que se expresan en él.

El equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo

Director: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna Cristina D'Addio, Dimitra Dafalia, Matej Damborsky, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Constanza Ginestra, Glen Hertelendy, Ulrich Janse Van Vuuren, Priyadarshani Joshi, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Camila Lima De Moraes, Kassiani Lythrangomitís, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Laura Stipanovic, Morgan Strecker, Rosa Vidarte, Juliana Zapata y Lema Zekrya.

El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* es una publicación anual independiente. El Informe GEM está financiado por un grupo de gobiernos, organizaciones multilaterales y fundaciones privadas y facilitado y apoyado por la UNESCO.



SOBRE SUMMA

Es el primer laboratorio de investigación e innovación en educación para América Latina y el Caribe. Fue creado el año 2016 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con el apoyo de los ministerios de Educación de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Desde 2018, los ministerios de Educación de Guatemala, Honduras y Panamá también apoyan y son parte de SUMMA. Su misión es contribuir e incrementar la calidad, equidad e inclusión de los sistemas educativos de la región, a través del mejoramiento del proceso de toma de decisiones sobre políticas y prácticas educativas. Para lograr su misión, SUMMA organiza su accionar en tres pilares estratégicos que permiten la promoción, desarrollo y difusión de: (1) investigación de vanguardia orientada a diagnosticar los principales desafíos de la región e impulsar agendas compartidas de trabajo; (2) innovación en políticas y prácticas de educación orientada a proveer soluciones a los principales problemas educativos de la región; (3) espacios colaborativos que faciliten el intercambio entre hacedores de políticas, investigadores, innovadores y la comunidad escolar, sobre la base de una agenda regional compartida.

El equipo de SUMMA

Director: Javier González

Leonardo Baez,[†] Canela Bodenhofer, Mar Botero, Rafael Carrasco, Raúl Chacón-Zuloaga, Mauricio Farías, Ismael Tabilo y Christian Silva.

SOBRE LA OREALC/UNESCO SANTIAGO

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), fue creada en 1963 con el propósito de apoyar a los Estados Miembros en la mejora de sus sistemas educativos, con la firme convicción de que la educación es un derecho humano para todos y todas, a lo largo de toda la vida. Su misión consiste en liderar, monitorear y brindar acompañamiento técnico a los países de la región a través de cada una de sus líneas de acción para avanzar hacia el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 – Educación 2030, con el involucramiento de las demás oficinas e institutos de la UNESCO, y con la participación de socios estratégicos.

El equipo de OREALC/UNESCO Santiago

Director: Claudia Uribe

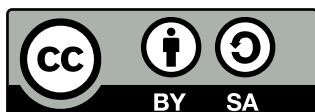
Ramiro Catalán, Carlos Cayumán, Mary Guinn Delaney, Cecilia Jaramillo, Carolina Jerez Henríquez, Ramón Iriarte, Romina Kasman, Paula Klenner Forttes, Catalina Opazo Bunster, Ximena Rubio Vargas, Jerónima Sandino, Yayoi Segi-Vltchek, Valeria Seguel y Carlos Vargas.

Esta publicación está disponible en Acceso Abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de esta publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de Acceso Abierto (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

La presente licencia atañe exclusivamente al contenido del texto de la publicación. Para utilizar cualquier otro material que no esté identificado claramente como perteneciente a la UNESCO, deberá solicitarse autorización previa a la UNESCO: publication.copyright@unesco.org o a la Unidad de publicaciones de la UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP Francia.

Título original en inglés: UNESCO. 2020. Global Education Monitoring Report 2020 – *Latin America and the Caribbean – Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.

Referencia de la publicación: UNESCO. 2020. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París, UNESCO.



Si desean más información, solicíténla a:

Global Education Monitoring Report team
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, Francia
Correo electrónico: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Todo error u omisión que se detecte con posterioridad a la impresión se corregirá en la versión en línea, en:
www.unesco.org/gemreport

© UNESCO, 2020
Primera edición
Publicado en 2020 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352
París 07 SP, Francia

Composición: UNESCO
Diseño gráfico: Optima Design
Maqueta: Optima Design

ISBN: 978-92-3-300144-2

Informes regionales del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020

- | | |
|------|---|
| 2020 | <i>América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción</i> |
| 2019 | <i>Estados árabes - Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros</i> |

Foto de portada: UNICEF/UNI235471/Willocq

En la portada: Casi puedes escuchar la risa de estos niños de la comunidad indígena de Chicoy cerca de Todos Santos Cuchumatán en Huehuetenango provincia, Guatemala, mientras disfrutan de su último día de la escuela. "Nos encanta la escuela, pero también las vacaciones iporque podemos jugar todo el día!", dijo uno de los niños.

Infografía: Optima Design y Anne Derenne

Este informe resumido y todos los materiales conexos se pueden descargar aquí: Bit.ly/LAC2020gemreport

Prólogo

La aparición de la Covid-19 ha agravado las desigualdades hasta llegar a extremos insostenibles en todos los rincones de la Tierra. América Latina y el Caribe ya era la región más desigual del mundo antes de la pandemia. Y los recientes avances en la lucha contra la pobreza podrían quedar en nada como consecuencia de la crisis sanitaria mundial. El mundo necesita, hoy más que nunca, sistemas educativos inclusivos para responder a la presión de la Covid-19 sobre aprendizaje para todos, así como para desarrollar resiliencia de cara a las grandes crisis que nos pueda deparar el futuro.

Las plataformas en línea han sido una respuesta educativa inevitable al cierre de escuelas, pero menos de la mitad de los hogares de la región tienen acceso a internet o una computadora. A las desigualdades ya existentes, la pandemia ha añadido un riesgo de marginación y desconexión de los alumnos, que ya eran un grave problema para muchas comunidades pobres, personas con discapacidad, numerosas comunidades migrantes y los niños varones, particularmente en el Caribe.

Hay numerosos e importantes ejemplos de núcleos de inclusión educativa en la región, que pueden servir de referencia para otras regiones e ilustran perfectamente el valor de la diversidad. No obstante, es preciso ponerse manos a la obra y trabajar en esa dirección, luchando activamente contra la persistencia de la discriminación y la segregación.

Este informe señala claramente los cambios más necesarios. La mayoría de los países ya han incorporado la diversidad y la identidad a sus planes de estudios, pero no todos los grupos están representados y sigue sin resolverse el problema de la enseñanza en la lengua natal de los niños, según el Informe. Prácticamente todos los países de la región reúnen datos sobre los orígenes étnicos para informar sus políticas, pero muchos de ellos siguen sin llevar a cabo encuestas por hogares para obtener datos específicos sobre las desventajas que padecen. La región tiene el mayor porcentaje de docentes formados en cuestiones de inclusión, pero muchos de ellos siguen luchando contra las desigualdades y lidiando con el impacto migratorio sin una pedagogía adecuada. El Informe aboga por la lucha contra la segregación socioeconómica y étnica en la escuela.

Todos los dirigentes barajan sus mejores cartas para salir de la pandemia al menor costo posible. El Informe nos recuerda que, si no invertimos hoy en educación, estaremos abocando al mundo a mayores niveles de exclusión, desigualdad y polarización. Sin educación, los programas de recuperación no funcionarán. Ya no hay tiempo que perder. Debemos salvar nuestro futuro. En palabras de nuestro Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, debemos garantizar sin demora una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Stefania Giannini
Subdirectora General de Educación de la UNESCO



Prólogo

La educación es un derecho humano, una dimensión central de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y es clave para promover la inclusión social y laboral, contribuyendo a conciliar el crecimiento económico, la igualdad y la participación en la sociedad. Mayores niveles de educación están asociados a la reducción de la pobreza y la desigualdad, la mejoría de indicadores de salud, a las posibilidades de acceso a un trabajo decente, la movilidad social ascendente y la ampliación de la posibilidad de ejercicio de la ciudadanía. La educación es también clave en términos de su centralidad para el cambio estructural a partir de la construcción de capacidades desde la base.

Sin embargo, América Latina y el Caribe es una de las regiones más desiguales del mundo, lo que constituye uno de los obstáculos centrales para avanzar en el camino del desarrollo sostenible y realizar el derecho a la educación para todos, sin “que nadie se quede atrás”. La región se caracteriza por una matriz de la desigualdad social, cuyos principales ejes incluyen el nivel socioeconómico, así como las desigualdades de género, étnicas y raciales, las territoriales y aquellas relacionadas con el ciclo de vida, entre otras. Estos ejes se encadenan, entrecruzan y potencian entre sí y se manifiestan en todos los ámbitos del desarrollo y los derechos, incluyendo la educación.

Aunque la asistencia y conclusión escolar han aumentado de manera continua a lo largo de los últimos veinte años, especialmente en el nivel primario, hay grupos sociales desaventajados que continúan siendo excluidos de la educación. En particular, las barreras al acceso a la educación de calidad son aún demasiado altas para las personas con discapacidad, los migrantes y los refugiados, los pueblos indígenas y la población afrodescendiente, afectando de manera más importante a las niñas de estos grupos poblacionales.

Asimismo, los avances alcanzados, que varían entre países, generan exigencias, expectativas y desafíos que son más difíciles de resolver. No se trata solo de alcanzar más años de educación entre las nuevas generaciones. Las habilidades que se están formando y las brechas en resultados de aprendizajes son también una preocupación central. La desigualdad en la calidad de la educación es un obstáculo importante para la difusión de habilidades clave para el desarrollo y se asocia con diferencias en la oferta educativa en cuanto a infraestructura, tamaño de las escuelas, formación del profesorado y resultados de aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Persisten también retos asociados a la transversalización e implementación de un enfoque intercultural y de género en la educación.

La pandemia de la Covid-19 que nos está azotando pone en relieve los problemas estructurales de desigualdad de la región, ya que tiene un impacto discriminado en diversos grupos de población y su capacidad de respuesta. La pandemia tiene también un enorme impacto sobre la educación, con el cierre de los centros educativos y dejando en evidencia que los sistemas educativos tienen importantes deudas de inclusión que requieren ser abordadas de manera urgente. La discontinuidad de estudios o la imposibilidad de acceder al mismo tipo de continuidad por vía virtual, sumada a la crisis económica que está afectando los ingresos de los hogares, aumenta el riesgo de abandono escolar, particularmente en los niveles de enseñanza secundaria y terciaria. También aumentan las brechas de aprendizaje, particularmente para los más pequeños, que tienen mayores dificultades de continuidad de la enseñanza por vía remota.

Hoy más que nunca se ha puesto en evidencia la importancia del acceso a la conectividad y dispositivos digitales para continuar con los procesos educativos, así como con la vida laboral, la vida social, además de muchas de las oportunidades de participación e inclusión que se han visto interrumpidas por las medidas de confinamiento. Como todo, esto se vive de manera diferente en la heterogeneidad de nuestras sociedades, dependiendo de los contextos de acceso a Internet, habilidades digitales, educación y desigualdad de cada país. Se estima que más de 32 millones de niños y niñas viven en hogares que no están conectados a Internet. Este contexto reafirma la necesidad de que el acceso a Internet sea un derecho universal que debe ser asegurado para que toda la población pueda aprovechar las oportunidades y beneficios de estar conectado.

La pandemia de la Covid-19 plantea retos importantes para los sistemas educativos, pero también deja lecciones acerca de lo que es realmente prioritario para los procesos de educación y formación a lo largo de la vida. Es importante aprender de la crisis y las experiencias de innovación que han surgido, para que los sistemas educativos estén preparados para reaccionar rápidamente, otorgar los apoyos prioritarios y mantener la continuidad del proceso educativo, priorizando aquellas poblaciones que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y exclusión, contribuyendo así a cerrar las brechas socioeducativas existentes.

Por la contracción económica y la caída del PIB en 2020, en América Latina y el Caribe existen riesgos concretos en relación con la disminución del presupuesto educativo, al menos en términos absolutos. De acuerdo con estimaciones de la UNESCO, la cantidad de recursos disponibles para la educación podría disminuir más del 9% tan solo en 2020. Por lo tanto, la CEPAL y la UNESCO han destacado la importancia de resguardar el financiamiento educativo para proteger a los sistemas nacionales de la exacerbación de las desigualdades en el acceso a la educación y la crisis de aprendizaje.

El presente *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: América Latina y el Caribe* Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción aporta resultados y aprendizajes muy relevantes de la experiencia regional y constituye un fuerte llamado a la acción. La educación inclusiva es un proceso que contribuye al logro de la inclusión social y laboral. Requiere voluntad política y colaboración entre los responsables de las políticas, los educadores y las comunidades.

Alicia Bárcena
Secretaria Ejecutiva, Comisión Económica
para América Latina y el Caribe (CEPAL)

Acknowledgements

No habría sido posible elaborar este informe sin las valiosas contribuciones de numerosas personas e instituciones. El equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC) y el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA) desean destacar su apoyo y agradecerles su tiempo y esfuerzo. Un agradecimiento especial también a nuestros respectivos donantes.

Quisiéramos dejar constancia del papel desempeñado por de la UNESCO y sus dirigentes y transmitir nuestro agradecimiento a muchas personas, divisiones y unidades de la sede de la UNESCO, en particular al Sector de la Educación y a la Oficina de Gestión de los Servicios de Apoyo, por facilitar nuestra labor cotidiana. Expresamos asimismo nuestro agradecimiento a todas las oficinas de la UNESCO en los países de América Latina y el Caribe por sus aportaciones al presente informe.

Los tres asociados desean agradecer a los investigadores que prepararon los documentos de fondo que han informado los análisis de este informe: Jhon Antón Sánchez, Pablo Astudillo, Victoria Aued, Jaime Barrientos, Paula Baleato, Paloma Bonfil, Fernando Bustamante, José Mauricio Bonilla Larios, Mario Catalán, Christopher Clarke, Silvina Corbetta, Esther Corona Vargas, María Teresa Delgado de Mejía, Maia Domnanovich, Rodolfo Domnanovich, Patricia Divinsky, Annicia Gayle-Geddes, Elsa María Hernández Ochoa, Ellen-Rose Kambel, Marcela Leivas, Anaïs Loizillon, Igor Ramon Lopes Monteiro, Leonor Lovera, Daniel Mato, Rafael Mazín, Germán Moncada Godoy, Carmen Montero, Fanni Muñoz, Virginia Beatriz Pérez, Marco Aurelio Maximo Prado, Carolina Esther Kotovicz Rolon, María Teresa Rojas, Carlos Sandoval García, Guillermo Sanhueza, Elsie Alejandrina Pérez Serrano, Francisco Scarfó, Francesca Uccelli, Adriana Velásquez, Vladimir Velasquez y Nicole Waddick.

Agradecemos a las siguientes instituciones la labor de su personal, que también elaboró documentos de fondo: CBM (Indiana Fonseca y Katharina Pförtner) y la oficina en Colombia del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Milena Montoya, Ariane Ortiz y Cristina Escobar).

Gracias también a las numerosas instituciones que albergaron las consultas celebradas sobre la nota conceptual del presente informe y a todos los que participaron en una serie de nueve seminarios web organizados por la plataforma CO+INCIDE de SUMMA, encargada de promover el diálogo y el aprendizaje entre pares sobre inclusión y educación en el período anterior al informe, entre mayo de 2019 y enero de 2020.

El informe fue editado por Justine Doody, a quien agradecemos su ingente labor. También damos las gracias a Patricia Orzo por la traducción al portugués y a Karin Abou Scheer y a Lucas Vermal por la traducción al español. También queremos reconocer a las personas que trabajaron sin descanso colaborando en la producción del informe, a saber, Rebecca Brite por su labor de edición, Erin Crum por la corrección de pruebas y Optima por la maquetación (Laura Berry, Laura Hodgkinson, Kerry Jenkinson, Calum Middleton, Joseph Middleton y Jayne Waistall-Brown).

Por último, gracias a Anne Derenne por las viñetas, a Rooftop por apoyar la difusión de este informe regional y al UNICEF por la cesión de numerosas fotografías de su propiedad.

MENSAJES CLAVE

Los sistemas escolares reflejan las sociedades sumamente desiguales de los países en los que están situados. América Latina y el Caribe sigue siendo la región más desigual del mundo. En 21 países, las probabilidades de que los alumnos y las alumnas del 20% más rico de la población finalicen el segundo ciclo de secundaria son, en promedio, cinco veces más altas que las de los alumnos y alumnas del 20% más pobre. En Chile y en México, para conseguir una mezcla socioeconómica uniforme, habría que reasignar la mitad del alumnado a otras escuelas.

La identidad, el origen y la capacidad determinan las oportunidades de educación. En Panamá, en 2016, el 21% de los indígenas varones de entre 20 y 24 años habían finalizado la escuela secundaria, frente al 61% de sus pares no indígenas. En el Paraguay y en Honduras, el 32% de los y las indígenas son analfabetos. En 2015, las personas afrodescendientes tenían un 14% menos de probabilidades de finalizar sus estudios secundarios que sus pares no afrodescendientes en el Perú y un 24% menos en el Uruguay. En promedio, los adolescentes de entre 12 y 17 años con discapacidad tenían un 10% menos de probabilidades de asistir a la escuela que los que no tenían ninguna discapacidad.

Los mecanismos de discriminación, los estereotipos y la estigmatización afectan de manera similar a todos los educandos en riesgo de exclusión e inciden en su aprendizaje. La mitad de las y los alumnos de 15 años en América Latina no alcanzaron el nivel mínimo de competencia en lectura. En tercer grado, los alumnos y alumnas que hablaban en su casa el idioma predominante en su país tenían tres veces más probabilidades de leer y comprender lo que leían que sus pares. En siete países, lesbianas, gay, bisexuales y transgénero dijeron que enfrentaban hostilidad en la escuela; los alumnos y alumnas que padecían mayores niveles de victimización eran como mínimo dos veces más propensos a faltar a la escuela.

Si bien algunos países están evolucionando hacia la inclusión, todavía abundan las percepciones erróneas y la segregación. Alrededor del 60% de los países de la región tienen una definición de educación inclusiva, pero solo el 64% de esas definiciones abarcan a múltiples grupos marginados. Eso significa que la mayoría de los países aún tienen que adoptar un concepto más amplio de inclusión. Los ministerios de educación de los países de América Latina y el Caribe han sido los más activos en la formulación de leyes relativas a grupos individuales, por ejemplo, con relación a la discapacidad (95%), al género (66%) y a las minorías étnicas y los pueblos indígenas (64%). Pero en el caso del alumnado con discapacidad, en un 42% de los países las leyes prevén brindarles educación en instalaciones separadas y solo en un 16% promueven la educación inclusiva; el resto opta por combinaciones de segregación e integración.

La región es líder en iniciativas de financiamiento centradas en quienes más lo necesitan. Los países de América Latina y el Caribe no solo dan mayor prioridad al gasto en educación que los del resto del mundo, sino que además han sido los primeros en asignar ayudas sociales para fomentar la educación. Desde el decenio de 1990, las transferencias condicionales de dinero en efectivo han prolongado la asistencia escolar en hasta un año y medio. Además, se han iniciado nuevos programas que combinan la educación con otros servicios sociales, en particular en la primera infancia, como en ciertos programas en Chile, Colombia y la República Dominicana.

Los países de América Latina y el Caribe se han comprometido a utilizar datos, pero aún hay mucho por mejorar. Las encuestas son clave para desagregar los indicadores educativos por características individuales, pero el 57% de los países de América Latina y el Caribe, sobre todo los del Caribe que comprenden el 13 % de la población de la región, no suministran datos de encuestas. Los países han mejorado sus datos sobre etnicidad y discapacidad. Pero en nueve países, los sistemas de información de gestión de la educación no recopilan datos sobre la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

El cuerpo docente necesita más apoyo para afrontar el reto de la diversidad. A menudo no se les ofrecen oportunidades de desarrollo profesional continuo. A pesar de que en el 70% de los países de la región hay leyes o políticas que prevén la capacitación de las y los docentes en materia de inclusión, más del 50% de las y los docentes en el Brasil, Colombia y México informaron que carecían una capacitación profesional para enseñar a alumnos y alumnas con necesidades especiales.



Dos estudiantes en una escuela en
Huara, en la región de Tarapacá, Chile.

CRÉDITOS: UNESCO/Eugenia Paz.

CAPÍTULO

1

Introducción



MENSAJES CLAVE

América Latina y el Caribe es la región con más desigualdad del mundo.

- El coeficiente Gini de desigualdad del ingreso bajó de 0,527 en 2003 a 0,456 en 2018, pero sigue siendo el más alto del mundo. El 10% más rico tiene el 30% del ingreso total, mientras que el 20% más pobre tiene el 6%.

Las oportunidades de educación están distribuidas de manera desigual.

- Alrededor del 63% de las personas jóvenes finalizan la escuela secundaria, pero en 20 países, las probabilidades de que lo hagan los alumnos y alumnas del 20% más rico son cinco veces más altas que las del 20% más pobre. En Guatemala, un 5% de los alumnos y alumnas más pobres finalizan la escuela secundaria, frente al 74% de los más ricos.
- Por cada 100 mujeres, 93 varones finalizan el primer ciclo de secundaria y 89 el segundo ciclo de secundaria.
- Las tasas de asistencia a la escuela son más bajas para las personas jóvenes con discapacidad, los hablantes de lenguas indígenas y los afrodescendientes.
 - La tasa de asistencia era en promedio 10 puntos porcentuales más baja en el promedio regional entre las y los alumnos de 12 a 17 años con discapacidad que entre los que no tenían discapacidad, especialmente en el Ecuador, México y Trinidad y Tobago.
 - La tasa de asistencia era de tres a 20 puntos porcentuales más baja entre los hablantes de lenguas indígenas de 15 a 17 años en el Estado Plurinacional de Bolivia, Guatemala, México y el Perú que entre todos aquellos que se identifican como indígenas.
 - La tasa de asistencia era más baja en siete de los 11 países de los que se dispone de datos entre las personas afrodescendientes de 12 a 17 años que entre sus pares no afrodescendientes.

Los resultados educativos están distribuidos de manera desigual.

- La mitad de los alumnos y las alumnas de 15 años en América Latina no alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura.
- En la República Dominicana, Guatemala y Panamá, menos de 20 alumnos y alumnas de 15 años en situación de pobreza alcanzan el nivel mínimo de competencia en matemáticas por cada 100 de sus pares más ricos.
- Existe una brecha entre las puntuaciones de lectura de las y los alumnos inmigrantes y los hablantes nativos de la lengua dominante. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la diferencia en 2015 era de 36 puntos porcentuales.

Se requieren mayores esfuerzos para recopilar más datos útiles sobre los niños y las niñas que son dejados atrás.

- El Caribe tiene una baja cobertura en encuestas de hogares (desde 2015, solo cuatro de los 21 países tenían una encuesta disponible públicamente) y en evaluaciones transnacionales de aprendizaje (solo la República Dominicana participó en la prueba de PISA de 2018).
- En 1980, solo seis países hispanohablantes de la región incluían una pregunta sobre la etnia en sus censos; hoy todos, con excepción de la República Dominicana, tienen una pregunta en ese sentido.
- Costa Rica, Chile y Suriname han introducido módulos sobre discapacidad en sus encuestas con un enfoque más social que médico de la discapacidad.

La no discriminación y la inclusión han sido objeto de declaraciones internacionales desde 1960 y 1990, respectivamente. La inclusión está presente en toda la Agenda 2030, con su llamado a no dejar a nadie atrás.

- La lucha de las personas con discapacidad ha influido en las perspectivas de inclusión en la educación. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 (CDPD) garantizó el derecho a la educación inclusiva, pero no llegó a definir con precisión la inclusión en la educación.
- En 2016, la Observación General N°4 al artículo 24 de la CDPD, describió la educación inclusiva como un “proceso” que debe conducir a que “todos los alumnos ... tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias.”

La región de América Latina y el Caribe es altamente desigual	X
La educación para todos y todas es el pilar de la inclusión en la educación.....	X
La desigualdad se agrava aún más en los resultados del aprendizaje	X
La inclusión en la educación no es solo un resultado, sino un proceso.....	X
La lucha de las personas con discapacidad da forma a las perspectivas de inclusión en la educación	X
La inclusión en la educación concierne a todo el alumnado	X
Guía para el informe.....	X
Conclusión	X

Transformar nuestro mundo, el documento básico de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, reunió las aspiraciones de reducir la pobreza y afianzar la sostenibilidad ambiental, movidas por un impulso de justicia social que reposa en los instrumentos de derechos humanos de los últimos 70 años. Se refiere ampliamente a la equidad, la inclusión, la diversidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Hace un llamamiento al empoderamiento de las personas marginadas y la satisfacción de sus necesidades. Varios de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) mencionan la inclusión y la igualdad. El ODS 4, el compromiso de la comunidad internacional de "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos", da un lugar destacado a ambos ideales y es uno de los ejemplos más claros de la promesa global de no dejar a nadie atrás.

Mientras la distribución desigual de los recursos y las oportunidades persiste, la equidad y la inclusión se han convertido en las promesas centrales de la Agenda 2030. Entre las características que suelen asociarse a la desigualdad de la distribución figuran el género, la ruralidad, la riqueza, la situación de discapacidad, el origen étnico, el idioma, la migración, el desplazamiento, el encarcelamiento, la orientación sexual, la identidad y expresión de género, y la religión y otras creencias y actitudes.

Algunos de los mecanismos que agravan la desigualdad son universales, mientras que otros son propios de ciertos contextos sociales y económicos. Las ventajas y desventajas se transmiten a lo largo de las generaciones

con la repartición de recursos que hacen los padres y madres a sus hijos, como ingresos, aptitudes y redes. Las organizaciones e instituciones pueden favorecer a algunos grupos frente a otros, y difundir normas y estereotipos sociales que excluyen a los grupos más vulnerables de las oportunidades. Los individuos forman grupos que dan ventajas a sus miembros y las niegan a los demás. Las instituciones públicas pueden estar diseñadas para corregir desequilibrios u obedecer a poderosos intereses creados (PNUD, 2019).

LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE ES ALTAMENTE DESIGUAL

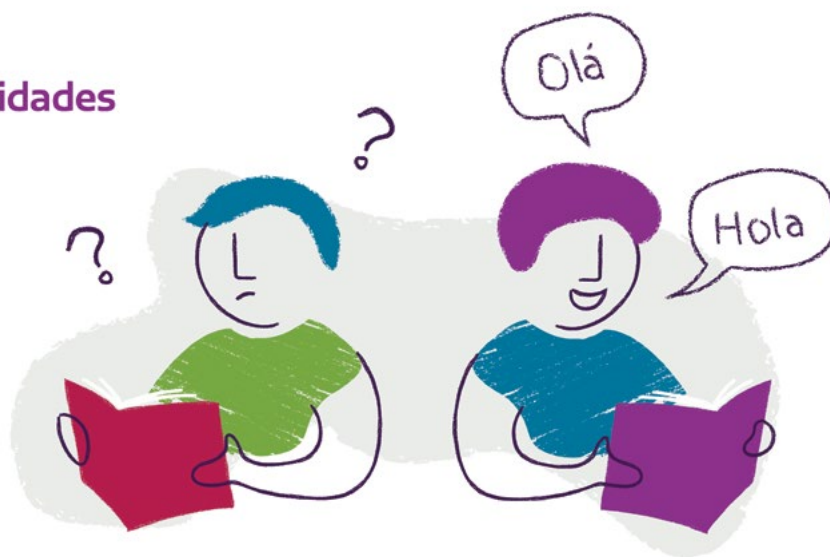
Los sistemas educativos no existen en un vacío, sino que están influenciados y moldeados por las estructuras sociales, culturales, económicas y políticas en las que se integran y a las que contribuyen. Así pues, reflejan las pautas históricas y actuales de desigualdad y discriminación, con el riesgo de reproducirlas. Los sistemas educativos dependen de las sociedades en las que existen, al tiempo que las crean. Así, mientras que las sociedades desiguales e intolerantes pueden crear sistemas educativos injustos, segregados y discriminatorios, los sistemas educativos más equitativos e inclusivos pueden contribuir a crear sociedades más justas e inclusivas.

La desigualdad estructural actual de la región tiene sus raíces en la colonización de hace cinco siglos, cuando se establecieron industrias extractivas formales e informales injustas, que empezaron a fomentar altos niveles de desigualdad y exclusión social (Bértola y Williamson, 2017; Sokoloff y Robinson, 2004). La educación en los

Los estudiantes de tercer grado que
hablaban español y portugués en casa

Veces más probabilidades

de leer con **comprensión** que
sus compañeros que no lo hacían.



inicios del período colonial tenía por objeto inculcar creencias religiosas. Las misiones se asociaban con la evangelización, el imperativo legitimador de la conquista (Farber, 2017). Durante el surgimiento de los Estados Naciones y las repúblicas independientes, a finales del siglo XIX y principios del XX, la motivación de los sistemas educativos era el deseo de consolidar discursos e identidades nacionales basados en la homogeneización cultural. Esto suponía excluir en gran medida la cultura indígena de los sistemas educativos y los currículos. La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes se centraba, en cambio, en reforzar el dominio de los colonizadores y mantener la disciplina al servicio de las élites dirigentes (Tedesco, 2012).

La expansión de la educación a finales del siglo XIX estuvo vinculada al crecimiento del comercio exterior y las burocracias estatales; así pues, se asignaban pocos recursos a la educación rural y las tasas de analfabetismo eran altas (Ossenbach Sauter, 1993). Gracias a los movimientos sociales que abogaban por la educación universal, en particular la Revolución Mexicana y la elección de gobiernos populares en la Argentina y el Uruguay, se empezó a reconocer en las constituciones la necesidad de lograr la justicia social. Aunque a principios del siglo XX se emprendieron importantes esfuerzos, fue únicamente después de la Segunda Guerra Mundial que comenzaron a reconocerse los derechos sociales, incluida la educación (Farber, 2017). Las ideas de industrialización también exigían el desarrollo de la educación (Tedesco, 2012). Sin embargo, a pesar de una ampliación considerable, la desigualdad se mantuvo elevada. Ya en los años sesenta se podía observar una notable segmentación y estratificación por nivel socioeconómico entre las escuelas públicas y privadas (de Moura Castro, 1984; Filgueira, 1980). A finales del siglo XX, la educación

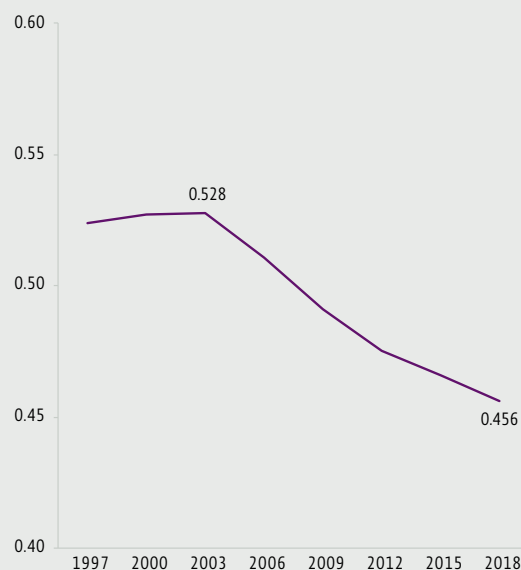
comenzó a orientarse cada vez más hacia la esfera privada como una inversión individual, impulsada por la demanda del mercado (Tedesco, 2012).

La pobreza extrema en la región, es decir, el porcentaje de personas que viven con menos de 1,90 dólares al día, se redujo del 11,7% en 2000 al 3,8% en 2018, aunque

GRÁFICO 1.1:

La región de América Latina y el Caribe sigue siendo altamente desigual

Coefficiente de Gini de desigualdad de los ingresos, América Latina y el Caribe, 1997-2018



Nota: la serie se calculó como el promedio simple de países con al menos cuatro puntos de referencia en el período seleccionado.
Fuente: estimación basada en datos del Banco Mundial.

ha aumentado en un 0,4% desde 2015 (Banco Mundial, 2020). En general, la pobreza se concentra entre quienes habitan en zonas rurales, los pueblos indígenas, las personas afrodescendientes y aquellas con discapacidad (CEPAL, 2019a). Las y los habitantes de las zonas rurales representan el 18% de la población de la región, pero el 41% de quienes viven en situación de pobreza extrema (CEPAL, 2018). Por su parte, en 2010, los pueblos indígenas constituían el 17% de los extremadamente pobres de América Latina, pero el 8% de la población. Contrariamente a la creencia popular, casi la mitad vive en zonas urbanas (Banco Mundial, 2015).

Las medidas de desigualdad de ingresos brindan más pruebas de que, a pesar de los progresos conseguidos, siguen existiendo problemas de distribución. El coeficiente de Gini de la región ha mostrado una tendencia a la baja durante dos decenios, lo que refleja una disminución de la desigualdad. Alcanzó su punto máximo en 2003 (0,527) y se redujo a 0,475 en 2012, aunque posteriormente los progresos comenzaron a perder velocidad (**gráfico 1.1**). América Latina y el Caribe sigue siendo la región más desigual del mundo (CEPAL, 2019b).

El 10% más rico de la población de la región recibe el 30% de los ingresos totales, mientras que el 20% más pobre solo el 6%. Según los datos de 2014-2017 de 18 países, Brasil es el país más desigual de la región, ya que el 10% de los hogares más ricos posee el 38% de los ingresos totales. La Argentina, el Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela, donde el 10% más rico tiene entre el 21% y el 23% de los ingresos totales, son los menos desiguales. A pesar de ello, las investigaciones basadas en los datos fiscales de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay muestran que los niveles de desigualdad pueden ser más altos que los estimados

únicamente sobre la base de las encuestas de hogares. Los datos fiscales mostraron que, en Brasil, la proporción de los ingresos del 1% más rico había sido del 29% en 2011 (CEPAL, 2019b).

Se prevé que la pandemia de la Covid-19, ha tenido un efecto particularmente devastador en los sistemas sanitarios de la región, reduzca la producción regional en un 9,3% (FMI, 2020), posiblemente contrarrestando los recientes avances en la disminución de la pobreza y la desigualdad.

LA EDUCACIÓN PARA TODOS Y TODAS ES EL PILAR DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

La situación de la educación en América Latina y el Caribe refleja tanto los legados históricos como los progresos recientes. La asistencia escolar y la finalización de los estudios se han incrementado constantemente en los últimos 20 años. El número de niños, niñas, adolescentes y jóvenes sin escolarizar disminuyó ligeramente de 15 millones en 2000 a 12 millones en 2018. La región se ha acercado más a la escolarización universal de la niñez y la adolescencia en edad de asistir a la escuela primaria y el primer ciclo de la secundaria, mientras que la escolarización de la juventud en edad de asistir al segundo ciclo de la escuela secundaria subió del 70% en 2000 al 83% en 2018. Las tasas de finalización crecieron del 79% al 95% en la primaria, del 59% al 81% en el primer ciclo de la secundaria y del 42% al 63% en el segundo ciclo de la secundaria, por encima de las medias mundiales del 85%, el 73% y el 49%, respectivamente (**gráfico 1.2**). No obstante, hay una disparidad vinculada a diversas características individuales.

En 21 países de la región,
el 20% más rico tiene una

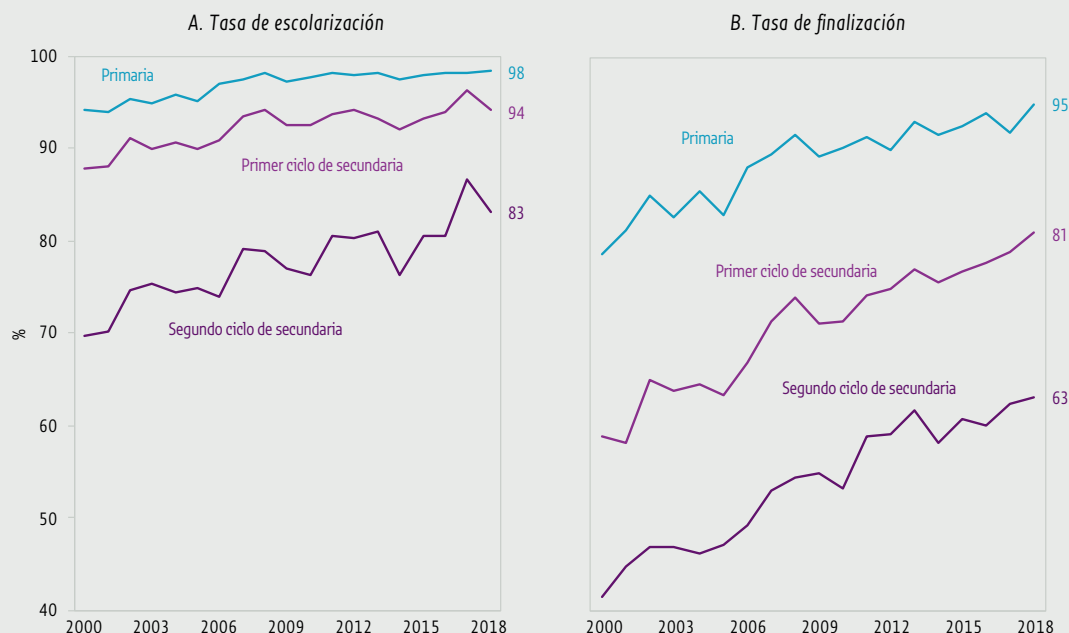
probabilidad cinco veces

mayor que el 20% más pobre de **terminar**
el segundo ciclo de la secundaria.



GRÁFICO 1.2:

En los últimos 20 años se han visto avances constantes en América Latina y el Caribe en la escolarización y la finalización
Indicadores de educación seleccionados, por nivel de educación, América Latina y el Caribe, 2000-2018



Nota: se muestran los promedios no ponderados de la región.
Fuente: datos del IEU.

Si bien la región goza de paridad de **género** en la matrícula hasta el primer ciclo de la educación secundaria, los varones están en desventaja en la matrícula del segundo ciclo de secundaria y la educación terciaria. Las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de completar los distintos niveles de educación. Por cada 100 mujeres, 96 hombres finalizan la primaria, 93 el primer ciclo de la secundaria y 89 el segundo ciclo de la secundaria. En los 22 países que disponen de datos, excepto Guatemala y Haití, las mujeres tienen tasas de finalización del segundo ciclo de la secundaria más altas que los hombres. La mayor diferencia absoluta se ve en la República Dominicana, donde la tasa de finalización es del 54% para los hombres y el 72% para las mujeres. También se registran grandes disparidades en Nicaragua, Surinam y Uruguay. Las normas de género arraigadas son perjudiciales para la educación tanto de las niñas como de los niños. Las personas jóvenes en situación de pobreza deben actuar según lo que se espera de ellas, es decir, abandonar la escuela prematuramente para ejercer trabajos no cualificados que no requieren haber finalizado la secundaria. Esas normas también influyen en las interacciones del estudiantado con sus docentes, sus familias, sus pares y la comunidad en general, impulsándoles a abandonar la escuela (UNESCO, 2018).

Existen brechas más amplias en lo que se refiere a la **riqueza**. En 21 países de la región, el 20% más rico tiene una probabilidad cinco veces mayor que el 20% más pobre de terminar el segundo ciclo de la secundaria, en promedio. En Guatemala, el 5% de la población más pobre completa ese nivel educativo, frente al 74% de la más rica (**gráfico 1.3**). Cuando la pobreza coincide con otros tipos de vulnerabilidad, las desventajas en materia de educación se amplifican. Por ejemplo, en siete países, tanto los niños como las niñas más pobres que viven en zonas rurales presentan tasas de finalización del primer ciclo de la educación secundaria inferiores al 50%.

La segregación social en las escuelas de América Latina es considerable. Esto perjudica la cohesión social, ya que los distintos grupos sociales no tienen oportunidades suficientes de vivir una experiencia común en la que se reconozcan, valoren y aprovechen las diferencias. El índice de disimilitud es una medida de la segregación escolar según el nivel socioeconómico que asigna valores entre cero (sin segregación) y uno (segregación máxima). Empleando datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el índice de disimilitud muestra una mayor segregación

La segregación en la educación sigue siendo común.

Las leyes del 42% de los países

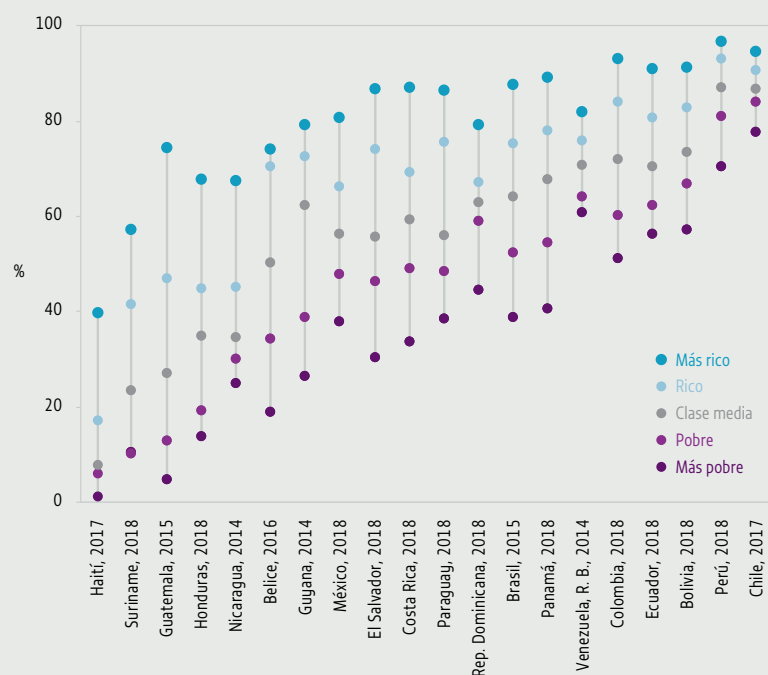
establecen disposiciones para educar a los niños y las niñas con discapacidad en entornos separados.



GRÁFICO 1.3:

Existen grandes diferencias en la finalización del segundo ciclo de la educación secundaria en función de la riqueza

Tasa de finalización del segundo ciclo de secundaria, por riqueza, países seleccionados, 2014-2018



Fuente: datos del IEU y la WIDE.

tanto para el grupo con el nivel socioeconómico más bajo (0,47) como para el grupo con el nivel más alto (0,49) en América Latina que en cualquiera de los países no pertenecientes a la OCDE (0,39 y 0,41, respectivamente) y en los países de la OCDE (0,37 y 0,39, respectivamente) (Krüger, 2019).

América Latina y, en menor medida, el Caribe (**recuadro 1.1**) disponen de datos sobre educación desglosados por sexo, ubicación y nivel socioeconómico. No obstante, por distintos motivos, hay una escasez de datos comparables de calidad suficiente sobre quienes corren el riesgo de ser excluidos por motivos de discapacidad, origen étnico e idioma, migración y desplazamiento, situación de privación de libertad, u orientación sexual e identidad de género.

La obtención de datos comparables sobre la **discapacidad** ha planteado un reto, aunque recientemente se han alcanzado

10 de los 19 países

del mundo que adoptan la inclusión para todos y todas en sus leyes de educación generales o específicas se encuentran en América Latina y el Caribe.



algunos progresos. La Comisión de Estadística de las Naciones Unidas creó el Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad en 2001. La serie breve de preguntas del Grupo de Washington, que se ajusta a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud y resulta adecuada para ser incluida en censos y encuestas, se estableció en 2006. Las seis preguntas abarcan ámbitos y actividades funcionales críticas: la vista, la audición, la movilidad, la cognición, el cuidado de sí y la comunicación (Groce y Mont, 2017). Una adopción amplia de las preguntas del Grupo de Washington resolverá los problemas de comparabilidad que han abundado en las estadísticas mundiales de discapacidad (Altman, 2016).

Aunque la mayoría de las estimaciones sobre la prevalencia de la discapacidad y sus repercusiones en la educación sigue reposando en fuentes y preguntas que no son totalmente comparables, las preguntas del Grupo de Washington se están utilizando con mayor frecuencia (Groce y Mont, 2017). Por ejemplo, se han adoptado para las encuestas modelo sobre discapacidad, en las que colaboran la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial. En Chile, los datos de la encuesta modelo sobre discapacidad mostraron que el 12% de las personas adultas tenía una discapacidad de leve a moderada, y el 8% una discapacidad grave. Las personas sin discapacidad habían completado 11,6 años de educación, las que tenían alguna discapacidad moderada 9,6 años, y las que tenían una discapacidad grave 7,1 años

(Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile, 2016). En Costa Rica, el porcentaje de personas que solo había logrado completar como máximo la educación primaria era del 55% entre las personas con discapacidad, pero del 38% entre las personas sin discapacidad. Los centros educativos no eran accesibles para alrededor del 55% de las personas con discapacidad encuestadas, ya que carecían de rampas, alertas visuales y auditivas, barras de apoyo y otras adaptaciones. Menos del 5% de las y los encuestados indicó recibir algún tipo de apoyo educativo o ajuste (Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica, 2019).

Una de las limitaciones de las preguntas del Grupo de Washington es el hecho de haber sido elaboradas para personas adultas, y no tener en cuenta debidamente las discapacidades de desarrollo de la niñez. Se preparó un módulo sobre el funcionamiento en niños y niñas en colaboración con UNICEF (Loeb y otros, 2018; Massey, 2018). Su primera aplicación a gran escala se efectuó en la sexta edición de las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados (MICS) de UNICEF. El análisis realizado para el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2020 de 14 países de ingreso bajo y mediano que aplicaron el módulo sobre el funcionamiento en niños y niñas del MICS en 2017-2019 mostró estimaciones de prevalencia de dificultad funcional entre los niños y niñas de cinco a 17 años, con variaciones según el ámbito. En el ámbito sensorial, la prevalencia media era del 0,4% para las dificultades auditivas y el 0,6% para las visuales.

RECUADRO 1.1

Deben mantenerse los esfuerzos para ofrecer datos desglosados en el Caribe

Las encuestas representativas nacionales que abarcan todos los grupos de edad y hacen preguntas relacionadas con la educación y la situación individual, de manera comparable a lo largo del tiempo, son cruciales para hacer un seguimiento de la equidad en la educación. En el plano mundial, el 41% de los países, que representan el 13% de la población, no ha efectuado encuestas de hogares o no ha publicado los datos de dichas encuestas desde 2015.

El Caribe es una de las subregiones con las tasas más bajas de cobertura de encuestas. Solo cuatro de 22 países disponían de una encuesta públicamente disponible en este período, a saber, Belice (MICS 2015-2016), la República Dominicana (Encuesta Nacional Continua de Fuerza de Trabajo 2018), Haití (Encuesta demográfica y de salud 2017) y Surinam (MICS 2018). Cuba y la República Dominicana realizaron encuestas en 2019 cuyos datos se están procesando, mientras que los planes para llevar a cabo encuestas en Jamaica, Santa Lucía y Trinidad y Tobago se han suspendido debido a la Covid-19.

Dado que casi todos los países del Caribe son pequeños Estados insulares, su reducido tamaño aumenta los costos fijos y la dificultad de realizar encuestas. La mayoría de los países del Caribe realizan encuestas sobre la fuerza de trabajo, pero tienden a centrarse en la

población en edad de trabajar, es decir mayores de 15 años. Además, dado que se orientan a los resultados del mercado laboral, no siempre incluyen preguntas relacionadas con la educación.

El Caribe no ha participado ampliamente en evaluaciones internacionales del aprendizaje a gran escala. Únicamente la República Dominicana tomó parte en el PISA en 2018, mientras que Trinidad y Tobago lo hizo en 2009 y 2015. Aruba, Cuba y la República Dominicana fueron incluidos en el Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo, mejor conocido como ERCE 2019.

Los países del Caribe, coordinados por la Comunidad del Caribe (CARICOM), se han esforzado por mejorar la recopilación, armonización y difusión de datos a fin de efectuar un seguimiento más adecuado de los ODS (Secretaría de la CARICOM, 2020). Desde 2010, la Organización de los Estados del Caribe Oriental también ha venido elaborando un compendio estadístico sobre educación y política educativa (OECD, 2020). Pero aún queda mucho por hacer para desglosar diversos indicadores, y así poder vigilar los progresos hacia el ideal de no dejar a nadie atrás.

Las dificultades para caminar afectaban al 1,3% de las niñas, niños y adolescentes, mientras que alrededor del 1,4% tenía problemas de aprendizaje. Las dificultades psicoemocionales eran más comunes: el 2,3% sufría de depresión y el 4,4% de ansiedad. La proporción media de los que presentaban alguna dificultad funcional en al menos un ámbito era del 12%. En Surinam, el único país de la muestra de la región era del 13,6%.

El mismo análisis indicó que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad representaban el 12% de la población escolarizada, pero el 15% de la población sin escolarizar. En general, cuanto más baja sea la tasa de la niñez sin escolarizar, más probabilidades habrá de que las y los niños con discapacidad se encuentren entre los que no asisten a la escuela. En comparación con sus pares sin discapacidad, las y los niños con alguna discapacidad sensorial, física o intelectual tenían una probabilidad mayor de no estar escolarizados; esto es, cuatro puntos porcentuales más entre aquellos en edad de cursar la escuela primaria, siete puntos más entre aquellos en edad de cursar el primer ciclo de secundaria, y 11 puntos más entre aquellos en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria. Esta estimación se aproxima a un examen de los países de América Latina basado en

datos no comparables que mostró que, en promedio, las y los jóvenes de 12 a 17 años con discapacidad tenían una probabilidad menor de 10 puntos porcentuales de asistir a la escuela que los que no tenían ninguna discapacidad (Hincapié y otros, 2019). Los países con las brechas más considerables en cuanto a la finalización de la secundaria en este último estudio fueron Ecuador, México y Trinidad y Tobago.

América Latina y el Caribe se caracterizan por una amplia y persistente disparidad por motivo del **origen étnico** (Bustillo y otros, 2018; CEPAL, 2016; Telles, 2007). En la mayoría de los indicadores de bienestar, incluida la educación, los grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados que el resto de la población. A pesar de que últimamente ha habido avances en la recopilación de información sobre el origen étnico, no se dispone fácilmente de datos comparables de buena calidad. No hay consenso sobre cómo medir el origen étnico, debido en parte a las muchas dimensiones de la identidad indígena y de los procesos históricos de construcción nacional que supusieron un mestizaje, o mezcla de grupos étnicos y culturales, que hizo invisibles a los pueblos indígenas (Telles y otros, 2015). La autoidentificación es el enfoque predominante, en consonancia con el Convenio

sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo. Sin embargo, los países también han aplicado criterios como el origen común, el territorio y factores culturales y lingüísticos (del Popolo, 2008). Las estimaciones de la población indígena difieren considerablemente, según el criterio utilizado (INEE, 2017; Telles y Torche, 2019).

Seis países de la región disponen de datos tanto provenientes de la autoidentificación, como basados en criterios lingüísticos. El Perú tiene la mayor proporción de indígenas que se autoidentifican como tales y el Paraguay de quienes hablan un idioma indígena, aunque solo el 2% de la población se autoidentifica como indígena (**cuadro 1.1**). Utilizada por sí sola, la autoidentificación puede conducir a estimaciones incoherentes de la desigualdad en la educación. Los resultados educativos de las y los hablantes de lenguas indígenas suelen ser peores que los de las personas autoidentificadas como indígenas que solo hablan español (INEE, 2017; Planas y otros, 2016). En cuatro países con datos correspondientes a 2018, la asistencia a la escuela entre las y los jóvenes de 15 a 17 años era de tres a 20 puntos porcentuales más baja entre quienes hablan un idioma indígena que entre quienes se identificaban como tales (Valencia López, 2020).

La región de América Latina y el Caribe tiene la mayor concentración de población afrodescendiente del mundo, con estimaciones que oscilan entre 120 y 170 millones de personas (Rodríguez y Mallo, 2014). Es en Brasil donde vive la mayoría (112 millones), que equivale al 55% de su población (IBGE, 2017). En toda América Latina, la legislación que protege sus derechos ha producido un incremento del número de personas que se identifican como afrodescendientes (Banco Mundial, 2018). De los 12 países con datos de la serie de censos de población de 2010, 11 incorporaron una pregunta para afrodescendientes (CEPAL, 2017a).

Esas poblaciones, cuyos ancestros fueron esclavizados, permanecen en una situación de desigualdad estructural. En Brasil, la tasa de incidencia de la pobreza es del 26% para afrodescendientes y del 12% para el resto de la población, mientras que, en Colombia, las tasas respectivas son del 41% y el 27%. En Ecuador, el 16% de la población urbana y el 30% de la población afrodescendiente vive en barrios marginales, unas proporciones que en Nicaragua son del 59% y el 93% (Banco Mundial, 2018). A pesar de los progresos conseguidos en muchos países, la desigualdad persiste en la participación, la duración de los estudios y los logros académicos. En siete de los 11 países con datos, las tasas de asistencia de estudiantes afrodescendientes de 12 a 17 años eran inferiores que las de sus pares no

El acoso excluye:
los jóvenes LGBTI en siete países que enfrentan
niveles más altos de victimización tenían
al menos dos veces
más probabilidades
de faltar a la escuela.



afrodescendientes (CEPAL, 2017b). En 2015, la probabilidad de que el estudiantado afrodescendiente finalizara la educación secundaria era un 14% menor que para las y los no afrodescendientes en Perú, y un 24% menor en Uruguay (Banco Mundial, 2018).

La región de América Latina y el Caribe tiene un largo historial de **migraciones y desplazamientos**. Durante el decenio de 2010, Colombia tuvo la mayor o segunda mayor población desplazada interna del mundo. Más recientemente, la salida masiva de nacionales venezolanos de su país de origen ha acaparado los titulares. En agosto de 2020 había 5,2 millones de personas venezolanas migrantes, refugiadas y solicitantes de asilo, de las cuales el 80% vivía en la región, principalmente en Colombia y Perú (R4V, 2020). En abril de ese mismo año, cerca de 334.000 niñas y niños venezolanos estaban matriculados en la escuela, es decir, el 3,4% de la población estudiantil total del país (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020).

Son muy escasos los datos con una comparabilidad y cobertura suficientes para poder efectuar una evaluación completa de la situación educativa de las y los jóvenes en **situación de privación de libertad**. En un estudio efectuado en ocho ciudades (Bogotá, Ciudad de México, Ciudad de Panamá, Lima, Montevideo, San Salvador,

CUADRO 1.1:

La identificación de los grupos indígenas en las encuestas y censos plantea un desafío en América Latina

Porcentaje de población indígena y tasa de asistencia escolar, por criterio, países latinoamericanos seleccionados, 2018 o último año del que se dispone de datos

	Año	Población indígena		Asistencia a la escuela (de 15 a 17 años)	
		Autoidentificación	Lengua hablada	Autoidentificación	Lengua hablada
Bolivia (Estado Plurinacional)	2018	25%	31%	80%	72%
Ecuador	2010	7%	5%	67%	66%
Guatemala	2018	37%	27%	47%	42%
México	2018	31%	6%	70%	50%
Perú	2018	64%	21%	62%	59%
Paraguay	2002	2%	77%	24%	65%

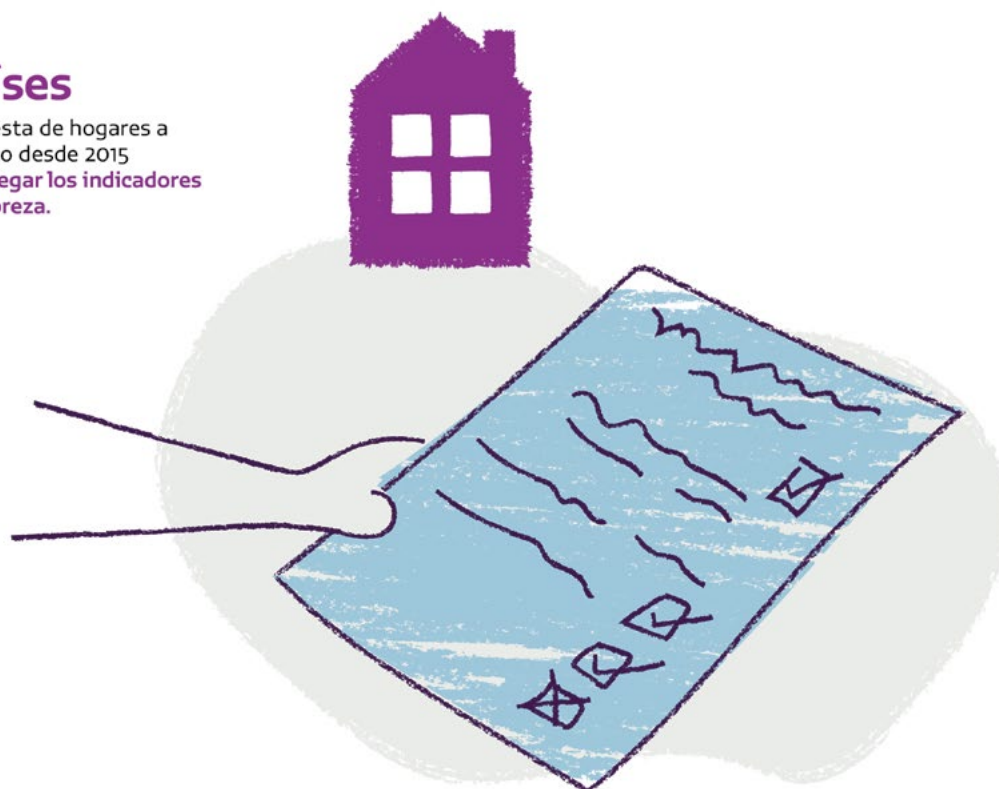
Fuente: Valencia López (2020).

Santiago y Santo Domingo), que abarcaba 39 centros de detención, se determinó que el 90% de una muestra de aproximadamente 4.000 jóvenes de 13 a 18 años de edad era de sexo masculino y que el 70% recibía educación formal dentro de la institución. En el momento de la detención, el 18% había cursado una educación primaria

En el Caribe, solo

4 de 21 países

han tenido una encuesta de hogares a disposición del público desde 2015 para ayudar a desagregar los indicadores de educación por pobreza.



incompleta y el 2% no tenía educación (UNICEF y Universidad Diego Portales, 2017).

La mayoría de los países de la región realiza encuestas de jóvenes, pero no incluyen preguntas sobre la **orientación sexual** o la **identidad y expresión de género** (Barrientos y Lovera, 2020). Las encuestas nacionales de jóvenes LGBTI (personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales) que captan sus experiencias escolares en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay muestran que este grupo se enfrenta a un entorno escolar hostil. Quienes sufrían una mayor victimización basada en la orientación sexual tenían por lo menos el doble de probabilidades de faltar a la escuela, y niveles más altos de depresión que aquellos que sufrían una victimización menor. En los siete países, las y los jóvenes LGBTI se sentían inseguros en la escuela, principalmente debido a su orientación sexual (entre el 47% y el 81% de los encuestados), seguida de la expresión de género (entre el 32% y el 63%) (Kosciw y Zongrone, 2019).

La desigualdad se agrava aún más en los resultados del aprendizaje

A diferencia de los países del Caribe, muchos países de América Latina han participado en evaluaciones internacionales del aprendizaje a gran escala. Se efectuaron la tercera ronda (TERCE) y la cuarta ronda (ERCE), en 2013 y 2019 respectivamente, de la evaluación

regional organizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO. El TERCE, que incluía 15 países, más el estado mexicano de Nuevo León, evaluó las matemáticas y el lenguaje (lectura y escritura) en el tercer y sexto grados y las ciencias naturales en el sexto grado. Alrededor del 30% del alumnado del sexto grado alcanzó los dos niveles más altos de desempeño en lectura, en comparación con el 17% en matemáticas y el 21% en ciencias (UNESCO, 2016b). El ERCE de 2019 abarcó 19 países y la publicación de sus resultados está prevista para 2021.

En 2018, la OCDE realizó el séptimo ciclo del PISA desde su creación en 2000. El Programa evalúa las competencias de lectura y matemáticas de las y los jóvenes de 15 años de 80 sistemas educativos, en su mayoría de ingreso alto y mediano alto. Nueve países de América Latina (Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina) tomaron parte en el PISA en 2018. Por su parte, Ecuador, Guatemala, Honduras y Paraguay participaron en el programa PISA para el Desarrollo (PISA-D) en 2017, que adaptó el PISA a las necesidades de los países de ingreso medio bajo empleando instrumentos que permitían determinar precisamente el desempeño del alumnado en el extremo inferior de la escala del PISA (Ward, 2018). La proporción de jóvenes de 15 años con un dominio mínimo (nivel 2 o

Muchos se quedan atrás:

uno de cada dos estudiantes de 15 años

no alcanza el nivel **mínimo** de competencia en lectura.



superior) de lectura osciló entre el 20% en la República Dominicana y el 70% en Chile (**gráfico 1.4**).

Los datos del PISA (OCDE, 2019) y el TERCE (UNESCO, 2016a) muestran grandes diferencias en los logros de aprendizaje según el género y el nivel socioeconómico. En el PISA en 2018 y el PISA-D en 2017 las niñas obtuvieron mejores resultados que los niños en lectura, pero peores en matemáticas. El alumnado con desventajas socioeconómicas tenía tasas muy bajas de competencia mínima. En países como Guatemala, Panamá y la República Dominicana, apenas 10 estudiantes desfavorecidos de 15 años de edad tenían un nivel mínimo de competencia en matemáticas por cada 100 de sus compañeros en mejor situación económica (**gráfico 1.5**). En realidad, la disparidad es aún mayor, ya que estas estimaciones no toman en cuenta que las y los alumnos desfavorecidos tienen menos probabilidades de seguir asistiendo a la escuela a los 15 años.

También hay diferencias en los resultados de lectura entre el alumnado inmigrante y las y los hablantes nativos de la lengua dominante. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), la brecha fue de 36 puntos porcentuales en promedio en el PISA en 2015 (OCDE, 2018). El TERCE muestra que las y los alumnos indígenas también tienen un desempeño sistemáticamente más bajo. Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú son los países con una relación más estrecha entre los resultados del aprendizaje y la pertenencia a un grupo indígena, evaluada según el linaje materno y el uso de una lengua indígena en el hogar (UNESCO, 2016b).

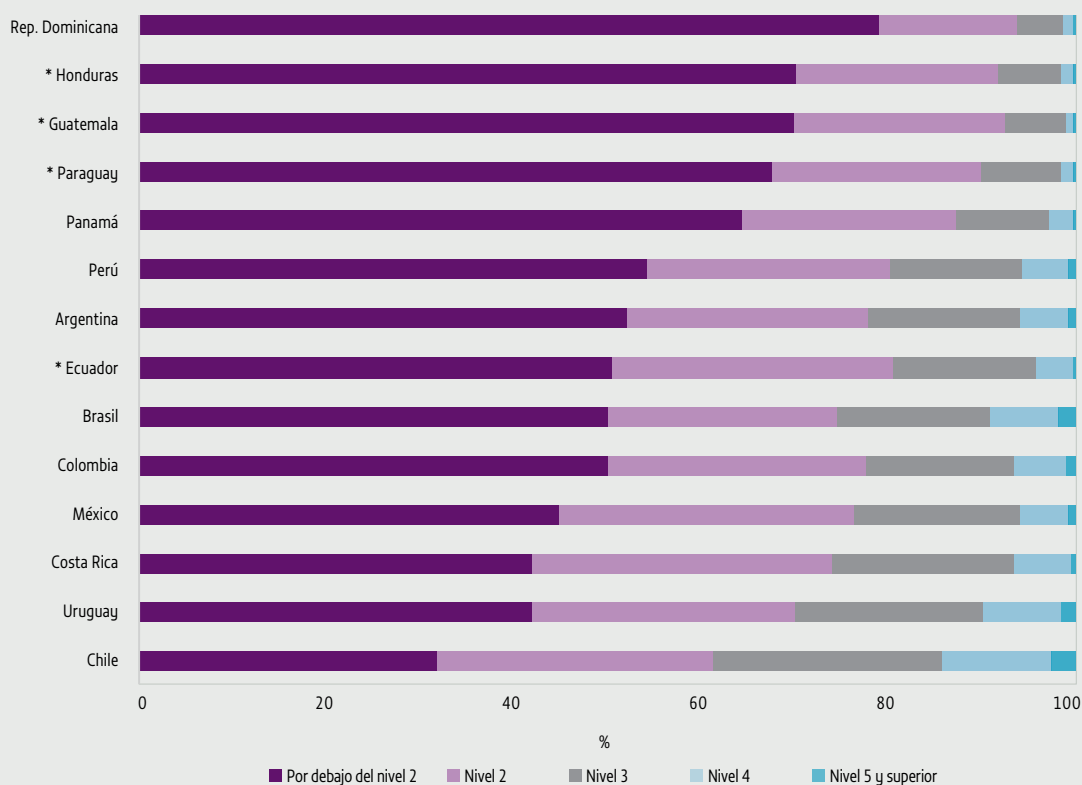
LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN NO ES SOLO UN RESULTADO, SINO UN PROCESO

Las bajas tasas de ingreso, progresión y aprendizaje son solo los resultados finales y más visibles de los procesos socioeconómicos que marginan y excluyen a las y los niños y a las personas jóvenes y adultas. Una mezcla

GRÁFICO 1.4:

La mitad de las y los jóvenes latinoamericanos de 15 años no alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura

Distribución de jóvenes de 15 años por nivel de lectura, países de América Latina que participaron en el PISA en 2018 y el PISA para el Desarrollo en 2017

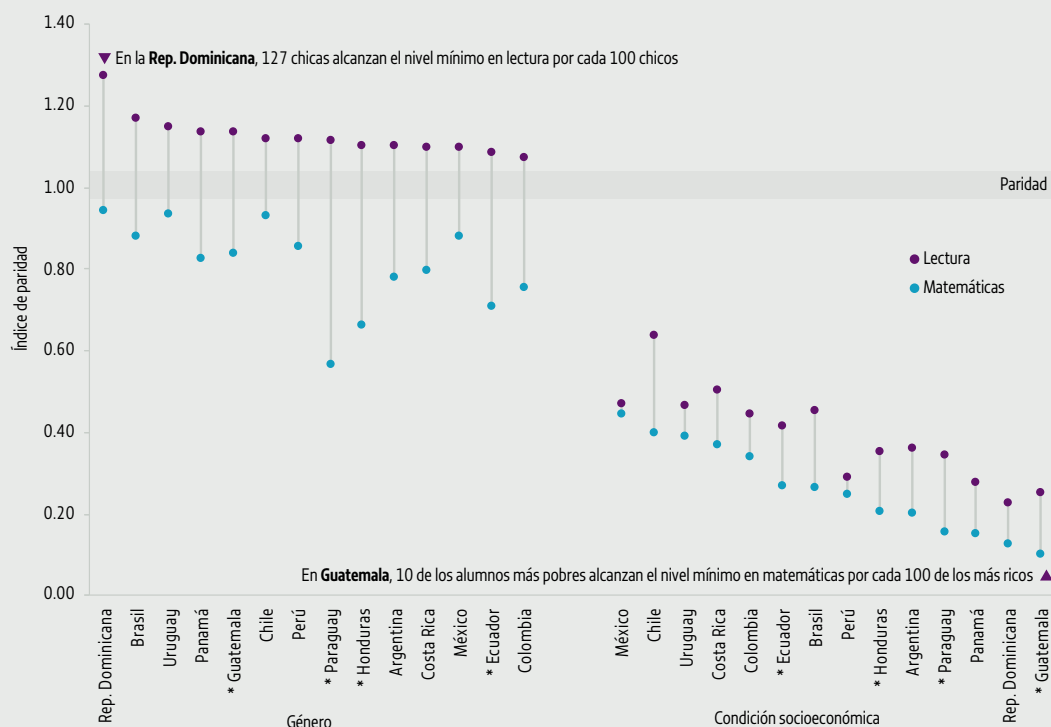


Nota: los asteriscos indican los países que participaron en el PISA-D en 2017.

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en datos del PISA en 2018 y el PISA-D en 2017.

GRÁFICO 1.5:**Existen disparidades considerables en los resultados del aprendizaje según el género y el nivel socioeconómico**

Índice de paridad de género y nivel socioeconómico en las competencias mínimas en lectura y matemáticas, países de América Latina que participaron en el PISA en 2018 y el PISA para el Desarrollo en 2017



Nota: el índice de paridad, una medida de la desigualdad, es la relación entre los porcentajes de alumnos y alumnas que alcanzan un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas. Un valor del índice entre 0,97 y 1,03 indica paridad; uno inferior a 0,97 indica una disparidad en favor de los varones y un alto nivel socioeconómico; y uno superior a 1,03 indica una disparidad en favor de las niñas y un bajo nivel socioeconómico. Los asteriscos indican los países que participaron en el PISA-D.

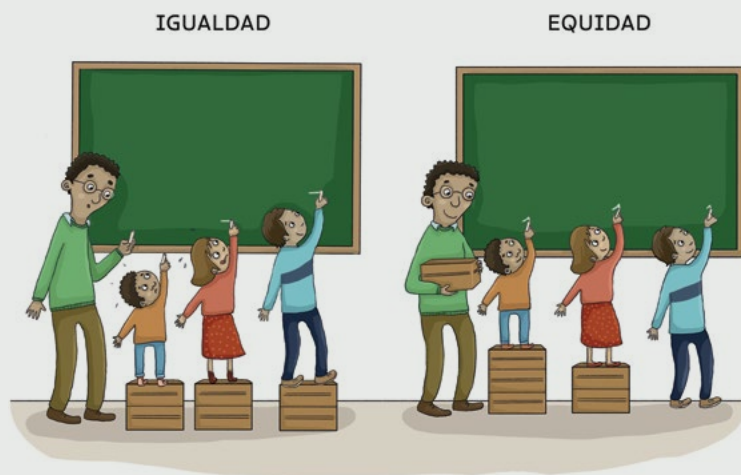
Fuente: OCDE (2019).

tóxica de pobreza y discriminación los lleva a ser excluidos por ser quienes son (Save the Children, 2017, pág. 1). Los poderosos mecanismos sociales, políticos y económicos referentes a la distribución y el aprovechamiento de las oportunidades, especialmente en las primeras etapas de la vida, tienen efectos importantes y duraderos en la inclusión en la educación. Los mecanismos del sistema educativo que influyen diariamente en las aulas, los patios de las escuelas, las reuniones de padres y madres de familia y docentes, las reuniones comunitarias, las estructuras de coordinación de los gobiernos locales y los consejos ministeriales también tienen repercusiones.

Una educación "inclusiva y equitativa" es el núcleo de la ambición del ODS 4. Para definir la educación equitativa es necesario hacer una distinción entre igualdad y equidad, dos términos que a veces se malinterpretan. En una caricatura, de la que han aparecido varias versiones, una imagen titulada "igualdad" muestra a niños y niñas de diferentes alturas de pie sobre cajas idénticas tratando de escribir en un pizarrón, lo que resulta particularmente

difícil para los más pequeños. En la otra imagen titulada "equidad", las y los niños están sobre cajas de diferentes tamaños, que les permite escribir cómodamente. No obstante, esta representación es engañosa (**gráfico 1.6**). Ciertamente, la igualdad está presente en ambas imágenes: igualdad de recursos en la primera, e igualdad de resultados en la segunda. La igualdad es un estado de cosas (qué): un resultado que puede observarse en recursos, productos o resultados, como lograr la igualdad de género. La equidad es un proceso (cómo): las acciones que apuntan a garantizar la igualdad.

Resulta más difícil definir la inclusión. Tal como se emplea en este informe, refleja la equidad. Se trata de un proceso: acciones y prácticas que tienen en cuenta la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la creencia de que cada persona es valiosa, tiene potencial y merece respeto. Pero la inclusión también es un estado de cosas, un resultado, con una naturaleza multifacética que lo hace difícil de precisar.

GRÁFICO 1.6:**Una representación popular engañosa de la igualdad y la equidad**

Si bien la visión del ODS 4 de la educación inclusiva abarca a todas y todos los niños, jóvenes y adultos, esa educación se ha asociado históricamente con la educación de la niñez con discapacidad, y a menudo se ha conceptualizado como tal. Por lo tanto, la lucha de las personas con discapacidad ha moldeado la comprensión de la inclusión.

La lucha de las personas con discapacidad orienta las perspectivas de inclusión en la educación

La educación fue reconocida como un derecho humano en 1948. En 1994, la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca (España), expuso con firmeza y claridad los argumentos en favor de la educación inclusiva.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD, por sus siglas en inglés) de las Naciones Unidas de 2006 garantizó el derecho a la educación inclusiva. El artículo 24, que tiene por objeto hacer realidad el derecho a la educación de las personas con discapacidad "sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades", establece que los Estados Partes "asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida".

La Convención no llegó a definir de forma precisa la inclusión en la educación. Por lo tanto, el término sigue siendo polémico y carece de un enfoque conceptual estricto, en algunos casos acentuando la ambivalencia y propiciando prácticas confusas (Slee, 2020). Aunque

la Convención respaldó medidas que podrían favorecer la matriculación en escuelas convencionales, no indicó que las escuelas especiales violaran la Convención (De Beco, 2018). Algunos sostienen que, al poner de relieve una perspectiva de no discriminación en lugar de una basada en las necesidades, el artículo 24 dio prioridad a los entornos educativos convencionales como su presunta norma sustantiva, y no a la impartición de una enseñanza de calidad en un entorno apropiado (incluidos los entornos especializados) adaptado a las necesidades educativas particulares de cada alumno y alumna (Anastasiou y otros, 2018, págs. 9-10). Los informes presentados a los países por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad confirman que la inclusión es el "paradigma rector" de la educación especial y segregada (Cisternas Reyes, 2019, pág. 413).

En última instancia, la Convención dio a los gobiernos carta blanca para configurar la educación inclusiva, lo que puede considerarse un reconocimiento implícito de los dilemas y tensiones para superar los obstáculos a la plena inclusión (Forlin y otros, 2013). Si bien deberían señalarse las prácticas de exclusión de muchos gobiernos que contravienen los compromisos asumidos en virtud de la Convención, deberían reconocerse las dificultades para dar flexibilidad a las escuelas convencionales y los sistemas educativos.

Al abordar la inclusión en la educación como una cuestión de determinar dónde se debe impartir enseñanza al alumnado con discapacidad, surge una posible tensión entre los dos objetivos deseables de aumentar al máximo

la interacción con los demás (todos los niños y niñas bajo el mismo techo) y de alcanzar el potencial de aprendizaje (donde la y los alumnos aprendan mejor) (Norwich, 2014). Otras consideraciones son la rapidez con que los sistemas pueden avanzar hacia el ideal y lo que sucede durante la transición (Stubbs, 2008), y el equilibrio entre la identificación temprana de las necesidades y el riesgo de las etiquetas y la estigmatización (Haug, 2017).

Un cambio rápido puede ser insostenible y perjudicar a aquellos a los que supuestamente debe favorecer. Incluir a los niños y niñas con discapacidad en escuelas convencionales que no están preparadas, no reciben apoyo, y no son responsables de lograr la inclusión puede incrementar los casos de exclusión y obstaculizar los esfuerzos por hacer las escuelas y sistemas educativos más inclusivos. Los defensores de las excepciones también se han apropiado del lenguaje de la inclusión, generando confusión (Slee, 2020).

Estas ambigüedades llevaron al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad a publicar la observación general núm. 4 sobre el artículo 24 en 2016, después de un proceso de dos años al que contribuyeron los países, las organizaciones no gubernamentales (ONG), las organizaciones de personas con discapacidad, el mundo académico y las y los defensores de las personas con discapacidad. En ella se definió la inclusión de la manera siguiente:

La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que [todas y] todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los alumnos [y alumnas] con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión. Además, la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016, pág. 4).

El Comité describió el derecho a la educación inclusiva como uno que abarca los siguientes aspectos:

Una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno [y alumna], así como el compromiso de eliminar los

obstáculos que impiden esa posibilidad. También entraña el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Además, la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el buen rendimiento académico de todos los alumnos, en particular de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o pueden ser objeto de marginación, ocupan un lugar central a la hora de garantizar el derecho a la educación inclusiva. La inclusión comprende el acceso a una educación formal e informal de gran calidad no discriminatoria y los progresos logrados en este sentido. Tiene por objeto permitir a las comunidades, los sistemas y las estructuras luchar contra la discriminación, incluidos los estereotipos nocivos, reconocer la diversidad, promover la participación y superar los obstáculos que dificultan el aprendizaje y la participación de todos centrándose en el bienestar y el éxito de los alumnos con discapacidad. Requiere además una profunda transformación de los sistemas educativos en las esferas de la legislación, las políticas y los mecanismos para financiar, administrar, diseñar, impartir y supervisar la educación (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016, pág. 3).

La inclusión en la educación concierne a todo el alumnado

Dos puntos clave de la Observación general núm. 4 son fundamentales para el presente informe. En primer lugar, como se desprende de la descripción de los aspectos básicos, la educación inclusiva implica un proceso que contribuye a la consecución del objetivo de inclusión social. La posibilidad de alcanzarlo no debe influir en la determinación de las y los responsables de la aplicación de este proceso, ni de quienes piden cuentas del cumplimiento de su compromiso. La educación inclusiva debe incorporar los principios de diálogo, participación y apertura, reuniendo a todas las partes para resolver las tensiones y dilemas que surjan. Las decisiones deberán basarse en la dignidad humana, sin poner en peligro ni descartar el ideal de inclusión a largo plazo, ni desviarse del él.

Los esfuerzos de las personas encargadas de la formulación de políticas y de las y los educadores no deben pasar por alto las necesidades y preferencias de quienes se ven afectados. Aparte de defender los principios y los derechos humanos fundamentales que proporcionan una orientación moral y política para las decisiones a tomar en materia de educación, la realización del ideal de inclusión no es algo trivial. Un apoyo suficientemente diferenciado e individualizado requiere perseverancia, resiliencia y una perspectiva a largo plazo.

No pueden cambiarse por decreto los sistemas educativos cuyos conceptos convienen a algunos niños y niñas y obliga a otros a adaptarse. Es preciso poner en tela de juicio actitudes y mentalidades predominantes porque, de lo contrario, la educación inclusiva puede resultar inabordable, incluso con la mejor voluntad del mundo y el mayor nivel de compromiso posible (De Beco, 2018, pág. 410). El enfoque correcto no consiste en tratar de justificar los límites del objetivo de la educación inclusiva, sino más bien en establecer la legitimidad de los esfuerzos para alcanzar el objetivo, a pesar de esos límites. Debemos investigar si es posible incorporar el elemento de la viabilidad real en el ideal de la educación inclusiva (De Beco, 2018, pág. 408).

El segundo punto de la Observación general núm. 4 es que la educación inclusiva tiene un alcance mucho más amplio. Es considerada como un "proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todas y todos los niños, jóvenes y adultos" (UNESCO, 2009) a fin de eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación y cambiar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas convencionales para acoger a todo el alumnado y hacer efectiva su inclusión.

Los mecanismos discriminatorios no solo excluyen al alumnado con discapacidad. Por ejemplo, la asignación desproporcionada de las minorías a la educación especial demuestra en qué medida están presentes los prejuicios culturales en la detección de las necesidades especiales. En todo el mundo, las distintas capas de discriminación niegan a las y los alumnos el derecho a ser educados con sus compañeros, o a recibir una educación de la misma calidad (gráfico 1.7).

Crear en el principio de inclusión no debe ocultar las cuestiones complejas y los posibles inconvenientes que plantea la inclusión de grupos de alumnos y alumnas que corren el riesgo de ser excluidos. En algunos contextos, la inclusión puede reforzar involuntariamente la presión para amoldarse al modelo dominante. Las identidades, prácticas, lenguas y creencias propias de un grupo pueden verse desvalorizadas, amenazadas o erradicadas, menoscabando así el sentimiento de pertenencia. Se reconoce cada vez más el derecho de un grupo a preservar su cultura, así como su derecho a la libre determinación y la autorrepresentación. La resistencia a la inclusión puede deberse a prejuicios, pero también a la convicción de que solo se puede conservar la identidad y alcanzar el empoderamiento si una minoría es mayoría en una zona determinada. En lugar de conducir a una participación social positiva, el contacto con la mayoría puede reforzar los prejuicios dominantes, intensificando la desventaja de las minorías. Una asistencia focalizada también puede dar lugar a estigmas, etiquetas o formas de inclusión no deseadas (Silver, 2015).

GRÁFICO 1.7:

Todas y todos sin excepción

De 100 niñas y niños...

estos pueden tener una **discapacidad**.



del resto, estos pueden ser **pobres**.



del resto, estos pueden tener **necesidades educativas especiales**.



del resto, estos pueden ser **LGBTI**.



del resto, estos pueden ser **migrantes, desplazados internos o refugiados**.



del resto, estos pueden **pertenecer a una minoría étnica, religiosa o lingüística o a un pueblo indígena**.



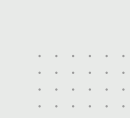
del resto, estos pueden **vivir en zonas rurales remotas**.



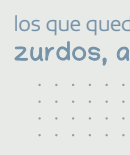
del resto, estos pueden **pertenecer a otro grupo marginado, como una raza o una casta**.



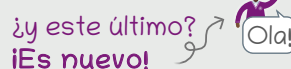
del resto, estos pueden ser **niñas**.



los que quedan pueden ser **huérfanos, delincuentes, zurdos, asmáticos o alérgicos...**



¿y este último?
¡Es nuevo!



GUÍA DEL INFORME

En el presente informe regional se reconocen los diversos contextos y desafíos que deben afrontar los países de América Latina y el Caribe en sus esfuerzos por lograr la educación inclusiva. Se tienen en cuenta los grupos que corren riesgo de exclusión de la educación y las barreras con las que tropieza cada educando, en particular en los casos en que coinciden varias características. También se toma en consideración el hecho de que la exclusión puede ser física, social (en las relaciones interpersonales y grupales), psicológica o sistémica (ya que los sistemas pueden excluir, por ejemplo, a los grupos más pobres mediante el pago de las tasas escolares o a las y los migrantes y refugiados mediante los requisitos de documentación).

Seis elementos son clave para superar o exacerbar los desafíos y para fomentar la inclusión de las y los alumnos a nivel local y del sistema: las leyes y las políticas; la gobernanza y el financiamiento; los currículos y los libros de texto; las y los docentes; las escuelas; y las comunidades, padres, madres y el alumnado. Por consiguiente, este informe tiene seis capítulos principales. Tras esta introducción, en el capítulo 2 se analiza la función de los instrumentos jurídicos para promover el desarrollo de la educación inclusiva. Las leyes suelen reflejar la interpretación nacional de las convenciones internacionales que han enunciado un compromiso en favor de la inclusión, pero también la adaptación de esos conceptos para plasmar las complejidades y barreras específicas de sus contextos. En el capítulo se abordan asimismo las leyes y políticas ambiguas o contradictorias que pueden poner trabas a la inclusión y al acceso universal a los diferentes niveles de educación.

El capítulo 3 trata de la gobernanza y la financiación. Los ministerios de educación deben ocupar un lugar central en los esfuerzos de inclusión, pero para lograr plenamente sus objetivos, deben trabajar con los ministerios y organismos de otros sectores, así como con las autoridades educativas subnacionales y las ONG. El éxito de la educación inclusiva depende de la buena gobernanza de todas estas alianzas complejas. La financiación es crucial para garantizar la educación para todos y todas, y dar prioridad a las escuelas y el alumnado que más lo necesita. Además de los mecanismos generales de financiación orientados a la equidad, se requiere un enfoque doble para financiar la educación de los grupos en situación de riesgo, como las personas con discapacidad.

En el capítulo 4 se examina la cuestión, políticamente complicada, de adaptar los currículos y los materiales didácticos a los principios de la educación inclusiva. Se analizan los actores que participan en la elaboración de

los currículos y los libros de texto, y también cómo se descuidan o representan insuficiente o erróneamente los grupos en peligro de exclusión en las imágenes, el contenido o la impartición.

El capítulo 5 aborda las distintas maneras en que el profesorado puede promover la inclusión, plantea sus necesidades y examina el nivel de apoyo de los gobiernos para ayudarles a prepararse a hacer frente al desafío de la inclusión. También incluye al personal de apoyo a la educación, determinando su disponibilidad y su forma de relacionarse con las y los docentes para asegurar una práctica inclusiva. Por último, evoca hasta qué punto la composición del personal refleja la diversidad del alumnado.

En el capítulo 6 se estudian los factores al nivel de la escuela. La segregación escolar por motivos de ingresos, origen étnico o condición de migrante puede conducir a la exclusión de los grupos marginados. Las y los directores de escuela deben estar preparados para fomentar un enfoque escolar integral basado en un ethos inclusivo como requisito previo para la inclusión. La accesibilidad física y los principios de diseño universal que mejoran la funcionalidad y se adaptan a las necesidades de todas las personas. Entre otras cosas, mediante tecnología de apoyo, pueden permitir llegar al alumnado más marginado y facilitar el acceso equitativo al aprendizaje.

En el capítulo 7 se observa el papel fundamental que desempeñan las comunidades para alcanzar la educación inclusiva. Las y los alumnos pueden adoptar actitudes discriminatorias, o ser víctimas de ellas, que repercuten en el ambiente escolar, así como en su propia seguridad, bienestar y aprendizaje. Los padres y madres de niños y niñas vulnerables pueden estar a favor de una educación más inclusiva, pero también sentir preocupación por su aplicación. Las organizaciones de base y las organizaciones de la sociedad civil (OSC) han fomentado la inclusión mediante la prestación de servicios educativos, actividades de promoción y el escrutinio de las medidas gubernamentales.

Después de examinar los principales desafíos de la inclusión en los capítulos mencionados, en el capítulo 8 se analizan bajo el prisma de la Covid-19. La pandemia ha obligado a los ministerios de educación a responder en circunstancias extremadamente difíciles, dando lugar a una dependencia considerable de las modalidades de aprendizaje a distancia. En este capítulo se examina si esas modalidades han respetado el principio de "no perjudicar" a las poblaciones marginadas que pueden haber quedado excluidas. Los gobiernos no solo deben garantizar la continuidad de la educación, ayudando a los grupos desfavorecidos a ponerse al día, sino también

apoyar la salud, la nutrición y el bienestar de las y los alumnos.

Por último, en el capítulo 9 se ofrece un conjunto de recomendaciones en respuesta a las principales preguntas del informe, a saber:

- ¿Cuáles son las principales soluciones políticas para cada elemento de la educación inclusiva, con miras a garantizar el logro del ODS 4?
- ¿Cómo pueden preverse y superarse los obstáculos comunes a la aplicación de esas políticas?
- ¿Qué disposiciones se necesitan para entablar una coordinación entre los sectores y niveles gubernamentales, y con otras partes interesadas, que permita encarar las dimensiones superpuestas de la exclusión?
- ¿Cómo supervisan los sistemas educativos la exclusión, tanto en lo que respecta al logro educativo individual como a los factores sistémicos, y cómo pueden mejorarse las prácticas actuales?
- ¿Qué canales de financiación se utilizan alrededor del mundo? ¿Cómo se vigilan, y cómo afectan la práctica local?

En la medida de lo posible, el informe estudia estas preguntas a la luz de los cambios que se producen a lo largo del tiempo. No obstante, la inclusión es un ámbito complejo que apenas se está empezando a documentar a escala mundial. Una de las contribuciones de este informe, en el marco de la elaboración general del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2020, es que ha reunido información sobre todos los países, desde Anguila hasta Venezuela, y ha elaborado perfiles en los que se describe cómo están haciendo frente al reto de la inclusión en la educación. En el informe se presenta un análisis de esos perfiles, en particular en el capítulo 2 sobre las leyes y las políticas. Todos los perfiles están disponibles en un nuevo sitio web del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*, Profiles Enhancing Education Reviews (PEER), y pueden ser usados por los países para compartir experiencias y aprender unos de otros, especialmente en el plano regional, donde los contextos son similares. También pueden servir de base de referencia para evaluar los avances cualitativos realizados con respecto a los objetivos de 2030.

CONCLUSIÓN

La inclusión en la esfera de la educación es importante. Una educación inclusiva cuidadosamente planificada e impartida puede mejorar los logros académicos, el desarrollo social y emocional, la autoestima y la aceptación entre pares (Hehir y otros, 2016). La inclusión del alumnado diverso en aulas y escuelas convencionales puede prevenir la estigmatización, los estereotipos, la discriminación y la alienación (Forlin, 2012).

Garantizar que las aulas y las escuelas cuenten con recursos y un respaldo adecuados implica costos, concretamente para adaptar los currículos, capacitar al cuerpo docente, preparar materiales de enseñanza y aprendizaje apropiados y pertinentes, y hacer que la educación sea accesible. La eliminación de estructuras paralelas y la utilización más eficaz de recursos en un sistema general único e inclusivo pueden ayudar a reducir los costos de manera eficiente. Cada vez hay más pruebas de que los gobiernos están reuniendo recursos humanos y financieros para tal efecto. Dado que pocos sistemas se acercan al ideal, las estimaciones fiables de los costos totales son escasas. Por lo tanto, es complejo hacer un análisis de la relación costo-beneficio, entre otras cosas porque los beneficios son difíciles de cuantificar y se extienden a lo largo de generaciones.

Sin embargo, la justificación económica de la educación inclusiva, si bien es útil para la planificación, resulta insuficiente. La educación inclusiva promueve sociedades incluyentes en las que las personas pueden vivir juntas, y en las que se celebra y aprovecha la diversidad. Es una condición indispensable para la educación en democracias basadas en la justicia y la equidad, y en favor de las mismas (Slee, 2020). Contrarresta las tendencias del sistema educativo que permiten excepciones y exclusiones. Asimismo, ofrece un marco sistemático para detectar y derribar las barreras con las que tropiezan las poblaciones vulnerables, de acuerdo con el principio de que "todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual" (UNESCO, 2017).



Una niña busca se
refugia en un refugio
temporal abierto para
las comunidades más
vulnerables en el norte de
Haití para protegerlas del
impacto del huracán Irma
en 2017

CRÉDITO: © UNICEF/
UN0119995/Bradley

CAPÍTULO

2

Leyes y políticas

MENSAJES CLAVE

El derecho a la no discriminación en la educación está plasmado en ocho convenciones internacionales.

- Solo ocho países de América Latina (Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras y Perú) y cuatro países del Caribe (Aruba, Curazao, Dominica y Saint Martin) han ratificado todas esas convenciones.

Muchos países de la región han adoptado una perspectiva integral de la inclusión en sus leyes nacionales, a pesar de que la mayoría tiende a focalizar las leyes en grupos específicos.

- De los 19 países del mundo que han adoptado la inclusión en sus leyes en general o en sus leyes de educación específicas, 10 están en América Latina y el Caribe.
- En el 95% de los países de la región, los ministerios de educación han formulado leyes centradas en las personas con discapacidad. En 2014, Jamaica, el primer signatario de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobó una ley sobre discapacidad que estipula que ninguna institución educativa puede negar la matriculación a una persona con discapacidad.
- Las legislaciones nacionales del 66% de los países disponen la inclusión con relación al género, las del 64% de los países con relación al estatuto de las minorías étnicas y los pueblos indígenas, y las del 59% con relación a la lengua hablada en la casa; estos valores están por encima de los promedios mundiales.

La región está relativamente avanzada en el alcance de sus políticas de educación inclusiva.

- De los 32 países del mundo que tienen una política de educación inclusiva, siete están en América Latina y el Caribe.
- Las políticas nacionales emanadas de los ministerios de educación tienen por objetivo a las personas con discapacidad en el 31% de los países, al género en el 43%, las minorías étnicas y los pueblos indígenas en el 56% y la lengua hablada en el hogar en el 59%, los dos últimos porcentajes muy por encima del promedio mundial.
- En el Perú, la política de 2016 de educación intercultural e intercultural bilingüe apunta a mejorar el acceso, la retención y la finalización de los alumnos y las alumnas en todos los niveles educativos, establecer programas de formación inicial y continua del cuerpo docente en educación intercultural bilingüe y promover la gestión descentralizada.

Los planes y estrategias sectoriales de educación también promueven la educación inclusiva.

- Alrededor del 55% de los países de América Latina y el Caribe tienen planes o estrategias sectoriales de educación que se refieren a la educación inclusiva como una prioridad. El plan de desarrollo 2017-2021 de Suriname tiene por objetivo crear un sistema de educación que refleje la sociedad multiétnica, multicultural y multilingüe de Suriname, donde la educación es más accesible gracias a programas hechos a medida.

Muchos países de la región no han cumplido efectivamente sus compromisos.

- Los gobiernos a veces son equívocos en cuanto a la medida en que las leyes sobre la inclusión los comprometen a incluir a los alumnos y a las alumnas con discapacidad en escuelas ordinarias. En 2018, a pesar de su ley de educación inclusiva, en Chile seguía habiendo más de 2.000 escuelas especiales, a las que asistía el 5,1% del total del alumnado. En Nicaragua, la educación inclusiva es una de las prioridades estratégicas del Plan de Educación 2017-2021, pero en 2019 un tercio de los aproximadamente 10.000 alumnos y alumnas con discapacidad estaban en escuelas especiales.
- En 2015, la política relativa a los pueblos indígenas de El Salvador promovía la discriminación positiva y proponía programas de educación intercultural y la creación de escuelas interculturales. Sin embargo, hasta la fecha no se ha iniciado un solo programa de educación intercultural.
- En Colombia, las y los alumnos inmigrantes pueden dar los exámenes de graduación secundaria e ingreso a la educación terciaria, aunque no dispongan de documentos de identidad válidos, pero tienen que tener esos documentos para recibir sus resultados.
- Las leyes que promueven la inclusión pueden coexistir con reglamentaciones vagas o contradictorias. La circular 18-2011 de la República Dominicana ordena la inclusión, pero no especifica que las alumnas y los alumnos indocumentados o inmigrantes pueden ingresar a las escuelas secundarias.

Los instrumentos y las declaraciones regionales e internacionales promueven la inclusión en la educación	X
La ambición de la legislación relativa a la inclusión varía según los países	X
En muchos países la legislación se centra en grupos específicos.....	X
Las políticas educativas no dan la misma prioridad a la inclusión.....	X
Las políticas educativas tienden a hacer hincapié en la discapacidad, el género y el origen étnico.....	X
Las políticas abordan también los derechos a la educación de otros grupos marginados	X
En los planes y las estrategias del sector de la educación se menciona la educación inclusiv	X
La aplicación deficiente de leyes y políticas obstaculiza la inclusión	X
Conclusión	X

Las leyes y las políticas establecen el marco para lograr la inclusión en la educación. A escala mundial, las aspiraciones de la comunidad internacional se exponen en instrumentos jurídicos vinculantes y declaraciones no vinculantes, impulsadas principalmente por las Naciones Unidas, pero también por organizaciones regionales. Esos acuerdos han ejercido una gran influencia en las medidas legislativas y políticas nacionales de las que depende el avance hacia la inclusión. Todas estas aspiraciones sustentan la visión de la Declaración de Incheon de 2015 de “velar por que nadie se quede atrás” (UNESCO, 2016). Este enfoque reconoce que los mecanismos de exclusión son frecuentes, contribuyendo a la comprensión general del término “inclusiva” en la formulación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4).

A pesar de los constantes esfuerzos realizados y las obligaciones dimanantes de la normativa internacional en materia de derechos humanos, el establecimiento de sistemas educativos inclusivos sigue siendo un desafío en América Latina y el Caribe. Alrededor del 60% de los países de la región cuentan con una definición de educación inclusiva, pero sólo el 64% de esas definiciones abarcan múltiples grupos marginados, lo que indica que la mayoría de los países aún no han adoptado un concepto amplio de inclusión. Si bien se han tomado medidas iniciales, muy pocos gobiernos adoptan las medidas complementarias necesarias para garantizar su aplicación. En este capítulo se analizan los compromisos regionales y las diferencias entre las legislaciones nacionales y los marcos normativos de los distintos países.

“

A pesar de los constantes esfuerzos realizados y las obligaciones dimanantes de la normativa internacional en materia de derechos humanos, el establecimiento de sistemas educativos inclusivos sigue siendo un desafío en América Latina y el Caribe

”

LOS INSTRUMENTOS Y LAS DECLARACIONES REGIONALES E INTERNACIONALES PROMUEVEN LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

En la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 se estableció el derecho a la educación. A partir de ese momento, numerosos instrumentos han señalado que dar cumplimiento a este derecho comporta impedir la discriminación. En la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960 de la UNESCO se entiende por discriminación “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento” que dé lugar a la desigualdad de trato de las personas en la educación. En 2001, en la Observación general N° 1 relativa al artículo 29 sobre educación de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 de las Naciones Unidas se especificó que los currículos, métodos pedagógicos, prácticas y entornos educativos discriminatorios infringen el objetivo de dicho artículo.

En diversos convenios se consagra el derecho a la educación de grupos específicos. En la Convención de 1951 y el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados de 1967 se establece el derecho a la educación de las personas refugiadas en un marco normativo amplio (UNESCO, 2018). En el artículo 27 del Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (Convenio núm. 169 de la OIT) se estipula que los programas de educación “deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con [los pueblos interesados], a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”. Además, “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos”. En otros artículos se señala que los libros de texto deberán ser adecuados, que se debe enseñar a las personas en su lengua materna y “que los libros de historia y demás material didáctico [deberían ofrecer] una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados”. En el artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 se establecen derechos análogos.

De los 41 países de la región, todos han ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño; 40 países, la

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; 37, la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial; 36, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD); 33, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; 32, la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados; 29, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; y 18, el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Únicamente ocho países de América Latina (Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras y Perú) y cuatro del Caribe (Aruba, Curaçao, Dominica y Saint Martin) han ratificado los ocho convenios en su totalidad (**cuadro 2.1**).

LA AMBICIÓN DE LA LEGISLACIÓN RELATIVA A LA INCLUSIÓN VARÍA SEGÚN LOS PAÍSES

El análisis llevado a cabo para el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2020 sugiere que la existencia de compromisos internacionales centrados en la inclusión es uno de los motivos por los que los legisladores nacionales están prestando más atención a esta cuestión. A partir de 2008, año en el cual, en el marco de la Conferencia Internacional de Educación, se realizó un examen minucioso de leyes y políticas relacionadas con la inclusión en la educación, se han logrado importantes avances (Amadio, 2009). Numerosos países de la región están también adoptando una perspectiva más amplia sobre la inclusión, en lugar de enfocarse en determinados grupos considerados en riesgo de marginación. De los 19 países del mundo que incorporan la inclusión de todos sin excepción en la legislación general o específica sobre educación, diez están ubicados en América Latina y el Caribe.

Por ejemplo, en Chile, una ley de 2015 propugna la diversidad, la integración y la inclusión en la educación, señalando que “es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad”. En el Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 establece que la educación se guiará por los principios de universalidad, igualdad de género, equidad e

“ De los 19 países del mundo que incorporan la inclusión de todos sin excepción en la legislación general o específica sobre educación, diez están ubicados en América Latina y el Caribe ”

CUADRO 2.1:**Estado de la ratificación de los convenios sobre derechos humanos en América Latina y el Caribe**

	Convención sobre los derechos del Niño	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989, OIT
Anguila	X	X	X				X	
Antigua/Barbuda	X	X	X	X	X	X	X	
Argentina	X	X	X	X	X	X	X	X
Aruba	X	X	X	X	X	X	X	X
Bahamas	X	X	X	X	X	X		
Barbados	X	X	X	X	X		X	
Belize	X	X	X	X	X	X	X	
Bolivia, Estado Plurinac. de	X	X	X	X	X	X	X	X
Brasil	X	X	X	X	X	X	X	X
Islas Vírgenes Br.	X	X					X	
Islas Caimán	X	X					X	
Chile	X	X	X	X	X	X	X	X
Colombia	X	X	X	X	X	X		X
Costa Rica	X	X	X	X		X		X
Cuba	X	X	X	X	X			
Curaçao	X	X	X	X	X	X	X	X
Dominica	X	X	X	X	X	X	X	X
Rep. Dominicana	X	X	X	X	X	X	X	
Ecuador	X	X	X	X	X	X	X	X
El Salvador	X	X	X	X	X	X		
Granada	X	X	X	X		X	X	
Guatemala	X	X	X	X	X	X	X	X
Guyana	X	X	X	X	X			
Haití	X	X	X	X	X	X		
Honduras	X	X	X	X	X	X	X	X
Jamaica	X	X	X	X	X	X	X	
México	X	X	X	X	X	X		X
Montserrat	X				X	X	X	
Nicaragua	X	X	X	X	X	X		X
Panamá	X	X	X	X	X	X	X	
Paraguay	X	X	X	X	X	X		X
Perú	X	X	X	X	X	X	X	X
Saint Kitts/Nevis	X	X	X	X		X	X	
Santa Lucía	X	X	X	X		X	X	
Saint Martin	X	X	X	X	X	X	X	X
San Vicente/Granadinas	X	X	X	X	X		X	
Suriname	X	X	X	X	X	X		
Trinidad y Tobago	X	X	X	X	X	X		

Continued

TABLE 2.1 continued:**Estado de la ratificación de los convenios sobre derechos humanos en América Latina y el Caribe**

	Convención sobre los derechos del Niño	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989, OIT
Islas Turcas/Caicos	X	X					X	
Uruguay	X	X	X	X	X	X	X	
Venezuela, Rep. Bolivariana	X	X	X	X	X		X	X
Total	41	40	37	36	33	32	29	18

Fuente: tablero interactivo del estado de las ratificaciones, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

inclusión, multilingüismo e interculturalidad, como parte del Plan Nacional para el Buen Vivir. Entre los objetivos de las reformas introducidas en 2019 figuraban la mayor inclusión de las personas con discapacidad y la educación intercultural bilingüe.

En el Paraguay, en una ley de 2013 se definía la educación inclusiva como un “proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación del alumnado en todas las instituciones del sistema educativo nacional donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso”. La Ley General de Educación del Perú incorporó en 2018 el artículo 19A sobre educación inclusiva. El artículo establece que “la educación es inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos. Las instituciones educativas adoptarán medidas para asegurar condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos y desarrollarán planes educativos personalizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales” (PEER, 2020).

“ En general, la legislación se orienta hacia grupos específicos en riesgo de marginación, independientemente de que las principales atribuciones correspondan a los ministerios de educación o a otros ministerios

En muchos países la legislación se centra en grupos específicos

Con mucha frecuencia, las legislaciones nacionales relativas a la educación inclusiva prestan atención prioritaria a las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales, en lugar de aplicarse a todos los educandos. En el Decreto 1421 de Colombia, publicado en 2017, la educación inclusiva se define como “un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos [...] sin discriminación o exclusión alguna”, pero regula de forma explícita únicamente la educación de las personas con discapacidad. En Panamá, un decreto ejecutivo de 2000 reglamenta la inclusión de personas con necesidades educativas especiales.

En general, la legislación se orienta hacia grupos específicos en riesgo de marginación, independientemente de que las principales atribuciones correspondan a los ministerios de educación o a otros ministerios. En 36 de 38 países (o el 95%), las leyes dictadas por los ministerios de educación hacen referencia principalmente a las personas con discapacidad. Jamaica, por ejemplo, que fue el primer país signatario de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la ratificó en marzo de 2007, aprobó la ley nacional sobre discapacidad en 2014. Esta dispone que ninguna institución educativa o de formación negará la matrícula o la asistencia a una persona con discapacidad. En el 66% de los países, la legislación nacional prevé la inclusión basada en el género, en el 64% en la condición de minoría étnica e indígena, y en el 59% en la lengua

materna. En este sentido, la región ha avanzado más que el resto del mundo (**gráfico 2.1**).

La legislación relativa a la inclusión en la educación de las personas con discapacidad y sea cual sea su género no suele emanar de los ministerios de educación. Sin embargo, en América Latina y el Caribe es menos frecuente que en el resto del mundo que la responsabilidad en materia de legislación sobre la educación de personas con discapacidad sea competencia de órganos ajenos a los ministerios de educación. Los países de la región se han comprometido también de forma creciente con el respeto de la diversidad en relación con el origen étnico y el género (**recuadro 2.1**).

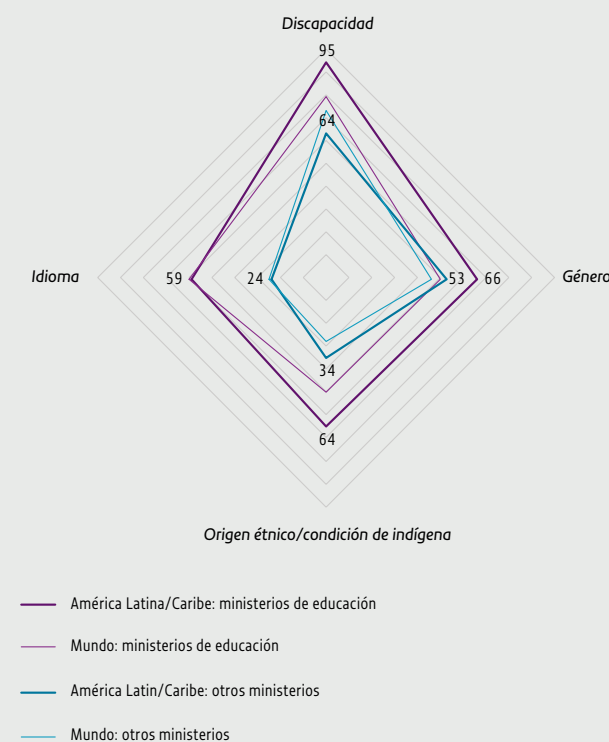
A menudo, la legislación de la región da especial atención a los pueblos indígenas, dado que su grado de exclusión a lo largo de la historia resulta evidente, si se tiene en cuenta que el 32% de los adultos indígenas activos de más de 25 años no ha recibido educación, frente al 13% de las personas no indígenas (OIT, 2019). El Estado Plurinacional de Bolivia, el Ecuador y el Perú han modificado sus constituciones para reconocer su condición pluriétnica y multicultural, una medida que ha proporcionado una base sólida para efectuar cambios en la educación. En el Ecuador, el compromiso formulado en la Constitución de 2008 de instaurar una educación plurinacional e intercultural se tradujo en una ley encaminada a desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior. Desde 2014, en los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües se ha utilizado el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. En el Perú, la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural de 2002 reconoció la diversidad cultural como un valor. Le siguió el Decreto Supremo de 2016, que estableció la obligatoriedad de la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe para todas las entidades e introdujo un mecanismo de seguimiento y evaluación.

Otros países se han limitado a reformar las leyes de educación. En la Argentina, la Ley de educación superior de 1995 establecía que el Estado debía promover políticas de inclusión educativa que reconozcan los diferentes procesos multiculturales e interculturales. En el artículo 52 de la Ley de Educación Nacional de 2006 se dispuso que la educación intercultural bilingüe sería la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria que garantizaría el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; y a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y mejorar su calidad de vida. En Chile, el

GRÁFICO 2.1:

En América Latina y el Caribe la legislación tiende más a centrarse en las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y el género que en el resto del mundo

Porcentaje de países de América Latina y el Caribe y del mundo con legislación sobre la educación de grupos específicos, por ministerio responsable, 2019 o el último año del que se dispone de datos



Fuente: análisis basado en los Profiles Enhancing Education Reviews (PEER) del Informe GEM.

Ministerio de Educación es responsable de proteger la educación de los pueblos indígenas basándose en la Ley General de Educación (Nº 20.370), la Ley sobre protección, fomento y desarrollo indígenas (Nº 19.253) y el Convenio Nº 169 de la OIT. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe de 1996 dispuso que las lenguas indígenas formarían parte del currículo nacional para que todos los alumnos y las alumnas, independientemente del grupo étnico al que pertenezcan, pudieran adquirir conocimientos acerca de las lenguas y culturas indígenas.

En Colombia, el Decreto 804 de 1995 reglamentó la atención educativa para grupos étnicos, estableciendo los criterios para el nombramiento de docentes en las comunidades afrodescendientes, y el cuerpo docente procedentes de ellas. El Decreto 1953 de 2014 determinó los principios para la administración de los territorios

RECUADRO 2.1
Los sistemas educativos de la región asumen el compromiso de respetar el derecho a la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género

En gran parte del mundo se niega el derecho de las personas a decidir libremente su orientación sexual, identidad de género y expresión de género, lo que conlleva su discriminación, incluso en la educación. Al mes de mayo de 2017, 72 países del mundo tipificaban como delito alguna forma de actividad o relación sexual entre personas del mismo sexo, incluidos 10 países del Caribe, como Antigua y Barbuda, Barbados, Guyana, Santa Lucía, y Trinidad y Tobago. En el Examen Periódico Universal de enero de 2013 del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas se formularon recomendaciones a Barbados, exhortándolo a despenalizar los actos sexuales entre personas del mismo sexo, pero dichas recomendaciones no fueron aceptadas (Carroll y Mendos, 2017). Si bien los países latinoamericanos han adoptado más medidas tendientes a hacer valer el derecho a decidir libremente la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género, el alcance de sus compromisos varía. Colombia y el Uruguay han registrado un gran avance, mientras que otros países han quedado rezagados (**cuadro 2.2**). En Chile, la Ley de identidad de género, que entró en vigor en diciembre de 2019, reconoce a las personas transgénero, y permite que las personas mayores de 14 años puedan modificar su nombre y su identidad de género en los documentos legales (Human Rights Campaign, 2020).

El progreso de la legislación general contra la discriminación incide en los avances de las medidas encaminadas a prevenir la discriminación en la educación por motivos de orientación sexual, identidad de género y expresión de género. En la Argentina, la discriminación por esos motivos se aborda en la Ley de Educación Nacional (2006), la Ley de Educación Sexual Integral (2006) y la ley para la promoción de la convivencia y el

abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (2013). En 2017, el Ministerio de Educación de Chile publicó una circular sobre los derechos de niñas, niños y estudiantes transgénero en el ámbito de la educación y orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales en el sistema educativo. Estos documentos se proponen fomentar los derechos y la inclusión de estos grupos y erradicar la discriminación, la violencia u otros impedimentos para hacer valer su derecho a la educación (Superintendencia de Educación de Chile, 2017; Ministerio de Educación de Chile, 2017). En Colombia, en los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva de 2013 se hizo hincapié en la necesidad de tener en cuenta la diversidad y trabajar con alumnos gais, lesbianas, bisexuales y transexuales (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013). En el Uruguay, la Ley General de Educación de 2009 establecía que un principio de la educación pública era estimular la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de, entre otras cosas, la orientación sexual.

Pese a estas iniciativas, las personas con identidades de género variadas siguen expuestas a un elevado riesgo de exclusión. En el Brasil, el Ministerio de Educación ha encargado la redacción de un proyecto de ley para proteger a los alumnos de las escuelas primarias frente a la “ideología de género”. El Tribunal Supremo, que votó en mayo de 2019 tipificar como delito la homofobia y la transfobia, revocó dos disposiciones legislativas expedidas por las municipalidades de los Estados de Goiás y Paraná que prohibían la “ideología de género” en las escuelas públicas (Associated Press, 2019; González Cabrera, 2020).

CUADRO 2.2:

Legislación antidiscriminación y sobre el reconocimiento civil y la identidad de género en países seleccionados de América Latina, 2019

País	Legislación contra la discriminación	Legislación sobre el reconocimiento civil				Legislación sobre la identidad de género
		Unión civil	Matrimonio homosexual	Adopción conjunta por parejas homosexuales	Adopción del hijo del cónyuge	
Brasil		X	X	X	X	
Chile	X	X				X
Colombia	X	X	X	X	X	
Ecuador	X	X	X			
Guatemala						
Honduras	X					
México	X		X			
Panamá	X					
Perú	X					
Uruguay	X	X	X	X	X	X

Fuente: Barrientos y Lovera (2020).

“

Aproximadamente el 16% de las personas presas en el mundo se encuentra en América Latina y el Caribe

”

indígenas y consolidó el Sistema Educativo Indígena Propio. En Costa Rica, en el Decreto 37801 de 2013 se precisaron las particularidades de la educación indígena en términos de objetivos, idiomas, enfoques, organización administrativa y recursos humanos. Se definieron los procedimientos de consulta y los mecanismos de participación de los pueblos indígenas en los procesos de toma de decisiones que les competen en materia educativa.

En diversas leyes se contemplan otros grupos de población. En la Argentina, el artículo 80 de la Ley de Educación Nacional de 2006 hace referencia al alumnado que se encuentran en situación socioeconómica desfavorable. En este país, un proyecto de ley propuso proclamar el Día nacional del pueblo gitano y de la cultura gitana con objeto de acordar la incorporación a los contenidos curriculares del sistema educativo, en sus distintos niveles, y la promoción de la cultura gitana (Congreso de la Nación Argentina, 2019). En Chile, el Decreto 968 de 2012 se centra en la calidad de la educación en las escuelas rurales multigrado. En Costa Rica, el Compendio de normas acerca del derecho a la Educación de la población migrante y refugiada de 2013, preparado por el Ministerio de Educación Pública conjuntamente con la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados de Costa Rica, propone varias posibilidades, incluidos enfoques curriculares y extracurriculares respecto de la migración, gestión de la migración en los centros educativos y proyectos escolares sobre migración. En Colombia, el artículo 16 de la Ley 731, promulgada en 2002, fomenta la educación rural. En el Perú se creó en 1998 la Red Nacional de la Educación de la Niña “Florecer”, y en 2001 se promulgó la ley de fomento de la educación de las niñas y adolescentes de zonas rurales. En 2018, una política relativa a la población rural reforzó estas disposiciones (Montero y Uccelli, 2020).

Aproximadamente el 16% las personas presas en el mundo se encuentra en América Latina y el Caribe (Institute for Crime and Justice Policy Research, 2020). Las tasas de encarcelamiento de las Bahamas, las Islas Vírgenes Británicas, El Salvador, Granada y Panamá superan las 400 personas por cada 100.000, mientras que la media mundial es de 144. En muchos países de América Latina está vigente jurídicamente el derecho a la educación de los presos y, pese a las dificultades, se han logrado avances en este ámbito (Rangel, 2018). La Argentina,

México y el Perú han establecido la base jurídica para la educación de los presos. Colombia cuenta con una ley de educación relativa a la rehabilitación social de las personas privadas de libertad y un modelo educativo para el sistema penitenciario (Rangel, 2009).

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO DAN LA MISMA PRIORIDAD A LA INCLUSIÓN

La región de América Latina y el Caribe está relativamente avanzada en sus políticas de fomento de la educación inclusiva. En ella, la inclusión se suele considerar desde el punto de vista de la diversidad, como ya se ha dado a entender en el examen realizado en el marco de la Conferencia Internacional de Educación en 2008 (Amadio, 2009).

Por ejemplo, Chile instituyó el Programa de Integración Escolar para mejorar la calidad de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. La admisión se basa en una evaluación realizada por profesionales de la educación y de la salud. Las intervenciones dependen del tipo y grado de discapacidad. En El Salvador, la Dirección Nacional de Educación, con el apoyo del Gobierno italiano, adoptó en 2005 un modelo de escuela inclusiva de tiempo pleno centrado en niños y niñas con necesidades especiales u otros niños y niñas excluidos de las escuelas públicas. A continuación, el modelo se extendió a nivel de agrupación para ayudar a las escuelas próximas a compartir recursos y mejorar su organización, sus currículos, la duración de la jornada escolar y la participación de la comunidad, creando sistemas integrados de escuelas inclusivas de tiempo pleno (Campuzano y otros, 2016; Ministerio de Educación de El Salvador, 2016). En enero de 2020, Trinidad y Tobago puso en marcha el proyecto de escuela inclusiva con el propósito de establecer entornos didácticos seguros, inclusivos y eficaces para todo el alumnado, independientemente de sus necesidades físicas, intelectuales, sociales, emocionales o de otra índole. Este programa, dirigido por la División de Servicios de Apoyo a los Estudiantes del Ministerio de Educación, se pondrá en práctica en 21 escuelas de siete distritos escolares, en colaboración con organizaciones no gubernamentales (ONG), grupos de apoyo y escuelas especiales.

Las políticas educativas tienden a hacer hincapié en la discapacidad, el género y el origen étnico

Los ministerios de educación aplican políticas destinadas específicamente a alumnos y alumnas con discapacidad en aproximadamente un tercio de los países de la región, un porcentaje menor que a escala mundial (**gráfico 2.2**).

En Jamaica, en 2015 se redactó una política relativa a la educación especial en cumplimiento de la ley de discapacidad de 2014 (Gayle-Geddes, 2020), que se sometió a la aprobación del Consejo de Ministros en octubre de 2018 (Jamaica Information Services, 2018) y, nuevamente, en junio de 2019 (Jamaica Ministry of Education, Youth and Information, 2019), pero todavía está pendiente de aprobación. Las políticas destinadas al alumnado con discapacidad no son necesariamente inclusivas. En Granada, el programa de la Oficina de educación especial se centra en sacar a los niños rezagados de las escuelas convencionales para concederles una atención personalizada y, después, reincorporarlos en el aula ordinaria (Now Grenada, 2014). En determinadas ocasiones, se contempla la educación como parte de una política general relacionada con la discapacidad coordinada por otros ministerios. En Costa Rica, la Política Nacional en Discapacidad 2011–2021 abarca lineamientos para la educación universal, accesible y de calidad, la educación contextualizada, la educación para la sexualidad humana y el fortalecimiento de la educación inclusiva.

Los ministerios de educación de la región dictan políticas relativas al género (43%) con la misma frecuencia que los ministerios de educación a escala mundial (42%). En Costa Rica, el Tercer Plan de Acción de la Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género (2015–2018) se propone aumentar el porcentaje de quienes reciben enseñanza sobre la igualdad y equidad de género con un enfoque de género y derechos humanos participativo e intercultural. Se han adoptado medidas para elaborar una política relacionada con la educación transgénero, y se creó recientemente un grupo de trabajo para preparar la propuesta definitiva. En El Salvador, el Plan de Implementación de la Política de Equidad e Igualdad de género 2016–2020 se centra en eliminar el sexismo y la violencia de género en la educación.

En más de la mitad de los países de América Latina, las políticas educativas se refieren a las minorías indígenas, afrodescendientes y lingüísticas bajo los rubros de educación intercultural bilingüe, autoeducación o

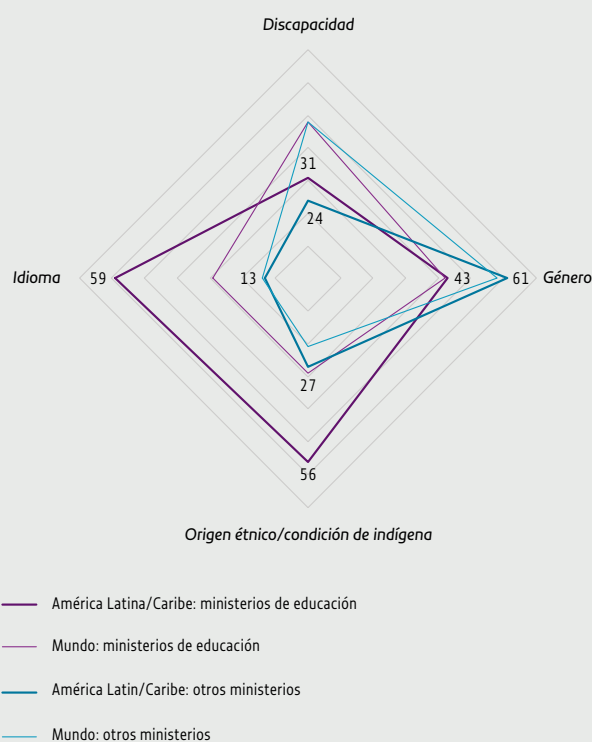
“

En más de la mitad de los países de América Latina, las políticas educativas se refieren a las minorías indígenas, afrodescendientes y lingüísticas bajo los rubros de educación intercultural bilingüe, autoeducación o etnoeducación

GRÁFICO 2.2:

Los ministerios de educación de América Latina y el Caribe están más inclinados a elaborar políticas relativas a los pueblos indígenas y las minorías étnicas o lingüísticas que sus homólogos de otros países

Porcentaje de países de América Latina y el Caribe y del mundo con políticas sobre la educación de grupos específicos, por ministerio responsable, 2019 o el último año del que se dispone de datos



Fuente: análisis basado en los Profiles Enhancing Education Reviews (PEER) del Informe GEM

etnoeducación (Corbetta, 2020). En la Argentina, en 2004 se pusieron en marcha los programas de educación intercultural bilingüe, sobre todo en las provincias del norte y en los niveles educativos de preescolar y primaria en las escuelas públicas. Los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural de 2013 de Colombia procuraron reducir las brechas mediante la participación, la diversidad, la interculturalidad, la equidad y la calidad. Hicieron hincapié en los grupos excluidos

a lo largo de la historia, como las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, los pueblos indígenas y el pueblo Rrom. En El Salvador, la Política pública para los Pueblos Indígenas de 2015 promovía la discriminación positiva y proponía programas de educación intercultural y el establecimiento de escuelas interculturales. No obstante, hasta la fecha no se ha puesto en marcha ningún programa de educación intercultural (Ministerio de Educación de El Salvador, 2020).

En el Perú, la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe de 2016, alineada con el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, se propone mejorar el acceso, la permanencia y la finalización en todos los niveles educativos, poner en práctica programas de formación intercultural bilingüe de docentes antes de asumir sus funciones y durante su ejercicio, y promover la gestión descentralizada. Las universidades han formulado planes de discriminación positiva, basados en sistemas de cuotas, con objeto de ampliar el acceso a la educación superior, pero ello no se refleja en la política nacional. La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía fue la primera universidad intercultural del Perú. Está en curso el establecimiento de otras tres universidades de ese tipo.

Las políticas abordan también los derechos a la educación de otros grupos marginados

El número de políticas sobre los derechos a la educación de las personas migrantes y refugiadas ha aumentado en la región, en particular desde el inicio de la crisis en Venezuela en 2016. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional y la autoridad encargada del control migratorio, Migración Colombia, han impuesto requisitos menos estrictos para la matrícula de niños y niñas migrantes. En la Circular 16 de 2018 se exponen en líneas generales los ajustes regulatorios y de procedimiento. Se insta a las escuelas a inscribir a todos los niños y niñas matriculados en el Sistema de Información para el Reporte de Extranjeros, y se señala que Migración Colombia se abstiene de iniciar cualquier actuación administrativa en contra de los colegios cuando el niño matriculado no cuenta con permiso de residencia o visa. La circular explica el procedimiento para inscribir a la niñez con estatus migratorio irregular en el sistema de matrícula, y aclara la obligación de inscripción de los niños y las niñas con estatus migratorio regularizado. El transporte y la alimentación escolares pertenecen al ámbito de decisión de los gobiernos locales. Un decreto de 2018 autoriza a las escuelas a llevar a cabo evaluaciones académicas para convalidar los estudios concluidos en Venezuela, aunque no se han establecido procedimientos al respecto. Si bien estas medidas han eliminado obstáculos para el acceso de

“ El número de políticas sobre los derechos a la educación de las personas migrantes y refugiadas ha aumentado en la región, en particular desde el inicio de la crisis en Venezuela en 2016 ”

los niños a la educación primaria y secundaria, persisten barreras jurídicas para ingresar a la educación superior (PNUD Colombia, 2020).

El Ministerio de Educación de Trinidad y Tobago no posee legislación ni políticas relacionadas con el derecho a la educación de las personas migrantes y refugiadas. Sin embargo, tiene acuerdos de cooperación con consejos escolares para destinar espacios de la escuela pública a estas personas. Asimismo, ha capacitado al personal docente y ha compartido el currículo de primaria con las ONG que promueven el acceso a la educación de los niños y las niñas venezolanas. El objetivo de estas reformas es que los venezolanos puedan acceder a la educación reconocida en el país (PEER, 2020).

Costa Rica reconoce el derecho a la educación de los y las inmigrantes. En torno al 4% del alumnado del país es extranjero, procedente principalmente de Nicaragua. En 2018, el Gobierno aprobó orientaciones sobre medidas encaminadas a integrar a las personas migrantes y refugiadas. Se hizo un llamamiento a las escuelas y la comunidad a luchar contra la xenofobia en las aulas. Numerosas escuelas del norte del país han comenzado a imponer requisitos menos estrictos, permitiendo la inscripción de niños y niñas sin documentos oficiales. Algunas escuelas imparten clases adicionales que tienen por objeto fomentar la integración de esos niños y niñas (OIM, 2018).

Alrededor de 27.000 jóvenes de la región están en centros de detención, privados de libertad. Muchos centros son institucionales y están abarrotados, y la violencia entre compañeros de reclusión es frecuente (Sanhueza, 2020). En algunos países existen políticas relacionadas con la educación de las personas presas (**recuadro 2.2**).

En los planes y las estrategias del sector de la educación se menciona la educación inclusiva

El análisis llevado a cabo para el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2020 indica que aproximadamente el 75% de todos los países y el 55% de los países de América Latina y el Caribe poseen planes o estrategias del sector de la educación que hacen

RECUADRO 2.2

Se debe prestar más atención a la educación de las personas presas en las políticas y programas de trabajo regionales

Las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad, conocidas como “Reglas de La Habana”, fueron aprobadas en 1990 mediante la resolución 45/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. En ellas se destaca la importancia de la educación y la formación de las personas presas. La regla 38 reconoce de forma explícita que “todo menor en edad de escolaridad obligatoria tendrá derecho a recibir una enseñanza adaptada a sus necesidades y capacidades y destinada a prepararlo para su reinserción en la sociedad”, y propicia que puedan continuar sus estudios cuando sean puestos en libertad. Las reglas proponen también normas o condiciones, en particular con respecto a las necesidades de aprendizaje especiales (culturales, étnicas o cognitivas), los entornos de aprendizaje (asignación de espacios para aulas, bibliotecas), la certificación de las actividades de educación y formación, y la capacitación para el empleo futuro.

Un informe del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas recomendó que la educación de las personas privadas de libertad se garantizara y arraigara en los instrumentos constitucionales y/o en otros instrumentos legislativos, que se contara con recursos adecuados procedentes de fondos públicos y que se cumpliera con las normas establecidas en el derecho internacional (Muñoz, 2009). En un metanálisis realizado en los Estados Unidos se llegó a la conclusión de que la educación en la cárcel reducía la probabilidad de reincidencia en 13 puntos porcentuales. Un factor fundamental es el aumento de las posibilidades de obtener un empleo; concretamente, se observó que la formación profesional tiene el doble de incidencia que otros tipos de formación (Davis y otros, 2013).

La población carcelaria suele tener menor nivel de alfabetización que la que no está privada de libertad. En Honduras, en 2014, apenas el 6% de las personas presas tenía estudios secundarios (El Herald, 2014). En el Uruguay, el 59% de los 501 adolescentes admitidos en 2018 (de los cuales 226 tenían penas no privativas de libertad y 275 estaban privados de libertad) no había finalizado el primer ciclo de la enseñanza secundaria (Baleato, 2020).

La educación de las personas privadas de libertad suscita un interés creciente. En la Argentina se puso en marcha en 2004 el Programa Nacional “Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad”. En el artículo 133 de la Ley de Ejecución de Pena Privativa de la Libertad de 2011 se especificaba que “los internos deberán tener acceso pleno a la educación en todos sus niveles y modalidades”. Los internos y las internas pueden obtener la certificación de conocimientos básicos mínimos mediante el Programa Encuentro de alfabetización de jóvenes y adultos, con objeto de que puedan reanudar sus estudios. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha establecido centros de alfabetización en todas sus cárceles, donde el 80% de los participantes sigue sus estudios primarios. La resolución 127 del Consejo Federal de Educación dispuso que se debían ofrecer todos los niveles de educación superior a jóvenes y adultos. La ciudad y la provincia de Buenos Aires y las provincias de Córdoba y Mendoza son las que más han avanzado en la ampliación de la educación a nivel universitario (IIEP, 2018).

En El Salvador, la Constitución garantiza a los menores el derecho a la educación sin discriminación, incluso a los que se encuentran detenidos. El Plan El Salvador Educado, elaborado tras una consulta amplia con los sectores público y privado, entidades religiosas y organizaciones internacionales, contiene medidas para la reinserción y la continuidad de la educación de las personas encarceladas (Delgado de Mejía, 2020). El programa Yo Cambio, establecido en 2011 y aplicado de forma generalizada en 2015, funciona como un centro de formación profesional. Los reclusos eligen en qué curso matricularse, obteniendo así una segunda oportunidad (Lozano, 2019). En Honduras, alrededor de 4.000 internos e internas reciben educación gracias a tres programas: el programa Educatodos (en 16 cárceles), Alfasic (en ocho cárceles) y la escuela pública en el Centro Penitenciario Nacional de Támara. Ahora bien, las organizaciones de la sociedad civil han cuestionado el hecho de que los propios internos se enseñen mutuamente y que no se les proporcionen libros de texto (Instituto Nacional Penitenciario de Honduras, 2019; OFRANEH y otros, 2019).

referencia a la educación inclusiva como una prioridad y exponen medidas detalladas para fomentarla. En el Estado Plurinacional de Bolivia, el Plan Sectorial de Desarrollo Integral de Educación para el Vivir Bien 2016–2020 promueve la educación inclusiva, participativa, intracultural, intercultural y plurilingüe. Este plan se centra en las necesidades y expectativas de las personas que corren el riesgo de marginación y han sido excluidas a lo largo de la historia debido a su discapacidad o a desventajas sociales. La Agenda Patriótica 2025 se propone facilitar el acceso universal a la educación

“ La Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha establecido centros de alfabetización en todas sus cárceles, donde el 80% de los participantes sigue sus estudios primarios ”

“

En el Estado Plurinacional de Bolivia, el Plan Sectorial de Desarrollo Integral de Educación para el Vivir Bien 2016–2020 promueve la educación inclusiva, participativa, intracultural, intercultural y plurilingüe

”

primaria y secundaria, e incrementar la participación en la educación superior, técnica, alternativa y especial. Otros objetivos son prestar la atención adecuada a los alumnos con discapacidad, dificultades de aprendizaje o capacidades excepcionales, y establecer institutos de lengua y cultura para garantizar la inclusión de los pueblos indígenas.

El Plan Nacional Decenal de Educación de Colombia 2016–2026 tematiza el origen étnico y la necesidad de reconocer la diversidad cultural y promover la inclusión. El Plan Especial de Educación Rural tiene por objeto fortalecer la enseñanza y el aprendizaje en zonas rurales. En Costa Rica, en el Pacto por un País Accesible e Inclusivo de 2014 se acordó establecer una política nacional de educación inclusiva que promoviera la equidad y educación de calidad para las personas con discapacidad en todos los niveles de la educación formal y técnica, así como la inclusión de los programas educativos para las personas adultas con discapacidad múltiple intelectual y psicosocial.

En Jamaica, un objetivo del plan estratégico de educación para 2011–2020 es velar por que toda la niñez pueda acceder a oportunidades de educación adecuadas a su edad y fase de desarrollo. El plan se propone crear condiciones que permitan que los alumnos y alumnas con necesidades especiales y los alumnos y alumnas superdotados aprendan a su propio ritmo y amplíen sus áreas de interés más allá del currículo establecido. En Suriname, el objetivo estratégico del plan de desarrollo de 2017–2021 es lograr un sistema educativo que refleje la sociedad de Suriname, multiétnica, multicultural y multilingüe, y en el que programas adaptados a destinatarios específicos propicien una enseñanza más accesible (Suriname Planning Bureau Foundation, 2017, pág. 140).

LA APLICACIÓN DEFICIENTE DE LEYES Y POLÍTICAS OBSTACULIZA LA INCLUSIÓN

Para lograr la inclusión en la educación no basta con fijar normas, plasmarlas en políticas y adaptarlas a las necesidades de los educandos. Deben promoverse, además, estrategias y actividades adecuadas en función del contexto nacional, configurado por factores históricos, políticos, culturales y socioeconómicos. Sin embargo, la planificación de las políticas suele ser deficiente, lo que se

traduce en una incoherencia en todo el sistema y fracasos en su ejecución.

Varios países de la región no han cumplido efectivamente sus compromisos (Payà Rico, 2010). Un estudio de 2019 encargado por el Banco Interamericano de Desarrollo determinó las dificultades que plantea hacer realidad la educación inclusiva para personas con discapacidad; cabe citar, entre otras, recursos inadecuados, definición tardía o insuficiente de las necesidades, formación del personal docente inadecuada, infraestructura inaccesible y falta de tecnología de apoyo (Hincapié y otros, 2019). Estas observaciones coinciden con los resultados de un examen mundial de 85 informes de países acerca de la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad llevado a cabo para el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el cual llegó a la conclusión de que la incoherencia entre leyes, políticas y prácticas es una cuestión muy generalizada (Leonard Cheshire Disability, 2017).

En ocasiones, hay confusión en cuanto a la medida en que la legislación relativa a la inclusión compromete a los gobiernos a incorporar al alumnado con discapacidad en escuelas convencionales. Es posible que sigan fomentando la impartición de educación en escuelas especiales, en internados especiales y en el hogar. Incluso cuando los educandos asisten a clases ordinarias, puede que lo hagan a tiempo parcial y pasen el resto del día en clases y escuelas especiales. La legislación que promueve la educación inclusiva puede coexistir con leyes contradictorias que fomentan la educación especial en entornos separados, lo que impide la aparición de una interpretación común del concepto de educación inclusiva y pone obstáculos a su aplicación.

En 2018, pese a la Ley de Inclusión Escolar, Chile contaba todavía con 2.027 escuelas especiales. De los más de 180.000 alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (5,1% de la matrícula total), el 91% asistía a establecimientos privados subvencionados (Holz, 2018). En el Ecuador, las escuelas convencionales inclusivas coexisten con instituciones de educación especializadas, que son instituciones separadas exclusivas para alumnos con discapacidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018). El Gobierno está empeñado en avanzar hacia la plena inclusión transformando estas instituciones en centros de recursos, pero el compromiso todavía no se ha

“

La legislación que promueve la educación inclusiva puede coexistir con leyes contradictorias que fomentan la educación especial en entornos separados, lo que impide la aparición de una interpretación común del concepto de educación inclusiva y pone obstáculos a su aplicación

”

reflejado en un plan ministerial. En Nicaragua, la educación inclusiva es una de las prioridades estratégicas del plan de educación para 2017-2021; no obstante, en 2019 un tercio de los aproximadamente 10.000 alumnos y alumnas con discapacidad estaba en escuelas especiales (Fonseca y Pfortner, 2020).

En algunos países, la educación especial está integrada en el sistema educativo nacional. En la Argentina, el artículo 42 de la Ley de Educación Nacional de 2006 insta a la integración de los alumnos con discapacidad en todos los niveles y modalidades “según las posibilidades de cada persona” (Gobierno de la Argentina, 2006). La ley general de educación de 1996 del Brasil establecía que las escuelas convencionales eran el lugar de preferencia para impartir enseñanza al estudiantado con discapacidad o trastornos de desarrollo, así como al alumnado superdotado. No obstante, en algunos estados se imparte educación especial por separado en escuelas dirigidas por organismos de beneficencia, ONG o centros médicos. En Cuba, los niños y las niñas con severas limitaciones físicas y motoras son atendidos en sus hogares por maestros ambulantes y en aulas especiales en centros hospitalarios (EcuRed, 2020).

La existencia de múltiples normas en determinados lugares puede traer consigo confusión e información errónea, en particular si la coordinación es deficiente. El análisis de los Profiles Enhancing Education Reviews (PEER) del Informe GEM sobre inclusión indica que 32 países regulan la educación de las personas con discapacidad mediante una legislación relativa a la educación, seis con una legislación sobre educación especial, y 11 con una legislación específica sobre discapacidad. En cinco países coexisten distintas fuentes.

Problemas análogos afectan la inclusión de otros grupos. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ha reducido los requisitos de evaluación, para que los alumnos migrantes sin un documento de identidad válido puedan participar en el examen Saber 11, que permite validar la educación secundaria e ingresar en la educación

superior. Sin embargo, habida cuenta de que en Colombia la entrega de resultados requiere tener un documento válido, las y los alumnos venezolanos en situación de irregularidad migratoria y sin documentos de identidad no pueden recibir los resultados de sus exámenes Saber 11, lo que conlleva que no puedan obtener su certificado de la escuela secundaria ni matricularse en la educación superior (PNUD Colombia, 2020).

En el Perú, el marco regulatorio para la inclusión en la educación rural es bastante reciente y todavía carece de un plan de acción aprobado, lo que podría provocar que pierda ímpetu (Montero y Uccelli, 2020). La falta de claridad debido a una legislación y unas políticas contradictorias puede ser un poderoso factor de exclusión, como sucede en la República Dominicana con el alumnado indocumentado de ascendencia haitiana (**recuadro 2.3**). La escasa atención que se presta a la intersección entre la pobreza, la raza, el género y la discapacidad pone en peligro el logro de la educación inclusiva.

CONCLUSIÓN

Varios países de la región están avanzando hacia el establecimiento de sistemas de educación inclusiva mediante leyes y políticas, en cierto modo más eficazmente que en otras partes del mundo. Sin embargo, las experiencias de los países muestran que el logro de la educación inclusiva requiere algo más que marcos normativos y legislativos rigurosos. La aplicación eficaz depende de estructuras de gobierno sólidas y recursos financieros apropiados, entornos y materiales de aprendizaje, docentes capacitados, y dirigentes escolares que trabajen conjuntamente con las comunidades y sus organizaciones, el alumnado y los padres y las madres. En los capítulos siguientes se analizan estos factores de forma sucesiva. La educación inclusiva solo puede lograrse si todas las piezas están en su sitio, y para ello se requiere la voluntad y el compromiso políticos de incluir a los que han quedado más rezagados.

RECUADRO 2.3

En la República Dominicana, el limitado conocimiento sobre legislación y políticas incrementa el riesgo de exclusión

En la República Dominicana, según la Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo de 2015, cerca del 12% de los niños y las niñas entre 12 y 17 años que no asistía a la escuela evocaba la falta de documentación como la razón principal (Kit y España, 2017). Quienes pertenecían al 40% más pobre de la población corrían el mayor riesgo. De acuerdo con datos del UNICEF, aproximadamente el 27% de los que estaban en el quintil más pobre y el 12% de los del segundo quintil más pobre carecían de partida de nacimiento. Los alumnos sin documentos de identidad no pueden inscribirse en el sistema de información para la gestión escolar, ni presentarse a exámenes u obtener un título (Waddick, 2020).

Ninguna política gubernamental oficial aborda de forma explícita la inclusión de los alumnos y migrantes indocumentados (Waddick, 2020). En 2005, el caso de las Niñas Yean y Bosico versus la República Dominicana fue presentado ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, después de que el Gobierno se negara a entregar copias de sus actas de nacimiento a Dilcia Yean y Violeta Bosico, impidiéndoles

de esa forma asistir a la escuela. Ambas eran de ascendencia haitiana, pero habían nacido en la República Dominicana. La corte falló en contra el Gobierno, obligándolo a establecer legislación referente al respeto del derecho a la nacionalidad, pero todavía no lo ha hecho (Amuedo-Dorantes y otros, 2017; Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2015; Petrozziello, 2018).

El Ministerio de Educación emitió la Circular 18-2011, en la que se ordenaba la inclusión, pero no se especificaba que los alumnos e inmigrantes indocumentados debían ser incluidos en las escuelas secundarias. Varios miembros del personal docente, directores y familiares creen que no se permite cursar estudios secundarios a alumnos e inmigrantes indocumentados. Los mensajes contradictorios procedentes del Ministerio y la confusión en torno a los requisitos de documentación contribuyen a agravar la exclusión de los alumnos inmigrantes, apátridas e indocumentados en situación irregular (Reyes y Drake, 2016).

“

La escasa atención que se presta a la intersección entre la pobreza, la raza, el género y la discapacidad pone en peligro el logro de la educación inclusiva

”



Visita a escuela cerca de Manaus,
estado de Amazonas, Brasil

CRÉDITO: UNESCO/Andrés Pascoe

CAPÍTULO

3

Gobernanza y financiación

MENSAJES CLAVE

Se requiere una colaboración horizontal para compartir información, establecer normas y concertar los servicios de apoyo.

- Los programas sociales multidisciplinares identifican a los niños y a las niñas vulnerables a través de diversas fuentes de información. En Colombia, el programa de transferencias condicionales de dinero en efectivo alcanza a 2,7 millones de familias pobres, detectadas a través de tres registros que certifican su vulnerabilidad, sobre la base de la pobreza extrema, desplazamiento interno y/o identidad étnica indígena.
- La burocracia, la falta de claridad de las funciones y la superposición de responsabilidades pueden poner obstáculos a una prestación eficaz de los servicios. En el Perú, las escuelas rurales caen bajo la competencia de dos entidades separadas: todos los establecimientos preescolares monolingües que brindan educación en español, el 7% de las escuelas primarias y el 98% de las escuelas secundarias son supervisadas por una división, mientras que todas las otras escuelas rurales están bajo la responsabilidad de otra. Esta fragmentación puede limitar la eficacia de la prestación de servicios.

La colaboración horizontal con actores no gubernamentales debe perseguir objetivos políticos claros.

- El Ministerio de Educación del Paraguay y la Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad cooperó con la Fundación Saraki y organismos internacionales con el fin de definir directrices para la educación inclusiva, destinados a instituciones educativas privadas que reciben subsidios privados.
- Los gobiernos tienen que reforzar la regulación de las escuelas privadas si estas socavan la equidad. El sistema de vouchers ha aumentado considerablemente la segregación económica en las escuelas en Chile.

La educación inclusiva requiere colaboración vertical entre los distintos niveles de gobierno.

- La descentralización de los servicios educativos puede permitir a estos adaptarse a las necesidades locales y colaborar con las comunidades, como se ha comprobado en el caso de los coordinadores zonales de educación intercultural bilingüe en el Ecuador y en el de los coordinadores regionales de educación para alumnos y alumnas con necesidades especiales en Jamaica.
- No obstante, la descentralización puede ser difícil de llevar a la práctica. En Colombia, la falta de instrucciones claras sobre un programa para matricular a niñas, niños y jóvenes venezolanos llevó a que las distintas regiones interpretaran las normas, los procedimientos y los requerimientos de diferente manera.

Las alumnas y los alumnos desfavorecidos necesitan apoyo coherente para pasar de un nivel educativo al siguiente.

- La transición de un nivel de educación a otro es un momento que presenta dificultades y puede llevar a los alumnos a abandonar los estudios. En el Uruguay se trabaja junto con las alumnas y los alumnos en riesgo de deserción durante el segundo semestre del último grado de primaria, y se realizan actividades de apoyo a lo largo del primer semestre de la escuela secundaria.
- La Argentina cuenta con un sistema de becas para facilitar el acceso y los progresos a estudiantes pobres durante sus estudios en institutos universitarios y universidades nacionales.

América Latina y el Caribe ha priorizado el gasto en educación.

- El gasto en educación, medido como porcentaje del PIB, en América Latina y el Caribe aumentó del 3,9% en 2000 a 5,6% en 2017, superando el de las demás regiones. Se priorizó la educación dentro del gasto público más que en cualquier otra región: la participación de la educación subió de 13,1% en 2002 a 16,5% en 2017.
- Con respecto a cada uno de esos dos criterios, tres países de la región figuran entre los 10 países más destacados del mundo: Belice, Costa Rica y Montserrat dedican como mínimo el 7% de su PIB a la educación, mientras que Costa Rica, Guatemala y Honduras le dedican como mínimo el 23% del gasto público.

La equidad y la inclusión requieren que se asignen recursos a las escuelas desfavorecidas y a los alumnos y las alumnas que lo necesiten.

- En el Brasil, la asignación del Fondo Nacional de Desarrollo Educativo a alumnos de escuelas rurales es un 15% más alta que la de los alumnos y las alumnas de escuelas urbanas. El fondo de igualación de la educación básica FUNDEB, que redistribuye recursos del Gobierno Federal, los estados y los municipios, logró reducir la desigualdad entre los municipios en un 12% en cinco años.
- Varios países ofrecen apoyo financiero para promover la integración del estudiantado con discapacidad. En Cuba se ha diseñado un plan de transición para cada alumno que pasa de una escuela especial a una escuela ordinaria, en el cual se asignan tareas a las escuelas, las familias y las comunidades.
- Las políticas y los programas de financiamiento de la protección social también identifican a los alumnos y sus familias, contribuyendo a promover la equidad y la inclusión en la educación. Desde el decenio de 1990, los programas de transferencias condicionales de dinero en efectivo en América Latina han logrado que la asistencia a la escuela aumentara entre medio año y un año y medio.

La coordinación y la colaboración ayudan a crear sistemas de educación inclusiva	X
La colaboración horizontal es una condición previa para la educación inclusiva	X
Se necesita una colaboración horizontal entre agentes gubernamentales y no gubernamentales	X
La colaboración vertical es esencial para la educación inclusiva.....	X
La transición entre los niveles de educación requiere coherencia y coordinación	X
Existen varias vías para financiar la equidad y la inclusión en la educación.....	X
Los países de América Latina y el Caribe han dado prioridad al gasto en la educación	X
El primer paso para lograr la equidad consiste en dirigir la financiación a los gobiernos subnacionales y a las escuelas	X
Se necesitan programas educativos y sociales dirigidos al alumnado desfavorecido para nivelar las oportunidades.....	X
Conclusión	X

La gobernanza de la educación abarca una densa red de instituciones, reglas y normas que determinan la formulación, aplicación y supervisión de las políticas. Al analizar los arreglos de la gobernanza en la educación se deben tener en cuenta aspectos de los sistemas administrativos y de gestión oficiales, como el grado de descentralización; la participación de los principales interesados en la formulación de políticas educativas; los arreglos de financiación; y los mecanismos de rendición de cuentas (Vaillant, 2012). Asimismo, se deben plasmar los procesos informales que determinan la distribución del poder en estos sistemas, así como la toma de decisiones en todos los niveles. Los regímenes de gobernanza de la educación pueden ser más o menos inclusivos, dependiendo de qué actores y puntos de vista están representados y son escuchados en la toma de decisiones. Una vez que se toman las decisiones, la financiación de la educación permite aplicar los reglamentos, las políticas y los programas. La inclusión en la educación puede promoverse u obstaculizarse mediante los mecanismos empleados para asignar los recursos, los enfoques para llegar a los más necesitados y la eficacia con que se aplican las políticas y programas financiados.

Así pues, en este capítulo se abordan dos cuestiones. En primer lugar, se examinan la colaboración, la cooperación y la coordinación a la luz de la necesidad de romper los silos en la formulación y aplicación de políticas, que es la característica distintiva de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, haciendo hincapié en la forma en que los ministerios de educación establecen asociaciones entre los niveles de educación, los niveles gubernamentales, con otros sectores y con actores no gubernamentales. En segundo lugar, se analiza la financiación de los servicios de educación para la equidad y la inclusión, incluidos los mecanismos para asignar recursos del sector de la educación a las regiones, las

“ Los regímenes de gobernanza de la educación pueden ser más o menos inclusivos, dependiendo de qué actores y puntos de vista están representados y son escuchados en la toma de decisiones ”

escuelas y las y los alumnos que los necesiten, y recursos de protección social que pueden repercutir en la educación al dirigirse a grupos marginados.

LA COORDINACIÓN Y LA COLABORACIÓN AYUDAN A CREAR SISTEMAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

La colaboración, la cooperación y la coordinación entre diversos actores son esenciales para aplicar eficazmente las normas y estrategias necesarias para lograr y asegurar la inclusión en la educación, ya sea dentro del sistema educativo (desde la educación de la primera infancia hasta la educación de adultos), entre sectores (por ejemplo, entre las entidades de educación, salud y protección social), entre niveles gubernamentales (desde el central hasta el local) o entre las instituciones gubernamentales y no gubernamentales (como la sociedad civil y el sector privado) (gráfico 3.1).

La colaboración horizontal es una condición previa para la educación inclusiva

Las estructuras de gobernanza que reúnen a los organismos públicos para coordinar la prestación de servicios educativos y sociales fomentan la colaboración y una definición más completa de los problemas y soluciones relativos a las poblaciones desfavorecidas. En el caso de la educación, esas estructuras permiten tener más en cuenta todas las necesidades de la niñez, no solo en cuanto a educación, sino también a nutrición y salud física y mental, entre otras cosas. Los servicios integrados, al mejorar la definición de las necesidades y promover la accesibilidad, también pueden influir positivamente en los resultados de las personas con necesidades complejas.

En los ministerios de educación se han creado unidades e institutos especiales para trabajar horizontalmente en las políticas destinadas a abordar la desigualdad de género

La Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia se encarga de la etnoeducación y del cumplimiento de las normas que rigen la educación de las poblaciones vulnerables. La Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras establece las políticas educativas dirigidas a las y los afrocolombianos (Corbetta y otros, 2020). El Ministerio fija directrices para el alumnado con discapacidad y trabaja con entidades adscritas a él, como los institutos nacionales para personas ciegas y sordas. También trabaja con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en el diseño de pruebas en formatos accesibles y con ajustes razonables para las y los alumnos con discapacidad (ICFES, 2018).

Cuba cuenta con 203 Centros de Diagnóstico y Orientación, en los que equipos multidisciplinares determinan y evalúan las necesidades del alumnado con discapacidad aplicando un enfoque psicopedagógico, y asesoran a las familias. Esos Centros también pueden ofrecer servicios de educación en el hogar (PEER, 2020).

En los ministerios de educación se han creado unidades e institutos especiales para trabajar horizontalmente en las políticas destinadas a abordar la desigualdad de

GRÁFICO 3.1: La colaboración, la cooperación y la coordinación son indispensables para impartir una educación inclusiva Representación conceptual de los actores necesarios para la educación inclusiva



Nota: ONG: organización no gubernamental. Fuente: equipo del Informe GEM.

género. Chile elaboró un plan para 2015-2018, en el que se proponían políticas educativas con una perspectiva de género. Entre las medidas figuraban la creación de una Unidad de Equidad de Género en el Ministerio de Educación y la capacitación de equipos profesionales y técnicos que trabajaban en el ministerio y en todo el sector. El Instituto Nacional de las Mujeres de Costa Rica aplica políticas educativas para la igualdad de género (PEER, 2020).

Las unidades especiales y el trabajo conjunto dentro y entre los ministerios no siempre son eficientes. La burocracia arraigada, las funciones poco claras y la superposición de responsabilidades pueden convertirse en obstáculos para la prestación eficaz de servicios. En el Perú, dos direcciones del Viceministerio de Gestión Pedagógica se encargan de los servicios educativos en las zonas rurales, a saber, la Dirección General de Educación Básica Regular y la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural. Aunque esta última debería encargarse de las escuelas rurales, el arreglo institucional deja fuera de su responsabilidad todas las escuelas preescolares monolingües en idioma español, el 7% de las escuelas primarias rurales y el 98% de las escuelas secundarias rurales locales (Montero y Uccelli, 2020).

Algunos programas sociales pluridisciplinarios que distribuyen prestaciones en efectivo a condición de que los niños y las niñas utilicen una serie de servicios de educación y salud determinan el acceso a las prestaciones en función de los ingresos del hogar y de los medios de subsistencia. En Colombia, Más Familias en Acción es un programa de transferencia de efectivo condicionada a la asistencia a la escuela y a la utilización de los servicios de salud. Presta servicios a 2,7 millones de familias pobres seleccionadas mediante dos mecanismos complementarios. En primer lugar, se utilizan tres registros para certificar la vulnerabilidad: los beneficios del programa contra la pobreza Red Unidos, las víctimas de desplazamiento y los que figuran en el censo como población indígena. En segundo lugar, el índice del sistema pluridimensional de identificación de beneficiarios de programas sociales de del Departamento Nacional de Planificación utiliza indicadores indirectos para estimar los

niveles de vida. El sistema de información sobre la gestión del programa utiliza la tecnología de la información para mejorar la eficacia operativa y reducir los costos de la participación de las familias (Medellín y Sánchez Prada, 2015).

Se necesita una colaboración horizontal entre agentes gubernamentales y no gubernamentales

En muchos países de América Latina y el Caribe, los gobiernos colaboran con instituciones no gubernamentales para ampliar la cobertura de los servicios y atender a las necesidades específicas de los grupos marginados. Las organizaciones no gubernamentales (ONG) pueden detectar y poner de relieve las brechas y necesidades a las que el Estado no presta la debida atención. Una capacidad eficaz de promoción del cambio puede ayudar a movilizar a la sociedad en favor de un sistema educativo más inclusivo. Las ONG también aportan innovaciones, experimentando con enfoques que pueden ser más difíciles de poner a prueba en las instituciones públicas debido a la escala y las normas. Por otra parte, pueden responder de forma más dinámica a los desastres naturales y colmar temporalmente las brechas durante las crisis y el período posterior a las mismas. Las alianzas de este tipo entre los sectores público y privado pueden ser útiles y necesarias a corto y mediano plazo.

La Organización de Ciegos de Nicaragua Maricela Toledo suma sus esfuerzos a los del Ministerio de Educación con miras a fortalecer la capacidad de las y los docentes de las escuelas convencionales en materia de braille, orientación y movilidad, así como a proporcionar materiales adaptados, como regletas y papel braille, para uso en las aulas, y ocuparse de que el alumnado vaya acompañado a la escuela. La Asociación Nicaragüense para la Integración Comunitaria ha llevado a cabo actividades de desarrollo de capacidades para personas con discapacidad, familias, organizaciones, comunidades, autoridades educativas, docentes y académicos sobre derechos, liderazgo, organización y educación inclusiva (Fonseca y Pförtner, 2020). En el Paraguay, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad trabajaron con la Fundación Saraki,

“

En el Paraguay, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad trabajaron con la Fundación Saraki, que se hace cargo de la discapacidad intelectual, y con organismos internacionales para definir los Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay de 2018 dirigidos a las instituciones educativas privadas subvencionadas y de gestión privada

”

que se hace cargo de la discapacidad intelectual, y con organismos internacionales para definir los Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay de 2018 dirigidos a las instituciones educativas privadas subvencionadas y de gestión privada (Velázquez, 2020).

En ciertos casos, se han creado alianzas público-privadas para llegar a grupos históricamente excluidos del sistema educativo o para hacerse cargo de una demanda no satisfecha por el Estado. En Honduras, las ONG han estado atendiendo a alumnos y alumnas que suelen estar marginados del sistema educativo. La financiación y la prestación de asistencia técnica por parte de estas ONG dependen en gran medida de la cooperación internacional, que se logra mediante acuerdos bilaterales con organismos de cooperación para el desarrollo (Moncada y Bonilla-Larios, 2020). Sin embargo, a largo plazo esta externalización de la prestación de servicios educativos puede ocultar los puntos débiles del sistema

“

La promoción de la inclusión en la educación de el estudiantado LGBTI (lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales) suele recaer en la sociedad civil

”

público y poner en peligro los derechos sociales de las poblaciones vulnerables, ya que, en última instancia, el gobierno debe ser el garante del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad (González, 2017). Las escuelas privadas constituyen uno de esos casos (recuadro 3.1).

La promoción de la inclusión en la educación de el estudiantado LGBTI (lesbianas, gais, bisexuales,

RECUADRO 3.1

La privatización puede socavar los esfuerzos en favor de la educación inclusiva

La proporción de matriculación en escuelas privadas en América Latina y el Caribe está por encima de la media en la educación primaria (un 20,2%, en comparación con un 17,5% en el plano mundial), pero por debajo de la media en la educación secundaria (un 19,1% y un 26,5%, respectivamente). En algunos países, la privatización ha sido el resultado de reformas educativas favorables al mercado. En Chile se han puesto en marcha programas de *vouchers* en todo el país. En Bogotá (Colombia), los colegios en concesión, una alianza público-privada que existe desde 1999, siguen el modelo de las escuelas charter de los Estados Unidos, esto es, escuelas financiadas públicamente, pero administradas de forma privada, que funcionan con relativa flexibilidad normativa (Edwards y Termes, 2019).

En algunos países, la participación del sector privado es el resultado de una larga relación histórica entre el Estado y la Iglesia Católica. En el marco de sus esfuerzos por establecer sistemas nacionales de educación con una amplia cobertura, la Argentina y la República Dominicana optaron por establecer alianzas estables con organizaciones religiosas que tenían una fuerte presencia en la educación. Las alianzas público-privadas suponen la concesión de subvenciones públicas a las escuelas religiosas privadas, en condiciones similares a las de las escuelas públicas (Verger y otros, 2017). En otros casos, como en Haití y el Perú, la limitada capacidad pública para ofrecer una educación adecuada para todos y todas ha conducido al establecimiento de escuelas privadas de bajo costo. En Haití, el 88% de las escuelas se gestiona con fines de lucro (Balarín, 2015; UNICEF, 2016).

Quienes están a favor de las escuelas privadas y los programas de *vouchers* sostienen que éstos incrementan el acceso, la calidad y la equidad, desarrollan prácticas pedagógicas innovadoras y mejoran la eficacia del gasto público (Patrinos y otros, 2009). Sin embargo, los resultados de las investigaciones son mixtos, y dependen del país, el diseño del programa y la estrategia de investigación (Waslander y otros, 2010; Urquiola, 2016; Epple y otros, 2017). Quienes están en contra de la privatización explican que ésta pone en tela de juicio el concepto de la educación como derecho humano y bien social, estratifica los sistemas educativos y socava la equidad. El programa de *vouchers* y el cuasimercado de la educación de Chile no ha mejorado la calidad, sino que ha agravado la segregación (González, 2020; OCDE, 2016). Los colegios en concesión de Bogotá han afectado negativamente las condiciones de trabajo del cuerpo docente (Edwards y Termes, 2019).

La competencia en los sistemas educativos tiende a excluir al alumnado desfavorecido, que tiene una representación inferior a la normal en las escuelas privadas y semiprivadas. Por otra parte, el enfoque de mercado en la educación suele resultar en una concentración del alumnado con discapacidad en escuelas especiales, lo que contradice la noción de educación inclusiva como una educación impartida sobre la base de la diversidad. Por último, las estrategias educativas en los contextos de privatización tienden a la normalización, reduciendo la flexibilidad necesaria para la educación inclusiva. En ese marco, las escuelas privadas pueden resistirse a efectuar adaptaciones para las y los alumnos con discapacidad, y obligarlos así a buscar fuera el apoyo que puedan necesitar, transfiriendo los costos a las familias (CLADE, 2020).

“

El programa de vouchers y el cuasimercado de la educación de Chile no ha mejorado la calidad, sino que ha agravado la segregación

”

transgénero e intersexuales) suele recaer en la sociedad civil (Barrientos y Lovera, 2020). En Chile, si bien la Defensoría de la Niñez, una institución pública, se especializa en la defensa transversal de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, son las organizaciones de la sociedad civil y las fundaciones vinculadas al movimiento LGTBI las que han imprimido un impulso político, ofreciendo capacitación a las comunidades escolares para prevenir y resolver situaciones de violencia escolar contra el estudiantado LGTBI (Rojas y otros, 2020).

LA COLABORACIÓN VERTICAL ES ESENCIAL PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La descentralización de los servicios de educación puede afianzar su pertinencia porque permite adaptarse a las necesidades locales y facilita la colaboración con las comunidades. En el Ecuador, una resolución de 2019 estableció el marco institucional de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, con un nivel central en el que se encuentran el Ministro de Educación y el secretario y el subsecretario técnico del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, y un nivel local, basado en el Director Zonal de cada región (Presidencia del Ecuador, 2019). En Jamaica, el Ministerio de Educación, Juventud e Información envió un coordinador regional de necesidades especiales a cada una de las siete regiones, con el fin de ayudar a las escuelas públicas y privadas a atender al alumnado con discapacidad (PEER, 2020).

No obstante, la descentralización puede plantear dificultades de aplicación, sobre todo cuando los actores de distintos niveles no comparten los mismos objetivos y la comunicación es inadecuada (Guerra y Lastra-Anadón, 2019; Welsh y McGinn, 1999). Uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan las y los venezolanos para acceder a la educación es la disponibilidad de cupos para nuevos alumnos y alumnas. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional creó el Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos, que ha producido un aumento exponencial de la matrícula en la escuela primaria y el primer ciclo de secundaria. El Ministerio ha proporcionado información sobre el programa a las secretarías de educación departamentales y municipales, que debían transmitir las directrices a los órganos educativos locales. Sin embargo, la estrategia de comunicación y el proceso de preparación

del programa han sido inadecuados, lo que significa que los reglamentos se interpretan de maneras diversas, y que los procedimientos y requisitos han diferido desde el punto de vista geográfico (PNUD Colombia, 2020).

La participación de la comunidad en la gobernanza escolar puede contribuir a garantizar la pertinencia del contenido en las zonas remotas. El Subsistema Educativo Autonomo Regional de Nicaragua organiza, orienta y gestiona la educación en los municipios y comunidades de las regiones autónomas de la costa del Caribe. Funciona sobre la base de un modelo participativo con una administración descentralizada y autónoma, que responde a las realidades, necesidades, deseos y prioridades en materia de educación de su población multiétnica, multilingüe y multicultural (PEER, 2020).

Uno de los principales retos de la participación comunitaria en la gobernanza de las escuelas es conseguir recursos suficientes. Honduras, en virtud de la Ley de Fortalecimiento a la Educación Pública y la Participación Comunitaria de 2011, se ha propuesto desarrollar la capacidad de la comunidad para responder a los desafíos de la educación y optimizar el uso de los recursos asignados. Se formaron consejos escolares de desarrollo y consejos municipales y distritales de desarrollo educativo, a los que se les asignaron funciones de apoyo a la educación y facultades para planificar, supervisar y evaluar los procesos educativos (Moncada y Bonilla-Larios, 2020).

La transición entre los niveles de educación requiere coherencia y coordinación

La transición entre los niveles de educación es un momento que puede demostrar el compromiso con la escuela y provocar la deserción escolar, en particular entre el alumnado más pobre (Román, 2013). Si bien los programas para facilitar la transición son fundamentales para la inclusión, las repercusiones de los programas actuales han sido limitadas.

El programa de Hogares Comunitarios Integrales de Colombia, dirigido a la niñez proveniente de familias pobres e indígenas, ofrece atención integral a las y los menores de cinco años. La atención está a cargo de un agente educativo comunitario que, con el apoyo de un equipo interdisciplinario, visita a los niños y niñas en sus hogares para prepararlos para el ingreso a la educación primaria (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar,

“

La transición de la escuela primaria a la secundaria es fundamental, ya que a menudo no solo implica cambiar de escuela, sino también enfrentarse a nuevas culturas, entornos, pares y docentes, y posiblemente estudiar a mayor distancia del hogar

”

2020; UNESCO, 2013). La política De Cero a Siempre, puesta en marcha en 2011 y confirmada en la legislación en 2016, consiste en un paquete integrado de servicios que cada niño y niña debe recibir desde el nacimiento hasta los seis años. Integra servicios horizontalmente entre los departamentos gubernamentales y verticalmente entre los niveles de gobierno nacional y subnacional (Santos Calderón, 2018).

La transición de la escuela primaria a la secundaria es fundamental, ya que a menudo no solo implica cambiar de escuela, sino también enfrentarse a nuevas culturas, entornos, pares y docentes, y posiblemente estudiar a mayor distancia del hogar. Más que un proceso natural, esta transición puede producir un cambio radical en las trayectorias educativas del alumnado (Román, 2013). Para abordar esta situación, prestando especial atención a las y los niños de menor nivel socioeconómico, el Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Salud Pública del Uruguay crearon en 2011 el Programa Tránsito Educativo, que trabaja con alumnos y alumnas en situación de riesgo durante el segundo semestre del último curso de la escuela primaria, y ofrece actividades de apoyo a lo largo del primer semestre de la educación secundaria (da Silveira, 2014).

En el caso de la transición entre la educación secundaria y terciaria, existen iniciativas para preparar al alumnado y permitirle acceder a oportunidades de cursar estudios postsecundarios y sacar provecho de ellos. En la Argentina, el Programa Nacional de Becas Universitarias, establecido por una resolución ministerial en 1996, promueve la igualdad de oportunidades mediante un sistema de becas que facilita el acceso de las y los alumnos de bajos recursos a estudios universitarios en las universidades o institutos universitarios nacionales, y su avance en los mismos. Un subprograma se ocupa del alumnado con discapacidad (Leivas, 2020).

EXISTEN VARIAS VÍAS PARA FINANCIAR LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

Para lograr la equidad y la inclusión, las escuelas y el alumnado deben recibir una financiación adecuada que se ajuste a sus necesidades. Los países aplican políticas de diversa índole e intensidad para mitigar los efectos en la educación de la pobreza, el origen étnico, la discapacidad y la situación geográfica. En general, tres palancas de financiación son importantes para analizar la financiación en favor de la equidad y la inclusión en la educación.

En primer lugar, figuran las políticas generales que adoptan los gobiernos para financiar las autoridades locales o las escuelas. Esas políticas van desde las destinadas a garantizar que toda autoridad o escuela reciba el mismo nivel de recursos por alumno (igualdad) hasta las que buscan tener en cuenta las características de las zonas o escuelas o sus poblaciones estudiantiles (equidad). Las políticas pueden variar según el tipo de escuela o el tipo de aportación, ya sea financiera, de recursos humanos o material; así, por ejemplo, los enfoques para la distribución de las subvenciones de mantenimiento pueden diferir de los aplicados para el nombramiento de docentes o la compra de equipos. Con menor frecuencia, las asignaciones pueden estar determinadas por los resultados o estar condicionadas en cierta medida al rendimiento. Las políticas generales centradas en la igualdad pueden complementarse con programas específicos para compensar las desventajas.

En segundo lugar, existen políticas y programas de financiación de la educación que pueden dirigirse al alumnado y su familia, y no a las autoridades y las escuelas. La asistencia puede proporcionarse en efectivo (por ejemplo, becas) o consistir en exoneraciones de pago (por ejemplo, de tasas), o ser una ayuda en especie (por ejemplo, comidas escolares).

En tercer lugar, se encuentran ciertas políticas y programas de financiación dirigidos al alumnado y las familias que, aunque no están dedicados específicamente a la educación, inciden en su equidad e inclusión. Suelen ser programas de protección social, como transferencias monetarias condicionadas o subvenciones por hijos con un componente de educación que buscan reducir la pobreza, en algunos casos con una dimensión de género. Por lo general, los mecanismos de selección están bien articulados y se evalúan regularmente.

Para cada palanca de financiación, los aspectos clave que se deben considerar al examinar las posibles repercusiones en la equidad son la existencia de políticas o programas específicos para reasignar recursos a zonas o poblaciones

“

Las políticas generales centradas en la igualdad pueden complementarse con programas específicos para compensar las desventajas

”

desfavorecidas (y, en caso afirmativo, los criterios de selección utilizados); el volumen absoluto o relativo de los gastos (por ejemplo, el volumen medio de las transferencias); y la cobertura en términos de porcentaje de escuelas, alumnos y alumnas o familias a los que se ha llegado. Varios países de la región han establecido mecanismos financieros para hacer frente a la exclusión social. Sin embargo, las brechas persisten, ya que los esfuerzos pueden resultar insuficientes y no estar bien institucionalizados (Ibarra Rosales, 2017).

Los países de América Latina y el Caribe han dado prioridad al gasto en la educación

La movilización de recursos internos es una prioridad fundamental para el logro del ODS 4. En el Marco de Acción Educación 2030 se establecieron dos puntos de referencia, a saber, que se dedicaran a la educación al menos el 4% del producto interno bruto (PIB) y al menos el 15% del gasto público total. Aunque no son vinculantes, no cumplir ninguno de ellos indicaría que no se está dando suficiente prioridad a la educación.

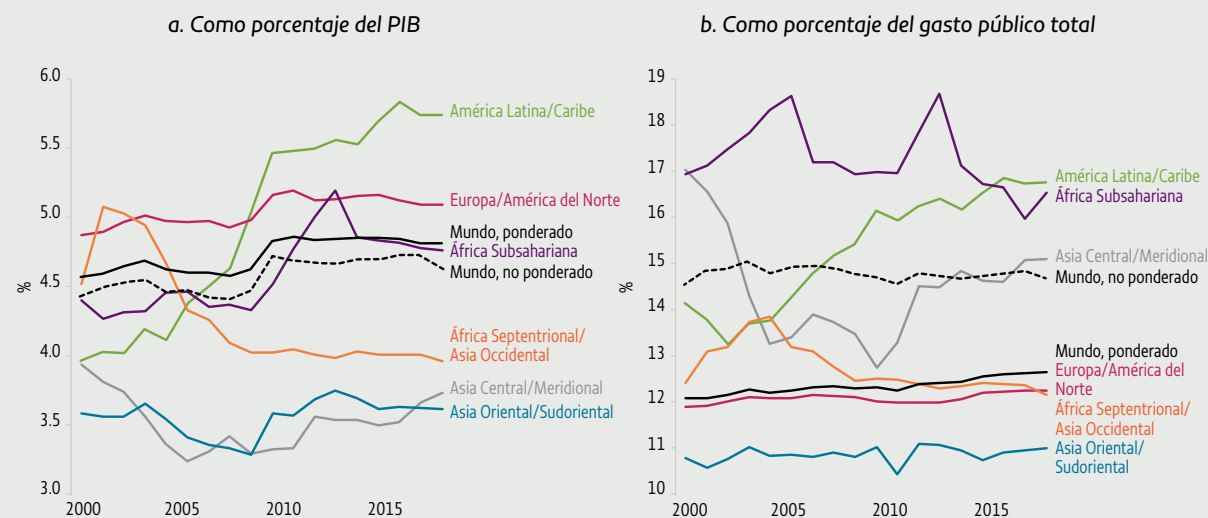
En el plano mundial, 44 de los 141 países con datos correspondientes a 2014-2018 no alcanzaban ninguno de los puntos de referencia. En América Latina y el Caribe, éste era el caso de siete de los países con datos, principalmente del Caribe (Dominica, El Salvador, Granada, Haití, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía y las Islas Turcas y Caicos). Únicamente 12 países cumplieron con ambos criterios. Para cada uno de los dos indicadores de gasto en educación, tres países de la región figuraban entre los 10 primeros del mundo: Montserrat (8,3%), Belice (7,4%) y Costa Rica (7,0%) como porcentaje del PIB; y Costa Rica (26,1%), Guatemala (23,8%) y Honduras (23,0%) como porcentaje del gasto público total.

La tendencia mundial del gasto en educación en el período 2000-2017 fue sorprendentemente constante para los dos indicadores principales. El gasto en educación como porcentaje del PIB fluctuó en torno al 4,5% (4,7% si se ponderaba en función del volumen del PIB). El gasto como porcentaje del total del gasto público total osciló alrededor del 14,6%. En cambio, los niveles de gasto en América Latina y el Caribe aumentaron rápidamente del 3,9% en 2000 al 5,6% en 2017, el porcentaje más alto de todas las regiones (**gráfico 3.2a**). Esto se debió tanto al aumento del gasto público, que pasó del 22,6% del PIB en 2000 al 27,2% en 2015 (CEPAL, 2018), como a la creciente prioridad de la educación en el gasto público total, que pasó del 13,1% en 2002 al 16,5% en 2017 (**gráfico 3.2b**).

GRÁFICO 3.2:

América Latina y el Caribe han gastado más que cualquier otra región en educación

Gasto en educación, promedios mundiales y regionales, 2000-2017



Fuente: estimaciones del equipo del Informe GEM basadas en las bases de datos del IEU y el Banco Mundial.

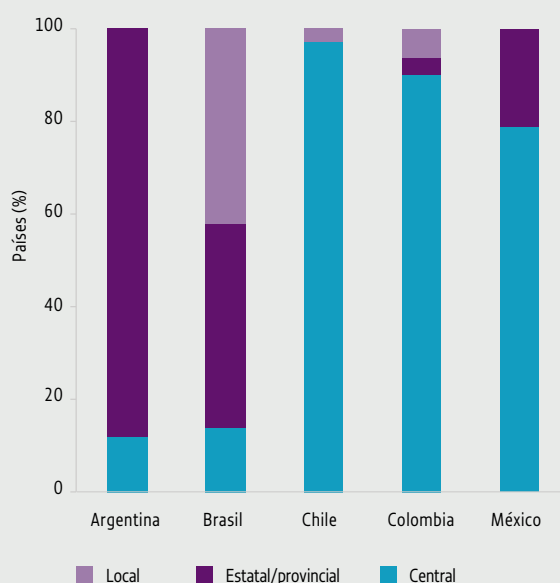
El primer paso para lograr la equidad consiste en dirigir la financiación a los gobiernos subnacionales y a las escuelas

Los países de la región presentan diferencias en cuanto a sus estructuras administrativas y la medida en que los gobiernos garantizan la equidad en la financiación de la educación. Es más fácil asignar los fondos uniformemente en los países centralizados, pero esos sistemas pueden tener dificultades para responder a las necesidades diferenciadas. En Nicaragua, donde la ejecución del presupuesto está centralizada, menos del 2% del presupuesto de educación se administra a nivel departamental y municipal (PEER, 2020). En los países descentralizados y federales se emplean instrumentos de redistribución para equilibrar la asignación de recursos en diversos grados. Casi toda la financiación pública de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria proviene del gobierno central en Chile (97%), Colombia (90%) y México (79%). En la Argentina, la mayor parte de los fondos públicos vienen de las provincias (88%), mientras que en el Brasil, el 44% de la financiación proviene de los gobiernos estatales y el 42% de los gobiernos municipales (gráfico 3.2).

GRÁFICO 3.2:

El grado de descentralización de la financiación de la educación difiere entre los mayores países de América Latina

Fuentes de financiación de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, por nivel de gobierno, países de América Latina seleccionados, 2017 o el último año disponible



Nota: los datos de la Argentina se ajustaron proporcionalmente, ya que faltaban los datos comunicados a la OCDE sobre los fondos de los gobiernos locales.

Fuente: estimación del equipo SUMMA basada en datos de la OCDE.

“

Casi toda la financiación pública de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria proviene del gobierno central en Chile (97%), Colombia (90%) y México (79%)

”

Dado que la capacidad de los gobiernos subnacionales para recaudar fondos es desigual, los gobiernos centrales introducen mecanismos para redistribuir la financiación de la educación y así disminuir las brechas, aunque estos no siempre obtienen los resultados esperados. La financiación de la educación en la Argentina, un país federal, se divide en tres partes. Primero, se hacen transferencias automáticas del Gobierno federal a los gobiernos provinciales. Las normas de algunas de estas transferencias se establecen en la Ley de Financiamiento Educativo de 2006, que incluye las poblaciones rurales y no escolarizadas (Gobierno de la Argentina, 2006). Sin embargo, las transferencias no tienen suficientemente en cuenta las diferencias provinciales (Rivas y Dborkin, 2018). En segundo lugar, los ministerios de educación y de administración pública hacen transferencias no automáticas a las provincias y municipios en el marco de la ejecución de sus programas de alcance nacional. Es difícil estimar las repercusiones en la desigualdad. En tercer lugar, las provincias cofinancian la educación con sus ingresos, que constituyen el grueso del gasto total en educación (Bertoni y otros, 2018). Estos ingresos varían en gran medida, lo que los convierte en un factor importante de desigualdad. Se ha pedido un modelo más centralizado para resolver la desigualdad entre las provincias y un examen de las transferencias no automáticas para asegurar un mayor efecto en la desigualdad (Claus y Sánchez, 2019). En comparación con el Brasil, Chile, Colombia y México, la Argentina tenía la mayor capacidad de redistribución de recursos, pero también el mayor nivel de desigualdad interregional, que no ha evolucionado (González, 2019).

En el Brasil se estableció el Fondo de nivelación de la educación básica (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB) en 2007 para redistribuir los recursos federales, estatales y municipales, y de esa forma reducir la desigualdad entre los municipios ricos y pobres. Se ha estimado que esa desigualdad disminuyó en un 12% en cinco años gracias al Fondo, pero el mecanismo no eliminó totalmente las brechas (Bertoni y otros, 2018).

Las fórmulas de financiación para las escuelas son mecanismos estructurados y no discrecionales de asignación de recursos, que garantizan la igualdad de trato para todos y promueven la transparencia, reconociendo los costos más altos que entraña la prestación de servicios a poblaciones desfavorecidas. Igualmente, eliminan la inercia de las normas de asignación basadas en patrones históricos, y pueden emplearse para fomentar la igualdad horizontal y vertical, la eficiencia y la inclusión. Como estas fórmulas aplican normas fijas, los responsables de la toma de decisiones en los planos nacional, local y escolar pueden prever los ingresos futuros. Sin embargo, los mecanismos requieren sistemas de información bien desarrollados y datos fiables y detallados, que no son comunes en la región. Los sistemas pueden volverse complejos, burocráticos y rígidos. Es indispensable que puedan adaptarse a las necesidades y situaciones específicas, como las ocasionadas por la migración o los desastres naturales. En la República Dominicana, por ejemplo, las escuelas reciben financiación general para sufragar los sueldos del cuerpo docente y los gastos básicos; sin embargo, la asignación de recursos adicionales depende del número de alumnas y alumnos oficialmente reconocidos, lo que perjudica a las escuelas con una alta proporción de alumnado indocumentado (Waddick, 2020).

Como mínimo, las fórmulas de financiación tienen en cuenta la ubicación geográfica (urbana o rural) y el nivel de educación (de la educación preescolar a la educación profesional secundaria) (Bertoni y otros, 2018). En el Brasil, el Fondo nacional de desarrollo de la educación (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, FNDE) reconoce que los costos difieren según la escuela. Por ejemplo, la asignación anual por alumno o alumna en las escuelas rurales es un 15% más alta que en las escuelas urbanas. El FNDE también financia la compra de libros de texto y materiales de aprendizaje, así como el transporte para las escuelas primarias rurales (Rolon y Figueiredo Vleira, 2020). En Nicaragua, las escuelas reciben ingresos según la matrícula, el nivel de educación y la ubicación geográfica de acuerdo con un índice de equidad, que determina el costo de funcionamiento por alumno (PEER, 2020).

Un ejemplo de una reforma más innovadora y eficaz es la Subvención Escolar Preferencial de Chile, que entrega importantes recursos adicionales a las escuelas que atienden al alumnado más pobre. Comprende una cantidad fija por la o el alumno de primaria, unos 1.500 dólares estadounidenses anuales en paridad de poder adquisitivo, y un factor de concentración de la pobreza, que aumenta el monto de la financiación en función de la proporción de alumnado en situación de pobreza en la escuela (un incremento de la asignación

de cerca del 50% por cada alumno o alumna pobre). Esta política combina niveles de rendición de cuentas más altos con una mayor contribución financiera del Estado, lo que permite a las escuelas formular estrategias de mejora de la educación que abarcan varios años y recibir apoyo técnico y pedagógico externo. La política ha ejercido repercusiones positivas en la inclusión de las y los niños más pobres y en los resultados del aprendizaje (Carrasco y otros, 2020).

Los métodos de asignación que no se basan en fórmulas, como la negociación, la discreción administrativa, la asignación histórica y la asignación basada en proyectos, siguen utilizándose en algunos países, como la Argentina y el Perú (Bertoni y otros, 2018). Cualesquiera que sean las normas empleadas para asignar recursos, es esencial que los gobiernos vigilen cómo se invierten, a fin de garantizar que ayuden a conseguir los objetivos del sistema educativo, como la inclusión (**recuadro 3.2**).

Se necesitan programas educativos y sociales dirigidos al alumnado desfavorecido para nivelar las oportunidades

Además de las regiones y escuelas, las políticas de financiación de la educación pueden dirigirse también a las y los alumnos desfavorecidos y sus familias, con miras a aliviar las limitaciones financieras y de otro tipo. En Colombia, por ejemplo, el Gobierno ha asignado recursos para garantizar el acceso del alumnado venezolano a la educación. Así pues, el Ministerio de Educación Nacional aumentó el número de beneficiarios de comidas gratuitas de 18.000 en 2018 a 117.500 en 2019. Según sus estimaciones, necesitaba 160 millones de dólares estadounidenses anuales para la alimentación escolar de las y los alumnos venezolanos (PNUD Colombia, 2020). Por otra parte, en la región existen diversas políticas para el alumnado con discapacidad (**recuadro 3.3**).

“ En el Brasil se estableció el Fondo de nivelación de la educación básica (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB) en 2007 para redistribuir los recursos federales, estatales y municipales, y de esa forma reducir la desigualdad entre los municipios ricos y pobres

”

RECUADRO 3.2**La rendición de cuentas y el monitoreo fomentan un uso eficaz de los recursos**

Los recursos educativos son limitados, por lo que las pérdidas y desviaciones, así como el uso ineficiente, obstaculizan la inclusión. Los países de América Latina y el Caribe han puesto en marcha diversos mecanismos para asegurar que los recursos educativos se utilicen para cumplir el propósito para el que se entregaron, y evitar la corrupción y la mala administración.

Entre las estrategias de rendición de cuentas de arriba hacia abajo figura el Sistema de Transferencias de Recursos Educativos de la Argentina, que registra todas las transferencias del nivel nacional al provincial y al escolar. Chile creó un organismo independiente para controlar y auditar el cumplimiento por parte de las escuelas de sus obligaciones financieras y administrativas, que efectúa inspecciones en línea e *in situ* centradas especialmente en los recursos destinados al alumnado con discapacidad y en situación de pobreza. El Contralor General de la República del Perú puede auditar cualquier institución pública (Bertoni y otros, 2018).

La rendición de cuentas también pueden efectuarla grupos externos. En el Brasil, los consejos de seguimiento y control social (Conselhos de Acompanhamento e Controle Social), compuestos por diversos actores sociales, se encargan de supervisar el uso de los fondos del FUNDEB. En Chile, las escuelas están obligadas a informar a los consejos escolares sobre el uso de los fondos públicos (Bertoni y otros, 2018).

Se requiere una política rigurosa para supervisar la eficacia, a fin de asegurar que el sistema educativo promueva la inclusión (Izquierdo y otros, 2018). El Índice de Inclusión para Educación Superior de Colombia permite a las instituciones evaluar en qué medida cumplen los objetivos de diversidad e inclusión en la educación terciaria. En Honduras, la Sub Dirección General de Educación para Personas con Capacidades Diferentes o Excepcionales cuenta con una división de planificación, monitoreo y evaluación, que supervisa la calidad de los servicios educativos prestados al alumnado con discapacidad, necesidades especiales y capacidades excepcionales en los diferentes niveles y modalidades (PEER, 2020).

“

Cualesquiera que sean las normas empleadas para asignar recursos, es esencial que los gobiernos vigilen cómo se invierten, a fin de garantizar que ayuden a conseguir los objetivos del sistema educativo, como la inclusión

”

Sin embargo, en muchos casos, el alumnado en situación de riesgo no recibe los recursos que necesita. En El Salvador, a las y los alumnos privados de libertad se les asigna una pequeña fracción del gasto anual por alumno o alumna que se invierte en quienes asisten a las escuelas convencionales (Delgado de Mejía, 2020). En Suriname, las escuelas públicas cobran una cuota anual de 4 dólares estadounidenses por alumno o alumna. Las escuelas religiosas, que anteriormente cobraban el mismo monto, introdujeron en 2018 una tarifa de 35 dólares estadounidenses por alumno. Los padres y madres indígenas y afrodescendientes del interior, donde hay pocas escuelas, podrían tener que asumir una carga desproporcionada dependiendo del tipo de escuela disponible en su comunidad (Kambel, 2020).

Más allá de orientarse hacia las regiones y escuelas necesitadas, el alcance de los presupuestos de educación para asignar recursos al alumnado desfavorecido de forma individual es relativamente limitado. No obstante, los programas de protección social constituyen un ejemplo fundamental de cómo la colaboración intersectorial puede favorecer la inclusión en la educación. En particular, las amplias evaluaciones de las transferencias monetarias condicionadas a la asistencia a la escuela y la utilización de los servicios de salud, puestas en marcha a finales de los años noventa en México y el Brasil (Fiszbein y otros, 2009), han constatado efectos positivos constantes en la matriculación, la deserción escolar y la finalización de los estudios (Snilstveit y otros, 2015). Las pruebas sobre sus efectos a largo plazo muestran que han subido el nivel de educación entre 0,5 y 1,5 cursos (Molina Millán y otros, 2019).

Prácticamente todos los países de América Latina ya tienen programas de transferencias monetarias condicionadas. El gasto público en ellos varía según el país, desde el 0,01% del PIB en Belice hasta el 0,61% en la Argentina. La cobertura de la población oscila entre el 1,2% en El Salvador y el 51% en el Estado Plurinacional de Bolivia. Si bien todos los programas toman como base la pobreza, algunos también tienen en cuenta la ubicación o la discapacidad (**cuadro 3.1**). Un examen de 35 estudios reveló que las transferencias condicionadas a la asistencia escolar tenían un mayor impacto en la asistencia que las transferencias no condicionadas dirigidas a las personas en situación de pobreza, aunque la diferencia no era estadísticamente significativa. Los efectos positivos eran mayores cuando se realizaba un seguimiento de la condicionalidad (Baird y otros, 2014).

En la República Dominicana, además de Progresando con Solidaridad, un programa de transferencias monetarias con fines generales, existen mecanismos de transferencias monetarias condicionadas para la

RECUADRO 3.3

La financiación de una educación inclusiva de la discapacidad plantea un desafío a quienes son responsables de la formulación de políticas

La financiación general para promover la equidad e incorporar al alumnado desfavorecido puede no redundar en beneficio de las y los alumnos con discapacidad, especialmente porque satisfacer su necesidad de apoyo específico es más costoso (CLADE, 2020; UNICEF, 2012). Puede resultar necesario adoptar un enfoque de doble vía en materia de financiación, tanto para tratar la exclusión mediante los programas generales como para introducir programas específicos (IDDC y Light for the World, 2016).

Los encargados de la formulación de políticas se enfrentan a tres problemas principales. En primer lugar, tienen que interpretar la legislación nacional definiendo las normas de los servicios que se han de prestar y los costos que cubrirán. En segundo lugar, deben poder hacer frente al incremento de los costos cuando aumenten las tasas de determinación de las necesidades especiales, y diseñar formas para priorizar, financiar y prestar servicios específicos para una amplia gama de necesidades. En tercer lugar, deben definir los resultados de manera que se mantenga la presión sobre las autoridades locales y las escuelas para evitar que sigan asignando servicios a la niñez con necesidades especiales diagnosticadas y se sigan segregando los entornos a expensas de otros grupos o de las necesidades de financiación generales (Centro para Políticas Inclusivas, 2019).

Varios países ofrecen un apoyo financiero que facilita la incorporación del alumnado con discapacidad. En Belice, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, que forma parte del Ministerio de Educación, identifica a las y los niños con discapacidad dentro y fuera de la escuela, e imparte formación al cuerpo docente para garantizar que las escuelas cuenten con un entorno accesible y acogedor adaptado a sus necesidades (PEER, 2020). En cuanto al alumnado con discapacidad, Chile aplica factores especiales para

los subsidios generales y los destinados a facilitar la retención, y Colombia para los salarios del personal. Asimismo, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) administra un fondo de apoyo financiero para las y los alumnos con discapacidad (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017). En Cuba, se diseña un plan de transición para cada alumno o alumna que pasa de una escuela especial a una convencional, en el que se asignan tareas para las escuelas, las familias y las comunidades. En la labor de seguimiento se definen las cuestiones que siguen obstaculizando su aprendizaje (Pérez y Hernández, 2020).

En Trinidad y Tobago, el Servicio de Apoyo al Alumnado del Ministerio de Educación coordina un programa que envía personal de apoyo especializado a las escuelas primarias de cada distrito educativo, y ofrece respaldo financiero a las y los alumnos con discapacidad matriculados en las escuelas preescolares, primarias y de primer ciclo de secundaria. El Ministerio de Desarrollo Social y Servicios a la Familia ha creado un subsidio de asistencia general que cubre los gastos de transporte del alumnado con discapacidad, que aún no está cubierto por la financiación pública (PEER, 2020).

En cambio, muchos países no tienen programas que apoyan la inclusión de forma explícita. Panamá ofrece apoyo financiero al alumnado en situación de pobreza y con discapacidad, pero éste se aplica a los estudios cursados en escuelas especiales (PEER, 2020). En estudios de caso de Jamaica, Nicaragua y el Paraguay que abordaron la discapacidad no se encontró ningún mecanismo de financiación para ayudar a las y los alumnos con discapacidad en las escuelas convencionales.

educación, organizados por niveles: el Incentivo a la Asistencia Escolar, que consiste en un pago mensual de

“ En Belice, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, que forma parte del Ministerio de Educación, identifica a las y los niños con discapacidad dentro y fuera de la escuela, e imparte formación al cuerpo docente para garantizar que las escuelas cuenten con un entorno accesible y acogedor adaptado a sus necesidades ”

5 a 15 dólares estadounidenses por cada alumno o alumna en situación de pobreza de primero a octavo grado con una tasa de asistencia de al menos el 80%; el Bono Escolar Estudiando Progreso, que equivale a un pago mensual de 8,5 a 17 dólares estadounidenses por cada alumno o alumna pobre del noveno al duodécimo grado con una tasa de asistencia de al menos el 80%; y el Incentivo a la Educación Superior, que comprende una transferencia mensual de 8,5 dólares estadounidenses para la matrícula universitaria, libros y materiales de estudio (Velásquez, 2020).

En el Ecuador, el Bono de Desarrollo Humano se entrega a los hogares con hijos e hijas menores de 16 años y que se consideran vulnerables, según el índice socioeconómico de la base de datos del Registro Social del Gobierno.

CUADRO 3.1:

Cobertura de los programas de transferencias monetarias condicionadas en países de América Latina y el Caribe

País: Programa	Criterios de orientación	Porcentaje del PIB (año)	Transferencia media, US\$ por mes	Beneficiarios: Porcentaje de la población Número
El Salvador: Programa Comunidades Solidarias	Ubicación, pobreza	0,18% (2016)	15–20	1,2% 0,38 millones de hogares
Costa Rica: Avancemos	Ubicación, pobreza, rendimiento académico	0,18% (2017)	53–70	3,7% 0,18 millones de alumnos y alumnas
Chile: Subsistema de Seguridades y Oportunidades	Pobreza	0,03% n.a.	9	4,4%
Guatemala: Mi Bono Seguro	Ubicación, pobreza, embarazo y lactancia	0,05% (2017)	65–168	5,9% 0,98 millones de personas/ 0,15 millones de hogares
Ecuador: Bono de Desarrollo Humano	Ubicación, pobreza	0,24% (2017)	50–150	6,3% 1,9 millones de personas/ 0,41 millones de hogares
Panamá: Red de Oportunidades	Ubicación, pobreza	0,06% (2017)	25	8,2% 0,33 millones de personas/ 0,05 millones de hogares
Argentina: Asignación Universal por Hijo	Pobreza, discapacidad	0,61% (2016)	75–98	9,0% 3,9 millones de personas/ 2,2 millones de hogares
Uruguay: Asignaciones Familiares – Plan de Equidad	Pobreza, discapacidad	0,34% (2015)	44–305	11,0% 0,38 millones de personas/ 0,14 millones de hogares
Paraguay: Tekoporã	Pobreza, discapacidad	0,16% (2016)	4–104	11,6% 0,78 millones de personas/ 0,14 millones de hogares
Belice: Building Opportunities for Our Social Transformation	Pobreza	0,01% (2012)	22–247	16,9% 0,48 millones de personas/ 0,88 millones de hogares
Honduras: Bono Vida Mejor	Ubicación, pobreza	0,25% (2017)	12–14	17,5% 1,6 millones de personas/ 0,27 millones de hogares
República Dominicana: Progresando con Solidaridad	Pobreza	0,37% (2017)	8–92	33,3% 3,5 millones de personas/ 0,97 millones de hogares
Bolivia (Estado Plurinacional de): Bono Juancito Pinto	Pobreza, discapacidad, escuelas públicas	0,18% (2017)	29	51,0% 2,2 millones de alumnos/ 1,16 millones de hogares

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas.

Aunque en última instancia no se aplicó la condicionalidad del programa en cuanto a la asistencia escolar, en una evaluación de los efectos a lo largo de 10 años se constató un incremento significativo, de hasta dos puntos porcentuales, de la finalización de la escuela secundaria (Araujo y otros, 2017).

Guatemala puso en marcha los programas Mi Bono Seguro y Bolsa Social, que prestan apoyo financiero a las familias en situación de pobreza a condición de que las y los niños en edad escolar estén matriculados y asistan regularmente a la escuela. El Programa de Avance a través de la Salud y la Educación de Jamaica, que aplica un subsidio ligeramente superior para los niños a fin de luchar contra su elevada tasa de deserción escolar, incluye

una comida escolar tres días por semana (Clarke, 2020). En Panamá, los Bonos Familiares para la Compra de Alimentos, dirigidos a las aldeas rurales y las familias con altos índices de pobreza extrema y desnutrición crónica, exigen que las y los niños mayores de seis años asistan a la escuela (CEPAL, 2020).

CONCLUSIÓN

El fortalecimiento de los marcos de gobernanza de la educación es esencial para promover la inclusión en la educación. Las normas que regulan los incentivos y las interacciones de diversos actores en esta esfera determinan el grado de inclusión, en particular determinando los puntos de vista que estarán representados y que se tendrán en cuenta en la formulación de políticas. Se necesitan estructuras que faciliten la coordinación y colaboración horizontal (entre sectores) y vertical (entre niveles). Las ONG pueden desempeñar un papel importante en la educación encontrando necesidades que no hayan sido atendidas por los gobiernos, y abordándolas. Si bien las alianzas público-privadas pueden ser útiles, los gobiernos deben evitar que se genere un alto nivel de dependencia a largo plazo, ya que ello podría menoscabar el derecho a la educación inclusiva. En especial, la privatización parece agravar en gran medida la segregación y la desigualdad en los sistemas escolares. Las intervenciones para facilitar la transición entre los niveles de educación revisten importancia para el alumnado desfavorecido, ya que las tasas de abandono escolar son altas en esos momentos críticos. A pesar de que existen algunas políticas y programas para tratar de remediar este problema, aún no se han perfeccionado lo suficiente.

En lo que respecta a la financiación, la descentralización de la prestación de servicios educativos mediante la desconcentración y la delegación puede ayudar a contextualizar las políticas educativas e impulsar la participación local. Sin embargo, la desigualdad puede empeorar si la capacidad local para atender al alumnado marginado es limitada, los programas de redistribución del Gobierno central son insuficientes y los canales de comunicación no están bien desarrollados. Los métodos de los países para aportar financiación a las regiones, las escuelas y el alumnado deberían hacer mucho más hincapié en la equidad, empleando mejor los datos y reasignando una proporción mayor de recursos para compensar las desventajas. Aunque los esfuerzos de financiación deben centrarse siempre en la integración de las y los alumnos marginados, ese grupo necesita un enfoque de doble vía, ya que sus necesidades de apoyo tienen un costo mucho mayor, especialmente en el caso del alumnado con discapacidad. Los planificadores de la educación deben tener en cuenta las sinergias con los programas de transferencia social en efectivo, que suelen ejercer fuertes repercusiones en la asistencia a la escuela y el logro educativo. Estos programas deben complementarse con una rendición de cuentas sólida y sistemas rigurosos de monitoreo orientados al logro de la inclusión.

“Guatemala puso en marcha los programas Mi Bono Seguro y Bolsa Social, que prestan apoyo financiero a las familias en situación de pobreza a condición de que las y los niños en edad escolar estén matriculados y asistan regularmente a la escuela”

Un niño se sienta en un escritorio donde hay bloques de color, en una escuela del departamento nororiental de San Martín, en el Amazonas, en el Perú.

Varios otros niños están detrás de él. La escuela es una de las 30 que participan en un proyecto de educación comunitaria asistido por la UNICEF.

CRÉDITO: © UNICEF/UNI40750/Balaguer



CAPÍTULO

4

Currículos y libros de texto

MENSAJES CLAVE

El currículo es el principal medio que utilizan los sistemas educativos para llevar a la práctica la inclusión.

- Un currículo inclusivo debe reconocer e incluir todas las formas de conocimiento, suministrar una base común pero variada de conocimientos para promover la cohesión de la sociedad, y debe poder ser adaptado y contextualizado, teniendo en cuenta las diferencias y las necesidades de los alumnos y sus comunidades.

Reconocer la diversidad cultural significa reconocer que el conocimiento se conforma de muchas maneras.

- Los sistemas educativos de la región han adoptado la perspectiva europea en los planos lingüístico, religioso e histórico, y han combatido la integración de tradiciones y poblaciones no europeas, un problema que persiste hasta el día de hoy.
- Un análisis de los manuales escolares de ciencias sociales comprobó que el 90% de los textos describen en profundidad los sistemas de pensamiento europeos, pero solo el 55% presentaban la historia cultural de las personas negras, en general de manera poco crítica y ahistórica, empezando y terminando con la esclavitud, con lo cual imponían una identidad restringida a la población negra.

Un núcleo común de conocimientos es esencial para construir la cohesión social y crear sociedades, políticas y economías más equitativas e inclusivas.

- Un currículo puede contribuir a celebrar la diversidad de la sociedad y lo que todos sus miembros tienen en común. Un análisis de 19 países muestra que en el 95% de los currículos de tercero y sexto grado se introducen conceptos relativos al diálogo, la diversidad y la identidad, en el 90% se tratan los derechos y la solidaridad, y en el 70% la inclusión, la no discriminación y la tolerancia.
- La participación política es fundamental para la construcción de una sociedad inclusiva. Pero los currículos en Colombia, Chile, la República Dominicana, Guatemala, México y el Paraguay no alientan suficientemente al alumnado a participar en actividades políticas.

Las personas de todas las identidades deben poder reconocerse a sí mismas como dotadas de valor en los currículos y en los libros de texto.

- La falta de contextualización o adaptación de los currículos es una barrera para la inclusión de los jóvenes en situación de privación de libertad. En el Uruguay, los currículos que se utilizan en los centros de detención para menores están destinados principalmente a personas mayores que no participan en los programas corrientes de capacitación para jóvenes y adultos.
- En algunos países, la adaptación a la lengua materna de los niños y las niñas ha sido insuficiente. En Anguilla, las iniciativas en pro de la creciente comunidad hispanófono promueven el inglés como segundo idioma en la escuela primaria, pero no en la secundaria. En Suriname se ofrecen lecciones multilingües de media hora por semana, pero no se las aborda como una forma de educación multilingüe basada en la lengua materna.
- Otros países han realizado importantes progresos en la incorporación del bilingüismo, especialmente para las poblaciones indígenas. En Guatemala se han elaborado libros de texto en las lenguas habladas por los mayas.
- En algunos países, hay un reconocimiento positivo de los pueblos indígenas en los currículos. En el Estado Plurinacional de Bolivia, el currículo básico está centrado en los tres pilares de la descolonización, la participación comunitaria y la productividad, y responde a las demandas de una educación más inclusiva por parte de las poblaciones indígenas, rurales y afrodescendientes.
- Las políticas de educación intercultural enfrentan dificultades en su concepción y su puesta en práctica. Los temas ligados a las lenguas y las culturas indígenas solo se tratan en las escuelas donde como mínimo un 20% del alumnado pertenecen a grupos indígenas. En el Ecuador, solo se dedican ocho líneas a los afroecuatorianos en el manual de ciencias sociales de octavo grado, y ninguna en el del décimo grado.
- Varios países consideran prioritario que el currículo sea accesible. En la Argentina se ha establecido que el currículo debe ser diversificado para asegurar que se pueda acceder a su contenido con ayuda personal. En Jamaica, un programa de instrucción personalizada de dos años para complementar la educación secundaria (Alternative Pathways to Secondary Education) apoya a los alumnos y a las alumnas, en su mayoría varones, en el desarrollo de competencias adicionales requeridas para el trabajo.
- Las cuestiones relativas al género están mal reflejadas y poco presentes en los libros de texto. En el Perú, a pesar de que existen iniciativas tales como el uso de lenguaje inclusivo en las directrices para la comunicación, y de que hay una relación más equilibrada entre las representaciones de hombres y mujeres, los libros de texto siguen reproduciendo roles de género tradicionales.
- Las personas lesbianas, gay, bisexuales, transgénero e intersexuales son ignoradas en los currículos. En Guatemala, no se las menciona en el currículo nacional.

- Los currículos deben reconocer e incluir diversas formas de conocimiento.....X
- Los currículos deben proporcionar una base de conocimientos común pero diversa para promover la inclusiónX
- El currículo debe adaptarse para tener en cuenta todas las identidades y necesidades.....X
- Los pueblos indígenas y las personas migrantes merecen más atención.....X
- Los currículos y los materiales de aprendizaje deben ser flexibles para dar cabida al alumnado con discapacidadX
- El contenido de los currículos debe reconocer la desigualdad de género y la diversidad en la orientación sexual y la identidad de género.....X
- ConclusiónX

“

El currículo es una obra social y política, y por lo tanto refleja el contexto en el que surge

”

La inclusión reposa en el principio de reconocer, valorar y aprovechar la diversidad humana. Un sistema de educación inclusiva deberá entonces reconocer la igual dignidad de todos los seres humanos, independientemente de su origen o circunstancias. Gracias a un apoyo diferenciado en función de las necesidades y capacidades de cada niño y de cada niña, un sistema de ese tipo debe ofrecer a todos los niños, niñas y jóvenes las mismas oportunidades de desarrollar su potencial mediante el acceso a la educación, el avance en la misma y su finalización, y el logro de valiosos resultados del aprendizaje. Los sistemas educativos no deberán limitarse a reconocer las diferencias, sino valorar plenamente la diversidad, incorporándola como una dimensión enriquecedora de la experiencia de educación para todos.

Los currículos y los libros de texto son componentes clave para crear una educación inclusiva. De hecho, el currículo puede definirse como "el dispositivo central mediante el cual se pone en marcha el principio de inclusión en el sistema educativo" (OIE, 2018, 2008, pág. 26). Los currículos y los libros de texto establecen lo que es importante aprender, cómo organizar la enseñanza y los resultados del aprendizaje que se deberán lograr. También transmiten y promueven las perspectivas, los principios,

las aspiraciones sociales y las identidades de una sociedad, explícita y tácitamente valorados. Las decisiones adoptadas en la preparación de los currículos y de los libros de texto son esenciales para representar y celebrar tanto la diversidad de la sociedad como los elementos comunes que comparten todos sus miembros.

Sin embargo, el currículo es una obra social y política, y por lo tanto refleja el contexto en el que surge. En las sociedades democráticas, es el resultado de procesos de deliberación y negociación para seleccionar los conocimientos, aptitudes y valores fundamentales que deben transmitirse a la siguiente generación, así como su orden de prioridad. El proceso de definición de los conocimientos que se han de aprender y los discursos que se han de difundir es también uno de distribución del poder (Cox, 2018). Este proceso de establecimiento de prioridades puede conducir a restar visibilidad, tergiversar e incluso degradar a algunos grupos no dominantes. Esos grupos se encuentran atrapados entre su deseo de acceder al currículo y su rechazo a la sutil pérdida de identidad que puede suponer la educación con ese currículo (García-Huidobro, 2018). La manera en que se elabora el currículo repercute en su legitimidad e inclusión. El currículo puede imponerse desde arriba, o puede ser

el fruto de un diálogo y una reflexión que incorporen la diversidad de perspectivas e interesados de la sociedad.

Existe además una tensión entre los valores actuales de una sociedad y los valores de la sociedad futura que un determinado currículo ayuda a consolidar. Esta tensión es inherente a la naturaleza de la educación como instrumento de continuidad y cambio social. Para abordarla eficazmente es necesario seleccionar los valores que confieren a una sociedad su identidad y continuidad y que deben mantenerse, al tiempo que se desarrollan las aptitudes críticas que pueden llevar a poner en tela de juicio algunos de ellos (Cox, 2006). Esta tensión resulta evidente, por ejemplo, en la controversia en torno a la inclusión de cuestiones referentes a la orientación sexual, la identidad de género y la expresión en los currículos.

Un currículo inclusivo toma en consideración y atiende las diversas necesidades, experiencias previas, intereses y características personales de todos los educandos, procurando garantizar que todos los alumnos participen en las experiencias de aprendizaje compartidas en el aula y que se brinden iguales oportunidades, independientemente de sus diferencias (OIE, 2019). En el presente capítulo se analizan tres imperativos para que un currículo sea inclusivo. Concretamente, debe reconocer e incluir todas las formas de conocimiento, proporcionar una base de conocimientos común pero variada para promover una sociedad cohesiva, y adaptarse y contextualizarse, en función de las diferencias y necesidades de los y las alumnas y sus comunidades.

LOS CURRÍCULOS DEBEN RECONOCER E INCLUIR DIVERSAS FORMAS DE CONOCIMIENTO

Reconocer la diversidad cultural significa aceptar que el conocimiento se forma de muchas maneras por medio de perspectivas diversas sobre la sociedad, la vida y la trascendencia (De Sousa Santos, 2009). En los siglos XIX y XX, los países latinoamericanos elaboraron currículos destinados a consolidar una identidad para sus nuevas naciones, basada en la herencia occidental colonial dominante (Tedesco, 2012). Prestando muy poca atención a las tradiciones locales, se dio prioridad a cuatro ámbitos básicos para consolidar este proyecto de sociedad: el idioma español, la religión católica y la historia y la geografía europeas (Torres y Hurtado, 2020).

Este énfasis en las perspectivas lingüísticas, religiosas e históricas europeas presentaba un marcado sesgo contra la inclusión de tradiciones y poblaciones no europeas, un enfoque que aún hoy perdura. Mientras la creación de discursos e identidades nacionales reposaba en la homogeneización cultural, la cultura indígena permanecía

ausente de los sistemas educativos y los currículos (Tedesco, 2012). El contenido curricular ha dado mayor validez e importancia a los conocimientos de Europa occidental que a los de otras culturas, como los de los pueblos afrodescendientes e indígenas de la región (Castillo y Salgado, 2018; De Sousa Santos, 2009; Walsh y García, 2002).

Un estudio en el que se analizaron los libros de texto escolares de ciencias sociales en Colombia concluyó que el 90% de los libros de texto dedicaba un espacio considerable a la descripción de los sistemas de pensamiento europeos que surgieron durante el Renacimiento y los inicios de la Edad Moderna, articulándolos con el proceso de conquista y colonización del continente americano. Por el contrario, el 55% presentaba la historia cultural negra de forma no crítica y fuera del contexto histórico, comenzando y terminando con la esclavitud, y atribuyendo una identidad limitada a la población negra (Ibagón, 2018).

No obstante, se han emprendido iniciativas incluso en este contexto para incorporar los conocimientos indígenas en las escuelas convencionales. Varios gobiernos se han esforzado en los últimos años por incluir a las comunidades en la elaboración y aplicación de currículos, a fin de reconocer y valorar los conocimientos locales. El Proyecto Educativo Comunitario colombiano incorpora las perspectivas de las comunidades indígenas en el marco de las directrices del sistema educativo nacional (Corbetta y otros, 2020). El grupo indígena Mukaná, por ejemplo, ha integrado contenido en el plan de estudios referido a la legislación indígena, los mitos y la historia oral, y las prácticas de producción agrícola y comunitaria. La escolarización respeta el calendario mukaná (Peralta Miranda y otros, 2019).

“

Un análisis de 19 países de América Latina y el Caribe muestra que el contenido de los currículos de la educación primaria en lengua, matemáticas y ciencias del tercer y sexto grado es relativamente homogéneo en todos los países, y que se ponen especialmente de relieve los enfoques basados en las competencias

”

LOS CURRÍCULOS DEBEN PROPORCIONAR UNA BASE DE CONOCIMIENTOS COMÚN PERO DIVERSA PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN

Para crear cohesión social y sociedades, políticas y economías más equitativas e inclusivas es esencial contar con un núcleo común de conocimientos. Si se niega a los miembros de la sociedad históricamente excluidos acceso a los conocimientos que necesitan para continuar su educación, entrar en el mercado laboral y participar en los procesos políticos, la desigualdad y la exclusión no desaparecerán. Un currículo inclusivo debe considerar e incluir un núcleo común y equilibrado de competencias que permita a todos el alumnado prosperar en la sociedad, independientemente de su origen, capacidad o identidad.

Desde los años noventa, muchos países de América Latina han iniciado reformas curriculares, con miras a permitir a los sistemas educativos responder a las nuevas exigencias, tanto en el ámbito de la ciudadanía como de la economía (Braslavsky, 2001; Dussel, 2005). Un análisis de 19 países de América Latina y el Caribe muestra que el contenido de los currículos de la educación primaria en lengua, matemáticas y ciencias del tercer y sexto grado es relativamente homogéneo en todos los países, y que se ponen especialmente de relieve los enfoques basados en las competencias. Por ejemplo, las aptitudes de comunicación y de resolución de problemas en las asignaturas de lengua y matemáticas, respectivamente, se han incorporado ampliamente en los currículos (UNESCO, 2020). El fomento de la adquisición de las aptitudes cognitivas fundamentales por parte de todos los alumnos sienta la base que necesitan para participar en la sociedad de manera eficaz, y es un pilar de la educación inclusiva.

Las habilidades no cognitivas también son esenciales para la participación efectiva en la vida social y económica (Bassi y otros, 2012). A pesar de ello, no siempre se integran en los currículos nacionales. Un análisis curricular del tercer y sexto grado en los mismos 19 países muestra que los conceptos de diálogo, diversidad, identidad y participación están presentes en el 95% de ellos. El concepto de diálogo tenía mayor peso en el currículo de Honduras, mientras que la diversidad y la identidad se citaban con mayor frecuencia en el Ecuador. Los conceptos de derechos, pensamiento crítico y solidaridad se encontraban en el 90% de los currículos. La solidaridad era más frecuente en Guatemala, mientras que en la República Dominicana era donde la justicia tenía mayor presencia. Por último, los conceptos de inclusión, no discriminación y tolerancia aparecían en el 70% de los currículos. La inclusión se evocaba más en el Perú, y la no discriminación en Colombia. Queda mucho por hacer

para promover conceptos como la equidad de género y la empatía en los currículos (UNESCO, 2020).

También se observan graves deficiencias en relación con la preparación de los alumnos y las alumnas para tomar parte en los procesos políticos democráticos. La participación política es fundamental para la construcción de sociedades inclusivas, ya que es en la esfera política donde los miembros de la sociedad plantean sus diversas necesidades e intereses para definir institucionalmente los acuerdos que regirán su convivencia. Sin embargo, un examen de Colombia, Chile, México, el Paraguay y la República Dominicana reveló que sus currículos dedicaban poco espacio a alentar la participación del estudiantado en actividades políticas (Cox y otros, 2014). Esta carencia hace menos probable que el currículo aporte los conocimientos y las actitudes necesarios para que las generaciones futuras puedan crear condiciones que promuevan una sociedad más inclusiva de base democrática. Si no se fomenta la participación política, será difícil luchar contra la exclusión histórica de los grupos social y políticamente desfavorecidos.

EL CURRÍCULO DEBE ADAPTARSE PARA TENER EN CUENTA TODAS LAS IDENTIDADES Y NECESIDADES

La adaptación de los currículos a los diferentes contextos e identidades implica que los equipos de dirección y los docentes tomen decisiones reflexivas, articuladas y bien fundamentadas (Castillo y Salgado, 2018, pág. 231). Requiere examinar en qué medida los currículos tienen en cuenta la diversidad, favorecen una visión crítica y reflexiva del alumnado respecto de las diferencias, y se adaptan a contextos diversos (**recuadro 4.1**). Las personas, sin importar su identidad, deben poder sentir que su valor se reconoce en las imágenes que proyecta el currículo.

Los pueblos indígenas y las personas migrantes merecen más atención

El idioma de instrucción puede definir el grado de inclusión en un sistema educativo, especialmente en los países donde se habla más de una lengua. Abordar la diversidad lingüística en el currículo reviste particular importancia en América Latina. Las lenguas indígenas son oficiales en seis países, junto con el español; en tres, cuentan con el reconocimiento de idiomas regionales; y en otros siete países y territorios, algunas se utilizan como idiomas de instrucción (Banco Mundial, 2015).

La educación multilingüe basada en la lengua materna se entiende como la educación que comienza en el idioma que habla el alumno con mayor fluidez, para luego introducir gradualmente otros idiomas (UNESCO, 2017, pág. 1). Varios estudios muestran que la educación

RECUADRO 4.1**Las personas jóvenes en situación de privación de libertad no se benefician de una adaptación suficiente de los currículos**

El currículo no solo debe reconocer, incorporar y valorar la identidad y las necesidades de todo el alumnado, sino que además debe responder y adaptarse al contexto único en que se aplica. La falta de contextualización o adaptación de los currículos a condiciones particulares es un obstáculo para la inclusión efectiva, especialmente en el caso de las personas jóvenes privadas de libertad. Un examen de la Argentina, Chile, el Ecuador, Guatemala, Panamá y el Perú determinó que el currículo empleado en los centros de detención de menores era el mismo de la enseñanza convencional para las personas jóvenes y adultas (Scarfó y Aued, 2020).

En el Uruguay, los currículos no están suficientemente adaptados a la población carcelaria juvenil. Los currículos más comunes para los adolescentes encarcelados son el Plan 1996 de Ciclo Básico y el Plan 1994 para el Segundo Ciclo o Bachillerato, ambos dirigidos principalmente a poblaciones de edad superior a la normal que están fuera de los programas regulares de capacitación de jóvenes y adultos (Baleato, 2020). Por otra parte, la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, por conducto del Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura del Uruguay, ha señalado que en muchos centros de detención los adolescentes privados de libertad reciben cuatro o cinco horas semanales de enseñanza, mientras que el mínimo previsto es de 20 horas (INDH, 2018).

bilingüe basada en el primer idioma permite mejorar el rendimiento académico, reducir la repetición de grados y obtener mejores resultados de aprendizaje, incluso en el segundo idioma (Benson y otros, 2012; Campaña Mundial por la Educación, 2013). La incorporación de la educación bilingüe en los sistemas educativos no debe interpretarse como una exclusión de los pueblos indígenas del aprendizaje del idioma oficial. Hacerlo supondría privarlos más adelante de oportunidades en el mercado laboral, y poner en riesgo sus trayectorias de empleo y movilidad social.

En algunos países de la región, la adaptación al primer idioma de los niños y las niñas ha sido insuficiente, creando un obstáculo a la educación. En Anguila, la niñez de la creciente comunidad de habla hispana representa hasta el 25% de la matrícula en algunas escuelas primarias. En estas escuelas existen iniciativas para favorecer el aprendizaje del inglés como segundo idioma que no están disponibles en la escuela secundaria (PEER, 2020). En la República Dominicana, el apoyo prestado

“

Varios estudios muestran que la educación bilingüe basada en el primer idioma permite mejorar el rendimiento académico, reducir la repetición de grados y obtener mejores resultados de aprendizaje, incluso en el segundo idioma

”

a los niños y a las niñas de origen haitiano que solo hablan criollo haitiano cuando llegan a la escuela ha sido insuficiente. Como tienen dificultad para entender el contenido en español, a menudo tienen que repetir cursos (Kaye, 2012).

En Suriname, la mayoría de los niños y las niñas no habla holandés en casa. En Sipaliwini, el distrito más grande del país, solo lo hace el 4% (Ministerio de Asuntos Sociales y Vivienda Pública de Suriname, 2019). No obstante, el holandés es el único idioma de instrucción. El currículo más reciente introduce nuevamente el multilingüismo, incorporando 10 idiomas, dos de ellos de comunidades afrodescendientes y cuatro de pueblos indígenas. En una guía para el personal docente se presentan traducciones de palabras clave, oraciones sencillas, canciones y poemas, que también incluye grabaciones de audio para facilitar una pronunciación correcta. El holandés sigue siendo el idioma de instrucción, pero se imparten “lecciones multilingües” especiales de media hora por semana para aprender frases cortas y canciones en los idiomas representados en el aula. Sin embargo, este enfoque no pretende ser una forma de educación multilingüe basada en la lengua materna. El objetivo es hacer que todos niños y niñas se sientan bienvenidos en casa y en el aula, y fomentar el respeto por el idioma y la cultura de cada uno (Kambel, 2020).

Otros países de América Latina y el Caribe han conseguido importantes progresos en la incorporación del bilingüismo en el sistema educativo, especialmente en el caso de los pueblos indígenas. El Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC) de Bolivia y sus 28 Institutos de Lengua y Cultura diseñan políticas y acciones estratégicas para el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas (Corbetta y otros, 2020). La labor de investigación, revitalización lingüística y difusión del IPELC y los Institutos se ha enriquecido con la participación de universidades, escuelas de formación de docentes y otras instituciones académicas, así como de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios. Los Institutos de Lengua y Cultura han recuperado y publicado 23 alfabetos de pueblos y naciones indígenas (Ministerio de Educación

de Bolivia, 2017). En Guatemala, el Gobierno ha participado activamente en la elaboración de libros de texto en lenguas mayas, una tarea difícil dado que la mayoría no estaban escritas (Bonfil, 2020).

Además de incorporar la instrucción en idiomas indígenas, los currículos inclusivos deben reconocer y valorar la cultura de los pueblos indígenas y adaptarse a ella. En varios países de la región se han desplegado esfuerzos por reconocer positivamente a los pueblos indígenas en los currículos, a menudo con la contribución de los grupos interesados. La participación de todos los interesados en los procesos de elaboración de los currículos les confiere mayor legitimidad y capacidad para incluir y representar eficazmente a todos los agentes de la sociedad. El Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia, por ejemplo, reposa en cuatro principios; la descolonización, la intraculturalidad y la interculturalidad, la educación productiva y la educación comunitaria. Creado para responder a las demandas de los pueblos indígenas, rurales y afrodescendientes (Cortina, 2014), tiene componentes nacionales (60%), regionales (30%) y locales (10% al 20%). Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios preparan currículos regionales que corresponden a las culturas indígenas (Altinyelken, 2015).

En Colombia, el material didáctico sobre la identidad afrocolombiana ha sido siempre escaso. Cuando sí se incorpora material de ese tipo en el aula, la imagen de las personas afrodescendientes suele tergiversarse y representarse mediante estereotipos (Corbetta y otros, 2020). Después de varios años de trabajo colectivo con las comunidades afrocolombianas, así como con los pueblos indígenas, el país se definió a sí mismo como un país social y democrático, multicultural, pluriétnico y biodiverso en 2016, reconociendo a los pueblos indígenas como parte integral de la nación (Peralta Miranda y otros, 2019, pág. 92). Un resultado directo de este cambio fue el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, orientado a reformar los currículos y los procesos para capacitar al personal docente y a los y las administradoras en materia etnoeducativa (Corbetta y otros, 2020).

Sin embargo, las políticas de educación intercultural no son inmunes a las deficiencias de diseño y las dificultades de aplicación. La impartición de educación intercultural no suele ser obligatoria, sino que se deja a la buena voluntad

y discreción de las autoridades locales y las escuelas. En la Argentina y Chile, por ejemplo, se han emprendido importantes esfuerzos para integrar la educación intercultural en el currículo y los materiales didácticos. A pesar de ello, la adopción de los materiales ha sido voluntaria y limitada en ambos países. En la Argentina, solo dos universidades ofrecen oportunidades de capacitación en educación intercultural bilingüe, esto es, la Universidad Nacional de Santiago del Estero en quichua (desde 2012) y la Universidad Nacional del Chaco Austral (desde 2016) (Mato, 2020). Chile introdujo en 2009 el Sector de Lengua Indígena en las escuelas donde al menos el 20% del estudiantado pertenece a grupos indígenas. Tras una consulta realizada con los grupos indígenas en 2019, en 2021 se empezará a enseñar la nueva asignatura "Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales", entre 1º a 6º grado, en las escuelas del Sector de Lengua Indígena, aunque se debatió la posibilidad de impartir la asignatura en todas las escuelas (Ministerio de Educación de Chile, 2019).

En Colombia, el enfoque de etnoeducación se deja al criterio de las escuelas. Muchas no lo consideran un proyecto serio para transformar la vida escolar, sino más bien una novedad utilizada en eventos aislados para celebrar ciertas fechas (Corbetta y otros, 2020). En algunos casos, el poco valor que se da a los conocimientos locales proviene de los mismos pueblos indígenas. En el Ecuador, un estudio reveló que un número considerable del personal docente, funcionarios y padres y madres de familia de habla kichwa no consideraba importante aprender su idioma, pues creía que ya no era necesario (González Terreros, 2011).

La manera en que se aborda la diversidad étnica en los libros de texto también es importante para promover un sistema educativo inclusivo. Los libros de texto son instrumentos pedagógicos clave que conectan las definiciones curriculares con las prácticas de enseñanza en las aulas. Convierten el contenido curricular en palabras, símbolos, ejemplos, ejercicios e imágenes que se comparten con los alumnos para orientar su trabajo (Torres y Hurtado, 2020). No obstante, la fiabilidad de la forma en que se interpretan y plasman las directrices establecidas en el currículo puede variar. Los libros de texto son el producto de complejas dinámicas de poder y, por lo tanto, pueden perpetuar los prejuicios, estereotipos

“

La impartición de educación intercultural no suele ser obligatoria, sino que se deja a la buena voluntad y discreción de las autoridades locales y las escuelas

”

“

En el Ecuador, se dedican únicamente ocho líneas a los afroecuatorianos en el libro de texto de estudios sociales del octavo grado

”

y exclusiones sociales (Apple y Christian-Smith, 1991). Las imágenes y descripciones inapropiadas pueden reforzar los paradigmas no inclusivos y hacer que los niños y las niñas de orígenes no predominantes se sientan mal representados, invisibles o alienados.

En un estudio sobre la representación social en los libros de texto chilenos se concluyó que el enfoque intercultural de los libros era débil, y tendía a presentar a los pueblos indígenas, si acaso, con imágenes y situaciones estereotipadas. Las representaciones de los pueblos indígenas solían ser estáticas, rurales e históricas, sin reconocer ni valorar su participación y contribuciones como embajadores, políticos, escritores o investigadores o en otros puestos prestigiosos. Se omitían por completo las poblaciones indígenas de las zonas urbanas (Duarte y otros, 2011). En el Ecuador, se dedican únicamente ocho líneas a los afroecuatorianos en el libro de texto de estudios sociales del octavo grado. El libro de texto de estudios sociales del noveno grado tiene una página completa acerca de la población negra en el período de la independencia, pero dice muy poco sobre su participación y contribución a la independencia del país. Por su parte, el del décimo grado no tiene en cuenta en absoluto el tema de los afroecuatorianos (Antón, 2020).

La elaboración de currículos, libros de texto y material didáctico adaptados no tiene ningún valor si ese material no se distribuye y utiliza en el aula. En el Brasil, el censo de educación, que recoge información sobre el uso de materiales didácticos para las poblaciones indígenas y afrodescendientes (*quilombolas*), muestra que solo el 53% de las escuelas rurales indígenas y el 50% de las escuelas rurales *quilombolas* emplean esos materiales (Rolon y Figueiredo Vleira, 2020).

Muchas niñas y jóvenes indígenas son educados en escuelas rurales, que se enfrentan a un reto más importante desde el punto de vista curricular. Así, en el Perú, el 93% de las escuelas primarias rurales tiene aulas multigrado. Esta situación pone al alumnado de zonas rurales en desventaja, porque el currículo está diseñado para clases de un solo grado (Montero y Uccelli, 2020).

Los currículos y los materiales de aprendizaje deben ser flexibles para dar cabida al alumnado con discapacidad

Los currículos deben garantizar una experiencia educativa común para todos los alumnos y las alumnas, teniendo en cuenta sus características y necesidades personales (Amado y otros, 2015; Gysling, 2016; Ruiz, 2016). En ese sentido, el cuerpo docente necesita directrices y apoyo para formular estrategias coherentes y eficaces que permitan adaptar y diversificar el currículo según resulte apropiado, y de esa manera satisfacer las necesidades de aprendizaje del alumnado. Esto ocurre sobre todo en el caso de los alumnos y las alumnas con discapacidad, quienes, además de la adaptación de libros de texto y materiales, necesitan que se incorporen en la instrucción otras lenguas y modos de comunicación, como la lengua de señas, el braille y otros formatos de comunicación, incluida la tecnología de apoyo.

En América Latina y el Caribe, varios países han hecho de la accesibilidad de los currículos una prioridad en sus esfuerzos por lograr la inclusión. En Cuba se presta apoyo para el suministro de recursos didácticos, sistemas de comunicación, mobiliario especial y respaldo técnico, entre otras cosas. Se dispone de un currículo único para cada nivel educativo, que se puede adaptar para los alumnos y las alumnas que lo necesiten. Las escuelas para alumnos con discapacidad intelectual tienen la opción de ofrecer un ciclo adicional, orientado a preparar para el mercado laboral a aquellos que completen el noveno grado (Pérez y Hernández, 2020).

En Jamaica, el estudiantado con discapacidad puede acceder a la educación en escuelas convencionales y especiales. Utiliza el mismo currículo y programa de evaluación nacionales que los alumnos y las alumnas sin discapacidad, pero las instituciones de educación especial pueden adaptar el currículo en función de los perfiles del alumnado. Sin embargo, no existen directrices nacionales que garanticen un enfoque coherente para las adaptaciones (Gayle-Geddes, 2020). En 2017, el país comenzó a aplicar un currículo para necesidades especiales, con el apoyo del UNICEF, centrado en los alumnos y las alumnas con una discapacidad de aprendizaje intelectual de moderada a profunda. Incluye un componente de evaluación y directrices de desarrollo para ayudar al personal docente a ofrecer servicios educativos adaptados a las necesidades de cada alumno (PEER, 2020).

Los Centros de Recursos Educativos para Atender a la Diversidad de Nicaragua proporcionan material de capacitación y recursos que permiten mejorar y fortalecer las prácticas de educación inclusiva. El Ministerio de Educación, por conducto del Centro de Recursos

Educativos para Ciegos, también produce materiales en braille, en relieve y con sonido (Fonseca y Pfortner, 2020).

Asimismo, los currículos adaptados pueden ayudar a garantizar la inclusión en todos los ciclos educativos. La Argentina ha establecido que, en el caso de los alumnos y las alumnas con discapacidad que requieren un entorno escolar especial, el currículo debe diversificarse para facilitar el acceso a los contenidos escolares con el apoyo personal necesario. En una Resolución Ministerial de 2020 sobre educación alternativa y especial, el Estado Plurinacional de Bolivia propuso la creación de currículos, programas y servicios para la niñez con discapacidad, dificultades de aprendizaje y talentos extraordinarios, a fin de que puedan recibir una educación más pertinente (PEER, 2020).

Si bien esas iniciativas han sido útiles, no están exentas de críticas. Los currículos de ese tipo suelen basarse en una interpretación médica de las deficiencias, y tienden a centrarse en lo que hay que corregir. En ese sentido, existe el riesgo de que los currículos individualizados frenen el apoyo a la educación inclusiva. Han sido criticados por provocar una exclusión de las interacciones entre compañeros de clase y las oportunidades de nutrirse de las reacciones de los demás (Carrington y MacArthur, 2012; Florian, 2013).

El contenido de los currículos debe reconocer la desigualdad de género y la diversidad en la orientación sexual y la identidad de género

El proceso de creación de la identidad es dinámico. Los individuos se reconocen a sí mismos de maneras indirectas, mediante elementos culturales e interacciones con otros miembros de la sociedad. Tanto las identidades predominantes como las subordinadas se construyen social y culturalmente, y en ese proceso las predominantes se benefician de privilegios y un determinado estatus. Los currículos y los materiales didácticos que adoptan una perspectiva patriarcal suelen agravar la desigualdad de género, reforzando la dominación de las mujeres por los hombres. Los estereotipos de género están vinculados a representaciones mentales sociales. Los varones se asocian con la producción, el poder, la racionalidad y la esfera pública, mientras que las mujeres con la reproducción, la debilidad, las emociones y la esfera privada (Espinar, 2007; Zambrini, 2014).

Esas normas no solo son desfavorables para las niñas y las mujeres, sino que también pueden llevar a los niños a obtener peores resultados educativos. En el Caribe, la deserción escolar de los varones es un motivo de gran preocupación. Un estudio realizado en los países del Caribe oriental reveló que la tasa de abandono escolar de

los niños era el doble (32%) que la de las niñas (15%) entre el séptimo y el undécimo grado (Knight y otros, 2017). En 2016, Jamaica combinó la ampliación de la educación secundaria de cinco a siete años con un nuevo enfoque denominado Vías alternativas a la educación secundaria. De acuerdo con sus resultados en el sexto grado, al final de la escuela primaria, se da la posibilidad a los alumnos y las alumnas de seguir una de las tres vías posibles. La segunda vía es un programa de transición de dos años que da apoyo a los alumnos, a menudo varones, mediante una enseñanza adicional adaptada, ofreciéndoles la oportunidad de pasar a la primera vía al final del octavo grado. No obstante, las escuelas mejor clasificadas no aceptan al alumnado de la segunda o la tercera vía (Clarke, 2020).

La población LGBTI (lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales) es tomada en cuenta en el diseño de los currículos de varios países de América Latina. Por ejemplo, en un estudio de tres escuelas católicas y privadas de Colombia se comprobó que los planes de estudios no incluían literatura que hiciera referencia a la homosexualidad (Pulecio, 2015). En Guatemala, la población LGBTI ni siquiera se menciona en el currículo nacional (Barrientos y Lovera 2020). Panamá elaboró recientemente la Ley 61 sobre educación sexual, que se centra en la salud sexual y reproductiva, pero únicamente desde una perspectiva binaria sobre el género (Barrientos y Lovera, 2020).

Han surgido movimientos que se refieren al género y la diversidad sexual como "ideología de género", con miras a tratar de obstaculizar el avance de los derechos de la comunidad LGTBI, incluso mediante la educación. La diversidad de género ha llegado a ser cuestionada por autoridades de alto nivel y jefes de Estado, como en el Brasil y el Ecuador (Corrêa, 2018; Barrientos y Lovera, 2020). A pesar de la oposición, algunos países están tratando de adoptar sistemas más inclusivos que aborden la desigualdad entre los géneros y reconozcan la diversidad sexual y de género. En Barbados, el Plan estratégico nacional 2006-2025 incluye medidas concretas para promover la igualdad de género en las políticas y programas nacionales de desarrollo. En el Estado Plurinacional de Bolivia, la promulgación en

“ La población LGBTI (lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales) es tomada en cuenta en el diseño de los currículos de varios países de América Latina ”

2013 de la Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia permitió incorporar conceptos de igualdad de género en el plan de estudios de todos los niveles y en los programas de formación de docentes (PEER, 2020). La Argentina, Colombia y el Uruguay ofrecen materiales de apoyo para la inclusión de la diversidad sexual y de género para el personal docente (UNESCO, 2015). El Programa de Educación de la Sexualidad con Enfoque de Género y Derechos sexuales de Cuba promueve un enfoque de género y de derechos sexuales en el plan de estudios de todos los niveles educativos, desde la educación preescolar hasta la profesional (PEER, 2020).

Sin embargo, las cuestiones de género siguen estando mal e insuficientemente representadas en los libros de texto y otros materiales didácticos. En Chile, un estudio de los libros de texto de historia mostró que, por cada personaje femenino, había cinco masculinos, y las representaciones de mujeres y niñas estaban vinculadas en gran medida a las tareas domésticas. Los libros de texto de ciencias del sexto grado mencionaban dos personajes femeninos y 29 masculinos (Covacevich y Quintela-Dávila, 2014). Esos sesgos de género refuerzan las preocupaciones relativas a la menor participación de la mujer en las ciencias (UNESCO, 2007). En Colombia, un análisis del libro de texto de matemáticas del tercer grado mostró que solo los hombres estaban representados como autores de los desarrollos teóricos y empíricos de la ciencia, sin ninguna referencia al papel de la mujer en estos ámbitos (Mosquera y González, 2015, págs. 133-134). En el Perú, a pesar de las iniciativas aisladas emprendidas en el decenio de 2000 que se han considerado señales de progreso, como el uso de un lenguaje inclusivo en las directrices de comunicación y la mejora del equilibrio entre el número de hombres y mujeres representados en los libros de texto, se siguen reproduciendo papeles tradicionales asignados en razón del género (Muñoz, 2020; Ruiz Bravo y otros, 2006; Ruiz Bravo, 2019).

Los libros de texto también presentan un sesgo con respecto a la población LGBTI. En Chile, el sexo biológico todavía se equipara con el género en la mayoría de los libros de texto, y la sexualidad se aborda desde una perspectiva reproductiva y moralista. Esto se fundamenta en la exclusión en el currículo chileno de términos como heterosexualidad y homosexualidad (Rojas y otros, 2020).

CONCLUSIÓN

Teniendo presente que la elaboración de los currículos es un proceso político, la región ha ido avanzando lentamente hacia la adopción de un enfoque más participativo. En algunos casos, este enfoque ha permitido alcanzar un mayor grado de inclusión. No obstante, todavía quedan brechas que cerrar e importantes desafíos por afrontar.

Un currículo inclusivo, como esfuerzo colectivo, debe incorporar y valorar una serie de fuentes y formas de conocimiento de todos los miembros y comunidades de la sociedad. Esto es importante para hacer frente al sesgo histórico del diseño de los currículos y los libros de texto en América Latina y el Caribe, que es fruto de las perspectivas centradas en Occidente y la dificultad de incluir los conocimientos y las visiones del mundo de los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes.

Otra dimensión importante del fomento de la inclusión social guarda relación con la ciudadanía y los valores democráticos. Las reformas curriculares han contribuido a modernizar la noción de los valores cívicos, y han garantizado que esos conceptos se incluyan de forma general en los currículos, aunque éstos últimos todavía no abordan plenamente la promoción de la participación democrática. Esta deficiencia entorpece el desarrollo de la cohesión social y el funcionamiento de un sistema político democrático que facilite la consolidación de sociedades más inclusivas.

Los currículos inclusivos deben adaptarse y contextualizarse para reconocer las diversas identidades y necesidades. En varios países se han intensificado los esfuerzos por reconocer a los pueblos indígenas en los currículos e incorporar el bilingüismo en los libros de texto y los materiales didácticos. Estos avances deberían permitir afianzar el reconocimiento de las identidades, el fomento de la integración social de los alumnos y el respaldo a los procesos de aprendizaje, especialmente en los primeros grados. Sin embargo, en muchos casos los esfuerzos han resultado inadecuados, o se ha dejado la aplicación a la buena voluntad de las autoridades locales y las escuelas.

“

Un currículo inclusivo, como esfuerzo colectivo, debe incorporar y valorar una serie de fuentes y formas de conocimiento de todos los miembros y comunidades de la sociedad

”

Varias iniciativas han tratado la cuestión de la desigualdad de género, entre ellas el uso de un lenguaje inclusivo y la mejora del equilibrio entre el número de hombres y mujeres en los libros de texto. Sin embargo, la reproducción de los papeles tradicionales asignados a hombres y mujeres sigue siendo un problema. Un cierto número de países está elaborando directrices curriculares para la inclusión de la diversidad sexual y de género, aunque su aplicación no suele ser obligatoria y ha tropezado con una fuerte resistencia en muchos de ellos.

Un currículo inclusivo también debería adaptarse a los contextos y necesidades del alumnado, a fin de garantizar que se les brinden oportunidades pertinentes y equitativas. Los niños y niñas de aulas multigrado, los alumnos y alumnas con discapacidad y las personas jóvenes privadas de libertad son ejemplos de poblaciones vulnerables a las que se debe dar cabida en un currículo inclusivo y sus directrices. A pesar de que ha habido algunos progresos, es indispensable intensificar y optimizar los esfuerzos de forma considerable para permitir a todos los alumnos y las alumnas desarrollar su potencial plenamente y participar en una sociedad inclusiva de manera activa.



Una profesora en el estado
Mexicano de Jalisco.

CRÉDITO: © UNICEF/
UNI177022/Richter

CAPÍTULO

5

Docentes



MENSAJES CLAVE

La educación inclusiva debe garantizar que todos los y las docentes estén en condiciones de enseñar a todo el alumnado

- La enseñanza inclusiva requiere que los miembros del cuerpo docente reconozcan las experiencias y las aptitudes de cada alumno y alumna y estén abiertos a la diversidad.
- En Honduras, México (Nuevo León), Panamá y Paraguay las prácticas didácticas de buena calidad mostraban mejores resultados en todas las disciplinas examinadas.

El personal docente tiende a tener actitudes positivas respecto de la inclusión, pero también manifiesta dudas acerca de su viabilidad.

- En Granada y San Vicente y las Granadinas, algunos docentes consideran con desaprobación a los alumnos de bajo rendimiento que pasan a la educación secundaria, debido a que anteriormente el acceso solía estar restringido a los alumnos y las alumnas con inclinación académica.
- Los prejuicios de las y los docentes van en detrimento del aprendizaje del alumnado. Las y los profesores de matemáticas de octavo grado de São Paulo (Brasil) eran más propensos a aprobar a alumnos blancos que a sus compañeros negros de igual competencia y buen comportamiento. Este sesgo equivalía a una diferencia del 4% en la probabilidad de retención de las alumnas y los alumnos negros.
- La indiferencia ante la tarea de enseñar a alumnos con discapacidad puede deberse a que los miembros del cuerpo docente se sienten mal equipados para responder a sus necesidades. En Trinidad y Tobago la actitud de las y los docentes con respecto a enseñar a niños y niñas con discapacidad es ambivalente, lo cual podría explicarse por la falta de recursos en las escuelas.

Los y las docentes han de estar preparados para enseñar a alumnos y alumnas de diversos orígenes, capacidades e identidades.

- Muchos docentes carecen de una formación inicial adecuada. En América Latina y el Caribe el 21% de las y los maestros de primaria no tienen un título para ejercer como tales. Entre los que lo tienen, aproximadamente un 40% se ha graduado en programas de aprendizaje mixto o de educación a distancia. El personal de las escuelas rurales tiende a estar integrado por docentes con menor nivel educativo. En México, el 69% de los maestros de preescolar y el 66% de los maestros de primaria en la educación indígena ejercían sus funciones sin tener título.
- Muchos docentes no tienen la preparación idónea para impartir una enseñanza inclusiva. En siete países, todos los programas de formación inicial promovían la educación inclusiva, pero no daban suficientes elementos de capacitación sobre la elaboración de planes individuales, métodos pedagógicos aplicables en contextos desfavorecidos y participación en la comunidad educativa.
- Entre el personal docente del primer ciclo de escuela secundaria, el 38% en Chile, el 53% en México, el 55% en Colombia y el 58% en el Brasil declararon tener una gran necesidad de desarrollar competencias para enseñar a alumnos y alumnas con necesidades especiales.
- Son escasos los programas y las instituciones relacionadas con la formación de docentes indígenas, y estos pocas veces participan en la educación docente ordinaria. En el estado del Amazonas, en Brasil, los miembros de la comunidad han asistido a cursos de capacitación organizados por la Oficina de Educación y las universidades locales con objeto de obtener la certificación para impartir clases. En Colombia no se exige que los docentes aprendan la lengua de la comunidad en la que enseñan.
- Se necesita formación para abordar el género y la diversidad. En Granada y en Saint Kitts y Nevis, las y los docentes todavía están mal preparados para intervenir e impedir el acoso a alumnos y alumnas por motivos relacionados con la orientación sexual y la identidad y la expresión de género, teniendo en cuenta en particular que las leyes tipifican como delito las relaciones homosexuales.
- Los países latinoamericanos están haciendo evolucionar la formación docentes para dar más apoyos a la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en las escuelas ordinarias. En Nicaragua, los Centros de Recursos Educativos para atender la diversidad proporcionan oportunidades de formación a las y los docentes para facilitar esta transición.
- En los países del Caribe, el marco de educación inclusiva en general no prevé la formación de docentes. En las Bahamas, la legislación relativa a la discapacidad exige que la educación especial sea obligatoria en los currículos de formación del cuerpo docente.

A las y los docentes no les basta con los conocimientos, también necesitan buenas condiciones de trabajo.

- Las escalas salariales diferenciadas pueden contribuir como incentivos para el cuerpo docente. En Colombia se paga una bonificación del 15% del salario básico a los maestros y directores que trabajan en escuelas rurales remotas.
- La enseñanza inclusiva puede plantear muchos desafíos. En El Salvador, las y los docentes de jóvenes en situación de privación de libertad exponen situaciones de violencia y describen las amenazas que reciben de los reclusos en las escuelas.

A menudo la composición del cuerpo docente no refleja la diversidad de la composición del aula.

- La representación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la docencia es un importante desafío. En la Argentina, su participación en las instituciones de educación superior es notablemente baja. En Costa Rica, un decreto de 2013 promovió la formación de docentes de comunidades indígenas mediante becas y otras medidas de apoyo para estudios y desarrollo profesional. El Perú se ve frente a una escasez de docentes bilingües formados, a pesar de que la Ley de Educación Intercultural Bilingüe de 2002 promueve la incorporación de docentes indígenas en las escuelas.

La actitud positiva de los docentes frente a la inclusión no está exenta de escepticismo.....	X
Los docentes necesitan formación exhaustiva y continua en materia de inclusión.....	X
El fortalecimiento de la capacidad en enseñanza intercultural debe integrarse a la formación docente en general.....	X
A menudo se ignoran los pedidos de preparación de los docentes para apoyar a los alumnos con discapacidad.....	X
Los docentes necesitan condiciones de trabajo dignas para garantizar la enseñanza inclusiva.....	X
Muchos sistemas educativos tienen dificultades para lograr una mayor diversidad del cuerpo docente.....	X
Conclusión	X

“ Los enfoques inclusivos, más que un tema para especialistas, deberían ser un componente básico de la preparación general del personal docente

”

La educación inclusiva debe garantizar que todo el cuerpo docente esté en condiciones de enseñar a la totalidad del alumnado. La inclusión no es posible a menos que cada docente actúe como agente de cambio, con valores, conocimientos y actitudes que permitan a cada alumno y alumna alcanzar los objetivos de aprendizaje. Las diferencias en la capacitación docente en distintos lugares del mundo reflejan las normas y calificaciones que varían según el contexto nacional. Sin embargo, una característica en común es que los sistemas educativos están dejando de centrarse en detectar los problemas del alumnado, para identificar las barreras de los propios sistemas que impiden el acceso, la participación y el éxito en la educación.

Ese cambio exige del personal docente que sean agentes activos de inclusión y reflexionen acerca de cómo lograr que los enfoques didácticos puedan incluir a todo el

alumnado. La enseñanza inclusiva requiere que las y los docentes reconozcan las experiencias y las aptitudes de cada alumno o alumna y estén abiertos a la diversidad. Deben tener conciencia de que el alumnado aprende estableciendo conexiones entre las experiencias en clase con sus experiencias de vida y, de este modo, incorporan nuevas ideas y destrezas en sus actividades de resolución de problemas. Los enfoques inclusivos, más que un tema para especialistas, deberían ser un componente básico de la preparación general del personal docente (Rouse y Florian, 2012). Si bien existen muchas actividades de educación y aprendizaje profesional docente diseñadas para este fin, la opinión arraigada de que hay alumnos y alumnas que tienen deficiencias, no poseen la capacidad de aprender o son incapaces en general, hace que a veces los y las docentes tengan dificultades para comprender que la capacidad de aprendizaje de cada estudiante es ilimitada.

Por este motivo, el compromiso del personal docente con el principio de inclusión suele estar mezclado con dudas sobre su propio grado de preparación y sobre la capacidad del sistema educativo de prestarles apoyo. Para garantizar que el cuerpo docente esté a la altura de este desafío se requiere capacitación. Además, los y las docentes tienen que recibir apoyo y contar con condiciones de trabajo apropiadas y autonomía en el aula para poder prestar atención al éxito de cada alumno y alumna. Por último, hay que velar por que el personal docente sea más representativo de la diversidad social.

LA ACTITUD POSITIVA DEL PERSONAL DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN NO ESTÁ EXENTA DE ESCEPTICISMO

Las actitudes y los comportamientos del cuerpo docente influyen en sus interacciones y su compromiso con el alumnado. Se ha observado que la atención que brindan los y las docentes se refleja en la autoestima, el bienestar y la participación escolar de cada alumno y alumna (Lavy y Naama-Ghanayim, 2020). La comunicación positiva con el alumnado crea en el aula un ambiente más propicio para impulsar los procesos de aprendizaje y responder a las diversas necesidades de las y los alumnos (Cornelius-White, 2007; Den Brok y otros, 2004; Pianta, 2011). La calidad de las relaciones entre docentes y el alumnado también repercute en el bienestar del personal docente y en su sentido de su trabajo (Lavy y Naama-Ghanayim, 2020; Spilt y otros, 2011).

En Costa Rica, el reglamento de la Carrera Docente establece como obligación del personal docente no incurrir en prácticas discriminatorias, ni promoverlas, hacia docentes, estudiantes o personas externa a la institución (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2018). No obstante, las y los docentes pueden no ser inmunes a los sesgos y estereotipos sociales que se expresan en actitudes negativas y discriminación por motivos del nivel socioeconómico, el género, la orientación sexual y la identidad de género, la raza, el origen étnico, la lengua, la capacidad y otros marcadores sociales de los alumnos.

Las ideas preconcebidas sobre el potencial de ciertos alumnos y alumnas constituyen un obstáculo a las interacciones inclusivas y les impiden alcanzar los objetivos (Gentrup y otros, 2020). Por ejemplo, en los países del Caribe oriental, como Granada y San Vicente y las Granadinas, algunos miembros del cuerpo docente miran con desaprobación a las y los alumnos de bajo rendimiento que pasan a la educación secundaria, debido a que anteriormente el acceso solía estar restringido a aquellos con inclinación académica. Opinan que el acceso universal ha afectado la enseñanza tradicional y las normas de rendimiento, y ha aumentado los problemas de disciplina (Knight, 2014; Knight y otros, 2017; Marks, 2009).

En siete países latinoamericanos, el alumnado LGBTI (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales) podía identificar al menos a un miembro del cuerpo docente o del personal de la escuela que los apoyaba, pero la experiencia de la mayoría del estudiantado LGBTI con respecto a la actitud del cuerpo docente hacia su orientación sexual y expresión de género era negativa. En la mayor parte de los países, solo dos tercios del alumnado indicó que el personal escolar intervenía con

mediana frecuencia cuando se utilizaba un lenguaje homófobo o transfóbico en la escuela, lo que indica que a menudo se tolera ese comportamiento (Kosciw y Zongrone, 2019).

Los y las docentes de matemáticas de octavo grado de São Paulo (Brasil) eran más propensos a aprobar a los alumnos blancos que a sus compañeros negros de igual competencia y buen comportamiento. Este sesgo equivalía a una diferencia del 4% de la probabilidad de retención y a una reducción del 5% de la probabilidad de que una persona negra ocupase el primer lugar de su clase (Botelho y otros, 2015). En el Ecuador, el reconocimiento de la historia de ciertos grupos y la introducción de narrativas con una perspectiva crítica en la educación contribuyeron en buena medida a dismantelar prácticas prejuiciosas y discursos racistas. Debido a la falta de material educativo pertinente, los y las docentes cumplieron un papel fundamental mediante el desarrollo de herramientas pedagógicas de etnoeducación para involucrar en la escuela al alumnado afrodescendiente (Antón, 2020).

En Belice, donde el idioma oficial de enseñanza es el inglés, el multilingüismo y la alternancia de idiomas son prácticas frecuentes en el aula, tanto para el personal docente como para el alumnado. Si bien algunos miembros del cuerpo docente tienen una opinión negativa del español hablado en el norte de Belice, la mayoría de los y las docentes de español multilingües adoptan una actitud positiva hacia la mezcla de idiomas, y muchos consideran la alternancia de idiomas como un recurso potencial de enseñanza en las clases de español (Balam y de Prada Pérez, 2017). Así, los y las docentes asumen su propio multilingüismo y el de sus alumnos.

La empatía en las relaciones entre el alumnado y el cuerpo docente está asociada a una actitud positiva hacia las

“ En siete países latinoamericanos, el alumnado LGBTI (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales) podía identificar al menos a un miembro del cuerpo docente o del personal de la escuela que los apoyaba, pero la experiencia de la mayoría del estudiantado LGBTI con respecto a la actitud del cuerpo docente hacia su orientación sexual y expresión de género era negativa ”

y los alumnos con discapacidad (Barr, 2013). A pesar de que algunos miembros del personal docente tienden a manifestar indiferencia y rechazo, muchos muestran una actitud positiva frente a los alumnos y alumnas con discapacidad en las escuelas convencionales. En ciertos casos, la indiferencia se debe a que el personal docente se siente mal equipado para responder a las necesidades de todo el alumnado en el aula o no se sienten responsables de su instrucción (Cook y otros, 2007). Por ejemplo, se observó que en Trinidad y Tobago la actitud de los y las docentes con respecto a la inclusión de niños con discapacidad era ambivalente, lo cual podría explicarse por la falta de recursos en las escuelas (Parey, 2019).

EL PERSONAL DOCENTE NECESITA FORMACIÓN EXHAUSTIVA Y CONTINUA EN MATERIA DE INCLUSIÓN

Una formación docente de buena calidad, oportuna y pertinente es esencial para reducir la brecha de aprendizaje entre alumnos y alumnas de diferentes orígenes y con distintas capacidades. La preparación y certificación del personal docente repercuten positivamente en el éxito escolar en contextos de pobreza y diversidad lingüística (Darling-Hammond, 2000). El haber tenido docentes altamente cualificados puede tener un efecto duradero en los resultados del alumnado (Chetty y otros, 2014). En el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), realizado en 2013, se comprobó que en Honduras, México (Nuevo León), Panamá y el Paraguay las prácticas didácticas de buena calidad generaban mejores resultados en todas las disciplinas examinadas (UNESCO, 2016b).

Sin embargo, muchos miembros del cuerpo docente carecen de una formación inicial adecuada. En América Latina y el Caribe, el 21% de los y las docentes de primaria no tiene un título para ejercer como tal. Entre quienes lo tienen, aproximadamente un 40% se ha graduado en programas de aprendizaje mixto o de educación a distancia (UNESCO, 2016b). Por añadidura, pocos programas de formación inicial preparan a los y las docentes para la inclusión. En un análisis de los programas de siete países latinoamericanos, se examinó si los currículos tomaban en cuenta dos dimensiones: por un lado, la competencia del personal docente para elaborar planes de acción individuales para todos los educandos, y para adaptar y variar sus estrategias de enseñanza según la diversidad del alumnado, en particular en contextos desfavorecidos; y por otro lado, la responsabilidad profesional, incluidos los conocimientos y aptitudes para llevar a cabo una labor de colaboración, participar en la comunidad educativa y crear espacios de reflexión en los que el cuerpo docente pueda abordar la inclusión. Si bien todos los programas abarcaban la educación inclusiva,

“Un análisis realizado por el equipo del Informe GEM muestra que el 70% de los países en la región cuenta con leyes o políticas que prevén la formación docente en materia de inclusión”

en los currículos estaba menos presente la elaboración de planes individuales, los conocimientos pedagógicos necesarios para enseñar eficazmente en contextos desfavorecidos, la creación de espacios de reflexión entre docentes y la participación en la comunidad educativa (UNESCO, 2018).

Las oportunidades de desarrollo profesional continuo son limitadas. Un análisis realizado por el equipo del Informe GEM muestra que el 70% de los países de la región cuenta con leyes o políticas que prevén la formación docente en materia de inclusión, en general o al menos con respecto a un grupo; el 59% tiene leyes, políticas o programas que prevén formación de docentes para responder a necesidades educativas especiales; y el 54% prevé la formación docente en materia de inclusión en su plan sectorial de educación, en general o al menos para un grupo. Un análisis de 12 países concluyó que siete tenían una ley específica sobre desarrollo profesional (Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Uruguay) y cinco carecían de una ley al respecto (Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala y Paraguay) (Vezub, 2019).

No obstante, los datos sobre cobertura y necesidades sugieren que la existencia de una ley no es suficiente. Solo el 27% de los y las docentes que participaron en el TERCE indicó haber tomado parte en un curso de perfeccionamiento de al menos 60 horas con respecto a los temas que habían enseñado en los dos años previos a la evaluación (UNESCO, 2016b). El personal docente del primer ciclo de secundaria de países de ingreso mediano y alto que participaron en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) de 2018, el 24% del total informó de una gran necesidad de desarrollar competencias para enseñar a alumnos y alumnas con necesidades especiales, pero los porcentajes fueron considerablemente más altos en los países de América Latina: 38% en Chile, 53% en México, 55% en Colombia y 58% en el Brasil (OCDE, 2019).

Para subsanar las carencias del desarrollo profesional formal se suelen establecer redes de docentes a fin de facilitar el aprendizaje en colaboración, romper el aislamiento tradicional de la labor de los y las docentes y ayudarlos a desarrollar competencias, sistemas de

convicciones, valores y hábitos para cambiar las prácticas profesionales. Las iniciativas abarcan, entre otras, la Red Maestros de Maestros en Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2020c), la Expedición Pedagógica Nacional en Colombia (Unda y otros, 2018) y los Encuentros Pedagógicos de Interaprendizaje en Nicaragua (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2020). En el Ecuador, el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio tiene por objetivo mejorar las prácticas docentes mediante mentoría (Rolla y otros, 2019). A menudo intervienen también organizaciones no gubernamentales (ONG) para remediar las deficiencias (**recuadro 5.1**).

Las necesidades de desarrollo profesional en materia de enseñanza inclusiva varían según el contexto, desde la educación de niños, niñas y jóvenes en situación de privación de libertad (**recuadro 5.2**) hasta la formación pedagógica para enseñar en escuelas rurales con aulas multigrado y multinivel. En el Ecuador, el 52% de las escuelas cuenta con solo uno o dos docentes, aunque apenas un 5% de la población infantil asiste a ese tipo de escuelas (*El Comercio*, 2018). En Honduras, el 34% de las escuelas en los municipios rurales más pobres cuenta con un o una docente, y un 11% con dos (Moncada y Bonilla-Larios, 2020). La distribución de docentes cualificados suele ser poco equitativa en lo que respecta a los grupos marginados (Ávalos, 2011; Vaillant, 2013). Los y las docentes de las escuelas rurales suelen tener menos experiencia y menos recursos didácticos, y es más probable que hayan estudiado a distancia o a través de programas de aprendizaje mixto (Bruns y Luque, 2014; Kambel, 2020; Montero y Uccelli, 2020; UNESCO, 2016a).

Las redes de apoyo son un medio eficaz para compartir recursos de formación en escuelas rurales. En Chile, los llamados microcentros rurales alientan al cuerpo docente de escuelas rurales vecinas a reunirse una vez al mes para crear un espacio de reflexión pedagógica (Ministerio de Educación de Chile, 2018). En 2017, en el Perú se aprobaron lineamientos para Redes Educativas Rurales con el fin de apoyar la gestión de personal y la administración, reducir el aislamiento de los y las docentes y cerrar las brechas en la especialización del personal docente (Ministerio de Educación del Perú, 2017). Sin embargo, a pesar de que el enfoque de las redes de apoyo ha sido puesto a prueba durante más de 20 años y ha arrojado resultados positivos, todavía no es una prioridad para el Estado (Montero y Uccelli, 2020). El aprendizaje a distancia presenta una solución alternativa para el alumnado y el personal docente en lugares remotos. Por ejemplo, el Centro Nacional para el Desarrollo de Recursos Educativos en Guyana gestiona un programa de formación continua para docentes (Ministerio de Educación de Guyana, 2020).

El fortalecimiento de la capacidad en enseñanza intercultural debe integrarse a la formación docente en general

Muchos países de la región tienen enfoques y programas de educación intercultural, bilingüe o multilingüe, están creando direcciones o agencias específicas y elaboran currículos diversificados y material didáctico en lenguas indígenas (Corbetta y otros, 2020). Los enfoques interculturales en educación pueden centrarse en temas culturalmente relevantes en el marco de situaciones de migración y desplazamientos (**recuadro 5.3**), en la orientación sexual, identidad de género y expresión de género (**recuadro 5.4**), o en contextos rurales y remotos, pero en su mayoría han sido desarrollados con referencia a grupos de afrodescendientes o indígenas. Pese a ello, los programas e instituciones de capacitación de docentes para la enseñanza del alumnado indígena son escasos y, al igual que los referentes a la enseñanza a las y los afrodescendientes, no forman parte de la formación general del personal docente.

En la región existen diversos sistemas para la educación de los pueblos indígenas, y las experiencias del personal docente dependen del contexto nacional. Las políticas docentes institucionalizadas y centralizadas del Estado Plurinacional de Bolivia para la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe abarcan la formación, las trayectorias profesionales y la promoción del cuerpo docente, y vinculan las condiciones de trabajo de cada docente a su desempeño en materia de inclusión en la educación. La formación docente incluye un grado universitario, perfeccionamiento profesional continuo impartido en todo el territorio y programas de formación especializada de postgrado (Pérez, 2020).

En el Brasil, el cuerpo docente de la región amazónica, en la cual están concentradas las poblaciones indígenas, con frecuencia proviene de las comunidades en las que enseñan. Algunos han cursado estudios universitarios, mientras que otros han dejado la región por períodos breves para participar en una formación en pedagogía de la alternancia, un método en el cual el alumnado alterna el aprendizaje en el aula con la aplicación de lo aprendido en sus comunidades. Desde el año 2000, docentes de comunidades locales han asistido a cursos organizados

“ En el Brasil, el cuerpo docente de la región amazónica, en la cual están concentradas las poblaciones indígenas, con frecuencia proviene de las comunidades en las que enseñan ”

RECUADRO 5.1

El desarrollo profesional en materia de inclusión a menudo está encabezado por organizaciones no gubernamentales

En muchos países de América Latina y el Caribe la sociedad civil, incluidas algunas organizaciones religiosas, subsana las carencias de la prestación gubernamental de formación continua de docentes en materia de educación intercultural e indígena, igualdad de género y situaciones de pobreza y violencia. En Sonsonate (El Salvador), las comunidades y organizaciones indígenas se movilizaron para promover la enseñanza de la lengua náhuat. Con la ayuda de la Universidad Don Bosco, una institución religiosa de educación superior, el personal docente recibió formación en metodología lingüística en la universidad, con ancianos y ancianas hablantes de náhuat como tutores. El programa se extendió a la educación de la primera infancia, y ha recibido apoyo del gobierno (Corbetta y otros, 2020).

En el Perú, Fe y Alegría, una organización de base católica ha diseñado un programa de capacitación sobre igualdad de género que apunta a desarrollar la capacidad del personal docente para reconocer estereotipos y roles de género, analizar la desigualdad de las relaciones de poder entre los sexos y responder a las manifestaciones de la violencia de género. Un programa elaborado por el Movimiento Manuela Ramos, una organización feminista aliada de la ONG Medicus Mundi Gipuzkoa, patrocinada por el Gobierno Autónomo del País Vasco, tiene por objetivo reducir las violaciones de los derechos

sexuales y reproductivos de las mujeres incorporando la educación sexual integral en los planes de estudios de 16 escuelas primarias y secundarias de Ayacucho, Lima y Ucayali (Muñoz, 2020).

Fe y Alegría, junto con Alboan, una organización jesuita del País Vasco, también dirigen el programa *Protagonismo Juvenil Organizado*, conocido igualmente como ParticipAcción, que tiene por finalidad ayudar a educadores y educadoras a promover la no violencia y la educación ciudadana entre la población juvenil de comunidades desfavorecidas de la Argentina, Colombia, la República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá (Alboan, 2018; CPAL, 2015; Fe y Alegría Argentina, 2020).

En Suriname, las organizaciones religiosas llevan a cabo actividades de formación continua durante las vacaciones de docentes que trabajan en el interior, aprovechando su retorno a las ciudades costeras, a fin de evitar altos costos de transporte y alojamiento (Kambel, 2020). En Trinidad y Tobago, en medio de una afluencia de personas venezolanas migrantes, solicitantes de asilo y refugiadas, la ONG internacional Catholic Relief Services colabora con la UNICEF en la capacitación de docentes para tratar con niños, niñas y jóvenes que han sufrido experiencias traumáticas (Maharaj-Landaeta, 2019).

RECUADRO 5.2

Es escasa la oferta de formación para docentes que trabajan en centros de detención

La formación dirigida a docentes y personal de apoyo que trabajan en las cárceles debe abordar no solamente el contexto y el entorno, particularmente duros, sino también el hecho de que el alumnado a menudo se ha visto marginado de la educación. Debe preparar al personal docente para ayudar a las personas en situación de privación de libertad a adquirir las competencias y conocimientos que necesitan, al tiempo que lidian con resultados de aprendizaje que con frecuencia son bajos (Scarfó y Aued, 2020). En Chile, el 20% de los niños, niñas y jóvenes en detención presenta retrasos en su trayectoria escolar, un 7% no sabe leer o escribir y un porcentaje similar han abandonado la escuela (OHCHR, 2018).

Diversos países tienen una serie de opciones de formación continua para docentes que trabajan con personas en situación de privación de libertad. En la Argentina, para enseñar en centros de detención se requiere un postgrado de especialización en educación en cárceles, que pueden obtener tanto docentes con experiencia como noveles (Consejo Federal de Educación de la Argentina, 2008). En el Brasil, una resolución de 2009 que establece directrices nacionales para la educación en unidades penitenciarias requiere que las y los

educadores y el personal penitenciario tengan acceso a programas de formación integrada y continua. Las y los reclusos que tienen un perfil adecuado y han recibido formación pueden actuar como docentes y recibir remuneración y formación adicional (Departamento Nacional Penitenciario del Brasil, 2009).

Chile carece de una política que fomente ese tipo de formación y hasta el presente, la ley que rige la carrera docente no ha considerado esa opción (Sanhueza, 2020). En El Salvador, algunas personas presas pueden actuar como facilitadores voluntarios para promover los valores cívicos y morales. Reciben formación, coordinada por una universidad y el Ministerio de Educación, sobre la forma de utilizar los materiales, realizar pruebas y obtener asistencia metodológica (Rangel, 2009). En el Uruguay, la mayoría de los y las docentes recibe cursos de formación impartidos por la Unidad de Gestión de Educación en Contextos de Encierro (Baleato, 2020). Ciertas redes de docentes en la Argentina (GESEC, 2020) y Chile (Red PECE, 2020) contribuyen a paliar las carencias en intercambio de conocimientos.

RECUADRO 5.3**El personal docente necesita apoyo para trabajar en clases multiculturales con personas migrantes y refugiadas**

El aumento de las tasas de migración ha llevado al cuerpo docente de la región a trabajar con clases cada vez más diversas. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), el 34% de los y las docentes enseñan en escuelas en las que al menos un 10% del alumnado es de origen inmigrante; en Chile, este es el caso de un 8% del personal docente (OCDE, 2019). Debido a la falta de un marco normativo claro, de entornos favorables y propicios, de una preparación suficiente del cuerpo docente y de una coordinación o información correctas, las y los alumnos que se han visto afectados por migraciones y desplazamientos no obtienen el apoyo que necesitan. Es esencial que el personal docente reciba una formación pertinente y de calidad que los ayude a afrontar con éxito clases superpobladas, con alumnado de distintas edades, multilingües y a menudo con la carga psicológica asociada al desplazamiento.

Colombia todavía no tiene una política nacional de formación docente para hacer frente al desafío que plantea la importante afluencia de personas venezolanas. La mayor parte de la formación docente del país la imparten las secretarías de educación distritales, en colaboración con actores internacionales. Por ejemplo, la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) ha introducido una Pedagogía para la Protección de la Niñez. No obstante, es indispensable abordar la coordinación de la gestión de las y los docentes y el desarrollo profesional. En el departamento de Norte de Santander, una de las zonas con más alumnos y alumnas provenientes de Venezuela debido a su proximidad a la frontera, el Consejo Noruego para Refugiados y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas han creado una especialización para capacitar a docentes en educación inclusiva y fortalecer las prácticas pedagógicas, con miras a facilitar acciones inclusivas en las escuelas (PNUD Colombia, 2020).

En la República Dominicana, la desinformación dificulta el registro del alumnado y el acceso a la escuela. En un estudio monográfico sobre cuatro escuelas de la provincia de Independencia se comprobó que todas las familias haitianas que se habían registrado en la escuela habían recurrido a la ayuda intermediarios haitiano-dominicanos o de una o un docente. En 2019, en el marco de otro estudio, alumnas y alumnos indocumentados de origen haitiano señalaron que el personal docente eran un factor clave para su permanencia en la escuela. A pesar de ello, con frecuencia los y las docentes carecen de información adecuada o correcta sobre las políticas, lo cual disminuye su capacidad para ayudar al alumnado indocumentado a ejercer su derecho a la educación (Waddick, 2020).

RECUADRO 5.4**El personal docente necesita apoyo para promover la igualdad de género, respetar la diversidad sexual y valorar la inclusión**

El personal docente cumple un papel estratégico en velar por la inclusión de todo el alumnado, en particular en relación con su orientación sexual, identidad y expresión de género. Pero para abordar de manera constructiva cuestiones de género y diversidad en el aula, tanto el personal docente como el de la escuela necesitan ser conscientes, tener información y aptitudes de manejo de una clase para hacer frente a actos de violencia y resolver problemas de exclusión. Estas aptitudes son necesarias para permitir a docentes y administradores influir más en el ambiente de la escuela y la dinámica de la clase, y en la elaboración de enfoques y materiales pedagógicos (UNESCO y otros, 2018).

En Chile, después de que las autoridades educativas impartieran una directiva administrativa en la que se instruía a las escuelas respecto a cómo responder a las necesidades del alumnado transgénero, el Ministerio de Educación elaboró una guía práctica para la incorporación de temas relativos a las personas LGBTI en el aula y en las actividades escolares, que incluía recomendaciones para el personal docente (Superintendencia de Educación de Chile, 2017; Ministerio de Educación de Chile, 2017).

El Marco de Buen Desempeño Docente del Perú menciona el género y la necesidad de tener en cuenta las diversas expresiones de identidad de género del alumnado. Sin embargo, si bien la formación inicial y continua del personal docente está siendo armonizada con el enfoque de igualdad de género del plan de estudios nacional, entre docentes persiste la concepción binaria del género y no se tratan explícitamente los patrones culturales que estigmatizan la diversidad sexual (Muñoz, 2020).

Según se informa, muchos docentes activos y en formación han tenido comportamientos homofóbicos (Penna y Mateos, 2014). En algunos países del Caribe, como Granada y Saint Kitts y Nevis, el personal docente todavía está mal preparado para intervenir e impedir el acoso a personas LGBTI en la escuela. El hecho de que en siete países anglófonos del Caribe las leyes tipifiquen como delito las relaciones sexuales consentidas entre adultos del mismo sexo puede hacer que sea difícil abordar esta cuestión en la formación docente inicial o continua (Human Rights Watch, 2018).

“ En México, el 69% de las y los docentes de preescolar y el 66% de primaria en la educación indígena, ejercían sus funciones sin tener título

”

por universidades y la Secretaría de Educación del Estado de Amazonas a través de programas interculturales, que les permiten obtener una certificación de tercer nivel (Rolon y Figueiredo Vleira, 2020). En contraste, los progresos en el desarrollo profesional continuo del personal docente para la aplicación de los lineamientos curriculares nacionales de educación en las comunidades quilombola de afrodescendientes han sido lentos (da Costa y otros, 2016).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional no exige que el personal docente aprenda la lengua de la comunidad en la que enseñan. Esto plantea dificultades al alumnado de menor edad, ya que muchos no hablan español y a veces las y los docentes bilingües no tienen conocimientos suficientes de la lengua local (Corbetta y otros, 2020; García y Jutinico, 2013). El Gobierno, en colaboración con comunidades indígenas y afrodescendientes, publicó directrices pedagógicas y un manual dedicado a la educación de la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional de Colombia y OEI, 2018a, 2018b).

En El Salvador, la reforma constitucional de 2014 reconoció los derechos de los pueblos indígenas. La Política Pública para los Pueblos Indígenas de 2015 y el Plan de Acción Nacional de Pueblos Indígenas de 2018 tenían por objeto garantizar la educación intercultural bilingüe en zonas rurales. Desde 2010, el proyecto de Fortalecimiento de Identidad Cultural y Revitalización de la Lengua Nawat, con el apoyo de la Dirección Nacional de Educación Básica, se ocupa de la transición de la educación preescolar a la escuela. El personal docente participante no solo está interesado en responder a las necesidades pedagógicas de las y los alumnos, sino también a su búsqueda de identidad. El Instituto Nacional de Formación Docente ha creado un Diplomado en Educación Intercultural (Corbetta y otros, 2020).

En Guatemala y México, las organizaciones indígenas han criticado la escasez de docentes bilingües con formación intercultural, especialmente debido al predominio de hispanohablantes en la profesión (Bonfil, 2020; Mendoza, 2017). En 2008, Guatemala comenzó a exigir un grado profesional para la formación de docentes indígenas, en concordancia con la Estrategia Integral para la Profesionalización de Docentes, orientada a capacitar al personal docente de preescolar y primaria no calificado en contextos indígenas; en 2015, el número de docentes graduados y postgraduados se había duplicado (Mendoza, 2017). En México, el 69% de las y los docentes de preescolar y el 66% de primaria en la educación indígena, ejercían sus funciones sin tener título (Schmelkes y otros, 2015).

“ Alrededor del 70% de los y las docentes del primer ciclo de secundaria de países latinoamericanos que participaron en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) en 2018 informó que la enseñanza en entornos de habilidades mixtas formaba parte de su educación formal ”

En 2005, los gobiernos, organizaciones indígenas y universidades del Estado Plurinacional de Bolivia, el Ecuador y el Perú, en cooperación con UNICEF y el gobierno de Finlandia, iniciaron el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ), con el fin de fortalecer la formación docente. En el Ecuador, EIBAMAZ asistió a los Institutos Superiores Pedagógicos de Educación Intercultural Bilingüe en la formación de docentes de primaria y secundaria y en la preparación de un nuevo programa de Educación Infantil y Comunitaria (UNICEF, 2012).

Los mecanismos externos de rendición de cuentas pueden ser un obstáculo para la implementación de la educación intercultural. El personal docente en contextos interculturales experimenta la tensión de tener que equilibrar los sistemas indígenas y las políticas nacionales. En Colombia, las escuelas del Sistema Educativo Indígena Propio son sometidas a las mismas evaluaciones que las escuelas que no están alineadas con la educación en el sistema indígena, de modo que la educación del alumnado indígena no puede ser correctamente evaluada (Corbetta y otros, 2020).

A menudo las demandas de preparación del personal docente para apoyar al alumnado con discapacidad permanecen insatisfechas

La formación docente tiene que ocuparse del desafío de enseñar a un alumnado diverso y diversificar la enseñanza, cuestionando la convicción corriente de que las y los alumnos y sus procesos de aprendizaje son homogéneos. El personal docente debe atender a un alumnado con capacidades, ritmos, estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones diversas. Alrededor del 70% de los y las docentes del primer ciclo de secundaria de países latinoamericanos que participaron en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) en 2018 informó que la enseñanza en entornos de habilidades mixtas formaba parte de su educación formal. El porcentaje más bajo (57%) fue el de los y las docentes

de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina) (OCDE, 2019).

Los países latinoamericanos están tratando de orientarse hacia la preparación del personal docente para respaldar la inclusión del alumnado con discapacidad en las escuelas convencionales. En Colombia, un decreto de 2017 regula la formación continua de docentes para la educación inclusiva de personas con discapacidad, de modo que los quienes se encuentran en situación de discapacidad puedan estudiar en escuelas convencionales con sus pares (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017).

Desde 2015, el programa de licenciatura en educación especial de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador viene ofreciendo formación inicial en materia de educación inclusiva para docentes en escuelas convencionales y especiales (Herrera y otros, 2018; UNAE, 2020). El Salvador solo cuenta con 600 docentes para atender a las necesidades de más de 8.000 alumnas y alumnos con discapacidad que asisten a 5.100 escuelas públicas. Los planes prevén la expansión de la oferta de docentes auxiliares capacitados como parte del Plan El Salvador Educado (Consejo Nacional de Educación de El Salvador, 2016). La Dirección General de Educación Inclusiva del Paraguay ofrece una capacitación de formación continua en educación inclusiva para docentes y otros miembros del personal de escuelas convencionales (Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, 2019). También se está trabajando en el establecimiento de una red de docentes para apoyar sus esfuerzos en pro de la educación inclusiva (Velázquez, 2020). En 2015, el Ministerio de Educación del Perú, en colaboración con la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales, entregó un certificado a unos 1.940 docentes que habían participado en cursos de formación virtual centrados en la enseñanza al alumnado con discapacidad visual y sordociegos, junto a los que presentan trastornos del espectro autista, dentro del marco de la educación inclusiva (Ministerio de Educación del Perú, 2020).

En Nicaragua, en el modelo pedagógico para la formación inicial docente no se menciona la capacitación en educación inclusiva. No obstante, hay facilitadores en educación inclusiva que brindan orientación a la

comunidad docente como parte del programa de educación inclusiva (PEER, 2020). Se han establecido equipos de apoyo psicopedagógico, compuestos por especialistas municipales que realizan asesorías pedagógicas en educación especial, docentes de los Centros de Recursos Educativos para Atender a la Diversidad (CREAD), consejeras y consejeros educativos y otros profesionales, a fin de identificar y recomendar apoyo para las y los alumnos con necesidades educativas especiales en centros de educación de la primera infancia, básica, secundaria y especial, sea cual fuere la condición de discapacidad (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2012). Los CREAD también suministran material didáctico y oportunidades de formación para que el personal docente pueda apoyar la educación de personas con discapacidad (Pfortner y Fonseca, 2020). Es un ejemplo de una tendencia regional de transformación de las escuelas especiales en centros de recursos para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en las escuelas convencionales (Samaniego, 2018). Otro ejemplo es el del Centro de Recursos para estudiantes ciegos y con baja visión del Uruguay, que ofrece formación docente y herramientas pedagógicas para actividades en el aula en escuelas convencionales (Centro de recursos para estudiantes ciegos y con baja visión, 2020).

Por el contrario, en países del Caribe, la formación docente para enseñar al alumnado con necesidades especiales tiende no a estar dentro del marco de educación inclusiva. En las Bahamas, la Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de 2014 reafirma la necesidad de elaborar programas de formación para docentes que trabajan en escuelas especiales e integradas para niños y niñas con discapacidad, y exige que la educación especial se convierta en un componente obligatorio del programa de formación docente (Parlamento de las Bahamas, 2014).

En Cuba, el alumnado con discapacidad en general asiste a escuelas especiales con docentes con formación especializada y personal auxiliar multidisciplinario. Quienes presentan severas limitaciones físico-motoras reciben clases en el hogar por parte de docentes ambulantes, y hay aulas especiales en los hospitales. El personal docente que trabaja en aulas hospitalarias puede tener una formación como docente primario o de la enseñanza especial (PEER, 2020). Desde 2017 se vienen realizando

“

En países del Caribe, la formación docente para enseñar al alumnado con necesidades especiales tiende no a estar dentro del marco de educación inclusiva

”

esfuerzos por elaborar guías para docentes, como una herramienta para mejorar la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes con discapacidad que asisten a escuelas convencionales (Castillo, 2018). En 2019, más de 400 jóvenes graduados de escuelas pedagógicas se incorporaron a las aulas de escuelas especiales para apoyar al alumnado en la transición a la educación regular, ofreciendo servicios altamente especializados (Fole, 2019). También se ha impartido formación al personal de apoyo (Pérez y Hernández, 2020).

En Guyana, la Ley de personas con discapacidad estableció la formación docente especializada en discapacidad (Parlamento de Guyana, 2010). El Ministerio de Educación, Juventud e Información de Jamaica ha impartido formación a docentes de 29 escuelas primarias como parte de su política de educación especial (PEER, 2020).

EL PERSONAL DOCENTE NECESITA CONDICIONES DE TRABAJO DIGNAS PARA GARANTIZAR LA ENSEÑANZA INCLUSIVA

La formación y el desarrollo profesional del cuerpo docente son muy importantes para garantizar una enseñanza de buena calidad, pero las condiciones de vida y las circunstancias institucionales también son un factor clave que influye en las prácticas docentes. Un salario adecuado, una proporción razonable de alumnos y alumnas por docente, la disponibilidad de recursos pedagógicos, condiciones de seguridad en el lugar de trabajo e infraestructura escolar y material didáctico suficientes, todo cuenta. También se necesita un ambiente de trabajo que brinde apoyo y colaboración, autonomía profesional sobre decisiones y asesoramiento pedagógicos por parte de sus pares y el personal directivo de los establecimientos escolares.

De acuerdo con la encuesta TALIS, la docencia fue la primera elección de carrera para la mayoría de los y las docentes encuestados en la región, que oscila desde un 53% en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), hasta el 67% en Colombia (OCDE, 2019). Sin embargo, las deficientes condiciones de trabajo actúan como desincentivos, especialmente teniendo en cuenta las grandes exigencias que plantea la educación inclusiva. En Jamaica, los y las líderes escolares y el alumnado señalan que el personal docente hace esfuerzos considerables por ayudar a quienes corren riesgo de abandonar la escuela, sacrificando su tiempo para trabajar con ellos y participar en programas de apoyo después del horario escolar (Clarke, 2020). En México, quienes enseñan al alumnado indígena aseguran trabajar más horas para fortalecer las relaciones interpersonales, viajando grandes distancias y

llevando a cabo más actividades que sus colegas (INEE, 2015; Bonfil, 2020). En la educación de personas en situación de privación de libertad se producen tensiones cada día, ya que los y las docentes están sometidos simultáneamente a las prácticas y marcos regulatorios de los sistemas judicial y educativo (Delgado de Mejía, 2020). En El Salvador y el Uruguay, el personal docente describe la violencia en los lugares de confinamiento y las amenazas que reciben de las personas reclusas (Baleato, 2020; Delgado de Mejía, 2020).

A pesar de estos retos, el salario de los y las docentes es en promedio más bajo que el de otros profesionales del mismo nivel educativo (Bruns y Luque, 2014). Las condiciones de contratación precarias hacen que muchas veces el personal docente deba trabajar en más de una escuela (Murillo y Román, 2013). En la Argentina, el 28% de los y las docentes de primaria trabaja en dos escuelas. En la educación secundaria, el personal docente es contratado por horas. Del cuerpo docente que trabaja en quinto y sexto grado, un 30% lo hace en dos escuelas, cerca de un tercio en tres o cuatro escuelas, y un 12% en cinco o más escuelas (Education., 2017).

Los salarios del personal docente tienden a ser fijos, con escasa variación según el desempeño o el contexto de trabajo. Se requiere ponderar cuidadosamente entre escalas de salarios comunes y diferenciadas, a fin de garantizar una distribución equitativa de las y los mejores docentes. En Colombia se paga una bonificación del 15% del salario básico a docentes y directivos que trabajan en escuelas rurales remotas (Presidencia de Colombia, 2010). En el Perú existe un incentivo similar, pero no se ha logrado reducir la alta rotación de docentes en las escuelas rurales primarias, donde trabaja un 23% de estos (Montero y Uccelli, 2020; Ministerio de Educación del Perú, 2019). En el Brasil, cuando hay escasez de personal docente, las escuelas contratan temporalmente a docentes que carecen de los derechos y la seguridad de que gozan sus colegas que son funcionarios públicos; así, el 44% de quienes trabajan en zonas rurales tienen contratos temporales (Rolon y Figueiredo Vleira, 2020).

También el aislamiento y las duras condiciones de vida influyen en la rotación de docentes en sectores rurales. En el Brasil, la mitad de los y las docentes de sectores rurales vive en zonas urbanas y viaja diariamente a su trabajo (Rolon y Figueiredo Vleira, 2020). En Suriname, a pesar de un reciente aumento de salario del 50% (Kambel, 2020), pocos docentes quieren trabajar en zonas remotas del interior, aunque se supone que quienes se han graduado recientemente deben ocupar esos cargos durante al menos tres a cinco años antes de poder trabajar en la capital.

MUCHOS SISTEMAS EDUCATIVOS TIENEN DIFICULTADES PARA LOGRAR UNA MAYOR DIVERSIDAD EN EL CUERPO DOCENTE

La diversidad del personal docente puede ser indicativa del valor de la inclusión tanto para el alumnado como para la sociedad en general. Sin embargo, en muchos países la composición del cuerpo docente no refleja la diversidad social. La estigmatización y los prejuicios de que son objeto los grupos marginados, unidos a la falta de apoyo institucional y de protección normativa, desalientan la incorporación de personas de esos grupos al cuerpo docente. Los programas de formación docente requieren promover la participación de grupos subrepresentados.

La falta de diversidad entre los y las docentes y otros miembros del personal educativo pone en peligro la aplicación de las políticas inclusivas. Aun cuando la homosexualidad no está tipificada como delito, por ejemplo, se ha informado de que el cuerpo docente y el personal auxiliar LGBTI sufren discriminación en el Brasil (Prado y Lopes, 2020), Chile (Rojas y otros, 2020) y el Paraguay (Stromquist, 2018), entre otros países. Se han formado redes, movimientos sociales, colectivos y sindicatos para prestarles apoyo (Prado y Lopes, 2020).

La representación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la docencia es un importante desafío. En la Argentina, su participación en las instituciones de educación superior es notablemente baja, a excepción del personal no docente en posiciones subalternas. Esa subrepresentación es atribuible a un débil programa de becas y una larga historia de desventajas acumuladas (Consejo de Derechos Humanos, 2012, pág. 15; Mato, 2020). En el Brasil, una ley de 2012 reserva el 50% de las plazas en las universidades federales al alumnado graduado de escuelas secundarias públicas y, de esas plazas, la mitad está reservada a quienes provienen de familias de bajos ingresos. Este sistema de cuotas también tiene en cuenta la proporción de personas negras, mestizas e indígenas en la zona donde está situada la institución educativa (Presidencia del Brasil, 2012). En Chile, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior promueve el acceso a la

educación superior de alumnas y alumnos destacados provenientes de grupos vulnerables mediante apoyo financiero y cuotas que se añaden a las ofrecidas por las universidades (Ministerio de Educación de Chile 2020b).

En Costa Rica, un decreto de 2013 promovió la formación de docentes de comunidades indígenas mediante becas y otras medidas de apoyo para estudios y desarrollo profesional (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2013). La Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador establece cuotas obligatorias para favorecer el acceso de grupos discriminados en razón de su nivel socioeconómico, la ubicación rural, la discapacidad o el origen étnico (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador, 2020). El Perú se ve frente a una escasez de docentes bilingües formados, a pesar de que la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural de 2002 fomenta la incorporación de docentes indígenas en las escuelas (PEER, 2020). En el país hay cuotas para el ingreso a la universidad del alumnado indígena, pero el sistema de cuotas fue elaborado por las universidades y no corresponde a una política gubernamental (Espinosa, 2017).

El personal docente proveniente de grupos marginados tiende a enseñar a alumnos y alumnas de sus comunidades, y tienen menos oportunidades de hacerlo en otros contextos. En Chile, los educadores tradicionales enseñan lenguas y cultura indígena en escuelas con un 20% o más de alumnado indígena, principalmente en zonas rurales y cerca de comunidades indígenas (Ministerio de Educación de Chile, 2020a). El Sistema Educativo Indígena Propio de Colombia ha contribuido a afianzar la autonomía en la selección, el reclutamiento y la formación de docentes por parte de las comunidades indígenas. Sin embargo, el Consejo Regional Indígena del Cauca rescinde los contratos de docentes indígenas cuando la matriculación en la escuela desciende (Corbetta y otros, 2020).

CONCLUSIÓN

La calidad de la enseñanza y el compromiso profesional del cuerpo docente son fundamentales para hacer frente a la discriminación y corregir la desigualdad estructural en la educación. Los docentes bien cualificados pueden suponer una diferencia significativa, en particular para el alumnado que pertenece a grupos desfavorecidos. Hay retos ligados a la asignación de esos docentes a puestos en los que el alumnado concentra mayor riesgo de exclusión. Es necesario fortalecer la formación inicial y continua a fin de mejorar las alternativas de desarrollo profesional. También se requieren mejores condiciones de trabajo para mejorar el desempeño y la motivación del personal docente.

“ En Costa Rica, un decreto de 2013 promovió la formación de docentes de comunidades indígenas mediante becas y otras medidas de apoyo para estudios y desarrollo profesional ”

Dado que las aulas y las escuelas en América Latina y el Caribe son cada vez más diversas, es necesario aplicar un enfoque integral a la formación docente, que considere a todo el personal docente, no solo a los especialistas. La formación debe tener en cuenta las convicciones y actitudes de los docentes, de modo que se acabe con la estigmatización de grupos que han sido objeto de discriminación y dejados de lado debido a su origen étnico, capacidades, nivel socioeconómico, orientación sexual y situación de migración, entre otras cosas. La formación docente debe fomentar el desarrollo de aptitudes pedagógicas para trabajar con clases diversas, diversificar la enseñanza y contextualizar el plan de estudios. También se deberían crear herramientas para el trabajo en colaboración con la comunidad y para prácticas de reflexión.

Los y las docentes necesitan aptitudes sofisticadas para revertir la brecha de resultados de aprendizaje entre el alumnado más pobre y el más rico, y permitir así a quienes provienen de zonas desfavorecidas y necesitadas alcanzar los resultados de aprendizaje que se pueden esperar a su edad. En zonas rurales y remotas, el personal docente requiere formación para enseñar en escuelas multigrado y multinivel. En comunidades indígenas, deben integrar los objetivos de los planes de estudios nacionales con los conocimientos comunitarios, y fortalecer la educación en las lenguas locales. Los y las docentes necesitan herramientas específicas para afrontar procesos de educación y exclusión social en situaciones de desplazamiento, de privación de libertad y discapacidad.

Sin embargo, la formación no es suficiente si no se proporciona al personal docente condiciones adecuadas para llevar a cabo su tarea. Con mucha frecuencia la diversificación de la pedagogía se sustenta en la iniciativa, el esfuerzo y el sacrificio personal de cada docente. Su salario, bienestar y seguridad personal deben corresponder a lo que implica su carga de trabajo. Los y las docentes en zonas remotas o desfavorecidas socioeconómicamente deben recibir más apoyo. Por último, el cuerpo docente debe reflejar la diversidad social. Por ello, las universidades y las instituciones que imparten formación docente deben ofrecer incentivos a los miembros de grupos que están subrepresentados en la docencia.

“ Los docentes bien cualificados pueden suponer una diferencia significativa, en particular para el alumnado que pertenece a grupos desfavorecidos ”

A young girl with dark skin and short, curly hair is sitting on a concrete floor, looking upwards with an expression of wonder or hope. She is wearing a black tank top over a floral-patterned dress. In front of her, a line of smooth, light-colored stones is arranged on the floor. To her right, another line of similar stones is visible. In the background, another person is lying on the floor, and a sandal is visible. The setting appears to be a simple, possibly temporary, shelter or school building.

Una niña juega un juego con piedras en una escuela en les Cayes, Departamento del Sur, Haití, que estaba siendo usado como un espacio vital o refugio para varios cientos de personas que perdieron sus hogares a causa del huracán Matthew en 2014

CRÉDITO: © UNICEF/UN035945/LeMoyne

CAPÍTULO

6

Escuelas



MENSAJES CLAVE

No es posible lograr la inclusión en la educación si no hay escuelas inclusivas que celebren la diversidad y atiendan las necesidades individuales para impulsar el aprendizaje del alumnado.

- En una escuela inclusiva se da la bienvenida a cualquier alumno o alumna y se le integra en la vida escolar; todos los alumnos y alumnas sienten que pertenecen a ella y que pueden desarrollar su potencial. Los alumnos y alumnas aprenden más cuando consideran que su entorno de aprendizaje es positivo y propicio.

La segregación escolar es un reto para lograr la inclusión y tiene un gran impacto en el aprendizaje.

- En América Latina y el Caribe, la segregación escolar es impulsada por la desigualdad social y económica que da lugar a la segregación de los lugares de residencia, a la migración interna e internacional y a las políticas sociales y educativas.
- En Chile y México el grado de segregación socioeconómica es mucho más elevado que en otros países de la OCDE, y apenas se ha modificado entre 2000 y 2015. En Chile, la segregación no solo es el resultado de la elevada desigualdad de ingresos y la segregación de los lugares de residencia, sino también del mecanismo de elección de la escuela, que engloba prácticas de selección excluyentes.
- La segregación por el origen étnico está incluso más generalizada que la derivada de la situación socioeconómica. En Colombia, la municipalidad con el porcentaje más alto de afrodescendientes tenía el nivel más bajo de inversión per cápita en salud, educación e infraestructura.
- Los inmigrantes tienden a concentrarse en vecindarios o zonas en las que tal vez las escuelas ya están en desventaja. En Colombia, la matriculación en zonas fronterizas aumentó un 40% a raíz de la llegada de migrantes venezolanos.
- Pese a la legislación relativa a la inclusión, a menudo los niños y las niñas con discapacidad siguen segregados en escuelas especiales, tal como sucede en Barbados y Panamá. En Nicaragua, en 25 escuelas especiales se imparte educación a aproximadamente 3.500 educandos, de los cuales un tercio son niños y niñas con discapacidad.

La promoción de los valores de la educación inclusiva depende de directores de escuelas visionarios.

- Los países de la región han realizado esfuerzos encaminados a extender la formación de directores y responsables de las escuelas. En 2011 Chile adoptó el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, seguido por el Programa de Formación de Directores de Excelencia, que formó a más de un tercio de los directores en competencias de liderazgo, otorgando títulos en los dos primeros años. Jamaica también estableció la Facultad Nacional de Liderazgo en la Educación en 2011.

En la cultura escolar a menudo no se practican los ideales de inclusión.

- Los alumnos y las alumnas considerados distintos de la mayoría tienden a ser objeto de acoso. En México, el 74% de las personas jóvenes lesbianas, gay, transgénero, bisexuales e intersexuales experimentan acoso e insultos verbales en la escuela. Los haitianos en Chile han sido objeto de comentarios racistas en los medios de comunicación públicos y en las redes sociales.
- La violencia y el acoso físicos son en ocasiones perpetrados por los propios docentes. En Antigua y Barbuda, las Bahamas, Dominica, Guyana, Santa Lucía y Suriname todavía se aplica el castigo corporal.
- Preocupa la violencia en la escuela, en particular en el contexto del elevado número de muertes violentas en general en países como El Salvador y Honduras. En Trinidad y Tobago la violencia de las pandillas hace que las y los docentes se sientan inseguros, ya que también ellos, al igual que el estudiantado, son objeto de amenazas.

Para garantizar la inclusión es esencial contar con escuelas seguras y accesibles.

- El camino a la escuela puede llegar a ser tan peligroso que impide que algunos alumnos y alumnas asistan a la escuela. En Guatemala, muchas calles no son seguras para las niñas que van a la escuela, y el transporte, cuando existe, es caro.
- Los edificios y las instalaciones sanitarias siguen siendo inadecuados en numerosos lugares. En Jamaica, una encuesta del 10% de las escuelas señaló que el 24% tenía rampas y solo el 11% contaba con baños accesibles. Desde el terremoto de 2010, Haití ha establecido normas para construir escuelas a las que puedan acceder los educandos con discapacidad.

Las plataformas de educación a distancia y la tecnología de asistencia pueden facilitar la participación de las alumnas y los alumnos con discapacidad, pero para ello tiene que haber recursos suficientes y una pedagogía idónea.

- La radio de la comunidad ha sido de gran ayuda para llegar a los educandos de zonas remotas y rurales. La radio IRFEYAL del Ecuador emite desde 1995 el programa educativo *El Maestro en Casa*. En la República Bolivariana de Venezuela, el Instituto Radiofónico de Fe y Alegría emite programas educativos para los reclusos.
- No todos los que la necesitan tienen acceso a la tecnología de asistencia. En Haití y el Perú, menos del 10% de las personas con discapacidad auditiva cuenta con esta clase de tecnología. En la Argentina, el Ministerio de Salud administra un registro nacional de discapacidad unificado y facilita el acceso a tecnología de asistencia, mientras que el plan *Conectar Igualdad* ofrece esta tecnología a los centros de educación especial y a los alumnos y las alumnas con discapacidad matriculados en escuelas ordinarias.

La organización de las escuelas puede ser una barrera para la inclusión.....	X
La segregación escolar en función de los ingresos, el origen étnico o la condición de migrante es común	X
Los grupos marginados siguen excluidos de las escuelas convencionales	X
Los enfoques alternativos garantizan el acceso de las y los más marginados a la educación.....	X
Los líderes escolares son el eje de la aplicación de políticas inclusivas	X
La seguridad en la escuela es esencial para la inclusión.....	X
El diseño universal es un pilar de la inclusión.....	X
La tecnología puede fomentar la inclusión de los grupos marginados.....	X
Conclusión	X

“ Las escuelas comprometidas con la inclusión adoptan el principio de que cada alumno y alumna puede aprender y triunfar, y que la diversidad aporta valor para todo el alumnado ”

No se puede alcanzar la inclusión en la educación sin escuelas inclusivas, que la Declaración de Salamanca definió como "instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual" (UNESCO, 1994, pág. iii). Las escuelas comprometidas con la inclusión adoptan el principio de que cada alumno y alumna puede aprender y triunfar, y que la diversidad aporta valor para todo el alumnado. En una escuela inclusiva, cada alumno y alumna es bienvenido y participa en la vida escolar; todos los alumnos comparten un sentimiento de pertenencia y sienten que pueden alcanzar su potencial. Las pruebas demuestran que el alumnado aprende mejor cuando considera que su entorno de aprendizaje es positivo y favorable (Dorman y otros, 2006).

Para que las escuelas desempeñen este papel, es necesario ofrecerles la oportunidad. En la práctica, muchos países permiten que existan escuelas especiales que segregan al alumnado. En el caso de las personas con discapacidad, la discriminación mediante leyes y políticas

puede verse agravada por la falta de infraestructura accesible o ajustes razonables. En lo que respecta a la población inmigrante, los obstáculos jurídicos en los países receptores pueden limitar el acceso a la enseñanza ordinaria. Las medidas insuficientes para superar las barreras de transporte o lingüísticas, junto con las actitudes ambivalentes, pueden empeorar y aislar al estudiantado. Para los niños y las niñas indígenas, la educación puede no ser adecuada desde un punto de vista cultural y lingüístico. Ciertamente, algunos esfuerzos por promover la inclusión pueden tener inconvenientes, ya que las prácticas erróneas pueden menoscabar la identidad y las necesidades de ciertos grupos. Pero la alternativa, es decir la segregación, pone en peligro los logros académicos, el desarrollo social, emocional y la autoestima de todo el alumnado.

Las propias escuelas deben tomar la iniciativa de lograr el ideal de inclusión previniendo y abordando muchas formas de exclusión y marginación. Una cultura escolar inclusiva puede afianzar el sentido de pertenencia de alumnos y alumnas y su motivación, de tal modo que asuman una mayor responsabilidad por su comportamiento y aprendizaje. El ethos escolar, término que a veces se emplea de forma indistinta con los de cultura o clima escolar, se refiere a los valores y creencias explícitos e implícitos, así como a las relaciones interpersonales, que definen el ambiente de una escuela y guían el comportamiento (Donnelly, 2000). Los valores y normas escolares, que están vinculados al desarrollo social y emocional del alumnado y su sentimiento de bienestar,

se consideran un factor importante del rendimiento académico de las escuelas (Bennett, 2017). En el centro escolar, “los valores inclusivos deben estar presentes en toda la organización, en el trabajo cooperativo y en el mutuo apoyo del propio equipo directivo, del personal del centro y del alumnado” (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2011, pág. 18).

Una participación significativa y las prácticas inclusivas en el aula también son esenciales. En las investigaciones se han encontrado cinco componentes clave de un aula inclusiva: la diferenciación, el entorno del aula, la disposición de las y los docentes, los métodos de enseñanza y los componentes de las lecciones (Lawless y otros, 2020). Esto supone que las escuelas necesitan alejarse de las formas de educación que convienen únicamente a algunos niños y niñas, pero obligan a otros a adaptarse. En este capítulo se examina lo que pueden hacer las escuelas para consolidar culturas y procesos de gestión inclusivos. Una dirección escolar efectiva y favorable es fundamental (aunque no es el único factor) para crear esos entornos. Por último, se puede facilitar el acceso a las escuelas mediante una infraestructura física adecuada y el uso de tecnología.

LA ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS PUEDE SER UNA BARRERA PARA LA INCLUSIÓN

La segregación y la exclusión en las escuelas siguen siendo muy frecuente en América Latina y el Caribe. Ciertas familias se segregan a sí mismas deliberadamente, mientras que la segregación de otras se debe a su incapacidad de moverse. Algunos gobiernos descuidan las necesidades educativas de los alumnos más marginados, y otros deciden explícitamente separarlos.

La segregación escolar en función de los ingresos, el origen étnico o la condición de migrante es común

La segregación supone que los alumnos y alumnas con determinadas características sociales, demográficas y culturales son educados en escuelas y aulas en las

que son mayoría. Es un fenómeno que abarca todo el sistema, y que tiene importantes consecuencias para las escuelas y los educandos. Se ha demostrado que la segregación escolar conduce a una mayor desigualdad de los resultados educativos (Dupriez y otros, 2008). En la Argentina, la segregación de la población estudiantil explica la desigualdad de adquisición de aptitudes según la condición socioeconómica (Krüger, 2018).

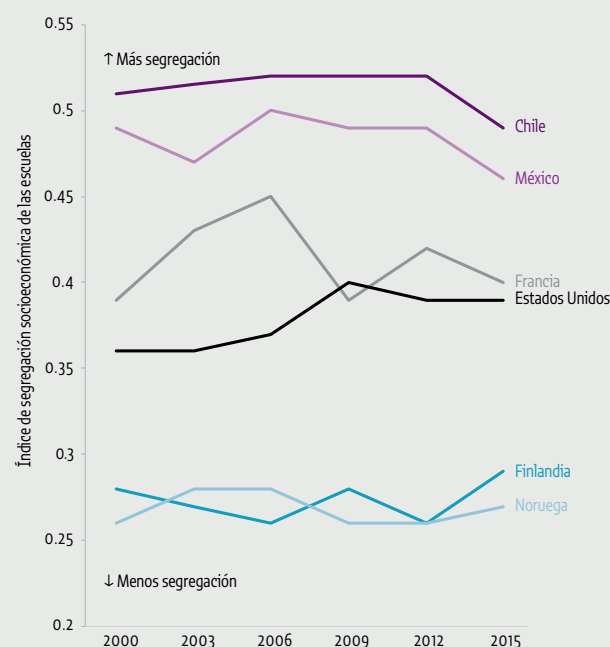
En América Latina y el Caribe, diversos factores atizan la segregación escolar, a saber, la desigualdad social y económica que conduce a la segregación residencial; la migración interna e internacional; y las políticas sociales y educativas (Bellei y Bonal, 2018).

La segregación residencial y espacial, en la que los diferentes grupos socioeconómicos viven separados unos

GRÁFICO 6.1:

La segregación socioeconómica en las escuelas es un desafío persistente

Índice de disimilitud de la distribución del 50% superior e inferior del alumnado según su grupo socioeconómico en las escuelas, países seleccionados, 2000-2015



Nota: el índice de disimilitud refleja la distinta distribución de dos grupos (por ejemplo, alumnado de nivel socioeconómico alto y bajo) en unidades específicas (por ejemplo, escuelas). Equivale a la semisuma de las diferencias absolutas de las proporciones entre ambos grupos en las escuelas. Va desde cero (cuando la proporción de ambos grupos en cada escuela es igual a las proporciones encontradas en la población, es decir, que no hay segregación) hasta uno (cuando hay una segregación total del alumnado, es decir, que en todas las escuelas solo está representado un grupo).

Fuente: basado en Gutiérrez y otros (2017).

de otros, es una característica básica de las sociedades de la región (CEPAL, 2016). La desigualdad de ingresos ha disminuido en los últimos años, pero como su nivel era muy alto, sigue siendo elevada (CEPAL, 2019). Los sistemas escolares reflejan la suma desigualdad de sus sociedades. Esto puede apreciarse en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. La mitad del alumnado de Chile y México, en comparación con poco más de un cuarto de los países escandinavos, tendría que ser reasignado a otras escuelas si se quiere lograr una mezcla socioeconómica homogénea. Esta segregación apenas se alteró entre 2000 y 2015 (**gráfico 6.1**).

La elección de la escuela y las diversas formas de privatización de la oferta escolar pueden influir en la segregación de los establecimientos educativos (Krüger, 2018; Musset, 2012; OCDE, 2019). La elección de los padres, madres y adultos en la región está restringida de muchas maneras. La mayoría de los sistemas asigna al alumnado a la escuela pública local, aunque hay cierta flexibilidad en la educación secundaria (Elacqua y otros, 2018). Sin embargo, la privatización puede exacerbar la segregación en las escuelas. En Chile, donde la segregación escolar por ingresos es una de las más altas del mundo, el empeoramiento de la tendencia a la segregación no solo se debe a la elevada desigualdad de los ingresos y a la segregación residencial, sino también a un mecanismo de elección de escuela que incluye prácticas de selección excluyentes y a la discriminación de precios (Valenzuela y otros, 2014).

Aunque la segregación por origen étnico y la segregación por condición socioeconómica se superponen en gran medida, la primera está más generalizada en la región que la segunda. Un análisis basado en los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, una encuesta sobre los logros del aprendizaje, mostró que ocho de los nueve países con poblaciones indígenas presentaban un índice de segregación superior a 0,9. Colombia y México eran los más segregados (Murillo y Martínez-Garrido, 2017). Los pueblos indígenas y las y los afrodescendientes son vulnerables a la exclusión y la marginación. En Colombia, el municipio con el porcentaje más alto de población afrocolombiana tenía el nivel más bajo de inversión per cápita en salud, educación e infraestructura (Hernández, 2013). Pero son varios los desafíos a los que se enfrenta la educación intercultural en la región (**recuadro 6.1**).

La población inmigrante de primera o segunda generación tienden a concentrarse en los barrios periféricos o las zonas rurales, donde las escuelas pueden estar ya en desventaja. En Colombia, la matriculación de niños y niñas

“ Un análisis basado en los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, una encuesta sobre los logros del aprendizaje, mostró que ocho de los nueve países con poblaciones indígenas presentaban un índice de segregación superior a 0,9. Colombia y México eran los más segregados ”

venezolanos en la zona fronteriza ha aumentado en un 40%, provocando un hacinamiento en las aulas (PNUD, 2020). El país ha adoptado medidas para ampliar el acceso a la educación, como ofrecer la ciudadanía a 24.000 hijos e hijas de migrantes venezolanos y afianzar la capacidad de las escuelas en las ciudades que acogen a un mayor número, como Bogotá y Cúcuta (PNUD, 2020). En Trinidad y Tobago no se permite ni siquiera asistir a la escuela a los hijos e hijas de las personas registradas como solicitantes de asilo. En 2014 se presentó una política nacional de educación inclusiva para las personas solicitantes de asilo, pero como no se introdujo legislación para aplicarla, los niños y niñas venezolanos reciben educación en entornos separados (**recuadro 6.2**).

Los grupos marginados siguen excluidos de las escuelas convencionales

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas de 2006 obliga a los países con prácticas de segregación a comenzar a adoptar sistemas integrados o inclusivos. Sin embargo, las leyes o políticas de menos del 25% de los países de la región cuentan con disposiciones relativas a la educación inclusiva. Si bien algunos países han emprendido una transición hacia sistemas de educación inclusiva, el 42% ha optado por la exclusión total en sus leyes y el 15% en sus políticas (**gráfico 6.3**).

Los países que promueven la inclusión en sus marcos legislativos o normativos suelen mantener sistemas paralelos para la educación de las personas con discapacidad. En Panamá, el Plan Nacional de Educación Inclusiva de 2006 dispuso que el alumnado con necesidades especiales debía ser educado en el "contexto educativo más normalizado" y recibir el apoyo necesario para tener éxito en la educación. La Ley N° 15 de 2016 decretó que el sistema educativo debía incluir a las personas con discapacidad en la educación convencional con un plan de estudios flexible y un respaldo adaptado. No obstante, en Panamá siguen coexistiendo escuelas

RECUADRO 6.1:**La ampliación del multiculturalismo, la interculturalidad y la educación bilingüe en América Latina**

Los pueblos indígenas representan el 8,3% de la población de América Latina (Corbetta y otros, 2020). Hablan más de 700 idiomas, algunos de los cuales, como el quechua y el aymara, con millones de hablantes (López y Sichra, 2008). El Brasil es el país con mayor diversidad lingüística, con unas 180 lenguas, pero sus hablantes representan apenas el 1% de la población (Povos Indígenas no Brasil, 2018). Los pueblos indígenas de América Latina se encuentran entre los más desfavorecidos y experimentan altos niveles de pobreza y marginación. Su logro educativo y tasas de alfabetización son inferiores a los de la población general (Cortina, 2017; CEPAL, 2014). En México, la tasa de finalización de la educación primaria es del 72,6% entre la juventud indígena de 12 a 14 años, pero del 67,5% entre quienes también hablan una lengua indígena (INEE y UNICEF, 2018). En Panamá, en 2016, el 21% de las mujeres indígenas de 20 a 24 años había terminado la escuela secundaria, en comparación con el 73% de las mujeres no indígenas (gráfico 6.2). En Paraguay y Honduras, el 32% de la población indígena son analfabetas (UNESCO, 2017).

La interculturalidad y el multiculturalismo se incluyen cada vez más en las políticas educativas de la región. En 2007, en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas se pidió a los países que ampliaran las oportunidades de educación a los pueblos indígenas, reconociendo al mismo tiempo su derecho a establecer y controlar sus sistemas de educación (Naciones Unidas, 2007). Los sistemas educativos tienen que encontrar un delicado equilibrio entre, por un lado, la necesidad de mantener las tradiciones ancestrales y afirmar la identidad indígena y, por otro, la necesidad de que los pueblos indígenas adquieran las aptitudes que se les han negado (UNESCO, 2017). Se puede considerar tanto que la educación es una causa de pérdida de conocimientos indígenas, como una posible forma de remediar esa pérdida (UNESCO, 2009). Las organizaciones indígenas de América Latina y el Caribe han instado a elaborar y aplicar sistemas de educación bilingüe e intercultural que tengan en cuenta los conocimientos, las cosmovisiones y los idiomas indígenas. La educación intercultural bilingüe y la etnoeducación tienen por objeto impartir una educación cultural y lingüísticamente pertinente a las comunidades indígenas y afrodescendientes marginadas.

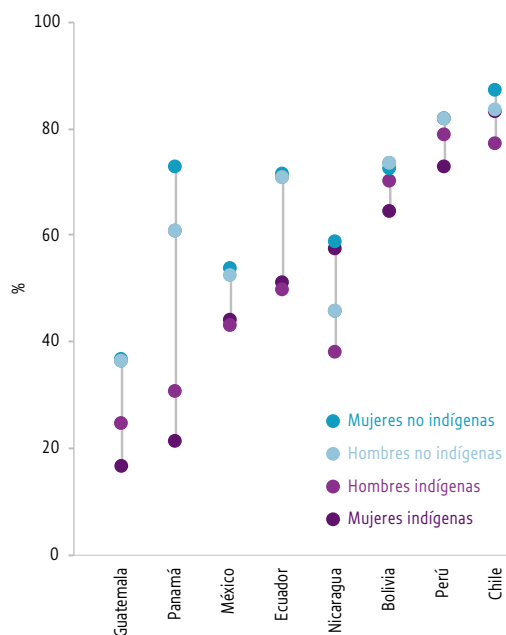
En Colombia, el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) permite a los pueblos indígenas desarrollar la capacidad de administrar, coordinar y orientar sus procesos educativos. La finalidad del sistema consiste en ayudar a crear normas, instituciones y procedimientos para garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a la autonomía y la libre determinación. En 2014, el Decreto 1953 estableció un régimen especial que permite a las escuelas del SEIP funcionar en los territorios indígenas. Los ciclos del SEIP son equivalentes a los niveles de educación del sistema general (Corbetta y otros, 2020). En el Estado Plurinacional de Bolivia, la Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" de 2010 promueve la educación intracultural, intercultural y multilingüe y los conocimientos e idiomas de los

pueblos indígenas, ofreciéndoles la oportunidad de participar en la adaptación de los planes de estudios (UNESCO, 2017; Pérez, 2020).

Se ha demostrado que la educación bilingüe ejerce repercusiones positivas en el aprendizaje del alumnado. En el Perú, los niños y niñas indígenas que asistían a escuelas en lengua quechua obtenían mejores resultados en matemáticas que sus pares indígenas que asistían a escuelas en lengua española (Hynsjö y Damon, 2015). Sin embargo, sigue suscitando preocupación que los sistemas e instituciones de educación hayan impedido en gran medida la inclusión significativa de los pueblos indígenas, así como sus conocimientos y prácticas, en la escolarización formal (Persaud, 2016). Asimismo, se suele considerar que el valor de la educación intercultural y bilingüe se limita al alumnado indígena, lo que dificulta su difusión en todo el sistema educativo y, por lo tanto, niega su potencial de inclusión a otros alumnos.

GRÁFICO 6.2:

Los pueblos indígenas van a la zaga de los no indígenas en cuanto al logro educativo
Hombres y mujeres indígenas de 20 a 24 años que finalizaron la educación secundaria, 2016



Fuente: CEPAL (2018).

RECUADRO 6.2

Las y los venezolanos tropiezan con dificultades en Trinidad y Tobago para acceder a la educación

En agosto de 2020, los gobiernos de América Latina y el Caribe reportaron 5,2 millones de migrantes, refugiados y solicitantes de asilo venezolanos, entre ellos unos 80.000 en países caribeños no hispanohablantes a saber, Aruba, Curaçao, Guyana y Trinidad y Tobago (R4V, 2019). Esta última cifra puede ser solo una fracción del número de personas que acogen otros países de la región, pero es enorme en términos relativos, si se tiene en cuenta, por ejemplo, que los 17.000 migrantes y refugiados de Aruba representan el 15% de la población. Es probable que las cifras reales sean más altas, ya que muchas fuentes gubernamentales solo dan cuenta de los venezolanos que están en regla. La plataforma regional de coordinación interinstitucional informa de que hay 24.000 venezolanos en Trinidad y Tobago, aunque otras estimaciones sugieren que son más de 40.000 (Refugees International, 2019).

En 2014 se aprobó una política nacional para abordar las cuestiones relativas a los refugiados y el asilo en la República de Trinidad y Tobago, pero no se ha presentado ninguna legislación de aplicación (Refugees

International, 2019). Los hijos e hijas de las personas registradas como solicitantes de asilo no pueden asistir a la escuela. El Gobierno dedicó dos semanas a registrar a las y los venezolanos en junio de 2019, concediendo exenciones de permisos de trabajo renovables de seis meses en cinco centros de registro, pero sin garantizar la educación (Secretaría del Primer Ministro de Trinidad y Tobago, 2019).

Las organizaciones no gubernamentales trabajan para asegurar que las y los niños y la juventud venezolana tengan acceso a la educación. Por ejemplo, Living Water Community (LWC) recibió a 600 niños y niñas venezolanas en seis espacios acogedores para la niñez en diciembre de 2019, y contaba con un plan para crear cuatro espacios adicionales para 400 cupos más. El Ministerio de Educación dio acceso al plan de estudios de la enseñanza primaria, y nombró a un docente para que trabajara con LWC a fin de asegurar la certificación.

inclusivas y especiales (PEER). El Instituto Panameño de Rehabilitación Especial promueve la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad mediante programas de sensibilización de la comunidad y de capacitación especializada, transformando las aulas especiales y las escuelas especiales en centros de recursos (IPHE, 2020).

En Barbados, el artículo 53 de la Ley de Educación establece que el Ministro puede ofrecer escuelas especiales adecuadas o instalaciones para la educación especial en cualquier escuela a los niños y niñas que requieran un tratamiento educativo especial. A pesar de esta promesa, el sistema de educación pública carece de capacidad para satisfacer las necesidades de toda la niñez en edad de asistir a la escuela primaria con necesidades especiales (Barbados Today, 2019). En Nicaragua, el Ministerio de Educación promueve la educación inclusiva y pone a disposición un conjunto de estrategias, recursos

“

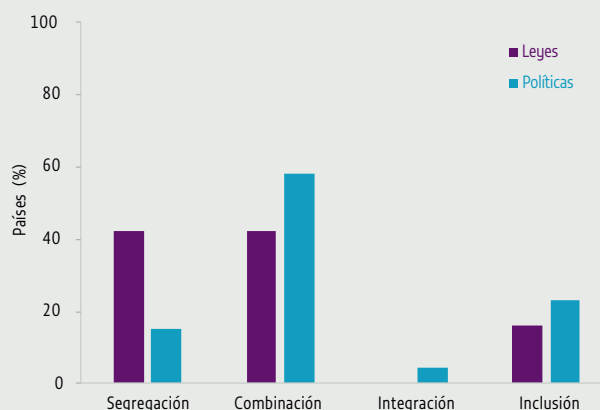
Los sistemas educativos tienen que encontrar un delicado equilibrio entre, por un lado, la necesidad de mantener las tradiciones ancestrales y afirmar la identidad indígena y, por otro, la necesidad de que los pueblos indígenas adquieran las aptitudes que se les han negado

”

GRÁFICO 6.3:

Las políticas son más inclusivas que las leyes para el alumnado con discapacidad

Organización escolar para personas con discapacidad en América Latina y el Caribe, por marcos jurídicos y normativos nacionales, 2020



Fuente: análisis del equipo del informe GEM basado en los Perfiles Enhancing Education Reviews (PEER) del Informe GEM.

especializados y servicios de apoyo para asegurar que el alumnado con discapacidad acceda al plan de estudios (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2020), pero todavía funcionan 25 escuelas especiales que imparten

“

Dichos centros reúnen recursos, como tecnología de apoyo y docentes especializados, con el objetivo final de integrar a las y los niños. Su organización y función varían en los distintos países

”

educación a unos 3.500 niños y niñas con discapacidad (Fonseca y Pfortner, 2020).

Una de las formas en que se está realizando la transición hacia la inclusión es la conversión gradual de las escuelas especiales en centros de recursos, que a menudo atienden a niños y niñas con un impedimento particular y brindan un apoyo educativo adaptado. Asimismo, llevan a cabo exámenes e intervenciones tempranas para determinar el entorno más apropiado para la niñez. Dichos centros reúnen recursos, como tecnología de apoyo y docentes especializados, con el objetivo final de integrar a las y los niños. Su organización y función varían en los distintos países.

En Belice, las y los docentes aconsejan a los equipos directivos de las escuelas que incluyan en una lista de remisión al alumnado que, a su parecer, tiene "necesidades excepcionales de aprendizaje", a fin de ser evaluados por especialistas itinerantes (Belize National Resource Centre for Inclusive Education, 2019). Como las visitas de los especialistas a cada escuela son poco frecuentes, muchos niños y niñas esperan varios meses la evaluación. Dichos especialistas ayudan al cuerpo docente a formular planes de educación individualizados adaptados a las necesidades de aprendizaje, y facilitan el ingreso a la escuela de los niños y niñas no escolarizados (UNICEF, 2013). En El Salvador, el Ministerio de Educación ha financiado "salas de apoyo" para preparar la integración del alumnado con discapacidad en las aulas convencionales (Duryea y otros, 2019). En algunos países, los niños y niñas con discapacidad grave o extrema suelen ser educados en casa o en hospitales. En la Argentina, el Consejo Federal de Educación regula la educación domiciliar y hospitalaria. Esta modalidad ofrece a la niñez con alguna enfermedad la posibilidad de finalizar la escolaridad obligatoria con un apoyo adaptado a sus necesidades específicas (Consejo Federal de Educación de la Argentina, 2013).

Los países han desplegado diversos esfuerzos para incluir a otros niños y niñas que corren el riesgo de quedar excluidos de la educación convencional. En el caso de la juventud en situación de privación de libertad, por ejemplo, algunos países han adoptado medidas para garantizar la realización del derecho a la educación en el

RECUADRO 6.3

Las modalidades de educación flexibles son fundamentales para hacer realidad el derecho a la educación en las zonas rurales

El apoyo de la comunidad ha sido de vital importancia para la educación en las zonas rurales y remotas, entre otras cosas porque educar a la población en comunidades dispersas con baja densidad de población es costoso. En las regiones andinas rurales, las comunidades solicitan la prestación de servicios de educación secundaria, preparan comidas escolares y reparan escuelas, a través de sistemas de trabajo colectivo como la *minga* en el Ecuador.

En las zonas rurales y remotas del Brasil se utiliza la pedagogía de la alternancia para facilitar la integración de las comunidades, los padres y madres de familia y los alumnos. El alumnado pasa parte de su tiempo de educación en clases convencionales en la escuela, y el resto en sus comunidades trabajando en proyectos en los que se aplica lo aprendido y se respaldan las actividades agrícolas familiares. El tiempo dedicado a estos proyectos cuenta para el mínimo de 200 días escolares del Consejo Nacional de Educación. El programa *Pro Jovem Saberes da Terra* entrega financiación pública a las escuelas de la comunidad que ofrecen educación secundaria destinada al desarrollo de la agricultura familiar empleando la pedagogía de la alternancia. Otros programas de prestación de servicios educativos en las comunidades rurales del Brasil son *Escolas Família Agrícola*, *Centros Familiares de Formação para Alternância* y *Caminho da Escola*, que facilita el transporte escolar de las y los alumnos de zonas rurales (Rolon y Figueiredo Vleira, 2020).

Escuela Nueva, un modelo de educación no estatal introducido en Colombia en los años setenta, se ocupaba de cuestiones de acceso, calidad y equidad en la educación rural. Los y las docentes actúan como facilitadores, centrándose en el aprendizaje mutuo mediante el diálogo y la colaboración. Desde entonces, el Gobierno ha adoptado este modelo no tradicional, el modelo de aprendizaje centrado en el alumnado, como política educativa nacional y lo ha ampliado a todo el país. Los estudios han demostrado que el modelo ha tenido un efecto positivo en la interacción social pacífica y los logros del aprendizaje (Forero-Pineda y otros, 2006). Se ha diseñado un segundo modelo, Escuela Nueva Activa, para las zonas urbanas marginadas (Escuela Nueva, 2020).

contexto carcelario de manera inclusiva (Scarfó y Aued, 2020). La educación de los y las adolescentes privados de libertad en El Salvador se ofrece en cuatro centros educativos que acogen los Centros para la Inserción Social, pertenecientes al sistema educativo nacional. La educación suele impartirse en entornos separados y a distintas horas a las personas pertenecientes a pandillas, a fin de prevenir los estallidos de violencia. Quienes no

pertenecen a ninguna de las dos pandillas principales reciben clases en otro momento y durante menos horas (Delgado de Mejía, 2020).

Los enfoques alternativos garantizan el acceso de las y los más marginados a la educación

Los enfoques alternativos de la educación tienen por objeto ampliar el acceso a una educación de buena calidad a algunas de las poblaciones más marginadas, incluidas las de zonas rurales, origen indígena o familias de bajos ingresos.

Las escuelas rurales representan al menos el 30% de todos los establecimientos educativos de la región (UNESCO, 2016). Las escuelas multigrado se crean con la finalidad de emplear eficazmente los limitados recursos de las zonas rurales, pero se enfrentan a muchos problemas debido a la insuficiente formación previa de los equipos docentes respecto a las metodologías para clases multigrado. Los enfoques alternativos de la educación pueden ayudar a garantizar el derecho a la educación en las zonas rurales (**recuadro 6.3**).

Varios países han creado escuelas satélites. Este modelo organiza las escuelas en grupos, que suelen consistir en una escuela principal, bien dotada de recursos, y escuelas satélites más pequeñas, en algunos casos con una sola aula y enseñanza multigrado. En el Estado Plurinacional de Bolivia, estos grupos de escuelas, conocidos como *núcleos*, promueven la educación intercultural bilingüe. El sistema ha ayudado a extender el acceso a la educación de la niñez indígena de las zonas montañosas (UNESCO, 2010).

Los programas de educación de segunda oportunidad brindan la posibilidad a los adolescentes y jóvenes que abandonaron la escuela o nunca asistieron a ella de obtener cualificaciones equivalentes a las de la educación secundaria e ingresar en la capacitación para el trabajo (Banco Mundial, 2018). La Argentina introdujo en 2008 el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para ofrecer a las personas mayores de 18 años la

oportunidad de culminar la enseñanza primaria o secundaria (Ministerio de Educación de la Argentina, 2019). Los gobiernos y la sociedad civil colaboran en la ejecución. Las clases se imparten fuera de las escuelas en lugares que suelen ser frecuentados en la vida diaria, como clubes e iglesias. Al parecer, el programa solo interesa a quienes ya habían cursado educación de adultos convencional. Se ha cuestionado la calidad de la educación impartida en estos programas, entre otras cosas porque se ejerce presión sobre el cuerpo docente para asegurarse que el alumnado obtenga la certificación (Beech, 2019).

Los programas de reingreso también se han dirigido a los migrantes internos. En México, el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes se ha ejecutado en zonas con campamentos de jornaleros, como Yurécuaro y Tanhuato, para ampliar las oportunidades de educación a más de 50.000 niños y niñas que trabajan en el campo, así como a sus familias (CONEVAL, 2013). Otros programas de segunda oportunidad se destinan a jóvenes que abandonan la escuela prematuramente. Chile estableció más de 150 Centros de Educación Integrada de Jóvenes y Adultos, también conocidos como escuelas de segunda oportunidad, en los que jóvenes de 13 a 18 años pueden completar dos cursos de secundaria en un año académico gracias a una instrucción diferenciada (Espinoza y otros, 2019).

Los líderes escolares son el eje de la aplicación de políticas inclusivas

En su calidad de agentes de cambio, los líderes escolares pueden desempeñar un papel decisivo para garantizar un acceso equitativo al aprendizaje. Pueden velar por que las leyes y reglamentos inclusivos se conviertan en acciones concretas. Cuando no existen marcos de lucha contra la discriminación o de inclusión, o cuando son ambiguos, los líderes escolares pueden ir más allá compartiendo una visión de la inclusión, cuestionando las prácticas no equitativas y promoviendo pedagogías inclusivas (OEI, 2018). Pueden proporcionar un apoyo pedagógico y docente que fomente la inclusión, involucrar a los padres y madres y a los miembros de la comunidad en la toma de decisiones, y gestionar los recursos para afianzar la inclusión (Van Horn, 2020). Un liderazgo escolar eficaz exige la capacidad de comprender la complejidad del sistema, moldear la escuela y su contexto, y asegurar que los y las docentes ayuden al alumnado (Pashiardis y Johansson, 2016).

Los países de la región se han esforzado por ampliar la capacitación de los directores, directoras y otros líderes escolares. Chile introdujo en 2011 el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, seguido del Programa de Directores de Excelencia, que impartió aptitudes

“

Las escuelas multigrado se crean con la finalidad de emplear eficazmente los limitados recursos de las zonas rurales, pero se enfrentan a muchos problemas debido a la insuficiente formación previa de los equipos docentes respecto a las metodologías para clases multigrado

”

de liderazgo a más de un tercio de las y los directores de escuela del país en cursos de postgrado en sus dos primeros años (Bruns y Luque, 2014; Vaillant, 2015). En el Brasil, el programa *Jovem de Futuro*, elaborado por el Instituto Unibanco, ayudó a los equipos directivos y administrativos de escuelas a mejorar la eficiencia mediante la gestión escolar basada en los resultados. El proyecto comenzó en 2007 en tres escuelas de São Paulo y 50 instituciones de los estados de Minas Gerais y Rio Grande do Sul, y posteriormente se amplió a otros estados. Las evaluaciones de las repercusiones arrojaron resultados positivos en cuanto al rendimiento de las y los alumnos (Adelman y otros, 2019; Barros y otros, 2012; Caetano y otros, 2016; Rosa, 2015). El Instituto nacional de liderazgo educativo de Jamaica fue creado en 2011 con el fin de capacitar a futuros directores y directoras, y mejorar la calidad del liderazgo de las escuelas públicas (National College of Educational Leadership, 2020).

LA SEGURIDAD EN LA ESCUELA ES ESENCIAL PARA LA INCLUSIÓN

Una de las principales tareas de los líderes escolares es la de asegurar un entorno seguro y no violento. Se estima que, en el plano mundial, unos 246 millones de niños, niñas y adolescentes se enfrentan cada año, de alguna manera, a la violencia escolar y el acoso (UNESCO, 2017). Los niños y niñas que se consideran diferentes de la mayoría tienen más probabilidades de ser blanco de ataques. El aspecto físico es la razón más común del acoso, seguida de la raza, la nacionalidad y el color de la piel (UNESCO, 2019).

La violencia de género en el entorno escolar, enraizada en normas y estereotipos discriminatorios, afecta a millones de niños y niñas de la región (Plan International y UNICEF, 2011). Se trata de actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica. Los niños, niñas y jóvenes tienen diferentes experiencias de esa violencia según su sexo, identidad de género, país y contexto. Por ejemplo, es más probable que las niñas sufran acoso psicológico, ciberacoso, violencia sexual y acoso, mientras que los niños presentan a menudo tasas más altas de castigos corporales (UNESCO Y ONU MUJERES, 2016).

El acoso al alumnado LGBTI (personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales) está generalizado. Un estudio sobre el clima escolar en siete países de la región reveló que cuatro de cada cinco personas LGBTI en Chile se sentían inseguras en la escuela (Kosciw y Zongrone, 2019). En Colombia, el 15% del alumnado había sido víctima de violencia escolar debido a su orientación sexual (Barrientos y Lovera, 2020). En México, el 75% de la juventud LGBTI sufría acoso verbal y había sido insultado en la escuela. En el Perú, casi el 17% del alumnado

LGBTI había denunciado ataques físicos el año anterior (Kosciw y Zongrone, 2019). El país puso en marcha una iniciativa nacional de vigilancia, el Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar, que permite a las víctimas y testigos de las escuelas participantes denunciar la violencia. El sistema especifica las medidas de seguimiento que debe emprender un miembro del personal designado (UNESCO, 2019).

En el Brasil, el 60% del alumnado se sentía inseguro sobre su orientación sexual, y el 43% señaló que esa inseguridad se debía a la expresión de género (ABGLT, 2016). En 2009 se introdujeron políticas inclusivas para los alumnos y alumnas LGBTI, junto con programas de becas y de formación profesional para estudiantes transgénero, así como un programa de capacitación para profesionales de la educación orientado a suscitar un debate sobre el género, la sexualidad y la violencia en las escuelas (Prado y Lopes, 2020). No obstante, en 2018 el Gobierno anunció su decisión de eliminar el contenido LGBTI de los libros de texto (*The Economist*, 2018).

En México, el 66% del alumnado transgénero afirmó haber sufrido acoso. Una forma de reducir el riesgo de acoso y agresión es un acuerdo que les permita usar los baños correspondientes a su género asignado. Hasta la fecha no hay ninguna política pública o regulación que promueva la seguridad de los alumnos transgénero en el entorno escolar. Se han iniciado procesos de sensibilización para que el cuerpo docente y el alumnado de algunas escuelas privadas acepten el uso de los baños por parte de los alumnos transgénero según el género con el que se identifiquen. En otras, se ha creado un tercer espacio (Corona y Mazín, 2020).

La población migrante y refugiada pueden estar particularmente en peligro. En Chile, el número de inmigrantes provenientes de Haití aumentó de menos de 5.000 en 2010 a 105.000 en 2017, ya que las leyes permitían que la población inmigrante de la región obtuviera visados en la frontera y luego solicitaran permisos de trabajo (Charles, 2018b). Las personas provenientes de Haití han sido víctimas de comentarios racistas en público y en los medios sociales, según el Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile (INDH, 2018). En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional y el ACNUR combaten la xenofobia contra los migrantes venezolanos. Las escuelas deben ser espacios seguros de encuentro para la niñez, los equipos docentes, los padres, madres y las comunidades, donde los niños y niñas se sientan acogidos y se puedan denunciar los casos de abuso (PNUD Colombia, 2020). En la República Dominicana, las escuelas suelen ser lugares en los que el alumnado de origen haitiano escapa a la violencia, la deportación y el hostigamiento (Waddick, 2020).

Varios países han adoptado medidas para luchar contra la discriminación en la educación de la población afrodescendiente. El Ecuador preparó en 2009 un plan nacional para eliminar la discriminación racial y la exclusión étnica y cultural (Anton, 2020). En el plano regional, la campaña Basta de Bullying: No te quedes callado es una iniciativa de prevención del acoso de gran visibilidad patrocinada desde 2012 por Cartoon Network América Latina, en cooperación con Plan International y World Vision, que ha llegado a 60 millones de hogares (UNESCO, 2017).

El cuerpo docente puede ser autor de la violencia física y el acoso. El castigo corporal es una forma común de violencia física que afecta a millones de niños y niñas en todo el mundo. La Iniciativa Global para acabar con todo Castigo Corporal hacia niños y niñas ha indicado que 10 países latinoamericanos lo han prohibido en todos los entornos (Argentina, Brasil, Costa Rica, Estado Plurinacional de Bolivia, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Bolivariana de Venezuela y Uruguay) y seis se han comprometido a hacerlo (Chile, Colombia, Ecuador, México y Panamá). A pesar de ello, algunos países, en particular del Caribe, siguen aplicando castigos corporales en las escuelas, entre ellos Antigua y Barbuda, las Bahamas, Dominica, Guyana, Santa Lucía y Suriname (Iniciativa Global para acabar con todo Castigo Corporal hacia niños y niñas, 2020).

La violencia de las pandillas plantea un problema de peso y puede llevar a dejar la educación. Las personas jóvenes corren el riesgo de ser blanco de pandillas armadas o verse atrapados en un fuego cruzado entre esas bandas y la policía en el camino a la escuela. En 2016, la tasa de muertes violentas en El Salvador y Honduras fue la más alta tras la de Siria, y superó a las del Afganistán y el Iraq (Theiworld, 2018). La violencia de las pandillas en las escuelas y sus alrededores está muy extendida en algunos países del Caribe. Ese tipo de violencia hizo que el cuerpo docente de una escuela secundaria de Trinidad y Tobago se negara a trabajar, debido al sentimiento de inseguridad que suscitaban las amenazas que recibían tanto ellos como los alumnos y alumnas (*Trinidad and Tobago Guardian*, 2020).

La falta de rutas seguras y accesibles para llegar a la escuela dificulta la asistencia y obstaculiza la inclusión, en particular en las zonas rurales y suburbanas. En Guatemala, muchos de los caminos para ir a la escuela no son seguros para las niñas, y el transporte, cuando está disponible, es costoso (Bonfil, 2020). Para garantizar la seguridad de los caminos de las escuelas se requiere una colaboración entre los ministerios de transporte e infraestructura, la policía y la comunidad. Las políticas públicas para subvencionar el transporte pueden

fomentar la inclusión. En el Brasil se adquirieron más de 35.000 autobuses escolares y más de 170.000 bicicletas en el marco de dos programas nacionales entre 2008 y 2013, con miras a facilitar el transporte de los alumnos y alumnas de zonas rurales (Gobierno del Brasil, 2014).

EL DISEÑO UNIVERSAL ES UN PILAR DE LA INCLUSIÓN

En la meta 4.a de los ODS se reconoce la importancia, para asegurar la inclusión, de contar con instalaciones adecuadas para las alumnas y los alumnos con discapacidad. El diseño universal ofrece una hoja de ruta para crear instalaciones de ese tipo. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD), haciendo suyo el concepto, describió el diseño universal como "el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado" (Naciones Unidas, 2006, pág. 5). El diseño universal tiene por finalidad aumentar la funcionalidad y ajustarse a las necesidades de todos, independientemente de la edad, el tamaño o la capacidad. Se estima que incorporar instalaciones de pleno acceso desde el principio aumentaría el costo total en un 1%, mientras que la adaptación después de la finalización podría hacerlo en un 5% o más, dependiendo de las modificaciones (Naciones Unidas, 2019).

Los siete principios del diseño universal siguientes fueron elaborados en 1997 por un grupo de profesionales de la arquitectura e ingeniería, y especialistas del diseño ambiental y de productos: un uso equitativo para personas con capacidades diversas; flexibilidad de uso para dar cabida a una serie de preferencias y aptitudes individuales; un uso simple e intuitivo, independientemente de la experiencia, conocimientos, aptitudes de lenguaje o nivel de concentración del usuario; información perceptible que se comunica eficazmente, sin importar las condiciones del entorno o las capacidades sensoriales; tolerancia de error para minimizar las consecuencias de los accidentes causados por acciones no intencionadas; poco esfuerzo físico; y tamaño y espacio adecuados para el acercamiento, alcance, manejo y uso, sin importar el tamaño corporal, postura o movilidad del usuario (Centre for Excellence in Universal Design, 2019). Ya sea que se aplique a edificios escolares, caminos públicos o dispositivos, estos principios pueden servir para evaluar los diseños existentes, guiar el proceso de elaboración y capacitar a profesionales del diseño y usuarios sobre las características de productos y entornos más accesibles.

Los países de la región han tomado medidas para eliminar las barreras físicas a la educación. Colombia ha preparado

“

En Honduras, las barreras a la accesibilidad se consideran una de las principales causas de abandono escolar prematuro del alumnado con discapacidad

”

una norma técnica para la accesibilidad al medio físico en la enseñanza superior (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2018). El Salvador cuenta con una política de infraestructura educativa que promueve la eliminación de las barreras físicas para las personas con discapacidad en las escuelas (UNESCO y RIINEE, 2017). Tras el terremoto de 2010, Haití estableció normas para que toda la reconstrucción fuera accesible a las personas con discapacidad (Banco Mundial, 2019). La Norma Técnica Obligatoria Nicaragüense de Accesibilidad y la Ley de los derechos de las personas con discapacidad de 2011 contienen disposiciones para garantizar la accesibilidad física en las escuelas (Fonseca y Pfortner, 2020). En el Paraguay, el Ministerio de Educación y la Fundación Saraki elaboraron un Manual de accesibilidad física en escuelas que establece normas para asegurar la accesibilidad de las personas con discapacidad física u otras dificultades de movilidad (Velásquez, 2020).

Sin embargo, las instalaciones siguen siendo inadecuadas en muchos lugares. En Jamaica, por ejemplo, una encuesta realizada en 41 escuelas primarias y 43 secundarias, que representan el 10% de las escuelas del país, concluyó que el 24% tenía rampas y solo el 11% baños accesibles (Gayle-Geddes, 2020). En Honduras, las barreras a la accesibilidad se consideran una de las principales causas de abandono escolar prematuro del alumnado con discapacidad (UNESCO y RIINEE, 2017). Aunque no se refiere específicamente a cuestiones relativas a los estudiantes con discapacidad, un análisis basado en los resultados del TERCE de 2013 arrojó que un alto porcentaje de alumnos y alumnas asistía a escuelas con infraestructuras inadecuadas. Existía una desigualdad considerable en el acceso a diversas partes de la infraestructura escolar, tanto en relación con el nivel socioeconómico del alumnado, como con la ubicación geográfica de las escuelas. Chile y el Uruguay presentaban el menor nivel de desigualdad en la infraestructura escolar (UNESCO y BID, 2017).

LA TECNOLOGÍA PUEDE FOMENTAR LA INCLUSIÓN DE LOS GRUPOS MARGINADOS

Los países de toda la región han ampliado la disponibilidad de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC)

y de dispositivos de apoyo de bajo costo para ayudar al alumnado de los grupos marginados a acceder a la educación. Sin embargo, las posibilidades de acceso a las TIC y la capacidad para utilizarlas no son equitativas. Por ejemplo, mientras que en el 70% de los hogares del Uruguay hay computadoras y en el 64% Internet, los niveles de acceso a Internet están por debajo del 30% en el Estado Plurinacional de Bolivia, Cuba y El Salvador (UIT, 2018; UNESCO, 2017). En 11 países de la región, las personas con discapacidad tienen menos probabilidades de utilizar Internet que las personas sin discapacidad y con el mismo nivel educativo (Naciones Unidas, 2018). En Antigua y Barbuda, la brecha del uso de Internet según la discapacidad es de más de 40 puntos porcentuales (Ullmann y otros, 2018).

La radio comunitaria y la televisión educativa han permitido llegar a los niños y niñas que habitan en zonas remotas y rurales, aunque ha sido difícil llegar a los grupos más marginados. Radio IRFEYAL en Quito y la provincia de Pichincha, en el Ecuador, transmite desde 1995 el programa educativo El Maestro en Casa, así como programas educativos, culturales, informativos y de entretenimiento para las y los más marginados (Radio IRFEYAL, 2020). En la República Bolivariana de Venezuela, el Instituto Radiofónico de Fe y Alegría ofrece programas de educación para adolescentes, jóvenes y población adulta en contextos de encierro (Edujesuit, 2020).

El Brasil ha integrado a las universidades públicas en un sistema único en línea para abordar la distribución desigual de las instituciones de enseñanza superior en el país. La iniciativa, que comenzó en 2015, abarca educación en línea y centros de aprendizaje físico en los que el alumnado puede complementar su aprendizaje en línea con debates cara a cara y actividades de colaboración. Alrededor del 90% de los centros están situados en municipios de menos de 100.000 habitantes, que anteriormente tenían poco o ningún acceso a las universidades (Myers y otros, 2017). En el Uruguay, el Plan Ceibal se puso en marcha en 2007 para fortalecer la inclusión y la equidad en la educación mediante tecnología de apoyo. Cada niño y niña que ingresa al sistema de educación pública tiene acceso a una computadora para uso personal, con conexión gratuita a Internet. El Plan Ceibal también ofrece programas, recursos educativos y capacitación de docentes (Plan Ceibal, 2020).

El uso de las TIC en la educación consiste a menudo en un aprendizaje asistido por computadora mediante tabletas que pueden utilizar las y los alumnos con discapacidad. La tecnología de apoyo de este tipo puede marcar la diferencia entre la participación y la marginación del alumnado con discapacidad. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, los dispositivos

“

La radio comunitaria y la televisión educativa han permitido llegar a los niños y niñas que habitan en zonas remotas y rurales, aunque ha sido difícil llegar a los grupos más marginados

”

y la tecnología de apoyo tienen por objeto mantener o mejorar el funcionamiento y la independencia de una persona para facilitar la participación y mejorar el bienestar general. Pueden también contribuir a evitar deficiencias y afecciones de salud secundarias. Los dispositivos de apoyo pueden referirse a tecnología de entrada (por ejemplo, teclados y controles de entrada a la computadora adaptados, y programas de entrada de voz y dictado) y tecnología de salida, especialmente para los alumnos y alumnas con discapacidad visual (por ejemplo, lectores de pantalla y lupas, impresoras 3D y tomadores de notas en braille). Los sistemas de comunicación alternativos y aumentativos reemplazan el habla. Los sistemas de escucha asistida mejoran la claridad del sonido y reducen el ruido de fondo. Se ha comprobado que esa tecnología aumenta las tasas de finalización, matriculación en la educación terciaria, empleo remunerado, e ingresos superiores al salario mínimo (Bouck y otros, 2011). No obstante, con frecuencia no está disponible por falta de recursos, o su empleo resulta ineficaz debido a la formación insuficiente del cuerpo docente.

En el plano mundial, la Organización Mundial de la Salud ha estimado que, en los países de ingreso bajo y mediano, únicamente entre el 5% y el 15% de las personas que necesitan tecnología de apoyo tienen acceso a ella (Hunt, 2020). La proporción de personas con problemas de audición que tienen acceso a tecnología de apoyo es inferior al 10% en Haití y el Perú (Duryea y otros, 2019). Para que la introducción y el uso de las TIC y la tecnología de apoyo en la educación inclusiva se realicen con éxito, deberán integrarse con enfoques pedagógicos apropiados aplicados por docentes bien capacitados. En la Argentina, el Ministerio de Salud gestiona el registro de personas con discapacidad certificada, que facilita el acceso a tecnologías de apoyo (OMS, 2019). El programa Conectar Igualdad, iniciado en 2010, ofrece tecnología de apoyo a todos los centros de educación especial y a los alumnos y alumnas con discapacidad matriculados en escuelas convencionales e institutos de formación de docentes. Imparte capacitación sobre el uso de la tecnología a alumnos, alumnas y equipos de docentes, y crea contenidos especializados para promover una educación digital inclusiva (Ministerio de Educación de

la Argentina, 2020). Un manual enumera las tecnologías que pueden adaptarse al alumnado con diferentes tipos de discapacidad visual, y da directrices al cuerpo docente para emplear esas tecnologías en el aula (Zappalá y otros, 2011).

CONCLUSIÓN

Las escuelas de América Latina y el Caribe han avanzado, pero todavía tienen que superar importantes obstáculos para llegar a ser verdaderamente inclusivas. La segregación, especialmente debida a los ingresos, sigue siendo elevada, y la disminución de la desigualdad ha sido demasiado limitada para influir en la segregación residencial. La migración y el desplazamiento a gran escala han incrementado la magnitud del reto. Los esfuerzos por introducir la educación intercultural y bilingüe en toda la región, por muy loables y eficaces que hayan sido, no llegan suficientemente lejos, ya que se han dirigido a las comunidades indígenas y no se han integrado en las escuelas de las poblaciones mayoritarias.

Los entornos de aprendizaje inclusivos y el ethos escolar son esenciales para garantizar que todos los alumnos y alumnas progresen en la educación. Se han visto ejemplos claros de avances hacia la inclusión logrados mediante la adaptación de los procesos, el fomento de la colaboración entre líderes escolares y el cuerpo docentes, y la preparación de pedagogías que tienen en cuenta las necesidades de todos los niños y niñas. A pesar de ello, el alumnado carece a menudo del apoyo que necesita para tener éxito en la educación. Muchas escuelas no son seguras o accesibles, mientras que gran parte de la infraestructura de los edificios escolares no cumple las normas. Se requieren estrategias más proactivas para luchar contra el acoso y la violencia escolar, que conducen a la exclusión. Las plataformas de aprendizaje a distancia y los dispositivos de apoyo de bajo costo tienen el potencial de llegar al alumnado más marginado, pero en muchos casos no están disponibles porque faltan recursos, o su uso resulta ineficaz debido a la falta de formación de los y las docentes.

Un maestro ayuda a los niños a armar un rompecabezas en un centro integrado de desarrollo de la primera infancia en Coyhuaruma, un quechua indígena rural comunidad a unos 20 kilómetros de la ciudad de Pocoata, Bolivia. El centro ofrece actividades educativas y de nutrición y salud servicios para niños de 2 a 5 años. Los padres también reciben formación en materia de salud, higiene, nutrición y derechos del niño en el centro para cuidar mejor de sus hijos.

CRÉDITO: © UNICEF/UNI7787/Pirozzi



CAPÍTULO

7

Alumnos, padres y comunidades



MENSAJES CLAVE

Alumnos, madres y padres y comunidades pueden impulsar la educación inclusiva, pero también oponerse a ella.

- Las prácticas que en algunas comunidades son consideradas inclusivas, pueden ser vistas en otras como propensas a reforzar la exclusión. En el Perú, algunas comunidades rurales abogan por priorizar el idioma español y rechazan el bilingüismo.
- En los países del Caribe de lengua inglesa, en los que los varones están rezagados, algunas estrategias agravan la segregación, por ejemplo, estableciendo aulas separadas por sexo; otras, en cambio, incluyen la elaboración de manuales de alfabetización con perspectiva de género para la escuela primaria.

La participación de la comunidad puede reforzar los sentimientos de identidad, pertenencia y solidaridad.

- Los padres y las madres pueden aportar conocimientos a través de agrupaciones como los consejos locales de educación en la Argentina, los consejos escolares en el Estado Plurinacional de Bolivia y Cuba, los comités de educación en Guatemala, las asociaciones de padres y maestros en Jamaica y los consejos escolares de participación social en México; además, pueden apoyar las prácticas del personal docente y mejorar los entornos de aprendizaje. Sin embargo, es posible que los propios padres y madres sean personas marginadas o desfavorecidas.
- A través de campañas de presión y concientización, las organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil pueden promover la rendición de cuentas, a fin de alentar a las escuelas y las autoridades a cumplir con las normas. Cabe mencionar, como ejemplos, las campañas contra la homofobia y la transfobia en el Brasil, y contra la xenofobia en Costa Rica.

Se requieren respuestas colectivas para combatir los prejuicios y la discriminación.

- Las personas jóvenes en situación de privación de libertad han acumulado desventajas a raíz de sus experiencias escolares pasadas, una visión negativa de sí mismos y bajas expectativas de las y los docentes. Un programa de integración comunitaria en el Uruguay trabaja con esos jóvenes seis meses antes y tres meses después de su puesta en libertad, a fin de identificar los recursos necesarios y apoyar la continuidad de su educación.
- En combinación con la pobreza, la etnia y la ubicación del domicilio, el género agrava estas desventajas y su impacto en la educación. Las niñas suelen hacerse cargo de las tareas domésticas y la prestación de cuidados, se casan o tienen hijos muy pronto y son víctimas de la violencia intrafamiliar, y de violaciones y agresiones sexuales. En Nicaragua, hay organizaciones de base que trabajan con casos en los que se combinan los problemas de género y de discapacidad, impartiendo educación sexual integral y capacitación para responder a la violencia de género.
- Las organizaciones de la sociedad civil pueden encontrarse en bandos opuestos en los debates sobre la inclusión. En el Perú, algunos grupos alegaron que un currículo nacional con perspectiva de género atenta contra los valores familiares, pero la Corte Suprema anuló un intento de hacer que se prohibiera, gracias a una campaña de apoyo de organizaciones de la sociedad civil. En el Brasil, por el contrario, algunas organizaciones hicieron una campaña exitosa para eliminar del Plan Nacional de Educación las referencias al género y a la orientación sexual.
- En México, una ley reconoce el derecho a preservar y enriquecer lenguas nativas y garantiza el acceso a la educación intercultural bilingüe. No obstante, algunas comunidades son reacias a aprender acerca de la cultura y la lengua indígenas, por temor a que una mayor identificación con la cultura indígena propiciara que fueran objeto de discriminación. Las organizaciones comunitarias fortalecen iniciativas que promueven una revitalización lingüística y cultural frente a esa resistencia.
- El apoyo de la comunidad ayuda a incluir a personas desplazadas y migrantes. En Guyana, agrupaciones no gubernamentales, en colaboración con las autoridades de educación locales, movilizaron voluntarios para poner en práctica una iniciativa comunitaria de enseñanza de inglés como segunda lengua a niños y niñas venezolanos. En Trinidad y Tobago, donde no se garantiza el acceso a la escuela a los niños y niñas refugiados y migrantes, organizaciones no gubernamentales imparten educación acreditada brindando asistencia en línea y en persona.

Las comunidades luchan para superar los obstáculos a la inclusión del alumnado con discapacidad.

- En la Argentina, más de 150 organizaciones de personas con discapacidad son miembros de la coalición Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva, que ha publicado manuales sobre educación inclusiva para tres provincias.
- En Nicaragua, la Asociación de programas integrales de educación comunitaria, en cooperación con las autoridades locales, ha sido un actor clave en la promoción de la participación de las personas con discapacidad en las estructuras comunitarias existentes.
- En el Paraguay, las organizaciones de personas discapacitadas participan en la Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad, que interviene en la formulación de políticas e influye en las políticas educativas.

La participación de la comunidad en la educación es un paso esencial hacia la inclusión.....	X
Una participación amplia en la educación promueve la inclusión.....	X
El alumnado, los padres, las madres y las comunidades deben hacer frente a la discriminación y los prejuicios estructurales	X
Las creencias predominantes sobre la igualdad de género y la orientación sexual suelen obstaculizar la educación inclusiva.....	X
Las comunidades han apoyado el derecho de los pueblos indígenas y afrodescendientes a la educación	X
La cooperación de la comunidad es necesaria para favorecer la inclusión en el contexto de la migración y el desplazamiento	X
Las organizaciones comunitarias ejercen presión para defender los derechos educativos del alumnado con discapacidad	X
Conclusión	X

“

Las sociedades inclusivas requieren una transformación social y política para crear un contexto en el que todas las personas respeten los derechos de los demás y apoyen el desarrollo del potencial de cada individuo

”

Los avances hacia la inclusión han sido, en algunos casos, el resultado de los esfuerzos de líderes del ámbito pedagógico y educativo, inspiradores y comprometidos, que procuran derribar las barreras de la discriminación y empoderar a los grupos vulnerables. En otros casos, han sido el fruto de la labor de grupos que piden cuentas a los responsables de la desatención sistemática de sus necesidades, o que emprenden campañas para tratar de acabar con las injusticias sufridas por otros.

Sin embargo, un progreso en favor de la inclusión no puede mantenerse únicamente mediante intervenciones de expertos o la movilización de activistas. Las sociedades deben acoger la inclusión como un objetivo. Se necesita la contribución de todos, ya sea en el patio de la escuela, las reuniones del comité de gestión escolar, o las elecciones locales y nacionales. Las sociedades inclusivas requieren una transformación social y política para crear un contexto en el que todas las personas respeten los derechos de los demás y apoyen el desarrollo del

potencial de cada individuo. Esa transformación exige una participación activa, y no la recepción pasiva de instrucciones y directrices.

Determinados comportamientos hacia los grupos marginados, que pueden derivarse de prejuicios inconscientes y adoptarse sin reflexión, pueden fácilmente menoscabar los esfuerzos por crear sistemas educativos inclusivos. Los niños y las niñas pueden excluir a sus pares desfavorecidos con bromas o agresiones intencionales. Los padres de familia pueden volver vanos los esfuerzos por formar aulas inclusivas, ya sea porque pertenecen a un grupo privilegiado y no quieren que el progreso de sus hijos se vea afectado negativamente, o porque consideran que en un entorno educativo separado se atienden mejor las necesidades especiales de sus hijos o la comunidad. Las organizaciones de base establecidas para proteger los derechos de la niñez vulnerable pueden convertirse en un obstáculo para crear sistemas generales inclusivos, independientemente de que los intentos por

preservar el *statu quo* reposen en la convicción o el interés propio. En este capítulo se examina de qué forma las actitudes y comportamientos del alumnado, los padres, las madres y las comunidades pueden cambiar el equilibrio en favor o en contra de la inclusión en la educación.

LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA EDUCACIÓN ES UN PASO ESENCIAL HACIA LA INCLUSIÓN

La desigualdad estructural en las oportunidades de acceso a los bienes y servicios públicos ha sido una característica persistente de las sociedades latinoamericanas y caribeñas, incluidas las oportunidades de aprender y participar en la educación. Los factores que conducen a la exclusión son de larga data, y están profundamente arraigados en las normas y prácticas culturales. Una participación representativa en la educación beneficia a todos alumnos y comunidades (Jeynes, 2003; Mager y Nowak, 2012), sin embargo, en muchos casos los grupos marginados quedan al margen.

Ampliar la participación de la comunidad en la educación es clave para hacer frente a la discriminación estructural y evitar la reproducción de la desigualdad y la exclusión. Las comunidades comprenden una amplia gama de agentes que tienen el potencial y el derecho de participar en los procesos de deliberación y adopción de decisiones en materia de educación. Son muy heterogéneas, habida cuenta de que, aunque el término "comunidad" estuvo alguna vez vinculado principalmente al parentesco y la ubicación, éste ha evolucionado para abarcar elementos étnicos, lingüísticos, históricos y simbólicos que unen a las personas. Las comunidades varían enormemente en cuanto a su tamaño, y pueden estar integradas en otras, superponerse o englobar otras comunidades.

Las comunidades también pueden tener posturas divergentes en materia de educación. Las prácticas que se consideran inclusivas en algunas pueden contribuir a exacerbar la exclusión y la segregación en otras. Las divisiones se forman en términos de discapacidad, origen étnico o sexo. En el Perú, algunas comunidades rurales abogan por dar prioridad al español y rechazan el bilingüismo, mientras que otras exigen una educación más acorde con su realidad local, con docentes locales

que dominen el idioma nativo del estudiantado y valoren los conocimientos y las tradiciones locales (Montero y Uccelli, 2020). En países anglófonos del Caribe, los varones se quedan a la zaga en el rendimiento escolar y es más probable que abandonen la escuela prematuramente, lo que ha dado lugar a la adopción de estrategias escolares de creación de aulas para un solo sexo, que empeoran la segregación (Jamaica Teaching Council, 2015). No obstante, otros enfoques abordan las barreras estructurales que agravan la segregación por sexos en los planes de estudios, como la elaboración de manuales basados en el género para mejorar los resultados de la alfabetización de niños y niñas en la escuela primaria (USAID y Ministerio de Educación de Jamaica, 2014).

Dada la naturaleza política de la participación comunitaria en la educación, se necesitan mecanismos sólidos para asegurar que se escuchen las múltiples voces y poder entonces llegar a un consenso y adoptar medidas colectivas. En definitiva, la cuestión de la participación de la comunidad en la educación se trata de a quién se permite imponer sus conocimientos y valores en los sectores de la educación (Bray, 2003, pág. 32). Los gobiernos tienen la responsabilidad de equilibrar las posturas, oportunidades y recursos, para así fomentar la participación en la educación de todos los grupos, especialmente los que han sido históricamente marginados o considerados objetos de la caridad en lugar de titulares de derechos (López y Vargas, 2019; Vargas, 2014).

Una participación amplia en la educación promueve la inclusión

La participación de los padres, las madres y el alumnado en la educación mejora el rendimiento educativo, la asistencia y el ethos escolar (Mager y Nowak, 2012; Sheldon, 2007; Van Voorhis y otros, 2013). La participación de las y los alumnos en la gestión de la escuela y la toma de decisiones se ha vinculado con repercusiones positivas en la salud y el bienestar de estos (Arguedas, 2010; Furlong y otros, 2003; OCDE, 2003), así como el desarrollo de aptitudes sociales, y de ciudadanía y liderazgo que van más allá del terreno escolar y son fundamentales para la vida futura del alumnado. La participación de las y los alumnos también puede mejorar el diseño de los planes de estudios, incrementar la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, crear oportunidades de fortalecer el papel de las escuelas y fomentar el desarrollo comunitario (Levitan y Johnson, 2020; Yamashita y otros, 2010). La participación de la comunidad refuerza el sentido de identidad, pertenencia y solidaridad entre el alumnado, los padres, las madres, el cuerpo docente y el personal educativo, y puede ayudar a empoderarlos, aumentar la rendición de cuentas y ofrecer servicios educativos complementarios (Williams y otros, 2020).

“ Los gobiernos tienen la responsabilidad de equilibrar las posturas, oportunidades y recursos, para así fomentar la participación en la educación de todos los grupos ”

“

El Programa Hondureño de Educación Comunitaria integra a los padres de familia en asociaciones educativas, que también pueden contratar a los docentes y controlar los fondos que proporciona el Gobierno para sus salarios

”

Es posible potenciar a las comunidades mediante la democratización de la educación, la movilización comunitaria y la inclusión de voces que a menudo no se tienen en cuenta en la toma de decisiones. Algunos países han formalizado la participación de los grupos que corren el riesgo de ser excluidos de la adopción de decisiones educativas, creando mecanismos de representación. En la Argentina, los representantes de los pueblos indígenas forman parte de los órganos encargados de formular las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe, según lo dispuesto en el artículo 53 de la Ley de educación nacional (Mato, 2020). En Nicaragua, la Ley de los derechos de las personas con discapacidad de 2011 contempla la representación de personas con discapacidad en las políticas de promoción de la igualdad y la inclusión social en el ámbito educativo (Fonseca y Pförtner, 2020).

Los países pueden aprovechar los conocimientos de los padres y las madres para respaldar las prácticas de los docentes y mejorar los entornos de aprendizaje. Algunos ejemplos son los consejos escolares de la Argentina, las juntas escolares del Estado Plurinacional de Bolivia y los consejos de escuela de Cuba, los consejos educativos de Guatemala, las asociaciones de padres, madres y maestros de Jamaica y los consejos escolares de participación social de México. El Programa Hondureño de Educación Comunitaria integra a los padres de familia en asociaciones educativas, que también pueden contratar a los docentes y controlar los fondos que proporciona el Gobierno para sus salarios (Souto y otros, 2015). A pesar de ello, aunque la participación de padres y madres puede ayudar a promover los intereses de la niñez marginada en la educación, propiciarla suele ser difícil, debido a la propia marginación o condición de desventaja en cuanto a tiempo, distancia e idioma.

En Guatemala, el Programa de Alimentación Escolar está obligado por ley a promover una mayor participación de los padres y las madres en la gestión de las escuelas (Ministerio de Educación de Guatemala, 2019). Desde su puesta en marcha, 100.000 padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa han participado activamente a través de organizaciones que reciben fondos del Ministerio de Educación para ofrecer

comidas, el 50% de las cuales deben ser preparadas por la comunidad (Congreso de Guatemala, 2017; Mazariegos, 2020). Por otra parte, el programa crea oportunidades para que la educación y las escuelas impulsen el empoderamiento de la comunidad y el desarrollo inclusivo.

La participación del alumnado también está institucionalizada en la región. En la Argentina, una ley de 2013 dispone la creación y el funcionamiento de centros de estudiantes en la educación secundaria y superior (Senado y Cámara de Diputados de Argentina, 2013). En Costa Rica, los gobiernos estudiantiles brindan una plataforma para que las y los alumnos aprendan y ejerzan una ciudadanía responsable y transformadora basada en valores democráticos y los derechos humanos (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2020). El Congreso Nacional de Niñas y Niños por una Educación Inclusiva del Uruguay, organizado por la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela, permite al alumnado manifestar sus necesidades y su potencial por medio de debates y propuestas (Radio Uruguay, 2018; Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, 2019). El Parlamento Juvenil del MERCOSUR busca crear oportunidades para que las y los alumnos de secundaria expresen sus opiniones sobre temas de educación como la educación inclusiva, el género, la juventud y el mundo laboral, la ciudadanía, la participación, la educación en materia de derechos humanos y la integración latinoamericana (Parlamento del MERCOSUR, 2020).

Por medio de actividades de promoción, campañas de sensibilización, cursos prácticos y capacitación, las organizaciones no gubernamentales (ONG), las organizaciones de la sociedad civil (OSC) y las asociaciones intergubernamentales promueven la rendición de cuentas para incitar a las escuelas y las autoridades a cumplir las normas y satisfacer las necesidades y expectativas de la comunidad. El Relator Especial sobre el derecho a la educación de las Naciones Unidas concluyó que la educación del alumnado en situación de privación de libertad habría sido mucho más precaria sin la participación activa de los individuos, las instituciones académicas, las ONG y las organizaciones intergubernamentales (Consejo de Derechos Humanos, 2009). En Chile, la ONG Leasur defiende los derechos de las personas en situación de privación de libertad y ofrece capacitaciones a proveedores de educación no formal para las y los reclusos (Leasur, 2018).

Las Naciones Unidas, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y las OSC nacionales han emprendido campañas de sensibilización contra la homofobia y la transfobia, como en la Argentina (Campaña Visibilizar), Brasil (Deixe seu preconceito de lado - respeite as

diferencias), Colombia (Por el respeto de la libertad sexual y de género) y México (Campaña contra la homofobia y por la inclusión) (CIDH, 2018). Se han organizado campañas para generar empatía y combatir los discursos xenófobos en el Brasil (Histórias em Movimento) (UNFPA Brasil, 2019), Colombia (Somos Panas Colombia) (ACNUR, 2017), Costa Rica (Países Hermanos) (R4V, 2019b), el Ecuador (Abrazos que Unen) (ACNUR, 2019a), Panamá (Somos lo Mismo) (ACNUR, 2019b) y el Perú (Tu Causa es mi Causa) (ACNUR, 2018). Las ONG internacionales, como la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y el Consejo Internacional de Educación de Adultos, abogan por la educación inclusiva (CLADE, 2020; CIEA, 2020). La Asociación Internacional Familias por la Diversidad Sexual tiene representantes en 18 países de América Latina y el Caribe (FDS, 2020).

La población afrodescendiente comenzó a participar en el desarrollo de la etnoeducación en el Ecuador en los años ochenta, encabezados por intelectuales y activistas afroecuatorianos interesados en documentar y comprender los conocimientos de las personas ancianas (Antón, 2020). El movimiento social afroecuatoriano exigió posteriormente al Estado una educación acorde con las realidades socioculturales y geográficas de la comunidad, protegida por derechos colectivos. En 2016, el Ministerio de Educación reconoció la educación afroecuatoriana y comenzó a ejecutar un programa coordinado y supervisado por la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, 2017).

Algunas OSC prestan servicios educativos en comunidades rurales o aisladas a las que no llegan los gobiernos, como Fe y Alegría en el Estado Plurinacional de Bolivia, el Perú y la República Bolivariana de Venezuela (Fe y Alegría, 2020). Las emisoras de radio de educación comunitaria transmiten contenidos e imparten clases en zonas remotas de toda América Latina y el Caribe. Los programas de retención en la educación secundaria y de transición de la escuela al trabajo promueven la equidad. La OSC Cimientos, por ejemplo, orienta su trabajo a mejorar la calidad de la educación y la transición de la escuela al trabajo de jóvenes vulnerables en la Argentina, Colombia y el Uruguay (Cimientos, 2020).

En zonas insuficientemente atendidas, la sociedad civil interviene en ocasiones para ayudar a llenar los vacíos de la oferta pública, como en el caso de los Centros Comunitarios de Educación Pre Básica de Honduras (OEA, 2018). Esos esfuerzos pueden ayudar a complementar la acción gubernamental, pero no están exentos de riesgos. Ciertamente, los proveedores de la sociedad civil pueden retirarse de ciertas localidades, dejando a las comunidades sin servicios, o los proveedores pueden

tener sus propias misiones, que se deben armonizar con el objetivo de satisfacer las necesidades de las comunidades que atienden.

EL ALUMNADO, LOS PADRES, LAS MADRES Y LAS COMUNIDADES DEBEN HACER FRENTE A LA DISCRIMINACIÓN Y LOS PREJUICIOS ESTRUCTURALES

Las prácticas de discriminación en los sistemas escolares reflejan pautas de exclusión social más amplias. Los estereotipos y los prejuicios están profundamente anclados en las nociones socialmente construidas de lo que es deseable o normal, e integrados en los reglamentos de las escuelas, las prácticas y la mentalidad de los miembros de la comunidad escolar. Repercuten significativamente en el acceso, el reconocimiento, la participación y las oportunidades de aprendizaje de los grupos desfavorecidos y marginados por motivos de pobreza, migración, discapacidad, orientación sexual, identidad de género y en situación de privación de libertad, entre otros (**recuadro 7.1**).

Para modificar una representación social excluyente y promover la inclusión se necesitan respuestas colectivas que cambien las prácticas lingüísticas, sociales y pedagógicas y dispongan la preparación de reglamentaciones institucionales apropiadas. Se debe crear conciencia sobre las consecuencias de la combinación de dos o más sistemas de discriminación, que conducen a la creación de diferentes capas de desigualdad y a un deterioro creciente de las condiciones de vida de las personas expuestas a esos riesgos (ACNUDH, 2017, pág. 3). Por ejemplo, en Guatemala, la intersección de desventajas agrava la exclusión de las niñas y mujeres indígenas con discapacidad que habitan en zonas rurales (ACNUDH Guatemala, 2018; Reyes, 2019).

La desvinculación educativa es un fenómeno multidimensional y gradual que repercute negativamente en las trayectorias educativas del alumnado y puede desembocar en un abandono escolar prematuro. Esos resultados se derivan de múltiples factores

“

La discriminación y las prácticas excluyentes en los sistemas educativos repercuten significativamente en el acceso, el reconocimiento, la participación y las oportunidades de aprendizaje de los grupos desfavorecidos

”

RECUADRO 7.1**Las personas jóvenes en situación de privación de libertad necesitan un vínculo con la comunidad para proseguir su trayectoria educativa**

En los esfuerzos encaminados a garantizar la integridad y continuidad de las trayectorias educativas de las personas jóvenes en situación de privación de libertad es indispensable tener en cuenta el contexto de reclusión y el estigma resultante para cada uno, así como las desventajas acumuladas por las deficiencias de la escolaridad anterior, el concepto negativo de sí mismo y las bajas expectativas del cuerpo docente (Sanhueza, 2020). La participación de los padres y las madres puede verse comprometida si los centros de detención están demasiado alejados para las visitas, o si la dirección del centro las desalienta por razones de seguridad (Delgado de Mejía, 2020; Scarfó y Aued, 2020).

La situación de privación de libertad dificulta el establecimiento de lazos con la comunidad, un factor clave para asegurar la continuidad de la educación una vez que el alumnado sale de la cárcel. La construcción de un puente entre las y los alumnos y la comunidad requiere vínculos interinstitucionales entre diversos organismos y agentes. El Programa de Inserción Social y Comunitaria (PISC) del Uruguay fue diseñado para abordar esta cuestión trabajando con jóvenes en situación de privación de libertad durante seis meses antes de su liberación y tres meses después. Los educadores ayudan a encontrar y facilitar recursos y servicios, actuando de intermediarios con los entornos familiares y comunitarios, y haciendo viable la reinserción y la continuidad de la educación. A pesar de ello, algunas autoridades y partes interesadas afirman que el programa no cuenta con personal suficiente para obtener los resultados esperados (Baleato, 2020).

interconectados, incluidos los relacionados con condiciones individuales, como la pobreza (**recuadro 7.2**), y con características del sistema educativo, como la falta de pertinencia de los planes de estudios y el desajuste entre las condiciones económicas y culturales de las comunidades. Cualesquiera que sean los factores, las actitudes de los pares, las familias, los miembros de la comunidad y el cuerpo docente son cruciales para la inclusión, ya que pueden perpetuar la discriminación o combatirla.

Las creencias predominantes sobre la igualdad de género y la orientación sexual suelen obstaculizar la educación inclusiva

La paridad de género en la participación y la finalización escolar se alcanzó desde hace mucho tiempo en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe en la educación primaria y el primer ciclo de la secundaria,

RECUADRO 7.2**La elección de la escuela por parte de los padres fomenta la segregación escolar y pone en peligro la cohesión social**

La interacción del alumnado en escuelas socialmente diversas no solo es fundamental para que puedan crear redes sociales y adquieran aptitudes interculturales, sino también para erradicar los prejuicios y las prácticas discriminatorias en la educación y la sociedad en general. Por el contrario, la segregación escolar perpetúa la desigualdad y mina la cohesión social.

Los altos niveles de segregación socioeconómica en las escuelas de la región, en particular en Chile, México y el Perú, hacen que las y los alumnos interactúen principalmente con pares de condición similar. Las escuelas socialmente diversas, además de ser un fin deseable en sí mismo, también se asocian con mejores resultados de aprendizaje (Krüger, 2019). Un análisis basado en el TERCE de 2013 muestra una mayor relación entre el índice de nivel socioeconómico y los logros académicos a nivel de la escuela que del alumnado. En particular, un incremento de una unidad del índice del nivel socioeconómico de la escuela se vinculaba a un incremento de hasta 60 puntos del rendimiento académico de las y los alumnos (según el curso, la asignatura y el país), mientras que un incremento de una unidad del índice del nivel socioeconómico del alumnado se vinculaba a un aumento de hasta 41 puntos de su rendimiento académico (UNESCO, 2016).

Las políticas de elección de escuela influyen en la segregación escolar. Producen una desigualdad creciente de la calidad educativa y una disparidad de acceso a mejores escuelas. En Chile, varios decenios de políticas orientadas al mercado han fortalecido la estratificación socioeconómica (Elacqua, 2012), y las escuelas se han tornado aún más segregadas que los barrios donde reside el alumnado (Valenzuela y otros, 2013). Las familias más ricas se limitan a las escuelas de élite socioculturalmente homogéneas; la clase media evita las escuelas públicas y no selectivas, ya que las asocia con conductas de riesgo; y algunas de las familias más pobres, como no consideran que la elección de la escuela sea clave para evitar los riesgos sociales, matriculan a sus hijos en las escuelas locales (Bellei y otros, 2018a). El programa nacional de políticas se ha orientado recientemente a remediar la desigualdad y la segregación mediante la promulgación de leyes como la Ley de Subvención Escolar Preferencial, la Ley de Inclusión Escolar, la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Valenzuela y Montecinos, 2017) y la Ley de Nueva Educación Pública (Bellei y otros, 2018b).

aunque la región presenta una disparidad considerable a expensas de los varones en el segundo ciclo de la secundaria y la educación terciaria. En cuanto al logro educativo en la educación primaria, los niños superan a las niñas en matemáticas y las niñas a los niños en lectura

y escritura, mientras que en las ciencias hay paridad (UNESCO, 2016).

El papel asignado debido al género y las expectativas sociales pueden influir en la falta de compromiso con la escuela dependiendo de los contextos socioculturales. Una cultura de masculinidad tóxica en los países caribeños anglófonos hace que los alumnos se nieguen a respetar las normas escolares. El trabajo duro en la escuela se considera una característica femenina, por lo que los niños y jóvenes que lo hacen son estigmatizados y penalizados (Clarke, 2020; Plummer, 2010). Como se ha constatado en Jamaica, los alumnos son expulsados con frecuencia de la educación formal, y las nociones de masculinidad y las expectativas sociales según las cuales deben trabajar, ganar dinero y mantener a sus familias; las bajas expectativas en relación con sus logros académicos; y la presencia de pandillas y las actividades lucrativas de las mismas los alejan de una reincorporación exitosa (Clarke, 2020).

La deserción escolar de las niñas tiende a estar relacionada con la participación que se espera de ellas en trabajos domésticos y de cuidados, remunerados o no, o con los embarazos y matrimonios precoces, que son más comunes en las zonas rurales y entre los pueblos indígenas (Bonfil, 2020). En Guatemala, la tasa de trabajo de un 27% de la niñez indígena casi triplica la de la niñez no indígena, que es del 10% (Prado, 2015). En México y Guatemala, el género se entrecruza con el origen étnico y la pobreza, exacerbando la marginación y haciendo que las niñas indígenas se queden atrás en la educación (Bonfil, 2020).

La violencia de género en el entorno escolar incide en la asistencia, el rendimiento y la finalización de la escuela. En las zonas rurales del Perú, el acoso y la violencia repercuten en las trayectorias educativas de las niñas y los jóvenes (Montero y Uccelli, 2020). En Guatemala, la exclusión de las niñas indígenas de la escuela puede deberse a la violencia intrafamiliar, social y comunitaria. Ciertamente, la mayoría de las víctimas de delitos son niñas. Para ambos sexos, el grupo de edad más afectado por los delitos es el de 16 a 17 años. En ese país, las violaciones y agresiones sexuales figuran entre los tipos

de violencia infantil más frecuentes, y las y los niños de 13 a 15 años son los más vulnerables (Verde y Azul y otros, 2017). Organizaciones de base de Nicaragua se encargan de la intersección del género y la discapacidad, impartiendo educación sexual integral y capacitación sobre cómo responder a la violencia de género relacionada con la discapacidad (Romero, 2020).

Los prejuicios relativos a la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género son comunes. El alumnado LGBTI (personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales) están más expuestos a la violencia. Las consecuencias incluyen un bajo rendimiento académico, así como la deserción escolar para escapar del estigma, el acoso y la discriminación (UNESCO, 2015). Las leyes de identidad de género en algunos países garantizan el derecho de las personas a ser tratadas de acuerdo con la identidad que se han asignado, y a un registro de identidad adecuado. No obstante, el contexto escolar se considera uno de los más hostiles, donde son más frecuentes los casos de acoso verbal y violencia psicológica y física (Kosciw y Zongrone, 2019). Para muchas estudiantes LGBTI, la realidad amenazadora de la escuela se ve agravada por el rechazo de la familia, afectando negativamente su autoestima, estado de salud e integración social (Ryan y otros, 2009; Ryan y otros, 2010).

El sexismo y la homofobia impregnan las escuelas y sociedades de la región. Los gobiernos y la sociedad tienen el deber de dismantelar las estructuras de discriminación a fin de lograr la justicia social e instaurar sistemas de educación inclusivos. Las OSC desempeñan un rol activo apoyando los esfuerzos por abordar las cuestiones de identidad y expresión de género en la educación, u oponiéndose a los mismos. Tal vez el caso más conocido es el del Perú, donde el movimiento para la adopción de un plan de estudios nacional basado en el género dio lugar a manifestaciones y controversias jurídicas en 2016. Bajo el lema "con mis hijos no te metas", grupos como la Coordinadora Nacional Pro Familia y Padres en Acción exigieron la eliminación del enfoque de igualdad de género en la educación pública, calificándolo de "ideología de género" y alegando que perjudicaba los valores de la familia y promovía el "reclutamiento homosexual". Algunos legisladores respaldaron estas afirmaciones, pero las intervenciones de organismos internacionales, OSC, grupos feministas y el Gobierno influyeron en un fallo de la Corte Suprema de 2019, que declaró que las alegaciones eran infundadas (Muñoz, 2020).

Ciertas organizaciones del Brasil, Colombia y el Ecuador también han hecho campañas contra iniciativas que tienen por objeto transversalizar el enfoque de género

“ Una cultura de masculinidad tóxica en los países caribeños anglófonos hace que los alumnos se nieguen a respetar las normas escolares ”

“

Ciertas organizaciones del Brasil, Colombia y el Ecuador también han hecho campañas contra iniciativas que tienen por objeto transversalizar el enfoque de género e incluir la educación sexual integral en los planes de estudios nacionales

”

e incluir la educación sexual integral en los planes de estudios nacionales. En el Brasil, esos grupos lograron eliminar las referencias al género y la orientación sexual de la propuesta inicial del Plan Nacional de Educación en 2014. Se movilizaron en las calles y en plataformas virtuales (como CitizensGo) y redes sociales contra la "ideología de género" en las leyes y políticas educativas nacionales (Moreira y César, 2019; Pina, 2017). Un movimiento denominado Escuela sin Partido presentó proyectos de ley que abogan por la prohibición de la educación sexual y perspectivas críticas en las clases de historia y ciencias sociales, calificándolas de "ideología de género" y "adoctrinamiento ideológico" (Moreira y César, 2019).

En Colombia, un grupo de padres y madres y un miembro del Congreso crearon el movimiento Abanderados por la Familia, que se opone a la inclusión de la "ideología de género" en los planes de estudios y la difusión de cartillas de educación sexual por parte del Ministerio de Educación Nacional (Martínez, 2017). En el Ecuador, la realización de protestas similares condujo a la eliminación de proyectos de artículos que contenían definiciones relativas a la libre determinación sexual y de género, la identidad de género y la orientación sexual de la Ley orgánica integral para prevenir y erradicar la violencia de género contra las mujeres en 2017 (El Universo, 2017).

La sociedad civil también ha defendido los derechos del alumnado LGBTI. En México, la Asociación por las Infancias Transgénero se ha centrado en su reconocimiento social mediante, por ejemplo, la elección del nombre, seguridad y respeto en la escuela, creación de espacios de socialización y documentos que reflejan su identidad. La falta de conocimientos del cuerpo docente y de las y los directores de escuela sobre el alumnado con una identidad de género diferente da lugar a la aplicación inflexible de normas obligatorias para diferenciar las actividades y el vestuario de los niños y las niñas, condenando así las actitudes no conformes con el género de las y los alumnos, y a la inexistencia de protocolos para integrar al alumnado transgénero en la comunidad escolar. En 2019, la Asociación propuso un protocolo de este tipo con medidas dirigidas a las escuelas, el alumnado las familias.

El protocolo ha sido adoptado por algunas escuelas privadas con personas transgénero en la Ciudad de México (Corona y otros, 2020).

La Red Iberoamericana de Educación LGBTI, una plataforma de organizaciones que defienden el respeto de los derechos humanos, ha elaborado medidas para mejorar el clima escolar de docentes y el alumnado, proponiendo y promoviendo leyes y políticas que institucionalizan los derechos humanos en la educación desde una perspectiva de diversidad sexual y de género (Red Iberoamericana de Educación LGBTI, 2020). La Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos ha aprobado resoluciones de apoyo al alumnado LGBTI, y creó un puesto de relator y un grupo central sobre cuestiones relativas a las personas LGBTI (CIDH, 2020; Grupo Central LGBTI de la OEA, 2016). En el MERCOSUR se estableció un espacio de trabajo específico bajo la forma de una comisión permanente en el marco de la Reunión de Altas Autoridades sobre Derechos Humanos y Cancillerías del MERCOSUR y Estados Asociados (RAADH del MERCOSUR, 2020).

Las comunidades han apoyado el derecho de los pueblos indígenas y afrodescendientes a la educación

El racismo y la discriminación contra los pueblos indígenas y afrodescendientes persisten y están generalizados en toda la región. En los planes de estudios es posible encontrar de forma abierta y oculta un legado común de colonialismo y violencia simbólica, que reproduce los estigmas y desvaloriza los conocimientos y culturas de los pueblos indígenas y las y los afrodescendientes. Así, las experiencias educativas como las que se pueden obtener mediante la minga, un sistema de servicio comunitario, o los cabildos, una forma de organización comunitaria, se subestiman y no se consideran conocimientos válidos (González, 2011).

Frente a la presión ejercida por organizaciones y movimientos de indígenas y afrodescendientes para que se valore la diversidad como requisito previo de la educación inclusiva, los sistemas educativos han promulgado legislaciones para fomentar la educación intercultural e indígena, así como la etnoeducación. Sin embargo, la implementación sigue pendiente, con procesos diferenciados en toda la región. El racismo también socava los esfuerzos por integrar la interculturalidad. El color de la piel, los rasgos fenotípicos, las capacidades lingüísticas y el origen extranjero son causas de discriminación (Antón, 2020; CIDH, 2015; Mato, 2020).

La participación social y comunitaria de los pueblos indígenas ha adoptado formas diversas en los países

de la región. Un enfoque integral es la transformación educativa del Estado Plurinacional de Bolivia, orientada a lograr un sistema educativo descolonizador, plurinacional y descentralizado a partir de la Ley de Reforma Educativa de 1994, posteriormente sustituida por la Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" de 2010, que destaca el papel de la participación comunitaria en la educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios son órganos de participación social, esencialmente consejos escolares, integrados por padres, madres y autoridades locales, que cumplen una función clave en la preparación de planes de estudios regionalizados y la selección de docentes de idiomas indígenas. Sin embargo, se teme que algunos consejos puedan no estar cumpliendo su papel (Pérez, 2020). En el Brasil, el Programa Nacional de Territorios Etnoeducativos ha establecido una política nacional de educación indígena, que aplica en cada territorio una comisión directiva conformada por representantes de los grupos indígenas interesados, así como por representantes de la Fundación Nacional del Indio, las oficinas de educación municipales y estatales, ONG y el Ministerio de Educación (Rolon y Figueiredo Vleira, 2020).

Se estima que en Panamá el 4,5% del alumnado se identifica a sí mismo como indígena (UNESCO, 2016). Alrededor del 47% de la población indígena vive en comarcas, es decir, territorios autónomos indígenas que representan el 22% del país y se autogobiernan mediante un congreso o consejo indígena. Los pueblos indígenas también participan activamente en el desarrollo de la educación en estas zonas (Loizillion, 2020). Aún así, en 2014 las tasas de asistencia a la escuela secundaria en las comarcas oscilaban entre el 46% y el 57%, muy por debajo de la media nacional (80%) (Contraloría General de la República de Panamá, 2014).

En algunos casos, los estudiantes indígenas y sus organizaciones intervienen en foros educativos. En el Perú, Tinkuy, que significa "encuentro" en quechua, es una gran asamblea de alumnos y alumnas de sexto grado de diferentes grupos indígenas y comunidades afroperuanas. Desde 2012 se reúnen una vez al año en Lima para intercambiar experiencias, visiones del mundo y valores de la diversidad cultural. Esta asamblea también ofrece al alumnado la oportunidad de expresar sus aspiraciones y demandas sobre la educación que desean (Ministerio de Educación del Perú, 2019; UNESCO, 2019b). La Federación Mapuche de Estudiantes de Chile se ha comprometido a revitalizar la lengua indígena y facilitar la participación del pueblo mapuche en las universidades y organizaciones estudiantiles (Ortiz-Velosa y Arias-Ortega, 2019).

Aunque en la mayoría de las comunidades la norma es el monolingüismo, en toda la región existen iniciativas

“ En el Perú , los estudiantes de sexto grado de diferentes grupos indígenas y comunidades afroperuanas se reúnen una vez al año para intercambiar experiencias y expresar sus aspiraciones y demandas de la educación que desean ”

orientadas a revitalizar la lengua y la cultura. En Guatemala, la Asociación de Centros Educativos Mayas ha promovido los idiomas indígenas produciendo textos en maya desde 1993 (Asociación de Centros Educativos Mayas, 2015), un esfuerzo que recibió un impulso tras la adopción del Acuerdo para generalizar la educación bilingüe multicultural e intercultural en el sistema educativo nacional (Ministerio de Educación de Guatemala, 2004). En México, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas reconoce el derecho a preservar y enriquecer las lenguas nativas, y garantiza el acceso a la educación bilingüe e intercultural. A menudo, la renuencia a aprender sobre la cultura y el idioma indígenas, como en el caso de las niñas indígenas de Guatemala y México (Bonfil, 2020) y las comunidades indígenas de Caldas, en Colombia (Trejos y otros, 2017), se debe a esfuerzos por evitar la discriminación. Las organizaciones comunitarias desempeñan un papel importante para afianzar las iniciativas que abordan la demanda de revitalización lingüística y cultural, como los proyectos de "doble inmersión" en escuelas multigrado de regiones indígenas aisladas y las Milpas Educativas de México (Bonfil, 2020) y el Nido de Lengua en Rapa Nui, Chile.

La cooperación de la comunidad es necesaria para favorecer la inclusión en el contexto de la migración y el desplazamiento

La región de América Latina y el Caribe tiene una larga historia de movilidad humana, pero la intensificación reciente plantea desafíos tanto para las personas en movimiento como para las comunidades de acogida. Para las primeras, la educación es esencial para incrementar sus probabilidades de inclusión en la sociedad y obtener acceso a los sectores y servicios que las protegen de violaciones comunes de los derechos, como el trabajo y la explotación infantil (UNESCO, 2019a). Para dar cabida a este alumnado, los sistemas educativos deben ser flexibles y receptivos en cuanto a contenido, pedagogía y organización. En lo que respecta a las comunidades de acogida, incluso cuando reciben con agrado a los migrantes, esperan que la calidad de la educación no se deteriore debido al hacinamiento o las interrupciones.

La exclusión y la desigualdad de acceso a los servicios de educación de las personas en movimiento refuerzan las prácticas discriminatorias, el racismo y la xenofobia. Las sociedades de acogida, tensionadas por la enorme afluencia de personas, han dado muestras de incipientes sentimientos xenófobos, según la Matriz de Seguimiento de Desplazamiento (UNESCO, 2019a). En Lima (Perú), más del 35% de los venezolanos afirmó ser víctima de discriminación debido a su nacionalidad (R4V, 2018). Los flujos de personas de El Salvador, Guatemala y Honduras hacia México han agravado el mismo fenómeno en ese lugar.

Aunque algunos países de la región han avanzado hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y han formulado políticas de educación intercultural y bilingüe, estas últimas se centran principalmente en la oferta educativa para pueblos indígenas y afrodescendientes. No obstante, la interculturalidad debe ir más allá de cualquier cultura en particular (Walsh, 1998), ya que ayuda a garantizar una educación de calidad y culturalmente pertinente para todos. La interculturalidad requiere ser transversalizada para promover enfoques basados en derechos, y fomentar la participación social para un desarrollo de sistemas educativos más inclusivos.

Es necesario fomentar el diálogo intercultural entre las poblaciones migrantes y las sociedades de acogida para poner freno al racismo y la xenofobia y garantizar una educación de calidad al alumnado migrante. En Costa Rica, el Compendio de normas acerca del derecho a la Educación de la población migrante y refugiada promueve el uso de un Manual de Educación Intercultural por parte del cuerpo docente para incluir en el aula al alumnado migrante, en su mayoría de origen nicaragüense (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y otros, 2013; Jiménez, 2012). Espacios de Apoyo, una iniciativa respaldada por la Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para refugiados y migrantes de Venezuela, apoya una red de lugares donde las y los migrantes y refugiados pueden recibir información, orientación y servicios básicos en diferentes ámbitos, incluida la educación. Ofrecen asistencia, información y guía para cuestiones jurídicas, y prestan ayuda para la escolarización y la tutoría (R4V, 2020). En el Uruguay, el Ministerio de Educación y Cultura ha ordenado a todas las

RECUADRO 7.3:

Las ONG ofrecen oportunidades de educación alternativa al alumnado venezolano en el Caribe

La inclusión escolar de niñas y niños venezolanos en países caribeños de habla inglesa enfrenta obstáculos, por tanto, las ONG dirigen esfuerzos a poner en marcha diversas iniciativas comunitarias y de aprendizaje. En Guyana, los venezolanos tienen derecho a ir a la escuela sin importar si han obtenido o no un permiso de residencia, pero en la práctica el acceso suele verse impedido por la falta de capacidad de las escuelas locales y las barreras lingüísticas. Con miras a remediar esta situación, han surgido iniciativas conjuntas para ofrecer clases de idiomas en la comunidad. Entidades no gubernamentales, en colaboración con autoridades educativas locales y líderes comunitarios, han movilizado voluntarios en el marco de una iniciativa de base comunitaria de enseñanza del inglés como segundo idioma, orientada tanto al alumnado que asiste a la escuela como para quienes no lo hacen. Las experiencias de este tipo buscan fomentar la cohesión social entre las y los venezolanos, las y los guyaneses que regresan y la niñez indígenas warao, facilitando su integración en la comunidad de acogida (R4V, 2019a).

En Trinidad y Tobago, donde no se garantiza el acceso a la escuela de las niñas y niños refugiados y migrantes, actores nacionales e internacionales han unido sus fuerzas para desarrollar el programa Equal Place/Espacio de Equidad, que permite acceder a una educación reconocida mediante un enfoque mixto de apoyo en línea y en persona. El programa imparte un aprendizaje a medida sin costo alguno en dos plataformas reconocidas mundialmente, en inglés y español, al alumnado y las familias (Equal Place, 2020).

autoridades de educación primaria que otorguen acceso inmediato al sistema, incluso mientras se tramitan los documentos de identidad del alumnado (Presidencia del Uruguay, 2018).

Si bien es responsabilidad del Estado garantizar el acceso a la educación de los y las migrantes desde que llegan al país de acogida, los grupos de dichos países que se preocupan por la diversidad cultural y los derechos de las personas, cumplen una función clave para crear sociedades y sistemas educativos inclusivos. En Costa Rica, el número de personas que se manifestó en apoyo de las y los migrantes y refugiados en 2018 fue diez veces mayor que el que lo hizo en contra (Sandoval y otros, 2020). En Trinidad y Tobago, las ONG organizaron talleres de sensibilización sobre la tolerancia y la empatía para el alumnado de primaria antes de que sus pares venezolanos llegaran a sus escuelas (R4V, 2019a).

“ La exclusión y la desigualdad de acceso a los servicios de educación de las personas en movimiento refuerzan las prácticas discriminatorias, el racismo y la xenofobia ”

”

Varias ONG (DREAM Project, CEDES, Yspaniola, MUDHA y RECONOCI.DO, entre otras) han ayudado al Gobierno de la República Dominicana a administrar programas educativos y servicios de tutoría para las escuelas, al tiempo que abogan por mantener en las escuelas al alumnado de origen haitiano, independientemente de su documentación o situación migratoria. La participación social en la educación de las y los migrantes y refugiados depende del dominio del idioma de la comunidad de acogida que tengan los padres, las madres y el alumnado. Por ejemplo, para los padres y las madres de origen haitiano que sólo hablan creole resulta difícil participar en la vida escolar en la República Dominicana, donde los funcionarios de las escuelas públicas no dominan la lengua creole y no hay materiales escritos en ella (Waddick, 2020). Ciertas iniciativas en Guyana y Trinidad y Tobago se orientan a la niñez venezolana que habla español o una lengua indígena, pero no inglés (**recuadro 7.3**).

Las organizaciones comunitarias ejercen presión para defender los derechos educativos del alumnado con discapacidad

A pesar de que la inclusión de las personas con discapacidad ha mejorado en la región, no se ha eliminado la discriminación, lo que frena las oportunidades de aprendizaje y los esfuerzos por fortalecer la autonomía. La inclusión de personas con discapacidad en las escuelas convencionales promueve la interacción entre el alumnado, la vivencia de la diversidad y la adquisición de valores de tolerancia y respeto que repercuten positivamente entre pares, el cuerpo docente y las autoridades (Fonseca y Pförtner, 2020).

Sin embargo, la organización escolar o las barreras actitudinales suelen poner trabas. En Nicaragua, las personas con condición de ceguera estiman que las escuelas especiales les proporcionan aptitudes clave para mejorar la movilidad y la autonomía, facilitando su inclusión en las escuelas convencionales. Sin embargo, para que la inclusión se haga realidad, estas últimas deben tomar medidas adicionales para abordar las diferentes formas de aprendizaje del alumnado, ya que las personas con discapacidad todavía tropiezan con problemas como la exclusión de las actividades grupales de la escuela debido a problemas de accesibilidad (Fonseca y Pförtner, 2020).

La relación entre las escuelas y las comunidades puede contribuir a cambiar las actitudes hacia las personas con discapacidad. En Cuba, La Colmenita, una compañía de teatro infantil, reúne a niñas, niños y adolescentes con capacidades diversas en torno al teatro y la música, demostrando el papel decisivo del arte y la comunidad para la inclusión del alumnado con discapacidad (Pérez y Hernández, 2020).

“

Las organizaciones de personas con discapacidad han cumplido una función esencial para superar las barreras a la inclusión

”

Las expectativas y creencias de los padres y las madres pueden favorecer o entorpecer la educación inclusiva. En Jamaica, algunos padres y madres de estudiantes con discapacidad apoyan su educación, aunque para ello tengan que hacer sacrificios personales y económicos, pero otros pueden dificultar el progreso de sus hijos e hijas, ocultándolos de la mirada del público porque dudan de su capacidad de participar en la sociedad (Gayle-Geddes, 2020). Los padres, las madres y familias de alumnos y alumnas con discapacidad en Nicaragua suelen creer que éstos deben estudiar en escuelas convencionales para poder afianzar aptitudes cruciales como la independencia, la socialización, la autoestima y los conocimientos académicos (Fonseca y Pförtner, 2020).

Las organizaciones de personas con discapacidad han cumplido una función esencial para superar las barreras a la inclusión. Con la participación activa de la sociedad civil, estas organizaciones desempeñan tareas de promoción y vigilancia destinadas a asegurar el derecho a la educación para todos y combatir la segregación y exclusión sistemáticas de las personas con discapacidad. En la Argentina, más de 150 organizaciones de personas con discapacidad pertenecen a la coalición Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva, que ha publicado manuales de educación inclusiva para tres provincias (Grupo Artículo 24, 2019).

En Nicaragua, el papel de las familias en la educación se destaca en la Ley de los derechos de las personas con discapacidad de 2011, en la Normativa para la atención del estudiantado con necesidades educativas en el marco de la Diversidad Nicaragüense, y en el Plan de Educación para 2017-2021. La Asociación de Programas Integrales de Educación Comunitaria, en cooperación con los gobiernos locales, ha sido clave para alentar la participación de las personas con discapacidad en las estructuras comunitarias existentes (Fonseca y Pförtner, 2020).

En el Paraguay, la participación de las organizaciones de personas con discapacidad se institucionalizó en la Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2013. Las actividades de formulación de políticas de la Comisión y la influencia que ejerce en las políticas educativas convierten su creación en un punto de inflexión de la participación de ese tipo de organizaciones

en la educación. Sin embargo, la participación de las personas con discapacidad en la Comisión sigue planteando ciertos problemas relativos a su composición, organización y competencias en materia de promoción de políticas (Velázquez, 2020).

CONCLUSIÓN

La participación de la comunidad en la educación puede combatir la exclusión. Las escuelas que trabajan con sus comunidades tienden a ser más creativas y responden de manera más adecuada a las necesidades del alumnado proveniente de familias desfavorecidas, y además suelen crear entornos más favorables para la educación inclusiva. También pueden ampliar los horizontes de las y los alumnos cuando los padres y madres no tienen grandes aspiraciones, y adaptarse a las diferentes necesidades y expectativas del alumnado. Estas necesidades exigen que las comunidades organicen la acción y formulen las demandas colectivamente. Diversas organizaciones piden un cambio de políticas y ponen de relieve las necesidades de grupos que han sido marginados o que corren el riesgo de ser excluidos de la sociedad.

De los diversos factores que agravan la exclusión, el racismo, el sexismo y el nacionalismo forman parte de la vida cotidiana de América Latina y el Caribe, y afectan a millones de alumnos y alumnas y sus comunidades. Es indispensable proteger al alumnado de la violencia y la discriminación en la educación, pero esta responsabilidad no se limita a los sistemas educativos y las políticas. El papel de las comunidades y organizaciones de base es fundamental para luchar contra los prejuicios y proponer trayectorias de educación alternativas. Además de llegar a las poblaciones desatendidas y ofrecer oportunidades de aprendizaje, las ONG y las OSC pueden presionar a los gobiernos para que cumplan su obligación de garantizar el derecho a la educación inclusiva. No obstante, también pueden contribuir a exacerbar las vulnerabilidades, dando prioridad a ciertas visiones del mundo o imponiéndolas a los grupos marginados.

Los padres, las madres y el alumnado pueden cumplir una función esencial para moldear la educación, por ejemplo, detectando las prácticas de exclusión y los obstáculos a la inclusión de ciertos grupos en las escuelas. Asimismo, pueden ayudar a superar las barreras sistémicas mediante asociaciones y organizaciones de padres y madres. La contribución del alumnado es fundamental para que las políticas y los enfoques inclusivos disminuyan la exclusión. A pesar de ello, en muchos casos los padres, las madres y el alumnado provenientes de grupos tradicionalmente marginados tienden a carecer de la capacidad de agencia y de los espacios necesarios para participar de forma activa en los asuntos relativos a la educación. Los padres y las

madres de los grupos más acomodados, por su parte, deben tener en cuenta las consecuencias negativas para la cohesión social de las formas de escolarización segregada. Resulta urgente asegurar, favorecer y respaldar una participación equitativa en la educación como una cuestión práctica, pero también como un asunto de justicia social.



Justin y Melani están haciendo sus tareas en su casa en Palencia, Guatemala, después de recibir las directrices de su escuela y del Ministerio de Educación con el apoyo de la UNICEF.

CRÉDITO: © UNICEF/UNI331138/Volpe



CAPÍTULO

8

La Covid-19 y la inclusión en educación

MENSAJES CLAVE

Los países de América Latina y el Caribe han reaccionado ante la crisis educativa provocada por la Covid-19

- La región ha logrado extender la educación a distancia a la población total más elevada de alumnos y alumnas potenciales (91%), muy por encima del promedio mundial (69%). La cobertura potencial más alta se dio través de la televisión (86%) y la radio (50%).
- En mayo 2020 de 26 países de la región, 7 tenían plataformas de aprendizaje, 22 ofrecían contenidos digitales, 13 utilizaban contenidos de material didáctico y redes sociales, y 20 impartían educación a través de programas de radio o televisión.
- La plataforma CXC *e-Learning Hub* del Consejo de Exámenes del Caribe suministra recursos adaptados a las diferentes modalidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas y tecnología para crear aulas virtuales.

El potencial de cobertura de esas medidas no se refleja necesariamente en la cobertura real.

- La pandemia tiene tres consecuencias para la inclusión en la educación: la falta de aprendizaje, una mayor pobreza producida por la recesión, y la interrupción de los servicios de apoyo. Todas ellas afectan más a las alumnas y los alumnos desfavorecidos.
- Entre el 25% de los hogares rurales más pobres de Nicaragua, la mitad carecía de electricidad.
- En 2014-2015 solo el 13% de los hogares del quintil más pobre en Guatemala tenía un televisor.
- En 2017, solo el 52% de los hogares de la región tenían acceso a Internet y el 45% a una computadora.
- Al menos el 20% de los alumnos y las alumnas de 15 años en la Argentina, el Brasil y México carecían de un sitio tranquilo en el hogar para estudiar. Una encuesta telefónica a personas jóvenes de entre 14 y 18 años en el Ecuador mostró que aquellos del cuartil más pobre tenían más probabilidades que sus pares más ricos de dedicar más tiempo a trabajar o realizar tareas domésticas que a la educación.

Los gobiernos se han esforzado en apoyar específicamente a las alumnas y los alumnos desfavorecidos.

- Algunos países han dado prioridad a hacer más asequible el acceso a Internet. En el Uruguay, el gobierno se asoció con una empresa de telecomunicaciones para suministrar a todos el alumnado acceso sin cargo a contenidos educativos.
- Varios países han tratado de lograr el acceso universal a dispositivos informáticos. En las Islas Caimán una alianza entre el gobierno y una organización sin fines de lucro ha financiado el suministro de laptops a todos los alumnos y alumnas de los establecimientos escolares públicos.
- En Chile, un programa estatal de protección social añadió a la lista de gastos que podían reembolsarse una serie más amplia de bienes y servicios para ayudar a alumnos y alumnas con discapacidad a seguir su educación a distancia.
- En Suriname, un programa apoyó a las comunidades indígenas proporcionando acceso a elementos esenciales, a servicios de suministro de agua, saneamiento e higiene y a apoyo psicosocial y educativo.
- Algunos países introdujeron ajustes a los currículos. Con objeto de velar por que las evaluaciones estén adaptadas a las condiciones de la pandemia en cuanto a enseñanza y aprendizaje, el programa *Aprendo en casa* de Guatemala elaboró una carpeta de materiales que permite evaluar el aprendizaje durante el confinamiento.
- En São Paulo, Brasil, el programa *Merenda em casa* del Departamento de Educación ofrecía una transferencia de efectivo a las familias más pobres para que el alumnado tuviera comida suficiente.
- La Fundación Centro de Mujeres de Jamaica, que presta apoyo a jóvenes embarazadas y padres y madres jóvenes para que puedan continuar su educación, adaptó sus actividades para ayudar a los padres jóvenes a través de la enseñanza a distancia.

Los docentes también tienen que aprender a utilizar la tecnología.

- Entre las y los docentes de primer ciclo de secundaria, aproximadamente el 63% de los chilenos, el 69% de los mexicanos y el 71% de los colombianos informaron que, con frecuencia, antes de la pandemia hacían usar a sus alumnos y alumnas las TIC para los proyectos o las tareas escolares.
- Sin embargo, el 88% de las y los docentes en el Brasil informaron que antes de la pandemia nunca habían enseñado a distancia.
- En Haití, parte de un subsidio de 7 millones de dólares del GPE se está empleando en impartir capacitación a 15.000 docentes para apoyar la enseñanza a distancia.

El alumnado y sus padres y madres necesitan apoyo adicional durante la pandemia.

- Los alumnos y las alumnas necesitan recibir comentarios sobre sus progresos. En la Argentina, el 81% del alumnado informó que se les asignan tareas para el hogar, el 77% informó estar en contacto con los docentes y el 69% dijo que recibía evaluaciones de sus maestros y profesores.
- Muchos padres y madres tenían que hacer malabarismos para concertar el apoyo escolar en casa con otras responsabilidades. En el Paraguay, los padres de familia señalaron que la repercusión más seria de la pandemia en sus vidas era en la educación. Aproximadamente el 32% consideraba que, desde el punto de vista de la educación, 2020 sería un año perdido.

El enorme impacto de la Covid-19 sobre la educación va a ser duradero.....	X
Se han realizado importantes esfuerzos para mantener la continuidad de la enseñanza.....	X
Es posible que las iniciativas para promover la continuidad de la enseñanza dejen atrás al alumnado desfavorecido.....	X
Los países han realizado esfuerzos para apoyar a las alumnas y a los alumnos en riesgo de exclusión.....	X
El cuerpo docente necesita más apoyo para mantener la continuidad de la educación.....	X
El alumnado y sus padres y madres necesitan apoyo adicional durante la pandemia	X
Conclusión	X

“

La Covid-19 precipitó una situación de emergencia educativa, potenciada por las múltiples y profundas desigualdades que se debaten en este informe

”

En el transcurso de unas pocas semanas desde la aparición de la Covid-19 a comienzos de 2020, muchos sistemas de salud nacionales se vieron desbordados por la pandemia. En sus esfuerzos por detener la propagación de la enfermedad, los gobiernos de todo el mundo impusieron medidas de confinamiento a sus poblaciones y restringieron la actividad económica, amenazando la subsistencia de miles de millones de personas. Una medida clave para limitar el riesgo de infección fue cerrar las escuelas y las universidades. En el punto álgido del período de clausura, en abril de 2020, el 91% de la población escolar y estudiantil en 194 países estaba afectada por el cierre. Muchos países de América Latina y el Caribe, incluidos Costa Rica, El Salvador, el Paraguay, el Perú y la República Bolivariana de Venezuela decidieron cerrar las escuelas hasta el fin de 2020. Nicaragua fue el único país de la región –y uno de los pocos del mundo– que mantuvo las escuelas abiertas a lo largo de la pandemia (UNESCO, 2020). La Covid-19 precipitó una situación de emergencia educativa, potenciada por las múltiples y profundas desigualdades que se debaten en este informe. Si bien esas desigualdades existen desde hace mucho tiempo, las medidas de confinamiento y los

cierres de escuelas las pusieron de golpe claramente de relieve a nivel mundial.

A lo largo de la pandemia, millones de personas han tenido que tomar decisiones graves: los ciudadanos debieron decidir si acataban o transgredían las restricciones de cuarentena, el personal médico tenía que decidir a qué pacientes dar prioridad, y las autoridades debían decidir cómo distribuir ayudas económicas. La gestión de la educación también planteaba un dilema moral. Al considerar la mejor manera de hacer frente a la interrupción del aprendizaje, a los responsables políticos se les ofrecían opciones que anteriormente no existían, ya que la tecnología había ampliado las posibilidades del aprendizaje a distancia. Al mismo tiempo, tenían que observar el principio de “no hacer daño”: el principio de que no se debe llevar a cabo un plan o programa si existe el riesgo de dañar activamente a alguien. Incluso mientras los responsables de decisiones en educación siguen buscando una salida de la crisis, ha resultado evidente que muchas de las soluciones que han intentado entrañan el riesgo de dejar aun más atrás a muchos niños, niñas y jóvenes. Al igual que el resto del mundo,

los países de América Latina y el Caribe han buscado activamente soluciones equitativas e inclusivas durante este difícil período.

EL ENORME IMPACTO DE LA COVID-19 SOBRE LA EDUCACIÓN VA A SER DURADERO

La crisis sanitaria y financiera va a tener tres tipos de consecuencias, inmediatas y a largo plazo, que afectarán la inclusión en la educación debido a: la falta de aprendizaje, la recesión actual y futura y la interrupción de los servicios de apoyo.

Los sistemas educativos respondieron a la pandemia mediante soluciones de enseñanza a distancia, que son substitutos más o menos imperfectos de la enseñanza en clase. En Chile, solo un 9% del cuerpo docente cree que sus alumnos y alumnas pueden estudiar de forma autónoma. Sin embargo, la principal estrategia pedagógica utilizada por los y las docentes chilenos durante la pandemia consistió en enviar al alumnado tareas que estos debían hacer por sí solos. Solo el 49% del personal docente consideraba que habían logrado que el alumnado aprendiera de esta manera (Mirada docente, 2020).

Investigaciones realizadas en los Estados Unidos sobre los efectos en el aprendizaje de las largas vacaciones estivales entre un grado y otro comprobaron que, entre segundo y tercer grado, los alumnos y las alumnas perdían aproximadamente un 20% de las competencias de lectura adquiridas en el año escolar, y un 27% de las de matemáticas; entre séptimo y octavo grado, las pérdidas correspondientes eran de 36% y 50% respectivamente (Kuhfeld, 2018; Kuhfeld y Tarasawa, 2020). Una simulación basada en datos de la evaluación PISA para el Desarrollo, en la que participaron alumnos del Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá y el Paraguay, sugería que, si no se brindaba al alumnado clases de recuperación, el cierre de las escuelas durante tres meses en tercer grado ocasionaría a esos alumnos y alumnas una pérdida de aprendizaje equivalente a todo un año al llegar al décimo grado, como consecuencia del retraso sufrido en una fase de escolaridad tan temprana (Kaffenberger, 2020). En el caso del alumnado desfavorecido, que tienen pocos

recursos en sus hogares (Cooper y otros, 1996), esa desigualdad podría ser aún mayor, lo cual agravaría la brecha socioeconómica.

El Fondo Monetario Internacional ha pronosticado que en 2020 el producto interno bruto (PIB) en América Latina y el Caribe se contraerá en un 9,3% (FMI, 2020). Ante una recesión tan grave, es probable que los gobiernos reaccionen a la disminución de ingresos reasignando fondos del presupuesto de educación para hacer frente a demandas urgentes en otros sectores. Por otro lado, los hogares, especialmente los que están próximos al umbral de pobreza o por debajo de él, también van a tener que tomar decisiones difíciles con respecto a la asignación de sus recursos, lo que puede llevarlos a sacar a la niñez de la escuela. El Banco Mundial ha estimado que 6,8 millones de niños, niñas y adolescentes en edad de asistir a la escuela primaria y secundaria en todo el mundo están en riesgo de abandonar la escuela (Azevedo y otros, 2020). La desvinculación de la escuela y la atracción del mercado laboral pueden resultar más fuertes en el segundo ciclo de secundaria: la UNESCO ha estimado que es posible que un 2,3% de los alumnos y alumnas del segundo ciclo de secundaria en América Latina y el Caribe no vuelvan a la escuela (UNESCO, 2020f).

La situación económica tendrá muchas repercusiones. En primer lugar, los pequeños progresos alcanzados en el acceso a la educación de las niñas y los niños refugiados podrían revertirse (UNCHR, 2020). Dos tercios de los 3 millones de personas migrantes y refugiadas provenientes de Venezuela en Colombia, el Ecuador y el Perú habrán visto empeorar su situación de seguridad alimentaria en 2020, debido a la pérdida de ingresos y oportunidades laborales (PMA, 2020b). Aunque los ministerios de educación de la región han tratado de facilitar el acceso a la educación a distancia para los educandos más desfavorecidos, tanto por radio y televisión como por internet, el alumnado venezolano enfrenta dificultades importantes para seguir aprendiendo, debido a sus condiciones de vida y a la falta de acceso a tecnología y material didáctico (UNESCO, 2020d).

En segundo lugar, la educación de la primera infancia y los programas sectoriales conexos también se han visto seriamente afectados. A nivel mundial, el cierre de guarderías y establecimientos de educación preescolar ha tenido como resultado que al menos 40 millones de niños y niñas se vean privados de educación temprana (Gromada y otros, 2020). En la República Dominicana se interrumpió el programa integral de desarrollo de la primera infancia, Quisqueya (la patria) empieza contigo, y se interrumpieron los contratos del 28% del total de

“ La UNESCO ha estimado que es posible que un 2,3% de los alumnos y alumnas del segundo ciclo de secundaria en América Latina y el Caribe no vuelvan a la escuela ”

“

Los cierres de escuelas han hecho que cesen mecanismos de apoyo que benefician a muchos alumnos y alumnas desfavorecidos

”

trabajadores del sector formal, a pesar de la aplicación de numerosas medidas de apoyo (Pumarol, 2020).

En tercer lugar, los cierres de escuelas han hecho que cesen mecanismos de apoyo que benefician a muchos alumnos y alumnas desfavorecidos. Las escuelas cumplen muchas funciones, además de brindar educación. Ofrecen un refugio y un espacio social, además de ser un punto de distribución de bienes y servicios esenciales. Diversas funciones clave de la escuela que contribuyen a conformar una comunidad educativa e incluyen relaciones sociales, amistades, socialización y un sentido de pertenencia se pierden durante la educación a distancia. El aislamiento social asociado con la crisis de la Covid-19, tiene efectos psicológicos negativos en la niñez (Brooks y otros, 2020). Según se informa, durante el confinamiento se ha registrado un aumento de la violencia contra las mujeres, lo cual no dejará de tener un impacto en los niños, niñas y adolescentes de los hogares afectados, causando potencialmente depresión, ansiedad y trastornos de desarrollo a largo plazo (ONU Mujeres, 2020).

SE HAN REALIZADO IMPORTANTES ESFUERZOS PARA MANTENER LA CONTINUIDAD DE LA ENSEÑANZA

Los países de América Latina y el Caribe se han esforzado de manera proactiva por lograr la continuidad de la enseñanza, y han puesto énfasis en incluir al alumnado con más probabilidades de ser afectados negativamente por la pandemia. A pesar de que en la región se dispone de amplia experiencia en la emisión de lecciones por radio y televisión, nunca se había tenido que hacer frente a una interrupción tan masiva de la educación (Cobo y otros, 2020). Sin embargo, se ha logrado extender la educación a distancia a una proporción de alumnos y alumnas potenciales (91%) no superada por ninguna otra región, muy por encima del promedio mundial (69%); esto se desprende, por un lado, de una evaluación de las políticas que fomentan la educación a distancia por medios digitales y emisiones de radio y televisión –basada en un estudio de la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial– y, por otro lado, de la existencia en los hogares de dispositivos que permiten la recepción de la enseñanza por vía digital, o por radio o televisión. De todas las regiones, América Latina y el Caribe es la que tiene el

mayor potencial de difusión por televisión (86%) y radio (50%) (UNICEF, 2020a). Según el Banco Interamericano de Desarrollo, en Mayo de 2020 de 26 países de la región, 7 tenían plataformas de aprendizaje, 22 ofrecían contenidos digitales, 13 utilizaban contenidos en material didáctico y redes sociales, y 20 impartían educación a través de programas de radio o televisión. La República Dominicana y Jamaica ofrecen lecciones en todos los niveles a través de los cuatro mecanismos (Álvarez Marinelli y otros, 2020).

La plataforma chilena Aprendo en línea brinda contenido para todos los niveles de educación y proporciona recursos digitales, incluido software que facilita el acceso al estudiantado con discapacidad visual o auditiva (Ministerio de Educación de Chile, 2020b). Colombia tiene dos plataformas para la educación a distancia: *Colombia aprende, desarrollada antes del brote pandémico*, y *Aprender digital, contenidos para todos*, creada por el Ministerio de Educación Nacional para apoyar la educación a distancia durante la pandemia. Ofrecen actividades de fácil utilización, planes de lecciones y recursos multimedia en formatos de audio, video y texto que cubren todo el currículo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020a). El Consejo de Exámenes del Caribe ha respaldado la continuidad del aprendizaje mediante la plataforma *CXC e Learning Hub*, que suministra recursos adaptados a una serie de modalidades de aprendizaje de los alumnos y facilita al cuerpo docente tecnología para crear aulas virtuales, a fin de que puedan interactuar con el alumnado en tiempo real (Cobo y otros, 2020).

Algunos países también se han servido de herramientas de comunicación ampliamente disponibles, incluidas plataformas de chat como WhatsApp, servicios de mensajería de texto y sitios de redes sociales, como mecanismos alternativos para impartir educación. En El Salvador y Honduras se han presentado los contenidos educativos en YouTube a través de los canales, *Aprendamos en casa* y *Portal Educativo*, respectivamente. En El Salvador se estableció un centro de contacto a nivel nacional, al cual pueden dirigirse los padres y las madres y el alumnado por correo electrónico o WhatsApp, con el fin de facilitar el aprendizaje (Cobo et al., 2020). Guyana ha brindado enseñanza continua a través de las plataformas de las redes sociales (Ministerio de Educación de Guyana, 2020).

Para llegar a las áreas rurales y a los hogares que no disponen de Internet, se han utilizado emisiones de radio y televisión. El programa colombiano Profe en tu casa difunde contenidos educativos en dos canales de la televisión pública y a través de la red radiofónica nacional. En mayo de 2020, se añadió un nuevo programa, *Mi señal*, que emite en tres bloques horarios:

a la mañana temprano para niños de hasta 9 años, al mediodía para niños y niñas de 8 a 12 años y a la tarde para chicos de 13 a 17 años (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020a). México tiene una larga trayectoria como proveedor de servicios de educación en la televisión nacional. Antes de la pandemia, el sistema de educación a distancia Telesecundaria ya proporcionaba durante todo el año contenidos de enseñanza a escuelas secundarias de zonas rurales por televisión vía satélite. En 2017-2018 llegaba a 1,4 millones de alumnos y alumnas, 21% del total del alumnado secundario. Con el objeto de responder al cierre de las escuelas durante la pandemia, el Gobierno mexicano estableció la plataforma *Aprende en casa*, para impartir educación a distancia basada en los currículos nacionales por canales de televisión, radio y digitales (Ripani y Zucchetti, 2020; UNICEF, 2020b). La República Bolivariana de Venezuela introdujo el programa de televisión *Cada familia una escuela*, que transmite contenidos educativos en dos canales públicos (VTV, 2020).

El uso de la radio en la región ha contribuido a extender el acceso a la educación a los niños, niñas y adolescentes más marginados. En Belice, varias estaciones de radio han difundido contenidos que permiten a la niñez continuar estudiando (Ministerio de Educación de Belice, 2020).

Guyana tiene tres tipos de programas de radio, uno de los cuales imparte enseñanza interactiva en matemáticas a alumnos y alumnas de primero a tercer grado (Ministerio de Educación de Guyana, 2020a), si bien en los últimos años algunos estudios y una comisión de investigación han formulado dudas sobre su eficacia (Elliott y Lashley, 2017; Khatoon, 2017). En el Perú, más de 335 estaciones de radio emiten el programa *Aprendo en casa*, destinado a alumnos y alumnas de zonas rurales y remotas, y a alumnos y alumnas de hogares desfavorecidos (UNESCO, 2020). La red de la Radio Fe y Alegría es muy activa en la región y cumplió una función esencial en pro de la continuidad del aprendizaje en la República Bolivariana de Venezuela mediante la difusión de contenidos educativos (Radio Fe y Alegría, 2020).

Algunos países han intentado enviar material didáctico directamente al domicilio del estudiantado. En el Brasil, el departamento de educación del estado de São Paulo diseñó paquetes educativos con libros de texto, material

de lectura complementario y guías para los padres, las madres y cuidadores sobre salud y educación. La policía local ayudó a distribuir los paquetes a los hogares de los alumnos (Dellagnelo y Reimers, 2020). El Ministerio de Educación del Perú impartió instrucciones a las autoridades locales para que coordinasen la entrega de los libros de texto a las escuelas, los hogares u otros puntos de distribución (Ministerio de Educación del Perú, 2020).

En ciertos casos los gobiernos han suministrado guías para apoyar esas actividades. En Costa Rica se publicaron orientaciones sobre la educación a distancia para cuatro tipos de alumnos y alumnas, dependiendo de si tenían equipos para acceder a Internet y una conectividad adecuada en sus hogares (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2020). El Ecuador elaboró manuales para los educadores a fin de garantizar un aprendizaje ininterrumpido y ayudar a fortalecer la capacidad del personal docente para impartir enseñanza a distancia (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020a, 2020b). El Salvador publicó orientaciones destinadas a docentes, alumnos, padres y madres para ayudar a garantizar la continuidad de la educación y estableció un centro de contacto para prestarles apoyo (Ministerio de Educación de El Salvador, 2020a).

ES POSIBLE QUE LAS INICIATIVAS PARA PROMOVER LA CONTINUIDAD DE LA ENSEÑANZA DEJEN ATRÁS AL ALUMNADO DESFAVORECIDO

El gran potencial de cobertura de esas políticas ambiciosas no se refleja necesariamente en la cobertura real. Para empezar, entre el 25% de los hogares rurales más pobres, la mitad carece de electricidad en Nicaragua y un tercio en Honduras y en el Estado Plurinacional de Bolivia (Jiménez, 2016). En 2014-2015, solo el 13% de los hogares del quintil más pobre de Guatemala tenía un televisor (Programa DHS, 2020). En 2017, solo el 52% de los hogares de la región tenían acceso a Internet y el 45% a una computadora (CEPAL, 2020). Entre los alumnos y alumnas de 15 años del 25% de los hogares más pobres, menos de uno de cada cinco vivía en un hogar que disponía de acceso a Internet y de una computadora o al menos de dos teléfonos móviles (**gráfico 8.1**).

Los problemas de conectividad en zonas rurales hacen que las poblaciones indígenas y la educación intercultural se vean desproporcionadamente afectadas (UNESCO, 2020). En 2018, uno de cada cinco niños y niñas indígenas mexicanos de edades entre los 3 y los 17 años carecía de electricidad, televisión o acceso a Internet en su hogar (Valencia López, 2020). Incluso cuando cuentan con una conexión a Internet, con frecuencia no es suficientemente

“ El uso de la radio en la región ha contribuido a extender el acceso a la educación a los niños, niñas y adolescentes más marginados ”

“

Los alumnos y alumnas con discapacidad sufren de manera desproporcionada las consecuencias de la pandemia de la Covid-19.

”

potente como para permitirles descargar datos o participar en videollamadas. La educación de la primera infancia se ha visto particularmente perturbada. En el Brasil, un 18% de los y las docentes indicaron que no estaban trabajando con los niños, niñas y adolescentes en absoluto y un 51% dijeron que pocos de ellos participaban en las actividades (Nova Escola, 2020).

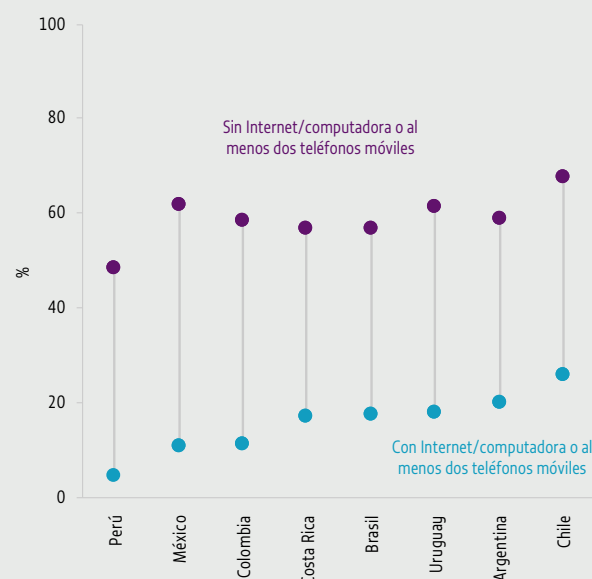
Otros factor que puede afectar las oportunidades de educación del alumnado desfavorecido es la imposibilidad de recibir apoyo de sus padres, madres o cuidadores, que pueden tener poca o ninguna educación. También es probable que carezcan de un entorno propicio para aprender en casa. Al menos uno de cada cinco alumnos en la Argentina, el Brasil y México carecían en sus casas de un lugar tranquilo para estudiar (Reimers and Schleicher, 2020). Una encuesta telefónica a adolescentes de entre 14 y 18 años en el Ecuador mostró que los del cuartil más pobre tenían más probabilidades que sus pares más ricos de dedicar más tiempo a trabajar o realizar tareas domésticas que a la educación. Si bien era probable que en la mañana niños y niñas por igual continuaran su educación, en la tarde era probable que las niñas asumieran responsabilidades de cuidado de niños y otros quehaceres, mientras que los niños se dedicaban a actividades de ocio (Asanov y otros, 2020).

Los alumnos y alumnas con discapacidad sufren de manera desproporcionada las consecuencias de la pandemia de la Covid-19. Muchas de las plataformas de aprendizaje y gran cantidad de los contenidos digitales no son accesibles para las alumnas y los alumnos ciegos o sordos, incluso para aquellos que disponen de tecnologías de asistencia; por ejemplo, el alumnado ciegos tiene dificultades con información difundida en imágenes que su software no puede interpretar y con los frecuentes cambios de plataformas en línea (IDA, 2020). La niñez con dificultades leves de aprendizaje, como por ejemplo los que tienen trastorno por déficit de atención con hiperactividad, pueden tener problemas para trabajar con una computadora de manera independiente. Perder la rutina diaria que proporcionan los establecimientos escolares agrega una dificultad adicional para los educandos con especial sensibilidad a los cambios, como aquellos que padecen algún trastorno del espectro autista. El apoyo que suelen prestarles las escuelas se

GRÁFICO 8.1:

Los alumnos y las alumnas de 15 años de los hogares más pobres tienen muchas menos probabilidades de tener acceso a medios que les permitan participar en clases en línea

Porcentaje de alumnos y alumnas de 15 años del 25% de los hogares más pobres, acceso a dispositivos para el aprendizaje en línea, 2018



Fuente: Buchbinder (2020), basado en datos de la evaluación de PISA 2018.

ha reducido o incluso suspendido para evitar el riesgo de infección.

LOS PAÍSES HAN REALIZADO ESFUERZOS PARA APOYAR A LAS ALUMNAS Y A LOS ALUMNOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

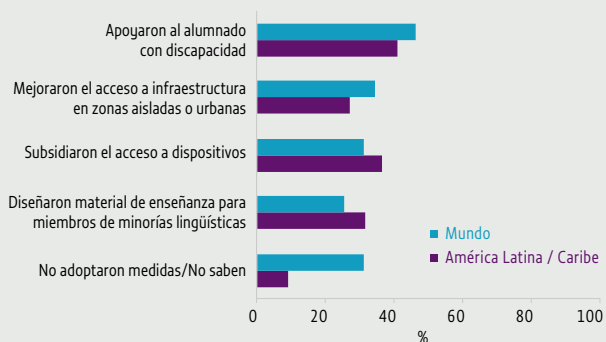
Solo un 9% de los países de América Latina y el Caribe –muy por debajo del promedio mundial, que es del 31%–, informaron que no habían tomado ninguna iniciativa particular durante la pandemia de la Covid-19 para apoyar específicamente a las alumnas y los alumnos desfavorecidos, como por ejemplo el alumnado con discapacidad, los que vive en zonas aisladas, el alumnado que vive en condiciones de pobreza y los miembros de las comunidades indígenas (gráfico 8.2).

Algunos gobiernos han dado prioridad a hacer más asequible el acceso a Internet, a menudo mediante cooperaciones con proveedores y reguladores de telecomunicaciones. En la Argentina, a instancias de la entidad reguladora ENACOM, las empresas telefónicas

GRÁFICO 8.2:

Los países de América Latina y el Caribe han adoptado algunas medidas para apoyar a las alumnas y a los alumnos en riesgo de exclusión durante la pandemia

Porcentaje de países que han realizado esfuerzos para incluir en la educación a distancia a los grupos en situación de riesgo, América Latina y el Caribe en comparación con el total de países, 2020



Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en un cuestionario de la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial

suspendieron las tarifas de búsquedas en la plataforma del Ministerio de Educación, *Educa.ar*, que suministra recursos digitales destinados al personal docente, los directores y las directoras de escuela, los alumnos y las alumnas y sus familias; las empresas garantizan igualmente que el uso del sitio no afecta los datos móviles asignados (Cobo y otros, 2020). En Colombia, para garantizar el acceso a los hogares más pobres, la conexión con la versión móvil del portal de educación Colombia aprende es gratuita para los usuarios que han pagado hasta 20 dólares en servicios de telefonía móvil (Ministerio de Tecnologías de Información y Comunicación de Colombia, 2020). En el Paraguay, el Ministerio de Educación y Ciencia llegó a un acuerdo con Microsoft para suministrar un paquete educativo destinado a 60.000 docentes y 1,2 millones de alumnos, totalmente gratuito para los usuarios (Cobo y otros, 2020). En el Uruguay, una cooperación entre *Plan Ceibal*, un programa público que promueve el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) en las escuelas, y la empresa de telecomunicaciones ANTEL suministró a todos los alumnos y alumnas acceso sin cargo a contenidos educativos del Gobierno (Plan Ceibal, 2020).

Otros gobiernos han tratado de garantizar el acceso universal a dispositivos informáticos. En las Islas Caimán se estableció una cooperación entre el Ministerio de Educación y *Literacy is for Everyone* (La alfabetización es para todos), una organización sin fines de lucro, para apoyar el suministro de laptops a todos los niños, niñas

y jóvenes de los establecimientos escolares públicos (Ministerio de Educación, Juventud, Deportes, Agricultura y Tierras de las Islas Caimán, 2020). La Organización de Estados del Caribe Oriental, con el apoyo de la Alianza Mundial para la Educación (GPE), está distribuyendo dispositivos a al menos 12.000 alumnos de primaria en situación de vulnerabilidad en Dominica, Granada, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas, como parte de la estrategia de respuesta y recuperación de la Covid-19 del sector educativo (GPE, 2020b). En Panamá, Samsung suministró al Ministerio de Educación tecnología para que desarrolle una plataforma en línea que permita a los alumnos de una multigrado seguir aprendiendo en su casa. El proyecto también suministró al cuerpo docente, alumnos y padres y madres teléfonos móviles y tablets, así como también contenidos educativos (Quirós, 2020).

Chile atiende, un programa gubernamental multisectorial, añadió a la lista de gastos admisibles una serie de bienes y servicios para ayudar a estudiantes con discapacidad a seguir accediendo a la educación terciaria a distancia, incluidas tablets, software de reconocimiento de voz, sillas de ruedas eléctricas, atriles para lectura, calculadoras parlantes, escáners de bolsillo, asistentes personales, transcripción de información e intérpretes de lenguaje por señas (Chile Atiende, 2020). El Ecuador impartió recomendaciones a los docentes para apoyar la educación de los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad que están aislados en sus casas (ACNUDH, 2020).

En unos pocos casos se han llevado a cabo medidas de apoyo dirigidas a poblaciones indígenas. En el sur de Suriname, el UNICEF y el Equipo de Conservación de la Amazonía apoyó a las comunidades indígenas mediante herramientas de comunicación a medida y garantizando el acceso a elementos esenciales, a servicios de suministro de agua, saneamiento e higiene y a apoyo psicosocial y educativo (UNICEF Guyana y Suriname, 2020a).

Con el fin de evitar que la interrupción de las clases presenciales acreciente la brecha de aprendizaje entre los alumnos más pobres y los más ricos, algunos países han adaptado los currículos, instruyendo a las escuelas acerca de qué contenidos de enseñanza es necesario privilegiar. En Chile, Panamá y el Perú se han priorizado los aspectos del currículo necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje esenciales durante un año académico en el cual habrá menos clases presenciales. El Ministerio de Educación de Guatemala, procurando velar por que las evaluaciones estén adaptadas a las condiciones actuales de enseñanza y aprendizaje, puso en marcha el programa *Aprendo en casa*, con el fin de desarrollar una carpeta de materiales que permita evaluar el aprendizaje durante el confinamiento (UNESCO, 2020e).

“

Unos 14 millones de personas en América Latina y el Caribe podrían sufrir una grave inseguridad alimentaria debido a la Covid-19

”

Unos 14 millones de personas en América Latina y el Caribe podrían sufrir una grave inseguridad alimentaria debido a la Covid-19 (PMA, 2020a). Alrededor de 85 millones de niños en la región reciben el desayuno, un refrigerio o el almuerzo en la escuela (FAO y PMA, 2019). Los gobiernos han tratado de reducir el impacto para las familias más vulnerables implementando modalidades alternativas a los programas de comidas escolares. En el estado de São Paulo, en el Brasil, el Ministerio de Educación puso en marcha un programa de asistencia social llamado Merenda em casa, que ofrecía una transferencia de efectivo a las familias más pobres para que los alumnos y las alumnas tengan qué comer. En mayo de 2020, se había suministrado esa ayuda a 732.000 alumnos cuyas familias estaban registradas en la base de datos de bienestar social (Dellagnelo y Reimers, 2020). En muchos países los gobiernos han adaptado sus programas de alimentación escolar, sea mediante transferencias directas de efectivo, sea distribuyendo alimentos a las familias cuyos hijos e hijas dependen de esos programas (FAO y CEPAL, 2020).

Las adolescentes embarazadas también necesitan apoyo para continuar su educación a través de vías alternativas. La Fundación Centro de Mujeres de Jamaica, una entidad pública que presta apoyo a jóvenes embarazadas y madres jóvenes para que puedan continuar su educación, adaptó sus actividades al aprendizaje a distancia, pero además brindó apoyo psicológico, alimentos y artículos de higiene (Kennedy, 2020).

Las respuestas de otros gobiernos se han centrado en el bienestar físico, social y emocional del alumnado, los padres, las madres y el personal docente. La Argentina, el Perú y Suriname han puesto a disposición líneas telefónicas directas a las cuales pueden llamar los niños y las niñas para informar sobre violaciones de sus derechos o violencia de género en el hogar; el personal que atiende estas llamadas también puede ayudarlos a afrontar las consecuencias de esta situación prestándoles apoyo psicosocial (Gobierno de la Argentina, 2020; Convoca, 2020; UNICEF Guyana y Suriname, 2020b). En Cuba se publicó un folleto con orientaciones sobre la forma de prestar apoyo psicoemocional a niños pequeños durante el confinamiento a través de los juegos (Ministerio de Educación de Cuba y otros, 2020). En Panamá se publicó una herramienta educativa para la prevención

de la violencia sexual en la infancia (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de Panamá, 2020). El Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay está preparando seminarios virtuales para apoyar el bienestar psicosocial del cuerpo docente que enseña durante la pandemia (Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, 2020).

EL CUERPO DOCENTE NECESITA MÁS APOYO PARA MANTENER LA CONTINUIDAD DE LA EDUCACIÓN

La mayoría de los docentes y directores y directoras de los establecimientos educativos tuvieron que pasar de la noche a la mañana a usar nuevas herramientas para impartir lecciones, distribuir contenidos educativos, corregir el trabajo de los alumnos y estar en comunicación con ellos y con sus padres, madres o cuidadores. La adaptación a la educación a distancia con base en el hogar ha aumentado considerablemente la carga de trabajo del personal docente.

El Ministerio de Educación de la Argentina firmó un acuerdo con los sindicatos para regular el trabajo del personal docente durante la pandemia, de manera que se preservaran la privacidad y el bienestar de estos (Ministerio de Educación de la Argentina, 2020). En el Brasil, el 88% de los y las docentes informaron que antes de la pandemia nunca habían enseñado a distancia, y el 65% decían que la labor pedagógica había cambiado y aumentado con el nuevo énfasis puesto en actividades que involucraban interfaces digitales e interacciones remotas (Instituto Península, 2020; Fundación Carlos Chagas y otros, 2020). El súbito cambio en la rutina y las modalidades de enseñanza aumentó la ansiedad, el cansancio, el tedio y la carga de trabajo de los docentes, al tiempo que crecía su preocupación acerca de su propia salud y la de sus familias en plena propagación de la pandemia. En ese contexto, el 75% de los y las docentes señalaron que las escuelas no les habían proporcionado apoyo socioemocional, aunque les habría gustado recibirlo (Instituto Península, 2020). Trabajar en la casa es casi imposible para quienes deben ocuparse de la niñez o de otros miembros de la familia, especialmente dada la división de las tareas del hogar según el género y la segregación de género de la profesión docente, que intensifica la carga de trabajo de las mujeres que la ejercen.

Para impartir eficazmente la educación a distancia, los y las docentes necesitan tener acceso a tecnología apropiada, pero solo unos pocos países han suministrado al personal docente dispositivos digitales, sea en forma directa, sea facilitándoles el acceso a créditos para que pudiesen adquirirlos (Ministerio de Educación de El

Salvador, 2020; Molina, 2020). Los y las docentes también tienen que aprender a usar la tecnología. La Encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS) de 2018 constató que alrededor del 70% del personal docente de los países latinoamericanos participantes habían recibido capacitación formal sobre el uso de tecnologías de información y comunicación para la enseñanza (OCDE, 2019). Por consiguiente, entre los y las docentes de primer ciclo de secundaria, el 63% de los chilenos, el 69% de los mexicanos y el 71% de los colombianos informaron que con frecuencia hacían usar al estudiantado las TIC para proyectos o para el trabajo en clase, un número más alto que en el promedio de los países de la OCDE (53%) (OCDE, 2019). Sin embargo, el 27% de los y las docentes brasileños y el 34% de los y las docentes colombianos señalaron que necesitaban capacitación (OCDE, 2020). En Haití, parte de un subsidio de 7 millones de dólares del GPE se está empleando en impartir capacitación a 15.000 miembros del cuerpo docente para apoyar la enseñanza a distancia (GPE, 2020a).

La relación entre el cuerpo docente, los padres, las madres y el alumnado es clave para que la educación sea adaptada al contexto, relevante y de calidad. Según la encuesta TALIS de 2018, las escuelas interactúan relativamente poco con los padres y las madres, pero los docentes de los países latinoamericanos participantes tendrían a dedicar más tiempo a la comunicación y la cooperación con los padres y las madres (1,8 horas por semana en Chile, 2,7 horas en Colombia, 1,9 horas en México) que el promedio de los y las docentes en los países de la OCDE (1,4 horas por semana). No obstante, un mayor número de docentes de la región expresaron que tenían necesidad de capacitación profesional en materia de cooperación con los padres y las madres (entre 17% y 22%), en comparación con el promedio en la OCDE (9%) (OCDE, 2020).

Las escuelas privadas asignan más tiempo a la educación a distancia y a la comunicación entre el cuerpo docente y los y las estudiantes que las escuelas públicas (CEPAL y UNESCO, 2020). Los y las docentes de las escuelas privadas suelen tener acceso a dispositivos de mayor calidad para enseñar a distancia, mantener la interacción y apoyar al alumnado (Mancera y otros, 2020). El personal docente de las escuelas públicas tiende a comunicar menos con las y los alumnos y ofrece menos oportunidades de interacción y respuesta sincrónica que el personal docente de las escuelas privadas (Nova Escola, 2020).

Sin embargo, las escuelas privadas tienen otros problemas, ya que dependen económicamente de tasas que en la situación actual muchas familias no pueden pagar. Algunas escuelas privadas han suspendido los

salarios a los y las docentes y otras han quebrado, lo que ha obligado a los alumnos a matricularse en escuelas públicas (Elacqua y Schady, 2020). En el Ecuador, la matriculación en establecimientos públicos se incrementó en 120.000 alumnos (6.5%) a principios del año escolar (Olsen y Prado, 2020).

EL ALUMNADO Y SUS PADRES Y MADRES NECESITAN APOYO ADICIONAL DURANTE LA PANDEMIA

Los alumnos y las alumnas no solo necesitan instrucción: también necesitan estar en comunicación con sus amigos y recibir comentarios sobre sus progresos académicos. En la Argentina, el 81% del alumnado informó que se le asigna tareas para el hogar, el 77% informó estar en contacto con los y las docentes y el 69% dijo que recibía evaluaciones de sus maestros y profesores (UNICEF Argentina, 2020). En el Brasil, mientras el 74% de las y los alumnos de escuelas públicas recibieron algún tipo de tareas para el hogar, a un 24% no se les pidió ningún tipo de actividad para realizar en casa. Los padres, las madres y los responsables informaron que la falta de comunicación por parte de las escuelas era una de las principales razones por las que los niños, niñas y jóvenes no participaban en actividades educativas durante la pandemia (Itaú Social, 2020). Los jóvenes brasileños indicaron que el mayor desafío de estudiar en la casa no era la falta de tiempo o de acceso a dispositivos de comunicación, sino que más bien era una cuestión de equilibrio emocional, de dificultad para organizar el aprendizaje a distancia y de falta de un entorno tranquilo. Alrededor de un 60% dijo que las escuelas y universidades deberían poner énfasis en actividades para controlar el estrés y la ansiedad, y el 50% deseaba que les sugiriesen estrategias de gestión del tiempo y organización (Consejo Nacional de la Juventud y otros, 2020). En Chile, el 63% del alumnado dijo que no había tenido contacto con un docente que les ayudara a disipar dudas sobre sus progresos (Educación 2020, 2020).

Los alumnos y las alumnas necesitan acceso sistemático a recursos de educación y a canales de comunicación bien concebidos con sus docentes, padres, madres y cuidadores. Es necesario protegerlos de los riesgos ligados al uso creciente de fuentes y plataformas en línea. En la Argentina, una organización de la sociedad civil, Chicos.net, está abordando cuestiones relacionadas con la manipulación de menores (grooming), el ciberacoso, el abuso sexual y los riesgos digitales en general que amenazan a los niños, las niñas y las personas jóvenes durante la pandemia (Urbas y Pokorski, 2020).

La participación de los padres y las madres tiene influencia positiva en los resultados académicos del alumnado (Castro y otros, 2015) y las prácticas

educativas en el hogar pueden elevar el rendimiento académico (UNESCO, 2016). Sin embargo, la transición a la educación a distancia obligó a un gran número de padres, madres cuidadores y familiares a desempeñar varias funciones simultáneamente, para algunas de las cuales no estaban preparados; en muchos casos tenían que hacer malabarismos para concertarlas con muchas otras responsabilidades, en particular retener u obtener trabajo e ingresos en un contexto de recesión. En estas circunstancias, los alumnos y las alumnas desfavorecidos son los más afectados, ya que cuentan con menos recursos en el hogar y sus padres y madres suelen tener un nivel educativo menor y menos tiempo para ayudarlos con sus tareas escolares. En el Brasil se han registrado patrones desiguales de participación de los padres y madres cuyos hijos e hijas asisten a escuelas públicas (36%) y a escuelas privadas (58%) (Nova Escola, 2020).

En el Paraguay, los padres y las madres dicen que la repercusión más seria de la pandemia en sus vidas fue la educación, seguida de cerca por la economía. Alrededor de un 70% de los encuestados dijeron que sus hijos e hijas habían recibido cada día tareas o actividades para hacer en casa. La responsabilidad de ayudar a la niñez con las tareas escolares recayó principalmente en las madres (44%) o en ambos padres conjuntamente (33%). La mayoría de los padres y las madres valoraban la educación a distancia, porque mantenía a los niños y a las niñas ocupados (45%) y reafirmaba su derecho a la educación (34%). Algunos hubieran deseado que implicara menos carga de trabajo para quienes debían supervisar las tareas escolares (11%). Otros pensaban que desde el punto de vista de la educación, este sería un año perdido (32%) (UNICEF Paraguay y USAID, 2020).

Las organizaciones de la sociedad civil son cruciales para dotar de medios de expresión a las comunidades desatendidas por la respuesta educativa a la crisis. Han seguido cumpliendo esta importante tarea a pesar de los efectos de la cuarentena y el confinamiento (Human Rights Watch, 2020). Se han realizado llamamientos a velar por que la respuesta educativa a la pandemia de la Covid-19 se base en el respeto de los derechos, sea equitativa e inclusiva (GCE, 2020) y ponga énfasis en la solidaridad y en la asignación de fondos suficientes para hacer realidad el derecho a la educación (CLADE, 2020). En el Brasil, una campaña nacional publicó dos guías sobre la educación y la protección de los niños, las niñas y los y las adolescentes durante la pandemia, dirigidas a la comunidad escolar, las familias, partes interesadas locales y otras instancias de decisión (Campaña Nacional por el derecho a la educación, 2020). Los movimientos feministas y otros movimientos de mujeres en la región han llamado la atención sobre el aumento de los casos de violencia de género (Munhoz, 2020). El Movimiento

Estamos Todos en Acción colaboró con el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo y el Fondo de las Naciones Unidas para la Población para crear la campaña #TambiénEsCuidar, que ha publicado textos, carteles y videos que abordan de manera integral cuestiones relativas al cuidado durante la pandemia, con énfasis en las personas jóvenes con discapacidad (Ossana y Lanzillotto, 2020).

Algunas organizaciones han prestado ayuda de emergencia a quienes más la necesitan. Por ejemplo, Plan Internacional ha distribuido artículos de higiene y comida a miembros de grupos marginados, incluidos los hogares encabezados por mujeres y niñas en el Brasil, la República Dominicana, Honduras y la República Bolivariana de Venezuela (Plan Internacional, 2020; Plan Internacional, 2020).

CONCLUSIÓN

La pandemia de la Covid-19 constituye un fuerte revés para los esfuerzos por alcanzar el ODS 4, a pesar de que aún no está claro cuál será la magnitud de sus consecuencias. La crisis ha puesto en evidencia que garantizar la educación para todos durante una pandemia no es una simple cuestión técnica de salvar la brecha digital. A pesar de que la educación a distancia ha acaparado la atención en los titulares de muchos medios, solo un número limitado de países tiene la infraestructura básica requerida para hacer frente a los desafíos pedagógicos inherentes a aplicar métodos de enseñanza y aprendizaje en línea que incluyan a todo el alumnado. La mayoría de los niños, las niñas y los jóvenes están sufriendo una pérdida directa de aprendizaje a corto plazo, que cabe esperar que sea pasajera. Pero persiste la preocupación sobre los efectos indirectos, más duraderos, de la recesión, que arrojará a millones de personas a la pobreza. Los gobiernos tienen que prestar especial atención a los desafíos para lograr la inclusión que se han expuesto en este informe, con vistas a un sistema de educación mejor y accesible a todos los educandos.

“ La pandemia de la Covid-19 constituye un fuerte revés para los esfuerzos por alcanzar el ODS 4 ”



Mateo, 4, y Sebastián, 9 quien usa un caminador, caminan el uno al lado del otro al aire libre durante un descanso entre clases, en CENI, una escuela inclusiva en Montevideo, capital del Uruguay.

CRÉDITO: UNICEF / UNI144425 / Pirozzi

CAPÍTULO

9

Conclusiones y recomendaciones

En 2015 todos los países se comprometieron a alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad” para 2030. Sin embargo, se puede sostener que la educación inclusiva significa distintas cosas para diferentes personas en un momento dado.

El derecho a la educación inclusiva fue establecido en el histórico Artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esto propició que la educación inclusiva fuera percibida como vinculada a un único grupo. No obstante, fue el propio Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su Observación General N° 4 sobre el artículo 24 de 2016, que ofreció una nueva interpretación, argumentando que la inclusión no debería vincularse a un solo grupo. En cambio, la mentalidad y los mecanismos que generan discriminación y rechazo en la participación y experiencias educativas son los mismos para todos aquellos que son excluidos, ya sea debido a la discapacidad, el género, la edad, la ubicación, la pobreza, el origen étnico, el idioma, la religión, la migración, el desplazamiento, la orientación sexual, la identidad y la expresión de género, la situación de privación de libertad, las creencias o las actitudes. Cada sociedad debe abordar los mecanismos que le son propios y que excluyen a determinadas personas: esta es la premisa en la que se basa este informe.

La inclusión en la educación es un proceso que abarca medidas que asumen la diversidad, fomentan el sentido de pertenencia y están fundadas en la creencia de que toda persona tiene valor y potencial y debe ser respetada, independientemente de su origen, su capacidad o su identidad. Los sistemas educativos deben responder a las necesidades de todo el alumnado y considerar la diversidad de estos como un recurso y no como un problema. La educación inclusiva es la base de un sistema educativo de buena calidad que permite a todo niño, niña, joven y persona adulta aprender y desarrollar su potencial. La inclusión no se puede lograr si es considerada como una desventaja, o si se cree que la capacidad de aprendizaje del alumno tiene un límite prefijado. La inclusión en la educación vela por que las diferencias de opinión se expresen libremente y se escuchen las distintas voces para contribuir a lograr la cohesión y construir sociedades inclusivas.

Las sociedades de América Latina y el Caribe han recorrido un largo camino hacia la reparación de injusticias pasadas relacionadas con el colonialismo, la explotación, la opresión y la discriminación, pero estas sociedades siguen estando desgarradas por fisuras. Sus marcos legislativos y normativos han incorporado rápidamente el concepto amplio de inclusión en la educación y han estado a la

cabeza a nivel mundial en la adopción de políticas sociales innovadoras. No obstante, en esta región cuya distribución de ingresos es la más desigual del mundo, todavía queda mucha tarea por delante. El estigma y los estereotipos aíslan a millones de alumnos y alumnas en las aulas y reducen sus probabilidades de progresar gracias a la educación. Además, desafortunadamente, la brecha entre las declaraciones y las acciones suele ser demasiado amplia.

Ahora que América Latina y el Caribe entra en el decenio final de actividades encaminadas a alcanzar el ODS 4 y cumplir con el compromiso de lograr “una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, las diez recomendaciones a continuación tienen en cuenta las raíces profundas de las barreras y el amplio alcance de los problemas relacionados con la inclusión, que amenazan las posibilidades de alcanzar las metas para 2030 en la región. La Covid-19 y la recesión consiguiente han dificultado aun más esta tarea. El cierre de escuelas ha llevado a adoptar soluciones como la educación a distancia que, por muy progresistas que puedan ser, agravan el riesgo de dejar aún más atrás al alumnado más desfavorecido.

1. Entender la educación inclusiva de manera más amplia: incluir a todos los educandos, independientemente de su identidad, origen o capacidad.

La educación inclusiva debe abarcar a todos los alumnos y las alumnas. Aunque el 60% de los países de la región poseen una definición de educación inclusiva, solo el 64% de esas definiciones engloban a múltiples grupos marginados. La separación por zona de residencia de la población, que según sea su situación socioeconómica habita en diferentes barrios, sitúa también algunos de los sistemas educativos de la región entre los más estratificados del mundo. Las poblaciones de migrantes y desplazados no son siempre bien recibidas en la escuela.

Cuando los sistemas educativos celebran la diversidad y se sustentan en la convicción de que toda persona agrega valor y debe ser tratada con dignidad, permiten que todos aprendan no solo los conocimientos básicos, sino también la amplia diversidad de competencias necesarias para construir sociedades sostenibles. La educación inclusiva no se logra con el establecimiento de un departamento sobre este tema. Más bien significa no discriminar a nadie, no rechazar a nadie y realizar todas las adaptaciones razonables para atender las diversas necesidades. Implica procurar la justicia social, reconocer las diferencias y hacer que todos los grupos estén representados en las políticas y los programas educativos. Para facilitar que las personas aprendan durante toda la vida, las intervenciones deben ser coherentes desde la primera infancia hasta la edad adulta.

2. Centrar la financiación en los que han quedado atrás: la inclusión no existe cuando millones de personas no tienen acceso a la educación.

Antes de la pandemia, había ya más de 12 millones de niñas, niños y jóvenes no escolarizados en la región. Uno de cada cinco no finaliza el primer ciclo de secundaria y más de uno de cada tres no finaliza el segundo ciclo de la escuela secundaria. En 20 países de la región, el 20% más rico tiene, en promedio, cinco veces más probabilidades que el 20% más pobre de finalizar el segundo ciclo de la escuela secundaria. Si bien la legislación relativa a la educación básica gratuita y obligatoria para todos ha servido para reducir el trabajo infantil, en algunos países, como el Paraguay y el Perú, todavía se permite trabajar a los 14 años, edad en que no se ha finalizado la educación obligatoria.

Dejando de lado los instrumentos jurídicos, los gobiernos deben seguir perfeccionando sus asignaciones de fondos que destinan a la educación general a fin de compensar la desventaja que sufren algunas escuelas y regiones. Si bien determinados países, como el Brasil, han adoptado mecanismos de financiación detallados para reducir la desigualdad, su incidencia ha sido relativamente limitada. Los recursos esenciales son también distribuidos de forma poco equitativa. Por ejemplo, existe la tendencia a enviar a las escuelas rurales a miembros del cuerpo docente que no tienen la suficiente capacitación, y es posible que los docentes que imparten la educación bilingüe intercultural no hayan recorrido la trayectoria de preparación normalizada. En Colombia, la municipalidad con el porcentaje más elevado de afrodescendientes tenía el nivel de inversión en educación per cápita más bajo.

La región es pionera a nivel mundial en políticas de protección social que benefician a las personas desfavorecidas y contribuyen a mejorar los logros en educación. Desde el decenio de 1990, las transferencias en efectivo supeditadas a ciertas condiciones han logrado aumentar la duración de la escolarización en hasta un año y medio. Ahora bien, la concepción de algunos programas podría favorecer a determinados grupos que quedaron rezagados, como los niños en el Caribe. Las comidas escolares son otro ejemplo de programas que atienden las necesidades de los grupos desfavorecidos.

3. Compartir competencias y recursos: es la única manera de realizar la inclusión.

En el 42% de los países de América Latina y el Caribe la legislación establece la educación de los alumnos y las alumnas con discapacidad en entornos aparte, y en el 16% de los países la ley estipula que se eduquen en entornos inclusivos. El resto de los países opta por combinar la segregación y la integración. Desde muchas perspectivas, lograr la inclusión es un desafío de gestión.

Los recursos humanos y materiales especializados para abordar la diversidad se concentran en pocas escuelas especiales, legado de una norma de segregación, y se distribuyen de forma desigual.

Varios países están intentando que los escasos recursos estén disponibles de forma más generalizada. Las aulas de apoyo de El Salvador y los centros de recursos de Nicaragua tienen por objeto facilitar la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las aulas ordinarias. Las agrupaciones de escuelas de la República Plurinacional de Bolivia promueven la educación intercultural, que ha extendido el acceso a la educación entre la niñez indígena del altiplano. Los microcentros de Chile y las redes de educación del Perú alientan a los y las docentes de las zonas rurales a interactuar y cubrir el déficit en algunas especialidades. Es necesario institucionalizar estas iniciativas.

4. Realizar consultas significativas con las comunidades y los padres y las madres: la inclusión no se puede imponer desde arriba.

Un obstáculo fundamental para lograr la inclusión en la educación es la falta de convicción de que es posible y beneficiosa. Los padres, las madres y las comunidades tal vez tengan creencias discriminatorias sobre el género, la discapacidad, el origen étnico, la raza o la religión. En el Brasil, ciertas organizaciones emprendieron campañas y lograron que en 2014 se suprimieran en el Plan de Educación Nacional las referencias al género y a la orientación sexual. Permitir que las familias ricas elijan la escuela a la que asisten sus hijos tiende a acentuar la segregación, tal como sucede en Chile. En Jamaica, al igual que en otros lugares, los padres y madres de algunos niños y niñas con discapacidad apoyan su educación, mientras que es posible que otros los oculten porque dudan de su capacidad para actuar en sociedad. En el Perú, algunas comunidades rurales abogan por dar prioridad al idioma español y rechazan el bilingüismo. Las comunidades pueden contribuir a democratizar la educación, y a que en la adopción de decisiones se tengan en cuenta opiniones marginadas. En el Ecuador las personas afrodescendientes participan en la elaboración de las políticas educativas interculturales. En Nicaragua, la legislación exige la participación de representantes de las personas con discapacidad en la formulación de políticas encaminadas a promover la inclusión en la educación.

Tal vez los alumnos y las alumnas no se sientan suficientemente representados en los materiales didácticos o consideren que están sujetos a estereotipos. Solo el 55% de los libros de ciencias sociales colombianos exponían la historia cultural de las personas negras, y los que lo hacían la solían definir al margen de la historia y sin perspectiva crítica, vinculada casi exclusivamente con la

esclavitud. Los alumnos y alumnas haitianos en Chile y los alumnos y alumnas nicaragüenses en Costa Rica pueden ser objeto de xenofobia. Debido a la violencia de pandillas existente en América Central y el Caribe, las escuelas son a veces inseguras. En siete países de América Latina, la mayoría de los y las estudiantes lesbianas, gay, bisexuales y transexuales tenían una experiencia negativa respecto de las actitudes del personal docente hacia la orientación sexual y la expresión de género. Las escuelas deberían promover el diálogo sobre la concepción y aplicación de las prácticas escolares mediante las asociaciones de padres y madres o organizaciones estudiantiles.

5. Establecer cooperación entre los distintos ministerios, sectores y niveles gubernamentales: la inclusión en la educación no es más que un subconjunto de la inclusión social.

La cooperación debería ser la clave en las iniciativas gubernamentales encaminadas a lograr la inclusión. En primer lugar, los ministerios de educación deben colaborar con otros ministerios y compartir información sobre las necesidades de los niños y niñas desfavorecidos y sus familias a la edad más temprana posible. Los programas de desarrollo de la primera infancia de Chile y la República Dominicana integran la educación con los servicios de salud y otros servicios sociales con objeto de promover las intervenciones tempranas y mitigar los efectos de las condiciones iniciales adversas en la evolución escolar y el aprendizaje. En Colombia, se combinan tres registros para identificar a las poblaciones en situación de extrema pobreza, a los grupos desplazados dentro del país y a las poblaciones indígenas, y dar prioridad a los beneficiarios previstos en los programas sociales. No obstante, aunque la integración mejora la calidad y la eficacia del servicio, a menudo una cultura de trabajo burocrática mantiene la prestación de los servicios en compartimientos aislados. En el Perú, las escuelas rurales se administran mediante dos sistemas paralelos.

En segundo lugar, los ministerios de educación deben velar por que los gobiernos locales se encarguen de prestar servicios que fomenten la inclusión, cuenten con los fondos necesarios y desarrollen la capacidad de los funcionarios locales. Con frecuencia, los gobiernos nacionales descentralizan la responsabilidad y la transfieren a los gobiernos locales, pero sea porque la comunicación con ellos es deficiente o porque prestan poca atención a su capacidad para prestar los servicios, esto acentúa la desigualdad. Por ejemplo, en la República Dominicana el cuerpo docente puede carecer de información relevante o precisa sobre las políticas vigentes, lo que disminuye su capacidad para ayudar al alumnado indocumentado de ascendencia haitiana a hacer valer su derecho a la educación. En

Colombia, la información sobre la matriculación de niños y niñas venezolanos en la escuela se comunicaba a los funcionarios municipales y departamentales responsables de la educación, pero no se transmitía de igual manera a las autoridades educativas locales, dando como resultado diferencias geográficas en cuanto a la forma de interpretar los reglamentos y aplicar los procedimientos.

6. Dar espacio para que los actores no gubernamentales cuestionen y cierren las brechas existentes; asegurarse de que trabajan en pro del mismo objetivo de inclusión.

Los gobiernos deben tener en cuenta la importante doble función de los actores no estatales en la educación inclusiva. En primer lugar, deben crear las condiciones que permitan a las organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil supervisar el cumplimiento de los compromisos gubernamentales y defender a las personas excluidas de la educación. Por ejemplo, en el Brasil y México se han puesto en marcha campañas de sensibilización contra la homofobia y la transfobia. En la Argentina, más de 150 organizaciones de personas con discapacidad colaboran en funciones de sensibilización y vigilancia con miras a garantizar el derecho a la educación inclusiva; y en el Paraguay, organizaciones análogas participan en la Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad. En Costa Rica y Panamá, las campañas se han centrado en el derecho a la educación de las personas migrantes.

En segundo lugar, las organizaciones no gubernamentales han prestado servicios de educación, sea bajo contrato con el gobierno o por propia iniciativa, beneficiando a los grupos desfavorecidos que el gobierno ha descuidado. Este ha sido el caso, en particular, de los niños y las niñas con discapacidad en toda la región –por ejemplo, en Nicaragua y en las comunidades rurales de Colombia y la República Bolivariana de Venezuela–, de los niños y las niñas migrantes y refugiados en Trinidad y Tobago, y el de la niñez habitante de la calle en América Central. Los gobiernos deben mantener un diálogo con esas organizaciones, para velar por que se cumplan las normas y las actividades estén en sintonía con la política nacional, y para que permitir que en esta se incorporen, si procede, prácticas no estatales fructíferas. Se debe evitar duplicar los servicios, así como agravar la vulnerabilidad por privilegiar una visión del mundo o imponer dicha visión a los grupos marginados.

7. Aplicar el diseño universal: hacer que los sistemas inclusivos desarrollen plenamente el potencial de cada alumno y alumna.

El concepto sencillo pero poderoso del “diseño universal” está vinculado en la educación al diseño de los edificios escolares de manera que sean accesibles para todos los alumnos y las alumnas con discapacidad. En Jamaica, una encuesta realizada en un 10% de las escuelas señaló que el 24% de ellas tenía rampas y solo el 11% poseía baños accesibles para el alumnado con discapacidad. El concepto se ha ampliado para exponer enfoques que minimizan los obstáculos para el aprendizaje de las y los alumnos con discapacidad mediante entornos de aprendizaje flexibles. Todavía no se ha aprovechado plenamente el enorme potencial de la tecnología auxiliar para los alumnos y las alumnas con discapacidad; por ejemplo, en Haití y el Perú menos del 10% de las personas con discapacidad auditiva tiene acceso a esta tecnología. La Covid-19 ha puesto bruscamente de relieve las dificultades de la enseñanza a distancia: aunque América Latina y el Caribe ha sido la región más proactiva, el 18% de los docentes del Brasil informaron que no impartían ninguna clase a los niños y el 51% señaló que solo unos pocos participaban en las actividades.

Esta idea básica de flexibilidad para superar los obstáculos en la interacción del alumnado con el sistema educativo es aplicable en un sentido más amplio. Todos los alumnos y las alumnas deben aprender con los mismos currículos flexibles, pertinentes y accesibles, que reconozcan la diversidad y satisfagan las necesidades diversas de las y los educandos. Cuba ofrece un único currículo para cada grado, que es posible adaptar a los alumnos y las alumnas que lo necesiten. En Guatemala, el gobierno ha elaborado libros de texto en las lenguas de la población maya. No obstante, en diversos contextos se plantean desafíos, desde el tratamiento de las cuestiones de género en el Perú hasta la pertinencia de los currículos para las personas jóvenes privadas de libertad en el Uruguay. A menudo la aplicación de reformas ambiciosas es parcial. En Suriname, si bien el multilingüismo está reconocido en el plan de desarrollo nacional, se reduce en la práctica a clases de media hora que no alcanzan para impartir una educación multilingüe basada en la lengua materna. En Chile, los cursos sobre idiomas y cultura indígenas se imparten solo en escuelas en las que, como mínimo, el 20% del alumnado pertenecen a grupos indígenas.

8. Preparar, empoderar y motivar al personal educativo: todos los miembros del cuerpo docente deben estar preparados para enseñar a todos los educandos.

Es necesario formar al cuerpo docente en la inclusión, pero no como un tema especializado. La inclusión debe ser el elemento central de su educación inicial y continua. Los países de la región se comprometen, en general, a preparar a los y las docentes para que puedan brindar asistencia a todo el alumnado. Sin embargo, sigue siendo difícil dotar a los y las docentes con las competencias necesarias para discernir y desarrollar el potencial de cada alumno y alumna sin prejuicios, y valorar la diversidad. En São Paulo, Brasil, los maestros de matemáticas de octavo grado son más propensos a dar una calificación aprobatoria a los alumnos blancos que a sus compañeros negros con iguales competencias y buen comportamiento. En Granada y en San Vicente y las Granadinas, algunos miembros del cuerpo docente consideran con desaprobación a los alumnos y alumnas con bajo rendimiento que ingresan a la educación secundaria debido a que el acceso solía estar restringido a aquellos con inclinación académica. Todavía hay docentes que practican el castigo corporal en gran parte de los países del Caribe de lengua inglesa. Los programas deben hacer hincapié en superar la opinión firmemente arraigada de que ciertos alumnos y alumnas tienen deficiencias y son incapaces de aprender. Es necesario ofrecer más programas de perfeccionamiento para los directores de escuela, ya que ellos son, en definitiva, los responsables de infundir el espíritu de inclusión en las escuelas.

Varios miembros del cuerpo docente, incluido el 53% de los profesores del primer ciclo de escuela secundaria, en México, afirman que necesitan aumentar sus competencias para enseñar a las y los alumnos con necesidades educativas especiales. Las aulas de enseñanza simultánea para varios grados son comunes en zonas rurales, pero muchos docentes carecen de la capacitación pedagógica para impartir estas clases con eficacia. En las aulas aumenta la diversidad; en Buenos Aires, Argentina, el 34% de los docentes trabajan en escuelas en las que, como mínimo, el 10% de las y los alumnos son de origen inmigrante. Una mayor diversidad del cuerpo docente fomentará la inclusión. Costa Rica proporciona capacitación y becas conexas para el personal docente procedente de comunidades indígenas. Asimismo, los docentes necesitan asistencia para gestionar la transición a la enseñanza a distancia en el contexto de la Covid-19. En el Brasil, el 88% de los y las docentes informaron que nunca habían enseñado a distancia antes de la pandemia, y el 65% señaló que la labor pedagógica se había modificado.

9. Recopilar datos sobre y para la inclusión con atención y respeto: evitar un asignar etiquetas que estigmaticen.

El tipo de datos recopilados y la forma en que se utilizan son cruciales para promover la inclusión. Existe una tensión potencial entre, por un lado, detectar grupos de alumnos y alumnas desfavorecidos para darles visibilidad y prestarles ayuda rápidamente y, por otro, imponerles etiquetas a los niños y niñas, lo cual puede hacer que ellos mismos se identifiquen con ellas. Además, no todos los niños y las niñas que enfrentan obstáculos para ser incluidos pertenecen a un grupo identificable o reconocido. Muchos de ellos pertenecen a varios grupos.

Los censos y las encuestas sirven para supervisar los resultados a nivel de la población. Si bien ha mejorado el acopio apropiado de información, siguen habiendo deficiencias. Desde 2015, el 57% de los países de la región, que representan el 13% de la población, no habían publicado una encuesta de hogares que proporcionara datos desglosados sobre los principales indicadores de educación. No obstante, los censos y las encuestas plantean también desafíos cuando se trata de formular preguntas sobre la nacionalidad, el origen étnico, la religión, la orientación sexual y la identidad de género, que pueden abordar información personal sensible, ser indiscretas y desencadenar temores de persecución. Todos los países de la región de habla hispana tienen preguntas en los censos relativas al origen étnico, excepto la República Dominicana. En lo que respecta a la discapacidad, debería darse prioridad a la utilización de la lista breve de preguntas y el módulo sobre el funcionamiento en niños y niñas del Grupo de Washington, que se basan en un modelo social más que médico. Hasta el momento, relativamente pocos países los han incorporado.

Nueve países de la región no recopilan datos sobre niños y niñas con discapacidad en los sistemas de información sobre la gestión de la educación. De todas maneras, los sistemas administrativos deberían hacer acopio de datos para la planificación, el presupuesto y la prestación de servicios relacionados con la educación inclusiva, no solo sobre categorías del alumnado, sino también en relación con la experiencia de la inclusión. Ahora bien, el deseo de obtener datos detallados o rigurosos no debe prevalecer sobre la necesidad de velar por no perjudicar a ningún alumno.

10. Aprender de los pares: dar el paso a la inclusión no es fácil.

La inclusión en la educación supone dejar atrás la discriminación y los prejuicios, y avanzar hacia una educación que pueda adaptarse a diversos contextos y realidades. No se puede imponer el ritmo ni la orientación específica de esta transición; cada sociedad puede tomar un camino distinto. Sin embargo, es posible aprender mucho en el intercambio de experiencias a través de las redes de docentes, las asociaciones de padres, madres y docentes, los consejos estudiantiles y los foros nacionales.

Por ejemplo, las redes de pedagogos, como el GESEC en la Argentina y la Red PECE en Chile, sirven para compartir experiencias sobre la educación de los jóvenes encarcelados. Las redes no gubernamentales transnacionales promueven el intercambio de conocimientos sobre distintos aspectos de la educación inclusiva. Cabe citar la Red iberoamericana de educación LGBTI, que centra su atención en la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género, y la Federación Iberoamericana de Síndrome de Down y la Red Regional por la Educación Inclusiva, que se ocupan de la discapacidad. La Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales sirve como plataforma de aprendizaje entre pares en relación con la educación inclusiva y la discapacidad. La Plataforma Regional de Coordinación Interagencial, el mecanismo que coordina a muchas organizaciones que trabajan para dar acogida a las personas refugiadas y migrantes provenientes de Venezuela, constituye además un centro de enlace para los grupos responsables de la educación en Colombia, Ecuador y el Perú.

Con objeto de contribuir a este proceso de aprendizaje entre pares, el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* aporta descripciones de los enfoques nacionales respecto de la inclusión en la educación como parte de su nuevo sitio web *Profiles Enhancing Education Reviews* (Perfiles de educación, PEER). Los países de la región deben trabajar juntos utilizando esos recursos como base y aprovechando las múltiples oportunidades de diálogo sobre las políticas, con miras a encauzar a sus sociedades hacia la valoración de la diversidad como algo que hay que celebrar, y no un problema a subsanar.

Bibliografía

La bibliografía de este reporte está dividida en dos partes (a) una lista de los documentos de referencia mencionados en varios capítulos y (b) una lista de referencias bibliográficas por capítulo.

DOCUMENTOS DE REFERENCIA

Para la elaboración de este informe, fueron encargados los siguientes 29 documentos de referencia.

- Antón Sánchez, J. *Etnia e Idioma: Afrodescendientes en Ecuador*.
- Baleato, P. *Adolescentes Privados de Libertad: Uruguay*.
- Barrientos, J. y Lovera, L. *Orientación Sexual, Identidad de Género y Expresión de Género: América Latina y el Caribe*.
- Bonfil, P. *Género: Pueblos Indígenas en México y Guatemala*.
- Clarke, C. *Género: Niños en el Caribe*.
- Corbetta, S., Bustamante, F., Divinsky, R., Domnanovich, M. y Domnanovich, R. *Etnia e Idioma: América Latina*.
- Corona Vargas, E., Mazín R. y Asociación Mundial para la Salud Sexual. *Orientación Sexual, Identidad de Género y Expresión de Género: México*.
- Delgado de Mejía, M. T. *Adolescentes Privados de Libertad: El Salvador*.
- Fonseca, I. and Pförtner, K. *Discapacidad: Nicaragua*.
- Gayle-Geddes, A. *Discapacidad: Jamaica*.
- Kambel, E.-R. *Ruralidad y Lejanía: Suriname*.
- Leivas, M. *Pobreza: Argentina*.
- Loizillon, A. *Ruralidad y Lejanía: Panamá*.
- Mato, D. *Etnia e Idioma: Argentina*.
- Moncada Godoy, G. and Bonilla-Larios, J. M. *Pobreza: Honduras*.
- Montero, C. and Uccelli, F. *Ruralidad y Lejanía: Perú*.
- Muñoz, F. *Género: Perú*.
- Pérez, V. *Etnia e Idioma: Bolivia*.
- Pérez Serrano, E. y Hernández Ochoa, E. *Discapacidad: Cuba*.
- Prado, M. A. M. y Lopes Monteiro, I. R. *Orientación Sexual, Identidad de Género y Expresión de Género: Brasil*.
- Rojas, M., Astullido, P. and Catalán, M. *Orientación Sexual, Identidad de Género y Expresión de Género: Chile*.
- Rolon, C. y Vieira, M. G. *Ruralidad y Lejanía: Brasil*.
- Sandoval García, C., Soto, A. y González, D. *Migración y Desplazamiento: Nicaragüenses en Costa Rica*.
- Sanhueza, G. *Adolescentes Privados de Libertad: Chile*.
- Scarfó, F. and Aued, V. *Adolescentes Privados de Libertad: América Latina y el Caribe*.
- UNDP Colombia. *Migración y Desplazamiento: Venezolanos en Colombia*.
- Velásquez, A. *Pobreza: República Dominicana*.
- Velásquez, V. *Discapacidad: Paraguay*.
- Waddick, N. *Migración y Desplazamiento: Haitianos en la República Dominicana*.

Esta referencia bibliográfica se refiere a los perfiles de país sobre inclusión en la educación disponibles en el sitio web de PEER.

PEER. 2020. *Inclusion. Profiles Enhancing Education Reviews*. <https://education-profiles.org/>. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO.

e.g. Anguilla <https://education-profiles.org/latin-america-and-the-caribbean/anguilla/~inclusion>

CAPÍTULO 1

- Altman, B. M. (ed.). 2016. *International Measurement of Disability: Purpose, Method and Application*. Cham, Switzerland, Springer.
- Anastasiou, D., Gregory, M. and Kauffman, J. M. 2018. Article 24: Education. Bantekas, I., Stein, M. A. and Anastasiou, D. (eds), *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A Commentary*. Oxford, UK, Oxford University Press. (Oxford Commentaries on International Law.)
- Bértola, L. and Williamson, J. (eds). 2017. *Has Latin American Inequality Changed Direction? Looking Over the Long Run*. Cham, Switzerland, Springer.
- Bustillo, I., Artecona, R. and Perrotti, D. 2018. *Inequality and Growth in Latin America: Achievements and Challenges*. New York, Group of 24 and Friedrich-Ebert-Stiftung.
- CARICOM Secretariat. 2020. *Readiness for Action: The Baseline and Situational Analysis Report for Phase I of the CARICOM HRD 2030 Strategy*. Georgetown, Guyana, CARICOM Secretariat in collaboration with Caribbean Development Bank and the Regional Network of Planning Officers.
- Chile Ministry of Social Development. 2016. *Estudio Nacional de la Discapacidad: Informe Metodológico – Marco de Referencia Conceptual, Diseño del Instrumento y Medición de la Discapacidad*. Santiago, National Disability Service, Ministry of Social Development.
- Cisternas Reyes, M. S. 2019. Inclusive education: perspectives from the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. de Beco, G., Quinlivan, S. and Lord, J. E. (eds), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Colombia Ministry of National Education. 2020. *Letter by Vice Minister, Multilateral Affairs, to the Director of the UNESCO Regional Office for Latin America and the Caribbean*. Bogotá, Ministry of National Education.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. 2016. *General Comment No. 4: Article 24 – Right to Inclusive Education*. New York, United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities.
- Costa Rica National Institute of Statistics and Census. 2019. *Encuesta Nacional sobre Discapacidad 2018: Resultados Generales*. San José, National Institute of Statistics and Census/National Council of People with Disabilities.
- de Beco, G. 2018. The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, Vol. 14, No. 3, pp. 396–415.
- de Moura Castro, C. 1984. *Determinantes de la Educación en América Latina: Acceso, Desempeño y Equidad*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas. (Programa de Estudios Conjuntos para la Integración Económica Latinoamericana.)
- del Popolo, F. 2008. *Los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en las Fuentes de Datos: Experiencias en América Latina*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- ECLAC. 2016. *Los Censos de la Ronda 2020: Desafíos ante la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- _____. 2017a. *Situación de las Personas Afrodescendientes en América Latina y Desafíos de Políticas para la Garantía de sus Derechos*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- _____. 2017b. *Social Panorama of Latin America 2016*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- _____. 2018. *Social Panorama of Latin America 2017*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- _____. 2019a. *Critical Obstacles to Inclusive Social Development in Latin America and the Caribbean: Background for a Regional Agenda*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean. (Third Session of the Regional Conference on Social Development in Latin America and the Caribbean.)
- _____. 2019b. *Social Panorama of Latin America 2019*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- Farber, A. 2017. La educación en América Latina [Education in Latin America]. Jaramillo, A. (ed.), *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe: Aportes para la Descolonización Pedagógica y Cultural*. Vol. América Latina en el Siglo XXI: La Edad de los Derechos en la Patria de la Justicia. Remedios de Escalada, Argentina, Centro de Estudios de Integración Latinoamericana Manuel Ugarte.
- Filgueira, C. H. 1980. Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960–1970). Rama, G. W. (ed.), *Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe*. Santiago, UNICEF.
- Forlin, C. 2012. Responding to the need for inclusive teacher education: rhetoric or reality? Forlin, C. (ed.), *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*. New York, Routledge, pp. 3–12.

- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J. and Sharma, U. 2013. *Inclusive Education for Students with Disability: A Review of the Best Evidence in Relation to Theory and Practice*. Canberra, Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Groce, N. and Mont, D. 2017. Counting disability: emerging consensus on the Washington Group questionnaire. *The Lancet Global Health*, Vol. 5, No. 7, pp. 649–50.
- Haug, P. 2017. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 19, No. 3, pp. 206–17.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. and Burke, S. 2016. *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. São Paulo, Brazil, Instituto Alana.
- Hincapié, D., Duryea, S. and Hincapié, I. 2019. *Education for All: Advancing Disability Inclusion in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Policy Brief 299.)
- IBGE. 2017. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Características Gerais dos Moradores 2012–2016*. Rio de Janeiro, Brazil, Brazilian Institute of Geography and Statistics.
- IMF. 2020. *A Joint Response for Latin America and the Caribbean to Counter the COVID-19 Crisis*. Washington, DC, International Monetary Fund. www.imf.org/en/News/Articles/2020/06/24/sp062420-a-joint-response-for-latin-america-and-the-caribbean-to-counter-the-covid-19-crisis. (Accessed 14 September 2020.)
- INEE. 2017. *Breve Panorama Educativo de la Población Indígena*. Mexico City, National Institute of Education Evaluation.
- Kosciw, J. and Zongrone, A. 2019. *A Global School Climate Crisis: Insights on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender & Queer Students in Latin America*. New York, GLSEN.
- Krüger, N. 2019. La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 27, No. 8, pp. 35–67.
- Norwich, B. 2014. Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 44, No. 4, pp. 495–510.
- OECD. 2018. *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Migrant Education.)
- _____. 2019. *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do – Volume I*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECS. 2020. *OECS Education Statistical Digest*. Castries, Organization of Eastern Caribbean States. www.oecs.org/our-work/knowledge/library/education/oecs-education-statistical-digest. (Accessed 7 August 2020.)
- Ossenbach Sauter, G. 1993. Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (Siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 1.
- Planas, M.-E., Middelkoop, B., Cruzado, V. and Richters, A. 2016. Navigating ethnicity in Peru: a framework for measuring multiple self-identification among indigenous Quechua women. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, Vol. 11, No. 1, pp. 70–92.
- R4V. 2020. *Refugees and Migrants from Venezuela*. Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela. <https://r4v.info/en/situations/platform>. (Accessed 7 August 2020.)
- Rodríguez, M. and Mallo, T. 2014. *Los Afrodescendientes Frente a la Educación: Panorama Regional de América Latina*. Madrid, CeALCI Fundación Carolina. (Avances de Investigación 75.)
- Save the Children. 2017. *Stolen Childhoods: End of Childhood Report 2017*. London, Save the Children International.
- Silver, H. 2015. *The Contexts of Social Inclusion*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs. (DESA Working Paper 144.)
- Slee, R. 2020. *Defining the Scope of Inclusive Education*. Paris, UNESCO. (Think piece for Global Education Monitoring Report 2020.)
- Sokoloff, K. and Robinson, J. 2004. Historical roots of inequality in Latin America. de Ferranti, D., Perry, G. E., Ferreira, F. H. G. and Walton, M. (eds), *Inequality in Latin America: Breaking with History?* pp. 109–22. Washington, DC, World Bank.
- Stubbs, S. 2008. *Inclusive Education Where There Are Few Resources*. Oslo, The Atlas Alliance.
- Tedesco, J. C. 2012. *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Telles, E., Flores, R. D. and Urrea-Giraldo, F. 2015. Pigmentocracies: educational inequality, skin color and census ethnoracial identification in eight Latin American countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 40, pp. 39–58.
- Telles, E. and Torche, F. 2019. Varieties of indigeneity in the Americas. *Social Forces*, Vol. 97, No. 4, pp. 1543–70.

- Telles, E. E. 2007. Race and ethnicity and Latin America's United Nations Millennium Development Goals. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, Vol. 2, No. 2, pp. 185–200.
- UNDP. 2019. *Human Development Report 2019: Beyond Income, Beyond Averages, Beyond Today – Inequalities in Human Development in the 21st Century*. New York, United Nations Development Programme.
- UNESCO. 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2016a. *Informe de Resultados TERCE: Factores Asociados*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2016b. *Informe de Resultados TERCE: Logros de Aprendizaje*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2017. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2018. *Achieving Gender Equality in Education: Don't Forget the Boys*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 35.)
- UNICEF and Universidad Diego Portales. 2017. *Situación Educativa de las y los Adolescentes Privados de Libertad por Causas Penales en América Latina y el Caribe*. Panama City, UNICEF Regional Office for Latin America and the Caribbean.
- Valencia Lopez, E. 2020. *Improving and Aligning Measurement of Ethnicity in Latin America*. Paris, UNESCO. (Fellowship paper for Global Education Monitoring Report 2020.)
- Ward, M. 2018. *PISA for Development: Results in Focus*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (PISA in Focus 91.)
- World Bank. 2015. *Indigenous Latin America in the Twenty-First Century: The First Decade*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2018. *Afro-descendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2020. *LAC Equity Lab: Poverty – Poverty Rate*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/topic/poverty/lac-equity-lab1/poverty/head-count. (Accessed 14 September 2020.)

CAPÍTULO 2

- Amadio, M. 2009. Inclusive education in Latin America and the Caribbean: exploratory analysis of the national reports presented at the 2008 International Conference on Education. *Prospects*, Vol. 39, No. 3, pp. 293–305.
- Amuedo-Dorantes, C., Grateaux Hernández, C. and Pozo, S. 2017. *On the Implications of Immigration Policy Restricting Citizenship: Evidence from the Dominican Republic*. Bonn, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 10602.)
- Argentina Government. 2006. *Ley de Educación Nacional* 26.206. Buenos Aires, Ministry of Justice and Human Rights.
- Argentina Parliament. 2019. *Ley Día Nacional del Pueblo Gitano y de la Cultura Gitana*. Buenos Aires, Argentina Parliament.
- Associated Press. 2019. *Brazil's Supreme Court Votes to Make Homophobia a Crime*. Rio de Janeiro, Brazil, Associated Press. <https://apnews.com/f566045f4a5646b6846ccfeafeebd0f3>. (Accessed 25 August 2020.)
- Campuzano, L., Padilla Espinosa, I. and Fernández, C. 2016. *Design Report for the Impact Evaluation of the SI-EITP Model*. Princeton, NJ, Mathematica Policy Research.
- Carroll, A. and Mendos, L. R. 2017. *State-Sponsored Homophobia: A World Survey of Sexual Orientation Laws – Criminalisation, Protection and Recognition*. Geneva, International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association.
- Chile Education Superintendency. 2017. *Ord. n° 0768: Derechos de Niñas, Niños y Estudiantes Trans en el Ámbito de la Educación*. Santiago, Ministry of Education.
- Chile Ministry of Education. 2017. *Orientaciones para la Inclusión de las Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en el Sistema Educativo Chileno*. Santiago, Ministry of Education.
- Colombia Ministry of National Education. 2013. *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá, Ministry of National Education.
- Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders J. and Miles, J. N. V. 2013. *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs that Provide Education to Incarcerated Adults*. Santa Monica, CA, RAND Corporation.
- Ecuador Ministry of Education. 2018. *Modelo Nacional de Gestión y Atención Educativa para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones de Educación Especializadas*. Quito, Ministry of Education.
- EcuRed. 2020. *Educación Especial*. Havana, EcuRed. www.ecured.cu/Educación_especial. (Accessed 25 August 2020.)
- El Heraldo. 2014. *Impartirán clases en cárceles de Honduras*. 7 April. www.elheraldo.hn/sucesos/623610-219/impartiran-clases-en-carceles-de-honduras. (Accessed 25 August 2020.)
- El Salvador Ministry of Education. 2016. *Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en El Salvador: Documento de Sistematización*. San Salvador, Ministry of Education.
- _____. 2020. *Marco de Planificación de Pueblos Indígenas: Proyecto 'Aprender a Crecer' – Version Preliminar*. San Salvador, Ministry of Education.

- González Cabrera, C. 2020. *Supreme Court Strikes Down Bigotry in Brazil's Schools: Rulings Affirm Equality, Comprehensive Sexuality Education*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/news/2020/05/19/supreme-court-strikes-down-bigotry-brazils-schools. (Accessed 25 August 2020.)
- Hincapié, D., Duryea, S. and Hincapié, I. 2019. *Education for All: Advancing Disability Inclusion in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Policy Brief 299.)
- Holz, M. 2018. *Datos de la Modalidad de Educación Especial en Chile, año 2018*. Santiago, Parliamentary Technical Advice, National Congress Library.
- Honduras National Penitentiary Institute. 2019. *Informe Gestion Penitenciaria Abril-Junio 2019*. Tegucigalpa, National Penitentiary Institute.
- Human Rights Campaign. 2020. *Gender identity law takes effect in Chile*. Washington, DC, Human Rights Campaign. www.hrc.org/news/gender-identity-law-takes-effect-in-chile. (Accessed 25 August 2020.)
- IIEP. 2018. *Modalidad Educación en Contextos de Encierro: Informe sobre el Desarrollo de las Líneas de Trabajo 2003–2015*. Buenos Aires, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- ILO. 2019. *Implementing the ILO Indigenous and Tribal Peoples Convention No. 169: Towards an Inclusive, Sustainable and Just Future*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- Institute for Crime & Justice Policy Research. 2020. *World Prison Brief*. London, Birkbeck, University of London, Institute for Crime & Justice Policy Research. www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison-population-total?field_region_taxonomy_tid=All. (Accessed 25 August 2020.)
- Inter-American Commission on Human Rights. 2015. *Report on the Situation of Human Rights in the Dominican Republic*. Washington DC, Organization of American States.
- IOM. 2018. *UN Migration Agency, Costa Rica to Promote Migrants' Right to Education without Discrimination*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration. www.iom.int/news/un-migration-agency-costa-rica-promote-migrants-right-education-without-discrimination. (Accessed 25 August 2020.)
- Kit, I. and España, S. 2017. *Niños y Niñas Fuera de la Escuela en la República Dominicana: Resumen del Informe*. Santo Domingo, UNICEF and Dominican Republic Ministry of Education.
- Leonard Cheshire Disability. 2017. *Inclusive Education and Accountability Mechanisms*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Lozano, F. 2019. *In El Salvador, Revolutionary Program Gives Inmates a Second Chance*. New York, Latino Rebels. www.latinorebels.com/2019/05/31/yocambio. (Accessed 25 August 2020.)
- Now Grenada. 2014. *First Special Education Conference of Teachers*. St George's, Now Grenada. www.nowgrenada.com/2014/03/first-special-education-conference-teachers. (Accessed 25 August 2020.)
- OFRANEH, CPTRT and CEJIL. 2019. *Caso Alfredo López Álvarez vs. Honduras: Observaciones al Informe Estatal*. La Ceiba/Tegucigalpa/San José, Organización Fraternal Negra Hondureña/Centro de Prevención, Tratamiento y Rehabilitación de Víctimas de la Tortura/Centro por la Justicia y el Derecho Internacional.
- Payà Rico, A. 2010. Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 3, No. 2.
- Petrozziello, A. 2018. (Re)producing statelessness via indirect gender discrimination: descendants of Haitian migrants in the Dominican Republic. *International Migration*, Vol. 57, pp. 213–28.
- Rangel, H. 2009. *Mapa Regional Latinoamericano Sobre Educación en Prisiones: Notas para el Análisis de la Situación y la Problemática Regional*. Sèvres, France, Centre international d'études pédagogiques.
- _____. 2018. Cooperation and education in prison: a policy against the tide in the Latin American penitentiary crisis. *International Review of Education*, Vol. 65, No. 5, pp. 785–809.
- Reyes, R. and Drake, B. S. 2016. *Left Behind: How Statelessness in the Dominican Republic Limits Children's Access to Education*. Washington, DC, Georgetown Human Rights Institute.
- Suriname Planning Bureau Foundation. 2017. *2017–2021 Policy Development Plan*. Paramaribo, Stichting Planbureau Suriname.
- UNESCO. 2016. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, UNESCO.
- _____. 2018. *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. Paris, UNESCO.

CAPÍTULO 3

- Araujo, M. C., Bosch, M. and Schady, N. 2017. *Can Cash Transfers Help Households Escape an Inter-generational Poverty Trap?* Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Working Paper 767.)
- Argentina Government. 2006. *Ley de Financiamiento Educativo*. Buenos Aires, Ministry of Justice and Human Rights.
- Baird, S., Ferreira, F. H., Özler, B. and Woolcock, M. 2014. Conditional, unconditional and everything in between: a systematic review of the effects of cash transfer programmes on schooling outcomes. *Journal of Development Effectiveness*, Vol. 6, No. 1, pp. 1–43.
- Balarin, M. 2015. *The Default Privatization of Peruvian Education and the Rise of Low-fee Private Schools: Better or Worse Opportunities for the Poor?* Budapest/London, Open Society Foundations. (Education Support Programme Working Paper 65.)
- Bertoni, E., Elacqua, G., Marotta, L., Martinez, M., Soares, S., Santos, H. and Vegas, E. 2018. *School Finance in Latin America: A Conceptual Framework and a Review of Policies*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Education Division Social Sector Technical Note 1503.)
- Carrasco, R., Farias, M. and González, J. 2020. Impacto de la subvención escolar preferencial en Chile: reformas de financiamiento educacional desde una perspectiva comparada. Santiago, SUMMA. (Unpublished.)
- Center for Inclusive Policy. 2019. *Clarification Needed: Inclusive, Disability Responsive or CRPD Compliant Budgeting?* Washington, DC, Center for Inclusive Policy.
- CLADE. 2020. *El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: ¿Cómo Estamos en América Latina y el Caribe? Reflexiones y Recomendaciones a Partir de Consulta a Organizaciones y Comunidades Educativas de la Región*. São Paulo, Brazil, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Claus, A. and Sanchez, B. 2019. *El Financiamiento Educativo en la Argentina: Balance y Desafíos de Cara al Cambio de Década*. Buenos Aires, CIPPEC. (Documento de Trabajo 178.)
- Colombia Ministry of National Education. 2017. *Decreto 1421 de 2017 por el cual se Reglamenta en el Marco de la Educación Inclusiva la Atención Educativa a la Población con Discapacidad*. Bogotá, Ministry of National Education.
- da Silveira, P. 2017. Los desafíos de la educación preescolar, básica y media en América Latina: Uruguay – el caso desviado. Gregosz, D. (ed.), *Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina*. Santiago, Programa Regional Políticas Sociales en América Latina SOPLA, Konrad Adenauer Stiftung, p. 271–94.
- ECLAC. 2018. *Fiscal Panorama of Latin America and the Caribbean: Public Policy Challenges in the Framework of the 2030 Agenda*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- _____. 2020. *Panamá: Bonos Familiares para la Compra de Alimentos*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean. <https://plataformacelac.org/programa/332>. (Accessed 6 September 2020.)
- Ecuador Presidency. 2019. *Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, Constitutional President of the Republic of Ecuador. (Official Register, Special Edition, Vol. 116.)
- Edwards Jr, D. B. and Termes, A. 2019. Los colegios en concesión de Bogotá: los límites de la eficiencia económica de los programas chárter. *Revista Colombiana de Educación*, Vol. 1, No. 76, pp. 91–116.
- Epple, D., Romano, R. E. and Urquiola, M. 2017. School vouchers: a survey of the economics literature. *Journal of Economic Literature*, Vol. 55, No. 2, pp. 441–92.
- Fiszbein, A. and Schady, N. R. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, World Bank.
- Gonzalez, J. 2020. Why education markets fail: unravelling the political economy of vouchers in Chile. Cambridge, UK, University of Cambridge. (Unpublished.)
- González, J. 2017. Putting social rights at risk: assessing the impact of education market reforms in Chile. Ndimande, B. S. and Lubienski, C. (eds), *Privatization and the Education of Marginalized Children: Policies, Impacts and Global Lessons*. London, Routledge, p. 143–60.
- Guerra, S. C. and Lastra-Anadón, C. X. 2019. The quality-access tradeoff in decentralizing public services: evidence from education in the OECD and Spain. *Journal of Comparative Economics*, Vol. 47, No. 2, pp. 295–316.
- Ibarra Rosales, E. 2017. El financiamiento educativo y el derecho a la educación: una perspectiva comparada desde las leyes generales de educación de América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Vol. 8, No. 11, pp. 31–45.
- ICFES. 2018. *Política de Atención a la Población con Discapacidad*. Bogotá, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

- IDDC and Light for the World. 2016. *#Costing Equity: The Case for Disability-Responsive Education Financing*. Brussels/Vienna, International Disability and Development Consortium/Light for the World.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. 2020. *Hogares Comunitarios Integrales*. Bogotá, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Cecilia De la Fuente de Lleras. www.icbf.gov.co/portafolio-de-servicios-icbf/hogares-comunitarios-integrales. (Accessed 6 September 2020.)
- Izquierdo, A., Pessino, C. and Vuletin, G. 2018. *Better Spending for Better Lives: How Latin America and the Caribbean Can Do More with Less*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Molina Millán, T., Barham, T., Macours, K., Maluccio, J. A. and Stampini, M. 2019. Long-term impacts of conditional cash transfers: review of the evidence. *The World Bank Research Observer*, Vol. 34, No. 1, pp. 119–59.
- OECD. 2016. *School Choice and School Vouchers: An OECD Perspective*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Patrinos, H. A., Barrera-Orsorio, F. and Guáqueta, J. 2009. *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*. Washington, DC, World Bank.
- Rivas, A. and Dborkin, D. 2018. *¿Qué Cambió en el Financiamiento Educativo en Argentina?* Buenos Aires, CIPPEC. (Documento de Trabajo 162.)
- Román, M. 2013. Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 11, No. 2, pp. 33–59.
- Santos Calderón, J. M. 2018. ‘De Cero a Siempre’, a commitment to our children’s early years. *Early Childhood Matters: Advances in Early Childhood Development*, No. 127.
- Snijlsteit, B., Stevenson, J., Phillips, D., Vojtkova, M., Gallagher, E., Schmidt, T., Jobse, H., Geelen, M., Pastorello, M. G. and Evers, J. 2015. *Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review*. London, International Initiative for Impact Evaluation (3ie). (Systematic Review 24.)
- UNESCO. 2013. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para Todos al 2015*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNICEF. 2013. *The Situational Analysis of Children with Disabilities*. Belize City, UNICEF.
- _____. 2016. *Analyse de la Situation des Enfants et des Femmes en Haiti : Mise a Jour 2016*. Port au Prince, UNICEF.
- Urquiola, M. 2016. Competition among schools: traditional public and private schools. Hanushek, E. A., Machin, S. and Woessmann, L. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 5. Amsterdam, Elsevier, pp. 209–37.
- Vaillant, D. 2012. La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, Vol. 21, No. 1, pp. 119–41.
- Verger, A., Moschetti, M. and Fontdevila, C. 2017. *La Privatización Educativa en América Latina: Una Cartografía de Políticas, Tendencias y Trayectorias*. Brussels, Education International.
- Waslander, S., Pater, C. and van der Weide, M. 2010. *Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Paper 52.)
- Welsh, T. and McGinn, N. F. 1999. *Decentralization of Education: Why, When, What, and How?* Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Fundamentals of Educational Planning 64.)

CAPÍTULO 4

- Altinyelken, H. K. 2015. *Evolution of Curriculum Systems to Improve Learning Outcomes and Reduce Disparities in School Achievement*. Paris, UNESCO. (Background paper for EFA Global Monitoring Report 2015.)
- Amadio, M., Opertti, R. and Tedesco, J. C. 2015. *El Currículo en los Debates y en las Reformas Educativas al Horizonte 2030: Para una Agenda Curricular del Siglo XXI*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (IBE Working Paper on Curriculum Issues 15.)
- Apple, M. and Christian-Smith, L. 1991. *The Politics of the Textbook*. New York, Routledge.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. and Vargas, J. 2012. *Desconectados: Habilidades, Educación y Empleo en América Latina*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Benson, C., Heugh, K., Bogale, B. and Gebreyohannes, M. A. 2012. Multilingual education in Ethiopian primary schools. Skutnabb-Kangas, T. and Heugh, K. (eds), *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work: From Periphery to Center*. New York/London, Routledge, pp. 32–61.
- Bolivia Ministry of Education. 2017. *29 Institutos de Lengua y Cultura Preservan y Promueven sus Lenguas Originarias*. La Paz, Ministry of Education. (Boletín Informativo Avanzamos 48.)

- Braslavsky, C. 2001. Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur. Braslavsky, C. (ed.), *La Educación Secundaria: ¿Cambio o Inmutabilidad? Análisis y Debate de Procesos Europeos y Latinoamericanos Contemporáneos*. Buenos Aires, Santillana.
- Carrington, S. and MacArthur, J. 2012. *Teaching in Inclusive School Communities*. Milton, Australia, Wiley.
- Castillo, V. and Salgado, V. 2018. Un desarrollo curricular inclusivo: justicia social y diferencias frente a la idea del mínimo cultural común. Arratia, A. and Osandón, L. (eds), *Políticas para el Desarrollo del Currículo: Reflexiones y Propuestas*. Santiago, Ministry of Education/UNESCO.
- Chile Ministry of Education. 2019. *Acta Encuentro de Diálogo Nacional Etapa N° 4: Diálogo. Consulta Indígena de Educación – Propuesta de Bases Curriculares para la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas de 1° a 6° Año Básico*. Santiago, Ministry of Education.
- Corrêa, S. 2018. *Ideología de Género: Rastreado sus Orígenes y Significados en la Política de Género Actual*. Rio de Janeiro, Brazil, Sexuality Policy Watch. <https://sxpolitics.org/es/ideologia-de-genero-rastreando-sus-origenes-y-significados-en-la-politica-de-genero-actual/3858>. (Accessed 6 September 2020.)
- Cortina, R. 2014. *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. Bristol, UK, Multilingual Matters. (Bilingual Education and Bilingualism.)
- Covacevich, C. and Quintela-Dávila, G. 2014. *Desigualdad de Género, el Currículo Oculto en Textos Escolares Chilenos*. Washington, DC, Education Division, Inter-American Development Bank. (Technical Note 694.)
- Cox, C. 2006. Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: desafíos al currículo. *Revista PRELAC*, Vol. 3, No. 4, pp. 64–73.
- _____. 2018. Currículo: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. Arratia, A. and Osandón, L. (eds), *Políticas para el Desarrollo del Currículo: Reflexiones y Propuestas*. Santiago, Ministry of Education/UNESCO.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. and Bonhomme, M. 2014. *Citizenship Education in Latin America: Priorities of School Curricula*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (IBE Working Papers on Curriculum Issues 14.)
- De Sousa Santos, B. 2010. *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo, Ediciones Trilce.
- Duarte, C., Abarca, G., Aguilera, O. and Armijo, L. 2011. *Representaciones Sociales de Género, Generación e Interculturalidad: Estudio de Textos Escolares Chilenos*. Santiago, University of Chile/Ministry of Education.
- Dussel, I. 2005. Las políticas curriculares de la última década en América latina: nuevos actores, nuevos problemas. Fundación Santillana (ed.), *Educación de Calidad para Todos: Iniciativas Iberoamericanas*. Madrid, Fundación Santillana, pp. 93–102.
- Espinar Ruiz, E. 2007. Las raíces socioculturales de la violencia de género. *Escuela Abierta*, Vol. 10, pp. 23–48.
- García-Huidobro, J. C. 2018. Addressing the crisis in curriculum studies: curriculum integration that bridges issues of identity and knowledge. *Curriculum Journal*, Vol. 29, No. 1, pp. 25–42.
- Global Campaign for Education. 2013. *Mother-tongue Education: Policy Lessons for Quality and Inclusion*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education. (Policy Brief.)
- González Terreros, M. I. 2011. *Movimiento Indígena y Educación Intercultural en Ecuador*. Buenos Aires/Mexico City, Latin American Council of Social Sciences/National Autonomous University of Mexico.
- Gysling, J. 2016. A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículo de educación media. *Revista Docencia*, Vol. 59, pp. 14–25.
- Ibagón Martín, N. J. 2018. La invisibilización de África y la diáspora africana en la enseñanza de la historia de Colombia: Análisis desde los textos escolares de ciencias sociales. Solé, G. and Barca, I. (eds), *O Manual Escolar no Ensino da História: Visões Historiográficas e Didáticas*. Lisbon, Associação de Professores de História.
- IBE. 2008. *Inclusive Education: The Way of the Future*. Paper for International Conference on Education, Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.
- _____. 2019. *Inclusive Curriculum*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum. (Accessed 11 December 2019.)
- INDHH. 2018. *Entre la Alta Contención y la Inclusión Social: Desafíos para la Construcción de un Sistema Penal Juvenil con Enfoque de Derechos – Informe Temático del Mecanismo Nacional de Prevención: Reflexiones sobre el Sistema Penal Juvenil 2008–2018*. Montevideo, Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo.
- Kaye, M. D. 2012. A study of primary schools in the Elias Piña province on the Dominican Haitian border: immigrant Haitian access to education in the Dominican Republic in the 2010 post-earthquake. Ph.D. thesis, Claremont/San Diego, Calif., Claremont Graduate University/San Diego University.

- Knight, V., Ogunkola, B., Cura, D., Valencia, D. and Vago, L. 2017. *Out-of-School Children Study in the Eastern Caribbean: Final Report*. Christ Church, Barbados, UNICEF Office for the Eastern Caribbean.
- Mosquera Ordoñez, G. C. and González Santos, M. 2015. Representaciones sociales de género en los textos escolares de las áreas matemáticas y lenguaje, grado tercero de básica primaria. M.Ed. thesis, Bogotá, Universidad Libre de Colombia.
- Peralta Miranda, P., Cervantes Atia, V., Olivares Leal, A. and Ochoa Ruiz, J. 2019. Educación propia de la etnia Mukaná: experiencia organizacional contemporánea. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 25, No. 3, pp. 88–100.
- Pulecio, M. 2015. Lenguajes literarios y lenguajes violentos dirigidos a jóvenes LGBTQ en el sistema escolar. *Revista CS*, Vol. 15, pp. 17–39.
- Ruiz Bravo López, O. A. 2019. Comunicación y género: las representaciones de género en los cuadernos de trabajo de matemática de educación básica regular en el Perú para el período 2013–2016. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ruiz Bravo, P., Muñoz, F. and Rosales, J. 2006. El género y las políticas educativas en el Perú: 1990–2003. Ames, P. (ed.), *Las Brechas Invisibles: Desafíos para una Equidad de Género en la Educación*. Lima, Institute of Peruvian Studies.
- Ruiz Iglesias, M. 2018. ¿Nos pueden cambiar el curriculum unitalla?. *Ruta Maestra*, Vol. 15, pp. 73–83.
- Suriname Ministry of Social Affairs and Housing. 2019. *Suriname Multiple Indicator Cluster Survey 2018: Survey Findings Report*. Paramaribo, Ministry of Social Affairs and Housing.
- Tedesco, J. C. 2012. *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Torres Pérez, L. G. and Hurtado Beltrán, M. F. 2020. Los textos escolares, concepciones y configuraciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Rodríguez Pizzinato, L. A., Palacios Mesa, N. and Souto González, X. M. (eds), *La Construcción Global de una Enseñanza de los Problemas Sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. Bogotá, Foro Iberoamericano Educacion, Geografia y Sociedad.
- UNESCO. 2007. *Ciencia, Tecnología y Género: Informe Internacional*. Paris, UNESCO.
- _____. 2015. *La Violencia Homofóbica y Transfóbica en el Ámbito Escolar: Hacia Centros Educativos Inclusivos y Seguros en América Latina*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2020. *¿Qué se Espera que Aprendan los Estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis Curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- Walsh, C. and Garcia, J. 2002. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso. Mato, D. (ed.), *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Buenos Aires, Latin American Council of Social Sciences.
- World Bank. 2015. *Indigenous Latin America in the Twenty-First Century: The First Decade*. Washington, DC, World Bank.
- Zambrini, L. 2014. Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, Vol. 4, pp. 43–54.

CAPÍTULO 5

- Alboan. 2018. *Participación Juvenil: Una Nueva Ciudadanía desde la Participación Organizada*. Bilbao, Spain, Alboan. www.alboan.org/es/actualidad/internacional/participacion-juvenil-una-nueva-ciudadania-desde-la-participacion. (Accessed 22 May 2020.)
- Argentina Federal Council of Education. 2008. *Resolución N° 58/08*. Buenos Aires, Federal Council of Education.
- Argentina Ministry of Education. 2017. *Aprender 2016: Características y Voces de los Docentes*. Buenos Aires, Education Evaluation Secretariat, Ministry of Education.
- Ávalos, B. 2011. *Initial Teacher Training*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- Bahamas Parliament. 2014. *Persons with Disabilities (Equal Opportunities) Act, 2014*. Nassau, Parliament of The Bahamas.
- Balam, O. and de Prada Pérez, A. 2017. Attitudes toward Spanish and code-switching in Belize: stigmatization and innovation in the Spanish classroom. *Journal of Language, Identity and Education*, Vol. 16, No. 1, pp. 17–31.
- Barr, J. J. 2013. Student-teachers' attitudes toward students with disabilities: associations with contact and empathy. *International Journal of Education and Practice*, Vol. 1, No. 8, pp. 87–100.
- Botelho, F., Madeira, R. A. and Rangel, M. A. 2015. Racial discrimination in grading: evidence from Brazil. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 7, No. 4, pp. 37–52.
- Brazil National Penitentiary Department. 2009. *Resolução N° 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais*. Brasília, National Penitentiary Department.

- Brazil Presidency. 2012. *Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe Sobre o Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá Outras Providências*. Brasília, Civil House, Deputy Director for Legal Affairs, Presidency of the Republic.
- Bruns, B. and Luque, J. 2014. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank.
- Castillo, A. 2018. *Educación inclusiva: prioridad para el sistema educativo cubano*. Havana, Radio Ciudad Habana. www.radiociudadhabana.icrt.cu/2018/04/12/51761. (Accessed 23 May 2020.)
- Chetty, R., Friedman, J. N. and Rockoff, J. E. 2014. Measuring the impacts of teachers II: teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, Vol. 104, No. 9, pp. 2633–79.
- Chile Education Superintendency. 2017. Ord: nº 0768. *Derechos de Niñas, Niños y Estudiantes Trans en el Ámbito de la Educación*. Santiago, Ministry of Education.
- Chile Ministry of Education. 2017. *Orientaciones para la Inclusión de las Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en el Sistema Educativo Chileno*. Santiago, Ministry of Education.
- _____. 2018. *El Microcentro*. Santiago, Ministry of Education. <https://rural.mineduc.cl/el-microcentro>. (Accessed 22 May 2020.)
- _____. 2020a. *Lengua indígena*. Santiago, Curriculum and Evaluation Unit, Ministry of Education. <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-77655.html>. (Accessed 23 May 2020.)
- _____. 2020b. *¿Qué es el PACE?*. Santiago, Ministry of Education. <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace>. (Accessed 23 May 2020.)
- _____. 2020c. *¿Qué es la Red de Maestros de Maestros?* Santiago, Ministry of Education. www.rmm.cl. (Accessed 22 May 2020.)
- Colombia Ministry of National Education. 2017. *Decreto 1421 de 2017. Por el cual se Reglamenta en el Marco de la Educación Inclusiva la Atención Educativa a la Población con Discapacidad*. Bogotá, Ministry of National Education.
- Colombia Ministry of National Education and OEI. 2018a. *Manual del Tutor: Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado MAS + Étnico*. Bogotá, Ministry of National Education and Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture.
- _____. 2018b. *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial de Niñas y Niños Pertenecientes a Comunidades de Grupos Étnicos*. Bogotá, Ministry of National Education and Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture.
- Colombia Presidency. 2010. *Decreto 521 de 2010. Por el cual se Reglamentan Parcialmente el Inciso 6º del Artículo 24 de la Ley 715 de 2001 y el Artículo 2º de la Ley 1297 de 2009, en lo Relacionado con los Estímulos para los Docentes y Directivos Docentes de los Establecimientos Educativos Estatales Ubicados en las Zonas de Difícil Acceso*. Bogotá, President of the Republic.
- Cook, B. G., Cameron, D. L. and Tankersley, M. 2007. Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*, Vol. 40, No. 4, pp. 230–38.
- Cornelius-White, J. 2007. Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, pp. 113–43.
- Costa Rica Ministry of Public Education. 2013. *Decreto Nº 37801-MEP. Reforma del Subsistema de Educación Indígena*. San José, Ministry of Public Education.
- _____. 2018. *Reglamento de la Carrera Docente No 2235 y sus Enmiendas*. San José, Ministry of Public Education.
- CPAL. 2015. *Protagonismo Juvenil Organizado en Fe y Alegría*. Lima, Conference of Jesuit Provincials in Latin America. <http://historico.cpalsj.org/protagonismo-juvenil-organizado-en-fe-y-alegria>. (Accessed 22 May 2020.)
- da Costa, C. S., Dias, M. H. T. and dos Santos, Z. F. 2016. Educação escolar quilombola: experiência sobre formação de professores em Mato Grosso (Brasil). *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*, Vol. 8, No. 18, pp. 90–106.
- Darling-Hammond, L. 2000. Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8.
- Den Brok, P., Brekelmans, M. and Wubbels, T. 2004. Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 15, No. 3–4, pp. 407–42.
- Ecuador Secretariat of Higher Education, Science, Technology and Innovation. 2020. *¿Cómo Está Compuesto el Puntaje de Postulación?* Quito, Secretariat of Higher Education, Science, Technology and Innovation.
- El Comercio*. 2018. El 52% de escuelas de Ecuador es unidocente y bidocente. 17 April.
- El Salvador National Council of Education. 2016. *Plan El Salvador Educado: Por el Derecho a una Educación de Calidad*. San Salvador, National Council of Education.

- Espinosa, O. 2017. Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Anthropologica*, Vol. 35, No. 39, pp. 99–122.
- Fe y Alegría Argentina. 2020. *Protagonismo Juvenil Organizado*. Buenos Aires, Fe y Alegría. <https://feyalegria.org.ar/9-programas/21-protagonismo-juvenil-organizado>. (Accessed 22 May 2020.)
- Fole, A. 2019. *Cuba: Guaranteed Teacher Coverage for Special Education*. Havana, Canal Caribe. www.canalcaribe.icrt.cu/en/cuba-guaranteed-teacher-coverage-for-special-education. (Accessed 23 May 2020.)
- García, D. P. and Jutinico, M. d. S. 2013. La Escuela Normal Superior Indígena de Uribia: una experiencia desde la pedagogía de la afirmación cultural. Guido Guevara, S. P. (ed.), *Experiencias de Educación Indígena en Colombia: Entre Prácticas Pedagógicas y Políticas para la Educación de Grupos Étnicos*. Bogotá, National Pedagogical University, pp. 103–44.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C. and Kogan, I. 2020. Self-fulfilling prophecies in the classroom: teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, Vol. 66, p. 101296.
- GESEC. 2020. *Quiénes Somos*. Buenos Aires, Study Group on Education in Prisons. www.gesec.com.ar/quienes-somos. (Accessed 22 May 2020.)
- Guyana Ministry of Education. 2020. *National Center for Educational Resource Development*. Georgetown, Ministry of Education. www.education.gov.gy/web/index.php/ncerd. (Accessed 23 May 2020.)
- Guyana Parliament. 2010. *Persons with Disabilities Act. Chapter 36:05. Act 11 of 2010*. Georgetown, Parliament of Guyana.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A. and Guevara, G. 2018. La formación de docentes para la educación inclusiva: un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 12, No. 1, pp. 21–38.
- Human Rights Council. 2012. *Informe del Relator Especial sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en Argentina*. New York, United Nations, Human Rights Council.
- Human Rights Watch. 2018. *"I Have to Leave to Be Me": Discriminatory Laws against LGBT People in the Eastern Caribbean*. New York, Human Rights Watch.
- Knight, V. 2014. The policy of universal secondary education: its influence on secondary schooling in Grenada. *Research in Comparative and International Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 16–35.
- Knight, V., Ogunkola, B., Cura, D., Valencia, D. and Vago, L. 2017. *Out-of-School Children Study in the Eastern Caribbean: Final Report*. Bridgetown, UNICEF Office for the Eastern Caribbean.
- Kosciw, J. and Zongrone, A. 2019. *A Global School Climate Crisis: Insights on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender & Queer Students in Latin America*. New York, GLSEN.
- Lavy, S. and Naama-Ghanayim, E. 2020. Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 91.
- Maharaj-Landaeta, S. 2019. The educational experiences of teachers who deal with children of refugees, asylum seekers and migrant children on the move in Trinidad and Tobago. *West East Journal of Social Sciences*, Vol. 8, No. 3, pp. 270–82.
- Marks, V. 2009. Universal access to secondary education in St. Vincent and the Grenadines. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, Vol. 34, No. 2, pp. 56–70.
- Mendoza, R. 2017. *Evaluación de la Política Educativa Dirigida a la Población Indígena en Educación Básica*. Mexico City, National Institute of Education Evaluation.
- Murillo, F. J. and Román, M. 2013. Docentes en educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 58, pp. 893–924.
- Nicaragua Ministry of Education. 2012. *Normativa para la Atención del Estudiantado con Necesidades Educativas en el Marco de la Diversidad Nicaragüense*. Managua, Directorate of Special Education, Ministry of Citizen Power for Education.
- _____. 2020. *Encuentros Pedagógicos de Interaprendizaje*. Managua, Ministry of Education. www.mined.gob.ni/epi. (Accessed 22 May 2020.)
- OECD. 2019. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OHCHR. 2018. *Informe de la Investigación Relacionada en Chile en Virtud del Artículo 13 del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a un Procedimiento de Comunicaciones*. Geneva, Switzerland, Office of the UN High Commissioner for Human Rights.
- Paraguay Ministry of Education and Sciences. 2019. *Capacitan a Tutores para Desarrollar Tecnicatura en Educación Inclusiva*. Asunción, Ministry of Education and Sciences. www.mec.edu.py/index.php/es/noticias/291-capacitan-a-tutores-para-desarrollar-tecnatura-en-educacion-inclusiva-2019. (Accessed 23 May 2020.)

- Parey, B. 2019. Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: the case of Trinidad. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 83, pp. 199–211.
- Penna, M. and Mateos, C. 2014. Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 1, No. 66, pp. 123–42.
- Peru Ministry of Education. 2017. *Resolución de la Secretaría General n° 114 – 2017 – Minedu. Lineamientos que Orientan la Organización y Funcionamiento de Redes Educativas Rurales*. Lima, Ministry of Education.
- _____. 2019. *Número de Docentes EBR por Tipo de Gestión y Área Geográfica según Nivel Educativo y Estrategia o Forma de Atención*. Lima, Education Statistics Unit, Ministry of Education. http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=27&cuadro=505&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo. (Accessed 23 May 2020.)
- _____. 2020. *¿Qué es una Escuela Inclusiva?* Lima, Ministry of Education. www.minedu.gob.pe/educacioninclusiva. (Accessed 23 May 2020.)
- Pianta, R. C. 2011. Classroom management and relationships between children and teachers: implications for research and practice. Evertson, C. and Weinstein, C. (eds), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York, Routledge, pp. 685–709.
- Rangel, H. (ed.). 2009. *Mapa Regional Latinoamericano Sobre Educación en Prisiones: Notas para el Análisis de la Situación y la Problemática Regional*. Sevres, France, Centre international d'études pédagogiques.
- Red PECE. 2020. *¿Quiénes Somos?* Santiago, Chilean Network of Pedagogy in Confinement Contexts. <https://redpece.cl/la-red/quienes-somos>. (Accessed 22 May 2020.)
- Resource Center for Blind and Low Vision Students. 2020. *Funciones del CeR [Functions of the CeR]*. Montevideo, Secondary Education Council. www.cercentroderecursos.com/funciones. (Accessed 22 May 2020.)
- Rolla, A., Westh, A. S., Montalva, V. and Samaniego, J. 2019. *Aprovechar el Potencial de la Mentoría Docente en Ecuador: Recomendaciones para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) del Ministerio de Educación de Ecuador*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Technical Note 01642.)
- Rouse, M. and Florian, L. 2012. *Inclusive Practice Project: Key Lessons for Schools*. Aberdeen, UK, University of Aberdeen.
- Samaniego, P. 2018. *Estado del Arte de los Servicios de Apoyo para Estudiantes en Situación de Discapacidad Residentes en Países Miembros de la RIINEE*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- Schmelkes, S., Águila, G. and Delgado, L. 2015. Los maestros indígenas en el concurso de ingreso a la docencia. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*, Vol. 1, pp. 26–29.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. and Thijs, J. T. 2011. Teacher wellbeing: the importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, Vol. 23, No. 4, pp. 457–77.
- Stromquist, N. P. 2018. *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Brussels, Education International.
- UNAE. 2020. *Educación Especial [Special Education]*. Chuquipata, Ecuador, National University of Education. <https://unae.edu.ec/oferta/educacion-especial>. (Accessed 23 May 2020.)
- Unda, M. d. P., Leudo, M., Marín, M. d. P., Luna, A., Mejía, M. R. and Boada, M. M. 2018. *Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el Equipaje*. Bogotá, National Pedagogical University.
- UNESCO. 2016a. *Education Policies: Recommendations in Latin America Based on TERCE*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2016b. *Informe de Resultados TERCE: Factores Asociados*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2018. *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: Análisis Comparativo de Siete Casos Nacionales*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO, UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UN Women and WHO. 2018. *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad: Un Enfoque Basado en la Evidencia*. Paris/Geneva/New York, UNESCO, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, United Nations Population Fund, UNICEF, UN Women and World Health Organization.
- UNICEF. 2012. *EIBAMAZ: Una Apuesta por la Educación y la Cultura*. Quito, UNICEF.
- Vaillant, D. 2013. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, No. 22, pp. 185–206.
- Vezub, L. 2019. *Las Políticas de Formación Docente Continua en América Latina: Mapeo Exploratorio en 13 Países*. Buenos Aires, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Comparative Analyses of Education Policies.)

CAPÍTULO 6

- ABGLT. 2016. *Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil*. Curitiba, Brazil, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Secretaria de Educação.
- Adelman, M., Almeida, R. and Baron, J. 2019. *Evolution of School Principal Training: Lessons from Latin America*. Washington, DC, World Bank. <https://blogs.worldbank.org/education/evolution-school-principal-training-lessons-latin-america>. (Accessed 7 September 2020.)
- Argentina Federal Council of Education. 2013. *Resolución 202/13: Educación Domiciliaria y Hospitalaria en el Sistema Educativo Nacional*. Buenos Aires, Federal Council of Education.
- Argentina Ministry of Education. 2019. *Finalizar tus estudios primarios y/o secundarios*. Buenos Aires, Ministry of Education. www.argentina.gob.ar/terminar-la-primaria-o-la-secundaria-con-el-plan-fines. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020. *Conectar Igualdad*. Buenos Aires, Ministry of Education. www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados/conectar-igualdad. (Accessed 7 September 2020.)
- Barbados Today. 2017. *Public special needs primary school needed*. <https://barbadostoday.bb/2019/04/12/public-special-needs-primary-school-needed>. (Accessed 7 September 2020.)
- Beech, J. 2019. The long and winding road to inclusion. Ornelas, C. (ed.), *Politics of Education in Latin America: Reforms, Resistance and Persistence*. Leiden, Netherlands, Brill.
- Bennett, T. 2017. *Creating a Culture: How School Leaders Can Optimise Behaviour*. London, Department for Education.
- Bonal, X. and Bellei, C. 2018. *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. London, Bloomsbury.
- Bouck, E. C., Maeda, Y. and Flanagan, S. M. 2011. Assistive technology and students with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, Vol. 33, No. 5, pp. 298–308.
- Brazil Government. 2014. *Education for All 2015 National Review*. Brasília, Government of Brazil.
- Bruns, B. and Luque, J. 2014. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank.
- Centre for Excellence in Universal Design. 2019. *The 7 Principles*. Dublin, Centre for Excellence in Universal Design. <http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/The-7-Principles>. (Accessed 7 September 2019.)
- Colombia Ministry of National Education. 2018. *Norma Técnica Colombiana 6304: Accesibilidad de las Personas al Medio Físico – Instituciones de Educación Superior: Requisitos*. Bogotá, Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación.
- CONEVAL. 2013. *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013: Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Mexico City, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo.
- Cortina, R. 2017. *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America*. New York, Palgrave Macmillan.
- Donnelly, C. 2000. In pursuit of school ethos. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 48, No. 2, pp. 134–54.
- Dorman, J. P., Aldridge, J. M. and Fraser, B. J. 2006. Using students' assessment of classroom environment to develop a typology of secondary school classrooms. *International Education Journal*, Vol. 7, No. 7, pp. 906–15.
- Dupriez, V., Dumay, X. and Vause, A. 2008. How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, Vol. 52, No. 2, pp. 245–73.
- Duryea, S., Salazar Salamanca, J. P. and Pinzon Caicedo, M. 2019. *We the People: Inclusion of People with Disabilities in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- ECLAC. 2014. *Los Pueblos Indígenas en América Latina: Avances en el Último Decenio y Retos Pendientes para la Garantía de sus Derechos*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- _____. 2016. *The Social Inequality Matrix in Latin America*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- _____. 2019. *Social Panorama of Latin America*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- ECLAC and UNICEF. 2018. *Educación Intercultural Bilingüe y Enfoque de Interculturalidad en los Sistemas Educativos Latinoamericanos: Avances y Desafíos*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean/UNICEF.
- Edujesuit. 2020. *Instituto Radiofónico de Fe y Alegría Venezuela*. <https://edujesuit.org/es/listing/3115>. (Accessed 7 September 2020.)

- Elacqua, G., Iribarren, M. L. and Santos, H. 2018. *Private Schooling in Latin America: Trends and Public Policies*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Technical Note 1555.)
- Espinoza, O., González, L., McGinn, N. and Castillo, D. 2019. Alternative education programs for high school age students in Chile. *Education and Urban Society*, Vol. 52, No. 4, pp. 561–89.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2011. *Key Principles for Promoting Quality Inclusive Education: Recommendations for Practice*. Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Forero-Pineda, C., Escobar-Rodríguez, D. and Molina, D. 2006. Escuela Nueva's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia. Little, A. W. (ed.), *Education for All and Multigrade Teaching*. Dordrecht, Netherlands, Springer, pp. 265–300.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. 2020. *Global Progress*. New York, End Violence Partnership. <https://endcorporalpunishment.org>. (Accessed 7 September 2020.)
- Hernández, T. K. 2013. *Racial Subordination in Latin America: The Role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Hynsjö, D. and Damon, A. 2015. *Bilingual Education in Latin America: Does Quechua-medium Education Improve Peruvian Indigenous Children's Academic Achievement?* Oxford, UK, Young Lives. (Working Paper 15, 1909403504.)
- INDH. 2018. *Manifestaciones de Discriminación Racial en Chile: Un Estudio de Percepciones*. Santiago, National Human Development Initiative.
- IPHE. 2020. *Plan de Trabajo Anual Año Lectivo 2020*. Panama City, Instituto Panameño de Rehabilitación Especial. www.iphe.gob.pa/Plan-de-Trabajo-Anual-Año-Lectivo-2020-1. (Accessed 7 September 2020.)
- Jamaica National College of Educational Leadership. 2020. *About Us*. Kingston, Ministry of Education. <https://ncel.gov.jm/about-us>. (Accessed 7 September 2020.)
- Kosciw, J. G. and Zongrone, A. D. 2019. *A Global School Climate Crisis: Insights on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Queer Students in Latin America*. New York/Santiago, GLSEN/Todo Mejora.
- Krüger, N. 2014. Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo Argentino. *Cuadernos de Economía*, Vol. 33, No. 63, pp. 513–42.
- Krüger, N. 2018. An evaluation of the intensity and impacts of socio-economic school segregation in Argentina. Bonal, X. and Bellei, C. (eds), *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. London, Bloomsbury, pp. 103–22.
- Lawless Frank, C. and Zascavage, V. 2020. Assessing the included classroom: the included classroom characteristics check sheet. Howley, A., Faiella, C. M., Kroeger, S. D. and Hansen, B. (eds), *Inclusive Education: A Systematic Perspective*. Charlotte, NC, Information Age Publishing.
- López, L. E. and Sichra, I. 2008. Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America. Hornberger, N. H. (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5: *Bilingual Education*. Boston, Mass., Springer, pp. 295–309.
- Magni, G. 2016. *Indigenous Knowledge and Implications for the Sustainable Development Agenda*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2016*.)
- Murillo, J. and Martínez-Garrido, C. 2017. Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 9, No. 19, pp. 11–30.
- Musset, P. 2012. *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and Literature Review*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 66.)
- Nicaragua Ministry of Education. 2020. *Educación Especial Incluyente*. Managua, Ministry of Education. www.mined.gob.ni/educacion-especial-incluyente. (Accessed 7 September 2020.)
- OECD. 2019. *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OEI. 2018. *Inclusion in Ibero-America: A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education in Ibero-America*. Madrid/Geneva, Switzerland, Organization of Ibero-American States/UNESCO International Bureau of Education.
- Pashiardis, P. and Johansson, O. 2016. *Successful School Leadership: International Perspectives*. London, Bloomsbury.
- Plan Ceibal. 2020. *Qué es Plan Ceibal*. Montevideo, Plan Ceibal. www.ceibal.edu.uy/es/institucional. (Accessed 7 September 2020.)
- Plan International and UNICEF. 2011. *Violencia Escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y Fondo*. Panama City, Plan International/UNICEF.

- R4V. 2019. *Refugees and migrants from Venezuela*. Response for Venezuelans. <https://r4v.info/en/situations/platform>. (Accessed 7 September 2020.)
- Refugees International. 2019. *Forced into Illegality: Venezuelan Refugees and Migrants in Trinidad and Tobago*. Washington, DC, Refugees International.
- Rosa, L. 2014. Five randomized impact assessments of a management and resources program for high schools in Brazil. São Paulo, Brazil, University of São Paulo. (Unpublished.)
- The Economist*. 2018. Pencil, ruler, gay kit: Brazil's classrooms become a battleground in a culture war. 1 December.
- Theirworld. 2018. *Safe Schools: The Hidden Crisis – A Framework for Action to Deliver Safe, Non-violent, Inclusive and Effective Learning Environments*. Washington, DC, Theirworld.
- Trinidad & Tobago Guardian. 2020. Gang activity 'shuts down' Diego school. 7 January.
- Trinidad and Tobago Office of the Prime Minister. 2019. *Venezuelan Registration Policy Gets Green Light*. Port of Spain, Office of the Prime Minister. www.opm.gov.tt/venezuelan-registration-policy-gets-green-light. (Accessed 7 September 2020.)
- Ulmann, H., Jones, F., Crane Williams, R. and Williams, D. 2018. *Information and Communications Technologies for the Inclusion and Empowerment of Persons with Disabilities in Latin America and the Caribbean*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean/German Cooperation.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris/Madrid, UNESCO/Ministry of Education and Science of Spain.
- _____. 2009. *Learning and Knowing in Indigenous Societies Today*. Paris, UNESCO.
- _____. 2010. *2010 EFA Global Monitoring Report: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO.
- _____. 2016. *Education Policies: Recommendations in Latin America based on TERCE*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2017a. *Indigenous Knowledge and Practices in Education in Latin America: Exploratory Analysis of How Indigenous Cultural Worldviews and Concepts Influence Regional Educational Policy*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2017b. *School Violence and Bullying: Global Status Report*. Paris, UNESCO.
- _____. 2019. *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. Paris, UNESCO.
- UNESCO and IADB. 2017. *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. Santiago, UNESCO/Inter-American Development Bank.
- UNESCO and RIINEE. 2017. *Informe Final: Estudio sobre el Estado de la Implementación del Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Países de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE)*. Santiago, UNESCO/RIINEE.
- UNICEF. 2013. *The Situational Analysis of Children with Disabilities*. Belize City, UNICEF.
- UNICEF and INEE. 2018. *Panorama Educativo de la Población Indígena y Afrodescendiente [Education Overview of the Indigenous and Afro-descendant Population]*. Mexico City, UNICEF/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- United Nations. 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, United Nations.
- _____. 2007. *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. New York, United Nations.
- _____. 2018. *Disability and Development Report: Realizing the Sustainable Development Goals by, for and with Persons with Disabilities*. New York, United Nations.
- Vaillant, D. 2015. *School Leadership, Trends in Policies and Practices, and Improvement in the Quality of Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for EFA Global Monitoring Report 2015.)
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. and Ríos, D. d. I. 2014. Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: the case of Chile. *Journal of Education Policy*, Vol. 29, No. 2, pp. 217–41.
- VanHorn, P. M. 2020. Inclusive school leadership: preparing principals. Howley, A., Faiella, C. M., Kroeger, S. D. and Hansen, B. (eds), *Inclusive Education: A Systematic Perspective*. Charlotte, NC, Information Age Publishing.
- World Bank. 2018. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2019. *85 Million Reasons to Prioritize Persons with Disabilities during Disasters in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/feature/2019/12/03/85-million-reasons-to-prioritize-persons-with-disabilities-during-disasters-in-latin-america-and-the-caribbean. (Accessed 7 September 2020.)
- WHO. 2019. *Global Perspectives on Assistive Technology*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- Zappalá, D., Kopperl, A. and Suchodolski, M. 2011. *Inclusión de TIC en Escuelas para Alumnos con Discapacidad Visual*. Buenos Aires, Ministry of Education.

CAPÍTULO 7

- Argentina Senate and Chamber of Deputies. 2013. *Ley 26.877. Creación y Funcionamiento de los Centros de Estudiantes*. Buenos Aires, Ministry of Education.
- Arguedas, I. 2010. Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 8, No. 1, pp. 63–78.
- Association of Mayan Educational Centres. 2015. *Antecedentes históricos*. Guatemala, Association of Mayan Educational Centres. <https://www.acem.org.gt/es/acerca-de-nosotros/antecedentes-historicos>. (Accessed 13 August 2020.)
- Bellei, C., Contreras, M., Canales, M. and Orellana, V. 2018a. The production of socio-economic segregation in Chilean education: school choice, social class and market dynamics. Bellei, C. and Bonal, X. (eds), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes, and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. London, Bloomsbury.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., de la Fuente, L., del Pozo, F. and Díaz, R. 2018b. *La Nueva Educación Pública. Contexto, Contenidos y Perspectivas de la Desmunicipalización*. Santiago, University of Chile.
- Bray, M. 2003. Community initiatives in education: goals, dimensions and linkages with governments. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 33, No. 1, pp. 31–45.
- Cimientos. 2020. *Acerca de Cimientos*. Buenos Aires, Cimientos. <https://cimientos.org/acerca>. (Accessed 13 May 2020.)
- CLADE. 2020. *¿Qué es?* São Paulo, Latin Americana Campaign for the Right to Education. <https://redclade.org/que-es/>. (Accessed 7 May 2020.)
- Costa Rica Ministry of Public Education. 2020. *Programa de Gobiernos Estudiantiles*. San José, Ministry of Public Education. <https://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/gobiernos-estudiantiles>. (Accessed 12 May 2020.)
- Costa Rica Ministry of Public Education, Costa Rica Ministry of Government and Police and UNHCR. 2013. *La Educación un Derecho de Todas y Todos: Compendio de Normas Acerca del Derecho a la Educación de la Población Migrante y Refugiada*. San José, Ministry of Public Education, Ministry of Interior and Police and United Nations High Commissioner for Refugees.
- Ecuador Ministry of Education. 2016. *Acuerdo MINEDUC-ME-2016-00045-A*. Quito, Ministry of Education.
- _____. 2017. *Lineamientos Pedagógicos para la Implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, Ministry of Education.
- El Universo. 2017. *Marcha por la familia y contra ley para erradicar violencia contra mujeres*. Quito. <https://www.eluniverso.com/noticias/2017/10/14/nota/6429238/marcha-familia-contra-ley>. (Accessed 14 May 2020.)
- Elacqua, G. 2012. The impact of school choice and public policy on segregation: evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, Vol. 32, No. 3, pp. 444–53.
- Equal Place. 2020. *Education for asylum-seekers, refugees, and other eligible children in need*. Port of Spain, Living Water Community, TTV Solidarity Network, UNHCR and UNICEF. <https://equal-place.com/about>. (Accessed 14 May 2020.)
- FDS. 2020. *Nuestros objetivos esenciales*. Mexico City, International Association of Families for Sexual Diversity. <https://familiasporladiversidad.org/mision.html>. (Accessed 13 May 2020.)
- Fe y Alegría. 2020. *Dónde estamos [Where we are]*. Bogotá, International Federation Fe y Alegría. <https://www.feyalegria.org/donde-estamos/>. (Accessed 13 May 2020.)
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. and Punthuna, S. 2003. Multiple contexts of school engagement: moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, Vol. 8, No. 1, pp. 99–113.
- González, M. 2011. *Movimiento Indígena y Educación Intercultural en Ecuador*. México City, National Autonomous University of Mexico.
- Grupo Artículo 24. 2019. *Educación Inclusiva y de Calidad, un Derecho de Todos*. Buenos Aires, Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva and General Directorate of Culture and Education, Buenos Aires Province.
- Guatemala Congress. 2017. *Decreto Número 16-2017*. Guatemala, National Centre of Judicial Analysis and Documentation.
- Guatemala Ministry of Education. 2004. *Acuerdo Gubernativo Número 22-2004. Acuérdate Generalizar la Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural en el Sistema Educativo Nacional*. Guatemala, Ministry of Education.
- _____. 2019. *Manual: Normas Operativas y de Procedimientos Administrativos y Financieros Aplicables a las Organizaciones de Padres Fe familia*. Guatemala, General Directorate of Community Participation and Support Services, Ministry of Education.
- Human Rights Council. 2009. *The Right to Education of Persons in Detention: Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Muñoz*. New York, United Nations.
- IACHR. 2015. *Report on the Situation of Human Rights in the Dominican Republic*. Washington, DC, Inter-American Commission on Human Rights and Organization of American States.

- _____. 2018. *Advances and Challenges towards the Recognition of the Rights of LGBTI Persons in the Americas*. Washington, DC, Inter-American Commission on Human Rights, Organization of American States.
- _____. 2020. *Rights of lesbian, gay, bisexual, trans and intersex persons*. Washington, DC, Inter-American Commission on Human Rights, Organization of American States. <http://www.oas.org/en/iachr/lgtbi/default.asp>. (Accessed 14 May 2020.)
- Ibero-American LGBTI Education Network. 2020. *Encuentro de actores clave sobre educación, diversidad sexual y de género*. Ibero-American LGBTI Education Network. <http://educacionlgtbi.org/encuentro/>. (Accessed 14 May 2020.)
- ICAE. 2020. *ICAE Report 2015-2019*. Belgrade, International Council for Adult Education.
- Jamaica Teaching Council. 2015. *Advancing the Education of Boys Programme*. Kingston, Jamaica Teaching Council; Ministry of Education, Youth and Information; Commonwealth.
- Jeynes, W. H. 2003. A meta-analysis: the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, Vol. 35, No. 2, pp. 202–18.
- Jiménez, A. 2012. *Migraciones, Convivencia y Educación Intercultural*. San José, Ministry of Public Education.
- Kosciw, J. and Zongrone, A. 2019. *A Global School Climate Crisis: Insights on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender & Queer Students in Latin America*. New York, GLSEN.
- Krüger, N. 2019. La Segregación por Nivel Socioeconómico como Dimensión de la Exclusión Educativa: 15 Años de Evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 27, No. 8, pp. 1–34.
- Leasur. 2018. *Leasur realiza capacitaciones a estudiantes de la Universidad Técnica Federico Santa María*. Santiago, Leasur. <http://leasur.cl/leasur-realiza-capacitaciones-a-estudiantes-de-la-universidad-tecnica-federico-santa-maria/>. (Accessed 13 May 2020.)
- Levitan, J. and Johnson, K. M. 2020. Salir Adelante: Collaboratively developing culturally grounded curriculum with marginalized communities. *American Journal of Education*, Vol. 126, No. 2, pp. 195–230.
- López, N. and Vargas, C. 2019. Adolescencia, juventud y mirada estatal. López, N. (ed.), *Desafíos de la Educación Secundaria en América Latina: Ponencias del Foro Regional de Políticas Educativas*. Buenos Aires, UNESCO International Institute for Educational Planning, pp. 123–45.
- Mager, U. and Nowak, P. 2012. Effects of student participation in decision making at school: a systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, Vol. 7, No. 1, pp. 38–61.
- Martínez, M. 2017. “¿Con mis hijos no te metas: no a la ideología de género!”. Bogotá, Dejusticia. <https://www.dejusticia.org/con-mis-hijos-no-te-metas-no-a-la-ideologia-de-genero/>. (Accessed 14 May 2020.)
- Mazariegos, J. 2020. *OPF recibirán primer aporte para alimentación*. Guatemala, Diario de Centro América. <https://dca.gob.gt/noticias-guatemala-diario-centro-america/opf-recibiran-primer-aporte-para-alimentacion/>. (Accessed 13 May 2020.)
- MERCOSUR Parliament. 2020. *Parlamento Juvenil del MERCOSUR*. Montevideo, MERCOSUR Parliament. <https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/v/17187/1/parlasur/parlamento-juvenil-del-mercosur.html>. (Accessed 12 May 2020.)
- MERCOSUR RAADH. 2020. *Comisión Permanente LGBTI*. Montevideo, Meeting of High Authorities on Human Rights and Foreign Ministries of MERCOSUR and Associated States. <https://www.raadh.mercosur.int/comisiones/lgbt/>. (Accessed 14 May 2020.)
- Moreira, J. and César, M. 2019. Gender ideology: an analysis methodology. *Educação & Realidade*, Vol. 44, No. 4.
- OAS. 2018. *Inter-American Guide on Strategies for Reducing Educational Inequality*. Washington, DC, Organization of American States and Inter-American Dialogue.
- OAS LGBTI Core Group. 2016. *Joint Statement by the Founding Members of the OAS LGBTI Core Group*. Santo Domingo, Organization of American States. <http://www.oas.org/es/cidh/lgtbi/docs/JointDeclaration-FoundingMembers-OAS-LGBTI-CoreGroup.pdf>. (Accessed 13 May 2020.)
- OECD. 2003. *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation - Results from PISA 2000*. Paris, Organisation of Economic Co-operation and Development.
- OHCHR. 2017. *Impact of Multiple and Intersecting Forms of Discrimination and Violence in the Context of Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance on the Full Enjoyment of all Human Rights by Women and Girls*. Geneva, Office of the High Commissioner for Human Rights.
- OHCHR Guatemala. 2018. *Informe Anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre las Actividades de su Oficina en Guatemala*. Guatemala, Office of the High Commissioner for Human Rights.

- Ortiz-Velosa, E. M. and Arias-Ortega, K. E. 2019. Ser mapuche en la universidad: Condiciones de ingreso a la formación inicial docente, La Araucanía. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 23, pp. 1–18.
- Panama Comptroller General. 2014. *Panamá Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2013: Resultados Principales*. Panama City, Comptroller General.
- Peru Ministry of Education. 2019. *VIII Encuentro Nacional de Niños y Niñas de Pueblos Originarios, Afroperuanos y de otras Tradiciones Culturales*. Lima, Ministry of Education.
- Pina, R. 2017. *De México a Uruguay, campaña contra “ideología de género” moviliza conservadores*. São Paulo, Brasil de Fato. <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/01/de-mexico-a-uruguay-campana-contra-ideologia-de-genero-moviliza-conservadores/>. (Accessed 14 May 2020.)
- Plummer, D. 2010. Is learning becoming taboo for Caribbean boys? Morrisey, M., Bernard, M. and Bundy, D. (eds), *Challenging HIV & AIDS: A New Role for Caribbean Education*. Paris, UNESCO.
- Prado, J. 2015. *Trabajo Infantil*. Guatemala, Research and Social Studies Association. (Decent Work Laboratory Bulletin 2.)
- R4V. 2018. *Regional Refugee and Migrant Response Plan for Refugees and Migrants from Venezuela January-December 2019*, Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela.
- _____. 2019a. *Caribbean Sub-Region. Situation Report - Oct–Dec 2019*, Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela.
- _____. 2019b. *Situation Report January/February 2019*, Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela.
- _____. 2020. *Espacios de apoyo*. Plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrantes de Venezuela. <https://espacios.r4v.info/es/map>. (Accessed 14 May 2020.)
- Radio Uruguay. 2018. *II Congreso Educación Inclusiva*. Montevideo, Radio Uruguay. <http://radiouruguay.uy/ii-congreso-nacional-de-ninas-y-ninos-por-una-educacion-inclusiva/>. (Accessed 14 May 2020.)
- Reyes, H. 2019. La igualdad de oportunidades en el contexto de las personas con discapacidad. *Economía al día*, Vol. 2, pp. 1–26.
- Romero, R. 2020. Haciendo camino al andar (3): Sexualidad y discapacidad ... es asunto de ejercicio de derechos – La experiencia de Nicaragua. *IntercambiEIS. Boletín digital de Educación Integral en Sexualidad para América Latina y el Caribe*. Buenos Aires. <http://legacy.flacso.org.ar/newsletter/intercambiéis/08/haciendo-camino-los-pipitos.html>
- Ryan, C., Huebner, D., Diaz, R. M. and Sanchez, J. 2009. Family rejection as a predictor of negative health outcomes in white and Latino lesbian, gay, and bisexual young adults. *Pediatrics*, Vol. 123, No. 1, pp. 346–52.
- Ryan, C., Russell, S. T., Huebner, D., Diaz, R. and Sanchez, J. 2010. Family acceptance in adolescence and the health of LGBT young adults. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, Vol. 23, No. 4, pp. 205–13.
- Sheldon, S. B. 2007. Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *Journal of Educational Research*, Vol. 100, No. 5, pp. 267–75.
- Souto, M., Pinkasz, D. and Sourrouille, F. 2015. *School Grants and the Right to Education: The Case of the Honduran Community-Based Education*. Buenos Aires, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Trejos, D., Soto, J., Reyes, L., Taba, L., Ortiz, S. and Motato, Y. 2017. *La Educación Propia: Vivencias y Reflexiones - Sistematización del Proceso de Educación Propia en el Territorio Indígena del Departamento de Caldas*. Bogotá, Planeta Paz.
- UNESCO. 2015. *La Violencia Homofóbica y Transfóbica en el Ámbito Escolar: Hacia Centros Educativos Inclusivos y Seguros en América Latina*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2016. *Informe de Resultados TERCE: Factores Asociados*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2019a. *Antecedentes para una Estrategia Regional de Respuesta de la UNESCO a la Situación de Personas en Contexto de Movilidad en América Latina y el Caribe*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2019b. *Conocimientos Indígenas y Políticas Educativas en América Latina: Hacia un Diálogo de Saberes - Segundo Informe*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNFPA Brazil. 2019. *UNFPA, ACNUR e União Europeia lançam campanha anti-xenofobia*. Brasília, United Nations Population Fund Brazil. <https://brazil.unfpa.org/pt-br/historias-em-movimento>. (Accessed 13 May 2020.)
- UNHCR. 2017. *ACNUR hace un llamado a la solidaridad hacia las personas venezolanas y lanza la campaña ‘Somos Panas Colombia’*. Bogotá, United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.acnur.org/noticias/press/2017/12/5b0be85b1c/acnur-hace-un-llamado-a-la-solidaridad-hacia-las-personas-venezolanas-y-lanza-la-campana-somos-panas-colombia.html>. (Accessed 13 May 2020.)
- _____. 2018. *#TuCausaEsMiCausa unirá sabores peruanos y venezolanos para la preparación de Causas Gigantes en Lima, Tumbes y Tacna*. Lima, United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.acnur.org/noticias/press/2018/10/5bc0cb454/tucausaesmicausa-unira-sabores-peruanos-y-venezolanos-para-la-preparacion.html>. (Accessed 13 May 2020.)

- _____. 2019a. *ONU lanza la campaña contra la xenofobia en Ecuador*. Panama City, United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.acnur.org/noticias/press/2019/3/5c9928cd4/onu-lanza-la-campana-contra-la-xenofobia-en-ecuador.html>. (Accessed 13 May 2020.)
- _____. 2019b. *Somos Lo Mismo: Una campaña de solidaridad hacia refugiados y migrantes en Panamá*, UNHCR. <https://www.acnur.org/es-mx/noticias/press/2019/5/5ce3cbb84/somos-lo-mismo-una-campana-de-solidaridad-hacia-refugiados-y-migrantes.html>. (Accessed 13 May 2020.)
- Uruguay National Public Education Administration. 2019. *Niñas y niños presentaron propuestas de educación inclusiva*. Uruguay, National Public Educación Administración <https://www.anep.edu.uy/15-d/ni-y-ni-os-presentaron-propuestas-educaci-n-inclusiva>. (Accessed 12 May 2020.)
- Uruguay Presidency. 2018. *Niños inmigrantes acceden a la escuela ni bien llegan al país y lo hacen en el grado correspondiente a su edad*. Montevideo, Presidency of the Republic. <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/educacion-buzzetti-primaria-ceip-inmigrantes-ingreso-escuela>. (Accessed 12 May 2020.)
- USAID and Jamaica Ministry of Education. 2014. *Closing the Gender Gap: A Guide for Improving the Literacy Performance of Boys and Girls at the Primary Level*. Kingston, Ministry of Education.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. and de los Ríos, D. 2013. Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: the case of Chile. *Journal of Education Policy*, Vol. 29, No. 2, pp. 217–41.
- Valenzuela, J. P. and Montecinos, C. 2017. Structural reforms and equity in Chilean schools. Noblit, G. W. (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford, Oxford University Press.
- Van Voorhis, F., Maier, M., Epstein, J., Lloyd, C. and Leung, T. 2013. *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8: A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*. New York, MDRC.
- Vargas, C. 2014. Democratising education policy making or legitimising discourse? An analysis of the new Lifelong Learning Law in the Basque Country. *Encyclopaedia: Journal of Phenomenology and Education*, Vol. 18, No. 40, pp. 87–103.
- Verde y Azul, Educo and CONACMI. 2017. *Análisis Situacional de los Derechos de la Niñez en Materia de Protección y Gobernanza Centrada en la Niñez*. Guatemala, Verde y Azul, Educo and National Association Against Child Maltreatment.
- Walsh, C. 1998. La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, Vol. 12, pp. 119–28.
- Williams, J., Kasman, R., De, P., Zhou, M. and González, A. 2020. Community participation: policy discourses and controversies. Nishimura, M. (ed.), *Community Participation in Schools in Developing Countries: Towards Equitable and Inclusive Basic Education for All*. Abingdon, Routledge.
- Yamashita, H., Davies, L. and Williams, C. 2010. Assessing the benefits of students' participation. Cox, S., Dyer, C., Robinson-Pant, A. and Schweisfurth, M. (eds), *Children as Decision Makers in Education: Sharing Experiences Across Cultures*. London, Continuum International, pp. 99–106.

CAPÍTULO 8

- Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, Á., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Madiery, V. and Viteri, A. 2020. *La Educación en Tiempos del Coronavirus: Los Sistemas Educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Discussion Paper 768.)
- Argentina Government. 2020. *Línea 102: Una Herramienta para Proteger los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*. Buenos Aires, Ministry of Social Development. www.argentina.gob.ar/noticias/linea-102-una-herramienta-para-proteger-los-derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes. (Accessed 7 September 2020.)
- Argentina Ministry of Education. 2020. *Acuerdo Docente COVID-19*. Buenos Aires, Ministry of Education.
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M. and Schulte, M. 2020. *Remote-learning, Time-use, and Mental Health of Ecuadorian High-School Students during the COVID-19 Quarantine*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 9252.)
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A. and Geven, K. 2020. *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 9284.)
- Belize Ministry of Education, Youth and Culture. 2020. *Radio Schedule*. Belmopan, Ministry of Education, Youth and Culture. www.moe.gov.bz/radio-schedule. (Accessed 7 September 2020.)
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. and Rubin, G. J. 2020. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, Vol. 395, pp. 912–20.

- Buchbinder, N. 2020. *Digital Capacities and Distance Education in Times of Coronavirus: Insights from Latin America*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/05/12/digital-capacities-and-distance-education-in-times-of-coronavirus-insights-from-latin-america>. (Accessed 7 September 2020.)
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. and Gaviria, J. L. 2015. Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, Vol. 14, pp. 33–46.
- Cayman Islands Ministry of Education, Youth, Sports, Agriculture and Lands. 2020. *Government School Students to Receive Free Laptops*. George Town. www.education.gov.ky/portal/page/portal/mehhome/pressroom/2014/government-school-students-free-laptop. (Accessed 7 September 2020.)
- Chile Atiende. 2020. *Programa de Apoyos a Estudiantes con Discapacidad en Instituciones de Educación Superior 2020*. Santiago, Chile Atiende. www.chileatiende.gob.cl/fichas/39149-programa-de-apoyos-a-estudiantes-con-discapacidad-en-instituciones-de-educacion-superior-2020. (Accessed 7 September 2020.)
- Chile Ministry of Education. 2020. *Aprendo en Línea*. Santiago, Ministry of Education. www.curriculumnacional.cl/estudiante/621/w3-propertyname-822.html. (Accessed 7 September 2020.)
- CLADE. 2020. *COVID-19: CLADE Considers that Solidarity and Adequate Funding for the Rights to Education, Health, and Social Protection Are Key to Overcome the Crisis*. São Paulo, Brazil, Latin American Campaign for the Right to Education. <https://redclade.org/en/noticias/covid-19-para-la-clade-la-solidaridad-y-el-financiamiento-adecuado-de-los-derechos-a-la-educacion-salud-y-proteccion-social-son-caminos-fundamentales-para-superar-la-crisis>. (Accessed 7 September 2020.)
- Cobo, C., Hawkins, R. and Rovner, H. 2020. *How Countries across Latin America Use Technology during COVID19-driven School Closures*. Washington, DC, World Bank. <https://blogs.worldbank.org/education/how-countries-across-latin-america-use-technology-during-covid19-driven-school-closures>. (Accessed 7 September 2020.)
- Colombia Ministry of Information and Communication Technologies. 2020. *Acceso a Versión Móvil del Portal Educativo 'Colombia Aprende' Será Gratuito para los Usuarios con Servicios de Telefonía Móvil Prepago y Pospago de hasta \$ 71.214*. Bogotá, Ministry of Information and Communication Technologies. <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-Prensa/Noticias/126644:Acceso-a-version-movil-del-portal-educativo-Colombia-Aprende-sera-gratuito-para-los-usuarios-con-servicios-de-telefonía-movil-prepago-y-pospago-de-hasta-71-214>. (Accessed 7 September 2020.)
- Colombia Ministry of National Education. 2020a. *Con Tres Bloques de Programación Arranca Este Lunes 4 de Mayo 'Mi Señal' la Franja Educativa de Señal Colombia para Fortalecer el Aprendizaje en Casa de Niños, Niñas y Adolescentes*. Bogotá, Ministry of National Education.
- _____. 2020b. *Transformación Digital para la Innovación Educativa*. Bogotá, Ministry of National Education. <https://contenidos.colombiaaprende.edu.co>. (Accessed 7 September 2020.)
- CONJUBE, Em Movimento, Fundação Roberto Marinho, Mapa Educação, Porvir, Rede Conhecimento Social, World Vision and UNESCO. 2020. *Juventudes e a Pandemia do Coronavírus*. Brasília, Conselho Nacional da Juventude.
- Convoca. 2020. *En Cuarentena la Línea 100 Recibió más de 36,333 Llamadas sobre Violencia Familiar y Contra la Mujer*. Lima, Convoca. <https://convoca.pe/agenda-propia/en-cuarentena-la-linea-100-recibio-mas-de-36333-llamadas-sobre-violencia-familiar-y>. (Accessed 7 September 2020.)
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. and Greathouse, S. 1996. The effects of summer vacation on achievement test scores: a narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, Vol. 66, No. 3, pp. 227–68.
- Costa Rica Ministry of Education. 2020. *Orientaciones sobre el Proceso Educativo a Distancia: Normas de Netiqueta y Recomendaciones sobre Manejo de la Seguridad en los Equipos Tecnológicos*. San José, Ministry of Education.
- Cuba Ministry of Education, UNESCO and UNICEF. 2020. *Vamos a Jugar: Pasatiempos Tradicionales Cubanos para Divertirse en Familia*. Havana, Ministry of Education/UNESCO/UNICEF.
- Dellagnelo, L. and Reimers, F. 2020. *Brazil: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo*. Washington, DC, World Bank/OECD/Harvard Global Education Innovation Initiative/HundrED. (Education Continuity during the Coronavirus Crisis.)
- DHS Program. 2020. *StatCompiler*. Rockville, Md., DHS Program. www.statcompiler.com/en. (Accessed 7 September 2020.)
- ECLAC. 2020. *The COVID-19 Pandemic Is Exacerbating the Care Crisis in Latin America and the Caribbean*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- ECLAC and UNESCO. 2020. *La Educación en Tiempos de la Pandemia de COVID-19*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean/UNESCO.
- Ecuador Ministry of Education. 2020a. *Guía de Apoyo Pedagógico para la Comunidad Educativa*. Quito, Ministry of Education.

- _____. 2020b. *Plan Educativo Aprendemos Juntos en Casa*. Quito, Ministry of Education. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-aprendamos-juntos-en-casa>. (Accessed 7 September 2020.)
- Educación 2020. 2020. *Encuesta Educación 2020 y Estado de Ánimo de Estudiantes ante la Pandemia: 63% se Siente Aburrido y sólo un 3% Está 'Feliz' en Casa*. Santiago, Educación 2020. <http://educacion2020.cl/noticias/encuesta-educacion-2020-y-estado-de-animo-de-estudiantes-ante-la-pandemia-63-se-siente-aburrido-y-solo-un-3-esta-feliz-en-casa>. (Accessed 7 September 2020.)
- El Salvador Ministry of Education. 2020a. *Circular Ministerial 10/2020: Orientaciones para la Aplicación de la Tercera Fase de la Estrategia de Continuidad Educativa por Emergencia de COVID-19*. San Salvador, Ministry of Education.
- _____. 2020b. *MINED y Secretaría de Innovación Trabajan para la Dotación de Equipo Tecnológico y Conectividad de Todos los Estudiantes y Docentes del Sector Público*. San Salvador, Ministry of Education. www.mined.gob.sv/noticias/item/1015519-mined-y-secretaria-de-innovacion-trabajan-para-la-dotacion-de-equipo-tecnologico-y-conectividad-de-todos-los-estudiantes-y-docentes-del-sector-publico.html. (Accessed 7 September 2020.)
- Elacqua, G. and Schady, N. 2020. *La Educación ante el Covid-19 en América Latina: Retos y Alternativas de Política*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/retosyalternativasdepoliticaeducativa>. (Accessed 7 September 2020.)
- Elliot, V. and Lashley, L. 2017. The effectiveness of interactive radio instruction (IRI) within selected primary schools in region number four (4). *Social Science Learning Education Journal*, Vol. 2, pp. 22–37.
- FAO and ECLAC. 2020. *Analysis and Responses of Latin America and the Caribbean to the Effects of COVID-19 on Food Systems*. Santiago, Food and Agriculture Organization of the United Nations/United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean. (Bulletin 2.)
- FAO and WFP. 2019. *Strengthening School Feeding Programmes: FAO and WFP Joint Work in Latin America and the Caribbean*. Panama City, Food and Agriculture Organization of the United Nations/World Food Programme.
- Fundação Carlos Chagas, UNITWIN and UNESCO. 2020. *Pesquisa: Educação Escolar em Tempos de Pandemia na Visão de Professoras/es da Educação Básica*. São Paulo, Brazil, Fundação Carlos Chagas.
- GCE. 2020. *The Global Campaign for Education (GCE) Joint Statement*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education. www.campaignforeducation.org/en/2020/04/24/accelerating-a-collaborative-response-to-the-covid19-pandemic. (Accessed 7 September 2020.)
- GPE. 2020a. *Haiti*. Washington, DC, Global Partnership for Education. www.globalpartnership.org/where-we-work/haiti. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020b. *When Coronavirus Hit, the Eastern Caribbean States Took Bold Steps to Ensure Continuity of Learning*. Washington, DC, Global Partnership for Education. www.globalpartnership.org/blog/when-coronavirus-hit-eastern-caribbean-states-took-bold-steps-ensure-continuity-learning. (Accessed 7 September 2020.)
- Gromada, A., Richardson, D. and Rees, G. 2020. *Childcare in a Global Crisis: The Impact of COVID-19 on Work and Family Life*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Innocenti Research Brief 2020-18.)
- Guyana Ministry of Education. 2020a. *Distance Education*. Georgetown. www.education.gov.gy/web/index.php/ncerd/item/243-distance-education. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020b. *MOE to engage online learning amid COVID-19 concerns*. Georgetown. www.education.gov.gy/web/index.php/mediacenter/external-sources/item/5657-moe-to-engage-online-learning-amid-covid-19-concerns. (Accessed 7 September 2020.)
- Human Rights Watch. 2020. *Human Rights Dimensions of COVID-19 Response*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/news/2020/03/19/human-rights-dimensions-covid-19-response. (Accessed 7 September 2020.)
- IDA. 2020. *Covid-19 for Peruvians with Disabilities: Wonderful Laws but Long Way to Full Implementation*. New York, International Disability Alliance. www.internationaldisabilityalliance.org/covid19-peru. (Accessed 7 September 2020.)
- IMF. 2020. *A Joint Response for Latin America and the Caribbean to Counter the COVID-19 Crisis*. Washington, DC, International Monetary Fund. www.imf.org/en/News/Articles/2020/06/24/sp062420-a-joint-response-for-latin-america-and-the-caribbean-to-counter-the-covid-19-crisis. (Accessed 7 September 2020.)
- Instituto Península. 2020. *Sentimento e Percepção dos Professores Brasileiros nos Diferentes Estágios do Coronavírus no Brasil*. São Paulo, Brazil, Instituto Península.
- Itaú Social. 2020. *Pesquisa Aponta que 74% dos Alunos das Redes Públicas Recebem Algum Tipo de Atividade não Presencial Durante a Pandemia*. São Paulo, Brazil, Itaú Social. www.itausocial.org.br/noticias/74-dos-alunos-das-redes-publicas-recebem-um-tipo-de-atividade-nao-presencial-durante-a-pandemia. (Accessed 7 September 2020.)
- Jiménez, R. 2016. *Rural Electricity Access Penalty in Latin America: Income and Location*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief 253.)

- Kaffenberger, M. 2020. *Modeling the Long-Run Learning Impact of the COVID-19 Learning Shock: Actions to (More Than) Mitigate Loss*. Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education Programme. (RISE Insight Series 2020/017.)
- Kennedy, D. 2020. *Support for school-aged moms in Jamaica during COVID-19*. Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/06/18/support-for-school-aged-moms-in-jamaica-during-covid-19. (Accessed 7 September 2020.)
- Khatoon, B. 2017. Teachers blame interactive radio instruction programme for poor math performance – education COI. News Room, 3 May.
- Kuhfeld, M. 2018. *Summer Learning Loss: What We Know and What We're Learning*. Portland, Ore., Northwest Evaluation Association. www.nwea.org/blog/2018/summer-learning-loss-what-we-know-what-were-learning. (Accessed 6 May 2020.)
- Kuhfeld, M. and Tarasawa, B. 2020. *The COVID-19 Slide: What Summer Learning Loss Can Tell us about the Potential Impact of School Closures on Student Academic Achievement*. Portland, Ore., Northwest Evaluation Association. (Collaborative for Student Growth Brief.)
- Mancera Corcuera, C., Leslie, S. H. and Barrios Belmonte, M. 2020. *Pandemia: Maestros, Tecnología y Desigualdad*. Mexico City, Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2286>. (Accessed 7 September 2020.)
- Mirada Docentes. 2020. *Informe de Resultados: Docencia durante la Crisis Sanitaria – La Mirada de los Docentes. ¿Cómo Están Abordando la Educación Remota los Docentes de las Escuelas y Liceos de Chile en el Contexto de la Crisis Sanitaria?* Santiago, Universidad de La Frontera/SUMMA/Pontificia Universidad Católica de Chile/Universidad Diego Portales/Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Molina, M. 2020. *Educación: La Brecha Digital Profundiza las Desigualdades en la Pandemia*. Buenos Aires, Página12. www.pagina12.com.ar/266370-educacion-la-brecha-digital-profundiza-las-desigualdades-en-. (Accessed 7 September 2020.)
- Munhoz, F. 2020. COVID-19: 'En Varios Países las Situaciones de Violencia contra las Mujeres Aumentaron'. São Paulo, Brazil, Latin American Campaign for the Right to Education. <https://redclade.org/noticias/covid-19-em-varios-paises-as-situacoes-de-violencia-contra-as-mulheres-aumentaram>. (Accessed 7 September 2020.)
- National Campaign for the Right to Education. 2020. COVID-19: Quais Medidas Devem Ser Tomadas pela Proteção e Educação das Crianças e Adolescentes? Campanha Lança Dois Guias de Orientações. São Paulo, Brazil, National Campaign for the Right to Education. <https://campanha.org.br/noticias/2020/03/23/covid-19-quais-medidas-devem-ser-tomadas-pela-protecao-e-educacao-das-criancas-e-adolescentes-campanha-lanca-dois-guias-de-orientacoes>. (Accessed 7 September 2020.)
- Nova Escola. 2020. *A Situação dos Professores no Brasil durante a Pandemia*. São Paulo, Brazil, Nova Escola.
- OECD. 2019. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2020. *School Education during COVID-19: Were Teachers and Students Ready? Country Notes*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/education/coronavirus-education-country-notes.htm. (Accessed 7 September 2020.)
- OHCHR. 2020. *COVID-19 y los Derechos de las Personas con Discapacidad: Directrices*. Geneva, Switzerland, Office of the High Commissioner for Human Rights.
- Olsen, A. S. and Prado, J. 2020. *COVID-19 y la Transición de la Educación Privada a la Pública en Ecuador*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/covid-19-y-la-transicion-de-la-educacion-privada-a-la-publica-en-ecuador>. (Accessed 7 September 2020.)
- Ossana, V. and Lanzillotto, B. 2020. #TambienEsCuidar: META y la Importancia de Incluir a las Personas con Discapacidad en las Estrategias de Respuesta ante el COVID-19. Movimiento Estamos Tod@s en Acción. <https://metajuvenil.wordpress.com/2020/06/01/tambienescuidar-meta-y-la-importancia-de-incluir-a-las-personas-con-discapacidad-en-las-estrategias-de-respuesta-ante-el-covid-19>. (Accessed 7 September 2020.)
- Panama National Secretariat for Children, Adolescents and the Family. 2020. *SENNIAF Presenta el Libro de Ana, una Herramienta Educativa para la Prevención de la Violencia Sexual contra los Niños y Niñas*. Panama City, National Secretariat for Children, Adolescents and the Family. <https://senniaf.gob.pa/?p=15928>. (Accessed 7 September 2020.)
- Paraguay Ministry of Education and Science. 2020. *Inicio Ciclo de Seminarios Virtuales que Buscan Fortalecer la Salud Emocional del Docente*. Asunción, Ministry of Education and Science. www.mec.gov.py/cms_v4/?ref=299718-inicio-ciclo-de-seminarios-virtuales-que-buscan-fortalecer-la-salud-emocional-del-docente. (Accessed 7 September 2020.)
- Peru Ministry of Education. 2020. *Resolución Ministerial N° 176-2020-MINEDU*. Lima, Ministry of Education.
- Plan Ceibal. 2020. *Recursos de Plan Ceibal para Mitigar el Riesgo de Interrupción de la Actividad Educativa en Caso de Expansión del Coronavirus*. Montevideo, Plan Ceibal.

- Plan International. 2020a. *Garantizar la Seguridad Alimentaria y la Protección de las Niñas: El Reto de Honduras Frente a la Pandemia del COVID-19*. Tegucigalpa, Plan International Honduras. <https://plan-international.org/es/latin-america/honduras-respuesta>. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020b. *La Covid-19 Afecta a Miles de Familias en la Región: Plan International Colabora con Kits de Higiene y Alimentos, Apoyando a Colectivos Vulnerables Y personas de Riesgo*. Madrid, Plan International Spain. <https://plan-international.es/blog/coronavirus-latinoamerica>. (Accessed 7 September 2020.)
- Pumarol, L. 2020. *Paquete de Prestaciones Universales para la Primera Infancia*. Santo Domingo, Quisqueya Empieza Contigo.
- Quirós, J. E. 2020. *Meduca Inicia Programa de Escuela Virtual en Plantel Multigrado de Pedregal*. Panama City, TVN Noticias. www.tvn-2.com/nacionales/Meduca-programa-escuela-multigrado-Pedregal_o_5589940979.html. (Accessed 7 September 2020.)
- Radio Fe y Alegría. 2020. COVID-19. Caracas, Radio Fe y Alegría Noticias Venezuela. www.radiofeyalegrianoticias.com/category/covid-19. (Accessed 7 September 2020.)
- Reimers, F. and Schleicher, A. 2020. *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ripani, M. F. and Zucchetti, A. 2020. *Mexico: Aprende en Casa (Learning at Home)*. Washington, DC, World Bank/OECD/Harvard Global Education Innovation Initiative/HundrED. (Education Continuity during the Coronavirus Crisis.)
- UN Women. 2020. *Prevención de la Violencia Contra las Mujeres Frente a COVID-19 en América Latina y el Caribe*. New York, UN Women.
- UNESCO. 2016. *Informe de Resultados TERCE: Factores Asociados*. Santiago, UNESCO.
- _____. 2020a. *La Educación Intercultural y Su Afectación por la Covid-19: Voces desde Chile*. Santiago, UNESCO. <https://es.unesco.org/news/educacion-intercultural-covid-19-chile>. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020b. *Responding to COVID-19: Education in Latin America and the Caribbean – National Responses*. Santiago, UNESCO. <https://en.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/response>. (Accessed 28 September 2020.)
- _____. 2020c. *Responding to COVID-19: Education in Latin America and the Caribbean – School Closures and Reopenings by Country*. Santiago, UNESCO. <https://en.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/monitoring>. (Accessed 28 September 2020.)
- _____. 2020d. *The Right to Education of Venezuelan Migrant and Refugee Children and Adolescents: Multidimensional Risks and Exacerbation of Vulnerabilities during the Pandemic*. Paris, UNESCO. <https://en.unesco.org/news/right-education-venezuelan-migrant-and-refugee-children-and-adolescents-multidimensional-risks>. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020e. *Sistematización de Respuestas de los Sistemas Educativos de América Latina a la Crisis de la COVID-19*. Buenos Aires, UNESCO International Institute for Educational Planning. www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020f. *UNESCO COVID-19 Education Response: How Many Students Are at Risk of Not Returning to School? Advocacy Paper*. Paris, UNESCO.
- UNHCR. 2020. *Refugee Children Hard Hit by Coronavirus School Closures*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees. www.unhcr.org/news/stories/2020/5/5eb94dd14/refugee-children-hard-hit-coronavirus-school-closures.html. (Accessed 7 September 2020.)
- UNICEF. 2020a. *COVID-19: Are Children Able to Continue Learning During School Closures? A Global Analysis of the Potential Reach of Remote Learning Policies*. New York, UNICEF.
- _____. 2020b. *Unequal Access to Remote Schooling amid COVID-19 Threatens to Deepen Global Learning Crisis*. New York, UNICEF. <https://www.unicef.org/press-releases/unequal-access-remote-schooling-amid-covid-19-threatens-deepen-global-learning>. (Accessed 7 September 2020.)
- UNICEF Argentina. 2020. *Encuesta COVID: Percepción y Actitudes de la Población – Impacto de la Pandemia y las Medidas Adoptadas sobre la Vida Cotidiana*. Buenos Aires, UNICEF.
- UNICEF Guyana and Suriname. 2020a. *UNICEF and the Amazon Conservation Team (ACT) Partnering to Support Indigenous Communities Impacted by COVID-19 in South Suriname*. Georgetown, UNICEF. www.unicef.org/guyanasuriname/press-releases/unicef-and-amazon-conservation-team-act-partnering-support-indigenous-communities. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020b. *UNICEF in Partnership with the Ministry of Social Affairs offer Psychosocial Support*. Georgetown, UNICEF. <https://www.unicef.org/guyanasuriname/press-releases/unicef-partnership-ministry-social-affairs-offer-psychosocial-support>. (Accessed 7 September 2020.)

- UNICEF Paraguay and USAID. 2020. *Encuesta de Percepción sobre la COVID-19 en Paraguay*. Asunción, UNICEF Paraguay/ USAID.
- Urbas, A. and Pokorski, L. 2020. *Cuarentena y Riesgos en Internet: El Grooming y El Abuso Sexual Potenciados – ¿Qué Tenemos que Saber para Cuidar a Chicas y Chicos?*. Buenos Aires, Asociación chicos.net. www.chicos.net/ciudadania-digital/cuarentena-y-riesgos-en-internet-el-grooming-y-el-abuso-sexual-potenciados-que-tenemos-que-saber-para-cuidar-a-chicas-y-chicos. (Accessed 7 September 2020.)
- Valencia Lopez, E. 2020. *Improving and Aligning Measurement of Ethnicity in Latin America*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)
- VTV. 2020. *Año Escolar 2020–2021 iniciará el 16 Septiembre bajo modalidad Cada Familia Una Escuela y métodos tecnológicos hasta nuevo aviso*. Caracas, Venezolana de Televisión. www.vtv.gob.ve/ano-escolar-2020-2021-16-septiembre-modalidad-cada-familia-una-escuela-metodos-tecnologicos-nuevo-aviso. (Accessed 7 September 2020.)
- WFP. 2020a. *Coronavirus puts 14 million people at risk of missing meals in Latin America and the Caribbean*. Rome, World Food Programme. <https://insight.wfp.org/covid-19-puts-14-million-people-at-risk-of-missing-meals-in-latin-america-and-the-caribbean-a54e42789153>. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020b. *Fall out of COVID-19 severely affects food security of migrants in South America*. Panama City, World Food Programme. www.wfp.org/news/fall-out-covid-19-severely-affects-food-security-migrants-south-america. (Accessed 7 September 2020.)

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Inclusión y educación:

TODOS Y TODAS SIN EXCEPCIÓN

América Latina y el Caribe es la región con las mayores y más tenaces desigualdades socioeconómicas del mundo. Durante decenios estas desigualdades se han reflejado en sus sistemas educativos. El presente informe examina a quiénes incluyen y a quiénes excluyen estos sistemas y llama la atención sobre las barreras que enfrentan los educandos, especialmente cuando están expuestos a múltiples desventajas. El informe también explora los nuevos retos educativos que plantea la pandemia de la Covid-19 y la necesidad de actuar sin dilación para evitar que se agraven las desigualdades.

El informe, elaborado por el equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM), en colaboración con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago) y el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe -SUMMA, evalúa algunas de las principales iniciativas emprendidas para mejorar la inclusión, basándose en varios estudios de casos de la región. Analiza en profundidad algunos ejemplos de los grandes desafíos que amenazan la inclusión en la educación: migración y desplazamiento en Colombia y Costa Rica; aislamiento rural en el Brasil y Suriname; discapacidad en Cuba y Nicaragua; discriminación de género en el Perú y Jamaica; orientación sexual e identidad y expresión de género en Chile y México; pobreza en la República Dominicana y Honduras; etnicidad en Bolivia y el Ecuador; y jóvenes en situación de privación de libertad en El Salvador y el Uruguay.

Esta edición regional del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* 2020 concluye que, si bien las leyes y políticas de América Latina y el Caribe demuestran la firme determinación de promover la inclusión, la realidad cotidiana de los alumnos y las alumnas sugiere que la aplicación práctica lleva retraso. Se formulan recomendaciones con el objeto de promover sistemas de educación más inclusivos en beneficio de todos los niños, niñas y jóvenes, sin distinción de origen, identidad o capacidad. Las recomendaciones brindan un marco sistemático que permite identificar y eliminar barreras para las poblaciones marginadas, conforme al principio de que “cada alumno es importante y todos los alumnos importan por igual”.

