



INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2019

Migración, desplazamiento y educación:

CONSTRUYENDO PUENTES, NO MUROS



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



Objetivos de
Desarrollo
Sostenible



Informe de
Seguimiento
de la Educación
en el Mundo

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2019

Migración, desplazamiento y educación:

CONSTRUYENDO PUENTES, NO MUROS

En la Declaración de Incheon y el 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.

Referencia de la publicación: UNESCO. 2019. *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. París, UNESCO.

© UNESCO, 2019
Primera edición
Publicado en 2019 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

Diseño gráfico: FHI 360
Maqueta: Orianne Laval

Foto de la portada: Rushdi Sarraj/OOPS
Ilustraciones: Housatonic Design Network

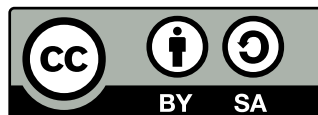
En la fotografía de la portada: Estudiantes palestinos refugiados el primer día del segundo semestre en las escuelas del OOPS en Gaza.

Composición: UNESCO
Impreso en papel reciclado, certificado PEFC, con tintas vegetales.

ISBN: 978-92-3-300109-1

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 se aplica 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: publication.copyright@unesco.org o a la Unidad de publicaciones de la UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP Francia.



Este informe y todos los materiales conexos se pueden descargar aquí: <http://bit.ly/2019gemreport>

Prólogo

La gente se ha desplazado siempre de un lugar a otro, a veces en busca de mejores oportunidades, en otros casos para huir del peligro. Estos desplazamientos pueden tener considerables efectos sobre los sistemas educativos. La edición 2019 del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* es la primera en su género que estudia en profundidad estas problemáticas en todas partes del mundo.

Este informe llega oportunamente, en momentos en que la comunidad mundial finaliza dos importantes pactos internacionales: el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, y el Pacto Mundial sobre los Refugiados. Estos acuerdos sin precedentes, asociados a los compromisos internacionales sobre educación consagrados en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, destacan la necesidad de abordar el tema de la educación para los migrantes y las personas desplazadas. El presente Informe GEM constituye una referencia esencial para los decisores políticos encargados de alcanzar nuestros objetivos.

Actualmente, las leyes y políticas no cumplen sus obligaciones para con los niños migrantes y refugiados, al privarlos de sus derechos y hacer caso omiso de sus necesidades. Los migrantes, los refugiados y las personas internamente desplazadas figuran entre los grupos de población más vulnerables del mundo, e incluyen a quienes viven en barrios marginados, a los que se desplazan estacionalmente para poder ganarse la vida, y a los menores detenidos. Sin embargo, se les niega a menudo rotundamente el acceso a las escuelas, que son para ellos un refugio seguro y entrañan la promesa de un futuro mejor.

Al pasar por alto la educación de los migrantes se desaprovecha un gran potencial humano. A veces meros trámites administrativos, la falta de datos o unos sistemas burocráticos y carentes de coordinación hacen que muchas personas queden excluidas, mientras que si se invierte en la educación de migrantes y refugiados sumamente talentosos y motivados, se puede impulsar el desarrollo y el crecimiento económico, no solo en los países que los acogen sino también en los países de origen.

No basta con proporcionar educación únicamente: el entorno escolar debe adaptarse y responder a las necesidades específicas de las personas desplazadas. Integrar a inmigrantes y refugiados en las mismas escuelas que las poblaciones de acogida es un punto de partida importante para desarrollar la cohesión social, pero el idioma y la manera en que se imparte la enseñanza, así como la discriminación, pueden alejar a estos grupos de la escuela.

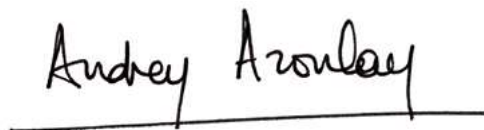
Un personal docente bien capacitado es fundamental para integrar a los alumnos inmigrantes y refugiados, pero los docentes también necesitan apoyo para hacerse cargo de clases multilingües y multiculturales, que a menudo incluyen estudiantes con necesidades psicosociales.

Es asimismo vital contar con programas de estudios bien ideados, que promuevan la diversidad, proporcionen las competencias necesarias y contrarresten los prejuicios; estos pueden tener un efecto multiplicador positivo más allá de las aulas. A veces los manuales escolares presentan las migraciones de una forma superada y socavan los esfuerzos encaminados a la inclusión. Los programas no suelen tampoco ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse a los modos de vida de quienes se desplazan continuamente.

Para ampliar el suministro de educación y asegurar la inclusión se requiere inversión, y muchos países de acogida no cuentan con los medios necesarios para ello por sí solos. La ayuda humanitaria, que es a menudo limitada e imprevisible, no atiende actualmente a las necesidades de los niños. La educación no puede esperar es un nuevo e importante mecanismo para llegar a los más vulnerables.

El mensaje de este informe es claro: invertir en la educación de quienes migran marca la diferencia entre crear un sendero de frustración y disturbios, o abrir la vía de la cohesión y la paz.

Audrey Azoulay
Directora General de la UNESCO





Prólogo

La edición 2019 del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* fue preparado por un equipo de migrantes internacionales. Cuatro de sus miembros son hijos de refugiados. No niegan que los puntos de vista sobre la migración y los migrantes pueden ser muy diversos. Los estudios que han efectuado demuestran que la educación puede contribuir en gran medida a ampliar estas perspectivas, y a brindar mayores oportunidades a todos.

Para los migrantes, los refugiados y las comunidades que los acogen, está lo conocido y lo desconocido. No obstante, algunas personas no conocen más que privaciones y la necesidad de huir de ellas; no saben si del otro lado habrá oportunidades. En las comunidades de acogida, la población quizá tampoco sepa si la llegada de estos nuevos vecinos, que tienen costumbres distintas, se ven de otra manera y hablan con un acento diferente, acarrearán algún cambio en sus vidas y, llegado el caso, cuál.

Las migraciones se caracterizan a la vez por el orden y el desorden. Las sociedades procuran a menudo gestionar los movimientos migratorios pero pueden verse enfrentadas a afluencias imprevisibles. En ciertos casos las migraciones pueden crear nuevas divisiones, mientras que en otros han resultado manifiestamente beneficiosas tanto para los países de origen como de acogida.

Los flujos migratorios son fruto tanto de la voluntad como de la coerción. Algunas personas emigran voluntariamente para trabajar o estudiar, mientras que otras se ven obligadas a huir de la persecución y la pérdida de sus medios de subsistencia. Las colectividades de acogida y los políticos pueden debatir interminablemente para determinar si los recién llegados se han visto forzados o fuerzan, son legales o ilegales, una bendición o un peligro, una aportación o una carga.

Hay reacciones acogedoras y otras de rechazo. Algunas personas se adaptan a su nuevo entorno mientras que otras no lo logran. Algunos quieren ayudar y otros excluir.

Observamos que las migraciones y los desplazamientos suscitan grandes pasiones en el mundo entero. No obstante, es preciso tomar decisiones. Las migraciones requieren respuestas. Podemos levantar barreras, o bien tender la mano a los que están del otro lado, para crear confianza, incluir, tranquilizar.

A nivel mundial, las Naciones Unidas se han esforzado por congregarse a las naciones en torno a soluciones duraderas a los desafíos que plantean las migraciones y los desplazamientos. En 2016, en oportunidad de la Cumbre de las Naciones Unidas sobre Refugiados y Migrantes, insté a invertir en la prevención de conflictos, la mediación, la buena gobernanza, el Estado de derecho y un crecimiento económico inclusivo. También señalé la necesidad de ampliar el acceso de los migrantes a los servicios básicos, para luchar contra las desigualdades.

Este informe da un paso más en lo tocante al último punto, al recordarnos que suministrar educación no es solo una obligación moral de quienes son responsables de ello, sino también una solución práctica a muchos de los efectos causados por las migraciones. Debe ser, y debería haber sido siempre, un componente central de la respuesta a la migración y el desplazamiento; esta idea ha madurado y le ha llegado su momento, como se manifiesta en los textos de los dos pactos mundiales sobre los migrantes y refugiados.

Si se priva a las personas de educación, el resultado puede ser marginación y frustración. Si se enseña equivocadamente, la educación puede distorsionar la historia y dar lugar a malentendidos.

Pero, como nos muestra el informe con tantos ejemplos alentadores del Canadá, el Chad, Colombia, Filipinas, Irlanda, el Líbano, Turquía y Uganda, la educación puede también ser un puente. Puede hacer surgir lo mejor de las personas, y lograr que los prejuicios, los estereotipos y la discriminación se vean sustituidos por la reflexión crítica, la solidaridad y la apertura. Puede ayudar a quienes han sufrido y brindar un trampolín a quienes necesitan desesperadamente una oportunidad.

Este informe señala claramente un importante reto: cómo ayudar a los docentes para que lleven a la práctica la inclusión. Nos brinda fascinantes perspectivas acerca de la humanidad y el fenómeno secular de la migración. Les invito a tomar en consideración sus recomendaciones y a ponerlas en práctica.

La Honorable Helen Clark
Presidenta del Consejo Consultivo del Informe GEM



Agradecimientos

Este informe no hubiera visto la luz sin las valiosas contribuciones de numerosas personas e instituciones. El equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM) desea reconocer su labor y agradecerles el tiempo y los esfuerzos invertidos en ella.

Revistió inestimable valor la aportación del Consejo Consultivo del Informe GEM y de su presidenta, Helen Clark. Muchas gracias también a nuestros donantes, dedicados y comprometidos, sin cuyo apoyo financiero el Informe GEM no habría sido posible.

Queremos destacar muy especialmente el papel de liderazgo desempeñado por la UNESCO. Estamos muy agradecidos a buen número de personas, divisiones y unidades de la Sede de la UNESCO, especialmente del Sector de Educación y la Oficina de Gestión de los Servicios de Apoyo, que facilitaron nuestro trabajo cotidiano. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) ha desempeñado un papel central al facilitarnos el acceso a sus datos y su API y prestarnos apoyo metodológico, por lo que quisiéramos agradecer a su Directora, Silvia Montoya, y a su esforzado equipo. Damos las gracias asimismo a los colegas del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, del Centro Internacional de la UNESCO para la Educación y Formación Técnica y Profesional (UNESCO-UNEVOC), y de la red de oficinas fuera de la Sede de la UNESCO.

El equipo del Informe GEM desea agradecer a los investigadores que prepararon los documentos de referencia utilizados para elaborar los análisis expuestos en el informe: Benta Abuya, Mona Amer, Burcu Meltem Arik, Batjargal Batkhuyag, Kolleen Bouchane, Subramaniam Chandrasekhar, Sebastian Cherng, Mary Crock, Frédéric Docquier, Tungalag Dondogdulam, Sarah Dryden-Peterson, Galen Englund, Philippe Fargues, Martha Ferede, Ameena Ghaffar-Kucher, Sonia Gómez, Ulrike Hanemann, Mathieu Ichou, Daniel Owusu Kyereko, Mary Mendenhall, Renato Moreira Hadad, Hervé Nicolle, José Irineu Rangel Rigotti, Andrés Sandoval Hernández, Laura Allison Smith-Khan y Massimiliano Tani. Vaya también nuestro especial agradecimiento a Charaf Ahmimed, Tina Magazzini, Debra Mwase y Akemi Yonemura, de la UNESCO, por los estudios que realizaron.

Estamos asimismo en deuda con diversas instituciones y sus investigadores, que prepararon documentos de referencia para nuestra labor: la Universidad Deakin (Zohid Askarov y Chris Doucouliagos), Demographics Australia (Aude Bernard, Martin Bell y Jim Cooper), el Instituto de Educación Internacional (Rajika Bhandari, Christine Farrugia y Chelsea Robles), la Oficina Internacional de Educación (Renato Opertti, Heidi Scherz, Giorgia Magni, Hyekyung Kang y Sumayyah Abuhamdieh), el Instituto Internacional de Análisis de Sistemas Aplicados (Guy Abel, Stephanie Bengtsson, Keri Hartman, Samir K y Dilek Yildiz), la Organización Internacional para las Migraciones (Sophie Nonnenmacher), la Universidad Macquarie (Salut Muhidin), Plan International (Kelsey Dalrymple), Right to Education Initiative, el Instituto de Investigación Educativa para el Siglo XXI de Shenzhen, el Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF (Despina Karamperidou, Dominic Richardson y Juliana Zapata) y la Universidad de Pennsylvania (Emily Hannum, Li-Chung Hu y Wensong Shen). Estamos también especialmente agradecidos al Organismo Japonés de Cooperación Internacional, que coordinó la labor de investigación de Kazuo Kuroda, Miki Sugimura, Yuto Kitamura y Sarah Asada, Rie Mori, Mariko Shiohata, Tomoko Tokunaga e Hideki Maruyama.

Expresamos asimismo nuestro reconocimiento a diversas instituciones que acogieron las consultas relativas a la nota conceptual del Informe GEM, así como a las numerosas personas y organizaciones que hicieron aportaciones durante la consulta internacional. Damos las gracias a Francesca Borgonovi, Lucie Cerna y el equipo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, que participaron en la organización y acogieron el foro relativo a los datos para la investigación relativa a educación, migración y desplazamiento en el marco del proyecto “La fortaleza a través de la diversidad”, y a los participantes en este por sus valiosas aportaciones.

Las siguientes personas aportaron asimismo su contribución y formularon comentarios valiosos en diversas etapas de la elaboración del informe: Margherita Bacigalupo, Judit Barna, Ed Barnett, Nicole Comforio, Veronica De Nisi, Christoph Deuster, Monika Eicke, Md. Sajidul Islam, Tamara Keating, Ifigeneia Kokkali, Joan Lombardi, Katie Maeve Murphy, Joseph Nhan-O'Reilly, Susan Nicolai, Sylke Schnepf, Ann Scowcroft, Tom Slaymaker, Mari Ullmann e Hirokazu Yoshikawa.

Una serie de expertos independientes revisaron el borrador de la parte temática del Informe GEM y aportaron valiosas observaciones. Damos las gracias por ello a Philippe De Vreyer, Sarah Dryden-Peterson, Martin Henry, Marie McAuliffe, Patricia Pol e Ita Sheehy.

La corrección editorial corrió a cargo de Jessica Hutchings, a quien agradecemos sus incansables esfuerzos. Gracias asimismo a Justine Doody por la redacción del Resumen.

Vaya asimismo nuestro agradecimiento a todos aquellos que trabajaron sin descanso en la producción del informe, entre los que se encuentran Rebecca Brite, Erin Crum, Shannon Dyson, FHI 360, Kristen Garcia, Whitney Jackson, Orianne Laval, Aziza Mukhamedkhanova, María Gabriela González Narváez y Katherine Warminsky.

Numerosos colegas, tanto dentro como fuera de la UNESCO, participaron en la traducción, diseño gráfico y realización del Informe GEM 2019; querríamos expresarles nuestro profundo reconocimiento por su apoyo.

Estamos muy agradecidos a la red Rooftop and Housatonic Design por el apoyo prestado a la elaboración de los materiales de comunicación y divulgación del Informe GEM. Tenemos asimismo una deuda de gratitud con Human Rights Watch, la Organización Internacional del Trabajo, la Organización Internacional para las Migraciones, Refugee Trauma Initiative, Save the Children, Shutterstock, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados y el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente, entre otros, por habernos permitido usar sus fotos.

Por último, queremos agradecer las considerables aportaciones de pasantes y consultores al equipo del Informe GEM: Sarah Barden, Huacong Liu, Clare O'Hagan, Amy Oloo, Benedetta Ruffini, Julieta Vera y Hajar Yassine.

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, Glen Hertelendy, Sébastien Hine, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Kate Linkins, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruskiewicz, Will Smith, Rosa Vidarte 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.



MINISTRY FOR FOREIGN AFFAIRS OF FINLAND



Federal Ministry for Economic Cooperation and Development



WILLIAM + FLORA
Hewlett Foundation



Irish Aid
Rialtas na hÉireann
Government of Ireland



OPEN SOCIETY FOUNDATIONS



Norwegian Ministry of Foreign Affairs



Sida
SWEDISH INTERNATIONAL DEVELOPMENT COOPERATION AGENCY



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra
Swiss Agency for Development and Cooperation SDC



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

Si desean más información, sírvanse dirigirse 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

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

Colección Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo

- 2019 *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*
- 2017/8 *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*
- 2016 *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: crear futuros sostenibles para todos*

Colección Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo

- 2015 *La Educación para Todos 2000-2015: logros y desafíos*
- 2013/4 *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*
- 2012 *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*
- 2011 *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*
- 2010 *Llegar a los marginados*
- 2009 *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*
- 2008 *Educación para Todos en 2015: ¿alcanzaremos la meta?*
- 2007 *Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*
- 2006 *La alfabetización, un factor vital*
- 2005 *Educación para Todos: el imperativo de la calidad*
- 2003/4 *Educación para Todos: hacia la igualdad entre los sexos*
- 2002 *Educación para Todos: ¿va el mundo por el buen camino?*

Índice

Prólogo.....	iii
Agradecimientos.....	vi
Índice.....	ix
Resumen ejecutivo.....	xvii

CAPÍTULO 1 • Introducción.....	1
El marco: la migración y el desplazamiento interactúan con la educación en formas múltiples y a menudo recíprocas	4
El contexto: la comunidad mundial está empezando a ocuparse de las necesidades educativas de las poblaciones migrantes y de acogida.....	6
Contenido: guía del informe	9
CAPÍTULO 2 • Migración interna.....	11
Una de cada ocho personas vive fuera de la región donde nació	13
La educación ocupa un lugar central en la decisión de migrar	15
La migración mejora los resultados educativos para algunos pero no para todos.....	17
La migración laboral estacional menoscaba las oportunidades educativas.....	26
Conclusión.....	31
CAPÍTULO 3 • Migración internacional	33
La migración internacional afecta a todas las regiones	35
La migración influye en la educación y se ve influida por ella	38
Las políticas e inmigración y ciudadanía dificultan el acceso a la escuela.....	43
Las políticas educativas pueden promover el acceso de los migrantes a la escuela	46
Conclusión.....	51
CAPÍTULO 4 • El desplazamiento.....	53
Las poblaciones desplazadas se concentran en unos pocos países.....	56
El desplazamiento reduce el acceso a la educación	57
Los refugiados deben ser incluidos en los sistemas educativos nacionales.....	61
Es preciso superar diversos obstáculos a la inclusión.....	66
Los maestros son la clave de una inclusión exitosa	69
Los conflictos tienen graves efectos negativos sobre la educación de los desplazados internos.....	73
Los sistemas educativos deben estar preparados y ser reactivos cara a las catástrofes naturales y al cambio climático	74
Conclusión.....	75
CAPÍTULO 5 • Diversidad.....	77
Inmigrantes y refugiados son objeto de estereotipos, prejuicio y discriminación	79
La educación influye en las actitudes hacia los inmigrantes y refugiados	82
La inclusión debería ocupar un lugar central en las políticas y los sistemas educativos.....	84
La educación no formal es un aspecto crucial pero ignorado de la creación de sociedades resilientes.....	91
Conclusión.....	93

CAPÍTULO 6 • Movilidad de estudiantes y profesionales	95
La internacionalización de la educación superior reviste diversas formas.....	97
El reconocimiento de las cualificaciones académicas potencia los beneficios de la movilidad estudiantil y laboral.....	101
Para potenciar los beneficios de la movilidad se deben también reconocer las cualificaciones profesionales	102
La pérdida de talentos puede ser perjudicial para los países más pobres	105
Conclusión	107
CAPÍTULO 7 • El seguimiento de la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	109
El marco de seguimiento del ODS 4.....	111
El marco de presentación de informes sobre el ODS 4.....	112
Eje de los datos 7.1: el seguimiento del nivel educativo de migrantes y personas desplazadas presenta numerosas dificultades	116
CAPÍTULO 8 • Educación primaria y secundaria	121
Eje de los datos 8.1: estimación de las tasas de finalización para la agenda educación 2030.....	125
Eje de las políticas 8.1: reconocer el derecho a la educación de migrantes, solicitantes de asilo, refugiados y apátridas ...	129
CAPÍTULO 9 • Primera infancia	133
Eje de los datos 9.1: pocos países tienen dispositivos nacionales de seguimiento del nivel de preparación para el ingreso a la escuela.....	136
Eje de las políticas 9.1: proporcionar atención y educación de la primera infancia a los niños desplazados	138
CAPÍTULO 10 • Enseñanza técnica, profesional, terciaria y de adultos.....	143
Eje de los datos 10.1: armonizar las preguntas de las encuestas sobre la población activa en materia de educación y formación de adultos con el indicador mundial.....	147
Eje de los datos 10.2: definir y medir la asequibilidad de la educación terciaria	148
Eje de las políticas 10.1: ofrecer oportunidades de educación terciaria a refugiados	150
Eje de las políticas 10.2: abordar las necesidades de los migrantes y refugiados en el ámbito de la enseñanza y formación técnica y profesional	153
CAPÍTULO 11 • Competencias para el trabajo	159
Eje de los datos 11.1: definir y evaluar las competencias empresariales y digitales	162
Eje de las políticas 11.1: prestar apoyo a los migrantes proporcionando formación financiera	165
CAPÍTULO 12 • Equidad.....	169
Eje de los datos 12.1: sigue siendo muy difícil analizar la educación en barrios marginales.....	173
Eje de las políticas 12.1: los refugiados con discapacidad necesitan apoyo para superar múltiples obstáculos en el ámbito de la educación.....	174
CAPÍTULO 13 • Alfabetización y aritmética elemental	179
Eje de los datos 13.1: diversidad en la desventaja, el fenómeno del analfabetismo aislado.....	182
Eje de las políticas 13.1: los programas de alfabetización y aprendizaje del idioma son esenciales para la inclusión de migrantes y refugiados adultos	183
CAPÍTULO 14 • Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial	189
Eje de los datos 14.1: las actitudes respecto de la igualdad y la diversidad están vinculadas a la experiencia en la escuela	191
Eje de las políticas 14.1: aumenta el papel de la educación en los esfuerzos por prevenir el extremismo violento	193
CAPÍTULO 15 • Instalaciones educativas y entornos de aprendizaje.....	197
Eje de los datos 15.1: los ataques son un flagelo para los sistemas educativos	200
Eje de las políticas 15.1: la tecnología puede facilitar la educación de los desplazados	202

CAPÍTULO 16 • Becas.....	207
Eje de los datos 16.1: evaluar la movilidad de los estudiantes dentro y fuera de Europa.....	209
Eje de las políticas 16.1: ¿conlleva la movilidad de los alumnos la movilidad de las políticas? Programas de intercambio académico en Europa y Asia	211
CAPÍTULO 17 • Docentes	215
Eje de los datos 17.1: es difícil calcular con precisión la tasa de abandono de los docentes	217
Eje de las políticas 17.1: la migración de los docentes conlleva beneficios y riesgos	219
CAPÍTULO 18 • La educación y los otros ODS – un enfoque centrado en el trabajo decente, las ciudades, la policía y la justicia ...	225
La educación es esencial para el trabajo decente, el desarrollo sostenible urbano y la cohesión social.....	226
La educación ayuda a afianzar la capacidad profesional	227
CAPÍTULO 19 • Finanzas	233
Gasto público	235
Eje de los datos 19.1: las repercusiones fiscales de la inmigración de los inmigrantes suelen exagerarse.....	238
Eje de las políticas 19.1: financiación de las escuelas donde se concentran los estudiantes inmigrantes.....	239
Gasto en ayuda	242
Eje de las políticas 19.2: emplear la ayuda como una herramienta para gestionar la migración	246
Eje de las políticas 19.3: un punto de inflexión en la financiación de la educación de los refugiados	248
Gasto de los hogares	254
Eje de las políticas 19.4: las remesas estimulan el gasto de los hogares en educación	258
CAPÍTULO 20 • Conclusiones y recomendaciones	263
El seguimiento del ODS 4 encierra una gran promesa para los sistemas educativos, pero los mecanismos de coordinación internacional necesitan apoyo	264
La migración y el desplazamiento son una prueba para la cooperación, y para el papel de la educación	266
¿De qué manera deberán abordar los gobiernos los aspectos de la educación de la migración y los desplazamientos?.....	267

Anexo	270
Cuadros estadísticos.....	271
Cuadros relativos a la ayuda.....	341
Glosarios.....	354
Siglas.....	360
Referencias.....	363

Lista de figuras, cuadros y recuadros

FIGURAS

Figura 1.1: Las personas migran por una variedad de motivos.....	5
Figura 2.1: La mayoría de los migrantes internos emigraron entre los 20 y los 30 años.....	14
Figura 2.2: La educación es un motivo importante de la migración interna entre los jóvenes.....	15
Figura 2.3: Las probabilidades de emigrar son más altas entre quienes tienen un mayor nivel educativo.....	16
Figura 2.4: En el Brasil, las personas con mayor nivel educativo emigran más y a mayor distancia.....	16
Figura 2.5: Los trabajadores migrantes chinos están dejando a sus hijos menores en el lugar de origen.....	19
Figura 2.6: Las poblaciones de ganaderos de Somalia presentan unas tasas de matriculación y alfabetización muy bajas....	23
Figura 2.7: Los países nórdicos han fusionado un gran número de escuelas.....	27
Figura 3.1: La migración internacional se ha intensificado ligeramente desde el año 2000.....	36
Figura 3.2: Existen grandes corredores migratorios en todo el mundo.....	37
Figura 3.3: Los migrantes suelen tener más edad que la población general.....	37
Figura 3.4: En la mayoría de los países de la OCDE, al menos 1 de cada 5 estudiantes de 15 años eran inmigrantes o de origen migrante.....	38
Figura 3.5: Los inmigrantes suelen tener un nivel de educación más alto que los nativos.....	39
Figura 3.6: En los Estados Unidos de América, los inmigrantes de América Latina y el Caribe que llegaron sin documentos tenían un nivel de educación más alto que los que llegaron con contratos temporales.....	39
Figura 3.7: El abandono escolar temprano suele ser más frecuente entre los inmigrantes que entre los nativos.....	41
Figura 3.8: En Francia, los alumnos de origen migrante tienen más probabilidades de repetir curso en secundaria que los nativos.....	41
Figura 3.9: Los hijos de los migrantes latinoamericanos alcanzaron un nivel de educación más alto que los de quienes no emigraron.....	42
Figura 3.10: La competencia académica de los inmigrantes de segunda generación ha mejorado en los países de la OCDE.....	43
Figura 3.11: La respuesta a las necesidades específicas de los hijos de inmigrantes, sus padres y sus maestros varía según los países.....	47
Figura 3.12: En los países de la OCDE, la mitad de los inmigrantes reciben apoyo lingüístico, como media.....	48
Figura 4.1: Los refugiados y los desplazados internos se concentran en pocos países.....	56
Figura 4.2: Solo el 11% de los adolescentes refugiados que viven en países de bajos ingresos están matriculados en secundaria.....	58
Figura 4.3: Menos de 1 de cada 5 niñas refugiadas afganas estaban matriculadas en primaria en el Pakistán.....	59
Figura 4.4: De aquí a 2020, ningún niño refugiado sirio asistirá a centros educativos temporales en Turquía.....	62
Figura 5.1: Un nivel educativo más alto está relacionado con opiniones más positivas sobre los inmigrantes.....	83
Figura 5.2: Cada vez más países incluyen la multiculturalidad en los planes de estudios.....	86
Figura 5.3: Pocos programas de formación de docentes cubren las necesidades de los alumnos inmigrantes y refugiados.....	89
Figura 5.4: Los docentes de países con un alto porcentaje de hablantes no nativos de la lengua de instrucción no están suficientemente preparados.....	90
Figura 6.1: En varios países, más de 1 de cada 5 personas altamente cualificadas emigran.....	106
Figura 7.1: Entre 1990 y 2015, el mundo avanzó continuamente hacia la paridad de género, pero no hacia la finalización universal de la educación primaria.....	115
Figura 7.2: Entre los solicitantes de asilo en Grecia e Italia, aproximadamente la mitad de los que han cursado la educación primaria carecen del nivel mínimo de alfabetización.....	117
Figura 8.1: En los países de bajos ingresos, menos de 3 de cada 4 niños empiezan la escuela a tiempo.....	122
Figura 8.2: El África Subsahariana concentra un porcentaje cada vez mayor de la población mundial sin escolarizar.....	123
Figura 8.3: Varios países no van camino de alcanzar los niveles de referencia mínimos en materia de educación para 2030.....	125
Figura 8.4: En la India, incluso los jóvenes con competencias básicas de aritmética no saben realizar tareas cotidianas sencillas que son necesarias en el trabajo.....	126

Figura 8.5: Solo 1 de cada 6 niños de Sierra Leona posee las competencias de alfabetización básicas.....	127
Figura 8.6: Las tasas de finalización de la educación primaria se han incrementado rápidamente en Malí desde finales de los años 1990	128
Figura 9.1: Exceptuando la lectoescritura y la aritmética, las diferencias entre países en los ámbitos del desarrollo de la primera infancia son relativamente pequeñas.....	135
Figura 9.2: 7 de cada 10 niños cursan educación preescolar el año antes de ingresar en primaria.....	136
Figura 9.3: Pocos países recopilan datos sobre los cuatro ámbitos del desarrollo infantil	137
Figura 9.4: En general, los planes de respuesta humanitaria y de atención a los refugiados cubren menos de 1 de cada 5 de los elementos recomendados para el aprendizaje temprano.....	139
Figura 10.1: La participación en la educación de adultos en Europa se ha mantenido estable, pero las tendencias varían según los países.....	145
Figura 10.2: El avance de la educación terciaria no tiene necesariamente un efecto negativo en la matriculación en la educación secundaria técnica y profesional.....	146
Figura 10.3: En Egipto y Túnez, solo 1 de cada 10 adultos empleados ha participado alguna vez en programas de formación.....	148
Figura 10.4: El África Subsahariana es la región donde menos asequible resulta la educación terciaria.....	149
Figura 10.5: En muchos países, las becas no están dirigidas a los más pobres	150
Figura 11.1: Las competencias en TIC siguen estando desigualmente distribuidas	161
Figura 11.2: En la mayoría de los países, las clases mixtas son más adecuadas para solucionar problemas mediante la colaboración	163
Figura 11.3: Existe una brecha en cuanto a conocimientos financieros básicos entre los países que envían remesas y los que las reciben.....	165
Figura 12.1: Muchos países siguen lejos de lograr la paridad en cuanto a ubicación y riqueza en la tasa de finalización de la escuela, especialmente respecto a la secundaria.....	171
Figura 12.2: Las estimaciones de la tasa de finalización de las niñas pobres de zonas rurales son más imprecisas que las de las niñas en general.....	172
Figura 12.3: En Bangladesh, los niveles de acceso a la educación, permanencia y resultados son más bajos en el caso de los niños y jóvenes que viven en barrios marginales.....	174
Figura 12.4: El grado de asistencia a la escuela de los refugiados afganos en el Pakistán depende del tipo de deficiencia.....	176
Figura 13.1: Hay casi un 40% más de analfabetos entre los ancianos que entre los jóvenes.....	181
Figura 13.2: Los analfabetos aislados son de mayor edad que los analfabetos próximos en los países ricos, pero más jóvenes en los países pobres.....	182
Figura 13.3: En Alemania, el 15% de los refugiados son analfabetos, pero son los que estadísticamente presentan una menor asistencia a cursos de alfabetización	183
Figura 14.1: Solo el 17% de los países incluyen plenamente los principios de los derechos humanos y las libertades fundamentales en la formación permanente de los docentes.....	191
Figura 14.2: Los estudiantes que creen en la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos también creen que es buena para la democracia	192
Figura 15.1: Menos de 7 de cada 10 escuelas tienen servicios básicos de agua potable.....	199
Figura 15.2: En Uganda, el 40% de los alumnos de 17 años están internados	200
Figura 15.3: 4 de cada 10 familias de refugiados tienen acceso a teléfonos inteligentes.....	202
Figura 16.1: Los estudiantes de países pequeños tienen más probabilidades de estudiar en el extranjero	209
Figura 16.2: Las oportunidades de educación terciaria en el propio país son menores cuanto mayor es el número de estudiantes que buscan oportunidades para estudiar en el extranjero	210
Figura 16.3: En Europa, la movilidad de los estudiantes aumenta con el nivel de estudios	211
Figura 17.1: Es difícil mantener los niveles de formación de los docentes cuando aumentan las tasas de contratación.....	217
Figura 17.2: En Sudáfrica, 2 de cada 3 docentes migrantes proceden de Zimbabwe.....	221
Figura 18.1: Los países más pobres no tienen suficientes trabajadores sociales para aplicar políticas ambiciosas.....	228
Figura 18.2: En África y en Asia no hay suficientes urbanistas.....	229
Figura 19.1: Los gobiernos aportan 4 de cada 5 dólares del gasto en educación	236
Figura 19.2: Al menos 43 países no alcanzaron ninguno de los niveles mínimos de financiación de la educación.....	237

Figura 19.3: Los países cuyo gasto es inferior a los niveles mínimos se han comprometido a aumentar el porcentaje que destinan a la educación	237
Figura 19.4: Cuanto más rico es un país, menos proporción del presupuesto destina a la educación primaria.....	238
Figura 19.5: Alrededor del 18% de la financiación para las escuelas de Inglaterra se destinará a compensar desventajas.....	240
Figura 19.6: La ayuda para la educación alcanzó su máximo histórico en 2016	243
Figura 19.7: El porcentaje de la ayuda para la educación que se destina a los países más pobres sigue una tendencia menguante ...	243
Figura 19.8: Los préstamos suponen una parte considerable de la asistencia oficial para el desarrollo, incluso en el ámbito de la educación.....	245
Figura 19.9: El porcentaje de los préstamos no preferenciales del Banco Mundial destinados a la educación es bajo y tiende a reducirse.....	245
Figura 19.10: La ayuda humanitaria para la educación aumentó por cuarto año consecutivo	251
Figura 19.11: La educación no ha estado recibiendo la financiación humanitaria solicitada	251
Figura 19.12: La educación de los refugiados se financia mediante la asistencia humanitaria y para el desarrollo.....	251
Figura 19.13: El gasto de los hogares en educación es considerable en varios países de ingresos bajos y medianos	256
Figura 19.14: Alrededor del 30% del gasto de los hogares en educación se destina a la educación terciaria	256
Figura 19.15: En Chile, la distribución del gasto total en educación entre el Gobierno y los hogares cambió muy rápidamente ..	258
Figura 19.16: En promedio, las remesas internacionales aumentan el gasto en educación en los países de ingresos bajos y medianos	260

CUADROS

Cuadro 1.1: Ejemplos seleccionados de la relación entre educación y migración/desplazamiento	6
Cuadro 1.2: Extractos seleccionados del Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, relacionados con la educación	8
Cuadro 1.3: Extractos del Pacto Mundial sobre Refugiados relacionados con la educación	8
Cuadro 1.4: Guía de los temas de migración y desplazamiento a lo largo del informe	9
Cuadro 5.1: Enfoques de los sistemas educativos con respecto a la cultura de los migrantes, y sus grados respectivos de riesgo para la autopercepción de los migrantes	84
Cuadro 7.1: El ODS 4 y otros indicadores mundiales relacionados con la educación catalogados por organismo custodio y nivel de clasificación	113
Cuadro 8.1: Indicadores seleccionados sobre la participación escolar, 2017 o el último año	123
Cuadro 8.2: Indicadores seleccionados relativos a la finalización de la escuela, 2017 o último año.....	124
Cuadro 10.1: Indicadores de participación en la enseñanza y formación técnica y profesional, 2017	145
Cuadro 10.2: Indicadores de participación en la educación terciaria, 2017	146
Cuadro 11.1: La mayoría de las personas que utiliza alguna vez una competencia digital lo suele hacer a menudo, en particular en el trabajo.....	161
Cuadro 12.1: Índice ajustado de paridad de género para tasas brutas de matrícula y porcentaje de países que ha alcanzado la paridad, por nivel educativo, 2017	170
Cuadro 13.1: Indicadores de la alfabetización de jóvenes y adultos, 2000 y 2017.....	180
Cuadro 14.1: Factores personales y estructurales que propician la radicalización.....	193
Cuadro 15.1: Los datos sobre los estudiantes en régimen de internado son muy limitados	198
Cuadro 15.2: Países afectados por número de casos de ataques contra la educación, el uso militar de instalaciones, o estudiantes o miembros del personal docente heridos, 2013-2017.....	201
Cuadro 17.1: Indicadores seleccionados de maestros formados y calificados por nivel de instrucción, 2017 o último año disponible	216
Cuadro 17.2: Dinámica anual de maestros que abandonan la profesión e ingresan o reingresan en ella	218
Cuadro 19.1: Gasto público en educación por grupo de ingresos de los países y región, 2017 o año más reciente.....	236

RECUADROS

Recuadro 1.1: La educación es un punto fuerte y débil a la vez para las poblaciones migrantes.....	4
Recuadro 2.1: En Mongolia, los pastores nómadas se están adaptando a condiciones cambiantes	23
Recuadro 2.2: Integrar la educación religiosa y secular para los niños almajiri del norte de Nigeria.....	25
Recuadro 2.3: Una variedad de modalidades de apoyo a las pequeñas escuelas rurales en China.....	29
Recuadro 3.1: En los Estados Unidos no se han superado aún los obstáculos a la educación de los inmigrantes indocumentados.....	44
Recuadro 3.2: Italia toma medidas para proporcionar educación a los menores migrantes no acompañados e indocumentados....	45
Recuadro 3.3: Los haitianos apátridas no gozan plenamente de su derecho a la educación en la República Dominicana.....	46
Recuadro 3.4: Los padres y las escuelas se oponen a la desegregación escolar en Berlín	49
Recuadro 4.1: La normativa en materia de asilo puede incidir en el acceso a la educación.....	58
Recuadro 4.2: Cuarenta años después, los refugiados afganos no reciben una educación adecuada en el Pakistán	59
Recuadro 4.3: Los conflictos han desplazado a millones de personas en Ucrania, perjudicando su educación.....	60
Recuadro 4.4: Turquía se ha comprometido a incluir a los niños sirios en su sistema educativo	62
Recuadro 4.5: La inclusión de los refugiados afganos en el sistema de educación iraní ha dado lugar a actitudes variables.....	63
Recuadro 4.6: Múltiples problemas han dificultado la inclusión de los refugiados en el sistema educativo de Grecia.....	64
Recuadro 4.7: Los refugiados de Burundi no están incorporados en el sistema de educación de Tanzania.....	64
Recuadro 4.8: En Tailandia, los refugiados karen están escolarizados principalmente en escuelas separadas del sistema oficial	65
Recuadro 4.9: Establecimiento de un sistema paralelo: el OOPS y la educación de los refugiados palestinos	65
Recuadro 4.10: Diversos métodos alternativos capacitan a maestros de primaria poco cualificados en el campamento de Kakuma, Kenya	71
Recuadro 5.1: Estereotipos, prejuicios y discriminación afectan a migrantes y refugiados.....	80
Recuadro 5.2: Los medios de comunicación suelen presentar una imagen negativa de los migrantes y refugiados	81
Recuadro 5.3: Irlanda ha elaborado una política de educación intercultural	85
Recuadro 5.4: Polonia mantiene una extensa red de escuelas para su diáspora	86
Recuadro 6.1: El Japón ha intensificado sus esfuerzos de internacionalización de la educación superior.....	99
Recuadro 6.2: En Albania, las políticas deberían prestar más apoyo a los emigrantes retornados para la creación de empresas...107	
Recuadro 7.1: El balance de los logros en la era de la Educación para Todos, 2000-2015	114
Recuadro 8.1: Prosigue la evolución de las evaluaciones dirigidas por ciudadanos.....	126
Recuadro 8.2: El módulo de aprendizaje básico de la MICS 6: una nueva fuente de datos sobre los resultados del aprendizaje	127
Recuadro 8.3: Francia estipula medidas jurídicas correctivas contra la violación del derecho a la educación.....	131
Recuadro 10.1: El Canadá adopta un modelo de patrocinio basado en un amplio consenso para la matriculación de refugiados en la educación terciaria	152
Recuadro 10.2: Se han puesto en marcha programas de enseñanza y formación técnica y profesional para los refugiados sirios en países vecinos.....	155
Recuadro 12.1: La definición de zona urbana es mucho más fluida de lo que se suele pensar.....	173
Recuadro 13.1: Cabo Verde combina la educación profesional y la alfabetización de adultos para los migrantes africanos.....	186
Recuadro 14.1: El fortalecimiento de los conocimientos básicos sobre los medios de información puede contrarrestar las influencias negativas de las redes sociales y los medios	195
Recuadro 15.1: Los datos sobre los estudiantes en régimen de internado son muy limitados.....	200
Recuadro 17.1: La migración de los docentes árabes hacia los Estados del Golfo ha evolucionado a lo largo de dos generaciones.....	221
Recuadro 19.1: Zúrich ha legislado en favor de una financiación específica para las escuelas con una elevada población de alumnos inmigrantes	241
Recuadro 19.2: Uganda propone un modelo de enfoque de múltiples partes interesadas de la respuesta humanitaria a la educación	254
Recuadro 19.3: En la crisis de los rohinyás en Bangladesh, las actividades conjuntas de planificación del sector ayudaron a impartir educación, e incluso a afianzar la inclusión	255

#EducaciónEnMovimiento



MIGRACIÓN INTERNACIONAL

DESPLAZAMIENTOS

PERSONAS ALTAMENTE CUALIFICADAS

MIGRACIÓN INTERNA A LAS CIUDADES DE LAS ALDEAS

Resumen ejecutivo

No dejar a nadie atrás. Este es uno de los compromisos más ambiciosos que recoge, a nivel mundial, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por las Naciones Unidas. La migración y el desplazamiento son dos grandes problemáticas mundiales que la agenda debe abordar para alcanzar los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), incluyendo el ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

La migración y el desplazamiento interactúan con la educación de diversas maneras. Estas relaciones tienen repercusiones para quienes emigran, para quienes se quedan en el lugar de origen y para las colectividades que acogen a inmigrantes, refugiados y otras poblaciones desplazadas. La migración interna afecta principalmente a muchos países de ingresos medianos que experimentan una urbanización rápida, como China, donde más de uno de cada tres niños de zonas rurales, hijos de padres migrantes, se quedan en el lugar de origen. La migración internacional afecta sobre todo a los países de altos ingresos, donde los inmigrantes constituyen el 15% o más de la población estudiantil en la mitad de las escuelas. Sus efectos se hacen igualmente sentir en los países de origen: en más de uno de cada cuatro de estos, el 20% o más de sus nacionales cualificados emigran. El desplazamiento afecta mayormente a los países de bajos ingresos; en estos vive el 10% de la población mundial pero albergan el 20% de la población mundial de refugiados, a menudo en zonas de muy bajo nivel educativo. Más de la mitad de los desplazados forzosos tienen menos de 18 años.

La migración y el desplazamiento inciden en la educación. Exigen sistemas para integrar tanto a quienes migran como a quienes se quedan. Cumplir con el compromiso internacional de respeto al derecho a la educación para todos constituye un desafío para los países. A menudo deben actuar con urgencia, en un marco de graves limitaciones o incluso de oposición de ciertos sectores. Deben responder a las necesidades de quienes viven hacinados en tugurios, son nómadas o están a la espera de que se les otorgue la condición de refugiados. Los maestros deben enseñar a un alumnado multilingüe y hacer frente a los traumatismos sufridos por los alumnos desplazados. Deben reconocerse las cualificaciones y el aprendizaje previo para sacar el mejor partido posible de las competencias de los migrantes y refugiados.

La educación también incide en la migración y el desplazamiento. La educación es uno de los principales factores que inciden en la decisión de migrar. A nivel nacional, las personas con educación universitaria tienen dos veces más probabilidades de migrar que los que han cursado solo la escuela primaria; a nivel internacional, las probabilidades

se multiplican por cinco. La educación influye no solo en las actitudes, aspiraciones y creencias de los migrantes, sino también en las de las poblaciones de acogida. Una mayor diversidad en las aulas supone un reto, pero permite asimismo aprender de otras culturas y experiencias. Unos contenidos educativos adecuados pueden facilitar un análisis crítico de la información por parte de los ciudadanos y promover la cohesión social; en el caso contrario se pueden difundir imágenes negativas, parciales, excluyentes o despectivas de los inmigrantes y refugiados.

LOS PAÍSES ESTÁN INCLUYENDO A INMIGRANTES Y REFUGIADOS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES

Los países han tomado medidas cada vez más audaces para asumir unas responsabilidades educativas que anteriormente se contemplaban solo en los tratados internacionales. En los últimos años, se está empezando a incluir a inmigrantes y refugiados en los sistemas nacionales de educación. Decisiones con visión de futuro, pragmatismo político y solidaridad internacional se han conjugado para abandonar las prácticas excluyentes. Los países partes en el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular y en el Pacto Mundial sobre Refugiados, que hacen ampliamente referencia a la educación, consideran que la educación es una oportunidad.

Históricamente, la asimilación era la norma en la mayoría de los países de altos ingresos que acogieron a trabajadores extranjeros durante el período de posguerra. En un grupo de 21 países de altos ingresos, Australia y el Canadá habían adoptado el multiculturalismo en sus programas educativos ya en el año 1980. Para 2010, había sido adoptado también en Finlandia, Irlanda, Nueva Zelanda y Suecia, y parcialmente en más de dos tercios de los países.

Históricamente, la mayoría de los gobiernos también impartían educación paralela a los refugiados, pero estos circuitos carecían por lo general de docentes cualificados, los exámenes no daban lugar a certificación, y la financiación se podía interrumpir casi sin preaviso. En lugar de mantener la esperanza de volver en vida, la educación paralela durante un desplazamiento prolongado menoscababa las posibilidades de llevar una vida plena en los países de primer asilo. En la actualidad, en cambio, países como el Chad, la República Islámica del Irán y Turquía invierten sumas considerables para garantizar que los refugiados sudaneses, afganos, sirios y de otros países vayan a la escuela junto con los nacionales. En 2017, en la Declaración de Djibouti sobre la Educación Regional para Refugiados, siete ministros de Educación de

África Oriental se comprometieron a incluir la educación para refugiados y repatriados en los planes sectoriales de aquí a 2020. Uganda ha cumplido ya ese compromiso.

La educación de los desplazados internos sufre los efectos de conflictos insolubles. En Colombia, cuya población de desplazados internos es la segunda por su número en el mundo, operan continuamente grupos armados. No obstante, en los últimos 15 años, el país ha tomado medidas para que los niños desplazados cuenten con un acceso preferente a la educación.

La migración interna es también un obstáculo a la inclusión en la educación. Los trabajadores rurales migrantes constituyen el 21% de la población china tras la mayor ola de migración de su historia reciente. Para tratar de controlar los flujos, se establecieron restricciones a los permisos de residencia, lo que obligó a la mayoría de los niños migrantes que viven en las ciudades, inclusive Beijing, a concurrir a escuelas para migrantes de baja calidad. A partir de 2006, el gobierno empezó a revisar progresivamente el dispositivo, pidiendo a las autoridades locales que proporcionen educación a los niños migrantes, eximiéndolos del pago de los derechos de matrícula y desvinculando el registro de residencia del acceso a la educación para los migrantes. En la India, la ley de 2009 sobre el derecho a la educación obligó a las autoridades locales a admitir a los niños migrantes en las escuelas, y se adoptaron directrices nacionales que recomiendan flexibilidad de ingreso, hostales estacionales, apoyo a los transportes, educadores móviles voluntarios y una mejor coordinación entre los estados y los distritos.

PERSISTEN LOS PRINCIPALES OBSTÁCULOS A LA EDUCACIÓN DE INMIGRANTES Y REFUGIADOS

Los inmigrantes pueden estar incluidos nominalmente pero verse excluidos en la práctica. Se les puede por ejemplo mantener durante demasiado tiempo en clases preparatorias. En el estado de Estiria (Austria), los adolescentes mayores de 15 años que no se consideran listos para la escuela secundaria no tienen derecho a asistir a ella y, después de una evaluación, se los traslada a cursos especiales. Algunos países separan a los estudiantes con menores capacidades académicas, a menudo pertenecientes a familias inmigrantes, y los orientan hacia ciclos menos exigentes, lo que menoscaba las oportunidades futuras. En Amsterdam, los alumnos inmigrantes marroquíes y turcos de segunda generación tenían cinco veces más probabilidades que los nativos de entrar en una formación profesional en el primer ciclo de secundaria, a los 12 años. En Alemania, la separación de los distintos itinerarios educativos comienza ya a los 10 años. Además, los inmigrantes tienden a concentrarse en determinados barrios y en escuelas con estándares académicos y niveles de desempeño más bajos, lo que

menoscaba sus logros educativos. La segregación se agrava cuando los alumnos nativos se mudan a barrios más ricos o sus familias evaden las disposiciones encaminadas a mantener la diversidad del alumnado.

Los obstáculos a la educación de los inmigrantes pueden persistir a pesar de los esfuerzos encaminados a incluirlos. En Sudáfrica, por ejemplo, la legislación en materia educativa garantiza el derecho a la educación de todos los niños, independientemente de su condición migratoria o situación legal, pero la legislación migratoria impide que los inmigrantes indocumentados se inscriban en las escuelas. Los administradores escolares que controlan el ingreso a las escuelas pueden exigir una documentación completa, creyendo que la ley lo exige, como sucede con los inmigrantes de Asia Central en la Federación de Rusia. En los Estados Unidos, las redadas de inmigrantes provocaron un aumento de la deserción escolar entre los hijos de inmigrantes indocumentados que temían ser deportados, mientras que una política anterior que protegía contra la deportación había aumentado la tasa de finalización de la educación secundaria.

Los niños inmigrantes pueden avanzar más que sus pares en los países de origen, pero quedarse rezagados respecto de sus compañeros de los países de acogida. En los Estados Unidos, los hijos de inmigrantes de ocho países de América Latina y el Caribe habían cursado 1,4 años más de educación, en promedio, que los que no habían emigrado. Sin embargo, sus logros académicos eran a menudo inferiores a los de sus compañeros del país de acogida. En la Unión Europea, el número de jóvenes nacidos en el extranjero que abandonaron la escuela a principios de 2017 era el doble del de los estudiantes nativos. En 2015, en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, las probabilidades de adquirir las competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias eran un 32% inferiores para los inmigrantes de primera generación que para la población nativa, y un 15% inferiores para los inmigrantes de segunda generación. El momento de la vida en el que las personas contemplan o efectúan la migración es un factor determinante con respecto a su inversión en la educación, la interrupción de sus estudios, su experiencia y sus resultados educativos. En los Estados Unidos, el 40% de los inmigrantes mexicanos que llegaron al país a la edad de 7 años no terminaron la escuela secundaria, en comparación con un 70% de los que llegaron a la edad de 14 años.

En muchos países, como Australia, Indonesia, Malasia, México, Nauru y Tailandia, los niños y jóvenes solicitantes de asilo son detenidos, teniendo a menudo poco o ningún acceso a la educación. En Hungría, las familias con hijos que solicitan asilo y los menores no acompañados mayores de 14 años permanecen en una de dos zonas de tránsito sin acceso a la educación, con excepción de la proporcionada por

organizaciones de la sociedad civil, mientras se tramitan sus solicitudes.

El grado y la evolución de la inclusión de los refugiados en los sistemas nacionales de educación varía según los contextos de desplazamiento, con influencia de la geografía, la historia, los recursos y la capacidad. La concentración de refugiados en campamentos remotos, como en Kenia, puede crear una separación geográfica y promover una inclusión solo parcial. La escasez de recursos puede representar una limitación crucial: el Líbano y Jordania, países con los mayores índices de refugiados per cápita, han instituido dobles turnos escolares, lo que redundará en una separación temporal. En diversos contextos, los refugiados siguen concurriendo a escuelas separadas, no oficiales, privadas o comunitarias; el caso reciente de los rohinyás que huyeron de Myanmar a Bangladesh es un ejemplo destacado de ello. Estas escuelas son a menudo creadas y apoyadas por organizaciones internacionales o por las comunidades locales y los refugiados mismos; algunas de ellas están autorizadas y otras no. En el Pakistán, la tasa neta de matriculación en primaria de las niñas afganas refugiadas era solo la mitad de la de los varones y menos de la mitad de la tasa de asistencia de las niñas a la escuela primaria en el Afganistán.

La educación de los refugiados sigue sin contar con recursos suficientes. Si bien las dos bases de datos principales no son concluyentes a este respecto, este informe estima que en 2016 se gastaron 800 millones de dólares estadounidenses en la educación de los refugiados, procedentes en proporción prácticamente igual de la ayuda humanitaria y la ayuda al desarrollo. Esta cuantía corresponde a no más de un tercio aproximadamente del déficit de financiación estimado más recientemente. Si la comunidad internacional recurriera solo a la ayuda humanitaria, la cuota dedicada a la educación tendría que multiplicarse por diez para atender a las necesidades educativas de los refugiados.

Para incrementar la financiación destinada a la educación de los refugiados es preciso establecer vínculos entre la ayuda humanitaria y la ayuda al desarrollo, de conformidad con los compromisos de la Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes. La aplicación, a partir de 2016, del Marco de Respuesta Integral para los Refugiados, con miras a llevar a la práctica estos compromisos en 15 países, está generando enseñanzas útiles, pese a que el retiro de la República Unida de Tanzania señala que se requieren aún mejoras. El fondo “La educación no puede esperar”, dedicado a situaciones de emergencia, capaz de movilizar nuevos fondos plurianuales y previsibles, debería promover una cooperación más estrecha entre los agentes de la ayuda humanitaria y la ayuda al desarrollo, y favorecer la inclusión de los refugiados en los sistemas nacionales de educación.

LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN PUEDE CONTRIBUIR A QUE MIGRANTES Y REFUGIADOS REALICEN PLENAMENTE SU POTENCIAL

Los programas y los manuales escolares incluyen a menudo representaciones superadas de migraciones y desplazamientos, pese a la existencia de un amplio apoyo al cambio en ciertos contextos: el 81% de las personas encuestadas en países de la Unión Europea estaban de acuerdo en que los textos escolares deberían abarcar la diversidad étnica. Al no integrar la diversidad en la educación, los países no aprovechan su potencial de fomento de la inclusión y la cohesión social. Un estudio efectuado a escala mundial mostró que durante el período 2000-2011, solo un 10% de los manuales de ciencias sociales trataban temas relacionados con la prevención y resolución de conflictos, por ejemplo, análisis de juicios nacionales o internacionales, comisiones de la verdad y compensaciones económicas.

Los docentes afectados por la migración y el desplazamiento no están adecuadamente preparados para llevar a cabo las tareas más complejas que estas situaciones entrañan, por ejemplo, hacerse cargo de un alumnado multilingüe y ayudar a los niños que necesitan apoyo psicosocial. En seis países europeos, la mitad de los docentes consideraban que no contaban con apoyo suficiente para manejar la diversidad en el aula; en la República Árabe Siria, el 73% de los maestros encuestados no habían recibido una formación que les permitiera proporcionar apoyo psicosocial a los niños. Las políticas de contratación y gestión del personal docente reaccionan a menudo de forma tardía cara a las necesidades emergentes. En Alemania hacen falta 42 000 maestros y educadores más. Turquía necesita 80 000 docentes y Uganda 7 000 maestros de primaria para enseñar a todos los refugiados que se encuentran actualmente en el país.

Las escuelas con altos porcentajes de inmigrantes y refugiados necesitan recursos específicos para apoyar a los educandos con dificultades. Solo unos pocos países de altos ingresos toman en cuenta explícitamente la migración en sus presupuestos escolares. Otros aspectos de la situación de desventaja que están a menudo vinculados con estos estudiantes, como las carencias de los vecindarios donde viven y el dominio limitado del idioma, dan normalmente lugar a una mayor financiación por alumno en las escuelas donde están más concentrados.

Las necesidades educativas de los adultos migrantes y refugiados se ven a menudo desatendidas. Los programas de educación no formal pueden ser cruciales para reforzar el sentimiento de pertenencia, y buena parte de este trabajo se deja a cargo de las iniciativas municipales. La alfabetización favorece la comunicación social e intercultural y promueve el bienestar físico, social y económico, pero hay obstáculos importantes que limitan el acceso a los programas lingüísticos para adultos y los resultados alcanzados en algunos países. Una encuesta de solicitantes de asilo efectuada en Alemania

en 2016 mostró que el 34% estaban alfabetizados en un alfabeto latino, el 51% en otro sistema de escritura y el 15% eran analfabetos. Sin embargo, estos últimos eran los que tenían menos probabilidades de asistir a un curso de alfabetización o de idioma.

Una formación financiera básica puede proteger a los migrantes y ayudar a las familias a utilizar óptimamente las remesas de dinero. Las remesas permitieron aumentar el gasto educativo en más del 35% en 18 países de África y Asia y en más del 50% en América Latina. Reducir los costos de transacción al 3%, en lugar de la media mundial actual del 7,1%, podría contribuir a canalizar hacia la educación mil millones de dólares estadounidenses cada año.

El reconocimiento de las cualificaciones y del aprendizaje anterior puede facilitar la entrada en el mercado laboral, sobre todo en lo tocante a las cualificaciones profesionales. Si los migrantes y refugiados carecen de acceso a empleos que utilicen sus competencias, es poco probable que las sigan desarrollando. Menos de la cuarta parte de los migrantes del mundo están cubiertos por un acuerdo bilateral de reconocimiento de cualificaciones. Los mecanismos existentes suelen ser fragmentarios o demasiado complejos para responder a las necesidades de los inmigrantes y refugiados y acaban siendo poco utilizados. Los países deben asimismo armonizar las normas y los mecanismos de garantía de calidad para la educación superior, con miras a reconocer los títulos académicos a nivel bilateral, regional o mundial. La aprobación del Convenio Mundial sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior, prevista para 2019, será un avance fundamental a este respecto.

Los dos nuevos pactos sobre migrantes y refugiados reconocen el papel de la educación y fijan objetivos acordes con el compromiso mundial de no dejar a nadie atrás. Este informe formula siete **recomendaciones** en apoyo a la aplicación de dichos pactos:

- Proteger el derecho a la educación de los migrantes y las personas desplazadas
- Incluir a los migrantes y las personas desplazadas en los sistemas educativos nacionales
- Conocer y planificar las necesidades educativas de los migrantes y las personas desplazadas
- Reflejar con exactitud en la educación las historias de migración y desplazamientos para contrarrestar los prejuicios
- Preparar a los maestros de migrantes y refugiados a enfrentar la diversidad y las dificultades
- Aprovechar el potencial de los migrantes y las personas desplazadas

- Atender a las necesidades educativas de los migrantes y las personas desplazadas en el marco de la ayuda humanitaria y para el desarrollo.

LA COMUNIDAD INTERNACIONAL ESTÁ PERFECCIONANDO SUS HERRAMIENTAS DE SEGUIMIENTO DEL ODS 4

Además de establecer una agenda ambiciosa para la educación, el ODS 4 plantea el difícil problema que supone el seguimiento de metas con resultados de aprendizaje múltiples, diversos aspectos de la desigualdad y contenidos programáticos. El marco de seguimiento ha sido criticado a veces por considerárselo demasiado ambicioso, pero su función esencial es de carácter formativo, señalando problemáticas centrales que no se contemplaban antes de 2015. Debería suscitar inversiones en mecanismos nacionales sólidos de seguimiento de la equidad, la inclusión y la calidad de la educación. Diversas iniciativas emprendidas por países, organizaciones de la sociedad civil e instituciones multilaterales están encaminadas a permitir que el sector de la educación informe durante el primer examen formal del ODS 4 que se efectuará en el Foro Político de Alto Nivel a celebrarse en 2019. Se presentan a continuación algunos elementos importantes basados en los datos disponibles más recientes.

■ META 4.1:

Educación primaria y secundaria. Las tasas de finalización en 2013-2017, que pueden servir como base de referencia para el período de los ODS, eran del 85% para la educación primaria, el 73% para el primer ciclo de secundaria y el 49% para el segundo ciclo de secundaria. El presente informe propone un nuevo método para sintetizar las estimaciones de tasas de finalización provenientes de diversas fuentes. Se ha avanzado por lo que hace a la definición de la competencia mínima en lectura y matemáticas. Independientemente de la forma que revista esta definición, los resultados de países seleccionados de ingresos medianos participantes en el Estudio Internacional de Competencia en Lectura (Progress in International Reading Literacy Study) entre 2001 y 2016 muestran que el progreso será lento. Si bien el porcentaje de alumnos del 4º curso que alcanzaban el nivel mínimo en 2015 iba del 22% en Sudáfrica al 86% en Georgia, el índice medio de progreso es de aproximadamente un punto porcentual por año.

■ META 4.2:

Primera infancia. En 2017, la tasa de participación de los niños en la enseñanza organizada un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria era del 70%. Si bien puede resultar difícil alcanzar un consenso acerca de un indicador del desarrollo de la primera infancia, es importante que los países inviertan en sistemas nacionales sólidos de seguimiento del desarrollo cognitivo, lingüístico, físico y socioemocional.

■ META 4.3:

Educación técnica, profesional, superior y de adultos.

La tasa bruta de matriculación en la educación superior alcanzó el 38% en 2017. Existe un consenso creciente a favor de que el indicador mundial incluya todas las oportunidades de educación para los adultos, de tipo formal o no formal, en el marco laboral o fuera de él.

■ META 4.4:

Competencias para el trabajo. Solo unos pocos países de ingresos medianos altos informan acerca de las competencias relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pero los datos disponibles indican que solo uno de cada tres adultos utiliza unas competencias básicas, como copiar y pegar o adjuntar ficheros a un correo electrónico.

■ META 4.5:

Equidad. En muchos países de ingresos bajos y medianos, los educandos de zonas rurales tienen la mitad de oportunidades que sus compañeros de zonas urbanas de terminar el segundo ciclo de secundaria, y a menudo mucho menos aún. Puede ser necesario reevaluar las estimaciones en vista de las nuevas definiciones de las zonas urbanas elaboradas por la comunidad internacional.

■ TARGET 4.6:

Alfabetización y aritmética elemental. La estimación más reciente de la tasa mundial de alfabetización (86%), indica que 750 millones de adultos son analfabetos. Los analfabetos mayores de 65 años son casi un 40% más numerosos que los jóvenes. En términos relativos, los analfabetos mayores tienen más probabilidades de ser personas aisladas, que viven en hogares donde nadie está alfabetizado, en los países más ricos que en los países pobres.

■ META 4.7:

Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial. Entre la quinta y la sexta consulta sobre la aplicación de la Recomendación de la UNESCO de 1974, aumentó el porcentaje de países que adoptaban sus principios para la evaluación de los estudiantes, pasando de un poco menos del 50% al 85%. Sin embargo, solo el 21% de los países indicaron que las horas de enseñanza dedicadas a los principios eran "plenamente suficientes".

■ META 4.A:

Instalaciones educativas y entornos de aprendizaje.

En 2016, dos tercios de las escuelas disponían de agua potable a nivel básico, dos tercios de instalaciones básicas de saneamiento y la mitad de instalaciones de higiene por lo menos a nivel básico. En el período 2013-2017, hubo más de 12 700 ataques a centros educativos, afectando a más de 21 000 alumnos y educadores.

■ META 4.B:

Becas. El volumen de becas financiadas por programas de ayuda ha permanecido estancado desde 2010 en alrededor de 1 200 millones de dólares estadounidenses. En 2017, el número de estudiantes que cursaban estudios en el extranjero ascendió a 5,1 millones, lo que corresponde a un índice estimado de movilidad hacia el exterior del 2,3%, comparado con el 2% en 2012.

■ META 4.C:

Docentes. Utilizando las definiciones nacionales, a escala mundial, en 2017 el 85% de los maestros de escuelas primarias habían recibido una formación, lo que representa una disminución de 1,5 puntos porcentuales desde 2013. La tasa más baja se observa en el África Subsahariana, donde la relación alumno/maestro formado es de 60 a 1.

■ LA EDUCACIÓN Y LOS OTROS ODS:

Trabajo decente, ciudades, policía y justicia. La educación incide en otros ODS, en particular a través del desarrollo de capacidades profesionales. La falta de trabajadores sociales, planificadores urbanos, policía, jueces y otros profesionales del derecho adecuadamente capacitados obstaculiza la consecución de los respectivos objetivos y metas.

■ FINANCIACIÓN:

Se estima que el gasto anual de educación en el mundo asciende a 4,7 billones de dólares. De esa cantidad, 3 billones (65%) se gastan en países de altos ingresos y 22 mil millones (0,5%) en países de bajos ingresos. Los gobiernos aportan el 79% del gasto total y los hogares el 20%. La ayuda a la educación, pese a haber alcanzado un pico en 2016, representa el 12% del gasto total de educación en los países de bajos ingresos y el 2% en países de ingresos medianos bajos.

Para atender a las necesidades más básicas de los niños en situaciones de crisis el porcentaje de la educación en la ayuda humanitaria debería...



Nigirabarya, refugiado burundés de 31 años, es el director de la escuela secundaria Hope ("Esperanza") en el campamento de refugiados de Nduta (Tanzania). Es la única escuela secundaria del campamento. Las paredes están derruidas y hay escasez de maestros. "No tenemos laboratorio de ciencias, tampoco ningún manual. Un aspecto positivo es que disponemos de docentes cualificados, pero nos hacen falta por lo menos 15 más".

FOTO: Georgina Goodwin/ACNUR



CAPÍTULO

1

Introducción

Las conclusiones específicas y las recomendaciones prácticas sobre educación y migración del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019 constituirán una importante aportación a la aplicación del Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, que será aprobado oficialmente por los Estados Miembros en una conferencia internacional a celebrarse en Marrakech el 10 de diciembre de 2018. El informe establece vínculos entre la agenda del Pacto Mundial y la del ODS 4 y aporta una mayor claridad a los países, que deben ahora convertir las palabras en políticas y las políticas en realidades.

Los objetivos del Pacto Mundial para la Migración se hacen eco de muchas metas del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, y reafirman los principios de no discriminación e inclusión, reconociendo que el acceso efectivo de los niños migrantes a la educación es un derecho humano fundamental. La educación es también una vía crucial de integración en la sociedad y la mejor inversión en el desarrollo sostenible. Brinda a los niños migrantes oportunidades de progreso personal, así como la oportunidad de hacer aportaciones tanto a su país de residencia como, en muchos casos, también finalmente a su país de origen.

Louise Arbour, Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas para la Migración Internacional

La educación es un derecho humano y una fuerza transformadora para la erradicación de la pobreza, la sostenibilidad y la paz. Las personas que se desplazan, de forma voluntaria o forzosa, por trabajo o educación, no abandonan tras de sí su derecho a la educación. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019 subraya el gran potencial y las oportunidades que conlleva el proporcionar acceso a una educación de calidad a los migrantes y las personas desplazadas.

António Guterres, Secretario General de las Naciones Unidas

MENSAJES CLAVE

La migración es “una expresión de la aspiración humana a la seguridad, la dignidad y un futuro mejor”, pero también “fuente de divisiones dentro de los Estados y sociedades y entre ellos”.

La migración y el desplazamiento pueden incidir en la educación, al necesitar sistemas adaptados a las necesidades de quienes migran y de quienes se quedan, y también de los educandos de familias migrantes que no hablan el idioma de enseñanza en su hogar.

La educación puede también incidir en las migraciones y desplazamientos. Es uno de los motivos principales de la decisión de migrar. Es asimismo fundamental para que los ciudadanos adquieran un entendimiento crítico, para promover la cohesión social y combatir los prejuicios, los estereotipos y la discriminación.

Aproximadamente una de cada 8 personas es un migrante interno, que vive fuera de la región donde nació. Una de cada 30 son migrantes internacionales; casi dos tercios de ellos se encuentran en países de altos ingresos. Y una de cada 80 se ha visto desplazada por conflictos o catástrofes naturales; nueve de cada diez de ellas viven en países de ingresos bajos y medianos.

Para abordar las problemáticas vinculadas con la migración y el desplazamiento, los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas firmaron en septiembre de 2016 la Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes, con miras a reforzar y perfeccionar los mecanismos de responsabilidad compartida. La declaración puso en marcha los procesos de elaboración de los dos pactos mundiales.

El Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular transmite un mensaje generalmente positivo de la educación como una oportunidad para aprovechar de la mejor manera posible el potencial de los flujos migratorios, y aborda una amplia gama de temas relacionados con el acceso a la educación, la educación más allá de la escolarización y el reconocimiento de las competencias.

El Pacto Mundial sobre los Refugiados renueva los compromisos formulados en la Convención de 1951 de las Naciones Unidas sobre el Estatuto de los Refugiados, y va más allá al promover la inclusión de los refugiados en los sistemas educativos nacionales, instando a realizar una planificación más coherente en casos de crisis y desplazamientos duraderos.

Este informe considera la migración y el desplazamiento desde el punto de vista de los docentes y administradores de la educación que se enfrentan a la realidad y diversidad de las aulas, patios de recreo, comunidades, mercados laborales y sociedades. Procura responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo inciden los movimientos de población en el acceso a la educación y la calidad de esta?
¿Cuáles son las consecuencias a nivel individual, para los migrantes y refugiados?
- ¿Cómo puede la educación cambiar la vida de las personas que migran y de las comunidades que las acogen?

El marco: la migración y el desplazamiento interactúan con la educación en formas múltiples y a menudo recíprocas	4
El contexto: la comunidad mundial está empezando a ocuparse de las necesidades educativas de las poblaciones migrantes y de acogida.....	6
Contenido: guía del informe.....	9

Nos llegan de todo el mundo historias impactantes, conmovedoras, de migración y desplazamiento. Las personas dicen adiós a sus familias en estaciones de tren, parten a trabajar en fábricas o minas en ciudades y países remotos, y prometen regresar. Caravanas de personas huyen de las persecuciones, dejando atrás sus casas incendiadas. Otros venden sus pocas posesiones más valiosas para poder subirse a un barco y llegar a un lugar nuevo, decididos a tener éxito. Ven crecer a sus hijos hablando un idioma distinto; esperan ansiosamente noticias de sus seres queridos que han emprendido riesgosas travesías a través de montañas y mares; ahorran para enviar a sus hijos a estudiar en la ciudad o en otros continentes; reciben con gratitud una remesa de dinero de un primo o un amigo; son detenidos sin ninguna información que les permita saber qué les pasará después; duermen donde pueden durante meses, pasando de un trabajo ocasional a otro; encuentran un lugar cálido y acogedor, o padecen discriminación y humillaciones, en comunidades extranjeras. A algunos migrantes nunca les había ido tan bien antes y jamás miran hacia atrás; otros no logran adaptarse a una cultura distinta y sienten nostalgia durante el resto de sus vidas.

Estos relatos de ambición, esperanza, miedo, ilusión, ingeniosidad, realización, sacrificio, valentía, perseverancia y sufrimiento nos recuerdan que “la migración es una expresión de la aspiración humana a la dignidad, la seguridad y un futuro mejor. Es parte del tejido social, de nuestra condición como una familia humana” (Naciones Unidas, 2013). No obstante, migraciones y desplazamientos son también “fuente de divisiones dentro de los Estados y sociedades y entre ellos... En los últimos años los grandes desplazamientos de personas desesperadas, tanto migrantes como refugiados, han ensombrecido los beneficios generales de la migración” (Naciones Unidas, 2017, p.2).

Si bien existe una responsabilidad compartida por el destino común que consagra oficialmente la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la migración y el desplazamiento siguen suscitando algunas reacciones negativas en las sociedades modernas, explotadas a su vez por oportunistas que consideran beneficioso construir muros y no puentes. Es aquí donde desempeña un papel crucial la educación, que según estipula un compromiso clave de la Declaración Universal de Derechos Humanos, “favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”. Este es uno de los puntos centrales del presente documento.

Este informe considera la migración y el desplazamiento desde el punto de vista de los docentes y administradores de educación que se enfrentan a la realidad y diversidad de las aulas, patios de recreo, comunidades, mercados laborales y sociedades. Los sistemas educativos del mundo entero están unidos en su compromiso de consecución del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y “no dejar a nadie atrás”. Para que todos los educandos puedan realizar su potencial, los sistemas deben adaptarse a sus necesidades, independientemente de su origen o procedencia. Deben asimismo responder a la necesidad de resiliencia de las sociedades y adaptarse a la migración y el desplazamiento; este reto afecta a los países, independientemente de la magnitud de sus poblaciones de refugiados y migrantes.

“ Este informe se centra en el papel de la educación, que “favorecerá la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos

”

EL MARCO: LA MIGRACIÓN Y EL DESPLAZAMIENTO INTERACTÚAN CON LA EDUCACIÓN EN FORMAS MÚLTIPLES Y A MENUDO RECÍPROCAS

La migración y el desplazamiento interactúan con la educación a través de relaciones mutuas y complejas que afectan a los que migran, a los que se quedan y a los que acogen o pueden acoger a migrantes y refugiados (**cuadro 1.1**). El momento de la vida en el que las personas contemplan o efectúan la migración es un elemento determinante de la inversión educativa, la interrupción de los estudios, la experiencia educativa y el resultado de la educación. Los niños que emigran de zonas con un menor nivel de desarrollo educativo pueden tener acceso a oportunidades que hubiesen resultado imposibles de otra manera. Al mismo tiempo, los logros y el nivel educativo que alcanzan los estudiantes migrantes son a menudo inferiores a los de sus condiscípulos de las comunidades de destino (**recuadro 1.1**).

La migración y el desplazamiento pueden incidir profundamente en la educación, requiriendo sistemas educativos que atiendan a las necesidades de quienes migran y de quienes se quedan. Los países deben reconocer en su

legislación el derecho de los migrantes y refugiados a la educación y hacerlo cumplir en la práctica. Deben adaptar la educación a los que viven hacinados en tugurios, a los nómadas, a los que están esperando que se les conceda el estatuto de refugiados. Los sistemas educativos deben ser incluyentes y cumplir el compromiso de equidad, que se aplica a toda la Agenda 2030. Los maestros deben estar preparados para hacer frente a la diversidad y los traumatismos vinculados con la migración y, especialmente,

“ La migración y el desplazamiento pueden incidir profundamente en la educación, requiriendo sistemas que atiendan a las necesidades de quienes migran y de quienes se quedan ”

el desplazamiento. Es preciso modernizar los mecanismos de reconocimiento de las cualificaciones y el aprendizaje anterior para sacar el máximo partido de las competencias de los migrantes y refugiados, que contribuyen en gran medida a la prosperidad a largo plazo.

RECUADRO 1.1:

La educación es un punto fuerte y débil a la vez para las poblaciones migrantes

Este informe abarca todos los tipos de movimientos poblacionales (**figura 1.1**). El más numeroso, pero también el más descuidado, es la migración interna. A nivel mundial, una de cada ocho personas, como promedio, vive fuera de la región o provincia donde nació. Si bien muchos movimientos internos son inocuos, algunos, sobre todo en los países de ingresos bajos y medianos que experimentan una urbanización rápida, inciden de forma importante en las oportunidades educativas tanto de quienes migran como de quienes se quedan. El acceso a la educación en el lugar de destino puede verse limitado por reglas administrativas intencionales o por simple negligencia.

En promedio, aproximadamente una de cada 30 personas vive en un país distinto al de su nacimiento. Casi dos tercios de estos migrantes se encuentran en países de altos ingresos, lo que explica la importancia política del tema en esos países. Los migrantes internacionales suelen estar en edad de trabajar y, por lo tanto, pueden ser mayores que la población de los países de destino. La mayoría ha emigrado por motivos de trabajo, pero su éxito depende en gran medida del grado en que sus competencias sean reconocidas, utilizadas y remuneradas. Un gran número migra por motivos relacionados con la educación, que diversas medidas pueden facilitar. Su migración también afecta a los descendientes de la siguiente generación, si no a otras más.

Aproximadamente una de cada 80 personas son desplazadas dentro o más allá de las fronteras por conflictos o catástrofes naturales, y su número ha aumentado rápidamente en los últimos años. Nueve de cada diez personas desplazadas viven en países de ingresos bajos y medianos. Proporcionar educación a las personas desplazadas contribuye a restaurar su sentido de la normalidad, crear estructura y esperanza, pero puede plantear un difícil desafío, condicionado por los contextos sociales, económicos y políticos específicos del desplazamiento. La educación debe ayudar a estas poblaciones a enfrentar situaciones de desplazamiento duradero y prepararlas para una variedad de futuros.

Las definiciones de las distintas categorías de personas que migran o se desplazan tienen por objeto establecer unos criterios claros que garanticen el respeto de sus derechos. No obstante, aun unas categorías claramente definidas lo son menos en la práctica. Al definir a los migrantes internacionales, por ejemplo, algunos países y organizaciones determinan la nacionalidad en base a la ascendencia, y otros al lugar de nacimiento. Algunas categorías suscitan fuertes controversias; surgen encendidos debates políticos para saber si las personas migran voluntariamente buscando un futuro mejor o se ven desplazadas por la fuerza a causa de catástrofes naturales o de origen humano. Las comunidades de acogida se interrogan acerca de la motivación de los migrantes y refugiados (por ejemplo, si es por trabajo o educación), su legalidad (por ejemplo, si están documentados o no) o su responsabilidad (por ejemplo, si son víctimas de una crisis). Estas controversias pueden desviar la atención del bienestar de los migrantes y refugiados.

Nota: véase el glosario para las definiciones de conceptos relacionados con la migración y el desplazamiento.

FIGURA 1.1:**Las personas migran por una variedad de motivos**

Los **migrantes internos** se desplazan dentro de un país, por lo general en una dirección, de la aldea a la ciudad, pero también de forma circular según sus medios de subsistencia.



En la India, muchos niños, como Subhdeep, no asisten a la escuela durante 3 o 4 meses cada año para ayudar a sus padres en la cosecha del algodón. Se hace difícil ponerse al día cuando regresan, y muchos niños abandonan la escuela.

Los **migrantes internacionales** se desplazan más allá de las fronteras para trabajar, ya sea con autorización del país de acogida...



Los padres de Sofia emigraron desde Marruecos. Sofia creció en Francia pero también siente fuertes lazos con Marruecos. En ambos países se siente como en su casa.

... o sin los documentos requeridos por las leyes y la normativa de inmigración para entrar, residir o trabajar en un país extranjero.



Aide delante de su casa de madera en el barrio Camilo Daza, en Cúcuta, Colombia, con sus cuatro hijos, que vinieron con ella desde Venezuela. Por ser indocumentados, no tienen acceso a la educación ni a servicios de atención médica.

Algunos jóvenes van a otros países para seguir estudios en una universidad extranjera.



Khadija, graduada de una facultad de medicina en Argelia, fue a Francia para perfeccionar sus competencias, a causa de la reputación del país en materia de formación médica.

Los **desplazados internos** se ven obligados a desplazarse dentro de su país, y permanecen bajo la protección de su gobierno.



Mbuyu, de la provincia de Tanganica, en la República Democrática del Congo, no asiste a la escuela desde hace dos años. Forma parte de las personas desplazadas por un conflicto étnico que ha causado violentos enfrentamientos, extorsión, saqueo, destrucción de bienes, torturas, asesinatos, arrestos arbitrarios, trabajo forzado, matrimonios forzados y violaciones.

Los **solicitantes de asilo** son aquellos que buscan refugio contra las persecuciones en otro país y cuya solicitud debe ser tramitada.



Estos jóvenes forman parte de los numerosos solicitantes de asilo del Afganistán, el Iraq y la República Árabe Siria, que duermen a la intemperie cerca de las estaciones de ferrocarril de Budapest.

Si tienen éxito en sus trámites, los solicitantes de asilo obtienen la condición de **refugiados**, que los protege y les concede derechos en virtud de tratados internacionales.



Vinda con su madre Hamrin y dos hermanas en su casa en un campamento en el Iraq. Originaria de Qamishli, en la República Árabe Siria, la familia huyó de la guerra hace cuatro años. Su padre trabaja fuera del campamento. Vinda espera llegar a ser maestra.

Nota: véase el glosario para las definiciones de conceptos relacionados con la migración y el desplazamiento.

Fotos (de arriba hacia abajo): Oskar Kollberg/Save the Children, Dominic Egan, Paul Smith/ACNUR, Roméo Balancourt/OIM, Colin Delfosse/ACNUR, Andras Hajdu/ACNUR y Claire Thomas/ACNUR.

CUADRO 1.1:**Ejemplos seleccionados de la relación entre educación y migración/desplazamiento**

		Efectos de la migración/ desplazamiento sobre la educación	Efectos de la educación sobre la migración/desplazamiento
Origen	Migrantes	<ul style="list-style-type: none"> La migración causa problemas para proveer educación en los barrios marginales. Los sistemas educativos deben adaptarse a las necesidades de las poblaciones que migran de forma estacional o circular. 	<ul style="list-style-type: none"> Las personas con un nivel de educación más alto son más propensas a migrar.
	Personas que no migran	<ul style="list-style-type: none"> La migración causa despoblación en las zonas rurales y resulta difícil proveer educación. Las remesas de dinero influyen en la educación de las poblaciones de origen. La ausencia de los padres afecta a los niños que no migran. Las perspectivas de emigración desincentivan la inversión en educación. Los nuevos programas preparan a quienes aspiran a migrar. 	<ul style="list-style-type: none"> La emigración de los más instruidos incide en el desarrollo de las zonas concernidas, por ej. a través de la fuga de cerebros.
Destino	Inmigrantes y refugiados	<ul style="list-style-type: none"> Los resultados y el nivel educativo de los inmigrantes y sus hijos suelen ser inferiores a los de la población nativa. Los refugiados deben ser integrados en los sistemas educativos nacionales. El derecho de los refugiados a la educación debe ser garantizado. 	<ul style="list-style-type: none"> Los migrantes suelen estar sobrecualificados, sus competencias no se reconocen ni se utilizan plenamente, y sus medios de vida suelen verse alterados. La internacionalización de la enseñanza superior suscita la movilidad estudiantil.
	Población nativa	<ul style="list-style-type: none"> La diversidad en las aulas requiere contar con docentes mejor preparados, programas específicos para ayudar a los recién llegados y prevenir la segregación, y datos desglosados. 	<ul style="list-style-type: none"> La educación formal y no formal puede crear sociedades resilientes y contrarrestar los prejuicios y la discriminación.

Fuente: Equipo del Informe GEM, basado en Fargues (2017).

La educación también tiene importantes efectos sobre la migración y el desplazamiento, tanto en lo tocante a su magnitud como a la forma en que se los percibe. La educación es un factor esencial en la decisión de migrar, e impulsa a buscar una vida mejor. Influye en las aspiraciones, actitudes y creencias de los migrantes, así como en el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a la comunidad de destino. La mayor diversidad que se crea en las aulas plantea problemas, incluso para los educandos nativos, en particular los pobres y marginados, pero brinda asimismo la oportunidad de aprender de otras culturas y experiencias. Se necesitan más que nunca programas escolares encaminados a contrarrestar las actitudes negativas respecto de los migrantes y refugiados.

La migración y el desplazamiento se han convertido en temas políticos candentes, y la educación es un instrumento fundamental para que los ciudadanos adquieran un entendimiento crítico de las cuestiones en juego. Esto puede facilitar el análisis de la información y promover la cohesión social, lo cual es particularmente importante en un mundo globalizado. No obstante, la educación debe ir mucho más allá de la mera tolerancia, que puede encubrir solo indiferencia; es una herramienta crucial para combatir los prejuicios, los estereotipos y la discriminación. Unos sistemas educativos mal diseñados pueden propagar una imagen negativa, parcial, excluyente o despectiva de los inmigrantes y refugiados.

EL CONTEXTO: LA COMUNIDAD MUNDIAL ESTÁ EMPEZANDO A OCUPARSE DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LAS POBLACIONES MIGRANTES Y DE ACOGIDA

La migración es una de las grandes fuerzas de movilización positiva en la historia y el desarrollo de la humanidad, y el principio según el cual los refugiados no deben ser devueltos a lugares donde sus vidas o libertades se ven amenazadas es uno de los fundamentos del derecho internacional. Sin embargo, la migración y el desplazamiento también plantean desafíos a nivel local, nacional e internacional. Para abordarlos se requiere movilizar recursos y coordinar acciones. En septiembre de 2016, los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas firmaron la Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes, con miras a reforzar y perfeccionar los mecanismos de responsabilidad compartida (Naciones Unidas, 2016).

La declaración puso en marcha los procesos de elaboración de dos pactos mundiales: uno sobre los migrantes y otro sobre los refugiados. El Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, liderado por los países, ha sido fuertemente cuestionado y corre un riesgo constante de

descarrilamiento por amenazas de retiro, incluso por parte de los Estados Unidos.

El Pacto Mundial sobre Refugiados, liderado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), tropezó con menos dificultades pero también hubo retiros de su componente operativo, el Marco de Respuesta Integral para los Refugiados. Los proyectos finales de ambos pactos, publicados a mediados de 2018, formulan importantes compromisos en materia educativa.

LA EDUCACIÓN EN EL PACTO MUNDIAL PARA LA MIGRACIÓN SEGURA, ORDENADA Y REGULAR

Incluir la educación en un programa relativo a la migración es algo novedoso, pese a que la educación es un aspecto central de la realidad que viven los migrantes. Así, la Organización Internacional para las Migraciones, que se convirtió en un organismo de las Naciones Unidas en 2016, tras la Declaración de Nueva York, no contaba con una estrategia ni con competencias especializadas en el campo educativo. En cambio, durante más de 60 años ha respondido a una amplia variedad de pedidos de intervención relacionados con proyectos, que van desde el pago de los costos de transportes escolares y el apoyo a programas de educación profesional en los países de origen hasta la formación de agentes fronterizos (Sanz, 2018).

Quizá no sea sorprendente que se carezca de un enfoque sistemático en un campo tan complejo, diverso y cuestionado. Sin embargo, el borrador final del texto del pacto incluye en la agenda la mayoría de las cuestiones que aborda este informe (**cuadro 1.2**). Transmite un mensaje generalmente positivo, considerando a la educación como una oportunidad para aprovechar de la mejor manera posible el potencial de los flujos migratorios. En el objetivo 15, un párrafo sobre el acceso a los servicios básicos menciona la educación; otros párrafos correspondientes a los objetivos 16 y 17 se refieren a la educación más allá de la escolarización. Se hace hincapié en el reconocimiento de las competencias, lo que se describe de forma detallada dentro del objetivo 18.

No sabemos cuáles serán los resultados prácticos de los compromisos relativos a la educación, puesto que el pacto no es vinculante. Este informe apunta a ayudar a los países a llevar a la práctica los compromisos. Su cumplimiento exitoso

“

Este informe apunta a ayudar a los países a llevar a la práctica los compromisos del Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular en materia de educación

”

depende asimismo de los mecanismos que se establezcan para evaluar su avance. A partir de 2022, un foro internacional de examen de la migración, que se celebrará cada cuatro años, se realizará de manera coordinada con el Foro Político de Alto Nivel, que es el mecanismo cúlpe del seguimiento y examen de los ODS a escala mundial.

LA EDUCACIÓN EN EL PACTO MUNDIAL SOBRE LOS REFUGIADOS

El derecho a la educación está garantizado por una serie de tratados relativos a los derechos humanos, incluyendo la Convención sobre los Derechos del Niño, mientras que el derecho de los refugiados a la educación en los países de acogida estaba ya garantizado por la Convención de las Naciones Unidas sobre el Estatuto de los Refugiados (1951), ampliada después mediante un protocolo de 1967, que suprime las limitaciones geográficas y temporales.

Las 145 Partes en la Convención y 146 en el Protocolo se han comprometido a conceder a los refugiados “el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental”. Deberían también recibir “el trato más favorable posible, y en ningún caso menos favorable que el concedido en las mismas circunstancias a los extranjeros en general, respecto de la enseñanza distinta de la elemental y en particular, respecto al acceso a los estudios, reconocimientos de certificados de estudios, diplomas y títulos universitarios expedidos en el extranjero, exención de derechos y cargas y concesión de becas” (Artículo 22).

Además, la resolución n.º 302 (IV) de la Asamblea General de las Naciones Unidas, del 8 de diciembre de 1949, abordó el derecho de los refugiados palestinos a la educación. La ACNUR y el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS) conjuntamente con los gobiernos de los países de acogida, deben velar por que dicho derecho se cumpla.

Si bien la Convención de 1951 ha protegido a los refugiados y proporcionado acceso a servicios, incluyendo la educación, desde hace casi 70 años, su principio central de responsabilidad compartida no ha sido suficientemente respetado (Türk y Garlick, 2016). La necesidad de renovar este compromiso con un marco de apoyo más claro condujo a la elaboración del Pacto Mundial sobre Refugiados, cuyo borrador final dedica dos párrafos a la educación, centrándose en la financiación encaminada a apoyar políticas específicas (**cuadro 1.3**). Indica claramente que es deber de los países mejorar el acceso a la educación y desarrollar políticas sobre la inclusión de los refugiados en los sistemas educativos nacionales, siendo esta considerada como una práctica óptima en la Estrategia de Educación de la ACNUR para 2012-2016.

CUADRO 1.2:**Extractos seleccionados del Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, relacionados con la educación**

Objetivos y compromisos	Acciones
<p>OBJETIVO 2. Minimizar los factores adversos y estructurales que obligan a las personas a abandonar su país de origen</p> <p>18. Nos comprometemos a crear condiciones [...] adecuadas para que las personas puedan vivir de manera pacífica, productiva y sostenible en su propio país.</p>	<p>e) Invertir en el desarrollo del capital humano promoviendo el emprendimiento, la educación, los programas y alianzas para la formación profesional y el desarrollo de aptitudes, [...] con miras a reducir el desempleo juvenil, evitar la fuga de cerebros y optimizar la recuperación de cerebros en los países de origen.</p>
<p>OBJETIVO 15. Proporcionar a los migrantes acceso a servicios básicos</p> <p>31. Nos comprometemos a velar por que todos los migrantes, independientemente de su estatus migratorio, puedan ejercer sus derechos humanos accediendo a los servicios básicos en condiciones de seguridad.</p>	<p>f) Proporcionar una educación inclusiva y equitativa de calidad a los niños y jóvenes migrantes, y facilitar el acceso a oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, por ejemplo, aumentando la capacidad de los sistemas educativos y facilitando el acceso sin discriminación al desarrollo de la primera infancia, la enseñanza académica, los programas de educación no académica para los menores que no puedan acceder al sistema académico, la formación profesional y en el empleo, y la formación técnica y lingüística, y fomentando las alianzas con todas las partes interesadas que puedan apoyar esta labor.</p>
<p>OBJETIVO 16. Empoderar a los migrantes y las sociedades para lograr la plena inclusión y la cohesión social</p> <p>32. Nos comprometemos a fomentar la inclusividad y cohesión de las sociedades empoderando a los migrantes para que se conviertan en miembros activos de la sociedad y promoviendo la interacción de las comunidades receptoras y los migrantes en el ejercicio de sus derechos y obligaciones recíprocos.</p>	<p>i) Promover entornos escolares que sean acogedores y seguros, y apoyar las aspiraciones de los menores migrantes mejorando las relaciones dentro de la comunidad escolar, incorporando en los planes de estudios información con base empírica sobre la migración y dedicando a las escuelas con gran concentración de menores migrantes recursos específicos para realizar actividades de integración que sirvan para promover el respeto de la diversidad y la inclusión y prevenir todas las formas de discriminación, como el racismo, la xenofobia y la intolerancia.</p>
<p>OBJETIVO 17. Eliminar todas las formas de discriminación y promover un discurso público con base empírica para modificar las percepciones de la migración</p> <p>33. Nos comprometemos a eliminar todas las formas de discriminación y a condenar y combatir las expresiones, los actos y las manifestaciones de racismo, discriminación racial, violencia, xenofobia y formas conexas de intolerancia contra todos los migrantes.</p>	<p>c) Promover un periodismo independiente, objetivo y de calidad en los medios de comunicación, [...] sensibilizando y educando a los profesionales de los medios informativos sobre las cuestiones y la terminología relacionadas con la migración.</p> <p>g) Recabar la participación de los migrantes y los líderes políticos, religiosos y comunitarios, así como los educadores y los proveedores de servicios, para detectar y prevenir los incidentes de intolerancia, racismo, xenofobia y otras formas de discriminación contra los migrantes y las diásporas, y apoyar la realización de actividades en las comunidades locales para promover el respeto mutuo.</p>
<p>OBJETIVO 18. Invertir en el desarrollo de aptitudes y facilitar el reconocimiento mutuo de aptitudes, cualificaciones y competencias</p> <p>34. Nos comprometemos a invertir en soluciones innovadoras que faciliten el reconocimiento mutuo de las aptitudes, cualificaciones y competencias de los trabajadores migrantes, sea cual sea su cualificación.</p>	<p>a) Elaborar normas y directrices para el reconocimiento mutuo de las cualificaciones extranjeras y las aptitudes adquiridas informalmente en diferentes sectores.</p> <p>b) Promover la transparencia de las certificaciones y la compatibilidad de los marcos nacionales de cualificación.</p> <p>c) Concertar acuerdos [...] de reconocimiento mutuo.</p> <p>e) Forjar entre los países alianzas de colaboración sobre aptitudes internacionales que aumenten la capacidad de formación de las autoridades nacionales [...] con miras a preparar a las personas contratadas en prácticas para la empleabilidad.</p> <p>g) Participar [...] en alianzas y programas bilaterales que promuevan el desarrollo de aptitudes, la movilidad y la circulación, como programas de intercambio de estudiantes, becas, programas de intercambio profesional y contratos en prácticas o pasantías.</p> <p>j) Idear y promover formas innovadoras de reconocer y evaluar mutuamente las aptitudes adquiridas formal e informalmente.</p>
<p>OBJETIVO 20. Promover transferencias de remesas más rápidas, seguras y económicas y fomentar la inclusión financiera de los migrantes</p> <p>36. Nos comprometemos a promover envíos de remesas más rápidos, seguros y económicos desarrollando los entornos normativos y regulatorios propicios.</p>	<p>f) Proporcionar información accesible sobre los costos de las transferencias de remesas de los distintos proveedores y cauces, por ejemplo, mediante sitios web de comparación, a fin de aumentar la transparencia y la competencia en el mercado de transferencias de remesas, y promover la alfabetización e inclusión financieras de los migrantes y sus familias mediante la educación y la formación.</p>

Fuente: Naciones Unidas (2018a).

CUADRO 1.3:**Extractos del Pacto Mundial sobre Refugiados relacionados con la educación**

68. De acuerdo con las políticas, leyes y planes nacionales de educación y con objeto de apoyar a los países de acogida, los Estados y las partes interesadas pertinentes aportarán sus recursos y pericia para ampliar y mejorar la calidad y la inclusión de los sistemas de educación nacional, con el fin de facilitar el acceso de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a la educación primaria, secundaria y terciaria. Se movilizará un apoyo financiero más directo y se realizarán esfuerzos especiales para minimizar el tiempo de ausentismo escolar de niñas y niños refugiados, idealmente para que no supere los tres meses tras su llegada.
69. Dependiendo del contexto, se puede contribuir con un apoyo adicional para ampliar las instalaciones educativas (incluido el desarrollo de la primera infancia, capacitación técnica o profesional) y capacidad docente (incluido el apoyo, cuando sea pertinente, a las personas refugiadas y miembros de comunidades de acogida que están o podrían ser contratados como docentes, de conformidad con las leyes y políticas nacionales). Las áreas adicionales de apoyo incluyen esfuerzos para satisfacer las necesidades de educación específicas de las personas refugiadas (incluso a través de "escuelas seguras" y métodos alternativos como la educación en línea) y superar los obstáculos para su inscripción y asistencia, incluso a través de programas flexibles de aprendizaje certificado, especialmente para niñas, y también para personas con discapacidad y trauma psicosocial. Se brindará apoyo para el desarrollo y la implementación de planes nacionales del sector educativo que incluyan a personas refugiadas. También se proporcionará apoyo cuando sea necesario para facilitar el reconocimiento de la equivalencia de cualificaciones académicas, profesionales y vocacionales.

Fuente: Naciones Unidas (2018b).

“ El Pacto Mundial sobre Refugiados indica claramente que es deber de los países desarrollar políticas encaminadas a la inclusión de los refugiados en los sistemas educativos nacionales ”

El proceso del Marco de Respuesta Integral para los Refugiados, que era originariamente el Anexo I a la Declaración de Nueva York, brinda además un enfoque práctico para cumplir las obligaciones y compartir los costos. Su aplicación, con carácter experimental, ha apuntado a establecer una planificación más coherente en caso de crisis y desplazamientos prolongados en países seleccionados que acogen refugiados.

CONTENIDO: GUÍA DEL INFORME

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019 pasa revista a los datos mundiales relativos a la migración, el desplazamiento y la educación, y procura responder a las preguntas siguientes:

- ¿Cómo inciden los movimientos de población en el acceso a la educación y la calidad de esta? ¿Cuáles son las consecuencias a nivel individual, para los migrantes y refugiados?
- ¿Cómo puede la educación cambiar la vida de las personas que migran y de las comunidades que las acogen?

En la parte temática del informe, en los capítulos 2 a 4 se examina la incidencia de tres tipos de movimientos poblacionales (migraciones internas, migraciones internacionales y desplazamientos) en el acceso, la calidad y el carácter inclusivo de la educación. En los tres capítulos se procura determinar si los resultados educativos de los migrantes o refugiados difieren de los de la población nativa, por qué surgen diferencias y cuáles son los principales obstáculos que se oponen a una educación inclusiva y de calidad. El capítulo 5 examina de qué forma la educación cambia las vidas de los migrantes y de las poblaciones que los acogen. El capítulo 6 trata la movilidad internacional de estudiantes y profesionales, y el reconocimiento de sus competencias y cualificaciones.

La parte de seguimiento del informe, capítulos 7 a 19, atiende a dos objetivos. En primer lugar, examina el grado

CUADRO 1.4:
Guía de los temas de migración y desplazamiento a lo largo del informe

	Parte temática	Parte de seguimiento
Migración interna	Capítulo 2	Eje de los datos 12.1: educación en los barrios marginales Eje de los datos 15.2: internados
Migración internacional	Capítulo 3	Eje de las políticas 8.1: derecho a la educación Eje de las políticas 11.1: educación financiera para los migrantes Eje de las políticas 13.1: programas de alfabetización de adultos para los migrantes Eje de las políticas 17.1: migración de docentes Eje de los datos 19.1: impacto fiscal de la inmigración y presupuestos educativos Eje de las políticas 19.1: asignar específicamente fondos a las escuelas con alumnos inmigrantes Eje de las políticas 19.2: la ayuda como herramienta de control de la migración Eje de las políticas 19.4: remesas de dinero
Desplazamiento	Capítulo 4	Eje de las políticas 9.1: educación de la primera infancia para los refugiados Eje de las políticas 10.1: educación superior para los refugiados Eje de las políticas 12.1: educación para los refugiados con discapacidades Eje de las políticas 15.1: tecnología para la educación de los refugiados Eje de las políticas 19.3: ayuda humanitaria
Diversidad	Capítulo 5	Eje de los datos 14.1: estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana Eje de las políticas 14.1: prevención del extremismo violento
Movilidad de estudiantes y profesionales	Capítulo 6	Eje de las políticas 10.2: educación técnica y profesional para los migrantes Eje de las políticas 16.1: becas para la movilidad en Europa y Asia

de consecución de las metas internacionales en materia de educación. En segundo lugar, la mayoría de los capítulos completan la parte temática con capítulos focalizados en datos y políticas específicos relacionados con la problemática de la migración y el desplazamiento (**cuadro 1.4**). Una introducción (**capítulo 7**) presenta tres breves reseñas: evolución del marco de seguimiento del ODS 4 durante el año transcurrido; un resumen de los progresos realizados en la era de la Educación para Todos (2000-2015) y las últimas informaciones acerca de los indicadores principales en 2015; y un resumen de las dificultades que plantea el seguimiento de la educación para los migrantes y refugiados. Los capítulos 8 a 17 abordan las siete metas y los tres modos de aplicación. El capítulo 18 examina el papel de la educación en otros tres ODS: trabajo decente (ODS8), ciudades (ODS 11) y paz y justicia (ODS 16). El capítulo 19 se dedica a la financiación pública, externa y familiar. El capítulo 20, en conclusión, resume los principales datos y formula recomendaciones, dirigidas fundamentalmente a los gobiernos.

Zie es un niño de 11 años que cursa 5º de primaria y vive desde los 9 años en un internado en el distrito de Weishan, República Popular China. Ve a sus padres, que trabajan en Dali, por lo menos tres veces por año. Si pudiese cambiar algo en la escuela, mejoraría el equipamiento de las aulas y las comidas.

FOTO: Louise Dyring Mbae/Save the Children





CAPÍTULO

2

Migración interna

La migración es un fenómeno complejo, más complejo aún en las grandes ciudades. Por consiguiente, las autoridades locales deben obrar permanentemente para promover la ciudadanía y luchar contra la discriminación.

La educación desempeña un papel esencial para estimular la inclusión sociocultural de los migrantes, su autonomía y su acceso al mercado oficial de trabajo. En São Paulo, los derechos de ciudadanía de los migrantes son reconocidos, con igual derecho a matricularse en las escuelas y participar en proyectos educativos.

Bruno Covas, Alcalde de São Paulo

MENSAJES CLAVE

La migración interna alcanza un pico entre las personas que tienen entre 20 y 30 años, quienes a menudo migran para adquirir nuevas competencias o sacar el máximo partido de las que ya poseen. En Tailandia, el 21% de los jóvenes indicaron que la educación era el motivo de su emigración.

Las personas con educación primaria tienen el doble de probabilidades de emigrar que aquellas que no han asistido nunca a la escuela; la probabilidad se multiplica por tres si se ha recibido educación secundaria y por cuatro a nivel terciario.

Los migrantes rurales pueden mejorar sus logros educativos cuando se trasladan a las ciudades, pero no se trata de una regla invariable. En el nordeste del Brasil, el 25% de los estudiantes que habían migrado durante la escuela secundaria eran alumnos regulares y pasaron a ser irregulares, en comparación con un 11% de los que no habían migrado.

Para contrarrestar la migración de zonas rurales a zonas urbanas, muchos países pusieron trabas al ingreso de los migrantes a las escuelas.

En China, las restricciones impuestas a la residencia condujeron a la creación de escuelas no autorizadas para los migrantes. A partir de 2006, el gobierno ha realizado reformas importantes para aliviar estas restricciones y brindar educación pública a todos los migrantes, pero las dificultades persisten aún: los niños migrantes deben entregar cinco certificados diferentes para inscribirse en las escuelas de Beijing.

La estabilidad y las remesas de dinero son ventajas posibles para los niños que sus padres migrantes dejan en el lugar de origen, pero su educación y bienestar se ven a menudo menoscabados. En Camboya, los hijos de padres emigrados que se han quedado en el país, especialmente las niñas, tenían más probabilidades de abandonar la escuela.

A menudo, los hijos de trabajadores estacionales no pueden ejercer su derecho a la educación. Alrededor del 80% de los niños migrantes temporales en siete ciudades de la India carecían de acceso a la educación cerca de los lugares de trabajo.

Las necesidades educativas de los nómadas y pastores trashumantes no son atendidas por los sistemas escolares tradicionales, cuyos planes de estudios y horarios no se ajustan a su forma de vida. Las inspecciones escolares efectuadas en zonas remotas de Somalia indicaron una alta fluctuación estacional en la asistencia: la asistencia de los niños a las escuelas era un 50% más alta en mayo que en noviembre y diciembre, al final de la estación seca.

Muchos países han cerrado o fusionado escuelas rurales debido al éxodo rural o a tasas de fertilidad reducidas. Entre 2000 y 2015, el número de escuelas rurales en la Federación de Rusia se redujo de 45 000 a menos de 26 000. Al reducir los costos para mejorar la eficiencia, los gobiernos también deben reconocer el importante papel social que desempeñan las escuelas en las comunidades.

Los migrantes rurales en países de ingresos bajos y medianos a menudo se asientan en barrios marginales, que sufren de una falta crónica de acceso a la escuela. En Dhaka, Bangladesh, se estima que solo alrededor de una cuarta parte de los barrios marginales tienen una escuela pública.

Una de cada ocho personas vive fuera de la región donde nació	13
La educación ocupa un lugar central en la decisión de migrar	15
La migración mejora los resultados educativos para algunos pero no para todos	17
La migración laboral estacional menoscaba las oportunidades educativas.....	26
Conclusión	31

Al ver los dramáticos titulares acerca de los refugiados y migrantes internacionales, es fácil olvidar que la mayoría de los movimientos de población son migraciones internas. La migración de zonas rurales a zonas urbanas es un fenómeno particularmente importante en los países de ingresos bajos y medianos, y conduce a altos niveles de urbanización. También se observa una disminución de las poblaciones rurales, principalmente en los países más ricos (DAES, 2014). Entre los diversos movimientos posibles, permanentes o temporales, dentro de las áreas urbanas y rurales o entre ellas, los flujos que van de zonas rurales a urbanas y los flujos estacionales o circulares suelen plantear los mayores problemas para los sistemas educativos.

La educación es un factor clave en todos estos movimientos. Con unos niveles educativos más altos se aspira a mejores oportunidades fuera de las zonas rurales. La educación es también un objetivo que se persigue al migrar: los jóvenes que buscan adquirir competencias se concentran en los centros urbanos, que ofrecen oportunidades de cursar estudios secundarios y superiores. Es preciso brindar educación a los grandes flujos que se trasladan de las zonas rurales a las ciudades. Los sistemas educativos también deberían responder a las necesidades de los niños migrantes, que enfrentan diversas dificultades de adaptación, según su entorno familiar y los lazos culturales y sociales con el lugar de destino.

En este capítulo se aborda la interrelación entre la migración interna y la educación. Se analiza el acceso a los distintos niveles de educación, la calidad y pertinencia de la educación proporcionada, los esfuerzos realizados en materia de políticas y los resultados obtenidos, incluyendo la política y la práctica docente. Se examina la situación educativa de diversos grupos de migrantes, en particular los que enfrentan obstáculos, y se abordan los problemas de planificación educativa causados por los movimientos poblacionales, ya sea en áreas rurales despobladas o en barrios marginales en pleno crecimiento.

UNA DE CADA OCHO PERSONAS VIVE FUERA DE LA REGIÓN DONDE NACIÓ

La migración interna es un proceso dinámico y difícil de cuantificar con precisión, sobre todo en un mundo de creciente movilidad. Resulta difícil determinar tendencias comparables en distintos países, a causa de las deficiencias de las fuentes de datos y las diferencias en las definiciones nacionales. Los límites administrativos de las circunscripciones rurales, el tamaño de las unidades geográficas en las cuales se registran los movimientos y los períodos de referencia, se definen de forma distinta según los países. Las migraciones circulares o estacionales son las más difíciles de registrar.

En 2005, según los datos censales, 763 millones de personas, es decir el 12% de la población mundial, vivían fuera de la región donde habían nacido (Bell y Charles-Edwards, 2013). En 2011-2012, según datos Gallup, 381 millones de adultos, el 8% de la población adulta mundial, se habían trasladado a otras regiones en los cinco años anteriores (Esipova *et al.*, 2013). En 61 países con datos comparables, no menos del 20% de la población había cambiado de lugar de residencia en los cinco años anteriores (Bernard *et al.*, 2018).

En la mayoría de los actuales países de altos ingresos, el crecimiento económico registrado desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX fue acompañado por una gran migración de las zonas rurales a las zonas urbanas. A medida que estos países se convertían en sociedades urbanizadas y envejecidas, dichos movimientos fueron cesando (Champion *et al.*, 2017). Actualmente, los grandes movimientos poblacionales tienen lugar en países de ingresos bajos y medianos, en particular China y la India. En 2016, cerca de 77 millones de trabajadores migrantes chinos se trasladaron a otra provincia para encontrar trabajo, 93 millones se

“ En 2016, cerca de 77 millones de trabajadores migrantes chinos se trasladaron a otra provincia para encontrar trabajo y 93 millones se trasladaron dentro de su propia provincia ”

trasladaron dentro de su provincia, y 112 millones de migrantes de corta distancia trabajaban en ciudades cercanas a su región (Hannum *et al.*, 2018). En la India, la tasa de migración interestatal se duplicó entre 2001 y 2011 (Foro Económico Mundial, 2017). Se estima que 9 millones de personas migraron a distintos estados del país entre 2011 y 2016 (Ministerio de Hacienda de la India, 2017).

La migración del campo a las ciudades ha incidido relativamente menos en el crecimiento de la población urbana en el África Subsahariana (De Brauw *et al.*, 2014). Sin embargo, sigue teniendo importantes repercusiones para la redistribución poblacional en algunos países y complica la planificación urbanística (Mberu *et al.*, 2017). En Nigeria, una encuesta efectuada en 2010 reveló que el 23% de la población había cambiado de lugar de residencia durante 6 meses o más en los 10 años anteriores, y que alrededor del 60% de los migrantes internos vivían en zonas urbanas. En siete de 36 estados, incluyendo Abia y Lagos, los migrantes representaban más de dos quintos de la población (Isiugo-Abanihe y OIM Nigeria, 2016).

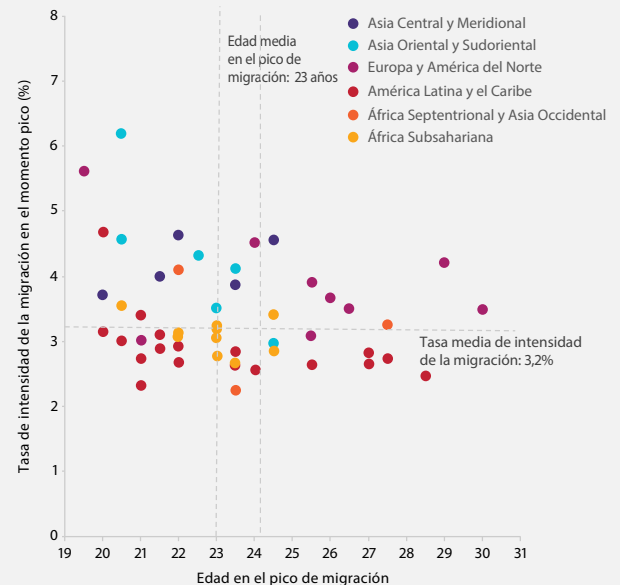
Nuevas fuentes de datos proporcionan información más granular acerca de los patrones de la migración interna. Se han utilizado los datos de Facebook para estudiar la migración coordinada, definida como la migración del 20% o más de la población de una ciudad a otra (Hofleitner *et al.*, 2013). Un análisis del historial de teléfonos móviles de 1,5 millón de personas a lo largo de cuatro años puso de manifiesto altos niveles de migración temporal y circular en Rwanda, no detectada por las encuestas del gobierno (Blumenstock, 2012).

Las tasas de migración varían según la edad y los países. En 53 países con datos sobre la migración a larga distancia, la edad pico de la migración era de 23 años en promedio; el rango variaba entre 19,5 años en Belarús y 30 en España, y la tasa media de intensidad de la migración era del 3,2% (figura 2.1a). La mayoría de los migrantes indonesios, por ejemplo, tenían entre 20 y 24 años, y uno de cada 10 se trasladó a otro distrito en 2010-2015 (figura 2.1b). Desde una perspectiva educativa, la migración afecta a relativamente pocos niños en edad de concurrir a la escuela primaria y un poco más a los jóvenes en edad de asistir a la escuela secundaria. Afecta principalmente a los que migran con miras a seguir estudios de nivel postsecundario.

FIGURA 2.1:

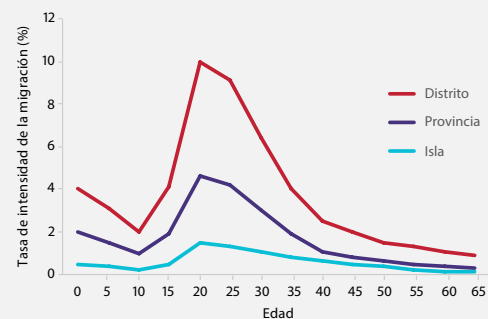
La mayoría de los migrantes internos emigraron entre los 20 y los 30 años

a. Tasa de intensidad de la migración interna y edad en el momento pico en varios países, por región (último año disponible)



Nota: la figura se refiere a la migración de larga distancia.
Fuente: Bernard *et al.* (2018).

b. Tasa de intensidad de la migración interna por edad y destino, Indonesia (2010-2015)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_1
Fuente: Muhidin (2018).

LA EDUCACIÓN OCUPA UN LUGAR CENTRAL EN LA DECISIÓN DE MIGRAR

El acceso a una educación de mayor calidad en las zonas urbanas es un motivo importante de migración entre los jóvenes. En Tailandia, el 21% de los jóvenes indicaron que el motivo de su migración era la educación (**figura 2.2a**). Entre los adultos, la familia y el empleo motivan la migración más que la educación. Aún así, el 9% de los adultos colombianos y el 8% de los iraníes han emigrado por motivos relacionados con la educación (**figura 2.2b**).

Un análisis longitudinal basado en el estudio Young Lives encontró que entre un tercio y la mitad de los jóvenes de 15 a 19 años en Etiopía, la India, el Perú y Viet Nam habían migrado al menos una vez entre 2009 y 2013. Las principales corrientes migratorias se efectuaban entre zonas rurales en Etiopía y la India, entre distintas zonas urbanas en el Perú y de zonas rurales a urbanas en Viet Nam. La educación era el motivo principal, con la excepción de las niñas indias; las personas con un nivel educativo más alto tenían más probabilidades de migrar para proseguir sus estudios (Gavonel, 2017).

La migración interna para cursar estudios superiores está vinculada a variaciones en la asequibilidad y la calidad. En Suecia, el análisis de los datos de 15 cohortes muestra que los estudiantes de secundaria con un alto desempeño académico tienen más probabilidades de asistir a las mejores universidades, que están ubicadas predominantemente en las ciudades (Ahlin *et al.*, 2017). En los Estados Unidos, casi 400 000 graduados recientes de la enseñanza secundaria, de un total de un millón y medio, se trasladaron a otro estado

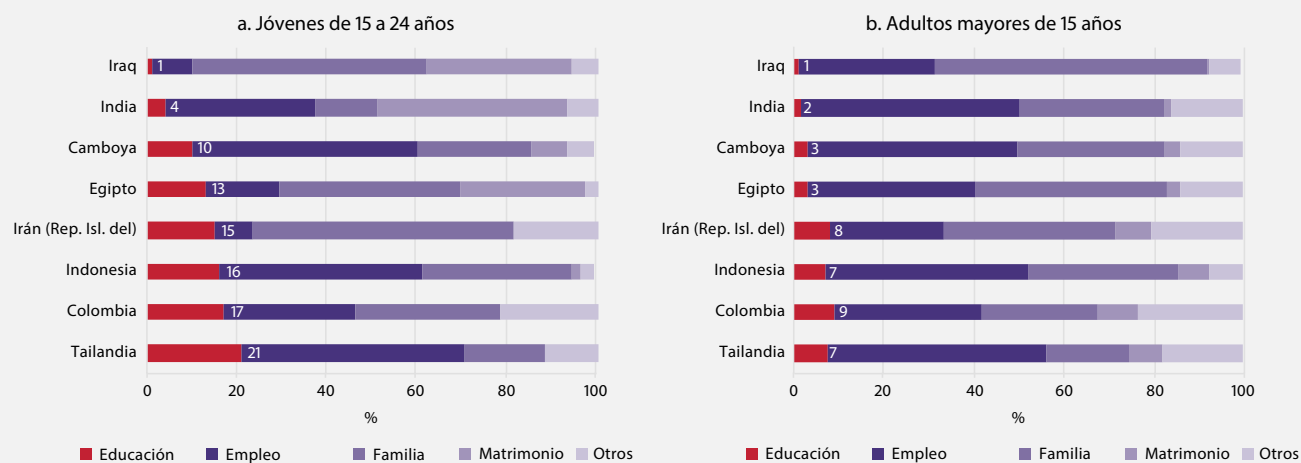
para seguir estudios universitarios en 2014 (Strayer, 2016; Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2015).

Las personas más instruidas tienen más probabilidades de migrar con la perspectiva de obtener un mayor provecho de su educación (Banco Mundial, 2009). Las preferencias y aspiraciones resultantes de la educación también impulsan a las personas a abandonar las zonas rurales, independientemente de los ingresos potenciales que les pueda proporcionar la migración (PNUD, 2009). En 53 países, la probabilidad de migración se duplicó de hecho entre las personas con educación primaria, se triplicó entre los que habían cursado la secundaria y se cuadruplicó entre los de nivel terciario, en comparación con aquellos que carecían de educación (Bernard *et al.*, 2018) (**figura 2.3**).

En la mayoría de los países, los migrantes de zonas rurales a urbanas tienen un nivel educativo superior al de aquellos que se quedan, especialmente en países donde el nivel medio de educación es bajo. En Guinea, Malí y el Senegal, los migrantes del campo a la ciudad tienen cuatro veces más años de escolaridad que los que no migran; en Chile y Jamaica, tienen 1,6 y 1,2 veces más, respectivamente (Bernard *et al.*, 2018).

La migración de las personas con más estudios redistribuye el capital humano dentro de los países (Faggian *et al.*, 2017). En Alemania e Italia, la migración de los graduados universitarios acrecentó las disparidades regionales del mercado laboral (Fratesi y Percoco, 2014; Granato *et al.*, 2015). En el Brasil, los patrones de movilidad varían según el nivel de educación. Entre las personas menos cualificadas, la migración misma y las distancias recorridas han disminuido desde mediados de la década de 1980, mientras que los más instruidos se trasladan más lejos, especialmente a las capitales de los estados (**figura 2.4**).

FIGURA 2.2:
La educación es un motivo importante de la migración interna entre los jóvenes
Motivos de la migración interna en varios países (último año disponible)



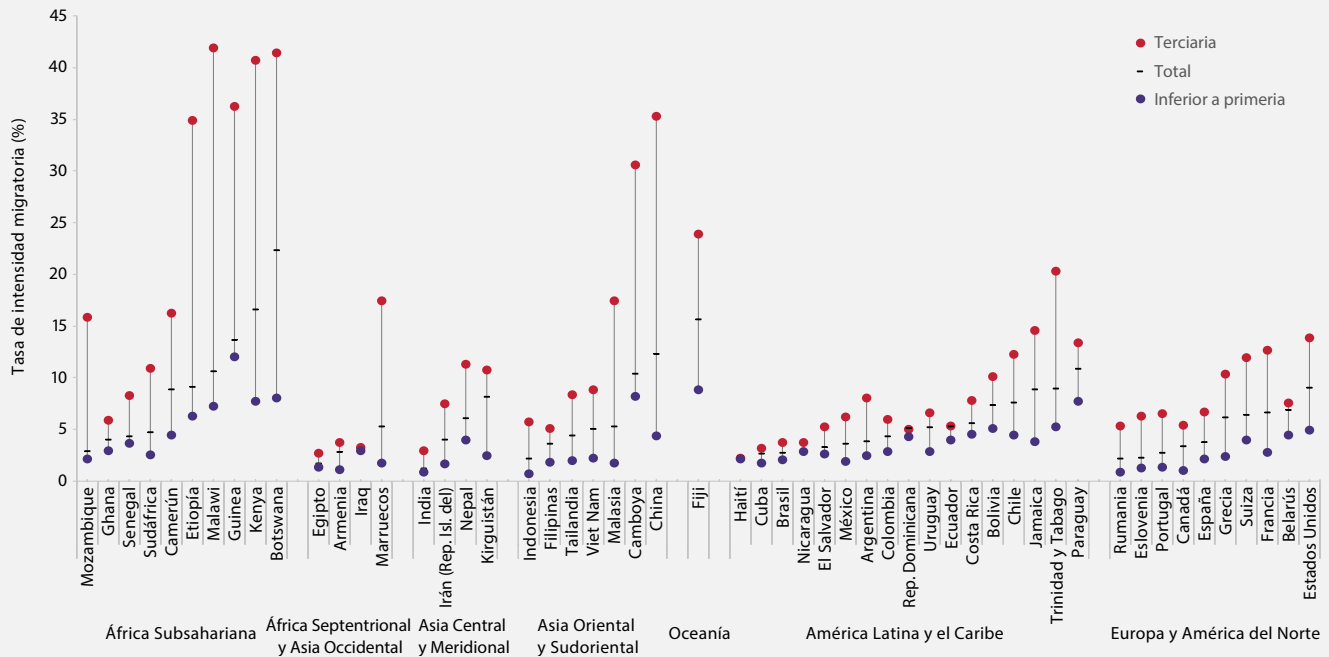
GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_2

Fuentes: Bernard *et al.* (2018), a partir de la base de datos de IPUMS.

FIGURA 2.3:

Las probabilidades de emigrar son más altas entre quienes tienen un mayor nivel educativo

Tasa de intensidad migratoria por nivel educativo en varios países, por intervalos quinquenales (1999-2010)

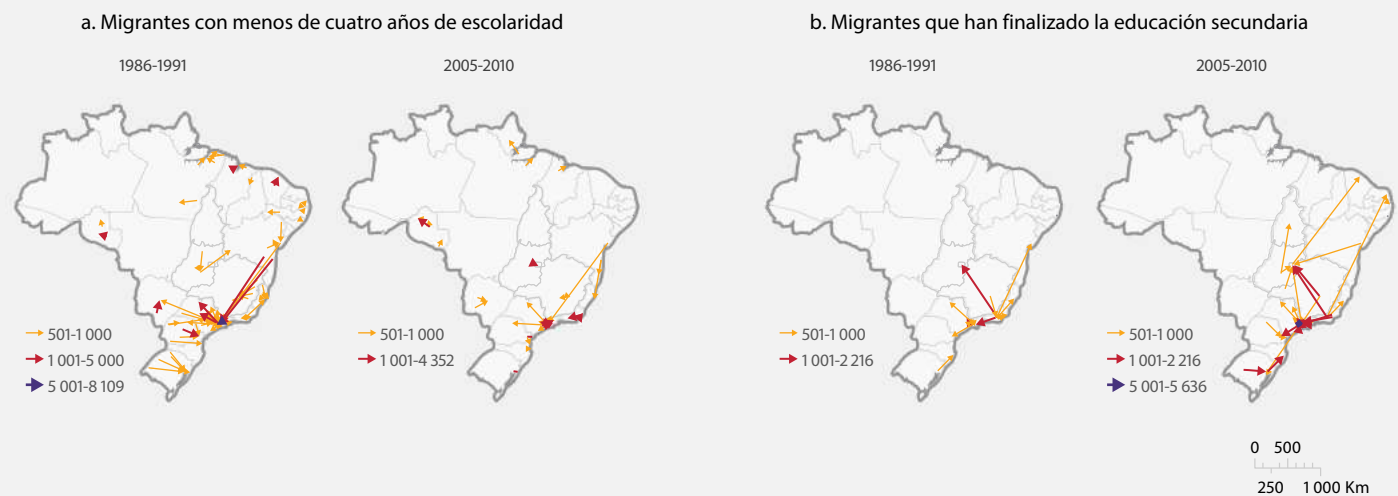


GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_3
Fuente: Bernard et al. (2018).

FIGURA 2.4:

En el Brasil, las personas con mayor nivel educativo emigran más y a mayor distancia

Migración neta entre pares de microrregiones brasileñas (1986-1991 y 2005-2010)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_4
Fuente: Rigotti y Hadad (2018).

LA MIGRACIÓN MEJORA LOS RESULTADOS EDUCATIVOS PARA ALGUNOS PERO NO PARA TODOS

La migración de zonas rurales a urbanas puede contribuir a aumentar el nivel educativo en países donde el acceso a la educación en las áreas rurales es muy bajo. En un grupo nacido en distritos rurales seleccionados de Indonesia, aquellos que migraron a la ciudad cuando eran niños alcanzaron tres años más de escolaridad que aquellos que no lo hicieron (Resosudarmo y Suryadarma, 2014). Un análisis del Informe 2015 de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo mostró que, dada la gran brecha existente entre áreas urbanas y rurales en África Subsahariana en lo tocante a la educación primaria, un aumento en el porcentaje de la población que vive en las ciudades habría por sí solo elevado la tasa media de educación primaria en 1,5 puntos porcentuales entre 2000 y 2010 (UNESCO, 2015).

Sin embargo, las expectativas no siempre se cumplen, y no todos los niños migrantes alcanzan los mismos resultados educativos. Un análisis de datos longitudinales del Brasil entre 2007 y 2015, efectuado para este informe, demostró que el 15% de los estudiantes nacidos entre 1993 y 2009 habían migrado al menos una vez. Entre los adolescentes nacidos en 2000-2001 en la región del nordeste, los que migraron

durante la escuela secundaria registraron menos avances que los que se quedaron: el 25% pasaron de ser alumnos regulares a irregulares, en comparación con el 11% de los no migrantes. Para la mayoría de los migrantes, el traslado a lugares con mejores escuelas, como el estado de Minas Gerais o São Paulo, no mejoró sus resultados educativos (Rigotti y Hadad, 2018). En Italia, un análisis de la migración interna, de las provincias del sur al norte, encontró que los niños migrantes, especialmente los varones, tenían una mayor probabilidad de abandono temprano de la escuela (Aina *et al.*, 2015). En Turquía, la migración interna entre los censos de 1990 y 2000 redujo las tasas de finalización del primer y segundo ciclo de secundaria de aquellos que ya residían en una zona, especialmente entre los jóvenes de bajo nivel socioeconómico (Berker, 2009).

Las oportunidades educativas de los menores afectados por migraciones internas, hayan ellos migrado o permanecido en su lugar de origen, pueden verse menoscabadas por diversas razones, que van de la precariedad de su situación legal a la pobreza. Los menores no acompañados trabajan a veces en situaciones de extrema vulnerabilidad. Los gobiernos no siempre hacen cumplir el derecho a la educación. Los prejuicios y estereotipos pueden reducir la calidad de la educación y menoscabar el bienestar general de los menores migrantes.

Las personas con



de migrar de zonas rurales a urbanas que aquellos sin estudios

LOS CONTROLES DE LA MIGRACIÓN INTERNA INCIDEN EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

En muchos países, el temor a una urbanización insostenible y al desequilibrio entre zonas urbanas y rurales ha suscitado políticas encaminadas a reducir la migración, lo que puede menoscabar en ciertos casos el acceso de los migrantes a la educación. En 2015, el 79% de los 190 países para los que se dispone de datos respondieron que, en los cinco años anteriores, habían instituido políticas poblacionales encaminadas a reducir la migración a las ciudades o a descentralizar los grandes centros urbanos (DAES, 2017). Si bien la tendencia consiste en proporcionar incentivos, en los casos más estrictos en los que se han impuesto controles explícitos y el acceso a los servicios públicos depende de la residencia legal, el acceso de los migrantes a la educación puede verse menoscabado.

En China, el sistema *hukou* de registro de residencia, establecido en los años 1950 para limitar la movilidad de la población, clasificaba a los residentes como rurales o urbanos y vinculaba el acceso a los servicios al lugar de nacimiento inscrito. Desde entonces, ha sido objeto de numerosas reformas que han aliviado estas restricciones; sin embargo, persisten las desventajas para los migrantes en lo tocante al acceso y la calidad de la educación (Hannum et al., 2018).

En Viet Nam, el sistema *ho-khau* restringía de forma similar el acceso de los migrantes a la educación pública, y los migrantes rurales pobres que se trasladaban a zonas urbanas se instalaban en áreas insuficientemente atendidas por las escuelas públicas (Cameron, 2012). Las reformas recientes apuntan a abolir estas restricciones (Huy, 2017), pero el legado de las políticas pasadas sigue desfavoreciendo a los migrantes en situación provisoria. Los datos de la encuesta domiciliar de residencia de 2015 mostraron que el 89% de los jóvenes de 15 a 17 años que eran residentes permanentes estaban inscritos en el segundo ciclo de secundaria, en comparación con el 30% de aquellos que eran residentes temporales (Banco Mundial y Academia de Ciencias Sociales de Viet Nam, 2016).

Las medidas de control de la migración se han flexibilizado en China, pero sus efectos persisten

En China, la urbanización comenzó en los años 1980, y los trabajadores rurales migrantes constituyen actualmente el 21% de la población. Los datos de encuestas censales e intercensales de 1990, 2000 y 2005 muestran que los niños migrantes tenían bastante menos probabilidades de matricularse en la escuela que los no migrantes o los que se habían quedado en su lugar de origen (Wu y Zhang, 2015). A principios de los años 2000, a causa de las restricciones vinculadas con los permisos de residencia, en Beijing más de la mitad de los niños migrantes iban a escuelas para migrantes no autorizadas, que se consideraban de menor calidad y carecían de docentes cualificados y de equipamiento (Han, 2004).

Desde entonces, el *hukou* ha sido objeto de importantes reformas. En 2006, el gobierno exigió a las autoridades locales que proporcionasen educación a los niños migrantes y suprimió los gastos de matrícula de las escuelas públicas para los niños rurales migrantes en 2008 (UNESCO, 2015). Una importante reforma de 2014 procuró establecer un sistema nacional de registro de residencia y desvincular la residencia registrada del acceso a los servicios. En 2016, el Consejo de Estado aprobó un documento pidiendo a todas las ciudades, con excepción de las más grandes, que alivien más estas restricciones y permitan a los graduados universitarios, trabajadores cualificados y personas que regresan del extranjero obtener el *hukou* urbano (*China Daily*, 2016).

Pese a ello, las barreras a la educación no han desaparecido para los migrantes; las escuelas públicas pueden exigir documentación para limitar el acceso. En Beijing, los migrantes deben presentar cinco certificados para inscribirse

“ En Beijing, los migrantes deben presentar cinco certificados para poder inscribirse en las escuelas

en las escuelas públicas: permiso de residencia temporal, prueba de residencia en Beijing, prueba de empleo en Beijing, los certificados *hukou* de todos los miembros de la familia y certificación de ausencia de un tutor calificado en la ciudad de origen (Zhou y Cheung, 2017). En Shanghai, las escuelas pueden rechazar a los niños migrantes mediante

exámenes de ingreso y otras estrategias encaminadas a mantener su reputación académica, o segregar a los migrantes colocándolos en clases de nivel inferior (Yiu, 2018). Los jóvenes migrantes suelen también ser relegados a escuelas profesionales (Ling, 2015).

El legado de las restricciones pasadas persiste. Hasta hace poco tiempo, con arreglo a las reglas estrictas del *hukou*, todos los estudiantes debían rendir sus exámenes de ingreso a la educación secundaria y terciaria en el lugar donde estaban inscritos. Por ende, los migrantes procedentes de zonas rurales no podían rendir examen en las ciudades donde residían, y las diferencias en los planes de estudio les dificultaban la tarea en las zonas impuestas por el *hukou* (Zhou y Cheung, 2017).

Los padres se quejan a menudo de la calidad de los maestros en las escuelas para migrantes (Goodburn, 2015; Ye, 2016). Las opiniones de los docentes sobre los jóvenes migrantes pueden también incidir en la calidad de la educación. Un análisis efectuado para este informe, basado en una encuesta sobre el bienestar infantil, realizada en Shanghai, mostró que los maestros, aun después de haber controlado la actuación académica, solían percibir a los migrantes como alumnos con dificultades en las clases de idioma. Tenían asimismo

percepciones poco favorables del comportamiento de los jóvenes migrantes y de sus padres (Cherng, 2018). Las actitudes discriminatorias pueden deberse en parte a las políticas. Algunos docentes consideraban que no valía la pena invertir en el aprendizaje de los niños migrantes, puesto que de todas maneras no iban a poder concurrir a las escuelas secundarias públicas en Shanghai (Yiu, 2014).

Las políticas varían según las ciudades, afectando las condiciones de trabajo de los docentes. En Beijing, según lo indicado en entrevistas con expertos de la sociedad civil, solo un tercio del total estimado de 140 escuelas para migrantes eran legales en 2012. Los docentes de estas escuelas perciben salarios inferiores y tienen menos seguridad de empleo. En Guangzhou, se controla el número de horas de trabajo de los docentes de escuelas para migrantes, pero los maestros deben recaudar diversos pagos, y algunos deben alcanzar un cupo determinado de matrícula de alumnos (Friedman, 2017).

LOS NIÑOS QUE NO MIGRAN CON SUS PADRES ENFRENTAN DIFICULTADES EDUCATIVAS PARTICULARES

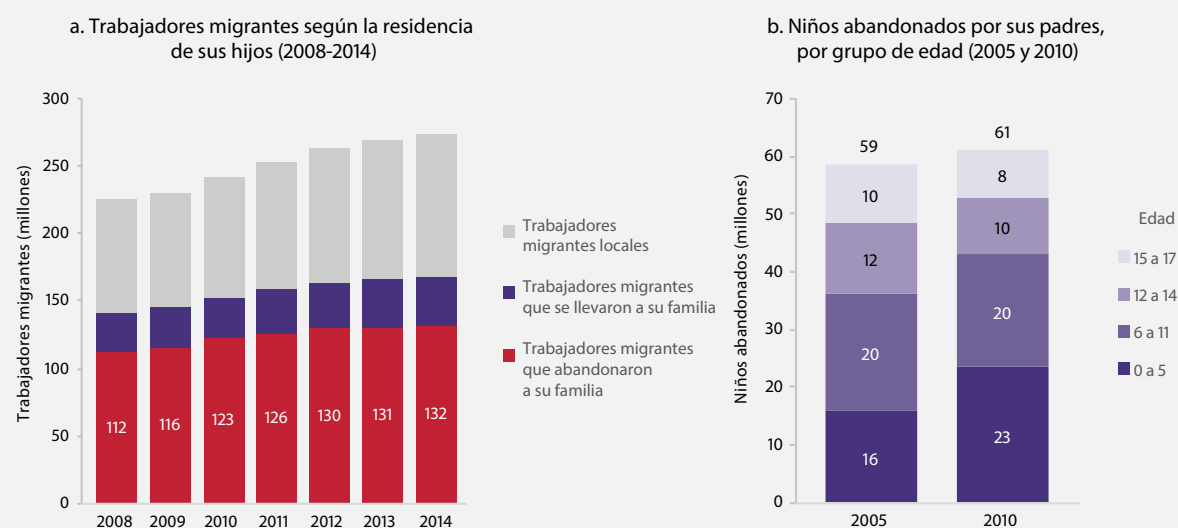
La migración afecta también a los millones de niños que se quedan en el lugar de origen con uno de sus progenitores u otros miembros de la familia. La estabilidad y las remesas de dinero son ventajas posibles para estos niños, pero su educación, su desarrollo psicológico y su bienestar se ven a menudo menoscabados. Estos efectos han sido estudiados principalmente en los países asiáticos, sobre todo en China.

Un estudio relativo a 600 hogares en Camboya mostró que los hijos de padres emigrados que se han quedado en el país, especialmente las niñas, tenían más probabilidades de abandonar la escuela (Vutha *et al.*, 2014). En la India y Viet Nam, los resultados de las pruebas de capacidad cognitiva eran inferiores entre los niños de 5 a 8 años cuyos padres habían migrado, especialmente de forma duradera, cuando tenían poca comunicación con ellos (Nguyen, 2016). Otro estudio halló que los hijos de migrantes vietnamitas que se habían quedado en el país mientras que sus padres habían ido a trabajar al extranjero, presentaban muchos más problemas de salud mental, síntomas emocionales negativos y dificultades para relacionarse con sus compañeros que los demás niños (Van Luot y Dat, 2017).

En China, las oportunidades educativas de los niños que se quedan en el lugar de origen suelen verse menoscabadas

El número de trabajadores migrantes chinos que dejan a sus familias en el lugar de origen aumentó en 20 millones, ascendiendo a 132 millones entre 2008 y 2014 (figura 2.5a). Entre 2005 y 2010, el número de niños que no había migrado con sus padres pasó de 59 a 61 millones, de los cuales 23 millones eran menores de 5 años (figura 2.5b). El informe 2015 sobre el desarrollo familiar en China estimó en un 35% el porcentaje de niños de zonas rurales que habían permanecido en el lugar de origen (Yan, 2015). Según otra estimación, 9 millones de niños y adolescentes menores de 16 años vivían sin ninguno de sus progenitores en 2016; 8 millones de estos vivían con sus abuelos (Hannum *et al.*, 2018). Un estudio efectuado por una organización no gubernamental en zonas rurales de seis provincias halló que más de 9 millones de

FIGURA 2.5:
Los trabajadores migrantes chinos están dejando a sus hijos menores en el lugar de origen



GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_5
Fuente: All China Women's Federation y Oficina de Estadística de China (2016).

niños no se habían reunido con sus padres ni una vez por año (Hong'e, 2015). Un estudio de la población migrante encontró que en 2016 el 44% de los niños vivían separados de uno de sus progenitores en las provincias de Anhui, Henan y Sichuan, que son algunas de las principales fuentes de trabajadores migrantes (Hannum *et al.*, 2018).

Los datos disponibles acerca de los efectos de la migración en la educación y el bienestar de los niños que se quedan dan resultados contrastados. Según un estudio de 13 000 alumnos de 130 escuelas primarias rurales en zonas de minorías étnicas del noroeste de China, el efecto sobre el desempeño académico era positivo, en particular entre los educandos de nivel insuficiente (Bai *et al.*, 2018). Según otro estudio, los adolescentes que no habían migrado tenían un desempeño semejante al de sus compañeros, motivados por la creencia de que sus padres habían migrado principalmente para que ellos pudiesen estudiar (Hu, 2017).

En cambio, una encuesta entre hogares rurales mostró que la migración de los padres tenía un efecto negativo significativo en los resultados educativos, que se vio aliviado en cierta medida por el retorno de estos, especialmente entre los estudiantes de secundaria y las niñas (Liu *et al.*, 2018). Un

“ En China, los niños con madres ausentes obtenían calificaciones más bajas en matemáticas, chino e inglés

nuevo análisis efectuado para este informe y basado en la encuesta del China Education Panel encontró que los niños con madres ausentes obtenían calificaciones más bajas en matemáticas, chino e inglés. Los niños con uno o ambos progenitores ausentes presentaban más síntomas de depresión

que aquellos cuyos padres estaban presentes. Un análisis longitudinal de datos de la provincia rural de Gansu (2000 y 2015) encontró que los niños con padres ausentes tenían 0,4 años menos de educación (Hannum *et al.*, 2018).

Un examen sistemático de los estudios realizados en China y relativos a los hijos de padres migrantes separados de ellos encontró que su autoestima era menor y que presentaban más problemas de salud mental que los niños en general (Wang *et al.*, 2015). Los maestros de estos niños carecen a menudo de los recursos, los conocimientos o la oportunidad para hacer entender a los familiares o tutores la necesidad de brindarles apoyo y atención adecuados (Jingzhong y Lu, 2011). La escala del problema suscita una fuerte atención por parte de los medios de comunicación, centrada en problemas importantes como los malos tratos en los internados y el aumento en el número de delincuentes juveniles rurales (*The Economist*, 2015).

Para hacer frente a esta problemática, el Consejo de Estado promulgó en febrero de 2016 una directiva relativa a una política de atención a los niños que viven separados de sus padres migrantes; esta involucra a 27 ministerios y departamentos. Los ministerios de asuntos civiles, educación y seguridad pública llevaron a cabo una investigación sobre la situación de estos niños, y 26 provincias habían aplicado esta nueva política a fines de 2016. La provincia de Yunnan decidió que, para 2017, el 80% de los alumnos de escuela primaria y el 100% del primer ciclo de secundaria debían estar inscritos en internados, y que todas las escuelas debían contar con un consejero psicológico por lo menos (Hannum *et al.*, 2018).

En noviembre de 2016, ocho ministerios tomaron una medida especial que, entre otras directrices, exhortaba a las autoridades locales a que instasen a los padres a designar un tutor que se hiciese responsable de los niños, y que se previniese la deserción escolar exigiendo a las escuelas primarias y secundarias un seguimiento atento de la asistencia de los alumnos. Los niños sin padres ni tutores son atendidos por organismos públicos de ayuda y bienestar social. En octubre de 2017, el Ministerio de Asuntos Civiles anunció el lanzamiento oficial de un sistema de gestión de la información relativa a los niños que viven separados de sus padres migrantes (Hannum *et al.*, 2018).

Los internados han sido un dispositivo central de la estrategia de atención a los niños separados de sus padres migrantes (**eje de los datos 15.2**). Es un enfoque que puede funcionar. Un estudio longitudinal de las escuelas del primer ciclo de secundaria en cinco provincias del oeste de China comparó las calificaciones obtenidas en las pruebas de matemáticas e idioma chino por los estudiantes que entraron en el internado entre 2006 y 2008 con las de los estudiantes externos. Los estudiantes internos obtuvieron notas más bajas al comienzo del período, pero dos años más tarde obtenían mejores resultados que sus compañeros externos (Universidad Normal de Beijing, 2009). Pero los internados suelen carecer del equipamiento y el personal adecuados. Un análisis reciente halló que los alumnos internos de 59 distritos rurales en cinco provincias se encontraban en peor estado de salud y nutrición, y obtenían resultados educativos inferiores a los de sus compañeros externos (Wang *et al.*, 2016). Debe capacitarse mejor al personal administrativo en materia de gestión para mejorar el bienestar infantil.

Los centros y clubes comunitarios podrían representar una estrategia alternativa, ya que estos funcionan con el apoyo de voluntarios de gran dedicación, incluso en comunidades de escasos recursos. Los pocos datos de que se dispone parecen indicar que son beneficiosos para el bienestar psicosocial de los niños separados de sus padres migrantes (Hannum *et al.*, 2018).

“ Los internados para niños migrantes deben contar con el equipamiento y el personal adecuados, haciendo hincapié en el apoyo psicosocial y los lazos con la comunidad

”

LA MIGRACIÓN LABORAL ESTACIONAL MENOSCABA LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

La migración laboral estacional es una estrategia de supervivencia para las poblaciones rurales pobres de todo el mundo. En Bangladesh, más de 2,6 millones de trabajadores rurales migrantes estaban empleados en la construcción fuera de las temporadas agrícolas en 2010 (Reza, 2016). La migración estacional puede interrumpir la asistencia a la escuela y exponer a los niños al trabajo infantil y a los peligros inherentes al lugar de trabajo. A menudo se los trata como una fuerza laboral adicional y puede suceder que tengan que abandonar la escuela para ir a trabajar (Bengtsson y Dyer, 2017).

En algunas explotaciones agrícolas comerciales de Sudáfrica, los niños tenían que trabajar para poder vivir con sus padres migrantes. No habiendo guarderías accesibles y asequibles en las zonas rurales, los niños más pequeños iban al campo con sus padres, y se veían expuestos a los mismos peligros que sus padres y hermanos mayores en el lugar de trabajo (Van de Glind, 2010). En Turquía, un estudio sobre los niños de 6 a 14 años que participaban en la migración agrícola estacional en 2010-2011 halló que, si bien el 97% iba a la escuela, el 73% había empezado la escuela a una edad tardía y estaba ausente 59 de los 180 días lectivos (Development Workshop, 2012).

En Tailandia, se forjaron alianzas entre ONG, organizaciones de la sociedad civil (OSC) y compañías inmobiliarias o de construcción para prestar apoyo a los niños migrantes en las obras en construcción. La compañía Narai Property Ltd. se asoció con la Fundación para una Vida Mejor para los Niños para impartir educación no formal en los campamentos de sus obras. A partir de 2016, la empresa ha puesto a disposición una escuela móvil y un equipo de maestros que alternan entre siete campamentos (UNICEF y Fundación Baan Dek, 2017).

En Camboya, las mujeres que trabajan en la industria textil tienen bajos niveles de alfabetización. En colaboración con las fábricas, diversas ONG y la UNESCO, el gobierno desarrolló un programa de alfabetización en las fábricas que proporcionaba manuales, guías para los docentes y capacitación de maestros en alfabetización. El programa se aplicó en 11 fábricas en 2017, y se planeaba ampliarlo a 14 fábricas más en 2018 (No et al., 2016).

En la India ha habido numerosos proyectos de educación para los hijos de trabajadores estacionales

En la India, 10,7 millones de niños de 6 a 14 años vivían en hogares rurales con un migrante estacional en 2013. Alrededor del 28% de los jóvenes de 15 a 19 años de estos hogares eran

analfabetos o no habían terminado la escuela primaria, en comparación con el 18% de la cohorte total (Chandrasekhar y Bhattacharya, 2018). En siete ciudades de la India, cerca del 80% de los niños migrantes estacionales carecían de acceso a la educación cerca de los lugares de trabajo, y el 40% trabajaba, siendo objeto de maltrato y explotación (Aide et Action et al., 2015).

“ En la India, las ONG han ayudado a crear guarderías móviles para los hijos de los obreros de la construcción en diversas ciudades desde hace más de 40 años

”

El sector de la construcción emplea a la mayoría de los migrantes temporeros. Una encuesta relativa a 3 000 trabajadores de fábricas de ladrillos, efectuada en 2015-2016 en el estado de Punjab, halló que el 60% eran migrantes interestatales. Entre el 65% y el 80% de todos los niños de 5 a 14 años que vivían en estas fábricas trabajaban allí de siete a nueve horas por día. Cerca del 77% de los trabajadores señalaron que carecían de acceso a la educación y a cuidados de la primaria infancia para sus hijos (Anti-Slavery International and Volunteers for Social Justice, 2017).

Durante más de 40 años, diversas ONG han contribuido a crear guarderías móviles en varias ciudades para los hijos de los obreros de la construcción, procurando involucrar a las autoridades y las empresas en dicho proceso (Bajaj y Gupta, 2013). Una ONG señaló haber invocado la ley de 1996 sobre los trabajadores de la construcción para propugnar la creación de guarderías en las obras. Algunos programas integrados incluyen nutrición, salud e higiene, educación, y apoyo a la comunidad para su participación y defensa (UNESCO, 2013).

Algunas iniciativas gubernamentales recientes a nivel nacional reconocen la problemática relacionada con los migrantes estacionales. Con arreglo a la ley de 2009 sobre el derecho a la educación, las autoridades locales están legalmente obligadas a admitir en las escuelas a los niños migrantes. Las directrices nacionales recomiendan dispositivos de admisión flexible, creación de hostales estacionales, suministro de transporte, educadores voluntarios móviles, y una mejor coordinación entre los estados y distritos de origen y de acogida (Chandrasekhar y Bhattacharya, 2018).

Persisten sin embargo muchas dificultades prácticas. Un programa piloto desarrollado en 2010-2011 en fábricas de

ladrillos de tres zonas del estado de Rajastán asignó a los niños no escolarizados números de identificación únicos para seguir sus progresos. El programa no mejoró significativamente el aprendizaje. Los docentes que trabajaron en él mencionaron la cultura, la lengua, el modo de vida, la higiene y la vestimenta como barreras importantes que los separaban de los trabajadores de las fábricas. Se observó un ausentismo galopante entre maestros y alumnos a causa de las malas condiciones de enseñanza y aprendizaje y la necesidad de los alumnos de trabajar en las fábricas (Reed, 2012).

La mayoría de las intervenciones estatales activas apuntan a mantener a los niños en sus comunidades de origen en lugar de abordar las dificultades que enfrentan los niños que migran de forma estacional. El estado de Gujarat creó internados estacionales para los niños migrantes, proporcionó educación a los niños no escolarizados y colaboró con organizaciones de la sociedad civil para mejorar el seguimiento en línea de los niños migrantes. En el estado de Maharashtra, los migrantes temporales no deseaban dejar a sus hijos en internados; el gobierno estatal desarrolló entonces mecanismos comunitarios alternativos. Las autoridades de las aldeas (*gram panchayats*) recurrieron a voluntarios locales para prestar apoyo psicosocial, después de las horas de clase, a los niños separados de sus padres. El estado de Odisha se hizo responsable de hostales estacionales creados por el programa de aprendizaje y migración de la ONG American India Foundation. Firmó también en 2012 un memorando de acuerdo con el estado de Andhra Pradesh, para fomentar la colaboración y acrecentar el bienestar de los migrantes. El estado de Tamil Nadu proporcionó manuales escolares en otros idiomas a los niños migrantes (Chandrasekhar y Bhattacharya, 2018).

LOS MENORES EMPLEADOS COMO TRABAJADORES DOMÉSTICOS CORREN UN ALTO RIESGO DE VERSE EXCLUIDOS DE LA EDUCACIÓN

Muchos niños de zonas rurales realizan tareas domésticas en hogares urbanos. Se encuentran entre los grupos que corren más riesgo de no asistir a la escuela, aunque se dispone de pocas estimaciones. En 2012, cerca de 17,2 millones de menores de 5 a 17 años eran trabajadores domésticos, remunerados o no, en casa de sus empleadores; dos tercios de ellos eran niñas (OIT, 2017b).

En Indonesia, aproximadamente el 59% de los menores empleados domésticos en Yakarta y otras áreas metropolitanas eran niñas de zonas rurales. Más de la mitad habían concurrido solo a la escuela primaria; un 26% adicional había abandonado la escuela en el 7º u 8º curso (Patunru y Kusumaningrum, 2013). En el Perú, más del 95% de los empleados domésticos eran mujeres, siendo la mayoría de

ellas migrantes provenientes de zonas rurales que habían migrado muy jóvenes. Un estudio etnográfico efectuado en Lima observó que las chicas jóvenes veían el trabajo doméstico como una manera de irse de las zonas rurales y proseguir su educación, pero a menudo la carga de trabajo que deben realizar termina impidiéndoles hacerlo y limita así sus futuras perspectivas laborales (Alaluusua, 2017). En Etiopía, un estudio de cerca de 5 300 chicas de seis regiones que habían abandonado la escuela halló que, como promedio, migran solas a la edad de 14 años. Pocas fueron a la escuela después de haber migrado; la mayoría ocupaban empleos remunerados, siendo el más accesible el trabajo doméstico (Erulkar et al., 2017).

El acogimiento de los niños es una práctica común en muchos países africanos. La migración de los padres es uno de los motivos de dicha práctica; la educación es otra razón frecuente (Beck et al., 2015; Marazyan, 2015). Cerca del 10% de los niños senegaleses eran acogidos por otras familias, con una clara disparidad de género. Los varones tenían más probabilidades de ser enviados a hogares que asignaban más importancia a la educación, y alcanzaban por ende niveles educativos más altos que sus hermanos, mientras que las niñas tenían casi cuatro veces más probabilidades de ayudar a las tareas domésticas y menos probabilidades de verse acogidas por motivos educativos (Beck et al., 2015).

La protección de estos menores implica dispositivos de protección social y de educación pública de alta calidad, conjuntamente con intervenciones tempranas para poner freno al trabajo infantil o impedir que realicen trabajos peligrosos (OIT, 2015, 2017a). La capacitación de los docentes también puede ayudar a proteger los derechos a la educación de los menores que son empleados domésticos. La ONG Anti-Slavery International ha desarrollado programas específicos de capacitación de docentes en el Perú y la India; en Filipinas, ha instituido visitas periódicas a los establecimientos escolares para concienciar a los docentes y agentes de enlace basados en las escuelas acerca del seguimiento de los menores que realizan trabajo doméstico (Anti-Slavery International, 2013). En colaboración con la Organización Internacional del Trabajo, un sindicato de la República Unida de Tanzania creó comités sobre el trabajo infantil en las aldeas, para controlar la situación de los menores empleados domésticos (OIT, 2013, 2017b).

“

En 2015, en Somalia, solo el 16% de los niños pastores y nómadas mayores de 6 años estaban matriculados en la escuela, menos de la mitad de la media nacional

”

NO SE ATIENDE A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS NÓMADAS Y PASTORES

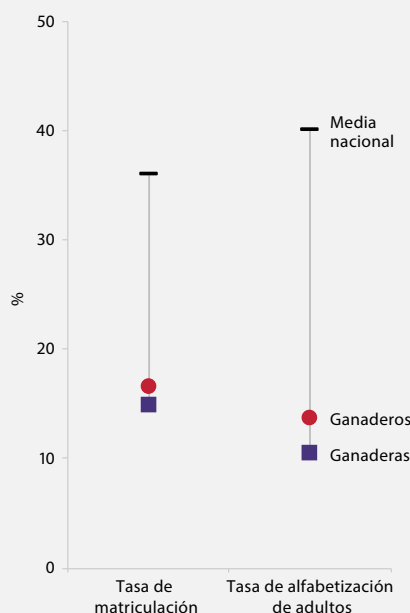
La movilidad es una característica inherente a la vida de muchos pastores y nómadas, que dependen de la cría de ganado. Las intervenciones que se realicen deben reconocer sus necesidades e impartir una educación más adaptada al modo de vida nómada y a las nuevas realidades. Es difícil determinar el número de pastores nómadas en el mundo, porque suelen ser subestimados en los censos y las encuestas domiciliarias (Randall, 2015). Según una estimación, serían 200 millones (Davies y Hagelberg, 2014). Su situación educativa es calamitosa. En Somalia, en 2015, solo el 16% de los niños de poblaciones nómadas y pastoriles mayores de 6 años estaban matriculados en la escuela, lo que equivale a menos de la mitad de la media nacional, y solo el 12% de los adultos nómadas estaban alfabetizados, siendo la media nacional del 40% (figura 2.6).

Entre 2013 y 2016, se realizó un seguimiento de aproximadamente mil hogares en áreas rurales remotas de las regiones autónomas somalíes de Galmudug y Puntland y en el estado miembro federal de Somalilandia. Las inspecciones escolares revelaron una gran fluctuación estacional en el alumnado, que era un 50% más numeroso en mayo que en noviembre-diciembre, al final de la estación seca (JBS International, 2017).

FIGURA 2.6:

Las poblaciones de ganaderos de Somalia presentan unas tasas de matriculación y alfabetización muy bajas

Tasa de matriculación (de 6 a 17 años) y tasa de alfabetización de adultos, media nacional y ganaderos (2015)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_6

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Educación Superior de Somalia (2017a).

RECUADRO 2.1:

En Mongolia, los pastores nómadas se están adaptando a condiciones cambiantes

Hasta 1990, Mongolia contaba con un sistema de internados que funcionaba bien y atendía a las necesidades de la población nómada dispersa (Steiner-Khamsi y Stolpe, 2005). En los últimos años, la sequía, el pastoreo excesivo, la degradación de los recursos naturales, la privatización de la ganadería y las oportunidades de empleo en el sector minero han afectado el modo de vida nómada, suscitando la migración hacia las ciudades. Entre 2012 y 2016, la tasa de matriculación disminuyó en un 14% en las escuelas soum, que están al servicio de unidades administrativas con una población media de 1 500 a 3 000 personas. En cambio, la matrícula aumentó en un 25% en la capital, Ulán Bator, donde algunas escuelas abrieron un tercer turno.

De los aproximadamente 10 000 niños de 6 años pertenecientes a familias de pastores que ingresaron en el primer año de primaria, 2 000 residen en internados escolares. En estas familias, las madres suelen quedarse cada vez más con sus hijos en los centros soum, separadas de los padres y del resto de la familia, que guardan

los rebaños. Una política reciente brinda acceso gratuito a los dormitorios escolares a los niños de familias de pastores. En 2016-2017, el 72% de los 35 000 niños que vivían en dichos dormitorios pertenecían a estas familias. En algunos dormitorios, sin embargo, los sistemas de calefacción, agua y saneamiento son deficientes.

En 2013, el puntaje promedio obtenido en las pruebas de matemáticas al finalizar el 5º curso era del 64% en las escuelas de Ulán Bator y del 50% en las escuelas soum. Con excepción de las competencias básicas, los conocimientos de los nómadas no son objeto de mucha atención en los programas educativos. Si bien los currículos son flexibles y pueden incorporar contenidos y competencias pertinentes a nivel local, en la práctica no se hace mucho para adaptar los programas al nomadismo, y el apoyo político quizá favorezca a la agricultura de preferencia a la ganadería (Batkhuayag y Dondogdulam, 2018).

Los alumnos migrantes tienen dificultades para adquirir las competencias de alfabetización y aritmética al mismo ritmo que sus compañeros. Para ayudar a los niños pastores a ponerse al día después de largas ausencias, un proyecto realizado en Somalia trabajó con maestros y funcionarios locales de educación para colmar insuficiencias en determinadas competencias específicas, vinculando el aprendizaje de la aritmética con la educación financiera y el desarrollo empresarial, y desarrollando aptitudes de liderazgo. Se ha desplegado en 150 escuelas primarias de Galmudug, Puntland y Somalilandia (CARE International, 2016).

En 2013, en Sudán del Sur, 108 escuelas móviles impartían educación a un número estimado de 4 000 a 12 000 alumnos. Además, el programa interactivo de instrucción por radio de Sudán del Sur, desarrollado entre 2004 y 2012, produjo 480 lecciones de 30 minutos para alumnos de los cursos 1 a 4 y llegó a más de 400 000 niños (Forcier Consulting, 2016). En las familias de pastores nómadas de Mongolia, que representan el 30% de la población total, los niños tuvieron acceso a un sistema de internados que está mostrando sus limitaciones en los últimos años (**recuadro 2.1**).

Cómo adaptar la educación a la estacionalidad y la movilidad

Muchos países con importantes poblaciones de pastores o nómadas les han dedicado departamentos ministeriales, comisiones o consejos, como la Dirección Federal Especial de Etiopía, el Consejo Nacional de Educación para los Nómadas de Kenya, la Comisión de Educación para los Nómadas de Nigeria y el Departamento de Educación de los Nómadas del Sudán. La Constitución del Afganistán de 2004 reconoce el derecho a la educación de los nómadas (Bengtsson y Dyer, 2017). En Somalia y su estado miembro federal de Somalilandia, la educación de los pastores nómadas ocupa un lugar destacado en los últimos planes estratégicos para el sector de la educación (Ministerio de Educación, Cultura y Enseñanza Superior de Somalia, 2017b; Ministerio de Educación y Estudios Superiores de Somalilandia, 2017).

Entre las estrategias para abordar la estacionalidad, los internados han logrado retener a los educandos de poblaciones de pastores, incluyendo a las niñas, en Etiopía, el oeste de la India y Omán (Bengtsson y Dyer, 2017). Las escuelas móviles, en su mayor parte, tienen una escala limitada debido a sus costos. En el condado de

“

El fondo Africa Educational Trust opera en 42 comunidades pastoriles de Somalia y ayuda a capacitar educadores comunitarios para acompañar a los educandos

”

Turkana (Kenya), las escuelas móviles dependían en gran medida del suministro de agua y alimentos, y la asistencia disminuía considerablemente cuando no se disponía de ellos (Ngugi, 2016).

La mayoría de los sistemas educativos no están adaptados a los movimientos estacionales. Los calendarios escolares rígidos son una barrera para los niños pastores que no pueden adaptar sus necesidades de movilidad. Los alumnos de estos grupos también cuestionan los modos tradicionales de enseñanza. A veces los maestros son renuentes a reinscribir a los niños que han estado temporalmente ausentes o consideran que no les corresponde tomar medidas adicionales (Coffey, 2013).

Una red de escuelas en la que los alumnos pudiesen salir y entrar en cualquier momento o lugar podría constituir una solución viable, pero requeriría mecanismos de seguimiento efectivos y eficientes para compartir información entre las escuelas acerca del progreso de los alumnos. En Etiopía, las comunidades de migrantes compartieron información sobre sus movimientos por medio de una tarjeta de red. Un registro de migración, combinado con un historial del aprendizaje o una tarjeta que se desplaza con el niño y sigue sus progresos hasta la terminación del primer ciclo de secundaria, podría ayudar a transmitir la información entre las distintas escuelas (Bengtsson y Dyer, 2017).

Algunos países han conferido más movilidad a sus docentes. Un maestro de la comunidad se traslada con los pastores para impartir educación coránica en la escuela coránica (*duksi*) de los pastores de Etiopía, Kenya y Somalia (Bengtsson y Dyer, 2017). El fondo Africa Educational Trust ayuda a capacitar a educadores de las comunidades para que acompañen a los alumnos en 42 comunidades pastoriles de Somalia, aunque la capacitación no necesariamente conduce a una titulación oficial de docente (Africa Educational Trust, 2017). En el sistema de bibliotecas itinerantes etíopes que utilizan camellos, un maestro guía a los alumnos en lectura y un pastor nómada supervisa el programa (Bengtsson y Dyer, 2017).

La educación de las poblaciones nómadas y pastorales debería tener mayor pertinencia para su modo de vida

La educación para las poblaciones nómadas debería reconocer y valorar su forma de vida. El sistema alternativo de educación básica de Uganda administra escuelas móviles para los niños en los campamentos de los pastores. Las clases, que se imparten en la lengua local, se centran en aritmética, alfabetización, producción ganadera y salud del ganado (Forcier Consulting, 2016). Pero incluso la educación básica alternativa, a menudo considerada como una solución para la educación de los nómadas, no es aceptada universalmente. Un estudio efectuado en el condado de Samburu, Kenya, encontró que el 80% de los encuestados no pensaban que las alternativas disponibles se adaptasen adecuadamente a la movilidad (Lanyasunya et al., 2012).

Un estudio realizado en tres condados semiáridos de Kenya halló que las escuelas no enseñaban materias relevantes para los medios de vida de los pastores. Los planes de estudio a menudo eran incompatibles con el idioma y la experiencia de los educandos y no incluían las tradiciones de la comunidad. En el condado de Wajir, entre los pastores, solo el 27% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria y el 9% de los adolescentes de edad correspondiente a la secundaria se matricularon en 2014. En cambio, asistieron a escuelas pastoriles o religiosas, que los padres consideraban más pertinentes y accesibles (Scott-Villiers *et al.*, 2015). El tema de las escuelas seculares y religiosas es un aspecto clave de problemática de los almajiri, un numeroso grupo de niños itinerantes del norte de Nigeria (**recuadro 2.2**).

Las escasas perspectivas de empleo son un factor que influye en la decisión de continuar o no la escolarización. La pesca permite generar ingresos para una comunidad migrante en Ghana, lo que aumenta el riesgo de que los niños abandonen la escuela (Ananga, 2013). En la República Unida de Tanzania, los pastores consideraban que la educación formal conllevaba menores beneficios y acarrea costos más altos que lo que pensaban los miembros de hogares más pudientes. Los hijos de agricultores tenían más del doble de probabilidades que los pastores de ingresar a escuelas secundarias de pago, y los hijos de dueños de negocios casi seis veces más probabilidades (Hedges *et al.*, 2016).

La educación profesional puede ser especialmente relevante para las poblaciones de pastores, en particular técnicas agrícolas para un modo de vida nómada. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) ha trabajado con comunidades nómadas para crear escuelas de campo para los pastores en Djibouti, Etiopía, Kenya, Sudán del Sur y Uganda desde 2012; se imparten cursos sobre la gestión eficiente de la ganadería y la mitigación de los efectos del cambio climático, como la sequía, que asolan la región y afectan mucho a las poblaciones de pastores (FAO, 2013). En Sudán del Sur, la FAO colabora con la UNESCO para ayudar al gobierno a proporcionar posibilidades de aprendizaje móvil a las comunidades pastoriles, incluyendo currículos oficiales que incluyen la gestión ganadera y formaciones para la diversificación de sus medios de vida (FAO, 2018).

LOS GRUPOS INDÍGENAS TIENEN DIFICULTAD EN PRESERVAR SU IDENTIDAD EN LAS CIUDADES

En muchas partes del mundo, los sistemas educativos no solo no han brindado una educación relevante a las poblaciones indígenas, sino que han procurado lograr su asimilación forzosa a través de la escuela. En Australia, el Canadá, los Estados Unidos, la Federación de Rusia y Nueva Zelanda, entre otros países, los niños indígenas eran separados de

“ La educación profesional puede ser especialmente relevante para los pastores, en particular técnicas agrícolas para un modo de vida nómada ”

RECUADRO 2.2:

Integrar la educación religiosa y secular para los niños almajiri del norte de Nigeria

En el marco de su política de educación de los nómadas, el gobierno federal y los gobiernos estatales del norte de Nigeria han emprendido diversas iniciativas a lo largo de los años para mejorar el acceso de las poblaciones móviles, como escuelas móviles, aulas abatibles, canoas y barcas para las comunidades pesqueras migrantes, y mejoraron la infraestructura y las ayudas tecnológicas (Okonkwo e Ibrahim, 2014). Sin embargo, el verdadero problema reside en las dificultades socioeconómicas que sustentan el sistema almajiri.

Los almajiri son “alumnos migrantes de la enseñanza coránica” (Taiwo, 2013, p. 67) que migran de sus hogares rurales a zonas urbanas del norte de Nigeria y siguen a un maestro religioso itinerante que imparte enseñanza coránica. En el sistema almajiri, un maestro puede encargarse de hasta cien alumnos, en su mayoría chicos pobres que a menudo terminan mendigando limosnas en la calle (Hoechner, 2018). Los pastores nómadas, en particular, prefieren el sistema almajiri a la enseñanza oficial porque lo consideran más pertinente para las necesidades de su sociedad.

Un grupo de trabajo federal consideró que la integración de la enseñanza coránica en los programas de educación básica era fundamental para revitalizar la educación almajiri. Entre 2012 y 2013, el gobierno invirtió en la creación de 117 escuelas almajiri modelo en 26 de los 36 estados del país (Olaniran, 2018). No obstante, no se alcanzaría la integración si los padres tienen dudas acerca de la calidad de las escuelas seculares oficiales (Antoninis, 2014). Se trata de un problema frecuente en África Occidental (d'Aiglepiere y Bauer, 2018). Se requieren esfuerzos para acrecentar la demanda y ganar la confianza de alumnos, padres y maestros que prefieren el sistema existente de educación no formal.

En el estado de Kano, una iniciativa dirigida a 700 maestros tradicionales puso en marcha una colaboración encaminada a seleccionar docentes de temas no religiosos. Además, para involucrar a la comunidad, se ofrecieron también comidas escolares, insumos agrícolas y transferencias de dinero a pequeña escala. Cerca del 70% de la cohorte original aprobó el examen de ingreso al primer ciclo de secundaria (ESSPIN, 2014).

sus comunidades y colocados en internados, donde se los sometía a menudo a maltrato físico y mental, se les prohibía aprender o hablar su lengua materna, y se los preparaba para el trabajo manual o doméstico (ECOSOC, 2010).

Se suman a ello actualmente la pobreza y la migración a zonas urbanas, que involucran a menudo una mayor erosión cultural, pérdida de la lengua y discriminación. Las poblaciones indígenas urbanas tropiezan con un sesgo cultural que asocia lo indígena a la ruralidad o la lejanía. Los marcos regulatorios relativos a los derechos de los indígenas hacen poca o ninguna referencia a los indígenas que viven en las ciudades, aumentando así sus probabilidades de ser políticamente invisibles (Brand et al., 2016).

En Nueva Zelanda, en los años 1950 y 1960, la migración interna de los maoríes a las ciudades fue rápida y alentada por el gobierno, que deseaba acrecentar la fuerza laboral (Kukutai, 2011). La proporción de maoríes residentes en zonas urbanas, que en 1926 era del 16%, ascendió al 62% en 1966 y al 85% en 2006. Solo el 26% de los maoríes hablaba la lengua maorí en 1960, por lo que se propició una educación culturalmente adaptada y bilingüe para los maoríes, que figuraba en un informe de la Comisión Real en 1988 (ECOSOC, 2010; Ryks et al., 2014). Sin embargo, el censo de 2013 mostró que solo el 21% de los maoríes podía mantener una conversación sobre cosas cotidianas en maorí (Ministerio de Desarrollo Social de Nueva Zelanda, 2016).

En algunos países, las escuelas han incorporado la cultura indígena. En Australia, los padres apreciaron que la escuela primaria urbana, con casi un 25% de alumnos indígenas, incorporase saberes y símbolos indígenas, como banderas, obras de arte y mapas (Baxter y Meyers, 2016). Más del 50% de los indígenas del Canadá viven en las ciudades. Los estudios relativos a las poblaciones aborígenes urbanas mostraron la importancia de la educación para mejorar su calidad de vida y hallaron que la incorporación de planes de estudio y prácticas culturalmente apropiados, incluyendo las lenguas y ceremonias aborígenes y la participación de los ancianos, era importante para los resultados de la educación de la primera infancia (Beaton y McDonnell, 2014; Findlay et al., 2014).

Los estudiantes indígenas que viven en zonas urbanas de América Latina generalmente superan a sus compañeros rurales, con una tasa 3,6 veces mayor de finalización de la escuela secundaria, pero se quedan rezagados con respecto a los estudiantes urbanos no indígenas. En México, el 54% de los indígenas vive en las ciudades (Banco Mundial, 2016). La educación intercultural y bilingüe es una iniciativa importante para reducir la exclusión, pero no se aplica sistemáticamente. Los padres indígenas consideran que las escuelas primarias tienen una percepción negativa de su identidad. Las generaciones más jóvenes de áreas urbanas tienen muchas

menos probabilidades de hablar lenguas indígenas en el Ecuador, México y el Perú (Del Popolo et al., 2007).

Los mapuches de Chile han luchado en pro de sus derechos educativos, especialmente durante las protestas escolares de 2006. En 2010, las lenguas indígenas fueron incorporadas a los planes oficiales de estudio en las escuelas con más del 50% de educandos indígenas, que tenían más probabilidades de encontrarse en las zonas rurales que en las urbanas. En 2013, dicha disposición se extendió a las escuelas con un 20% de alumnos indígenas, pero con carácter de iniciativa voluntaria (Webb y Radcliffe, 2013). Los docentes de un jardín de infantes intercultural y bilingüe consideraron que, además de aprender el idioma, necesitaban un mayor conocimiento de la cultura y experiencia directa con las comunidades indígenas (Becerra-Lubies y Fones, 2016).

LA MIGRACIÓN COMPLICA LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA TANTO EN LOS PUEBLOS COMO EN LAS CIUDADES

La migración incide en la planificación educativa; tanto la despoblación rural como el desarrollo urbano y periurbano no planificado plantean dificultades. Se requieren ingeniosidad, iniciativa local y flexibilidad para responder a las consecuencias negativas de estas presiones demográficas sobre los niños, los padres y las colectividades.

LA DESPOBLACIÓN PROVOCA LA FUSIÓN DE LAS PEQUEÑAS ESCUELAS RURALES

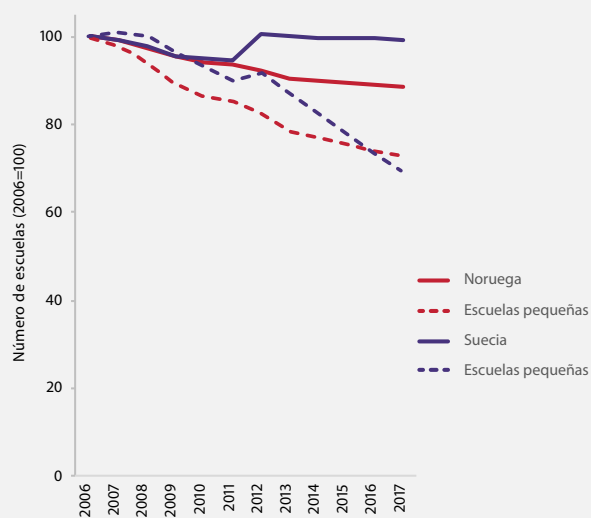
La despoblación rural tiene consecuencias para las pequeñas escuelas rurales. Los encargados de la planificación educativa deben equilibrar una asignación eficiente de los recursos con el bienestar de las pequeñas comunidades. En Inglaterra (Reino Unido) había más de 2 000 escuelas con menos de 100 alumnos en 2018 (Departamento de Educación del Reino Unido, 2018), mientras que el 9% de las plazas financiadas por

“ En la Federación de Rusia, el número de escuelas rurales se redujo de 45 000 a menos de 26 000 entre 2000 y 2015

el gobierno a nivel primario y el 17% a nivel secundario estaban vacantes en 2017 (Organismo de Financiación de Educación y Formación del Reino Unido, 2017). En Francia, el número de jardines de infantes y escuelas primarias disminuyó en 17 500 aproximadamente, o sea el 25%, entre 1980 y 2016 (Ministerio de Educación de Francia, 2017).

”

FIGURA 2.7:
Los países nórdicos han fusionado un gran número de escuelas
 Número de escuelas y escuelas pequeñas en Noruega y Suecia
 (2006-2017)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_7

Notas: las estadísticas de Noruega se basan en las escuelas de primaria, las de primer ciclo de secundaria y las que combinan primaria y primer ciclo de secundaria; las de Suecia se basan en las "escuelas integrales".
 Fuentes: Oficina de Estadística de Noruega (2018); Agencia Nacional de Educación de Suecia (2018).

En Noruega y Suecia, entre un cuarto y un tercio de las escuelas primarias y del primer ciclo de secundaria con menos de 100 alumnos cerraron entre 2006 y 2017; aun así, cerca del 30% de las escuelas públicas siguen teniendo menos de 100 alumnos (**figura 2.7**) (OCDE, 2015). Finlandia cerró o fusionó casi el 80% de las escuelas con menos de 50 alumnos (más de 1 600 escuelas en total) entre 1990 y 2015 (Autti y Hyry-Beihammer, 2014; Estadísticas de Finlandia, 2017).

La urbanización y la reducción de la tasa de fecundidad plantean problemas semejantes en muchos países de ingresos medianos. En la Federación de Rusia, el número de escuelas rurales se redujo de 45 000 a menos de 26 000 entre 2000 y 2015 (Goble, 2017). En China, el número de escuelas primarias rurales disminuyó en un 52% entre 2000 y 2010. Cerraba diariamente un promedio de 63 escuelas primarias, 30 centros de enseñanza y 3 escuelas secundarias (Rao y Jingzhong, 2016). En la India, las previsiones relativas a la población en edad escolar impulsarán a los gobiernos a reconsiderar unas normas de construcción escolar desactualizadas y basadas en la distancia (Siddhu et al., 2015).

En Kazajstán, las escuelas de clases pequeñas constituían la mitad del total pero acogían solo al 11% de los alumnos matriculados en 2013-2014 (Pons et al., 2015). Prácticamente la mitad de las 30 000 escuelas de Tailandia tenían 120 alumnos o menos en 2011 (Buaraphan, 2013) y cerca del 30% tenían clases con un promedio de menos de 10 alumnos (OCDE y UNESCO, 2016).

La concentración escolar requiere consultas y reformas de gobernanza

Al contemplar fusionar escuelas para reducir costos y acrecentar la eficiencia, los gobiernos deben tener en cuenta el importante papel social que las escuelas desempeñan en las comunidades. Financiar gastos de personal y mantenimiento para unos pocos alumnos puede resultar insostenible. Las escuelas pequeñas no siempre atraen a docentes cualificados, para que la diversidad del aprendizaje se mantenga a un nivel adecuado. No obstante, las escuelas pequeñas permiten establecer relaciones personales más estrechas entre maestros, padres y alumnos. El análisis de los datos del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2015 mostró que los alumnos de escuelas más pequeñas presentaban menos problemas de disciplina, ausentismo e impuntualidad (OCDE, 2016b). En los Estados Unidos, la concentración escolar ha perturbado la vida de las comunidades sin aportar beneficios significativos en materia de costos o desempeño (Ares Abalde, 2014).

Una concentración escolar exitosa requiere un examen cuidadoso. La Ley de Consulta Escolar de Escocia introdujo un proceso de consulta, previo al cierre de escuelas, que involucra a padres, alumnos, asociaciones de padres, iglesias y otros organismos comunitarios, personal docente y sindicatos. Una escuela cierra solo si hay motivos suficientes y si no existen alternativas viables (Education Scotland, 2015). Entre 2010 y 2012, aproximadamente dos tercios de los países europeos emprendieron actividades de cierre y fusión de escuelas (Comisión Europea et al., 2013). Algunos países, en cambio, aceptaron el alto costo de mantenimiento de pequeñas escuelas rurales que brindan una educación de calidad; en otros, el aislamiento geográfico no permitía una mayor concentración escolar (Ares Abalde, 2014).

“

La Ley de Consulta Escolar de Escocia introdujo un proceso de consulta, previo al cierre de escuelas, que involucra a padres, alumnos, asociaciones de padres, iglesias y otros organismos comunitarios, personal docente y sindicatos

”

Deben también tenerse en cuenta los costos de dichas operaciones. En Austria, las municipalidades que cierran escuelas pagan una compensación a las regiones que las absorben (Nusche *et al.*, 2016). En Estonia, los municipios que cierran establecimientos del primer ciclo de secundaria reciben fondos durante algunos años, los gobiernos locales que concentran escuelas del segundo ciclo de secundaria tienen derecho a subvenciones especiales y el gobierno nacional cubre el transporte de los estudiantes (Santiago *et al.*, 2016). La nueva ley lituana de educación asignó a las municipalidades la responsabilidad de optimizar la red de escuelas. Las autoridades centrales proporcionaron datos, análisis, recomendaciones y directrices para respaldar el proceso. El gobierno desarrolló medidas prioritarias para mantener las pequeñas escuelas primarias rurales y proporcionó transporte seguro con cientos de autobuses nuevos (Shewbridge *et al.*, 2016).

Las redes contribuyen a mantener el dinamismo de las escuelas rurales

Una política que ayuda a mantener el dinamismo de las escuelas rurales consiste en alentarlas a que compartan recursos y aprendan unas de otras. Un consejo escolar de distrito de Ontario (Canadá) amplió el acceso al aprendizaje electrónico para asegurarse de que todos los alumnos pudiesen terminar la escuela secundaria (Ministerio de Educación de Ontario, 2017). En Quebec (Canadá), se procura mantener las “últimas escuelas de las aldeas” y crear una red para revitalizar y profesionalizar las pequeñas escuelas rurales (Ares Abalde, 2014). Chile tiene 374 microcentros donde los maestros rurales pueden reunirse y tratar problemas comunes (Santiago *et al.*, 2017). Las escuelas rurales de Cataluña (España) forman parte de zonas escolares rurales

“ En Chile hay 374 microcentros donde los maestros rurales pueden reunirse y tratar problemas comunes ”

y comparten docentes para algunas clases, como idiomas extranjeros y música (Ares Abalde, 2014).

En la República de Corea, el declive poblacional en los años 1980 y 1990 condujo a recomendar el cierre de todas las escuelas con menos de 180 alumnos. Las restantes se organizaron a menudo en polos de dos a cuatro escuelas, ocupándose una de ellas de

la gestión de los programas educativos y las instalaciones. Se efectuaron cuantiosas inversiones para modernizar las instalaciones, crear excelentes escuelas secundarias en zonas rurales, prestar apoyo financiero a las escuelas rurales y facilitar la labor de los internados públicos (Ares Abalde, 2014). En China, gobiernos, escuelas y comunidades reaccionaron de diversas maneras en apoyo a las pequeñas escuelas rurales (recuadro 2.3).

Algunas escuelas adoptan un sistema mixto en el que se enseña simultáneamente a varios cursos en una misma clase, pero en este caso la preparación de los maestros constituye un importante problema. En regiones montañosas de Austria y Suiza, las pequeñas escuelas reúnen varios cursos en una misma clase a raíz de la baja matriculación. Los docentes se quejan del aislamiento de sus entornos de trabajo y de la falta de formación. Sin embargo, los maestros de Vorarlberg (Austria) señalaron que contaban con el apoyo de sólidas redes de pequeñas escuelas rurales (Raggi, 2015).



RECUADRO 2.3:

Una variedad de modalidades de apoyo a las pequeñas escuelas rurales en China

En China ha tenido lugar una rápida concentración que menoscabó las posibilidades de brindar una educación de gran calidad en las escuelas rurales. En 2015, el gobierno igualó la financiación pública por alumno para las zonas rurales y urbanas, aumentando así los fondos disponibles para los establecimientos rurales. Sin embargo, un sistema administrativo en el que los condados asignan fondos y personal a los distritos escolares, bajo la dirección de escuelas centrales situadas en las ciudades (*xiangzhen*), convierte a las escuelas de las aldeas en receptores pasivos.

A partir de 2011, el gobierno puso en marcha un amplio programa de renovación y mejoramiento de las instalaciones de las pequeñas escuelas rurales, reconociendo oficialmente que requerían especial atención. Un programa de almuerzo gratuito se instituyó en 2012 para mejorar la nutrición de los alumnos pobres.

Las políticas de mejora de la calidad de la enseñanza en las zonas rurales incluyen diversos programas de intercambio y asignación de personal. El plan especial 2006 de asignación de puestos docentes para las escuelas rurales contrató a graduados universitarios para trabajar durante tres años en escuelas rurales del centro y oeste del país, en particular en zonas remotas con minorías étnicas. En 2015, cerca del 90% de los docentes

permanecieron en sus puestos después de la terminación del período contractual (OCDE, 2016a)

En algunos distritos escolares de las provincias de Gansu y Hunan, las pequeñas escuelas rurales coordinan sus horarios de clases para que los maestros puedan enseñar en escuelas distintas los distintos días de la semana.

En algunos casos, las ONG, las comunidades locales y las escuelas mismas han aportado más recursos y establecido redes para compartirlos. En 2014, en el distrito de Lizhou, provincia de Sichuan, se creó el primer consorcio local de pequeñas escuelas. Desde entonces se han establecido otros en Puyang, provincia de Henan, en Pingliang, provincia de Gansu, y en Danzhou, provincia de Hainan, compartiendo maestros, desarrollando cursos colectivamente y aportando recursos financieros.

La Asociación de Pequeñas Escuelas Rurales de China, que cuenta ahora con más de 800 escuelas adheridas, se creó en 2015 para suministrar formación docente y cursos en línea para las pequeñas escuelas rurales, y promover políticas adaptadas a las escuelas rurales más desfavorecidas. La asociación brindó asimismo a las pequeñas escuelas públicas rurales una mayor presencia mediática (Han *et al.*, 2018).

LOS MIGRANTES QUE VIVEN EN BARRIOS MARGINALES TIENEN MENOS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

La llegada de migrantes a las ciudades acarrea a menudo una segregación residencial, caracterizada por reductos cerrados y protegidos, compañías de seguridad privadas y transporte privado. Los barrios marginales son la manifestación más visible de este fenómeno en los países de ingresos bajos y medianos. En los barrios marginales más extensos conviven recién llegados, migrantes de larga data y población local. En 2006, se estimaba que llegaban cada día a Mumbai (India) entre 100 y 300 familias en busca de trabajo, y muchas de ellas acababan asentándose en estos tugurios (Agarwal, 2014). El hacinamiento puede crear tensiones sociales entre los recién llegados y los migrantes de larga data, cuyos respectivos orígenes y redes son distintos, como se observa en Filipinas (Baker *et al.*, 2017). Un estudio efectuado en tres ciudades de la India mostró también que los migrantes recientes son los más marginados, independientemente de su religión u origen social, a causa de la falta de documentación y las tensiones con los migrantes de más larga data (Sahoo, 2016).

Si bien el porcentaje de la población urbana de los países en desarrollo que vive en barrios marginales disminuyó, pasando del 39% en 2000 al 30% en 2014, la población de dichos barrios sigue aumentando, y se estima en no menos de 800 millones de personas (ONU-Hábitat, 2016c). Utilizando los datos relativos a los barrios marginales, la edad escolar, las poblaciones urbanas y las previsiones, el Informe GEM estima que en 2030 podrían vivir en los tugurios 80 millones de niños más que en 2015. La calidad de los asentamientos, la situación jurídica y la prestación de servicios básicos en estos barrios varía considerablemente entre los países y dentro de ellos, pero centenares de millones de habitantes carecen de los servicios básicos, de los que forma parte la educación pública (ONU-Hábitat, 2016c) (**eje de los datos 12.1**). En 2009, la tasa de asistencia a la escuela secundaria en los barrios marginales de Bangladesh era del 18%, en comparación con el 53% en las áreas urbanas en general. En 2004-2005, en los tugurios de Delhi (India), la tasa de asistencia a la escuela primaria era del 55%, mientras que alcanzaba el 90% en el conjunto de la ciudad (UNICEF, 2012).

Las trayectorias educativas de algunos inmigrantes de barrios marginales, sin embargo, mejoran con el tiempo, lo que tiene un efecto positivo sobre sus oportunidades futuras. Los análisis longitudinales realizados en Rio de Janeiro (Brasil)

“

Más del 40% de los migrantes y otros residentes en dos asentamientos informales de Nairobi se matricularon en escuelas privadas entre 2003 y 2010

”

observaron una tendencia a salir de las favelas a medida que mejoraban las perspectivas de educación y empleo de las familias (Perlman, 2010). Según datos longitudinales de dos asentamientos informales en Nairobi (Kenya), el 96% de los niños de 6 a 14 años que migraron para estudiar iba a la escuela, en comparación con el 60% de los que habían migrado en busca de mejores empleos (Abuya, 2018).

La mejora del acceso y la calidad de la educación en los barrios marginales no ha constituido una prioridad

Si bien se menciona la educación en los marcos de desarrollo urbano integral, por lo general no es una prioridad en los debates sobre urbanismo, que se centran en los problemas de vivienda, agua y saneamiento (Equipo de Tareas del Sistema de las Naciones Unidas, 2015). Un “hogar de barrio marginal” es un hogar urbano que carece de uno o varios de los siguientes elementos: acceso a una fuente mejorada de agua, instalaciones mejoradas de saneamiento, suficiente espacio habitable, vivienda duradera y tenencia segura; la educación no figura en la lista (ONU-Hábitat, 2003, 2016b). Asegurar la tenencia y establecer derechos son requisitos básicos para poder proveer educación, pero también se necesita un hincapié explícito en la educación. El *Informe Nacional de la India para Hábitat III* (2016) prometió una agenda urbana abarcativa con prestación universal de los servicios básicos, incluyendo la educación (Ministerio de Vivienda y Reducción de la Pobreza Urbana, India, 2016).

La cuestión de los derechos de propiedad en los barrios marginales obstaculiza la inversión en educación

Los gobiernos son a menudo reacios a invertir en infraestructuras educativas en barrios marginales porque sus habitantes se han asentado en terrenos que no poseían. La falta de inversión pública limita la disponibilidad de escuelas. Una encuesta sobre los asentamientos en barrios marginales de Dhaka (Bangladesh), reveló que había menos de 300 escuelas primarias estatales en los barrios marginales, y estimó que solo una cuarta parte de estos disponían de una escuela pública en 2007. Alrededor del 15% de los niños de 6 a 14 años no iban a la escuela y trabajaban a tiempo completo, principalmente en el sector textil (Quattri y Watkins, 2016). Las barriadas marginales y densamente pobladas de El Cairo están desatendidas por lo que hace a la cantidad de escuelas públicas situadas a poca distancia (TADAMUN, 2015).

Tras decenios de intentos fallidos de desmantelamiento o traslado de los barrios marginales fuera del centro de

“

En la Argentina, el acceso a la titularidad de los terrenos dio lugar a una mejora de la educación a largo plazo

”

las ciudades, los países procuran ahora mejorarlos para integrar a sus poblaciones en el tejido urbano (ONU Hábitat, 2016a, 2016c; UNESCO, 2016b). Unas políticas integradoras en materia de vivienda pueden tener un efecto positivo sobre los resultados educativos.

En la Argentina, el acceso

a la titularidad de los terrenos dio lugar a una mejora de la educación a largo plazo (Galiani y Schargrotsky, 2010). Una evaluación de impacto del programa de rehabilitación de la “Favela – Bairro 2” de Rio de Janeiro observó un efecto limitado pero positivo en materia de asistencia a la escuela y a guarderías (Álvarez et al., 2011).

Los programas de mejoramiento aplican cada vez más enfoques participativos. Unos enfoques participativos encaminados a hacer un recuento de los barrios marginales y conferir más visibilidad a las poblaciones que allí residen con miras a influir en las políticas pueden mejorar el acceso a la educación. La municipalidad de Johannesburgo (Sudáfrica), estableció con este propósito un consejo consultivo y un grupo asesor sobre los migrantes, así como una unidad encargada del tema (Red de Ciudades Sudafricanas, 2016). No se cuenta todavía con datos relativos a los resultados de estas iniciativas encaminadas a mejorar el acceso a la educación y la calidad de esta (Shack/Slum Dwellers International, 2018).

Las políticas sociales pueden ayudar a las poblaciones de los barrios marginales, pero los problemas de inscripción persisten

Los programas de protección social dirigidos a los habitantes pobres de zonas urbanas y barrios marginales pueden mejorar las condiciones de vida de los migrantes e, indirectamente, el acceso a la educación. No obstante, unos requisitos rígidos en lo tocante a documentación e inscripción dificulta a menudo el acceso de los migrantes a la educación (Hopkins et al., 2016). Para tener derecho, por ejemplo, a

las prestaciones previstas por la ley relativa a los barrios marginados de Mumbai, era preciso presentar una prueba de residencia previa al 1 de enero de 1995 y reconocimiento del barrio marginal por las autoridades municipales (Subbaraman *et al.*, 2012).

Los programas de protección social urbana son menos frecuentes que los rurales, pero su número está aumentando. Es a menudo complicado ampliar la protección social a las áreas urbanas, puesto que muchos pobladores urbanos pobres son migrantes estacionales o temporales. Los migrantes recientes tienen a veces menos visibilidad política, y por lo tanto experimentan más dificultades en acceder a las redes de seguridad. En Kenya, el programa de protección social urbana requería una identificación nacional, excluyendo así al 5% de beneficiarios preseleccionados que eran refugiados, no podían probar la nacionalidad kenyana o provenían de hogares encabezados por menores (Gentilini, 2015).

Operadores privados colman el vacío educativo en los barrios marginados

El número insuficiente de escuelas estatales en los barrios marginales provocó intervenciones de ONG y entidades privadas para colmar este vacío (BRAC, 2017; Jagannathan, 2001). Los ejercicios de cartografía escolar han puesto de manifiesto en qué medida los habitantes de barrios marginados concurren a escuelas no estatales en diversas ciudades, como Kampala, Uganda; Lagos, Nigeria; Lahore, el Pakistán, y Nairobi, Kenya (UNESCO, 2015, 2016b). En cuatro áreas de bajos ingresos de Kampala había 94 escuelas privadas, que representaban el 84% de la matrícula desde la educación preprimaria hasta la secundaria (Härmä *et al.*, 2017). Más del 40% de los migrantes y otros residentes de dos barriadas informales de Nairobi estaban matriculados en escuelas privadas entre 2003 y 2010 (Abuya, 2018).

Estas escuelas, que constituyen a menudo la única opción posible, no siempre cumplen con las normas mínimas y están poco reglamentadas. Las escuelas de barrios marginales suelen emplear educadores no cualificados o auxiliares docentes. Una iniciativa encaminada a mejorar la calidad de la docencia en los barrios marginales de Nairobi capacitó a formadores y mentores de los centros asesores de docentes y les proporcionó manuales y libros de texto. Una evaluación mostró que los educandos alcanzaban mejores resultados en alfabetización, sobre todo cuando cada formador acompañaba a pocos maestros (Piper y Zuilkowski, 2015).

La tecnología también colma el vacío educativo en algunos barrios marginales. *Jaago* ("Despierta"), una iniciativa premiada implementada en 13 escuelas y un orfanato en Bangladesh, proporciona aprendizaje en línea a refugiados y niños de los

tugurios, incluyendo a los migrantes internos. Empezó dando clases por servicios de mensajería y vídeo pero actualmente pone en contacto a los maestros, que están en Dhaka, con los educandos a través de una herramienta interactiva (UNESCO, 2016a).

CONCLUSIÓN

Los gobiernos, particularmente en los países de ingresos medianos, deben mejorar la situación educativa de los migrantes internos, que constituyen una proporción considerable de los niños de difícil acceso y que no van a la escuela. Se carece de datos acerca del número de migrantes y su situación educativa. Si se subsanan los problemas de la falta de recuento tendrán más visibilidad las poblaciones de barrios marginales, los migrantes estacionales y los nómadas y pastores, velando así por que por último las personas de cualquier edad puedan ejercer su derecho a la educación.

La planificación debe integrar los patrones y la problemática de la migración interna, con miras a reducir los obstáculos jurídicos, administrativos y financieros que impiden el acceso a la educación. Debería darse prioridad a enfoques innovadores, como calendarios flexibles, seguimiento de los migrantes, y desarrollo de la capacidad docente. Si bien los internados facilitan a menudo la movilidad, es preciso prestar atención adecuada a las condiciones que ofrecen. Una educación incluyente requiere que los migrantes adquieran competencias pertinentes y reciban una educación impartida por maestros cualificados en entornos no discriminatorios. De forma más amplia, la protección social, la inclusión urbana y los programas relativos a los medios de subsistencia deben integrar las necesidades y la demanda educativa en su labor de apoyo a los más marginados.

Niños en una protesta contra una propuesta de medidas federales de represión de la inmigración ilegal en Los Angeles, California, Estados Unidos.

FOTO: Krista Kennell/ Shutterstock.com



CAPÍTULO

3

Migración internacional

Muchos de nosotros percibimos el fuerte lazo que existe entre la migración internacional y la educación. Sin embargo, a veces nos vemos obligados a basarnos en datos escasos y dispersos acerca de esta relación compleja. Este informe reúne los datos existentes sobre migración y educación y describe un conjunto de enormes oportunidades, al tiempo que señala donde y por qué pueden surgir situaciones de desventaja educativa. Nos proporciona los análisis que son la piedra angular para guiar nuestras decisiones en materia educativa en una variedad de contextos migratorios, en un momento en que la comunidad internacional se esfuerza por alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible y potenciar los beneficios significativos de la migración a nivel mundial.

**William Lacy Swing¹, Director General
de la Organización Internacional para las Migraciones**

¹ Director General de la OIM del 1 de octubre de 2008
al 30 de septiembre de 2018

MENSAJES CLAVE

El número de migrantes internacionales aumentó de 93 millones en 1960 a 258 millones en 2017. Su porcentaje con respecto a la población decreció del 3,1% en 1960 al 2,7% en 1990 antes de alcanzar el 3,4% en 2017.

En los países de la OCDE, la proporción de alumnos inmigrantes de primera y segunda generación creció del 9,4% al 12,5% entre 2006 y 2015. Además, el 8,9% de la población eran nativos de ascendencia mixta y el 1,8% eran estudiantes nacidos en el extranjero que habían regresado.

Las personas con un nivel de educación más alto tienen más probabilidades de emigrar. Las tasas mundiales de emigración eran del 5,4% para las personas con educación superior, 1,8% a nivel de secundaria y 1,1% para la primaria.

Los inmigrantes suelen tener un nivel de educación más elevado que las poblaciones que los acogen. En el Brasil y el Canadá, hay una diferencia de al menos 20 puntos porcentuales entre los inmigrantes y la población nativa con educación terciaria.

La educación de los migrantes se ve a menudo obstaculizada por barreras de tipo jurídico, administrativo o lingüístico. En 2017, en la Unión Europea, los jóvenes nacidos en el extranjero que abandonaron tempranamente la escuela eran dos veces más numerosos que los nativos.

La edad a la que se efectuó la migración es un factor determinante de gran importancia en lo que respecta a las necesidades, oportunidades, trayectorias y resultados de la educación. En los Estados Unidos, el 40% de los inmigrantes mexicanos que llegaron al país a la edad de 7 años no terminaron la escuela secundaria, en comparación con un 70% de los que llegaron a la edad de 14 años.

Las brechas educativas entre inmigrantes y población nativa tienden a persistir de generación en generación. En Bélgica, hay una diferencia de 17 puntos porcentuales entre los inmigrantes de segunda generación y los nativos que abandonaron la escuela a nivel del primer ciclo de secundaria.

El aprendizaje y el nivel educativo alcanzado por los migrantes progresan más rápido que los de las personas que no han migrado. En los Estados Unidos, los hijos de emigrantes colombianos habían cursado 2,3 años de estudios más, en promedio, que los hijos de aquellos que no emigraron.

En muchos países, como Australia y Malasia, los inmigrantes indocumentados y los niños no acompañados que se encuentran detenidos suelen tener poco o ningún acceso a la educación.

La falta de dominio del idioma es una desventaja educativa. En 2012, en 23 países de altos ingresos, un promedio de cerca del 53% de estudiantes inmigrantes de primera generación con un bajo nivel de alfabetización tuvo acceso a cursos de recuperación, desde un 13% en Eslovenia hasta casi el 80% en Finlandia.

Separar a los alumnos menos aventajados de los más talentosos perjudica a los educandos inmigrantes. En Linz, Austria, donde la separación de los distintos itinerarios educativos comienza a los 10 años, los estudiantes de origen inmigrante eran 16 puntos porcentuales menos propensos que los nativos a elegir una trayectoria académica en el quinto curso de primaria.

La migración internacional afecta a todas las regiones.....	35
La migración influye en la educación y se ve influida por ella	38
Las políticas e inmigración y ciudadanía dificultan el acceso a la escuela	43
Las políticas educativas pueden promover el acceso de los migrantes a la escuela	46
Conclusión	51

Los movimientos de las personas más allá de las fronteras se han vuelto más diversos y complejos en los últimos años, con un efecto cada vez mayor sobre las oportunidades y los sistemas educativos.

Aun cuando las personas se desplazan en busca de un trabajo mejor y mejores oportunidades, lo cual es distinto de los desplazamientos forzados (**capítulo 4**), también deben adaptarse, lo que supone un coste e influye en su capacidad de invertir en educación o utilizar sus competencias. El acceso a la educación y los beneficios derivados de ella pueden verse limitados por razones jurídicas o administrativas o menoscabados por barreras lingüísticas o discriminación. La falta de mecanismos sólidos y transparentes de reconocimiento de las cualificaciones adquiridas y del aprendizaje anterior pueden dificultar el uso de las competencias. Incluso en sistemas educativos más avanzados, los inmigrantes y, en menor medida, las personas de origen inmigrante, se quedan a menudo rezagados con respecto a sus pares, pese a que pueden adquirir unas competencias y un nivel educativo superior al que hubiesen alcanzado en su país de origen.

Los sistemas educativos también deben soportar costes de ajuste para atender a los recién llegados. Las escuelas, que constituyen la oportunidad principal para conocer y respetar a los inmigrantes y las personas de origen inmigrante, desempeñan un papel central en una sociedad incluyente, pero la mayor diversidad en las aulas presenta dificultades para maestros, alumnos y padres. Si bien el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular califica a la migración internacional de responsabilidad compartida, la educación no ocupa un lugar destacado en su agenda (Naciones Unidas, 2018). El papel de los docentes en la lucha contra la segregación escolar merece más amplio reconocimiento.

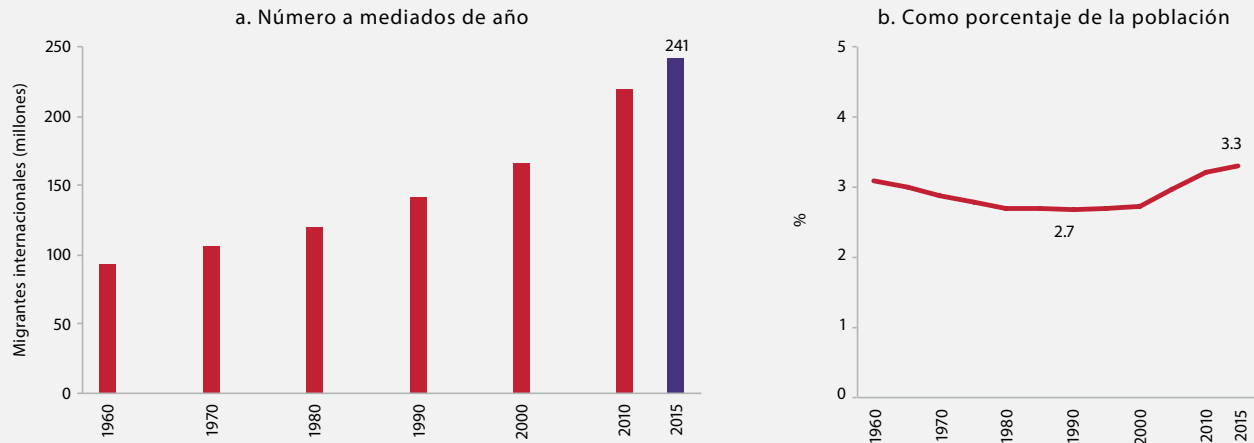
Este capítulo describe la escala y diversidad de la migración internacional y explica cómo interactúa con los logros educativos. Destaca las desventajas que enfrentan los inmigrantes y analiza las políticas y prácticas que pueden ampliar el acceso a la educación. En los capítulos siguientes se abordan otros aspectos del nexo entre migración y educación, en particular cómo el mejoramiento de la calidad educativa puede ayudar a las sociedades a ser más resilientes cara a los flujos migratorios (**capítulo 5**) y qué medidas pueden facilitar la movilidad de las personas más cualificadas (**capítulo 6**).

LA MIGRACIÓN INTERNACIONAL AFECTA A TODAS LAS REGIONES

El número de migrantes internacionales se multiplicó por más de 2,5, pasando de 93 millones en 1960 a 241 millones en 2015 (**figura 3.1a**). Sin embargo, contrariamente a ciertas ideas generalizadas, el porcentaje de migrantes internacionales dentro de la población ha permanecido prácticamente constante. Decreció del 3,1% en 1960 al 2,7% en 1990 y aumenta desde el año 2000, alcanzando el 3,3% en 2015 (Banco Mundial, 2018) (**figura 3.1b**).

Las Naciones Unidas estiman que el número de migrantes internacionales ascendió a 258 millones en 2017, o sea el 3,4% de la población mundial. El 64% de estos reside en países de altos ingresos. A diferencia de los países de ingresos bajos y

“ Las personas de familias inmigrantes se quedan a menudo rezagadas con respecto a sus pares, aunque pueden adquirir competencias y un nivel educativo superior al que hubiesen alcanzado en sus países de origen ”

FIGURA 3.1:**La migración internacional se ha intensificado ligeramente desde el año 2000***Migrantes internacionales (1960-2015)*GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_1

Fuente: Banco Mundial (2018).

medianos, en los cuales la proporción de migrantes dentro de la población ha permanecido constante y baja, en un 1,5% aproximadamente, el porcentaje va en aumento en los países de altos ingresos, pasando del 10% en 2000 al 14% en 2017. En los Estados del Golfo, como Kuwait, Qatar y los Emiratos Árabes Unidos, los migrantes son el grupo mayoritario (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, 2017b).

Las tasas de inmigración son dos o tres veces superiores a la media mundial en países tan diversos como Costa Rica, Côte d'Ivoire, Malasia y Sudáfrica (OIM, 2017; Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, 2017b). Aproximadamente 40 000 de los 470 000 alumnos de primaria de Costa Rica son inmigrantes, principalmente originarios de Nicaragua (OIM, 2018). El porcentaje de inmigrantes con respecto a la población total disminuyó en Côte d'Ivoire, pasando del 12% en 2000 al 9% en 2017; este porcentaje era sin embargo el más alto de África Subsahariana, con excepción de los países ricos en petróleo y los pequeños Estados. Más de la mitad de los inmigrantes provenían de Burkina Faso en 2012 (Teye *et al.*, 2015). Los inmigrantes, principalmente de Bangladesh, Filipinas, Indonesia y Myanmar, constituían el 15% de la mano de obra en Malasia. Sus remesas de dinero se multiplicaron por cinco entre 2006 y 2015 (Endo *et al.*, 2017). En 2015, en Sudáfrica, 4 millones de personas, o sea el 7% de la población, habían nacido en el extranjero; tres de cada cuatro provenían de los países vecinos, en particular Lesotho, Mozambique y Zimbabwe (Crush *et al.*, 2015).

A la inversa, los países con tasas de emigración superiores al 5% de la población están situados en los Balcanes (Albania y Bosnia y Herzegovina), el Caribe (Guyana y Jamaica), el Cáucaso (Armenia y Georgia), Asia Central (Kirguistán y Tayikistán) y América Central (El Salvador y Nicaragua). Nepal, Filipinas y Sri Lanka son países con bajas tasas de emigración pero cuyo número absoluto de migrantes es muy elevado (OIM, 2017).

Entre los corredores importantes de migración figuran: Europa Oriental hacia Europa Occidental, el África Septentrional hacia Europa Meridional, y Asia Meridional hacia los países del Golfo. El corredor mayor en términos absolutos es el de México hacia los Estados Unidos, con 12,7 millones de migrantes en 2017 (**figura 3.2**).

Hay también otros flujos migratorios menos conocidos que resulta difícil estimar con exactitud en la actualidad. En algunos casos, las redes sociales brindan fuentes de datos alternativas y novedosas (Zagheni *et al.*, 2017). Una cantidad creciente de migrantes de África Subsahariana que tenían la intención de establecerse en Europa se quedan en países de tránsito, como Marruecos (Mourji *et al.*, 2016). Haitianos han emigrado a Chile (Pavez Soto y Chan, 2018). Hay venezolanos emigrados a países vecinos que no son de habla hispana, y también al Brasil (Mahlke y Yamamoto, 2017) y a Trinidad y Tabago (Nakhid y Welch, 2017).

En general, los migrantes tienen más edad que el conjunto de la población. En 2017, el 14% de los migrantes internacionales tenían menos de 20 años, un porcentaje muy inferior al

FIGURA 3.2:**Existen grandes corredores migratorios en todo el mundo**

Poblaciones de migrantes internacionales de un determinado país de origen que viven en un determinado país de destino, en varios corredores migratorios (2017)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_2

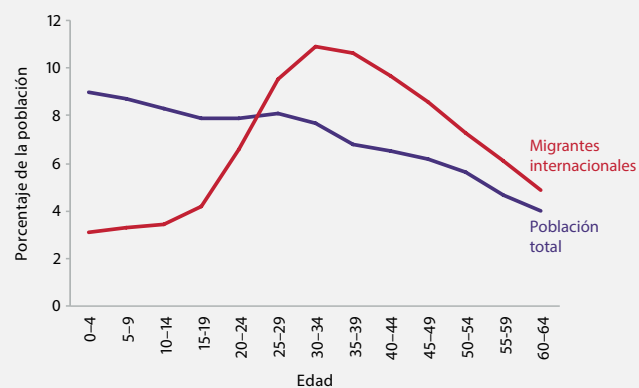
Fuente: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (2017b).

del conjunto de la población (**figura 3.3**) o de las personas desplazadas por la fuerza (**capítulo 4**).

La migración incide en las oportunidades educativas tanto de los migrantes como de sus hijos. El análisis de datos del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) indicó que, en la mayoría de los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), al menos uno de cada cinco estudiantes de 15 años eran inmigrantes o de origen inmigrante en 2015 (OCDE, 2016) (**figura 3.4**). En promedio, el 5,4% eran inmigrantes de primera generación, el 7,1% inmigrantes de segunda generación, el 8,9% nativos de ascendencia mixta y el 1,8% estudiantes nacidos en el extranjero que habían regresado. El porcentaje de alumnos inmigrantes de primera y segunda generación aumentó del 9,4% al 12,5% entre 2006 y 2015. En el Canadá y Suiza sobrepasa el 30%. Una estimación realizada para este informe indica que, en los países de altos ingresos, en el 52% de las escuelas secundarias el 15% de los estudiantes o más son de origen inmigrante.

FIGURA 3.3:**Los migrantes suelen tener más edad que la población general**

Distribución de los migrantes internacionales y la población mundial por edad (2017)

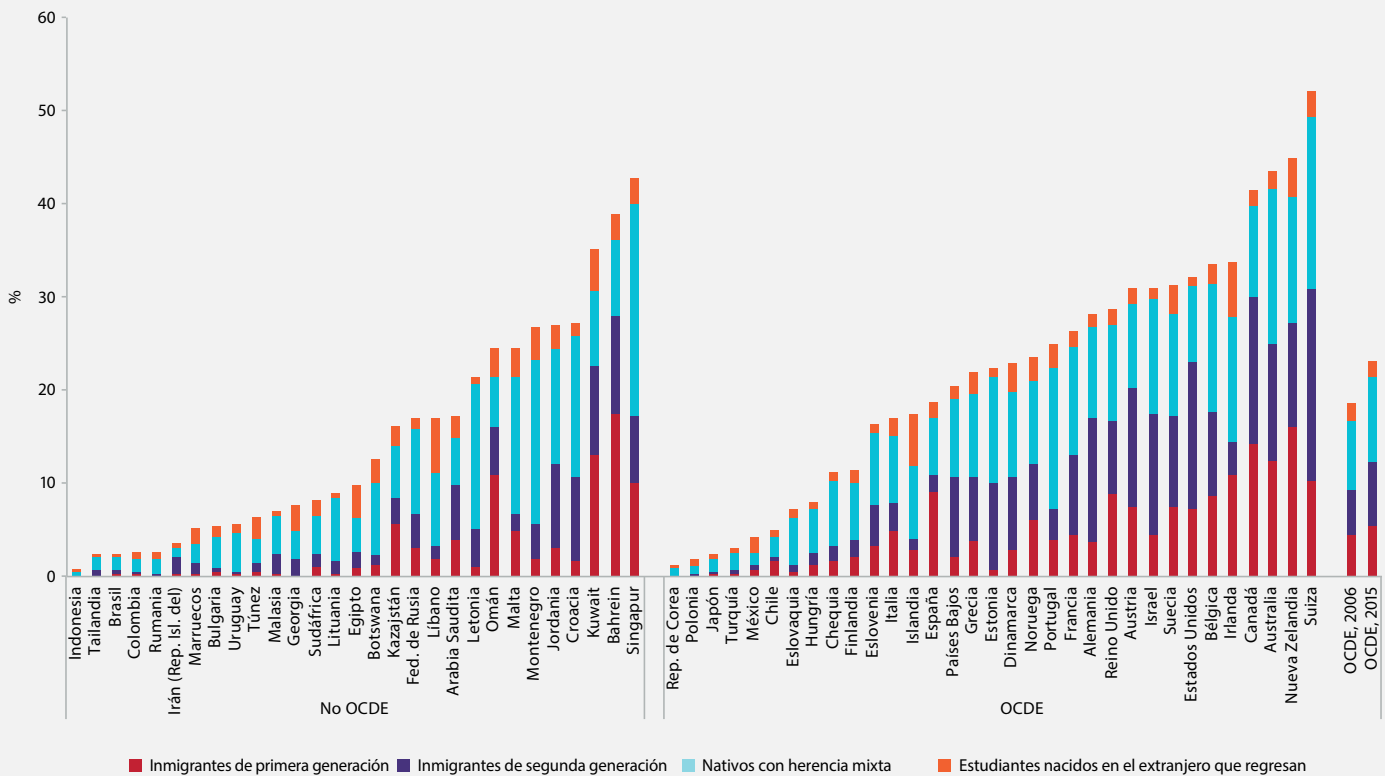


GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_3

Fuente: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (2017a).

FIGURA 3.4:

En la mayoría de los países de la OCDE, al menos 1 de cada 5 estudiantes de 15 años eran inmigrantes o de origen migrante
Distribución de los estudiantes de 15 años por tipo de origen migrante en varios países (2015)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_4

Nota: en la figura se excluyen cinco países y territorios con porcentajes aún mayores de estudiantes de origen migrante: Hong Kong (China), Luxemburgo, Macao (China), Qatar y los Emiratos Árabes Unidos.

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en los estudios PISA de 2006 y 2015 y TIMSS de 2015.

LA MIGRACIÓN INFLUYE EN LA EDUCACIÓN Y SE VE INFLUIDA POR ELLA

En lo tocante al nivel de educación y los logros educativos, para entender el efecto de la migración es preciso efectuar una comparación entre quienes migran y quienes no migran, sabiendo que no solo difieren en su decisión de migrar. Otra comparación importante es la relativa a inmigrantes y nativos; una vez más, el acto de migrar no es la única diferencia entre ellos. Por ejemplo, los inmigrantes suelen vivir en barrios más pobres donde las escuelas son de menor calidad, lo cual contribuye a menoscabar sus logros educativos y la adquisición de competencias.

LA EDUCACIÓN ACRECIENTA LA PROBABILIDAD DE MIGRACIÓN

Los migrantes no son una población aleatoria. Difieren de la población en general por una serie de características,

algunas de las cuales son fácilmente observables, como la educación, y otras más difíciles de discernir, por ejemplo la motivación; ambas influyen en la migración. Las personas con un nivel de educación superior tienen más probabilidades de emigrar, siendo más capaces de reunir información, responder a oportunidades económicas, utilizar competencias transferibles y financiar la emigración. En 2000, la tasa mundial de emigración era del 5,4% entre las personas con educación superior, 1,8% a nivel de educación secundaria y 1,1% para la primaria (Docquier y Marfouk, 2006). En los Estados Unidos, el nivel educativo de los inmigrantes era superior a la media en 31 de 32 países de origen (Feliciano, 2005).

Las políticas de inmigración selectiva adoptadas en algunos países ponen de manifiesto notables diferencias en el nivel educativo de los inmigrantes y las poblaciones nativas. Entre 2008 y 2012, el 41% de los inmigrantes africanos a los Estados Unidos tenían por lo menos un título de licenciatura,

“ En 2000, la tasa mundial de emigración era del 5,4% entre las personas con educación superior, 1,8% a nivel de secundaria y 1,1% para la primaria ”

en comparación con el 28% de los demás inmigrantes. Ostentaban niveles de educación más altos los nacionales de Nigeria (61%), Sudáfrica (57%), Kenya (47%) y Ghana (35%) (Gambino et al., 2014).

Los niveles educativos de los inmigrantes son inferiores a los de la población nativa cuando provienen de países vecinos más pobres donde el nivel educativo medio es inferior, por ejemplo quienes emigran de Albania a Grecia, de Haití a la República Dominicana y de Nicaragua a Costa Rica (figura 3.5). Las poblaciones inmigrantes también pueden ser heterogéneas a este respecto. En Sudáfrica el número de inmigrantes que ha finalizado el nivel terciario es superior al de los nativos (la diferencia es de siete puntos porcentuales) pero también son más numerosos los que carecen de todo tipo de educación formal (con una diferencia de tres puntos porcentuales) (Fauvelle-Aymar, 2014).

El nivel educativo alcanzado por los inmigrantes en el momento de la emigración también varía según las condiciones en las cuales han cruzado las fronteras. Por ejemplo, los inmigrantes provenientes de El Salvador, Haití, México y Nicaragua que llegaron a los Estados Unidos sin la documentación apropiada tenían un nivel de educación superior, como promedio, al de quienes emigraron con contratos temporales. El nivel de ambas categorías era inferior al de los inmigrantes que se convirtieron en residentes legales (figura 3.6).

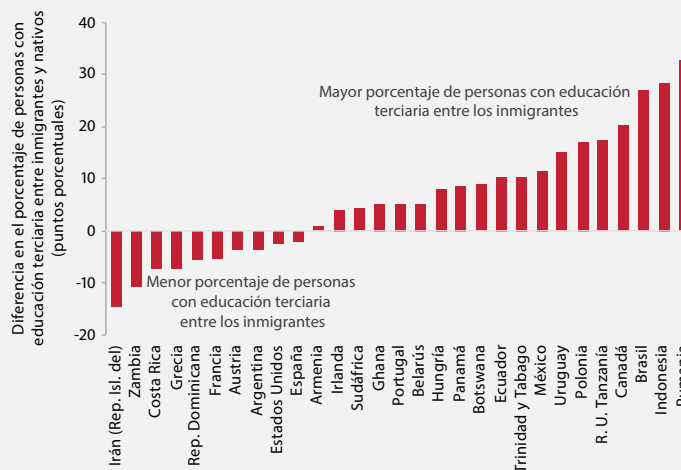
Las relaciones entre educación y migración también dependen de las oportunidades de empleo existentes y de cómo se remuneran las competencias de nivel bajo, medio y superior en el país de origen y el país de destino (Docquier y Deuster, 2018; Tani, 2018).

LA MIGRACIÓN INCIDE EN LA EDUCACIÓN DE QUIENES NO MIGRAN

Los migrantes suelen dejar a sus hijos en el lugar de origen. En algunos países del Caribe, el porcentaje de niños que se quedan se encuentra entre el 10% y el 20% (Dillon y Walsh, 2012). Se estima que entre el 12 y el 17% de la población kirguiz son trabajadores migrantes, y muchos padres no pueden o no quieren llevarse a sus hijos con ellos (FIDH, 2016). Según las estimaciones, en Filipinas, país que es una de las principales fuentes de trabajadores migrantes internacionales, entre

FIGURA 3.5:

Los inmigrantes suelen tener un nivel de educación más alto que los nativos
Diferencia entre inmigrantes y nativos en el porcentaje de personas con educación terciaria en varios países (2009-2015)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_5

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en datos de IPUMS.

FIGURA 3.6:

En los Estados Unidos de América, los inmigrantes de América Latina y el Caribe que llegaron sin documentos tenían un nivel de educación más alto que los que llegaron con contratos temporales

Años de educación y tipo de documentación utilizada en su última visita a los Estados Unidos de América por inmigrantes de determinados países de América Latina y el Caribe



GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_6

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en datos de Latin American Migration Project y Mexican Migration Project.

1,5 y 3 millones de niños están separados de uno de sus progenitores, que vive en el extranjero (Cortes, 2015).

Los efectos de la migración sobre la educación de los menores que no han migrado con sus padres depende del contexto. Las remesas de dinero pueden aliviar las dificultades financieras que impiden el acceso a la educación (**eje de las políticas 19.4**). No obstante, los efectos pueden ser nulos o negativos si (a) las remesas son de poca cuantía y los menores deben trabajar; (b) la ausencia hace que los padres no supervisen ni sigan el desempeño escolar de sus hijos, o (c) las perspectivas de empleo lucrativo para los migrantes con menor nivel de educación desincentivan la continuación de los estudios.

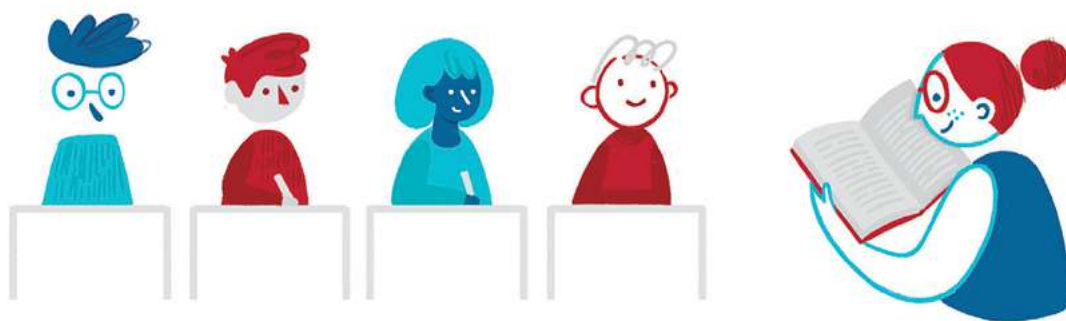
Habida cuenta de estos distintos contextos, los estudios arrojan una variedad de resultados. En Filipinas, la asistencia a la escuela aumentó y el trabajo infantil disminuyó en los hogares de los que formaban parte migrantes internacionales (Yang, 2008). En Tayikistán, los efectos sobre la asistencia a la escuela fueron negativos (Dietz et al., 2015). En México, la probabilidad de que los niños no migrantes terminasen la escuela secundaria aumentaba en 12 puntos porcentuales si las madres habían migrado (Miranda, 2011). Las niñas mexicanas también asistían más años a la escuela si sus padres migraban a los Estados Unidos, pero no si migraban dentro de México (Antman, 2012). En Guatemala, en cambio, la matriculación se reducía en 37 puntos porcentuales si los padres migraban al extranjero (Davis y Brazil, 2016).

LOS MIGRANTES PAGAN UN PRECIO EDUCATIVO EN LOS PAÍSES DE DESTINO

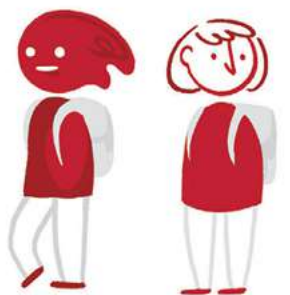
Los inmigrantes suelen abandonar pronto la escuela. En 2017, en la Unión Europea, el 19% de las personas de 18 a 24 años nacidas en el extranjero habían abandonado tempranamente la escuela, en comparación con el 10% de la población nativa (Eurostat, 2017). En España, la tasa de abandono escolar prematuro era del 32% entre los nacidos en el extranjero y del 16% entre los nativos (**figura 3.7**). Solo en Irlanda, los Países Bajos y el Reino Unido se observan tasas de deserción más bajas entre las personas nacidas en el extranjero.

La edad en el momento de la migración es un factor determinante central en lo tocante a necesidades, oportunidades, trayectorias y resultados educativos (OCDE, 2018; van Ours y Veenman, 2006). El punto de entrada en el sistema de acogida, al inicio, a la mitad o al final del período de educación obligatoria, incide considerablemente en los resultados. Así, el 26% de los varones emigrados de la ex Unión Soviética a Israel entre los 16 y 18 años abandonaron los estudios antes de terminar la escuela secundaria, en comparación con el 13% de los que emigraron entre los 6 y 9 años (Cohen Goldner y Epstein, 2014). En los Estados Unidos, el 40% de los inmigrantes mexicanos que llegaron a la edad de 7 años no terminaron la escuela secundaria, en comparación con el 70% de los que llegaron a los 14 años (Beck et al., 2012).

Los alumnos inmigrantes en los países de la OCDE tienen casi dos veces más probabilidades que los nativos de repetir un curso (OCDE, 2015, 2018). Los análisis realizados para este



En la Unión Europea

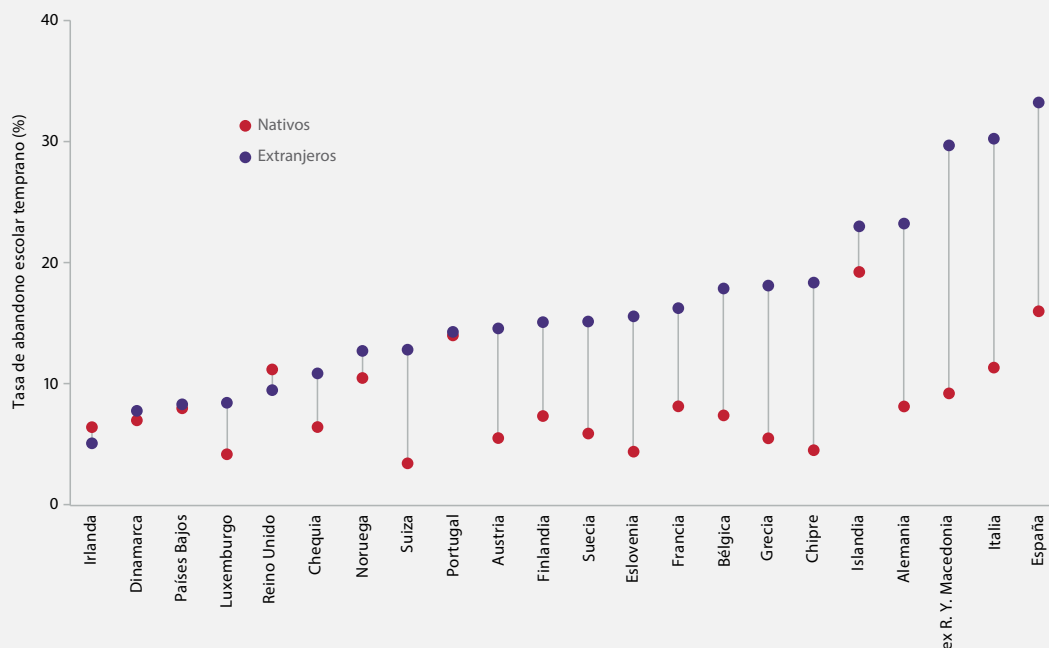


2x más estudiantes nacidos en el extranjero que nativos abandonaron prematuramente la escuela en 2017



FIGURA 3.7:**El abandono escolar temprano suele ser más frecuente entre los inmigrantes que entre los nativos**

Tasa de abandono temprano de la educación o la formación entre los jóvenes de 18 a 24 años en varios países europeos (2017)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_7
 Fuente: Eurostat (2017).

informe en base a los Panels d'élèves (encuestas a paneles de estudiantes) en Francia mostró que el 15% de los hijos de padres franceses repetían uno o más años de escuela secundaria, en comparación con el 32% de los hijos de inmigrantes turcos y el 33% de los hijos de inmigrantes de Malí. La probabilidad de que los hijos de inmigrantes vietnamitas repitiesen no rebasaba el 6% (Ichou, 2018) (figura 3.8). En España, los alumnos inmigrantes de primera generación tenían casi dos veces más probabilidades que los nativos de repetir un año de escuela primaria (González Betancor y López Puig, 2016).

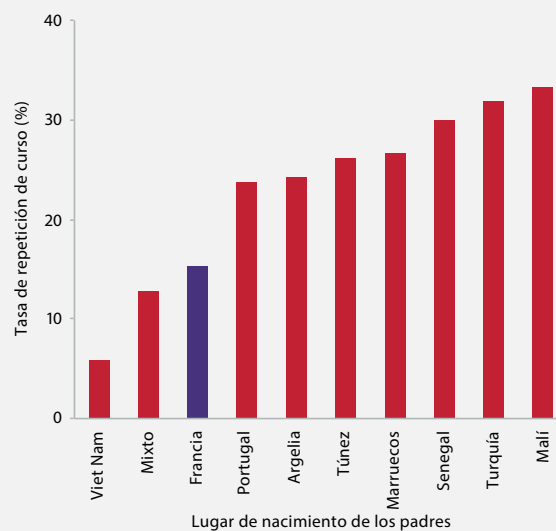
Las diferencias de nivel educativo pueden afectar a varias generaciones

Las diferencias de nivel educativo entre la población nativa y las personas de origen inmigrante persisten en la mayoría de los países, pero hay excepciones significativas, factores que explican el déficit e indicios de que es posible compensarlo. Los inmigrantes de segunda generación en su conjunto tienen más probabilidades que los nativos de abandonar los estudios a nivel del primer ciclo de secundaria. En Bélgica, la diferencia es de 17 puntos porcentuales; baja a 4 puntos porcentuales si se toma en cuenta el nivel de educación de los padres (OCDE, 2017).

Una comparación de inmigrantes turcos de segunda generación en seis países mostró el efecto combinado de

FIGURA 3.8:**En Francia, los alumnos de origen migrante tienen más probabilidades de repetir curso en secundaria que los nativos**

Porcentaje de niños que repitieron al menos un curso de secundaria, por lugar de nacimiento de los padres, en Francia (2007-2013)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_8
 Fuente: Ichou (2018).

los factores institucionales sobre la probabilidad de tener acceso a la educación superior. En Francia y Suecia, el 37% y el 32% alcanzaron el nivel terciario porque habían accedido tempranamente a la educación preescolar, el agrupamiento por competencias había sido tardío en la educación secundaria y, aun en los casos en que se les había asignado a cursos de nivel académico inferior, no se les había impedido el acceso al nivel terciario. En Austria y Alemania, en cambio, donde no entraban en juego estos factores, solo el 15% y el 5% habían tenido acceso a la educación superior (Crul, 2013).

Una explicación de la diferencia menor que se observa en algunos resultados (por ejemplo la probabilidad de seguir una trayectoria académica) es la selección positiva de los migrantes, es decir que estos tenían niveles educativos más altos que sus homólogos de los países de origen. Dicha situación se debe posiblemente, pero no exclusivamente, a políticas de inmigración selectiva en los países de acogida. En Inglaterra (Reino Unido), inmigrantes de países como China, la India y el Pakistán eran objeto de dicha selección positiva (van de Werfhorst y Heath, 2018).

Con el paso del tiempo, el nivel educativo alcanzado por los inmigrantes mejora con respecto al de la población nativa. Un criterio para medir este progreso es el porcentaje de inmigrantes que alcanzan un nivel educativo superior al de sus padres. En un análisis de 11 países se observó

“

En los Estados Unidos, la tasa de finalización de la educación secundaria entre los inmigrantes mexicanos de tercera generación era solo ligeramente inferior a la de los blancos no hispanos

”

una mayor movilidad educativa entre los inmigrantes de segunda generación que entre los nativos, aunque, en la mayoría de los países, este efecto se explica por el bajo nivel de educación de los padres inmigrantes (Oberdabernig y Schneebaum, 2017).

Para estimar la velocidad a la cual los inmigrantes posteriores a la segunda generación alcanzan a la población nativa, es preciso medir con exactitud el origen inmigrante, lo cual no siempre resulta fácil. Un estudio efectuado en los Estados Unidos, que abordó este problema, mostró que la tasa de finalización de la enseñanza secundaria entre los descendientes de mexicanos de tercera generación estaba solo ligeramente por debajo de la de los blancos no hispanos. Entre la segunda y la tercera generación se observaban progresos significativos en lo tocante a años de escolaridad, asistencia a la universidad y obtención de licenciaturas (Duncan et al., 2017).

El nivel educativo de los migrantes mejora más rápidamente que el de los no migrantes

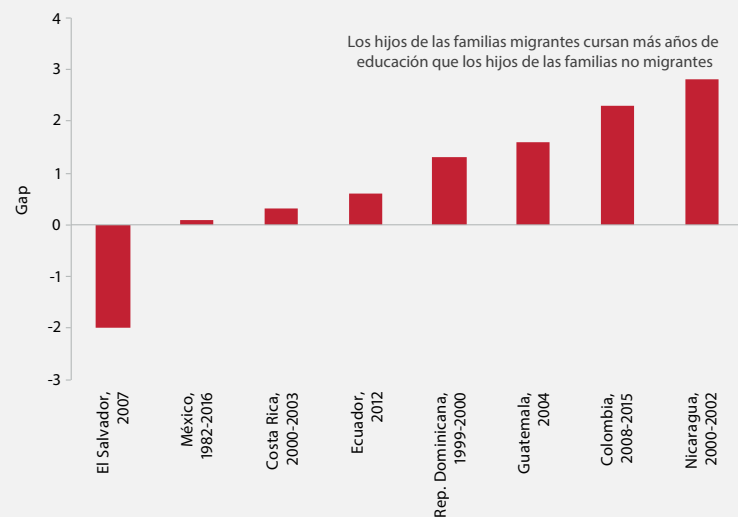
Para evaluar la trayectoria de los migrantes en comparación con la de aquellos que se han quedado en el país de origen, se requieren datos especializados y de alta calidad. Desde 1982 el Proyecto de Migración Mexicana estudió la migración de México a Estados Unidos en 161 comunidades y cerca de 27 000 hogares, el 4% de los cuales se encuentra en los Estados Unidos. El Proyecto de Migración Latinoamericana recolectó información acerca de la migración de diez países de América Latina y el Caribe hacia los Estados Unidos, a partir de 1998. Los hijos de los emigrantes habían cursado 1,4 más años de escuela, en promedio, que los hijos de quienes no habían emigrado, con excepción de El Salvador y México (figura 3.9).

Si bien el efecto individual de la migración sobre el nivel educativo alcanzado puede ser importante cuando se migra de un país con bajos niveles educativos a otro con niveles más altos, a escala mundial el efecto es mucho menor que lo que podría esperarse. Los nuevos estudios efectuados para este informe indican que, en 2050, a nivel postsecundario, el nivel educativo alcanzado se elevará en menos de 0,1 punto porcentual entre los adultos y cerca de 0,2 punto porcentual entre los jóvenes. La poca magnitud de este efecto nos recuerda que las tasas de migración son bajas y que pocos

FIGURA 3.9:

Los hijos de los migrantes latinoamericanos alcanzaron un nivel de educación más alto que los de quienes no emigraron

Diferencia en años de educación entre los hijos de familias migrantes y no migrantes en varios países de América Latina



GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_9

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en datos de Latin American Migration Project y Mexican Migration Project.

migrantes llegan al país de destino lo suficientemente jóvenes como para que su trayectoria educativa cambie mayormente. Además, los migrantes suelen provenir de hogares donde el nivel educativo es superior a la media del país de origen (IIASA, 2018).

Los índices de competencia académica de los inmigrantes son inferiores a los de los alumnos nativos

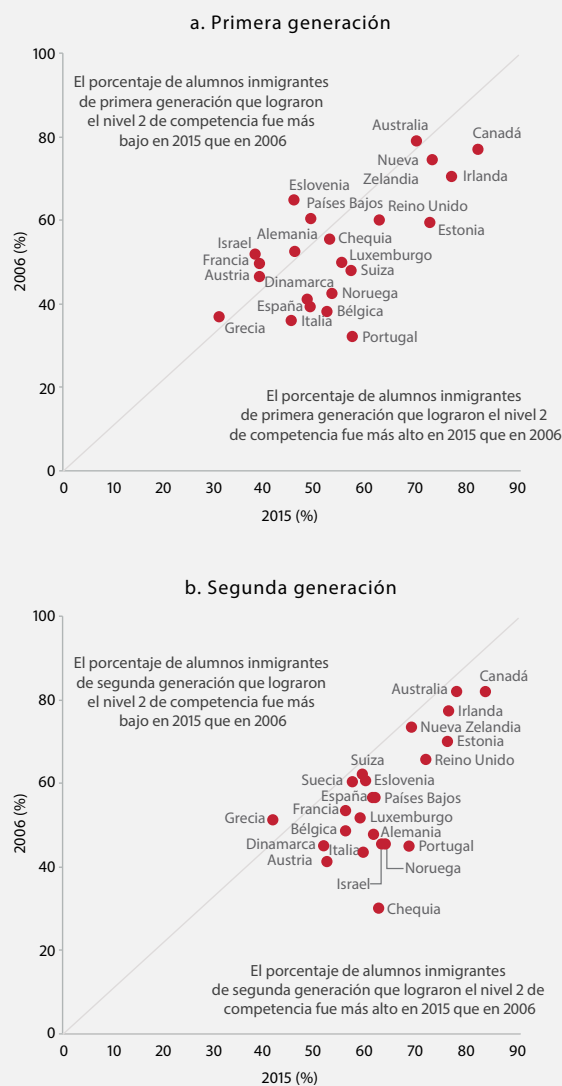
El nivel educativo alcanzado no es el único resultado interesante. Entre los estudiantes de 15 años, el 49% de los de primera generación y el 61% de los de segunda generación alcanzaron por lo menos el nivel 2 de competencia en lectura, matemáticas y ciencias en el estudio PISA de 2015, en comparación con el 72% de los estudiantes nativos (OCDE, 2018). En los países de la OCDE para los que se dispone de resultados comparables en los estudios PISA de 2006 y 2015, el nivel 2 de competencia aumentaba en siete puntos porcentuales entre los inmigrantes de segunda generación pero disminuía en tres puntos porcentuales entre los de primera generación (figura 3.10).

Un nivel socioeconómico inferior explica cerca del 20% de la brecha de aprendizaje de los inmigrantes en la OCDE. La diferencia en el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel mínimo de competencia en lectura, matemáticas y ciencias en el estudio PISA de 2015 se reduce de 24 a 13 puntos porcentuales en Francia y de 22 a 12 puntos porcentuales en Grecia si se tiene en cuenta su situación socioeconómica (OCDE, 2018).

LAS POLÍTICAS E INMIGRACIÓN Y CIUDADANÍA DIFICULTAN EL ACCESO A LA ESCUELA

El derecho a la educación está consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 26) y en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Artículo 28). La Convención Internacional para la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares reconoce asimismo el derecho a la educación de los niños inmigrantes, independientemente de su situación migratoria oficial (Artículo 30), aunque solo uno de cada cuatro países, casi todos ellos de emigración, han ratificado el tratado hasta la fecha (ACNUDH, 2018). En la práctica, el ejercicio de este derecho puede verse impedido por el carácter restrictivo de las políticas de inmigración, la incompatibilidad entre distintas leyes y los requisitos estrictos de documentación que pueden exigir los países de acogida. (eje de las políticas 8.1).

FIGURA 3.10:
La competencia académica de los inmigrantes de segunda generación ha mejorado en los países de la OCDE
Porcentaje de alumnos inmigrantes de primera y segunda generación de 15 años que logran el nivel 2 de competencia de PISA en varios países (2006 y 2015)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_10

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en datos de PISA.

EL ACCESO A LA EDUCACIÓN ES DIFÍCIL PARA LOS INMIGRANTES INDOCUMENTADOS

De los 11 millones de inmigrantes ilegales que viven en los Estados Unidos, dos tercios se encuentran en el país desde hace 10 años o más (Krogstad *et al.*, 2017). Se estima que el 7% de los niños que nacen en el país son hijos de inmigrantes ilegales (Capps *et al.*, 2016). En algunos casos, los niños no van a la escuela por temor a la deportación. En febrero de 2017, el ausentismo en el distrito escolar de Las Cruces (Nuevo México) aumentó en un 60% tras una redada contra la inmigración (Escuelas Públicas de Las Cruces, 2017). El consejo escolar modificó posteriormente su política, ordenando a las escuelas que dejaran de recoger información sobre la situación migratoria de los alumnos y negasen el acceso a los recintos escolares a los agentes federales de Inmigración y Control de Aduanas en ausencia de una orden judicial (Alba Soular, 2017). En abril de 2018, el 20% de los alumnos hispanos del condado de Hamblen, Tennessee, faltaron a clases después de otra redada de inmigración (Scown, 2018).

Todos los estados, con excepción de Alabama, Georgia y Carolina del Sur, permiten la inscripción de estudiantes indocumentados en las instituciones de educación superior. Sin embargo, en estos casos, muchos institutos y universidades imponen a los estudiantes costos de matrícula no estatal, aun si son residentes de larga data en el estado concernido (Golash-Boza y Merlin, 2016). Se han efectuado intentos de conceder la residencia según determinadas condiciones relacionadas con la educación (**recuadro 3.1**).

En Marruecos, la Ley n.º 4 de 2000 limitaba el acceso a la educación exclusivamente a los niños marroquíes, pero la Constitución de 2011 reconoció el derecho a la educación de todos los niños, y en 2013, una circular del Ministerio de Educación amplió dicho acceso a los niños de países del África Subsahariana únicamente. Aun así, puede resultar difícil presentar algunos de los documentos que se requieren (Cáritas Marruecos, 2015; Qassemy *et al.*, 2014). La Academia Regional de Educación y Formación de Casablanca, por ejemplo, exige certificados médicos para la inscripción de los alumnos, en particular de los países afectados por el virus Ébola (Cáritas Marruecos, 2015; Qassemy *et al.*, 2014). Cerca de 7 500 niños migrantes estaban matriculados en las escuelas públicas en 2015-2016 (*Le Matin*, 2015). Sin embargo, una organización no gubernamental estimó que menos de la mitad de los niños y adolescentes de 8 a 17 años que acudían a sus centros de Casablanca, Rabat y Tánger iban a la escuela en 2014 (Cáritas Marruecos, 2015).

Los inmigrantes indocumentados son vulnerables a los frecuentes cambios en las políticas migratorias, que inciden en la educación de sus hijos. En Tailandia, si bien la Ley de Educación de 1999 define a una "persona" como alguien que posee documentos emitidos por el Estado, los migrantes

indocumentados podían asistir a las escuelas tailandesas después de una resolución ministerial de 2005 que otorgaba la misma financiación per cápita para alumnos tailandeses e inmigrantes, y todos los alumnos, independientemente de sus documentos de identidad, tenían derecho a recibir un certificado al terminar sus estudios. Ahora bien, como no se vigila estrictamente el cumplimiento de las decisiones, muchos jefes de establecimientos escolares se han resistido a admitir a alumnos inmigrantes aduciendo el costo que supone impartirles educación y su índice de abandono escolar más elevado (Nawarat, 2017). Además, las redadas frecuentes de trabajadores indocumentados han tenido consecuencias

RECUADRO 3.1:

En los Estados Unidos no se han superado aún los obstáculos a la educación de los inmigrantes indocumentados

La Ley de Desarrollo, Asistencia y Educación para Menores Extranjeros, conocida como "Ley DREAM", por sus siglas en inglés, se refiere a varias propuestas legislativas encaminadas a conceder la residencia a jóvenes indocumentados que habían llegado al país antes de la edad de 18 años. La primera se presentó en 2001; ninguna fue aprobada (American Immigration Council, 2018).

En 2012, el gobierno de Obama introdujo un programa de postergación de la adopción de medidas contra la llegada de menores (DACA, por sus siglas en inglés). Este programa, dirigido a los jóvenes indocumentados llegados al país en la niñez, les brindaba una protección de dos años renovable, amparándolos contra la deportación y dándoles la posibilidad de obtener un permiso de trabajo, según ciertas condiciones, que incluían la asistencia actual a la escuela o un certificado de educación secundaria. Del número total de 1,3 millón de personas con derecho a acogerse a esta disposición, cerca de 700 000 habían presentado una solicitud en mayo de 2018. Casi el 80% eran mexicanos; el 92% del total eran latinoamericanos (MPI, 2018).

Las políticas de inmigración que ofrecen a los jóvenes migrantes indocumentados una perspectiva de largo plazo pueden fomentar la inversión en educación. Se estima que el programa DACA incrementó las tasas de graduación de secundaria en un 15%, puesto que los inmigrantes que podían acogerse a él procuraron cumplir las condiciones (Kuka *et al.*, 2018). Sin embargo, el programa incentivaba no solo la finalización de la escuela secundaria sino también el trabajo, y los efectos sobre los estudios postsecundarios y su finalización fueron más matizados. Los estudiantes indocumentados debían elegir entre la educación postsecundaria a tiempo completo o abandonar sus estudios para trabajar. Según un estudio, la tasa de deserción de los beneficiarios del DACA en las universidades de cuatro años puede haber aumentado en más de 14 puntos porcentuales. No se observó dicho efecto en los institutos comunitarios de educación superior, en los que se imparten cursos flexibles adaptados a los estudiantes que trabajan (Hsin y Ortega, 2018).

negativas. En la provincia de Tak, limítrofe con Myanmar, la mayoría de los maestros inmigrantes carecía de residencia legal. Los padres inmigrantes indocumentados eran más renuentes a enviar a sus hijos a las escuelas por temor a ser arrestados (*The Nation*, 2017).

En Chile, el número de inmigrantes haitianos aumentó, pasando de menos de 5 000 en 2010 a 105 000 en 2017, puesto que las leyes permitían a los inmigrantes de la región obtener un visado en la frontera y luego solicitar permisos de trabajo (Charles, 2018b). Los haitianos han sido objeto de comentarios racistas en público y en las redes sociales, según el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH, 2018). Puesto que el 68% de los chilenos desean que se apliquen controles de inmigración más estrictos, se promulgó una nueva ley de inmigración en abril de 2018, con miras a regularizar a los inmigrantes existentes pero también aplicar criterios más estrictos para conceder permisos de trabajo (Charles, 2018a; *The Economist*, 2018). El Instructivo Presidencial n.º 9 de 2008 definió a Chile como un país acogedor que proporcionaría educación pública a todos los niños independientemente de su situación migratoria, pero el acceso a la educación se ha dejado a criterio de los funcionarios gubernamentales locales (Reveco, 2018).

LOS MENORES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS SON PARTICULARMENTE VULNERABLES

A escala mundial, el número de menores no acompañados se multiplicó casi por cinco, pasando de 66 000 en 2010-2011 a 300 000 en 2015-2016 (UNICEF, 2017). Son sumamente móviles, difíciles de contabilizar y vulnerables a la explotación y el maltrato; sus necesidades educativas son a menudo desatendidas. En Francia, los menores no acompañados no pueden asistir a la escuela antes de recibir la protección de la ayuda social a la infancia, un proceso que puede llevar mucho tiempo (Defensor de los Derechos Humanos de Francia, 2016).

Los menores no acompañados permanecen cada vez más en centros de detención, donde a menudo carecen de acceso a la educación. Unos 50 000 niños de El Salvador, Guatemala, Honduras y México fueron detenidos cada año en la frontera estadounidense entre 2013 y 2017 (Servicio de Aduanas y Protección Fronteriza de los Estados Unidos, 2018). En los Estados Unidos, los pediatras y especialistas de salud mental que visitan los centros de detención para familias indicaron que los servicios educativos no eran adecuados (Linton et al., 2017). En México, 35 000 menores, más de la mitad no acompañados, se encontraban en centros de detención sin educación organizada, con excepción de algunas actividades puntuales con un componente educativo limitado, como sesiones de manualidades y conversaciones sobre temas religiosos (HRW, 2016).

RECUADRO 3.2:

Italia toma medidas para proporcionar educación a los menores migrantes no acompañados e indocumentados

Alrededor del 73% de los 86 000 menores que llegaron a Italia entre 2011 y 2016 no estaban acompañados. En 2016, la mayoría de los recién llegados (el 92%) eran varones, de los cuales el 82% tenían 16 o 17 años (Ruffini y D'Addio, 2018). A partir de 2015, la acogida de los menores no acompañados se organiza en centros de recepción primarios y secundarios. Solo estos últimos proporcionan educación, y dependen en gran medida de fondos regionales. Si hay una gran afluencia en los centros de primera acogida, se puede demorar más el acceso a la educación para muchos (Grigt, 2017).

La Ley n.º 47 de 2017 incrementó el apoyo y la protección a los menores no acompañados y separados y reforzó algunos de sus derechos, incluyendo el derecho a la educación a todos los niveles. Redujo a la mitad el tiempo de estadía máximo de los menores no acompañados en los centros primarios, pasando de 60 días a 30, y aceleró el procedimiento de identificación reduciéndolo a 10 días. La Ley n.º 142 de 2015 procuraba integrar a todos los niños en las escuelas y daba accesos a clases de lengua italiana a los menores no acompañados o indocumentados. Los menores carentes de documentos de identidad o residencia podían matricularse con una autodeclaración. Sin embargo, solo una minoría de los menores no acompañados asiste regularmente a la escuela y aparece en las estadísticas oficiales (Ministerio de Educación, Universidades e Investigación de Italia, 2017b).

Un problema general consiste en retener a los menores no acompañados en la escuela, aun en los casos en que existen legislación y políticas que permiten sacarlos rápidamente de su detención y proteger su derecho a la educación, como en Italia por ejemplo (**recuadro 3.2**). Los menores de más edad suelen ser colocados en programas especiales, lo que aumenta a veces el riesgo de deserción escolar. En Alemania, más del 60% de los menores no acompañados de menos de 16 años asistían a una escuela ordinaria en 2017, y alrededor del 30% concurrían a clases especiales para los recién llegados. En cambio, casi el 85% de los mayores de 16 años iban a clases especiales (Tangermann y Hoffmeyer-Zlotnik, 2018).

LAS PERSONAS APÁTRIDAS ENFRENTAN DIFICULTADES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN

Se estima que hay en el mundo 10 millones de personas apátridas, que carecen de una nacionalidad reconocida. En algunos casos, esta situación se debe a la migración pasada o actual. Cerca de 700 000 apátridas viven en Côte d'Ivoire, adonde fueron trasladados como jornaleros agrícolas en la época colonial. El acceso a la educación primaria requiere una prueba de nacionalidad, aunque en la práctica la buena

RECUADRO 3.3:**Los haitianos apátridas no gozan plenamente de su derecho a la educación en la República Dominicana**

El 5,6% de la población de la República Dominicana está constituido por inmigrantes, de los cuales el 88,5% son haitianos (Oficina Nacional de Estadística de la República Dominicana, 2018). Se han utilizado medios administrativos y judiciales para desnacionalizarlos y deportarlos a Haití. Así, la Ley n.º 285 de 2004 y la decisión 168 de 2013 del Tribunal Constitucional despojaron de su nacionalidad a miles de ellos, muchos de los cuales tenían un certificado de nacimiento regular y poseían cédulas nacionales de identidad, tarjetas de votante o pasaportes. Diversas decisiones de la Junta Central Electoral tuvieron consecuencias semejantes (CIDH, 2015). La Ley n.º 169 de 2014 intentó responder a las críticas internacionales y prometió devolver la ciudadanía a ciertos grupos, pero el problema no está resuelto todavía (Mordecai *et al.*, 2017).

Muchos niños se ven excluidos de la educación a causa de estos problemas de documentación. Una encuesta nacional sobre los inmigrantes efectuada en 2012 mostró que la tasa neta de asistencia a la escuela primaria de los niños de 6 a 13 años era del 52% entre los nacidos en Haití, 79% entre los nacidos en la República Dominicana de padres inmigrantes y 82% entre los nacidos en otros países (Oficina Nacional de Estadística de la República Dominicana, 2013). Aun en los casos en que logran matricularse, el progreso es difícil. Los inmigrantes haitianos deben presentar una prueba de nacionalidad para inscribirse en la base nacional de datos y presentarse a los exámenes nacionales de ingreso a la escuela secundaria. Incluso si superan estos obstáculos, las escuelas pueden pedir a los estudiantes que han cumplido 18 años una copia de su cédula nacional de identidad, lo que en la práctica significa a menudo que no pueden graduarse. Sabiendo que no van a poder obtener un diploma, muchos niños y jóvenes abandonan la escuela (Instituto de Derechos Humanos del Centro de Derecho de la Universidad de Georgetown, 2014).

voluntad de las escuelas puede permitir superar esta barrera (ACNUR, 2015). La inscripción en establecimientos de educación secundaria y terciaria requiere certificados de nacimiento, documentos de identidad y permisos de residencia (Nonnenmacher y Yonemura, 2018).

En el estado de Sabah (Malasia), los hijos de migrantes filipinos e indonesios son identificados como *orang asing* (extranjero) en sus certificados de nacimiento y no pueden asistir a las escuelas públicas (Lynch, 2008). Los haitianos en la República Dominicana (**recuadro 3.3**), los nubios en Kenya y los bidoon (sin nacionalidad) en la Arabia Saudita, Bahrein, los Emiratos Árabes Unidos y Kuwait, también tienen dificultades de acceso a la educación a causa de la incertidumbre relativa a su nacionalidad (Institute on Statelessness and Inclusion, 2017).

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PUEDEN PROMOVER EL ACCESO DE LOS MIGRANTES A LA ESCUELA

Además de las políticas de inmigración, los gobiernos disponen de una amplia gama de herramientas, en el ámbito de las políticas educativas, para promover el acceso de los migrantes a la educación. El Índice de Políticas de Integración

de los Inmigrantes es un proyecto de investigación que evalúa el grado de cumplimiento de las normas internacionales de promoción de la integración socioeconómica y cívica en las políticas de 38 países, en su mayoría de altos ingresos, y ha incluido la educación como una de sus áreas políticas de estudio a partir de su tercera edición en 2011. Examina si los gobiernos promueven suficientemente los logros y el desarrollo de los hijos de inmigrantes a la par de los hijos de los nativos. Una de sus cuatro dimensiones evalúa si los hijos de inmigrantes y sus maestros “tienen derecho a que se responda a sus necesidades específicas en la escuela” (Huddleston *et al.*, 2015). En 2015, los países del este y el sur de Europa se encontraban en el nivel más bajo en lo tocante a esta dimensión, mientras que los países nórdicos y los Estados Unidos obtenían los mejores resultados (**figura 3.11**).

El resto de esta sección aborda tres ámbitos de las políticas educativas que son cruciales en materia de acceso: la educación de la primera infancia, los programas de apoyo lingüístico para los niños, y las políticas relacionadas con el agrupamiento por capacidades, la selección y la segregación. Los capítulos subsiguientes tratan otras políticas educativas, en particular las relacionadas con la calidad de la educación (currículos, material didáctico y de aprendizaje, y preparación de los docentes: **capítulo 5**), educación profesional y técnica (**eje de las políticas 10.2**), educación financiera (**eje de las políticas 11.1**), programas de apoyo lingüístico para los adultos (**eje de las políticas 13.1**), y dotaciones de fondos escolares para atender a las necesidades de los inmigrantes (**eje de las políticas 19.1**).

DEBE CONFERIRSE PRIORIDAD A LA PARTICIPACIÓN DE LOS INMIGRANTES EN LOS PROGRAMAS PARA LA PRIMERA INFANCIA

El acceso de los niños inmigrantes a la atención y educación de la primera infancia es una base fundamental. En el estudio PISA de 2012, los inmigrantes de 15 años con educación preescolar obtuvieron en lectura una puntuación media superior en 49 puntos a la de aquellos sin educación preescolar, lo que corresponde a más de un año de escuela

“ El acceso de los niños inmigrantes a la atención y educación de la primera infancia es una base fundamental ”

(OCDE, 2015). En Alemania y Austria, los inmigrantes con educación preescolar tenían más probabilidades de seguir una trayectoria académica en la escuela secundaria (Crul *et al.*, 2012).

Sin embargo, los niños inmigrantes suelen tener menos acceso a la educación preescolar que la población nativa. En el estado de Hesse

(Alemania), el 27% de los niños menores de 3 años de origen inmigrante iba a guarderías, en comparación con el 44%

de los nativos (Ministerio de Justicia para la Integración y Europa, Hesse, 2013). En Basilea (Suiza), los niños de origen inmigrante, que más podían beneficiarse con el contacto con niños de habla alemana, eran quienes tenían menos probabilidades de acceso a la atención y educación de la primera infancia fuera de la familia (Keller y Grob, 2010). En los Estados Unidos, la inscripción en educación preescolar de los niños indocumentados de 3 y 4 años era menor que la de los inmigrantes documentados y los nativos (Capps et al., 2016).

Diversas iniciativas han intentado ampliar el acceso. En Italia, las municipalidades dan con frecuencia prioridad a los residentes legales respecto de los indocumentados para el acceso a los jardines de infantes, pero muchas ciudades, entre las que se incluyen Milán y Turín, han abierto las puertas a los hijos de migrantes indocumentados. Las guarderías familiares creadas por inmigrantes brindan un servicio asequible independientemente de la documentación (Ruffini y D'Addio, 2018). La legislación serbia permite incluso a los niños indocumentados nacidos en el extranjero acceder a establecimientos preescolares, o a escuelas que incluyen una preparatoria preescolar, en las mismas condiciones y bajo las mismas reglas que los nacionales (Right to Education Initiative, 2018). En Suecia, las autoridades municipales deben informar a las familias recién llegadas acerca de sus derechos a la educación preescolar y escolar. Los programas preescolares deben asimismo permitir a los niños que no son de habla sueca desarrollar su primer idioma (Skolverket, 2018).

Otros países son más preceptivos. Con arreglo a una ley danesa de 2017, los hijos de inmigrantes de tres años de edad que no participan en la educación preescolar deben dar una prueba de idioma danés. Los que no lo dominan suficientemente deben asistir a establecimientos preescolares y recibir una mayor formación lingüística. Se retiran las prestaciones sociales a los padres que no participan (CPH Post, 2017).

LOS PROGRAMAS DE APOYO LINGÜÍSTICO SON UN ASPECTO CLAVE DE LA EDUCACIÓN DE LOS INMIGRANTES

La falta de dominio del idioma es una desventaja educativa. Un buen dominio del idioma facilita la socialización y la creación

“

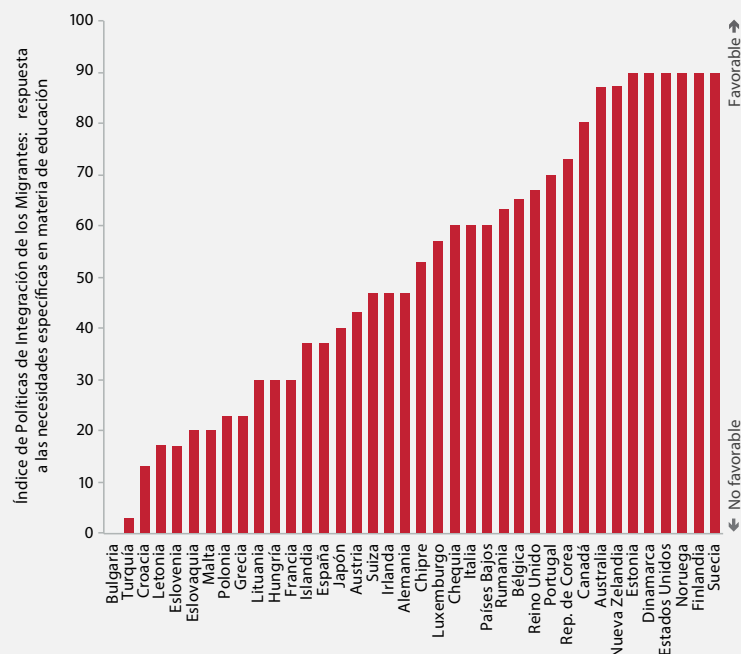
En el estudio PISA de 2015, el 60% de los alumnos inmigrantes de primera generación y el 41% de los de segunda generación no hablaban el idioma de la evaluación en su casa

”

FIGURA 3.11:

La respuesta a las necesidades específicas de los hijos de inmigrantes, sus padres y sus maestros varía según los países

Índice de Políticas de Integración de los Migrantes: respuesta a las necesidades específicas en materia de educación (2015)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_11

Nota: la respuesta a las necesidades específicas en materia de educación consta de cinco indicadores: a) acceso a asesoramiento y orientación sobre el sistema educativo (información en la lengua materna de los inmigrantes; interlocutores y centros de recursos; servicios de interpretación); b) apoyo para el aprendizaje de la lengua de instrucción (en la educación preescolar y obligatoria utilizando las técnicas de aprendizaje de un segundo idioma); c) seguimiento de los alumnos inmigrantes; d) respuesta a las necesidades específicas de los alumnos inmigrantes (mediante actividades de orientación, como asistencia pedagógica o apoyo para la realización de las tareas escolares en casa, y recursos financieros); y e) programas de formación de docentes (previa o en el empleo) que tengan en cuenta las necesidades de aprendizaje de los inmigrantes y las expectativas de los alumnos inmigrantes respecto a los docentes.

Fuente: Huddleston et al. (2015).

de relaciones y fomenta el sentimiento de pertenencia.

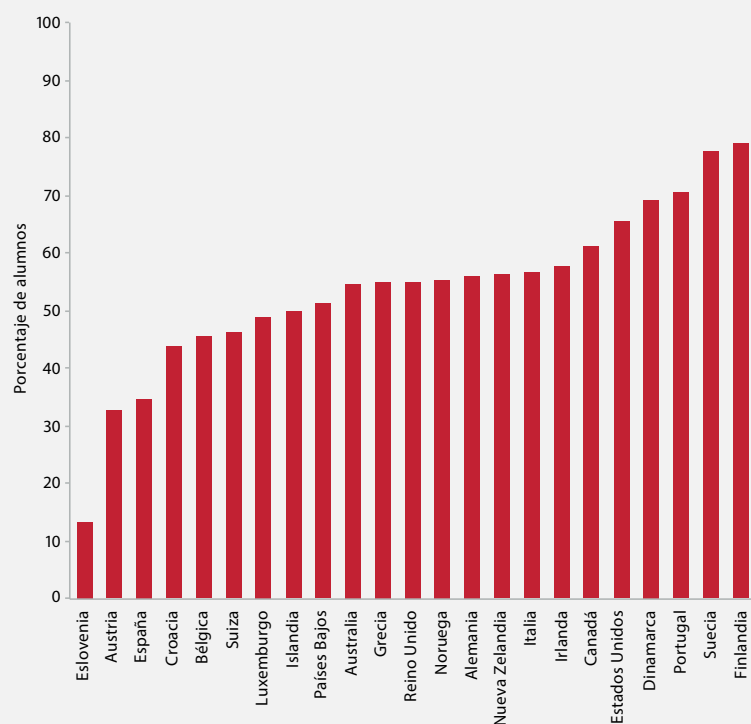
La falta de dominio aumenta el riesgo de discriminación, acoso y un bajo nivel de autoestima (OCDE, 2018).

En el estudio PISA de 2015, cerca del 60% de los alumnos inmigrantes de primera generación y el 41% de los de segunda generación en países de la OCDE no hablaban el idioma de la evaluación en su casa. En estos países, los hablantes no nativos tenían 1,5 veces menos probabilidades que los hablantes nativos de alcanzar el nivel 2 de competencia PISA en matemáticas, lectura y ciencias. Se observó una diferencia superior a la media en lectura en Finlandia e Italia, y en matemáticas en Alemania y Suiza (OCDE, 2015, 2018).

En los países de la OCDE, se suele incorporar a los recién llegados en clases correspondientes a su edad, proporcionándoles apoyo lingüístico, aunque solo un tercio

FIGURA 3.12:**En los países de la OCDE, la mitad de los inmigrantes reciben apoyo lingüístico, como media**

Porcentaje de alumnos inmigrantes de primera generación con un bajo nivel de alfabetización que asisten a clases de apoyo en varios países de ingresos altos (2012)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_12
Fuente: Huddleston et al. (2015).

de los países evalúa la competencia lingüística a la llegada. En 2012, se estimaba que en promedio, el 53% de los alumnos inmigrantes de primera generación con un bajo nivel de

“ Los países deberían proporcionar programas facilitadores, lingüísticos y de otros tipos, para los inmigrantes ”

alfabetización asistían a cursos extraescolares de alfabetización en 23 países, desde un 13% en Eslovenia hasta casi el 80% en Finlandia y Suecia (figura 3.12).

En Europa, la duración de las clases preparatorias de idioma para los inmigrantes recién llegados que se incorporan a la educación primaria y el primer ciclo de secundaria varía, de un año lectivo en Bélgica, Francia y Lituania a dos años en Chipre, Dinamarca y Noruega, tres años

en Letonia y cuatro años en Grecia (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017). Las modalidades de enseñanza varían también, como se observa en los ejemplos de cuatro países europeos.

En Alemania hay diversos modelos de Willkommensklasse (clases de acogida, literalmente “de bienvenida”). Además de las variantes propias a los distintos estados federados, las escuelas también adaptan el modelo general a su situación. Las clases hacen hincapié en el aprendizaje del idioma y no de las materias, dando paso paulatinamente a las clases ordinarias. Pero la diferencia principal estriba en la segregación o la inclusión de los inmigrantes recién llegados en clases ordinarias (Ahrenholz et al., 2016). En lo tocante a los menores no acompañados, en Sarre hay clases de idioma especiales para estos (Tangermann, 2018). La calidad de los programas de apoyo lingüístico varía en función de la heterogeneidad de las competencias de los alumnos, el momento de su llegada dentro del año lectivo, la existencia de escuelas de jornada completa (las más adaptadas a las actividades de apoyo lingüístico) y las desigualdades entre zonas urbanas y rurales.

En los Países Bajos, a nivel de la educación primaria, las municipalidades piden a los consejos escolares que establezcan clases de acogida en las escuelas ordinarias, para preparar a los inmigrantes a incorporarse a las clases ordinarias en el plazo de un año, aunque algunos alumnos pueden empezar a asistir a clases ordinarias una parte del tiempo. Hay casi 200 clases de este tipo. En algunos casos, sobre todo en las zonas rurales, los inmigrantes se matriculan en las escuelas ordinarias desde un principio. A nivel de la educación secundaria, las clases de acogida se organizan a nivel nacional, si bien varía la edad máxima aceptada por las escuelas (16 o 18 años) y la duración de las clases (de uno a tres años) (Le Pichon et al., 2016).

En España hay tres modelos principales. En las clases temporales, los alumnos asisten solo parte del día, y la duración va disminuyendo a medida que progresan en el aprendizaje del idioma. En las clases de inmersión lingüística, los alumnos concurren una gran parte del día, si no todo el día, antes de poder incorporarse a una clase ordinaria, donde pueden recibir más apoyo. Las “aulas de enlace” de Madrid son un ejemplo de este modelo. La crisis financiera redujo las tasas de inmigración y recortó los presupuestos, por lo que el número de estas aulas se redujo en un 70% entre 2006 y 2015 (Silió, 2015). Las clases interculturales van más allá del apoyo lingüístico y procuran establecer lazos entre las familias y las escuelas (Rodríguez Izquierdo y Darmody, 2017). Si bien las regiones tienden a seguir uno de estos tres modelos, la flexibilidad es considerable. En la Comunidad Autónoma de Andalucía, además de las clases temporales en horario escolar, hay programas de apoyo lingüístico a los inmigrantes en el marco de las actividades extraescolares y un programa de formación a distancia (Junta de Andalucía, 2018).

En Suecia hay un programa lingüístico de inserción para los alumnos inmigrantes mayores de 15 años recién

llegados que asisten al segundo ciclo de secundaria. Solo el 9% de los estudiantes que empezaron este programa en 2011 terminaron el segundo ciclo de secundaria con un diploma o certificado (Skolverket, 2016). Estas clases preparatorias han sido reglamentadas desde entonces. No pueden exceder dos años, y los alumnos concurren a ellas de forma parcial; algunas actividades se desarrollan en las clases generales. Suecia ha elaborado herramientas para mapear la experiencia y conocimientos de los estudiantes tanto en sueco como en su lengua materna. En 2016, 36 000 estudiantes participaban en este programa (Bunar, 2017).

Fuera de Europa, el gobierno del Canadá suministra un apoyo continuo en lo tocante al idioma de enseñanza. Los cursos aplican las normas vigentes de aprendizaje de un segundo idioma, con docentes especializados y cualificados. Un organismo público controla las normas curriculares. Algunas provincias, entre las que figuran Alberta, Nueva Escocia y Ontario, han establecido normas semejantes (Huddleston et al., 2015). En el Japón, el número de inmigrantes que necesitan apoyo lingüístico se acrecentó en un 18% entre 2014 y 2016, pero persiste una escasez de docentes capacitados en la enseñanza del idioma japonés y otros ámbitos afines. De las 60 ciudades y prefecturas designadas para promover el progreso de los alumnos inmigrantes en la educación secundaria, 30 instituyeron medidas especiales para los exámenes de ingreso, aumentando el tiempo de examen, permitiendo el uso del diccionario y de ayudas a la lectura para facilitar la pronunciación de los caracteres chinos, o reduciendo la cantidad de temas de examen (Tokunaga, 2018).

LA AGRUPACIÓN POR CAPACIDADES, LA SELECCIÓN Y LA SEGREGACIÓN AGRAVAN LAS DIFICULTADES EDUCATIVAS DE LOS MIGRANTES

Los inmigrantes suelen asistir a clases y escuelas de menor calidad, lo que menoscaba su progreso. A veces se retira a los alumnos con bajo rendimiento escolar de los cursos académicos y se les asigna a ciclos técnicos y profesionales en algunos puntos de transición claves, o las comunidades inmigrantes pueden estar concentradas en barrios más pobres con escuelas desfavorecidas.

“ No hay que separar a los alumnos inmigrantes de los demás, ya sea en diferentes escuelas o ciclos educativos ”

Los mecanismos de selección temprana según las capacidades desfavorecen a los alumnos inmigrantes

En muchos países, se separa a los alumnos de bajo rendimiento orientándolos a cursos menos exigentes. La selección por capacidades conduce a la desigualdad y crea un vínculo más fuerte entre la procedencia social y los resultados educativos. Si bien la formación profesional motiva a veces a estudiantes desfavorecidos que se desaniman

RECUADRO 3.4:

Los padres y las escuelas se oponen a la desegregación escolar en Berlín

Antes de la gran afluencia de refugiados de 2015-2016, Alemania experimentó varias olas de inmigración, en particular la llegada de trabajadores inmigrantes en los años 1960 y 1970. En los años 2014-2015, el 31% de los estudiantes eran de origen inmigrante (Gönsch et al., 2016).

Las políticas de los estados federados alemanes en materia de ingreso a la escuela secundaria varían, pero incluyen una selección temprana. Históricamente, y actualmente en los cinco estados más grandes, los estudiantes son canalizados hacia tres tipos de escuelas: *Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*, siendo este último el más selectivo. Gradualmente, varios estados han introducido un tipo de escuela general, la *Gesamtschule*. Se considera que entre 2000 y 2015 esta reforma contribuyó a reducir la brecha de nivel de aprendizaje entre los inmigrantes y los nativos, que sigue siendo superior a la media de la OCDE (Davoli y Entorf, 2018). En 2014, los inmigrantes seguían estando infrarrepresentados en los *Gymnasien* (26%) y sobrerrepresentados en las *Hauptschulen* (48%), mientras que la mitad de los hijos de inmigrantes que asistían a las *Hauptschulen* abandonaba la escuela sin certificados ni formación de aprendices (Gönsch et al., 2016).

En Berlín, el porcentaje de estudiantes de origen inmigrante era del 37% en 2014-2015, más alto que la media nacional. Ya en 1982, el parlamento del estado de Berlín había recomendado que la proporción de estudiantes extranjeros en las aulas no excediese el 50%. En aquel momento las clases constituidas íntegramente por alumnos extranjeros eran comunes. En 1989, el 55% de los alumnos inmigrantes de las *Hauptschulen* formaban parte de estas clases, que fueron suprimidas oficialmente en 1995 (Glenn y de Jong, 1996).

Sin embargo, la segregación persiste tanto en la educación primaria como en la secundaria. Un análisis de 108 zonas de captación escolar a nivel primario en cuatro distritos mostró que una de cada cinco escuelas matriculaba un número de alumnos de origen inmigrante que duplicaba a los residentes en el área. Esto se debe a que los padres buscan evadir la asignación oficial de los alumnos a las escuelas primarias, y las escuelas ofrecen distintas modalidades, como clases separadas basadas en las opciones de instrucción religiosa o idiomas extranjeros que elijan los padres, para atraer estudiantes nativos y mejores docentes (Fincke y Lange, 2012; Open Society Justice Initiative, 2013).

Después de otros estados, Berlín introdujo en 2010-2011 la *Sekundarschule*, que integra *Hauptschule*, *Realschule* y *Gesamtschule*, para promover la diversidad étnica en la educación secundaria (Morris-Lange et al., 2013). Mantuvo los *Gymnasien*, que seleccionan al 60% de sus estudiantes, con un 10% más reservado para los hermanos; el 30% restante es seleccionado por sorteo (Basteck et al., 2015). No obstante, la eficacia de la reforma se vio restringida por otras limitaciones; solo un tercio de las *Sekundarschulen*, por ejemplo, ofrecían las clases preparatorias necesarias para el Abitur (examen de ingreso en la universidad). En 2017-2018, en algunas *Sekundarschulen*, el 100% del alumnado seguía teniendo una lengua materna distinta del alemán (*Sekundarschulen Berlin*, 2018).

frente a estudios de tipo más académico, puede también menoscabar las oportunidades posteriores de los estudiantes de origen inmigrante. En Italia, el 59% de los inmigrantes egresados de la escuela secundaria general entraron en la universidad, en comparación con el 33% de los egresados de escuelas profesionales y el 13% de escuelas técnicas (MIUR, Italia, 2018).

La selección y orientación a distintos ciclos empieza ya a los 10 años en Alemania y Austria (**recuadro 3.4**). En Linz, Austria, los alumnos de origen inmigrante que se encuentran en el 5º curso tienen 16 puntos porcentuales menos de probabilidades de elegir una trayectoria académica (Schneeweis, 2015). En Amsterdam (Países Bajos), en 2007-2008, el 9% de alumnos inmigrantes marroquíes y el 11% de turcos de segunda generación ingresaron en la formación profesional durante el primer ciclo de secundaria, a los 12 años, en comparación con el 2% de los nativos (Crul *et al.*, 2012).

Los mecanismos de selección temprana en el momento de ingresar a la escuela secundaria perjudican especialmente a los alumnos varones de origen inmigrante. En Alemania, la probabilidad de que estos fuesen orientados a ciclos de menor nivel era siete puntos porcentuales más alta que para sus compañeros nativos, y la probabilidad de ser orientados a ciclos académicos más exigentes siete puntos porcentuales menor que para sus compañeros nativos, después de controlar los puntajes de las pruebas de lectura y matemáticas (Lüdemann y Schwerdt, 2013).

Algunos países mantienen separados a los estudiantes inmigrantes y nativos, por ejemplo extendiendo la duración de las clases preparatorias. Esto ocurre por encima de cierta edad, generalmente el límite de edad de la escolaridad obligatoria. En el estado de Estiria (Austria), los alumnos mayores de 15 años que no se consideraban listos para la secundaria no tenían derecho a asistir a la escuela y, después de una evaluación, se los transfería a cursos especiales (FRA, 2017).

La segregación agrava las dificultades educativas de los migrantes

Los inmigrantes tienden a concentrarse en determinados vecindarios, generalmente suburbanos. Los estudiantes inmigrantes suelen estar segregados de los nativos y asisten a escuelas con niveles académicos y de desempeño más bajos, lo que menoscaba sus logros educativos (Entorf y Lauk, 2008; Rangvid, 2007). Los inmigrantes que asisten a escuelas donde hay una mayoría de estudiantes nativos también tienen aspiraciones educativas más altas, incluso si estos efectos se ven a menudo mitigados por su situación socioeconómica o el contexto socioeconómico de la escuela (Minello y Barban, 2012; Van Houtte y Stevens, 2010).

Se observa una segregación en la mayoría de los países europeos. En Francia, el análisis de las encuestas de paneles de estudiantes efectuadas en 2007 halló que los inmigrantes tenían más probabilidades de encontrarse en clases compuestas por más de un 15% de migrantes; tal era el caso, en particular, para el 17% de los inmigrantes de primera generación, el 12% de los de segunda generación, el 5% de los niños de ascendencia mixta y el 2% de la población nativa (Fougère *et al.*, 2017). En el estado de Hesse (Alemania) cerca del 41% de los niños que no hablaban alemán en su casa iban a guarderías donde la mitad o más de los niños no hablaba tampoco alemán en casa (Ministerio de Justicia para la Integración y Europa, Hesse, 2013). En el Reino Unido, los hablantes no nativos tenían más probabilidades de asistir a la escuela con hablantes nativos desfavorecidos (Geay *et al.*, 2013).

La segregación se ve agravada cuando los alumnos nativos se mudan a barrios más ricos, como por ejemplo en Dinamarca (Rangvid, 2007) y los Países Bajos (Ohinata y van Ours, 2013). En los Estados Unidos, por cada cuatro nuevos estudiantes que no hablaban inglés en las escuelas secundarias públicas, un estudiante nativo se pasaba a una escuela privada (Betts y Fairlie, 2003). La elección de la escuela ha acrecentado la polarización étnica de las escuelas en Australia (Al-deen y Windle, 2017).

En algunos casos, hay una correlación negativa entre la proporción de inmigrantes y los resultados educativos de los alumnos nativos, por lo general los más desfavorecidos. En Dinamarca, se observó un efecto pequeño pero negativo de la concentración de inmigrantes sobre el desempeño de los nativos en lectura y matemáticas (Jensen y Rasmussen, 2011). En Israel, tener compañeros inmigrantes en la escuela primaria reducía la probabilidad de que los alumnos nativos más desfavorecidos aprobasen el examen de ingreso en el segundo ciclo de secundaria (Gould *et al.*, 2009). En Italia, se halló que la concentración de alumnos inmigrantes en las aulas empeoraba los resultados de las pruebas de lectura y matemáticas de los nativos en un 2% (Ballatore *et al.*, 2015). En Noruega, un aumento de 10 puntos porcentuales en la proporción de inmigrantes en una escuela estaba asociada a un incremento de tres puntos porcentuales en la tasa de deserción de los nativos (Hardoy y Schøne, 2013). En los Países Bajos, no se registraban efectos sobre los resultados de los alumnos nativos cuando los compañeros inmigrantes estaban en el país desde hacía algunos años, pero una proporción superior de inmigrantes recientes se correlacionaba con puntuaciones más bajas en las pruebas de idioma, particularmente entre los nativos cuyos padres tenían un bajo nivel educativo (Bossavie, 2017a, 2017b).

Los países utilizan diversas herramientas para combatir la segregación, con un grado de éxito variable

Los países han intentado mitigar los efectos de la segregación residencial de diversas maneras (Brunello y De Paola, 2017). En Valonia (Bélgica), se promulgaron tres leyes entre 2007 y 2010. La segunda de ellas, que fue efímera, instituía un sistema de sorteo para la asignación escolar. La ley actualmente vigente se basa en la proximidad, por lo que los únicos medios para limitar el efecto de la segregación residencial son mecanismos de alianza entre escuelas más y menos favorecidas y un cupo de estudiantes de bajo nivel socioeconómico (Ryelandt, 2013). En Francia, se reformó en 2007 el sistema de asignación por el “mapa escolar”, con el fin de acrecentar la diversidad mejorando la gestión de los límites de los distritos escolares y las dispensas. Sin embargo, en Marsella, el porcentaje de alumnos de primer ciclo de secundaria inscritos en establecimientos distintos de las escuelas públicas de su vecindario pasó del 43% en 2006 al 46% en 2013, alcanzando el 67% en ciertos barrios, en parte porque los padres de clase media trasladaban a sus hijos a escuelas privadas (Audren *et al.*, 2016).

“

En Italia se estableció un número máximo del 30% de alumnos de primera generación “nacidos en el extranjero” para limitar la segregación

”

En Italia, una circular de 2010 estableció un número máximo del 30% de alumnos de primera generación, “nacidos en el extranjero”, en las aulas (Santerini, 2010). Se otorgaban derogaciones si, por ejemplo, los alumnos hablaban italiano o si la composición de la clase superaba ya el límite. En la región de Emilia-Romaña, el 13% de las escuelas y el 25% de los establecimientos preescolares solicitaron derogaciones en 2017. En la práctica, el 17% de las clases de escuela primaria sobrepasan el límite (MIUR, Italia, 2017a).

CONCLUSIÓN

La migración internacional es un fenómeno de alcance mundial, con considerables consecuencias económicas, sociales y culturales. La educación es un motor de los flujos migratorios y estos inciden a su vez en ella de manera significativa. Según el contexto, la migración puede ser un puente que permite mejorar el nivel educativo de niños y jóvenes de países de ingresos bajos y medianos. Si bien

pueden experimentar dificultades y quedarse rezagados respecto de sus compañeros nativos, la mayoría termina recuperando el terreno perdido y puede así realizar el sueño de una vida mejor.

Sin embargo, muchos niños y jóvenes inmigrantes enfrentan graves obstáculos que los excluyen de los sistemas educativos nacionales y les impiden sacar el mejor partido de su nuevo entorno. En algunos países, no todos los niños y jóvenes gozan del mismo derecho a la educación, en particular si no poseen la documentación necesaria. Los gobiernos deben eliminar las barreras relacionadas con el acceso (en especial a la educación preescolar y después de la edad de la enseñanza obligatoria), el dominio del idioma, la agrupación por capacidades y la segregación.

En muchos países, las escuelas tienen dispositivos de acogida de los recién llegados, modificando a veces sus materiales didácticos y haciéndolos más accesibles desde el punto de vista lingüístico. Sin embargo, a menudo adoptan respuestas de emergencia para compensar el déficit de aprendizaje de los alumnos inmigrantes. La escolarización separada durante períodos prolongados, por ejemplo, puede acentuar las deficiencias y las desventajas. En lugar de estos enfoques, los gobiernos deberían tomar medidas estructurales que hagan efectiva la inclusión. Dichas intervenciones no solo tienen que ver con los menores inmigrantes, sino también con la organización escolar, las familias y los actores institucionales encargados de la educación. En el capítulo 5 se estudian más detenidamente estas intervenciones, así como otras de ámbito extraescolar que involucran a niños, jóvenes y adultos.

Niñas refugiadas de Etiopía y Somalia van a la escuela en un campo de refugiados cerca de la frontera entre Djibouti y Somalia.

FOTO: Petterik Wiggers/ACNUR



CAPÍTULO

4

El desplazamiento

Este informe presenta una serie de razones convincentes que justifican la importancia asignada a la educación en el Pacto Mundial sobre Refugiados y la necesidad imperiosa de incluir a los refugiados en los sistemas nacionales de educación y en los planes del sector educativo.

La Declaración de Nueva York insta a una colaboración urgente entre una serie de actores, con miras a apoyar a los gobiernos en su labor de inclusión de los refugiados en los sistemas nacionales de educación, y velar por que las comunidades que acogen refugiados reciban fondos de desarrollo suficientes y continuos, lo que resulta esencial para la consecución de los ODS.

Los jóvenes que no abandonan la escuela disfrutan de oportunidades vitales para desarrollar su mente y sus capacidades de desarrollo comunitario, participación cívica y liderazgo.

Juntos, podemos hacer de todo esto una realidad. Ha llegado el momento de actuar.

**Filippo Grandi, Alto Comisionado de las Naciones Unidas
para los Refugiados**

MENSAJES CLAVE

Hay 87 millones de personas desplazadas en el mundo: 25 millones de refugiados, 3 millones de solicitantes de asilo, 40 millones de desplazados internos a causa de conflictos y 19 millones a causa de catástrofes naturales. Su vulnerabilidad se agrava si se ven privados de educación.

Más de la mitad de los refugiados tienen menos de 18 años. Por lo menos 4 millones de niños y jóvenes refugiados de 5 a 17 años no asistían a la escuela en 2017.

En muchos países afectados por conflictos, los refugiados y desplazados internos imponen una nueva carga a sistemas educativos que ya enfrentan muchas dificultades. Los refugiados de Sudán del Sur emigrados a Uganda se asientan en la subregión pobre del Nilo Occidental, donde en 2016 la tasa de asistencia a la escuela secundaria era del 9%, menos de la mitad del índice nacional.

Las catástrofes naturales también causan desplazamientos que perturban la educación, aun si sus consecuencias son de duración relativamente más breve. En Bangladesh, tormentas, inundaciones y otras catástrofes causan daños en 900 escuelas como promedio cada año.

Se ha llegado gradualmente a un consenso según el cual la educación de los refugiados no debería impartirse en circuitos paralelos que carecen de docentes cualificados, no dan lugar a exámenes reconocidos y cuya financiación puede interrumpirse con muy breve preaviso. Sin embargo, la geografía, la historia, los recursos y las capacidades inciden en el grado de inclusión de los refugiados en los sistemas nacionales.

En Etiopía, la Proclamación sobre Refugiados brinda a estos acceso a las escuelas nacionales y a los niños acceso a las escuelas para refugiados. La República Islámica del Irán decretó en 2015 que las escuelas debían aceptar a todos los niños afganos, estuvieran documentados o no. Turquía tiene la intención de trasladar a las escuelas públicas a todos los niños sirios refugiados de aquí a 2020.

Pese al compromiso de inclusión, en algunos países, como en Kenya, los refugiados están separados geográficamente porque viven en áreas remotas; en otros, como en el Líbano, están separados temporalmente porque las restricciones financieras hacen necesario un segundo turno escolar.

En el Chad, los refugiados figuraban en el plan temporal de educación de 2013, que abarcaba temas como el idioma de enseñanza, reconocimiento de los diplomas y riesgo de pérdida de la cultura e identidad nacional. En 2018, 108 escuelas de refugiados fueron convertidas en escuelas públicas ordinarias.

Los programas alternativos de educación ayudan a los niños cuya educación se vio interrumpida por el desplazamiento. Un programa acelerado de aprendizaje aplicado en el campo de Dadaab (Kenya), concentró el programa nacional de estudios de ocho años en cuatro y aumentó el acceso de los varones refugiados.

Los grandes desplazamientos plantean dificultades de contratación, retención y formación de docentes. Si todos los refugiados se matriculasen, en Turquía se necesitarían 80 000 maestros más, en Alemania 42 000 maestros y educadores, y en Uganda 7 000 docentes más de primaria.

Las poblaciones desplazadas se concentran en unos pocos países	56
El desplazamiento reduce el acceso a la educación	57
Los refugiados deben ser incluidos en los sistemas educativos nacionales.....	61
Es preciso superar diversos obstáculos a la inclusión	66
Los maestros son la clave de una inclusión exitosa	69
Los conflictos tienen graves efectos negativos sobre la educación de los desplazados internos.....	73
Los sistemas educativos deben estar preparados y ser reactivos cara a las catástrofes naturales y al cambio climático	74
Conclusión	75

El Marco de Acción para la Educación 2030 señaló que “los desastres naturales, las pandemias y los conflictos, así como los desplazamientos internos y transfronterizos resultantes, pueden dejar a generaciones completas traumatizadas, sin educación y poco preparadas para contribuir a la recuperación social y económica de su país o región” (UNESCO, 2015).

A fines de 2017, se estimaba en 87,3 millones el número de personas desplazadas, siendo este el más elevado desde el fin de la Segunda Guerra Mundial. Consta de dos grandes categorías: aquellos que han cruzado una frontera internacional huyendo de los conflictos y las persecuciones (25,4 millones de refugiados y 3,2 millones de solicitantes de asilo) y los desplazados internos (alrededor de 58,8 millones de personas). Entre estos últimos, 40 millones se habían desplazado a causa de situaciones de conflicto y violencia, mientras que 18,8 millones se habían visto obligados a hacerlo, aunque por más breve tiempo, a causa de catástrofes naturales (IDMC, 2018c; ACNUR, 2018d). Estas estimaciones no incluyen a quienes han debido desplazarse a raíz de catástrofes de evolución lenta relacionadas con los efectos del cambio climático sobre los medios de subsistencia ni los desplazamientos debido a proyectos de desarrollo a gran escala (Behrman y Kent, 2018; Ionesco et al., 2016).

Las personas desplazadas suelen provenir de algunas de las regiones más pobres y desatendidas del mundo, y su vulnerabilidad se agrava cuando el desplazamiento las priva de educación. El Marco de Acción para la Educación 2030 recalca que la educación debe ser “inmediatamente

protectora, proporcionando conocimientos y habilidades que salvan vidas, así como apoyo psicosocial a los afectados por las crisis”. Exhortó a los países a “desarrollar sistemas de

“
La vulnerabilidad de los desplazados forzosos se agrava cuando se ven privados de educación

educación inclusiva, sensibles y resistentes” para responder a sus necesidades (UNESCO, 2015). Pero la situación de los refugiados que confían en que los países de acogida les acordarán los derechos

internacionales a la educación no es la misma que la de los desplazados en sus propios países, cuyos gobiernos tienen el deber específico de asegurar la vigencia de los derechos de sus ciudadanos.

En el caso de los refugiados, en el marco de la Declaración de Nueva York de septiembre de 2016, todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas se comprometieron a “brindar educación primaria y secundaria de calidad en entornos de aprendizaje seguros [...] en los primeros meses después del desplazamiento inicial”. Desde entonces, los Estados han elaborado mecanismos de responsabilidad compartida para la respuesta a los refugiados como parte del Pacto Mundial sobre Refugiados, que los compromete además a brindar “recursos y conocimientos especializados para ampliar los sistemas nacionales de educación, mejorar su calidad y hacerlos más inclusivos”, tanto para las poblaciones de acogida como para los refugiados. Estos mecanismos son

objeto de una aplicación experimental en los 15 países donde se está desplegando el Marco de Respuesta Integral para los Refugiados.

Tras una reseña de las distintas situaciones de desplazamiento y sus efectos sobre la educación, este capítulo pasa a examinar uno de los factores determinantes para proporcionar educación inclusiva a los refugiados: su grado de inclusión en los sistemas nacionales de educación, así como las dificultades y oportunidades que se plantean en las políticas y prácticas para asegurar una educación pertinente y que responda a las necesidades. En la parte de este informe dedicada al seguimiento, se abordan diversos temas importantes relacionados con la educación de los refugiados, como la atención y educación de la primera infancia (**eje de las políticas 9.1**), la educación superior (**eje de las políticas 10.1**), las personas desplazadas con discapacidades (**eje de las políticas 12.1**), el papel de la tecnología (**eje de las políticas 15.1**) y la eficacia de la ayuda humanitaria (**eje de las políticas 19.3**). En conclusión, el capítulo trata la educación de los desplazados internos y los desplazados por catástrofes naturales.

LAS POBLACIONES DESPLAZADAS SE CONCENTRAN EN UNOS POCOS PAÍSES

A fines de 2017, siete países acogían el 51% del total de 19,9 millones de refugiados en el mundo, con exclusión de los refugiados palestinos. Turquía era el país que albergaba el mayor número de refugiados (3,5 millones). Además, 5,4 millones de refugiados palestinos vivían en cuatro países. En total, los países de ingresos bajos y medianos acogían cerca del 89% de los refugiados (ACNUR, 2018c; OOPS, 2017b) (**figura 4.1a**).

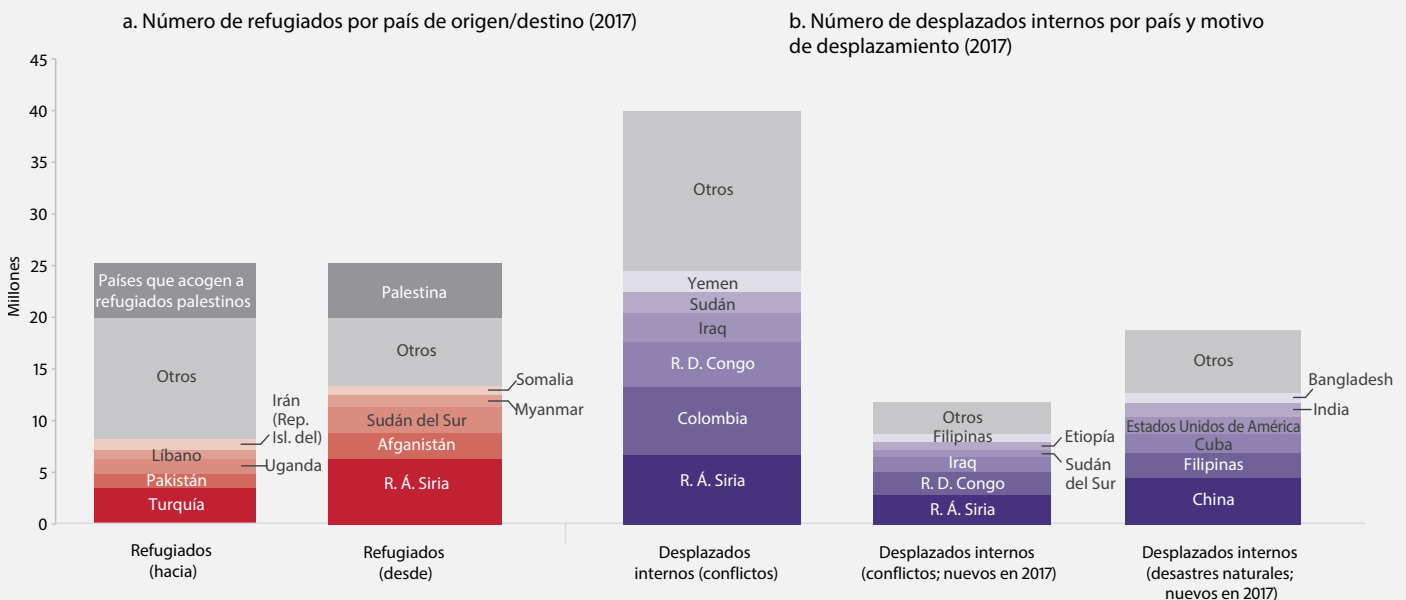
Dos aspectos de la composición de la población mundial de refugiados son particularmente importantes. En primer lugar, alrededor del 52% son menores de 18 años.

“

A fines de 2017, seis países acogían el 61% de los 40 millones de personas internamente desplazadas en el mundo a causa de conflictos

”

FIGURA 4.1:
Los refugiados y los desplazados internos se concentran en pocos países



GEM StatLink: http://bit.ly/fig4_1

Fuentes: IDMC (2018b); ACNUR (2018c); OOPS (2017b).

En segundo lugar, cerca del 39% de los refugiados para los que se dispone de datos relativos al alojamiento, viven en campamentos administrados, autocreados o de tránsito o en centros colectivos (ACNUR, 2018c), en su mayoría en el África Subsahariana, por ejemplo en Bidibidi, Uganda (cerca de 285 000 refugiados de Sudán del Sur), Dadaab en Kenya (cerca de 235 000, sobre todo de Somalia), Dollo Ado en Etiopía (alrededor de 209 000, especialmente de Somalia) y Kakuma en Kenya (cerca de 148 000, sobre todo de Somalia y Sudán del Sur), o Kutupalong en Bangladesh (cerca de 600 000 refugiados de Myanmar) (ACNUR, 2017b, 2017c, 2018b, 2018e). La mayoría de los refugiados vive en alojamientos individuales en zonas urbanas (ACNUR, 2018c), donde buscan seguridad, anonimato, oportunidades de empleo y un mejor acceso a los servicios.

Estas cifras no incluyen a las personas que han huido de países que no son Partes en la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados y su Protocolo de 1967 o que no consideran que determinadas condiciones constituyan persecución. En mayo de 2015, el Líbano dio instrucciones a la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) de poner fin al registro de refugiados sirios, que ascendían entonces a 1,2 millón. Cerca de 500 000 sirios que no fueron nunca registrados por la ACNUR quedan excluidos de la nueva política de residencia promulgada en marzo de 2017 que eximía de aranceles de residencia a los refugiados registrados por la ACNUR (Janmyr, 2018). En 2015, Túnez albergaba oficialmente a menos de mil refugiados (ACNUR, 2016a), aunque cerca de un millón de libios habían huido allí durante la guerra civil (Karasapan, 2015).

A fines de 2017, seis países acogían el 61% de las 40 millones de personas internamente desplazadas a causa de conflictos en el mundo. La República Árabe Siria encabeza la lista con 6,8 millones, de los cuales 2,9 millones se vieron desplazados en 2017. Nuevos desplazados internos surgieron asimismo en 2017 en la República Democrática del Congo, el Iraq y Sudán del Sur. Además, de los 18,8 millones de desplazados internos a causa de catástrofes naturales, el 68% vivía en seis países, siendo el primero de ellos China con 4,5 millones. Este tipo de desplazamientos suele ser temporario (IDMC, 2018c) (**figura 4.1b**).

El Centro de Seguimiento de Desplazamientos Internos (IDMC, por sus siglas en inglés) del Consejo Noruego para los Refugiados cuenta con una plataforma de seguimiento abarcativa que presenta información sobre conflictos y catástrofes naturales, lo cual ayuda a estimar el número de desplazados internos. Una herramienta de aprendizaje automático lee, filtra y analiza noticias e informes no gubernamentales o de las Naciones Unidas y extrae información, que se valida luego (IDMC, 2018d). Muchas de las fuentes son conocidas, pero se utilizan también otras menos habituales, como imágenes satelitales y redes sociales (IDMC,

2018c). Estas fuentes menos tradicionales pueden ayudar a superar las dificultades de identificación de los desplazados en muchos contextos, debidas a preocupaciones de seguridad o deficiencias de los sistemas de registro. La autoidentificación puede conllevar sesgos importantes, puesto que numerosos desplazados no quieren ser identificados por temor a la persecución (Baal y Ronkainen, 2017).

EL DESPLAZAMIENTO REDUCE EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

Resulta complicado estimar el número de personas desplazadas, porque sus movimientos son imprevisibles y tienen lugar en situaciones de suma dificultad. Es aún más complejo evaluar su situación educativa porque se carece de información. En el caso de los solicitantes de asilo, es muy difícil determinar si los menores, algunos de los cuales acaban detenidos, tienen acceso a la educación (**recuadro 4.1**). En el

“
Es muy difícil
determinar si los
menores solicitantes
de asilo, algunos de
los cuales acaban
detenidos, tienen
acceso a la educación
”

caso de los refugiados, si bien es más fácil informar acerca de la escolarización de los refugiados en campamentos, se dispone también con frecuencia de los datos de matrícula de los refugiados registrados que viven en zonas urbanas.

Resulta difícil recolectar información acerca de la situación educativa del

58% de refugiados que viven en zonas urbanas. Pocos países señalan explícitamente la condición de refugiado en los censos escolares. Turquía, donde el 93% de los refugiados sirios vive fuera de los campamentos (ACNUR, 2018c), es una excepción al respecto. El gobierno complementó su sistema de información sobre la administración educativa en las escuelas públicas con un sistema paralelo para los “alumnos extranjeros”, que efectúa un seguimiento de los centros provisionales de educación. Tras la decisión de incluir estos centros en el sistema nacional de educación, creció la tasa neta de matriculación en primaria de los alumnos sirios, pasando del 25% en 2014 al 87% en 2017. En cambio, su tasa de matrícula en la educación secundaria aumentó mucho menos, pasando del 16% al 22% (Arik Akyuz, 2018; ACNUR, 2018i).

En conjunto, la ACNUR estima que en 2017 el 61% de los niños refugiados estaban inscritos en la escuela primaria y el 23% de los adolescentes refugiados en la secundaria. En los países de bajos ingresos, el índice era inferior al 50% en primaria y de no más del 11% en secundaria (**figura 4.2**). Cerca de 4 millones de menores refugiados de 5 a 17 años no asistían a la escuela en 2017 (ACNUR, 2018g).

RECUADRO 4.1:
La normativa en materia de asilo puede incidir en el acceso a la educación

Los menores solicitantes de asilo son detenidos en muchos países, como Australia, Indonesia, Malasia, México, Nauru y Tailandia, a menudo con poco o ningún acceso a la educación. Las leyes de inmigración de Tailandia permiten la detención ilimitada de solicitantes de asilo de Myanmar, el Pakistán y Somalia, obstaculizando así el acceso a la educación (Save the Children, 2017).

La Directiva europea sobre condiciones de acogida obliga a los países de la Unión Europea a otorgar a los solicitantes de asilo acceso a los sistemas educativos “en condiciones similares a los de sus propios nacionales” no más de tres meses después de la presentación de su solicitud (Artículo 14). En la práctica, niños y jóvenes esperan meses o años para poder ir a la escuela. Cuando se cerraron los puestos fronterizos en la denominada ruta de los Balcanes en marzo de 2016, miles de familias fueron detenidas en centros de tránsito sin acceso a servicios básicos, incluyendo la educación.

Eslovaquia, los Países Bajos y Polonia proporcionan educación independientemente de la duración de la estadía, pero en Austria, Bulgaria, Dinamarca, Finlandia, Francia, partes de Alemania, Grecia y Hungría, los menores detenidos como inmigrantes no tenían acceso a ninguna forma de educación, por motivo de la breve duración o el carácter excepcional de su estadía (FRA, 2017). En Hungría, todas las familias solicitantes de asilo con niños, y los menores no acompañados de menos de 14 años, deben permanecer en unas de las dos zonas de tránsito en la frontera con Serbia mientras se tramitan sus solicitudes. En dichas zonas los niños no tienen acceso a la educación, con excepción de la impartida por organizaciones de la sociedad civil (Bakonji et al., 2017).

Los derechos de los menores solicitantes de asilo no están plenamente consagrados por la ley en los cinco países nórdicos. En Islandia, el procedimiento no está definido en la Ley de Escolarización Obligatoria y es objeto de negociación entre la Dirección de Inmigración y los municipios. Por regla general, en estos países, las municipalidades suelen aplicar plazos diversos e interpretar sus obligaciones de forma variable (UNICEF, 2018).

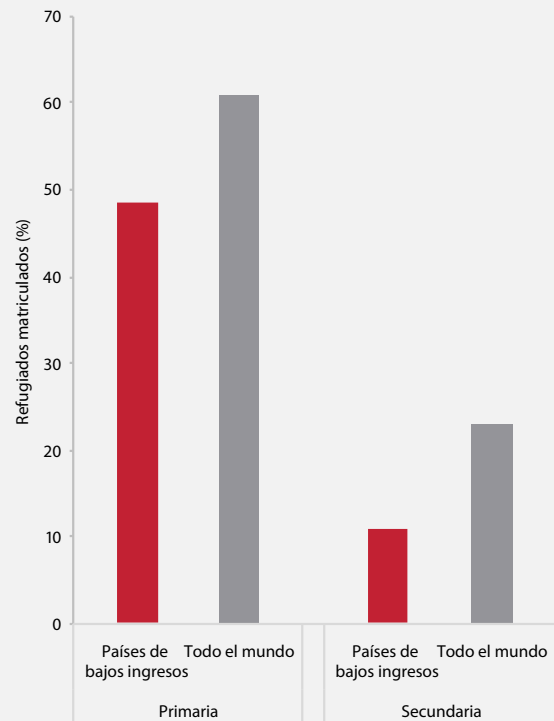
“
Cerca de 4 millones de menores refugiados de 5 a 17 años no iban a la escuela en 2017
”

Pueden observarse grandes diferencias en las tasas de matriculación de los refugiados en los distintos países. En Etiopía, en 2016, la tasa bruta de matriculación de los refugiados variaba según los distritos, del 1% en Samara al 47% en Jijiga (ACNUR, 2016b). Las diferencias de género, por ejemplo entre los refugiados afganos en el Pakistán, son a veces considerables (**recuadro 4.2**).

Los refugiados proceden con frecuencia de comunidades muy vulnerables cuyo nivel educativo era ya bajo antes del desplazamiento. Un estudio de 2 400 personas con visado

FIGURA 4.2:

Solo el 11% de los adolescentes refugiados que viven en países de bajos ingresos están matriculados en secundaria
Porcentaje de refugiados de 5 a 17 años matriculados por nivel de educación (2017)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig4_2
Fuente: ACNUR (2018g).

humanitario permanente otorgado en Australia entre mayo y noviembre de 2013 puso de manifiesto que el 23% de las mujeres y el 17% de los hombres eran analfabetos en su idioma a su llegada (Marshall, 2015). En el Chad, entre los refugiados de 6 a 14 años procedentes de Nigeria, la República Centroafricana y el Sudán, 3 de cada 10 eran analfabetos (ACNUR y PMA, 2017).

Los refugiados llegan a menudo a zonas desatendidas de los países de acogida, imponiendo una carga mayor a sistemas donde ya escasean los recursos. Así, los refugiados de Sudán del Sur en Uganda, que representan más del 70% del total, se asientan en la región pobre del Nilo Occidental (ACNUR, 2018h), donde la tasa neta de asistencia a la escuela secundaria era del 9% en 2016, o sea menos de la mitad de la tasa nacional (Oficina de Estadísticas de Uganda e ICF, 2018).

RECUADRO 4.2:
Cuarenta años después, los refugiados afganos no reciben una educación adecuada en el Pakistán

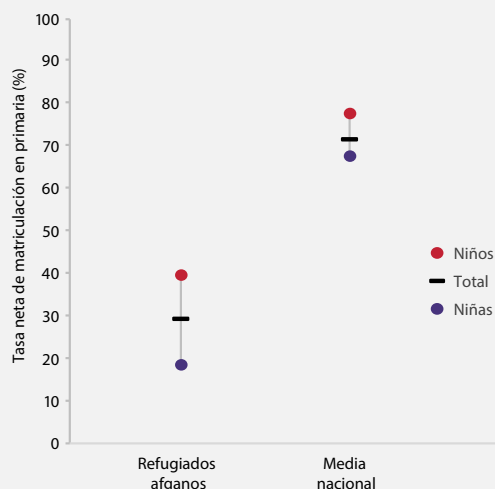
La primera ola de refugiados afganos llegó al Pakistán en el momento de la invasión soviética de 1979. Se registró un pico de 3,3 millones en 1989, pero seguía habiendo 1,4 millón de refugiados registrados en 2017, de los cuales medio millón tenían de 5 a 18 años de edad (ACNUR, 2018c, 2018f). Se calcula que un millón más de afganos viven en el Pakistán sin estar registrados (HRW, 2017).

El Pakistán no es un país signatario de la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados, pero su Constitución, enmendada en 2010, garantiza el derecho a la educación gratuita y obligatoria para todos los menores de 5 a 16 años, sin discriminación entre nacionales y extranjeros. En la práctica, los refugiados afganos tienen derecho a una variedad de escuelas, en su gran mayoría fuera del dominio público: las escuelas privadas (desde las de bajo coste a las de muy alto nivel), las madrasas, que son gratuitas y proporcionan alojamiento y comida; las escuelas comunitarias y las no formales. Además, las escuelas para refugiados administradas por la ACNUR atienden a 57 000 alumnos afganos en 52 aldeas de refugiados en la provincia de Khyber Pakhtunkhwa, pero cuentan con fondos limitados y tienen dificultades para contratar y retener a maestros cualificados (Nicolle, 2018; NRC y ACNUR, 2015). Las escuelas para refugiados se basan en los planes de estudios afganos, preparándolos para el regreso y la reintegración en el sistema educativo del Afganistán, pese a que el desplazamiento prolongado ha creado ya una segunda generación de refugiados afganos en el Pakistán (ACNUR, 2018j).

No obstante, el acceso de los refugiados a la educación, en particular las niñas, es sumamente bajo. Según una encuesta de 2011 que identificaba la condición de refugiado, la tasa neta de matriculación de los refugiados afganos en la educación primaria era del 29%, o sea menos de la mitad de la tasa nacional del Pakistán (71%). La tasa neta de matriculación en primaria de las niñas refugiadas (18%) era no solo la mitad de la de los varones (39%) (figura 4.3) sino incluso menos de la mitad de la tasa de asistencia a primaria de las niñas ese mismo año en el Afganistán. Solo el 5% de los refugiados afganos asistían a la escuela secundaria (ACNUR, 2016c).

FIGURA 4.3:
Menos de 1 de cada 5 niñas refugiadas afganas estaban matriculadas en primaria en el Pakistán

Tasa neta de matriculación en primaria, refugiados afganos y media nacional, por sexo, el Pakistán (2011)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig4_3

Fuente: Nicolle (2018).

Una consecuencia del escaso acceso de las niñas a la educación es una tasa de alfabetización del 8% entre las mujeres refugiadas (ACNUR, 2016c), en comparación con el 33% en el conjunto de los refugiados afganos en el Pakistán y el 57% de la media nacional en el Pakistán (Nicolle, 2018). Surge así un círculo vicioso: las tradiciones socioculturales imponen que las adolescentes tengan por docentes exclusivamente a mujeres, pero hay muy pocas maestras (NRC y ACNUR, 2015).

Los datos relativos a la calidad de la educación de los refugiados son escasos

Las muy escasas fuentes de datos que evalúan la calidad y los resultados del aprendizaje pintan a menudo un panorama sombrío de la educación de los refugiados. En los campamentos de refugiados de Kenya, las escuelas deben cumplir las normas mínimas del Ministerio de Educación y las directrices de registro para proporcionar educación y formación básica alternativa. No obstante, la proporción media de alumnos por maestro era muy elevada en el campo de refugiados de Dadaab, sobre todo a nivel preescolar (120:1) y primario (56:1). Solo el 8% de los maestros de primaria eran docentes titulados a nivel nacional, y 6 de cada 10 maestros

“ En el campo de refugiados de Dadaab, solo el 8% de los maestros de primaria eran titulados a nivel nacional, y 6 de cada 10 maestros refugiados carecían de formación ”

refugiados carecían de formación. En promedio, seis alumnos compartían un pupitre, y cuatro un manual de inglés, matemáticas, ciencias y ciencias sociales (Women Educational Researchers of Kenya, 2017).

Una evaluación impulsada por los ciudadanos y efectuada en los cuatro distritos de Uganda que acogían el mayor número de refugiados en 2016 mostró que sus condiciones de vida y escolaridad eran peores que las de los nacionales. La proporción media de alumnos por maestro era dos veces más alta en las escuelas situadas dentro de los asentamientos de refugiados (113:1) que fuera de ellos (57:1); lo mismo se observaba en el porcentaje de familias que vivían con una sola comida diaria (28% y 13%). Pese a estas condiciones, los resultados del aprendizaje, si bien eran muy bajos, no variaban mucho entre los alumnos de 5º curso: en el distrito de Yumbe, que albergaba el mayor número de refugiados, el 30% de los refugiados y el 32% de los nativos alcanzaban un nivel 2 de competencia en lectura (Uwezo, 2018).

ES DIFÍCIL SEGUIR LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS DESPLAZADOS INTERNOS

El desplazamiento interno, ya sea debido a conflictos o catástrofes naturales, incide negativamente en la educación. En muchos países afectados por conflictos, el desplazamiento interno ha supuesto una pesada carga para unos sistemas educativos que ya eran frágiles.

En el noreste de Nigeria, a fines de 2017, había 1,6 millón de desplazados internos, incluyendo un número de niños en edad escolar estimado en 700 000, como resultado de violentos ataques a los civiles por el grupo Boko Haram, que comenzaron en 2009 (OCAH, 2017b). Boko Haram destruyó cerca de un millar de escuelas y desplazó a 19 000 maestros (HRW, 2016). Según los informes, para 2017, el movimiento había dado muerte a casi 2 300 maestros (OCAH, 2017a). Las últimas evaluaciones de necesidades educativas encontraron que de 260 establecimientos escolares, el 28% habían sido dañados por balas, granadas o metralla, el 20% habían sido incendiados deliberadamente, el 32% habían sido saqueados y el 29% se encontraban próximos a grupos armados o militares. Las preocupaciones relativas a la seguridad, el nivel salarial de los docentes que no les permite cubrir ni siquiera los gastos básicos, y los retrasos en la paga, perpetúan la escasez de docentes cualificados. La mayoría de los que siguen trabajando lo hacen de forma voluntaria (Igbinedion *et al.*, 2017).

Según estimaciones del IDMC, había 2,6 millones de desplazados internos en el Iraq a fines de 2017 (IDMC, 2018a), de los cuales cerca de un tercio están registrados como residentes en campamentos oficiales. En julio de 2017, las tasas de asistencia a la educación formal eran del 68%, el 73% y el 76% respectivamente en las provincias de Ninewa, Anbar y Erbil. Sin embargo, en algunos campamentos de desplazados internos, el índice no sobrepasaba el 5%. Las tasas aumentaban con la edad: 54% para los niños de 6 a

11 años, 57% de 12 a 14 años y 70% entre 15 y 17 años (CCCM Cluster y REACH, 2017).

En Yemen, en diciembre de 2017, el 5% de los niños de edad escolar eran desplazados internos (GCPEA, 2018). El impacto de los grandes desplazamientos internos sobre la educación se ve agravado porque las escuelas son los edificios públicos utilizados con más frecuencia para albergar a los desplazados internos (Al-Sabahi y Motahar, 2017). De forma general, el desplazamiento interno supone una difícil carga para los sistemas educativos, como por ejemplo en Ucrania (**recuadro 4.3**).

RECUADRO 4.3:

Los conflictos han desplazado a millones de personas en Ucrania, perjudicando su educación

Según la ACNUR, había 1,8 millón de desplazados internos en Ucrania en enero de 2018 (ACNUR, 2018d). Las infraestructuras educativas se han visto muy afectadas por los conflictos: en octubre de 2015, 280 instituciones habían sido dañadas en las regiones de Donetsk y Luhansk (UNICEF, 2016). En las ciudades de Dnipro, Járkov, Kiev y Zaporizhzhia, que acogen a la mayoría de los desplazados internos, las instituciones educativas carecen de aulas y de recursos para proporcionar comida y transporte. Si bien las organizaciones comunitarias de voluntarios, la sociedad civil y las colectividades de acogida respondieron a las necesidades inmediatas de los desplazados, la pobreza redujo la probabilidad de que los jóvenes recibiesen educación secundaria y superior. Los ingresos de los hogares de las personas desplazadas eran inferiores en un 30% al nivel de subsistencia fijado por el Ministerio de Política Social (OIM, 2017).

En respuesta a esta situación, el gobierno, entre otras medidas, creó más plazas de educación preescolar y secundaria, trasladó 18 universidades estatales del este del país y Crimea, y simplificó los procedimientos de admisión y traslado de los desplazados internos (Right to Protection *et al.*, 2017). En virtud de una ley aprobada en mayo de 2015, el gobierno pagó todo o parte de los gastos de matrícula de los desplazados internos registrados menores de 23 años y proporcionó otros incentivos, como préstamos a largo plazo para la educación, gratuidad de los libros de texto y del acceso a Internet (COE, 2016). Una circular de 2016 del Consejo de Ministros aprobó la creación de una base de datos unificada sobre los desplazados internos, dependiente del Ministerio de Políticas Sociales, para conocer mejor las necesidades de las poblaciones desplazadas (Right to Protection *et al.*, 2017).

El Plan de Respuesta Humanitaria de 2018 se centra en medidas destinadas a abordar los efectos del traumatismo, el estrés y la violencia a través de servicios psicosociales, reuniones después del horario escolar, adquisición de aptitudes para la vida y educación sensible a los conflictos. Apunta también a reforzar las capacidades del Ministerio de Educación para reconocer los diplomas de todos los estudiantes cuyos estudios se vieron interrumpidos (OCAH, 2017c).

Las catástrofes naturales también pueden causar desplazamientos que perturban la educación, aun si las consecuencias de estos son menos duraderas que las de los desplazamientos debidos a los conflictos. En Bangladesh, terremotos, tormentas, inundaciones y la elevación del nivel del mar causan daños a 900 escuelas cada año como promedio (Save the Children, 2015). Una encuesta efectuada en hogares y escuelas en la época de las inundaciones de

“ En Bangladesh, terremotos, tormentas, inundaciones y la elevación del nivel del mar causan daños a 900 escuelas cada año ”

2004 recogió información detallada acerca de sus efectos. Resulta difícil determinar con precisión los efectos de una inundación en particular, comparada con las inundaciones de un año promedio. Cerca del 19% de los hogares estuvieron inundados durante siete

días en promedio. El 30% de las escuelas cerraron en algún momento a causa de la inundación, pero el 15% cerró durante dos semanas o más. Las escuelas afectadas estuvieron cerradas, en promedio, siete días más que en el año anterior. En los días en que estaban abiertas, la asistencia de los alumnos era inferior en un 30% (FMRP, 2005).

Filipinas padece una media de 20 tifones por año y corre un alto riesgo de erupciones volcánicas, terremotos y deslizamiento de tierras (Save the Children, 2015). Después del tifón Haiyan en noviembre de 2013, 12 400 aulas y 2 000 guarderías necesitaban reparaciones; 4 400 aulas y 500 guarderías debían ser reemplazadas. Se distribuyeron tiendas y lonas para crear más de 2 000 espacios de aprendizaje provisionales, y se suministraron materiales de aprendizaje a 435 000 niños y adolescentes de 3 a 17 años (Equipo de Educación, 2014). Unas inversiones en infraestructuras más sólidas pueden cambiar la situación. Unas escuelas resistentes a los tifones, provistas de material didáctico y de aprendizaje, dieron como resultado un aumento medio estimado de 0,3 años de educación (Cas, 2016).

LOS REFUGIADOS DEBEN SER INCLUIDOS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES

Enfrentados a situaciones de crisis, la mayoría de los gobiernos no proporcionaron educación a los refugiados. Esta tarea se dejó a cargo de la ayuda humanitaria internacional, que estableció, como una reacción refleja, sistemas paralelos para los refugiados, siguiendo el sistema del país de origen. Ha surgido sin embargo un consenso según el cual esta no constituye una solución sostenible. El desplazamiento suele ser duradero, los sistemas paralelos carecen por lo general de

docentes cualificados, los exámenes no dan lugar a titulación, y la financiación puede interrumpirse en breve plazo. La educación paralela, por ende, menoscaba las posibilidades de inclusión de los refugiados y de que estos lleven una vida plena en sus primeros países de asilo, donde se ha garantizado su protección.¹

La Estrategia Mundial de Educación 2012-2016 de la ACNUR instó por primera vez a los países a ofrecer a los niños refugiados acceso a posibilidades de aprendizaje reconocidas y certificadas, para permitir una continuidad educativa (ACNUR, 2012). Ello puede redundar en considerables beneficios a largo plazo tanto para los refugiados como para los gobiernos que los acogen. El objetivo consiste en incluir plenamente a los refugiados en el sistema educativo nacional, para que estudien en las mismas aulas con los nacionales después de un breve período de clases aceleradas, según el nivel de educación, alfabetización e idioma adquiridos previamente, para prepararlos a integrarse en los cursos correspondientes a su edad. El grado de inclusión de los refugiados varía en función de los contextos de desplazamiento. La geografía, la historia, los recursos disponibles y la capacidad del sistema inciden en la evolución de la inclusión.

En algunos casos, la inclusión ha progresado gradualmente, en función de la evolución en el terreno y de una mayor conciencia de los beneficios potenciales que acarrea. Turquía, que alberga una población de 3,8 millones de refugiados (la mayor del mundo), principalmente de la República Árabe Siria², decidió incluir a todos los niños sirios refugiados en el sistema educativo nacional en los próximos tres años, y eliminar gradualmente el circuito separado (**recuadro 4.4**). Esta respuesta aporta perspectivas útiles acerca de las políticas educativas que adoptan los gobiernos frente a movimientos de refugiados a gran escala y el paso de soluciones inmediatas y de corto plazo a enfoques más institucionalizados, sistémicos y sostenibles, cara a situaciones de desplazamiento duradero. En otros casos, el compromiso del gobierno es intermitente, como en la República Islámica del Irán (con una población de un millón de refugiados, principalmente del Afganistán), donde la política de inclusión ha experimentado retrocesos ocasionales en los últimos cuarenta años (**recuadro 4.5**).

Etiopía (con una población de 900 000 refugiados, en su mayoría de Somalia y Sudán del Sur) recurre principalmente a las escuelas paralelas para refugiados. No obstante, estas se ajustan a los planes de estudio nacionales, por lo menos a partir del 5º curso (ACNUR, 2015c) y la Proclamación sobre Refugiados permite a estos matricularse en las escuelas nacionales y a los niños incorporarse a las escuelas para

1. Esta sección se basa en Dryden-Peterson et al. (2018).

2. Las estadísticas entre paréntesis se basan en datos de la ACNUR (2018c). Corresponden a finales de 2017 e incluyen refugiados, personas en situación similar a la de los refugiados y solicitantes de asilo pendientes de tramitación.

RECUADRO 4.4:
Turquía se ha comprometido a incluir a los niños sirios en su sistema educativo

En 2018, Turquía alberga a 3,5 millones de refugiados, un millón de los cuales están en edad escolar (ACNUR, 2018c). Los primeros refugiados sirios llegaron a Turquía en abril de 2011. Entre 2013 y 2018, la proporción de sirios que residían en zonas urbanas pasó del 64% al 94% (3RP, 2018). A medida que la población de refugiados aumentaba y se difundía fuera de los campamentos, entidades de beneficencia, organizaciones no gubernamentales (ONG) y organizaciones confesionales crearon escuelas informales, con docentes voluntarios, que impartían enseñanza en árabe y utilizaban un plan de estudios sirio modificado. En su mayoría estas escuelas no estaban reglamentadas, operaban fuera del sistema nacional y tenían muy poca garantía de calidad o certificación normalizada al final de los cursos 9 y 12.

A fines de 2014, el Ministerio de Educación estableció un marco regulatorio para estos centros temporales de educación. Las familias sirias podían elegir matricular a sus hijos en estos centros o en las escuelas públicas (Ministerio de Educación de Turquía, 2014). La enseñanza, la gestión de datos y la normativa aplicable a las organizaciones que apoyaban a los centros temporales fueron objeto de una mayor normalización en los dos años siguientes, y se cerraron los centros temporales que no cumplían con las normas. En agosto de 2016, el gobierno anunció que todos los niños sirios iban a ser integrados en el sistema nacional de educación. Se calcula que, entre los niños sirios que asisten a la escuela, el porcentaje de inscritos en los centros temporales se redujo del 83% en 2014-2015 al 37% en 2017-2018. Se estima que los 318 centros temporales restantes cerrarán de aquí a 2020 (**figura 4.4**).

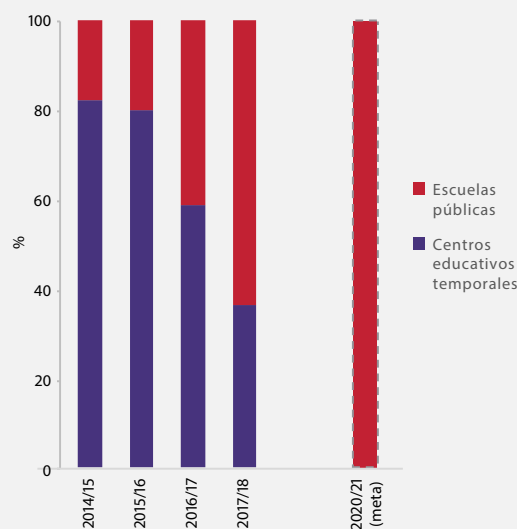
Por instrucciones del gobierno, todos los centros temporales de educación deben proporcionar 15 horas semanales de enseñanza de la lengua turca, para preparar a los alumnos a incorporarse a las escuelas turcas. La inclusión también tiene importantes consecuencias para las infraestructuras escolares y la preparación de los docentes. El proceso ha sido apoyado por el proyecto "Promover la integración de los niños sirios en el sistema de educación turco", que recibió 300 millones de euros del Mecanismo de la UE para los refugiados en Turquía, que suma 3 000 millones de euros (Delegación de la Unión Europea en Turquía, 2017). Dos quintos de esta suma financiaron la construcción de escuelas; el resto fue asignado a cursos de idioma turco y árabe, clases

de recuperación y refuerzo, transporte escolar gratuito, materiales didácticos, un sistema de exámenes, orientación y asesoría, formación de 15 000 docentes y contratación de personal administrativo (Arik Akyuz, 2018).

Parte de los recursos sirvió para financiar asimismo una estrategia de comunicación, con una página web, anuncios televisivos, breves películas y otras herramientas encaminadas a hacer conocer las oportunidades educativas de que disponen los niños sirios (Arik Akyuz, 2018). Los padres deben conocer sus derechos y saber cómo matricular a sus hijos. Sin embargo, incluso si conocen sus derechos, algunas comunidades de refugiados son a veces reacias a la inclusión en los sistemas nacionales de educación, y no consienten que se enseñe a sus hijos en un idioma que ellos no entienden (Dallal, 2016).

FIGURA 4.4:

De aquí a 2020, ningún niño refugiado sirio asistirá a centros educativos temporales en Turquía
Distribución de los niños refugiados sirios matriculados en Turquía por tipo de escuela



GEM StatLink: http://bit.ly/fig4_4
 Fuente: Arik Ayuz (2018).

RECUADRO 4.5:
La inclusión de los refugiados afganos en el sistema de educación iraní ha dado lugar a actitudes variables

Los datos sobre la matriculación de los refugiados afganos en la República Islámica del Irán, tanto registrados como indocumentados, son escasos. No obstante, los pocos datos de que se dispone parecen indicar que estos tenían un mejor acceso a la educación que aquellos que habían huido al Pakistán (**recuadro 4.2**), siendo su matriculación en primaria más de dos veces más alta (Nicolle, 2018).

Cuando los refugiados afganos llegaron por primera vez en los años 1980, el gobierno iraní puso en marcha campañas de sensibilización, caracterizando a la educación como un derecho y una obligación para todos los niños. Los refugiados que se asentaron en los campamentos (menos del 10% en esa época) asistían a las escuelas allí mismo (PAM *et al.*, 2016), mientras que los que se establecían en zonas urbanas iban gratuitamente a las escuelas públicas con los niños iraníes (Hoodfar, 2010).

Como consecuencia de la afluencia continua de afganos que huían de la guerra civil y los talibanes en los años 1990, se decidió no otorgar más permisos de residencia por tiempo indefinido (HRW, 2013). Además, la normativa impuso a los refugiados afganos matricularse solo en las escuelas de la ciudad donde se había emitido su permiso de residencia, afectando así a los que se habían trasladado entretanto a algún otro lugar del país (Hoodfar, 2007). Los afganos indocumentados no tenían acceso legal a los servicios públicos, pese a que muchas escuelas seguían permitiéndoles inscribirse. Se observó una flexibilización temporal entre 2001 y 2004, cuando una nueva normativa permitió a los afganos indocumentados volver a la escuela (Tousi y Kíamanesh, 2010). En respuesta a esta exclusión

intermitente, algunas comunidades afganas crearon escuelas informales, que el gobierno toleró en un primer momento. Más tarde se cerraron muchas de estas escuelas no autorizadas (Squire, 2000).

En 2004, una nueva directiva prohibió la matriculación de los niños afganos indocumentados y dio instrucciones al Ministerio de Educación para que cobrara derechos de matrícula a los alumnos afganos refugiados. La directiva también prohibió a los estudiantes afganos matricularse en cursos de centros preuniversitarios, lo cual era un requisito necesario para poder presentarse al examen de ingreso a la universidad, cerrando así de hecho el acceso de estos estudiantes a la educación superior iraní (Nicolle, 2018). Otras reglamentaciones promulgadas en 2012 exigían a los estudiantes afganos que renunciaran a su condición de refugiados y obtuviesen un pasaporte afgano y un visado, lo que complicó aún más su acceso a las universidades (Human Rights Watch, 2013).

En mayo de 2015, el Líder Supremo iraní decretó que las escuelas debían aceptar a todos los niños afganos, independientemente de su documentación. En abril de 2016, una directiva gubernamental creó una tarjeta de apoyo educativo para los niños afganos indocumentados, protegiéndolos de la deportación durante sus estudios y permitiendo a todos los alumnos afganos matricularse hasta el diploma de la escuela secundaria, aunque se siguen cobrando derechos de matrícula (Nicolle, 2018). Como consecuencia de esta directiva, 51 000 niños indocumentados más se matricularon en las escuelas públicas en 2016 (Zolfaghari, 2016).

refugiados. El gobierno se esfuerza por institucionalizar más la inclusión de los refugiados en el sistema nacional de educación. Respondiendo a un pedido de la Administración de Asuntos relativos a Refugiados y Repatriados, que se encarga de la educación de los refugiados, el Ministro de Estado de Educación dirigió una circular a todos los directores de los Consejos Regionales de Educación definiendo ámbitos de colaboración en lo tocante a la educación de los refugiados, incluyendo currículos y libros de texto, evaluación de los alumnos, formación de los docentes e inspección escolar. Se está trabajando conjuntamente para programar intervenciones de ayuda humanitaria y para el desarrollo (ACNUR, 2017d). Un subsidio del fondo “La educación no puede esperar” presta apoyo a la planificación

“

En Etiopía, el gobierno se esfuerza por institucionalizar más la inclusión de los refugiados en el sistema educativo nacional

”

y gestión de la educación de los refugiados en determinados distritos a nivel regional y de las escuelas (La educación no puede esperar, 2018).

Rwanda (con una población de 170 000 refugiados, en su mayoría de Burundi y la República Democrática del Congo)

se comprometió en 2016 a incluir a 18 000 niños refugiados en las escuelas primarias y a 35 000 adolescentes en las escuelas secundarias, eliminando así la necesidad de escuelas paralelas en los campamentos (Naciones Unidas, 2016). Entre 2016 y 2017, la tasa de matrícula de los refugiados pasó del 54% al 80% en la escuela primaria y del 34% al 73% en la secundaria. Rwanda se unió al Marco de Respuesta Integral para los Refugiados en febrero de 2018 (CRRF, 2018b).

En diversos casos, pese a la existencia de un compromiso de inclusión, el objetivo no se logra plenamente. Puede suceder que se incluya a los refugiados en el sistema nacional, con los mismos programas de estudio, evaluaciones e idioma de enseñanza, pero que persista cierto grado de segregación. La inclusión parcial puede también deberse a la concentración de refugiados en distintos lugares, campamentos por ejemplo, lo que crea una separación geográfica. En Kenya (con una población de 490 000 refugiados, en su mayoría de Somalia y Sudán del Sur), las escuelas de los dos campamentos más grandes de refugiados están registradas ante el Ministerio de Educación. Los alumnos siguen los programas nacionales de estudios y se presentan a exámenes nacionales de cualificación, pero a causa de la distancia que los separa de las escuelas locales, hay muy pocos alumnos locales, o ninguno.

La escasez de recursos puede ser un importante factor limitante. El Líbano y Jordania (con poblaciones de un

RECUADRO 4.6:**Múltiples problemas han dificultado la inclusión de los refugiados en el sistema educativo de Grecia**

En 2015-2016, más de un millón de personas entraron a Grecia y transitaron por el país. Tras un acuerdo concertado entre la Unión Europea y Turquía en marzo de 2016 y el cierre de las fronteras con otros países europeos, se estima que 20 000 menores permanecieron en el país. Tres cuartas partes de ellos residen en Grecia continental, en campamentos, viviendas de zonas urbanas o refugios para niños no acompañados; el cuarto restante vive en cinco islas, sobrepasando a menudo el plazo máximo de estadía en campamentos superpoblados.

En agosto de 2016, un comité patrocinado por el gobierno propuso un plan de acción para la educación de los refugiados y el establecimiento de una unidad encargada de su ejecución en el Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos. La educación formal proporcionada en el continente a partir de 2016-2017 es principalmente de dos tipos. En ciertos casos, algunos niños asisten a escuelas ordinarias, situadas en su mayoría en zonas de educación prioritaria, con clases de acogida ya existentes que atienden a los niños inmigrantes. En otros casos, se crearon nuevas clases de acogida en escuelas cercanas para niños refugiados que viven en centros de alojamiento abiertos. Los niños van a la escuela en el turno de la tarde y siguen un programa especial de idioma griego, inglés, informática, matemáticas, música y educación física. Los coordinadores de educación de los refugiados sirven de enlace entre la comunidad de refugiados y las escuelas (Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos, Grecia, 2017).

Una evaluación del primer año de implementación observó que se alcanzaba la meta encaminada a restablecer la normalidad, pero también se pusieron de manifiesto ciertas insuficiencias. Los docentes, que no habían sido seleccionados en base a su experiencia previa en educación intercultural ni en la enseñanza del griego como segundo idioma, a menudo no estaban preparados, y pocos siguieron los cursos de formación disponibles. La participación de los padres y la información a las familias eran también insuficientes. Surgió asimismo una oposición activa de algunas comunidades locales, pese a que las municipalidades obraron positivamente para diluir la tensión (Anagnostou y Nikolova, 2017).

Al finalizar el año lectivo 2017-2018, se estimaba que el 62% de los niños y jóvenes de 5 a 17 años que vivían en alojamientos urbanos y en los refugios para menores no acompañados estaban inscritos en el sistema de educación formal; el porcentaje era del 76% entre los niños de 5 a 6 años y el 42% entre los adolescentes de 16 a 17 años, si bien no se dispone de ninguna tasa estimada de deserción (ACNUR, 2018a). En junio de 2018, el gobierno promulgó legislación que institucionaliza las estructuras de educación de los refugiados e introduce criterios más estrictos para la contratación de los docentes (Boletín Oficial del Gobierno, Grecia, 2018).

En cambio, la educación sigue siendo un servicio problemático. Según un informe reciente, si bien los campamentos son lugares de identificación ideados para una estancia breve, una estancia prolongada no justifica la falta de voluntad para crear las mismas estructuras que en el continente. Se observó que se había mencionado la falta de vacunación para justificar la exclusión de las pocas clases de acogida. A principios de 2018, el gobierno abrió establecimientos preescolares en todos los sitios de asentamiento, con excepción del más grande, y anunció que abriría por primera vez clases de acogida para atender a los niños de todos los sitios en 2018-2019 (Human Rights Watch, 2018).

millón y 730 000 refugiados respectivamente) acogen a la mayor cantidad de refugiados per cápita en el mundo. Han adoptado sistemas de doble turno; un grupo asiste a la escuela por la mañana y otro por la tarde, creando así una separación temporal. En 2016, 160 de las 1 350 escuelas públicas del Líbano tenían un turno de la mañana al que acudían mayoritariamente los niños libaneses y un turno de la tarde al que asistían en su mayoría refugiados sirios. Los mismos maestros están a menudo a cargo de ambos turnos y señalan que están sobrecargados de trabajo (Dryden-Peterson y Adelman, 2016). Jordania intentó también atender a la creciente población de refugiados sirios con escuelas de doble turno. Los alumnos de estas escuelas tienen menos horas de clase que los que asisten a las escuelas públicas en horarios normales (Culbertson y Constant, 2015; HRW, 2016).

Incluso los países que disponen de más recursos tropiezan a veces con dificultades prácticas para proporcionar educación a los refugiados a través del sistema nacional. Es preciso contar con una planificación y una coordinación eficaces, tal como se ha comprobado en Grecia (que tiene una población de 80 000 refugiados, en su mayoría del Afganistán, el Iraq y la República Árabe Siria) (**recuadro 4.6**).

En diversos contextos, la educación de los refugiados sigue impartándose por separado, en escuelas privadas o

RECUADRO 4.7:**Los refugiados de Burundi no están incorporados en el sistema de educación de Tanzania**

La mayoría de los refugiados de Burundi en la República Unida de Tanzania viven en tres campamentos de la región de Kigoma, administrados por el Ministerio del Interior. La ACNUR coordina su educación y provee fondos a dos ONG internacionales, el Comité Internacional de Rescate y Cáritas, para que se encarguen de la escolarización formal. Las políticas nacionales separan la educación de los refugiados del sistema nacional, y dicha educación no está financiada por el gobierno ni por la ayuda al desarrollo (Dalrymple, 2018).

En 2017, con el apoyo de la ACNUR y el UNICEF, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología elaboró una Estrategia Nacional de Educación Inclusiva 2018-2021. Esta incluía objetivos y metas para los alumnos refugiados, abandonando aparentemente el enfoque paralelo anterior. Esta iniciativa siguió a la decisión del gobierno de ser uno de los primeros países en aplicar el Marco de Respuesta Integral para los Refugiados (Dalrymple, 2018). No obstante, al retirarse posteriormente la República Unida de Tanzania del proceso de dicho Marco de Respuesta en enero de 2018, no queda claro si se llevará a la práctica dicho cambio de enfoque encaminado a incluir a los refugiados (ReliefWeb, 2018). La falta de apoyo financiero de los donantes internacionales es un motivo fundamental de este retiro, lo que destaca la importancia de la responsabilidad compartida a nivel mundial al enfrentar una problemática que afecta tan ampliamente a las regiones más pobres del mundo (Betts, 2018).

comunitarias no oficiales, como es el caso de los refugiados de Burundi en la República Unida de Tanzania (con una población de 350 000 refugiados) (**Recuadro 4.7**) o los refugiados karen de Myanmar en Tailandia (con una población de 110 000 refugiados) (**Recuadro 4.8**). Organizaciones internacionales, refugiados o las comunidades locales mismas pueden crear estas escuelas y prestarles apoyo. Algunas están autorizadas y otras no. El sistema paralelo de educación para los refugiados palestinos constituye un caso único (**Recuadro 4.9**).

RECUADRO 4.8:

En Tailandia, los refugiados karen están escolarizados principalmente en escuelas separadas del sistema oficial

El gobierno de Myanmar y la Unión Nacional Karen (KNU, por sus siglas en inglés), una organización del tercer grupo étnico más grande del país, estuvieron en conflicto desde la independencia de Myanmar en 1948 por lo que hace a los derechos étnicos y la identidad, la autonomía y los recursos naturales.

La democratización se inició en 2011, y se firmó un acuerdo de cese del fuego en 2012, aunque siguen produciéndose enfrentamientos esporádicos. Se estima que 100 000 refugiados viven todavía en nueve campamentos del otro lado de la frontera tailandesa (Zaw, 2018). Los niños refugiados asisten a 64 escuelas que aplican los programas del Departamento de Educación Karen, adherido a la Unión Nacional Karen (Shiohata, 2018). Los refugiados karen no pueden asistir a las escuelas públicas tailandesas, porque carecen en general de una tarjeta de identidad tailandesa y no se reconoce el nivel de educación que hayan adquirido previamente (Dare, 2015).

En Myanmar, el proceso de democratización incluyó un componente importante de reforma educativa. Después de un examen completo del sector educativo, un comité de promoción y desarrollo de la educación redactó un proyecto de ley nacional sobre educación en 2014. Este promueve la enseñanza en idiomas de otros grupos étnicos además del birmano, y puede ayudar a abordar uno de los factores que motivaron el conflicto (Shiohata, 2018). La enseñanza de la lengua karen como una asignatura escolar se extenderá al 4º curso en la región de Bago en 2018-2019 (Karen News, 2018) y sigue expandiéndose en la región de Ayeyarwady (Khalain, 2018). En ambas regiones viven poblaciones karen. El gobierno está contratando gradualmente docentes auxiliares de lenguas minoritarias; ofrecía a los voluntarios un pequeño salario en diciembre de 2017 y estaba considerando ascender a los licenciados a cargos permanentes (Phyu, 2018).

El uso de las lenguas minoritarias en las escuelas públicas podría alentar a los refugiados a volver a Myanmar, pero queda por saber si esto redundaría en beneficio de quienes regresen. Según la encuesta demográfica y de salud de 2015, la tasa de finalización de la educación primaria en Myanmar era del 81%. Sin embargo, en el estado de Kayin, donde los karen constituyen la mayoría, era del 68%, y del 60% para los varones. La tasa de finalización de la escuela secundaria era del 15% a nivel nacional pero del 13% en Kayin, y solo el 8% de los varones finalizaba este ciclo.

RECUADRO 4.9:

Establecimiento de un sistema paralelo: el OOPS y la educación de los refugiados palestinos

El Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS) ha proporcionado educación básica reconocida a los refugiados palestinos, en asociación con la UNESCO, desde hace casi 70 años. Actualmente brinda educación básica gratuita a unos 526 000 niños refugiados en 711 escuelas de Cisjordania y Gaza, Jordania, el Líbano y la República Árabe Siria (OOPS, 2018b). Dirige asimismo ocho centros de formación profesional para más de 7 000 jóvenes refugiados y dos facultades de ciencias de la educación que proporcionan formación docente, de nivel de licenciatura, a más de 1 800 refugiados (OOPS, 2017b). Este amplio sistema educativo paralelo abarca todos los aspectos de la educación, desde los programas escolares hasta prácticas inclusivas y desarrollo profesional de los docentes. El desempeño de los alumnos del OOPS sobrepasa al de los alumnos de las escuelas públicas de Jordania, Cisjordania y Gaza; la diferencia equivale a un año entero de escolaridad (Abdul-Hamid *et al.*, 2016).

Un sistema paralelo de educación de los refugiados requiere armonización y una colaboración estrecha con los gobiernos anfitriones, incluyendo el reconocimiento y acreditación de los diplomas, para asegurar una transición fluida de los alumnos al sistema nacional. Si bien el OOPS, en tanto organismo de las Naciones Unidas, goza de independencia operacional, armoniza su labor con muchos aspectos de los sistemas educativos de acogida, como currículos, exámenes y calendario. Esta armonización es una buena práctica en materia de educación de los refugiados (ACNUR, 2015b).

En un contexto de permanencia prolongada de los refugiados, con múltiples crisis en los últimos 70 años, este sistema ha creado resiliencia, lo que le permite adaptarse a situaciones de emergencia. En 2011, el OOPS puso en marcha una reforma sistémica a escala de todo el organismo, con un programa innovador, "Educación en situaciones de emergencia", que hace hincapié en el fortalecimiento continuo de las capacidades del personal docente para impartir una educación de calidad, la creación de una comunidad de práctica en la escuela y el establecimiento de relaciones estrechas con los padres y la comunidad (OOPS, 2017a).

El costo medio del programa educativo del OOPS es de 826 dólares estadounidenses por niño y por año. Las contribuciones voluntarias de los Estados Miembros de las Naciones Unidas constituyen la fuente principal de financiación. En los últimos 10 años, sin embargo, estas no han estado a la altura de las necesidades derivadas de un contexto cada vez más inestable. Entre 2011 y 2016, el 44% de todas las escuelas del OOPS se encontraban "directamente afectadas por conflictos armados y violencia, lo que causaba daños materiales a las escuelas o perturbaba de manera significativa los servicios educativos" (OOPS, 2016). En 2017, los Estados Unidos aportaron una contribución equivalente al 25% del programa y al 32% del presupuesto total del OOPS (OOPS, 2018a). En agosto de 2018, los Estados Unidos anunciaron que dejarían de prestar apoyo al OOPS (BBC, 2018). Si bien otros donantes han aportado contribuciones o prometido aumentar las suyas, la inestabilidad financiera pone en peligro la continuidad de los servicios educativos y de otros tipos.

ES PRECISO SUPERAR DIVERSOS OBSTÁCULOS A LA INCLUSIÓN

Al enfrentar las presiones que entraña el desplazamiento, pero unidos por un compromiso de inclusión de los alumnos desplazados en los sistemas educativos nacionales, los gobiernos y sus asociados deben desarrollar planes flexibles para garantizar la coordinación y la coherencia. Una planificación eficiente puede promover la seguridad, la resiliencia y la cohesión social. Las dificultades de planificación surgen a nivel nacional y especialmente a niveles internacionales, en los que existe una fuerte necesidad de establecer vínculos entre los presupuestos de ayuda humanitaria y ayuda al desarrollo (**eje de las políticas 19.3**). Entre las preocupaciones que se plantean figuran los distintos horizontes de planificación; los donantes del sector del desarrollo pueden proveer fondos multianuales y diversas arquitecturas de planificación; los donantes de la ayuda humanitaria suelen ser invisibles en la planificación del sector educativo. La planificación debe tener en cuenta los problemas relacionados con el desplazamiento, incluyendo la falta de documentación, el dominio limitado del idioma, las interrupciones educativas y la pobreza.

LA PRESIÓN EJERCIDA POR EL DESPLAZAMIENTO SOBRE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EXIGE DATOS Y PLANIFICACIÓN

Las dificultades relacionadas con la inclusión se hacen sentir más agudamente cuando los sistemas educativos son ya débiles. El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco ha preparado guías para la elaboración de planes educativos de transición hasta que se pueda desarrollar un plan completo del sector educativo. Para elaborar un plan completo hacen falta años, mientras que un plan educativo de transición lleva por lo general menos de 12 meses y se centra en las necesidades inmediatas (Alianza Mundial para la Educación y UNESCO-IIPE, 2016). Entre 2011 y 2017, la Alianza Mundial para la Educación prestó apoyo a 11 planes educativos de transición (GPE, 2016).

El Chad (con una población de 410 000 refugiados, principalmente de la República Centroafricana y el Sudán) fue el primer país que incluyó a los refugiados en su plan educativo de transición en 2013. Una evaluación participativa, llevada a cabo en 12 campamentos, puso de manifiesto tres preocupaciones de los refugiados sudaneses con respecto a la incorporación en el sistema nacional de educación del Chad: el cambio en el idioma de enseñanza, el reconocimiento de los diplomas del Chad al regresar al Sudán, y el riesgo de

pérdida de la nacionalidad, cultura, religión e identidad nacional (ACNUR, 2015a). El plan tuvo en cuenta estas preocupaciones. Posteriormente, el Chad tuvo acceso a 7 millones de dólares estadounidenses de la asignación acordada en 2015 por la Alianza Mundial para la Educación, para un programa de emergencia que abarcaba comidas escolares, construcción de escuelas y material pedagógico (GPE, 2016). En 2018, el gobierno convirtió 108 escuelas situadas en 19 campamentos y centros de refugiados en escuelas públicas ordinarias (CRRF, 2018a).

En Uganda, el Plan de Respuesta Educativa para los Refugiados y las Comunidades de Acogida, anunciado en 2018, es un ejemplo excepcional que aborda las necesidades educativas de 34 subcondados que acogen refugiados en 12 distritos. Aunó aportaciones de la ayuda al desarrollo y la ayuda humanitaria y llegará cada año a un poco más de 675 000 refugiados y alumnos de las comunidades de acogida, con un costo de 395 millones de dólares estadounidenses durante 3,5 años (Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2018).

En diciembre de 2017, en la Declaración de Djibouti sobre la Educación Regional para Refugiados, los ministros de Educación de Djibouti, Etiopía, Kenya, Somalia, el Sudán, Sudán del Sur y Uganda se comprometieron a “integrar la educación para refugiados y repatriados en los planes nacionales del sector educativo de aquí a 2020” (IGAD, 2017b). El anexo incluye ejemplos de medidas posibles, como el establecimiento de normas mínimas de aprendizaje para refugiados y repatriados, la integración de los refugiados en el sistema de información sobre la gestión educativa y la creación de un comité regional para seguir la ejecución de los planes (IGAD, 2017a).

Para planificar la educación de los refugiados, los países deben mejorar sus sistemas de información sobre la gestión educativa. El Chad ha desarrollado un sistema integrado, con formularios de recolección de datos para cada campamento, desde el nivel preescolar hasta el terciario y los programas no formales de alfabetización. Se ha mejorado así la calidad de los datos disponibles, armonizando también la recolección, la incorporación, la recopilación y el intercambio de datos (UNESCO, 2016). El Ministerio de Educación de Jordania ha integrado el nivel educativo de los niños refugiados en una plataforma del sistema de información sobre la gestión educativa (Ministerio de Planificación y Cooperación Internacional de Jordania, 2018). En Sudán del Sur se fusionaron los datos de la ACNUR con el sistema de información nacional para identificar las escuelas en situación de riesgo. El Plan Estratégico de Enseñanza General utiliza la información para concentrar su apoyo en las regiones más necesitadas (GPE y UNESCO-IIPE, 2016).

“

Los planes deben tener en cuenta las problemáticas relacionadas con el desplazamiento, como la falta de documentación, el dominio limitado del idioma, las interrupciones educativas y la pobreza

”

LA FALTA DE DOCUMENTOS DE IDENTIDAD Y OTRAS CREDENCIALES ES UN FACTOR CLAVE DE EXCLUSIÓN

Los refugiados suelen carecer de documentación, por ejemplo certificados de nacimiento, certificados y diplomas de fin de estudios, lo que dificulta aún más su inclusión en los sistemas educativos nacionales. Las restricciones de acceso a la educación varían en los distintos países de destino, como han podido comprobar los refugiados sirios.

Hasta una fecha reciente, Jordania exigía que los refugiados que viven fuera de los campamentos se inscribieran en el Ministerio del Interior y obtuvieran "tarjetas de servicio"

“ Los gobiernos deben proteger el derecho de los refugiados a la educación, sin que importen sus documentos de identidad o su situación de residencia ”

para tener acceso a las escuelas. La obtención de una tarjeta de servicio requiere un certificado de nacimiento. Los refugiados que huyeron sin sus certificados de nacimiento o que no habían declarado

el nacimiento de sus hijos durante el desplazamiento no tenían derecho al acceso (Human Rights Watch, 2016). A fines de 2016, con miras a flexibilizar el sistema, el Ministerio de Educación comenzó a permitir a las escuelas que matriculasen a los niños sin tarjetas.

En el Líbano, los refugiados sirios podían ingresar en la escuela secundaria si probaban su condición de refugiados y si habían terminado la escuela primaria en el Líbano o la República Árabe Siria. Muchos estudiantes habían huido sin pruebas de haber finalizado la escuela primaria; para ellos, la única opción educativa posible eran las escuelas privadas, si podían pagárselas. Desde que la ACNUR recibió instrucciones de no registrar más refugiados en mayo de 2015, el acceso a la escuela se ha vuelto más difícil para los sirios que no tienen el estatuto de refugiados (Dryden-Peterson et al., 2018).

El gobierno turco flexibilizó los requerimientos de documentación para los sirios que deseaban matricularse en la enseñanza superior y tomó medidas para reconocer los diplomas de enseñanza secundaria emitidos por las autoridades sirias. El Ministerio de Educación introdujo asimismo una dispensa especial para aquellos que habían terminado el curso 12 en centros educativos transitorios, permitiéndoles presentarse a exámenes administrados por el ministerio que otorgaban certificados reconocidos en las solicitudes de ingreso a las universidades turcas (Yavcan y El-Ghali, 2017).

EL DOMINIO DE LA LENGUA LOCAL ES NECESARIO PARA QUE LOS REFUGIADOS SE SIENTAN INCLUIDOS

La falta de conocimiento del idioma de enseñanza o el idioma del aula menoscaba la capacidad de los alumnos refugiados para establecer relaciones, aprender y comunicarse, y constituye una barrera a la inclusión en los sistemas nacionales de educación, en particular en el caso de los niños y jóvenes de más edad. En Grecia, el problema lingüístico era el motivo principal por el cual los niños refugiados abandonaban el sistema de enseñanza oficial (REACH y UNICEF, 2017).

A principios de los años 2000, en Uganda, los refugiados de la República Democrática del Congo eran colocados automáticamente en cursos inferiores porque no dominaban el inglés, y presentaban tasas de repetición más altas aun cuando dominaban el contenido de la enseñanza. Colocar a los alumnos de más edad en cursos inferiores genera superpoblación en las clases donde se enseñan las competencias básicas de alfabetización, complica la labor de maestros que se cuentan por lo general entre los menos cualificados y plantea problemas de protección de los niños más pequeños (Dryden-Peterson, 2006). Los refugiados de Burundi en Rwanda tropezaron con las mismas dificultades. Los donantes internacionales prestaron apoyo a un amplio curso de orientación que puede durar hasta seis meses e incluye lecciones de inglés. Los estudiantes que alcanzan el nivel adecuado pueden asistir a las escuelas públicas. El programa incorpora componentes de formación docente y tutoría, y una campaña de sensibilización comunitaria para explicar la transición a la escuela pública (UNICEF, 2015; Wachiaya, 2017).

Los países de altos ingresos cuentan con más recursos para desarrollar las competencias lingüísticas. Los refugiados a los que se les otorga asilo en Alemania siguen un curso obligatorio de integración (600 horas de lengua alemana y 100 horas sobre la legislación, la historia, la cultura y la sociedad alemana) (Bundeszentrale für Politische Bildung, 2018). En Oslo, los niños asisten a clases de acogida que duran hasta dos años, antes de ser incorporados en el sistema educativo nacional a niveles adecuados a su edad (Eurocities, 2017).

Si estos cursos son demasiado prolongados, pueden impulsar a los refugiados a abandonar la escuela. Además, las necesidades lingüísticas abarcan también prácticas no verbales que permiten entender las normas sociales del país de acogida. Éstas no se enseñan explícitamente, sino que se aprenden al estar en contacto con los nativos. Este aspecto de la inclusión lingüística es prácticamente ignorado al elaborar políticas (Dryden-Peterson et al., 2018).

LOS PROGRAMAS ALTERNATIVOS PUEDEN AYUDAR A LOS DESPLAZADOS A RECUPERAR TERRENO Y ACCEDER A LA ESCUELA O VOLVER A ELLA

Los programas de educación alternativa ayudan a los niños cuya educación se ha visto interrumpida por el desplazamiento (Save the Children *et al.*, 2017). Según el Grupo de Trabajo para la Educación Acelerada, que reúne organismos de las Naciones Unidas y ONG internacionales, la educación acelerada es “un programa flexible y adecuado en función de la edad, ejecutado en un breve marco temporal, con el objetivo de dar acceso a la educación a niños y jóvenes pertenecientes a grupos desfavorecidos, sin escolarizar o de más edad” y “proporcionar al alumnado competencias equivalentes y certificadas de educación básica mediante una enseñanza eficaz y enfoques de aprendizaje que se ajusten a su nivel de madurez cognitiva” (AEWG, 2018).

Los programas de educación acelerada se dirigen a alumnos de 10 a 18 años de edad que han perdido un año de escuela o más, concentrando los programas en un período más breve y otorgando una certificación al final. Las distintas variantes incluyen programas de recuperación para los alumnos que han perdido menos de un año escolar, para ayudarlos a reintegrarse a la educación formal; programas de refuerzo para estudiantes que están escolarizados pero se encuentran por debajo del nivel correspondiente a su curso, y programas puente para alumnos cuyo principal obstáculo para integrarse en la educación nacional es el dominio insuficiente del idioma (Shah *et al.*, 2017).

El Consejo Noruego para los Refugiados implementa un programa de aprendizaje acelerado en Dadaab, que concentra los ocho años del currículo keniano en cuatro. El programa responde a las necesidades de los alumnos, con puntos múltiples de entrada y salida. Al final de cada ciclo, los estudiantes pueden reingresar en el sistema oficial en un curso de nivel adecuado, mediante un marco de evaluación acordado entre el Ministerio de Educación y otros actores asociados del campo educativo. Un examen del programa mostró que este había acrecentado el acceso para los varones refugiados, pero menos para las niñas (Shah, 2015). Si bien suelen ser ONG internacionales las que llevan estos programas, los ministerios de educación deberían integrar en

“

El Consejo Noruego para los Refugiados implementa un programa de aprendizaje acelerado en Dadaab, que concentra el currículo keniano de ocho años en cuatro

”

sus planes sectoriales programas normalizados y flexibles, apoyo al desarrollo de capacidades y mecanismos de despliegue de material.

PARA LOS DESPLAZADOS EL COSTO DE LA EDUCACIÓN NO SE LIMITA A LOS GASTOS DE MATRÍCULA

Los gastos de matrícula y otros costos educativos pueden resultar particularmente altos para los refugiados, sobre todo cuando su libertad de circulación y su derecho al trabajo se ven restringidos. La ayuda humanitaria subvenciona el transporte escolar: en Jordania, el Iraq y Turquía, la Organización Internacional para las Migraciones y el UNICEF crearon un servicio de autobuses escolares que permiten a 35 000 niños asistir a la escuela (Kompani, 2018).

En el Líbano, la educación pública es nominalmente gratuita, pero la matrícula, los uniformes, los libros de texto, el transporte y las comidas escolares pueden resultar inasequibles para las familias de los refugiados. El gobierno puso en marcha el programa piloto “Min ila” (“De a”) con el UNICEF y el Programa Alimentario Mundial, proporcionando pagos en efectivo para los alumnos de primaria inscritos en el turno de la tarde, con el fin de pagar el transporte y compensar a las familias por la pérdida de ingresos cuando los niños van a la escuela en lugar de trabajar. La tasa de matrícula no se modificó, pero la asistencia en las zonas piloto aumentó en 0,5 a 0,7 días por semana, es decir un 20% con respecto al grupo de control (de Hoop *et al.*, 2018).

En Turquía, el Ministerio de Familia, Trabajo y Servicios Sociales, el Ministerio de Educación, la Media Luna Roja y el UNICEF están extendiendo el programa nacional de transferencias condicionales de dinero para la educación a los refugiados sirios y de otros orígenes, con apoyo de la Comisión Europea, Noruega y los Estados Unidos. Los alumnos de escuelas públicas, centros transitorios de educación y programas de aprendizaje acelerado reciben de 8 a 13 dólares estadounidenses por mes, según el sexo y el curso, a condición de que asistan regularmente. Además, está previsto efectuar un pago de 22 dólares estadounidenses por niño y por semestre. En julio de 2018, el programa beneficiaba a 368 000 niños, y se preveía llegar a 450 000 en julio de 2019 (Arik Akyuz, 2018).

En Costa Rica, una enmienda legislativa promulgada en 2017 garantiza a los refugiados igual acceso a las prestaciones del Fondo de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares, que incluye apoyo para la educación (ACNUR, 2017a).

LOS MAESTROS SON LA CLAVE DE UNA INCLUSIÓN EXITOSA

Los maestros son a menudo el único recurso disponible para los educandos en entornos de desplazamiento, cuando se carece de aulas y materiales de aprendizaje. No obstante, la inclusión de los desplazados en los sistemas nacionales de educación plantea dificultades vinculadas con la contratación y retención de los docentes. Una proliferación de contratos de corto plazo no regulados y de nivel inferior a la norma menoscaban las condiciones de trabajo. Los docentes necesitan asimismo una formación especial para elaborar estrategias de enseñanza que les permitan hacerse cargo de clases superpobladas, multilingües o de diversas edades, y hacer frente al estrés y los traumatismos vinculados con el desplazamiento.³

LAS SITUACIONES DE DESPLAZAMIENTO AGRAVAN LOS PROBLEMAS DE GESTIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

La diversidad de perfiles y cualificaciones docentes en situaciones de desplazamiento tiene importantes consecuencias para la gestión del personal docente. El desplazamiento intensifica la presión que sufren habitualmente los sistemas de gestión de los docentes en términos de disponibilidad, financiación y planificación. Resulta más difícil coordinar la contratación, remuneración y desarrollo de los maestros en contextos frágiles, donde operan múltiples organismos de ayuda humanitaria y al desarrollo con reglas distintas (Kirk y Winthrop, 2013).

3. Esta sección se basa en Mendenhall et al. (2018).

“ Los docentes necesitan una formación especial para elaborar estrategias que les permitan hacerse cargo de clases superpobladas, multilingües o de diversas edades ”

La escasez de docentes se intensifica en situaciones de desplazamiento

Hay una escasez masiva, en particular de maestros cualificados, en todos los entornos de desplazamiento, tanto al inicio de las crisis como en casos de desplazamiento prolongado. Se estima que la inscripción de todos los sirios de edad escolar en Turquía requeriría alrededor de 80 000 docentes más (Sirkeci, 2017). La escasez de maestros se ve agravada por el bajo nivel educativo de las poblaciones concernidas, la lejanía y vulnerabilidad de numerosos puestos docentes, problemas relacionados con el idioma de enseñanza, la denegación a los refugiados del derecho al trabajo y la falta de reconocimiento de las cualificaciones de los docentes refugiados (Mendenhall et al., 2018).

El sindicato alemán del personal docente, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, estima que se requerirían 18 000 educadores y 24 000 docentes más, con un costo adicional de 3 000 millones de euros anuales (Vogel y Stock, 2017). La escasez ha dado lugar a una proliferación de contratos de maestros voluntarios, con niveles variables de cualificación, que trabajan por lo general durante un período breve sin seguridad de empleo y ganan mucho menos que sus homólogos del sistema nacional. También se recurre a veces a docentes jubilados o “entrantes laterales” (maestros con diplomas universitarios pero sin cualificación docente) para colmar el déficit (Strauss, 2016; Vogel y Stock, 2017).

Para cubrir el déficit de docentes causado por una entrada masiva de refugiados:



“

Las mujeres docentes están infrarrepresentadas en entornos de desplazamiento, en gran parte por motivos de seguridad y prácticas culturales

”

Uganda necesitará 7 000 maestros de escuela primaria adicionales para la educación de los refugiados, según su plan del sector educativo (Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2018). Deberán revisarse las dotaciones salariales previstas por distrito para desplegar más docentes; según una estimación, el coste de los maestros de escuela primaria en los asentamientos de refugiados de Uganda aumentaría en 15 millones de dólares estadounidenses en los próximos tres años. Un problema adicional es la falta de reconocimiento de las cualificaciones de los docentes refugiados de Sudán del Sur, aun si muchos de ellos trabajan como asistentes de enseñanza (Save the Children, 2017).

Las mujeres docentes están particularmente infrarrepresentadas en entornos de desplazamiento, en gran parte por motivos de seguridad y prácticas culturales sesgadas en contra de las mujeres (Reeves Ring y West, 2015). La proporción de maestras de escuela primaria era del 13% en el campamento de Dadaab (Kenya) en 2016, y del 18% en el campamento de Dollo Ado (Etiopía) en 2014 (ACNUR, 2015c; Women Educational Researchers of Kenya, 2017). A la dificultad de contratar maestras calificadas se suma la imposibilidad de retenerlas en zonas de violencia. En el Pakistán, las mujeres desplazadas a causa de la violencia eran renuentes a reanudar el trabajo, temiendo por su seguridad en lugares donde hay grupos armados que atacan las escuelas (Ferris y Winthrop, 2011).

Es difícil remunerar a los docentes en situaciones de desplazamiento

Una remuneración equitativa y predecible es una condición necesaria para proveer, contratar, retener y motivar a un número suficiente de docentes y asegurar su bienestar. Se trata de un problema crucial para los servicios nacionales de personal docente, cuyos presupuestos son ya limitados, así como para la ayuda humanitaria, cuyos ciclos de financiación de emergencia son incompatibles con el carácter recurrente de los costos salariales (INEE, 2009). La falta de recursos suficientes para pagar los salarios, mecanismos insuficientes de seguimiento de la paga de los docentes, destrucción de la nómina salarial y del historial de formación de los maestros, y mantenimiento deficiente de los sistemas de gestión del personal docente, son problemas frecuentes (Dolan *et al.*, 2012).

Los maestros voluntarios suelen recibir estipendios o incentivos a causa de las restricciones legales en materia de empleo. Los sistemas de pago por incentivos no toman en cuenta en general las cualificaciones, la experiencia y el costo de la vida. En los campamentos, los docentes pueden ganar

lo mismo que trabajadores no cualificados que efectúan un trabajo menos exigente (Mendenhall *et al.*, 2018). Se debe a menudo añadir a los salarios de los docentes un complemento monetario o no monetario, procedente de iniciativas comunitarias (Reeves Ring y West, 2015). Pueden surgir tensiones si existen fuertes disparidades entre el pago que reciben los maestros nacionales y los refugiados.

MUCHOS MAESTROS EN ENTORNOS DE DESPLAZAMIENTO CARECEN DE FORMACIÓN OFICIAL

Los docentes que trabajan en entornos de desplazamiento necesitan una formación profesional especialmente adaptada para hacer frente a circunstancias especiales, como la historia educativa fragmentada de sus alumnos y los traumatismos causados por los conflictos, el desplazamiento y el reasentamiento. En lugar de ello, enseñan a menudo en condiciones difíciles, recibiendo un apoyo limitado y esporádico. En el Líbano, el 55% de los docentes y personal escolar habían participado en cursos de desarrollo profesional en los dos años anteriores, y aun así la presencia de niños refugiados incidía en su labor cotidiana (Education International, 2017).

En muchas situaciones de crisis, se contrata como docentes a personas de la comunidad, que tienen como máximo un certificado de educación secundaria y solo sus propias experiencias de aprendizaje como referencia. Su entrada en la profesión docente suele ser repentina e imprevista, su deseo de seguir enseñando poco afirmado y su confianza en sí

“

El 73% de los maestros de primaria del campamento de Kakuma (Kenya) no están diplomados

”

mismos escasa en cuanto al buen desempeño de sus tareas. No obstante, pueden presentar otras características positivas, por ejemplo un entendimiento cultural compartido con sus educandos (Kirk y Winthrop, 2013). Lo que necesitan es una formación adecuada a las circunstancias, como se observa en el campamento de Kakuma en Kenya, donde

el 73% de los maestros de escuela primaria no estaban diplomados (Mendenhall *et al.*, 2018) (**recuadro 4.10**).

Los educadores deben hacerse cargo de clases multilingües. En Uganda, es preciso traducir los contenidos educativos en el

RECUADRO 4.10:
Diversos métodos alternativos capacitan a maestros de primaria poco cualificados en el campamento de Kakuma, Kenya

En Kakuma (Kenya), uno de los campamentos de refugiados más grandes del mundo, se utiliza una multiplicidad de vías para apoyar a los maestros. A nivel de titulación oficial, la Universidad Masinde Muliro de Ciencia y Tecnología, en colaboración con la ACNUR y la Federación Luterana Mundial, ofrece a los refugiados diplomas y certificados de capacitación docente. Un programa académico confiere un diploma de maestro de enseñanza primaria, que los estudiantes refugiados (en su mayoría maestros de primaria a tiempo completo) terminan en un año. El programa consta de cursos de base (por ejemplo los currículos) y cursos específicos de determinadas asignaturas (por ejemplo ciencias sociales, ciencias, aptitudes para la vida y educación para la paz) (Mendenhall *et al.*, 2018).

El Paquete para la capacitación de docentes de primaria en contextos de crisis, un curso de código abierto desarrollado por el subgrupo de trabajo sobre docentes en contextos de crisis de la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés), constituye un enfoque no formal. Imparte competencias básicas de docencia a los maestros sin formación o poco cualificados contratados para enseñar en situaciones de emergencia. La formación abarca los temas siguientes: función docente y bienestar escolar; protección, bienestar e inclusión de la niñez; pedagogía; y currículo y planeación (INEE, 2017). Un paquete complementario propone una colaboración

entre pares, gracias a la cual los maestros pueden buscar apoyo mutuo, encontrar conjuntamente soluciones a los problemas, fijar metas y celebrar sus éxitos (Mendenhall *et al.*, 2018).

Un equipo de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Columbia aplicó el paquete en Kakuma, donde más del 80% de los docentes son refugiados. Hasta una fecha reciente, los maestros recién contratados, que acababan apenas de terminar la secundaria, recibían poca o ninguna formación. El equipo añadió un componente móvil de tutoría para ayudar a los maestros del campamento a entrar en contacto con docentes capacitados y educadores apasionados del mundo entero a través de WhatsApp. Los maestros participaron en un curso de formación, recibieron apoyo de sus pares mediante discusiones grupales y visitas a clases, y cuatro a seis meses de tutoría móvil. Cerca del 90% de los maestros de primaria en Kakuma y el nuevo asentamiento de Kalobeyei han sido ya capacitados, conjuntamente con 30 docentes nacionales (Mendenhall *et al.*, 2018).

No obstante, el paquete no ha sido todavía reconocido por las autoridades educativas de Kenya. Además, persiste el problema de la coordinación, con múltiples organizaciones que trabajan sobre actividades de desarrollo profesional similares, lo que conduce a una formación esporádica y discontinua (Mendenhall *et al.*, 2018).

“

En respuesta a crisis prolongadas en la región, el Chad mejoró las cualificaciones de los docentes refugiados para que puedan ser titulados y trabajar en las escuelas públicas

”

aula, lo que demora el proceso de enseñanza (Dryden-Peterson, 2015). En Turquía, los docentes designados por el Ministerio de Educación no están capacitados para la enseñanza del idioma turco a los extranjeros (Coşkun y Emin, 2016). Desde entonces, 8 800 docentes de escuelas públicas y 6 200 contratados han seguido una formación orientativa de 30 horas financiada por la Unión Europea; esta aborda, entre otros temas, gestión de conflictos, métodos pedagógicos, competencias de orientación y asesoría (Mendenhall *et al.*, 2018).

En países de altos ingresos, como Alemania, España, Italia y Suecia, los docentes, aun capacitados y diplomados, necesitan adquirir nuevas competencias para responder a las necesidades de los refugiados (Bunar *et al.*, 2018). En Alemania, la descentralización de las políticas educativas hace que las respuestas específicas a la situación de los refugiados varíen entre los 16 estados federados, en función del número de refugiados, la experiencia con alumnos migrantes y las orientaciones políticas locales. Los estados han avanzado, si bien de manera desigual, por lo que hace a la preparación

de los docentes para brindar apoyo lingüístico. Entre 2012 y 2015, diez estados empezaron a proporcionar contenidos explícitos para dicho apoyo, pero para 2017 solo seis habían conferido carácter obligatorio a la pedagogía relativa al apoyo lingüístico (Baumann, 2017).

ALGUNOS PAÍSES AYUDAN A LOS DOCENTES REFUGIADOS A OBTENER UNA CERTIFICACIÓN Y A REINGRESAR EN LA PROFESIÓN

Una solución a los problemas de escasez de docentes en situaciones de desplazamiento consiste en incluir a los maestros refugiados en programas nacionales de formación. Por lo general, los docentes refugiados se ven excluidos: puede suceder que no tengan derecho a trabajar o que una normativa profesional estricta les impida ejercer legalmente la docencia en el marco nacional. Aun si es posible iniciar una nueva formación, suele ser un proceso largo y costoso, que requiere dedicarse a los estudios a tiempo completo (Mendenhall *et al.*, 2018).

“

En la República Árabe Siria, el 73% de los docentes no estaban capacitados para proporcionar apoyo psicosocial a los educandos en sus clases

”

El Chad presenta uno de los ejemplos más prometedores de apertura de itinerarios profesionales a los docentes refugiados. En respuesta a crisis prolongadas en la República Centroafricana y el Sudán, el gobierno, con el apoyo de organizaciones nacionales e internacionales, aplicó en las escuelas de refugiados el plan de estudios del Chad, envió más docentes chadianos a los campamentos de refugiados para enseñar francés, educación cívica y geografía, y mejoró el nivel de cualificación de los maestros refugiados para que ahora tengan la oportunidad de verse plenamente reconocidos por las autoridades educativas del Chad y puedan trabajar en las escuelas públicas del país (ACNUR, 2015a).

De 2012 a 2014, 98 docentes refugiados de la República Centroafricana recibieron una formación certificada a través de la Escuela de Formación de Doba. Entre 2012 y 2016, 341 maestros sudaneses refugiados fueron certificados por la Escuela de Formación de Docentes Bilingües de Abéché, después de un curso de formación docente de dos años durante los meses de verano. Otros grupos de docentes sudaneses están siendo capacitados, y algunos maestros del campamento de Djabal están trabajando como maestros temporales en escuelas chadianas. Los gobiernos del Chad y el Sudán firmaron un acuerdo conjunto con la UNESCO, el UNICEF y la ACNUR para garantizar que los títulos así obtenidos y la equivalencia sean reconocidos cuando los maestros sudaneses regresen a su país (Mendenhall et al., 2018).

También se emprenden iniciativas de este tipo en países de altos ingresos. El Programa de Docentes Refugiados de la Universidad de Potsdam (Alemania), permite a maestros refugiados sirios y de otras nacionalidades regresar al aula, donde pueden crear un nexo que facilite la integración de los recién llegados en las escuelas alemanas. Este programa apoya los esfuerzos de Alemania para integrar a los refugiados y solicitantes de asilo en la fuerza laboral. El curso de 11 meses consta de varios meses de cursos intensivos de lengua alemana y formación docente y prácticas en la escuela. La universidad recibió más de 700 solicitudes para 25 plazas, y prevé ampliar el acceso (Mendenhall et al., 2018; Universidad de Potsdam, 2017). En Suecia, los sindicatos de docentes prepararon una guía para los maestros recién llegados que desean seguir enseñando. Esta presenta las normas docentes vigentes en el país y proporciona información acerca de los organismos gubernamentales involucrados (Bunar et al., 2018).

LOS DOCENTES NECESITAN APOYO PARA RESPONDER A EDUCANDOS CON EXPERIENCIAS TRAUMÁTICAS

Los educandos desplazados suelen haber vivido experiencias traumáticas de violencia y conflicto. Según estudios efectuados en países de altos ingresos, las tasas de prevalencia de trastornos causados por el estrés postraumático van del 10% al 25%; en países de ingresos bajos y medianos, pueden ascender al 75% (Fazel, 2018). Un examen de 34 estudios sobre el aprendizaje de los refugiados encontró que, además del trauma del desplazamiento, los educandos enfrentan varios factores de riesgo en sus nuevos entornos de aprendizaje, como el desconocimiento de las expectativas educativas por parte de los padres, los estereotipos y las bajas expectativas de los maestros, el acoso escolar y la discriminación por parte del personal o los compañeros. Estas experiencias pueden dar como resultado problemas de salud mental y comportamientos negativos, que dificultan la enseñanza y el aprendizaje (Graham et al., 2016).

En ausencia de servicios accesibles de salud mental infantil, las escuelas representan a menudo la única manera de obtener dicha ayuda. Los estudios relativos a intervenciones escolares de salud mental para niños refugiados y solicitantes de asilo distinguen dos tipos de intervención: aquellas basadas en la expresión creativa a través del arte, la música o el teatro, para ayudar a los educandos a desarrollar aptitudes socioemocionales, y la terapia conductista cognitiva, que puede abordar experiencias pasadas, por ejemplo tratándolas verbalmente, o dificultades actuales y futuras, por ejemplo, a través del autoapaciguamiento. Las técnicas de terapia conductista cognitiva parecen haber tenido efectos terapéuticos positivos (Sullivan y Simonson, 2016; Tyrer y Fazel, 2014).

Sin embargo, se cuenta con pocos datos, provenientes principalmente de países de altos ingresos. Además, tales intervenciones requieren terapeutas especialmente capacitados y exceden las capacidades y responsabilidades de los docentes (Sullivan y Simonson, 2016). En la mayoría de los casos, los docentes carecen de formación en materia de traumatismos y salud mental. En la República Árabe Siria, el 73% de los docentes encuestados por la ONG Assistance Coordination Unit no estaban capacitados para brindar apoyo psicosocial a los niños en sus clases, y aún menos autoayuda (Mendenhall et al., 2018).

Las Directrices sobre Salud Mental y Apoyo Psicosocial en Situaciones de Emergencia recomiendan que los maestros brinden apoyo psicosocial mediante la creación de un entorno seguro y propicio, a través de sus interacciones y actividades psicosociales específicas y estructuradas (Comité Permanente entre Organismos, 2007). Los docentes pueden mantener relaciones con los alumnos y sus familias, conocer sus historias, observar el comportamiento de los alumnos para detectar signos de angustia y buscar ayuda de personal especializado, como psicólogos escolares capacitados para el tratamiento de traumas (Sullivan y Simonson, 2016). Para ello, necesitan formación permanente, por ejemplo, en materia de manejo constructivo del aula o el uso de mecanismos de remisión para encontrar ayuda exterior. En cambio, no deben intentar realizar una terapia a los alumnos (Comité Permanente entre Organismos, 2007).

Los docentes que operan en entornos muy difíciles y estresantes necesitan ellos mismos apoyo personal para hacer frente a condiciones de trabajo muy exigentes. Se dispone de muy pocos datos acerca de estas necesidades (Burde *et al.*, 2015).

LOS CONFLICTOS TIENEN GRAVES EFECTOS NEGATIVOS SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS DESPLAZADOS INTERNOS

Los Principios Rectores de las Naciones Unidas sobre los Desplazamientos Internos declaran que todo ser humano tiene derecho a la educación y que “las autoridades competentes se asegurarán de que los desplazados internos, en particular los niños desplazados, reciban una educación gratuita y obligatoria a nivel primario. La educación respetará su identidad cultural, su idioma y su religión” (ACNUR, 1998). No obstante, muchas crisis de desplazamiento tienen lugar en algunos de los países más pobres, con capacidad limitada, y se derivan de conflictos con dimensiones políticas. Estos factores obstaculizan tanto el reconocimiento del problema como la coordinación de los servicios educativos.

La Convención de Kampala (denominada oficialmente Convención de la Unión Africana para la Protección y Asistencia de los Desplazados Internos en África) ha sido uno de los principales intentos para reconocer los derechos de los desplazados internos. Ratificada por 27 países de un total de 55 en junio de 2017 (Unión Africana, 2017), la Convención establece que debe proporcionarse educación a los desplazados internos “en la medida de lo posible y con el menor retraso posible” (Artículo 9) (Unión Africana, 2012). Sin embargo, un análisis de su aplicación señaló que los Estados

carecían a menudo de las capacidades humanas y financieras necesarias para cumplir con sus obligaciones de protección. Por consiguiente, los desplazados internos solo podían contar con la asistencia humanitaria internacional (CICR, 2016).

LOS DESPLAZADOS INTERNOS Y LOS REFUGIADOS ENFRENTAN DIFICULTADES EDUCATIVAS SIMILARES

En muchos casos, las respuestas legales, educativas y administrativas a la educación de los desplazados internos son similares a las que se aplican a los refugiados.

La población de desplazados internos de Colombia es la segunda en el mundo: 6,5 millones en 2017. El desplazamiento continuó a pesar del proceso de paz iniciado en 2012. En 2015, del 11% de personas desplazadas a nivel interno durante los cinco años anteriores, el 6% mencionaba la violencia como motivo principal. La proporción superaba el 10% en los departamentos de Cauca, Chocó, Putumayo y Valle del Cauca (Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia y Profamilia, 2017). Durante los primeros seis meses de 2018, alrededor de 45 000 alumnos y más de 2 000 docentes se vieron obligados a suspender las clases después de enfrentamientos entre grupos armados en el departamento de Norte de Santander (Consejo Noruego para los Refugiados, 2018). El gobierno se ha centrado en el marco jurídico para proteger a los desplazados internos. En 2002, el Tribunal Constitucional indicó a las autoridades educativas municipales que debían brindar acceso prioritario a la educación a los niños desplazados. En 2004, después de

“ Los docentes internamente desplazados enfrentan riesgos y obstáculos administrativos que hacen prácticamente imposible el cobro de sus salarios

más de 100 peticiones, el Tribunal declaró además que se estaban violando derechos fundamentales de los desplazados internos, incluyendo la educación (Espinosa, 2009). Si bien el marco jurídico facilita la identificación de los desplazados internos, en la práctica resulta difícil hacerlo en las zonas urbanas (IDMC, 2015).

El desplazamiento interrumpe la educación de muchos niños y adolescentes, que necesitan apoyo para volver a ingresar al sistema. En el Afganistán había 1,3 millones de desplazados internos en 2017. En el Afganistán, la ONG Children in Crisis (Niños en Crisis) dirige un programa comunitario de educación acelerada para ayudar a los alumnos desplazados internos no

escolarizados que viven en asentamientos precarios en Kabul y sus alrededores a terminar el 6º curso y pasar al sistema de enseñanza oficial.

Sin embargo, el programa se ha visto limitado porque el gobierno exige el cumplimiento estricto de las disposiciones de la política de educación comunitaria, que es bastante prescriptiva en cuestiones de horarios, currículo y tasa de aceleración (Ghaffar-Kucher, 2018).

Los docentes desplazados internamente también enfrentan dificultades. Permanecen a menudo bajo la supervisión administrativa de su distrito de origen, lo que conlleva riesgos y obstáculos administrativos que hacen prácticamente imposible el cobro de sus salarios. El gobierno de la República Árabe Siria exige que los docentes regresen a las áreas controladas por el gobierno para cobrar sus salarios cada mes; los maestros señalan que los colegas que hicieron el viaje fueron arrestados o detenidos, lo que disuade a los demás (ACU, 2017).

En el Iraq, las autoridades locales de la provincia de origen administran las escuelas de los desplazados internos. Numerosos maestros de tales escuelas situadas en la provincia de Ninewa, por ejemplo, no habían cobrado sus salarios durante meses (Dorcas, 2016). En muchos casos, distintos actores asociados ofrecen estipendios diferentes, en función de sus presupuestos, causando tensión entre ellos y los docentes. En el Iraq, 44 entidades asociadas proporcionan servicios en 15 provincias y prestan apoyo a unos 5 200 maestros mediante estipendios o incentivos (Equipo de Educación, 2018). La falta de coordinación ha causado deficiencias en el servicio, disparidad de remuneración entre las distintas categorías de docentes y tensión entre los donantes. El Equipo de Educación de Erbil reunió recientemente a los asociados para concertar una escala coordinada de incentivos, con importes normalizados para los docentes y otros tipos de trabajadores (Mendenhall et al., 2018).

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEBEN ESTAR PREPARADOS Y SER REACTIVOS CARA A LAS CATÁSTROFES NATURALES Y AL CAMBIO CLIMÁTICO

En caso de catástrofes naturales, como terremotos o tifones, los sistemas educativos corren el riesgo de pérdida de vidas, daños a las instalaciones y desplazamiento, entre otras amenazas. La integración de estos riesgos en la planificación del sector educativo puede reducir los efectos potenciales. Se debería fortalecer la capacidad de los gobiernos para

“

Los tres pilares del Marco de Seguridad Escolar son: instalaciones de aprendizaje seguras, gestión de catástrofes escolares, y educación para la resiliencia y reducción de riesgos

”

integrarlos a todos los niveles, de tal manera que los servicios educativos sufran el mínimo posible de perturbaciones durante todas las fases, desde la respuesta de emergencia hasta la recuperación.

En 2017, la oficina de las Naciones Unidas para la Estrategia Internacional de Reducción del Riesgo de Desastres y la Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y Resiliencia en el Sector de la Educación lanzaron su Marco actualizado de Seguridad Escolar. Los tres pilares de este son: instalaciones de aprendizaje seguras, gestión de catástrofes escolares, y educación para la resiliencia y reducción de riesgos. En la interfaz entre los tres se encuentran la evaluación de riesgos cara a amenazas múltiples, el análisis del sector educativo, la evaluación y planificación centrada en el niño (UNISDR y GADRRRES, 2017).

En Bangladesh, un componente del tercer Programa de Desarrollo de la Educación Primaria se dedica a situaciones de emergencia, reconociendo los riesgos de catástrofes que enfrenta el país. Tiene por objeto llevar a la práctica una recomendación de 2011 del Grupo Consultivo local para la respuesta a situaciones de emergencia y catástrofes: desarrollar “un marco para guiar la integración de la reducción del riesgo de desastres y la educación en situaciones de emergencia dentro de la planificación e implementación sectorial” (Ministerio de Educación Primaria y de Masas, Bangladesh, 2015).

Muchos Estados insulares del Pacífico son conscientes de que el cambio climático entraña un riesgo creciente de catástrofes naturales, y efectúan su planificación educativa en consecuencia. En 2011, la Declaración de Política y Directrices para la preparación para catástrofes y educación en situaciones de emergencia de las Islas Salomón apuntaba a proporcionar a los alumnos entornos de aprendizaje seguros antes, durante y después de una emergencia, y hacer que todas las escuelas identificasen espacios temporales de aprendizaje y enseñanza. Para mantener la calidad educativa, todos los maestros de las zonas afectadas deberían ser capacitados en estrategias psicosociales en un plazo de dos meses a partir de la catástrofe, y deberían introducirse

actividades psicosociales en todos los espacios de aprendizaje y escuelas temporales en un plazo de seis semanas (Ministerio de Educación Y División de Recursos Humanos de las Islas Salomón, 2011). El Marco Estratégico para la Educación 2016-2030 indica que los currículos deberían “concienciar acerca de la gestión de riesgos climáticos, ambientales, de catástrofes, de cohesión y de protección social, con miras a promover la adaptación, la sostenibilidad, la resiliencia y la inclusión/equidad” (Ministerio de Educación y División de Recursos Humanos de las Islas Salomón, 2016).

Dentro de unos pocos decenios, el clima puede convertirse en un motivo principal de desplazamiento. Los “refugiados medioambientales” o “climáticos” son personas que deben abandonar sus hogares a causa de los efectos del cambio climático, como la elevación del nivel del mar, la sequía o la desertificación, si bien los términos que los designan no tienen aún un contenido jurídico.

Para reducir su vulnerabilidad al cambio climático, algunos países ya están contemplando respuestas de carácter político. La política de “migración con dignidad” del gobierno de Kiribati forma parte de una estrategia nacional de reubicación a largo plazo. Tiene como objetivo mejorar el nivel de cualificación de la población y proporcionar herramientas para acceder a oportunidades de trabajo decente en el extranjero, en especial en países potenciales de acogida con poblaciones que envejecen, como Australia, el Japón o Nueva Zelanda, donde se necesitarán trabajadores cualificados. La Iniciativa para las Enfermeras Kiribati-Australia, un programa de 21 millones de dólares australianos (2006-2014), proporcionó a estudiantes de Kiribati becas para adquirir competencias y experiencia en la Universidad Griffith de Brisbane (Australia), así como oportunidades de formación de enfermeras en Kiribati; brindó asimismo apoyo a los programas de la Escuela de Enfermería de Kiribati. Una evaluación del programa encontró que la relación costo-eficacia era baja y aconsejó ampliar la gama de ocupaciones y los países involucrados (Shaw, 2014).

CONCLUSIÓN

En los últimos años, el número de personas desplazadas y la duración media del desplazamiento han aumentado, alcanzando sus niveles más altos desde el fin de la Segunda Guerra Mundial. Estas tendencias nos obligan a replantearnos de forma radical cuál es la mejor manera de impartir educación a las poblaciones afectadas. En lo que concierne a los refugiados, una conclusión clave es que no se los debe colocar en escuelas separadas, solución que ha dado pruebas de ser insostenible: los excluye a la vez de las comunidades de acogida y del acceso a medios de vida sostenibles.

No es tarea sencilla, sin embargo, lograr la inclusión; puede verse afectada por factores como la geografía, la historia, los recursos y las capacidades. Los gobiernos deben realizar esfuerzos considerables para coordinar las competencias, unificar los procedimientos (desde la recolección de datos hasta la nómina salarial de los maestros), involucrar a las comunidades de acogida y de refugiados y elaborar programas que permitan a los niños y jóvenes cuya educación se ha visto interrumpida o que no hablan el idioma de enseñanza reingresar en el sistema educativo a un nivel adecuado. El caso de los desplazados internos y las víctimas de catástrofes naturales entrañan otras complicaciones.

Es difícil planificar e implementar las respuestas, y el papel de la cooperación internacional es, por ende, crucial. Los asociados internacionales han ayudado a los países a superar dificultades, desde la preparación de los maestros hasta la reducción de los costos para las familias refugiadas. No obstante, han sido también ineficientes, sobre todo en lo tocante a la transición de respuestas de emergencia a corto plazo a planificación y apoyo a largo plazo, orientados al desarrollo. La Declaración de Nueva York, el Marco de Respuesta Integral para Refugiados y los compromisos del Pacto Mundial sobre Refugiados constituyen un avance en esta dirección acertada.

La educación para los niños y jóvenes refugiados y desplazados es fundamental para restablecer la normalidad, pero compartir los mismos currículos, libros de texto, maestros e instalaciones con las comunidades de acogida es solo un primer paso hacia la inclusión desde una perspectiva social y cultural. El contacto directo, por sí solo, no puede crear ni sentimiento de pertenencia ni cohesión social. Esto es posible solo mediante una inclusión plena en la sociedad, empezando por la educación (**capítulo 5**).

"¡Me gusta la escuela, efcharisto!" dice Roham, de 7 años, originario de Teherán, momentos antes de subir al autobús que lo lleva a la escuela primaria.

FOTO: OIM Grecia





CAPÍTULO

5

Diversidad

Es deber intrínseco de una escuela cuestionar las percepciones de los educandos mediante el contacto y la experiencia. La educación está en la posición más idónea para modificar de forma positiva la percepción y la aceptación de los recién llegados a nuestras comunidades. La educación provee a los estudiantes de las competencias necesarias para reflexionar de forma crítica y abrirse a distintos modos de pensar, ser y hacer. Las comunidades que adoptan una educación culturalmente receptiva son más acogedoras, están más conectadas y son en última instancia más seguras.

**Mandy Manning, profesora de inglés para migrantes y refugiados,
Maestra Nacional del Año 2018 en los Estados Unidos**

La educación y la tolerancia, con un enfoque basado en los derechos del niño, van a la par. Este capítulo es un llamado inequívoco y oportuno a mejorar la formación de los docentes, para prepararlos a la diversidad, algo que por ahora existe en unos pocos países. Es crucial para que las culturas de los refugiados, migrantes y todos los grupos marginados sean reconocidas y valoradas.

David Edwards, Secretario General de Education International



MENSAJES CLAVE

La educación influye en las actitudes hacia los inmigrantes y refugiados al desarrollar la capacidad de reflexión crítica, lo que permite una apertura hacia otras culturas. Además, gracias a ella, los educandos entran en contacto con inmigrantes y refugiados en la escuela y pueden cuestionar sus propios estereotipos.

Inmigrantes y refugiados pueden sufrir prejuicios y discriminación en la escuela, lo que dificulta su aprendizaje. En los Estados Unidos, se suele considerar erróneamente que los niños de hogares donde no se habla inglés tienen necesidades educativas especiales.

Las actitudes públicas pueden modificar de forma positiva o negativa el sentimiento de pertenencia de los migrantes y refugiados. Estudios realizados en el Reino Unido mostraron que el reconocimiento por parte de sus compañeros nativos impulsó a los adolescentes refugiados y solicitantes de asilo a estudiar más.

Las personas cuyo nivel de educación es más alto tienen actitudes más positivas hacia la inmigración. En los países que participaron en 2017 en la encuesta sobre el índice de aceptación de la migración, el 53% de las personas con educación superior deseaban que el nivel de inmigración permaneciera igual o aumentara en su país, en comparación con el 46% de aquellos que habían terminado la secundaria y el 39% a nivel de educación primaria o inferior.

Los planes de estudio y los libros de texto reflejan cada vez más las problemáticas relacionadas con la migración y reconocen a otras culturas. En 1980, en un grupo de 21 países de altos ingresos, solo Australia y el Canadá incluían la multiculturalidad en los planes de estudio. Para 2010, estaba plenamente integrada también en Finlandia, Irlanda, Nueva Zelanda y Suecia, y de forma parcial en la agenda de más de dos tercios de los países.

La capacidad de reflexión crítica y los espacios que permiten explorar temas delicados en un marco inclusivo y no discriminatorio pueden asimismo ayudar a derribar las barreras culturales. Generation Global, un espacio seguro en línea para el diálogo entre personas de distintas culturas, que llegaba a más de 230 000 estudiantes en 20 países, contribuyó a acrecentar la apertura de espíritu de los estudiantes.

Los docentes suelen considerar que carecen de apoyo y están mal preparados para enseñar a alumnos diversos, multilingües y multiculturales y para prestar apoyo psicosocial. En seis países europeos, el 52% de los maestros estimaban no contar con apoyo suficiente para hacer frente a la diversidad.

La diversidad del personal docente está en correlación con mejores logros, mayor autoestima y sentimiento de seguridad por parte de los estudiantes pertenecientes a minorías. Sin embargo, en Francia, solo los nacionales del país, de los países de la Unión Europea y del Área Económica Europea pueden presentarse a los exámenes de la docencia.

La sensibilización acerca de la migración y el desplazamiento pueden salvar las diferencias culturales en las sociedades. "Aquí hay un lugar para todos", una campaña de sensibilización realizada en São Paulo (Brasil), promovió los derechos de los inmigrantes.

Inmigrantes y refugiados son objeto de estereotipos, prejuicio y discriminación79

La educación influye en las actitudes hacia los inmigrantes y refugiados82

La inclusión debería ocupar un lugar central en las políticas y los sistemas educativos 84

La educación no formal es un aspecto crucial pero ignorado de la creación de sociedades resilientes 91

Conclusión93

La migración y el desplazamiento pueden constituir un desafío para los sistemas educativos. Al mismo tiempo, la educación es un factor esencial que moldea la experiencia de migración y desplazamiento en tres aspectos por lo menos. Una educación de calidad puede ayudar a los inmigrantes y refugiados a adaptarse a su nuevo entorno, reduciendo la carga psicológica que implica el cambio y fortaleciendo su sentimiento de pertenencia a la comunidad

“ Replantearse qué y cómo se enseña, para crear sociedades inclusivas y ayudar a las personas a vivir juntas, y no solo ser tolerantes ”

de acogida. La inclusión en la educación de las dimensiones históricas y contemporáneas de la migración y el desplazamiento puede influir en la percepción de los educandos nativos y ayudarlos a apreciar los elementos comunes y valorar las diferencias. La educación formal y no formal puede mejorar el entendimiento público,

contrarrestar actitudes discriminatorias y acrecentar la apertura, la tolerancia y la resiliencia social.

Una educación que valora la diversidad es importante para todos los países, sea cual fuere su situación presente o su historia migratoria. El papel y la responsabilidad de la educación van más allá de la construcción de sociedades tolerantes, que pueden aceptar pasivamente la diversidad pero no necesariamente acogerla; debe apuntar a crear sociedades inclusivas que aprecien y respeten las diferencias y proporcionen una educación de calidad a todos.

Las funciones transformadoras de la educación requieren cambios a todos los niveles, desde el nivel personal de educandos y educadores hasta los marcos políticos nacionales. Es preciso adaptar los currículos y libros de texto, y los sistemas educativos deben invertir considerablemente en la preparación de los docentes para hacerse cargo de la diversidad, tanto para facilitar el aprendizaje individual como para hacer que la comunidad sea más acogedora y comprensiva.

Este capítulo examina la vulnerabilidad de inmigrantes y refugiados a los sesgos y la exclusión social, y la influencia de la educación sobre las actitudes con respecto a la migración. Unos niveles educativos más altos pueden hacer apreciar mejor la contribución positiva de los migrantes y reducir el temor a las consecuencias de la migración. Los sistemas educativos adoptan diversos enfoques para la inclusión; el éxito de estos refuerza la identidad, la confianza en sí mismos y el sentimiento de pertenencia de los migrantes y refugiados. Las políticas educativas deberían esforzarse por promover una pedagogía incluyente y basada en los derechos humanos, aplicada de forma coherente a todos los niveles educativos y mediante diversas modalidades.

INMIGRANTES Y REFUGIADOS SON OBJETO DE ESTEREOTIPOS, PREJUICIO Y DISCRIMINACIÓN

Las amplias diferencias de contextos históricos, culturales y socioeconómicos dificultan la comparación de las situaciones de migrantes y refugiados en los distintos países, pero diversos análisis demuestran que las poblaciones de acogida no siempre están favorablemente dispuestas cara a los inmigrantes y refugiados.

RECUADRO 5.1:**Estereotipos, prejuicios y discriminación afectan a migrantes y refugiados**

Los estereotipos son creencias acerca de individuos o grupos que suelen ser inexactas, demasiado generalizadas y resistentes al cambio. Los maestros, por ejemplo, pueden tener una imagen estereotipada del aspecto o comportamiento de los inmigrantes de determinados países, y suponen que todas las personas de ese origen actúan y se comportan de la misma manera, sin conocerlas para nada.

En términos generales, el prejuicio se refiere a juicios o sentimientos negativos e injustificables respecto de un grupo y sus miembros. Los padres de niños no migrantes pueden por ejemplo pensar, sin pruebas de ello, que los alumnos inmigrantes o refugiados aprenden con dificultad y pueden impedir el progreso de sus hijos.

La discriminación, en cambio, implica comportamientos negativos e injustificables respecto de un grupo o sus miembros. Puede darse a nivel individual, por ejemplo cuando los otros educandos nunca eligen a los alumnos refugiados o inmigrantes como compañeros de equipo, o a nivel institucional, cuando las políticas impiden el acceso de inmigrantes o refugiados a la escuela exigiendo como requisito para matricularse que estén registrados como inmigrantes.

Estos conceptos han ido cambiando con el tiempo. Algunos estudiosos hablan de prejuicio o discriminación en su sentido “moderno” para describir actitudes y comportamientos sesgados pero que pueden ser irreflexivos, inconscientes o relativamente ambivalentes, a diferencia del prejuicio o discriminación explícito y abiertamente hostil (Cunningham *et al.*, 2004; Lin *et al.*, 2005). Ambas formas coexisten en las sociedades actuales (Swim *et al.*, 2003); se les aplica la denominación de “racismo” cuando tienen una base racial y “xenofobia” cuando se basan en el origen nacional.

Las imágenes cerebrales muestran que las personas clasifican los rostros muy rápidamente, los tratan de forma distinta de las demás imágenes y les asignan grupos sociales (por ejemplo origen étnico y religión) en base a muy poca información. Se puede así clasificar a los inmigrantes y refugiados como “los otros”, en particular si difieren visiblemente de la población de acogida. Estos estereotipos o prejuicios pueden conducir a conductas discriminatorias (Kawakami *et al.*, 2017; Murray y Marx, 2013). Los grupos de inmigrantes y refugiados, que tienen menos poder social que la población de acogida, tienen también menos posibilidades de prevenir estos efectos (Major *et al.*, 2002).

En un mundo globalizado, donde los contactos con personas de distintos orígenes están convirtiéndose en la norma, muchos siguen evaluando a los demás en base a la identidad del colectivo al que pertenecen y no a sus cualidades personales. Los inmigrantes se ven así expuestos al riesgo de discriminación y exclusión, y a que se los perciba a través del prisma de estereotipos y prejuicios (recuadro 5.1).

LA EXISTENCIA DE PREJUICIOS Y DISCRIMINACIONES EN LA ESCUELA DIFICULTA EL APRENDIZAJE DE INMIGRANTES Y REFUGIADOS

prácticas discriminatorias en las escuelas pueden impedir que se atiendan a las necesidades de los alumnos inmigrantes y refugiados. Particularmente en épocas de crisis, cuando

“

En los Estados Unidos, se suele considerar erróneamente que los niños de familias que no hablan inglés tienen necesidades educativas especiales, en parte a causa del sesgo de las pruebas de alfabetización

”

umentan el temor y la incertidumbre, las personas pueden ponerse de parte de aquellos con los que más se identifican, desarrollando imágenes estereotipadas y prejuiciosas de inmigrantes y refugiados que conducen a la discriminación (Brader *et al.*, 2008).

En Sudáfrica, las escuelas se encontraban atrapadas entre las políticas de derecho a la educación y la Ley de Inmigración de 2002, que prohibía a las escuelas admitir a toda persona que no poseyese un certificado de nacimiento sudafricano. Además de la ausencia de una política clara, los prejuicios y la discriminación de los docentes contra los inmigrantes de Zimbabwe complicaban más la situación. Los inmigrantes eran objeto de burlas y comentarios xenófobos por parte de los estudiantes (Crush y Tawodzera, 2014).

En los Estados Unidos, la discriminación estructural en contra de las familias inmigrantes cobra diversas formas. La ausencia de programas bilingües pone en desventaja a los niños pequeños de hogares donde no se habla inglés. A menudo se considera erróneamente que estos niños tienen necesidades educativas especiales, en parte porque las pruebas de alfabetización no se realizan en su lengua materna (Adair, 2015). Los padres inmigrantes quizá no se sientan tan bien acogidos en las escuelas como los nacionales, y piensan que tienen pocas posibilidades de influir en el trato o la enseñanza que reciben sus hijos en las escuelas. Estas discriminaciones, que pueden ser intencionales o no, se derivan de diversos factores, como la falta de contacto con las comunidades inmigrantes, una formación docente inadecuada y un sistema de pruebas basado en parámetros de aprendizaje estrechos (Adair *et al.*, 2012).

LAS ACTITUDES PÚBLICAS PUEDEN AFECTAR EL BIENESTAR DE LOS MIGRANTES Y SU PERCEPCIÓN DE SÍ MISMOS

Las actitudes públicas son importantes porque afectan el sentimiento de identidad y pertenencia de los migrantes y refugiados, su bienestar y sus posibilidades de asentarse con éxito. Migrantes y refugiados se perciben en parte a sí mismos según son percibidos o etiquetados por los demás (Epstein y Heizler, 2015). La interacción con las percepciones y normas institucionales del país de acogida desempeña un papel fundamental (Barrett *et al.*, 2013; La Barbera, 2015).

Por lo general, las encuestas indican que los refugiados suelen ser vistos de forma más positiva que los solicitantes de asilo o los inmigrantes, sobre todo si estos últimos son indocumentados (Dempster y Hargrave, 2017; Murray y Marx, 2013). La encuesta realizada en 2016 sobre la acogida de los refugiados mostró que el 73% de los encuestados en 27 países estaba de acuerdo, totalmente o en parte, con la idea de que las personas puedan refugiarse en otros países para huir de la guerra o la persecución. Cerca del 80% aceptaría refugiados en su país o ciudad, el 30% en su vecindario y el 10% en su casa (Amnesty International, 2016). En cambio, otra encuesta efectuada en 11 países encontró que, si bien la mayoría de las personas siente compasión por los refugiados, les preocupaba su posible efecto sobre la seguridad o la economía (TENT, 2016). En Alemania se manifestaba más simpatía y confianza hacia los refugiados sirios, pero ello no redundaba en una mayor disposición a entrar en contacto con ellos (Stöhr y Wichardt, 2016).

En cuanto a la perspectiva de los migrantes mismos, el análisis de la Encuesta Mundial de Valores (World Values Survey) de 2014 a efectos de este informe mostró que en 34 de 43 países tenían menos probabilidades que los nacionales de sentir que pertenecen al país de acogida. En algunos países, como Bahrein y Kirguistán, más del 10% de los migrantes se sentían extranjeros y ajenos a una comunidad mundial, nacional o local. Las imágenes estereotipadas o prejuiciadas que presentan los medios de comunicación influyen tanto en la percepción de los nativos como en la autopercepción de migrantes y refugiados (**recuadro 5.2**).

Hay una relación negativa clara entre la discriminación percibida por los inmigrantes y refugiados y su bienestar. En un metaanálisis de 328 estudios, la discriminación percibida se asociaba con depresión, temor y baja autoestima. El efecto era mayor entre los grupos desfavorecidos y los niños, así como en estudios experimentales (Schmitt *et al.*, 2014). En Grecia, un estudio efectuado durante dos años y relativo a 500 estudiantes de 13 años de origen migrante, principalmente varones, encontró que la actitud de sus compañeros nativos ejercía una influencia sobre el bienestar de los estudiantes inmigrantes. Era más probable que los estudiantes inmigrantes se sintieran poco discriminados si tenían la impresión de caer bien a los nativos, aunque percibieran la discriminación contra ellos como grupo. (Reitz *et al.*, 2015).

“
Refugiados adolescentes en Uganda encontraban que las diferencias lingüísticas favorecían la discriminación, y que a causa de ello eran más propensos a abandonar la escuela

Investigaciones cualitativas realizadas a pequeña escala en el Reino Unido mostraron que los adolescentes refugiados y solicitantes de asilo opinaban que el reconocimiento por parte de los compañeros nativos era un factor que alentaba a entablar amistad, buscar ayuda psicológica y estudiar más (Fazel, 2015). En cambio, adolescentes congoleños y somalíes refugiados en Uganda encontraron que la diferencia lingüística dificultaba los lazos de amistad y provocaba una discriminación

RECUADRO 5.2:

Los medios de comunicación suelen presentar una imagen negativa de los migrantes y refugiados

Los medios de comunicación utilizan a menudo, al tratar temas relacionados con la migración, estereotipos, categorías generales y una terminología imprecisa, y no hacen oír la voz de los inmigrantes y refugiados. Las generalizaciones periodísticas pueden reforzar la impresión de que los inmigrantes se comportan siempre de la misma manera. En Alemania, los estudiantes que habían leído artículos de prensa con una terminología general (por ejemplo, “un inmigrante asaltó una casa”) tenían más probabilidades de creer que los inmigrantes eran todos delincuentes que aquellos que habían leído un artículo más preciso (por ejemplo, “un inmigrante de 18 años de tal país asaltó la casa de tal celebridad y robó una computadora”). (Geschke *et al.*, 2010). Las imágenes visuales prejuiciosas también pueden influir en las actitudes. Los canadienses que habían visto caricaturas editoriales que presentaban a los inmigrantes como propagadores de enfermedades tenían más probabilidades de percibirlos como agentes de enfermedad, lo que conduce a la deshumanización y por último suscita opiniones negativas acerca de políticas de inmigración abiertas (Esses *et al.*, 2013).

La cobertura mediática de temas relacionados con la migración y el desplazamiento es cada vez más negativa y polarizadora (SOM, 2012). En 2012, el director del periódico más importante de la República Checa dio instrucciones a los periodistas para que presentasen a inmigrantes y refugiados como una amenaza (Howden, 2016). En Noruega, el 71% de la cobertura mediática relacionada con la migración en 2009 se centró en los problemas (*Islam in Europe*, 2010). Los medios del Reino Unido suelen presentar a inmigrantes y refugiados como una amenaza para la cultura, la seguridad y el sistema de bienestar social (Dempster y Hargrave, 2017; Esses *et al.*, 2017). En 2010, un barco donde viajaban 492 tamiles de Sri Lanka fue interceptado frente a la costa occidental del Canadá y los medios presentaron el caso de forma predominantemente negativa, dando a entender que no eran auténticos refugiados. Una encuesta halló que el 63% de los canadienses deseaban que el barco fuese devuelto, y se presentó un proyecto de ley para reglamentar de forma más estricta la acogida de refugiados en el país (Esses *et al.*, 2013).

La educación puede ayudar a contrarrestar estas imágenes negativas de inmigrantes y refugiados al impartir conocimientos políticos y estimular la reflexión crítica, lo que permite distinguir la realidad de la ficción. Los estudios demostraron que las creencias de las personas menos informadas suelen basarse más en los mensajes de los medios (Meltzer *et al.*, 2017) y que estas son más propensas a aceptar estereotipos (Huber y Lapinski, 2006). En el período que siguió a los atentados del 11 de septiembre en Nueva York, en Alemania las personas de nivel educativo más alto seguían manteniendo actitudes relativamente positivas cara a los inmigrantes, mientras que las menos instruidas adoptaban rápidamente imágenes más negativas (Schüller, 2012).

Las personas de un nivel educativo más alto identifican más fácilmente la falsedad. En Suiza, el nivel educativo superior estaba asociado a un análisis más crítico de las informaciones sobre migrantes que aparecían en los carteles políticos (Matthes y Marquart, 2013). En una encuesta que siguió a las elecciones presidenciales de 2016 en los Estados Unidos, las personas más instruidas tenían más probabilidades de distinguir correctamente las noticias falsas de las verdaderas en las redes sociales (Allcott y Gentzkow, 2017).

que menoscababa su autoestima y su bienestar. A causa de todo ello, eran más propensos a abandonar la escuela, tener malas compañías y unirse a pandillas (Stark et al., 2015).

LA EDUCACIÓN INFLUYE EN LAS ACTITUDES HACIA LOS INMIGRANTES Y REFUGIADOS

Las representaciones cerradas y estereotípicas de inmigrantes y refugiados en las escuelas pueden tener efectos perjudiciales para la inclusión. Los sistemas abiertos a todos los educandos, en cambio, pueden ayudar a crear sociedades que aprecian la diversidad y en las cuales inmigrantes y refugiados son ciudadanos comprometidos.

EL NIVEL EDUCATIVO ESTÁ VINCULADO CON ACTITUDES MÁS POSITIVAS HACIA LA INMIGRACIÓN

Por regla general, un nivel educativo más alto está asociado con actitudes más positivas hacia los inmigrantes. El contacto con inmigrantes y refugiados en la escuela acrecienta la familiaridad y la confianza cara a personas de otras culturas (Gundelach, 2014). Los estudiantes pueden aprender a

“ Los estudiantes pueden aprender a superar el miedo a lo desconocido, establecer un contacto constructivo con culturas diferentes y evitar las generalizaciones simplistas

superar el miedo a lo desconocido, a establecer un contacto constructivo con culturas diferentes y evitar las generalizaciones simplistas. Las personas más instruidas son menos etnocéntricas, valoran más la diversidad cultural y ven más

positivamente el impacto económico de la inmigración (Hainmueller y Hopkins, 2014). En los países que participaron en la encuesta de 2017 sobre el Índice de Aceptación de la Migración, el 53% de las personas con un nivel de educación terciario querían que se mantuviese o aumentase el nivel de inmigración, en comparación con el 46% de aquellos con educación secundaria y el 39% a nivel de primaria o inferior (Esipova et al., 2015).

En 38 de los 52 países que participaron en 2014 en la Encuesta Mundial sobre Valores, cuando se les pidió que seleccionasen

en una lista los vecinos que deseaban, los encuestados con educación superior eran más tolerantes respecto de los inmigrantes y trabajadores extranjeros que aquellos con educación primaria. En promedio, las personas con educación superior eran dos puntos porcentuales más tolerantes que las de nivel secundario (figura 5.1a), las cuales eran a su vez dos puntos porcentuales más tolerantes que las de nivel primario (figura 5.1b). En cuatro de los cinco países donde los inmigrantes representaban 10% de la población o más, las personas más instruidas eran las más tolerantes

Los jóvenes suelen tener actitudes más positivas respecto de la inmigración (Ford, 2012; Winkler, 2015). En los países que participaron en la Encuesta Social Europea de 2014, más de la mitad de las personas de 16 a 34 años estaban a favor de otorgar acceso a los migrantes de países más pobres, en comparación con cerca del 35% de los mayores de 65 años. Si se combinan la edad y la educación, la diferencia es aún mayor. En Francia y en Eslovenia, cerca del 80% de las personas con un nivel de educación superior en la cohorte más joven aprobaban el acceso, cara a menos del 30% de las personas menos instruidas en la cohorte de más edad (Heath y Richards, 2016).

La correlación entre educación y actitudes favorables a la inclusión no convence a aquellos que creen que las personas más tolerantes por naturaleza suelen seguir más estudios, o que los más instruidos tienen empleos que no se ven amenazados por la inmigración. Sin embargo, dos estudios casi experimentales que utilizaron los datos de la Encuesta Social Europea parecen indicar que la educación produce realmente actitudes positivas. El primero, que reunió datos de 12 países, encontró que un año más de escolaridad se vinculaba con un aumento de 8 a 10 puntos porcentuales en la probabilidad de tener actitudes más favorables cara a los inmigrantes (d'Hombres y Nunziata, 2016). El segundo, que se refería a Dinamarca, Francia, los Países Bajos, el Reino Unido y Suecia, encontró un nexo causal entre un año adicional de educación secundaria y una menor probabilidad de oponerse a la inmigración, creer que la inmigración reduce la calidad de vida y sentirse identificado con partidos contrarios a la inmigración (Cavaille y Marshall, 2018).

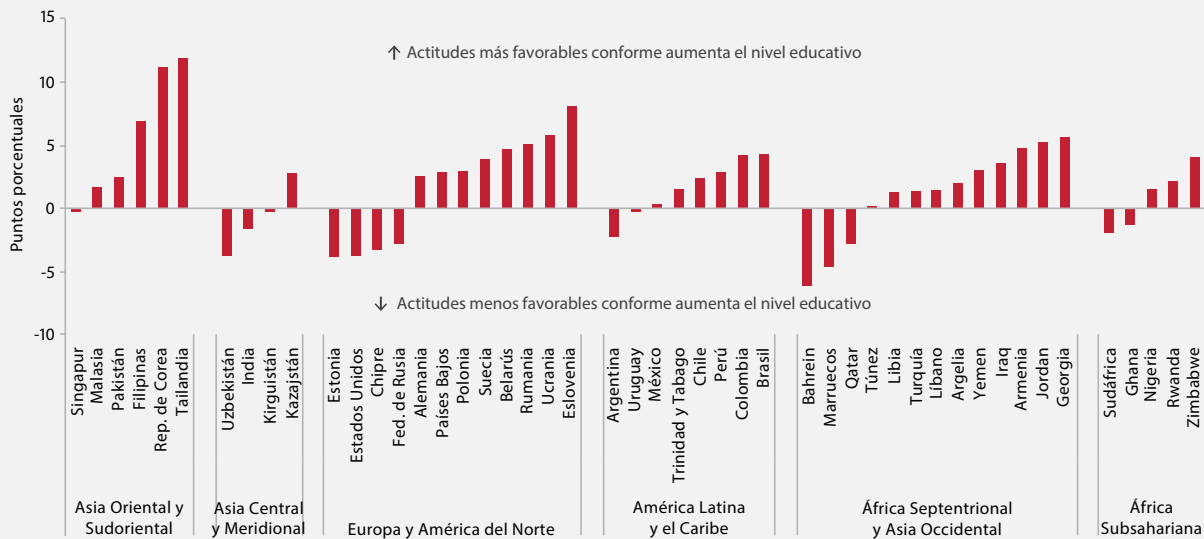
“ Según datos de 12 países europeos, un año más de escolaridad se vinculaba con un aumento de 8 a 10 puntos porcentuales en la probabilidad de tener actitudes más favorables respecto de los inmigrantes ”

FIGURA 5.1:

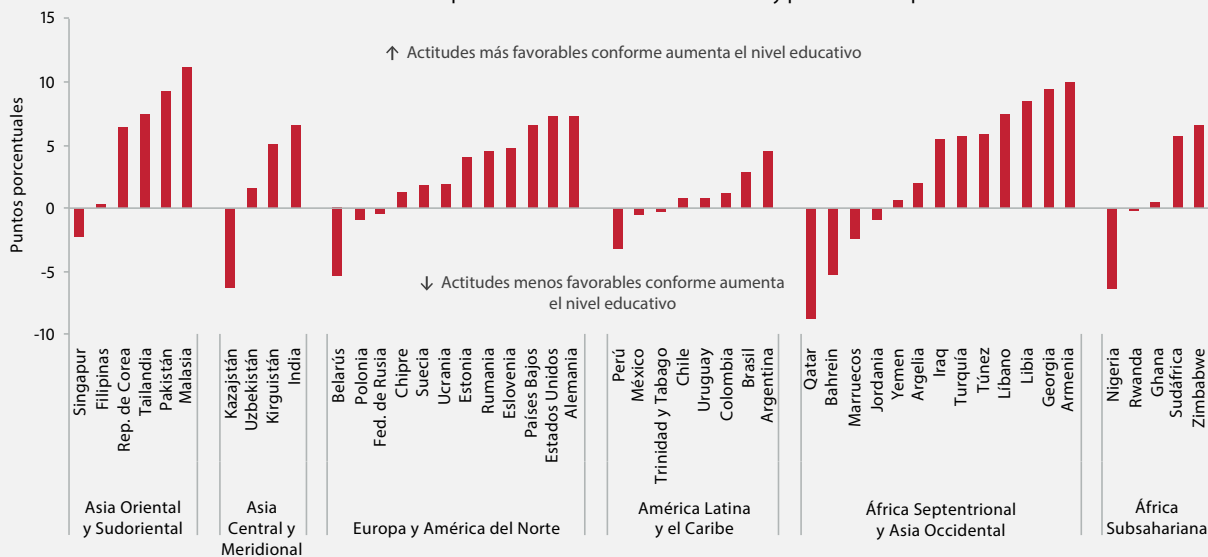
Un nivel educativo más alto está relacionado con opiniones más positivas sobre los inmigrantes

Porcentaje de personas a las que les gustaría tener como vecinos a inmigrantes/trabajadores extranjeros (2014)

a. Diferencia entre personas con educación terciaria y personas con secundaria



b. Diferencia entre personas con educación secundaria y personas con primaria



GEM StatLink: http://bit.ly/fig5_1

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en la Encuesta Mundial sobre Valores de 2014.

LA INCLUSIÓN DEBERÍA OCUPAR UN LUGAR CENTRAL EN LAS POLÍTICAS Y LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Abordar la diversidad es una cuestión central, íntimamente relacionada con el propósito de la educación, pero se presentan puntos de vista muy diferentes para determinar

“ La educación influye en las actitudes hacia los migrantes y también en la percepción que tienen de sí mismos y en su sentimiento de pertenencia ”

cómo hacerlo. Cada enfoque valora de forma distinta la cultura de los refugiados y los migrantes, lo cual influye en las actitudes hacia ellos y también en la percepción que tienen de sí mismos y en su sentimiento de pertenencia (**cuadro 5.1**).

Los partidarios de la asimilación sostienen que, en lugar de fomentar la diferencia, las escuelas deberían velar por que

todos los alumnos dominen la lengua oficial del país y adopten la cultura nacional. Sin embargo, la asimilación puede entrañar una “erosión completa de la diferencia entre los inmigrantes y la sociedad que los acoge, e implica claramente un papel hegemónico de la nación de acogida”, lo cual puede ser perjudicial para la identidad de los inmigrantes y suscitar confusión cultural y aislamiento (King y Lulle, 2016).

No hay consenso entre los países en cuanto al uso de los términos “multicultural” o “intercultural” para describir las políticas nacionales de educación, y por ende estos

se distinguen pocas veces en los estudios publicados. No obstante, en las Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural se hace la distinción, señalando que la “educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación”, mientras que la educación intercultural busca lograr “un modo de convivencia [...] en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (UNESCO, 2006).

Los adversarios del multiculturalismo, así definido, sostienen que si se hace hincapié en la dimensión cultural se corre el riesgo de ignorar las verdaderas causas de la discriminación contra los grupos inmigrantes, entre las que puede figurar el racismo institucional. La interculturalidad, en cambio, ayuda a los estudiantes no solo a conocer otras culturas, sino también a discernir las barreras estructurales que perpetúan la desigualdad en los países de acogida. Con la interculturalidad, el respeto y el aprecio por las diferencias pasan a formar parte de un proyecto educativo más amplio; el paradigma considera la diversidad como la norma y no como una situación especial.

En los Estados Unidos, las políticas educativas multiculturales, como la enseñanza bilingüe o multilingüe, han conocido un importante retroceso (Kim y Slapac, 2015). En cambio, en Europa se hace cada vez más hincapié en la inclusión y la cohesión social, en particular después del primer informe anual de la Comisión Europea sobre migración e integración (2004), el cual destacó las competencias que los sistemas educativos deben proporcionar para fomentar la integración (Faas et al., 2014). Sin embargo, son todavía pocos los países que han elaborado políticas específicas sobre la educación multicultural o intercultural, como es el caso de Irlanda (**recuadro 5.3**).

En Italia, una circular del Ministerio de Educación sobre el diálogo intercultural y la coexistencia democrática definió enfoques operativos para la educación intercultural. Estos destacaban la importancia de un clima de apertura y diálogo en las escuelas, el compromiso de los maestros de aplicar un enfoque intercultural en la enseñanza de las asignaturas, la integración en los programas escolares y la adopción de políticas encaminadas a responder a las necesidades de los alumnos de origen inmigrante (Santerini, 2010).

En algunos países, las políticas se limitan a esfuerzos de integración que empiezan etiquetando a los grupos, y se espera que los inmigrantes se integren en unas comunidades de acogida que no necesitan cambiar (Erdal y Oeppen, 2013). La apertura de escuelas interculturales específicas puede resultar contraria a la inclusión. Si bien las escuelas interculturales forman parte de la legislación nacional en

CUADRO 5.1:
Enfoques de los sistemas educativos con respecto a la cultura de los migrantes, y sus grados respectivos de riesgo para la autopercepción de los migrantes

	Asimilación	Integración (multiculturalismo)	Inclusión (interculturalidad)
Meta	La cultura de los migrantes desaparece, y los inmigrantes adoptan las normas y los valores del país de acogida	Partes de la cultura de los migrantes son aceptadas e integradas; hay más tolerancia y respeto hacia los migrantes	Se celebra la cultura de los migrantes, porque se valora la diversidad cultural
Riesgo	Los migrantes se sienten excluidos, porque su cultura es percibida como una amenaza	Los migrantes se sienten conflictuados, porque ciertas partes de su cultura son valoradas más que otras	Los migrantes se sienten más acogidos, puesto que se percibe su cultura como un valor añadido

Fuente: análisis del equipo del informe GEM, basado en King y Lulle (2016) y UNESCO (2006).

RECUADRO 5.3:
Irlanda ha elaborado una política de educación intercultural

Irlanda, que pasó rápidamente de ser un país de emigración a uno de inmigración, reconoció la diversidad cultural como una realidad permanente (Ministerio de Justicia e Igualdad, Irlanda, 2017). En 2015, los niños inmigrantes representaban el 15% de la población de menos de 15 años (Harte *et al.*, 2016).

La Estrategia de Educación Intercultural 2010-2015, publicada después de la primera declaración ministerial sobre la inmigración de 2008, apuntaba a cinco metas: (a) un enfoque a nivel del conjunto de la institución; (b) desarrollo de capacidades de todos los proveedores de educación; (c) apoyo para la competencia lingüística en el idioma de enseñanza (con una financiación de 100 millones de euros para el apoyo lingüístico en las escuelas y 10 millones de euros para los cursos para adultos), reconociendo al mismo tiempo la importancia de la lengua materna para adquirir una competencia lingüística adicional; (d) asociaciones entre escuelas, padres y comunidades; y (e) datos y seguimiento. Un portal proporcionaba acceso a los materiales interculturales a todas las partes interesadas (Ministerio de Educación, Irlanda, 2010).

El Proyecto de Desarrollo y Educación Intercultural apoya la formación inicial de los docentes para la educación intercultural, incorporando específicamente los derechos humanos y la ciudadanía mundial en la enseñanza y reconociendo la importancia de las actitudes de los estudiantes (Ministerio de Educación, Irlanda, 2014). La Ley de 2016 sobre la Educación (Admisión en las Escuelas) eliminó algunas barreras

de acceso para los inmigrantes, suprimiendo los derechos de matrícula y las listas de espera y exigiendo a todas las escuelas que hagan públicas sus políticas de admisión (Ministerio de Educación, Irlanda, 2016). Desde 2003, Irlanda ha añadido opciones lingüísticas adicionales para el examen del bachillerato. En 2018, se podrá dar examen en 18 idiomas de la Unión Europea, facilitando así el acceso a la educación superior a aquellos que tienen un menor dominio del inglés o el irlandés (Comisión de Exámenes Estatales de Irlanda, 2018).

La Estrategia nacional e interministerial de integración de los migrantes de 2017 se compromete a efectuar un seguimiento de las políticas escolares para evaluar su efecto sobre la matriculación de los inmigrantes, a alentar a las escuelas a promover la participación de los padres, y a tomar medidas activas para atraer a los inmigrantes a la carrera docente (Ministerio de Justicia e Igualdad de Irlanda, 2017). Un estudio realizado para el Parlamento Europeo concluyó recientemente que Irlanda y Suecia son los países europeos que cuentan con los marcos más sólidos de seguimiento y evaluación para la educación de los inmigrantes (Essomba *et al.*, 2017). Durante toda su transición, Irlanda fue uno de los países europeos que mantuvo uno de los más bajos índices de diferencia entre nativos e inmigrantes en la puntuación de matemáticas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Harte *et al.*, 2016). Además, inmigrantes y nativos de 13 años eran indistinguibles en lo tocante a tres criterios de bienestar relativos a la felicidad, la ansiedad y la autocrítica (Smyth, 2015).

“

Si bien las escuelas interculturales forman parte de la legislación nacional en Grecia desde 1985, han funcionado de manera paralela al sistema nacional, encontrando resistencia por parte de los padres y de la administración educativa

”

Grecia desde 1985, han funcionado de manera paralela al sistema nacional, encontrando resistencia por parte de los padres de los alumnos nativos y de la administración educativa. La gran afluencia reciente de inmigrantes refugiados condujo al Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos a revisar la ley de 2016 para reforzar los lazos entre las escuelas interculturales y las del sistema general.

La educación está sometida a fuertes influencias políticas que pueden apoyar o socavar las políticas de educación

intercultural a nivel nacional o local. Una oposición política creciente a la inmigración y el deseo de instaurar controles más estrictos en las fronteras reducen las posibilidades de aplicar una política educativa intercultural. En los Países Bajos, unas actitudes más negativas hacia los inmigrantes han conducido a una política de integración basada en la lealtad para con la sociedad holandesa. El Ministerio de Educación ha adoptado una postura más asimilacionista, reemplazando la educación intercultural por la educación cívica, que es obligatoria desde 2006 (Leeman y Saharso, 2013).

Otro factor que juega en el desarrollo del sentimiento de pertenencia de los alumnos inmigrantes es el funcionamiento de escuelas de la diáspora que mantienen lazos con el país de origen. En algunos casos estas escuelas pueden estar administradas o coordinadas por el gobierno del país de origen, como es el caso en Polonia (**recuadro 5.4**). Resulta difícil, entre otras cosas, elaborar material didáctico adecuado y disponer de maestros capacitados. Las comunidades suelen también crear escuelas privadas, como los filipinos en la Arabia Saudita, los pakistaníes en los Emiratos Árabes Unidos

RECUADRO 5.4:**Polonia mantiene una extensa red de escuelas para su diáspora**

Conjugando las minorías polacas históricas que viven en los países vecinos y la emigración reciente, el total de instituciones educativas registradas en 2018 en la base de datos de las organizaciones de la diáspora polaca suman más de un millar en casi 60 países. Alemania, los Estados Unidos, Lituania, el Reino Unido y Ucrania son algunos de los países que cuentan con el mayor número de dichas instituciones.

Estas escuelas pueden dividirse en tres categorías: las que siguen el sistema educativo polaco y son financiadas por el Ministerio de Educación de Polonia, en ciudades como Atenas, Moscú y Praga; aquellas que forman parte de los sistemas educativos de otros países y donde se pueden enseñar algunas asignaturas en polaco; y las escuelas de los sábados, administradas por grupos de la sociedad civil u organizaciones religiosas (Lipinska y Seretny, 2011).

El Ministerio de Educación de Polonia ha creado también el Centro para el Desarrollo de la Enseñanza Polaca en el Extranjero (ORPEG), que tiene por función apoyar y promover el aprendizaje de la lengua polaca. Este centro dirige escuelas situadas en las misiones diplomáticas de Polonia en 37 países. Coordina la asignación de docentes polacos para trabajar en el extranjero, organiza el aprendizaje en línea, apoya la formación de los docentes y suministra libros de texto. Entre 2010 y 2016, distribuyó material pedagógico a cerca de 30 000 estudiantes y 6 000 maestros en 48 países (ORPEG, 2017). A partir de 2017-2018, los estudiantes polacos que sigue los programas del ORPEG ya no necesitan rendir exámenes orales y escritos, como era el caso anteriormente para pasar al curso siguiente (Ministerio de Educación de Polonia, 2017).

(Zakharia, 2016), los iraníes en el Reino Unido (Gholami, 2017) y los brasileños en el Japón (Watanabe, 2010). Estas pueden utilizar currículos del país de origen, del país de acogida o una combinación de ambos. Por último, hay también escuelas no formales, que tienen por objeto transmitir el patrimonio lingüístico y cultural del país de origen a los hijos de inmigrantes, como es el caso de la comunidad letona en Melbourne, Australia (Gross, 2015), o de las comunidades armenia y coreana en Montreal, el Canadá (Maguire, 2010).

LOS CURRÍCULOS Y LOS LIBROS DE TEXTO SE ESTÁN VOLVIENDO MÁS INCLUSIVOS

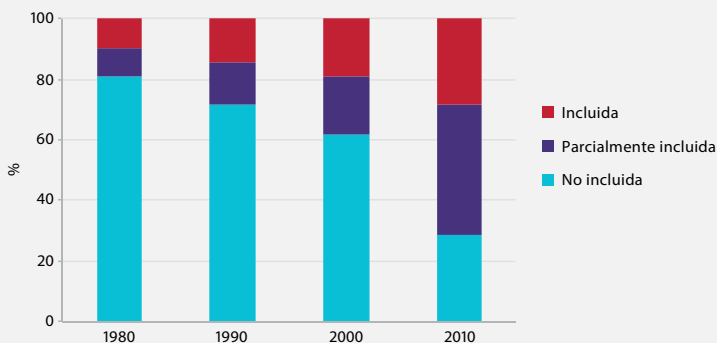
Los currículos y los libros de texto pueden contrarrestar los estereotipos y los prejuicios, mitigar el temor a los inmigrantes y desarrollar el sentimiento de pertenencia de estos últimos (Van Briel et al., 2016). Deben reflejar la diversidad para poder ayudar a los docentes a adoptar enfoques pedagógicos que reconozcan la diversidad de modos de aprendizaje y ayuden a las escuelas a integrar una multiplicidad de perspectivas. Por el contrario, si los libros de texto presentan imágenes o descripciones inadecuadas, los estudiantes de culturas diferentes pueden sentirse excluidos o representados erróneamente, suscitando probablemente en ellos frustración y alienación (Hintermann et al., 2014; Weiner, 2018).

En los 22 países que participaron en la encuesta internacional de 2016 sobre educación cívica y ciudadanía, el 54% de los alumnos del octavo curso respaldaron la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos. El análisis de este informe mostró que, en 12 países, el respaldo a los derechos estaba correlacionado positivamente con el aprendizaje de la historia de otros países, y, en 18 países, con debates abiertos en el aula (Sandoval Hernández y Miranda, 2018).

Un número mayor de países están modificando sus programas de estudio para reflejar la creciente diversidad social. De 21 países de altos ingresos analizados para determinar el índice de multiculturalismo que contenían sus políticas, en 1980 solo Australia y el Canadá lo habían incluido en sus planes de estudio (figura 5.2). Para 2010,

FIGURA 5.2:

Cada vez más países incluyen la multiculturalidad en los planes de estudios
Inclusión de la multiculturalidad en los planes de estudios en 21 países de ingresos altos (1980-2010)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig5_2

Nota: la definición de multiculturalidad utilizada en esta figura se asemeja más a la definición de interculturalidad indicada en el cuadro 5.1.

Fuente: Westlake (2011).

“

Los currículos y los libros de texto deben adoptar enfoques pedagógicos que reconozcan la diversidad de modos de aprendizaje y ayuden a las escuelas a integrar perspectivas múltiples

”

“ En Europa, el 81% de las personas encuestadas opinaba que las lecciones y los materiales escolares deberían incluir información acerca de la diversidad étnica ”

el multiculturalismo formaba parte de la agenda en más de dos tercios de los países, y estaba plenamente integrado en otros cuatro: Finlandia, Irlanda, Nueva Zelanda y Suecia (Westlake, 2011).

Un estudio conexo de alcance más amplio realizado en 2015 mostró que 27 de 38 países, principalmente de

altos ingresos, impartían educación intercultural como una asignatura independiente o la integraban en el plan de estudios. Bélgica, el Canadá, Irlanda, Italia, los Países Bajos, el Reino Unido y Suecia hacían ambas cosas. Dinamarca, Francia, Hungría y Polonia no incluían la educación intercultural o, si lo hacían, esta no celebraba la diversidad cultural (Huddlestone et al., 2015).

La reforma de los currículos depende del apoyo político y del consenso entre grupos sociales. Se expresa un amplio apoyo público en Europa a una mayor diversidad en los currículos: el 81% de los encuestados en el Eurobarómetro de 2015 están de acuerdo en que las lecciones y los materiales escolares deberían incluir información acerca de la diversidad étnica (Van Briel et al., 2016). Involucrar a la comunidad local en las decisiones relativas al contenido de los programas escolares también puede favorecer la aplicación de una política educativa intercultural. En Lisboa, un currículo alternativo inclusivo, elaborado con los padres y los alumnos, estableció un nexo entre las culturas del hogar y la escuela y creó más confianza y una visión más positiva de la escuela entre los alumnos de quinto y sexto curso (César y Oliveira, 2005).

La incorporación de otras culturas en las distintas asignaturas diversifica la educación

Los valores multiculturales e interculturales puede ser incorporados en las distintas asignaturas. Si bien los programas de historia han sido tachados de etnocentrismo, centrándose en los contenidos nacionales sin mencionar prácticamente la diversidad cultural, otras asignaturas se han vuelto más inclusivas. En Inglaterra (Reino Unido), se evoca la historia multicultural de la identidad británica al estudiar geografía y educación cívica. Los programas alemanes procuran incorporar más ampliamente temas de diversidad, en particular en el estudio de la geografía (Faas, 2011).

Según un análisis de los manuales de 12 países efectuado para este informe, todos los países incluían a los migrantes y evocaban la migración, en algunos libros por lo menos. En Ontario (Canadá), el aprendizaje de los conceptos de

migración empieza en el segundo año de escuela primaria; en la República de Corea las primeras nociones de la sociedad multicultural aparecen ya en el primer curso. Sin embargo, la mención de la migración se limita por lo general a una reseña histórica del asentamiento y a las ideas de construcción nacional y expansión de la población (Operti et al., 2018).

En las antiguas colonias británicas, la manera en que los libros de texto abordan la migración y la colonización evolucionó durante la segunda mitad del siglo XX. En Australia, los textos más antiguos se centran en la fiebre del oro que atrajo a los inmigrantes desde Europa en el siglo XIX, mientras que los textos más contemporáneos se interrogan acerca del impacto sobre los aborígenes y los isleños del estrecho de Torres. En Ontario (Canadá), los textos más antiguos hablan de los beneficios de la inmigración europea, mientras que los más recientes incluyen el papel de las Primeras Naciones en el desarrollo de la identidad canadiense, y como estas fueron afectadas por fenómenos tales como el desplazamiento y las escuelas residenciales, que acompañaron a los primeros asentamientos (Toulouse, 2018). El multiculturalismo no aparece en los manuales canadienses de épocas anteriores, pero ocupa un lugar más destacado en las versiones contemporáneas, inclusive en un capítulo recurrente titulado “La identidad entonces y ahora” (Operti et al., 2018).

Los libros de texto modernos siguen omitiendo temas controvertidos relacionados con la migración. Los libros de texto mexicanos no hablan de los migrantes indocumentados ni de las relaciones con los Estados Unidos. En Sudáfrica, los manuales no mencionan los comportamientos xenófobos y la discriminación contra los inmigrantes de otros países

“ Los libros de texto mexicanos no hablan de los migrantes indocumentados ni de las relaciones con los Estados Unidos ”

africanos. En el Reino Unido, la inmigración de los ex países de la Commonwealth, que se considera a menudo controvertida, está ausente de los manuales.

En cambio, manuales recientes de Côte d'Ivoire tratan temas relacionados con los refugiados y el desplazamiento, que cobraron especial importancia después

de la crisis política de 2000. Los marcos curriculares guían a los docentes a través de la educación basada en los derechos, que empieza en el tercer curso. Se presentan estudios relativos a poblaciones desplazadas y se hace hincapié en el Artículo 2 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, aplicando el concepto de no discriminación a los niños refugiados. El objetivo es desarrollar competencias en situaciones relacionadas con los derechos del niño y el derecho internacional humanitario (Operti et al., 2018).

Los currículos pueden ser adaptados a nivel local para integrar la diversidad

Los gobiernos centrales no elaboran todo lo que se enseña en las escuelas; se pueden efectuar ajustes a nivel local. La Asociación de Docentes de Alberta, en colaboración con la Fundación Canadiense para la Educación Multicultural, preparó una serie de recursos didácticos para la enseñanza a inmigrantes y refugiados y el aprendizaje en la provincia (Education International, 2017b). Los recursos se centran en grupos específicos, como los karen, los somalíes y los sudaneses del sur.

Un recurso sobre la comunidad árabe presenta la cultura árabe y examina los mitos y conceptos erróneos acerca de

“ Una sólida dirección escolar puede ayudar a promover las competencias interculturales y los enfoques culturalmente receptivos ”

árabes y musulmanes. La serie formula recomendaciones a los maestros para entrar en contacto con los padres y las comunidades de refugiados y llegar a conocer a los alumnos de forma abierta. Alienta a los docentes a entender las diferencias culturales

y lingüísticas e incluirlas en su labor docente, y a invitar a los estudiantes a compartir sus respectivas culturas. También ofrece orientaciones y una lista de recursos para los distritos y las escuelas (Fundación Canadiense para la Educación Multicultural/Asociación de Docentes de Alberta, 2016).

Una dirección escolar que marque el rumbo puede ayudar a promover las competencias interculturales y los enfoques culturalmente receptivos por lo que hace al contenido curricular, los métodos pedagógicos y la cultura escolar (Khalifa et al., 2016). En los Estados Unidos, en los lugares donde la dirección de las escuelas valora la diversidad, los alumnos tienen más probabilidades de establecer un diálogo intercultural (Pica-Smith y Poynton, 2014). Desafortunadamente, no todos los directores tienen conciencia de estas cuestiones, ni están motivados ni equipados para impulsar el desarrollo del entendimiento intercultural en sus escuelas. En Malasia, los jefes de establecimiento a los que se pidió que aplicasen un programa intercultural se vieron obstaculizados en su tarea por la falta de asesoría por parte del gobierno y la escasa autonomía de que disponían para adaptarse (Malakolunthu, 2010).

Una enseñanza que incorpora competencias y pedagogías interculturales fomenta la inclusión

El establecimiento de relaciones adecuadas, efectivas y respetuosas con los inmigrantes y refugiados requiere competencias culturales, que es preciso enseñar (Barrett et al.,

2013). Deben incorporarse en las prácticas docentes actividades que promuevan la apertura a perspectivas múltiples. Es fundamental tener la libertad de explorar temas delicados de forma inclusiva y no discriminatoria, para poder desarrollar la reflexión crítica y cuestionarse acerca de su propia identidad y del modo en que se construyen las creencias.

Un método utiliza el aprendizaje experiencial a través de interacciones reales o imaginadas. En un estudio casi experimental efectuado en los Estados Unidos, los estudiantes universitarios que formaron equipo con familias locales de inmigrantes y refugiados desarrollaron competencias interculturales de más alto nivel que los que habían completado los mismos planes de estudio sin el componente comunitario (De Leon, 2014).

Los estudios muestran los efectos positivos del aprendizaje cooperativo sobre las interacciones en el aula, entre los que se cuentan mejores relaciones interculturales, aceptación de la diferencia y reducción de los prejuicios. Fijarse un objetivo común es el factor más importante en el aprendizaje cooperativo. Después los estudiantes trabajan juntos, utilizando principios específicos para estructurar la tarea del grupo, lo que por último potencia el aprendizaje colectivo (Van Briel et al., 2016). Al evaluar la labor de una unidad de aprendizaje basado en problemas que reunía a estudiantes de secundaria en Alemania y les instaba a reflexionar acerca de incidentes críticos que involucraban ideas falsas, se halló que los participantes habían adquirido un mejor entendimiento intercultural y eran más capaces de entender una multiplicidad de puntos de vista (Busse y Krause, 2015).

Los relatos y los juegos de roles o simulaciones también favorecen la apertura de espíritu. Los educandos relatan su historia o biografía, y luego las recrean desde una perspectiva diferente, que les exige adoptar otras identidades. Este proceso puede ayudar a los estudiantes a percibir diferencias potenciales (Barrett et al., 2013).

Las redes sociales y las plataformas especializadas pueden ser herramientas útiles, permitiendo a los estudiantes entablar relaciones virtuales o presenciales que facilitan el entendimiento intercultural (O'Dowd y Lewis, 2016). Facebook y Skype son plataformas de uso muy difundido en las aulas para las videoconferencias en directo (Thomé-Williams, 2016). Generation Global, llamada anteriormente Face to Faith, es un espacio seguro en línea para el diálogo y la interacción entre

“ Las redes sociales y las plataformas gratuitas pueden fomentar las relaciones entre personas de distintas culturas y confesiones y estimular la apertura de espíritu de los estudiantes ”

personas de distintas culturas y confesiones. En sus primeros siete años de existencia, el programa llegó a más de 230 000 estudiantes en 20 países. Un estudio realizado en 2017 halló un efecto positivo sobre la apertura de los estudiantes y sus actitudes hacia personas de otras culturas, en comparación con aquellos que no utilizaban la plataforma (Doney y Wegerif, 2017).

Diversas aplicaciones gratuitas también crean conciencia acerca de la diversidad. Los usuarios de Everyday Racism pasan una semana jugando el rol de una mujer musulmana o un estudiante indio, y se les incita a responder a actitudes racistas. Las evaluaciones hallaron que los usuarios respondían de forma más afirmada a situaciones de racismo, y el 60% de los estudiantes se manifestaban en contra de actos racistas después de haber participado en dichos juegos de roles (All Together Now, 2018; Van Briel et al., 2016).

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, NO ES OBLIGATORIO PARA LOS DOCENTES SEGUIR FORMACIONES QUE LOS PREPARAN PARA LA DIVERSIDAD EN EL AULA

Los docentes necesitan una serie de competencias para enseñar a un alumnado diverso, del que forman parte inmigrantes y refugiados. Una competencia clave es la preparación para enseñar a alumnos que no dominan el idioma en el que se imparte la educación (Bunar et al., 2018; PPMI, 2017).

Un informe sobre la educación de los docentes para la diversidad en Europa destaca los progresos realizados en tres ámbitos. El primero está relacionado con el conocimiento de los marcos jurídicos, las dimensiones de la diversidad cultural y los métodos para abordar la diversidad. El segundo se refiere a la comunicación entre docentes y educandos y entre docentes y padres, la apertura y el respeto en la comunidad escolar, motivar la participación de los educandos, y abordar los conflictos para prevenir la marginación. El tercero tiene que ver con la gestión y la enseñanza: abordar la diversidad sociocultural en las aulas; crear un entorno inclusivo y seguro; adoptar la enseñanza a las necesidades de los educandos, y utilizar diversos enfoques para una enseñanza culturalmente receptiva (PPMI, 2017).

Es preciso que las escuelas y los docentes consideren a las culturas de origen como un recurso valioso, y que se esfuercen por crear nexos entre la escuela, el hogar y las culturas comunitarias (Gichuru et al., 2015; Wells et al., 2016). Los maestros deberían también reflexionar sobre su propia identidad para evitar proyectar su propia cultura o reforzar las normas dominantes (Kincheloe, 2011).

Los maestros consideran a menudo que no cuentan con suficiente preparación o apoyo para hacerse cargo de un

alumnado diverso (Adair et al., 2012). Más de dos tercios de los docentes entrevistados en España, Francia, Irlanda, Italia, Letonia y el Reino Unido estaban un poco, bastante o muy de acuerdo en que adaptarse para responder a las necesidades de los alumnos inmigrantes aumentaba su carga de trabajo y causaba frustración: el 52% opinaban que carecían de apoyo suficiente por parte de la administración para manejar la diversidad (Fine-Davis y Faas, 2014).

El grado de inclusión de la diversidad en los programas de formación docente varía según los países. En Noruega, Nueva Zelanda y los Países Bajos, los futuros docentes deben seguir cursos obligatorios para prepararse a apoyar a alumnos de distintos orígenes. En los Países Bajos, los cursos incluyen formación en educación intercultural, expectativas acerca de los inmigrantes y sus necesidades específicas de aprendizaje, y conocimientos relativos a la diversidad cultural y sus consecuencias para la enseñanza y el aprendizaje. En España, Francia y el Japón, no existen cursos semejantes o se brindan según las necesidades (OCDE, 2017). Por lo general, estos cursos son opcionales en Europa en el marco de la formación docente inicial (Van Briel et al., 2016).

Un estudio efectuado para este informe examinó la información pública disponible en 49 países acerca de la formación docente para la diversidad, inicial y permanente. Observó que los gobiernos supervisaban, proporcionaban o financiaban cerca de 30 programas de un total de 105 identificados, en su mayoría en la etapa de la formación inicial. Las universidades, los sindicatos docentes, y organizaciones no gubernamentales y privadas suplían la carencia de formación. Cerca del 63% de los programas gubernamentales eran obligatorios, pero prácticamente todos los demás eran opcionales (April et al., 2018).

FIGURA 5.3:

Pocos programas de formación de docentes cubren las necesidades de los alumnos inmigrantes y refugiados

Porcentaje de programas de formación de docentes que cubren determinadas competencias relacionadas con la diversidad (2018)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig5_3

Nota: basado en 105 programas de formación de docentes de 49 países.

Fuente: April et al. (2018).

“

En 49 países, solo uno de cada cinco programas prepara a los docentes para prever y resolver conflictos interculturales

”

Además, los programas concedían más importancia a los conocimientos generales que a la pedagogía práctica (figura 5.3). Cerca del 80% de los programas hacían hincapié en los conocimientos transculturales, presentando por ejemplo los sistemas educativos, la cultura y el arte en distintas partes del mundo. En cambio, los enfoques pedagógicos centrados en el estudiante incluían la teoría y práctica de la enseñanza a un alumnado diverso, la incorporación de otras lenguas y culturas, y el uso de estrategias de enseñanza diferenciadas para atender a las necesidades de los distintos educandos.

Cerca del 74% de los programas incorporaba la sensibilización cultural y una capacitación en materia de sensibilidad cultural, incluyendo la autoevaluación de los sesgos culturales. Entre las categorías pedagógicas más prácticas, el 59% de los

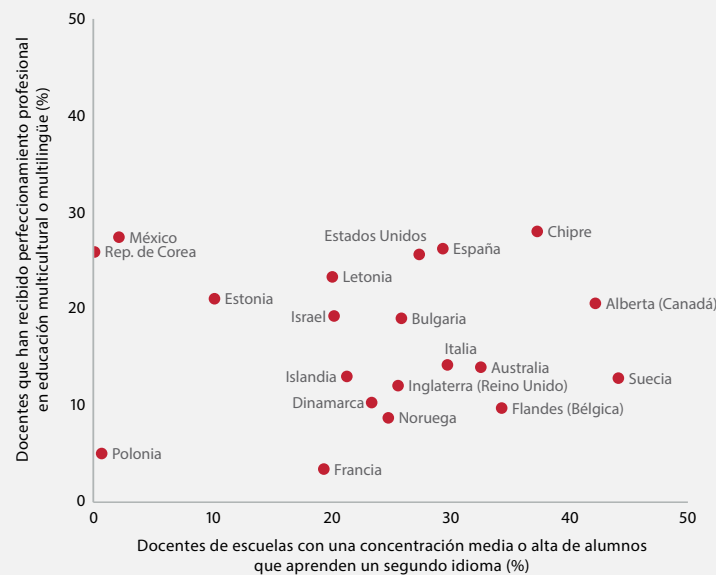
programas aplicaba enfoques culturalmente receptivos, y el 20% incluía intervenciones psicosociales, lo que parece indicar que solo uno de cada cinco docentes está capacitado para prever y resolver conflictos interculturales, conoce los tratamientos psicológicos o las posibilidades de remisión de los alumnos necesitados a otras fuentes de ayuda (April et al., 2018).

Un examen de la situación en los países europeos encontró pocos indicios de que existiesen políticas estratégicas para la formación sobre la diversidad o de que la formación docente inicial ayudase a los maestros a desarrollar las competencias útiles (PPMI, 2017). Un examen de 45 cursos de formación docente en los Estados Unidos puso de manifiesto que el 16% de los docentes enseñaban con enfoques conservadores, dando por sentadas las divisiones culturales, tratando a las culturas como bloques homogéneos y fomentando la asimilación. Alrededor del 58% aplicaban enfoques más

FIGURA 5.4:

Los docentes de países con un alto porcentaje de hablantes no nativos de la lengua de instrucción no están suficientemente preparados

Prevalencia de perfeccionamiento profesional en educación multicultural o multilingüe y de escuelas con una concentración media o alta de alumnos que aprenden un segundo idioma, docentes de primer ciclo de educación secundaria (2013)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig5_4

Nota: concentración media = de 11% a 30% de alumnos con segundo idioma; concentración alta = más del 30% de alumnos con segundo idioma.

Fuente: Smith y Persson (2018).

“

En Francia, solo el 4% de los docentes había recibido formación en educación multicultural o multilingüe

”

liberales, centrándose en la tolerancia y la sensibilidad cultural en la enseñanza, la autorreflexión del docente y el desarrollo de conocimientos y de las competencias pedagógicas necesarias. Cerca del 29% enseñaban a los futuros maestros a desarrollar la conciencia

crítica identificando explícitamente los obstáculos arraigados a la igualdad; un pequeño número de cursos los alentaba a convertirse en agentes del cambio (Gorski, 2009).

Los docentes en funciones también necesitan formación permanente para atender a las necesidades cambiantes de la educación en un mundo globalizado. Sin embargo, la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de 2013 encontró que solo el 16% de los docentes del primer ciclo de secundaria en 34 sistemas educativos habían recibido formación sobre educación multicultural o multilingüe el año anterior (OCDE, 2014). En Francia e Israel, el 20% de los docentes del primer ciclo de secundaria trabajaban en escuelas donde la lengua nativa de más del 10% de los alumnos era distinta del idioma de enseñanza. Sin embargo, en Francia solo el 4% de los docentes había recibido formación sobre la educación multicultural o multilingüe, en comparación con el 20% de los docentes de Israel (figura 5.4).

LA DIVERSIDAD DEL PERSONAL DOCENTE ESTÁ VINCULADA CON EL APRENDIZAJE Y LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES

Se dispone de escasa información acerca de la diversidad del personal docente, y las comparaciones entre países resultan difíciles, puesto que se define de forma distinta el origen inmigrante. En Europa, los maestros de orígenes inmigrantes están poco representados con respecto a la composición del alumnado, sobre todo en los países que ostentan una gran diversidad. Esta situación se debe a obstáculos en la trayectoria profesional, por ejemplo barreras que discriminan la entrada en la profesión. En Francia, solo los nacionales de

“
Irlanda y Suecia
aceleraron
recientemente la
formación docente
para los maestros
migrantes y refugiados
”

Francia, los países de la Unión Europea y el Área Económica Europea pueden presentarse a los exámenes de la docencia (Donlevy *et al.*, 2016).

Aquellos que obtienen diplomas pueden encontrar obstáculos a su contratación, por ejemplo evaluadores o comités escolares de selección

prejuiciados. Un estudio relativo a escuelas holandesas encontró que las cuestiones relacionadas con la lengua o la religión se perciben como factores de riesgo, y ello influye en la contratación de nacionales en lugar de inmigrantes, aun si estos poseen el mismo nivel de competencia y cualificación. No existe mucha diversidad entre los miembros de los consejos escolares, lo cual puede asimismo limitar las posibilidades de empleo de los maestros inmigrantes (van den Berg *et al.*, 2011).

Flexibilizar los requisitos es una manera de acrecentar la diversidad. Irlanda y Suecia aceleraron recientemente la formación docente para los maestros refugiados e inmigrantes (Education International, 2017a; Marino Institute of Education, 2018).

Se dispone de pocos estudios acerca del efecto de los docentes de origen inmigrante, y los existentes no siempre distinguen entre inmigrantes de primera generación y generaciones subsiguientes, o entre docentes inmigrantes y pertenecientes a minorías. Existen indicios de que la diversidad docente está asociada con mayores logros, autoestima y sentimiento de seguridad entre los alumnos inmigrantes King y Lulle, 2016). Los maestros inmigrantes también pueden manifestar más empatía cara a los dificultades con que tropiezan los padres inmigrantes para adaptarse a una nueva cultura y un nuevo sistema educativo, si bien suelen encontrarse en un dilema, porque

sus conocimientos culturales pueden ser contrarios a su formación pedagógica (Adair *et al.*, 2012).

Un análisis efectuado en Suecia halló una correlación positiva entre la diversidad étnica del personal docente, medida como la proporción de docentes nacidos fuera de los países nórdicos, y los logros académicos de los alumnos nacidos fuera de dichos países (Lindahl, 2007).

Los docentes inmigrantes y pertenecientes a minorías son objeto de estereotipos y estigmatización. Según un estudio realizado en Inglaterra (Reino Unido), el 31% de los maestros pertenecientes a minorías eran objeto de discriminación en las escuelas (NASUWT y Runnymede Trust, 2017). Algunos docentes guyaneses y sudafricanos que enseñan en el Reino Unido han sido objeto de discriminación y observaciones racistas por parte de estudiantes (Manik, 2014) y actitudes xenófobas por parte de los docentes nativos (Lashley, 2018). En cinco ciudades de los Estados Unidos, los maestros de educación preescolar de origen inmigrante consideraban a menudo que debían elegir entre su receptividad cultural frente a las familias inmigrantes y el cumplimiento de las normas, para que se los viese como profesionales. Respondían a este dilema presentándose de forma distinta a los padres y a sus colegas, cambiando de códigos, cambiando su comportamiento o presentando sus creencias de forma ligeramente distinta (Adair *et al.*, 2012).

LA EDUCACIÓN NO FORMAL ES UN ASPECTO CRUCIAL PERO IGNORADO DE LA CREACIÓN DE SOCIEDADES RESILIENTES

La educación y la sensibilización acerca de la migración y el desplazamiento no solo tienen lugar en el aula. La educación no formal reviste múltiples formas y tiene diversos propósitos. Desafortunadamente, como emana muy pocas veces de los gobiernos, existe poca información sistemática disponible.

Los centros comunitarios desempeñan un papel central. Una organización no gubernamental turca, la asociación Yuva, utiliza centros comunitarios o polivalentes para proporcionar cursos de idioma, talleres de formación profesional y apoyo psicosocial (Hanemann, 2018). En una comunidad inmigrante emergente del noreste de los Estados Unidos, se creó un centro comunitario para ayudar a unir a personas de distintas culturas, ofrecer cursos de alfabetización, ayuda después de la escuela, deportes de equipo, excursiones comunitarias, eventos públicos y espacios de reunión. Los jóvenes clientes y voluntarios inmigrantes señalaron que el centro les brindaba un espacio de confianza donde se sentían aceptados (Brezicha y Hopkins, 2016).

Los mediadores y agentes culturales (docentes, auxiliares educativos, consejeros escolares, miembros de la comunidad) pueden salvar las diferencias lingüísticas y culturales entre las

“ Las ciudades pueden desempeñar un papel de primer plano en la inclusión organizando campañas de sensibilización contra la xenofobia y promoviendo al mismo tiempo los derechos de los inmigrantes ”

comunidades inmigrantes y las de acogida. Aquellos que tienen orígenes semejantes a los de los alumnos inmigrantes están en mejores condiciones para validar la experiencia migratoria. Los agentes culturales brindan a menudo servicios de traducción, ayudan a las personas a manejarse en el sistema educativo, instruyen al personal docente acerca de prácticas y creencias culturales, ayudan a

los padres a abogar por las necesidades de sus hijos, y proporcionan otros tipos de ayuda práctica, como encontrar cursos de idioma o posibilidades de empleo (Yohani, 2013).

En Inglaterra (Reino Unido), los voluntarios del Servicio para Refugiados del West End apoyan a los refugiados y solicitantes de asilo, realizando actividades cotidianas que dan espacio para conversaciones informales, reconociendo las facetas múltiples de la vida de las personas involucradas (Askins, 2015). En Suecia, la municipalidad de Linköping formó a profesores con conocimiento de la lengua somalí o árabe, para actuar como “personas de enlace” para el programa Learning Together (Aprender juntos). Al compartir una lengua y una cultura común, hacen las veces de modelos de referencia, ayudando a los padres nacidos en el extranjero a no perder su motivación y evitar malentendidos (Hanemann, 2018).

Las ciudades pueden desempeñar un papel de primer plano en la inclusión. La educación contra la xenofobia, los programas para el empleo y el bienestar social, y los comités consultivos de inmigrantes son a menudo iniciativas lideradas por las ciudades. La ciudad de São Paulo (Brasil) puso en marcha una campaña de sensibilización llamada “Hay un lugar para todos en São Paulo” y, en el otoño de 2017, creó el Consejo Municipal para los Migrantes, un grupo consultivo que incorpora a los inmigrantes en la vida política local y promueve sus derechos (WEF).

Para ser eficaces, estas iniciativas deberían involucrar estrechamente a las comunidades inmigrantes. En San Petersburgo (Federación de Rusia), hay más de 130 alianzas no gubernamentales etnoculturales registradas, cuyo

trabajo gira en torno de las relaciones interétnicas, y que organizan actividades dedicadas por lo general a la educación, la ilustración, la cultura y los medios de comunicación.

Sin embargo, hay pocas relaciones estrechas con las comunidades inmigrantes. La tolerancia se considera como un fin en sí, y no como una herramienta para la cohesión social, y se ponen de manifiesto las diferencias culturales entre los distintos grupos étnicos (Klimenko, 2014).

El arte, los eventos comunitarios y el deporte son canales importantes para la educación no formal. En enero de 2018, en el marco de la iniciativa “Lo que nos une”, el grupo Jóvenes Madiba organizó un cine-foro que presentaba la realidad cotidiana de los inmigrantes en Costa Rica; siguió a la proyección un diálogo con los jóvenes organizadores inmigrantes y refugiados (RET Internacional, 2018a, 2018b). El Festival Internacional de Cine sobre la Migración, celebrado desde hace más de un decenio en Seúl, da a los migrantes la oportunidad de hacer conocer su trabajo y dialogar acerca de las diferencias culturales. En 2017, con el título “Remapping the Borders” (Redibujar las fronteras), el festival incluyó 17 corto y largometrajes que describían las experiencias de los inmigrantes, seguidos por una mesa redonda con miembros de las asociaciones de trabajadores inmigrantes (Kerry, 2017).

Los festivales comunitarios en Noruega y España fomentan el intercambio intercultural. Oslo Extra Large (OXLO) es una campaña integrada que forma parte de la estrategia municipal de planificación. Una carta que consta de 10 puntos reconoce la igualdad de todos los habitantes y compromete a la tolerancia y el respeto mutuo. En el marco del evento OXLO, se invita a municipalidades y organizaciones a realizar actividades interculturales y se otorga un premio de 6 000 dólares estadounidenses a organizaciones o personas cuya acción ha contribuido a hacer de Oslo una ciudad más inclusiva (Fundación Maytree, 2012; Municipalidad de Oslo, 2018). La Semana Intercultural anual de Valladolid (España) presenta eventos recurrentes, como un concierto juvenil, actividades de presentación de la cultura local a los recién llegados y un día dedicado a diálogos sobre temas de la inmigración, como se hizo durante el festival de 2017 cuyo tema era “¡Tú también cuentas!” (Ayuntamiento de Valladolid, 2017; Fundación Maytree, 2012).

En respuesta a ataques xenófobos a extranjeros, el equipo de fútbol Kaizer Chiefs relanzó la campaña #Africa4Life en las redes sociales durante la semana contra el racismo en Sudáfrica en 2017, utilizando su notoriedad para educar al público, rebatiendo el mito de que los inmigrantes son una amenaza, y destacando las contribuciones positivas de los extranjeros (Kaizer Chiefs, 2017).

CONCLUSIÓN

Velar por que los migrantes y los refugiados asistan a la escuela y la finalicen es solo el primer paso hacia la inclusión. El principal desafío que se plantea para incluir a estos alumnos en la sociedad de acogida es ofrecerles una educación de alta calidad capaz de prevenir los prejuicios, los estereotipos y la discriminación. Los sistemas nacionales de educación ofrecen distintos modelos, pero los países de altos ingresos suelen adoptar un enfoque de educación intercultural, que celebra las culturas de refugiados y migrantes y valora la diversidad cultural.

No obstante, el paso a un sistema educativo incluyente implica considerables repercusiones. Requiere una estrategia que abarque una amplia gama de intervenciones, desde los currículos y los métodos pedagógicos a los manuales escolares y, especialmente, la preparación de los docentes. Es preciso desarrollar un diálogo a nivel nacional acerca de cómo abrir el entorno escolar y hacer que migrantes y refugiados se sientan bienvenidos, sabiendo que deben hacer malabarismos entre distintas identidades y que suelen vivir presionados por actitudes públicas negativas y una cobertura mediática sesgada. Esto significa inevitablemente que la educación debe ir más allá de los muros de las escuelas para abrirse a la energía de las comunidades, tanto de acogida como migrantes.

Una estudiante rumana del programa Erasmus en Lisboa: “Mi estadia en Lisboa me hizo aprender a ser más tolerante, y a ver más allá de los estereotipos”.

FOTO: Fábio Duque Francisco/Informe GEM



CAPÍTULO

6

Movilidad de estudiantes y profesionales

Este capítulo dedicado a la migración altamente cualificada y la internacionalización de la educación superior describe las realidades presentes, con oportunidades para promover el desarrollo de políticas en el sudeste asiático. Es un capítulo crucial que deben leer los responsables de la formulación de políticas educativas nacionales, las organizaciones regionales y los organismos multilaterales.

**Gatot Hari Priowirjanto, Director de la Organización de Ministros
de Educación del Sudeste Asiático**

MENSAJES CLAVE

La internacionalización de la educación superior afecta hoy a más países que nunca en el pasado, y tiene importantes consecuencias para la circulación y el intercambio de las ideas y los conocimientos.

Al decidir dónde van a cursar estudios universitarios, los estudiantes tienen en cuenta la disponibilidad de plazas universitarias en su país, los costos y la calidad relativa de la educación en el país y en el extranjero. La mitad de los estudiantes internacionales van a cinco países de habla inglesa.

Las universidades buscan atraer a estudiantes internacionales para diversificar el cuerpo estudiantil y mejorar su clasificación a nivel mundial, pero el principal motor es la obtención de ingresos. Se estima que, en 2016, los estudiantes internacionales aportaron 39 400 millones de dólares a la economía de los Estados Unidos.

La oportunidad de obtener experiencia laboral es un motivo creciente de movilidad estudiantil. Entre 2011 y 2014, el número de estudiantes indios en el Reino Unido disminuyó en casi un 50% cuando la normativa limitó el otorgamiento de visados de trabajo después de la graduación; entretanto dicho número aumentó en un 70% en Australia y un 37% en los Estados Unidos.

Los gobiernos ven a menudo la movilidad de los estudiantes como una forma de fomentar vínculos más estrechos con otros países. El programa estadounidense de becas Fulbright presta apoyo cada año a cerca de 8 000 personas en más de 160 países. Algunos países subvencionan estudios en el extranjero en disciplinas relevantes para el crecimiento económico nacional. El programa brasileño de movilidad científica financió los estudios de 101 000 estudiantes universitarios en el extranjero en 2011-2016.

La movilidad internacional de los profesores universitarios incorpora perspectivas internacionales, interculturales y comparativas en la experiencia de los estudiantes. En 2016, en los Estados Unidos, el 90% de los titulados de doctorado en informática y matemáticas tenían visados temporales.

Los marcos regionales de cualificación y los sistemas de créditos académicos transferibles estimulan la movilidad estudiantil, evitan el desperdicio de potencial y fomentan el empleo y la mejora de los salarios. La UNESCO ha redactado un proyecto de Convenio mundial sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior, con miras a su adopción en 2019.

En virtud del Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, los gobiernos se comprometen a facilitar el reconocimiento de competencias, cualificaciones y aptitudes. Sin embargo, a nivel mundial, menos de una cuarta parte de los migrantes están cubiertos por un acuerdo de reconocimiento bilateral.

La tasa de emigración de las personas altamente cualificadas sobrepasa el 20% en casi un tercio de 174 países; figuran entre ellos Albania, Eritrea y Granada. Dicha movilidad puede tener consecuencias negativas para los países más pobres, pero mitiga esta situación el hecho de que la perspectiva misma de emigrar a regiones prósperas estimula la inversión en educación en los países de origen.

La internacionalización de la educación superior reviste diversas formas	97
El reconocimiento de las cualificaciones académicas potencia los beneficios de la movilidad estudiantil y laboral.....	101
Para potenciar los beneficios de la movilidad se deben también reconocer las cualificaciones profesionales.....	102
La pérdida de talentos puede ser perjudicial para los países más pobres	105
Conclusión	107

En un mundo cada vez más globalizado, los jóvenes estudian en el extranjero y los profesionales cualificados cruzan las fronteras en pos de oportunidades de empleo. La internacionalización de la educación superior requiere que los países armonicen sus sistemas. También estimula competencia entre los proveedores, con el riesgo de que los intereses comerciales y de otro tipo cobren primacía sobre la misión y los valores académicos (AIU, 2012). Para recabar los beneficios de la armonización educativa y la movilidad profesional es preciso que se reconozcan las cualificaciones académicas y profesionales entre los distintos países. Al mismo tiempo, la pérdida potencial de talentos sigue siendo una preocupación para los países más pobres.

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR REVISTE DIVERSAS FORMAS

Si bien afecta a una minoría de estudiantes y profesores, la internacionalización de la educación superior tiene importantes consecuencias para la circulación y el intercambio de ideas y conocimientos. La internacionalización implica la movilidad no solo de las personas, sino también de cursos, programas e instituciones relacionados con la educación en el país y en el extranjero (Altbach y Knight, 2007).¹

LOS PATRONES DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL ESTÁN CAMBIANDO

La migración estudiantil, para estudios de tiempo completo o parcial, es un componente cada vez más importante de la migración internacional cualificada, aunque las estadísticas internacionales no incluyen sistemáticamente los estudios de tiempo parcial (**eje de los datos 16.1**).

La mitad de todos los estudiantes internacionales se trasladan a cinco países de habla inglesa: Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda y el Reino Unido. En Australia, Nueva Zelanda y el Reino Unido, más del 15% de los estudiantes son extranjeros; entre los candidatos a doctorados internacionales, el porcentaje asciende al 30%. Sin embargo, diversos acontecimientos recientes podrían

“ La movilidad internacional a nivel terciario tiene importantes consecuencias para la circulación y el intercambio de ideas y conocimientos ”

modificar el número de estudiantes atraídos por estos países. La decisión británica de salir de la Unión Europea, asociada a las restricciones a los visados estudiantiles y los costos crecientes de los seguros de salud, podrían reducir

la atracción del Reino Unido. La incertidumbre reciente acerca del régimen de visados en los Estados Unidos puede explicar el aumento de la matriculación internacional en el Canadá (Project Atlas, 2017).

El porcentaje de estudiantes extranjeros en Francia y Alemania alcanza ahora el 8% y el 6% respectivamente, en parte porque ofrecen cada vez más cursos de posgrado en inglés (Brenn-White y van Rest, 2012). Otros países han entrado recientemente en el mercado, por ejemplo China con un 10% de matrícula y la Federación de Rusia con el 6% (Project Atlas, 2017).

En 2016, tres de los cinco grandes países emisores estaban en Asia: China, la India y la República de Corea representaban el 25% de toda la movilidad hacia el exterior. Si bien muchos estudiantes viajaban a países occidentales, el 36% del total de 1,3 millón de estudiantes internacionales originarios de Asia Oriental y el Pacífico permanecían en la región en 2016 (Kuroda, 2018). Europa era la segunda región de procedencia

¹ Esta sección se basa en el documento de base de Bhandari et al. (2018).

“ La mitad de los estudiantes internacionales van a cinco países de habla inglesa, mientras que tres países de Asia representaban el 25% de toda la movilidad hacia el exterior ”

con un 23% del total en 2016; el 76% de los 900 000 estudiantes permanecía en la región. Los estudiantes intrarregionales representaban el 35% del total de estudiantes internacionales en la región (Eurostat, 2016; UNESCO, 2017b).

Cabe destacar asimismo otras tendencias, como el número considerable de estudiantes africanos en Francia y latinoamericanos en España, a causa del idioma compartido y los lazos históricos. La presencia reciente de estudiantes africanos en China se debe a vínculos económicos crecientes. Se incrementó el número prometido de becas, pasando de 30 000 en 2016-2018 a 50 000 en 2019-2021 (Benabdallah y Robertson, 2018).

Las consideraciones relativas a la calidad de la educación determinan la movilidad individual

Un conjunto de factores superpuestos, de tipo individual, institucional y estatal, motivan la movilidad estudiantil. Los estudiantes eligen el lugar donde cursarán estudios universitarios en base a la disponibilidad de plazas en las mejores universidades de su propio país, su capacidad de sufragar costos y la calidad relativa de la educación en el país y en el extranjero.

En algunos grandes países de procedencia de los estudiantes, las plazas disponibles en instituciones de alto nivel no satisfacen la demanda. Para cursar educación superior en China, por ejemplo, los estudiantes deben obtener buenas calificaciones en el examen sumamente competitivo de ingreso en la universidad, el *gaokao*. Los candidatos de familias pudientes se preparan para ir a estudiar al extranjero en caso de no aprobar el examen. En 2016, cerca de 170 000 estaban inscritos en escuelas secundarias de currículo internacional en China (IEduChina, 2016). Otros se matriculan en escuelas secundarias en el extranjero, con el fin de prepararse para las universidades extranjeras. En 2015, más de 43 000 estudiantes chinos estaban matriculados en escuelas secundarias en los Estados Unidos, y su presencia es también considerable en Australia, el Canadá y el Reino Unido (Farrugia, 2014, 2017).

El 75% de casi 16 000 jóvenes de 19 países valoró positivamente la calidad y diversidad de las instituciones y los programas de educación superior en los Estados Unidos (IIE, 2015). Las clasificaciones institucionales ejercen también una gran influencia, determinando a menudo las preferencias

de admisión y la elegibilidad de los estudiantes para los programas nacionales de becas (Hazelkorn, 2015; ICEF Monitor, 2017; Redden, 2016; Walcutt, 2016).

Las instituciones de educación superior necesitan estudiantes extranjeros como una fuente de ingresos

Algunas universidades buscan atraer a estudiantes extranjeros para diversificar el cuerpo estudiantil, entrar en contacto con múltiples culturas y lenguas, y mejorar su clasificación a escala mundial. Sin embargo, los ingresos son el motor principal de esta tendencia. Se estima que en 2016 los estudiantes internacionales aportaron 39 400 millones de dólares a la economía estadounidense, principalmente por concepto de gastos de subsistencia y de matrícula; la educación internacional se convirtió así en uno de los principales sectores exportadores. Otros países obtienen también una fuerte ventaja económica, por ejemplo Australia (24 700 millones de dólares estadounidenses), el Canadá (15 500 millones de dólares estadounidenses) y el Reino Unido (31 900 millones de dólares estadounidenses) (Global Affairs Canada, 2017; Maslen, 2018; Universidades del Reino Unido, 2017).

En varios países asiáticos que experimentan un descenso de la tasa de natalidad y un envejecimiento de la población, el sector terciario busca atraer estudiantes internacionales para mantener abiertas las instituciones (Farrugia y Bhandari, 2016). El Japón procura mitigar la baja tasa de matriculación nacional atrayendo a estudiantes de Asia y otros continentes gracias a diversas iniciativas, como cursos y programas impartidos en inglés (**recuadro 6.1**). En 2010-2014, en la República de Corea, el número de estudiantes internacionales se mantenía estancado en unos 85 000. En 2015, el país fijó

“ Se estima que en 2016, los estudiantes internacionales aportaron 39 400 millones de dólares a la economía estadounidense ”

una meta de 200 000 estudiantes internacionales para 2023, es decir el 5% del total de las plazas. Para alcanzarla se utilizan distintos medios, como becas, una normativa que permite la apertura de departamentos o programas internacionales en las universidades, expansión de la enseñanza en inglés, un mayor

número de oportunidades de empleo después de la graduación. En 2017, el número de estudiantes internacionales había ascendido a 124 000 (ICEF Monitor, 2018).

La inversión en la enseñanza terciaria en los países de acogida es provechosa, puesto que redundan en un incremento del número de estudiantes internacionales. Un estudio efectuado en 18 países europeos mostró que un incremento

RECUADRO 6.1:
El Japón ha intensificado sus esfuerzos de internacionalización de la educación superior

Se prevé que la inscripción en las universidades japonesas disminuirá en más del 25% entre 2018 y 2031 debido a las bajas tasas de natalidad. Más de un tercio de las universidades privadas están funcionando por debajo de su capacidad, y las universidades nacionales o públicas también enfrentan dificultades financieras. Una estrategia consiste en atraer a estudiantes internacionales.

Después de alcanzar en 2003 su objetivo fijado en 100 000 estudiantes internacionales, el gobierno japonés lanzó una nueva iniciativa en el marco de su estrategia Asian Gateway (Puerta de entrada a Asia), aplicada a través del proyecto Global 30 (2009-2014). Trece universidades desarrollaron programas de licenciatura en inglés y acrecentaron su apoyo a los estudiantes internacionales y a las redes interuniversitarias, inclusive mediante la apertura de oficinas en el extranjero, para compartir recursos educativos. Distintos ministerios coordinaron cada una de las etapas, desde el ingreso hasta el empleo de los graduados.

El proyecto de internacionalización de la educación superior denominado Top Global University Project, actualmente en curso (2014-2023), que involucra a 37 universidades divididas en dos niveles, ha fijado objetivos para la participación de profesores internacionales a tiempo completo; profesores con título internacional a tiempo completo; estudiantes internacionales; estudiantes japoneses que han estudiado en el extranjero (incluyendo en virtud de acuerdos interuniversitarios) y clases impartidas en idiomas extranjeros. Las enmiendas a la ley de educación aumentan la autonomía de decisión de los presidentes de universidades con miras a la consecución de estos objetivos.

Otras iniciativas japonesas incluyen institutos bilaterales (por ejemplo la Universidad de Ciencia y Tecnología Egipto-Japón, el Instituto Internacional de Tecnología Malasia-Japón, la Universidad Japón-Viet Nam) y un nuevo proyecto para programas de licenciatura en colaboración con universidades extranjeras (Kuroda, 2018).

del 1% en el gasto por estudiante provocaba en promedio un aumento del 2% en el número de estudiantes procedentes del exterior (Van Bouwel y Veugelers, 2009). La entrada de una institución adicional entre las primeras 200 de la Clasificación Mundial de Universidades, conocida como la Clasificación de Shanghai, se vinculaba con un incremento del 11% en el número de estudiantes procedentes del exterior (Van Bouwel y Veugelers, 2013).

Los países ofrecen oportunidades laborales para atraer a los estudiantes

La oportunidad de obtener experiencia laboral es un motivo creciente que impulsa la movilidad estudiantil. Las normativa que rige el trabajo estudiantil incide en el número de estudiantes internacionales, como se observa en Alemania, el

“ En 18 países europeos, un incremento del 1% en el gasto por estudiante provocaba en promedio un aumento del 2% en el número de estudiantes del exterior ”

Canadá, los Estados Unidos, Nueva Zelanda y el Reino Unido. En 2011-2014, el número de estudiantes indios se redujo en casi un 50% en el Reino Unido cuando un cambio en la normativa limitó el otorgamiento de visados de trabajo después de la graduación; entretanto su número aumentó en un 70% en Australia y un 37% en los Estados Unidos (Project Atlas, 2016).

En los Estados Unidos, en 2016-2017 el 14% de los estudiantes internacionales, que sumaban más de un millón, se beneficiaron de la Capacitación Práctica Optativa (OPT, por sus siglas en inglés), un visado de trabajo temporal después de la graduación. Este tipo de oportunidades atrae considerablemente a estudiantes de países asiáticos, como China, la India y Nepal: el 31% de los estudiantes indios tenían permisos OPT en 2016-2017, clasificándose así primeros en porcentaje. El reciente incremento en el número de participantes se explica en parte por la extensión de uno a tres años para los permisos OPT otorgados a graduados de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), pero el número creciente de estudiantes que desean seguir trabajando durante más tiempo indica la importancia de la experiencia laboral para muchos de ellos. Los estudiantes valoran la oportunidad de adquirir experiencia práctica, de ganar dinero y mejorar sus perspectivas futuras, ya sea estableciéndose en los Estados Unidos u obteniendo un trabajo mejor en sus países.

En los últimos años, con el desarrollo de economías basadas en el conocimiento e impulsadas por la innovación, algunos países procuran no solo promover la matriculación de estudiantes extranjeros sino también retenerlos en sus respectivos mercados laborales. En China, que acogió 443 000 estudiantes internacionales en 2015-2016, diversos programas creados en Beijing, Shanghai y Shenzhen permiten a estudiantes de sectores de alta tecnología y comercio electrónico pasar fácilmente a la fuerza laboral para responder al déficit de competencias a nivel local (Sharma, 2017). Alemania ofrece programas de licenciatura a un

“ En China, existen programas que permiten a estudiantes internacionales de sectores de alta tecnología y comercio electrónico pasar fácilmente a la fuerza laboral para responder al déficit de competencias a nivel local ”

costo mínimo y programas para graduados en inglés, y concede 18 meses a sus graduados procedentes de países extracomunitarios para encontrar empleo. Alcanzó el objetivo fijado para la matrícula (350 000 en 2020) con tres años de antelación (Kennedy, 2017; Nafie, 2017).

Las políticas encaminadas a incrementar la movilidad estudiantil revisten formas diversas

La participación gubernamental en el intercambio de estudiantes a través de iniciativas bilaterales funciona como una forma de diplomacia cultural y de ayuda al desarrollo (Teichler et al., 2011). El Programa de Becas Fulbright, iniciado en 1946 para estrechar lazos y crear un entendimiento cultural entre los Estados Unidos y el resto del mundo, funciona en base al principio de asociación: 49 comisiones bilaterales, conjuntamente con embajadas en 149 países donde no existen dichas comisiones, cooperan con los gobiernos anfitriones. El programa presta apoyo cada año a cerca de 8 000 estudiantes, investigadores, maestros y profesionales en más de 160 países (Bettie, 2015).

En el marco del Foro Bilateral sobre Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII), México puso en marcha en 2013 el programa *Proyecta 100 000*, encaminado a que 100 000 estudiantes mexicanos estudien en los Estados Unidos y 50 000 estudiantes estadounidenses en México. La iniciativa *100 000 Strong in the Americas* lanzada en 2011 por los Estados Unidos, promueve la movilidad de 100 000 estudiantes en ambos sentidos entre los Estados Unidos y América Latina (Farrugia y Mahmoud, 2016).

Algunas becas gubernamentales son una forma de ayuda al desarrollo. Financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo, el Programa de movilidad académica intra-ACP, implementado por la Comisión Europea en asociación con la Secretaría de los Estados ACP (África-Caribe-Pacífico), brinda acceso a la educación superior a estudiantes de dichos países (Comisión Europea, 2018),

Algunos países emisores patrocinan los estudios en el extranjero

Los países subvencionan a veces los estudios en el extranjero como una estrategia de desarrollo. El programa brasileño de movilidad científica, conocido en el Brasil como *Ciência sem Fronteiras* (Ciencia sin Fronteras), operó entre 2011 y 2016 y financió los estudios de 101 000 estudiantes universitarios brasileños en el extranjero, en disciplinas cruciales para el crecimiento del país. El programa estaba ideado con miras a poder obtener un título en el Brasil después de un año de estudios académicos y una pasantía opcional de un verano en el extranjero (Mcmanus y Nobre, 2017).

La Arabia Saudita lanzó el programa de becas Rey Abdullah en 2005, para financiar estudios en el extranjero. Los estudiantes saudíes son uno de los cinco principales grupos de

“ El Brasil financió los estudios de 101 000 estudiantes universitarios en el extranjero en disciplinas vitales para el crecimiento nacional ”

estudiantes internacionales en los Estados Unidos. A raíz de la baja de los precios del petróleo, se señaló en 2016 que se efectuarían recortes presupuestarios y se introducirían restricciones en materia de requisitos académicos, disciplinas de estudio y universidades elegibles (Kottasova, 2016).

No todos los gobiernos promueven los estudios en el extranjero. En 2009, Argelia buscó restringir las becas para estudios en el extranjero, otorgándolas solo a los mejores graduados del bachillerato (Sawahl, 2009). En un momento dado, en Uganda se exigió a los médicos que querían seguir estudios en el extranjero que se comprometieran por escrito a regresar al país (Karugaba, 2009).

LOS PROFESORES, LOS CURSOS, LOS PROGRAMAS Y LAS INSTITUCIONES SON TAMBIÉN MÓVILES

Los profesores con movilidad internacional desempeñan un papel central en la internacionalización de la educación superior. Pueden integrar en la educación perspectivas internacionales, interculturales y comparativas y promover la imagen de la institución a nivel internacional a través de publicaciones y proyectos vinculados con sus redes (Knight, 2012). Este cuerpo docente móvil abarca distintas categorías, desde académicos buscados por prestigiosas universidades de investigación hasta docentes contratados para suplir la

“ En los Estados Unidos, casi el 90% de los titulados de doctorados en matemáticas e informática tenía visados temporales en 2016 ”

escasez local, pasando por académicos “transitorios” que prosiguen sus carreras académicas en los países donde han obtenido sus doctorados (Rumbley y de Wit, 2017). La encuesta sobre los doctorados obtenidos en los Estados Unidos, el país que acoge al

mayor número de académicos “transitorios”, indica que los profesores internacionales constituyen el 25% de los nuevos puestos académicos. En 2016, la proporción de titulados de doctorado con visados temporales y compromisos de empleo firmes variaba según las disciplinas, de menos del 60% en psicología y otras ciencias sociales a casi el 90% en matemáticas e informática (NSF, 2018).

La movilidad internacional de la educación se extiende también a programas e instituciones. Los cursos masivos abiertos en línea proporcionan por lo general una mezcla interactiva de vídeos, cuestionarios, foros de discusión y a veces tareas evaluadas por los compañeros. Ofrecidos a través de una amplia gama de instituciones educativas y otros proveedores, se han desarrollado considerablemente en los últimos años: según una estimación, 41 proveedores llegaban a 81 millones de educandos en 2017, pese a que el número de nuevos educandos se había estancado por primera vez en 23 millones (Shah, 2018).

Limitados únicamente por la conectividad y los equipos de que disponen los estudiantes (basta con un teléfono móvil), los cursos masivos abiertos en línea, especialmente aquellos que se brindan gratuitamente, pueden ampliar el acceso a la educación, particularmente en los países en desarrollo. El bajo índice de finalización de los cursos constituye una crítica frecuente, aunque estos índices varían ampliamente según los proveedores y los cursos, y también dependen de las características de estos últimos. Así, un estudio relativo a los cursos en línea de Harvard y el MIT en la plataforma de aprendizaje EdX mostró que la tasa media de certificación no superaba el 8%, pero para los estudiantes que pagaban, ascendía al 60% (Chuang y Ho, 2016). Para subsanar los problemas imperantes a este respecto (dificultades para entrar en contacto con los instructores, falta de apoyo de los compañeros), se están aplicando nuevos enfoques, por ejemplo brindar apoyo del país de acogida a nivel local para los estudiantes que siguen una enseñanza a distancia (Knight, 2016).

Los programas extraterritoriales, transfronterizos y sin fronteras también permiten internacionalizar la educación sin salir del país de origen (HEGlobal, 2016; Knight, 2016). Un estudio relativo a Botswana, China, los Emiratos Árabes Unidos, la Federación de Rusia, Malasia, México, el Pakistán, Singapur, Sudáfrica y Viet Nam encontró que la flexibilidad de la educación transnacional facilitaba los estudios y la obtención de títulos, permitiendo al mismo tiempo trabajar al 59% de los estudiantes (British Council, 2014). Las filiales de universidades y, más recientemente, los centros regionales “distribuidores” de enseñanza (por ejemplo, el sector de educación superior en Malasia, la Ciudad del Conocimiento en Dubái, Emiratos Árabes Unidos, la Ciudad de la Educación de Qatar, la Escuela Global de Singapur) amplifican la internacionalización de la educación superior. Los centros “distribuidores” incluyen varias combinaciones de instituciones nacionales, campus internacionales y alianzas con el extranjero (Dessoiff, 2012).

La movilidad institucional incide considerablemente en la educación superior tanto nacional como internacional. La movilidad estudiantil tradicional puede disminuir si los estudiantes internacionales eligen filiales universitarias situadas en su país. Al mismo tiempo, pueden seguir desarrollándose rápidamente diversas formas de internacionalización, al servicio de un número mayor de estudiantes con necesidades educativas variopintas (Bhandari y Belyavina, 2012).

EL RECONOCIMIENTO DE LAS CUALIFICACIONES ACADÉMICAS POTENCIA LOS BENEFICIOS DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y LABORAL

Para facilitar la movilidad estudiantil, los países desarrollan instituciones y conciertan acuerdos complejos, como por ejemplo programas de titulación doble y conjunta, transferencia de créditos académicos y alianzas estratégicas. Estos acuerdos están a solo un paso de facilitar una mayor movilidad laboral a través de tentativas de armonización de normas, fortalecimiento de mecanismos de garantía de calidad y reconocimiento de las cualificaciones académicas a nivel bilateral, regional o mundial.

Tradicionalmente, los países han tratado de abordar los problemas de la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de las cualificaciones de forma independiente. Si bien esto resulta costoso, algunos países siguen innovando. El establecimiento de derechos jurídicos al reconocimiento puede mejorar el acceso y la eficiencia. En 2016, Austria promulgó una ley general sobre el reconocimiento de títulos extranjeros, que establece el derecho a la evaluación de todos los niveles de certificados y diplomas educativos (OCDE, 2017). El Organismo Danés para las Universidades y la Internacionalización, posteriormente incorporado en el nuevo Organismo Danés de Educación Superior, era el centro único encargado de evaluar los títulos de los ciudadanos extranjeros. Podían efectuarse evaluaciones a pedido, de carácter consultivo o vinculante, a efectos de empleo o de estudios universitarios. Según un informe de 2010, las evaluaciones generales llevaban en promedio 32,5 días; el 89% se realizaban en menos de dos meses. Una encuesta de satisfacción de los usuarios halló que las evaluaciones tenían un efecto positivo para los resultados laborales y educativos (OIM, 2013).

Sin embargo, los países intentan cada vez más colaborar para aprovechar al máximo las sinergias. La introducción

“

Los países obran para armonizar normas, mecanismos de garantía de calidad y reconocimiento de cualificaciones a nivel bilateral, regional o mundial para facilitar el intercambio estudiantil

”

de normas comunes para la titulación, de mecanismos de garantía de calidad y reconocimiento de cualificaciones, y de programas de movilidad académica permitió a los países europeos y sus asociados crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2010. Culminó así el Proceso de Bolonia, iniciado en 1999, con la participación de la Comisión Europea, el Consejo de Europa, representantes de instituciones de educación superior, organismos de garantía de calidad, estudiantes, personal y empleadores. Actualmente 48 países participan en él. El último informe de aplicación reconoció que el desarrollo de políticas estaba rezagado en algunos ámbitos, como la garantía de calidad de los programas conjuntos, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos y el suplemento europeo al diploma, un documento que describe detalladamente los componentes de estudio y los resultados de aprendizaje logrados (Comisión Europea et al., 2018).

Si bien el Proceso de Bolonia y las reformas conexas facilitaron el reconocimiento de las cualificaciones entre los países del EEES, no lo hicieron de forma automática. El Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea (Convenio de Reconocimiento de Lisboa) de abril de 1997 garantiza legalmente el reconocimiento de las cualificaciones entre los países participantes (Rauhvargers, 2004). En agosto de 2018, 54 países habían ratificado el Convenio, incluyendo siete países no europeos (Australia, Canadá, Israel, Kazajstán, Kirguistán, Nueva Zelandia y Tayikistán) (Consejo de Europa, 2018).

Para establecer buenas prácticas y llegar a un entendimiento común del reconocimiento se requiere una fuerte participación de los países, así como sólidos sistemas de información, para que los acuerdos internacionales se conviertan en legislación nacional. La Red Europea de Centros de Información en la Región Europea /Centros Nacionales de Información sobre el Reconocimiento Académico en la Unión Europea es una iniciativa que involucra a 55 países, encaminada a incrementar la transparencia de los procedimientos internacionales de reconocimiento a través de información relativa a las cualificaciones nacionales.

Siguiendo el ejemplo europeo, la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN), que creó la Comunidad Económica de la ASEAN en 2015, apunta a crear un mercado único y permitir la libre circulación de personal cualificado. Recibe asistencia técnica de la Unión Europea para establecer un marco de referencia de las cualificaciones, un mecanismo de garantía de calidad y un sistema de transferencia de créditos. Tiene asimismo la intención de poner en marcha una iniciativa de movilidad académica basada en las enseñanzas del programa Erasmus+ (eje de las políticas 16.1).

En enero de 2018, el Japón y la República de Corea ratificaron el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos

y Diplomas de Educación Superior en Asia y el Pacífico, permitiendo así su entrada en vigor. El Japón se comprometió asimismo a crear un centro nacional de información (Mori, 2018). En su tercera Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en junio de 2018, los países de América Latina y el Caribe decidieron proceder a una mayor integración regional de la educación superior (IESALC, UNESCO, 2018).

“ En África, problemas relacionados con la gestión universitaria, la calidad de la educación y la transferencia de créditos han planteado obstáculos a los estudiantes que desean estudiar en la región ”

En África, problemas relacionados con la gestión universitaria, la calidad de la educación y la transferencia de créditos han planteado obstáculos a los estudiantes que desean estudiar en la región (Woldegiorgis y Knight, 2017). Los cinco países de la Comunidad del África Oriental crearon en 2017 un espacio común de educación superior, para desarrollar normas y

directrices regionales y crear comisiones y consejos nacionales. Los estudiantes podrán matricularse en cualquiera de las 110 universidades de la región sin rendir un examen especial, y se podrán transferir los créditos (Ligami, 2017; Waruru, 2017).

Basándose en los convenios regionales, la UNESCO ha redactado un proyecto de Convenio mundial sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior, con miras a su ratificación en 2019. Este no solo desarrolla principios para el reconocimiento de dichas cualificaciones entre distintas regiones, sino que apunta también a proporcionar un marco común de garantía de calidad. Al igual que con el Convenio de Lisboa, las partes se comprometerán a reconocer las cualificaciones de otros países, así como las cualificaciones preliminares, a menos que se comprueben diferencias sustanciales. Deberán asimismo designar autoridades encargadas del reconocimiento, establecer centros de información para proveer información pertinente y oportuna acerca de los sistemas nacionales de educación superior, y conceder a los titulares de cualificaciones el derecho a la evaluación (UNESCO, 2015, 2017a).

PARA POTENCIAR LOS BENEFICIOS DE LA MOVILIDAD SE DEBEN TAMBIÉN RECONOCER LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES

El reconocimiento de las cualificaciones profesionales, como el de las académicas, facilita y permite aprovechar al máximo los beneficios de la migración de personal cualificado. Los inmigrantes suelen verse económicamente excluidos a

causa de la discriminación, la limitación de sus redes sociales, insuficiente dominio del idioma o restricciones en los visados (OCDE, 2014). Limitar el reconocimiento de sus cualificaciones constituye un impedimento más, que los inmigrantes suelen considerar como más difícil de superar que las barreras lingüísticas (Eurostat, 2014).

Los inmigrantes cuyas cualificaciones no son reconocidas pueden carecer de aptitud legal para ejercer profesiones reguladas, como la docencia o la enfermería, y a menudo ocupan empleos que desaprovechan sus competencias. Más de un tercio de los inmigrantes residentes en países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) están sobrecualificados para los empleos que ocupan, en comparación con el 25% de la población nativa (OCDE/Unión Europea, 2015).

Los análisis efectuados para este informe muestran que solo el 30% de las personas con diplomas de enseñanza superior obtuvieron trabajo fuera de Europa y Norteamérica en puestos altamente cualificados. El nivel educativo correspondía al del empleo en menos del 15% de los casos, en comparación con el 70% de los demás inmigrantes que habían cursado estudios en

“ En los países de la OCDE, más de un tercio de los inmigrantes con estudios superiores están sobrecualificados para sus empleos, en comparación con el 25% de la población nativa ”

el país de acogida y cerca del 75% para la población nativa.

Si bien los resultados laborales comparados entre migrantes cualificados y personas nacidas en el país tienden a converger cuanto mayor sea el tiempo de residencia de los migrantes, alcanzar la paridad puede llevar años (Aleksynska y Tritah,

2013). En Europa, los inmigrantes africanos que no obtienen puestos más cualificados en los primeros cinco a seis años suelen permanecer en empleos poco cualificados (Castagnone et al., 2015). En los Estados Unidos, fuera de los sectores de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, los trabajadores nacidos en el extranjero alcanzaban la paridad de ingresos con la población nativa después de 20 años o más (Hanson y Slaughter, 2016).

La migración internacional puede verse facilitada por la armonización de las reglas internacionales y la aplicación de procedimientos transparentes para el reconocimiento de las cualificaciones. Los sistemas de reconocimiento funcionales pueden entrañar beneficios sustanciales. En Alemania, el reconocimiento aumentaba la probabilidad de empleo de los inmigrantes en 45 puntos porcentuales, y el salario horario en un 40% (Brücker et al., 2015; OIM, 2013). En los Estados Unidos, los ingresos no percibidos de los graduados universitarios inmigrantes subempleados podrían representar

10 200 millones de dólares de ingresos fiscales que se pierden cada año (Batalova et al., 2016). En los países de la OCDE, entre los inmigrantes cuyas cualificaciones son reconocidas, la tasa de sobrecualificación laboral es más baja, en promedio, que entre aquellos cuyas cualificaciones no son reconocidas, después de tomar en cuenta el ámbito de estudios y el país donde se obtuvieron las cualificaciones (Bonfati et al., 2014).

EL RECONOCIMIENTO DE LAS CUALIFICACIONES DEBERÍA SER MÁS SENCILLO Y MÁS FLEXIBLE

Los gobiernos reconocen cada vez más la importancia del reconocimiento de las competencias y cualificaciones. Con arreglo al Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, se comprometen a facilitar el reconocimiento de las competencias, cualificaciones y aptitudes (Naciones Unidas, 2018). Menos de una cuarta parte de los migrantes del mundo están cubiertos por un acuerdo de reconocimiento bilateral (Crespo Cuaresma et al., 2015).

“ Menos de una cuarta parte de los migrantes del mundo están cubiertos por un acuerdo de reconocimiento bilateral ”

Como estos acuerdos requieren coordinación política y normas comunes de garantía de calidad, están concentrados en países ricos, principalmente europeos. Aun en estos, un examen de los proyectos de convalidación financiados

por la Unión Europea encontró que solo seis mencionaban explícitamente a los inmigrantes en sus resúmenes (Souto Otero y Villalba García, 2015).

Los sistemas de reconocimiento están a menudo insuficientemente desarrollados o son demasiado fragmentados para satisfacer las necesidades de los migrantes (Cangiano, 2015; Lodigiani y Sarli, 2017). En un estudio relativo a 13 países europeos, solo una minoría de migrantes con un alto nivel educativo había solicitado el reconocimiento de sus diplomas (OCDE, 2014). No siempre pueden o quieren invertir los recursos necesarios para unos procedimientos complejos, lentos y costosos (CEDEFOP, 2016; Hawthorne, 2013). Por lo general, los sistemas de reconocimiento identifican competencias y luego las convalidan, solicitando certificados originales o pruebas del nivel obtenido. Además, los procedimientos y organismos de reconocimiento y convalidación oficiales varían entre profesiones reguladas y no reguladas.

La identificación, documentación, evaluación y certificación de aptitudes y competencias involucra a diversos departamentos gubernamentales y autoridades

subnacionales (CEDEFOP, 2016). Los organismos de reconocimiento no suelen estar en relación con aquellos responsables de la integración y el empleo (OCDE, 2014). Los organismos de evaluación y autorización y las instituciones académicas pueden armonizar sus requisitos y procedimientos, como la verificación de documentos, para que no resulte necesario enviar documentación a múltiples entidades. Los gobiernos pueden velar por que los organismos apliquen procedimientos equitativos y transparentes y sigan las mejores prácticas. En Ontario (Canadá), por ejemplo, se creó la figura del “comisionado encargado de la equidad” en 2007 para garantizar a los titulares de cualificaciones extranjeras un acceso equitativo a las profesiones reguladas (Owen y Lowe, 2008).

En 2012, Alemania aprobó una ley federal para agilizar el reconocimiento. Los extranjeros pueden obtener el reconocimiento de sus títulos independientemente de su situación de residencia o ciudadanía. Pueden formular una solicitud legal de reconocimiento; la decisión debe expedirse en un plazo de tres meses. Se verifican las cualificaciones profesionales obtenidas en el extranjero para comprobar su compatibilidad con los requisitos profesionales imperantes en Alemania. La ley abarca cerca de 600 grupos ocupacionales (Kovacheva y Grewe, 2015). Se han ideado diversas modalidades para subsanar la falta de transparencia e información en los procedimientos de reconocimiento, como los portales de internet, que proporcionan información concisa y de fácil acceso en idiomas extranjeros (OIM, 2013). El sitio web y la aplicación Recognition in Germany (Reconocimiento en Alemania), accesibles en nueve idiomas, reciben más de un millón de visitantes por año (Rietig, 2016).

Aun así, la coordinación en un sistema altamente descentralizado sigue siendo un desafío. Establecida en 2005, la red IQ de Alemania se ha convertido en 16 redes estatales, con más de 70 centros de asesoramiento, que ayudan a los solicitantes durante el proceso de reconocimiento y también imparten competencias interculturales al personal de las oficinas de empleo. Las cámaras de comercio e industria crearon un centro para la aprobación de competencias extranjeras, IHK FOSA, que tramita las solicitudes enviadas a todos sus miembros y toma decisiones más coherentes a nivel de todos los estados federados y las distintas profesiones (Rietig, 2016).

El reconocimiento parcial es otra vía posible de acceso a profesiones reguladas con normas insuficientemente armonizadas a nivel internacional o una garantía de calidad poco desarrollada. Los solicitantes pueden tener que aprobar un examen, trabajar bajo supervisión durante cierto tiempo o no desempeñar determinadas funciones. El Acuerdo de Washington es un ejemplo infrecuente de una iniciativa multilateral no regional que reconoce la equivalencia

sustancial en cualificaciones profesionales de ingeniería, pero otorga a las autoridades nacionales la potestad de exigir periodos prolongados de autorización de ejercicio parcial (Hawthorne, 2013).

Si bien los inmigrantes pueden beneficiarse considerablemente de la convalidación de sus competencias, no hacen suficiente uso de las vías disponibles. Algunos países han desarrollado herramientas de convalidación específicas para inmigrantes. En Austria, el proyecto “Du kannst was” (“Tú eres capaz”), se dirige a inmigrantes poco cualificados, permitiendo que incluso aquellos sin educación formal se presenten a los mismos exámenes que los estudiantes de enseñanza profesional general y obtengan la certificación (Souto Otero y Villalba García, 2015). En Dinamarca, la “tarjeta de competencia” brinda más visibilidad a las competencias de los inmigrantes cara a empleadores potenciales y los conecta con las necesidades del mercado laboral. Las competencias profesionales, lingüísticas y generales se evalúan y documentan de forma electrónica, lo que facilita la búsqueda de empleo o la educación superior (OCDE, 2014).

El Pasaporte Europeo de Competencias permite entender más fácilmente, en toda Europa, cuáles son las competencias y cualificaciones de los nacionales de países de la Unión Europea. Consta de un historial profesional en línea, al que se pueden adjuntar documentos oficiales, que detallan las competencias y permiten a las autoridades, instituciones educativas y organizaciones asociadas certificar las competencias adquiridas durante la educación y la experiencia laboral. Recientemente, se desarrolló una versión alternativa para ciudadanos de países extracomunitarios, y se recomendó que una versión similar para refugiados, elaborada y aplicada de forma experimental en Noruega, se amplíe a toda Europa (CEDEFOP, 2018; Comisión Europea, 2017; NOKUT, 2017) (**eje de las políticas 10.2**).

Es complicado el reconocimiento mutuo de cualificaciones para las profesiones reguladas

El reconocimiento de cualificaciones profesionales se ve obstaculizado por consideraciones jurídicas y cuestiones de seguridad pública. Sin embargo, el reconocimiento es de interés público, permitiendo a los inmigrantes trabajar en los sectores de la educación y la salud en lugar de hacerlo fuera de sus ámbitos de competencia (Girard y Smith, 2012). En el Canadá, solo la cuarta parte de los inmigrantes educados

“ Elaborar y mantener acuerdos de reconocimiento automático como los vigentes en la Unión Europea requiere un fuerte compromiso político y recursos considerables ”

en el extranjero y dotados de las cualificaciones pertinentes trabajaban en una profesión regulada (Sumption *et al.*, 2013).

La Directiva de Cualificaciones Profesionales de la Unión Europea es uno de los pocos ejemplos de reconocimiento multilateral automático para profesiones reguladas. Permite a los arquitectos, odontólogos, médicos, matronas, enfermeros, farmacéuticos y veterinarios titulares de una cualificación aprobada ejercer en cualquier Estado Miembro (Sumption *et al.*, 2013). Cabe destacar que los acuerdos de reconocimiento automático, como los vigentes dentro de la Unión Europea, implicaron un largo proceso de armonización de normas y mecanismos de garantía de calidad, y otro aún más largo de integración económica y política. Elaborar y mantener este tipo de acuerdos requiere un fuerte compromiso político y recursos considerables (OIM, 2013).

Los países reforman a veces sus sistemas educativos y marcos de cualificación para ajustarse a los de otros países o regiones, lo cual puede facilitar el reconocimiento mutuo a largo plazo. La India está colaborando con Alemania para reformar su sistema de educación y formación técnica y profesional, tomando como modelo el sistema alemán de currículos y formación (Desiderio y Hooper, 2015). La República de Moldova está estableciendo un marco nacional de cualificaciones que se ajusta al Marco Europeo de Cualificaciones (Gobierno de la República de Moldova, 2017).

Unos pocos acuerdos permiten la movilidad intrarregional a través de marcos regionales de cualificación. Dentro del Mercado y la Economía Únicos de la CARICOM, en la región del Caribe las personas cualificadas pueden circular y trabajar libremente con un Certificado de Reconocimiento de Cualificaciones expedido por la CARICOM. Los graduados universitarios pueden obtener dicho certificado en base a

sus títulos; determinadas profesiones, como enfermeros y docentes, deben cumplir requisitos adicionales para obtenerlo (Banco Mundial, 2009) (**eje de las políticas 17.1**). Desde la entrada en vigor del sistema en 1996, se han expedido 16 000 certificados (CARICOM, 2017).

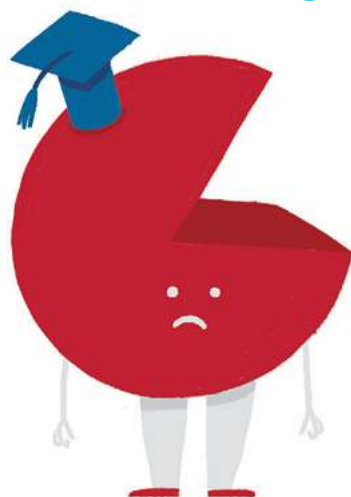
Según el Protocolo de Mercado Común de la Comunidad de África Oriental, los países asociados se comprometen a facilitar la libre circulación de los proveedores de servicios y, de ser necesario, a armonizar y reconocer mutuamente las cualificaciones académicas y profesionales. Hasta la fecha, estos acuerdos incluyen a contadores, arquitectos e ingenieros, y está en curso el proceso encaminado a reconocer a los abogados (Kago y Masinde, 2017).

LA PÉRDIDA DE TALENTOS PUEDE SER PERJUDICIAL PARA LOS PAÍSES MÁS POBRES

La movilidad de estudiantes y trabajadores cualificados y la pérdida conexas de capital humano, un fenómeno conocido como “fuga de cerebros”, puede ser perjudicial para los países más pobres. Las estimaciones efectuadas para este informe parecen indicar que la tasa de emigración de las personas altamente cualificadas es superior al 20% en un poco más del 25% de 174 países, entre los que se encuentran Granada y Guyana en el Caribe, Albania y Malta en Europa, y Eritrea y Somalia en el África Subsahariana (Deuster y Docquier, 2018) (**figura 6.1**).

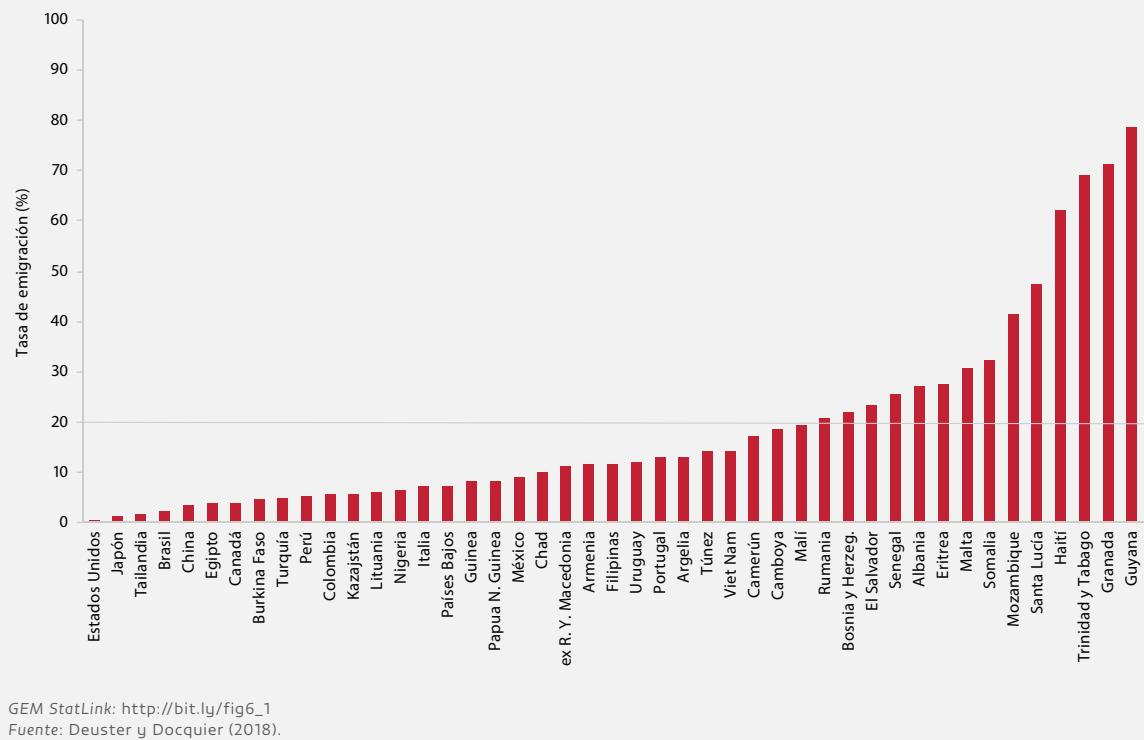
La ayuda en forma de becas para estudiar en universidades de los países donantes puede exacerbar esta tendencia, puesto que los estudiantes no siempre regresan a su país.

Un poco más de una cuarta parte de los países, entre los que figuran Granada y Guyana, Albania y Malta, Eritrea y Somalia



Ven emigrar a un
20%
o más de su personal
altamente
cualificado



FIGURA 6.1:**En varios países, más de 1 de cada 5 personas altamente calificadas emigran***Tasa de emigración de personas cualificadas en varios países (2010)*

En lugar de ello, la ayuda podría apoyar a universidades o estudiantes de la región, como estipula la meta 4.b de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El gasto público también puede ser sesgado. Una estimación del Banco Mundial basada en estudios nacionales del periodo 2003-2008 encontró que alrededor del 18% del gasto público para la educación superior

“ Alrededor del 18% del gasto público para la educación superior en África Subsahariana prestaba apoyo a estudios en el extranjero ”

en África Subsahariana se dedicó a becas para estudios en el extranjero (Banco Mundial, 2010).

Los países más ricos compiten activamente por atraer a los trabajadores cualificados. En los países de la OCDE, que han experimentado un aumento significativo de

la inmigración cualificada, hay casi el doble de inmigrantes altamente cualificados provenientes de países no miembros que de países miembros (Kerr *et al.*, 2016). El temor a que la inmigración impidiese el desarrollo de los países de origen a causa de la pérdida de competencias condujo incluso a la propuesta de creación de una tasa de emigración en los años 1970 (Bhagwati y Hamada, 1974).

No obstante, se perciben cada vez más los efectos positivos de la migración cualificada sobre la educación y las competencias, tanto en los países de origen como de destino. Las remesas de dinero pueden ser beneficiosas para las economías de los países de origen (**eje de las políticas 19.4**), y la perspectiva misma de la emigración cualificada a regiones prósperas puede también estimular la inversión educativa en los países de origen.

Los estudios realizados para este informe acerca de los efectos de la migración cualificada en la acumulación de capital humano en los países de origen proporciona unas estimaciones actualizadas que dan cuenta de estas fuerzas contrapuestas. Hallaron que una tasa neta de migración altamente cualificada del 14% genera los efectos positivos más altos en cuanto a la acumulación de capital humano, y continúa generando efectos positivos con tasas hasta del 33%. Si se generaliza más el modelo para tener en cuenta también las características de los países de origen y destino, así como las tasas de emigración poco cualificada, se observa que las perspectivas de emigración generan una “ganancia neta de cerebros en 90 países y una pérdida neta de cerebros en 84 países. En promedio, el efecto neto es pequeño en los países de ingresos bajos y medianos (Deuster y Docquier, 2018).

El retorno de los migrantes puede mitigar los efectos de la fuga de cerebros pero requiere apoyo

Uno de los factores que puede mitigar los efectos de la fuga de cerebros es la migración de retorno, un fenómeno que generalmente se deja de lado porque se piensa que los migrantes se van sin intención de regresar. Sin embargo, los migrantes pueden regresar deliberadamente, como parte de sus estrategias personales de migración, o a causa de incentivos que ofrecen los gobiernos de los países de origen para atraer a los talentos de la diáspora (Agunias y Newland, 2012). Los migrantes también pueden regresar involuntariamente, por ejemplo si son expulsados y se les prohíbe volver a ingresar, o si cambian las condiciones económicas en los países de destino, menoscabando sus oportunidades de empleo. En cualquier caso, los migrantes que regresan y sus familias tienen necesidades educativas específicas que a menudo no se atienden.

En primer lugar, pueden tener problemas para hacer reconocer sus cualificaciones. Los gobiernos pueden brindar asesoramiento u ofrecer servicios de convalidación y reconocimiento para facilitar su reinserción en el mercado laboral. El programa Happy Return (Feliz Regreso) de la República de Corea ofrece cursos de capacitación y certificación de carreras (GFMD, 2013). En Filipinas, bajo la égida de la Autoridad de Desarrollo de la Enseñanza Profesional y Técnica, seis organismos supervisaron la Red de Trabajadores Filipinos de Retorno Permanente del Extranjero, y la base de datos de registro de competencias de la provincia de Davao puso en contacto a los retornados con los servicios de reconocimiento y empleadores potenciales (OIT, 2010).

En segundo lugar, los migrantes que regresan a sus países suelen establecerse para trabajar como autónomos o crear una empresa. Sin embargo, a los países les resulta difícil adaptar sus políticas de desarrollo de competencias para apoyar las necesidades de los retornados (Bardak, 2014) (**recuadro 6.2**).

CONCLUSIÓN

La internacionalización de la educación terciaria, que involucra a estudiantes, académicos, cursos e instituciones, ha cobrado formas diversas en los últimos años. Los países compiten para atraer a un mayor número de estudiantes extranjeros que son fuente de valiosos ingresos y reputación para las universidades y los países de acogida. Para facilitar la movilidad estudiantil, las universidades establecen cada vez más programas de titulación doble y conjunta, sistemas de transferencias de créditos y alianzas estratégicas. Al mismo tiempo, los países armonizan las normas, refuerzan los mecanismos de garantía de calidad y reconocen las cualificaciones académicas a nivel bilateral, regional o mundial.

El reconocimiento de las cualificaciones profesionales también potencia los beneficios de la migración para los

RECUADRO 6.2:

En Albania, las políticas deberían prestar más apoyo a los emigrantes retornados para la creación de empresas

Albania tiene una de los índices de emigración más altos del mundo. Se estima que en 2015 2,9 millones de albaneses vivían en el país y 1,1 millón en el extranjero (DAES, 2015, 2017). La crisis financiera en Grecia e Italia, países que acogían al 80% de los migrantes albaneses, desencadenó una ola de retornos. Un estudio puso de manifiesto que el 70% de los hombres retornados habían perdido sus empleos en el extranjero (OIM e INSTAT, 2013). Entre 2008 y 2014, se calcula que entre 150 000 y 180 000 emigrantes albaneses regresaron, en su mayoría de Grecia (Barjaba y Barjaba, 2015).

Como resultado de ello, la mano de obra en Albania se incrementó en un 5% entre 2011 y 2014. Un análisis de datos de encuestas relativas a la fuerza laboral muestran que los retornados contribuyeron a un aumento de las tasas de empleo, trabajando como autónomos o empleando personal en nuevas empresas. Los retornados son más propensos que los no migrantes a crear empresas y a emplear personas no migrantes, que se incorporan así a la fuerza laboral (Hausmann y Nedelkoska, 2017; Piracha y Vadean, 2010).

Los centros de enseñanza profesional ofrecen opciones de educación empresarial, a menudo con el apoyo de entidades de ayuda al desarrollo (Nikolovska, 2010). En 2010, el gobierno de Albania elaboró una estrategia quinquenal de reintegración, fortaleciendo las “ventanillas para los migrantes” en las oficinas regionales de empleo, con el fin de remitir a los retornados a los servicios públicos, incluyendo los centros de enseñanza profesional (Gobierno de Albania, 2010). La Estrategia de Empleo y Capacitación 2014-2020 también reconoció el desafío que supone prestar apoyo a los migrantes que regresan al país (Ministerio de Bienestar Social y Juventud de Albania, 2014). Sin embargo, en 2011-2015, solo 800 emigrantes retornados acudieron a las ventanillas que les están dedicadas buscando orientación profesional (Vathi y Zajmi, 2017). La ampliación de este servicio a nivel municipal mejoraría el acceso, pero se debería establecer una mayor coherencia con la estrategia (Gëdeshi y Xhaferaj, 2016). Además, los centros de enseñanza profesional no son siempre el cauce más adecuado para una capacitación empresarial de los retornados.

trabajadores cualificados. Aquellos cuyas calificaciones no son reconocidas tienen menos probabilidades de encontrar trabajo cualificado. Sin embargo, los mecanismos de reconocimiento son a menudo fragmentados o demasiado complejos para responder a las necesidades de los inmigrantes y los refugiados y las competencias de estos terminan siendo desaprovechadas. Estos mecanismos deberían ser menos costosos y más eficientes para superar un obstáculo fundamental a la integración socioeconómica.

La pérdida de capital humano relacionada con la migración de estudiantes y profesionales puede afectar negativamente a los países más pobres. Sin embargo, la perspectiva de la emigración puede estimular la inversión individual en educación y capacitación en los países de origen y mitigar parte de los costos de la fuga de cerebros. Los sistemas educativos de los países de origen deben adaptarse para aprovechar las capacidades de los migrantes que regresan.

Mina (11 años), quinto curso, isla Boeung Kachang,
provincia de Koh Kong (Camboya).

FOTOGRAFÍA: Shalendra Yashwant/Save the Children



CAPÍTULO

7

El seguimiento de la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible

MENSAJES CLAVE

A partir de 2018 hay cuatro indicadores nuevos para evaluar los avances en la consecución del ODS 4, por lo que en total se medirán 33 de los 43 indicadores.

2019 será un año clave para la presentación de informes sobre el ODS 4 puesto que el Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible lo examinará por primera vez.

Sobre la base de los datos actualmente disponibles hasta finales de 2015, en la era de la Educación para Todos cabe destacar dos conclusiones principales:

- A partir de 2008 se estancó el progreso en la consecución de la meta sobre la finalización de la educación primaria, por ende no se alcanzó la meta 2 relativa a la finalización universal de la educación primaria.
 - Se registró un avance sostenido hacia la paridad entre los géneros en la educación primaria y secundaria, que se alcanzó en 2009, cuatro años después de la fecha fijada de 2005.
-

Las poblaciones migrantes y desplazadas son heterogéneas en cuanto a la identidad, los desplazamientos y la situación jurídica. Los flujos de migración y desplazamientos pueden cambiar rápidamente, y es posible que los marcos de muestreo se queden a la zaga. Durante un tiempo, el seguimiento del nivel educativo de estas personas a escala mundial seguirá siendo sin duda un mosaico de diversos enfoques.

Los datos sobre poblaciones desplazadas se suelen recopilar en campamentos en los que viven menos del 40% de los refugiados, y una proporción incluso menor de desplazados internos.

Convendría tomar en consideración la aplicación de enfoques flexibles en la recopilación de datos sobre migrantes y refugiados. Entre los ejemplos cabe citar el proyecto de migración internacional en América Latina y los refugiados en el estudio del sistema educativo alemán.

El marco de seguimiento del ODS 4.....111

El marco de presentación de informes sobre el ODS 4..... 112

Eje de los datos 7.1: el seguimiento del nivel educativo de migrantes
y personas desplazadas presenta numerosas dificultades116

El marco de seguimiento de la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) relativo a la educación es ambicioso, aun habiendo dejado al margen algunas de las cuestiones más difíciles relacionadas con el desarrollo de la educación. Se están realizando importantes esfuerzos con objeto de idear indicadores, normas y herramientas para estar a la altura de estas aspiraciones, proceso que requiere una estrecha colaboración entre los organismos internacionales, los Estados, los proveedores de fondos y los expertos.

En el inicio de la parte sobre seguimiento del presente informe, este capítulo examina en primer lugar la situación del marco de seguimiento y presentación de informes del ODS 4, exponiendo determinados avances en su mejora y aplicación; en los capítulos ulteriores se prosigue con el análisis de casos específicos. En segundo lugar, se realiza el balance de la era de la Educación para Todos, 2000-2015. Si bien en la edición de 2015 del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* se dedicó a realizar esta evaluación, solo se presentó el panorama estadístico general de todos los objetivos y los compromisos financieros (**recuadro 7.1**). En tercer lugar, se exponen cuestiones sobre el seguimiento de la educación relacionadas con la migración y los desplazamientos, aspecto que, si bien el marco de seguimiento global del ODS se ha comprometido a controlar de cerca, es difícil de llevar a la práctica.

“ Se están realizando importantes esfuerzos con objeto de idear indicadores, normas y herramientas para estar a la altura de las aspiraciones del ODS 4 ”

EL MARCO DE SEGUIMIENTO DEL ODS 4

En septiembre de 2017, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la lista de 232 indicadores mundiales para el seguimiento de los ODS elaborada por la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas, basada en la labor de su Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los indicadores de los ODS (IAEG-SDGs). En 2019 y 2024, este Grupo llevará a cabo importantes revisiones del marco de indicadores para someterlos a la aprobación en las reuniones de la Comisión en 2020 y 2025.

Existen 11 indicadores mundiales para el ODS 4 —uno por meta, excepto la meta 4.2, que tiene dos—. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) es el único organismo custodio de ocho indicadores, y colabora con la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) en el caso del indicador de la meta 4.4 sobre tecnología de la información y la comunicación. El UNICEF es el organismo custodio para la meta 4.2 relativa al desarrollo de la primera infancia, y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) es el organismo custodio para la meta 4.b sobre la asistencia destinada a becas.

Como complemento de los 11 indicadores mundiales, en el anexo del Marco de Acción para la Educación 2030 se propusieron 32 indicadores temáticos con una cobertura más amplia del programa de educación. El marco de seguimiento del ODS 4 consta por lo tanto de 43 indicadores. Si bien los indicadores temáticos son facultativos, los países deben exponer los motivos si deciden no informar sobre ellos.

La clasificación en tres niveles, basada en la metodología establecida y la cobertura de datos, muestra los indicadores que han de ser objeto de un mayor trabajo metodológico. Dos indicadores de educación se definen actualmente como nivel I (“metodología establecida [...] y los países presentan datos periódicamente”). Cinco indicadores se encuentran en el nivel II (“metodología establecida [...] pero los países no presentan datos periódicamente”) y dos indicadores en el nivel III (“[n]o [...] existe metodología establecida”). Los índices de disparidad para la meta 4.5 dependen de la calidad de sus indicadores, lo que conduce a una clasificación de niveles múltiples; lo mismo sucede con la meta 4.1.1 (**cuadro 7.1**).

Existen otros cinco indicadores mundiales de educación, centrados en la priorización de la educación y otros gastos sociales en los presupuestos nacionales; el acceso de los adultos a la educación sobre salud reproductiva y sexual; la formación o capacitación de los jóvenes sin empleo; la incorporación de la educación orientada a promover la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible; y la educación relativa al cambio climático.

A partir de la propuesta inicial las deliberaciones y la investigación del IAEG-SDGs han dado lugar a revisiones de la clasificación. Los organismos custodios se encargan de afinar los indicadores del nivel III. Los subcomponentes b) y c) del indicador 4.1.1 se han elevado al nivel II. Está en curso el procedimiento para elevar la clasificación del indicador 4.1.1a relativo a los primeros cursos. Preocupaciones metodológicas han llevado al descenso del indicador 4.2.1 al nivel III, aunque el IAEG-SDGs ha establecido un grupo para la aplicación de un plan de trabajo encaminado a su perfeccionamiento. Tras la ejecución del plan de trabajo relativo al indicador 4.7.1, se elaboró una metodología basada en las respuestas de los países a la sexta consulta sobre la aplicación de la Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974) (**capítulo 14**). Ésta sirvió como base para la solicitud de reclasificación por nivel formulada al IAEG-SDGs programada para noviembre de 2018. Los indicadores 4.a.1 (anteriormente multinivel I/II) y 4.c.1 están ahora en el nivel II, lo que refleja que la disponibilidad de datos es limitada.

El IEU coordina la evolución de la mayor parte de los indicadores mundiales respecto de los cuales es custodio, y de todos los indicadores temáticos restantes, a través del Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores del ODS 4-Educación 2030 (GCT), que convoca conjuntamente con la UNESCO. El GCT está integrado por representantes de los estados miembros del IAEG-SDGs y organismos e instituciones internacionales designadas. Sus grupos de trabajo, en particular el dedicado al desarrollo del indicador, han propuesto las definiciones de varios indicadores

temáticos. Comenzando con la difusión de los datos de 2018, el IEU informa acerca de cuatro indicadores adicionales: participación en programas de alfabetización de adultos

“ El Instituto de Estadística de la UNESCO informa sobre 33 de los 43 indicadores mundiales y temáticos del ODS 4 ”

(4.6.3), educación integral en sexualidad (4.7.2), violencia en el entorno escolar (4.a.2) y ataques en las escuelas (4.a.3), por lo que en total el IEU presenta informes sobre 33 de los 43 indicadores mundiales y temáticos del ODS 4. El trabajo prosigue o está por comenzar

respecto de otros indicadores temáticos, como el idioma de enseñanza, la distribución de recursos y la formación profesional de los docentes.

Otros dos organismos convocados por el IEU complementan la labor del GCT. La Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje coordina la labor relativa a los indicadores técnicamente más complejos de resultados del aprendizaje, principalmente el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas, alfabetización de adultos y alfabetización digital. Inició su labor invitando a los países a finales de 2018, con la perspectiva de convertirse en parte de la estructura del GCT. El Grupo Interinstitucional sobre Indicadores de la Desigualdad en la Educación se ocupa de los indicadores sobre la base de los datos procedentes de las encuestas de hogares, pero todavía no ha incluido a los países.

EL MARCO DE PRESENTACIÓN DE INFORMES SOBRE EL ODS 4

El proceso de seguimiento y examen de los ODS culmina en el Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible (HLPF, por sus siglas en inglés) celebrado anualmente. El foro proporciona dirección, orientación y recomendaciones políticas en relación con la aplicación y el seguimiento; sigue la evolución de los avances; promueve la elaboración de políticas coherentes sustentadas en las pruebas documentales, la ciencia y las experiencias nacionales; y aborda cuestiones nuevas y emergentes.

Este Foro de Alto Nivel realiza evaluaciones temáticas y del progreso en el logro de los objetivos, que se centran en un asunto distinto y en un conjunto alternado de ODS cada año. En 2019, se examinará la educación por primera vez. El informe anual sobre los ODS proporciona el marco para las evaluaciones del HLPF. El foro recibe además evaluaciones nacionales voluntarias, informes de organismos intergubernamentales y de diversos “grupos y partes interesadas principales” que representan a la sociedad civil.

CUADRO 7.1:**El ODS 4 y otros indicadores mundiales relacionados con la educación catalogados por organismo custodio y nivel de clasificación**

Indicador	Organismo custodio	Nivel
ODS 4		
4.1.1 Proporción de niños, niñas y jóvenes que, en los cursos segundo y tercero, al final de la educación primaria y al final del primer ciclo de educación secundaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, desglosada por sexo	IEU	III II
4.2.1 Proporción de niños menores de 5 años de edad que, en términos de desarrollo, se encuentran bien encaminados en las áreas de salud, aprendizaje y bienestar psicosocial, por sexo	UNICEF	III
4.2.2 Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la educación primaria), por sexo	IEU	I
4.3.1 Tasa de participación de jóvenes y adultos en programas de educación y formación en los últimos 12 meses, según el tipo de programa (formal y no formal), por sexo	IEU	II
4.4.1 Proporción de jóvenes y adultos que han adquirido competencias en tecnología de la información y la comunicación (TIC), por tipo de competencia	IEU y UIT	II
4.5.1 Índices de paridad (mujeres/hombres, zonas rurales y urbanas, quintil superior/inferior de ingreso, y otras características, como la situación en materia de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores en educación de esta lista que puedan desglosarse	IEU	I/II/III Supeditado al indicador
4.6.1 Proporción de la población, en un grupo de edad determinado, que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en a) alfabetismo y b) nociones elementales de aritmética, por sexo	IEU	II
4.7.1 Curso en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para un desarrollo sostenible, incluyendo igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación de los docentes y d) las evaluaciones de alumnos	IEU	III
4.a.1 Proporción de escuelas con acceso a: a) electricidad; b) Internet con fines pedagógicos; c) computadoras con fines pedagógicos; d) infraestructura y materiales adaptados a los alumnos con discapacidad; e) suministro básico de agua potable; f) instalaciones de saneamiento básicas separadas por sexo; y g) instalaciones básicas para el lavado de manos (según las definiciones de los indicadores WASH)	IEU	II
4.b.1 Volumen de la asistencia oficial al desarrollo destinada a becas, por sector y por tipo de estudio	OCDE	I
4.c.1 Proporción de docentes en a) educación preescolar, b) educación primaria, c) primer ciclo de secundaria y d) segundo ciclo de secundaria que han recibido al menos la formación reconocida y organizada mínima (es decir, pedagógica) previa al ingreso a la carrera docente y en servicio requerida para la educación en el nivel correspondiente en un país determinado, por sexo	IEU	II
Otros ODS		
1.a.2 Proporción del gasto público total que se dedica a servicios esenciales (educación, salud y protección social)	OIT, IEU y OMS	II
5.6.2 Número de países con leyes y reglamentos que garantizan a los hombres y las mujeres a partir de los 15 años de edad un acceso pleno e igualitario a los servicios de salud sexual y reproductiva y a la información y educación al respecto	UNFPA	III
8.6.1 Proporción de jóvenes (entre 15 y 24 años) que no cursan estudios, no están empleados ni reciben capacitación	OIT	I
12.8.1 Curso en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible (incluida la educación sobre el cambio climático) se incorporan en a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los alumnos	IEU	III
13.3.1 Número de países que han incorporado la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana en los planes de estudios de la educación primaria, secundaria y terciaria	CMNUCC e IEU	III

Notas: la clasificación por niveles se define de la siguiente forma:

Nivel 1: el indicador es conceptualmente claro, existe una metodología establecida a escala internacional y se dispone de normas, y los países presentan datos periódicamente para, al menos, el 50 por ciento de los países y de la población de cada región en la que el indicador es pertinente.

Nivel 2: el indicador es conceptualmente claro, existe una metodología establecida a escala internacional y se dispone de normas, pero los países no presentan datos periódicamente.

Nivel 3: para el indicador no existe una metodología establecida a escala internacional o no se dispone todavía de normas, pero, la metodología/las normas son (o serán) objeto de elaboración o prueba.

Fuente: IAEI-SDGs (2017).

Habida cuenta de que los informes para todos los ODS pueden prestar escasa atención a la educación, el Foro Mundial sobre la Educación, en su Declaración de Incheon, solicitó “que se mantenga el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (Informe GEM) como informe independiente de seguimiento de la educación en el mundo, implantado en la UNESCO y publicado por la Organización, en tanto que mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 propuesto y sobre la educación en los otros ODS propuestos” (UNESCO, 2016, párrafo 18, pág. iv). De conformidad con este mandato, en los capítulos 8 a 17 del presente informe se examina el progreso

hacia la consecución de las siete metas (4.1 a 4.7) y tres medios de aplicación (4.a a 4.c), en el capítulo 18 se analizan cuestiones relacionadas con la educación incluidas en otros tres ODS, y en el capítulo 19 se estudia la financiación de la educación.

“

La educación será examinada por primera vez en el Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible en 2019

”

RECUADRO 7.1:
El balance de los logros en la era de la Educación para Todos, 2000-2015

El *Informe de Seguimiento de la Educación para todos (EPT) en el Mundo* se instituyó en 2001 con el propósito de informar a la comunidad internacional sobre los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT, y en relación con el marco de seguimiento, y consta de 18 indicadores (IEU, 2001). Los indicadores coincidieron en parte con los correspondientes al marco de seguimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). En la edición definitiva del informe para 2015, que se presentó en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Incheon (República de Corea), se evaluaron logros de la EPT tomando en gran medida como base los datos de 2012. El Instituto de Estadística de la Unesco (IEU), en colaboración con los países, está dedicando un gran esfuerzo a intentar reducir el retraso de los datos sobre educación mejorando la eficiencia de la encuesta y del plan de difusión de datos. La evaluación actualizada siguiente (basada en los datos del IEU, salvo otra especificación) no modifica la conclusión de que los avances durante la era de la EPT, si bien son significativos, distan mucho, en definitiva, de alcanzar los objetivos previstos.

Atención y educación de la primera infancia

“Objetivo 1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”.

- No se recopilaban suficientes datos sistemáticos sobre la participación en los “programas de desarrollo de la primera infancia”. No obstante, la tasa bruta de matriculación en la educación preescolar aumentó del 32% en 2000 al 47% en 2015 (indicador 1).
- En cuanto a los datos administrativos, si bien no se recopiló información de manera sistemática sobre el porcentaje de nuevos matriculados en primer curso que asistió a “algún tipo de programa de desarrollo de la primera infancia organizado”, la información disponible de 31 países de bajos y medianos ingresos que participaron en la Encuesta de indicadores múltiples por conglomerados 5 (MICS, por sus siglas en inglés), del UNICEF (2013-2015), que recopila esta información, indican que la tasa media fue del 36% (indicador 2).

Educación primaria universal

“Objetivo 2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una educación primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen”.

- La tasa bruta de ingreso en primer curso se mantuvo en un 106% en 2000 y 2015 (indicador 3).
- En cambio, el promedio mundial de la tasa neta de ingreso en primer curso, respecto del cual se informó por primera vez en 2005, aumentó del 65% al 69% en 2015 (indicador 4).
- La tasa bruta de matriculación en la educación primaria aumentó del 99% en 2000 al 103% en 2015 (indicador 5).
- La tasa neta de matriculación en la educación primaria aumentó del 83% en 2000 al 89% en 2015, y la tasa neta de matriculación ajustada, en la que se basa el indicador de niños no escolarizados, es dos puntos porcentuales más elevada (indicador 6/indicador 2.1 de los ODM).
- La cantidad de niños no escolarizados disminuyó de 101 millones en 2000 a 62 millones en 2015. Todo el descenso se produjo antes de 2008; a partir de esa fecha se estancó el progreso.
- La tasa bruta de ingreso en el último curso de la escuela primaria aumentó del 82% en 2000 al 90% en 2015. Ahora bien, teniendo en cuenta las encuestas de hogares, en el informe se estimó que casi 100 millones de niños no han finalizado la escuela primaria.

Competencias de jóvenes y adultos

“Objetivo 3. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa”.

- No se especificaron indicadores para este objetivo. En el informe se notifica de forma periódica acerca de la menor tasa bruta de matriculación en la educación secundaria, bajo el supuesto de que este nivel educativo era necesario para fortalecer las competencias básicas. La tasa aumentó del 72% en 2000 al 85% en 2015.

Alfabetización de los adultos

“Objetivo 4. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente”.

- La tasa de alfabetización juvenil aumentó del 87% en 2000 al 91% en 2015. El número de jóvenes analfabetos disminuyó de 144 millones a 104 millones (indicador 16/indicador de los ODM 2.3).
- La tasa de alfabetización de adultos aumentó del 81% en 2000 al 86% en 2015. El número de adultos analfabetos disminuyó de 786 millones a 753 millones (indicador 17).
- El índice de paridad entre los géneros (IPG) respecto de la alfabetización juvenil aumentó de 0,93 en 2000 a 0,97. El IPG relativo a la alfabetización de adultos se incrementó de 0,88 a 0,92 (indicador 18).

Igualdad de género

“Objetivo 5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la educación primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento”.

- Si se utiliza como base la tasa bruta de matriculación, el IPG en la educación primaria aumentó de 0,92 en 2000 a 0,95 en 2005 y 1,00 en 2015; el IPG en la educación secundaria aumentó de 0,92 en 2000 a 0,94 en 2005 y 0,99 en 2015; y el IPG en la educación terciaria se incrementó de 0,99 en 2000 a 1,05 en 2005 y 1,12 en 2015 (indicador 3.1 de los ODM).

Calidad de la educación

“Objetivo 6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados del aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas”.

- El porcentaje de maestros de primaria que tenía las cualificaciones académicas que se requerían fue del 97% en 2015 en los 94 países de los que se dispone de datos (indicador 9).
- El porcentaje de maestros de primaria cuya formación se ajustaba a los criterios nacionales aumentó del 85% en 2000 al 93% en 2015. En 21 países de los que se dispone de datos, menos del 75% de los maestros de primaria tenían una formación acorde con los criterios nacionales (indicador 10).
- La tasa alumno/maestro de primaria descendió del 26,3:1 en 2000 al 23,1:1 en 2015. Se redujo en un 81% en los 151 países de los que se dispone de datos (indicador 11).
- La frecuencia de repetición en primaria se redujo del 5% en 2000 al 1,8% en 2015 (indicador 12).
- La tasa de permanencia hasta el último curso de la escuela primaria aumentó del 76% en 2000 al 80% en 2015 (indicador 13/indicador 2.2 de los ODM).

RECUADRO 7.1 (SUCESIÓN):

- No se dispone de estimaciones del coeficiente de eficacia (número de años por alumno inicialmente previsto necesario para que una cohorte finalice el ciclo de educación primaria, expresado como porcentaje del número efectivo de años dedicados por alumno) (indicador 14).
- A lo largo del periodo de la EPT no se acordó la metodología para realizar el seguimiento del porcentaje de niños que asistió hasta cuarto curso y llegó a adquirir una serie de competencias básicas de aprendizaje determinadas a escala nacional. Este indicador es casi idéntico al indicador mundial principal para el ODS 4, objeto de debate en los últimos años: una combinación de la tasa de finalización de la educación primaria (indicador temático 4.1.4 del ODS) y la proporción de alumnos que al final de la escuela primaria alcanza un nivel mínimo de competencia (indicador mundial 4.1.1b del ODS). En el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* de 2012 se indicó que el 62% de la cohorte de la escuela primaria había alcanzado este nivel; en una estimación ulterior llevada a cabo por el IEU la cifra se redujo al 44% (indicador 15).

Financiación de la educación

- La parte correspondiente a la educación en el producto interno bruto aumentó del 4,1% en 2000 al 4,8% en 2015 (indicador 7).
- La parte correspondiente a la educación en el gasto gubernamental total ha variado ligeramente, pasando del 13,6% en 2000 al 14% en 2015 (indicador 8).

En conjunto, cabe destacar dos conclusiones principales. En primer lugar, con respecto al objetivo 2, tras un período de estancamiento de las tasas de participación hasta 1997, la tasa bruta de matriculación en la educación primaria, la tasa neta de matriculación y la tasa bruta de ingreso en el último curso repuntaron hasta 2008, y luego permanecieron estancadas (**figura 7.1a**). En cambio, en lo tocante al objetivo 5, aunque no se alcanzó la meta de paridad para 2005, se registró un avance continuo durante los decenios de 1990 y 2000, alcanzando la paridad en 2009 en la educación primaria y secundaria, y prácticamente alcanzándola en el ámbito de la alfabetización juvenil en 2015. Sin

embargo, persiste la disparidad entre los géneros en la alfabetización de adultos, puesto que el 63% de las personas analfabetas eran mujeres, y se ha invertido esta tendencia en la educación terciaria, en la cual los varones están ahora menos inclinados a participar (**figura 7.1b**).

El seguimiento de los objetivos de la EPT reveló que un examen a mitad de periodo podría llegar demasiado tarde para determinar si se iban a alcanzar las metas. En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se presenta un enfoque más sistemático, que no se limita a la educación, sobre la forma de hacer frente a esta deficiencia.

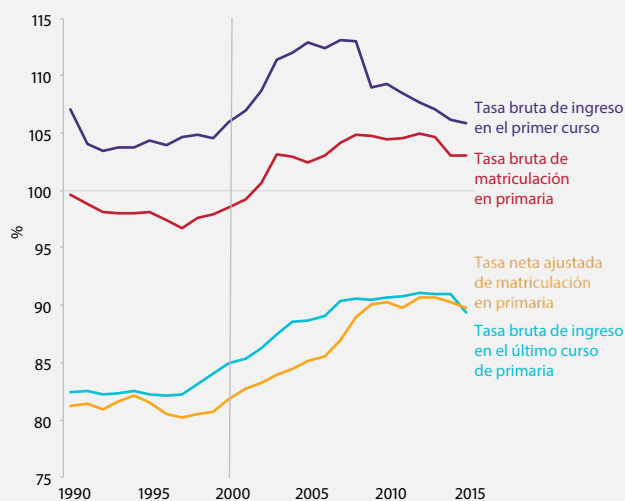
En el Informe GEM se intenta por todos los medios destacar los avances acumulativos frente al modelo de referencia “bien encaminado” en relación con determinados indicadores. Desde esta perspectiva, los niños nacidos entre 2010 y 2014 pueden considerarse como la generación de los ODS. Estos años corresponden a hitos clave en la educación en un sentido aproximado, pero significativo. En 2015, los mayores de esta generación cumplieron 5 años, que es en muchos países el año previo a la edad de ingreso en la escuela primaria; por lo que se refiere a la Agenda 2030, se esperaba que estuvieran en preescolar en el año académico correspondiente al inicio del periodo de los ODS (2015-2030). Los menores cumplirán 16 años en 2030, posiblemente la edad límite para terminar en el plazo oportuno el primer ciclo de secundaria.

La generación de los ODS se encuentra, por lo tanto, entre dos cohortes de fecha de nacimiento significativa en el ámbito educativo. El presente informe se basa en gran medida en los datos de 2017, y no presta particular atención a la generación de los ODS. En los próximos años, la cuestión fundamental será en qué medida se ha generalizado el ingreso a la escuela primaria en 2017-2019. Si una cantidad significativa de niños pertenecientes a las cohortes de los que están en edad de cursar no comienza la escuela, la finalización universal de la educación secundaria para 2030 correrá grave peligro; habiendo recorrido menos de un tercio del período fijado para cumplir los ODS, el mundo ya estará pugnando por ponerse al día con la meta 4.1 del ODS.

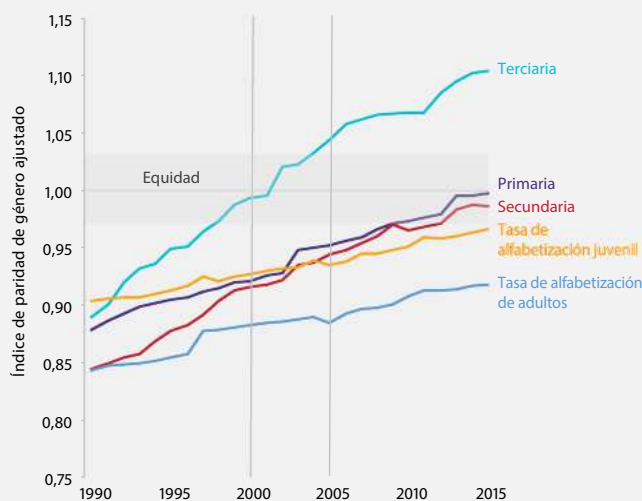
FIGURA 7.1:

Entre 1990 y 2015, el mundo avanzó continuamente hacia la paridad de género, pero no hacia la finalización universal de la educación primaria

a. Varios indicadores de acceso, participación y finalización en relación con la educación primaria (1990-2015)



b. Índice de paridad de género ajustado por tasas brutas de matriculación y tasas de alfabetización (1990-2015)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig7_1
Fuente: base de datos del IEU.

EJE DE LOS DATOS 7.1: EL SEGUIMIENTO DEL NIVEL EDUCATIVO DE MIGRANTES Y PERSONAS DESPLAZADAS PRESENTA NUMEROSAS DIFICULTADES

Un principio primordial de la Agenda 2030 es no dejar atrás a nadie. Varios grupos de personas sufren desventajas encubiertas por los resultados promedio. El marco de seguimiento de los ODS se centra de forma explícita, por lo tanto, en el desglose de los indicadores según varias características asociadas desde siempre con situaciones de desventaja. En la meta 4.5 y su indicador mundial no figuran las situaciones de migración y desplazamiento entre sus ejemplos. Ahora bien, en el documento base de la Agenda 2030 se reconocía su pertinencia y se mencionaba expresamente en el ODS 17, meta 17.18, que exhorta a los países donantes a “mejorar la prestación de apoyo para el fomento de la capacidad a los países en desarrollo [...] con miras a aumentar de forma significativa la disponibilidad de datos oportunos, fiables y de alta calidad desglosados por [...] condición migratoria [...] y otras características pertinentes en los contextos nacionales” (Naciones Unidas, 2015).

Así y todo, como se demuestra en este informe, los datos sistemáticos sobre el nivel de educación de migrantes y refugiados son fragmentarios, inclusive en países que, por lo demás, tienen abundantes datos. En el catálogo de microdatos del Banco Mundial, a mediados de 2018, más de 2 000 de las casi 2 500 encuestas de hogares incluyen información sobre la educación, pero solo alrededor de

“ Los datos sistemáticos sobre el nivel de educación de migrantes y refugiados son fragmentarios, inclusive en países que, por lo demás, tienen abundantes datos

una de cada siete abarca la migración, y una fracción aún menor recoge información sobre refugiados o desplazamientos (Banco Mundial, 2018b).

Incluso cuando se dispone de datos administrativos, encuestas de hogares o evaluaciones del aprendizaje a menudo son limitados debido a la pequeña cantidad de migrantes

comprendidos en la muestra, que responden y a quienes se plantean preguntas análogas y significativas sobre su trayectoria educativa y sus circunstancias de migración posiblemente complejas. Los propios indicadores de educación evaluados pueden tener distinto significado cuando se aplican a los migrantes. Cuando se habla de “alfabetización” ¿se está haciendo referencia específica al idioma o idiomas del país de

acogida? ¿Se tiene en cuenta la alfabetización en un alfabeto diferente? ¿Cómo se traducen en el país de destino las cualificaciones educativas o los resultados del aprendizaje en los países de origen?

A MENUDO NI SIQUIERA SE RECONOCE COMO TALES A MIGRANTES Y PERSONAS DESPLAZADAS

Si bien los registros centrales de población pueden contener información importante sobre los movimientos de población, en particular en lo que atañe a la migración interna, a menudo son necesarias las encuestas. No obstante, las familias migrantes son móviles y es menos probable que estén presentes cuando llegan los encuestadores, o que sean entrevistadas, debido a barreras lingüísticas o problemas legales. Además, el aumento de una muestra de relativamente pocos migrantes internacionales requiere un sobremuestreo o encuestas complementarias destinadas a ellos. Todos los métodos recurren a incluir a esas poblaciones en el marco del muestreo.

Habida cuenta de que los flujos de migración pueden cambiar rápidamente, los marcos de muestreo no siempre están al día. Por ejemplo, la estimación del número de venezolanos que se ha marchado, en lo que se ha calificado como el “desplazamiento de personas a través de fronteras más acelerado en la historia de América Latina” puede ser muy imprecisa, y es necesario contar con una diversidad de fuentes para triangular la información (Freier y Parent, 2018). Las Naciones Unidas informaron que 1,6 millones de personas abandonaron el país desde 2015 (ReliefWeb, 2018). En tales circunstancias, resulta muy difícil para los países de destino adaptar sus herramientas de recolección de datos.

El problema afecta en especial a los desplazados. Los datos se suelen recopilar de forma más sistemática en los campamentos de refugiados. Ahora bien, menos del 40% de los refugiados, y una cifra aún menor de desplazados internos (DI) vive en campamentos o centros colectivos (ACNUR, 2018). Puesto que, a menudo, los campamentos se encuentran fuera de los marcos de muestreo estándar, el problema fundamental radica en cómo vincular sus datos con los datos del registro de población. Es posible que los desplazados internos estén excluidos por completo de los dispositivos de seguimiento de datos o no estén identificados. El Centro de Vigilancia de los Desplazamientos Internos estima que hay 800 000 desplazados internos en Ucrania, pero reconoce que esta cifra refleja únicamente a quienes se encuentran en zonas controladas por el gobierno. Otra estimación de las Naciones Unidas eleva la cantidad a más de un millón (Englund, 2018).

“ Los datos sobre poblaciones desplazadas se suelen recopilar en campamentos en los que viven menos del 40% de los refugiados ”

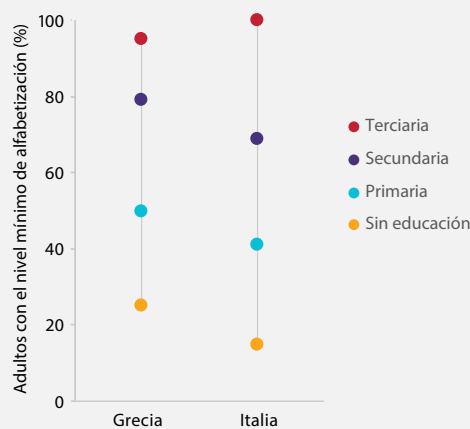
LOS FLUJOS DE MIGRACIÓN SUELEN SER DEMASIADO COMPLEJOS Y HETEROGÉNEOS COMO PARA REALIZAR SU SEGUIMIENTO

En la recopilación de datos se trata a la migración y la educación más bien como categorías que como procesos. Para lograr una comprensión a fondo, es necesario formular preguntas retrospectivamente sobre los antecedentes tanto de la migración como de la educación. Si bien puede ser una tarea compleja y costosa, ha habido iniciativas recientes dignas de mención. La encuesta europea sobre solicitantes de asilo realizada en 2017 con el apoyo del Banco Mundial hizo un sondeo al azar de personas que residían en varios centros de recepción de Grecia e Italia en seis lenguas (árabe, bambara, farsi, francés, inglés y tigríña). Gracias a la encuesta fue posible comparar a los solicitantes de asilo entre sí y con las poblaciones de sus países de origen. Se utilizaron los elementos integrantes del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la OCDE, con objeto de evaluar la alfabetización y las competencias en nociones elementales de aritmética (Banco Mundial, 2018a). Entre los solicitantes de asilo que habían cursado la educación primaria, solo el 50% de los que se encontraban en Grecia y el 41% de los de Italia alcanzaban el nivel mínimo de competencia en alfabetización (figura 7.2).

La muestra se limitó a los solicitantes de asilo que residían en centros, excluyendo, por lo tanto, a los que no vivían en ellos, a las primeras oleadas de recién llegados, a los menores no acompañados y a aquellos que no terminaron sus viajes. Aun así, se detectó una heterogeneidad considerable, incluidas diferencias significativas en sus viajes. Para entre el 20% y el 25% de los encuestados no se trataba de “su primer desplazamiento”: se habían establecido anteriormente o habían nacido en otros países, como la República Islámica del Irán o Libia. Los encuestados procedían de países para los cuales la tasa de reconocimiento de solicitudes de asilo variaba desde menos del 20% (como Marruecos, el Líbano y Sudán del Sur) hasta más del 90% (Eritrea y la República Árabe Siria). Tres cuartas partes de los cónyuges afganos estaban juntos en los centros, frente a menos del 10% de los de Eritrea. Aparentemente, una minoría considerable se había preparado para el viaje mediante la asistencia a cursos de idioma u otros cursos. Se determinó que las competencias declaradas por los encuestados eran coherentes con el nivel educativo y con las competencias evaluadas de los últimos migrantes a países europeos (Banco Mundial, 2018a).

FIGURA 7.2:

Entre los solicitantes de asilo en Grecia e Italia, aproximadamente la mitad de los que han cursado la educación primaria carecen del nivel mínimo de alfabetización
Niveles de alfabetización por nivel de logro educativo y país de asilo (2017)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig7_2
Fuente: Banco Mundial (2018a).

SI BIEN SE NECESITAN ENFOQUES FLEXIBLES PARA EL MUESTREO DE MIGRANTES Y REFUGIADOS, SU COSTO ES ELEVADO

Es conveniente incluir a migrantes y refugiados en encuestas estándar de carácter general, pero no siempre es la mejor solución. Además del problema de abarcar una muestra suficientemente amplia, las encuestas estándar no captan el dinamismo del fenómeno migratorio.

Las encuestas centradas en la investigación se han utilizado para responder a preguntas que vinculan a las comunidades de origen y de destino. El Proyecto de Migración Mexicana ha abarcado el proceso migratorio entre México y los Estados Unidos desde 1982, y proporciona información sobre los años de escolarización terminados y los gastos invertidos en educación. A mediados de 2017, incluyó a 161 comunidades y alrededor de 27 000 familias, de las cuales el 4% vivía en los Estados Unidos (Proyecto de Migración Mexicana, 2018). De modo análogo, el Proyecto sobre Migración Latinoamericana ha recopilado desde 1998 datos sobre la migración hacia los Estados Unidos desde Colombia, Costa Rica, el Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Nicaragua, el Paraguay, el Perú, Puerto Rico (Estados Unidos) y la República Dominicana (Arp-Nisen y Massey, 2006). El proyecto sobre migraciones entre África y Europa estudia la migración entre tres países del África subsahariana (Ghana, la República Democrática del Congo y el Senegal) y Europa, comprendidas prácticas como la migración de regreso, los flujos y los movimientos transnacionales (Beauchemin, 2012).

“Alemania lleva a cabo un estudio longitudinal que recopila datos dos veces al año en cinco estados y se complementa con un registro central de residentes no nacionales”

Las encuestas de carácter general pueden además ser demasiado poco frecuentes como para generar información oportuna en situaciones de crisis, lo que afecta a la recopilación de datos sobre educación pertinentes, incluso en países con elevada capacidad estadística y administrativa. Se han extraído importantes enseñanzas sobre la recopilación rápida de datos mediante la utilización de distintos métodos de muestreo no aleatorio en las últimas llegadas a Alemania y Austria. La comparación entre los muestreos no aleatorios, las muestras representativas y los datos oficiales muestran que la evaluación rápida puede ser suficientemente exacta como para proporcionar directrices preliminares.

La encuesta de Austria sobre personas desplazadas investigó lugares de acogida de emergencia que no tenían listas de residentes. Al realizar la comparación se determinó una gran coincidencia con las estadísticas oficiales en cuanto a la edad y la ciudadanía de los solicitantes de asilo en Austria. Los datos ulteriores procedentes del servicio nacional de empleo confirmaron que las competencias y cualificaciones efectivas de los encuestados correspondían en gran medida con la educación académica o profesional que estos habían declarado. De haberse requerido certificados de estudios, se habría realizado una estimación del nivel educativo muy inferior (Buber-Ennser *et al.*, 2016).

“Los refugiados en el marco del sistema educativo alemán” (ReGES, por sus siglas en inglés) es un estudio longitudinal iniciado en julio de 2016. El estudio fue financiado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación y dirigido por cuenta del Instituto Leibniz de Trayectorias Educativas (LifBI, por sus siglas en alemán), responsable también del estudio del Grupo de trabajo alemán sobre la educación nacional (NEPS, por sus siglas en inglés). El estudio sobre los refugiados en el sistema educativo alemán se lleva a cabo en cinco estados y recopila datos dos veces al año. Centrado en la integración de la educación, encuesta a docentes, trabajadores sociales y voluntarios, además de a los 2 400 participantes principales, de 4 años de edad y mayores o de 14 años y mayores, y sus padres (LifBI, 2016).

Alemania mantiene además un registro central de residentes no nacionales, incluidos los refugiados y solicitantes de asilo reconocidos como tales, que sirvió de marco de muestreo para la encuesta realizada por la oficina federal de empleo, la oficina federal para la migración y los refugiados y el grupo de trabajo socioeconómico alemán. Debido a que los solicitantes de asilo

son inscriptos en el registro únicamente tras la presentación oficial de sus solicitudes, se prepararon muestras escalonadas hasta mediados de 2016 para recoger todas las llegadas en los tres años anteriores a enero de 2016. La encuesta es un estudio del grupo de trabajo, y abarcó las primeras oleadas que tuvieron lugar en 2016, 2017 y 2018. La primera oleada englobó a 4 800 adultos en 3 500 familias, con una tasa de respuesta del 50%. En 2017, se encuestó por primera vez una muestra actualizada adicional de 1 250 familias (Instituto Alemán de Estudios Económicos (DIW) 2017).

LAS HERRAMIENTAS DE MEDICIÓN DEBEN ADAPTARSE A LA COMPLEJIDAD DE LAS TRAYECTORIAS DE LA MIGRACIÓN

Los datos sobre educación en el momento de la encuesta no bastan para comprender la dinámica de la educación y la migración. Se necesita información sobre, como mínimo, si las cualificaciones se obtuvieron antes o después de la llegada. Si los encuestados tienen que dejar constancia de las cualificaciones en materia de educación en categorías del sistema de acogida, es posible que las respuestas no sean válidas ni comparables dentro de los países o entre un país y otro.

Un método para hacer frente a esta dificultad consiste en fusionar la información sobre los sistemas escolares y las referencias nacionales. El módulo de “Computer-Assisted Measurement and Coding of Educational Qualifications in Surveys” (Medición y codificación asistidas por ordenador de las cualificaciones educativas en las encuestas, CAMCES, por sus siglas en inglés) elaborado por GESIS (Instituto Leibniz para las Ciencias Sociales) constituye un ejemplo que puede integrarse en diversos cuestionarios. Este método soluciona el problema de la traducción manual de las denominaciones de las cualificaciones, lo que permite que los encuestados informen acerca de sus competencias académicas en sus propias palabras, y trazar el esquema de las respuestas según los códigos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de 1997 y 2011. Todo parece indicar que gracias a la recopilación, codificación y armonización normalizadas y automáticas de datos, junto con la cobertura más eficaz de las cualificaciones extranjeras, excepcionales o anticuadas, se podrán obtener datos más exactos. En octubre de 2017, la CAMCES contenía unas 2 100 cualificaciones académicas y más de 1 000 enunciados opcionales, abarcando casi a todos los países europeos y los países de origen de los grupos más numerosos de migrantes y refugiados en Alemania (SERISS, 2018).

Es posible también adaptar los instrumentos vigentes. Incluso aquellos cambios aparentemente pequeños en la redacción de las preguntas relativas a la migración pueden influir en las respuestas. Después de una modificación de las preguntas

“

El Banco Mundial apoya la adaptación de las encuestas de hogares periódicas en África y en el sur de Asia con objeto de integrar preguntas especialmente pertinentes para no nacionales, incluidos los refugiados

”

sobre el lugar de nacimiento en la encuesta del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE reemplazando “dentro/fuera” del país en el que se realiza la evaluación por una lista de países, la falta de respuesta en este punto aumentó del 1,7% al 7,9% en Alemania pero se redujo del 5% al 0,4% en el Japón (Richardson y Ali, 2014). Si bien estos son valores atípicos, las respuestas a preguntas que no toman en cuenta la falta de respuesta pueden influir en las conclusiones acerca de la prevalencia de diferentes circunstancias de los migrantes. En el PISA de 2018 se preguntará de forma detallada si los alumnos hablan algún otro idioma, además del idioma de la prueba, con varios de sus familiares y en su círculo social (OCDE e Informe GEM, 2018).

El Banco Mundial apoya la adaptación de las encuestas de hogares periódicas en África y en el sur de Asia con objeto de integrar preguntas especialmente pertinentes para no nacionales, incluidos los refugiados, e incorporar los registros de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en los marcos de muestreo. Esta iniciativa se basa en la adaptación satisfactoria de la encuesta de gastos e ingresos de los hogares de Jordania 2017-2018 (Carletto, 2018).

SE ESTÁN UNIFORMIZANDO E INTEGRANDO MÁS LAS PREGUNTAS SOBRE MIGRACIÓN

Las últimas iniciativas intentan coordinar la recopilación de datos relacionados con la educación de migrantes y personas desplazadas. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) colabora con UNICEF, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la Eurostat y la OCDE para resolver la insuficiencia de datos que “pone a los niños refugiados, migrantes y desplazados en peligro y les deja sin acceso a los servicios básicos” (UNICEF *et al.*, 2018). El Centro de Análisis de Datos sobre la Migración Mundial de la OIM no publica datos sobre educación referidos específicamente a los desplazados internos, pero su Matriz de Seguimiento de los Desplazamientos que abarca elementos en materia de educación se está mejorando y utilizando en un número cada vez mayor de países (Englund, 2018).

En marzo de 2016, la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas apoyó el establecimiento de un Grupo de Expertos sobre Estadísticas de los Refugiados y los Desplazados Internos. Con representación de 50 Estados miembros y organismos interesados, está dirigido por el

Instituto Nacional de Estadística de Noruega, la Eurostat y el ACNUR. En su proyecto de recomendaciones figuran las siguientes: a) recopilar datos demográficos sobre refugiados y personas con antecedentes de refugiado, b) incluir a los refugiados en los sistemas estadísticos nacionales (registro civil, datos administrativos, encuestas, censos) y c) incorporar los indicadores sobre condiciones de vida, factores socioeconómicos y medidas de integración. El Grupo recomienda además informar sobre la educación de los refugiados, incluida su participación en educación preescolar y primaria, así como el nivel educativo, la alfabetización y los conocimientos elementales de aritmética, el número de años en que no han estado escolarizados entre los 5 y los 16 años de edad, la competencia en el idioma del país de acogida y la participación en cursos de idiomas, y el apoyo recibido para incorporarse en los sistemas educativos del país de acogida, en consonancia con las mejores prácticas reconocidas (Comisión de Estadística de las Naciones Unidas, 2018).

En general los censos de escuelas no están diseñados para abarcar grandes movimientos de personas. La UNESCO y el ACNUR están elaborando un sistema de información sobre la gestión de la educación para refugiados, una herramienta gratuita y de código abierto basada en Internet para ayudar a los países a reunir, compilar, analizar y comunicar datos sobre la educación de los refugiados. Este sistema se experimentó y puso a prueba en una primera etapa en la República Unida de Tanzania en 2017 y en Rwanda en 2018. Se ha puesto en marcha en Kenya, el Sudán, Sudán del Sur y Uganda, y a comienzos de 2019 seguirán su ejemplo al menos 10 países más. No se pretende que sea un sistema paralelo, sino más bien que sea incorporado en los sistemas nacionales o, como mínimo, vinculado a ellos (ACNUR, 2018).

CONCLUSIÓN

Las iniciativas y los enfoques innovadores antes expuestos se acogen con gran satisfacción y constituyen aportes importantes a la comprensión de la educación de migrantes y personas desplazadas de todo el mundo. Al mismo tiempo, suelen servir para destacar la complejidad del seguimiento. Los migrantes y los refugiados son un grupo extremadamente heterogéneo en cuanto a la identidad, los desplazamientos y la situación jurídica. No existe una única solución para hacer frente a las dificultades de la medición y, durante un tiempo, el seguimiento de la migración y la educación en el mundo seguirá siendo sin duda un mosaico de diversos enfoques.



Docente y alumnos en el exterior de su escuela en Honduras.

FOTOGRAFÍA: Save the Children

MENSAJES CLAVE

En 2017, había 64 millones de niños en edad de cursar la escuela primaria no escolarizados, es decir que su número se estancó por décimo año consecutivo.

Teniendo en cuenta los datos de 2013-2017, las tasas de finalización fueron del 85% para la educación primaria, el 73% para el primer ciclo de educación secundaria y el 49% para el segundo ciclo de educación secundaria.

El presente Informe GEM propone un nuevo modelo para utilizar más eficazmente los datos de encuestas y censos con objeto de proyectar las tasas de finalización para el último año.

Si se pretende alcanzar el objetivo de finalización universal de la educación secundaria para 2030, en 2018 todos los niños deben matricularse en la escuela primaria; sin embargo, en 2016 la tasa de ingreso en países de bajos ingresos fue de 73%.

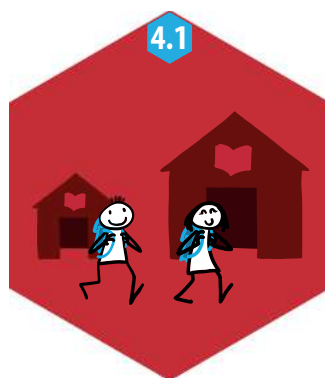
En total, 387 millones de niños, o sea el 56% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria y 230 millones, o sea el 61% de adolescentes en edad de asistir al primer ciclo de educación secundaria, no alcanzaron el nivel mínimo de competencia en lectura. Se ha presentado una nueva propuesta para definir el nivel mínimo de competencia para este indicador.

Los datos recopilados a lo largo de 15 años por una encuesta sobre la capacidad de lectura de alumnos de cuarto curso, dan a entender que en los países de medianos ingresos se ha avanzado hacia la consecución del objetivo del parámetro de referencia mínimo en aproximadamente un punto porcentual al año, en promedio, lo que significa que no es probable que se cumpla con el objetivo para 2030.

Las evaluaciones dirigidas por ciudadanos y el nuevo módulo de las Encuestas de indicadores múltiples por conglomerados del UNICEF brindan valiosas perspectivas sobre los resultados del aprendizaje de niños no escolarizados.

Los derechos consagrados en los convenios relativos a la no discriminación no garantizan en la práctica el derecho de los niños migrantes a la educación. Pueden impedir el acceso los estrictos requisitos de documentación, ya sean exigidos por ley o impuestos de forma arbitraria por el celo de los funcionarios locales.

CAPÍTULO 8



META 4.1

Educación primaria y secundaria

De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen la educación primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad, y que conlleve resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

INDICADOR MUNDIAL

4.1.1 – Proporción de niños, niñas y jóvenes que a) en los cursos segundo y tercero, b) al final de la educación primaria y c) al final del primer ciclo de educación secundaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, desglosada por sexo

INDICADORES TEMÁTICOS

4.1.2 – Administración de una evaluación representativa del aprendizaje a nivel nacional a) en segundo y tercer cursos; b) al final de la educación primaria; y c) al final del primer ciclo de la educación secundaria

4.1.3 – Tasa bruta de ingreso al último curso (primaria, primer ciclo de secundaria)

4.1.4 – Tasa de conclusión (primaria, primer ciclo de secundaria, segundo ciclo de secundaria)

4.1.5 – Tasa de niños no escolarizados (educación primaria, primer ciclo de secundaria, segundo ciclo de secundaria)

4.1.6 – Porcentaje de niños que excede la edad teórica para el curso (primaria, primer ciclo de secundaria)

4.1.7 – Número de años de educación primaria y secundaria a) gratuita y b) obligatoria garantizados en el marco legal

Eje de los datos 8.1: estimación de las tasas de finalización para la agenda educación 2030.....	125
Eje de las políticas 8.1: reconocer el derecho a la educación de migrantes, solicitantes de asilo, refugiados y apátridas.....	129

Sin perjuicio del rumbo decisivo que ha tomado el ODS 4 para incorporar los indicadores de resultados del aprendizaje, la comunidad internacional estableció, además, objetivos ambiciosos en cuanto a la participación y finalización de la educación secundaria. A pesar de estos objetivos, no se alcanzó la meta de la Educación para Todos (EPT) de velar por que, para 2015, todos los niños cursen la escuela primaria, y la terminen. A las personas vulnerables de todo el mundo, incluidos migrantes y refugiados, se les sigue negando el derecho mismo a la educación (**eje de las políticas 8.1**).

El ingreso en el momento oportuno puede continuar por debajo del 100% incluso cuando la finalización de la educación primaria es universal, como sucede en países de ingresos altos y medios altos, en los que la tasa neta ajustada de ingreso ha permanecido constante en alrededor del 90%. El 10% restante tal vez esté matriculado en preescolar o ingrese más tarde. Ahora bien, en los últimos años el progreso en los países de bajos ingresos se ha estancado en un 72% (**figura 8.1**). Para lograr el cumplimiento del objetivo de finalización de la educación secundaria universal en 2030, la tasa de ingreso de la cohorte de 2018 debe equipararse en todos los países con, al menos, las tasas de ingreso actuales de los países de ingresos altos y medios.

Asimismo, la cantidad de niños no escolarizados permaneció estancada desde 2008, en 64 millones (9%) de niños en edad de asistir a la escuela primaria, 61 millones de adolescentes en edad de asistir al primer ciclo de educación secundaria (16%), y 138 millones (36%) de jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de educación secundaria (**cuadro 8.1**). En 2017, el número total de población no escolarizada era de 262 millones. Esta cifra abarca a quienes no han terminado la escuela,

“

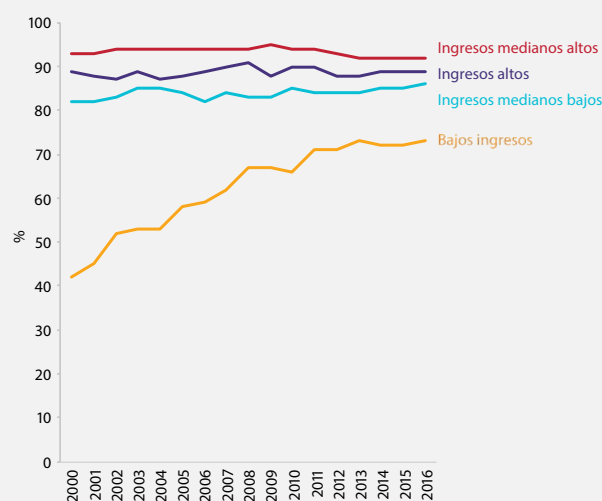
Para alcanzar el objetivo de finalización universal de la educación secundaria para 2030, en 2018 todos los niños deben matricularse en la escuela primaria; sin embargo, en 2016 la tasa de ingreso en países de bajos ingresos fue de 73%

”

FIGURA 8.1:

En los países de bajos ingresos, menos de 3 de cada 4 niños empiezan la escuela a tiempo

Tasa neta ajustada de ingreso en el primer curso de primaria por grupo de países según sus ingresos (2000-2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_1

Fuente: base de datos del IEU.

los que han ingresado después de la edad correspondiente o los que han abandonado los estudios. Habida cuenta del estancamiento del ingreso en el momento oportuno en los países de bajos ingresos, no se prevé un descenso decisivo de la tasa de niños no escolarizados en los próximos años. En conjunto, las tasas de niños no escolarizados siguen siendo persistentemente elevadas en el África subsahariana. Desde 2000, a la región se le ha atribuido una proporción creciente de personas no escolarizadas (**figura 8.2**).

Según la tasa bruta de ingreso en el último curso de cada ciclo, que se basa en datos administrativos, el 90% de niños llegó al final de la educación primaria en 2017. Esta cifra no se ha incrementado desde 2008. Alrededor del 76% llegó a finalizar el primer ciclo de secundaria. De conformidad con

CUADRO 8.1:

Indicadores seleccionados sobre la participación escolar, 2017 o el último año

	No escolarizados, 2017 (%)			No escolarizados, 2017 (millones)		
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria
Mundo	9	16	36	64	61	138
África Subsahariana	21	36	57	34	27	36
África Septentrional y Asia Occidental	10	14	32	6	4	9
Asia Central y Meridional	6	17	47	12	19	67
Asia Oriental y Sudoriental	4	9	19	7	8	16
Oceanía	9	4	23	0.4	0.1	0.4
América Latina y el Caribe	5	7	23	3	3	7
Europa y América del Norte	3	2	7	2	1	2
Países de bajos ingresos	20	36	60	24	21	27
Países de ingresos medios bajos	10	18	45	31	31	87
Países de ingresos medios altos	4	7	21	7	8	21
Países de ingresos altos	3	2	6	2	1	3

Fuente: base de datos del IEU.

“

Desde 2000, al África Subsahariana se le ha atribuido una proporción creciente de personas no escolarizadas

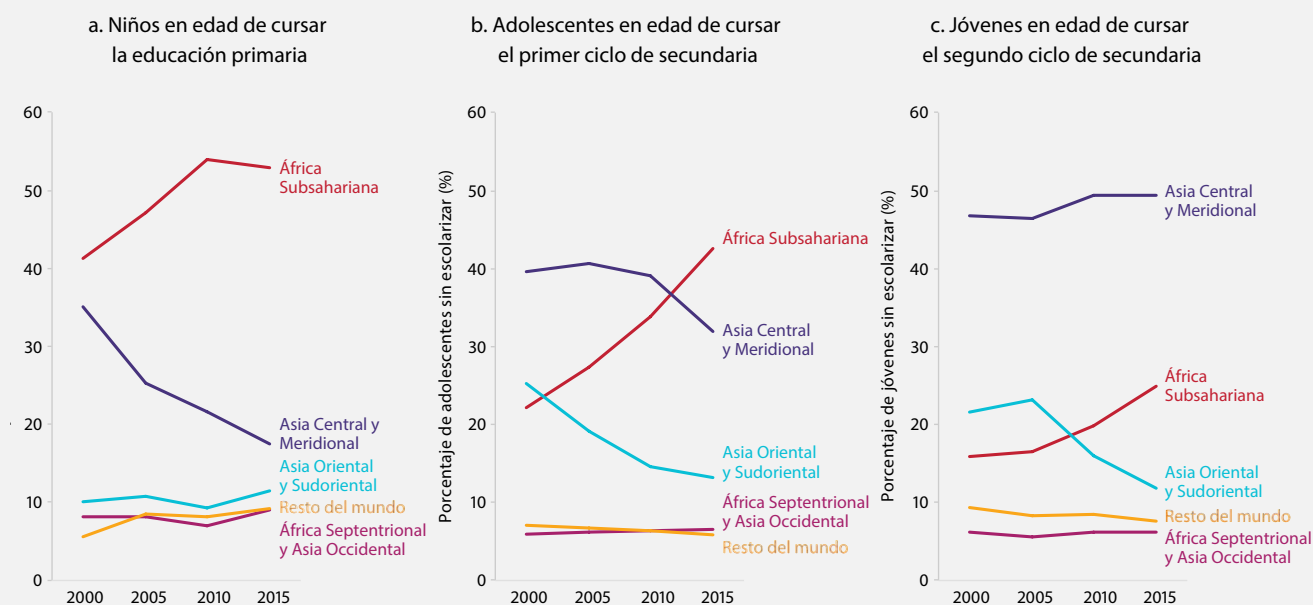
”

los datos de la encuesta de hogares de 2013-2017, las tasas de finalización fueron del 85% para primaria, el 73% para el primer ciclo de secundaria y el 49% para el segundo ciclo de secundaria (**cuadro 8.2**). Una razón por la que la tasa de finalización estimada a partir de la encuesta podría ser inferior a las tasas brutas de ingreso es que los datos de la encuesta se reunieron a lo largo de una media de varios años antes de los datos recopilados por los censos en las escuelas. El presente informe propone un nuevo método para subsanar este problema (**eje de los datos 8.1**).

Las modificaciones propuestas de las estimaciones de la tasa de finalización se podrían combinar con el indicador mundial 4.1.1, que examina el porcentaje de alumnos que alcanza el nivel mínimo de competencia en los resultados del aprendizaje en tres momentos de su trayectoria educativa, pero deja de lado a los que han abandonado la escuela antes de finalizarla, con objeto de indicar el resultado de toda la cohorte.

FIGURA 8.2:**El África Subsahariana concentra un porcentaje cada vez mayor de la población mundial sin escolarizar**

Distribución de las poblaciones sin escolarizar por región (2000-2015)

GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_2
Fuente: base de datos del IEU.

CUADRO 8.2:**Indicadores seleccionados relativos a la finalización de la escuela, 2017 o último año**

	Tasa de finalización 2013-2017 (%)			Tasa bruta de ingreso al último curso del ciclo, 2017 (%)	
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria
Mundo	85	73	49	90	76
África Subsahariana	64	37	27	69	43
África Septentrional y Asia Occidental	84	74	39	87	73
Asia Central y Meridional	89	77	40	96	82
Asia Oriental y Sudoriental	95	79	58	97	90
Oceanía	...	...	...	94	78
América Latina y el Caribe	91	81	62	98	79
Europa y América del Norte	99	98	87	97	91
Países de bajos ingresos	59	32	18	66	41
Países de ingresos medios bajos	85	71	41	93	77
Países de ingresos medios altos	96	84	60	95	87
Países de ingresos altos	99	97	86	98	92

Nota: (...) significa que no se dispone de datos.

Fuentes: base de datos del IEU para la tasa bruta de ingreso al último curso basada en datos administrativos; los cálculos del IEU y del equipo del Informe GEM sobre tasas de finalización se basan en los datos de la encuesta de hogares.

En lo que respecta al indicador 4.1.1, los principales nuevos resultados que se han de publicar a partir de la evaluación transnacional del aprendizaje escolar en el último año eran los del Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS, por sus siglas en inglés), que evalúa a los alumnos de cuarto curso (IEA, 2017). La encuesta se realiza cada cinco años. En la República Islámica del Irán, aumentó el porcentaje de alumnos de cuarto curso que alcanzó el nivel de referencia más bajo, pasando del 56% en 2001 al 65% en 2016,

“ El Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS) mostró mejoras en lectura en algunos países, pero el nivel disminuyó en otros

un crecimiento de menos de un punto porcentual por año. Algunos países, como Marruecos u Omán, mejoraron a un ritmo cinco veces más rápido entre 2011 y 2016, lo que podría llevarlos a que el objetivo esté a su alcance para 2030. No obstante, se necesitan más detalles sobre los datos para

confirmar si es posible mantener esas tasas de progreso.

En otros países, como la Arabia Saudita y Azerbaiyán, se comprobó la disminución de la proporción de alumnos que logran el nivel mínimo de competencia. En Sudáfrica, solo el 22% de los alumnos de cuarto curso alcanzó el nivel mínimo (figura 8.3).

Habida cuenta de que se presentó la propuesta de que el nivel de referencia más bajo del PIRLS figurara entre los que

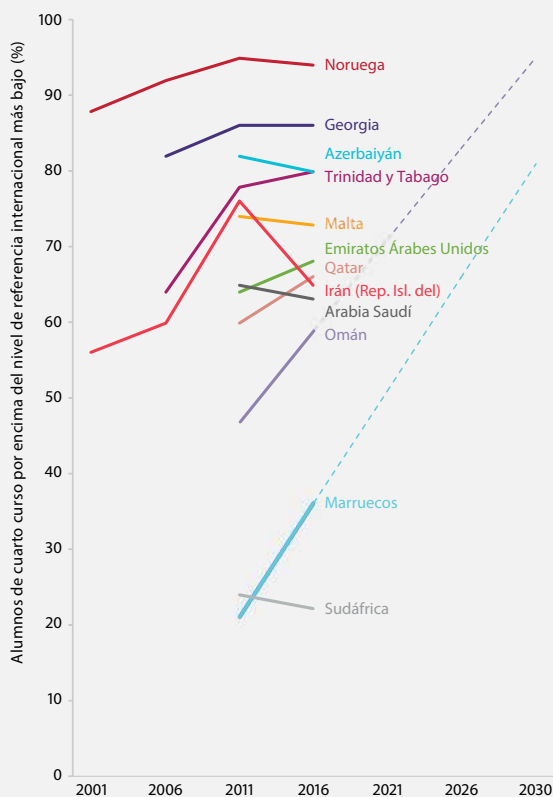
formarán el nivel de referencia internacional para el indicador 4.1.1b, los datos son un recordatorio crudo de que será muy difícil alcanzar el objetivo para 2030.

En el último año, el Instituto de Estadística de UNESCO (IEU), sirviéndose del trabajo realizado por la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje, ha estudiado tres metodologías de vinculación distintas, estrategias tanto estadísticas como no estadísticas, para mejorar la comparabilidad de las diferentes fuentes de datos sobre resultados del aprendizaje (IEU, 2018).

En primer lugar, los países que participaron en más de una evaluación pueden aportar puntos de ingreso para facilitar la comparación. Ahora bien, las evaluaciones varían según los campos evaluados, el rango de edad, las condiciones en las que se efectuaron las evaluaciones y, no menos importante, los alumnos evaluados. Para hacer frente a este problema, en una nueva iniciativa que se pondrá en marcha en 2019 se analizarán los alumnos de unos tres países de América Latina (que participaron en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) y otros tantos de África Occidental (que formaron parte del Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN; PASEC), que participarán tanto en las nuevas rondas de sus encuestas respectivas como en una encuesta administrada por la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA, por sus siglas en inglés), como el PIRLS. Gracias a este enfoque, que se ha dado en llamar de manera informal “la piedra de Rosetta”, se podrán hacer comparaciones más

FIGURA 8.3:

Varios países no van camino de alcanzar los niveles de referencia mínimos en materia de educación para 2030
 Porcentaje de alumnos de cuarto curso por encima del nivel de referencia más bajo del PIRLS en varios países (2001-2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_3

Nota: entre los países seleccionados se incluyen aquellos en los que, en cualquier año, menos del 90% de los alumnos estaban por encima del nivel de referencia más bajo.

Fuente: IEA y UNESCO (2017).

rigurosas entre encuestas que abarcan gran parte del mundo (IEA, 2018).

En segundo lugar, la vinculación de las principales evaluaciones transnacionales deja fuera a países que no participan pero que quisieran aportar al indicador mundial datos de sus evaluaciones nacionales o de otras fuentes (**recuadro 8.1** y **recuadro 8.2**). En el marco de un programa de desarrollo amplio el IEU, con el apoyo de colaboradores técnicos, ideó un esquema del contenido de las distintas evaluaciones y una escala para la elaboración de informes. La siguiente fase es recurrir a los criterios de expertos para regular elementos de distintas encuestas y asignarles un nivel de dificultad que ayudaría a interpretar el nivel de competencia. Este enfoque se utiliza también para

determinar la forma de vincular los niveles mínimos de competencia definidos por las diferentes evaluaciones transnacionales (por ejemplo el nivel de referencia más bajo del PIRLS) para establecer un nivel mínimo de competencia a escala internacional.

En tercer lugar, en el ínterin, prosiguen los esfuerzos por vincular las distintas escalas de competencia en una norma común mediante el uso de técnicas estadísticas. Según las últimas estimaciones, 387 millones o sea el 56% de niños en edad de asistir a la escuela primaria no alcanzaban el nivel mínimo de competencia en lectura. Si bien ese fue el caso del 81% de los niños de Asia Central y Meridional y del 87% de los niños del África Subsahariana, afectó únicamente al 7% de los

“ 387 millones de niños, o sea el 56% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria, no alcanzaron el nivel mínimo de competencia en lectura

niños de Europa y América del Norte. Además, 230 millones, o sea el 61% de los adolescentes en edad de asistir al primer ciclo de educación secundaria no alcanzó el nivel mínimo de competencia en lectura. Estimaciones similares rigen para el nivel mínimo de competencia en matemáticas (IEU, 2017b).

EJE DE LOS DATOS 8.1: ESTIMACIÓN DE LAS TASAS DE FINALIZACIÓN PARA LA AGENDA EDUCACIÓN 2030

La meta 4.1 del ODS relativa a la terminación de los estudios y la meta 4.5 sobre el acceso en condiciones de igualdad han aumentado el interés en utilizar la encuesta de hogares y los datos del censo para realizar el seguimiento de los indicadores de educación. De hecho, no existe ninguna otra opción respecto de algunos indicadores, como las tasas de finalización para grupos de población específicos, dado que no se suele disponer de datos administrativos sobre los titulados desglosados por edad u otras características de la población.

Los datos provenientes de encuestas plantean sus propios desafíos. La mayoría de las encuestas se realiza cada tres a cinco años, y los resultados son difundidos, como mínimo, un año más tarde, lo que genera un desfase cronológico considerable.

Para algunos indicadores se dispone de múltiples encuestas, y ello podría aportar información contradictoria. En la edición 2016 del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* se planteó la cuestión de armonizar distintas fuentes, por ejemplo las MICS y la Encuesta de Demografía

RECUADRO 8.1:
Prosigue la evolución de las evaluaciones dirigidas por ciudadanos

Las evaluaciones basadas en los hogares y dirigidas por ciudadanos, como las que la organización no gubernamental Pratham fue la primera en promover en la India casi 15 años atrás, han brindado conocimientos muy valiosos midiendo el nivel de aprendizaje de distintos grupos de población, incluidos los no escolarizados. Un reciente estudio longitudinal llevado a cabo en la India reveló que uno de cada tres niños que abandonaban la escuela entre los cursos 8 y 9 eran capaces de leer un texto correspondiente a segundo curso, en comparación con dos tercios de los alumnos que habían seguido matriculados (ASER, 2018; Ramanujan y Deshpande, 2018).

Prosigue la expansión y el desarrollo conceptual de las evaluaciones. En 2018, se llevó a cabo por primera vez una evaluación piloto dirigida por ciudadanos en el Afganistán (Red PAL, 2018). Con la coordinación de la red Acción Ciudadana por el Aprendizaje (PAL, por sus siglas en inglés), esta evaluación se efectúa en 13 países y el IEU ha reconocido que las evaluaciones dirigidas por ciudadanos son una fuente de datos

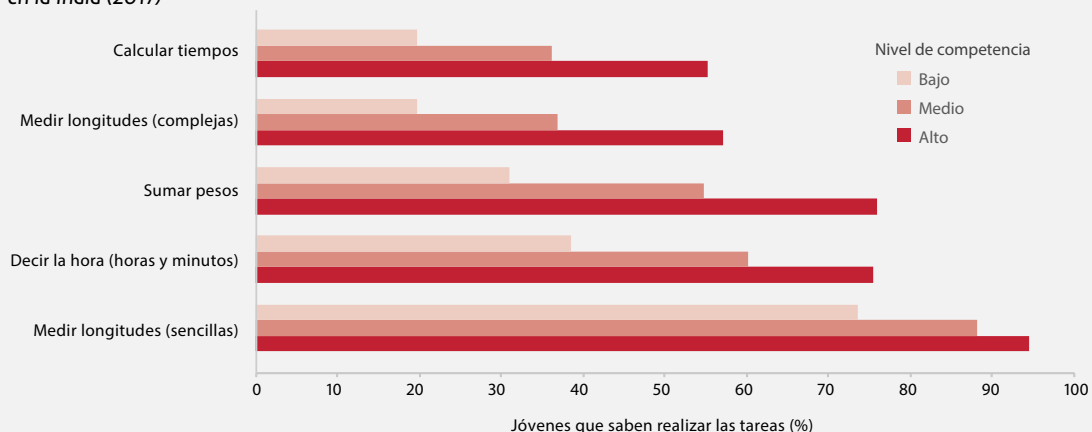
potencialmente válida para el indicador 4.1.1a.

Aunque estas evaluaciones suelen elegir como grupo destinatario a niños hasta la edad de 16 años, en la India se organizó por primera vez una evaluación dirigida por ciudadanos con muestras de niños que tenían entre 14 y 18 años (ASER, 2018). El propósito de la encuesta era evaluar la interacción entre las competencias básicas y la aplicación en la vida real. En lo que atañe a la alfabetización, mientras que el 75% de participantes demostró competencias básicas, un poco más de la mitad podía comprender correctamente las instrucciones de un paquete de solución de rehidratación oral. En cuanto a las nociones elementales de aritmética, las competencias básicas son insuficientes incluso para realizar actividades sencillas de construcción o de prestación de servicios. Entre un cuarto y la mitad de los encuestados capaces de hacer la división entre dos números, no podían calcular o indicar lapsos de tiempo, medir longitudes o añadir pesos (figura 8.4).

FIGURA 8.4:

En la India, incluso los jóvenes con competencias básicas de aritmética no saben realizar tareas cotidianas sencillas que son necesarias en el trabajo

Porcentaje de jóvenes de entre 14 y 18 años que saben realizar determinadas tareas, por nivel de competencia aritmética, en la India (2017)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_4

Nota: el nivel de competencia se define como "bajo" si el encuestado reconoce como máximo los números de dos cifras; "medio" si sabe como máximo restar números de dos cifras; y "alto" si sabe como máximo dividir un número de tres cifras entre un número de una cifra. La tarea de sumar longitudes se describe como "sencilla" si se situó un objeto en la marca "0" de la regla y "compleja" si se situó en otro punto de la regla. Fuente: ASER (2018).

y Salud (EDS), dos de las principales fuentes de esta clase de información (UNESCO, 2016). Al calcular la media de estas estimaciones o intentar cuadrar directamente una simple tendencia con estas estimaciones se pasa por alto información pertinente. Es posible que algunas fuentes traigan aparejadas, de forma sistemática, estimaciones más bajas o más altas con relación a otras, lo que refleja las diferencias de los marcos de muestreo o de la manera en que se formulan las preguntas. Algunas fuentes pueden mostrar una mayor variabilidad debido al tamaño pequeño de la muestra o a otras cuestiones no relacionadas con

estadísticas, lo que las hace menos fiables. Algunos encuestados proporcionan información con carácter retrospectivo, y el tiempo transcurrido aumenta el riesgo de que se incorporen errores que han de ser corregidos.

La comunidad internacional en el ámbito de la salud enfrentó un problema similar en la medición de indicadores basados en múltiples fuentes. El Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez, de las Naciones Unidas, aprobó un modelo por consenso para producir estimaciones anuales de la mortalidad neonatal

RECUADRO 8.2:
El módulo de aprendizaje básico de la MICS 6: una nueva fuente de datos sobre los resultados del aprendizaje

La sexta ronda de Encuestas de indicadores múltiples por conglomerados (MICS, por sus siglas en inglés) del UNICEF abarca, entre otras innovaciones, dos nuevos módulos relevantes, el módulo sobre la capacidad funcional infantil (**capítulo 12**) y el módulo de aprendizaje básico. Este último se propone reflejar la alfabetización y las competencias en nociones elementales de aritmética de niños con edades comprendidas entre los 7 y los 14 años, en consonancia con el indicador mundial 4.1.1 (UNICEF, 2017). Se prevé que, a mediados de 2018, el módulo estará incluido en alrededor de 50 de las encuestas previstas en la ronda actual de la MICS 6.

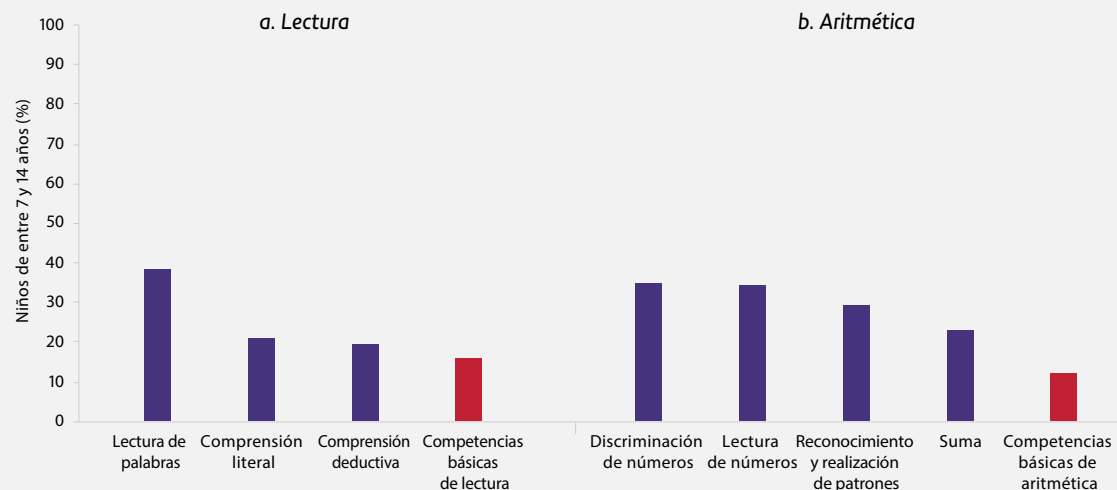
En las MICS se elige a un niño de cada familia al azar y se evalúa directamente. La evaluación de la lectura abarca leer un relato, tres preguntas de comprensión literal y dos preguntas de comprensión deductiva. Con objeto de velar por la idoneidad cultural y la pertinencia, el vocabulario que se presenta corresponde a un libro de texto de lectura del país respectivo. En la evaluación del nivel elemental de aritmética se incluye la lectura de números, el discernimiento de los números, la suma,

y el reconocimiento de una fórmula y la capacidad de completarla. Las preguntas para analizar el nivel elemental de aritmética se basan en las competencias universales previstas para ese nivel. Tanto en la lectura como en el nivel elemental de aritmética, se considera que los niños tienen las competencias básicas cuando pueden responder correctamente a todos los elementos integrantes de la evaluación pertinente.

En 2018, se publicaron los dos primeros informes de países que se inscribieron en el módulo sobre aprendizaje. En la República Popular Democrática de Corea, alrededor del 95% de los niños de 7 a 14 años de edad tiene competencias básicas en lectura, y el 82% tiene competencias básicas en nociones elementales de aritmética (CBS y UNICEF, 2018). En Sierra Leona, los porcentajes correspondientes fueron el 16% y el 12% respectivamente. Solo el 39% de los niños de 7 a 14 años podía leer un relato y apenas el 34% podía leer los números (Estadísticas de Sierra Leona, 2018) (**figura 8.5**).

FIGURA 8.5:
Solo 1 de cada 6 niños de Sierra Leona posee las competencias de alfabetización básicas

Porcentaje de niños de entre 7 y 14 años con competencias básicas de lectura y aritmética en Sierra Leona (2017)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_5

Fuente: Oficina de Estadística de Sierra Leona (2018).

y de niños menores de 5 años (Alkema y New, 2012) en cada Estado Miembro (Alexander y Alkema, 2018). El Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad Materna, de las Naciones Unidas, aplicó un procedimiento análogo (Alkema et al., 2016).

Si bien constituyen una solución compleja que proporciona orientaciones valiosas para estimar las tasas de finalización de la educación, los modelos estadísticos de un ámbito nunca deberían aplicarse de forma indiscriminada a otro ámbito. Por ejemplo, incluso elevados niveles de mortalidad materna suponen una proporción estadísticamente pequeña del

total de partos. En cambio, las tasas de finalización varían desde casi nulas hasta casi universales, en particular en la educación primaria o en poblaciones específicas. De forma análoga, varias decisiones en el desarrollo de modelos de salud se basaron en observaciones empíricas de patrones de mortalidad, que no revisten interés para las tasas de finalización. Cabe destacar también que la disponibilidad en algunos países de datos administrativos de gran calidad sobre el registro de muertes proporcionó un punto de referencia en comparación con el cual pueden evaluarse los sesgos estadísticos de las encuestas; no se dispone de un punto de referencia análogo para las tasas de finalización.

“

El Informe GEM propone un nuevo método para calcular las tasas de finalización, utilizando un modelo que hace cuadrar los datos procedentes de múltiples encuestas

”

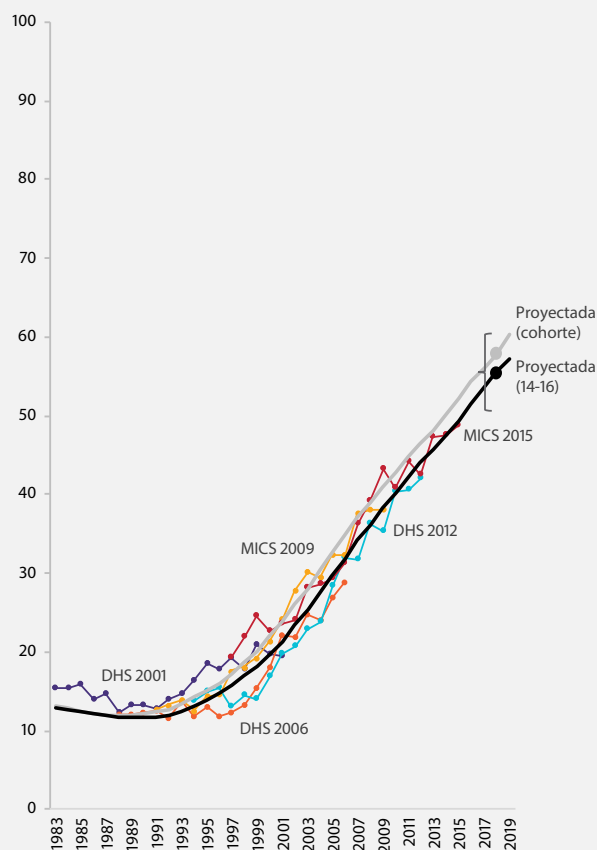
Sobre la base de estas consideraciones, el equipo del Informe GEM elaboró un modelo similar para calcular las tasas de finalización, confirmó la validez de los resultados y proporcionó estimaciones ilustrativas (UNESCO, 2018). Este enfoque presenta varias ventajas posibles. Extrapolar de forma retrospectiva las tasas de finalización de cohortes de más edad puede aportar una perspectiva a largo plazo de la trayectoria de progresión de las tasas de finalización en la educación primaria, el primer ciclo de secundaria y el segundo ciclo de secundaria. La magnitud actual del indicador se puede estimar mediante la extrapolación a corto plazo de los últimos datos utilizando toda la información disponible. Es posible, por lo tanto, informar sobre un cálculo actual verosímil aunque la última encuesta se haya realizado hace algunos años, lo que aborda una actitud crítica fundamental respecto de las estimaciones basadas en encuestas. Asimismo, no es necesario elegir entre cifras contradictorias. La estimación actual es más compatible con los modelos y las tendencias globales de las fuentes de datos, en lugar de tomar la última estimación disponible al pie de la letra.

En un ejemplo de Malí se combina la información disponible procedente de cinco encuestas de hogares llevadas a cabo desde 2001, lo que permite estimar la tasa de finalización de la educación primaria remontándose hasta comienzos del decenio de 1980, y también el valor actual que puede proyectarse aunque la última encuesta se haya llevado a cabo en 2015, año en el que se estimó una tasa de finalización del 49%. Puede haber dos proyecciones. Una prevé el indicador de la tasa de finalización, que se define respecto del grupo de edad de 15 a 17 años; esta calcula que la tasa de finalización en 2018 fue del 56%. En los otros informes sobre finalización tardía, más allá de la edad de 15 y 16 años, se calcula la tasa de finalización para la cohorte, que es aproximadamente de dos a tres puntos porcentuales más alta (**figura 8.6**).

Los resultados representan una primera etapa hacia la consecución de series homogéneas de tasas de finalización utilizando datos de encuestas. La siguiente etapa es recomendar el método al Grupo de Cooperación Técnica como base del informe sobre el indicador temático de la tasa de finalización. Tras efectuar nuevas mejoras, se debería además

FIGURA 8.6:

Las tasas de finalización de la educación primaria se han incrementado rápidamente en Malí desde finales de los años 1990. Tasa de finalización real, ajustada y proyectada de la educación primaria en Malí (1983-2019)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_6

Fuente: cálculos del equipo del Informe GEM basados en cinco encuestas de hogares.

poder calcular series de tasas de finalización comparables desglosadas por algunas características particulares.

Asimismo, los resultados podrían utilizarse para mejorar el cálculo del porcentaje del total de niños, en lugar de considerar solo a los alumnos, que alcance el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas. En la actualidad, en la medición se combinan dos componentes: el porcentaje de niños escolarizados y el porcentaje de los que alcanzan niveles mínimos en la evaluación (IEU, 2017a). En la nueva estimación, la tasa de finalización, que refleja el porcentaje de niños que llegan al final de la educación primaria o del primer ciclo de secundaria, sustituiría el primer componente.

“

El derecho a la educación depende a menudo de la ciudadanía o la situación de residencia legal a pesar de los compromisos de no discriminación

”

EJE DE LAS POLÍTICAS 8.1: RECONOCER EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE MIGRANTES, SOLICITANTES DE ASILO, REFUGIADOS Y APÁTRIDAS

Incluso los países que ofrecen, como mínimo, nueve años de educación gratuita y obligatoria, en consonancia con el Marco de Acción Educación 2030, no hace extensivo forzosamente este derecho a los migrantes y refugiados, ya sea en teoría o en la práctica. Que el derecho a la educación dependa de la ciudadanía o la situación de residencia legal a pesar de los compromisos de no discriminación establecidos en el tratado es tal vez la exclusión explícita más frecuente en constituciones o en la legislación en materia educativa. Incluso aunque no existan esas condiciones, se impide a muchos migrantes hacer valer este derecho imponiéndoles requisitos tales como tener que demostrar su situación legal para matricularse. La protección más firme contra esta exclusión son las disposiciones jurídicas que prohíben de forma expresa la discriminación contra los migrantes.

EL PRINCIPIO DE NO DISCRIMINACIÓN GARANTIZA EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Los principios de equidad y no discriminación que integran los derechos humanos protegen a migrantes, desplazados internos, refugiados, solicitantes de asilo y apátridas. El principio general de no discriminación se afirma en instrumentos de derechos humanos jurídicamente vinculantes que garantizan el derecho a la educación, incluidos la Convención sobre los Derechos del Niño; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención Internacional de la UNESCO sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial; y la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Si bien la situación jurídica y migratoria no figura de forma explícita en la redacción de esos tratados, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR, por sus siglas en inglés) confirma que “el principio de la no discriminación se aplica a todas las personas en edad escolar que residan en el territorio de un Estado Parte, comprendidos los no nacionales y con independencia de su situación jurídica” (CESCR, 1999) y que “todos los niños de un Estado, incluidos los indocumentados, tienen derecho a recibir una educación” (CESCR, 2009).

En los tratados internacionales relativos específicamente a la migración se confirma que los migrantes y, en particular, los refugiados son titulares de derechos y deben recibir el mismo trato que los ciudadanos nacionales en el ámbito de la educación. La Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 dispone que los refugiados deberán tener los mismos beneficios que los nacionales, incluidos el reconocimiento de certificados de estudios en el extranjero, el apoyo económico y la exención de derechos (art. 22) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1951). En la Convención sobre el Estatuto de los Apátridas de 1954 se dispone que los Estados “concederán a los apátridas el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la educación elemental” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1954).

Estas referencias concretas sobre la educación primaria reflejan una época en la que pocas veces la educación secundaria constituía un derecho incluso para los nacionales. Ahora bien, el comité que supervisa la aplicación de la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares aclaró que “siempre que los niños nacionales tengan acceso a la educación secundaria gratuita, los Estados partes deben garantizar el mismo acceso a los hijos de los trabajadores migratorios, independientemente de su situación en materia

“

Si bien todos los países han ratificado el tratado internacional que incluye el derecho a la educación, solo el 82% de las constituciones nacionales contiene esta disposición

”

de inmigración” (Art. 75) (Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (CMW), 2013).

La difícil situación de los rohinyás subraya la importancia de estos tratados. Bangladesh, Malasia y Tailandia no han ratificado los

compromisos fundamentales del tratado respecto a la no discriminación. Al no contar con esta situación jurídica y esta protección, a menudo se niega el acceso a la educación a los niños rohinyás. Debido a su carácter de apátridas, los niños rohinyás de Malasia no cumplen con los requisitos de matriculación de las escuelas públicas; y aquellos que sí los cumplen no pueden presentarse a los exámenes que les permitirían acceder a la educación secundaria (RTEI, 2018).

LOS MIGRANTES ESTÁN INCLUIDOS EN LA LEGISLACIÓN NACIONAL Y EXCLUIDOS DE ESTA

Si bien todos los países han ratificado el tratado internacional que incluye el derecho a la educación, solo el 82% de las constituciones nacionales contiene la disposición. E incluso en esos casos, los derechos a la educación no siempre son válidos ni se hacen valer jurídicamente (Proyecto sobre el RTE, 2017). Además, en algunas constituciones se limita el derecho a la educación de los ciudadanos, como por ejemplo en China y Grecia (RTEI, 2018).

En algunos países, la legislación que niega de forma más explícita los derechos a los migrantes indocumentados puede ir en detrimento del derecho constitucional a la educación (**capítulo 3**). En Europa, pese a las disposiciones constitucionales vigentes en Bulgaria, Finlandia, Hungría, Letonia y Lituania que establecen el derecho a la educación, otras disposiciones legislativas excluyen a los migrantes indocumentados. En Sudáfrica, la constitución y la legislación nacional relativa a la educación garantizan el derecho a la educación de todos los niños, independientemente de su situación jurídica o migratoria. Ahora bien, la Ley de Inmigración de 2002 impide la matriculación de los migrantes indocumentados. Si bien está permitida la matriculación provisional sin presentar documentos, se suele hacer caso omiso de esta norma (Spreen y Vally, 2012).

En Chipre y Eslovaquia, las escuelas tienen la obligación de informar a las autoridades de inmigración sobre las familias sin documentación válida. En los Países Bajos rige legislación específica que no permite a las escuelas verificar si los migrantes están en situación regular hasta que cumplen los 18 años (Spencer y Hughes, 2015).

En la ley australiana sobre el derecho a beneficios se vincula el acceso a la educación con la situación de residencia legal, lo que contribuye a crear “una situación precaria para los migrantes indocumentados y los solicitantes de asilo desestimados” (CESCR, 2017). La ley de educación de Barbados limita la concesión de ayudas, subvenciones, sumas de dinero y becas, incluso si los niños migrantes son residentes legales (CMW y CRC, 2017).

Por el contrario, una legislación que afirma de forma manifiesta los derechos a la educación de migrantes, refugiados o apátridas aumenta la probabilidad de que se haga realidad el derecho a la educación. Por ejemplo, con arreglo a la Constitución de la Federación de Rusia (párrafo 43) y a la legislación sobre educación (párrafo 78), todo niño tiene derecho a la educación. Los extranjeros, incluidos los refugiados reconocidos como tal, y los apátridas gozan de los

mismos derechos a la educación preescolar, primaria básica y secundaria general públicas gratuitas. Así y todo, a menudo los niños apátridas no pueden acceder a la educación primaria porque no cuentan con los documentos requeridos para matricularse (RTEI, 2018).

En la Argentina, gracias a la Ley de Migraciones de 2004 y al programa de regularización posterior “Patria Grande”, muchos migrantes indocumentados regularizaron su situación. (Cortes, 2017). Esta ley establece que “en ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario” (RTEI, 2018).

En la política nacional relativa a los desplazados internos se define el derecho de los niños desplazados “al mismo acceso a la educación que los niños de otros lugares de Uganda”. La política de Uganda requiere además que se ponga un empeño especial en velar por la total e igual participación en la educación de las mujeres y niñas desplazadas internamente (RTEI, 2018).

EL HACER REALIDAD EL DERECHO DE LOS MIGRANTES A LA EDUCACIÓN ENFRENTA OBSTÁCULOS EN SU APLICACIÓN

Si bien es importante un marco jurídico incluyente, este no impide forzosamente la existencia de prácticas discriminatorias a escala local o regional en muchos países. Los directores de las escuelas son guardianes clave, ya que deciden quién puede tener acceso a ellas. Para la

“ Las prácticas discriminatorias a escala local o regional en muchos países pueden estar en contradicción con marcos jurídicos incluyentes

matriculación se pueden exigir documentos nacionales de identidad, pruebas de residencia, partidas de nacimiento o acreditación de educación anterior.

En Egipto, el Iraq, Jordania, el Líbano, la República Islámica del Irán y Turquía numerosos hijos de migrantes, refugiados

y solicitantes de asilo que no cuentan con los documentos exigidos para matricularse no pueden acceder a las instalaciones educativas (Equal Rights Trust, 2017).

En España, pese a la protección constitucional y a la Ley n.º 2 de 2009 que amplía de forma explícita el derecho a la educación a todos los migrantes y solicitantes de asilo en situación legal e ilegal, no se ha permitido el acceso de niños debido a la falta de un pasaporte o documento de identidad

válido. Además, establecer un vínculo entre el derecho a la educación y la participación en el censo municipal impide hacer valer el derecho a la educación a quienes no tienen residencia legal en el domicilio pertinente (RTEI, 2018).

En la Federación de Rusia, varios directores de escuela y autoridades locales entendieron que la Orden n.º 32 de 2014 del Ministerio de Educación requería la prueba del derecho legal a la residencia para la matriculación (Leech, 2017). En tanto que los hijos de los migrantes de Kirguistán en situación regular tienen acceso a la educación debido a que este país se incorporó en 2015 a la Unión Económica de Eurasia, no abarcaba a la mayoría indocumentada (FIDH, 2016). En Uzbekistán, las autoridades escolares exigen a menudo una prueba de residencia, un pasaporte o documento en idioma nacional antes de la inscripción (RTEI, 2018).

El Comité de Derechos de los Trabajadores Migrantes y el Comité de los Derechos del Niño han señalado que exigir el certificado de nacimiento o la acreditación de educación anterior constituye una práctica discriminatoria, y recomiendan que “los Estados deben poner en marcha medidas adecuadas para reconocer los estudios anteriores del niño, aceptando los certificados escolares conseguidos previamente o expidiendo nuevos certificados basados en sus capacidades y competencias” (CMW y CRC, 2017).

Es posible que los funcionarios encargados de controlar la entrada en las escuelas crean que la legislación les exige que intenten por todos los medios obtener documentación exhaustiva antes de matricular a niños migrantes. Que los organismos oficiales transmitan aclaraciones y tranquilidad puede contribuir a superar estas interpretaciones erróneas.

En 2014, Italia y Turquía aclararon que la inscripción en las escuelas no requería la presentación obligatoria de documentación. En Italia, las directrices elaboradas por el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación señalaron que no ha de excluirse a ningún niño de la matriculación por carecer de documento de residencia (RTEI, 2018), y que no se exige a las escuelas que informen a las autoridades de inmigración (Delvino y Spencer, 2014). En un dictamen del Consejo de Estado de Italia se aclaró que quienes no tienen permiso de residencia pueden seguir sus estudios más allá de los 18 años hasta finalizar la educación secundaria (Consejo de Estado de Italia, 2014). En Turquía, en una nueva disposición reglamentaria se eliminaron las restricciones que exigían a los niños sirios la obtención de un permiso de residencia en el país antes de matricularse.

Un marco jurídico nacional bien fundado podría proporcionar instituciones o medios formales para enfrentar las violaciones del derecho a la educación por parte de funcionarios encargados de controlar la entrada que rebasan sus atribuciones, como sucedió en Francia (**recuadro 8.3**).

RECUADRO 8.3:

Francia estipula medidas jurídicas correctivas contra la violación del derecho a la educación

En Francia, los encargados de la matriculación en preescolar y en la escuela primaria son los alcaldes. Algunos se han negado a inscribir a niños que no podían demostrar que tenían residencia legal en la municipalidad. Esta decisión constituye una violación de la legislación francesa, que establece claramente que el hecho de no tener residencia no es motivo para restringir el acceso. En 2016, en una circular del Ministerio de Educación se pone de relieve que la matriculación de alumnos extranjeros en una escuela, sea cual sea su edad, no puede estar supeditada a la presentación de un permiso de residencia. En un complemento añadido en 2017 al código de educación se dispone además que la situación y la modalidad de alojamiento de las familias que viven en un municipio no son motivos válidos para denegar la admisión (RTEI, 2018).

Si recurren a esta base jurídica firme, los padres tienen diversos medios para impugnar las decisiones discriminatorias en materia de matriculación. Pueden remitir el caso al Defensor del pueblo (ombudsman), un órgano independiente no jurisdiccional encargado de defender los derechos de las personas. El Defensor del pueblo tiene la facultad de investigar e intervenir en relación con la discriminación en la matriculación escolar. En 2017, el Defensor reprendió a un alcalde del departamento de Altos del Sena por haber denegado la matriculación a un alumno debido a su origen (Defensor de los derechos humanos de Francia, 2017). Otra opción es la apelación judicial. Los tribunales tienen la facultad de anular la decisión o de imponer sanciones a la parte responsable de la violación. En 2016, un tribunal de Lille ordenó a una comuna que matriculara a un niño sujeta, en caso contrario, a una multa diaria de 1500 euros (Tribunal Administrativo de Lille, 2016). En 2016, el tribunal impuso una multa a la comuna de Ris-Orangis por no inscribir a alumnos extranjeros de la comunidad romaní (Tribunal Administrativo de Versailles, 2016).

CONCLUSIÓN

Factores jurídicos, estructurales y de tramitación pueden llevar a negar el derecho a la educación a los niños migrantes. Los derechos implícitos concedidos por las disposiciones generales contra la discriminación no garantizan, en la práctica, su derecho a la educación. Esto es particularmente cierto cuando la legislación nacional excluye de forma expresa, a los no nacionales o a los migrantes de los derechos a la educación. Incluso aunque no exista esa clase de discriminación de forma explícita, pueden impedir el acceso los requisitos estrictos en materia de documentación, ya sean exigidos por ley o impuestos de manera arbitraria por los funcionarios locales. Solo es posible garantizar esos derechos mediante una legislación que exija el respeto del derecho a la educación de los migrantes, incluidos los indocumentados y apátridas, y su derecho a participar en la educación no obligatoria. Además, se han de poner en marcha medios institucionales para que padres y miembros de la comunidad puedan hacer frente a la violación de esos derechos y solicitar la aplicación de medidas correctivas.

El programa Baytna reúne a niños en el centro comunitario del Consejo Noruego de Refugiados, Tesalónica (Grecia) 2018. En el marco de este programa, los niños desarrollan su autocontrol, su lenguaje y sus actividades mediante el juego, el arte y el movimiento.

FOTOGRAFÍA: Refugee Trauma Initiative



MENSAJES CLAVE

A escala mundial, el 69% de los niños participa en el aprendizaje organizado un año antes de la edad oficial de ingreso en la educación primaria; esta tasa registra un crecimiento lento pero constante.

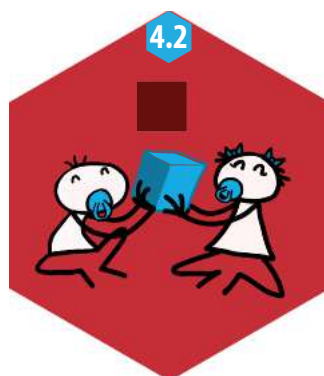
Se está examinando la rigurosidad del Índice del Desarrollo de la Primera Infancia del UNICEF. Los datos de las dos últimas rondas de encuestas efectuadas en siete países reflejan que, en el ámbito de la lectoescritura y la aritmética —uno de los cuatro campos evaluados— la mejora de los niños de entre 3 y 4 años fue en general escasa.

En las encuestas transnacionales, relativamente pocos países muestran interés en evaluar el desarrollo de la primera infancia. Pero los países de ingresos bajos y medianos también tienen dificultades para llevar a la práctica el seguimiento del nivel de preparación para el ingreso en la escuela a escala nacional: únicamente 8 de un total de 34 países estudiados habían reunido datos sobre los cuatro ámbitos decisivos de esta meta: desarrollo cognitivo, lingüístico, físico y socioemocional.

A escala mundial, más de una sexta parte de los desplazados forzados son niños menores de 5 años, para quienes la inexistencia de intervenciones adecuadas y de relaciones protectoras puede traducirse en problemas sociales, económicos y de salud mental a largo plazo. Las mejores prácticas en relación con los niños refugiados menores de cinco años deben centrarse en los familiares y cuidadores, y aplicar un enfoque multisectorial.

El examen de 26 planes de respuesta humanitaria y planes para refugiados en curso reveló que cerca de la mitad no mencionaban el aprendizaje o la educación de los niños menores de 5 años, y menos de un tercio hacía referencia específica a la educación preescolar.

CAPÍTULO 9



META 4.2

Primera infancia

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

INDICADOR MUNDIAL

4.2.1 – Proporción de niños menores de 5 años de edad que, en términos de desarrollo, se encuentran bien encaminados en las áreas de salud, aprendizaje y bienestar psicosocial, por sexo

4.2.2 – Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la educación primaria), por sexo

INDICADORES TEMÁTICOS

4.2.3 – Porcentaje de niños menores de 5 años que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar

4.2.4– Tasa bruta de matriculación en la educación de la primera infancia en a) educación preescolar y b) desarrollo educativo de la primera infancia

4.2.5– Número de años de educación preescolar gratuita y obligatoria garantizada en los marcos legales

Eje de los datos 9.1: pocos países tienen dispositivos nacionales de seguimiento del nivel de preparación para el ingreso a la escuela	136
Eje de las políticas 9.1: proporcionar atención y educación de la primera infancia a los niños desplazados	138

La atención y educación de la primera infancia son cruciales para el desarrollo cognitivo y emocional. Desempeñan además una función de protección importante en entornos de crisis traumáticos (**eje de las políticas 9.1**). El indicador mundial 4.2.1 —Proporción de niños menores de 5 años de edad que, en términos de desarrollo, se encuentran bien encaminados en las áreas de salud, aprendizaje y bienestar psicosocial, por sexo— refleja la atención centrada en el desarrollo de la infancia. Teniendo en cuenta las prácticas vigentes y el hecho de que el UNICEF es el organismo custodio, el indicador toma como base el Índice del Desarrollo de la Primera Infancia del UNICEF. Este índice se basa en 10 preguntas que engloban cuatro ámbitos: lectoescritura, estado físico, desarrollo socioemocional y aprendizaje. Las preguntas figuran en las Encuestas de Indicadores Múltiples

“ La atención y educación de la primera infancia desempeñan una función de protección importante en entornos de crisis traumáticos

por Conglomerados del UNICEF (MICS) y en determinadas rondas de la Encuesta de Demografía y Salud.

La MICS 4 (2010-2012) utiliza primero la versión actual del Índice del Desarrollo de la Primera Infancia (UNICEF, 2017).

” Se dispone de datos de la MICS 4 y la MICS 5 (2013-

2016) para varios países, lo que permite realizar el análisis de los cambios a lo largo del tiempo. Los resultados hacen pensar que, mientras que el desarrollo es uniformemente elevado con respecto al estado físico y, en menor medida, a los ámbitos del aprendizaje, la desigualdad entre países es mayor en cuanto al desarrollo socioemocional, y la lectoescritura y aritmética. Por lo general, las mejoras en el ámbito de la lectoescritura y aritmética, muy desiguales, fueron escasas. Las más importantes se registraron en Belice (que pasó del 46% al 52.5%) y Mauritania (que pasó del 19% al 27%), pero la evolución fue negativa en el Camerún y Kazajstán (**figura 9.1**).

Las preocupaciones acerca de la solidez del Índice del Desarrollo de la Primera Infancia llevaron al Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los indicadores d e los ODS (IAEG-SDGs) a asignar el nivel III al indicador 4.2.1, y a solicitar un plan de trabajo para mejorar su metodología. En 2017, la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas decidió establecer un Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre el desarrollo de la primera infancia como órgano asesor y coordinador; este grupo examinará los esfuerzos realizados por el UNICEF para mejorar dicho Índice. El UNICEF ha analizado más de 500 elementos en 10 estudios de evaluación del desarrollo de la primera infancia (tanto informes indirectos de docentes o padres, como evaluaciones directas de los niños). Asimismo, ha llevado a cabo pruebas cognitivas de un conjunto seleccionado de elementos en Bulgaria, los Estados Unidos, la India, Jamaica, México y Uganda, y ha encargado la preparación de documentos de referencia sobre cada ámbito y en relación con los aspectos metodológicos y psicométricos del índice corregido. Se prevé finalizar esta labor a principios de 2019 (IAEG-SDGs, 2018). A partir del MICS 7 se introducirán nuevos elementos.

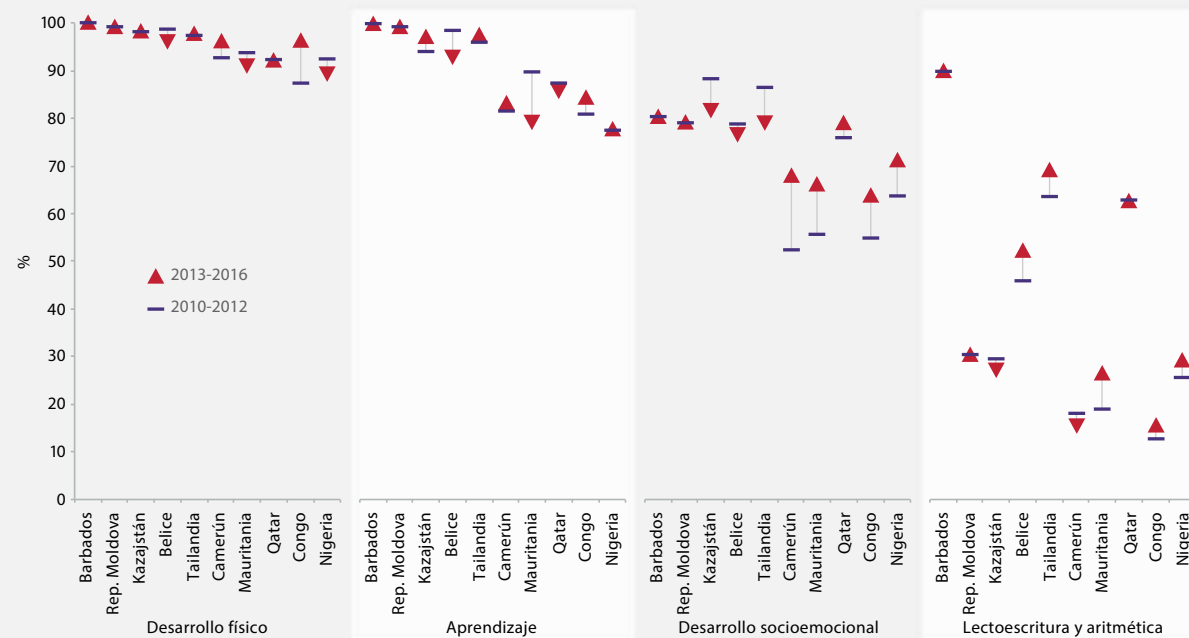
No obstante, el MICS 6 ya ha adoptado una modificación de los indicadores relacionados con el desarrollo de la primera infancia, extendiendo la información sobre la participación activa de adultos y padres de niños de 3 a 4 años a niños de 2 a 4 años. Las preguntas aportan datos básicos al indicador temático 4.2.3 —Porcentaje de niños menores de 5 años que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar—. Un grupo de expertos dirigido por el UNICEF está elaborando preguntas tipo para otras encuestas, prestando atención a que sean aplicables a escala mundial y tomen en cuenta de forma adecuada la diversidad cultural.

Otras encuestas miden, además, factores relativos a la relación de los niños con sus padres y su entorno familiar, como el Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI), puesto en marcha en cuatro países latinoamericanos. Este proyecto determinó que la calidad de la interacción entre adultos y niños (si los padres jugaban con ellos, les cantaban o los hacían participar en conversaciones)

FIGURA 9.1:

Excepcionalmente la lectoescritura y la aritmética, las diferencias entre países en los ámbitos del desarrollo de la primera infancia son relativamente pequeñas

Porcentaje de niños de entre 36 y 59 meses que se desarrollan adecuadamente, por ámbitos, en varios países (2010-2012 y 2013-2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_1

Nota: en la figura se muestran todos los países de los que se tienen datos tanto de la MICS 4 como de la MICS 5.

Fuente: informes de países de la MICS.

tenía repercusiones fundamentales para su desarrollo. La brecha en cuanto al desarrollo socioemocional (Nicaragua y Perú) y al desarrollo cognitivo (Costa Rica y Paraguay) entre niños que se crían en un entorno afectuoso y estimulante o, por el contrario, en un entorno poco propicio aumenta a medida que crecen los niños. Un factor es la pobreza, que aumenta la tensión de los padres y puede poner en riesgo su capacidad para proporcionar los estímulos necesarios (Verdisco et al., 2015).

En 2019, se publicarán los resultados del International Early Learning and Child Well-being Study (Estudio internacional de aprendizaje temprano y bienestar infantil) elaborado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Su finalidad es evaluar el desarrollo cognitivo y socioemocional de niños de 5 y 6 años en entornos institucionales, como centros o escuelas de atención y educación de la primera infancia. El estudio engloba una evaluación directa de la adquisición de conocimientos en lectoescritura y aritmética, autocontrol y competencias sociales y emocionales; incluye, además, cuestionarios dirigidos a padres y a educadores de la primera infancia, y observaciones del director del estudio (OCDE, 2018).

Sin embargo, relativamente pocos países participan en este estudio. Esto indica la poca disposición general de los países de altos ingresos a evaluar las competencias adquiridas en el aprendizaje temprano en un marco comparativo. Es poco probable que las medidas basadas en la encuesta se traduzcan en el corto plazo en una cobertura nacional casi universal. Al mismo tiempo, varios países invierten en el seguimiento de todo el sistema en relación con el desarrollo de la primera infancia y con la preparación para el ingreso a la escuela con objeto de determinar la necesidad de intervenir (**eje de los datos 9.1**). Cabe destacar que el propósito fundamental del marco de seguimiento del ODS 4, en particular en lo que respecta a los indicadores de resultados, es formativo. Debería dejar claro que los resultados de la educación merecen atención, y que los países deben invertir en mecanismos de seguimiento sólidos. En una segunda fase se debería abordar si es posible relacionar entre sí los datos sobre los resultados aportados por los distintos países, en particular en lo que atañe a conceptos complejos como el desarrollo de la primera infancia.

En la actualidad, el indicador mundial 4.2.2 —Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la educación primaria), por

“ A escala mundial, el 70% asiste a un aprendizaje organizado un año antes de la edad oficial de ingreso en la educación primaria, tasa que mantiene un crecimiento lento pero constante

sexo— oscila desde alrededor de un 42% en países de bajos ingresos hasta un 93% en países de altos ingresos, con una media mundial del 69%, se mantiene una tendencia al crecimiento lento pero constante. En cambio, la tasa bruta de matriculación en la educación preescolar,

definida para un nivel de educación que dura apenas un año en algunos países y hasta cuatro años en otros, alcanzó el 50% en 2017 (figura 9.2).

En tanto que el indicador mundial 4.2.1 sirve para hacer el seguimiento de los resultados de desarrollo de la primera infancia hasta los 4 años, el indicador mundial 4.2.2, que se refiere al año antes de la edad de ingreso en la educación primaria, se aplica a la participación en la educación de la

primera infancia de niños de 5 años para los países en que la edad de ingreso en la educación primaria es de 6 años. Pero en uno de cada cinco países en los que la edad oficial de ingreso en la educación primaria era a los 7 años en 2017 no existe ningún indicador para realizar el seguimiento de los niños de 5 años. Este problema afecta tanto a países en desarrollo como a países desarrollados y, posiblemente, a un número importante de niños: cada año la cohorte de niños de una misma edad es de casi cinco millones en Indonesia y excede el millón en Etiopía, la República Unida de Tanzania y Sudáfrica.

EJE DE LOS DATOS 9.1: POCOS PAÍSES TIENEN DISPOSITIVOS NACIONALES DE SEGUIMIENTO DEL NIVEL DE PREPARACIÓN PARA EL INGRESO A LA ESCUELA

El Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los indicadores de los ODS respalda la diversificación de las fuentes de datos, lo que significa un cambio considerable frente a la era de la Educación para Todos (2000-2015). La ampliación de su centro de interés, en relación, por ejemplo, a la igualdad y el aprendizaje, impone requisitos bastante importantes a los países. Tal vez, en algunos casos, habría que hacer más hincapié en que los países transmitan información para aumentar el alcance, que en lograr una comparabilidad inmejorable. Al tiempo que algunos critican el marco de seguimiento del ODS 4 calificándolo de demasiado ambicioso, su función principal es formativa, con miras a suscitar el interés de los países en cuestiones centrales y estudiar nuevas formas de reunir datos pertinentes.

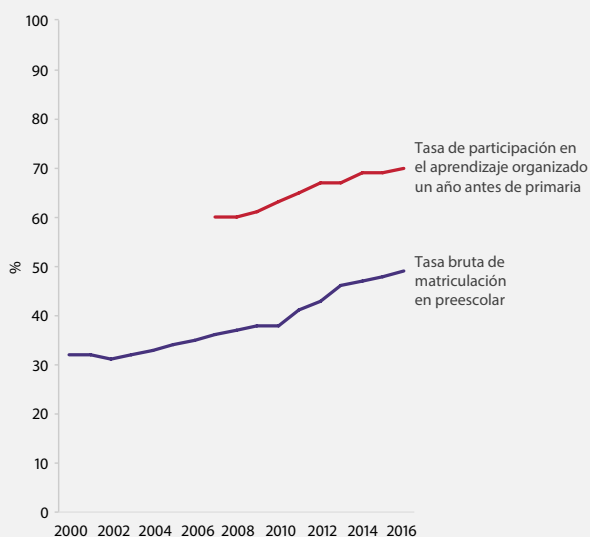
El indicador mundial 4.2.1 —Proporción de niños menores de 5 años de edad que, en términos de desarrollo, se encuentran bien encaminados en las áreas de salud, aprendizaje y bienestar psicosocial, por sexo— no es una excepción. “El nivel de preparación para el ingreso a la escuela” y “haber alcanzado un nivel de desarrollo acorde con la edad” son conceptos imprecisos, que se perciben de manera diferente en distintas partes del mundo. Ahora bien, las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados del UNICEF y el actual Índice del Desarrollo de la Primera Infancia son las únicas fuentes para ese indicador. El UNICEF está probando una serie nueva y ampliada de preguntas y propone actualizar el Índice del Desarrollo de la Primera Infancia en el grupo de trabajo establecido a tal efecto por el IAEG-SDGs.

Sean cuales sean las mejoras de la fiabilidad y validez del Índice del Desarrollo de la Primera Infancia, los países pueden necesitar más facultades discrecionales para aplicar las medidas existentes de preparación para el ingreso a la escuela de tal manera que respondan a sus necesidades y sean compatibles con sus estructuras institucionales y características culturales. El seguimiento del desarrollo de la

FIGURA 9.2:

7 de cada 10 niños cursan educación preescolar el año antes de ingresar en primaria

Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en primaria) y tasa bruta de matriculación en preescolar (2000-2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_2

Fuente: base de datos del IEU.

“ El nivel de preparación para ingresar en la escuela” y “haber alcanzado un nivel de desarrollo acorde con la edad” son conceptos imprecisos, que se perciben de manera diferente en distintas partes del mundo ”

primera infancia debe servir para determinar las tendencias y la posible necesidad de efectuar intervenciones en materia de políticas y adoptar medidas complementarias; no debe entenderse como una evaluación de gran trascendencia que podría excluir a los niños que no estén “preparados” (Consejo Nacional de Investigación de las Academias Nacionales, 2008). En lo que respecta a la preparación, además de preguntar si los niños están preparados para entrar a la escuela, habría que preguntar si las escuelas están preparadas para acoger a los niños (UNICEF, 2012).

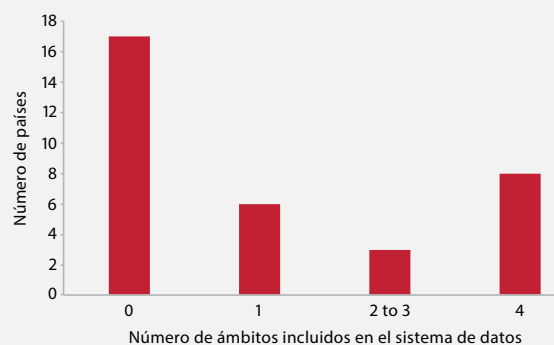
Evidentemente, las encuestas son esenciales para seguir de cerca si los niños se benefician de la atención y educación de la primera infancia, y para comprender el papel de los hogares y las familias en el desarrollo de la primera infancia; sin embargo, no pueden sustituir los dispositivos nacionales que recopilan datos detallados, anuales, a gran escala sobre cada uno de los aspectos del desarrollo de la primera infancia. No obstante, estos dispositivos nacionales son excepcionales, incluso en los países de altos ingresos (Anderson et al., 2017; Raikes, 2017). En algunos países se plantean objeciones de principio a la recopilación y utilización de datos sobre los resultados relativos a niños pequeños (Bertram y Pascal, 2016).

En cambio, es más corriente que los países tengan marcos y procedimientos nacionales para el control de la calidad de los proveedores de servicios educativos en relación con el personal, la formación de los docentes, las instalaciones y los planes de estudio; un ejemplo es la Política Nacional de Atención y Educación de la Primera Infancia de la India, aprobada en 2013 (Ministerio de Desarrollo de la Mujer y el Niño, 2013; Paul, 2017). También se debe diferenciar el seguimiento del desarrollo de la primera infancia a escala nacional y las evaluaciones del efecto de los programas; cabe citar aquí el componente del sistema nacional de información del programa preescolar estadounidense Head Start que se propone reducir las desventajas en materia educativa que tienen los niños de familias de bajos ingresos (Wortham, 2012).

En el Planteamiento sistémico para mejorar los resultados educativos, del Banco Mundial (SABER, por sus siglas en inglés), hay un módulo de desarrollo de la primera infancia que ha evaluado la disponibilidad de datos de los sistemas administrativos en los ámbitos del desarrollo cognitivo, lingüístico, físico y socioemocional. Solo 8 de 34 países recopilaron datos sobre los cuatro ámbitos (figura 9.3). Además, las puntuaciones del Planteamiento sistémico para

FIGURA 9.3:
Pocos países recopilan datos sobre los cuatro ámbitos del desarrollo infantil

Países por número de ámbitos del desarrollo de la primera infancia incluidos en su sistema de datos (2012-2017)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_3

Nota: el análisis está basado en 34 países de ingresos bajos y medianos.
Fuente: basado en los informes nacionales del SABER.

mejorar los resultados educativos recogen únicamente el número de ámbitos cubiertos de alguna forma, y no informan sobre la modalidad de recopilación de datos ni sobre la disponibilidad de datos globales a escala nacional.

Bulgaria investiga y registra el desarrollo infantil en los cuatro ámbitos con un calendario sistemático; para el preescolar, establece las etapas de aprendizaje previstas. Ahora bien, los datos no se aprovechan plenamente para sustentar las políticas de desarrollo de la primera infancia (Banco Mundial, 2013a). En el Iraq, si bien los maestros de preescolar registran las evaluaciones realizadas mediante la observación del desarrollo individual, la información no se analizó a un nivel más elevado (Adams y Denboba, 2017).

El programa Chile Crece Contigo representa la mejor práctica en el seguimiento del desarrollo de la primera infancia, y sigue la evolución de los niños “integralmente, sirviéndose de mecanismos para atender sus necesidades”, mediante servicios multisectoriales (Banco Mundial, 2013b). De hecho, los resultados se utilizan para la planificación estratégica a escala nacional, incluso para niños menores de 3 años (Bertram y Pascal, 2016).

En otros casos, como el de la ex República Yugoslava de Macedonia, se llevan registros del desarrollo de todos los niños que asisten a los centros de la primera infancia desde 2014. Los docentes documentan el desarrollo en relación con el marco nacional de normas relativas al desarrollo y el aprendizaje temprano. Además de aportar información sobre la formación preescolar individualizada, la crónica documenta la preparación para el ingreso en la escuela y la transición fluida a la educación primaria (Banco Mundial, 2015).

El Marco Nacional Curricular de 2014 de Sudáfrica encarga, de manera análoga, evaluaciones informales, basadas en la observación en seis ámbitos de desarrollo y aprendizaje temprano (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2015). En las evaluaciones no se indican notas ni porcentajes, pero se registra el nivel de preparación para ingresar en la escuela primaria. Los informes se envían a los padres y las escuelas antes de la transición y se utilizan para efectuar el seguimiento a escala nacional.

El enfoque de Jamaica se basa en su *Early Childhood Curriculum Guide for 4- and 5-year-olds* (Guía del plan de estudios de la primera infancia para niños de 4 y 5 años) de 2010. Hasta hace poco, la recopilación de datos se basaba en la encuesta sobre las condiciones de vida de Jamaica, pero una evaluación reciente de la preparación para el ingreso a la escuela, realizada a escala nacional por primera vez en 2016, abarcó en 2017 casi el 86% de los niños de 4 años en aproximadamente el 88% de los centros educativos de la primera infancia (Comisión de la Primera Infancia, 2018). El objetivo principal consiste en subsanar las diferencias en el ámbito de la preparación para el ingreso a la escuela mediante diferentes intervenciones, pero dado que su ejecución es centralizada, la evaluación puede además servir de orientación para la política nacional.

EJE DE LAS POLÍTICAS 9.1: PROPORCIONAR ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA A LOS NIÑOS DESPLAZADOS

A escala mundial, los niños menores de 5 años constituyen el 16% de las personas desplazadas, superando los 4 millones (ACNUR, 2018a). Esta adversidad afecta a los niños pequeños a corto y largo plazo. La exposición a la violencia y el estrés del desplazamiento pueden tener repercusiones devastadoras, en especial en los primeros años de vida cuando el cerebro

“ Las intervenciones relacionadas con niños refugiados menores de 5 años deben centrarse en los familiares y los cuidadores y aplicar un enfoque multisectorial ”

experimenta su periodo de desarrollo más rápido (Britto *et al.*, 2017). Incluso cuando los niños no han sido víctimas de violencia física, la separación de la familia y de su hogar puede traumatizarlos. Si no hay una intervención idónea y relaciones que los cuiden y protejan, el desplazamiento y el conflicto pueden llevar a

que esa generación padezca problemas sociales, económicos y de salud mental a largo plazo (Center on the Developing Child, 2007; International Rescue Committee, 2017).¹

Las pruebas de la incidencia positiva de la educación y la atención de la primera infancia en las trayectorias de vida (*The Lancet*, 2016) son numerosas y aumentan continuamente. Las intervenciones adecuadas, incluido el aprendizaje temprano, son cruciales para niños que viven en contextos violentos e inciertos que, de otra forma, carecerían de un entorno estable, propicio y enriquecedor. Las intervenciones deben centrarse en los familiares y los cuidadores, basarse en las plataformas existentes y aplicar un enfoque multisectorial. Un enfoque de este tipo es el Marco para el cuidado cariñoso y sensible, puesto en marcha en mayo de 2018 por la Organización Mundial de la Salud y asociados. En él se definen cinco componentes, entre los cuales figura crear oportunidades para el aprendizaje temprano (OMS *et al.*, 2018).

Entre otras manifestaciones de un compromiso creciente, la Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes de 2016 (art. 82) exhorta a los Estados Miembros de las Naciones Unidas a apoyar la educación de los niños refugiados en la primera infancia (Naciones Unidas, 2016). A finales de 2017, la Fundación MacArthur anunció una subvención de 100 millones de dólares estadounidenses al Sesame Workshop (Taller Sésamo) y al International Rescue Committee (Comité Internacional de Rescate) para la intervención a favor del desarrollo de la primera infancia en el Iraq, Jordania, el Líbano y la República Árabe Siria; se trata de la iniciativa de mayor dimensión de esta índole en la respuesta humanitaria (Fundación MacArthur, 2017). Sin embargo, en muchas situaciones de desplazamiento, las necesidades de aprendizaje temprano de los niños pequeños desplazados por la fuerza, en su mayor parte, no son atendidas.

EL ACCESO DE LOS REFUGIADOS A LA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA SIGUE SIENDO LIMITADO

De un estudio de nueve países de ingresos altos y medianos altos se desprende que la atención de las necesidades de los más pequeños entre los refugiados y solicitantes de asilo ha sido “extraordinariamente débil”, tanto dentro como fuera de los centros de recepción. Este hecho refleja que no es una cuestión prioritaria para los encargados de formular políticas nacionales y que las responsabilidades en materia de planificación y ejecución son difusas en todos los ámbitos gubernamentales. El Canadá ofrece algunos servicios a los recién llegados, pero solo en forma de cuidado de los niños cuyos padres asisten a los cursos de idioma financiados con fondos públicos. Los Países Bajos no cuentan con una política nacional para proporcionar educación a los refugiados menores de la edad correspondiente a la educación obligatoria. Incluso en los países que brindan esos servicios, por lo general los proveedores están mal preparados para hacer frente a la diversidad cultural y lingüística de los niños

¹ Esta sección se basa en el documento de referencia elaborado por Bouchane y otros (2018).

“ En casi la mitad de los 26 planes de respuesta humanitaria y planes para refugiados en curso no se mencionan las necesidades de aprendizaje temprano ”

refugiados y al trauma que han sufrido. En Suecia, si bien los niños de preescolar que hablan otras lenguas (el 23% de los matriculados) tienen el derecho establecido por ley de perfeccionar su lengua materna, apenas el 39% de ellos recibe en realidad esa asistencia (Park et al., 2018).

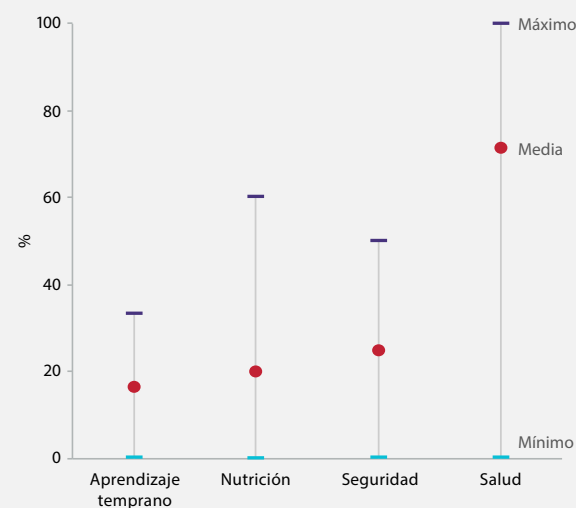
Los planes de respuesta humanitaria y los planes para refugiados demuestran escaso compromiso en relación con el desarrollo de la primera infancia. El examen de 26 planes en curso efectuado para este informe desde la perspectiva de los cinco componentes del Marco para el cuidado cariñoso y sensible señaló disparidades significativas. En promedio, los planes abarcaban uno de los seis elementos recomendados en el componente de aprendizaje temprano. Cerca de la mitad no mencionaba el aprendizaje o la educación de los niños menores de 5 años, y menos de un tercio, incluidos Malí, la República Árabe Siria y Sudán del Sur, se refería específicamente a la educación preescolar o a la atención y educación de la primera infancia. Únicamente en el plan de respuesta humanitaria de Ucrania se mencionaba el material recreativo para la primera infancia. En más del 40% de los planes no se hacía referencia a componentes de intervención relativos al cuidado adaptado a las necesidades. Solo algo más de un tercio comprendía a los niños menores de 5 años en el objetivo estratégico (Bouchane et al., 2018) (figura 9.4).

LAS INICIATIVAS NO GUBERNAMENTALES PONEN DE MANIFIESTO LA GRAN DEMANDA

Una actividad pública de atención y educación de la primera infancia limitada determina que las organizaciones no gubernamentales (ONG) llenen a menudo el vacío. En el marco de las iniciativas de atención y educación de la primera infancia emprendidas por el Servicio Jesuita a Refugiados (JRS) y Entreculturas se atiende a miles de niños refugiados en el Chad, el Líbano, la República Centroafricana y Sudán del Sur. La ONG internacional iACT puso en marcha en el Chad el programa “Little Ripples” (Pequeñas ondas) dedicado a la primera infancia, dirigido por refugiados y basado en los hogares. En el marco de la ejecución del programa piloto en 2013 se capacitó a maestros, se incorporó el aprendizaje socioemocional y basado en el juego, y se proporcionó una comida nutritiva diaria. En 2017, el programa se extendió a dos campamentos de refugiados situados en el norte del Chad y se dio trabajo a 84 refugiadas. En 2017, se ocupó de casi 3 500 niños de 3 a 5 años, y se prevé que, a finales de 2018, habrá atendido a 6 000 niños. Transcurrido un año, la

FIGURA 9.4:

En general, los planes de respuesta humanitaria y de atención a los refugiados cubren menos de 1 de cada 5 de los elementos recomendados para el aprendizaje temprano
Elementos recomendados incluidos en determinados ámbitos en 26 planes de respuesta humanitaria y de atención a los refugiados (2017)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_4

Nota: los elementos del componente de aprendizaje temprano son: respuesta a la comunicación de los niños mediante vocalizaciones, expresiones faciales y gestos; estimulación lingüística mediante la conversación y el canto; fomento de la exploración de objetos con orientación de los cuidadores; juego entre el cuidador y el niño y grupos de lectura y cuentacuentos; bibliotecas portátiles de juguetes y libros; y atención diaria y educación preescolar de calidad.

Fuente: Bouchane et al. (2018).

evaluación mostró que el número de alumnos con capacidad para contar hasta cinco o más pasó del 43% al 73%, y la cantidad de los que eran capaces de decir correctamente, como mínimo, las primeras diez letras del alfabeto aumentó del 45% al 83% (Bouchane et al., 2018; Dallain y Scott, 2017).

El UNICEF y las ONG asociadas prestan una variedad de servicios en los campamentos de Kakuma y Kalobeyei en Kenia, incluida la educación de la primera infancia. Los maestros visitan cada hogar y pasan a buscar a casi 900 niños pequeños para participar en un programa centrado en la educación y el juego con foco en la cultura y las artes. No obstante, las clases están abarrotadas, con una media de 133 niños por clase (Steinberg, 2018).

El International Rescue Committee lanzó con carácter experimental un programa de formación de docentes preescolares, llamado “Healing Classrooms” (Aulas saludables), para niños congoleños en los campamentos de Burundi y la República Unida de Tanzania. En 2014, el programa fue adaptado para el Líbano, de él se benefician actualmente 3 200 niños en edad preescolar, y se ha capacitado a 128 docentes. En cada clase, el maestro principal del International Rescue Committee del Líbano forma equipo

con un docente adjunto sirio. Después de la prueba piloto de cuatro meses, los participantes de 3 años habían mejorado sus habilidades motrices y socioemocionales, las funciones ejecutivas y las primeras nociones de lectoescritura y cálculo; la proporción que satisfacía el nivel mínimo de competencias duplicaba el valor de partida de aproximadamente un 15% (Bouchane et al., 2018; International Rescue Committee, 2016).

En el norte de Myanmar, la organización Children on the Edge (Niños al límite) y las organizaciones locales Grupo de Desarrollo Kachín y Asociación de Mujeres Kachín elaboraron un programa de desarrollo de la primera infancia con planes de estudio que atienden las necesidades físicas y psicosociales de más de 500 niños desplazados internos de entre 3 y 6 años en 15 centros educativos de 8 campamentos. La evaluación de los efectos de este programa indica que ha contribuido a aumentar la confianza y la actitud positiva de los niños (Children on the Edge, 2015).

En Turquía, si bien los niños sirios pueden asistir a los cursos para la primera infancia en las escuelas públicas, la escasez de plazas y recursos ha llevado a muchas ONG y organismos internacionales a prestar servicios. En junio de 2017, en el marco de las iniciativas dirigidas por el UNICEF se matricularon 12 800 niños sirios de entre 3 y 5 años. Algunas ONG (por ejemplo: "Mother Child Education Foundation" (Fundación para la educación de madres e hijos), "Support to Life" (Apoyo a la vida), la Asociación de Asistencia Social y Solidaridad Mavi Kalem, y la Fundación Yuva) proporcionan cursos de formación para maestros, material didáctico, visitas a los hogares, apoyo psicosocial y de salud mental, y actividades de aprendizaje y esparcimiento.

LOS GOBIERNOS DEBEN INTENSIFICAR SU LABOR DE COORDINACIÓN Y PRESTACIÓN A GRAN ESCALA

Habida cuenta de la insuficiencia de recursos, las entidades no estatales enfrentan dificultades para ampliar los

“ Las entidades no estatales enfrentan dificultades para ampliar los programas y gestionar la demanda grande y creciente de servicios preescolares ”

programas y gestionar la demanda grande y creciente de servicios preescolares. Las intervenciones públicas comparten algunas de estas dificultades, que se conjugan con una coordinación interinstitucional deficiente y la frecuente

falta de disposiciones normativas específicas sobre la educación de la primera infancia en el caso de los niños desplazados.

Algunos países han logrado establecer asociaciones y colaborar con múltiples entidades locales y ONG. En Bélgica, el organismo público responsable de la atención y educación de la primera infancia para los centros de la comunidad flamenca establecidos en las regiones de Flandes y la capital Bruselas se encarga de prestar una serie completa de servicios a las familias con hijos. El organismo colabora con la Agencia Federal Belga para la Acogida de Solicitantes de Asilo y la Cruz Roja, que administran los centros de recepción (Park et al., 2018).

En la República Centroafricana, el UNICEF y la ONG Plan International (Plan internacional) pusieron en marcha un proyecto cuyos servicios se expandieron ulteriormente. Las intervenciones, basadas en evaluaciones de las necesidades, tienen por grupo destinatario los niños de zonas afectadas por conflictos, incluidos los desplazados internos. Las reuniones con los padres y la formación de docentes hicieron hincapié en el aprendizaje temprano y el desarrollo del niño. Los dos asociados dialogaron con el gobierno para elaborar una estrategia de apoyo a largo plazo, y los servicios de la primera infancia destinados a niños de 3 a 6 años se han convertido en la prioridad del plan de transición en materia de educación. Un comité interministerial se reúne periódicamente para coordinar las actividades de la ONG y tender una mano hacia otros organismos (Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia, 2016).

Etiopía está ampliando la educación de los refugiados en consonancia con una de las nueve promesas que su gobierno hizo en la Cumbre de Líderes sobre Refugiados, celebrada en Nueva York en septiembre de 2016. En Addis Abeba, tres de cada cinco niños refugiados de 3 a 6 años reciben asistencia en 80 centros de atención y educación de la primera infancia situados en los campamentos de refugiados y 150 jardines de infantes privados y públicos (ACNUR, 2018b).

Alemania aprobó un plan integral para la educación de los refugiados y los solicitantes de asilo, asociándose con interlocutores subnacionales. El plan "Sprach-Kitas" (Guarderías con énfasis en el desarrollo y dominio del lenguaje), impulsado por el Ministerio Federal de Familia, Tercera Edad, Mujeres y Juventud, proporciona programas de atención y educación de la primera infancia centrados en el lenguaje. El Ministerio prevé invertir casi 400 millones de euros en 2017-2020 para ampliar sus programas y contratar más personal (Park et al., 2018).

Uganda colabora con el UNICEF y otros asociados para ampliar el acceso a la educación preescolar. En 2017, menos de la mitad de los niños que reunían las condiciones para participar de los distritos de acogida de refugiados tuvieron acceso al nivel preescolar (UNICEF, 2018). De conformidad con el Marco de Respuesta Integral para los Refugiados, Uganda instituyó políticas y estrategias encaminadas a aumentar el número de cuidadores y centros acreditados que proporcionan servicios integrados de buena calidad para el desarrollo de la primera infancia (Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2018; ACNUR, 2018b, 2018c). Los principales desafíos siguen siendo el idioma en el que se imparte la educación y la homologación de docentes refugiados.

CONCLUSIÓN

Un beneficio clave de una educación de alta calidad en la primera infancia es que actúa como mecanismo de protección. Ello hace que sea de máxima importancia para las personas desplazadas gozar de acceso a ese servicio, con infraestructura adecuada, materiales idóneos, docentes capacitados y cualificados, y financiación suficiente. Además se necesita una visión a largo plazo que fomente la colaboración entre las familias, las comunidades y los docentes.

Es posible proporcionar a las personas desplazadas por la fuerza una atención y educación eficientes de la primera infancia. Pese a las dificultades normativas y de coordinación, los interlocutores del sector público deben desempeñar un papel central en la ampliación de las iniciativas experimentales o locales exitosas. Esto se puede impulsar solventando las lagunas en la recopilación de datos; llevando adelante el seguimiento y la documentación de los efectos de la iniciativa; involucrando a las comunidades en las campañas de sensibilización; y apoyando la promoción y el desarrollo de la capacidad a escala central y local, y la colaboración con una diversidad de interlocutores, comprendidos actores de la sociedad civil y de organizaciones humanitarias. Los países que cuentan con servicios de atención y educación de la primera infancia en sus programas educativos nacionales están avanzando mucho más rápido que los demás. El reconocimiento gubernamental de que, para todos, “la primera prioridad es comenzar temprano, y mantener la evolución a lo largo de las dos décadas que dura la infancia” (Naciones Unidas, 2018) constituye un avance importante hacia el cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030.



Ala (centro), 22, huyó junto a su familia de Daraa (República Árabe Siria) en marzo de 2013. Se instalaron en el campamento de Zaatari (Jordania). “Aquí en Jordania, pasé dos años sin poder acceder a la educación formal. Espero terminar la maestría y, tal vez, el doctorado. Pero, tengo miedo de tener que permanecer en este campamento, o de no obtener el respaldo financiero para terminar mis estudios”.

FOTOGRAFÍA: Antoine Tardy/ACNUR

MENSAJES CLAVE

La nueva definición de la participación de adultos en la educación y la formación engloba todas las prestaciones en ese ámbito, ya sea la educación formal o informal, y las oportunidades laborales y de otra índole.

Es necesario estandarizar las preguntas de las encuestas sobre la población activa: dirigirlas a todos los jóvenes y adultos, no solo a las personas con empleo; utilizar el periodo de referencia común de los 12 meses anteriores; y ampliar el alcance más allá de la formación técnica y profesional.

Es posible que en los países de ingresos medianos la pauta sea las bajas tasas de participación anual en la educación y formación de adultos relacionadas con el trabajo. En Egipto, la participación anual de los trabajadores especializados fue del 4%.

En 2017, la tasa bruta de matriculación en la educación terciaria alcanzó el 38%; en 2016, había superado por primera vez el 50% en los países de ingresos medianos altos.

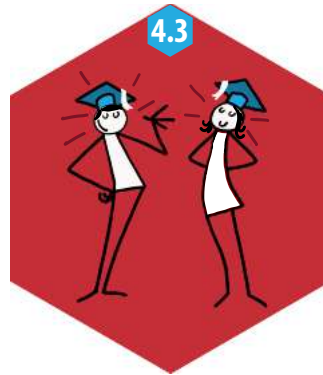
La educación terciaria es menos asequible en el África Subsahariana; en la mayoría de los países de la región supera el 60% del ingreso medio nacional.

En varios países de ingresos medianos, es más probable que las familias más ricas informen que han recibido una beca. Entre los países en los que se ha apuntado con éxito a los pobres como beneficiarios específicos figura Colombia, que estableció condiciones de préstamos más favorables para los estudiantes pobres, y Viet Nam, que proporcionó ayuda a los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas.

El acceso de los refugiados a la educación terciaria aumenta sus posibilidades de conseguir empleo y los motiva para seguir estudiando. Si bien existen varias iniciativas dignas de elogio, algunas de las cuales cuenta con la participación de la comunidad, solo el 1% de los refugiados accede a la educación terciaria.

Si los migrantes y refugiados no tienen acceso al empleo o a un puesto de trabajo decente, es poco probable que se esfuercen por desarrollar sus competencias técnicas y profesionales. Los responsables de la planificación pueden contribuir si reconocen la educación o aprendizaje previos no formales e informales y proporcionan orientación profesional para facilitar su ingreso en el mercado laboral.

CAPÍTULO 10



META 4.3

Enseñanza técnica, profesional, terciaria y de adultos

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

INDICADOR MUNDIAL

4.3.1 – Tasa de participación de jóvenes y adultos en programas de educación y formación en los últimos 12 meses, según el tipo de programa (formal y no formal), por sexo

INDICADORES TEMÁTICOS

4.3.2 – Tasa bruta de matriculación en educación terciaria, por sexo

4.3.3 – Tasa de participación en programas de educación profesional y técnica (15-24 años), por sexo

Eje de los datos 10.1: armonizar las preguntas de las encuestas sobre la población activa en materia de educación y formación de adultos con el indicador mundial.....	147
Eje de los datos 10.2: definir y medir la asequibilidad de la educación terciaria	148
Eje de las políticas 10.1: ofrecer oportunidades de educación terciaria a refugiados	150
Eje de las políticas 10.2: abordar las necesidades de los migrantes y refugiados en el ámbito de la enseñanza y formación técnica y profesional.....	153

Solo las metas 4.3 y 4.6 se centran en el compromiso del ODS 4 de promover el aprendizaje durante toda la vida más allá de la educación obligatoria. La meta 4.3, de “velar por el acceso igualitario para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y terciaria de calidad, incluida la educación universitaria”, abarca un amplio abanico de grupos de edad (jóvenes y adultos), de tipos de educación (formal y no formal) y de fines de la educación (orientada al trabajo y de otra índole). Esto hace que resulte difícil definir un marco de seguimiento conciso que aborde todas las necesidades. Sin embargo, en el último año ya se han tomado algunas medidas para aclarar las definiciones.

El indicador mundial 4.3.1 —Tasa de participación de jóvenes y adultos en programas de educación y formación en los últimos 12 meses, según el tipo de programa (formal y no formal), por sexo— tiene por objeto consolidar las fuentes de datos (UNESCO, 2017), pero no ofrece una orientación clara acerca de los datos que se deben reunir.

En 2018, el Grupo de Cooperación Técnica (TCG) sobre Indicadores para el ODS 4 estudió la recomendación de adoptar una definición más amplia y flexible para el indicador 4.3.1 con objeto de alentar a los países a recopilar información sobre la educación de adultos. Se propone invitar a los países a que añadan una serie fija de preguntas breves a las encuestas sobre la población activa existentes que a) diferencie entre educación formal y no formal; b) en el marco de la educación no formal, incluya programas de cualquier duración, y se atenga a la clasificación de la Encuesta Europea de Educación de Adultos, que abarca cursos, talleres y seminarios, formación guiada en el puesto de trabajo, y clases particulares; y c) vincule el indicador mundial 4.3.1 con los indicadores temáticos 4.3.3 sobre la participación de jóvenes en la enseñanza y formación técnica y profesional

“ En 2018, se propuso una definición más amplia y flexible para el indicador mundial de la meta 4.3 que abarca la educación formal y no formal ”

(EFTP) y 4.6.3 relativo a la participación en programas de alfabetización.

Las Encuestas sobre la Población Activa, como el principal medio para la recopilación de datos, tienen la ventaja de que ser generalizadas y frecuentes, pero no será fácil normalizar las preguntas para aumentar el número de países con datos comparables. Como se ha señalado en anteriores ediciones del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*, esta normalización sigue siendo limitada fuera de Europa. En este capítulo se destacan las dificultades mediante el examen de tres encuestas de gran calidad llevadas a cabo en África Septentrional y Asia Occidental (**eje de los datos 10.1**).

En Europa se utilizan de forma habitual estas dos fuentes. Si bien la Encuesta Europea de Educación de Adultos está en sintonía con la definición propuesta, los datos son transmitidos cada cinco años; los datos de 2016 estarán disponibles a finales de 2018. La Encuesta sobre la Población Activa, centrada en la educación formal, tiene un periodo de referencia de cuatro semanas, en lugar de 12 meses, y proporciona datos anualmente (Eurostat, 2017). De esta se deduce que, mientras las tasas de participación de los adultos siguen estables, en promedio, en aproximadamente un 10% - 11%, las tendencias varían de un país a otro, y algunos países se han visto más afectados por la crisis financiera, como el Reino Unido (**figura 10.1**).

Es mucho más fácil disponer de datos sobre la educación formal, como la enseñanza y formación técnica y profesional a nivel de educación secundaria. La proporción de la matriculación en la rama técnica y profesional de educación secundaria es relativamente estable. A escala mundial, el 22% de los alumnos del segundo ciclo de educación secundaria reciben una educación técnica y profesional, en comparación con el 2% de los alumnos del primer ciclo de educación secundaria. Lo más probable es que los alumnos sean varones, excepto en América Latina y el Caribe (**cuadro 10.1**).

La participación en la educación terciaria a escala mundial, medida por la tasa bruta de matriculación, siguió creciendo rápidamente en muchos países, alcanzando el 38% en 2017 (**cuadro 10.2**). En 2016, superó por primera vez el 50% en los países de ingresos medianos altos, en claro aumento con respecto al 33% registrado en 2010. A escala mundial, el 20% de los estudiantes de la educación terciaria están inscritos en programas de ciclo corto (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación [CINE] 5), y el 68% en licenciaturas (CINE 6). El último porcentaje es más elevado en los países de bajos ingresos y de ingresos medianos bajos, lo que sugiere que parte de la expansión de la educación terciaria en los países más ricos es el resultado de la diversificación en programas más cortos. Las estudiantes no están suficientemente representadas en los doctorados (CINE 8), en particular en los países de bajos ingresos.

“

La tasa bruta de matriculación en la educación terciaria a escala mundial alcanzó el 38% en 2017 y en 2016 superó por primera vez el 50% en los países de ingresos medianos altos

”

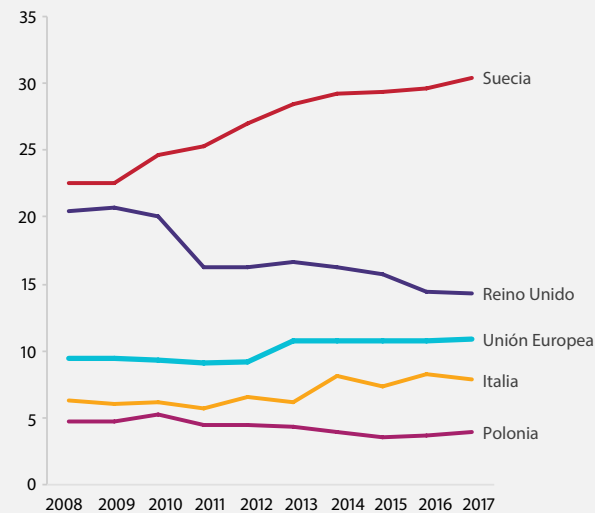
En algunos entornos, las actitudes sociales y las aspiraciones educativas constituyen un desafío para la educación secundaria técnica y profesional. A menudo esta se percibe como menos orientada hacia la universidad y, por lo tanto, como un impedimento para acceder a la educación terciaria (Clement, 2014). No obstante, a nivel global, esta idea no se refleja en la matriculación: desde el año 2000, la participación en la educación terciaria ha aumentado mucho en casi todos los países, pero aparentemente no guarda relación con una modificación en la proporción de alumnos de secundaria en la rama técnica y profesional (**figura 10.2**)

La ampliación de la participación en la enseñanza y formación técnica y profesional y en la educación terciaria proporciona a jóvenes y adultos importantes medios para mejorar sus

FIGURA 10.1:

La participación en la educación de adultos en Europa se ha mantenido estable, pero las tendencias varían según los países

Tasa de participación de los adultos en la educación y la formación durante las cuatro semanas anteriores en la Unión Europea y varios países (2008-2017)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig10_1

Fuente: Eurostat (2018).

CUADRO 10.1:

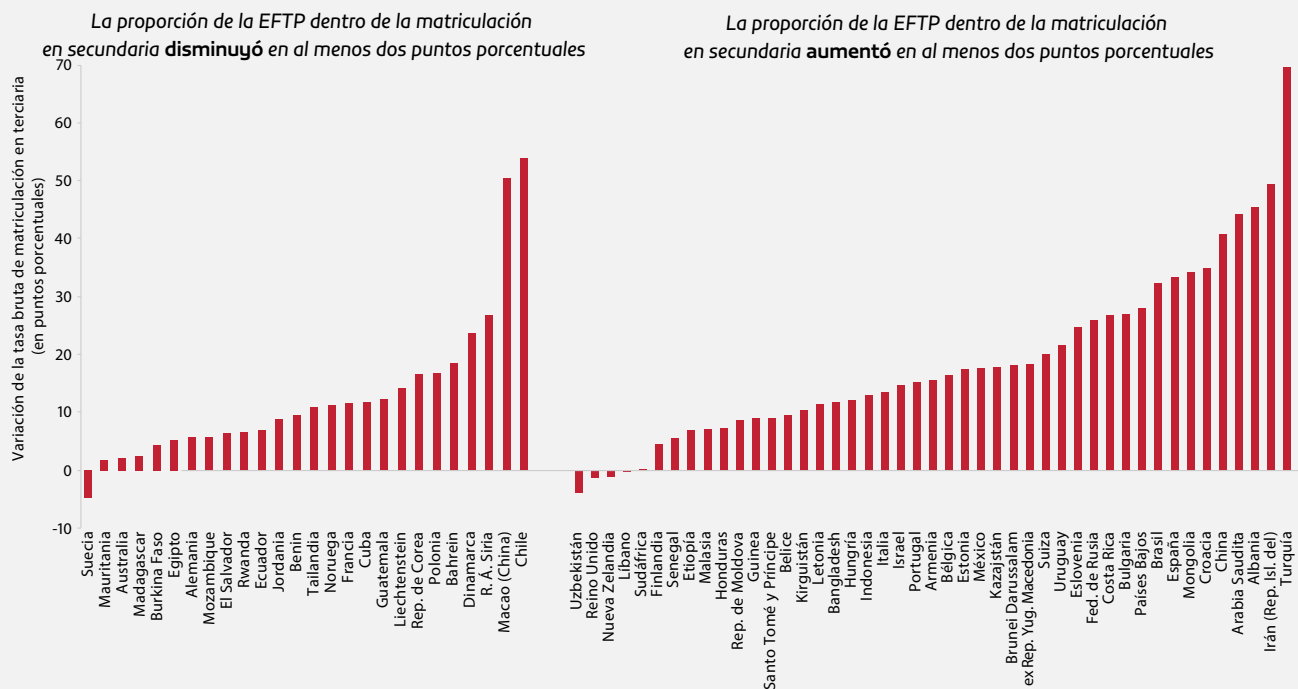
Indicadores de participación en la enseñanza y formación técnica y profesional, 2017

Región	Primer ciclo de educación secundaria			Segundo ciclo de educación secundaria		
	Inscritos en formación técnica y profesional (millones)	Proporción de mujeres inscritas en la EFTP	Proporción en el total de alumnos del primer ciclo de secundaria (%)	Inscritos en la EFTP (millones)	Proporción de mujeres inscritas en la EFTP (%)	Proporción en el total de alumnos del primer ciclo de secundaria (%)
Mundo	6	48	2	57	43	22
Africa Subsahariana	0,7	35	2	3	43	13
África Septentrional y Asia Occidental	0,6	22	2	6	45	30
Asia Central y Meridional	0	35	0	5	32	6
Asia Oriental y Sudoriental	0	34	0	23	43	36
Oceanía	0,3	35	14	0,8	40	45
América Latina y el Caribe	2	58	6	6	50	23
América del Norte y Europa	2	54	4	14	44	34
Países de bajos ingresos	0,2	33	1	2	41	15
Países de ingresos medianos bajos	0,9	34	1	13	39	12
Países de ingresos medianos altos	2	55	2	29	44	33
Países de altos ingresos	2	48	4	13	44	28

Fuente: base de datos del IEU.

FIGURA 10.2:

El avance de la educación terciaria no tiene necesariamente un efecto negativo en la matriculación en la educación secundaria técnica y profesional
Variación de la tasa bruta de matriculación en terciaria, por variación de la proporción de la enseñanza técnica y profesional dentro de la educación secundaria (2005 y 2015)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig10_2

Fuente: base de datos del IEU.

CUADRO 10.2:

Indicadores de participación en la educación terciaria, 2017

Región	Inscritos en la educación terciaria (millones)	Tasa bruta de matriculación (%)	CINE 5		CINE 6		CINE 7		CINE 8	
			Porcentaje del total de estudiantes en la educación terciaria (%)	Proporción de mujeres (%)	Porcentaje del total de estudiantes en la educación terciaria (%)	Proporción de mujeres (%)	Porcentaje del total de estudiantes en la educación terciaria (%)	Proporción de mujeres (%)	Porcentaje del total de estudiantes en la educación terciaria (%)	Proporción de mujeres (%)
Mundo	221	38	20	52	68	51	11	53	1	45
África Subsahariana	8	9	23	46	68	41	8	37	1	34
África Septentrional y Asia Occidental	19	44	18	46	72	50	9	49	1	43
Asia Central y Meridional	44	25	3	38	83	47	14	50	1	42
Asia Oriental y Sudoriental	71	46	32	51	61	52	6	49	1	40
Oceanía	2	79	31	60	53	57	13	53	3	51
América Latina y el Caribe	27	51	12	57	82	56	5	55	1	51
América del Norte y Europa	50	77	22	55	56	54	20	57	3	48
Países de bajos ingresos	6	9	10	40	81	38	8	38	1	27
Países de ingresos medianos bajos	64	24	6	51	82	48	11	51	1	43
Países de ingresos medianos altos	93	52	28	50	63	54	7	51	1	44
Países de altos ingresos	57	77	23	56	58	53	16	57	3	47

Nota: CINE = Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, que comprende cuatro niveles de educación terciaria: ciclo corto (CINE 5), licenciatura (CINE 6), maestría o nivel equivalente (CINE 7) y doctorado o nivel equivalente (CINE 8).

Fuente: base de datos del IEU.

oportunidades de empleo. Ahora bien, siguen existiendo dificultades, en particular en lo que respecta al costo. Es necesario aclarar de qué manera se debe definir y hacer efectiva la asequibilidad, que es una condición clave de la meta 4.3 (**eje de los datos 10.2**). Estos problemas, que incluyen el reconocimiento del aprendizaje previo, son especialmente importantes para migrantes y refugiados, ya que es clave invertir en sus competencias para facilitar su integración en los países de destino (**eje de las políticas 10.1** y **eje de las políticas 10.2**).

EJE DE LOS DATOS 10.1: ARMONIZAR LAS PREGUNTAS DE LAS ENCUESTAS SOBRE LA POBLACIÓN ACTIVA EN MATERIA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE ADULTOS CON EL INDICADOR MUNDIAL

El Grupo de Cooperación Técnica formuló recomendaciones concretas en relación con la definición del indicador mundial 4.3.1, que abarca las tasas de participación de jóvenes y adultos en la educación y la formación formal y no formal del año anterior. Las recomendaciones, que se asemejan a las propuestas del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017-2018*, sugieren que el indicador debería recoger todas las oportunidades en el ámbito de la educación, sean o no formales y estén o no relacionadas con el trabajo.

Para reflejar esas oportunidades, y dada la diversidad y el gran número de proveedores, es preferible utilizar las encuestas con participantes en lugar de los datos administrativos. El Grupo de Cooperación Técnica propuso preguntas que coincidirían con las de la Encuesta Europea de Educación de Adultos: a) si los encuestados habían sido, durante los 12 meses precedentes, alumnos o aprendices en la educación o formación formal y, de ser así, cuál era su nivel más reciente; y b) si habían participado, durante su tiempo libre o su jornada de trabajo en alguna de cuatro actividades no formales (curso, taller o seminario, formación guiada en el puesto de trabajo, clases particulares) con el propósito de mejorar sus conocimientos o competencias en algún ámbito (incluidas aficiones).

Sin embargo, la manera en que formulan preguntas las encuestas varía considerablemente, por lo que pocas son compatibles con los requisitos del indicador de seguimiento

4.3.1. Las encuestas integradas sobre el mercado laboral, que han recopilado datos representativos a escala nacional, comparables y de gran calidad en Egipto (cuatro rondas entre 1988 y 2012), Jordania (2010) y Túnez (2014) son un ejemplo ilustrativo. Las oficinas de estadística nacionales, en colaboración con el Foro de Investigación Económica, un centro de investigación y análisis regional, siguió una metodología análoga. Cada ronda recogió una muestra de entre 5 000 y 12 000 hogares, y en las dos últimas rondas llevadas a cabo en Egipto (2006 y 2012) se realizó el seguimiento de los mismos hogares.¹

Estas encuestas reúnen información sobre la participación en programas de formación profesional o relacionada con el trabajo de dos maneras distintas. En la última encuesta llevada a cabo en Egipto y Túnez se preguntó a todas las personas empleadas en ese momento si alguna vez habían participado en programas de formación profesional o relacionada con el trabajo aparte de la educación formal. La participación resultó ser relativamente baja: alrededor del 10% en ambos países.

En segundo lugar, en todas las encuestas se preguntó a las personas empleadas que habían informado que su trabajo exigía una competencia técnica, cómo la habían obtenido. Las opciones de la respuesta eran una combinación no muy clara de proveedor y tipo de educación: educación formal (general o técnica), programas de formación profesional, capacitación en la empresa, cursos de idiomas, cursos de informática, u otros cursos. Las tasas de participación fueron más altas, desde un 22% en Túnez hasta un 29% en Jordania (**figura 10.3**). Dado que la pregunta se refería a la participación a lo largo de la vida, no es extraño que la proporción en la población activa total fuera menor entre los jóvenes que entre el conjunto de los adultos. Sin embargo, entre los que tenían competencias técnicas, los jóvenes informaron acerca de una mayor participación, lo que hace pensar en que se han modificado las vías de adquisición de esas competencias.

Con objeto de relacionar de forma más directa los datos con el indicador, se pueden utilizar dos métodos para estimar la participación anual. El primero convierte la tasa de participación en la formación durante toda la vida en una tasa anual, lo que indicaría una participación inferior al 2% anual para los que tienen entre 15 y 29 años, en promedio, en Egipto y Túnez. El segundo método aprovecha la estructura de panel de las dos últimas encuestas del mercado laboral egipcio, que permite estimar la proporción de los que modificaron su

¹ Esta sección se basa en el documento de referencia elaborado por Amer (2018).

“

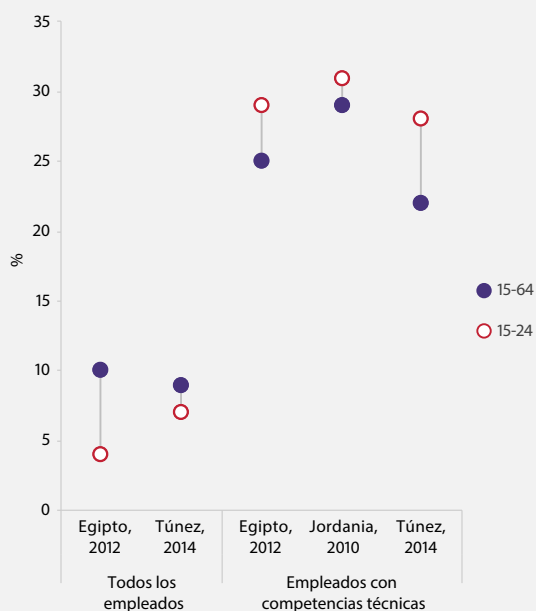
Para calcular el indicador mundial sobre la educación de adultos es preferible utilizar las encuestas con participantes en lugar de los datos administrativos, dada la diversidad y el gran número de proveedores

”

FIGURA 10.3:

En Egipto y Túnez, solo 1 de cada 10 adultos empleados ha participado alguna vez en programas de formación

Tasa de participación de jóvenes y adultos en programas de formación aparte de la educación formal como porcentaje de a) todos los empleados; y b) los empleados con competencias técnicas, en Egipto, Jordania y Túnez (2010-2014)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig10_3

Fuente: Amer (2018), a partir de los datos de las encuestas integradas sobre el mercado laboral.

situación a lo largo del tiempo respecto de la participación durante toda la vida.

Entre los empleados con edades entre 15 y 64 años que poseían competencias técnicas, el 23% de aquellos que nunca habían recibido formación hasta 2006, ya lo habían hecho en 2012. Pasando por alto la posibilidad de una participación repetida, se calcula una participación anual entre las personas especializadas en la escala del 4%.

Las dificultades metodológicas limitan la utilización de este grupo de encuestas para aportar información al indicador mundial. En primer lugar, la pregunta sobre formación se dirige solo a los empleados, dejando de lado a otros participantes en la formación (por ejemplo, los desempleados y las personas que no pertenecen a la población activa). En segundo lugar, se pregunta sobre la participación durante toda la vida, no a lo largo de un periodo de referencia, como los 12 meses anteriores. En tercer lugar, solo hace referencia a la formación técnica y profesional, omitiendo el abanico más

amplio de programas que está previsto en el indicador. Pese a estas limitaciones, las pruebas sugieren tasas de participación anual bajas en los países en cuestión, que coinciden con las de los países europeos más pobres.

Este análisis es un recordatorio de que la definición del indicador mundial es únicamente el primer paso. El siguiente consiste en precisar las modalidades de formulación de preguntas en las distintas encuestas sobre la población activa y campos afines sobre la participación de jóvenes y adultos en la educación y la formación. En los casos en que las preguntas se apartan mucho de la definición, debe alentarse a los países a armonizar los cuestionarios.

EJE DE LOS DATOS 10.2: DEFINIR Y MEDIR LA ASEQUIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN TERCIARIA

En muchos países los gobiernos no pueden responder a la creciente demanda en el ámbito de la educación terciaria, lo que se traduce en un aumento de la proporción del gasto privado, y ello supone el pago de tasas de matriculación en un número cada vez mayor de instituciones privadas (Johnstone y Marcucci, 2010). Que los gobiernos y los hogares compartan el costo puede ser eficaz y equitativo si no existen limitaciones del crédito. Ahora bien, incluso cuando los beneficios posteriores de un título universitario justifiquen el gasto privado, la educación debe ser asequible para los estudiantes más pobres.

Los gastos de matrícula o de otra índole y la asistencia financiera deben equilibrarse con respecto tanto al costo total para los alumnos como a su capacidad de pago. Entre los costos directos están los siguientes: matrícula, otras cuotas de participación, libros, materiales, transporte y gastos de manutención. La asistencia financiera consiste en préstamos estudiantiles, subvenciones, ayudas y becas. La asequibilidad puede estimarse estableciendo la relación entre el costo neto (diferencia entre costos privados y asistencia financiera) y un indicador de la capacidad de pago de los hogares. Sin embargo, pocos países han presentado datos suficientemente detallados de sus encuestas como para proporcionar esa información (Murakami y Blom, 2008; Usher y Medow, 2010).

Una opción, basada en datos globales, consiste en estimar la relación entre el gasto básico de un hogar por estudiante de educación terciaria, proporcionado por el Instituto de Estadística de la UNESCO, y el ingreso promedio en el país, información contenida en la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación. Este índice de asequibilidad se puede calcular para 71 países de distintas regiones y grupos de ingresos nacionales. A partir de este indicador, la educación

“

El costo privado neto por alumno excedía el 60% del ingreso nacional promedio en la mayoría de los países del África Subsahariana de los que se dispone de datos

”

terciaria es, por lo general, más asequible en Europa y menos asequible en el África Subsahariana, donde el costo privado neto por alumno excedía el 60% del ingreso promedio de los hogares en 7 de los 11 países de los que se dispone de datos, y alcanza casi el 300% en Guinea y Uganda (figura 10.4). El índice ronda aproximadamente el 100% en Burundi, Camboya y Nepal. Mientras está cerca del 30% del ingreso promedio en Indonesia, el Japón y Viet Nam, sigue representando más del 75% del ingreso de una persona pobre, utilizando como punto de referencia un umbral de pobreza del 40% del ingreso promedio nacional.

La asistencia financiera a estudiantes de acuerdo a criterios específicos es un componente clave de las intervenciones nacionales e internacionales en el ámbito de la educación. Por ejemplo, en 2013 el Banco Mundial propuso en el 54% de sus proyectos la concesión de subvenciones, becas, préstamos y programas de incentivos específicos (Banco Mundial,

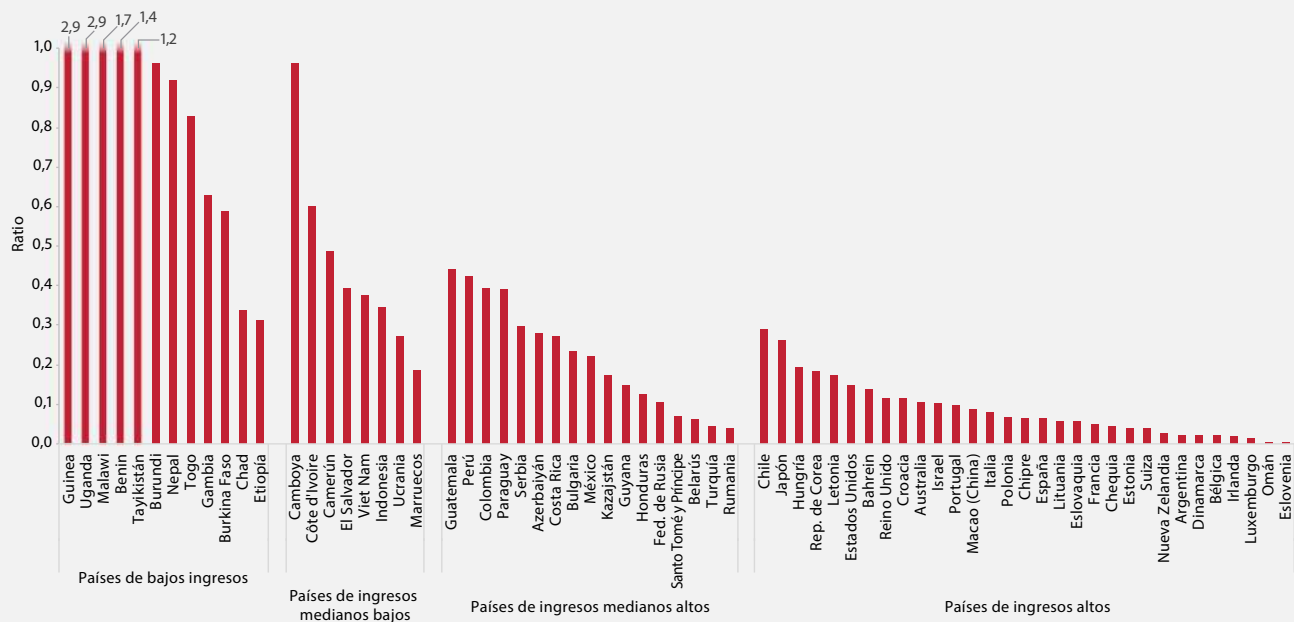
2014). No obstante, la eficacia de este enfoque para reducir el costo neto de la educación terciaria varía sustancialmente entre países. Las encuestas del Banco Mundial llevadas a cabo en el marco del programa Skills Toward Employment and Productivity (Competencias para el empleo y la productividad) (STEP, por sus siglas en inglés) proporcionan información de 11 países de ingresos bajos y medianos acerca de si algún miembro de las familias encuestadas recibió una beca gubernamental durante los 12 meses anteriores (no se especifica el nivel educativo).

El análisis efectuado para este informe muestra que, de forma contraria a las expectativas, en varios países los hogares del quintil más bajo de recursos informen que han recibido una beca gubernamental con menos frecuencia que los del quintil más alto (supeditado a los inscritos actuales en la educación terciaria). Los hogares más ricos tienen prácticamente el doble de probabilidades que los más pobres

FIGURA 10.4:

El África Subsahariana es la región donde menos asequible resulta la educación terciaria

Ratio de gasto de los hogares por alumno de educación terciaria respecto a los ingresos medios del país en varios países (2006-2015)



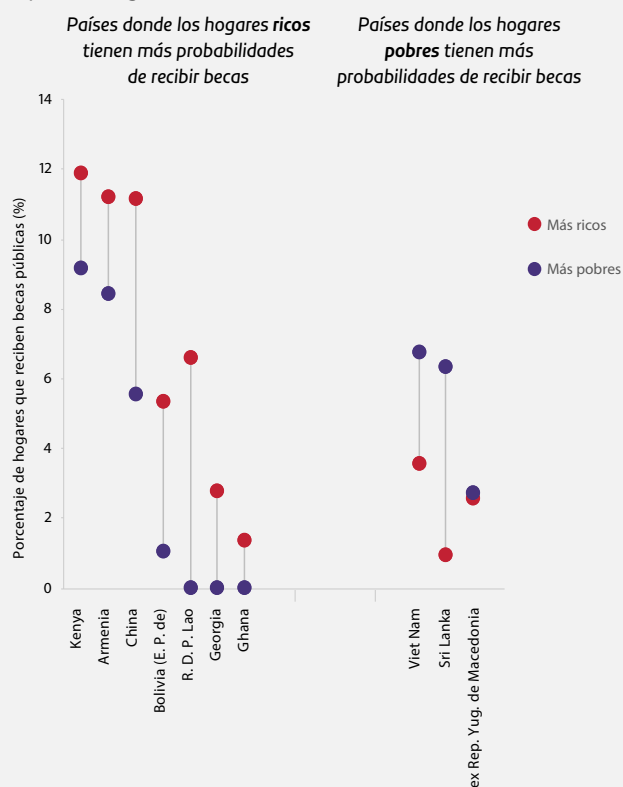
GEM StatLink: http://bit.ly/fig10_4

Fuente: cálculos del equipo del Informe GEM a partir de la base de datos del IEU y la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación.

“ Los hogares pobres de varios países de ingresos medianos tienen menos probabilidad de recibir una beca gubernamental que los hogares ricos ”

FIGURA 10.5:

En muchos países, las becas no están dirigidas a los más pobres
Porcentaje de hogares con al menos un miembro en la educación superior que reciben becas públicas en cualquier nivel de escolarización, por quintil de ingresos (2011-2013)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig10_5

Nota: las muestras de las encuestas son de zonas urbanas. China se refiere a la provincia de Yunnan.

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en los datos de la encuesta STEP del Banco Mundial.

de recibir una beca en la provincia de Yunnan en China y seis veces más probabilidades en el Estado Plurinacional de Bolivia (figura 10.5). Los jóvenes pertenecientes a las familias más pobres tienen efectivamente menos probabilidades de acceder a la educación terciaria. El análisis para la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación indica que en 2011-2016 el 1% de los más pobres y el 15% de los más ricos asistían a la educación postsecundaria en los países de ingresos medianos bajos. No cabe duda de que no es posible dar por supuesto que las becas por sí solas contrarrestan de forma significativa la desventaja puesta de manifiesto al comparar el costo neto privado medio con el nivel de ingresos de las personas en situación de pobreza.

Tal vez sea más fructífero poner en marcha conjuntos de políticas de amplio alcance, como se hizo en Colombia y Viet Nam. Colombia adoptó un enfoque diversificado para ampliar el acceso. Las asociaciones entre instituciones de educación terciaria, autoridades locales y empresas pretendían expandir la educación terciaria en regiones sin ninguna posibilidad de ofrecerla, o solo muy pocas posibilidades. Aumentaron los fondos destinados al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), el principal proveedor público de préstamos a estudiantes. Las condiciones del préstamo se volvieron más favorables, con una tasa de interés cero para los estudiantes con bajos ingresos a partir de 2011, y unos requisitos de garantía más fáciles de cumplir (Ferreira et al., 2017).

A mediados del decenio de 1990, Viet Nam adoptó políticas encaminadas a promover los descuentos en los derechos de matrícula y los programas de asistencia a estudiantes que benefician a los estudiantes pobres y a los pertenecientes a minorías étnicas. En 2006, alrededor del 22% de los estudiantes universitarios desfavorecidos disfrutaron de descuentos en los derechos de matrícula que alcanzaron hasta el 50% de estos gastos. Desde 2006, los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas han recibido asistencia en forma de un pago único que se eleva a aproximadamente un tercio del costo total mensual de la educación terciaria. A partir de 2007 se aumentaron las becas destinadas a estudiantes pobres para cubrir todos los derechos de matrícula (Banco Mundial, 2012).

EJE DE LAS POLÍTICAS 10.1: OFRECER OPORTUNIDADES DE EDUCACIÓN TERCIARIA A REFUGIADOS

Ofrecer a los refugiados oportunidades para acceder a la educación terciaria no es un lujo. De esa forma se proporciona a los jóvenes refugiados y sus familias la posibilidad de adquirir una mayor autonomía mediante un empleo remunerado. La perspectiva de poder participar en la educación terciaria contribuye a incrementar la matriculación y la permanencia en los niveles de primaria y secundaria (ACNUR, 2015a). La educación terciaria tiene “un potencial más grande que otros niveles educativos para [...] aumentar las decisiones estratégicas que toman los refugiados” (Dryden-Peterson y Giles, 2010, pág. 4) y capacita a una generación de agentes del cambio que puede liderar la concepción de soluciones sostenibles para las situaciones de los refugiados.

“ Solo el 1% de los refugiados participa en la educación ”

No obstante, se estima que la participación de los refugiados en la educación terciaria es solo del 1% (ACNUR, 2018) y únicamente se le presta una atención coordinada una vez que la situación de desplazamiento se prolonga (Al-Hawamdeh y El-Ghali, 2017).²

Las diversas dificultades señaladas en este informe tienen un punto de intersección en la educación terciaria: el reconocimiento de la acreditación y los conocimientos adquiridos previamente, el aprendizaje del idioma del país de acogida y la superación del problema de los costos prohibitivos. En las situaciones de refugiados prolongadas, la educación terciaria está al final de una serie acumulativa de desventajas en el ámbito de la educación que impiden a muchos de ellos cursar estudios terciarios. Además, los derechos de los refugiados a acceder a la educación terciaria a menudo abarcan, a lo sumo, el derecho a no ser discriminados.

La crisis siria pone esta cuestión de relieve de forma cruda. Tradicionalmente, el desplazamiento afecta a poblaciones con baja participación en la educación terciaria pero, en el caso de los sirios, hasta una quinta parte de los jóvenes había accedido a este nivel antes de su partida. La proporción descendió vertiginosamente como consecuencia de la guerra, hasta un nivel aproximado del 5% o menos, dando lugar a que se insistiera en la necesidad de que “no fuera un generación perdida” (Comisión Europea, 2016). Incluso en un entorno tan acogedor y familiar como Jordania, las dificultades son múltiples, desde la falta de orientación profesional y académica hasta la falta de asistencia financiera (Al-Hawamdeh y El-Ghali, 2017).

LAS BECAS PUEDEN AYUDAR A LOS REFUGIADOS EN EL LUGAR EN QUE SE ENCUENTRAN Y EN LOS PAÍSES DEL NORTE DEL PLANETA

Las poblaciones desplazadas tienen un acceso sumamente limitado a la educación terciaria. Para subsanar la imposibilidad de una asistencia presencial a centros educativos en los campamentos de refugiados o en sus inmediaciones, se han impulsado iniciativas basadas en la tecnología. La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y la Universidad de Ginebra dirigieron conjuntamente el Consorcio de Aprendizaje Conectado en Crisis, que proporciona oportunidades de educación terciaria en situaciones de conflicto, crisis y desplazamiento mediante el aprendizaje presencial y en línea. Desde 2012, los cursos de aprendizaje

conectado han llegado a más de 7 000 estudiantes de comunidades de refugiados y de acogida (ACNUR, 2018).

Las becas internacionales para la educación terciaria de refugiados surgieron mucho antes de que las becas pasaran a formar parte del programa oficial mundial para el desarrollo. Entre los programas de mayor magnitud y renombre cabe citar el Fondo de la Iniciativa Académica Alemana para Refugiados Albert Einstein (DAFI, por sus siglas en alemán) que, desde 1992, brinda apoyo otorgando becas a los refugiados a través del ACNUR. En 2016, había 4 652 beneficiarios del DAFI, una importante expansión frente a los 2 321 beneficiarios de 2015. Alrededor del 44% eran mujeres. Este Fondo sigue siendo un programa flexible cuyo campo de aplicación geográfico se ajusta continuamente para tener en cuenta los movimientos de refugiados y sus necesidades educativas. Un ejemplo pertinente es la crisis de refugiados de Siria, representativa tanto de la expansión global como de una cobertura geográfica cambiante. En 2016, los sirios fueron el grupo

“ Las becas del DAFI gestionadas a través del ACNUR beneficiaron a 4 652 destinatarios en 2016, el 38% de los cuales era sirio ”

más grande de un solo país, con el 38% del total de beneficiarios. En la actualidad, los programas más importantes del DAFI están en marcha en Turquía, Etiopía, la República Islámica del Irán y el Líbano (ACNUR, 2017).

Otros programas de becas apoyan el aprendizaje en países de altos ingresos. Cada vez más la educación terciaria es reconocida como una

alternativa o un medio complementario para que el país de acogida sea un lugar seguro, no solo por las personas (Kirkegaard y Nat-George, 2016), sino también por las instituciones, como por ejemplo la Unión Europea, que reconoce oficialmente que la matriculación de los refugiados mediante becas y programas de estudio es un instrumento de protección (ERN+, 2017). El Canadá permite el patrocinio privado de cada refugiado que solicita su ingreso en la educación terciaria (**recuadro 10.1**).

LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS TAMBIÉN NECESITAN PROTECCIÓN Y APOYO

Los académicos forman parte de la educación terciaria en la misma medida que los estudiantes. En los últimos años, el programa Scholars at Risk (Académicos en riesgo), puesto en marcha en el año 2000, ha proporcionado anualmente

² Esta sección se basa en el documento de referencia elaborado por Ferede (2018).

RECUADRO 10.1:**El Canadá adopta un modelo de patrocinio basado en un amplio consenso para la matriculación de refugiados en la educación terciaria**

El Programa de Estudiantes Refugiados del Servicio Universitario Mundial del Canadá (WUSC, por sus siglas en inglés) es titular de un acuerdo de patrocinio que apoya a los comités universitarios locales que desean patrocinar a un refugiado con miras a su reasentamiento y estudios en la institución. Desde 1978, gracias a este programa más de 1 800 refugiados de 39 países han estudiado en más de 80 universidades y centros de educación terciaria en todas las regiones del Canadá.

Una clave de su éxito en la integración y movilización es que la iniciativa es dirigida por los estudiantes, la facultad y el personal. Ellos sensibilizan y reúnen fondos a menudo mediante las cuotas de los patrocinadores de la asociación de estudiantes; captan a otros estudiantes, y prestan apoyo académico y social diario a los alumnos que participan en el Programa de Estudiantes Refugiados. El programa tiene estrictos criterios de selección y admisión. Los participantes deben tener entre 17 y 25 años; ser reconocidos como refugiados en el país de asilo (excepto el Líbano); cumplir los criterios de inmigración establecidos por el Canadá relativos a admisibilidad, seguridad y salud, y satisfacer los requisitos de ingreso en la universidad del país de acogida. Puesto que el programa de patrocinio privado de refugiados del Canadá es un programa de reasentamiento individual, los participantes deben ser solteros y no tener personas a su cargo, con unas pocas excepciones para madres solteras.

Los participantes asisten a clases de idioma y de informática con objeto de prepararse para entrar en el Canadá, y antes de emprender el viaje concurren a cursos de orientación impartidos por la Organización Internacional para las Migraciones. El personal o los voluntarios del Servicio Universitario Mundial del Canadá aportan orientaciones adicionales sobre la vida y el estudio en ese país y distribuyen un paquete de bienvenida. Antes de la llegada de los participantes en el Programa de Estudiantes Refugiados, los comités locales los inscriben en clases y cursos de orientación; disponen las pautas de alojamiento y manutención; les compran artículos de higiene personal, utensilios escolares y tarjetas telefónicas; también les rellenan las solicitudes de la tarjeta de residente permanente, la tarjeta sanitaria y el número de seguridad social. Dado que concluyen los controles de inmigración antes de su salida, los jóvenes refugiados llegan al país como residentes permanentes, y por ello cumplen las condiciones necesarias para poder trabajar y obtener préstamos para estudiantes, entre otros muchos derechos.

Por lo general, los participantes obtienen considerables beneficios, que son el resultado de una enorme inversión de tiempo y esfuerzo. Los informes de los docentes de los campos de refugiados sugieren que pueden tener un efecto multiplicador, en el que las expectativas de acceder a la educación postsecundaria y de reunir las condiciones para formar parte del Programa de Estudiantes Refugiados que es sumamente competitivo son incentivos para finalizar la escuela secundaria (WUSC, 2007). Al mismo tiempo, resulta difícil medir el volumen de asistencia personal que reciben los beneficiarios de este programa.

En 2017 y 2018, se patrocinó a 160 jóvenes refugiados, más de la mitad de los cuales procedía de la República Árabe Siria. Lifeline Syria (Salvavidas para Siria), una red análoga de universidades con sede en Toronto, pero con objetivos más limitados, que funciona también bajo los auspicios del programa de patrocinio privado de refugiados, ha patrocinado hasta septiembre de 2018 a 1 074 sirios mediante 248 grupos de patrocinadores privados (Lifeline Syria, 2018).

“

El programa Scholars at Risk proporciona anualmente refugio y asistencia a más de 300 académicos que necesitan protección

”

refugio y asistencia a más de 300 académicos que necesitaban protección, disponiendo cargos temporales de investigación y docencia en instituciones de su red mundial. En 2002, se asoció con el Instituto de Educación Internacional, cuyo Fondo de Auxilio a Profesores Universitarios ayuda a varios beneficiarios. El programa Scholars at Risk, un defensor importante de la libertad académica, también investiga y denuncia los ataques a las comunidades de la educación terciaria. El Council for At-Risk Academics (Consejo de Académicos en Riesgo) (CARA, por sus siglas en inglés) del Reino Unido es un asociado de este programa que brinda apoyo urgente a los académicos obligados a exiliarse o, en particular, a los que se encuentran en peligro inmediato en sus países, ofreciéndoles paquetes de asistencia plurianuales, en lugar de becas de duración breve.

En 2017, Francia estableció el Programme national d'aide à l'Accueil en Urgence des Scientifiques en Exil (Programa nacional de ayuda a la acogida de emergencia de científicos en el exilio) (PAUSE, por sus siglas en francés) a partir de la iniciativa de la comunidad científica y de investigación y del Secretario de Estado para la educación terciaria y la investigación. Este programa apoya a investigadores y profesores universitarios de países en los que la situación política les impide trabajar y pone en peligro sus vidas y las de sus familiares. Promueve además una estancia lo bastante prolongada como para facilitar su integración en el entorno francés y para velar por la continuidad de la investigación. Las instituciones de educación terciaria y las organizaciones de investigación reciben subvenciones cofinanciadas.

EL APOYO A TÍTULO INDIVIDUAL NO DEBE LLEVAR A PASAR POR ALTO LA IMPORTANCIA DE DISTRIBUIR BENEFICIOS A SECTORES MÁS AMPLIOS

El apoyo a estudiantes y académicos a título individual es un fin en sí mismo. Pero, dado que solo beneficia a una pequeña parte de los que lo necesitan, incluso en ese caso, se debe tener cuidado de “no perjudicar” (ACNUR, 2015b) los proveedores del apoyo a título individual deben velar por que la comunidad en general también se beneficie.

Las becas del Fondo de la Iniciativa Académica Alemana para Refugiados Albert Einstein (DAFI no tienen por

finalidad facilitar a los receptores la residencia en países de altos ingresos; sus beneficiarias previstas son las comunidades de origen de estos, por lo cual solicitan a los beneficiarios que devuelvan lo recibido a esas comunidades. Aproximadamente el 70% de los repatriados afganos beneficiarios del DAFI estaban empleados en sectores relacionados con el desarrollo y la reconstrucción (Milton y Barakat, 2016). Lamentablemente, en 2015, solo el 8% del total de los estudiantes apoyados por el DAFI se matricularon en formación de personal docente o ciencias de la educación, a pesar de que la necesidad de docentes es elevada y aumenta constantemente en las comunidades de refugiados.

Las redes de apoyo a académicos refugiados, además de brindar ayuda personal, pueden del mismo modo promover el fortalecimiento de la capacidad. En 2006, el Consejo de académicos en riesgo puso en marcha un programa encaminado a reconstituir capacidades de investigación y enseñanza en el Iraq vinculando a académicos iraquíes, tanto a algunos que viven en ese país como a otros que viven en Jordania o en otros lugares, con colegas del Reino Unido. En 2009 inició un segundo programa regional en respuesta al aumento de académicos que escapaban de Zimbabwe, ofreciendo subvenciones y becas de investigación para la compra de material y equipo, y suministros esenciales. En 2012, estableció una "sala de conferencias virtual" en la Universidad de Zimbabwe, que permitía a los académicos de Zimbabwe exiliados y a otros conectarse en tiempo real.

En 2016, el Consejo de académicos en riesgo puso en marcha un programa para los académicos sirios desplazados que se encontraban en el Líbano y Turquía, con el propósito de que pudieran crear una red internacional que pudiera serles útil para reconstruir la educación terciaria una vez que sea seguro volver a la República Árabe Siria. En la fase piloto, los seminarios organizados en Turquía sobre el desarrollo de competencias académicas y aprendizaje del inglés con fines académicos sentaron las bases para impulsar la colaboración. Las universidades del Reino Unido dieron la bienvenida a los primeros miembros del cuerpo docente en el marco de visitas de investigación de corta duración. A finales de 2017, se puso en marcha la segunda fase del programa, financiado principalmente por una subvención de las Fundaciones de la Sociedad Abierta, con una duración de 18 meses. Además de los seminarios, se prevé realizar "visitas para iniciar el desarrollo de la investigación", un proyecto de investigación encargado por el Consejo de académicos en riesgo y una iniciativa de financiación de la investigación.

CONCLUSIÓN

Son pocos los estudiantes y académicos que se benefician de los programas de patrocinio y las becas específicas para la educación terciaria. En algunas iniciativas la comunidad de la educación terciaria apoya a sus pares perjudicados por el desplazamiento, a menudo, con un alto grado de compromiso personal. Ellos desempeñan un papel importante en la promoción de la causa de los refugiados en las sociedades de acogida. No obstante, no es posible satisfacer las necesidades de educación terciaria de los refugiados uno a uno. Incluso el alcance de las iniciativas que obtienen buenos resultados sigue siendo limitado, y no pueden reemplazar los esfuerzos por reducir los obstáculos estructurales a las oportunidades de acceder a la educación terciaria que enfrentan cientos de miles de jóvenes refugiados.

EJE DE LAS POLÍTICAS 10.2: ABORDAR LAS NECESIDADES DE LOS MIGRANTES Y REFUGIADOS EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA Y FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

Los programas de enseñanza y formación técnica y profesional pueden facilitar la adaptación de migrantes y refugiados a las exigencias del mercado laboral en los países de destino. Ahora bien, dos preocupaciones inciden a la hora de elaborar estos programas destinados a migrantes y refugiados. En primer lugar, se deberían tener en cuenta las limitaciones que podrían disminuir las aspiraciones de las personas desplazadas de aumentar sus competencias. En segundo lugar, se deberían comprender y reconocer las competencias que los migrantes y refugiados aportan a los países de destino antes de cotejarlas con la educación y formación o con los puestos de trabajo.³

MUCHOS OBSTÁCULOS IMPIDEN QUE MIGRANTES Y REFUGIADOS PERFECCIONEN SUS COMPETENCIAS

La vulnerabilidad y la limitación de opciones son características determinantes de la situación de migrantes y refugiados. Su derecho al empleo puede estar restringido;

³ Esta sección se basa, en parte, en la UNESCO-UNEVOC y la Universidad de Nottingham (2018).

“

Los programas de enseñanza y formación técnica y profesional destinados a personas desplazadas deberían tener en cuenta las limitaciones que disminuyen sus aspiraciones de aumentar sus competencias y reconocer las competencias que ya tienen

”

solo 75 de los 145 Estados Partes en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 otorgan a los refugiados el derecho a trabajar estipulado en los artículos 17 a 19 y, a menudo, este derecho está sujeto a restricciones (Zetter y Ruau del, 2016). Algunos países han adoptado medidas para solucionar este problema. Entre 2016 y mediados de 2018, Jordania emitió o renovó más de 100 000 permisos de trabajo a refugiados sirios (OIT, 2018). En 2016, Turquía permitió trabajar a 600 000 refugiados sirios (Karasapan, 2017). Si bien algunos países de altos ingresos tienen políticas encaminadas a repartir a los refugiados por distintas partes de sus territorios, tal vez las perspectivas de empleo no constituyan uno de los criterios de la dispersión (OCDE, 2016a).

Los inmigrantes indocumentados y los solicitantes de asilo no siempre tienen derecho legal a trabajar, lo que les desanima para seguir sus estudios, en especial, la formación profesional promovida por el empleador, puesto que los empleadores son reuentes a contratarlos (OCDE y ACNUR, 2018). En Irlanda y Lituania, las personas indocumentadas no pueden acceder al mercado laboral hasta que se les otorga el asilo y se convierten en refugiados. En el Reino Unido, los solicitantes de asilo deben esperar 12 meses para tener derecho a trabajar, en tanto que países como Grecia, Noruega, Portugal y Suecia conceden el derecho a trabajar en el momento en que las personas solicitan asilo (Observatorio Europeo de las Políticas de Empleo, 2016).

Los límites de la “red de contactos y confianza que ayuda habitualmente a las personas a moverse de forma eficiente en un entorno social” (CEDEFOP, 2011, pág. 4) pueden determinar que migrantes y refugiados carezcan de información sobre las oportunidades de empleo, lo que se traduciría en el desempleo inicial. Incluso cuando se les permite trabajar, a menudo los migrantes terminan ocupando puestos de trabajo poco calificados. El desempleo inicial y el empleo precario en trabajos que no concuerdan con sus competencias hacen que se reduzcan los resultados que obtienen los migrantes de la inversión realizada para aumentar sus competencias, en particular en los casos en que los empleadores explotan la vulnerabilidad de quienes carecen de documentos. Los inmigrantes en Francia tenían la mitad de probabilidades que los nativos de recibir formación, y la disparidad era mayor en ocupaciones con alta concentración de inmigrantes: en el sector de la construcción, solo el 7% de los trabajadores inmigrantes había recibido formación, comparado con el 24% de los trabajadores nativos (Safi, 2014).

Los obstáculos relativos al idioma pueden desalentar a migrantes y refugiados a perfeccionar sus competencias

una vez que ingresan al mercado laboral. En Suecia, la traducción del material didáctico a varios idiomas contribuyó a disminuir las tasas de abandono de los cursos de formación profesional. Más allá de los cursos de idioma generales, Suecia dio respuesta también a la necesidad de programas de desarrollo de competencias para migrantes: las instituciones de enseñanza y formación técnica y profesional elaboraron programas para acelerar la adquisición de competencia profesional en idiomas mediante la incorporación de cursos de idioma en la enseñanza y formación profesional orientada de forma específica a un oficio o industria (UNESCO-UNEVOC y Universidad de Nottingham, 2018).

La multiplicidad de proveedores y puntos de ingreso puede ser un obstáculo para la participación de migrantes y refugiados en la enseñanza y formación técnica y profesional. Por lo tanto, es fundamental prestarles asesoramiento para que puedan moverse en entornos de educación y formación desconocidos del mercado laboral del país de acogida. En el marco de un programa para refugiados de Alemania se imparten orientación profesional y cursos intensivos de idiomas orientados al empleo, con el propósito de encontrar empleo a 10 000 jóvenes refugiados. El número de servicios de migración para jóvenes de entre 12 y 27 años que tenían una trayectoria migrante se amplió hasta 450 a escala nacional, y benefició a 110 000 personas en 2016. Se prestaron servicios de orientación y asesoramiento específicos para jóvenes durante los trámites de asilo. El programa Jugend Stärken im Quartier (Fortalecer a los jóvenes en el barrio) proporciona asesoramiento y orientación a los jóvenes a los que resulta más difícil llegar en 177 administraciones locales (Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania, 2017a). El Servicio Público de Empleo de Suecia lleva a cabo un programa de introducción con objeto de evaluar el grado de preparación de los refugiados para ingresar al mercado laboral y proporciona orientación sobre la vida en ese país, cursos de idioma y formación profesional específica, de ser necesario (OCDE, 2016b).

Los proveedores de enseñanza y formación técnica y profesional y los servicios públicos de empleo deben poner en contacto a los migrantes con empleadores para ayudarlos a obtener experiencia laboral afín con sus ocupaciones anteriores. Las prácticas y el trabajo voluntario pueden fortalecer los recursos de orden social necesarios para el empleo tras la formación (CEDEFOP, 2011). En Alemania, el programa Willkommenslotsen (Mentores de acogida) ayuda a las pequeñas y medianas empresas a contratar trabajadores cualificados entre los recién llegados, incluidos los refugiados.

“

Los inmigrantes indocumentados y los solicitantes de asilo podrían no tener derecho legal a trabajar, lo que les desanima para participar en, en especial, la formación profesional promovida por el empleador

”

En 2016, 150 mentores cualificados prestaron servicios en 100 cámaras de comercio e industria locales, y colocaron a 3 441 refugiados en cursos de formación o les consiguieron empleo (Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania, 2017b). La importancia que se da en los Países Bajos al aprendizaje durante toda la vida y a las trayectorias educativas no lineales hace que la enseñanza y la formación técnica y profesional propicien la integración de los extranjeros (Desiderio, 2016).

La calidad del contenido y el aprendizaje en la enseñanza y la formación técnica y profesional puede aumentar las posibilidades de integración de migrantes y refugiados. Los programas de enseñanza y formación técnica y profesional del Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente proporcionan formación práctica a 7 200 jóvenes palestinos al año en 8 centros de formación. En Gaza, los aprendices adquirieron puntuaciones más altas en el examen final que la media nacional (OOPS, 2016). El programa puesto en marcha

en el Líbano tiene un centro, un departamento de orientación profesional y centros de prestación de servicios para el empleo. Este programa es flexible en cuanto a los temas ofrecidos y la duración de los cursos, está centrado en el alumno, vela por estrechar los vínculos con los empleadores y adapta los planes de estudios a las necesidades del mercado laboral. Varios países de la región ofrecen programas para los refugiados sirios (**recuadro 10.2**).

NUMEROSOS OBSTÁCULOS IMPIDEN A MIGRANTES Y REFUGIADOS HACER USO DE SUS COMPETENCIAS

Existen mecanismos para reconocer las cualificaciones académicas y profesionales, pero es poco probable que los migrantes y refugiados lleven consigo sus títulos y certificados. Más de dos tercios de los Estados Partes en el Convenio de Reconocimiento de Lisboa han adoptado muy pocas medidas, o en algunos casos ninguna, para aplicar el

RECUADRO 10.2:

Se han puesto en marcha programas de enseñanza y formación técnica y profesional para los refugiados sirios en países vecinos

A raíz de la crisis siria se pusieron en marcha varios programas de enseñanza y formación técnica y profesional para refugiados. El apoyo de asociados internacionales ha sido fundamental. En Turquía, el organismo nacional de empleo colabora con varias organizaciones internacionales para superar los obstáculos administrativos con objeto de facilitar que los refugiados sirios puedan acceder a un puesto de trabajo, y promover programas de formación profesional (Kirişci *et al.*, 2018).

En Jordania, el proyecto Amaluna (“Nuestra esperanza”) se asoció con el sector privado para proporcionar oportunidades de empleo a jóvenes de 18 a 24 años de edad en situación de vulnerabilidad de Jordania y Siria. Hasta el momento se ha ocupado de unos 2 500 jóvenes, de los cuales 1 500 han sido entrevistados y se han inscrito 537. De estos, casi cuatro de cada cinco obtuvieron un título, y un tercio consiguió empleo. La siguiente fase consiste en ampliar el programa para llegar a más de 30 000 jóvenes en situación de vulnerabilidad (UNICEF, 2018). El Consejo Noruego de Refugiados ofreció a jóvenes sirios cursos de confección, peluquería, soldadura e informática. Los cursos de tres meses incluyen la preparación para la vida cotidiana, la alfabetización y la aritmética elemental. En 2013-2015, se recibieron más de 770 jóvenes (UNICEF, 2015).

El UNICEF, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la Unión Europea y el Programa regional europeo de protección y desarrollo, que cuenta con múltiples donantes, financia el programa de formación profesional de la Fundación Makhzoumi. En colaboración con el ACNUR, este programa imparte en el Líbano cursos de ocho semanas a refugiados mayores de 14 años, capacitando a unas 4 500 personas al año, en su mayoría mujeres. Entre las materias estudiadas figuran: tecnología de la información, idiomas, cosmetología, adaptación al mercado laboral,

competencias empresariales y comunicación intercultural. Se enseñan conocimientos prácticos, se otorgan certificados reconocidos a escala nacional y se establecen vínculos con empleadores (ETF, 2017b). Las pruebas indican que los cursos aumentan los ingresos de los beneficiarios y les brindan nuevas vías profesionales.

Desde 2009, el programa Better Work Jordan “Mejor trabajo en Jordania” se ha centrado en mejorar las condiciones laborales y de vida de los trabajadores inmigrantes en la industria de la confección, impartiendo formación, y ha llegado a 65 000 trabajadores de 73 fábricas. Un contrato unificado acordado en 2015 garantiza la aplicación de las mismas políticas de contratación y empleo a todos los trabajadores migrantes y establece con mayor claridad sus derechos. Desde 2016, en el marco del programa se han supervisado las modificaciones del contrato para incluir la protección de los refugiados, conjugado con la emisión de 2 000 permisos de trabajo para sirios (Better Work Jordan, 2016a, 2016b).

La Agencia Alemana de Cooperación Internacional (GIZ, por sus siglas en alemán) ha respaldado el proyecto Water Wise Plumbers (Fontaneros conscientes del valor del agua) puesto en marcha en Jordania, que se propone reducir las pérdidas de agua en los hogares, ajustándose a la estrategia nacional relativa al agua, la estrategia nacional de empleo y el plan de respuesta de Jordania a la crisis de la República Árabe Siria. En el marco de este proyecto se capacita a fontaneros titulados, se contrata a aprendices, en especial, entre los refugiados sirios, prestando particular atención a las mujeres. Los egresados han formado cooperativas autónomas que tienen el potencial de ser una aportación a largo plazo a la consecución de los objetivos sociales (ETF, 2017a).

“

Cuando no se reconoce, valida y acredita el aprendizaje informal de los refugiados, se menoscaba su capacidad para obtener un trabajo decente o proseguir con su educación y capacitación

”

artículo VII sobre el reconocimiento de las cualificaciones de los refugiados aun cuando no estén respaldadas por todas las pruebas documentales pertinentes (UNESCO y Consejo de Europa, 2016). Se sabe muy poco sobre la eficacia de los experimentos con procedimientos basados en la tecnología, como la acreditación digital, para el reconocimiento de las competencias (UNESCO, 2018).

Los títulos que acreditan haber cursado la enseñanza y formación técnica y profesional pueden ser menos transferibles que los títulos universitarios debido a la variabilidad de los sistemas de la EFTP. Los marcos nacionales de cualificaciones y de calidad de la educación que miden el nivel de aprendizaje previo facilitan el proceso. Sin embargo, en Egipto, el Iraq, Jordania, el Líbano y Turquía, no se evalúan las competencias y el aprendizaje de los refugiados sirios más allá de los sistemas educativos nacionales formales y los programas oficiales no formales que dan otra oportunidad reconocidos por los ministerios de educación (ETF, 2014).

La principal dificultad consiste en que se reconozca el aprendizaje previo. Cuando no se reconoce, valida y acredita el aprendizaje informal de los refugiados, se menoscaba su capacidad para obtener un trabajo decente o proseguir con su educación y capacitación (Singh, 2018). Un inventario de los procesos de validación muestra que los migrantes y refugiados están insuficientemente representados en los grupos que son objeto de la corroboración del aprendizaje no formal e informal (ETF, 2015).

El Consejo de Europa se asoció con Grecia, Italia, Noruega y el Reino Unido para instituir el Pasaporte Europeo de Cualificaciones para Refugiados, que proporciona la evaluación de la educación postsecundaria basada en la documentación disponible y en una entrevista estructurada. Incluye información sobre la experiencia laboral y el dominio de idiomas. En 2017, como parte de una actividad piloto llevada a cabo en Grecia, se entrevistó a 92 refugiados, y a 73 se les expidió un pasaporte de cualificaciones. En la segunda fase se sumarán asociados de Alemania, Armenia, el Canadá, Francia y los Países Bajos (Consejo de Europa, 2018).

De conformidad con la ley federal de reconocimiento, Alemania ofrece oportunidades para determinar y evaluar

las competencias profesionales y ocupacionales no documentadas con respecto al marco alemán de referencia de las cualificaciones mediante, por ejemplo el examen oral de un especialista o una muestra del trabajo realizado. En 2012, se efectuaron sesenta evaluaciones, que aumentaron hasta 129 en 2015. Más de la mitad de las solicitudes presentadas en ese periodo por refugiados procedentes del Afganistán, Albania, el Irán, el Iraq, Kosovo y Siria arrojaron un resultado totalmente equivalente. El suministro de información en árabe y la adopción de una aplicación informática de reconocimiento multilingüe en 2016 ayudaron a los refugiados a aprovechar este servicio. Entre junio de 2015 y diciembre de 2016, alrededor de 20 000 refugiados participaron en consultas de reconocimiento (Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania, 2017a).

En 2013, Noruega adoptó un procedimiento nacional de reconocimiento de personas sin documentación verificable. Los comités de expertos nombrados por la Agencia noruega para la garantía de la calidad en educación utilizan evaluaciones académicas, la asignación de tareas a realizar en el hogar y un esquema de la trayectoria laboral. Una encuesta sobre los solicitantes indica que más de la mitad de los refugiados cuyas competencias fueron reconocidas en 2013 encontraron un trabajo afín o prosiguieron sus estudios (OCDE, 2016b).

Suecia elaboró un plan de estudios sobre asistencia sanitaria en el segundo ciclo de educación secundaria para los refugiados que trabajan como auxiliares sanitarios. El aprendizaje previo relativo al plan de estudios se evalúa mediante los debates grupales y la supervisión de docentes, lo que permite la obtención acelerada del diploma de segundo ciclo de educación secundaria (Andersson y Fejes, 2010).

El reconocimiento, la comprobación de la validez y la acreditación también pueden ser facilitados mediante la cooperación intergubernamental. La Dirección de enseñanza y capacitación técnica de Filipinas colabora con los Estados del Golfo y con Hong Kong (China) para desarrollar acuerdos de reconocimiento mutuo de las cualificaciones de los trabajadores migrantes y ha llevado a cabo la verificación y certificación de expatriados in situ (De la Rama, 2018).

“ En la República de Moldova donantes externos financiaron numerosas iniciativas de formación previa a la salida de posibles migrantes

”

EN ALGUNOS PAÍSES SE PREPARA A LOS MIGRANTES PARA TRABAJAR EN EL EXTRANJERO


Algunos países con un alto índice de emigración invierten en aumentar las competencias de sus nacionales para facilitar la adaptación a los nuevos entornos y conseguir sacar el máximo provecho de una fuente de ingresos potencialmente valiosa para el país a través de las remesas. Bangladesh, Filipinas y Sri Lanka combinaron la formación profesional previa a la salida y relacionada con el trabajo con programas obligatorios más prolongados, que cuentan, por lo general, con la participación de organizaciones no gubernamentales, agencias de empleo privadas y sindicatos. En lo que respecta al lugar de destino, el Canadá ha invertido en programas de apoyo a inmigrantes, condicionado a que su ingreso al país haya sido aceptado. Está aumentando la tendencia a crear sitios web con información sobre inmigración en los países de destino (ETF, 2015).

Sin embargo, es posible que incluso la formación bien organizada previa a la salida en definitiva no sea provechosa fuera del país. Bangladesh eliminó el curso de formación profesional en manufactura, organizado en el marco de una intervención financiada por la Unión Europea, cuando se detectó que Italia, el país de destino en cuestión, la contratación se basaba en la evaluación que hacía el empleador de la motivación y la capacidad de adaptación, y no en la formación previa a la salida o en la evaluación de las competencias. A continuación, se impartían cursos intensivos de capacitación en el trabajo a los migrantes seleccionados (Charpin y Aiolfi, 2011).

En los últimos años, en la República de Moldova donantes externos financiaron numerosas iniciativas de formación previa a la salida de posibles migrantes. Por un lado, proporcionaron información general sobre la migración legal y las vías de obtención de empleo en la Unión Europea y, por otro lado, sobre los riesgos que suponían la migración y el tráfico ilegales. Además de la formación profesional, se hace hincapié en informar sobre el idioma, la cultura y la sociedad. Así y todo, el interés en estas actividades previas a la salida fue escaso cuando la orientación y la formación no estaban vinculadas de forma específica con la salida y el empleo propiamente dichos. (ETF, 2015).

CONCLUSIÓN

La ampliación de las competencias técnicas y profesionales de migrantes y refugiados no solo preocupa a los responsables de planificar la educación. Si los migrantes y refugiados no pueden acceder a un empleo o a un puesto de trabajo en el que puedan aprovechar sus competencias, es poco probable que se dediquen a fomentar su perfeccionamiento. Los responsables de la planificación pueden contribuir si reconocen el aprendizaje previo no formal e informal, y proporcionan orientación profesional para facilitar su ingreso al mercado laboral.



Cada uno de los beneficiarios del programa Cash for Work (Efectivo por trabajo) puesto en marcha por la Organización Internacional para las Migraciones tiene la oportunidad de asistir a clases de alfabetización durante tres meses.

FOTOGRAFÍA: Amanda Nero/OIM

MENSAJES CLAVE

El seguimiento del indicador mundial sobre las competencias en tecnología de la información y la comunicación abarca determinar si adultos y jóvenes han realizado alguna de nueve actividades específicas. Los datos son escasos fuera de los países de altos ingresos. En 15 países de ingresos medianos altos, solo dos de esas actividades fueron llevadas a cabo por, al menos, una tercera parte de los adultos: copiar y pegar ficheros, y adjuntar ficheros a los mensajes de correo electrónico.

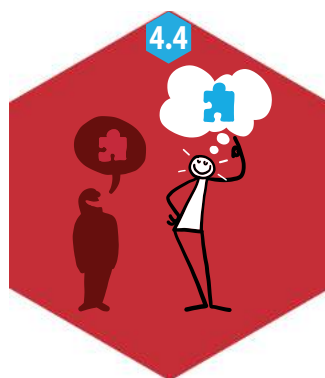
No obstante, el seguimiento de estas competencias básicas tal vez no aporte suficiente información porque para usuarios con pocos conocimientos básicos incluso las soluciones tecnológicas sencillas requieren competencias de nivel medio. La dificultad de efectuar el seguimiento de competencias de un rango más elevado es definir las y encontrar la forma óptima de medirlas.

El DigComp, el Marco de Competencias Digitales para los Ciudadanos, desarrollado por primera vez en 2013 para los países de la Unión Europea, se ha adoptado como marco mundial para la alfabetización digital tras realizar pequeños ajustes. Habida cuenta del enorme abanico de evaluaciones de la alfabetización digital, es necesario efectuar un examen para comprobar cuáles son las más pertinentes y rentables.

El seguimiento de la evolución de las competencias sociales y emocionales constituye un desafío. El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de 2015 de la OCDE evaluó la forma de solucionar problemas mediante la colaboración. En algunos países, como España, Israel e Italia, un resultado a destacar fue que los alumnos nativos de las escuelas con más inmigrantes tenían mejor rendimiento que los que asistían a escuelas con menos inmigrantes.

La formación financiera puede contribuir a proteger a migrantes y refugiados frente a las estafas y permitirles aprovechar al máximo las remesas. En el marco de la estrategia nacional de Indonesia relativa a la educación financiera se proporciona formación a los migrantes actuales y futuros. Los participantes eran más capaces de administrar correctamente el dinero, y sus ahorros casi duplicaban los de un grupo análogo que no había recibido formación.

CAPÍTULO 11



META 4.4

Competencias para el trabajo

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

INDICADOR MUNDIAL

4.4.1 – Proporción de jóvenes y adultos que han adquirido competencias en tecnología de la información y la comunicación (TIC), por tipo de competencia

INDICADORES TEMÁTICOS

4.4.2 – Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en alfabetización digital

4.4.3 – Tasa de logros educativos de jóvenes y adultos por grupo de edad, actividad económica, nivel educativo y orientación del programa

Eje de los datos 11.1: definir y evaluar las competencias empresariales y digitales.....	162
Eje de las políticas 11.1: prestar apoyo a los migrantes proporcionando formación financiera.....	165

La meta 4.4 tiene un alcance enorme puesto que su finalidad es fomentar la inversión en las competencias que necesitan jóvenes y adultos para acceder al mundo laboral. Sin embargo, su marco de seguimiento no reviste mucho interés por su relativa estrechez. El indicador temático 4.4.3 relativo a los logros educativos de los adultos no es, en sentido estricto, un indicador de competencias. Los otros dos elementos —una evaluación indirecta de las competencias en tecnología de la información y la comunicación (TIC) (indicador mundial 4.4.1) y una medición directa de las competencias en alfabetización digital (indicador temático 4.4.2)— parecen abarcar una serie de cálculos muy limitada para realizar el seguimiento de una meta tan amplia. Por ejemplo, entre las competencias que interesan al mundo laboral, los conocimientos financieros básicos son clave para la inclusión, en particular en el caso de los migrantes, pero no hay un indicador al respecto (**eje de las políticas 11.1**).

LAS COMPETENCIAS EN ALFABETIZACIÓN DIGITAL SON IMPORTANTES PERO DIFÍCILES DE EVALUAR DIRECTAMENTE

Los indicadores relativos a la tecnología de la información y la comunicación y la alfabetización digital son, de todos modos, innovadores en un marco de seguimiento de la educación. En primer lugar, apuntan a reflejar unas competencias que van más allá de la lectoescritura y la aritmética. En segundo lugar, intentan evaluar competencias que están cobrando una importancia casi universal en el mundo del trabajo; no hay muchas categorías de competencias que puedan reivindicar tal grado de pertinencia en todo el mundo. En tercer lugar, exigen a los gobiernos reflexionar sobre la forma en que se pueden adquirir esas competencias fuera de la escuela.

El indicador mundial sobre las competencias de jóvenes y adultos en la tecnología de la información y la comunicación se basa en los datos aportados por los participantes en las encuestas de hogares relativos a la realización de determinadas actividades en los tres meses anteriores. Los últimos datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) indican que copiar y adjuntar ficheros a mensajes de correo electrónico son las únicas competencias utilizadas por más de uno de cada tres encuestados en los países característicos de ingresos medianos, mientras que en el grupo de países de altos ingresos el nivel estaba entre el 58% y el 70% (**figura 11.1**). La programación sigue siendo una actividad minoritaria, incluso en estos últimos países.

En la medición del porcentaje de personas que han puesto en práctica una de estas competencias en los tres meses anteriores, se podría subestimar el porcentaje que posee capacidad digital, pero no la ha utilizado recientemente. La encuesta del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) recoge información sobre la frecuencia de la utilización de las competencias digitales. Aunque el periodo de referencia no coincide a la perfección, habida cuenta de que en este programa no existe una categoría intermedia entre “menos de una vez al mes” y “nunca”, estas cifras del PIAAC sugieren que el número de usuarios excepcionales es bastante reducido (**cuadro 11.1**).

El seguimiento del comportamiento real aporta más información que si tan solo se examina la difusión de la tecnología. Es posible que los teléfonos móviles sean menos omnipresentes en zonas rurales pobres de lo que se suele suponer, en particular, tomando en cuenta que la utilización e interacción de muchos grupos es reducida (Haenssger, 2018). La interacción con la tecnología podría comprenderse mejor como un fenómeno social. A menudo, los no usuarios reciben ayuda de terceros para aprovechar las ventajas de la tecnología móvil.

El grado de interacción con servicios en línea específicos, como Facebook, refleja muchos otros factores ajenos a la competencia digital. Un estudio reciente señaló, por ejemplo, que la brecha de género relativa en la utilización de Facebook está estrechamente relacionada con la brecha de género en la medición del acceso a Internet realizada por la UIT (Fatehikia et al., 2018). Pese a sus deficiencias metodológicas, las estimaciones basadas en mediciones en línea tal vez podrán contribuir a colmar las lagunas en la cobertura de datos según los países o entre las oleadas de encuestas más rigurosas.

“ Poco más de una de cada tres personas de países de ingresos medianos altos puede copiar y adjuntar ficheros a mensajes de correo electrónico, aumentando hasta el 58% y el 70%, respectivamente, en países de altos ingresos ”

Una cuestión fundamental es saber si las competencias digitales básicas recogidas por el indicador mundial representan un umbral muy bajo. Entre las soluciones digitales encaminadas a mejorar los medios de vida cabe citar las aplicaciones informáticas que facultan a los trabajadores de asistencia sanitaria de la comunidad a inscribir a las embarazadas en los servicios públicos, las que facilitan a las personas reclamar pagos, las que proporcionan a los agricultores herramientas para administrar pequeñas transacciones, y muchas más. El esquema de las competencias necesarias para utilizar esa clase de herramientas indicó que incluso las soluciones destinadas a usuarios poco cualificados y con bajo nivel de alfabetización requerían competencias digitales intermedias, y no solo básicas (UNESCO, 2018).

El indicador temático 4.4.2 —Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en alfabetización digital— va mucho más allá de la capacidad para utilizar material y equipo de la TIC (Fau y Moreau, 2018). Recientemente, como parte del proceso de la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje, se hizo el intento de definir un marco de alcance mundial para la alfabetización digital basado en el Marco de Competencias Digitales para los Ciudadanos (DigComp), elaborado por la Comisión Europea. El desafío mayor para el programa de seguimiento de la meta 4.4 sigue siendo la determinación de las herramientas para evaluar las competencias en este marco de forma rentable (eje de los datos 11.1).

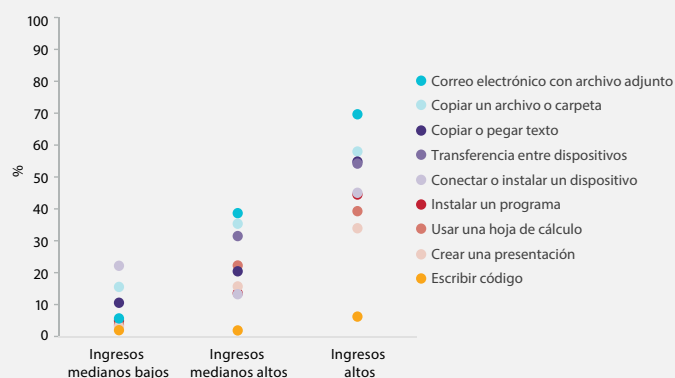
Esta iniciativa, que examinó la pertinencia del DigComp fuera de Europa, determinó que este marco no engloba el pensamiento computacional como una competencia. Interpretado como la aplicación corriente del carácter algorítmico e informático de la solución de problemas mediante la tecnología digital, esta competencia es más amplia que la programación, y no requiere necesariamente lenguajes informáticos específicos (IEU, 2018). El Estudio Internacional sobre Competencia Digital y Tratamiento de la Información de 2018 incluye una nueva dimensión opcional de la evaluación del pensamiento computacional, definida como “la capacidad de identificar un problema, dividirlo en pasos fáciles de gestionar, elaborar los detalles o pautas importantes, configurar soluciones eventuales, y presentar esas soluciones de forma tal que puedan entenderlas una persona, una computadora, o ambas” (IEA, 2017, pág. 1). Los resultados deberían servir para entender la relación entre el pensamiento computacional y otros aspectos de la competencia digital y el tratamiento de la información.

“

Una pregunta fundamental consiste en saber si las competencias digitales básicas recogidas por el indicador mundial representan un umbral muy bajo puesto que incluso las soluciones destinadas a usuarios poco cualificados requieren competencias intermedias

”

FIGURA 11.1:
Las competencias en TIC siguen estando desigualmente distribuidas
Porcentaje de adultos que realizaron una actividad informática en los tres meses anteriores por grupo de países según su nivel de ingresos (2014-2017)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig11_1
Nota: las medias de los países de ingresos medianos están basadas en un pequeño número de países (5 de ingresos medianos bajos y 15 de ingresos medianos altos).
Fuente: base de datos del IEU.

CUADRO 11.1:
La mayoría de las personas que utiliza alguna vez una competencia digital lo suele hacer a menudo, en particular en el trabajo.
Porcentaje de encuestados que realiza actividades relacionadas con la informática menos de una vez al mes respecto del número total de personas que realiza alguna vez esta clase de actividad, países seleccionados, 2011-2015

	En el trabajo			En la vida diaria		
	Usan la hoja de cálculo	Usan el procesador de texto	Programan o escriben código	Usan la hoja de cálculo	Usan el procesador de texto	Programan o escriben código
Chile	9	8	6	17	16	6
Dinamarca	11	7	6	24	18	6
Japón	10	13	6	23	28	5
Nueva Zelanda	9	7	4	22	22	4
Irlanda	6	3	9	17	21	3
Fed. de Rusia.	12	8	4	22	20	5
Estados Unidos	9	7	5	23	21	5

Fuente: análisis de los datos del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la OCDE, realizado por el equipo del Informe GEM.

EXISTEN POCOS INTENTOS DE SEGUIMIENTO TRANSNACIONAL DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

En la reseña del alcance y las dificultades de la medición de los avances hacia la consecución de la meta 4.4, la edición 2016 del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* analizó las aptitudes sociales y emocionales, incluidas la perseverancia, el autocontrol y las aptitudes sociales. En dicho informe se expuso la importancia que tienen estas aptitudes para el empleo, y las preocupaciones que suscitan las dificultades para realizar el seguimiento, como lograr el consenso intercultural en relación con las definiciones y la puesta en práctica.

Un examen reciente de la encuesta Skills Toward Employment and Productivity (STEP, por sus siglas en inglés), realizada por el Banco Mundial, confirma estas preocupaciones. La encuesta, llevada a cabo principalmente en zonas urbanas de 15 países de ingresos medianos, englobaba preguntas sobre los denominados “cinco grandes” rasgos de personalidad: espíritu abierto a nuevas experiencias, aplicación, estabilidad emocional, extraversión y amabilidad. En el análisis de los resultados se pidió cautela al interpretar las mediciones en las diferentes culturas, y se instó a seguir investigando la forma de adaptar estos patrones a los estudios de países más pobres (Laajaj et al., 2018).

La OCDE está elaborando un estudio internacional para evaluar las competencias socioemocionales de niños y adolescentes de 10 y 15 años de edad. Para preparar el estudio se utilizará una versión del modelo de los “cinco grandes”, caracterizando los rasgos como mentalidad abierta, buen desempeño de las tareas, control emocional, diálogo con los demás y colaboración. El estudio se centrará en determinadas ciudades y países, y publicará sus conclusiones en 2020 (Chernyshenko et al., 2018; OCDE, 2017b).

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de 2015 de la OCDE evaluó la forma de solucionar problemas mediante la colaboración, definida como la capacidad de una persona de “participar de manera efectiva en un proceso en el que dos o más agentes tratan de resolver un problema compartiendo su manera de entenderlo y el esfuerzo necesario para encontrar una solución, y conjugando sus conocimientos, capacidades y esfuerzos para llegar a esa solución” (OCDE, 2017a, pág. 26). Entre los 52 sistemas educativos que participaron, los del Japón, la República

de Corea y Singapur obtuvieron la mejor puntuación en promedio. En esos países, al menos el 10% de los alumnos de 15 años alcanzó también el nivel 4, lo que significa que podían resolver problemas complejos al tiempo que “mantenían la percepción de la dinámica de grupo y velaban por que los integrantes del equipo actuaran de acuerdo con sus funciones convenidas”.

Los resultados tuvieron también repercusiones en la diversidad en las escuelas. Los alumnos nativos en las escuelas que tenían mayor proporción de alumnos inmigrantes se desempeñaron mejor en la tarea de solucionar problemas mediante la colaboración que los que asistían a escuelas con menor cantidad de inmigrantes, sin perder de vista los resultados conseguidos en ciencias (OCDE, 2017a) (figura 11.2).

EJE DE LOS DATOS 11.1: DEFINIR Y EVALUAR LAS COMPETENCIAS EMPRESARIALES Y DIGITALES

Es probable que el seguimiento de la meta 4.4 del ODS sobre cuántos jóvenes y adultos tienen “las competencias necesarias [...] para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” lleve aparejadas importantes dificultades. Pocas competencias, aparte de la lectoescritura y la aritmética elemental, revisten suficiente interés en los distintos mercados laborales como para ser susceptibles de un seguimiento a nivel mundial. Además, para tener éxito en el mercado laboral se requiere una combinación de competencias en las proporciones adecuadas.

Como se señaló en la edición 2016 del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*, desde una perspectiva de comparación a escala mundial, la atención ha de centrarse en las competencias que interesan a los diversos mercados laborales y pueden adquirirse por medio de la educación y medirse por un costo reducido. Fue adecuado incluir las competencias en TIC (indicador mundial 4.4.1) y la alfabetización digital (indicador temático 4.4.2) en el marco de seguimiento del ODS 4 debido, en particular, a que estas competencias son cada vez más importantes para el empleo y la participación en la vida política y social. No obstante, el seguimiento de la alfabetización digital es difícil y puede tener un costo elevado; por otra parte, no hay indicadores para las competencias empresariales. En dos iniciativas recientes de la Comisión Europea se ha intentado definir y evaluar las competencias digitales y empresariales.

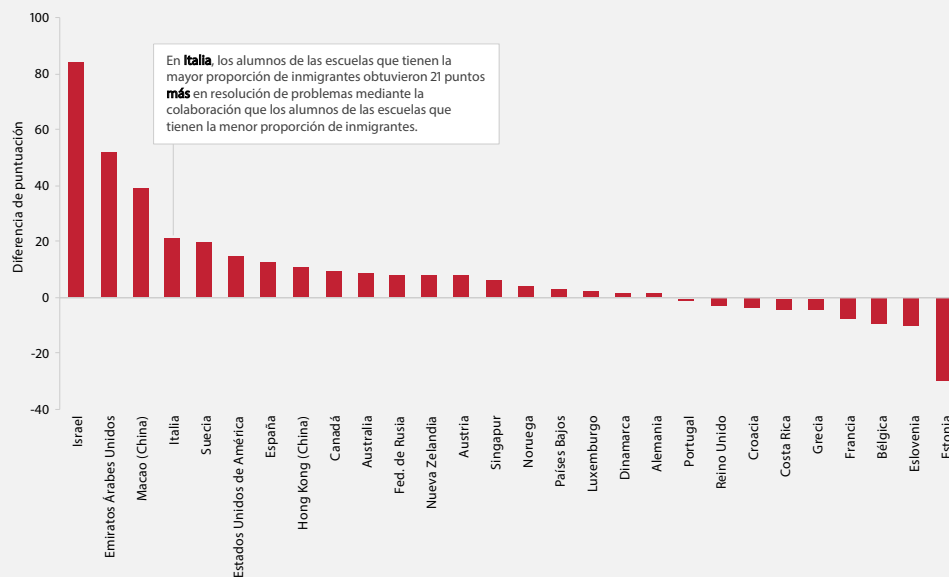
“

Desde una perspectiva de comparación a escala mundial, la atención ha de centrarse en las competencias que interesan a los variados mercados laborales, pueden adquirirse por medio de la educación y medirse por un costo reducido

”

FIGURA 11.2:

En la mayoría de los países, las clases mixtas son más adecuadas para solucionar problemas mediante la colaboración
 Diferencia de puntuación media en cuanto a resolución de problemas mediante la colaboración entre el cuarto superior y el cuarto inferior de las escuelas según su proporción de alumnos inmigrantes



GEM StatLink: http://bit.ly/fig11_2

Nota: los valores tienen en cuenta las características socioeconómicas de los alumnos y de las escuelas.

Fuente: OCDE (2017).

DEFINIR UN MARCO Y EVALUAR LAS COMPETENCIAS DIGITALES

En 2013, el Centro Común de Investigación (CCI) de la Unión Europea desarrolló DigComp. Actualmente se encuentra en su tercera edición (2.1), y engloba cinco ámbitos (la capacidad de procesar información y datos, la comunicación y colaboración, la creación de contenido digital, la seguridad, y la solución de problemas) y 21 competencias. Los ejemplos ilustran los ocho niveles de competencias; por ejemplo, la capacidad de identificar portales que sirvan para la búsqueda de trabajo corresponde al nivel inferior de competencia en el campo de la capacidad de navegar, buscar y filtrar datos, información y contenido digital (Carretero et al., 2017).

Por tratarse de un marco completo elaborado a lo largo de varios años tras consultar con diversos países, el DigComp podría servir como marco mundial para el indicador 4.4.2. Bajo los auspicios de la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje, el Centro de tecnología de la información en la educación de la Universidad de Hong Kong llegó a la conclusión de que el DigComp era un punto de partida sólido para un marco mundial de alfabetización digital; no obstante, sugiere que convendría efectuar dos ampliaciones: un nivel básico de experiencia previa con dispositivos digitales que, por lo general, se da por sentado en los países ricos, y una serie más extensa de competencias relacionadas con la vida profesional que reflejen los entornos cultural, económico y tecnológico de los

países de ingresos bajos y medianos, mostrando, por ejemplo, la creciente complejidad de las competencias que necesitan los agricultores, desde la toma de decisiones de cultivo y explotación sirviéndose de servicios de telefonía móvil, hasta la compra y venta de productos mediante aplicaciones de teléfonos inteligentes y la instalación de un sistema de riego utilizando datos procedentes de sensores de humedad conectados con un ordenador portátil (IEU, 2018).

Debe determinarse también si el DigComp ampliado podría ser una base sólida para evaluar y realizar el seguimiento de las competencias en alfabetización digital. Un ejercicio cartográfico en curso en el seno de la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje podría proporcionar respuestas. El enorme espectro de evaluaciones de la alfabetización digital en todo el mundo varía en función del centro de atención, el propósito (matriculación, certificación, evaluación de las necesidades de formación, empleo, etc.), el grupo beneficiario, el interés expresado, el desarrollo de conceptos, la fiabilidad y la validez, la modalidad de distribución, el costo, la posibilidad de ampliación y la autoridad responsable (con mayor participación de proveedores privados que en las evaluaciones de las competencias en alfabetización y aritmética elemental).

Una pregunta clave es qué evaluaciones podrían, de forma realista, ampliarse y utilizarse en los países de ingresos bajos y medianos, y servir para efectuar el seguimiento a escala mundial.

“ Una pregunta clave es qué evaluaciones de la alfabetización digital podrían, a un costo realista, ampliarse en los países de ingresos bajos y medianos para su seguimiento a escala mundial ”

Tres modelos potencialmente interesantes evalúan de forma explícita las competencias del DigComp. Si bien están destinados a la formación, tal vez podrían utilizarse para realizar el seguimiento. Dos proceden de la Comisión Europea. El primero es un estudio piloto de 234 familias que examinaba las competencias digitales de jóvenes desfavorecidos (Comisión Europea, 2018a). El segundo se ha elaborado en relación con la extensión del DigComp a las instituciones educativas; está destinado a directores de escuela, docentes y alumnos con objeto de ayudar a las escuelas a determinar los puntos fuertes y las deficiencias de la alfabetización digital y elaborar una estrategia de perfeccionamiento de la escuela. El modelo ha pasado por la fase piloto en 2017 con 67 000 usuarios, y su presentación oficial está prevista para finales de 2018. El objetivo, incluido en el Plan de Acción de Educación Digital de la Unión Europea, es llegar a un millón de usuarios para finales de 2019 (Comisión Europea, 2018b).

El tercer ejemplo, Pix, es una plataforma en línea para la evaluación y certificación de las competencias del DigComp, dirigida por el Ministerio de Educación Nacional, Educación Superior e Investigación de Francia y concebida como una *start-up* con administración y patrocinio estatales. Los ciudadanos tendrán libre acceso a la evaluación de las competencias digitales, a la conclusión sobre los puntos fuertes y las deficiencias, y a las recomendaciones de recursos didácticos (Vie *et al.*, 2017). En 2019 y 2020, se administrará a todos los alumnos de los cursos 8 a 12 (Pix, 2018).

DEFINIR UN MARCO Y EVALUAR LAS COMPETENCIAS EMPRESARIALES

Las competencias empresariales abarcan una amplia gama de competencias, muchas de las cuales son valiosas no solo para poner en marcha un negocio; de hecho, constituyen únicamente un aspecto de una actividad empresarial exitosa (ODI, 2012). Comprenden competencias prácticas y cognitivas transversales, y requieren llevar a la práctica oportunidades e ideas con objeto de generar beneficios financieros, culturales o sociales para los demás (Bacigalupo *et al.*, 2016). En 2016, el Centro Común de Investigación elaboró el Marco de Competencia Empresarial (EntreComp) como marco de referencia común en respuesta a la nueva Agenda de Capacidades para Europa. El marco incluye tres ámbitos (ideas y oportunidades, recursos, y “movilización activa”) y 15 competencias. Al igual que el DigComp, define ocho niveles de competencia, explicados mediante ejemplos de resultados del aprendizaje, por ejemplo, la capacidad de llevar a cabo con responsabilidad las tareas asignadas corresponde al nivel más

bajo de competencias relacionadas con la capacidad de tomar la iniciativa (Bacigalupo *et al.*, 2016).

Al igual que sucede con el DigComp, la pregunta es si es posible evaluar y realizar el seguimiento de las competencias del EntreComp mediante las encuestas existentes. El Global Entrepreneurship Monitor (Supervisor de la actividad empresarial a escala mundial), que entrevista a adultos de 54 países, incluye un indicador sobre “el miedo al fracaso como obstáculo para emprender un negocio” (Global Entrepreneurship Monitor, 2018), que se aborda en tres competencias distintas del EntreComp. La encuesta del programa Skills Toward Employment and Productivity del Banco Mundial contiene preguntas sobre la tenacidad, un rasgo de la personalidad mencionado por el EntreComp bajo el rubro “motivación y perseverancia”. Sin embargo, resulta caro administrar estas encuestas, y es difícil evaluar competencias tales como la creatividad y el dominio de la incertidumbre.

Un inventario de 12 herramientas de autoevaluación aplicables a las competencias del EntreComp reveló cierta capacidad potencial, pero los encuestados necesitarán incentivos para participar en la autoevaluación si se pretende que produzca suficientes datos como para efectuar un diagnóstico o extraer conclusiones de orientación general. La conclusión de la prueba podría, por ejemplo, orientar a los encuestados hacia la aceptación de oportunidades de formación específicas, la incorporación a programas de empleo juvenil, servicios de asesoramiento profesional o certificación de competencias, con arreglo a sus virtudes y deficiencias. Un abanico de industrias, profesiones y profesionales incluidos médicos, directores y docentes del sector sanitario utiliza de forma

“ Es difícil y puede tener un costo elevado realizar el seguimiento de las competencias empresariales, que abarcan una gama variada de competencias ”

habitual herramientas de autoevaluación para la acreditación. Promover la incorporación de los elementos del EntreComp en esas herramientas parece un camino perfectamente posible para su adopción generalizada. Si bien los datos no

representan a la población en conjunto, serán pertinentes para el seguimiento de las tendencias en competencias tales como “solicitar asesoramiento sobre el trabajo por cuenta propia” (Bacigalupo *et al.*, 2016).

EJE DE LAS POLÍTICAS 11.1: PRESTAR APOYO A LOS MIGRANTES PROPORCIONANDO FORMACIÓN FINANCIERA

La educación financiera ayuda a las personas a gestionar más eficazmente sus condiciones económicas y a evitar el fraude o la explotación financiera. Los migrantes y refugiados enfrentan situaciones de vulnerabilidad específicas. Los sistemas financieros y de bienestar social de las comunidades

“ Solo alrededor de una cuarta parte a una tercera parte de los adultos tiene conocimientos financieros básicos en los principales países que reciben remesas

de acogida, y los mecanismos para informar sobre abusos, podrían resultar poco comprensibles en un primer momento, en particular para los recién llegados menos cualificados. Por lo tanto, los migrantes son vulnerables frente a acuerdos contractuales que los explotan, honorarios de contratación

exorbitantes, la tramitación de visados abusiva y estafas directas. Las consecuencias varían desde serias dificultades financieras hasta la trata de personas, o el trabajo en régimen de servidumbre (UNODC, 2015). La escasa competencia financiera es generalizada. Solo alrededor de una cuarta parte a una tercera parte de los adultos tiene conocimientos financieros básicos en los principales países que reciben remesas, un nivel considerablemente inferior al de cualquiera

de los países de los que provienen las remesas, con excepción de los más ineficientes (figura 11.3). Los migrantes suelen no comprender cabalmente conceptos tales como la capitalización de intereses, la inflación y la diversificación del riesgo (Lusardi y Mitchell, 2014).

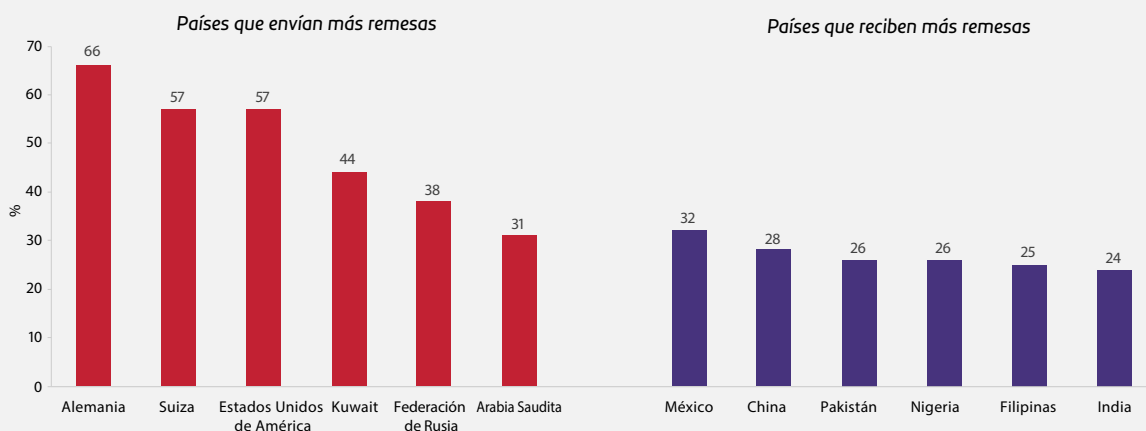
Un creciente número de iniciativas de formación financiera gubernamentales y no gubernamentales da prioridad a migrantes y refugiados (Atkinson y Messy, 2013; GPFI, 2015). Estas iniciativas se proponen enseñar a los migrantes métodos eficaces para administrar sus remesas (eje de las políticas 19.4), y los productos y servicios financieros más allá de las remesas. Algunas se centran en los familiares que dejaron en el país de origen (OCDE, 2016b).

LAS INICIATIVAS DE FORMACIÓN FINANCIERA ATIENDEN LAS NECESIDADES HETEROGÉNEAS DE LOS MIGRANTES

Al igual que cualquier otra persona, los migrantes obtendrán beneficios si poseen una comprensión correcta de los productos financieros, como cuentas corrientes, cuentas de ahorro y pagos electrónicos, así como de las competencias de administración del dinero personal, como saber prever y seguir la evolución de los gastos, mantener registros y entender la gestión de la deuda y el crédito (cálculo de intereses, pendientes de pago importantes, prioridad de los reembolsos) (Atkinson y Messy, 2015; OCDE, 2016b). En lo que respecta a las remesas, un migrante con conocimientos financieros básicos debería entender, como mínimo, los canales disponibles y comparar los elementos que integran el costo, incluidos el tipo de cambio, los honorarios y las tasas de inflación variables. Entre los migrantes más cualificados, una proporción más alta que la media demuestra tener competencias de emprendimiento.

FIGURA 11.3:

Existe una brecha en cuanto a conocimientos financieros básicos entre los países que envían remesas y los que las reciben
Porcentaje de adultos con conocimientos financieros básicos en los países que envían más remesas y en los que reciben más remesas (2015)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig11_3

Nota: se definieron los adultos con conocimientos financieros básicos como aquellos que contestaban correctamente las preguntas sobre al menos tres de estos cuatro conceptos sobre decisiones financieras: aritmética básica, capitalización de intereses, inflación y diversificación de riesgos.

Fuentes: Klapper et al. (2015) sobre los conocimientos financieros básicos y Banco Mundial (2018) sobre las remesas.

La formación financiera sienta las bases para la adquisición de competencias más perfeccionadas y especializadas, como la planificación del seguro y la jubilación, la contabilidad y la gestión de inversiones y préstamos comerciales.

Numerosas iniciativas a escala mundial se centran en los migrantes como parte de programas más amplios que fomentan la inclusión y la formación financieras, y la educación financiera en general. Entre los ejemplos cabe citar la Red Internacional de Educación Financiera de la OCDE y el subgrupo de la Alianza Mundial para la Inclusión Financiera (GPFI, por sus siglas en inglés) del G20 que aborda la educación financiera y la protección de los usuarios de servicios financieros. Varios donantes y organismos de las Naciones Unidas ofrecen formación y material didáctico en el ámbito de las finanzas. Por ejemplo, el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA) tiene un Fondo de Financiación para Remesas. Algunas fundaciones benéficas asociadas con el sector financiero participan también en proyectos encaminados a beneficiar a los migrantes, por ejemplo en Egipto (Attia y Engelhardt, 2016).

En los programas de educación financiera para migrantes a menudo participa una combinación de partes interesadas no gubernamentales, gubernamentales, internacionales y del sector privado. En China, el Instituto de Desarrollo Yunnan puso en marcha una iniciativa no gubernamental de educación financiera para migrantes internos, que ofrece un producto de registro de remesas como prueba de la capacidad crediticia para ayudar a las familias de agricultores a obtener microcréditos. El Instituto colabora además con el Fondo de Financiación para Remesas del FIDA con objeto de alentar a las organizaciones comunitarias a intercambiar buenas prácticas en el ámbito de la educación financiera. Estas iniciativas se complementan con los servicios financieros a domicilio y la educación financiera en zonas apartadas, en las que existen

“ En 2013, Indonesia adoptó un plan de trabajo para una estrategia nacional de educación financiera, incluso para posibles migrantes

pocas cooperativas de crédito rural, oficinas de correo y canales convencionales de envío de remesas (GPFI, 2015).

En 2013, Indonesia adoptó un plan de trabajo para una estrategia nacional de educación financiera, utilizando los datos generados por un programa conjunto con el

Banco Mundial (Doi *et al.*, 2012; GPFI, 2015). Se proporciona a los futuros migrantes formación centrada en los momentos en los que tal vez tengan que hacer frente a importantes decisiones financieras. La fase previa a la salida abarca la planificación financiera y los productos y servicios financieros básicos, como el ahorro y el crédito. Durante la fase de migración, la atención se concentra en las remesas. Se ha comprobado que la participación no solo de los migrantes, sino también de sus familiares, es sumamente eficaz. Los migrantes participantes

eran más propensos a elaborar un presupuesto, y tenían casi el doble de ahorros que un grupo análogo que no había recibido formación (Banco Mundial, 2017b).

El Comité de Educación Financiera de México coordina las actividades y los programas de educación financiera de los miembros. El Banco del Ahorro Nacional y Servicios Financieros (BANSEFI), un banco de desarrollo social dedicado a promover la inclusión financiera ofrece cursos de educación financiera. Los cursos contienen un módulo que comprende los distintos tipos de remesas, la elección de un producto financiero, la gestión de las remesas, y el ahorro y la inversión del dinero recibido. En ellos se exponen a grandes rasgos, además, los servicios que el Instituto de los Mexicanos en el Exterior presta en los Estados Unidos. BANSEFI atiende a los migrantes actuales a través de su representación en los consulados (OCDE, 2018).

Marruecos acoge grandes comunidades de inmigrantes indocumentados, procedentes principalmente del África Subsahariana. La Fundación Marroquí de la Educación Financiera se asoció con la Organización Internacional del Trabajo con el objetivo de poner en marcha programas de educación financiera para migrantes. Esta asociación llevó a cabo encuestas cualitativas antes de elaborar el programa de formación para lograr una guía práctica que atienda las necesidades de los migrantes y sus familiares (Banco Mundial, 2017a).

La Organización Internacional para las Migraciones puso en marcha una iniciativa conjunta con la Fundación MasterCard para facilitar la integración de migrantes y refugiados en Rumania. Uno de los objetivos es ayudarlos a gestionar de forma independiente sus recursos impartiendo cursos de formación financiera semanales gratuitos en los centros de integración. La asistencia personalizada da prioridad a los grupos vulnerables, en particular los niños, las mujeres y las personas con necesidades especiales (OIM, 2018).

LA FORMACIÓN FINANCIERA ES SOLO UNA PARTE DE LA INTEGRACIÓN ECONÓMICA

Aunque tengan un buen nivel de conocimientos básicos, es posible que los migrantes no estén familiarizados con los términos y los aspectos financieros de los productos financieros. En el marco de un programa denominado Dina pengar och din ekonomi (su dinero, sus finanzas), la Autoridad de Supervisión Financiera Sueca proporciona una película, un folleto y otros recursos a los docentes que trabajan con migrantes en el campo de las finanzas personales. Los módulos abarcan los términos económicos suecos y el régimen bancario y de pagos de ese país, y aclaran cuáles son los derechos y las obligaciones en el mercado financiero en lenguaje sencillo (OCDE, 2016a).

Es posible que los migrantes desconfíen de las instituciones financieras, tanto en su comunidad de origen como en la de acogida. Los migrantes indocumentados y los refugiados recién llegados temen, a menudo, que la información solicitada para acceder a los servicios financieros se utilice para identificarlos y

“

La eficacia de la educación financiera está restringida por la desconfianza de los migrantes en las instituciones financieras y las preocupaciones en cuanto al riesgo de deportación que podría conllevar el acceso a los servicios financieros

”

quizá deportarlos. El intento de evitar el pago de impuestos y las preocupaciones sobre seguridad también podrían contribuir a alimentar la desconfianza. Si bien ese recelo puede estar justificado, en algunos casos se basa en la incomprensión de las normas de inmigración y de las repercusiones legales de aportar información a terceros, o en rumores. En efecto, los migrantes y, en particular, los refugiados tal vez no puedan comunicarse con el círculo de sus pares para pedir consejos sobre el acceso a los servicios financieros.

Otro obstáculo importante atañe al sector financiero propiamente dicho, que podría carecer de productos pertinentes adaptados a la sensibilidad cultural de los inmigrantes en las comunidades de acogida y de sus familias en el país de origen; podría carecer de suficientes lugares de acceso (por ejemplo sucursales), u ofrecer productos con cuotas elevadas y poca flexibilidad. Existen pocos productos financieros que presten atención especial a las mujeres migrantes. Aunque las beneficiarias de las remesas son a menudo mujeres, que suelen enfrentar obstáculos económicos y sociales para acceder a los servicios financieros formales, al concebirse la formación en el sector, rara vez se tienen en cuenta las necesidades y limitaciones de la mujer (GMM, 2017). La falta de vías de reclamación adecuadas es otro elemento de disuasión para los migrantes que no están familiarizados con su nuevo entorno y para los familiares en el lugar de origen, que tal vez no puedan, sencillamente, reclamar si la transferencia de dinero no llega de manera correcta.


No es extraño, pues, que las iniciativas de educación financiera por sí solas no sean forzosamente eficaces. La información disponible sobre la incidencia de los conocimientos financieros en el bienestar económico definitivo de los migrantes es contradictoria y depende el contexto. En la mayor parte de los informes se vinculan los conocimientos financieros con decisiones financieras inadecuadas o acertadas, pero no está claro cuál es la influencia de la educación financiera como causa de las mismas. (Entorf y Hou, 2018). Un estudio relativo a los migrantes originarios de la India en Qatar encontró que la formación financiera influía de forma limitada en las decisiones financieras (Seshan y Yang, 2014). Los estudios realizados en Australia y Nueva Zelanda determinaron que los programas de formación financiera no tuvieron efectos significativos en la utilización de las instituciones bancarias. En Fiji, los teléfonos móviles por sí solos aumentaron los conocimientos financieros (Brown *et al.*, 2014; Gibson *et al.*, 2012). Los metaanálisis han dado como resultado pruebas contradictorias (Fernandes *et al.*, 2014). El último mostró una incidencia reducida en las actitudes y los comportamientos financieros de los grupos desfavorecidos (Kaiser y Menkhoff, 2017).

Una recomendación frecuente en materia de políticas para migrantes consiste en elaborar programas de educación financiera para grupos destinatarios más específicos, habida cuenta de que distintos grupos tienen diversas preferencias y circunstancias económicas. Cuando el nivel de conocimientos es muy bajo, tal vez la breve experiencia de participar en cursos de formación financiera no sea suficiente para modificar el comportamiento (Lusardi y Mitchell, 2014). A partir del estudio de distintos enfoques pedagógicos se podría establecer si algunos elementos de la formación financiera se aprenden mejor en la práctica (Michaud, 2017). Las repercusiones de las experiencias de sus pares en el seno de las familias son importantes y deberían tenerse en cuenta al elaborar programas de educación financiera (Doi *et al.*, 2012). En Sri Lanka, un programa de formación financiera diseña cursos específicos para los migrantes, los integrantes de las familias que dejaron en el país de origen o los repatriados (Rosenberg, 2017).

CONCLUSIÓN

Los migrantes y refugiados enfrentan obstáculos para su integración económica que no guardan relación con sus conocimientos financieros básicos. No obstante, la formación financiera puede ayudarlos a protegerse frente a las estafas y permitir a las familias sacar el máximo provecho de las remesas. La necesidad de formación financiera varía según el nivel de competencias de los migrantes y la fase de la migración, así como también entre los migrantes y las personas a su cargo que han dejado en su lugar de origen. Diversos actores que se dedican a la formación financiera de los migrantes abordan esta diversidad de necesidades. Tan solo orientarse en este paisaje de potenciales proveedores de formación que ofrecen esos servicios puede ser una tarea compleja.

Existen estrategias nacionales de formación financiera en países de ingresos medianos caracterizados por una gran emigración. Pero tanto en los países de origen como en los de destino hay margen de acción para coordinar la formación financiera de los migrantes a escala nacional e incorporarla en la política general de migración, con objeto de evitar la duplicación y llegar a todos los migrantes. Las iniciativas que obtienen buenos resultados involucran a los migrantes en su elaboración, aportan activamente información de interés a los hogares, proporcionan esa información en el momento en que se toman las decisiones financieras, prestan atención particular a las mujeres y a otros grupos desfavorecidos, están integradas en la prestación de servicios financieros y de migración, y existe una buena coordinación entre las partes interesadas.



Masum*, de 12 años, llegó solo a Dhaka (Bangladesh) dos meses atrás. Asiste a un centro dirigido por la organización asociada a Save the Children, INCIDIN, y financiado por la Fundación IKEA, en el que se da a los niños la oportunidad de ponerse al día con su nivel educativo y los miembros del personal intentan vincularlos a las escuelas. "Me gusta el centro porque aquí puedo jugar y aprender".

*Se ha cambiado el nombre.

FOTOGRAFÍA: Mats Lignell/Save the Children

MENSAJES CLAVE

Si bien a escala mundial hay paridad de género en la matriculación escolar, como regla general, hasta llegar a la educación secundaria, solo el 49% de los países ha logrado la paridad en el primer ciclo de educación secundaria y únicamente el 24% en el segundo ciclo. Esto se debe principalmente a la disparidad en la matriculación que va en detrimento de los varones en muchos países.

Existen considerables disparidades en las tasas de finalización en función de la ubicación y la riqueza. Pero, si se aplica una categorización cruzada que incorpore múltiples aspectos (por ejemplo, "niñas de zonas rurales pobres") esto da como resultado muestras de tamaño menor, lo que se traduce en una mayor imprecisión de las estimaciones para esos grupos.

En los países de ingresos bajos y medianos, los alumnos de zonas rurales tienen la mitad de posibilidades que sus pares de zonas urbanas de terminar el segundo ciclo de educación secundaria. No obstante, nuevos datos indican que más del 80% de la población de África y Asia vive en zonas urbanas; de esto se podría deducir que la desigualdad de la educación entre zonas urbanas y rurales es incluso mayor.

Como mínimo, 800 millones de personas viven en barrios marginales en todo el mundo. Los escasos datos disponibles tienden a mostrar que los indicadores de educación en los barrios marginales son deficientes. En Bangladesh, la tasa de niños en edad de asistir a la escuela primaria y de adolescentes en edad de asistir a la escuela secundaria que no están escolarizados es dos veces más alta en los barrios marginales que en otras zonas urbanas.

Los últimos datos sobre discapacidad aportados por las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados de UNICEF mostraron que, entre los niños de 5 a 17 años de Sierra Leona, el 0,2% tenía problemas de vista y el 0,2% problemas auditivos. Otros problemas funcionales variaban mucho según la edad, por lo que resultaba difícil interpretar los datos.

La capacitación de los refugiados con discapacidad para que ejerzan su derecho a opinar, y su incorporación a los programas de orientación general son esenciales para lograr su integración en la educación.

CAPÍTULO 12



META 4.5

Equidad

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

INDICADOR MUNDIAL

4.5.1 – Índices de paridad (mujeres/hombres, zonas rurales y urbanas, quintil superior/inferior de ingreso, y otras características, como la situación en materia de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores en educación de esta lista que puedan desglosarse

INDICADORES TEMÁTICOS

4.5.2 – Porcentaje de alumnos de educación primaria cuya primera lengua o lengua que utilizan en el hogar corresponde a la lengua de enseñanza

4.5.3 – Medida en que unas políticas explícitas basadas en fórmulas reasignan los recursos de educación a los segmentos desfavorecidos de la población

4.5.4 – Gastos en educación por alumno por nivel educativo y fuente de financiación

4.5.5 – Porcentaje de la ayuda total para educación destinada a los países menos adelantados

Eje de los datos 12.1: sigue siendo muy difícil analizar la educación en barrios marginales.....173

Eje de las políticas 12.1: los refugiados con discapacidad necesitan apoyo para superar múltiples obstáculos en el ámbito de la educación 174

Para lograr sistemas educativos equitativos que no dejen a nadie atrás, que es el núcleo del ODS 4, es necesario prestar atención a la disparidad en los datos, procesos

“ A escala mundial, hay paridad de género en la matriculación, como regla general, hasta llegar a la educación secundaria ”

y resultados de la educación. En lo que respecta a la matriculación, los datos administrativos permiten estimar la disparidad en lo relativo al género. A escala mundial, hay paridad de género

en la matriculación, como regla general, hasta llegar a la educación secundaria. La paridad también se ha alcanzado,

en general, en todas las regiones en la educación primaria y el primer ciclo de secundaria, excepto en el caso de la educación primaria en el África Subsahariana (0,96). La variación regional es mucho mayor en el segundo ciclo de secundaria, en el que el índice ajustado de paridad de género va de 0,82 en el África Subsahariana a 1,12 en Oceanía. Aunque a escala mundial, la paridad se haya alcanzado como regla general, solo el 24% de los países de todo el mundo lograron la paridad (**cuadro 12.1**).

En cuanto a la finalización, la disparidad ha de calcularse mediante encuestas de hogares referidas a distintas facetas: género (mujeres y hombres), ubicación (zonas rural y urbana) y riqueza (quintil inferior y quintil superior). Mientras la finalización de la escuela por género está cerca de la paridad en promedio, en muchos países sigue existiendo una diferencia significativa, en perjuicio de niñas o de varones,

CUADRO 12.1:

Índice ajustado de paridad de género para tasas brutas de matrícula y porcentaje de países que ha alcanzado la paridad, por nivel educativo, 2017

	Preescolar		Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Terciaria	
	Índice ajustado de paridad de género	Países que han logrado la paridad (%)	Índice ajustado de paridad de género	Países que han logrado la paridad (%)	Índice ajustado de paridad de género	Países que han logrado la paridad (%)	Índice ajustado de paridad de género	Países que han logrado la paridad (%)	Índice ajustado de paridad de género	Países que han logrado la paridad (%)
Mundo	1,00	59	0,99	62	0,99	49	1,02	24	1,16	6
África Subsahariana	1,02	44	0,96	34	0,98	21	0,82	5	0,75	0
África Septentrional y Asia Occidental	1,00	53	0,99	67	0,99	60	1,02	30	1,19	20
Asia Central y Meridional	0,97	38	1,00	57	0,99	50	0,99	46	0,89	7
Asia Oriental y Sudoriental	1,00	80	0,99	76	1,00	56	1,03	41	1,15	0
Oceanía	1,01	27	0,99	59	1,02	29	1,12	0	...	...
América Latina y el Caribe	1,02	69	0,97	55	1,01	52	1,10	14	1,27	5
América del Norte y Europa	0,99	82	1,00	93	0,99	74	1,01	38	1,23	7
Países de bajos ingresos	1,02	30	0,97	35	0,96	10	0,75	10	0,54	0
Países de ingresos medianos bajos	1,00	62	0,98	50	1,00	36	0,99	24	1,04	11
Países de ingresos medianos altos	1,01	59	0,99	68	1,01	61	1,06	23	1,20	3
Países de altos ingresos	1,00	76	1,00	85	0,99	68	1,03	33	1,27	7

Nota: el índice ajustado de paridad es simétrico por encima y por debajo de la paridad, por ejemplo, si la asistencia es de 80 niñas por cada 100 varones en un país y de 80 varones por cada 100 niñas en otro país, los dos valores del índice son simétricos en torno a 1.
Fuentes: base de datos del IEU y cálculos efectuados por el equipo del Informe GEM.

“

En numerosos países de ingresos bajos y medianos, los alumnos de zonas rurales tienen aproximadamente la mitad de posibilidades que sus pares de zonas urbanas de finalizar el segundo ciclo de educación secundaria y, a menudo, muchas menos

”

en particular en la educación secundaria. En lo que concierne a la ubicación y la riqueza, los países avanzan hacia el mínimo de disparidad en la finalización de la educación primaria, pero la disparidad en la finalización de la educación secundaria es considerable.

En numerosos países de ingresos bajos y medianos, los alumnos de zonas rurales tienen aproximadamente la mitad de posibilidades que sus pares de zonas urbanas de finalizar el segundo ciclo de educación secundaria y, a menudo, muchas menos (figura 12.1).

Si bien en este informe los diversos tipos de disparidad analizados se exponen en relación con el índice de paridad que se señala en el marco de seguimiento del ODS para seguir la evolución de la equidad, existen numerosas formas de medir e interpretar las diferencias en el ámbito de la educación entre diferentes grupos. Como se determinó en la edición 2016 del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*, distintas mediciones de la desigualdad pueden dar resultados aparentemente contradictorios. El nuevo Manual

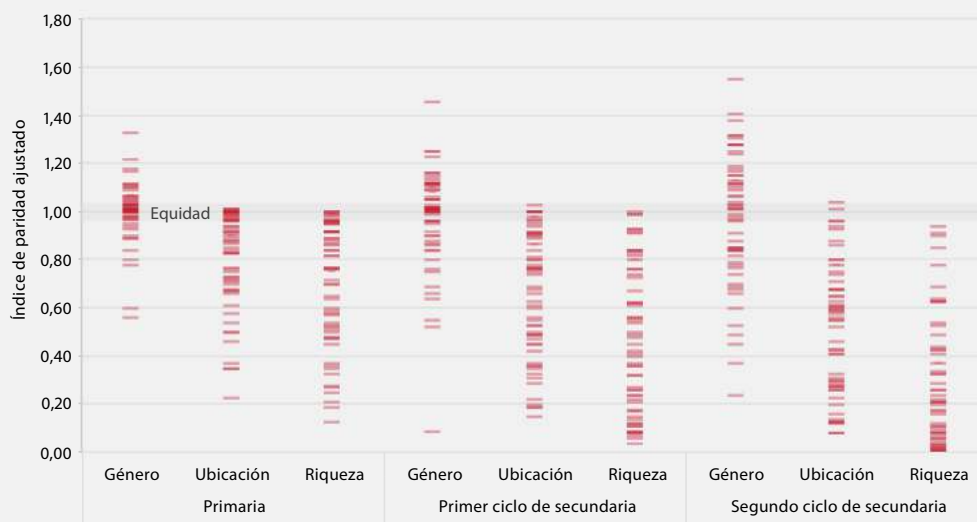
sobre medición de la equidad en la educación (*Handbook on Measuring Equity in Education*) aporta una muy necesaria claridad conceptual y analítica con respecto a numerosos aspectos de la medición de la equidad, que va más allá del marco de indicadores del ODS. En el manual se distingue entre los análisis centrados en saber si todos satisfacen la pauta mínima o están en la misma situación, y los análisis que intentan elucidar si la educación depende injustamente de algunas características del bagaje o el entorno, depende solo de un esfuerzo o capacidad notable, o beneficia activamente a las personas más desfavorecidas (IEU, 2018).

El manual pone de manifiesto además las limitaciones de las encuestas al investigar la intersección de los diversos factores causales de desventajas. La categorización cruzada teniendo en cuenta múltiples aspectos suele dar como resultado muestras de tamaño menor, lo que se traduce en una mayor imprecisión de las estimaciones para esos grupos. El análisis efectuado de las encuestas de hogares llevadas a cabo en 2013-2017 para este informe indica de qué

FIGURA 12.1:

Muchos países siguen lejos de lograr la paridad en cuanto a ubicación y riqueza en la tasa de finalización de la escuela, especialmente respecto a la secundaria

Índice de paridad ajustado en cuanto a género, ubicación y riqueza de la tasa de finalización, por nivel educativo (2014-2017)



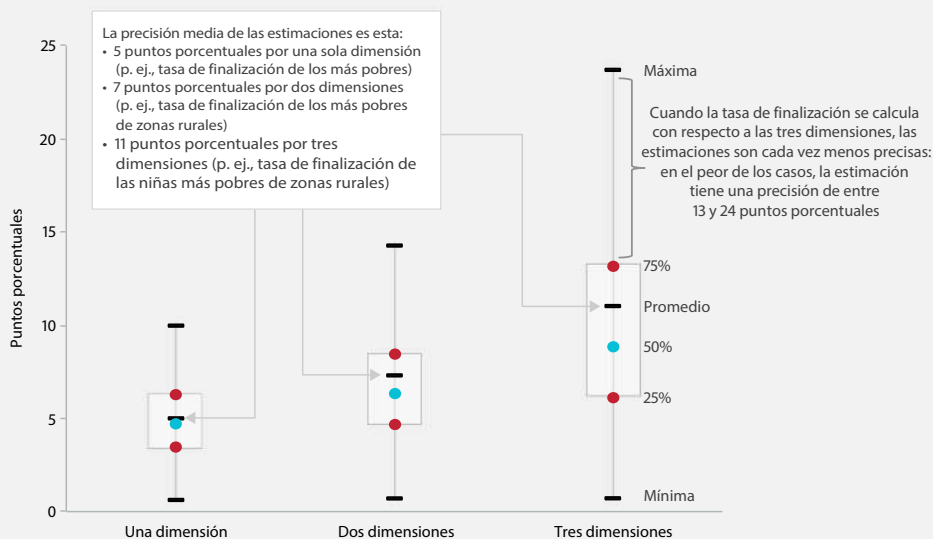
GEM StatLink: http://bit.ly/fig12_1

Fuentes: cálculos del IEU y del equipo del Informe GEM basados en encuestas de hogares.

FIGURA 12.2:

Las estimaciones de la tasa de finalización de las niñas pobres de zonas rurales son más imprecisas que las de las niñas en general

Rango de precisión de las estimaciones de la tasa de finalización de la primaria por número de dimensiones concurrentes



GEM StatLink: http://bit.ly/fig12_2

Nota: "precisión" se refiere al margen de error de la estimación de la tasa de finalización.

Fuente: cálculos del equipo del Informe GEM basados en encuestas de hogares realizadas en el periodo 2012-2017.

forma aumenta la incertidumbre a medida que se añaden más aspectos. Si la estimación de la tasa de finalización para las personas más pobres es del 80% (un solo aspecto: la riqueza), entonces el valor real será, a menudo, como mínimo del 75% o como máximo del 85% (5 puntos porcentuales). Pero si la estimación de la tasa de finalización de las niñas de zonas rurales pobres es del 50% (tres aspectos: sexo, ubicación y riqueza), entonces el valor real será por lo general como mínimo del 39% o como máximo del 61% (11 puntos porcentuales). En la cuarta parte menos precisa de las estimaciones, es probable que el índice de error sea muy alto, alcanzando de 13 a 24 puntos porcentuales en cualquier dirección (**figura 12.2**).

Otra limitación clave de la medición de la disparidad es que la ubicación y la riqueza están basadas en definiciones de cada país. Asimismo, la definición oficial de zona urbana puede que no refleje la realidad en muchos países en rápido crecimiento (**recuadro 12.1** y **eje de los datos 12.1**).

Las dificultades para medir las causas de desventajas convergentes surgen incluso antes de examinar otros aspectos importantes, como la discapacidad (**eje de las políticas 12.1**). Mientras que en el indicador mundial 4.5.1 se menciona la discapacidad como una categoría aparte, los datos disponibles no permiten todavía obtener resultados comparables a nivel internacional. Tampoco está clara la validez de considerar un único índice de paridad respecto

de la discapacidad, teniendo en cuenta la diferencia de las dificultades derivadas de los diversos problemas.

La sexta ronda de las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados de UNICEF (MICS), que se prevé realizar en unos 60 países, avanza hacia la obtención de datos internacionales más exhaustivos mediante la incorporación del *child functioning module* (módulo de desempeño de las funciones del niño). Este módulo aborda la discapacidad según el desempeño de las funciones, y se propone identificar a los niños que tienen, o corren peligro de tenerla, una participación limitada en un entorno nada complaciente (UNICEF, 2017).

Dos cuestionarios de las MICS incluyen este módulo, en los que las madres o los cuidadores principales informan acerca de las dificultades funcionales en una serie de ámbitos. El cuestionario relativo a los niños menores de 5 años engloba los siguientes campos: vista, oído, marcha, habilidades motrices finas, comunicación, aprendizaje, juego y control de la conducta. En el cuestionario sobre niños de 5 a 17 años se suprimen las habilidades motrices finas y el juego, y se añaden el cuidado personal, el recuerdo, la concentración, la aceptación del cambio, la facilidad para hacer amigos, la ansiedad y la depresión (UNICEF, 2016).

Los resultados de una de las primeras encuestas del MICS 6 indican que, entre los niños de 5 a 17 años de Sierra Leona,

RECUADRO 12.1:**La definición de zona urbana es mucho más fluida de lo que se suele pensar**

La evaluación de las desventajas de las zonas rurales en distintos países depende decisivamente de que existan definiciones comparables de “rural” y “urbana”. Lamentablemente, el nivel de comparabilidad es bajo. El porcentaje de trabajadores del sector agrícola, el tamaño de la población, la densidad de población, los criterios nacionales peculiares o cualquier combinación de estos factores pueden determinar la clasificación. Además, la clasificación oficial podría quedar a la zaga de las modificaciones estructurales y de población. Esto puede reflejar la rapidez del cambio o, en algunos casos, originarse en una maniobra deliberada para evitar efectuar la inversión en servicios públicos establecida por ley que trae aparejada la categoría de zona urbana.

Para facilitar el seguimiento de los ODS, en la conferencia Hábitat III de las Naciones Unidas, celebrada en 2016, en Quito, se tomó la decisión de elaborar una definición mundial de ciudades y asentamientos basada en la población, que será sometida a la aprobación de la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas en 2019. En el marco de una labor conjunta del Centro Común de Investigación de la Unión Europea (CCI), la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, se compararon las clasificaciones administrativas de las categorías rural y urbana con una combinación de datos de teledetección de zonas que han crecido y datos censales sobre distribución de la población (CCI, 2018).

Otra de las definiciones analizadas fue el modelo del nivel de urbanización, que distingue tres categorías de unidades de matriz de 1 km²: a) centro urbano (unidades contiguas de al menos 1 500 habitantes por km² y, como mínimo, 50 000 habitantes en total); b) conglomerado urbano (unidades contiguas de al menos 300 habitantes por km² y, como mínimo, 5 000 habitantes en total); c) y zona rural (menos de 300 habitantes por km²) y otras unidades fuera de los conglomerados y centros urbanos. Las distinciones complementarias entre tipos de municipio, como la determinación de barrios periféricos, son fundamentales para el plan de trabajo urbano de los ODS, pero menos importantes para la medición de la desigualdad en el ODS 4 (CCI, 2018).

En la edición de 2016 del *Atlas of the Human Planet* (Atlas del Planeta Humano) se recogieron los resultados preliminares, y en la edición de 2018 se exponen los resultados actualizados y más precisos presentados en forma de una nueva base de datos del centro de la ciudad a escala mundial. Resulta sorprendente observar que, si bien las definiciones nacionales parecen indicar que menos de la mitad de la población de África y Asia vive en zonas urbanas, estas nuevas estimaciones hacen pensar que más del 80% vive en estas zonas (CCI, 2018).

Esto tiene importantes repercusiones para el seguimiento de la desigualdad en la educación entre zonas urbanas y rurales. Las estimaciones actuales de los resultados de la educación en zonas rurales pueden incluir muchos lugares que son en realidad áreas urbanas, ocultando así la situación de zonas verdaderamente rurales. La población de barrios marginales no reconocidos como tales en las afueras de las ciudades en países de ingresos bajos y medianos bajos podría ser aún mayor que la estimada actualmente, haciendo aún más apremiante la necesidad de conocer la situación de la educación en los barrios marginales.

“ En Sierra Leona, los niños con dificultades para caminar tenían el triple de probabilidades de no asistir a la escuela que los que no tenían ese problema ”

el 0,2% tenía problemas de vista, y el 0,2% problemas auditivos. Otras dificultades funcionales variaban bastante según la edad, lo que dificultaba su interpretación. Mientras que el 1,9% de los niños de 5 a 9 años tenía dificultad funcional en el ámbito del cuidado personal, se informó que ese problema lo tenía solo el 0,1% de los adolescentes de 15 a 17 años de edad. Y el 5,1% de los niños de 5 a 9 años, pero solo el 1,4% de los adolescentes de 15 a 17 años tenía problemas para caminar. Aun así, los niños con dificultades para caminar tenían el triple de probabilidades de no asistir a la escuela que los que no tenían ese problema (Estadísticas de Sierra Leona, 2018).

EJE DE LOS DATOS 12.1: SIGUE SIENDO MUY DIFÍCIL ANALIZAR LA EDUCACIÓN EN BARRIOS MARGINALES

Se estima que, como mínimo, 800 millones de personas viven en barrios marginales en todo el mundo (ONU-Hábitat, 2016). El cálculo podría ser demasiado bajo debido a las definiciones nacionales o a las metodologías de cálculo. Es posible que el censo hiciera un cómputo por debajo, en al menos un 18%, de la población real de Kibera, el barrio marginal más grande de Nairobi, como indicó el inventario realizado a domicilio (Lucci *et al.*, 2018).

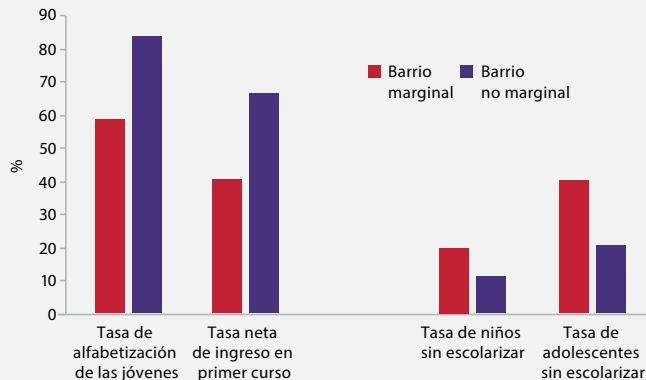
Aunque son escasos, los datos tienden a mostrar que los indicadores de la educación en los barrios marginales son peores que en otras zonas urbanas. Las dos encuestas en barrios marginales de Nairobi indicaron que el porcentaje de mujeres que tenía, al menos, educación secundaria, aumentó del 32% en 2000 al 51% en 2012, en comparación con la media de la ciudad, que era del 68% (APHRC, 2014).

Un censo gubernamental de los asentamientos informales y las poblaciones flotantes de Bangladesh mostró que, entre 1997 y 2014, el número de barrios marginales aumentó de 3 000 a 14 000, mientras la proporción de los varones que viven allí no escolarizados disminuyó del 79% al 26% (Oficina de Estadística de Bangladesh, 2015). Sin embargo, el análisis de las MICS de 2009 reveló tasas de asistencia a la educación secundaria del 18% en barrios marginales, en comparación con el 53% en zonas urbanas y el 48% en zonas rurales (UNICEF Bangladesh, 2010). El análisis de la encuesta sobre el bienestar de los niños de zonas urbanas confirmó que la tasa de niños en edad de asistir a la escuela primaria y de adolescentes en edad de asistir a la escuela secundaria que no

FIGURA 12.3:

En Bangladesh, los niveles de acceso a la educación, permanencia y resultados son más bajos en el caso de los niños y jóvenes que viven en barrios marginales

Varios indicadores educativos por ubicación urbana en Bangladesh (2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig12_3

Nota: en la figura se comparan las poblaciones que viven en *city corporations*, que son las aglomeraciones urbanas más grandes.

Fuente: Oficina de Estadística de Bangladesh y UNICEF Bangladesh (2017).

“ En Bangladesh, la tasa de niños en edad de asistir a la escuela primaria y de adolescentes en edad de asistir a la escuela secundaria que no están escolarizados es dos veces más alta en los barrios marginales que en otras zonas urbanas

estaban escolarizados era dos veces más alta en los barrios marginales que en otros barrios urbanos (figura 12.3).

Los habitantes de barrios marginales son especialmente vulnerables frente al desalojo, el reasentamiento y la reclasificación; esto tiene repercusiones en su educación. Un estudio de las personas desplazadas por el proyecto Sabarmati River Front, un plan de infraestructura y embellecimiento urbano puesto en marcha en Ahmedabad (India), determinó que alrededor del 18% de los alumnos reasentados había abandonado los estudios, y el 11% había reducido su asistencia. Los alumnos reasentados debían dedicar más tiempo y dinero a ir de casa a la escuela, debido a la penuria de los medios de transporte (Bhatkal *et al.*, 2015).

La educación en barrios marginales no es todavía una prioridad para la recopilación de datos. Las federaciones nacionales de la red Slum Dwellers International

(Internacional de habitantes de barrios marginales) (SDI, por sus siglas en inglés), organización no gubernamental, antes denominada Shack/Slum Dwellers International, llevó a cabo la recopilación de datos centrados en la comunidad en miles de barrios marginales de más de 30 países (Beukes, 2015; IIMAD, 2017). Desde 2013 se pone todo el empeño en sistematizar y estandarizar la recopilación de datos, al tiempo que se la mantiene lo bastante flexible como para que los encuestadores comunitarios los puedan actualizar (Shack/Slum Dwellers International, 2018). Ahora bien, según los resultados de una evaluación rápida de 106 asentamientos informales en la Provincia Occidental del Cabo (Sudáfrica), por ejemplo, solo aproximadamente una cuarta parte de ellos proporcionó información sobre el porcentaje de niños que asistía a la escuela. Por lo general, los datos de educación se limitaban a la distancia que había entre el domicilio y la escuela. Una tercera parte de los asentamientos estaba a más de una hora de la escuela secundaria (Community Organisation Resource Centre, 2016).

Un estudio sobre el acceso a la educación llevado a cabo en siete barrios marginales de Kenya determinó que la falta de escuelas públicas apropiadas se había traducido en un aumento de las escuelas privadas (Ngware *et al.*, 2013). Cuando esas escuelas no están registradas, es posible que ello incida en una estimación demasiado baja de la actividad educativa en barrios marginales. Se reunieron las coordenadas de las escuelas como parte del proyecto cartográfico abierto puesto en marcha en Kibera. Mientras el responsable de zona de la educación calculó que había unas 100 escuelas, el estudio encontró 330. Los datos pusieron en guardia a los responsables de zona y a otros funcionarios respecto de la magnitud de la prestación informal y fueron utilizados en la campaña en favor de la financiación gubernamental de más escuelas (Hagen, 2017). En la encuesta de hogares de zonas urbanas de Nairobi se documenta también el crecimiento de la participación privada. En dos asentamientos informales, el porcentaje de niños migrantes que pasó de zonas rurales a urbanas matriculado en escuelas privadas con cuota de inscripción reducida aumentó diez puntos porcentuales en siete años, llegando al 67% en 2010 (Abuya, 2018).

Es necesario recopilar datos y establecer redes de movilización para promover una educación de calidad en barrios marginales. A medida que crecen las poblaciones urbanas no planeadas en los países más pobres, si se hace frente, de forma sistemática, a los problemas educativos en barrios marginales se influirá, a la larga, en las políticas gubernamentales que, hasta el momento, por lo general, han dejado de lado los asentamientos informales.

“

El ACNUR ha incorporado ahora las preguntas del Grupo de Washington en el Marco de Evaluación de la Vulnerabilidad, que es indicio de una comprensión más matizada de los riesgos que enfrentan los refugiados con discapacidad

”

EJE DE LAS POLÍTICAS 12.1: LOS REFUGIADOS CON DISCAPACIDAD NECESITAN APOYO PARA SUPERAR MÚLTIPLES OBSTÁCULOS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

Con frecuencia el acceso a la educación es difícil para niños con discapacidad en muchos países de ingresos bajos y medianos, más aún si han sido desplazados por la fuerza. Sus experiencias pueden variar muchísimo, dependiendo primero y, sobre todo, de la medida en que se determinan y atienden sus necesidades. Los niños refugiados con discapacidad se ven beneficiados por los instrumentos jurídicos internacionales que, entre otras cuestiones, destacan su derecho a la educación, independientemente de las condiciones difíciles de su situación. El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas aprobó una observación general relativa específicamente a los niños con discapacidad, exhortando a que se les preste asistencia especial con alta prioridad (McCallum y Martin, 2013).¹

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce que el impedimento por sí solo no da lugar a la discapacidad, lo que “discapacita” es más bien la falta de asistencia y de adaptación a las necesidades de estas personas. Esto suele darse más en situaciones de desplazamiento, que en este sentido son a menudo “discapacitantes” (Crock *et al.*, 2017).

SI BIEN FALTAN DATOS SOBRE REFUGIADOS CON DISCAPACIDAD, SE ESTÁN HACIENDO PROGRESOS

El modelo de protección fundamental de los marcos de derechos humanos más antiguos propiciaba un enfoque de la discapacidad desde el punto de vista médico, basado en la constatación visual, la evaluación médica o la información ofrecida, dando prioridad a los problemas susceptibles de tratamiento. El resultado fue y, en ocasiones continúa

siendo, la tendencia a subestimar de forma significativa las características y la tasa de discapacidades.

En Indonesia y Malasia, los datos sobre la constatación y el registro de la discapacidad, recogidos en 2012 por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y sus asociados, eran por lo general mínimos y ocasionales, basados en gran medida en la constatación visual o en una consulta espontánea, y utilizaban categorías básicas como discapacidad física y mental. En cambio, en una encuesta a gran escala efectuada en 2011 a una parte del millón de refugiados afganos que viven en el Pakistán, se formularon preguntas sistemáticas sobre discapacidad, permitiendo una mejor percepción de las diferencias entre las personas con discapacidad, incluido su acceso a la educación. Sin embargo, las preguntas consiguientes sobre las necesidades en materia de asistencia eran limitadas. Tal vez los mecanismos más recientes que constatan y evalúan la discapacidad en situaciones de desplazamiento puedan aportar modelos idóneos a las organizaciones que se proponen mejorar la inclusión. Las preguntas sistemáticas basadas en el desempeño de funciones, como las elaboradas por el Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad, sirven cada vez más como patrón mundial.

En Jordania, Humanity and Inclusion (Humanidad e inclusión), una ONG antes denominada Handicap International, está poniendo a prueba una versión modificada de las preguntas del Grupo de Washington y elaborando material didáctico conexas para ayudar a los actores humanitarios (Humanity and Inclusion, 2018). Hasta hace poco tiempo, las preguntas del ACNUR relacionadas con la discapacidad eran limitadas, por ejemplo, se incluían las deficiencias visual y auditiva en una misma categoría (Crock *et al.*, 2017). El ACNUR ha adoptado ahora la serie breve de preguntas del Grupo de Washington y ha elaborado, con sus asociados, el Marco de Evaluación de la Vulnerabilidad, que integra la discriminación de la discapacidad a otras clases de obstáculos, estratificados por edad y género (Women’s Refugee Commission, 2017). Estas iniciativas son indicios de una comprensión más matizada de los múltiples riesgos y ocasiones que enfrentan los refugiados con discapacidad

¹ Esta sección se basa en el documento elaborado por Smith-Khan y Crock (2018).

“

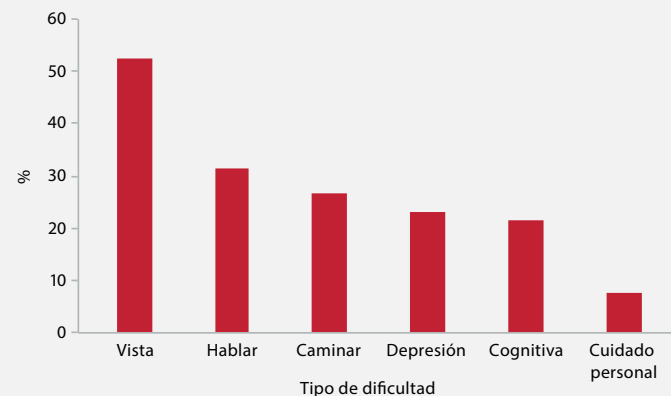
La falta de fácil acceso físico no es el único obstáculo de primer orden para los niños refugiados con discapacidad; también hay que señalar la carencia de formación de los docentes

”

FIGURA 12.4:

El grado de asistencia a la escuela de los refugiados afganos en el Pakistán depende del tipo de deficiencia

Tasa de asistencia a la escuela de los jóvenes refugiados afganos de 5 a 18 años por tipo de dificultad funcional, el Pakistán (2011)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig12_4
Fuente: Smith-Khan y Crock (2018).

LOS NIÑOS DESPLAZADOS CON DISCAPACIDAD ENFRENTAN OBSTÁCULOS SUPERPUESTOS

La discapacidad no es un concepto monolítico. Las experiencias pueden variar ampliamente según el impedimento de que se trate y las adaptaciones disponibles. El contexto, las experiencias y los atributos personales pueden hacer que las consecuencias sean muy distintas (Ben-Moshe y Magaña, 2014). La encuesta antes mencionada realizada en el Pakistán proporciona una visión general del acceso a la educación y la alfabetización por tipo de problema funcional. Los niños que tenían problemas de vista eran los que con mayor probabilidad asistían a la escuela (52% de asistencia), mientras que aquellos con dificultades de cuidado personal tenían menos probabilidades de hacerlo (7,5%). Entre ambos grupos se situaban los que tenían problemas para hablar (31%) o caminar (27%), sufrían depresión o confusión originada por un trauma (23%) y dificultades cognitivas (21%) (Smith-Khan et al., 2015) (**figura 12.4**).

Puede ocurrir que no haya en las cercanías escuelas apropiadas y suficientes medios de transporte adecuados. Las instalaciones educativas para refugiados tienen, a menudo, un difícil acceso físico al lugar de las clases, tanto en los asentamientos de refugiados como en las zonas

urbanas. Los centros educativos improvisados, en particular, suelen estar instalados donde se ofrece una oportunidad, en barrios con carreteras y sendas peatonales en mal estado, o en plantas superiores con muchos tramos de escaleras y sin ascensor. En Uganda, que otorga a su gran población de refugiados el acceso pleno a la educación pública, las escuelas establecidas suelen carecer de instalaciones adecuadas y el personal no ha sido capacitado para adaptarse a niños con discapacidad (Refugee Law Project, 2014).

La falta de fácil acceso físico no es el único obstáculo de primer orden para los niños refugiados con discapacidad; también hay que señalar la carencia de formación de los docentes (HelpAge International y Handicap International, 2014; HRW, 2016). Del mismo modo, los mediadores educativos (a menudo voluntarios) que imparten los cursos de las ONG pueden carecer de la capacitación adecuada para promover la participación en condiciones de igualdad; esto especialmente problemático en países como Indonesia y Malasia, en los que los refugiados carecen de condición jurídica y dependen de los centros de aprendizaje de la comunidad (Smith-Khan y Crock, 2018).

La discapacidad de los refugiados puede mantenerse oculta o ser pasada por alto en las aulas. Los impedimentos pueden ser objeto de estigmatización social o exacerbar el miedo de los refugiados al rechazo por parte de las autoridades gubernamentales o de inmigración, llevando a los padres a ocultar o a no informar como es debido acerca de las necesidades de sus hijos, en particular en lo que respecta a las niñas. Por lo tanto, los niños que nacen con discapacidad están especialmente expuestos al abuso y el abandono.

En la definición de la discapacidad de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se reconocen, además, las dificultades combinadas relacionadas con el género, la juventud o la vejez extrema, el idioma, el origen étnico y la posición socioeconómica.

Los refugiados sirios que utilizan el lenguaje de signos sirio son menos capaces de comunicarse de forma independiente y obtener acceso a información en Turquía que en Jordania, ya sea mediante el lenguaje de signos jordano (mutuamente comprensible) o el árabe escrito (Hendriks, 2008). Asimismo, por lo general existen pocas escuelas especializadas, o ninguna, en los lugares donde viven las personas desplazadas. Aquellos emplazamientos en los que existen estas escuelas, tienen plazas limitadas y, habitualmente, se requiere el pago de la matrícula. Los docentes de los centros educativos

de Malasia observaron que algunas familias con medios limitados no mandan a la escuela a sus hijos con discapacidad para favorecer la asistencia de sus hermanos.

El no poder acceder a servicios especializados equivale también a carecer de tecnología auxiliar. Es posible que las personas que utilizaban tecnología auxiliar que facilitaba su integración en la educación antes de su desplazamiento, no hayan podido llevarla consigo. La madre de un joven refugiado que no podía expresarse oralmente explicó que la huida de la República Árabe Siria a Turquía implicó la pérdida de la computadora que él usaba para comunicarse, disfrutar de sus momentos de ocio y participar en actividades educativas, lo cual ocasionó sufrimientos a él y a su familia y estancó sus avances académicos (Smith-Khan y Crock, 2018).

ES POSIBLE HACERLES SITIO Y ES CRUCIAL LA CONTRIBUCIÓN DE LA COMUNIDAD

Aunque los refugiados con discapacidad enfrentan múltiples obstáculos en el ámbito de la educación, estos no deberían considerarse como infranqueables. En Uganda, los fondos destinados de forma prioritaria a los refugiados con discapacidad, tanto en los asentamientos como en las zonas urbanas, se asignaron específicamente a la formación profesional y a la generación de ingresos. Estos fondos han ayudado además a los niños con discapacidad a poder acceder a la educación, cubriendo el costo del material didáctico, los uniformes y las cuotas del internado. Si bien esta financiación excepcional mejoró sin duda alguna la participación de los beneficiarios, persisten obstáculos más amplios relacionados con el entorno y las circunstancias concretas.

Es cada vez más frecuente que los nuevos campamentos de refugiados cuenten con infraestructura que facilite el acceso, como se observó, por ejemplo, en varias oficinas, centros y en el nuevo hospital de los campamentos de Jordania (Smith-Khan y Crock, 2018). Es necesario también prever medios de transporte de fácil acceso. Una organización que imparte talleres de teatro incluyentes en el campamento de Zaatari, en Jordania, organiza un servicio de microbús para transportar a los niños desde todos los rincones del enorme campamento y así propiciar su participación.

Es esencial determinar los puntos fuertes de las comunidades de refugiados y de acogida e interactuar con ellas. Una reunión de representantes de las organizaciones de personas con discapacidad de Malasia con los dirigentes de la comunidad de refugiados mostró que las primeras no eran, en su mayor parte, conscientes de la existencia de refugiados con discapacidad en sus ciudades. Asimismo, sabían muy poco acerca de los conflictos y los riesgos de persecución a que estaban expuestos los refugiados en los países vecinos y que los llevaban a huir a Malasia. Esta falta de consciencia,

junto con las barreras lingüísticas, pueden significar perder una oportunidad de obtener la atención y el apoyo prácticos

“ Es esencial determinar los puntos fuertes de las comunidades de refugiados y de acogida e interactuar con ellas ”

de grupos locales, como las organizaciones de personas con discapacidad.

Las organizaciones de personas con discapacidad de Uganda tienen una presencia importante en la sociedad civil y son reconocidas por el gobierno. El organismo

que confederó a estas organizaciones, la Unión Nacional de Personas con Discapacidad de Uganda, lleva a cabo proyectos encaminados a promover la integración de los refugiados con discapacidad en actividades de desarrollo. Por ejemplo, estas organizaciones entablan diálogo con diversos organismos de refugiados y de desarrollo, les brindan asesoramiento y ayudan a los refugiados con discapacidad a organizarse de forma autónoma y a asumir su propia defensa (NUDIPU, 2018). La Asociación Nacional de Sordos de Uganda dirige escuelas cerca de dos asentamientos de refugiados. Dos ONG de ayuda a refugiados, el Refugee Law Project y el InterAid Uganda, han desempeñado una función clave en reforzar los conocimientos de los refugiados acerca de los derechos de las personas con discapacidad, y facilitar la constitución de organizaciones de personas refugiadas con discapacidad (Crock et al., 2017).

CONCLUSIÓN

Si bien la investigación y la información sobre la discapacidad en situaciones de desplazamiento siguen siendo limitadas, los ejemplos de buenas prácticas muestran que la recopilación de datos de gran calidad constituye el requisito previo para elaborar estrategias idóneas que mejoren la inclusión. Es necesario que estos datos sean suficientemente detallados como para reconocer la gran heterogeneidad que caracteriza a este grupo. El contexto del desplazamiento —ya sea se trate de una situación de urgencia, transitoria o prolongada— y la clase de discapacidad influyen en las dificultades de integración. En todos los casos, la falta de adaptación y asistencia convierte la deficiencia en discapacidad. La capacitación de los refugiados con discapacidad para que ejerzan su derecho a opinar y su inclusión en la elaboración de los programas de orientación general son esenciales para lograr su inclusión en la educación. De forma análoga, es crucial determinar los recursos existentes, trabajar con las comunidades de acogida, y reconocer y fortalecer las capacidades de las comunidades de refugiados, en particular las de los integrantes con discapacidad.

Sonrisas de comprensión de Mohammed Abdullah, procedente del Iraq (a la izquierda) y Gholm Reza Ramazani, procedente del Afganistán (a la derecha) mientras aprenden sobre los medios de información en Austria.

FOTOGRAFÍA: Stefanie J. Steindl/ACNUR

MENSAJES CLAVE

En 2017, había en el mundo 750 millones de adultos analfabetos. La tasa de alfabetización de adultos alcanzó el 86% a nivel mundial, aunque no supera el 65% en el África Subsahariana.

El número total de jóvenes analfabetos se redujo de 144 millones en 2000 a 102 millones en 2017. Por el contrario, la cantidad de analfabetos mayores de 65 años sigue aumentando. En 2016, había un 40% más de analfabetos de edad avanzada que de analfabetos jóvenes.

Entre el 15% y el 40% de las personas analfabetas están aisladas, ya que viven en hogares en los que ningún miembro sabe leer. En los países de ingresos altos y medios altos, incluidos el Ecuador y el Uruguay, los analfabetos aislados suelen ser de edad más avanzada y viven solos o con una persona solamente.

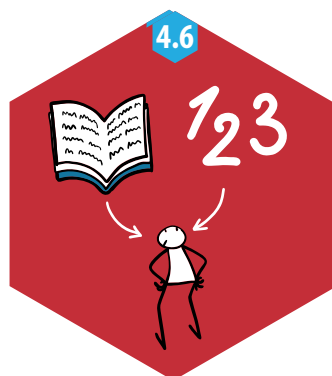
Las competencias en el ámbito de la alfabetización promueven la comunicación social e intercultural y el bienestar social, físico y económico de inmigrantes y refugiados.

El analfabetismo en la primera lengua dificulta el aprendizaje de una segunda: a quienes carecen de educación formal, o tienen muy poca, puede llevarles ocho veces más tiempo la adquisición de las competencias básicas en lectura de la segunda lengua.

Los programas y los enfoques varían de un país a otro. Desde el año 2005, Noruega ha establecido que los migrantes y refugiados adultos recién llegados están obligados a completar 600 horas de formación relativa a Noruega y estudios sociales.

Los programas lingüísticos deberían tener en cuenta las opiniones de migrantes y refugiados en la planificación y adaptación a una variedad de poblaciones, incluso mediante actividades específicas en función de la edad y el lugar de trabajo. Como parte de la evaluación de su primera estrategia de integración de refugiados, el gobierno escocés consultó a 700 refugiados y solicitantes de asilo antes de preparar los cursos de alfabetización y lengua.

CAPÍTULO 13



META 4.6

Alfabetización y aritmética elemental

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

GLOBAL INDICATOR

4.6.1 – Proporción de la población, en un grupo de edad determinado, que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en a) alfabetización y b) nociones elementales de aritmética, por sexo

INDICADOR MUNDIAL

4.6.2 – Tasa de alfabetización de jóvenes y adultos

4.6.3 – Tasa de participación de jóvenes y adultos en programas de alfabetización

Eje de los datos 13.1: diversidad en la desventaja, el fenómeno del analfabetismo aislado	182
Eje de las políticas 13.1: los programas de alfabetización y aprendizaje del idioma son esenciales para la inclusión de migrantes y refugiados adultos.....	183

Las tasas de alfabetización de adultos prosiguen su lento incremento. En 2017, la tasa mundial era del 86%, lo que significa que hay aún 750 millones de adultos analfabetos. Las tasas de alfabetización varían desde casi el 65% en el África Subsahariana hasta cerca de la alfabetización universal en Europa y América del Norte. En los países de bajos ingresos, la tasa media de alfabetización de las mujeres (53%) todavía va a la zaga de la tasa correspondiente a los hombres (68%) en unos 16 puntos porcentuales (**cuadro 13.1**).

El progreso en la alfabetización de los jóvenes ha sido suficientemente rápido en los últimos años como para llevar a un descenso rotundo del analfabetismo de los jóvenes y adultos menores de 65 años, determinado en su mayor parte por Asia. El número de jóvenes analfabetos de 15 a 24 años ha disminuido en África Septentrional y Asia Occidental, pero sigue estancado en el África Subsahariana. El número de analfabetos entre las personas mayores de 65 años, sigue aumentado, tanto en los países de ingresos bajos y medianos bajos como a nivel mundial. Esto da como resultado que hay casi un 40% más de analfabetos de edad avanzada que de analfabetos jóvenes (**figura 13.1**).

“ En 2017, la tasa mundial de alfabetización era del 86%, variando desde el 65% en el África Subsahariana hasta cerca del 100% en Europa y América del Norte

A diferencia de lo sucedido con la alfabetización de jóvenes, en qué medida las mejoras en la educación podrán reducir a medio plazo el analfabetismo entre las personas de edad está determinado mayormente por políticas educativas anteriores a la

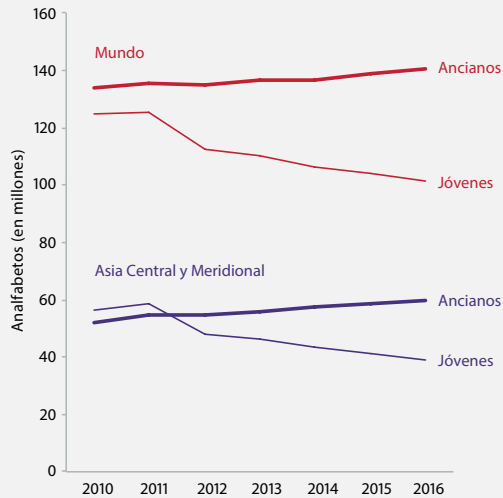
aprobación en 1990 del programa Educación para Todos. Por lo tanto, si se pretende reducir el analfabetismo entre las personas de edad y hacer realidad el derecho a la educación durante toda la vida habrá que poner en marcha programas destinados específicamente a ellos e investigar más acerca de sus necesidades de educación en los países más pobres. Quizás, en contra de lo que se intuye, estas personas tienen menos probabilidades que los analfabetos más jóvenes de vivir aislados (es decir, sin al menos un miembro con instrucción básica en el hogar) (**eje de los datos 13.1**).

CUADRO 13.1:
Indicadores de la alfabetización de jóvenes y adultos, 2000 y 2017

	Jóvenes						Adultos					
	Tasa de alfabetización		Índice de paridad de género		Número de analfabetos (millones)		Tasa de alfabetización		Índice de paridad de género		Número de analfabetos (millones)	
	2000	2017	2000	2017	2000	2017	2000	2017	2000	2017	2000	2017
Mundo	86,6	91,4	0,93	0,97	144	102	81,5	86,2	0,88	0,92	786	750
África Subsahariana	65,9	75,4	0,84	0,90	44	48	56,0	64,6	0,71	0,79	157	200
Asia Occidental y África Septentrional	85,4	89,6	0,89	0,96	10	9	71,3	80,5	0,76	0,86	65	66
Asia Central y Meridional	74,1	89,0	0,81	0,95	77	39	60,1	72,8	0,68	0,8	387	369
Asia Oriental y Sudoriental	98,1	98,8	0,99	1,00	6	4	91,4	95,8	0,92	0,97	125	74
América Latina y el Caribe	95,1	98,4	1,01	1,00	5	2	89,1	93,5	0,98	0,99	39	31
Oceanía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa	99,4	...	1,00	...	0,8	...	98,7	99,2	0,99	1,00	11	7
Países de bajos ingresos	58,2	72,9	0,81	0,90	34	36	50,7	60,6	0,69	0,77	115	148
Países de ingresos medianos bajos	78,7	89,1	0,86	0,96	97	59	66,7	76,4	0,75	0,84	495	486
Países de ingresos medianos altos	97,3	98,2	0,99	1,00	10	7	90,5	95,0	0,93	0,97	158	104
Países de ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: base de datos del IEU.

FIGURA 13.1:
Hay casi un 40% más de analfabetos entre los ancianos que entre los jóvenes
 Número de jóvenes y ancianos analfabetos (2010-2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig13_1
 Fuente: base de datos del IEU.

De acuerdo a las estimaciones basadas en gran medida en las informaciones sobre alfabetización proporcionadas por los propios interesados o una persona interpuesta, o dando por

“ El número de analfabetos entre las personas mayores sigue aumentando ”

supuesto que la finalización de la educación primaria implica la alfabetización, la alfabetización es casi universal en los países de altos ingresos. No obstante, en estos países se necesitan programas de alfabetización para integrar, por ejemplo, a

los inmigrantes y refugiados con pocos estudios, o quizás ninguno, o a quienes utilizan un alfabeto distinto del latino, dado que en estas sociedades la alfabetización es un requisito para la participación social (**eje de las políticas 13.1**). Incluso entre las poblaciones nativas con educación primaria universal, el número de adultos analfabetos funcionales suele ser considerable.

Se suponía que el programa de los ODS iba a conducir a la comunidad internacional hacia un nuevo enfoque más matizado sobre la competencia funcional en lectoescritura y aritmética elemental mediante el indicador mundial 4.6.1 “Proporción de la población, en un grupo de edad determinado, que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en a) alfabetización y b) nociones

elementales de aritmética, por sexo”. Sin embargo, no se debe subestimar la dificultad de recopilar esos datos. En 2016, no se dispuso de nuevas estimaciones. La realización de las tres principales encuestas comparables entre países que reunieron datos sobre la alfabetización el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, las encuestas del programa Skills towards Employability and Productivity (Competencias para el empleo y la productividad) del Banco Mundial y el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP) del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) acarrea elevados costos financieros, técnicos y de ejecución, en particular para los países más pobres.

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida coordina actualmente dos grupos de expertos sobre la alfabetización y los conocimientos de aritmética elemental de los adultos en el marco de la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje (GAML, por sus siglas en inglés). Su objetivo es definir el nivel fijo de competencias que los países utilizarán para aportar información relativa al indicador mundial y elaborar un modelo conceptual y herramientas de medición que se ajusten al marco del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos, que fue aprobado por dicha Alianza en 2017 como marco para el indicador mundial. Una cuestión clave es la medición por debajo del nivel mínimo en las respectivas escalas del PIAAC, que son demasiado altas para constituir el umbral mínimo a escala mundial. Se prevé que, a tal efecto, en 2019 se realizará la adaptación o el desarrollo de nuevos elementos para la comprobación de la alfabetización y la aritmética elemental.

Recientemente, el IEU estudió opciones para un “mini-LAMP” (Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización mínimo), o sea una encuesta breve sobre alfabetización. Se examinaron seis enfoques: menos ámbitos de competencias; muestreo específico en lugar de aleatorio; incorporación de un módulo de alfabetización a un estudio existente (por ejemplo, la encuesta sobre la población activa); distribución por Internet totalmente adaptada; enfoque en un umbral de competencias clave; y gestión descentralizada de la evaluación. El IEU propone ahora adaptar el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización vigente incorporando, por medios electrónicos, módulos breves de alfabetización y aritmética elemental para expandir la reserva de elementos según convenga al marco del contenido, y elaborar un paquete de aplicación que los países pueden empezar a utilizar de forma independiente en las encuestas de hogares, siempre que se garantice la calidad. El IEU estima que podría ponerse en marcha el LAMP mínimo en el plazo de 6 meses, con periodos de aplicación de 7 meses para la opción informática y de 12 meses para la versión en soporte impreso (IEU, 2018).

EJE DE LOS DATOS 13.1: DIVERSIDAD EN LA DESVENTAJA, EL FENÓMENO DEL ANALFABETISMO AISLADO

La evaluación compleja de la alfabetización en el marco de programas como LAMP y PIAAC confirma que las competencias en alfabetización no pueden medirse de forma apropiada trazando arbitrariamente una línea entre los que saben leer y los que no saben. Sin embargo, la medición más tradicional a partir de la autoevaluación y de un único elemento tiene la ventaja de ser más susceptible de ser aplicada en encuestas que recopilan información sobre cada miembro de la familia. En particular, el método puede contribuir a determinar el alcance del analfabetismo aislado, es decir, de los hogares en los que ningún miembro sabe leer.

“ Entre el 15% y el 40% de las personas analfabetas pertenece a hogares en los que ningún miembro sabe leer ”

Las personas analfabetas aisladas tienen muchas más desventajas que los llamados analfabetos próximos, o sea aquellos que conviven con una o varias personas alfabetizadas que pueden explicarles los prospectos de los medicamentos o ayudarlos a rellenar formularios oficiales. Incluso

si poseen un círculo de amigos fuera de la familia que saben que una persona es analfabeta y le ofrecen ayuda (Riekmann *et al.*, 2016), las personas analfabetas aisladas tienden a obtener peores resultados en el mercado laboral y a tener una calidad de vida inferior que los analfabetos próximos (Basu y *et al.*, 2002; Maddox, 2007; Iversen y Palmer-Jones, 2008).

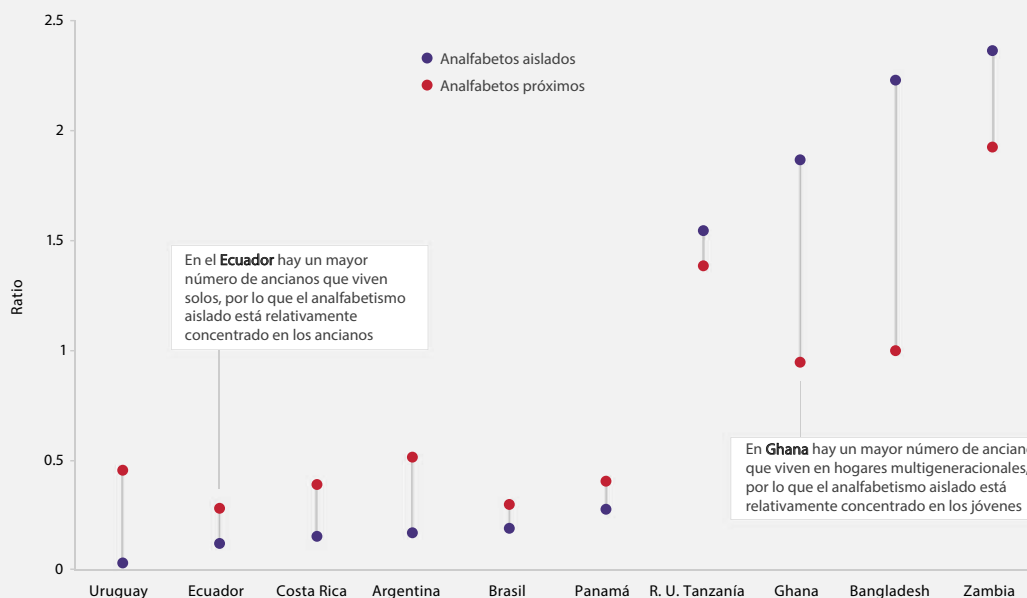
Los datos de los censos muestran la prevalencia del analfabetismo aislado. El grado de aislamiento de los analfabetos varía entre el 15% y el 40%. El análisis de los registros del censo que permiten la comparación a lo largo del tiempo indica que el analfabetismo aislado tiende a disminuir a medida que aumenta la tasa de alfabetización (Permanyer *et al.*, 2013). No obstante, es posible que la relación no sea lineal debido a las modificaciones de la edad de la población y la composición de los hogares.

Las tasas de analfabetismo aislado tienden a ser mayores entre los habitantes de zonas rurales y las mujeres. Pero existen algunas diferencias marcadas entre los países y dentro de estos. En los países de ingresos altos y medianos altos más avanzados en su transición demográfica, en los que más personas de edad viven solas, los analfabetos aislados son relativamente más viejos que los que no viven aislados. En cambio, en los países de ingresos bajos y medianos bajos, el analfabetismo aislado se da con más frecuencia entre los jóvenes (figura 13.2).

FIGURA 13.2:

Los analfabetos aislados son de mayor edad que los analfabetos próximos en los países ricos, pero más jóvenes en los países pobres

Ratio de analfabetos aislados/no aislados de entre 15 y 29 años respecto a los de más de 60 en varios países (2010-2012)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig13_2

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en datos de IPUMS.

Una posible explicación a este fenómeno reside en que los analfabetos más jóvenes suelen proceder de grupos con un nivel socioeconómico más bajo que los analfabetos de más edad. La composición del hogar es otro factor a tomar en cuenta. Los adultos de mayor edad suelen tener más hijos de 10 a 14 años de edad que asisten o han asistido recientemente a la escuela. Los analfabetos adultos de 55 años y mayores de los países más pobres suelen vivir en hogares multigeneracionales y, por lo tanto, es más probable que convivan con miembros de la familia más jóvenes e instruidos. En cambio, los analfabetos de países más ricos, como Grecia y Portugal, tienen menos probabilidades de vivir en esa clase de hogares y suelen estar aislados.

La mejora de la educación de las cohortes más jóvenes no puede por sí sola aliviar el aislamiento del analfabetismo. A medio plazo, los niños y los jóvenes que no adquieren los conocimientos básicos de lectoescritura en la escuela tienden a agruparse en familias analfabetas. A largo plazo, los analfabetos de edad avanzada tienen menos probabilidades de convivir con hijos alfabetizados.

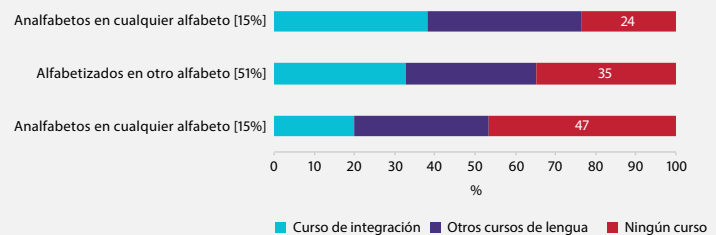
No se pueden reemplazar las actividades de alfabetización dirigidas a analfabetos aislados. En los países más ricos, esas actividades deberían beneficiar a los adultos mayores que viven en hogares de una o dos personas. En los países más pobres, se debe dar prioridad a las personas marginadas en el plano socioeconómico que, a menudo, son adultos jóvenes de áreas rurales, un grupo demográfico al que no tienen en cuenta suficientemente los programas de alfabetización, como se ha señalado en anteriores *Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. Por ejemplo, los jóvenes que viven en zonas rurales del Níger tienen muchas menos probabilidades de haber participado en esta clase de programas que los residentes de más edad en zonas urbanas (UNESCO, 2016).

EJE DE LAS POLÍTICAS 13.1: LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA SON ESENCIALES PARA LA INCLUSIÓN DE MIGRANTES Y REFUGIADOS ADULTOS

El nivel de alfabetización de migrantes y refugiados varía mucho. Tal vez no sepan leer en ningún idioma, nunca hayan asistido a la escuela o solo durante muy pocos años, o haya pasado demasiado tiempo sin practicar sus conocimientos. Es posible que no conozcan los idiomas del país de acogida. Una encuesta entre solicitantes de asilo en Alemania, realizada en 2016, indicó que el 34% conocía el alfabeto latino, el 51% conocía otro alfabeto y el 15% era analfabeto (Scheible, 2018). Ahora bien, este último grupo era el menos inclinado a asistir a un curso de alfabetización (**figura 13.3**).

FIGURA 13.3:

En Alemania, el 15% de los refugiados son analfabetos, pero son los que estadísticamente presentan una menor asistencia a cursos de alfabetización
Refugiados llegados a Alemania recientemente, por alfabetización y participación en cursos de lengua (2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig13_3
Fuente: Scheible (2018).

“ En el proyecto de Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular no se menciona de forma explícita la educación o la alfabetización de adultos

Aunque este informe hace hincapié en las necesidades de los niños en edad de asistir a la escuela (**capítulos 3 y 4**), las dificultades relacionadas con el idioma que afrontan padres, trabajadores, usuarios de servicios y ciudadanos son fundamentales. En el Marco de acción de Belém de 2009 relativo al aprendizaje de adultos, adoptado por 144 países, se señaló la necesidad de elaborar respuestas educativas eficaces para los migrantes y refugiados. En 2015, la Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos de la UNESCO destacó que era necesario mejorar el acceso a la educación de los grupos vulnerables, incluidos trabajadores migrantes y apátridas o personas desplazadas (UNESCO y UIL, 2016).

En 2004 Alemania instituyó cursos de idioma subvencionados para inmigrantes (Isphording, 2015). En Suecia, los participantes reciben incentivos monetarios cuando finalizan el curso de forma satisfactoria (King y Lulle, 2016). Sin embargo, siguen siendo escasos los programas de alfabetización pública a gran escala dirigidos a migrantes y refugiados adultos, y en el proyecto de Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular no se menciona de forma explícita la educación o la alfabetización de adultos.¹

¹ Esta sección se basa en el documento de referencia elaborado por Hannemann (2018).

LA ALFABETIZACIÓN APORTA MUCHOS BENEFICIOS A MIGRANTES Y REFUGIADOS

Tener conocimientos del idioma del lugar de acogida tiene múltiples ventajas personales. Entre los refugiados en Alemania, la capacidad de hablar, leer y escribir bien en alemán está asociada a una mayor probabilidad de 19 puntos porcentuales de obtener un puesto de trabajo, y a salarios 18% más elevados (Hanemann, 2018). La entrada en el mundo del trabajo es el principal camino hacia el bienestar de los refugiados y el sentimiento de pertenencia a la sociedad de acogida (King y Lulle, 2016). Los refugiados en Sudáfrica mencionaron que la falta de confianza en el dominio del idioma era el motivo por el cual se mostraban reticentes a iniciar una conversación (Bacishoga y Johnston, 2013).

Por otra parte, un bajo nivel de competencia en el idioma puede tener consecuencias negativas para la salud. Un estudio longitudinal de inmigrantes en el Canadá determinó, tras verificar determinados factores previos y posteriores a la migración, que las probabilidades de que las personas con mal dominio del idioma persistentemente manifestaran tener mala salud eran de dos a tres veces más elevadas que para los inmigrantes con buena competencia lingüística consolidada (Ng *et al.*, 2011).

La fluidez va en ambas direcciones en lo que respecta a la cohesión social. Los inmigrantes y refugiados necesitan saber los idiomas del lugar de acogida; y los nativos deben valorar los idiomas de los países de procedencia. En Alemania, se informó acerca de un aumento del interés en los cursos de árabe tras la afluencia de refugiados sirios e iraquíes (Wierth, 2017).

LOS PAÍSES DE ACOGIDA DE INGRESOS ALTOS OFRECEN PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN DIFERENCIADOS

Los alumnos que son analfabetos en cualquier idioma, incluida su lengua materna, requieren atención especial, ya que para ellos es especialmente difícil aprender los fundamentos de la lectoescritura y las pautas educativas. A menudo tienen que aprender los elementos básicos del texto escrito, incluido el principio de que las palabras simbolizan el idioma hablado, y la forma en que se organizan las palabras en una página. Tal vez también deban iniciarse en los aspectos mecánicos de la escritura.

“

A quienes carecen de educación formal, o tienen muy poca, puede llevarles ocho veces más tiempo la adquisición de las competencias básicas en lectura de la segunda lengua

”

Dada la diversidad de los migrantes y refugiados, los programas deben ser flexibles; su intensidad, contenido y calendario deben adaptarse a las necesidades y los contextos de cada persona. Los programas de alfabetización más eficaces incluyen cursos de transición que facilitan el pasaje de un nivel educativo al siguiente; integran los cursos de idioma, alfabetización y aritmética elemental con la adquisición de competencias para la vida cotidiana o para el empleo; y permiten que los alumnos avancen a su propio ritmo.

El analfabetismo en el primer idioma hace más difícil la alfabetización en un segundo idioma, y esta lleva más tiempo (Benseman, 2014). Una estimación indica que las personas con poca o ninguna escolarización pueden tardar hasta ocho veces más en alcanzar un nivel básico de lectura en un segundo idioma (Schellekens, 2011). En Finlandia, a causa de esta lentitud en el aprendizaje, los cursos que se proporcionan pueden resultar demasiado breves para adultos analfabetos (Malessa, 2018). En un estudio longitudinal que siguió la evolución de cinco mujeres migrantes analfabetas, se llegó a la conclusión de que un curso de alfabetización e idioma de 1 400 horas de duración no era suficiente para adquirir el nivel práctico de lectura (Tammelin-Laine, 2014).

La lentitud en el aprendizaje puede frustrar incluso a docentes con dedicación exclusiva y mucha experiencia. Entre las competencias que se requieren para enseñar a migrantes están la capacidad de utilizar materiales que reflejen los problemas cotidianos que enfrentan los migrantes, y el conocimiento de métodos de enseñanza del idioma oral a adultos con bajo nivel de alfabetización. Los docentes deben también ser conscientes de cómo el primer idioma influye en la adquisición de conocimientos básicos del segundo idioma.

Como parte del proyecto internacional denominado European Speakers of Other Languages: Teaching Adult Immigrants and Training their Teachers (UE-SPEAK 3) (Hablantes de otras lenguas en Europa: enseñar a inmigrantes adultos y formar a sus profesores), organizaciones asociadas de nueve países están poniendo en marcha un plan de estudios en línea para docentes. Una de las seis competencias que el plan de estudios se propone fortalecer es el trabajo con alumnos con un nivel bajo de alfabetización. Los módulos se evalúan mediante una combinación de pruebas anteriores y posteriores al curso, debates en el aula y autoevaluaciones (Naeb y Young-Scholten, 2017).

Los programas y enfoques, que varían de un país a otro, proporcionan horas de enseñanza y formación adicionales, y cursos en la lengua materna para fomentar la adquisición inicial de los conocimientos básicos. El programa nacional de educación de migrantes adultos de Australia, ejecutado por proveedores estatales, ofrece a jóvenes migrantes,

“

Entre los años 2009 y 2015, la Skills Funding Agency del Reino Unido redujo los fondos destinados a los cursos de inglés como segundo idioma en más del 50%

”

solicitantes de asilo y refugiados 510 horas de cursos de inglés, que se han de finalizar en el plazo de cinco años. Los jóvenes que han cursado menos de siete años de estudios tienen derecho a 400 horas de cursos de idioma adicionales (Centre for Multicultural Youth, 2013).

El programa AlfaZentrum para migrantes de Viena ofrece cursos orientados a los alumnos de múltiples niveles, desde principiantes hasta personas con un nivel de alemán hablado más avanzado. Los participantes tienen derecho a opinar sobre el plan de estudios y los temas tratados diariamente en clase, utilizando materiales de lectura que quieren entender, provenientes de su hogar o su trabajo, en lugar de libros de texto estandarizados. La evaluación se lleva a cabo mediante reuniones de orientación psicopedagógica en lugar de pruebas, lo que ayuda a los docentes a determinar las competencias, los conocimientos y las experiencias adquiridas por los migrantes y proporciona una visión general que sirve para perfeccionar el programa (Plutzer y Ritter, 2008).

En Flandes (Bélgica), los centros de educación básica para adultos analfabetos o poco instruidos atienden en su mayoría a inmigrantes. Hay un curso dirigido específicamente a las personas analfabetas (Choi y Ziegler, 2015). En 2017, la nueva legislación alemana amplió los programas de educación de adultos con distintos cursos para las personas que tenían, o no, conocimientos básicos de lectoescritura en su primer idioma. Se impartieron horas de enseñanza adicionales a aquellos con mayores necesidades de alfabetización (Scheible, 2018). Los Países Bajos ofrecen clases separadas a los migrantes con pocos conocimientos básicos en los centros de formación regionales, con el objetivo de aumentar su independencia en la vida cotidiana. En los planes de estudio no se distingue según el nivel de alfabetización en el primer idioma (Grotlüschen *et al.*, 2016).

Desde el año 2005, Noruega ha establecido que los migrantes y refugiados adultos recién llegados, y las personas a quienes se concede protección humanitaria están obligados a completar 600 horas de formación relativa a Noruega y estudios sociales. En el nuevo plan de estudios de 2012 se incluyó un módulo aparte para alumnos analfabetos. Se puso de manifiesto la importancia de aprender a leer y escribir en el idioma que mejor dominan los migrantes. Sin embargo, había pocas personas que hablaran la lengua materna de los migrantes con cualificaciones para ejercer

la docencia. Un creciente número de centros de educación de adultos contrata a alumnos migrantes más cualificados como ayudantes en las clases iniciales de alfabetización para superar las dificultades que plantea el idioma a docentes y alumnos (Sbertoli y Arnesen, 2014).

En enero de 2016, la Scottish Qualifications Authority (Autoridad de Calificaciones de Escocia) añadió una etapa de transición, a saber la preparación para el aprendizaje. Tres unidades de alfabetización en inglés para personas que hablan otros idiomas preparan a los refugiados y solicitantes de asilo que no saben inglés o con escasos conocimientos básicos de lectoescritura en su lengua materna (Gobierno de Escocia, 2017).

LOS ADULTOS QUE DESEAN AUMENTAR SUS CONOCIMIENTOS BÁSICOS TAMBIÉN ENFRENTAN OBSTÁCULOS

Algunos países carecen de programas encaminados a aumentar los conocimientos básicos de migrantes y refugiados. Bangladesh se ha mostrado poco dispuesto a apoyar a los organismos ajenos a las Naciones Unidas que prestan servicios de enseñanza de idioma a los refugiados rohinyás (Hanemann, 2018).

La falta de financiación puede también limitar la ejecución de programas, en particular si los recursos y el apoyo gubernamentales no están en sintonía con los principios generales. En el Reino Unido, por ejemplo, si bien se espera que los migrantes aprendan inglés tan pronto como entren al país, la demanda supera con creces a la oferta, y algunos centros de enseñanza del idioma informan acerca de listas de espera de dos y tres años (McIntyre, 2017). Es posible que la disminución del apoyo financiero esté generando restricciones en la oferta. Entre los años 2009 y 2015, la Skills Funding Agency (Agencia de financiación de la educación) del Reino Unido redujo los fondos destinados a los cursos de inglés como segundo idioma en más del 50% (Refugee Action, 2016).

La pobreza, los problemas de seguridad y factores de índole cultural pueden impedir que las personas, en particular las mujeres, asistan a clases, o disuadirlas de hacerlo. Las expectativas culturales con respecto a la responsabilidad del cuidado de los hijos, y el escaso apoyo familiar, obstaculizan también su participación (Hanemann, 2018). La concentración de los recién llegados en enclaves etnolingüísticos puede limitar el aprendizaje del idioma del país, al tener menos

oportunidades de hablarlo. Se ha determinado que la densidad del enclave va en detrimento de la adquisición de conocimientos del idioma en Australia, el Canadá, los Estados Unidos, Israel y el Reino Unido (Isphording, 2015).

El carácter temporal de algunas migraciones reduce a veces la motivación para aprender un nuevo idioma. La expectativa de permanecer más tiempo en el país de acogida está vinculada con una mayor probabilidad de adquirir conocimientos del idioma. Las poblaciones de refugiados pueden estar menos inclinadas que los inmigrantes a aprender los idiomas del lugar de acogida. En los Estados Unidos, el 58% de los refugiados con 20 o más años de residencia seguían clasificados en el nivel de dominio limitado del inglés (Capps et al., 2015).

Que los inmigrantes o refugiados adquieran conocimientos prácticos de los idiomas del lugar de acogida depende, en parte, de la medida en que esos idiomas se diferencian de su lengua materna, pero también de la cantidad de oportunidades para hablarlo. En el Defense Language Institute Foreign Language Center de los Estados Unidos (Centro de idiomas extranjeros del Instituto de protección del idioma), el tiempo dedicado a la enseñanza en cursos bien dotados de recursos, que utilizan el método de inmersión total con el propósito de alcanzar un alto nivel de

competencia, va desde 780 hasta 2 200 horas, dependiendo del idioma. Ahora bien, no es posible reproducir esas condiciones (Benigno et al., 2017). Se calcula que para alcanzar el dominio oral del idioma se necesitan de tres a cinco años, mientras que la competencia académica puede llevar hasta siete años (Demie, 2013; Hakuta et al., 2000).

ES NECESARIO ADAPTAR LOS PROGRAMAS A LAS CIRCUNSTANCIAS DE LOS MIGRANTES Y REFUGIADOS

Para superar las dificultades y fomentar las competencias, los programas lingüísticos deben ser adaptables, tener en cuenta los aspectos culturales y estar provistos de los recursos adecuados. En 2017, el Consejo de Europa publicó un conjunto de herramientas para orientar a las organizaciones que proporcionan asistencia en el campo de los idiomas, centrado en la sensibilización cultural, los métodos para determinar las necesidades educativas de las personas y las actividades

“ La inclusión de migrantes y refugiados en la planificación y la formación es una forma de impulsar la adaptación de los programas

de aprendizaje recomendadas, incluidas la reflexión y las hipótesis sobre la comunicación en la vida real (Consejo de Europa, 2017).

Una forma de impulsar la adaptación de los programas es incluir a migrantes y

refugiados en la planificación y la formación. Como parte de una evaluación de su primera estrategia de integración de refugiados, Escocia (Reino Unido) consultó a 700 refugiados y solicitantes de asilo sobre la preparación de cursos de idioma y alfabetización, lo que dio como resultado que se prestara más atención a las personas que estaban en las primeras fases de aprendizaje del inglés y que eran analfabetas o tenían muy pocos conocimientos básicos de lectoescritura (Gobierno de Escocia, 2018).

Nueva Zelanda adoptó un enfoque interministerial para mejorar los resultados del reasentamiento de refugiados, en el que se determinó que la competencia lingüística era uno de los cinco factores necesarios para aumentar la autonomía, la integración social y la independencia. En 2014-2015, el Ministerio de Educación y la Comisión de Educación Terciaria consultaron a exrefugiados y refugiados actuales sobre las características recomendables de los cursos y los obstáculos. En 2015, el gobierno financió la participación de 47 000 personas en cursos de inglés como idioma extranjero (Ministerio de Comercio de Nueva Zelanda, 2017a, 2017b).

RECUADRO 13.1

Cabo Verde combina la educación profesional y la alfabetización de adultos para los migrantes africanos

A lo largo de los dos decenios anteriores, se triplicó la inmigración a Cabo Verde, en particular desde África Occidental. En 2014, dos estudios independientes determinaron que el 12,5% de los migrantes africanos no sabía leer ni escribir, y el 73% de los trabajadores inmigrantes carecía de cualificaciones relacionadas con las competencias profesionales. En los años 2016 y 2017, en respuesta a esta situación, los departamentos de educación e inmigración, en colaboración con la Plataforma de Comunidades Africanas, organizaciones de inmigrantes y ONG asociadas, elaboraron y adoptaron el Programa de Promoción de la Alfabetización y Capacitación de los Inmigrantes de las Comunidades Africanas que viven en Cabo Verde. Este programa que se prevé aplicar hasta el año 2020, abarca alfabetización, aprendizaje del portugués y formación profesional, por ejemplo en informática y carpintería.

La asistencia de mujeres a estos cursos se vio afectada por las tareas domésticas o porque no tenían el permiso de sus maridos, y muchos alumnos tuvieron problemas para conciliar el trabajo y los estudios; sin embargo, el 98% de los participantes concluyó con éxito el primer año. Los alumnos pudieron comunicarse mejor en portugués y aumentaron sus competencias profesionales, y las mujeres africanas se sintieron con más poder de decisión gracias a la adquisición de competencias básicas en lectoescritura y aritmética elemental (Andrade, 2018).

En la medida de lo posible, la prioridad de los recién llegados es obtener un empleo. Los programas de enseñanza técnica y profesional pueden ayudarlos a adquirir competencias y una acreditación reconocida. En Australia, el curso de inglés para jóvenes migrantes impartido en el Politécnico de Melbourne es un ejemplo de programa local sostenible adaptado. Se imparten cursos de idioma de tres niveles que preparan a los alumnos para que puedan inscribirse en el programa de formación técnica general y proseguir los estudios. La financiación es clave para la sostenibilidad del programa. Habida cuenta de que ocupa un lugar central en el cometido de la institución, el programa recibe periódicamente fondos del presupuesto básico, que le dan estabilidad y permiten que el curso corra riesgos y suscite el interés de personal altamente cualificado (ACTA, 2017).

En Alemania, la integración y el aprendizaje del idioma están vinculados con la participación en la población activa. En un esfuerzo por acelerar el acceso de los refugiados a un puesto de trabajo, el gobierno financia un curso de integración de nueve meses que comprende 60 horas de orientación cultural y 600 horas de enseñanza del idioma alemán. Los refugiados que alcanzan, como mínimo, el nivel de competencia B1, que es el tercero de seis niveles, tienen derecho a asistir a cursos de formación lingüística relacionada con el trabajo. En 2016, el gobierno financió 100 000 plazas con la finalidad de aumentar los conocimientos lingüísticos hasta el nivel necesario para recibirse en el marco de los programas de formación profesional. Sin embargo, a menudo los cursos están abarrotados y los docentes están mal pagados y carecen de las cualificaciones necesarias. El índice de aprobados en el nivel B1 es inferior al 60% (Hanemann, 2018).

Con la idea de abordar la asistencia irregular de las personas desplazadas, el Centro de educación de adultos de Múnich puso a prueba el proyecto Komm Rein (Entra), que proporciona información geográfica y promueve la sensibilización intercultural, y arregla un primer encuentro de los recién llegados con ciudadanos alemanes apenas llegan al país. El periodo de interacción oficial y oficioso permite a participantes y docentes adaptar las clases casi cada día para integrar a los nuevos alumnos (Hanemann, 2018). Mientras que esta clase de programas se suelen concentrar en migrantes o refugiados jóvenes, otros, como el que se puso en marcha en Cabo Verde, están destinados a los adultos (**recuadro 13.1**).

Se debe considerar cuidadosamente la posibilidad de otorgar incentivos a los proveedores de los servicios que presta el programa. Por ejemplo, el enfoque en los resultados centrados en el rendimiento de la Ley de Innovación y Oportunidades para la Fuerza Laboral de los Estados Unidos (WIOA, por sus siglas en inglés) puede hacer que algunos

proveedores sean reacios a correr riesgos y estén más inclinados a excluir a los inmigrantes con un nivel bajo de alfabetización, dando prioridad a quienes consideran que probablemente lograrán avances. Esto, a la larga, frena la integración económica, lingüística y social de los migrantes en situación más desfavorecida (Greenberg *et al.*, 2017).

CONCLUSIÓN

Las competencias en alfabetización fomentan la comunicación social e intercultural y el bienestar social, físico y económico de migrantes y refugiados. Sin embargo, en algunos países hay obstáculos importantes que limitan el acceso a los programas lingüísticos para adultos, y el éxito de estos. Es posible que las personas no asistan si no están motivadas, si no lo consideran importante o se sienten inseguras cuando participan. Los programas eficaces tienen suficientes recursos y prestan especial atención al entorno cultural. Los programas de aprendizaje del idioma deben tener en cuenta lo que opinan migrantes y refugiados, y se los debe adaptar a diferentes poblaciones mediante, en particular, actividades específicas en el lugar de trabajo y en función de la edad.

Un niño pequeño con un globo.

FOTOGRAFÍA: ESB Professional/Shutterstock.com

MENSAJES CLAVE

Entre las dos últimas consultas el número de países que proporciona información sobre la aplicación de la Recomendación de la UNESCO de 1974, que es la base del indicador mundial para esta meta, aumentó de 57 a 83.

Solo el 17% de los países recoge plenamente los principios rectores de la Recomendación incluidos los derechos humanos y las libertades fundamentales en la formación permanente de los docentes, pero más del 80% de los países lo hace en la evaluación de alumnos, un aumento desde poco menos de la mitad registrado en la consulta anterior.

El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA, por sus siglas en inglés) señala que 11 de los 18 países que pudieron ser objeto de comparación, mejoraron las puntuaciones de los alumnos en conocimientos cívicos entre 2009 y 2016. Un módulo especial relativo a 14 países europeos mostró que el 88% de los alumnos del octavo curso estuvo de acuerdo en que los inmigrantes deben gozar de la igualdad de derechos.

Es posible que el material didáctico no aproveche plenamente el potencial de la educación a favor de la paz. A escala mundial, la inclusión de la prevención y la solución de conflictos fue reducida, de aproximadamente un 10% en los libros de texto de ciencias sociales en el periodo 2000-2011.

Las vías que conducen al extremismo violento son complejas y tienen causas múltiples. Una educación equitativa de gran calidad, que fomente el respeto por la diversidad, puede constituir una contribución positiva, aunque solo sea a largo plazo. Es necesario propiciar un ambiente abierto en el aula en el que se acepten los puntos de vista críticos.

Una educación no formal que abarque conocimientos básicos sobre los medios de información, espacios seguros para el debate, asociaciones de jóvenes y centros comunitarios puede ayudar a las personas a hacer un uso crítico de los medios de información, fomentar el respeto por la diversidad y, a la larga, reducir el peligro del extremismo violento.

CAPÍTULO 14



META 4.7

Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial

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

INDICADOR MUNDIAL

4.7.1 – Grado en que i) la educación para la ciudadanía global y ii) la educación para un desarrollo sostenible, incluyendo igualdad de género y derechos humanos, se incorporan en: a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación de los docentes y d) las evaluaciones de alumnos

INDICADORES TEMÁTICOS

4.7.2 – Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida

4.7.3 – Grado de aplicación nacional del marco relativo al Programa Mundial para la educación en derechos humanos (con arreglo a la resolución 59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas)

4.7.4 – Porcentaje de alumnos por grupo de edad (o nivel educativo) que muestran una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad

4.7.5 – Porcentaje de alumnos de 15 años que muestran dominio del conocimiento de geociencias y ciencias ambientales

Eje de los datos 14.1: las actitudes respecto de la igualdad y la diversidad están vinculadas a la experiencia en la escuela	191
Eje de las políticas 14.1: aumenta el papel de la educación en los esfuerzos por prevenir el extremismo violento.....	193

El seguimiento de los avances en la consecución de la meta 4.7, con su nuevo y distintivo énfasis en el contenido y el objetivo de la educación, sigue siendo difícil y sigue evolucionando. La información enviada por los países con respecto a la aplicación de la Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, de 1974, proporciona la base para el indicador mundial 4.7.1. El número de países que respondió aumentó de 57 en la quinta consulta (2009-2012) a 83 en la sexta consulta (2013-2016). Ya están disponibles los resultados preliminares de la sexta consulta a escala regional, y siguen las negociaciones sobre la posibilidad de proporcionar también resultados a nivel nacional.

Los países comunican en qué medida sus sistemas educativos recogen los principios rectores de la Recomendación y las cuestiones conexas en cuatro ámbitos: las políticas educativas, los planes de estudios, la formación de docentes y las evaluaciones de alumnos. La aplicación es menor en lo que concierne a la formación permanente de los docentes, que “refleja plenamente” lo señalado en la recomendación en solo el 17% de los países que respondieron. Los cambios más rápidos se observan en la evaluación de alumnos, cuestión en la que más de cuatro de cada cinco países informan en la sexta consulta que han incluido los principios rectores, un aumento desde poco menos de la mitad registrado en la quinta consulta. Si bien la inclusión de los principios que se comunica es, de alguna forma, prácticamente universal, solo el 21% de los países informó que las horas de enseñanza dedicadas a estos principios eran “totalmente suficientes” (figura 14.1).

La séptima consulta, que se llevará a cabo en 2020, dividirá los componentes del plan de estudios en contenido y recursos, y aportará nuevas mejoras para mostrar la conveniencia de que el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible eleve de categoría el indicador mundial pasándolo del nivel III al nivel II.

“ El número de países que respondió en la consulta sobre el indicador mundial para la meta 4.7 aumentó de 57 a 83 en la última ronda

”

La sexta consulta abarca la prevención del extremismo violento, cuestión respecto de la cual la función de la educación cada vez se considera más decisiva. Entre los países que respondieron, todos los Estados Árabes, donde se registran algunas de las cifras más elevadas de víctimas de conflictos, incluyeron el tema en los planes de estudio, comparado con un porcentaje que iba del 36% al 74% de países en otras regiones. No obstante, existen limitaciones en lo que puede esperarse de la educación con respecto a la prevención (eje de las políticas 14.1).

El informe sobre la sexta consulta señaló que en la evaluación

“ Entre los países que respondieron, todos los Estados Árabes incluyen la prevención del extremismo violento en los planes de estudio

”

relativa a los principios rectores se dio prioridad a los conocimientos y las competencias. Por lo tanto, los datos sobre alumnos procedentes del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA (ICCS, por sus siglas en inglés) ofrecen una perspectiva complementaria importante. Las preguntas

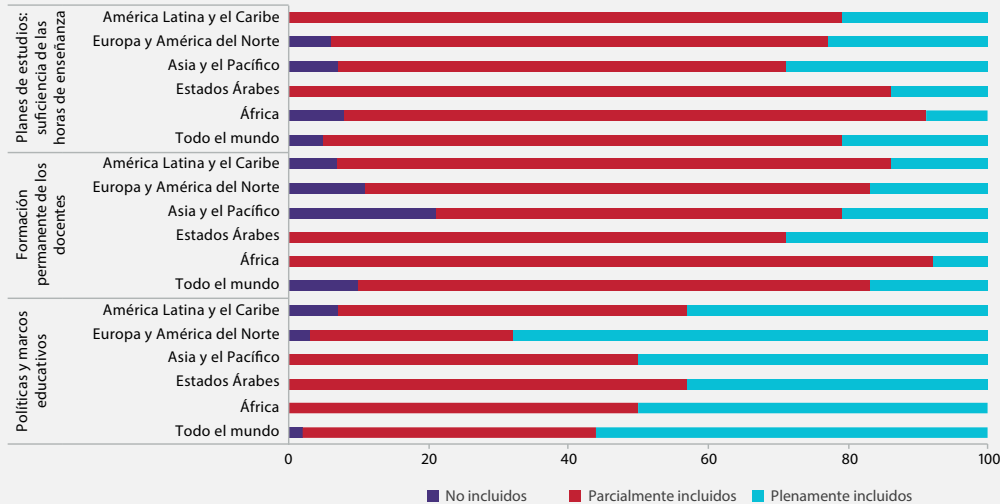
contenidas en este estudio de 2016 aportaron informaciones interesantes sobre los valores y las actitudes de los alumnos en lo que concierne, en particular, al indicador temático 4.7.4 “Porcentaje de alumnos por grupo de edad (o nivel educativo) que muestran una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad” (eje de los datos 14.1).

El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de 2018, de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, contiene un nuevo módulo sobre “la competencia a escala mundial”, que difundirá sus resultados a finales de 2019. Este módulo abarca preguntas relativas a la ciudadanía mundial, similares pero casi nunca idénticas a las preguntas del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana. La encuesta del PISA incluye además la evaluación de las aptitudes cognitivas y socioemocionales relativas a la comunicación abierta e intercultural, perspectivas alternativas, la solución de conflictos y la adaptabilidad (OCDE, 2018).

FIGURA 14.1:

Solo el 17% de los países incluyen plenamente los principios de los derechos humanos y las libertades fundamentales en la formación permanente de los docentes

Porcentaje de países que incluyen los principios de la Recomendación de la UNESCO de 1974 en su política educativa, la formación de docentes y los planes de estudios (2012-2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig14_1

Fuente: UNESCO (2018).

Alrededor de la mitad de los 55 países que se prevé que adoptarán el módulo sobre la competencia a escala mundial emprenderá también la evaluación de las aptitudes cognitivas.

Antes de dar forma definitiva a los ODS, el Grupo principal de la infancia y la juventud de las Naciones Unidas, en representación de las organizaciones de la sociedad civil, recomendó que se añadiera el acceso universal a la educación integral en sexualidad de todos los jóvenes, como una meta separada del ODS 4 (UN MGCY, 2015). Finalmente, se aprobó el indicador temático 4.7.2 —Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida—. Se ha invitado a los países a incluir en sus sistemas de información sobre la gestión de la educación preguntas sobre si las escuelas enseñan: a) competencias genéricas para la vida, b) salud reproductiva y sexual, y c) prevención del VIH. Los datos pueden reunirse mediante los censos anuales en las escuelas o las encuestas basadas en la escuela. Tras las pruebas piloto, en 2017 la encuesta a los países llevada a cabo por el Instituto de Estadística de la UNESCO incluyó una pregunta sobre la salud reproductiva y sexual, y en 2018 englobó las competencias genéricas para la vida y la prevención del VIH. Los datos que se comuniquen se juntarán con las respuestas del director de la escuela al formulario del censo escolar. Sin embargo, convendría incluir, además, preguntas dirigidas a los alumnos en calidad de beneficiarios.

EJE DE LOS DATOS 14.1: LAS ACTITUDES RESPECTO DE LA IGUALDAD Y LA DIVERSIDAD ESTÁN VINCULADAS A LA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA

Al contrario de lo que se suele percibir, el programa del ODS 4 no solo coloca los indicadores de la alfabetización y la aritmética elemental en el centro del debate de la educación, sino que también intenta incorporar indicadores sobre una gama más amplia de resultados del aprendizaje. La comunidad internacional está todavía estudiando las definiciones funcionales de estos indicadores. En la práctica, los debates dependen de la información comparable disponible, más que del consenso sobre las cuestiones que deberían controlarse.

El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, que evalúa a los alumnos del octavo curso, es la fuente principal de datos para obtener resultados comparables sobre el aprendizaje de cuestiones de ciudadanía. Tras la primera ronda que tuvo lugar en 2009, la segunda ronda llevada a cabo en 24 países en 2016 se proponía analizar los conocimientos y la comprensión de los jóvenes respecto de los asuntos cívicos y la ciudadanía, y las actitudes, percepciones y actividades conexas (Schulz et al., 2017). Si bien no fue concebido teniendo en mente la meta 4.7, este estudio aporta información sobre la medición y el seguimiento del indicador temático 4.7.4.¹

¹ Esta sección se basa en el documento de referencia elaborado por Sandoval-Hernández y Miranda (2018).

Alrededor del 35% de los alumnos obtuvo puntuaciones correspondientes al más alto de los cinco niveles, lo que demuestra la capacidad de establecer conexiones entre los procesos de organización y repercusión social y política, y los mecanismos legales e institucionales que los controlan. Aproximadamente el 13% tuvo una puntuación que no superaba el nivel D, y sus conocimientos se limitaban a reconocer las características básicas de la democracia y los ejemplos sencillos de normas y leyes. De los 18 países respecto de los cuales se pudo efectuar la comparación, 11 países mejoraron de forma considerable sus puntuaciones entre las dos rondas de encuestas, y ninguno registró un descenso significativo (Schulz *et al.*, 2017).

Se formularon cinco preguntas para elaborar un índice sobre en qué medida los alumnos se mostraban partidarios de la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos o raciales. Por ejemplo, en 2016, el 57% de los alumnos estaba de acuerdo sin reservas con que todos los grupos étnicos y raciales “deben tener las mismas posibilidades de conseguir un buen empleo”, mientras que solo el 31% convenía categóricamente en que se debería alentar a los integrantes de esos grupos “a que se presentaran en las elecciones para ocupar un cargo político”. Entre los años 2009 y 2016, las puntuaciones de los países aumentaron mucho. Las alumnas, así como también los alumnos más interesados en los asuntos cívicos y políticos y aquellos con un mayor nivel de conocimientos cívicos manifestaban actitudes más positivas (Schulz *et al.*, 2017).

En la mayor parte de los países el apoyo a la igualdad de derechos se asociaba positivamente con la participación en las actividades escolares y la percepción de aulas abiertas, y

“ Alrededor del 35% de los alumnos obtuvieron puntuaciones correspondientes al más alto de los cinco niveles en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA ”

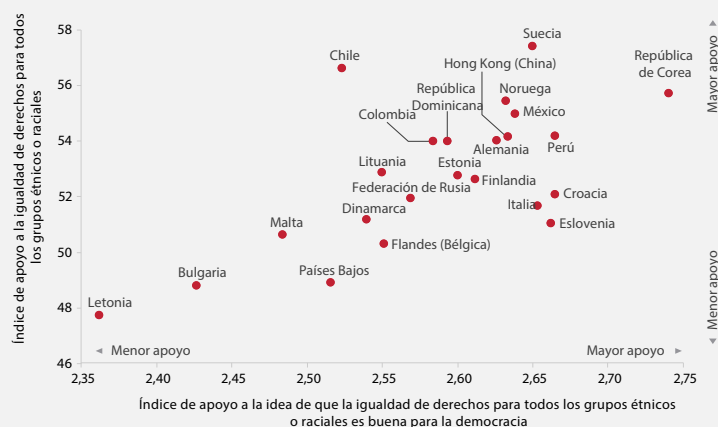
en la mitad de los países estaba relacionada con la percepción de que la interacción de los alumnos en la escuela era muy buena. Un análisis realizado utilizando los datos del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de 2009 había determinado que los alumnos que percibían un entorno escolar abierto y que valoraban la participación en la escuela eran más propensos a respaldar la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos (Treviño *et al.*, 2018). Según los datos de 2016, en al menos la mitad de los países, los alumnos que apoyaban la igualdad de derechos para todos los grupos solían además creer que esa igualdad beneficiaba a la democracia (figura 14.2).

En 2016, se añadió un módulo especial con preguntas sobre inmigración en los 14 países europeos que participaron. En general, una gran mayoría (88%) estuvo de acuerdo o convino de forma categórica en que los inmigrantes deberían tener igualdad de derechos; las tasas variaron desde el 76% en Bulgaria (país en el que las actitudes se han vuelto más negativas desde 2009) hasta el 94% en Suecia (país en el que las actitudes se han vuelto más positivas). El grado de consenso fue el más bajo (una media del 68% en los distintos países) en lo que concierne a si se debe permitir a los inmigrantes que sigan hablando en su propia lengua, y alcanzó las cifras mínimas con el 51% en los Países Bajos y el 58% en Flandes (Bélgica) (Losito *et al.*, 2017).

FIGURA 14.2:

Los estudiantes que creen en la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos también creen que es buena para la democracia

Índice de apoyo a las ideas de que a) todos los grupos étnicos o raciales deberían disfrutar de los mismos derechos, y b) la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos o raciales es buena para la democracia, en varios sistemas educativos (2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig14_2

Notas: para el índice de apoyo a la igualdad de derechos, la puntuación 50 corresponde a la media del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de 2009; para el índice de igualdad de derechos y democracia, la puntuación es la siguiente: 1 corresponde a “mala para la democracia”; 2, “ni buena ni mala”; y 3, “buena para la democracia”.

Fuente: Sandoval-Hernández y Miranda (2018).

EJE DE LAS POLÍTICAS 14.1: AUMENTA EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LOS ESFUERZOS POR PREVENIR EL EXTREMISMO VIOLENTO

El extremismo violento se ha definido como “las creencias y las acciones de personas que apoyan o utilizan la violencia como medio para conseguir objetivos políticos, religiosos o ideológicos”, y la radicalización como “los procesos en virtud de los cuales una persona adopta ciertas opiniones o prácticas hasta el punto de legitimar el uso de la violencia” (UNESCO, 2017a, págs. 19, 20).

La necesidad de combatir el extremismo violento ha desviado enormes cantidades de recursos a las actividades de preparación, investigación e inteligencia destinadas a detectar y prevenir ataques terroristas. En algunas regiones, incluida Europa, los ataques violentos indiscriminados son un motivo de preocupación. Si bien la diversidad de las amenazas ha aumentado, también lo ha hecho la variedad de las respuestas (Europol, 2018).

La prevención del extremismo violento es mucho más difícil precisamente porque las raíces de la radicalización son variadas, y los factores que lo propician tienen múltiples estratos. No obstante, se considera que la prevención es la primera barrera de protección necesaria contra el terrorismo, y varios observadores sostienen que la educación tiene una función clave en la elaboración de políticas y programas en este terreno (Bhatia y Ghanem, 2017).

El extremismo violento constituye una amenaza para la Agenda 2030. Por lo general, los extremistas convierten los problemas de desarrollo, como la pobreza, en instrumentos para conseguir sus objetivos; incluso exacerban las dificultades, como una táctica encaminada a crear un círculo vicioso de marginación, que afecta en especial a las personas más pobres y vulnerables (Naciones Unidas, 2015). En tanto el extremismo violento, los ataques terroristas y la elección de objetivos civiles específicos o indiscriminados son, sin duda alguna, una causa directa de migración y desplazamiento, en los países de altos ingresos la opinión pública invierte este argumento y aduce con vehemencia que la migración está asociada al terrorismo (Crabtree y Kluch, 2017). Ello sucede pese a que la relación entre una y otro es muy débil; los ataques perpetrados por extranjeros representan una mínima parte de los realizados por nacionales, y son las medidas represivas de los países de acogida, más que la migración en sí, las que pueden provocar el extremismo violento (Dreher *et al.*, 2017).

Ha aparecido una gran cantidad de publicaciones relacionadas con la dinámica de la radicalización, en las que se destacan los factores personales y estructurales que la propician (**cuadro 14.1**). Estos factores interactúan de formas complejas; no existe un único camino, ni siquiera un camino característico, que conduzca a la radicalización. Sin embargo, en principio, la educación puede influir tanto en la radicalización como en las respuestas reaccionarias.

CUADRO 14.1:

Factores personales y estructurales que propician la radicalización

Factores de atracción (personales)	Factores desencadenantes (estructurales)
<ul style="list-style-type: none"> Las circunstancias personales (por ejemplo, búsqueda de la identidad en el plano existencial y espiritual, crisis adolescente, sentido de misión, etc.) La identificación con el sentimiento colectivo de sentirse agraviados y los relatos de trato injusto, que provocan fuertes emociones El uso incorrecto y la tergiversación de creencias, ideologías políticas, visiones que favorecen la polarización y la división La atracción que ejercen líderes carismáticos, comunidades sociales y redes 	<ul style="list-style-type: none"> La falta de oportunidades socioeconómicas (pobreza, corrupción, desempleo, etc.) La marginación, la discriminación estructural La gobernanza deficiente, la violación de los derechos humanos, el régimen judicial corrupto Los conflictos prolongados y no resueltos

Fuentes: Lelo (2011); UNESCO (2017a); Naciones Unidas (2015).

LA EDUCACIÓN ES CLAVE PARA PREVENIR EL EXTREMISMO VIOLENTO, AUN CUANDO LA RELACIÓN ENTRE AMBOS ES COMPLEJA

La exclusión de la educación puede ser una fuente de resentimiento que proporciona un campo fértil para la radicalización. El desmoronamiento del sistema educativo en la República Árabe Siria durante la guerra hizo que para muchos jóvenes sirios resultara imposible alejarse de los grupos armados a través de la educación. En algunos casos, los grupos armados establecieron escuelas inspiradas en su ideología. Si bien los países de acogida han adoptado muchas medidas encaminadas a incluir a todos los niños y jóvenes refugiados sirios en sus sistemas educativos, la falta de oportunidades en ciertos casos debido a la discriminación inicial o a la carencia de documentos han dado por resultado sentimientos de impotencia y desesperación, aumentando la vulnerabilidad de los jóvenes ante la explotación y la radicalización (International Alert, 2016).

Las investigaciones sobre la relación causal entre la educación en general y el extremismo violento o el terrorismo no son concluyentes (Krueger y Maleckova, 2003). Esto podría reflejar la complejidad de la interacción de la educación con otros factores personales y estructurales y sus repercusiones. Un estudio realizado en ocho países árabes determinó que el desempleo aumentaba la posibilidad de radicalización solo entre las personas de mayor nivel educativo, cuyas expectativas de mejorar su situación económica mediante la educación se vieron defraudadas, lo que incrementó el atractivo del extremismo violento para resarcirse de sus agravios (Bhatia y Ghanem, 2017).

Influye asimismo el contenido de la educación. En el análisis de los antecedentes de los extremistas se detectó un nivel desproporcionado de ingenieros en los círculos islamistas radicalizados y de extrema derecha, así como de licenciados en ciencias sociales en los círculos de izquierda radicalizados; estos datos dieron lugar a la teoría de que las disciplinas académicas podrían ser representativas de rasgos de personalidad que hacen que las vías de la educación favorezcan más el reclutamiento selectivo (Gambetta y Hertog, 2016). O sea que, más que el nivel educativo, el sentido de la educación en contextos específicos puede dar lugar a vías de radicalización definidas.

Pese a tal complejidad, el informe del Secretario General de las Naciones Unidas sobre el Plan de Acción para Prevenir el Extremismo Violento hizo hincapié en el papel atenuante que puede desempeñar la educación, fomentando el respeto por la diversidad, la paz y el progreso económico como un escudo que protege contra la radicalización (Naciones Unidas, 2015). Un estudio de 17 países del África Subsahariana definió la educación como uno de los cuatro pilares de la estrategia de lucha contra el extremismo violento (Lelo, 2011). De hecho, los extremistas violentos suelen considerar la educación como una amenaza y apuntan a un objetivo específico, las escuelas, como los ataques de Boko Haram en Nigeria en abril de 2014, y el asesinato de estudiantes en Kenya perpetrado por el grupo al-Shabaab en abril de 2015 (Naciones Unidas, 2015).

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEBEN ESTUDIAR MÁS OPCIONES PARA PREVENIR EL EXTREMISMO VIOLENTO

Los resultados de la sexta consulta sobre la aplicación de la Recomendación de la UNESCO de 1974 mostraron que en los cinco años anteriores, el 60% de los países participantes, incluidos todos los Estados Árabes que fueron consultados, habían puesto más énfasis en sus principios rectores en los planes de estudio nacionales. Los principios engloban “la comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida” y “la disposición por parte de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero” (UNESCO, 2018b).

Sin embargo, es posible que el material didáctico no corresponda a las prioridades del plan de estudios enunciadas. Un análisis a escala mundial muestra que la inclusión de temas relacionados con la prevención y solución de conflictos como los procesos ante tribunales nacionales o internacionales, las comisiones de la verdad y las indemnizaciones económicas es reducida, alcanzando aproximadamente un 10% en los libros de texto de ciencias sociales en el periodo 2000-2011. La cobertura de la prevención de conflictos más elevada se registró en Asia y el Pacífico, y la relativa a la solución de conflictos fue de alrededor del 15% en África y América Latina y el Caribe (Bromley et al., 2016).

Los docentes cumplen un papel fundamental

Los docentes pueden desempeñar un papel importante en el fomento de actitudes tolerantes y críticas. Sin embargo, la prevención de la radicalización es una tarea delicada. Sin una preparación adecuada, los esfuerzos de los docentes podrían ser ineficaces o contraproducentes (UNESCO, 2016). Los principios de democracia, ciudadanía, derechos humanos y diversidad cultural deben aplicarse de forma coherente. Captar docentes de un grupo social específico puede reforzar la desigualdad social y la división (INEE, 2017). Los métodos

“ La inclusión de la prevención y solución de conflictos fue reducida, de aproximadamente un 10%, en los libros de texto de ciencias sociales en el periodo 2000-2011 ”

pedagógicos ineficaces, como el aprendizaje basado en la memorización, no promueven la inclusión social ni fortalecen la capacidad de resistencia frente al extremismo (UNESCO, 2016).

Un examen de 32 estudios de casos de todo el mundo reveló que la enseñanza entre pares, el aprendizaje empírico, el trabajo en equipo, los juegos de roles y otros métodos que estimulan el pensamiento crítico, como los debates abiertos, eran muy eficaces para propiciar los cambios cognitivos, socioemocionales y de conducta en aras de una cultura de paz. Se comprobó también la eficacia del apoyo selectivo a las personas expuestas a peligros, por ejemplo, las visitas al domicilio de los alumnos de los cuales se informa que participan en agresiones (UNESCO, 2018a).

Algunas políticas destinadas a reducir el extremismo violento han sido objeto de crítica porque son consideradas una restricción indebida de las libertades personales como la libertad de palabra y de expresión en la educación en aras de la seguridad (UNESCO, 2017a). El asesoramiento proporcionado por la Oficina Federal de Investigación de los Estados Unidos sobre la prevención del extremismo violento y la política encaminada a prevenir el extremismo violento en el Reino Unido (Prevent) se podrían interpretar como intentos de incidir en la función de las escuelas como lugares destinados al debate abierto y la investigación, y de reforzar el compromiso activo del sistema educativo con el cumplimiento de la ley. Además, se carece de pruebas de su eficacia (Patel y Koushik, 2017).

La educación no formal ofrece formas alternativas de prevenir el extremismo violento

Las escuelas pueden ser sitios adecuados para desarrollar iniciativas de prevención del extremismo violento que involucren a partes interesadas ajenas al sector de la educación. Una iniciativa para prevenir el extremismo violento entre los jóvenes moros (nacionalistas islámicos) del sur de Filipinas se propone capacitar socialmente a los jóvenes musulmanes y cristianos proporcionándoles espacios seguros en las escuelas y universidades para conversar sobre sus motivos de queja sin miedo a sufrir las consecuencias. El sector privado ofrece tutores y recursos para impulsar las iniciativas de sensibilización dirigidas por jóvenes (Programa de International Alert en Filipinas/Mindanao Business Council, 2018).

Algunos programas hacen oír la voz de las víctimas con objeto de que estas cuestiones sean más importantes y pertinentes para los alumnos. En Indonesia, el Centro Internacional para

“ El informe del Secretario General de las Naciones Unidas sobre el Plan de Acción para Prevenir el Extremismo Violento hizo hincapié en el papel atenuante que puede desempeñar la educación ”

“ Sin una preparación adecuada, los esfuerzos de los docentes por fomentar actitudes tolerantes y críticas podrían ser ineficaces o contraproducentes ”

La Lucha contra el Terrorismo ha participado en la campaña Victims Voices de la Alliance for a Peaceful Indonesia (Alianza para una Indonesia pacífica) que utiliza los relatos de los supervivientes de ataques con bombas para las actividades de concienciación de los alumnos de las escuelas secundarias ubicadas en zonas vulnerables. El proyecto se propone también trabajar en las prisiones para concienciar a los presos y el personal de las cárceles, que tal vez subestimen la amenaza que supone el extremismo violento (ICCT, 2018).

Las operaciones del extremismo violento no afectan a hombres y mujeres por igual. Los grupos extremistas y terroristas violentos suelen apuntar específicamente a mujeres y niñas; la violencia de género se manifiesta, entre otras cosas, en secuestros, matrimonios forzados, violencia sexual y ataques a los y las activistas que defienden los intereses de la mujer (GCTF, 2014). Por consiguiente, las estrategias educativas contra el extremismo violento con sensibilización de género deben fomentar la participación de las mujeres y examinar sus roles. El centro de expertos de Alemania sobre el extremismo de derecha y los asuntos relacionados con el género (Fachstelle Gender und Rechtsextremismus) hace hincapié en combatir las actitudes racistas, extremistas y antisemitas. Este centro imparte formación a maestros de jardines de infantes, miembros de asociaciones de jóvenes, centros comunitarios y otros actores de la sociedad civil aplicando los enfoques sensibles a la cuestión de género y los principios democráticos. Además, organiza reuniones de formación para periodistas, que tienen una influencia fundamental en la opinión pública (RAN, 2018) (recuadro 14.1).

Las mujeres pueden encabezar estas iniciativas en el ámbito de la educación. En la provincia de Khyber Pakhtunkhwa,

la organización de mujeres Pakistan Initiative for Mothers and Newborns (Iniciativa de Pakistán para madres y recién nacidos) ha enseñado técnicas de mediación y transformación de conflictos a 35 000 jóvenes y 2 000 mujeres (Women Without Borders, 2010). En cambio, los enfoques centrados en el papel exclusivo de la mujer como madre y esposa podrían llevar a considerarla como la responsable en caso de que los hijos o el cónyuge se radicalicen (Giscard d'Estaing, 2017).

“ Las estrategias educativas contra el extremismo violento con sensibilización de género deben fomentar la participación de las mujeres y examinar sus roles ”

CONCLUSIÓN

Las vías que conducen al extremismo violento son complejas y tienen causas múltiples. Solo una cantidad mínima de personas expuesta a los factores coadyuvantes señalados sigue realmente el camino del extremismo violento. Una educación equitativa de gran calidad puede constituir una contribución positiva, aunque se trata de un proceso a largo plazo que no tiene repercusiones inmediatas (Mirahmadi *et al.*, 2015). Si bien se deberían moderar las expectativas sobre lo que puede conseguir de forma directa la educación formal, se han de proseguir los esfuerzos para impulsar su contribución potencial a sociedades pacíficas a lo largo de tres sendas (Davies, 2009). En primer lugar, la educación debe fomentar el respeto por la diversidad (capítulo 5). En segundo lugar, es necesario incorporar de forma sistemática en el material didáctico la prevención y la solución no violenta de conflictos, y la reconciliación. En tercer lugar, se debe propiciar un ambiente abierto en el aula en el que se acepten los puntos de vista críticos. La educación no termina con la etapa escolar. Existen numerosas oportunidades para prevenir el extremismo violento mediante medios no convencionales que fomentan la participación activa de las comunidades.

RECUADRO 14.1:

El fortalecimiento de los conocimientos básicos sobre los medios de información puede contrarrestar las influencias negativas de las redes sociales y los medios

Cuando los medios de información difunden opiniones discriminatorias, pueden aumentar la vulnerabilidad de las comunidades marginadas. En muchos países europeos, estos medios transmiten una imagen distorsionada de los migrantes en general, y los musulmanes en particular, con respecto a problemas de índole social, como el aumento del desempleo y la delincuencia, haciéndole el juego a los estereotipos racistas. En los sitios web de extrema derecha se difunden informes sensacionalistas inventados en las redes sociales, en general sin que se vean limitados por medidas jurídicas o normativas (ENAR, 2017). Es importante desarrollar la capacidad de los periodistas para sensibilizar acerca de la radicalización y la función de los medios de información (UNESCO, 2017b).

Si se fortalecen los conocimientos básicos en materia de medios de información, se permite a los ciudadanos actuar como consumidores y participantes responsables y críticos de los medios (Kellner y Share, 2007). Esto abarca enseñar a las personas a examinar los relatos alternativos de fuentes fiables y capacitar a los alumnos para que elaboren sus propias narraciones

y aprendan en base a hechos comprobados. Los métodos educativos que promueven estas competencias forman parte del fortalecimiento de un sistema de valores basado en la democracia y la integración.

El programa de Escuelas sin violencia de Serbia ofrece recursos en Internet sobre la violencia, los discursos de odio y la discriminación; una plataforma para intercambiar experiencias; y la capacitación de docentes en la prevención de la violencia digital y en conocimientos básicos sobre los medios de información (Comisión Europea, 2016). En el Reino Unido, una agencia de diseño creativo organizó, con el respaldo de fondos del gobierno local, seminarios sobre “disrupción digital”, con objeto de proteger a los jóvenes en situación de vulnerabilidad de la propaganda extremista violenta difundida en línea. Equipos de expertos trabajaron con jóvenes para investigar las formas en que les afecta a ellos y a sus pares la información errónea en línea, y elaborar videos que promueven el pensamiento crítico respecto del contenido de internet (Briggs y Feve, 2013).



Un combatiente del Movimiento Patriótico de la República Centroafricana, un grupo Seleka, que tiene su base cerca de dos escuelas. Todas las escuelas de la ciudad están cerradas debido a que los combatientes suelen ocupar los edificios.

CRÉDITOS: Edouard Dropsy/Human Rights Watch

MENSAJES CLAVE

En el plano mundial, el 69% de las escuelas dispone de agua potable, el 66% de instalaciones de saneamiento, y el 53% de higiene a un nivel básico o mejor. Un examen de 71 sistemas de gestión de la información de la educación nacional reveló que solo el 6% de sus cuestionarios incluía la disponibilidad de jabón, que es el factor clave de un servicio básico de higiene.

El número de países que prohíben legalmente los castigos corporales en las escuelas aumentó a 131, frente a 122 a finales de 2014.

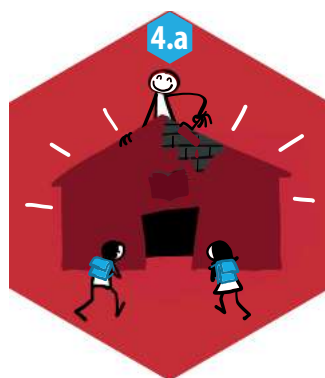
En un estudio que armoniza datos de seis encuestas internacionales que abarcan 145 países se estima que casi el 39% de los varones y el 36% de las niñas de 11 a 15 años declararon ser víctimas de acoso.

Se sabe muy poco sobre el número de estudiantes en régimen de internado, las condiciones de vida en los internados, o los efectos del internado en el bienestar y el rendimiento escolar de los alumnos. En Uganda, alrededor del 15% de los alumnos de la educación primaria y el primer ciclo de la educación secundaria, y el 40% de los del segundo ciclo de la educación secundaria, están internos.

Hubo más de 12 700 ataques dirigidos a la educación en 2013-2017, en los que se hirieron a más de 21 000 estudiantes y miembros del personal docente, y que afectaron a 28 países. El cálculo no incluye los tiroteos en las escuelas realizados por atacantes armados que actúan solos o los ataques de bandas delictivas, que son un flagelo en algunos sistemas educativos.

La adaptabilidad, la rapidez, la movilidad y la trasportabilidad de la tecnología la convierten en una opción adecuada para educar a las personas desplazadas. Sin embargo, las iniciativas tienden a impartir contenido incompatible con los planes nacionales de estudio de los países de acogida. Las organizaciones internacionales que apoyan esas alianzas deben garantizar que favorecen la inclusión de los refugiados en los sistemas nacionales de educación.

CAPÍTULO 15



META 4.a

Instalaciones educativas y entornos de aprendizaje

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

INDICADOR MUNDIAL

4.a.1 – Proporción de escuelas con acceso a: a) electricidad; b) Internet con fines pedagógicos; c) computadoras con fines pedagógicos; d) infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad; e) suministro básico de agua potable; f) instalaciones de saneamiento básicas segregadas por sexo; y g) instalaciones básicas para lavarse las manos (según las definiciones de los indicadores de WASH)

INDICADORES TEMÁTICOS

4.a.2 – Porcentaje de estudiantes que experimentan acoso, castigos corporales, hostigamiento, violencia, discriminación sexual y abusos

4.a.3 – Número de ataques a estudiantes, personal e instituciones

Eje de los datos 15.1: los ataques son un flagelo para los sistemas educativo 200

Eje de las políticas 15.1: la tecnología puede facilitar la educación de los desplazados202

La dotación de instalaciones educativas que tengan en cuenta “las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género” y ofrezcan “entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” es un reto en muchos países. La Agenda 2030 incluye una gama de indicadores relacionados con las instalaciones y el entorno. Si bien parecen simples, ponen de relieve las dificultades que plantea el seguimiento, incluso de las condiciones de infraestructuras elementales.

EL SEGUIMIENTO DE LA CALIDAD DE LAS INSTALACIONES EDUCATIVAS NO ESTÁ BIEN DEFINIDO

El Programa Conjunto OMS/UNICEF de Monitoreo del Abastecimiento de Agua y del Saneamiento ha seguido de cerca el acceso de los hogares a agua, saneamiento e higiene desde 1990. Éste permitió preparar estimaciones

“ En todo el mundo, dos tercios de las escuelas tenían servicios básicos relacionados con el agua, dos tercios servicios básicos de saneamiento, y la mitad servicios básicos de higiene ”

consolidadas para las escuelas en 2008 y 2013 (UNICEF, 2015), utilizando diversas fuentes y metodologías. En muchos casos, las definiciones de instalaciones sanitarias adecuadas en las escuelas no guardaban coherencia entre los países ni en cuanto a las fuentes de datos. Muchos conjuntos de datos no eran representativos de todos los tipos de escuela de un país. Las cifras mundiales relativas a instalaciones para lavarse las manos no se pudieron calcular.

En 2016, en el marco del Programa Conjunto se convocó a un grupo de expertos para definir criterios e indicadores armonizados sobre la base de normas y estándares mundiales, y teniendo en cuenta la información disponible en las encuestas nacionales y transnacionales. En 2018, publicó descriptores de la calidad del servicio sobre la base de las clasificaciones anteriores (calificado de “mejorado” o “no mejorado”), que introducían criterios adicionales (UNICEF y OMS, 2018) (**cuadro 15.1**).

El informe reunió datos suficientes para proporcionar una base de referencia mundial completa y armonizada para la meta 4.a. Se disponía de información nacional en 92 países para servicios básicos de agua potable en las escuelas, en 101 países para el saneamiento, y en 81 para la higiene, mientras que 68 países tenían estimaciones de referencia para los tres aspectos. En todo el mundo, dos tercios de las escuelas tenían servicios básicos relacionados con el agua, dos tercios tenían servicios básicos de saneamiento, y la mitad contaba con servicios básicos de higiene (**figura 15.1**). Aunque la dotación de cada servicio tiende a correlacionarse en el plano de los países, no existe una relación fija. En Jordania, el 93% de las escuelas disponen de servicios básicos de agua potable, pero solo el 33% tiene servicios básicos de saneamiento. En el Líbano, casi el 93% tiene servicios básicos de saneamiento, pero solo el 59% servicios básicos de agua potable. En Palestina, ambos servicios se ofrecen en un nivel básico en casi el 80% de las escuelas.

Las escuelas primarias suelen tener una calidad de servicios menor que las secundarias. Muy pocos países contaban con datos de preescolar, y solo una minoría hacía la distinción entre escuelas urbanas y rurales. Se siguen desplegando esfuerzos por incluir un conjunto básico y ampliado de preguntas de los censos escolares (UNICEF y OMS, 2018). Un examen de 71 sistemas de gestión de la información de

CUADRO 15.1:
Descriptores para supervisar la calidad de los servicios de agua, saneamiento e higiene en las escuelas

Nivel del servicio	Agua potable	Saneamiento	Higiene
Básico	Agua potable de una fuente mejorada, y agua disponible en la escuela en el momento de la encuesta	Instalaciones de saneamiento mejoradas en la escuela separadas por sexo y utilizables (disponibles, funcionales y privadas) en el momento de la encuesta	Instalaciones para lavarse las manos con agua y jabón disponibles en la escuela en el momento de la encuesta
Limitado	Agua potable de una fuente mejorada, pero agua no disponible en la escuela en el momento de la encuesta	Instalaciones de saneamiento mejoradas en la escuela no separadas por sexo, o no utilizables en el momento de la encuesta	Instalaciones para lavarse las manos con agua, pero sin jabón, disponibles en la escuela en el momento de la encuesta
Inexistente	Agua potable de una fuente no mejorada o ninguna fuente de agua en la escuela	Instalaciones sanitarias no mejoradas o ninguna instalación sanitaria en la escuela	Instalaciones para lavarse las manos no disponibles o agua no disponible en la escuela

Fuente: UNICEF y OMS (2018).

“ En todo el mundo, el 52% de las escuelas primarias y el 67% de las escuelas del primer ciclo de secundaria tenían electricidad en 2016 ”

limitadas y básicas (Programa Conjunto OMS/UNICEF, 2017).

La electricidad, otro aspecto clave de un entorno de aprendizaje de buena calidad, también está ausente en los países más pobres. En todo el mundo, el 52% de las escuelas primarias y el 67% de las escuelas del primer ciclo de secundaria tenían electricidad en 2016. Las proporciones respectivas eran del 17% y el 35% en los países de bajos ingresos. Un factor que entorpece una supervisión precisa es la naturaleza sumamente imprevisible del suministro de electricidad. El acceso a la electricidad e Internet puede ser particularmente importante en entornos educativos temporales, que son con los que suelen contar los refugiados. Su falta puede ser doblemente perjudicial, ya que la tecnología, utilizada eficientemente, puede compensar algunas desventajas (**eje de las políticas 15.1**).

Un aspecto de la infraestructura que no tienen en cuenta los datos existentes son las condiciones de vida en los internados. En términos más generales, se sabe poco sobre el porcentaje de estudiantes en internados, aunque es especialmente elevado en algunos países (**cuadro 15.1**).

POCOS ASPECTOS DE LA SEGURIDAD Y LA INCLUSIÓN EN LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE SON OBJETO DE UN SEGUIMIENTO EN EL PLANO MUNDIAL

Son tantos los aspectos de la seguridad y la inclusión que se deben supervisar, que todo intento por ser sistemático parece siempre incompleto. El estar exento de ataques armados, que lamentablemente han sufrido demasiadas escuelas, es lo más mínimo. El seguimiento de la seguridad y la inclusión se enmarca en el ODS 4, y hay esfuerzos constantes por mejorar la metodología (**eje de los datos 15.2**).

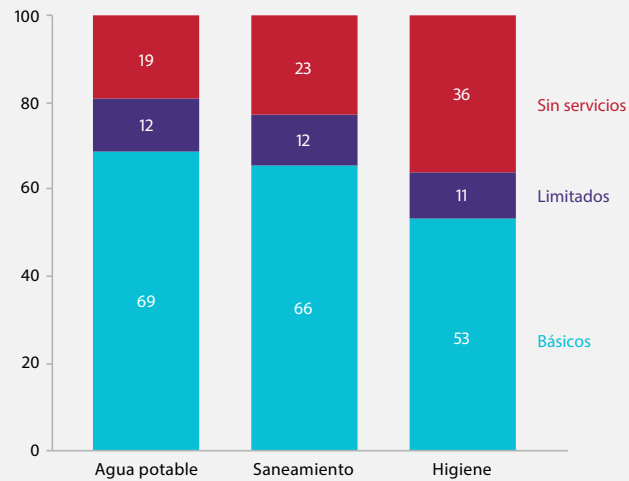
En el *informe de la UNESCO sobre la situación mundial de la violencia y el acoso en el entorno escolar* se señalaron importantes lagunas en los datos y pruebas disponibles (UNESCO, 2017). El número de países en los que se prohíben legalmente los castigos corporales en las escuelas ha aumentado a 131, frente a 122 a fines de 2014 (Iniciativa Global para Acabar con Todo Castigo Corporal hacia Niños y Niñas, 2018). Los datos sobre la prevalencia de los castigos corporales son poco frecuentes, pero en algunos países

la educación nacional reveló que pocos incluían esas preguntas. Por ejemplo, solo el 6% de los cuestionarios comprendía la disponibilidad de jabón, que es el factor decisivo entre las instalaciones para lavarse las manos

FIGURA 15.1:

Menos de 7 de cada 10 escuelas tienen servicios básicos de agua potable

Nivel de servicios de agua potable, saneamiento e higiene en las escuelas (2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig15_1

Nota: las cifras están redondeadas, por lo que es posible que no sumen el 100%. Fuente: UNICEF y OMS (2018).

“ El número de países en los que se prohíben legalmente los castigos corporales en las escuelas ha aumentado a 131, frente a 122 a fines de 2014 ”

donde la práctica es ilegal, incluidos el Camerún y Trinidad y Tabago, las experiencias de abuso están prácticamente generalizadas entre los estudiantes (Gershoff, 2017).

Ciertos conceptos tales como el acoso carecen de definiciones mundiales comunes, y las encuestas varían en cuanto a los grupos de edad a las que se dirigen, los periodos de referencia, el enunciado y las formas de violencia que se incluyen (UNESCO, 2017). Un grupo de expertos bajo los auspicios del Grupo de Cooperación Técnica ha formulado recomendaciones sobre la manera de abordar los problemas metodológicos, a fin de facilitar la presentación de informes sobre el indicador temático referente al acoso (UNESCO, 2018a).

En otro estudio se intentaron solucionar las diferencias metodológicas, y el riesgo de encuestas que sistemáticamente subestiman o sobreestiman la prevalencia del acoso, mediante la armonización de datos de seis encuestas internacionales que abarcan 145 países. Se calcula que casi el 39% de los varones y el 36% de las niñas de 11 a

CUADRO 15.1:

Los datos sobre los estudiantes en régimen de internado son muy limitados

No existe una definición internacional de los estudiantes en régimen de internado. Las encuestas de hogares tipo suelen abarcar los miembros del hogar que pasan la noche bajo el mismo techo y comen juntos. Al igual que otras instituciones, como los cuarteles, hospitales y prisiones, los internados están por lo general excluidos del muestreo de los hogares, por lo que es difícil saber si los niños en régimen de internado se toman en cuenta.

El examen de 2008 de 30 encuestas concluyó que solo dos incluían preguntas sobre los estudiantes en internados (EPDC, 2009). La Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados del UNICEF pide a los encuestados que señalen a los niños que vivan con un familiar, permanezcan en un internado, hayan sido dados en adopción, o sean hijos adultos que han abandonado su hogar. Las recientes encuestas demográficas y de salud de Ghana y Rwanda enumeran el asistir a un internado como una categoría distinta. Pero otros datos que también pueden ser importantes, como la distancia o el tiempo de trayecto para ir a la escuela, no suelen estar disponibles.

Las encuestas nacionales de la República Unida de Tanzania y Uganda han incorporado preguntas más detalladas sobre los internados. La encuesta de Tanzania incluye a los niños matriculados en internados en la lista de miembros del hogar, pero determina únicamente si la escuela es un internado, y no si el niño está en régimen de internado (a muchos internados asisten también alumnos que duermen en sus hogares). La encuesta de Uganda pregunta tanto acerca del tipo de escuela, como de los casos de régimen de internado. La proporción de estudiantes matriculados en internados oscila entre el 10% y el 20% hasta la edad de 13 años, y aumenta continuamente hasta el 40% en los últimos años del segundo ciclo de secundaria, con escasa diferencia entre niños y niñas (**figura 15.2**).

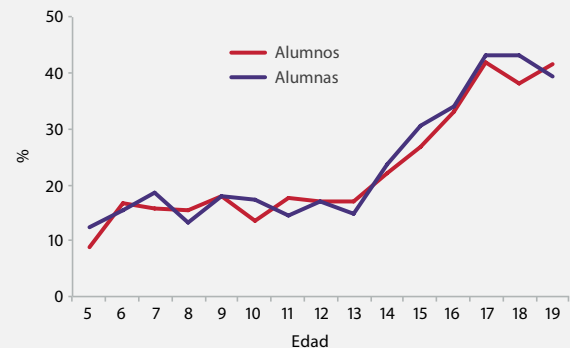
Se sabe muy poco sobre las condiciones de vida en los internados, o los efectos del internado en el bienestar personal y el rendimiento escolar. Se ha llegado a conclusiones contradictorias en China, donde se puso en marcha un importante programa de fusión de las escuelas a principios de este siglo, que condujo a un aumento drástico del número de internos (**capítulo 2**). Sin embargo, en un estudio reciente se determinó una repercusión negativa en los indicadores de rendimiento académico y bienestar de los estudiantes en régimen de internado, como la nutrición (Wang *et al.*, 2016). También pueden observarse repercusiones adversas en los países ricos. En Francia, un experimento normativo que consistió en enviar aleatoriamente a alumnos desfavorecidos a internados demostró que la experiencia era perjudicial, y que solo un subconjunto de los estudiantes había comenzado a mejorar académicamente después de dos años (Behaghel *et al.*, 2017).

15 años han declarado haber sido víctimas de acoso. Tras una serie de ajustes, en el estudio se asignaron tres niveles de riesgo de sufrir acoso en los países (bajo, mediano y alto), y el 28% de los países que presentaron datos estaban en la categoría de alto riesgo (Richardson y Fen Hiu, 2018).

El Grupo de trabajo mundial para la eliminación de la violencia de género en el entorno escolar ha elaborado normas mínimas y un marco de supervisión para un enfoque de prevención que incluye indicadores, no solo de la prevalencia, sino también de los procesos (es decir, un enfoque de toda la escuela) y los elementos facilitadores (UNGEI, 2018). El desglose de los datos de acoso se ve limitado por la disponibilidad de datos de dimensiones distintas al género, e incluso cuando los hay faltan pruebas sobre el acoso

FIGURA 15.2:

En Uganda, el 40% de los alumnos de 17 años están internados
Porcentaje de alumnos en régimen de internado, por edad, en Uganda (2013)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig15_2

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en la encuesta nacional de Uganda de 2013.

relacionado con la orientación sexual o la no conformidad de género.

EJE DE LOS DATOS 15.1: LOS ATAQUES SON UN FLAGELO PARA LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Las escuelas sufren a menudo daños o ataques durante los conflictos violentos. Reconociendo este desafío, la comunidad internacional de la educación añadió un indicador sobre los ataques en el marco de seguimiento temático del ODS 4 y aprobó la Coalición Mundial para Proteger de los Ataques a los Sistemas Educativos (GCPEA) como fuente de información, lo que la convierte en la primera fuente no oficial

aprobada en un marco de seguimiento internacional de la educación.

El informe *Education Under Attack 2018* de la GCPEA es el cuarto de una serie, publicado tras las ediciones de 2007, 2010 y 2014. En respuesta al informe de 2007, elaborado por la UNESCO, la GCPEA fue establecida en 2010 por organizaciones de los ámbitos de la educación en situaciones de emergencia, la protección y los derechos humanos internacionales, que estaban preocupadas por los ataques en los países afectados por los conflictos y la inseguridad. Un comité de dirección de organizaciones de la sociedad civil y las Naciones Unidas lidera la coalición.

“ Los ataques contra las escuelas afectaron a 28 países en 2013-2017 ”

Según el informe, se registraron más de 12 700 ataques contra la educación en 2013-2017, en los que resultaron heridos más de 21 000 estudiantes y miembros del personal docente. Los incidentes denunciados incluyeron ataques físicos o amenazas de ataques contra escuelas, estudiantes, maestros

y demás personal educativo; el uso militar de escuelas y universidades; el reclutamiento de niños o actos de violencia sexual cometidos por las partes armadas en las escuelas o universidades o en el camino a las mismas; y ataques contra la educación superior. En total, se clasificaron 28 países en tres niveles según el número de incidentes y/o el número de estudiantes o miembros del personal docente heridos (GCPEA, 2018) (**cuadro 15.2**).

La GCPEA compila datos de tres fuentes principales, a saber, a) informes publicados por los organismos de las Naciones Unidas, organizaciones no gubernamentales (ONG) de desarrollo y asistencia humanitaria, organizaciones de derechos humanos, órganos gubernamentales y centros de estudios; b) una búsqueda en Google de los medios de comunicación en múltiples idiomas, con el apoyo de la base de datos sobre el terrorismo mundial de la Universidad de Maryland; y c) contacto directo con funcionarios de organizaciones internacionales y nacionales de los 28 países afectados. En parte debido a que las fuentes son diversas, el acceso a los datos de los países puede variar a lo largo del tiempo; así pues, los criterios del informe de 2014 habrían conducido a clasificar a 13 países más como afectados.

El hecho de no hacer un desglose por tipo de incidente plantea problemas de interpretación adicionales. Si bien el bombardeo de escuelas es claro, otros tipos, como el reclutamiento militar de menores en las escuelas, por ejemplo, dependen de las legalidades de los tratados internacionales. En particular, el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la

CUADRO 15.2:

Países afectados por número de casos de ataques contra la educación, el uso militar de instalaciones, o estudiantes o miembros del personal docente heridos, 2013-2017

Gravemente afectados (1 000 o más)	Muy afectados (500-999)	Afectados (20-499)
República Democrática del Congo Egipto Israel y Palestina Nigeria Filipinas Sudán del Sur República Árabe Siria Turquía Yemen	Afganistán India Iraq Pakistán Somalia Sudán Ucrania Venezuela, R. B.	Bangladesh Burundi Camerún República Centroafricana Colombia Etiopía Kenya Libia Malí Myanmar Tailandia

Fuente: GCPEA (2018).

participación de niños en los conflictos armados prohíbe el reclutamiento de menores de 18 años por grupos rebeldes armados, pero no por los ejércitos gubernamentales. Dirigido a un pequeño número de países que se opusieron a una prohibición categórica del reclutamiento de menores de 18 años, el Protocolo especifica que los Estados adoptarán todas las medidas posibles para evitar que los niños de sus fuerzas armadas participen directamente en las hostilidades (ACNUDH, 2000).

Un desglose más detallado de los incidentes por tipo facilitaría una interpretación matizada de las comparaciones entre los países, tanto dentro como fuera de la lista, y a lo largo del tiempo, en cuanto al incremento o disminución de la severidad de los ataques. Dado que el mandato de la GCPEA consiste en realizar un seguimiento de los Estados frágiles afectados por conflictos y los ataques de grupos armados, algunos tipos de ataques no se tienen en cuenta. Sin embargo, cualquier estudiante atacado o asesinado en la escuela no estaba, sin lugar a dudas, en un entorno “seguro y no violento” en el sentido de la meta 4.a de los ODS, por lo que la laguna en el seguimiento es amplia.

Los tiroteos en escuelas realizados por pistoleros solitarios, muy frecuentes en los Estados Unidos, no se incluyen, aunque tuvieran motivaciones ideológicas. Si bien esos tiradores a veces mantienen vínculos con organizaciones militantes, estos incidentes no cumplen los criterios de los conflictos armados en los planos nacional e internacional. De acuerdo con estimaciones prudentes, desde el tiroteo de Columbine en 1999, por lo menos 187 000 alumnos de 193 escuelas del país han sido testigos de tiroteos en sus escuelas (Cox y Rich, 2018).

Igualmente, los ataques de bandas delictivas quedan fuera del mandato de la GCPEA y, por consiguiente, no se informa sistemáticamente al respecto, aunque la línea divisoria entre la delincuencia organizada violenta y los conflictos armados no está bien definida cuando se alcanza la magnitud de América Central. Por lo tanto, el informe de 2018 incluía

información complementaria sobre la violencia delictiva en El Salvador, Guatemala y Honduras, a pesar de que esos ataques no se tenían en cuenta de forma sistemática en su recopilación de datos.

EJE DE LAS POLÍTICAS 15.1: LA TECNOLOGÍA PUEDE FACILITAR LA EDUCACIÓN DE LOS DESPLAZADOS

Los desplazamientos forzosos a menudo saturan sistemas educativos que ya son débiles e incapaces de absorber una gran afluencia de personas con rapidez. Incluso en situaciones

“ Algunos de los problemas de la educación de los refugiados encuentran soluciones adecuadas en las ventajas que encierran las opciones basadas en la tecnología, como la adaptabilidad, la rapidez, la movilidad y la transportabilidad ”

de desplazamiento prolongado, la complejidad de las situaciones y los entornos limitan el acceso de los desplazados a educación formal o no formal de buena calidad. Esas limitaciones han motivado la búsqueda de soluciones alternativas para sus necesidades de educación.

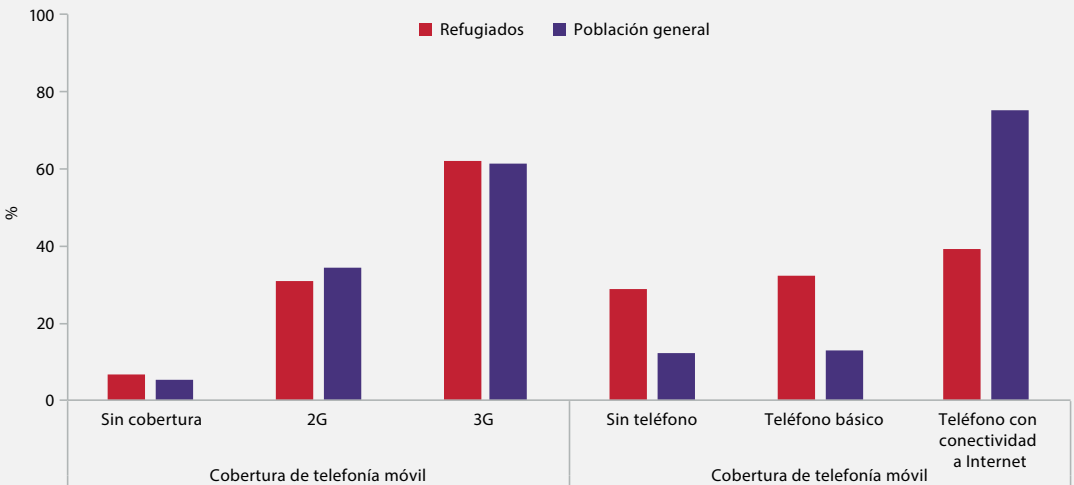
Algunos de los problemas encuentran soluciones adecuadas en las ventajas que encierran las opciones basadas en la tecnología, a saber, la adaptabilidad, la rapidez, la movilidad (la tecnología puede llegar a personas desplazadas) y la transportabilidad (los desplazados pueden llevar consigo la tecnología). Ciertos programas bien diseñados pueden distribuirse ampliamente a cualquier persona con un dispositivo conectado, como un teléfono inteligente o tableta (figura 15.3).

Las soluciones digitales a menudo pueden aprovechar la infraestructura existente, y descargarse y difundirse rápidamente con un costo marginal mínimo. Parte de la dificultad de proporcionar educación a las personas desplazadas consiste en que se trasladan con frecuencia, generalmente porque pueden pasar meses antes de que lleguen a sus destinos.

Por consiguiente, el potencial de la tecnología para mejorar los entornos de aprendizaje existentes o crear entornos de aprendizaje virtual es objeto de creciente atención por parte de interesados de los ámbitos de la tecnología, la asistencia humanitaria y la educación. Si bien las soluciones de tecnología abordan una serie de problemas en el ámbito de la educación, en la presente sección se examinan algunos ejemplos relacionados con la eficacia de los entornos de aprendizaje, en consonancia con las intenciones de la meta 4.a. Todos se caracterizan por la presencia de agentes no gubernamentales¹.

¹ Esta sección se basa en un examen reciente de soluciones tecnológicas para los refugiados de la UNESCO (2018c).

FIGURA 15.3:
4 de cada 10 familias de refugiados tienen acceso a teléfonos inteligentes
Cobertura de telefonía móvil y familias que poseen teléfonos móviles, por tipo, entre los refugiados y en la población general (2014-2015)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig15_3
Fuente: ACNUR (2018).

“

Una cuestión fundamental es cómo el contenido respaldado por la tecnología puede vincularse a los planes de estudios y la inclusión de los refugiados en los sistemas nacionales de educación

”

LA TECNOLOGÍA BUSCA TOMAR EL LUGAR DEL MATERIAL DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Y COLMAR OTRAS DEFICIENCIAS DE RECURSOS

La educación de los refugiados y los desplazados internos debe abordar las perturbaciones causadas por el desplazamiento y la necesidad de sistemas de enseñanza adaptados a las necesidades, al menos en las etapas iniciales de una emergencia. Las opciones basadas en la tecnología pueden compensar la falta de recursos estándar.

El programa Instant Network Schools, una iniciativa conjunta de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y Vodafone, llega a más de 40 000 estudiantes y 600 docentes de 20 escuelas de primaria y secundaria en la República Democrática del Congo, Kenya, Sudán del Sur y la República Unida de Tanzania, y su objetivo consiste en llegar a más de 60 000 estudiantes en 2018 (Safaricom, 2017). El programa los dota de Internet gracias a una conexión a la red de telefonía móvil o por satélite, de electricidad mediante baterías recargadas con energía solar y un generador de reserva, y de contenido digital dinámico por medio de recursos descargados previamente y en línea, lo que permite conectar a comunidades remotas y aisladas con el resto del mundo. Los datos preliminares de una evaluación en Kenya señalaron un incremento de tres puntos porcentuales en las tasas de asistencia, y un aumento del 36% en la tasa de participación en los exámenes de certificado de educación primaria (Fundación Vodafone, 2017).

A pesar de los indicios de resultados positivos, un reto de estas intervenciones es la adaptación de los recursos descargados previamente y en línea a los planes de estudios nacionales. Como las intervenciones están dirigidas por empresas tecnológicas, existe la tendencia a hacer más hincapié en el aspecto técnico de la instalación de una plataforma, que en las decisiones relacionadas con el contenido, para lo cual los interesados actúan en paralelo. Una plataforma disponible por conducto del programa Instant Network Schools es la denominada RACHEL (zona con cobertura inalámbrica para la educación y el aprendizaje en comunidades de zonas remotas), que consiste en un servidor portátil elaborado por la ONG World Possible. Ésta ofrece acceso a Wikipedia, módulos de Khan Academy y paquetes

de información sobre la salud, entre otros recursos, que se pueden encontrar y cargar en dispositivos móviles. El UNICEF ha utilizado los módulos de Khan Academy sin conexión en su iniciativa Raspberry Pi for Learning dirigida a refugiados en el Líbano, los cuales también se han empleado en la iniciativa KA Lite propia de la Khan Academy.

La cuestión fundamental es cómo esos recursos suplementarios, que cobran formas diversas, y que a veces se superponen, pueden vincularse de forma eficaz a los planes de estudios, especialmente teniendo en cuenta los esfuerzos por incluir a los refugiados en los sistemas nacionales de educación. Las nuevas generaciones de esas plataformas, incluida RACHEL, están introduciendo el sistema de gestión del aprendizaje y opciones de adaptación del contenido para responder a esas críticas.

Dos ejemplos de recursos de aprendizaje electrónico de la crisis de los refugiados sirios han intentado explícitamente ajustarse a los planes de estudios nacionales. Tabshoura (“tiza”), una iniciativa dirigida conjuntamente por la ONG Lebanese Alternative Learning, dos ONG internacionales y una facultad de educación universitaria, ha elaborado recursos en línea para las escuelas preescolares en árabe, francés e inglés, sobre la base de Moodle, un sistema de gestión del aprendizaje. La labor se centró desde el comienzo en la elaboración de recursos adaptados al plan de estudios del Líbano de 2015 por curso, asignatura y proyecto. Los docentes crearon actividades adecuadas para una plataforma interactiva, y que al tiempo cumplieran los objetivos de aprendizaje curriculares. Las actividades se tradujeron, editaron, validaron, adaptaron y digitalizaron, y se han utilizado con los refugiados sirios como un recurso suplementario (Fahed y Albina, 2016).

Puesto en línea en 2012, Nafham (“entendemos”) es un sitio web gratuito de educación en línea con contenidos de vídeo pertinentes para alumnos desde preescolar al segundo ciclo de secundaria. Además de ofrecer sus propios vídeos originales, alienta a maestros, alumnos y padres a crear otros, que conforman un tercio de los más de 10 000 vídeos. Estos abarcan más del 75% del plan de estudios nacional de Egipto, y se organizan por curso y asignatura. Su funcionamiento reposa en la publicidad en línea y alianzas con el sector privado. Originalmente estaba destinado a ayudar a familias que dependían de clases privadas suplementarias costosas,

“

La tecnología no puede reemplazar la participación en la educación formal, y la mayoría de las iniciativas basadas en la tecnología solo sirven como soluciones complementarias o provisionales

”

y se ha ampliado para incluir 1 000 vídeos que abordan aproximadamente el 35% del programa de estudios sirio. La iniciativa de Rumie Learn Syria, que los ha empleado como recursos suplementarios, proporciona tabletas en las que se ha descargado previamente material educativo para los refugiados sirios en Jordania y Turquía, incluidos manuales escolares electrónicos de la Comisión de Educación de la República Árabe Siria (GBC, 2016; Rumie, 2018; Wimpenny et al., 2016).

Otra posible contribución de la tecnología se refiere a importantes esferas no incluidas en los planes de estudios, como el apoyo psicosocial. La ONG Bibliotecas sin Fronteras, junto con el ACNUR, elaboraron Ideas Box (“Caja de ideas”). Esta iniciativa tiene un componente de educación que aplica el enfoque habitual de contenido de terceros que no se ajusta a los planes de estudios, pero también incluye información adicional y recursos culturales, que van desde libros y películas a cámaras y programas de diseño gráfico. El objetivo consiste en crear un espacio comunitario que enriquezca la experiencia de comunidades aisladas. Una evaluación cualitativa de su utilización en dos campamentos de Burundi que acogían a refugiados congoleños mostró un efecto positivo en las medidas de resiliencia (Lachal, 2015).

En el Líbano y Jordania, el International Rescue Committee (IRC), en el marco de su programa Vroom, adaptó un modelo elaborado para familias de bajos ingresos en los Estados Unidos. Utiliza vídeos y animaciones, difundidos por Facebook y WhatsApp, para impartir técnicas de crianza de los hijos en forma de juegos y asesoramiento. Estos se combinan con sesiones de competencias para la crianza de los hijos y visitas a domicilio para llegar a las familias de más difícil acceso. Una evaluación del impacto indicó que era más probable que los padres que recibían mensajes de base científica hicieran click en el enlace y vieran el vídeo conexo que los que recibían el texto centrado en los padres (Wilton et al., 2017).

LA TECNOLOGÍA PUEDE LLEGAR MÁS RÁPIDAMENTE A LOS DOCENTES

La mayoría de los programas, como Instant Network Schools, conllevan un apoyo a programas de desarrollo profesional de los docentes. Algunos programas de base tecnológica se centran directamente en el desarrollo profesional de los

docentes, en particular el programa de orientación para docentes en Kakuma (Kenya) (**capítulo 4**).

Con financiación de la Oficina de Población, Refugiados y Migración de los Estados Unidos, el IRC creó la iniciativa Connect to Learn, dirigida a 160 docentes refugiados sirios de las escuelas del campamento de refugiados de Domiz en la provincia de Dohuk (Iraq). Ericsson proporcionó equipos y programas informáticos, y AsiaCall facilitó la conexión a Internet. La iniciativa ofreció a los docentes acceso a material de capacitación específico, y les permitió ponerse en contacto con sus colegas para compartir experiencias. El objetivo era preparar a los docentes para que aplicaran Healing Classrooms, que se centra en brindar apoyo psicosocial a los niños afectados por los conflictos mediante un entorno de aula compasivo y vídeos instructivos. El programa de desarrollo profesional se basó en la transformación de los instrumentos de tecnología en recursos de enseñanza (GIZ, 2016).

En Nigeria, un proyecto de formación de docentes de la UNESCO, en asociación con Nokia, demostró que los docentes valoraban las prácticas y la orientación profesional basadas en la telefonía. El envío de breves mensajes cada día durante un año ayudó a los maestros de primaria a preparar las lecciones, formular preguntas estimulantes, pedir respuestas argumentadas, y evaluar a los alumnos en clases de inglés y alfabetización. Una evaluación demostró que el enfoque, que llegó a 70 000 docentes, ayudó a desarrollar las capacidades profesionales y lograr un mayor acercamiento entre los maestros dentro de una red (UNESCO, 2018b).

CONCLUSIÓN

La tecnología se utiliza cada vez más para respaldar el aprendizaje de los alumnos y ayudar a capacitar a los docentes en contextos de emergencia, en los que se dispone de herramientas de enseñanza y aprendizaje limitadas. Una encuesta de 144 agentes no estatales que participan en la educación para los refugiados sirios reveló que el 49% se dedicaba a elaborar y distribuir innovaciones tecnológicas en materia de educación (Menashy y Zakharia, 2017). Muchos instrumentos de tecnología para fines generales, en particular los teléfonos móviles, están presentes en todas partes, incluso en los campamentos de refugiados, y son útiles y populares en las comunidades afectadas por los

desplazamientos, en otras cosas para la educación. Aun así, los enfoques basados en la tecnología tienen sus problemas. Suelen requerir altas inversiones iniciales, y no todos los grupos tienen un acceso adecuado a electricidad y conexión. Como sucede con las iniciativas basadas en tecnología en gran parte del mundo, las evaluaciones de impacto suelen incluir a las organizaciones encargadas de la ejecución, con el resultado de que falta una sólida base de investigación objetiva (Tauson y Stannard, 2018).

Hay dos cuestiones que suscitan las principales preguntas. Un aspecto sorprendente es que la mayoría de las iniciativas proporciona contenido elaborado para contextos de aprendizaje muy diferentes de aquéllos en los que suelen encontrarse los refugiados. A pesar de los intentos de adaptar el contenido, la compatibilidad con los sistemas nacionales de educación del país de acogida es una excepción. Esto entraña un riesgo para las organizaciones internacionales que apoyan esas iniciativas, y además adoptan el principio de inclusión de los refugiados en los sistemas nacionales de educación, ya que tienen la responsabilidad de colaborar con los gobiernos, que no participan en esas intervenciones. Es importante reconocer que la tecnología no puede reemplazar la participación en la educación formal, y que la mayoría de las iniciativas basadas en la tecnología pueden funcionar como soluciones complementarias o provisionales.

En segundo lugar, en muchas iniciativas participan empresas de tecnología del sector privado. Su motivación combina la filantropía y el ánimo de lucro, que, en el caso de este último, va desde la imagen de marca y la puesta a prueba de la innovación hasta, en algunos casos, la entrada en nuevos mercados. Las organizaciones internacionales, que a veces apoyan esas alianzas con pocas condiciones, son responsables de velar por que estén bien coordinadas y cumplan el objetivo final de incluir a los refugiados en los sistemas nacionales de educación.

Hannah huyó de la República Árabe Siria en 2012. Después de haber vivido en Jordania durante cinco años, pronto empezará sus estudios para diplomarse en la Universidad Paul Valéry de Montpellier, con una beca concedida por las autoridades locales francesas.

CRÉDITOS: Benjamin Loyseau/ACNUR



MENSAJES CLAVE

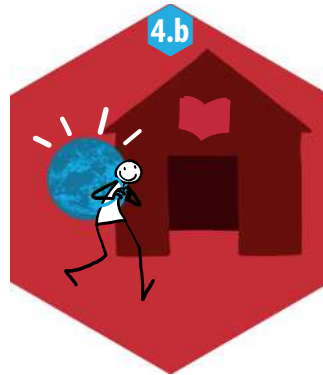
El volumen de becas financiadas por los programas de ayuda se ha estancado desde 2010 en 1 200 millones de dólares.

En el plano mundial, el 2,3% de los estudiantes de la educación superior estudiaba fuera de sus países en 2017, frente al 2% en 2012, lo que equivale a 5,1 millones de estudiantes trashumantes.

Los países de la Unión Europea se han comprometido a garantizar que, para 2020, al menos el 20% de los diplomados realicen parte de sus estudios en el extranjero, es decir, que pasen tres meses o más fuera de sus países, u obtengan por lo menos 15 créditos en otro país. No obstante, no todos los países de destino no pertenecientes a la UE informan sobre el rendimiento de los estudiantes o sus créditos, lo que dificulta el seguimiento. Las nuevas estimaciones correspondientes a 2016 indican que la movilidad internacional era del 10,7%, muy por debajo del objetivo.

Después de casi 30 años de experiencia acumulada, las evaluaciones del programa emblemático de intercambio estudiantil Erasmus señalan un efecto positivo en el empleo y las oportunidades de carrera, aunque persisten algunas preocupaciones acerca de la equidad. La transferencia de créditos, el marco de cualificaciones y los mecanismos de garantía de la calidad respaldan la movilidad en Europa; aunque su aplicación en regiones que quieren hacer lo mismo, como Asia Sudoriental, requerirá un firme compromiso.

CAPÍTULO 16



META 4.b

Becas

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

INDICADOR MUNDIAL

4.b.1 – Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas por sector y por tipo de estudio

INDICADOR TEMÁTICO

4.b.2 – Número de becas concedidas para cursar estudios superiores, por países beneficiarios

Eje de los datos 16.1: evaluar la movilidad de los estudiantes dentro y fuera de Europa.....	209
Eje de las políticas 16.1: ¿conlleva la movilidad de los alumnos la movilidad de las políticas? Programas de intercambio académico en Europa y Asia	211

Como se indicó en los dos últimos *Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo*, existen distintas interpretaciones de lo que está tratando de lograr la meta 4.b, por lo que es difícil, si no imposible, determinar claramente quién es el responsable de ello. Aparte de la interpretación, el indicador mundial no informa lo suficiente sobre los progresos realizados en el plano mundial, en cuanto al logro de la meta. Centrarse en el “[v]olumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas” puede inducir a error. En primer lugar, el volumen de la ayuda no revela nada sobre la cantidad de beneficiarios. En segundo lugar, no todos los países otorgan el grueso de sus programas de becas mediante la ayuda; y, de hecho, los programas financiados por otras fuentes, en particular las universidades, pueden opacar las becas oficiales del gobierno. En tercer lugar, en los países que sí utilizan sus presupuestos de ayuda para financiar programas de becas, no pueden determinarse los países beneficiarios de por lo menos un tercio de la ayuda para becas, a pesar de que definir el origen de los beneficiarios es parte fundamental de la meta.

En la medida en que el volumen de la ayuda para becas pone de relieve una tendencia, hay indicios de que esta última se ha estancado, ya que el total de los flujos oficiales para becas permanecía en 1 200 millones de dólares estadounidenses en

“ El volumen de becas financiadas por los programas de ayuda se ha estancado desde 2010 en 1 200 millones de dólares

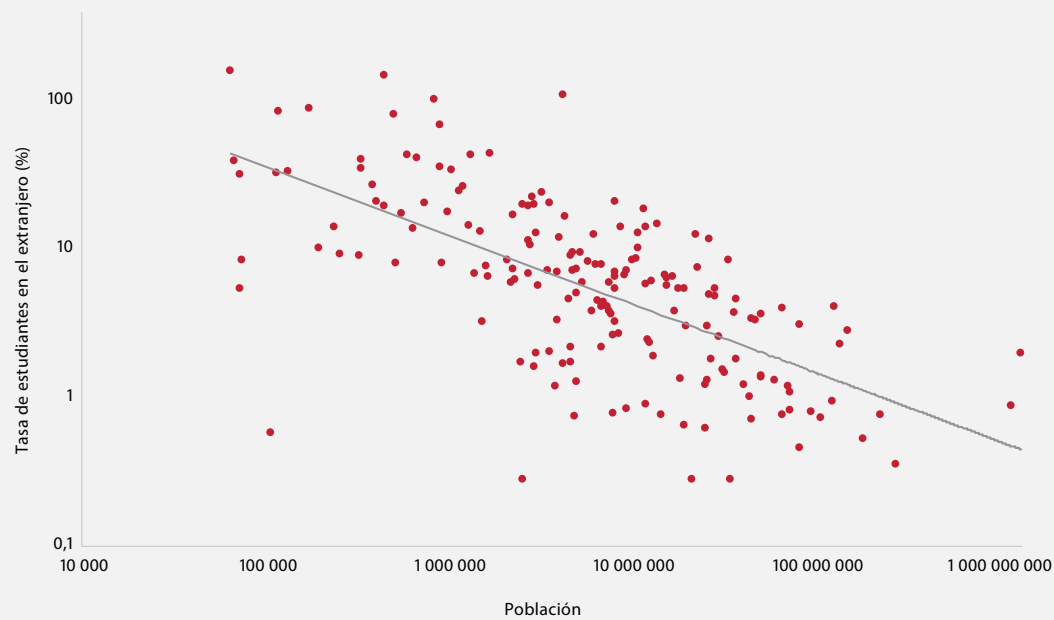
2016, el mismo nivel que en 2010. Además de las becas, los países donantes también desembolsaron 1 900 millones de dólares estadounidenses en costos imputados, es decir, los gastos incurridos por las instituciones de educación superior de los países donantes cuando reciben a estudiantes de países en desarrollo.

” Aunque la información sobre el número de becas estuviera disponible, tendría que compararse con el volumen de la movilidad internacional de estudiantes. En el plano mundial, la tasa media de movilidad hacia el extranjero era del 6% en 2017. Sin embargo, esto refleja un número relativamente alto

de pequeños países con elevados coeficientes de movilidad. Dado que la movilidad es menor en los países grandes, la tasa mundial de movilidad hacia el extranjero se estimó en un 2,3%, correspondiente a 5,1 millones de estudiantes trashumantes, frente a un 2% en 2012. Si bien una proporción cada vez mayor de los estudiantes que salen de sus países se traslada fuera de sus regiones de origen, la proporción de movilidad intrarregional puede ser grande. La mayoría de los estudiantes de Europa con movilidad internacional permanece en la región, y su movilidad la promueve activamente el programa Erasmus+ de la Unión Europea (UE). Se trata de una iniciativa que Asia Sudoriental está tratando de emular (**eje de las políticas 16.1**).

La meta no solo pretende hacer más asequible la educación terciaria para los nacionales de “los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos”, que están académicamente preparados, pero carecen de medios económicos para estudiar en el extranjero, sino también ofrecer oportunidades no disponibles en los países de origen. Muchos estudiantes de países pequeños salen de ellos para realizar cursos especializados, lo que en países grandes solo requeriría trasladarse a otra ciudad o provincia, una diferencia que pone de manifiesto la fuerte relación negativa entre el tamaño del país y el coeficiente de movilidad hacia el extranjero (**figura 16.1**).

La movilidad hacia el extranjero también está negativamente relacionada con la participación general en la educación superior de los distintos grupos de ingresos (**figura 16.2**). Si los alumnos de la educación superior provienen desproporcionadamente de hogares ricos que también tienen más probabilidades de enviar a sus hijos a estudiar en el extranjero, el coeficiente de movilidad disminuirá a medida que los sistemas se amplían y los estudiantes menos favorecidos obtienen acceso a la educación terciaria. No obstante, la pendiente negativa es aún más pronunciada. En parte, la explicación podría ser que un sistema de educación terciaria más amplio se asocia a una mayor diversificación de los programas, lo que aumenta la probabilidad de que los estudiantes encuentren lo que necesitan en sus países de origen.

FIGURA 16.1:**Los estudiantes de países pequeños tienen más probabilidades de estudiar en el extranjero***Relación entre la tasa de estudiantes en el extranjero y la población (2016)*

GEM StatLink: http://bit.ly/fig16_1
 Fuente: base de datos del IEU.

Estas estadísticas se refieren a la matriculación. Determinar cuántos ciudadanos se gradúan en instituciones de educación superior en el extranjero plantea desafíos bien definidos. A pesar de los esfuerzos concertados de la Unión Europea, pocos países reúnen sistemáticamente esas estadísticas (eje de los datos 16.1).

EJE DE LOS DATOS 16.1: EVALUAR LA MOVILIDAD DE LOS ESTUDIANTES DENTRO Y FUERA DE EUROPA

A pesar de la atención que se presta a la internacionalización de la educación terciaria, el seguimiento de la situación resulta entorpecido por el obstáculo que constituye la carencia de datos, incluso en países con objetivos normativos concretos en esta esfera. Por ejemplo, la promoción de la movilidad de los estudiantes es un elemento central de la estrategia de la educación superior de la UE y el marco general de educación y capacitación 2020. En 2011, el Consejo de Ministros de Educación, Juventud, Cultura y Deportes acordó que, en

promedio, al menos el 20% de los graduados de la educación superior en la Unión Europea tendrá que haber cursado parte de sus estudios y capacitación en el extranjero, incluidas las prácticas laborales. Este parámetro de referencia de la movilidad del aprendizaje en la educación superior 2020 (LMHE2020) consistía en pasar al menos tres meses en el extranjero u obtener un mínimo de 15 créditos en el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). Se establecieron un indicador y un parámetro de referencia similares para la educación y formación profesional.

El parámetro de referencia difiere de los datos acerca de la movilidad internacional de estudiantes disponibles en ese momento. Anteriormente, los datos sobre la movilidad de los créditos en la UE tenían relación con los propios programas de la Unión Europea, como Erasmus+, y se referían a la matrícula. La iniciativa de datos sobre educación UNESCO-OCDE-Eurostat también recogió datos sobre la movilidad de los estudiantes en la década de los noventa exclusivamente sobre la matrícula. El parámetro de referencia LMHE2020 se relaciona con la graduación y requiere datos tanto sobre “la movilidad de créditos” como “la movilidad de diplomas”, que

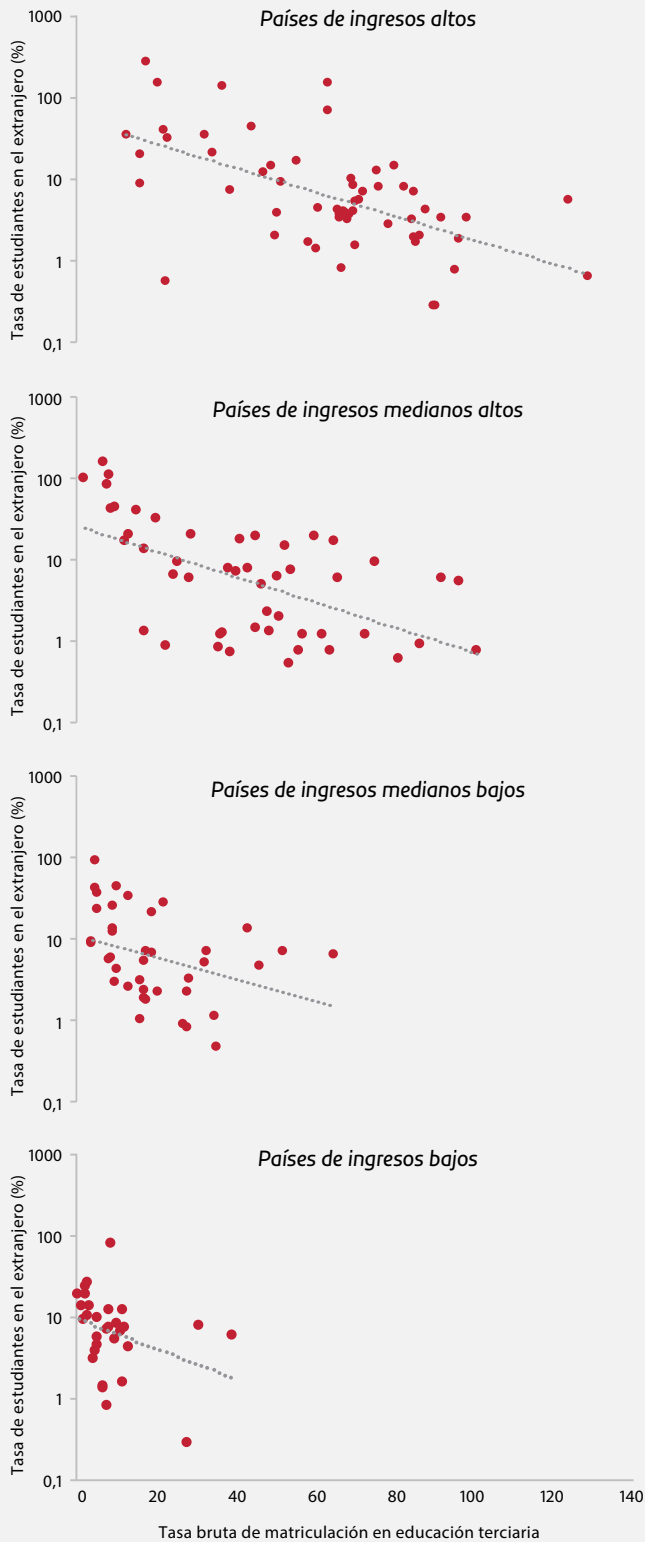
“

En 2011, la Unión Europea acordó que, en promedio, al menos el 20% de los graduados de la educación superior tendrá que haber cursado parte de sus estudios y capacitación en el extranjero

”

FIGURA 16.2:

Las oportunidades de educación terciaria en el propio país son menores cuanto mayor es el número de estudiantes que buscan oportunidades para estudiar en el extranjero
 Relación entre la tasa de estudiantes en el extranjero y la tasa bruta de matriculación (2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig16_2
 Fuente: base de datos del IEU.

proviene de distintas fuentes, lo que refleja su naturaleza diferente.

La movilidad de créditos es de carácter temporal por definición, ya que los estudiantes terminan sus estudios en las instituciones en las que los empezaron; por lo tanto, estas últimas, normalmente en los países de origen de los graduados, facilitan datos sobre la movilidad de créditos de los graduados. A efectos del parámetro de referencia, el país de origen de un graduado se define como aquél en el que concluyó el segundo ciclo de secundaria. Hasta 2016, los países podían en cambio basar sus datos comunicados en su definición nacional, aunque se utilizara la residencia o la ciudadanía para definir el país de origen de los graduados. Sin embargo, desde 2016, los países han publicado las mejores estimaciones disponibles, prefiriendo tener en cuenta el país en el que se había cursado educación anteriormente, que el de residencia o ciudadanía.

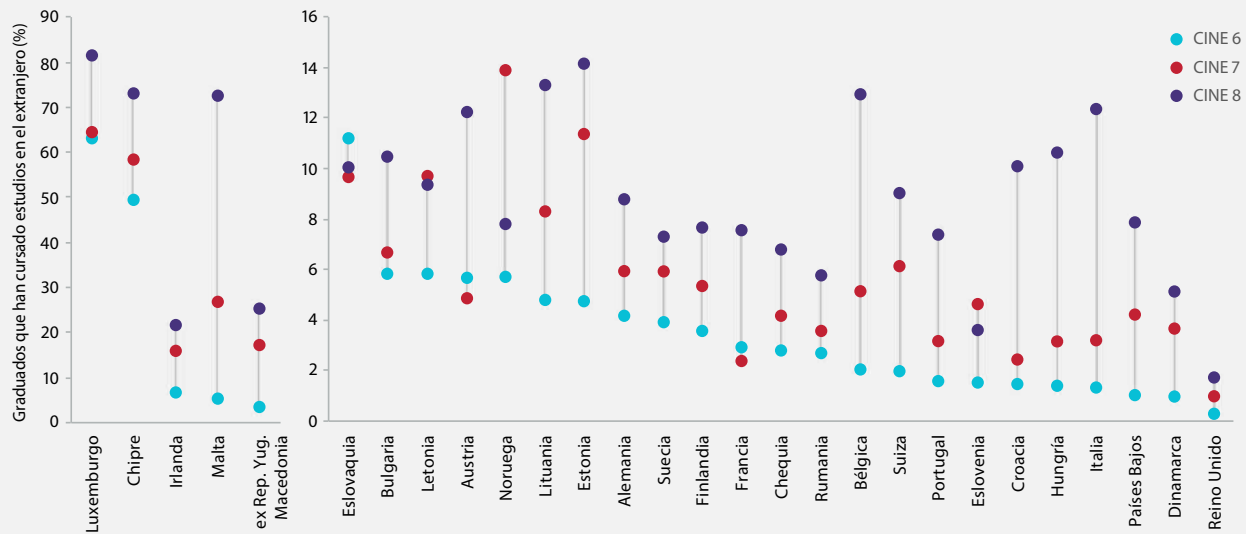
En el caso de la movilidad de diplomas, algunos estudiantes salen de sus países de origen y se inscriben para cursar una carrera completa en el extranjero. En general, los países de la Unión Europea no tienen forma de saber quiénes de sus egresados del segundo ciclo de educación secundaria obtienen un diploma de educación superior en otro país. Ello se evidencia aún más en el caso de los nacionales de terceros países. Por lo tanto, los países de destino en los que se obtiene el diploma deben recopilar datos sobre los graduados que llegan al mismo para obtener su diploma, e informar al respecto.

Puesto que los graduados de la educación secundaria de la UE son potencialmente móviles en el plano mundial, la calidad del parámetro de referencia de movilidad hacia el extranjero de la Unión Europea LMHE2020 depende de la información proporcionada por otros países. Para los Estados Miembros de la UE, la presentación de información acerca del parámetro de referencia se hizo obligatoria en 2015. Si bien los países no pertenecientes a la Unión Europea del Espacio Europeo de Educación Superior no están bajo ninguna obligación, tienen un incentivo para cooperar, a fin de que también se les informe sobre el parámetro de referencia. En el caso de otros países, el cumplimiento es voluntario.

Se pusieron en marcha mecanismos mundiales de recopilación de datos en el marco de la recopilación de datos UNESCO-OCDE-Eurostat de 2014. Esta iniciativa recoge principalmente información administrativa, utilizando un nuevo manual metodológico sobre la movilidad en la enseñanza y el acopio de datos. La cobertura por países no debe ser verdaderamente mundial para obtener estimaciones fiables del parámetro de referencia, ya que los estudiantes de la UE que buscan obtener su diploma en el extranjero están muy concentrados en un número relativamente reducido de lugares de destino fuera de la Unión Europea. La idea es abarcar los países que representan el 95% de la movilidad mundial de diplomas de los estudiantes de

FIGURA 16.3:**En Europa, la movilidad de los estudiantes aumenta con el nivel de estudios**

Tasa de movilidad internacional de los graduados por nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación en varios países europeos (2013)

GEM StatLink: http://bit.ly/fig16_3

Nota: niveles CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación): grado o nivel equivalente (CINE 6); máster o nivel equivalente (CINE 7); doctorado o nivel equivalente (CINE 8).

Fuente: Flisi et al. (2015).

la UE. Hasta la fecha, Australia, el Brasil, el Canadá, Chile, Colombia, la Federación de Rusia, Israel y Nueva Zelandia han proporcionado los datos necesarios. El logro de una mejor cobertura requeriría datos procedentes de los Estados Unidos. China, la India, el Japón, México y la República de Corea son otros destinos principales que actualmente no se abordan.

Las tasas de movilidad de los diplomas se estimaron por primera vez en 2013. Estaban muy por debajo de la meta del 20%, aunque probablemente subestimaban la movilidad hacia

el extranjero debido a la cobertura incompleta de los países de destino. Aun así, es evidente que la movilidad hacia el extranjero es considerable en muchos países europeos (figura 16.3).

“ En 2016, la tasa de movilidad hacia el extranjero era del 10,7%

”

Las nuevas estimaciones publicadas para 2016 calculan por primera vez las tasas de movilidad tanto de diplomas como de créditos. Sugieren que la tasa de movilidad hacia el extranjero era

del 10,7%, compuesta por una tasa de movilidad de créditos del 7,6% y una tasa de movilidad de diplomas del 3,1%. La movilidad de diplomas pasó del 2,5% a nivel de grado al 4,3% a nivel de maestría y 8,4% a nivel de doctorado. Por el contrario, la movilidad de créditos era mayor a nivel de maestría (10,4%) (Flisi y Sánchez-Barrioluengo, 2018).

Pasar a hacer un seguimiento de la movilidad en la educación terciaria según la graduación en lugar de la matrícula es

un experimento que vale la pena mencionar. El ejercicio de la Unión Europea demuestra las dificultades que plantea la recopilación de datos. No obstante, la comunidad internacional en un sentido más amplio deberá asumir, pese a la formulación de la meta 4.b, que el objetivo final de las becas consiste en ampliar las oportunidades para los estudiantes que se trasladan al extranjero de los países en desarrollo, no solo de matricularse en la educación superior en otro país, sino también de graduarse.

EJE DE LAS POLÍTICAS 16.1: ¿CONLLEVA LA MOVILIDAD DE LOS ALUMNOS LA MOVILIDAD DE LAS POLÍTICAS? PROGRAMAS DE INTERCAMBIO ACADÉMICO EN EUROPA Y ASIA

Matricularse en un programa de educación superior en el extranjero puede plantear dificultades administrativas, y parecer difícil de justificar por solo uno o dos semestres. Los programas institucionalizados pueden respaldar en gran medida la movilidad de los estudiantes a corto plazo. Aunque muchas instituciones mantienen relaciones bilaterales con asociados en el extranjero, la institucionalización de la movilidad en el plano regional amplía considerablemente las oportunidades.

“ Erasmus es el mayor programa de intercambio estudiantil del mundo ”

El mayor programa, y el más destacado, es el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (Erasmus), puesto en marcha en 1987. Los participantes estudian entre 3 a 12 meses en otro país europeo, y las instituciones de su país de origen tienen en cuenta esos cursos para la obtención de sus diplomas.

Con arreglo a la Carta Universitaria Erasmus, las instituciones de acogida prestan todo el apoyo necesario a los estudiantes, en particular la exención de los costos de matrícula, registro, examen y acceso a laboratorios y bibliotecas. Los estudiantes pueden recibir un subsidio de viaje y dietas de hasta 350 euros por mes, en función del costo de la vida (Comisión Europea, 2018b). El programa, conocido como Erasmus+ desde 2014, ahora abarca la educación y la capacitación, la juventud y los deportes, el personal académico y un servicio de garantía de préstamos a estudiantes. El presupuesto se incrementó de 9 000 millones de euros para 2007-2013 a 14 800 millones para 2014-2020 (Comisión Europea, 2018a). La parte más sustancial del presupuesto corresponde a la promoción de una “dimensión europea” en la educación y la capacitación (78%) y, dentro de este componente, la educación superior (el 33% del total) (Comisión Europea, 2018a). Se tiene previsto que la financiación de Erasmus+ se duplique para llegar a los 30 000 millones de euros para 2021-2027 (ICEF Monitor, 2018).

Durante los tres primeros años de Erasmus+, la movilidad de los estudiantes y el personal creció para abarcar el millón de participantes, en su mayoría estudiantes universitarios. Se concedieron subvenciones para la movilidad a aproximadamente 3 900 instituciones de educación superior solo en 2016 (Comisión Europea, 2017). Se calculó que el costo promedio era de 1 500 euros por participante, esto es alrededor de 15 euros diarios por participante (Comisión Europea, 2018a).

EXISTEN DIVERSOS MÉTODOS PARA EVALUAR LA EFICACIA DE ERASMUS

Para evaluar el éxito de la movilidad de los estudiantes facilitada por Erasmus se deben tener en cuenta tanto los productos del sistema como los resultados individuales.

A nivel del sistema, Erasmus puso en marcha el desarrollo de lo que ahora se denomina ECTS, que reconoce el volumen de trabajo y los resultados del aprendizaje alcanzados sobre la base de normas de garantía de calidad comparables (Comisión Europea, 2015). Desde su creación en 1989, el ECTS

se ha aplicado a todos los modos de impartición, así como a contextos de aprendizaje no formal e informal fuera de las universidades. Todos los alumnos de Erasmus+ reciben un reconocimiento formal de su participación. Además, el 80% se beneficia de un pleno reconocimiento académico de sus resultados de aprendizaje, y el 15% de uno parcial. El reconocimiento está también muy presente en los programas de formación profesional y capacitación (el 88% de los resultados del aprendizaje) (Comisión Europea, 2018a).

A nivel individual, el objetivo de Erasmus ha sido el de afianzar las competencias, las posibilidades de empleo y el conocimiento intercultural de los participantes, ofreciendo oportunidades de explorar los valores europeos y la identidad de los ciudadanos, y así promover la cohesión social. Alrededor de 9 de cada 10 participantes informaron de que había aumentado su resiliencia, actitud abierta, curiosidad, disposición a asumir nuevos retos, tolerancia hacia los valores y comportamientos de los demás, y capacidad de cooperar con diversas personas (Comisión Europea, 2014). Aunque las diferencias entre los alumnos Erasmus y los que se quedan en sus países son pequeñas, los que estudian en el extranjero tienen actitudes más positivas hacia la inmigración y las minorías (Comisión Europea, 2018a). La proporción de alumnos Erasmus que prosiguen su educación o formación profesional como actividad principal entre 5 y 10 años después de la graduación fue más del doble (9%) que la de los que no participaron en el programa (4%) (Comisión Europea, 2016).

Sin embargo, no se deben interpretar esas conclusiones sin sentido crítico. Es importante evaluar el efecto de la participación en esos resultados, controlando diferencias posiblemente no observadas entre los participantes y los no participantes (Hauschildt *et al.*, 2015; Schnepf *et al.*, 2017). Por ejemplo, los participantes pueden provenir de estratos más favorecidos, lo que hubiera mejorado su educación y oportunidades de empleo futuras independientemente de la movilidad. En el Reino Unido, aproximadamente el 4,4% de los estudiantes de alta situación socioeconómica participaron en Erasmus en 2015/2016, frente a un 2,8% de los de baja situación socioeconómica. Esta brecha ha aumentado a lo largo del tiempo (Schnepf, 2018). A pesar de ello, ciertos datos de buena calidad de Italia y el Reino Unido indican que la movilidad de los estudiantes europeos repercutió positivamente en la empleabilidad (Schnepf y D'Hombres, 2018).

La selectividad reduce el potencial de la movilidad de los estudiantes de desarrollar una identidad europea. Incluso antes de partir para estudiar en el extranjero, los participantes tienen un buen nivel educativo y muestran una relación más positiva hacia Europa que los no participantes (Kuhn, 2012). Algunos estudios han señalado otros matices que limitan

la eficacia. Los estudiantes Erasmus tienden a juntarse con otros participantes, en particular de su misma nacionalidad, y tienen una interacción eficaz limitada con los estudiantes nativos (Sigalas, 2010). Los factores determinantes de la movilidad de los estudiantes, como la semejanza del idioma y la proximidad espacial, suponen que un gran número de corrientes de movilidad de alumnos se concentra en determinados países (Baláž *et al.*, 2018).

LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD DE ESTUDIANTES DE ASIA ORIENTAL Y SUDORIENTAL BUSCAN BASARSE EN LA EXPERIENCIA EUROPEA

El éxito de Erasmus ha inspirado intentos recientes de adaptar las experiencias y prácticas europeas en Asia Sudoriental. En 2015, la Asociación de Naciones del Asia Sudoriental (ASEAN) y la Unión Europea pusieron en marcha el proyecto de apoyo de la Unión Europea a la educación superior en la región de la ASEAN (SHARE), para armonizar los sistemas regionales de educación superior y crear un programa de movilidad de estudiantes dentro de la ASEAN, que financie 400 becas en 32 universidades públicas y privadas (Rasplus, 2018).

Para afianzar la armonización y la movilidad se requiere una coordinación entre los departamentos gubernamentales, los organismos de garantía de la calidad, las organizaciones regionales (incluido el Centro Regional de Enseñanza Superior y Desarrollo de la Organización de Ministros de Educación de Asia Sudoriental) y la Red de universidades de la ASEAN. Tres sistemas de transferencia de créditos coexistían y los estudiantes, académicos y personal administrativo tenían poca confianza en que los estudios en el extranjero se reconocerían (SHARE, 2016; Yavaprabhas, 2014). Los sistemas necesitaban encontrar instrumentos para comparar los resultados estudiantiles eficazmente, partiendo de las prácticas y experiencias acumuladas del proceso de Bolonia, en lugar de limitarse a calcular los puntos de créditos (Yonezawa *et al.*, 2014).

A pesar de los progresos realizados en el establecimiento de marcos de cualificación, reconocimiento mutuo, garantía de la calidad y transferencia de créditos, una zona regional de educación superior se encuentra todavía en una etapa muy temprana de aplicación. Solo el 7% del total de salidas

hacia el extranjero de los estudiantes de la ASEAN tiene lugar dentro de la región, y la mayoría de los estudiantes prefiere estudiar en Malasia, Singapur, Tailandia y Viet Nam. La proximidad cultural y geográfica ejerce una influencia. Así pues, por ejemplo, los indonesios tienden a estudiar en Malasia (Chao, 2017). La falta de datos acerca de los alumnos ricos actualmente obstaculiza una mejor comprensión de los patrones de movilidad, por lo cual SHARE tiene previsto mejorar la calidad de los datos para gestionar la movilidad (SHARE, 2017).

El éxito de la movilidad de los estudiantes en Europa se debe en gran medida a los estrechos lazos y los mecanismos de cooperación política establecidos entre los países. Esos mecanismos todavía se están creando en gran parte de Asia. Por tanto, los acuerdos interinstitucionales pueden ser un factor de integración alternativo. El Programa de acción colectiva para la movilidad de los estudiantes universitarios (CAMPUS Asia), un programa de intercambio financiado por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología del Japón, tiene por objeto establecer una red de universidades con China y la República de Corea, con el fin de mejorar la competitividad en el mercado internacional académico y fomentar la formación de líderes (Chun, 2016).

CONCLUSIÓN

Después de casi 30 años de experiencia acumulada, las partes interesadas de los Estados Miembros de la UE reconocen los beneficios de la movilidad y la importancia de la armonización para respaldarla. Las evaluaciones del programa emblemático Erasmus señalan un efecto positivo en el empleo y las oportunidades de carrera. Existen muchas estructuras importantes en el Espacio Europeo de Educación Superior para facilitar la movilidad, en especial el Suplemento Europeo al Título, el Marco Europeo de Cualificaciones, los registros y redes de garantía de la calidad, el ECTS y la coordinación de los calendarios académicos. Reproducir esas estructuras en otras regiones requerirá una firme voluntad y compromiso políticos, pero los esfuerzos en Asia Sudoriental representan un ejemplo prometedor.

“

A pesar de los progresos en el establecimiento de marcos de cualificación, reconocimiento mutuo, garantía de la calidad y transferencia de créditos, una zona de educación superior en Asia Sudoriental se encuentra todavía en una etapa muy temprana de aplicación

”



Ekhlas es una refugiada que se vio obligada a huir del estallido de la guerra civil en el Sudán con su madre, su padre y sus tres hermanos menores en 2003, y que se ha convertido en profesora para alumnos que están aprendiendo inglés en Portland, Maine.

CRÉDITOS: Heather Perry/ACNUR

MENSAJES CLAVE

Los datos comparables en el plano internacional sobre los indicadores relativos a los docentes siguen siendo sorprendentemente escasos. Un número relativamente bajo de países no realiza ni siquiera un recuento somero del personal docente, y la información que proporcionan no tiene en cuenta las horas de enseñanza, los profesores en puestos administrativos y otras complejidades.

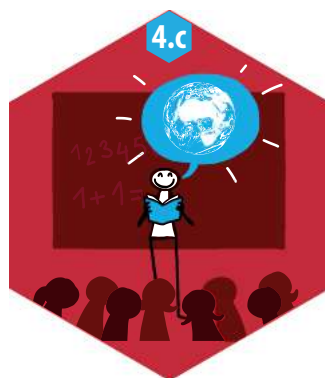
Empleando las definiciones nacionales, el 85% de los maestros de educación primaria en todo el mundo estaban capacitados en 2017, una disminución de 1,5 puntos porcentuales desde 2013. Solo el 64% de los maestros de primaria tenían formación en África Subsahariana, una región donde ha mermado la capacidad de algunos países de mantener las normas de ingreso en la profesión al tiempo que se contratan profesores a un ritmo elevado. En el Níger, el 13% de los docentes de la educación primaria fueron contratados por primera vez en 2013, una de las tasas más altas, pero solo el 37% de ellos había recibido capacitación.

Solo el 51% de los países cuentan con los datos mínimos para estimar las tasas de separación del servicio del personal docente. Además, la interpretación de los datos disponibles no siempre resulta fácil. Estos pueden referirse únicamente a las escuelas públicas, como en Uganda, o pueden abarcar las regiones sin contabilizar la movilidad interregional, como en el Brasil.

Es necesario tener cautela al interpretar las estimaciones de las tasas de separación del servicio. El seguimiento individual de maestros en Australia reveló que el 83% de los que habían dejado su puesto habían vuelto dos años después, por lo menos la mitad de ellos de una licencia retribuida.

La migración internacional de los docentes puede mejorar su acceso a oportunidades de desarrollo profesional y promover la diversidad del cuerpo docente de los países de acogida. Sin embargo, también puede conducir a sistemas de envío y pérdidas para los docentes migrantes. Se necesitan reglamentaciones y la supervisión de la selección, contratación y condiciones de trabajo para protegerlos.

CAPÍTULO 17



META 4.c

Docentes

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

INDICADOR MUNDIAL

4.c.1 – Proporción de maestros en la educación: a) preescolar; b) primaria; c) primer ciclo de secundaria; y d) segundo ciclo de secundaria que han recibido al menos el mínimo de formación docente organizada (por ejemplo, formación pedagógica), inicial o durante el empleo, necesaria para la docencia en un nivel pertinente en un país determinado

INDICADORES TEMÁTICOS

4.c.2 – Porcentaje de alumnos por docente formado por nivel educativo

4.c.3 – Porcentaje de docentes calificados según normas nacionales por nivel educativo y tipo de institución

4.c.4 – Proporción alumnos/docentes cualificados, por nivel educativo

4.c.5 – Salario medio de los docentes en relación con otras profesiones que exigen calificaciones o un nivel educativo comparables

4.c.6 – Tasa de abandono de docentes, por nivel educativo

4.c.7 – Porcentaje de docentes que han recibido formación en el empleo durante los últimos 12 meses por tipo de formación

Eje de los datos 17.1: es difícil calcular con precisión la tasa de abandono de los docentes 217

Eje de las políticas 17.1: la migración de los docentes conlleva beneficios y riesgos 219

La recopilación de datos comparables en el plano internacional sobre los indicadores relativos a los docentes del ODS 4 sigue siendo sorprendentemente difícil. Incluso cuando se emplea la definición más básica de la proporción alumno/docente (un recuento del número de profesores, que no tiene en cuenta el número efectivo de horas de enseñanza, los maestros en puestos administrativos no docentes y otras numerosas complejidades), relativamente pocos países son capaces de generar los datos pertinentes, especialmente para la educación secundaria.

Empleando las definiciones nacionales, el 85% de los maestros de educación primaria en todo el mundo estaban capacitados en 2017, una disminución de 1,5 puntos porcentuales desde 2013. Los indicadores más bajos se encuentran en África Subsahariana (64%) y Asia meridional (71%). No existe una media mundial del porcentaje de maestros capacitados en la educación secundaria, pero hay datos respecto de algunas regiones, como África Subsahariana (50%) y América Latina y el Caribe (80%), donde las proporciones alumno/docente formados respectivas fueron de 43:1 y 21:1 (cuadro 17.1).

Si bien las cifras disponibles sobre la proporción alumno/docente capacitado en la educación secundaria parecen bajas en las pocas regiones y subregiones para las que se dispone de datos, salvo África Subsahariana, la matrícula en la educación secundaria debe aumentar considerablemente en muchos países para alcanzar el ODS 4. Lo que ocurre cuando la contratación de maestros capacitados no sigue el ritmo de la escolarización es evidente en el nivel de la primaria. En África Subsahariana, la elevada tasa de contratación de maestros en algunos países puede mermar su capacidad para mantener las normas de ingreso, mientras la capacidad de formación de maestros siga siendo limitada. En el Níger, donde el 13% de los docentes de la educación primaria fueron contratados por primera vez en

“ Empleando las definiciones nacionales, el 85% de los maestros de educación primaria en todo el mundo estaban capacitados en 2017, una disminución de 1,5 puntos porcentuales desde 2013 ”

CUADRO 17.1: Indicadores seleccionados de maestros formados y calificados por nivel de instrucción, 2017 o último año disponible

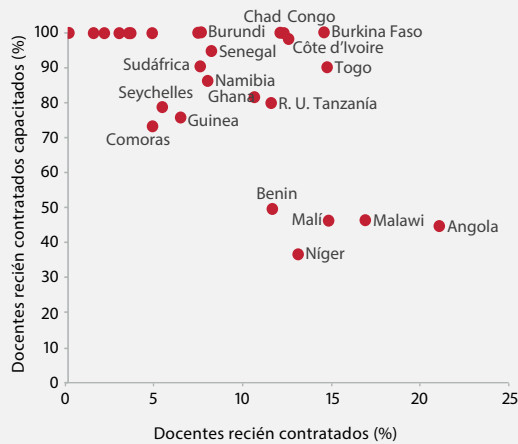
Región	Docentes capacitados (%)		Proporción alumno/docente capacitado		Proporción alumno/docente calificado	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Mundo	85		28	...	26	18
África Subsahariana	64		60	43	53	29
África Septentrional y Asia Occidental	84		23	...	21	15
África Septentrional	84	78	27	21	24	17
Asia Central y Meridional	72	...	48	...	38	...
Asia Central	99	96	22	10	22	10
Asia Oriental y Sudoriental	...	...	...	...	19	16
Asia Sudoriental	97	94	19	19	21	19
América Latina y el Caribe	89	80	24	21	...	...
Oceanía	...	...	...	...	...	...
Europa y América del Norte	...	...	...	...	...	...
Bajos ingresos	74	...	53	...	49	...
Ingresos medianos bajos	76	...	39	...	34	24
Ingresos medianos altos	...	...	...	...	20	15
Ingresos altos	...	...	...	...	...	...

Nota: proporciones calculadas sobre la base del número de docentes. Fuente: base de datos del IEU.

2013, solo el 37% de ellos había recibido capacitación. Angola, Benin, Malawi y Malí tenían tasas elevadas de expansión de la plantilla docente de primaria, pero menos de la mitad de los nuevos contratados habían sido capacitados. Por el contrario, a pesar de las tasas relativamente altas de expansión, todos los nuevos contratados habían recibido capacitación en Burkina Faso, el Chad, el Congo y Côte d'Ivoire (figura 17.1).

FIGURA 17.1:

Es difícil mantener los niveles de formación de los docentes cuando aumentan las tasas de contratación
Tasa de contratación de nuevos docentes y porcentaje de docentes capacitados en educación primaria en varios países del África Subsahariana (2010-2014)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig17_1
Fuente: base de datos del IEU.

La elevada tasa de contratación no siempre es un indicador de la expansión de la educación, ya que también puede deberse a la necesidad de sustituir a los que dejan su trabajo. Aunque los datos fiables sobre la separación del servicio son irregulares, algunas estimaciones, especialmente en los países de ingresos altos, indican tasas elevadas de separación del servicio entre los nuevos maestros. Otros datos señalan que la mayoría de los maestros que parecen dejar su trabajo lo hacen por motivos familiares, y regresan a la profesión en un plazo de dos años (**eje de los datos 17.1**).

La emigración de maestros para ocupar cargos en países más ricos es un fenómeno distinto, que afecta a muchos países pequeños y pobres. Por otra parte, no todas las demandas de maestros capacitados tienen que satisfacerse mediante una ampliación de la capacitación de profesores; así pues, pueden contratarse maestros capacitados en el extranjero, aunque abundan las dificultades derivadas del reconocimiento de la competencia profesional y la explotación tras llegar al país de destino (**eje de las políticas 17.1**).

Hay pocos datos comparables sobre la experiencia internacional de los docentes y las actitudes en relación con la diversidad. Una incorporación prevista a la base de conocimientos del ODS 4 es un módulo sobre la equidad y la diversidad en la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje 2018 (TALIS), que abarca 49 sistemas educativos. Está a cargo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), que espera publicar los

resultados a mediados de 2019. El módulo reúne información sobre el tiempo que los maestros han pasado en el extranjero, si era con fines profesionales, la manera en que la experiencia modeló su manera de enseñar en un entorno de diversidad cultural, cuán seguros se sienten de enseñar a estudiantes de orígenes distintos, y cuáles son las prácticas que emplean. Se planteó una pregunta optativa sobre el país de nacimiento de los maestros, que solo decidieron incluir el Canadá (Alberta), los Estados Unidos y Nueva Zelanda. Aunque algunos países decidieron no responderlas, TALIS también contiene preguntas sobre el multiculturalismo, que ofrecen la oportunidad de comparar las perspectivas de los maestros con las de los estudiantes, que se recogen por medio del módulo de competencia mundial del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE de 2018 y el IEA International Civic and Citizenship Study (Le Donné, 2018).

EJE DE LOS DATOS 17.1: ES DIFÍCIL CALCULAR CON PRECISIÓN LA TASA DE ABANDONO DE LOS DOCENTES

La recomendación de incorporar la tasa de separación del servicio del personal docente como indicador temático del marco de seguimiento del ODS 4 se basó en la convicción de que podía reflejar la falta de motivación. Reducir la pérdida evitable de maestros podía resultar más viable y eficaz en relación con los costos que tratar de incrementar la formación de docentes masivamente.

Solo el 51% de los países cuentan con los datos mínimos para calcular las tasas de separación del servicio, esto es, datos del

“ Solo el 51% de los países cuentan con los datos mínimos para calcular las tasas de separación del servicio de los docentes

año en curso sobre el total de maestros y los nuevos maestros, y datos del año anterior sobre el total de maestros. La disponibilidad es baja, incluso en países de ingresos altos o con datos abundantes (IEU, 2016). Además, la interpretación de los datos disponibles no siempre resulta fácil.

” Para efectuar estimaciones precisas se requieren datos sobre el personal en los que se asignen números de identificación, de modo que pueda saberse cuando las personas reciban su cualificación e ingresen, salgan y vuelvan a ingresar en la profesión. Los datos deberán hacer una distinción entre los diferentes participantes, en especial los que reingresan en la profesión y los que la dejan (**cuadro 17.2**). Con frecuencia, las trayectorias de los maestros no son lineales. Un estudio

de seguimiento de cinco años de una pequeña muestra de profesores de Suecia determinó que muchos se iban temporalmente, algunos motivados por el deseo de volver con mejores competencias pedagógicas (Lindqvist et al., 2014).

Esos datos sobre el personal deberán integrarse en el plano nacional. En general, los distritos escolares solo pueden calcular la rotación del sitio en el que se encuentren los maestros en ese momento, y no pueden seguirlos cuando salgan de una jurisdicción (Macdonald, 1999). Lamentablemente, gran parte de la investigación sobre los factores determinantes de la retención del profesorado se ve afectada por esa limitación, incluidos los estudios longitudinales de los Estados Unidos a nivel estatal (Boyd et al., 2008; Plecki et al., 2017) o distrital (Nicotera et al., 2017).

Esos datos sobre el personal deberán integrarse en el plano nacional. En general, los distritos escolares solo pueden calcular la rotación del sitio en el que se encuentren los maestros en ese momento, y no pueden seguirlos cuando salgan de una jurisdicción (Macdonald, 1999). Lamentablemente, gran parte de la investigación sobre los factores determinantes de la retención del profesorado se ve afectada por esa limitación, incluidos los estudios longitudinales de los Estados Unidos a nivel estatal (Boyd et al., 2008; Plecki et al., 2017) o distrital (Nicotera et al., 2017).

En el Brasil, los maestros están registrados en el plano municipal y estatal, pero no se dispone de información agregada sobre las tasas de separación del servicio a nivel federal. El Instituto nacional de estudios e investigaciones sobre la educación, el órgano de investigación del Ministerio de Educación, reúne información anualmente sobre el número de docentes, pero no tiene acceso al número de nuevos ingresos en el plano nacional. También recaba

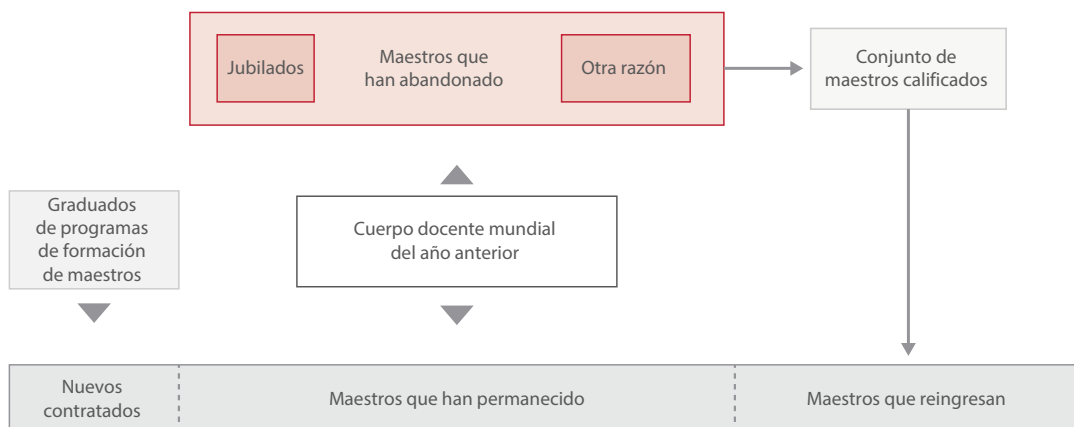
información sobre la regularidad del personal docente, pero ese indicador se calcula en función de la permanencia de los maestros en las escuelas, tomando periodos de cinco años como unidad de análisis (INEP, 2018).

Un problema similar surge en países con una oferta diversa. Los datos disponibles pueden tomar en cuenta la tasa de abandono en las escuelas públicas, pero no en las privadas o no reconocidas. Una gran parte de la plantilla puede estar conformada por docentes contratados, pero los datos de abandono se refieren únicamente a los funcionarios públicos. En Uganda, donde se dan ambas cuestiones, los datos del Sistema de Información sobre la Administración de la Educación solo tienen en cuenta las escuelas públicas y señalan bajas tasas de separación del servicio, concretamente el 4% para la educación primaria y el 5% para los docentes de secundaria (UNESCO, 2014).

Las estimaciones también se ven afectadas por la manera en que se clasifica a los maestros a tiempo parcial y que se ocupan de varios cursos, el hecho de que las transiciones basadas en acuerdos se cuenten como abandono, y la forma en que se clasifica la prolongación de la licencia por maternidad. Deberá recogerse información específica para que los resultados sean pertinentes tanto para comprender los posibles efectos de las políticas como planificar los recursos humanos (por ejemplo, distinguir los tipos de cese, como la jubilación, la licencia de larga duración o el despido) (Finster, 2015). En Uganda, de los maestros que habían dejado su puesto, el 25% había fallecido o se había jubilado (debido a la edad o a una enfermedad), el 21% había dimitido, el 15% había sido despedido y el 10% había sido transferido a puestos no docentes; para el resto no se estableció causa alguna (UNESCO, 2014).

CUADRO 17.2:

Dinámica anual de maestros que abandonan la profesión e ingresan o reingresan en ella



Fuente: basado en la OCDE (2005).

Algunas fuentes de datos administrativos ofrecen buenas ideas acerca de las razones por las que los docentes dejan las escuelas o la profesión. Ciertas investigaciones de Chile, los Estados Unidos y Suecia encontraron un mayor abandono entre los profesores menos experimentados; los más calificados y, por tanto, con mayores posibilidades de empleo en otros lugares; los asignados a escuelas más difíciles o rurales; los mal pagados; o los que tienen contratos a corto plazo (Ávalos y Valenzuela, 2016; Borman y Dowling, 2008; Lindqvist et al., 2014).

Algunos países realizan estudios especializados. En Chile, la Encuesta Longitudinal de Docentes se vinculó a otras fuentes de datos para generar aportaciones valiosas (Cabezas et al., 2011). Las encuestas que no son específicas a la educación o los maestros también pueden proporcionar información valiosa sobre el abandono y aspectos relativos a la satisfacción en el empleo. Los datos longitudinales de la encuesta del hogar, el ingreso y la dinámica laboral de Australia durante 2001 a 2013 mostró que, en promedio, el 14% de los maestros abandonaban la profesión cada año. La separación del servicio debida a transferencias entre los niveles de educación era del 20% para la primaria y el 18% para los docentes de secundaria. No obstante, la mayoría de los maestros que se habían ido volvían, esto es, el 83% en un plazo de dos años. Al menos la mitad de ellos gozaban de licencias retribuidas, lo que apunta a licencias de maternidad (Jha y Ryan, 2017).

Los encargados de formular políticas están particularmente preocupados por la retención de los maestros recién calificados (UNESCO, 2009). El abandono tiende a ser mayor en los primeros años que en la mitad de su carrera (Goldring et al., 2014). Sin embargo, las estimaciones de la retención de los recién calificados difieren según la fuente de información. En los Países Bajos, las estimaciones variaban, por ejemplo, entre los estudios que partían de muestras de graduados universitarios de formación de maestros y los basados en información de sitios web del gobierno sobre los que ingresan en la formación de docentes. La comparación de esas distintas fuentes sugirió una tasa de separación del servicio del 12% - 13% cinco años después de la graduación como estimación más fiable, que es mucho más baja que la que indican otros países de ingresos altos (den Brok et al., 2017), aunque es coherente con otros estudios recientes que aducen que el abandono de los maestros recién calificados no se comprende bien (Weldon, 2018).

A pesar de la importancia de calcular las tasas de separación del servicio del personal docente, las fuentes de información disponibles tienden a no ser tan exhaustivas como se necesitaría en su cobertura del mercado de trabajo de los maestros (por ejemplo, entre los niveles o sectores), o a no efectuar un seguimiento suficientemente detallado de las personas a lo largo del tiempo. Ambos factores llevan a

concluir que las tasas de separación del servicio indicadas podrían haberse sobrestimado.

“ Los datos disponibles tienden a no ser lo suficientemente completos o detallados para efectuar un seguimiento preciso de la tasa de separación del servicio de los docentes

”

EJE DE LAS POLÍTICAS 17.1: LA MIGRACIÓN DE LOS DOCENTES CONLEVA BENEFICIOS Y RIESGOS

La migración de docentes ha sido objeto de investigación en una medida considerablemente menor que la migración de otros profesionales calificados, como enfermeras, médicos e ingenieros. Al igual que muchas de esas profesiones, la enseñanza suele estar regulada, con sujeción a requisitos específicos de calificación, a menudo rígidos, que difieren según la jurisdicción. Esos obstáculos no han disuadido a centenares de miles de profesores de migrar a otro país. La magnitud de algunos flujos provoca escasez de maestros en los países de origen.

“ Algunos flujos migratorios de docentes provocan escasez de maestros en los países de origen

”

Al igual que otros migrantes, los profesores pueden estar motivados por una combinación de factores económicos y otros de empuje y atracción. En Sudáfrica, la percepción de los maestros de una privación relativa fue la razón principal para migrar al Reino Unido (Manik, 2014). La inestabilidad política, la discriminación y las malas condiciones de los centros de capacitación y de trabajo son otros factores que contribuyen a la migración del personal docente (Ridge et al., 2017). La falta de una infraestructura moderna, la escasez de material didáctico y la inadecuación del material de investigación condujo a los profesores de Nigeria, por ejemplo, a buscar trabajo en el extranjero (OIM, 2014).

LA ENSEÑANZA ES UNA PROFESIÓN REGULADA EN MUCHOS PAÍSES

Muchos países regulan la profesión docente. Existen autoridades específicas que evalúan y reconocen las competencias y calificaciones, y mecanismos de control que solo permiten el acceso a los puestos de docencia a los que

“

Muchos países solo permiten el acceso a los puestos de docencia a los que cuenten con calificaciones profesionales propias al país

”

cuenten con calificaciones profesionales propias al país. En Suecia, los maestros, incluidos los de preescolar, deben estar inscritos en el Organismo nacional de educación, que emite una certificación de docente cualificado (Skolverket, 2018).

Puede que no sea posible completar el proceso de reconocimiento de la calificación docente antes de mudarse. En Australia, el proceso de reconocimiento de las calificaciones debe realizarse en el país, y el idioma inglés es obligatorio (OIM, 2013). En Quebec (Canadá) la prueba de francés necesaria para acceder a la profesión es un obstáculo para muchos docentes migrantes (Niyubahwe et al., 2013). Un examen de los maestros que emigran a Alemania, Australia, los Estados Unidos, Israel, Nueva Zelanda, el Reino Unido y Sudáfrica mostró que el reconocimiento de la competencia profesional era un desafío importante (Bense, 2016).

La poca representación de inmigrantes entre los docentes puede reflejar esas barreras. Incluso en Australia, que contrata activamente a migrantes calificados y donde el 27% de la población nació en el extranjero, los inmigrantes constituían el 16% de los maestros de educación primaria y 19% de secundaria en 2013 (McKenzie et al., 2014). Las normas de contratación pueden conducir a que una migración de docentes descoordinada o específica no dé acceso al mercado de trabajo en el extranjero. Solo el 47% de los maestros migrantes de Zimbabwe en Sudáfrica estaban trabajando en el sector (Crush et al., 2012).

MUCHOS DOCENTES MIGRAN ENTRE LOS HEMISFERIOS SUR Y NORTE

Los docentes migrantes pueden ser contratados mediante procesos bilaterales o agencias de contratación, o simplemente ser empleados como personas que llegan a un país de manera independiente, y acabar por lo general en puestos temporales. Según la base de datos sobre inmigrantes de los países de la OCDE y no pertenecientes a la OCDE (DIOC), Alemania, el Canadá, los Estados Unidos y el Reino Unido tienen los mayores números de docentes inmigrantes. Había casi 195 000 docentes migrantes en el Canadá, y la India, los Estados Unidos y el Reino Unido son sus principales países de origen. En los Estados Unidos había al menos 143 000, tal como mostró un análisis de datos de la DIOC de 2010 efectuado por el Equipo del *Informe de*

Seguimiento de la Educación en el Mundo. En conjunto, el 8% de los docentes había nacido en el extranjero (Startz, 2017).

Los reglamentos de calificación de los docentes se refieren a menudo a conocimientos del idioma, por lo que hay importantes flujos entre países con similitudes lingüísticas y culturales. Los docentes procedentes de otros países de habla inglesa, en particular el Reino Unido, se encuentran entre los mayores grupos en las escuelas australianas, mientras que los australianos están bien representados en el cuerpo docente del Reino Unido. Los docentes de Egipto y otros países árabes desempeñaron un papel fundamental en la ampliación de los sistemas educativos en el periodo posterior al descubrimiento de petróleo en los Estados del Golfo. Este ejemplo también ilustra cuán expuestos están los docentes inmigrantes a las fluctuaciones de la inmigración o las políticas educativas (**cuadro 17.1**).

La migración por motivos de dominio del idioma incluye la tendencia relativamente reciente de contratar a hablantes nativos de inglés de otros países. En Hong Kong (China), el plan de docentes nativos de idioma inglés tenía por objeto mejorar el aprendizaje del idioma inglés mediante el contacto con maestros de habla inglesa. Otros programas similares asignan instructores nativos de idiomas a escuelas públicas primarias y secundarias de muchos países europeos (Comisión Europea, 2017a).

Las escuelas privadas internacionales también se esfuerzan por atraer a docentes del extranjero. Había 8 000 escuelas privadas de idioma inglés en todo el mundo en 2016, y se prevé que su número se duplique de aquí a 2025 (OFSTED y Wilshaw, 2016). En 2015, 18 000 docentes salieron del Reino Unido, y alrededor de 100 000 docentes británicos trabajaron en el extranjero en escuelas internacionales a tiempo completo durante ese año escolar, lo que convirtió al Reino Unido en el mayor "exportador" mundial de maestros (Wilshaw, 2016).

“

Los reglamentos de calificación de los docentes se refieren a menudo a conocimientos del idioma, por lo que hay importantes flujos entre países con similitudes lingüísticas y culturales

”

CUADRO 17.1:

La migración de los docentes árabes hacia los Estados del Golfo ha evolucionado a lo largo de dos generaciones

Los sistemas educativos de los países del Consejo de Cooperación de los Estados Árabes del Golfo (CCG) crecieron enormemente desde mediados del siglo XX tras el descubrimiento de petróleo y gas. A pesar de que esos países no tenían programas de formación de docentes hasta los años sesenta, podían ofrecer sueldos elevados, y así atraer a profesores de otros países árabes para ampliar sus sistemas (Kapiszewski, 2006; Ridge *et al.*, 2017).

Inicialmente, la contratación se realizaba por conducto de programas de migración laboral circular de gobierno a gobierno. Con el tiempo, las oportunidades formales disminuyeron ya que muchos ministerios de educación del CCG dejaron de solicitar docentes mediante esos programas. No obstante, los docentes árabes siguieron mudándose a países del CCG, buscando empleos independientemente o a través de agencias de empleo (Ridge *et al.*, 2017).

Los docentes árabes en los países del CCG se enfrentaban a numerosos retos, tanto económicos como no económicos. Con frecuencia, las condiciones de trabajo eran inestables y no había contratos a largo plazo. Los maestros a menudo complementaban sus sueldos dando clases particulares. Un estudio de alumnos del duodécimo año de los Emiratos Árabes Unidos reveló que el 65% recibía clases privadas, en su mayoría por hombres, de los cuales el 65% provenía de Egipto y el 29% de otros países árabes (Farah, 2011).

Los docentes árabes expatriados mantuvieron una fuerte presencia hasta hace relativamente poco tiempo. En Qatar, representaban alrededor del 87% de los maestros de las escuelas públicas en 2013. En los Emiratos Árabes Unidos, el 90% de los maestros de escuelas públicas para niños y el 20% de los de las escuelas públicas para niñas eran expatriados árabes en 2010-2011. Sin embargo, ese año académico, el Consejo de Educación de Abu Dhabi instituyó un nuevo plan de estudios modelo para introducir el inglés como idioma de instrucción de aquí a 2030 (Ridge *et al.*, 2017). Esta iniciativa normativa reflejó rápidos cambios culturales. En una encuesta de los jóvenes árabes de 18 a 24 años, dos tercios de los encuestados de los países del CCG informaron hablar más inglés que árabe estándar en su vida diaria (Encuesta de los jóvenes árabes, 2017).

Los docentes de Egipto y Jordania de las escuelas de los Emiratos Árabes Unidos están siendo reemplazados por otros de habla inglesa, principalmente de países de ingresos altos, que son contratados con condiciones mucho más favorables y reciben generosas prestaciones. Por el contrario, los docentes jordanos en ese país informaron sobre una discriminación en cuanto a la remuneración y falta de apoyo (IE, 2016).

LA MIGRACIÓN DE DOCENTES PUEDE OCASIONAR ESCASEZ EN LOS PAÍSES DE ORIGEN

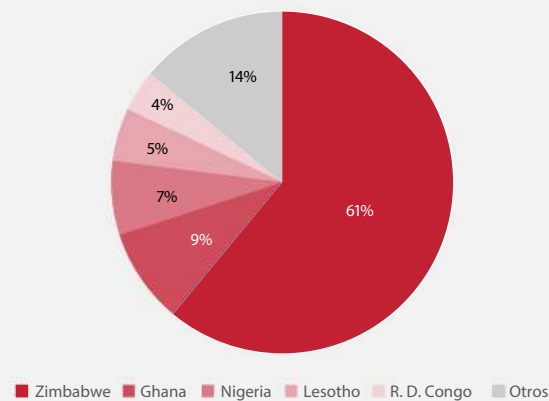
En parte como resultado de la migración de docentes, el Reino Unido está viviendo su propia escasez. La contratación de docentes de Jamaica y Sudáfrica crea un efecto dominó mundial. Para aliviar su escasez, Sudáfrica contrata docentes del extranjero, especialmente Zimbabwe (**figura 17.2**). Debido a los 35 000 docentes que se fueron de Zimbabwe a Botswana, el Reino Unido y Sudáfrica durante los años de crisis de la primera década del siglo XXI, el sistema educativo de Zimbabwe resultó gravemente afectado (de Villiers y Weda, 2017).

Los países del Caribe han experimentado elevadas tasas de emigración de docentes en los últimos decenios, sobre todo debido a los activos esfuerzos de contratación de los Estados Unidos y el Reino Unido. Para hacer frente a la escasez en las escuelas públicas a principios del siglo XXI, la Junta de Educación de la ciudad de Nueva York aumentó la contratación internacional, con lo que atrajo a cientos de docentes del Caribe, en particular Jamaica y Barbados (Penson y Yonemura, 2012); concretamente, 350 procedían únicamente de Jamaica en 2001 (Hadley Dunn, 2013). Para los

FIGURA 17.2:

En Sudáfrica, 2 de cada 3 docentes migrantes proceden de Zimbabwe

Docentes migrantes en Sudáfrica por país de origen (2010)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig17_2

Nota: en "Otros" se incluyen la India, el Reino Unido, Swazilandia, Uganda y Zambia.

Fuente: Keevy *et al.* (2014).

pequeños Estados insulares, incluso un número relativamente escaso de docentes emigrantes puede ocasionar una importante penuria (Bense, 2016).

Las pérdidas para los países de origen pueden ser considerables, tanto desde el punto de vista de su inversión en la capacitación y formación de los profesionales, como para el sistema educativo en su conjunto. Los docentes de matemáticas, física, ciencias e informática más difíciles de remplazar son los más propensos a mudarse al extranjero. Se trata de profesiones cuya escasez se reconoce oficialmente en muchos países europeos, entre ellos el Reino Unido (Gobierno del Reino Unido, 2016); como tal, sufren de menos limitaciones a causa de los requisitos para la contratación preferente de ciudadanos del Espacio Económico Europeo.

LOS ACUERDOS INTERNACIONALES AYUDAN A REGULAR LA MIGRACIÓN DE DOCENTES

Esos hechos han dado lugar a iniciativas internacionales que reconocen el interés de los países de origen por prevenir la grave pérdida de profesores altamente cualificados. El Protocolo de contratación de docentes del Commonwealth respondió a la preocupación de los pequeños países del Caribe frente a la pérdida de su cuerpo docente con campañas de contratación con un objetivo preciso. Los Ministros de Educación del Commonwealth aprobaron el Protocolo en 2004 para lograr un equilibrio entre el derecho de los docentes de migrar al extranjero y la necesidad de proteger la integridad de los sistemas nacionales de educación, y para impedir la explotación de los escasos recursos humanos de los países pobres (Commonwealth Consortium for Education, 2015).

La UNESCO, la Organización Internacional del Trabajo y otros órganos internacionales han reconocido el Protocolo (UNESCO/Secretaría del Commonwealth, 2012). Sin embargo, ya que se trata de un código de conducta no vinculante para los países, no limita a los maestros que deseen emigrar. De hecho, una encuesta de 134 estudiantes de docencia del último año de Sudáfrica reveló que el 91% ni siquiera sabía de la existencia del CTRP, y alrededor un tercio de los estudiantes deseaba enseñar fuera de Sudáfrica dentro de cinco años (de Villiers, 2017).

Otros acuerdos regionales sobre la migración de docentes pueden reflejar la necesidad de una coordinación internacional del acceso a la profesión. El Marco Europeo de Cualificaciones se creó para contribuir a lograr una comprensión colectiva de las competencias básicas, incluidas las de los maestros, y regular los requisitos de calificaciones adicionales que podrían imponerse jurídicamente a los ciudadanos europeos

que recibieron capacitación para ejercer la profesión docente en un país miembro y deseaban ejercer su derecho a la libertad de circulación de los trabajadores en la Unión Europea. Además, los programas de Erasmus+ respaldan los intercambios internacionales de docentes a corto plazo (Comisión Europea, 2017b).

LAS AGENCIAS DE CONTRATACIÓN PRIVADAS Y EN LÍNEA NO SE SUPERVISAN NI REGULAN ADECUADAMENTE

La contratación internacional de docentes es un negocio lucrativo que atrae a las agencias comerciales. En una encuesta de la Internacional de la Educación, el 64% de los docentes migrantes que respondieron informaron haber pasado por una agencia. Casi un cuarto aseguró haber pagado una tarifa de colocación de empleo, que en la mayoría de los casos había sido inferior a 1 000 dólares estadounidenses, aunque en algunos había sido de 10 000 dólares estadounidenses o más. Si bien la mayoría recomendaría la agencia que había utilizado, uno de cada cinco no volvería a usarla, o no estaba seguro de que la recomendaría, debido a cuestiones de hostigamiento, aranceles elevados y falta de transparencia (IE, 2014).

“Casi dos tercios de los docentes migrantes encuestados en 2014 informaron haber recurrido a una agencia para conseguir un contrato en el extranjero

Ciertamente, las prácticas de contratación no suelen estar estrictamente reglamentadas. Un examen de los sitios web de 43 agencias con sede en el Reino Unido demostró que muchas no proporcionaban información suficiente, o lo bastante pertinente, sobre las condiciones de trabajo (de Villiers y Books, 2009), lo que condujo a que se pidiera que los países de origen y destino registraran a

los reclutadores (IE, 2014).

CONCLUSIÓN

La migración internacional de los docentes puede traer consigo muchos cambios positivos. Al igual que otros migrantes, los docentes pueden tener una vida mejor y acceso a oportunidades de desarrollo profesional. Los países receptores pueden aumentar la diversidad de su cuerpo docente. Sin embargo, la migración de docentes también entraña riesgos para las personas y los sistemas educativos. Se necesitan acuerdos y reglamentos adecuados para

garantizar que los sistemas de origen no sufran pérdidas insostenibles que, en última instancia, perjudiquen el aprendizaje de los alumnos.

Las reglamentaciones y la supervisión de la selección, la contratación y las condiciones de trabajo son indispensables para garantizar que los docentes migrantes dispongan de información adecuada para tomar decisiones fundamentadas, sean contratados en las escuelas y con las condiciones prometidas, y reciban apoyo específico para aprovechar su potencial y desarrollarse profesionalmente. Los sistemas de reglamentación y vigilancia tanto nacionales como internacionales tienen que participar, a fin de lograr que el proceso sea justo y beneficioso para todos.

Esther, una enfermera del dispensario St Paul de Moulines en el departamento Grand'Anse de Haití, asesora a las mujeres sobre planificación familiar.

CRÉDITOS: Reginald Louissaint Jr./Save the Children



MENSAJES CLAVE

Para lograr el ODS 8 relativo al trabajo decente, muchos países tienen que contratar y capacitar a trabajadores sociales, que son los primeros en encargarse de las violaciones de los derechos. Sin embargo, en 2014 había 116 000 personas por trabajador social gubernamental en Nepal. China formalizó el trabajo social a finales de los años ochenta, y más de 250 universidades ofrecen actualmente programas de trabajo social. El objetivo nacional es de 230 000 nuevos trabajadores sociales de aquí a 2020.

Para alcanzar el ODS 10 sobre las ciudades y la urbanización sostenible en los asentamientos informales, es importante abordar la grave escasez de profesionales de la planificación urbana en Asia y África. Solo hay un planificador urbano por cada 200 000 personas en Kenya y por cada 400 000 en la India. Ciudades y Gobiernos Locales Unidos, la principal red mundial de agentes de los gobiernos locales, coordina los intercambios de aprendizaje entre pares, la colaboración con universidades, y el material de información para afianzar la capacidad de los administradores urbanos.

Para lograr el ODS 16 sobre las sociedades pacíficas, se requiere mejorar la educación y la capacitación para a) funcionarios encargados de hacer cumplir la ley, a fin de ayudar a fomentar la confianza y limitar el uso de la fuerza, y b) el poder judicial, a fin de satisfacer las necesidades de los aproximadamente 4 000 millones de personas en todo el mundo que carecen de acceso a la justicia. La capacitación de oficiales de policía es en promedio de 130 semanas en Alemania, pero de 19 en los Estados Unidos, menos tiempo que el que se exige en muchos oficios.

CAPÍTULO

18

La educación y los otros ODS – un enfoque centrado en el trabajo decente, las ciudades, la policía y la justicia

(Indicadores mundiales de ciertos ODS menos el ODS 4, que estén relacionados con la educación)

INDICADORES MUNDIALES

1.a.2 – Proporción del gasto público total en servicios esenciales (educación, salud y protección social)

5.6.2 – Número de países con leyes y reglamentos que garantizan a las mujeres de 15 a 49 años de edad el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva y a información y educación en la materia

8.6.1 – Proporción de jóvenes (de 15 a 24 años) que no estudian, no tienen empleo ni reciben capacitación

12.8.1 – Grado en que i) la educación cívica mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible (incluida la educación sobre el cambio climático) se incorporan en: a) las políticas nacionales de educación; b) los planes de estudio; c) la formación de docentes; y d) la evaluación de los alumnos

13.3.1 – Número de países que han incorporado la mitigación, la adaptación, la reducción del impacto y la alerta temprana en los planes de estudios de la educación primaria, secundaria y terciaria

La educación es esencial para el trabajo decente, el desarrollo sostenible urbano y la cohesión social	226
La educación ayuda a afianzar la capacidad profesional.....	227

A pesar de la función de la educación para el logro de los otros 16 ODS, solo hay cinco indicadores mundiales relacionados con la educación no correspondientes al ODS 4. En el presente capítulo se examinan los componentes de educación del ODS 8 (trabajo decente y crecimiento económico), el ODS 11 (ciudades y comunidades sostenibles) y el ODS 16 (paz, justicia e instituciones sólidas), junto con el papel de la educación en su consecución mediante el fortalecimiento de la capacidad nacional.

LA EDUCACION ES ESENCIAL PARA EL TRABAJO DECENTE, EL DESARROLLO SOSTENIBLE URBANO Y LA COHESION SOCIAL

La educación repercute prácticamente en todos los aspectos del desarrollo sostenible, incluidos los tres objetivos interrelacionados que se examinan en el presente capítulo. En esta sección se ponen de relieve algunas conclusiones recientes que indican la rica variedad de vínculos.

La educación influye en la meta del ODS 8 de eliminar el trabajo infantil, aunque el efecto de las intervenciones en materia de educación está mal estudiado y a veces se presta a confusión. En Burkina Faso, los niños que no tenían hermanas participaban más en la fuerza laboral al ampliarse el acceso a las escuelas, posiblemente debido a la disminución de la distancia para ir a las mismas (Dammert et al., 2018). A pesar de la necesidad reconocida de proteger a los niños de la explotación, sigue existiendo un desacuerdo sobre si todos los tipos de actividad económica ejercidas por menores son perjudiciales y deberán prohibirse, y la forma de eximir los programas de aprendizaje y formación en el empleo que no entorpecen la escolarización (Aufseeser et al., 2018).

“

Una de las metas del ODS 8 sobre el trabajo decente que tiene claros vínculos con la educación es la eliminación del trabajo infantil

”

El efecto de la educación de los empleadores en la oferta de empleos decentes se estudia muy rara vez. En Italia, los graduados universitarios tienen menos probabilidades de emplear a trabajadores con contratos temporales (Ghignoni et al., 2018). Es necesario seguir investigando, en particular en los países de ingresos bajos y medianos, sobre la manera en que la educación influye en las prácticas de gestión y el pago de más de un salario mínimo.

El trabajo decente incluye unos ingresos justos, que están determinados en parte por factores como la asequibilidad de la vivienda, una meta del ODS 11. En muchas ciudades, los trabajos no calificados, semicalificados y calificados mal remunerados ya no permiten vivir a una distancia razonable de los centros urbanos para ir al trabajo todos los días. La discriminación laboral resultante se agrava cuando las diferencias reales o aparentes de la calidad de la escuela impulsan las decisiones de ubicación y generan una ancha variación en los costos de las viviendas en los distintos barrios. La ampliación de la posibilidad de elegir la escuela ha reforzado la probabilidad de aburguesamiento, especialmente en comunidades racialmente aisladas de los Estados Unidos (Pearman y Swain, 2017).

Si bien el aburguesamiento suele ser perjudicial para la equidad, en algunas circunstancias puede favorecer la diversidad en las escuelas. En los países de ingresos altos, el traslado de familias jóvenes con buen nivel de educación, y relativamente prósperas, a centros urbanos en lugar de los suburbios puede reducir la segregación, siempre y cuando los residentes de larga duración de menores ingresos no resulten desplazados y los recién llegados asistan a las escuelas públicas (Mordechay y Ayscue, 2018). Las escuelas diversas desde un punto de vista socioeconómico también pueden influir en el desarrollo urbano.

En los Estados Unidos, los estudiantes de los barrios más ricos, y los que tienen compañeros más ricos, obtienen

mejores resultados educativos. Sin embargo, en un estudio reciente se señala que la calidad de las escuelas en los barrios más pobres no explica la desventaja en la educación. Por el contrario, los barrios más pobres influyen en la calidad de la escuela. La mejora de los resultados educativos exige concentrar los esfuerzos en el desarrollo urbano, como por ejemplo, en los riesgos ambientales para la salud y los delitos locales violentos (Wodtke y Parbst, 2017).

La investigación sobre la educación en situaciones de emergencia pone de relieve la necesidad de espacios seguros, protegidos de la violencia. Esta dimensión de las sociedades pacíficas se refleja en tres metas del ODS 16 y la meta 4.a. La reducción de los niveles de seguridad pública fortalece el incentivo de adquirir competencias para protegerse o dañar a otros, y reduce el de invertir en la educación. Los beneficios de la escolarización solo pueden disfrutarse plenamente cuando van acompañados de inversiones en seguridad pública (Cruz, 2017).

Una sociedad pacífica se caracteriza no solo por la ausencia de violencia, sino también por la tolerancia de la diversidad, un aspecto en el que la educación ha desempeñado una función clave durante siglos. En el Reino Unido, las universidades han ejercido efectos indirectos, incrementando el apoyo a los derechos de las mujeres y las minorías entre las personas que viven en las cercanías de una universidad, independientemente de su nivel de educación. La distribución geográfica actual de las universidades está relacionada con la exposición a la diversidad étnica y religiosa en la época medieval, lo que indica que la educación y la tolerancia han evolucionado a la par (Fielding, 2018).

Sin embargo, hay una creciente preocupación por la capacidad de la educación para generar actitudes liberales que se difundan en toda la sociedad. Si bien la educación ha sido uno de los mayores factores de predicción del voto contra candidatos o partidos populistas o nacionalistas, los más educados son cada vez menos inmunes a los mensajes políticos populistas. En los Países Bajos, los prejuicios contra las minorías étnicas crecieron entre 1985 y 2011, especialmente entre las personas con mayor nivel educativo, contrarrestando los beneficios de la expansión de la educación durante ese periodo (Thijs *et al.*, 2018).

En el plano mundial, la educación es un factor de prevención de la corrupción, un fenómeno que no concuerda con las sociedades justas y pacíficas. En un reciente análisis sistemático de 36 posibles factores determinantes de la corrupción en 123 países, la falta de educación primaria pasó a ser uno de los indicadores más fiables de corrupción en los países en desarrollo (Jetter y Parmeter, 2018).

LA EDUCACIÓN AYUDA A AFIANZAR LA CAPACIDAD PROFESIONAL

Los profesionales bien formados son cruciales para el logro de los objetivos en todos los ámbitos del desarrollo sostenible. Una forma de analizar la contribución de la educación a otros ODS consiste en examinar cómo ayuda a fortalecer la capacidad profesional.

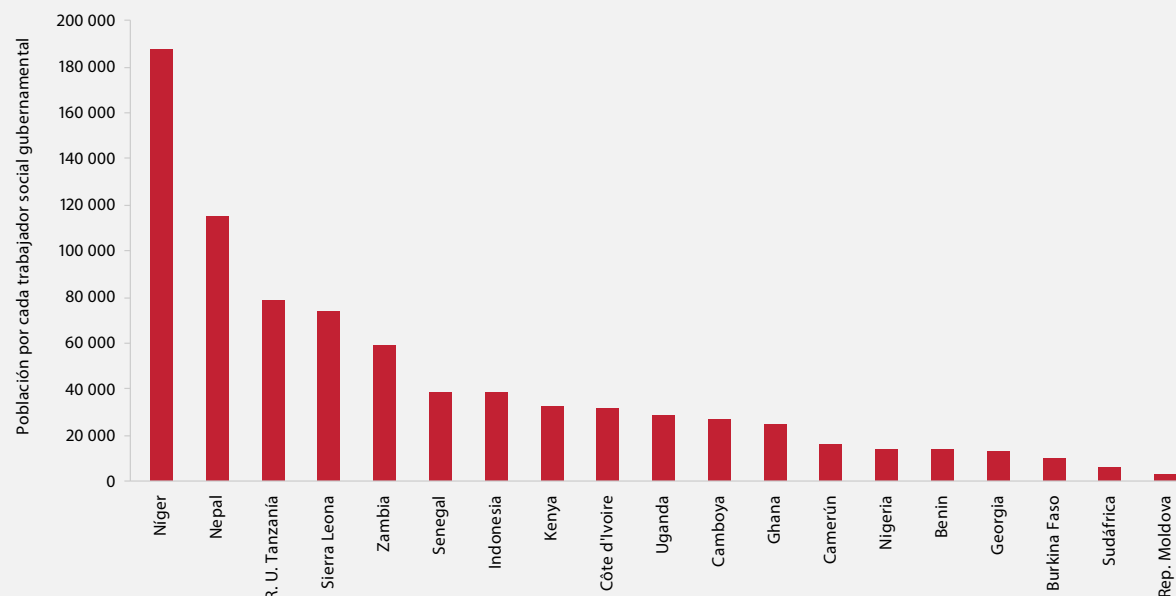
... DE LOS TRABAJADORES SOCIALES

Para conseguir las ambiciosas metas del ODS 8 relacionadas con el trabajo decente (meta 8.5), el trabajo forzoso y la trata de seres humanos (meta 8.7) y la protección de los derechos laborales de los grupos vulnerables, como los trabajadores migrantes (meta 8.8), es necesario afianzar la capacidad de los encargados de garantizar el bienestar de las personas y familias en situación de riesgo. Junto a los trabajadores sanitarios y los responsables del orden público, los trabajadores sociales son los primeros en encargarse de las violaciones de los derechos entre las personas más vulnerables.

Los recientes esfuerzos de la Alianza mundial de la fuerza laboral del servicio social suplen una considerable carencia de datos sobre los trabajadores sociales en los países de ingresos bajos y medianos, y ponen de relieve las grandes desigualdades entre los países. En 2014, había 116 000 personas por cada trabajador social del gobierno en Nepal, en comparación con 3 000 en la República de Moldova (figura 18.1).

Los trabajadores sociales suelen recibir una formación inadecuada. En una evaluación del personal de los servicios sociales públicos de Etiopía, el 60% de los agentes indicaron carecer de formación pertinente, y casi todos los encuestados expresaron la necesidad de una mayor capacitación para desempeñar sus funciones (IntraHealth International, 2013). Un examen de 13 países del África Occidental y Central señaló, como principales deficiencias, la falta de un marco jurídico y un bajo nivel de adaptación de la formación a las realidades locales (Canavera *et al.*, 2014). Un examen de los programas de estudios en 13 países de ingresos bajos y medios de Asia, Europa Oriental y África Subsahariana sostuvo que la falta de programas de maestría limitaba el conjunto de instructores y la capacidad de planificación de la profesión en todo el sistema (Alianza mundial de la fuerza laboral del servicio social, 2015).

“ Los países necesitan contratar y formar a más trabajadores sociales, que son los primeros en encargarse de las violaciones de los derechos entre los más vulnerables ”

FIGURA 18.1:**Los países más pobres no tienen suficientes trabajadores sociales para aplicar políticas ambiciosas***Población por cada trabajador social gubernamental en varios países de ingresos bajos y medianos (2011-2014)*GEM StatLink: http://bit.ly/fig18_1

Notas: las definiciones de trabajador social varían según los países. Los datos de Benin, Burkina Faso, el Camerún, Côte d'Ivoire, Ghana, el Níger, Nigeria, el Senegal y Sierra Leona son de 2011. Los datos de los demás países son de 2014.

Fuente: Canavera et al. (2014); Global Social Service Workforce Alliance (2015).

Muchos países han desplegado esfuerzos por fortalecer y diversificar la profesión. China formalizó el trabajo social a finales de los años ochenta, y más de 250 universidades ofrecen actualmente programas de trabajo social. El objetivo nacional es de 230 000 nuevos trabajadores sociales de aquí a 2020 (Roby, 2016).

En Sudáfrica, el número de trabajadores sociales aumentó en un 70% entre 2010 y 2015 (Alianza mundial de la fuerza laboral del servicio social, 2016). La Ley de la infancia, que requería la formalización de los arreglos basados en el cuidado familiar, facilitó esa expansión, ya que llevó a la elaboración de normas y estándares que daban preferencia al Departamento de Desarrollo Social ante la Tesorería Nacional en lo referente a solicitudes presupuestarias. Una unidad especial del Departamento recurre a la recopilación de datos nacionales, encuestas internacionales de hogares y consultas con la comunidad para determinar las necesidades en cuanto a servicios. De conformidad con un plan para incrementar los trabajadores de atención de la infancia y la juventud de 800 a 10 000 de aquí a 2018, más de 5 500 habían recibido capacitación en mayo de 2016 (Roby, 2016). Entre 2010 y 2015, los expertos encuestados en ocho países de África Subsahariana señalaron una intención de ajustar la educación y la capacitación a la planificación de la fuerza de trabajo y

ampliar la fuerza de trabajo en general (Alianza mundial de la fuerza laboral del servicio social, 2016).

... DE LOS PLANIFICADORES URBANOS

Más de la mitad de la población mundial vive en ciudades. La mejora de la planificación urbana y la prestación de servicios en consonancia con las metas 11.1 – 11.3 de los ODS es fundamental para mejorar los asentamientos informales y adelantarse al aumento previsto de la urbanización. Para ello se requiere un fomento de la capacidad, con miras a contar con instituciones de planificación urbana sólidas y profesionales bien capacitados que puedan cumplir la Nueva Agenda Urbana (ONU-Hábitat, 2016a).

Muchos países se enfrentan a una grave escasez de profesionales de la planificación. En la India, solo 21 universidades ofrecen programas de planificación urbana de posgrado, y solo 5 a nivel de pregrado. Como resultado de ello, el país solo contaba con unos 4 500 planificadores urbanos y nacionales calificados, como mostró el censo del año 2011. El mismo año, el gobierno estimó que necesitaría 300 000 planificadores urbanos y nacionales en 2031 para los planes de desarrollo urbano (Meshram y Meshram,

2016). Varios países africanos, entre ellos Ghana y Nigeria, se enfrentan a una brecha aún mayor, intensificada por las altas tasas de urbanización previstas (figura 18.2).

Los programas de planificación académicos deben integrar mejor la planificación física, social y ambiental, en particular reconociendo la importancia de la planificación para la impartición de educación. Un examen de las instituciones

“Según sus estimaciones, la India necesita 300 000 planificadores urbanos y nacionales de aquí a 2031”

acreditadas por el Instituto de Urbanistas de la India constató que muchos estudiantes de planificación carecían de experiencia en relación con los problemas de las aldeas y ciudades. No estaban familiarizados con el funcionamiento de las instituciones de desarrollo urbano, tenían un contacto limitado con los barrios marginales y los proyectos de

infraestructura urbana, y no estaban al día de los programas de desarrollo urbano y los instrumentos técnicos, lo que no les permitía tener la preparación adecuada para ocupar puestos de planificación tras la graduación (Meshram y Meshram, 2016).

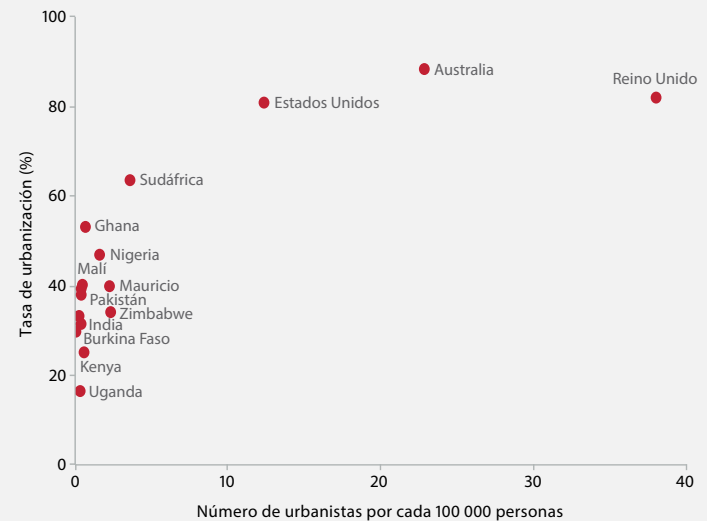
La Asociación africana de escuelas de planificación colaboró con la Universidad de Zambia para introducir un diploma de posgrado en planificación espacial en 2013. Éste pone de relieve la informalidad, el cambio climático, el acceso a la tierra y la creación de alianzas en torno a los desafíos de la urbanización, y se considera el primero de África en incorporar plenamente las cuestiones de la informalidad (Watson y Agbola, 2013). Como parte de las evaluaciones de las necesidades para la planificación urbana estratégica en 60 ciudades, el estudio de caso de Mozambique señaló que la capacidad de los profesionales municipales para crear sus propios planes era tan limitada que el servicio tenía que efectuarse por contratación externa. Malawi y Namibia también dieron muestras de aptitudes de planificación local limitadas y una mala coordinación con las autoridades centrales. En la evaluación se instó a las instituciones académicas a mejorar la capacidad de planificación de los funcionarios locales y a alentar y apoyar el establecimiento de redes (CGLU, 2010).

Por el contrario, el Gobierno de China invirtió en más de 10 instituciones para proporcionar capacitación a los funcionarios municipales. Singapur ofrece presupuestos para 100 horas anuales de capacitación para todos los funcionarios públicos. También reciben orientación personalizada y oportunidades de desarrollo del liderazgo (Bouton et al., 2013).

FIGURA 18.2:

En África y en Asia no hay suficientes urbanistas

Número de urbanistas por cada 100 000 personas y tasas de urbanización en varios países (2011)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig18_2

Nota: los datos del número de urbanistas son de 2011 y los de la tasa de urbanización, de 2014.

Fuentes: DAES (2014); ONU-Hábitat (2016b).

Ciudades y Gobiernos Locales Unidos, la principal red mundial de pares de agentes de los gobiernos locales, coordina los intercambios de aprendizaje entre pares, la adaptación local de la agenda de desarrollo sostenible, la colaboración con las universidades para fomentar la capacidad, y la gestión de conocimientos. Diversas actividades, oportunidades de establecimiento de contactos y materiales de apoyo fomentan las capacidades de los administradores urbanos (Friedemann, 2016; CGLU y Learning UCLG, 2018).

... DE LOS FUNCIONARIOS ENCARGADOS DE HACER CUMPLIR LA LEY

La aplicación de la ley repercute considerablemente en la “justicia para todos” y la rendición de cuentas que promueve el ODS 16 (OCDE y Fundaciones de la Sociedad Abierta, 2016). Aunque la policía mantiene la seguridad pública, su brutalidad y la corrupción siguen siendo problemas importantes que afectan especialmente a los más desfavorecidos. Mejorar los requisitos de educación y la capacitación policial para fomentar la confianza y reducir los prejuicios y el uso de la fuerza es importante en todo el mundo.

La violencia de la policía en los Estados Unidos ha aparecido en los titulares, en particular los disparos contra hombres

afroamericanos desarmados, lo que dio lugar al movimiento Black Lives Matter. El debate pone de relieve las enormes diferencias en la educación y capacitación de la policía alrededor del planeta. La capacitación es en promedio de 130 semanas en Alemania, pero de 19 en los Estados Unidos, esto es, menos tiempo que el que se exige en muchos oficios. Además, frente a la disminución de candidaturas para suplir vacantes en el cuerpo de policía, muchos departamentos de policía local en los Estados Unidos han reducido los requisitos de educación. Solo el 1% de todos los departamentos de policía exige un título universitario de cuatro años, y el 15% dos años de estudios (Danby, 2017; Yan, 2016).

Sin embargo, la educación puede mejorar la actuación de la policía. Los funcionarios con un título universitario en los Estados Unidos tenían menos probabilidades de usar la fuerza (Rydberg y Terrill, 2010). Era más probable que los funcionarios con educación superior tuvieran una mejor actitud en su trabajo en Australia y Europa, aunque tenían menor interés por la protección de los derechos de los ciudadanos en la India (Paterson, 2011).

México, que tiene la cuarta mayor fuerza policial del mundo, ha mejorado la educación de la policía. En la década de los noventa había 41 academias para más de 2 000 departamentos, y la mayoría de los policías no recibía capacitación formal. Solo 14 de las academias pedían un certificado de primer ciclo de la educación secundaria para la admisión, y la mayoría de los funcionarios de la policía preventiva tenía como máximo un nivel de primaria. Los gobiernos sucesivos han hecho hincapié en el fortalecimiento de la capacidad del gobierno federal y las autoridades estatales y municipales, y han reconocido la necesidad de aumentar el profesionalismo de los encargados de la aplicación de la ley mediante una mejora de la selección y la contratación, la formación, la remuneración, y los procedimientos operacionales (Sabet, 2010).

Muchos países colaboran con organismos internacionales o donantes para afianzar la capacidad profesional de la policía. La Organización Internacional para las Migraciones impartió capacitación a más de 3 000 mujeres policías en toda Indonesia sobre protección de la mujer y el niño, la trata de personas y el tráfico ilícito de personas (OIM Indonesia, 2016).

“ Es necesario mejorar la educación y la formación de los funcionarios encargados de la aplicación de la ley para lograr el ODS 16 relativo a la justicia para todos

”

En Asia Sudoriental, la Organización de las Naciones Unidas se ha centrado en mejorar la capacidad de hacer cumplir la ley mediante la formación de instructores para abordar la explotación sexual infantil en la región (UNODC, 2013).

Varios países han desplegado sus propios esfuerzos para frenar la corrupción policial. Singapur ha contado con una Oficina de investigación de prácticas de corrupción muy eficaz, que se considera un modelo para otros países. No obstante, en 1999, a raíz de un escándalo de corrupción en el que estuvieron involucrados agentes de policía, la Academia de Policía de Singapur tuvo que tomar nuevas medidas. Se introdujo un curso de capacitación centrado en el valor, que comprendía un programa de 40 horas, basado en estudios de casos, a fin de aumentar en mayor medida el rechazo a la corrupción (Pyman et al., 2012).

La policía de proximidad procura fomentar la confianza mediante un enfoque más orientado al servicio. En 2016, Bulgaria empezó a impartir formación a los agentes en comunidades o vecindarios multiétnicos acerca del trabajo con grupos vulnerables. La contratación y capacitación de agentes para que traten con respeto a los migrantes y los refugiados han cobrado más urgencia con la reciente afluencia, lo que ha dado pie a nuevas iniciativas. El Departamento de Policía de Helsinki puso en marcha una campaña en 2016 para el reclutamiento de jóvenes migrantes, que incrementó levemente su número (EUFRA, 2017).

... Y DEL PODER JUDICIAL

Desde 2003, las encuestas de las Naciones Unidas sobre tendencias delictivas y funcionamiento de los sistemas de justicia penal han registrado el número de jueces y magistrados, que varía mucho de un país a otro. En 2013, Nigeria tenía 69 jueces o magistrados profesionales para una población de más de 170 millones de personas, o lo que es lo mismo, 0,04 por cada 100 000 habitantes, en comparación con 1,2 en Kenia y 4,3 en Sudáfrica (Estadísticas de la UNODC, 2017).

La educación judicial es una piedra angular de los sistemas jurídicos, y de las reformas para fortalecer aspectos concretos de los mismos (Banco Mundial, 2003). La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) ha preparado una guía de recursos sobre el afianzamiento de la integridad y la capacidad judiciales. En ella se recomienda centrarse en la capacitación práctica en la educación jurídica, incluidas las competencias sociales, y crear una capacitación profesional permanente accesible para los jueces.

“

Se requiere afianzar la capacidad jurídica para satisfacer las necesidades de las cerca de 4 000 millones de personas en todo el mundo que no tienen acceso a la justicia

”

La formación jurídica generalmente tiene una duración de tres a cinco años, pero para convertirse en juez no siempre se exige una licenciatura en derecho, incluso en los países de ingresos altos. Algunos países ofrecen una formación profesional inicial considerable cuando se seleccionan los jueces. Tras superar los exámenes de ingreso de la carrera judicial, los nuevos jueces en Francia reciben 31 meses de capacitación en escuelas especializadas. Ghana y Jordania se encuentran entre los países que tienen escuelas que imparten educación continua a los jueces (UNODC, 2011).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) apoya una serie de proyectos de reforma legal y judicial, que suelen incluir un componente de fomento de la capacidad. En 2016, 12 jueces y fiscales de las zonas remotas de Guinea-Bissau recibieron capacitación en el Brasil sobre la delincuencia organizada y el tráfico de drogas y seres humanos (PNUD, 2017). Un programa de la UNESCO ha impartido capacitación judicial sobre los principios jurídicos y precedentes de la libertad de información y expresión a más de 600 jueces y profesionales del derecho en los países de África y América Latina desde 2014, y un número diez veces mayor ha cursado programas en línea (Orme, 2018).

Desde 2014, la UNODC y el PNUD han reunido datos sistemáticamente sobre el acceso y la prestación de servicios jurídicos. En lo que respecta a las calificaciones, el 73% de los 68 países con datos exige a los abogados que presenten pruebas de haber aprobado un examen profesional, y el 4% pide al personal parajurídico que haga un curso de capacitación acreditado por el gobierno. Sin embargo, aproximadamente el 20% de los países que respondieron señalaron una importante escasez de abogados en las zonas rurales (UNODC, 2016). Por otra parte, no hay uniformidad en cuanto a los conocimientos jurídicos según los lugares, incluso en los países de ingresos altos. En 2017, en el estado de Nueva York (Estados Unidos de América) eran abogados los 384 jueces de tribunales de la ciudad, mientras que el porcentaje de jueces que poseía esa formación era de solo el 39% en las poblaciones y aldeas (Comisión sobre conducta judicial del estado de Nueva York, 2017).

En general, se calcula que 4 000 millones de personas carecen de acceso a la justicia. Las iniciativas para mejorar la situación

a menudo abarcan a las organizaciones de la sociedad civil (OSC). Una reforma judicial en el Ecuador, respaldada por el Banco Mundial, ha concedido subvenciones a OSC para una variedad de iniciativas relacionadas con la justicia, con altas tasas de resolución de los casos. Otro proyecto de OSC, concretamente un programa de capacitación sobre asistencia jurídica de 240 horas para 150 abogados, obtuvo el reconocimiento del Ministerio de Educación de credencial profesional (Maru, 2009).

Las OSC que brindan educación jurídica para asesores legales comunitarios han ampliado sus redes. Namati, una red mundial de 120 instituciones de justicia comunitaria, imparte capacitación y materiales a asesores legales de primera línea. Se basa en los primeros éxitos en Sierra Leona, donde los servicios de asistencia parajurídica comunitarios han aumentado rápidamente en el último decenio gracias a una coalición de asociados nacionales. El personal parajurídico capacitado por conducto de Namati ha ayudado a miles de personas apátridas en Bangladesh y Kenia a solicitar documentos legales de identidad (Namati, 2014).

CONCLUSIÓN

Los *Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se han basado en las interacciones entre la educación y otros ODS, y la necesidad de examinarlas periódicamente. El programa es amplio, y en esos informes solo se puede analizar un número limitado de objetivos a la vez. Este año se hace hincapié en el trabajo decente, las ciudades, la policía y la justicia, desde dos ángulos. En primer lugar, se examinaron algunos ejemplos seleccionados que muestran la riqueza de los efectos recíprocos, y sirven de recordatorio de la función clave de la educación o, en algunos casos, de oportunidades perdidas. En segundo lugar, se mostraron diversas formas en las que la educación y la formación fomentan la capacidad profesional de las personas a quienes se ha confiado la consecución de otros objetivos, en este caso, los trabajadores sociales, los planificadores urbanos, la policía y los funcionarios judiciales. El mensaje sigue siendo claro, a saber, el fortalecimiento de la capacidad mediante la educación debe ser el elemento central de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Estos niños sirios refugiados utilizaron un transporte de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) para acceder a la escuela, que está muy lejos de su campamento.

CRÉDITOS: Muse Mohammed/OIM



CAPÍTULO

19

Finanzas

Tenemos el deber moral de dar esperanza a millones de niños afectados por las crisis. La educación en situaciones de emergencia es, por consiguiente, una prioridad fundamental para la Unión Europea y para mí personalmente. La inversión de la Unión Europea ha aumentado considerablemente en los últimos años y alcanzará el 10% del presupuesto de ayuda humanitaria de la Unión Europea en 2019. Aliento a todos los donantes a que incrementen su contribución. Mi deseo es ver que todos los niños aprendan, en un espacio seguro en todas las circunstancias, recibiendo un apoyo rápido a fin de que su educación no resulte afectada en situaciones de crisis. No puedo más que encomiar y apoyar la importancia que dan a esta causa la UNESCO y todos nuestros asociados en favor de la educación.

Christos Stylianides, Comisario de Ayuda Humanitaria y Gestión de Crisis de la Unión Europea

En el Informe GEM 2019 se expone claramente lo que está en juego si no somos capaces de movilizar la financiación humanitaria para la educación en situaciones de emergencia y crisis prolongadas. En él se ofrece un análisis detallado en favor de la promoción, las políticas y las iniciativas de reforma de la ayuda para una inversión más equitativa en la educación en momentos de conflictos y desastres. El desafío de la financiación es un gran obstáculo para la realización del derecho a la educación en las situaciones de crisis. En el Informe GEM 2019 se nos recuerda que debe darse prioridad a la educación, ya que constituye la base para una asistencia humanitaria eficaz, y es su vínculo con las inversiones en el desarrollo sostenible.

Yasmine Sherif, Directora de La Educación No Puede Esperar



MENSAJES CLAVE

En el plano mundial, los gobiernos representan el 79% del gasto total, los hogares el 20% y los donantes el 0,3% (un 12% en los países de bajos ingresos).

De todo el dinero gastado en educación, solo el 0,5% se invierte en los países de bajos ingresos.

En 2017, la media del gasto público en educación fue del 4,4% del PIB y el 14,1% del gasto público total.

Las consecuencias fiscales de la inmigración, incluido el costo de la educación de los inmigrantes, fueron moderadas, es decir, alrededor del 1% del PIB.

Pocos países reconocen explícitamente la condición de migrante en la asignación basada en fórmulas de fondos a las escuelas. Son más lo que atienden sus necesidades indirectamente teniendo en cuenta el idioma de los estudiantes o la condición socioeconómica.

En 2016, la ayuda a la educación alcanzó su nivel más alto desde que se crearon los registros, esto es, 13 400 millones de dólares estadounidenses.

Los bancos multilaterales de desarrollo, como el Banco Mundial, han venido reduciendo el porcentaje de la educación en sus préstamos a los países de ingresos medianos. Una propuesta de un Servicio Financiero Internacional para la Educación se propone abordar esta cuestión, pero los préstamos tendrían que orientarse a la equidad.

Los encargados de formular políticas no deberán tener grandes expectativas sobre la función que puede desempeñar la asistencia para controlar la migración.

La ayuda humanitaria y la ayuda para el desarrollo proporcionaron aproximadamente 800 millones de dólares estadounidenses para la educación de los refugiados en 2016, pero sin una planificación conjunta.

El fondo de La Educación No Puede Esperar, establecido en 2016, es una muestra de los esfuerzos recientes por vincular la ayuda humanitaria y la ayuda para el desarrollo.

Las remesas aumentaron el gasto en educación hasta en un 35% en 18 países de África Subsahariana, Asia Central y Meridional y Asia Sudoriental. Reducir el costo del envío de remesas del 7,1% al 3% de la meta 10.c de los ODS proporcionaría a los hogares 1 000 millones de dólares estadounidenses adicionales por año para dedicar a la educación.

Gasto público.....	235
Eje de los datos 19.1: las repercusiones fiscales de la inmigración de los inmigrantes suelen exagerarse.....	238
Eje de las políticas 19.1: financiación de las escuelas donde se concentran los estudiantes inmigrantes.....	239
Gasto en ayuda.....	242
Eje de las políticas 19.2: emplear la ayuda como una herramienta para gestionar la migración.....	246
Eje de las políticas 19.3: un punto de inflexión en la financiación de la educación de los refugiados.....	248
Gasto de los hogares.....	254
Eje de las políticas 19.4: las remesas estimulan el gasto de los hogares en educación.....	258

El logro de las metas de educación tiene un precio. En el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se estimó que el costo total anual de la educación universal preescolar, primaria y secundaria en los países de ingresos bajos y medianos sería de 340 000 millones de dólares estadounidenses entre 2015 y 2030, o 6,3% del producto interno bruto (PIB) (UNESCO, 2015b). Por tanto, es necesario prestar mucha atención a los niveles de gasto, especialmente en los países a) cuyos gobiernos crónicamente invierten poco en educación, b) que no reciben una parte equitativa de asistencia externa, y c) donde los hogares asumen una parte demasiado grande del costo total de la educación.

En consecuencia, este capítulo se estructura de acuerdo con las tres fuentes principales de financiación de la educación, a saber, los gobiernos, los donantes y los hogares. El análisis para este informe calcula que el gasto anual en educación es de 4,7 billones de dólares estadounidenses en todo el mundo.

“ Solo el 0,5% del gasto mundial en educación se efectúa en los países de bajos ingresos ”

De ese monto, 3 billones de dólares estadounidenses (el 65% del total) se gasta en los países de ingresos altos y 22 000 millones de dólares estadounidenses (el 0,5% del total) en los países de bajos ingresos, a pesar de que los dos grupos tienen aproximadamente el mismo

número de niños en edad escolar (**figura 19.1a**). Los gobiernos representan el 79,3% del gasto total y los hogares el 20,4%. Los donantes constituyen el 12% del total de los gastos de educación en los países de bajos ingresos y el 2% en los países de ingresos medianos bajos (**figura 19.1b**).

GASTO PÚBLICO

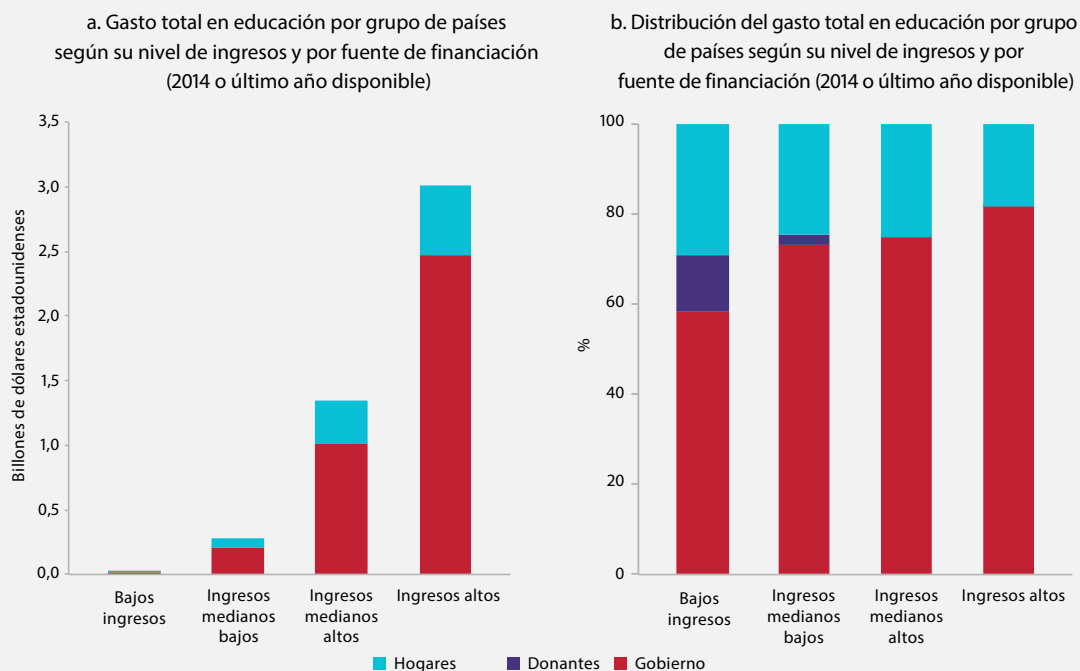
En el marco de la meta 1.a de los ODS, que se centra en la “movilización importante de recursos [...] para [...] poner fin a la pobreza en todas sus dimensiones”, el indicador mundial 1.a.2 insta a realizar un seguimiento del gasto público en los ámbitos de educación, salud y protección social, haciendo referencia específicamente a la parte de la educación en el gasto público. Sin embargo, no se especifica ninguna meta explícita de gasto en educación, respetando la prerrogativa de los países de ajustar las prioridades de gasto en función de sus necesidades.

Por el contrario, es el Marco de Acción Educación 2030 el que hace suyos dos parámetros clave para la financiación pública de la educación (UNESCO, 2015a), a saber:

- Asignar al menos entre un 4% a un 6% del PIB a la educación; y/o
- Asignar al menos entre un 15% a un 20% del gasto público a la educación.

En el plano mundial, el gasto público medio en educación fue del 4,4% del PIB en 2017, con promedios regionales del 3,4% en Asia Oriental y Sudoriental al 5,1% en América Latina y el Caribe. No hay un patrón del gasto a medida que aumenta el ingreso per cápita. Los países de ingresos altos gastan 0,9 puntos porcentuales del PIB más que los países de ingresos bajos, pero los países de ingresos medianos bajos gastan 0,3 puntos porcentuales más que los países de ingresos medianos altos. La proporción media mundial del total del gasto público destinado a la educación fue del 14,1%, y en las regiones fue del 11,6% en Europa y América del Norte hasta el 18% en América Latina y el Caribe (**recuadro 19.1**).

FIGURA 19.1:
Los gobiernos aportan 4 de cada 5 dólares del gasto en educación



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_1

Nota: el análisis se basa en estos tres cálculos de partida: a) para los países respecto a los que no se dispone de datos sobre el gasto público, se utilizan los datos del correspondiente grupo de países según su nivel de ingresos (PIB, gasto público expresado como porcentaje del PIB y porcentaje medio del gasto público destinado a la educación); b) se considera que el 60% del gasto en ayuda se refleja en los presupuestos públicos (y por tanto se resta del gasto de los gobiernos), mientras que el 40% restante se asigna por otros cauces; y c) el porcentaje de gasto de los hogares respecto al gasto total en educación se estima en un 18% en los países de ingresos altos, un 25% en los países de ingresos medianos y un 33% en los países de bajos ingresos.

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM a partir de las bases de datos del IEU (gobiernos y hogares) y el CRS (donantes).

CUADRO 19.1:
Gasto público en educación por grupo de ingresos de los países y región, 2017 o año más reciente

	Como porcentaje del PIB (%)	Como porcentaje del gasto público total (%)	Por alumno (dólares estadounidenses constantes PPA de 2015)		
			Educación primaria	Número de analfabetos (millones)	Educación terciaria
Mundo	4,4	14,1	2 028	2 716	4 322
África Subsahariana	4,1	16,5	268	476	2 485
Asia Occidental y África Septentrional	3,8	12,3	4 392	4 911	5 150
Asia Central y Meridional	3,9	15,7	764	1 048	1 951
Asia Oriental y Sudoriental	3,4	13,5	2 645	7 700	6 165
América Latina y el Caribe	5,1	18,0	1 800	2 287	2 517
Oceanía	4,7	14,1	...	...	...
Europa y América del Norte	4,8	11,6	7 416	7 890	8 621
Ingresos bajos	4,0	16,1	194	276	1 675
Ingresos medianos bajos	4,4	16,4	985	1 104	2 029
Ingresos medianos altos	4,1	13,9	2 155	2 498	3 185
Ingresos altos	4,9	12,9	7 990	8 955	10 801

Notas: PPA = paridad de poder adquisitivo. Las estimaciones son medias, de las que se informa si al menos el 50% de los países de un grupo dispone de datos.

Fuente: cálculos del equipo del Informe GEM, sobre la base de datos del IEU.

En total, 43 de los 148 países no cumplía ningún parámetro (figura 19.2). Entre ellos se cuentan países de todos los niveles de ingresos (de los más pobres, como el Chad, a los más ricos, como Qatar) y todas las regiones (por ejemplo, Haití, el Japón, Jordania, Namibia, el Pakistán y Rumania).

Aunque se da mayor prioridad a la educación en los países más pobres, y la mediana de la proporción del gasto público que se dedica a la educación está sistemáticamente por encima del umbral del 15% en los países de ingresos bajos y medianos bajos, algunos no han cumplido con este parámetro. De ellos, Camboya, Guinea, la República Democrática del Congo y Uganda prometieron aumentar su gasto nacional en la tercera Conferencia de Financiación de la Alianza Mundial para la Educación en 2018 (figura 19.3).

En 2016, la proporción media del gasto público en educación dedicada a la educación primaria fue del 35%, con porcentajes regionales que van del 47% en los países de ingresos bajos al 26% en los países de ingresos altos. El promedio mundial del gasto total en educación para la educación secundaria fue del 34%, y los promedios regionales van del 26% en los países de ingresos bajos al 38% en los países de ingresos medianos bajos. Esta tendencia se explica por la proporción relativamente mayor de adolescentes y jóvenes en los países más ricos que permanecen en la escuela y finalizan la educación secundaria (figura 19.4).

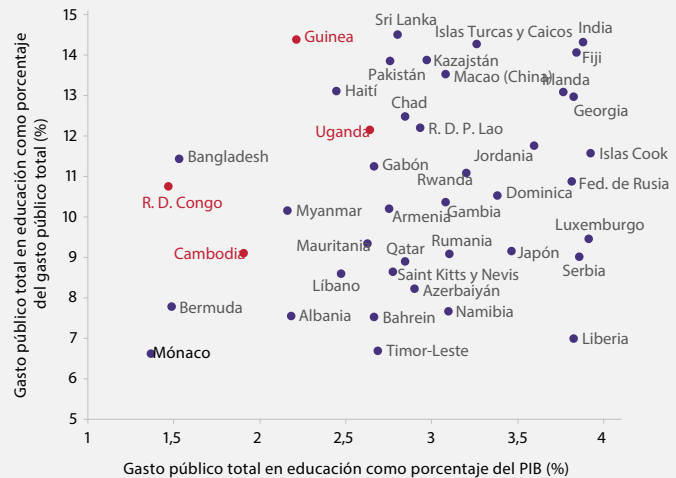
Se observan variaciones regionales en el nivel de gasto por estudiante. África Subsahariana gastó casi 10 veces más por alumno en la educación terciaria (2 485 dólares estadounidenses) que en la educación primaria (268 dólares estadounidenses) en 2017. La proporción fue de 2,5 veces en Asia Central y Meridional. Los países de Europa y América del Norte invirtieron casi la misma suma por alumno de educación primaria, secundaria y terciaria. Los países de ingresos altos gastaron más de seis veces más por estudiante de educación terciaria que los países de ingresos bajos, pero 32 veces más por estudiante de educación secundaria y 41 veces más por estudiante de primaria.

El cálculo del gasto por estudiante es una simple división entre el gasto total y el total de la matriculación en cada nivel educativo. En la práctica, muchos gobiernos suelen hacer esfuerzos por distribuir el gasto a las escuelas y estudiantes con mayores necesidades, a fin de promover el principio de equidad en la educación. Se están elaborando fórmulas para tener en cuenta las características que agravan la desventaja, y asignar los recursos en función de ello. Una posible característica es la concentración de inmigrantes en una escuela o distrito escolar; en tales casos, podrían solicitarse más recursos para atender sus necesidades de clases de preparación de idioma u otro tipo de apoyo (eje de las políticas 19.1).

FIGURA 19.2:

Al menos 43 países no alcanzaron ninguno de los niveles mínimos de financiación de la educación

Gasto público en educación como porcentaje del PIB y del gasto público total, países que están por debajo de ambos niveles mínimos (2017 o último año disponible)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_2

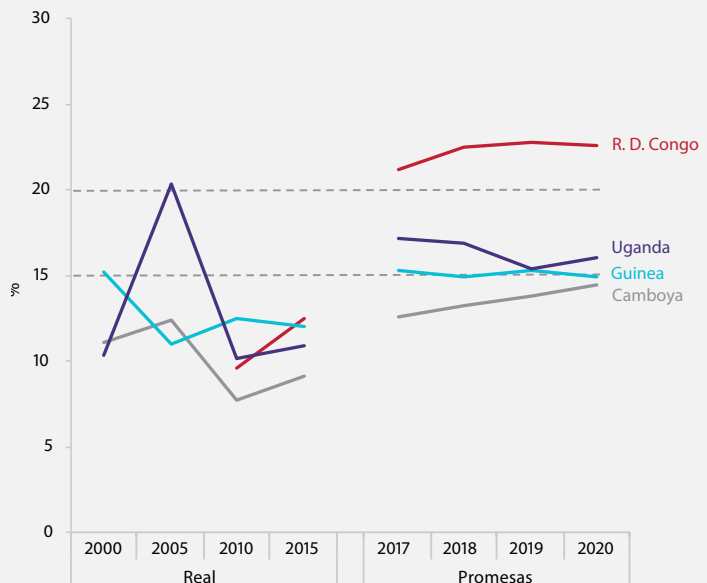
Nota: Sudán del Sur gastó menos del 1% del PIB y el 1% del gasto público en educación.

Fuente: base de datos del IEU.

FIGURA 19.3:

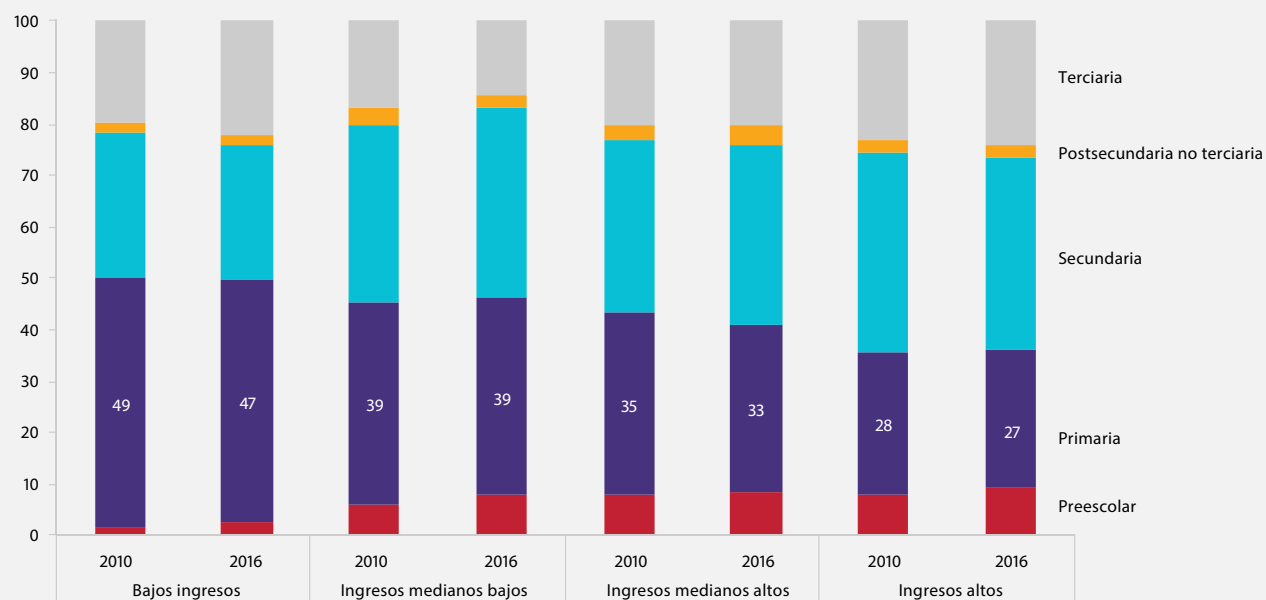
Los países cuyo gasto es inferior a los niveles mínimos se han comprometido a aumentar el porcentaje que destinan a la educación

Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en varios países, antes y después de las promesas realizadas en la conferencia sobre financiación de la Alianza Mundial para la Educación de 2018



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_3

Fuente: base de datos del IEU (gasto real) y conferencia sobre financiación de la Alianza Mundial para la Educación de 2018 (promesas).

FIGURA 19.4:**Cuanto más rico es un país, menos proporción del presupuesto destina a la educación primaria***Distribución del gasto público en educación por nivel (2010 y 2016)*GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_4

Nota: los porcentajes se determinan respecto a la parte del gasto que se puede asignar a un nivel educativo en concreto.

Fuente: base de datos del IEU.

Una alta proporción de inmigrantes en la población escolar se considera una posible carga para los presupuestos públicos, y es objeto de un intenso debate en muchos países de acogida. Sin embargo, las repercusiones fiscales globales de la inmigración son relativamente pequeñas, sobre todo porque los inmigrantes también realizan una contribución a las economías nacionales (**eje de los datos 19.1**).

EJE DE LOS DATOS 19.1: LAS REPERCUSIONES FISCALES DE LA INMIGRACIÓN Y LA EDUCACIÓN DE LOS INMIGRANTES SUELEN EXAGERARSE

El debate público sobre la inmigración se centra con frecuencia en los posibles efectos negativos en el bienestar de la comunidad de acogida. Certos enfoques sencillos del aporte económico neto comparan las contribuciones fiscales y las cotizaciones a la seguridad social de los hogares de migrantes con el gasto público en los migrantes en un año determinado. La educación se tiene en cuenta en esos cálculos.

En lo que respecta a los ingresos públicos, una mayor proporción de migrantes que nativos está en edad de trabajar, por lo que se espera que contribuya al erario público. Sin embargo, los inmigrantes suelen generar menos ingresos porque están en desventaja en el mercado de trabajo. Si bien sus probabilidades de empleo y nivel de ingresos tributables aumentan con el nivel educativo, la contribución neta crece mucho menos con el logro educativo entre los inmigrantes que entre los nativos, ya que los que tienen mayores competencias tienen más probabilidades de aceptar empleos para los que se requieren menos competencias y que ofrecen menor remuneración. También pueden trabajar oficiosamente con más frecuencia (OCDE, 2009).

Desde un punto de vista del gasto público, es más probable que los migrantes dependan de prestaciones sociales y utilicen servicios públicos, como la educación. Los países de ingresos altos a menudo tienen información sobre el gasto medio por estudiante, pero la educación de los inmigrantes puede apartarse de la media debido, por ejemplo, a los gastos adicionales para la enseñanza del idioma. Por otra parte, los inmigrantes cuestan menos en general, ya que suelen estar poco representados en la educación terciaria, que es más costosa (OCDE, 2013).

“

Desde una perspectiva a largo plazo, los inmigrantes suelen tener un claro valor actual neto positivo en cuanto a las contribuciones previstas a lo largo de la vida a los impuestos y la seguridad social

”

La repercusión fiscal varía según el nivel gubernamental y el plazo. Si bien el impuesto sobre la renta y las cotizaciones a la seguridad social suelen incrementarse en el plano nacional, un componente importante de la financiación de la educación es local. La contribución neta de los hogares de inmigrantes puede ser positiva para el gobierno central, pero negativa para las jurisdicciones estatales y locales, como en los Estados Unidos (Kandel, 2011). Además, mientras que la educación de los inmigrantes puede aparecer como un costo en un año determinado, se entiende mejor como una inversión a lo largo de sus vidas. Desde esta perspectiva a largo plazo, los inmigrantes suelen tener un claro valor actual neto positivo en cuanto a las contribuciones previstas a lo largo de la vida a los impuestos y la seguridad social (National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2017).

Los refugiados tienden a ser más costosos que los inmigrantes, que tienen más probabilidades de ser adultos en edad de trabajar que responden a la demanda de mano de obra. La afluencia considerable de refugiados puede suponer gastos significativos, aunque durante un tiempo limitado, para necesidades básicas, la enseñanza del idioma y otras medidas de integración. Un análisis de las repercusiones económicas de la afluencia de refugiados a gran escala en Alemania mostró que, tras los gastos a corto plazo del 0,5% al 1,5 % del PIB, estaba previsto que los efectos positivos fueran superiores a los costos en un plazo de 3 a 10 años, según el caso. Esta conclusión se mantenía incluso en las hipótesis más pesimistas, es decir, que su desempleo permanecería por encima del 50% durante 10 años y nunca sería inferior al 35%, y que su productividad nunca excedería dos tercios de la productividad media de los trabajadores alemanes (Fratzscher y Junker, 2015).

En general, las repercusiones fiscales de la inmigración son relativamente moderadas. Un examen de estudios que utilizaron una amplia gama de métodos para calcular la contribución neta de los inmigrantes en los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) mostró que, tanto los cálculos positivos, como los negativos, solían ubicarse alrededor del 1% del PIB (OCDE, 2013). Esta estimación se confirmó en las categorías de migrantes del Reino Unido (por ejemplo, los procedentes de dentro y fuera de la Zona Económica Europea) (Vargas-Silva, 2017). Los efectos fiscales de la educación de los migrantes resultan ser, sorprendentemente, menores. Contrariamente a las percepciones, el efecto indirecto de la educación de los inmigrantes en el empleo supera sus efectos directos en el gasto, al menos en la mayoría de los países europeos (Boeri, 2010).

Las repercusiones económicas netas de los inmigrantes dependen de maneras complejas de su perfil educativo, su participación laboral (condicionada a su educación) y la participación de sus hijos en la educación. Medir el impacto, por tanto, representa un desafío formidable, según las distintas hipótesis de los modelos. No obstante, independientemente del enfoque, las repercusiones fiscales globales de la inmigración son relativamente menores, contrariamente a lo que pudiera sugerir un animado debate.

EJE DE LAS POLÍTICAS 19.1: FINANCIACIÓN DE LAS ESCUELAS DONDE SE CONCENTRAN LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES

En muchos países, los presupuestos están vinculados al número de estudiantes matriculados. Aunque este criterio de asignación es simple y transparente, hace caso omiso de otras medidas de necesidad. Un indicador temático dentro de la meta 4.5 de los ODS sobre equidad, que intenta captar el grado en que las políticas de financiación de las escuelas asignan recursos explícitamente a las poblaciones desfavorecidas, reconoce la necesidad de tener en cuenta otras características de las escuelas.

Las escuelas con un elevado número de estudiantes inmigrantes o refugiados tienen más probabilidades de presentar mayores necesidades de financiación. Esos alumnos pueden enfrentarse a obstáculos lingüísticos, y suelen proceder de contextos socioeconómicos más pobres que los nativos. También suelen tener menores logros de aprendizaje, incluso después de tenerse en cuenta los antecedentes socioeconómicos (OCDE, 2012), y tienen más probabilidades de repetir o abandonar la educación. Algunas políticas de financiación reconocen las mayores necesidades de las escuelas que dan apoyo a los alumnos migrantes y refugiados.

POCOS PAÍSES TIENEN EN CUENTA EXPLÍCITAMENTE LAS ESCUELAS CON ALUMNOS INMIGRANTES

Entre otros objetivos, la financiación basada en fórmulas asigna recursos adicionales a las escuelas que se caracterizan por factores relacionados con la situación de desventaja, a fin de afianzar la equidad (Fazekas, 2012). Algunos de ellos son la ubicación de la escuela, el tamaño del gobierno local y la capacidad de recaudación de ingresos, el contexto étnico y cultural de los alumnos, y las necesidades educativas especiales. La financiación basada en fórmulas reconoce el hecho de que

los costos por alumno para alcanzar ciertos resultados son más elevados para los niños desfavorecidos (OCDE, 2017).

Los fondos adicionales para las escuelas con migrantes apoyarán las medidas destinadas a abordar las barreras lingüísticas y otros desafíos, con el fin de mejorar su rendimiento académico. Hay algunos ejemplos de programas que incorporan a los migrantes como un factor explícito de la financiación de las escuelas (Sugarman *et al.*, 2016). En Lituania, las escuelas reciben un 20% adicional por cada estudiante de una minoría nacional y un 30% por cada estudiante inmigrante en su primer año escolar en el país. Los fondos adicionales respaldan las clases de integración, la enseñanza bilingüe, el lituano como segundo idioma, y la enseñanza en la lengua materna (Essomba *et al.*, 2017).

En los Estados Unidos, el Departamento de Educación ha asignado fondos para el programa de educación de migrantes (título I, parte C) desde 1966. El acceso de los Estados a los fondos se realiza mediante una fórmula basada en el recuento de los estudiantes migrantes del Estado y el gasto por estudiante del mismo. En 2015/2016, los Estados y las entidades locales proporcionaron servicios a unos 310 000 alumnos que cumplían las condiciones y eran hijos de trabajadores migrantes internos. Aproximadamente 374 millones de dólares estadounidenses se asignan cada año para la educación y el apoyo, incluida la capacitación de maestros para atender las necesidades de los migrantes (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2018b).

Incluir explícitamente la condición migratoria como un factor en las fórmulas de financiación de las escuelas es una excepción. Un examen de 11 países de la región de Asia y el Pacífico no detectó ningún ejemplo (UNESCO, 2013). Tampoco se menciona la migración en una publicación anterior del Banco Mundial, en su examen de la financiación basada en fórmulas de la educación secundaria en Asia Oriental y América Latina (di Gropello, 2006).

No obstante, los alumnos migrantes y refugiados pueden provocar una financiación adicional de manera indirecta. Ciertas características que las fórmulas reconocen están a menudo relacionadas de manera directa o condicionada con la migración. Por ejemplo, la financiación puede depender del bajo dominio del idioma de instrucción o las privaciones socioeconómicas en los barrios, que son ambos aspectos frecuentes entre los inmigrantes.

Algunos países han revisado sus fórmulas de financiación para eliminar la condición de inmigrante y dar cabida a otros factores conexos. En Flandes (Bélgica), el gobierno otorga financiación adicional en función de la baja situación socioeconómica, el rendimiento educativo insuficiente, el idioma hablado en el hogar, y la poca educación de las

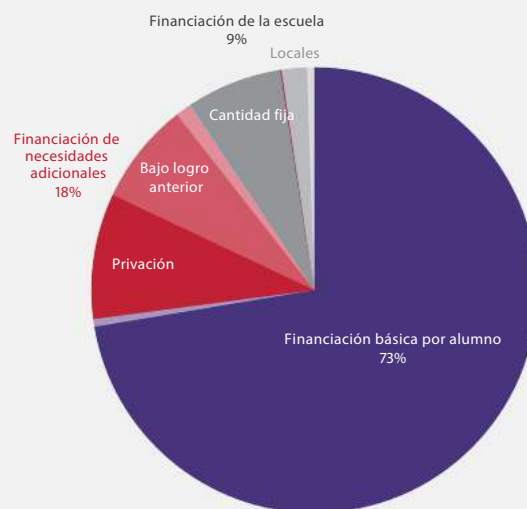
madres (OCDE, 2015). En 2007, Israel eliminó la condición de inmigrante como factor de financiación, e introdujo una nueva fórmula que da una ponderación del 40% a la educación de los padres (Bendavid-Hadar y Ziderman, 2010). Los Países Bajos han reducido la importancia del origen étnico como criterio, y suprimieron el factor de la migración. En vez de ello, la fórmula se centra en la educación de los padres en la primaria, y el número de estudiantes en zonas desfavorecidas en la secundaria (OCDE, 2017).

Inglaterra (Reino Unido) está introduciendo una nueva fórmula de financiación nacional que estará plenamente operativa en el año escolar 2020/2021 (Whittaker, 2018). Ésta suprime la financiación específica para los migrantes, y emplea 14 factores agrupados en tres niveles, junto a los ajustes de costos en función de la ubicación. Uno de esos niveles, del que depende el 18% de la asignación, compensa las desventajas a las que se enfrentan los estudiantes.

La fórmula reconoce tres desventajas principales. La “privación” recoge la proporción de alumnos con derecho a comidas escolares y es captada por un índice, que mide la proporción de niños cuyas familias se benefician de deducciones fiscales (el 9,1% del gasto total). El “bajo logro anterior” refleja la proporción de los que no alcanzan los niveles previstos en las evaluaciones nacionales en el ingreso a la educación primaria y a los 10 u 11 años (el 7,4% del gasto total). Las escuelas recibirán fondos adicionales según la proporción

FIGURA 19.5:

Alrededor del 18% de la financiación para las escuelas de Inglaterra se destinará a compensar desventajas
Factores de la nueva fórmula de financiación de Inglaterra



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_5

Fuente: Departamento de Educación del Reino Unido (2017).

de estudiantes que hablen inglés como segundo idioma. Esta información se recoge en el censo escolar, que informa sobre el dominio individual del idioma inglés utilizando una escala de cinco puntos, que va de “descubriendo el inglés” a “con un manejo fluido” (el 1,2% del gasto total) (Departamento de Educación del Reino Unido, 2017) (**figura 19.5**).

Más allá de las fórmulas de financiación básicas, algunos recursos adicionales para prestar apoyo a los alumnos migrantes y refugiados suelen estar a disposición de las escuelas. En Dinamarca y Noruega, la subvención inicial global del gobierno central a los municipios tiene en cuenta ciertas características demográficas, como un índice de la estructura socioeconómica de los municipios (Dinamarca) y la proporción de niños inmigrantes en los municipios (Noruega). Sin embargo, los municipios tienen plena libertad en cuanto a la asignación para las escuelas. El gobierno nacional de Dinamarca creó la función de consejero de la escuela y el hogar en 2008-2013 para estrechar la cooperación entre las escuelas y las familias inmigrantes (Ravn, 2009). En Suiza, el gobierno del cantón de Zúrich ha estado prestando mayor atención a las escuelas con una elevada población de alumnos inmigrantes, dedicando fondos para el idioma y respaldo de otro tipo (**cuadro 19.1**).

Algunos países destinan un respaldo específico a programas de idiomas fuera de las fórmulas de financiación. En Bulgaria, la ley de 2016 sobre las escuelas y preescolares introdujo clases de idioma búlgaro adicionales para diversos grupos, incluidos los alumnos inmigrantes. En Italia, toda escuela que desee obtener financiación de apoyo lingüístico debe solicitarla por conducto de una licitación anual. El Ministerio de Educación de Eslovenia concede fondos para más de 35 horas de clases de idioma esloveno cada año escolar (Essomba *et al.*, 2017). El programa de adquisición del idioma inglés de los Estados Unidos asigna aproximadamente 740 millones de dólares estadounidenses anuales a los Estados mediante subvenciones basadas en fórmulas en función de la proporción de alumnos de inglés como segundo idioma y los que inmigraron recientemente (Departamento de los Estados Unidos de Educación, 2018a, 2018b).

Se da apoyo adicional a los docentes que pueden tener dificultades para interactuar con los estudiantes y las familias inmigrantes, y responder rebajando las exigencias de la educación y las normas de disciplina, o no responder en absoluto (Parlamento Europeo, 2016). Alemania financia programas para contratar y orientar a maestros descendientes de inmigrantes, que a su vez podrán apoyar a los alumnos inmigrantes y cumplir la función de intermediarios culturales con el personal (Oficina federal de Alemania para los migrantes y los refugiados, 2011).

RECUADRO 19.1:

Zúrich ha legislado en favor de una financiación específica para las escuelas con una elevada población de alumnos inmigrantes

Las autoridades educativas del cantón suizo de Zúrich concedieron por vez primera un permiso para impartir los cursos Heimatische Sprache und Kulture (HSK, “lengua y cultura del país natal”) en los locales de las escuelas primarias públicas en 1966, inicialmente fuera del horario escolar. En 1972 se autorizó a las escuelas a integrarlos en el horario normal, y desde 1982 las notas de los cursos pudieron incluirse en las boletas de calificaciones de los alumnos (Departamento de Educación de Zúrich, 2011b). La posibilidad de ofrecer esos cursos se brindó posteriormente a organismos privados, y en 2015 había más de 27 proveedores reconocidos. Estos no solo abarcaban los principales idiomas, como el árabe, el chino, el español y el ruso, sino también otros de menos peso con comunidades de tamaño considerable en el cantón, entre ellos el albanés y el kurdo. Alrededor de una cuarta parte de todos los niños del cantón cuyo idioma materno no es el alemán se benefician cada año de los cursos HSK (Departamento de Educación de Zúrich, 2016).

Para lograr el reconocimiento y el acceso a las escuelas públicas en el programa HSK, los proveedores deben ser entidades sin ánimo de lucro, apolíticas y no confesionales, y seguir un plan de estudios ajustado al marco curricular del programa HSK. En un principio, los planes de estudios reflejaban el supuesto de que los cursos de HSK preparaban a los alumnos para un posible retorno a sus países de origen y su reintegración en estos últimos. Esto se transformó en un enfoque de integración en la sociedad suiza, las competencias interculturales y la promoción del bilingüismo. Los docentes de HSK deben estar capacitados y cualificados, y demostrar un dominio intermedio del idioma alemán (Departamento de Educación de Zúrich, 2011b). Se ofrece orientación sobre las prácticas idóneas en relación con la integración plena de las clases y docentes del programa HSK en la comunidad escolar. Se alienta a los maestros regulares y los del programa HSK a examinar las necesidades y progresos individuales de los estudiantes, contribuir de forma conjunta al aprendizaje en el marco del proyecto, y promover la participación de los padres (Departamento de Educación de Zúrich, 2011a).

Las escuelas pueden recibir apoyo adicional para esas actividades en el marco del programa de calidad de las escuelas multiculturales del cantón, que entrega a las escuelas participantes un promedio de 40 000 francos suizos anuales para la realización de actividades en las esferas centrales del idioma y la participación de los padres en preescolar, así como la escritura en todos los niveles. Estas actividades, conocidas como HSKplus, están destinadas a reforzar el desarrollo del lenguaje, los resultados académicos y la integración. El programa fue presentado por primera vez en una etapa experimental en 1996, pero en 2006 fue adoptado legalmente. Actualmente llega a 120 escuelas, esto es, una cuarta parte de todas las escuelas del cantón, donde al menos el 40% de los estudiantes son de origen inmigrante (Roos, 2017). Las escuelas organizan sus propias actividades con el apoyo de un equipo que facilita la coordinación, el establecimiento de redes, el asesoramiento, los marcos de intervención y las prácticas idóneas. Por ejemplo, el respaldo para la escritura se centra en estrategias y competencias fundamentales para la escritura, al tiempo que se tienen en cuenta aspectos de la escritura como práctica social (Departamento de Educación de Zúrich, 2014).

Para definir y satisfacer las necesidades de los estudiantes migrantes, y poner a disposición de las escuelas presupuestos, servicios y financiación complementaria, se requiere un cierto grado de autonomía local. Los administradores de las escuelas locales tienen la facultad de asignar fondos suplementarios para la educación de los inmigrantes en siete de los 16 estados federales de Alemania (OCDE, 2017). Todos los Estados de los Estados Unidos tienen directrices escolares para determinar el derecho de los estudiantes de recibir financiación adicional y supervisar su progreso (Departamento de Educación de California, 2018; Departamento de Educación de Oregón, 2018). No obstante, en algunos casos, existen dudas acerca de la eficacia de una financiación con fines específicos. En el Estado de Nueva Jersey de los Estados Unidos, alrededor de la mitad de la financiación anual suplementaria compensa la falta de financiación local, en lugar de dirigirse a determinados alumnos (Farrie et al., 2015).

El apoyo vinculado a los alumnos migrantes y refugiados puede pasar por alto los problemas estructurales de la escuela y la administración. Los migrantes y los refugiados con menor nivel de educación tienden a concentrarse en barrios cuyas escuelas ya carecen de personal suficiente. Es difícil suplir a corto plazo una demanda mayor de profesores de idiomas y personal de apoyo socioemocional (Scholten et al., 2017). Atraer profesores a las escuelas necesitadas puede requerir salarios más altos y mejores condiciones de trabajo (Essomba et al., 2017). Es difícil ofrecer tales incentivos fuera del presupuesto escolar ordinario. Además, las decisiones políticas pueden afectar considerablemente la financiación ad hoc o el apoyo extrapresupuestario para programas específicos. Por ejemplo, el examen de la reorganización de la Oficina de los Estados Unidos de educación elemental y secundaria tiene consecuencias para los programas relacionados con los migrantes (Klein, 2018).

CONCLUSIÓN

La financiación basada en fórmulas constituye una manera de ayudar a las escuelas a soportar el mayor costo que supone educar a los estudiantes procedentes de grupos desfavorecidos. Solo un puñado de países de ingresos altos considera explícitamente la migración como un factor de los presupuestos escolares; pero otras dimensiones de la desventaja suelen conducir a un mayor financiamiento por alumno en las escuelas con concentraciones de inmigrantes y refugiados, en particular la privación del barrio y las limitaciones de las competencias lingüísticas, que a menudo caracterizan la condición de migrante. No queda claro en qué medida las escuelas emplean esos recursos para abordar los problemas específicos de los estudiantes migrantes, como la necesidad de apoyo psicosocial.

GASTO EN AYUDA

Los ODS fijaron una ambiciosa meta para la comunidad internacional. El desafío es enorme, incluso si se considera solo una de las metas, esto es, que de aquí a 2030 todos los jóvenes terminen la educación secundaria, que ha de ser de calidad. A lo largo de 2013-2017, un 49% de los jóvenes, en promedio, completó la educación secundaria. Se necesita más financiación, pero ésta no puede venir únicamente de los países con más dificultades, por lo que se hace un llamamiento a la solidaridad internacional. En 2015, el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* estimó que un déficit anual de financiación de, al menos, 39 000 millones de dólares estadounidenses por año entre 2015 y 2030 en países de ingresos bajos y medianos bajos podría subsanarse si todos los donantes del Comité de Asistencia al Desarrollo de la OCDE (CAD) y ciertos donantes seleccionados no pertenecientes al CAD asignaban el 0,7% del ingreso nacional bruto (INB) a la ayuda y el 10% de sus carteras de ayuda a la educación básica y secundaria (UNESCO, 2015b).

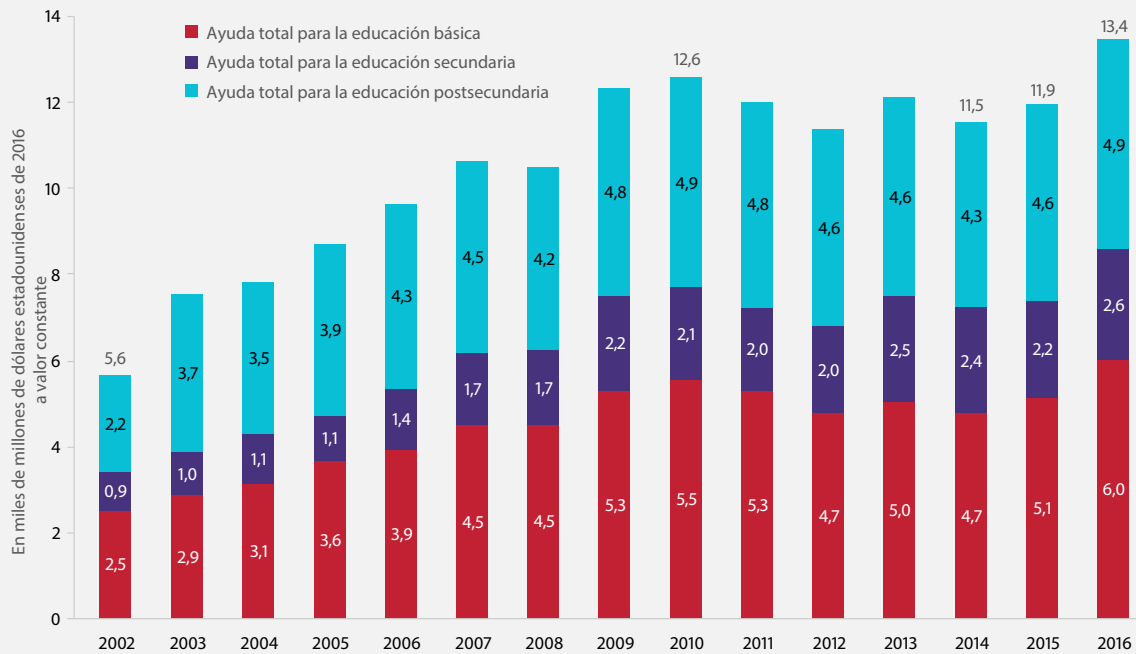
LA AYUDA A LA EDUCACIÓN ALCANZÓ UN NIVEL SIN PRECEDENTES EN 2016

La ayuda a la educación en 2016 alcanzó su nivel más alto desde la creación de los registros de desembolso en 2002 (figura 19.6). Entre 2015 y 2016, la ayuda para la educación aumentó en 1 500 millones de dólares estadounidenses, o el 13% en términos reales, y llegó a los 13 400 millones de dólares estadounidenses. Un aumento de la ayuda a la educación básica representó dos tercios de ese incremento. Después de casi una década de estancamiento, la ayuda a la educación básica creció en un 17%, al pasar de 5 100 millones de dólares estadounidenses en 2015 a 6 000 millones de dólares estadounidenses en 2016, el mayor aumento absoluto desde que comenzaron los registros. La ayuda a la educación secundaria y postsecundaria también se acrecentó, pero en una cantidad menor, con el resultado de que la proporción de la educación básica también alcanzó su nivel más alto en un 45%. La proporción de la educación en el total de la asistencia oficial para el desarrollo (AOD), excluido el alivio de la deuda, subió por primera vez desde 2009, pasando del 6,9% en 2015 al 7,6% en 2016.

Los desembolsos de la ayuda a la educación básica han aumentado, pero aún no se han asignado a los países más necesitados. El indicador temático 4.5.5 hace hincapié en el porcentaje de la ayuda destinada a los países más pobres, que pueden definirse como los clasificados por el Banco Mundial como países de ingresos bajos, o por las Naciones Unidas como países menos adelantados. La proporción de la ayuda a la

FIGURA 19.6:

La ayuda para la educación alcanzó su máximo histórico en 2016
 Total de pagos de ayuda para la educación por nivel educativo (2002-2016)

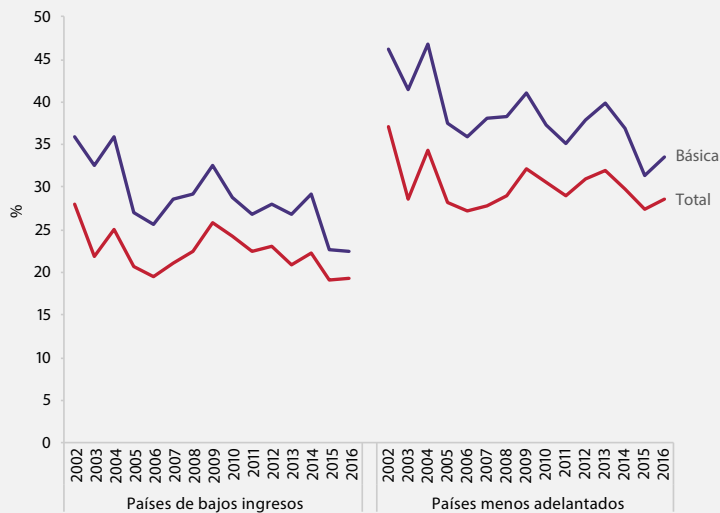


GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_6
 Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en el CRS de la OCDE (2018).

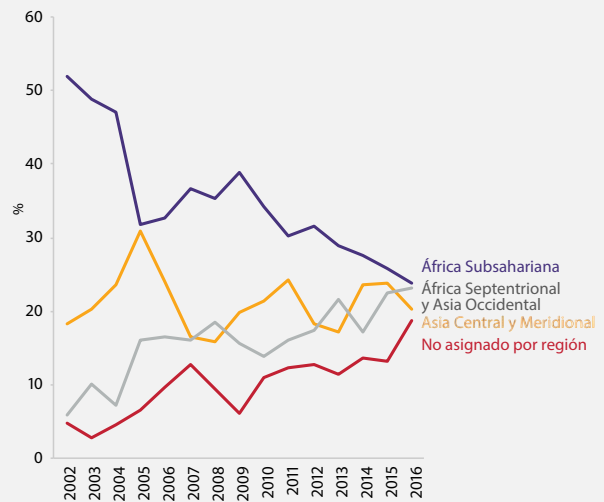
FIGURA 19.7:

El porcentaje de la ayuda para la educación que se destina a los países más pobres sigue una tendencia menguante

a. Porcentaje de la ayuda total para la educación y de la ayuda para la educación básica que se destina a los países de bajos ingresos y a los países menos adelantados (2002-2016)



b. Distribución de la ayuda total para la educación básica en varias regiones (2002-2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_7
 Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en el CRS de la OCDE (2018).

educación básica para los países de ingresos bajos disminuyó del 36% en 2002 al 22% en 2016. El porcentaje asignado a los países menos adelantados muestra una tendencia similar a largo plazo. Si bien subió del 31% en 2015 al 34% en 2016, sigue estando muy por debajo del nivel máximo del 47% en 2004 (figura 19.7).

SE HA DADO UN IMPULSO A LAS ALIANZAS DE MÚLTIPLES INTERESADOS EN LA EDUCACIÓN

La Agenda de Acción de Addis Abeba de 2015 reconoció la importancia de las asociaciones de múltiples partes interesadas en la financiación externa. En el caso de la educación, ha habido novedades recientes en la estructura internacional de tres asociaciones. En febrero de 2018, la Alianza Mundial para la Educación recibió promesas para reabastecer su fondo para 2018-2020. La Educación No Puede Esperar está consolidando su posición como centro de coordinación para la financiación de la educación en situaciones de emergencia. Por su parte, la Comisión Internacional sobre la Financiación de las Oportunidades de Educación Mundial sigue fomentando la causa de un Servicio Financiero Internacional para la Educación. El impulso que se ha dado a esos tres mecanismos pone de relieve el resurgimiento del interés por dar prioridad a la educación en la cooperación internacional para el desarrollo.

La financiación externa para la educación en los países de ingresos medianos bajos debe aumentar

Se podrían lograr muchos avances en favor de la reducción de la brecha de financiación en los países de ingresos bajos

“ La ayuda a los países de ingresos medianos bajos tiende a disminuir con mayor rapidez que el aumento de sus ingresos tributarios ”

mediante una reforma de las asignaciones actuales de la ayuda que apunte a i) reorientar más ayuda hacia la educación básica y secundaria; y ii) dirigirse específicamente a los países de ingresos bajos. Sin embargo, esto dejaría aún abierta una gran parte de la brecha

de financiación para alcanzar las metas del ODS 4 en los países de ingresos medianos bajos. La ayuda a esos países tiende a disminuir con mayor rapidez que el aumento de sus ingresos tributarios. En 2015, en 10 países de ingresos bajos con datos, la relación promedio impuestos/PIB era del 15,2%, mientras que la relación AOD neta/INB era del 9,7%. Por el contrario, las cifras respectivas en 30 países de ingresos medianos bajos fueron del 16% y el 3,2%. Una cuestión fundamental es cómo ampliar la

financiación externa para la educación a los países de ingresos medianos bajos.

La Alianza Mundial para la Educación se ha dirigido con éxito específicamente a los países más pobres del mundo. En 2016, entregó 351 millones de dólares estadounidenses a los países de bajos ingresos, de un desembolso total de 497 millones de dólares estadounidenses. En su tercera conferencia de financiación, celebrada en Dakar en febrero de 2018, se hicieron promesas de un valor de 2 300 millones de dólares estadounidenses para reponer los recursos del fondo en 2018-2020, lo que fortalecerá aún más su posición de principal institución multilateral de financiación para la educación en los países de bajos ingresos. Esto podría ampliar su cartera activa de países asociados de 44 a 65. Sin embargo, dado que no alcanzó su meta de reposición de 3 100 millones de dólares estadounidenses, la ampliación a más países de ingresos medianos bajos para alcanzar su objetivo declarado de 89 asociados podría extender sus actividades de forma superficial. Los países de ingresos medianos bajos tienen derecho a solicitar el multiplicador de la Alianza Mundial para la Educación, un instrumento aprobado en 2017 con el objetivo de movilizar recursos; así pues, por cada 3 dólares estadounidenses en nuevos recursos externos que recaude un gobierno para la educación, éste recibe 1 dólar estadounidense del multiplicador de la Alianza Mundial para la Educación para apoyar su plan. Está previsto ampliar el programa inicial de 100 millones de dólares estadounidenses a 300 millones de dólares estadounidenses de aquí a 2020, pero ello sigue estando muy por debajo de las necesidades.

La Educación No Puede Esperar, la segunda institución multilateral de financiación establecida en los últimos años, se centra en la educación en situaciones de emergencia. Ofrece un fondo mancomunado para los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y los donantes. Además de asegurar una financiación mayor y más flexible, se propone mejorar la colaboración y la coordinación entre los agentes humanitarios y del desarrollo, fomentar el control nacional de los programas, y promover un enfoque intersectorial, que satisfaga las necesidades tanto inmediatas como a largo plazo. Aunque abarca a los países de ingresos medianos, su mandato se refiere específicamente a situaciones de crisis y emergencia, y solo responderá parcialmente a las necesidades de intervenciones de todo el sistema. La Educación No Puede Esperar superó sus metas de financiación de 2017 en 20 millones de dólares estadounidenses, y en 2018 recibió promesas, por ejemplo, de 46 millones de dólares estadounidenses de Dinamarca y 17,5 millones de dólares estadounidenses de los Países

Bajos, en su empeño por recaudar 285 millones de dólares estadounidenses en 2018-2019.

Continúan las deliberaciones sobre un nuevo servicio de financiación de la educación para los países de ingresos medianos

Fue esta necesidad de financiar la expansión de la educación en los países de ingresos medianos bajos la que llevó a la Comisión Internacional sobre la Financiación de las Oportunidades de Educación Mundial a proponer que se formara un Servicio Financiero Internacional para la Educación (Comisión Internacional sobre la Financiación de las Oportunidades de Educación Mundial, 2017). El mecanismo de financiación previsto generaría recursos adicionales por conducto de bancos multilaterales de desarrollo, esto es, el Banco Africano de Desarrollo, el Banco Asiático de Desarrollo, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Europeo de Reconstrucción y Desarrollo, y el Banco Mundial.

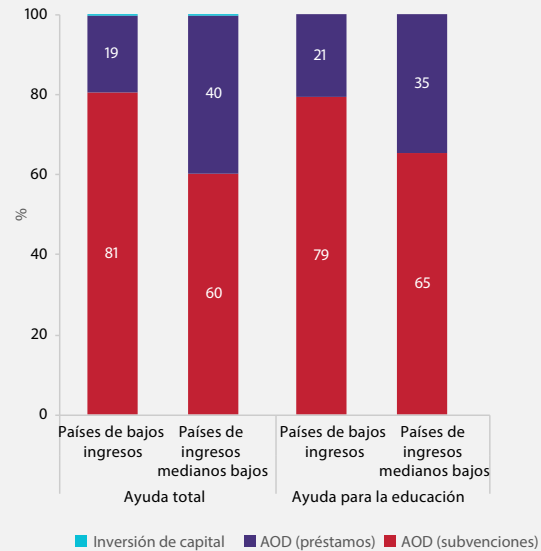
La ayuda se considera a menudo una transferencia única de recursos a los países en desarrollo. En la práctica, es diversa, emplea distintos medios, instrumentos y canales, y llega en dos formas principales, a saber, las subvenciones o los préstamos en condiciones favorables. Los países de bajos ingresos recibieron

“ Los países de bajos ingresos recibieron el 79% de la ayuda total a la educación como subvenciones en 2016

el 81% de la ayuda total y el 79% de la ayuda total a la educación como subvenciones en 2016. En cambio, los países de ingresos medianos bajos recibieron una mayor proporción de la ayuda a la

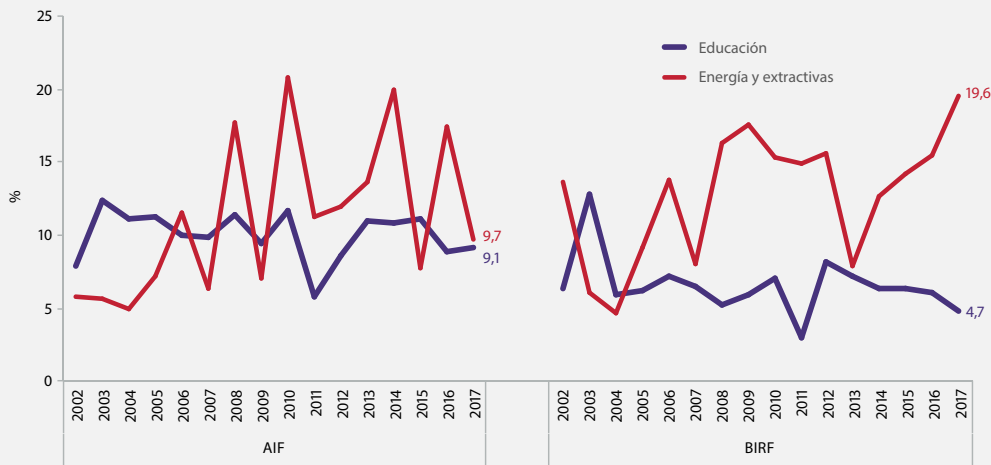
educación como préstamos en condiciones favorables, aunque la proporción de los préstamos es menor para la educación (35%) que para la ayuda total (40%) (figura 19.8).

FIGURA 19.8:
Los préstamos suponen una parte considerable de la asistencia oficial para el desarrollo, incluso en el ámbito de la educación
Distribución de los pagos de AOD y otros pagos oficiales por tipo de ayuda (2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_8
Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en el CRS de la OCDE.

FIGURA 19.9:
El porcentaje de los préstamos no preferenciales del Banco Mundial destinados a la educación es bajo y tiende a reducirse
Porcentaje respecto al total de préstamos de la AIF y el BIRF, educación frente a energía e industrias extractivas (2002-2017)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_9
Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en varios informes anuales del Banco Mundial.



Los posibles donantes del Servicio Financiero Internacional para la Educación y los bancos multilaterales de desarrollo han expresado una serie muy amplia de opiniones sobre cuestiones tales como la atención a la equidad o la prominencia de mecanismos de asignación basados en los resultados



Los préstamos del Banco Mundial para la educación, por ejemplo, llegan mediante dos mecanismos. La Asociación Internacional de Fomento (AIF) concede préstamos en condiciones favorables (es decir, con plazos ampliados, largos periodos de gracia, y tipos de interés por debajo de los del mercado) a 75 países con un acceso limitado a los mercados financieros privados. Estos abarcan todos los países de bajos ingresos, muchos pequeños Estados insulares en desarrollo, y algunos países de ingresos medianos bajos, como Nigeria y el Pakistán (conocidos como países mixtos, ya que también pueden pedir préstamos en condiciones no favorables). El Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) presta principalmente a los países de ingresos medianos en condiciones no favorables.

La propuesta del Servicio Financiero Internacional para la Educación reconoce que los préstamos de bancos multilaterales de desarrollo para la educación en los países de ingresos medianos bajos, tanto en condiciones favorables como no favorables, siguen siendo bajos. Por ejemplo, la proporción media de la educación entre 2002 y 2017 fue del 10,5% para los préstamos de la AIF y el 6,4% para los del BIRF. Por otra parte, el porcentaje correspondiente a la educación en los préstamos del BIRF disminuyó del 8,2% en 2012 al 4,7% en 2017, cuando el monto total de los préstamos para la educación era apenas inferior a 1 100 millones de dólares estadounidenses, en comparación con los 4 400 millones de dólares estadounidenses para la energía y las industrias extractivas (figura 19.9).

El Banco Mundial no es el único de los bancos multilaterales de desarrollo que tropieza con dificultades para otorgar préstamos para la educación.

El principal objetivo del Servicio Financiero Internacional para la Educación consiste en invitar a los donantes a proporcionar a) garantías (u otro tipo de compromisos contingentes) para ayudar a asegurar la cartera y aumentar la capacidad de los bancos multilaterales de desarrollo de ampliar los préstamos a la educación; y b) subvenciones para unirse a los préstamos y así reducir sus costos y hacerlos más atractivos para los países prestatarios (Comisión Internacional sobre la Financiación de las Oportunidades de Educación Mundial, 2018). La propuesta se señaló en la Cumbre del G20 en Hamburgo en noviembre de 2017; el Secretario General de las Naciones Unidas hizo un firme llamamiento a la comunidad internacional para que la apoyara en mayo de 2018; y los bancos multilaterales de desarrollo

brindaron su respaldo en la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2018.

Se prevé que en los próximos meses las intensas negociaciones aclaren la naturaleza de la estructura institucional, el grado de compromiso de los donantes y los acuerdos de gobernanza, lo que daría protagonismo a los bancos multilaterales de desarrollo. La nueva entidad tendría que ser calificada por organismos de crédito. Además, sería necesario establecer un proceso para demostrar que los préstamos del Servicio Financiero Internacional para la Educación son adicionales y no se habrían concedido de otra manera. Tener que demostrar su carácter adicional y más específico que los préstamos actuales puede requerir una secretaría más amplia que la que se tiene prevista actualmente. Por último, se requiere claridad con respecto al posible objetivo de los préstamos, ya que los donantes potenciales y los bancos multilaterales de desarrollo han expresado una serie muy amplia, incluso sin coherencia interna, de opiniones sobre cuestiones tales como la atención a la equidad o la prominencia de mecanismos de asignación basados en los resultados.

Una cuestión pertinente es si la financiación del Servicio Financiero Internacional para la Educación contaría como AOD. Los préstamos de la AIF, por ejemplo, se consideran AOD, mientras que los del BIRF se clasifican como "otras corrientes oficiales". Según la definición actual de la OCDE, para ser considerado AOD, un préstamo debe contar con un elemento de subvención de al menos el 25%, calcularse con una tasa de descuento del 10%, y tener "condiciones favorables". Una nueva definición de la AOD, que entrará en vigor a principios de 2019, dispondrá que solo los préstamos con un elemento de subvención de al menos el 45% serán declarados como AOD para los países de bajos ingresos y los países menos adelantados. Los préstamos a los países de ingresos medianos bajos tendrán que contar con un elemento de subvención de al menos el 15% para ser declarados como AOD. Además, solo las subvenciones y la "porción de subvención" de los préstamos en condiciones favorables se considerarán AOD, a diferencia de la definición actual, según la cual el valor nominal tanto de las subvenciones como de los préstamos se contabiliza como AOD (OCDE, 2015). De acuerdo con esas definiciones, el elemento de subvención de la financiación del Servicio Financiero Internacional para la Educación se registrará como ayuda, y el elemento de préstamo como otras corrientes oficiales.

Con el creciente interés en los distintos mecanismos de financiación, uno de los desafíos para el futuro será garantizar la coordinación para evitar la duplicación y la fragmentación en estructuras paralelas y verticales en distintas instituciones.

EJE DE LAS POLÍTICAS 19.2: EMPLEAR LA AYUDA COMO UNA HERRAMIENTA PARA GESTIONAR LA MIGRACIÓN

La afluencia de migrantes y refugiados es una cuestión políticamente delicada en muchos países, y suele ir acompañada de llamamientos para controlarla y disuadir a los migrantes poco calificados o dar preferencia a la admisión de los altamente calificados. Esas políticas suelen estimular la migración irregular y desalentar la movilidad circular, en lugar de controlar la inmigración (de Haas, 2007). Así pues, se ha instado a dar mayor prioridad, de forma estratégica, a combatir las causas de la migración en los puntos de partida.

La idea de que la asistencia externa, especialmente en materia de educación, puede reducir la migración ha encontrado cierto apoyo en los círculos académicos y normativos. Los datos sobre la relación entre la ayuda y el control de la migración o la prevención de los desplazamientos son matizados y dependen del contexto, pero la idea central es que el aumento de los ingresos disponibles en los países de origen resta peso a un incentivo clave de la emigración (Lanati y Thiele, 2017).

El aumento de los migrantes que cruzaron el Mediterráneo en 2015 llevó a los Estados Miembros de la Unión Europea a aprobar una Agenda Europea sobre Migración. Un pilar es la cooperación con terceros países, centrándose en “abordar las causas profundas de la migración irregular en los países no miembros de la Unión Europea”, así como en luchar contra el contrabando y el tráfico. En consonancia con esta estrategia más amplia, el Fondo fiduciario de emergencia común para África se estableció a finales de 2015, con miras a respaldar las políticas de migración de la Unión Europea en 26 países del Sahel, la cuenca del lago Chad, el Cuerno de África y África Septentrional. Desde ese momento, el Fondo ya ha pasado de 1 800 millones de euros iniciales a unos 3 millones de euros para financiar proyectos sobre oportunidades de empleo, alimentación y nutrición, prevención de conflictos y gestión de la migración (Fanjul, 2018).

Las políticas de ayuda de algunos países se han vinculado explícita o implícitamente a la prevención de la migración mediante un apoyo a las economías de los países de origen. En España, un aumento del 1% de la población inmigrante de un país de origen determinado se ha asociado con un aumento del 18% de la probabilidad de que sea un receptor de ayuda

española y un incremento del 0,05% del monto de la ayuda española (Vásquez y Sobrao, 2016). Se concluyó que el volumen de los solicitantes de asilo y los refugiados influía positivamente en las asignaciones de ayuda de Austria, Noruega y los Estados Unidos con respecto a los países de origen (Czaika y Mayer, 2011). Un estudio de las corrientes migratorias de 210 países y territorios de origen hacia 22 países donantes (y de destino) demostró que los países que enviaban a un gran número de migrantes recibían la mayor cantidad de ayuda externa. Para el país de origen que representaba la mediana en el estudio, cada inmigrante adicional en un país de la OCDE se asociaba a 242 dólares estadounidenses de mayor ayuda extranjera para el país de origen (Bermeo y Leblang, 2015).

Hay dos argumentos contra la lógica de utilizar la ayuda para prevenir la migración. En primer lugar, el aumento de los ingresos alivia las limitaciones presupuestarias de las familias más pobres, lo que les permite invertir más en la migración. Las pruebas nacionales y transnacionales corroboran este argumento. El análisis del programa Oportunidades de transferencia monetaria condicionada de México puso de manifiesto que la disponibilidad de un flujo adicional de ingreso disponible garantizado hacía la migración más asequible para las familias pobres (Angelucci, 2015). Un estudio de 77 países de ingresos bajos y medianos encontró una fuerte relación positiva entre el crecimiento de los niveles de ayuda y migración (Lucas, 2005). En segundo lugar, la ayuda bilateral puede alentar la migración porque proporciona un mayor acceso a información sobre los países donantes y reduce los costos de los migrantes (Berthélemy *et al.*, 2009).

De hecho, se ha establecido una correlación positiva entre los ingresos y la migración en los niveles más bajos, y una correlación negativa en los niveles más altos del PIB per cápita (Dao *et al.*, 2016). Una síntesis de las publicaciones

especializadas estimó que el efecto total de los ingresos en la migración seguía siendo positivo en un ingreso per cápita entre 8 000 y 10 000 dólares estadounidenses PPA, un umbral que muchos países están lejos de alcanzar (Clemens y Postel, 2018). Las iniciativas encaminadas a acelerar rápidamente el proceso mediante la ayuda son inverosímiles. Aumentar el crecimiento en un punto porcentual anual en el país receptor promedio requeriría una ayuda del orden del 10% del PIB (Clemens *et al.*, 2012).

Algunos estudios sugieren que la migración depende de contextos específicos, como la desigualdad de la riqueza (Bazzi, 2017). Un análisis de un conjunto de datos longitudinal de 25 años concluyó que la asistencia que facilitaba una mejor gobernanza o el desarrollo rural ante el urbano se asociaba a una reducción de la migración (Gamso y Yuldashev, 2018a, 2018b). Sin embargo, en un estudio de 28 países donantes (y de destino) y 136 países receptores de ayuda (y de origen) durante 1995-2014 se encontró un efecto negativo sistemático de la ayuda en la migración, que los autores atribuyen a su utilización de datos sobre las corrientes migratorias, en lugar de la población de migrantes en un lugar determinado (Lanati y Thiele, 2017). No obstante, un estudio centrado en el efecto de la ayuda específicamente en la afluencia de refugiados procedentes de 141 países de origen durante 1976-2013 llegó a la conclusión de que la ayuda reducía el número de refugiados únicamente en circunstancias excepcionales de una proporción elevada de ayuda humanitaria (Dreher *et al.*, 2018).

La educación tiene una función de mediación en la relación entre la ayuda y la migración

El papel de la ayuda a la educación, en particular en lo que respecta a la migración, es muy difícil de distinguir debido a su tamaño relativamente reducido. Aunque la ayuda para la educación contribuya a reducir la emigración, es poco probable que lo haga con rapidez. Además, la búsqueda de efectos a corto plazo socava la intención a largo plazo de las intervenciones externas en el sector de la educación (Riddell y Niño-Zarazua, 2016).

La educación puede, no obstante, ejercer una importante función de mediación en la migración para los países tanto de origen como de destino. Un estudio de las tendencias de la migración de África Septentrional hacia los países de la OCDE indicó que, en la medida en que la ayuda incrementaba los ingresos en los países de origen, podía representar un factor de expulsión para migrantes con escasa educación. Por el contrario, las características demográficas del país de destino, la densidad de la población, el crecimiento de la población urbana, la relación de personas a cargo y los beneficios de la educación en los países de destino fueron mucho más importantes para determinar las tasas de migración (Gubert y Nordman, 2009).

La satisfacción en relación con los servicios públicos locales, como las escuelas, puede afectar las intenciones de migración más que los factores de riqueza (Dustmann y Okatenko, 2014). Un análisis de 187 países de origen sugirió que la ayuda bilateral promovía la migración calificada. Por el contrario, la ayuda total aumentaba la migración no calificada. Por otra parte, para los migrantes no calificados resultan más atractivos los estados de bienestar más redistributivos, mientras que para los migrantes calificados lo son los que ofrecen mejores oportunidades y

prometen ingresos más elevados (Berthélemy *et al.*, 2009). Un estudio de 123 países concluyó que, en los países de origen más pobres, los factores microeconómicos explicaban el 25% del aumento de la emigración. En cambio, un tercio se atribuía a los tamaños cambiantes de la red, y entre un tercio y la mitad a la composición variable de las competencias de las poblaciones en edad de trabajar (Dao *et al.*, 2016).

CONCLUSIÓN

Podría decirse que las pruebas sobre la relación entre la ayuda y la migración no son para nada concluyentes. Si bien los resultados son sensibles a la elección del método de estimación o los datos, los encargados de la formulación de políticas de ayuda deben ser cautelosos al poner grandes expectativas en la función que puede desempeñar la ayuda para controlar la migración. El volumen de las corrientes de migración está determinado por una multitud de factores que la ayuda no puede controlar. No obstante, la inversión en la ayuda para el desarrollo y la ayuda humanitaria centradas en la educación puede repercutir positivamente tanto en las causas como en las consecuencias de la migración y los desplazamientos, como se demuestra a lo largo del presente informe.

EJE DE LAS POLÍTICAS 19.3: UN PUNTO DE INFLEXIÓN EN LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LOS REFUGIADOS

Velar por que los niños refugiados asistan a la escuela no solo restaura un sentido de normalidad muy necesario, sino que también representa una inversión crucial, aunque seriamente subestimada. Puede solucionar las causas de las controversias y ayudar a reconstruir lo que se había perdido, sembrando las semillas de la paz y la reconciliación, que resultan tan importantes en las situaciones de crisis prolongadas. No recibir educación puede simplemente trasladar el problema a las generaciones siguientes.

Recientemente, en 2015, un examen de 13 donantes puso de manifiesto que ninguno tenía una estrategia o política de educación humanitaria, y mucho menos de refugiados (NRC y Save the Children, 2015). Sin embargo, desde entonces se ha promovido más firmemente que se dé una mayor prioridad a la educación en situaciones de emergencia y la educación de los refugiados, en el marco de un esfuerzo más amplio por mejorar la eficiencia y la eficacia de la ayuda humanitaria.

La primera Cumbre Humanitaria Mundial en mayo de 2016 fue un punto de inflexión, en especial para la educación. Su objetivo era encontrar maneras de cumplir las cinco principales “responsabilidades” de la Agenda para la Humanidad, presentada

Para satisfacer incluso las necesidades de educación más básicas de los niños en situaciones de crisis, se requeriría que la proporción de la ayuda humanitaria destinada a la educación...



en febrero de 2016 por el Secretario General de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2016). En la tercera responsabilidad, “no dejar a nadie atrás”, que comparte con la Agenda 2030 para

“ El establecimiento del fondo de La Educación No Puede Esperar fue una clara señal de un compromiso renovado en favor de la educación en situaciones de emergencia ”

el Desarrollo Sostenible, se exhortó a los asociados a velar por que, de aquí a 2030, todos los niños en situaciones de crisis, ya sea en las zonas de conflicto o los desplazados, tengan acceso a una educación de calidad y oportunidades de aprendizaje, porque la comunidad internacional prioriza y moviliza recursos para apoyarlos (OCAH, 2017, pág. 50).

La Cumbre dio lugar a 20 iniciativas, o las fortaleció. De ellas, el establecimiento del fondo de La Educación No Puede Esperar fue la señal más clara de un compromiso renovado en favor de la educación en situaciones de emergencia. Otras fueron la iniciativa Gran Pacto, que entrañaba una serie de propuestas de aumento de la eficiencia (Metcalfe-Hough y Poole, 2018), y la iniciativa New Way of Working, orientada a fortalecer la colaboración en el análisis, la planificación y la financiación entre la ayuda humanitaria y la ayuda para el desarrollo, en particular mediante un comité directivo conjunto para la cooperación humanitaria y para el desarrollo (OCAH, 2018).

Ciertamente, la asistencia humanitaria no es siquiera la principal fuente, ni mucho menos la única, de financiación para responder a las necesidades de educación de los refugiados. Es fundamental, no obstante, mejorar la eficacia de la ayuda

humanitaria para la educación, y vincular su planificación más firmemente con las dos mayores reservas de financiación, esto es, la ayuda para el desarrollo y el gasto público. Para propiciar un debate sobre los retos más amplios de la planificación y la financiación con que tropieza la educación de los refugiados, en la presente sección se ofrece un panorama general de los recursos que la comunidad internacional ha ofrecido para respaldar la educación de los refugiados.

Los cálculos de las necesidades de financiación de la educación de los refugiados varían ampliamente

Un estudio del costo de la educación en situaciones de emergencia para la Cumbre Humanitaria Mundial, realizado por el Overseas Development Institute, estimó que 75 millones de niños de 3 a 18 años de 35 países necesitarán apoyo urgente. Empleando hipótesis acerca de la construcción de aulas, la formación y remuneración de docentes, el material escolar y la retención de estudiantes, y añadiendo un margen propuesto en los modelos de cálculo de costos del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*, el estudio calculó un costo medio por niño de 156 dólares estadounidenses. Teniendo en cuenta la posible financiación pública, queda una brecha de financiación de 8 500 millones de dólares estadounidenses, o 113 dólares

“ Save the Children estimó que había un déficit de financiación anual de 2 400 millones de dólares estadounidenses para la educación de refugiados ”

estadounidenses por niño, que deberá colmar la comunidad internacional (ODI, 2016).

Se pueden formular dos observaciones. En primer lugar, los 113 dólares estadounidenses por niño son considerablemente superiores a los niveles de ayuda humanitaria que actualmente se desembolsa en favor de la educación. En el Panorama global humanitario de 2018 se afirma que los trabajadores humanitarios solo necesitaron 232 dólares por persona para una asistencia humanitaria completa y multisectorial, a lo largo de un año, en 2017 (OCAH, 2018, pág. 13). Como la educación recibe solo el 2% de ese monto global, y los niños en edad escolar constituyen la mitad de la población atendida, el gasto por estudiante tendría que multiplicarse por lo menos por diez, y la educación representaría el 20% del total de la ayuda humanitaria, en el supuesto de que las necesidades de educación de los refugiados tuvieran que cubrirse exclusivamente mediante ayuda humanitaria.

En segundo lugar, los 156 dólares estadounidenses por alumno se acercan al costo de la educación primaria en los países de bajos ingresos, pero son muy inferiores al de la educación secundaria en los países de ingresos medianos, como el Líbano (894 dólares estadounidenses) y Turquía (2 618 dólares estadounidenses), que acogen a la mayor parte de los niños refugiados sirios. Un estudio más reciente de Save the Children, una ONG internacional, calculó que el costo de la educación de los refugiados era de 575 dólares estadounidenses por niño, de cuyo monto la comunidad internacional tendría que sufragar 320 dólares estadounidenses. Ello se traduce en un déficit de financiación de 2 400 millones de dólares estadounidenses anuales para 7,5 millones de niños refugiados de entre 3 y 18 años (Save the Children, 2018).

Las metas de movilización de recursos de La Educación No Puede Esperar han sido fundamentadas por esos análisis. En un horizonte de 15 años, su meta a mediano plazo es conseguir 1 800 millones de dólares estadounidenses anuales de aquí a 2021 para llegar a 8,9 millones de niños (en comparación con una estimación anterior de 13,6 millones de niños) (La Educación No Puede Esperar, 2018a), lo que se traduce en 202 dólares estadounidenses por niño, un nivel mucho mayor que, por ejemplo, los 8 dólares estadounidenses por estudiante de educación primaria actualmente asignados en la asistencia para el desarrollo en África Subsahariana.

Es difícil hacer un seguimiento de la ayuda humanitaria y la ayuda para el desarrollo en favor de la educación de los refugiados

A pesar de la importancia de la financiación internacional para la educación de los refugiados, su seguimiento no es sencillo. Dos bases de datos internacionales proporcionan información, concretamente, la Oficina de Coordinación de Asuntos

Humanitarios (OCAH) de las Naciones Unidas mantiene el Servicio de Seguimiento Financiero, mientras que el Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS) del CAD de la OCDE proporciona datos tanto sobre la asistencia humanitaria, como la asistencia para el desarrollo.

El Servicio de Seguimiento Financiero es un mecanismo voluntario, utilizado por todos los donantes humanitarios y los organismos de ejecución, que hace un seguimiento de los llamamientos y planes de respuesta. Los datos se actualizan continuamente, proporcionando una instantánea de la situación financiera en el momento de un determinado llamamiento, lo que permite responder a las necesidades de los gobiernos, los donantes y los agentes humanitarios, que toman así decisiones estratégicas y operacionales oportunas. El Servicio de Seguimiento Financiero reúne información sobre a) la asistencia humanitaria total, b) el subconjunto orientado a los llamamientos coordinados de las Naciones Unidas, y c) la asistencia humanitaria por sector.

Los datos del Servicio de Seguimiento Financiero revelan tres hechos fundamentales sobre la asistencia humanitaria en favor de la educación. La financiación humanitaria mundial destinada a la educación ha aumentado rápidamente, pasando de 135 millones de dólares estadounidenses en 2012 a 451 millones de dólares estadounidenses en 2017, de los

“

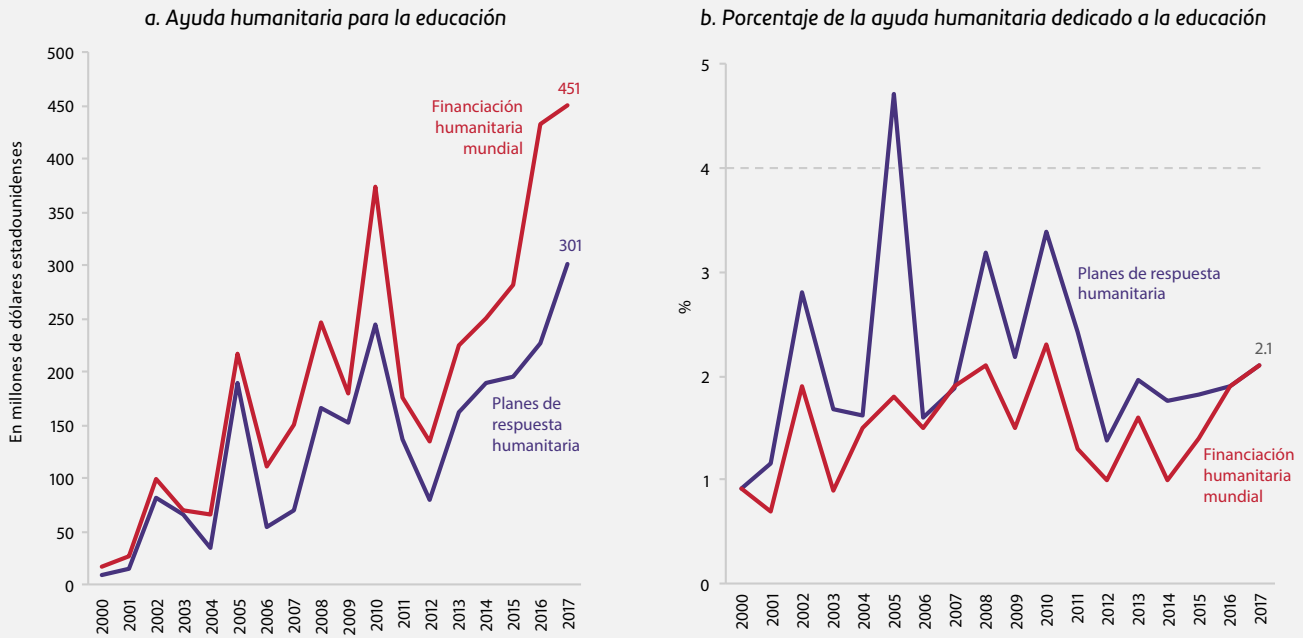
La educación ha seguido siendo uno de los sectores en el que se ha cubierto un porcentaje menor de las necesidades de financiación (un 36% en 2017)

”

cuales 301 millones de dólares estadounidenses se asignaron a planes de respuesta humanitaria coordinados por las Naciones Unidas (**figura 19.10a**). A pesar de la triplicación de la asistencia humanitaria, el porcentaje correspondiente a la educación del total de la ayuda humanitaria se ha mantenido constante, alcanzando el 2,1% en 2017, muy por debajo de las necesidades y la meta indicativa de destinar al menos el 4% de la ayuda humanitaria a la educación (**figura 19.10b**). Además, la educación sigue siendo uno de los sectores en el que se ha cubierto un porcentaje menor de las necesidades de financiación (un 36% en 2017), muy por debajo de la media (60%) (**figura 19.11**).

Los datos tienen dos deficiencias importantes en cuanto a la supervisión de la educación de los refugiados. En primer lugar, el 42% de la financiación total de los llamamientos de 2017 no se asignó a sectores concretos, sino que se incluyó

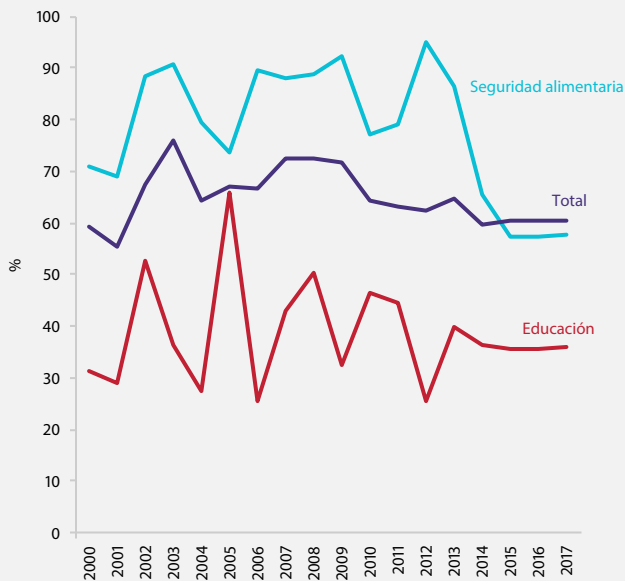
FIGURA 19.10:
La ayuda humanitaria para la educación aumentó por cuarto año consecutivo
 Varias estadísticas relacionadas con la ayuda humanitaria para la educación (2000-2017)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_10

Nota: la base de datos del Servicio de Seguimiento Financiero se consultó a finales de mayo de 2018. Los datos pueden fluctuar ligeramente en función de la fecha de consulta. Fuente: base de datos del Servicio de Seguimiento Financiero (OCAH).

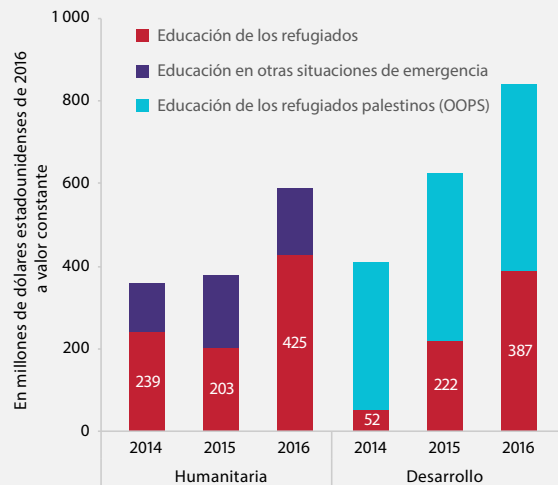
FIGURA 19.11:
La educación no ha estado recibiendo la financiación humanitaria solicitada
 Porcentaje de financiación de los llamamientos coordinados por las Naciones Unidas



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_11

Nota: la base de datos del Servicio de Seguimiento Financiero se consultó a finales de mayo de 2018. Los datos pueden fluctuar ligeramente en función de la fecha de consulta. Fuente: base de datos del Servicio de Seguimiento Financiero (OCAH).

FIGURA 19.12:
La educación de los refugiados se financia mediante la asistencia humanitaria y para el desarrollo
 Financiación de la educación de los refugiados por fuente de asistencia (2014-2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_12

Fuente: análisis de la base de datos del CRS por el equipo del Informe GEM.

en la categoría multisectorial, que comparten sectores o es indeterminada; por lo tanto, este número podría subestimar la cantidad de ayuda humanitaria destinada a la educación, en particular para los refugiados. En segundo lugar, dado que los datos no distinguen entre las intervenciones, no queda claro qué parte se refiere a los refugiados, por lo que la cifra anterior podría exagerar la cantidad desembolsada para la educación de los refugiados.

La base de datos del CRS tiene la ventaja de poner la ayuda humanitaria y la ayuda para el desarrollo en la misma plataforma. Sin embargo, desglosa la ayuda humanitaria de los miembros del CAD de la OCDE en solo tres categorías (servicios y asistencia de socorro material, ayuda alimentaria de emergencia, y coordinación del socorro) y no por tipo de emergencia humanitaria, o por sectores, como la educación. Esto último cambiará a partir de 2019, con respecto a los datos correspondientes a 2017, cuando el CAD actualice sus códigos de asistencia humanitaria e incluya uno para la educación en situaciones de emergencia.

Pero por el momento, ante la falta de marcadores de proyectos, el cálculo de la cantidad gastada en la educación de los refugiados requiere un análisis manual de las bases de datos del Servicio de Seguimiento Financiero y el CRS, proyecto por proyecto. Para dar una idea de las dificultades, los proyectos financiados por Alemania en 2016 en la República Árabe Siria para “mejorar el acceso a la educación de los estudiantes en la zona occidental de Alepo rural” (1,1 millones de dólares estadounidenses) pueden considerarse plenamente relacionados con la educación, mientras que estimar la

“ Se desembolsaron 425 millones de dólares estadounidenses por conducto de 225 proyectos de ayuda humanitaria para la educación de los refugiados en 2016 ”

proporción de la educación del apoyo del UNICEF a Siria para “fortalecer la resiliencia, la educación y la protección de la infancia” (12,2 millones de dólares estadounidenses) exige hacer suposiciones y recabar más información de los organismos de ejecución, que pueden no utilizar los mismos criterios de clasificación. Asimismo, las diferencias en cuanto a

las definiciones de la asistencia humanitaria y los volúmenes señalados suponen que el Servicio de Seguimiento Financiero y el CRS no coinciden.

Un análisis de la base de datos del CRS para este informe mostró que se desembolsaron 425 millones de dólares estadounidenses para la educación de los refugiados por conducto de 225 proyectos de ayuda humanitaria en 2016.

Sin embargo, la base de datos del CRS también proporciona información sobre la asistencia oficial para el desarrollo en materia de educación. El análisis demostró que una parte considerable, y menos reconocida, de la asistencia para el desarrollo también financia la educación de los refugiados, que en 2016 fue de 840 millones de dólares estadounidenses. Se desembolsaron aproximadamente 453 millones de dólares estadounidenses por medio del Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS), mientras que 387 millones de dólares estadounidenses se asignaron a otros grupos de refugiados (figura 19.12). Sin incluir a los refugiados de Palestina, esto significa que la educación de los refugiados recibió poco más de 800 millones de dólares estadounidenses en 2016, lo que representa alrededor de un tercio del déficit de financiación anual externa de 2 400 millones de dólares estadounidenses señalado por Save the Children.

Hay tres soluciones para colmar la brecha. Los donantes podrían seguir aumentando sus asignaciones de ayuda humanitaria, manteniendo constante la proporción de la educación. Esto es lo que ha impulsado el aumento de la ayuda a la educación en situaciones de emergencia desde 2012. Los datos del CRS indican que el volumen de la ayuda de emergencia humanitaria total se incrementó de 9 100 millones de dólares estadounidenses en 2012 a 22 300 millones de dólares

“ El nuevo marco normativo de la UE aumentó el porcentaje de la educación en situaciones de emergencia y crisis prolongadas al 10% del presupuesto de ayuda humanitaria global en 2019 ”

estadounidenses en 2016. Si se añade la reconstrucción, la prevención de los desastres y, en particular, los costos para los refugiados en los países donantes, el total de gastos casi se triplicó, al pasar de 14 500 millones de dólares estadounidenses a 40 900 millones de dólares estadounidenses. A pesar de ello, mantener el incremento de la ayuda humanitaria no es una solución sostenible, y es más probable que la subida refleje principalmente las consecuencias de la crisis siria.

Los donantes podrían dar prioridad a la educación dentro de la asistencia humanitaria, habida cuenta del tan bajo porcentaje que se le ha asignado. En mayo de 2018, un nuevo marco normativo de la UE aumentó el porcentaje de la educación en situaciones de emergencia y crisis prolongadas al 10% del presupuesto de ayuda humanitaria global en 2019, en comparación con el 1% en 2015. Las instituciones de

“ La educación se está convirtiendo en un elemento estándar de los planes de respuesta humanitaria; así pues, el 89% de los llamamientos contaba con un componente de educación en 2017 ”

la UE asignaron colectivamente 2 200 millones de dólares estadounidenses a la asistencia humanitaria en 2017 (Comisión Europea, 2018). La base de datos del Servicio de Seguimiento Financiero muestra que el porcentaje de la educación en el plan regional para los refugiados y la resiliencia en Siria también creció, concretamente del 2,4% en 2015 al 7,4% en 2016, y se mantuvo por encima del promedio en un 6% en 2017.

Por el contrario, La Educación No Puede Esperar ha fijado la modesta meta de aumentar la proporción de la ayuda humanitaria a la educación del 4% (excluida la gran parte de la ayuda humanitaria no asignada a los sectores) al 5,4% de aquí a 2021. Esto sugiere que las posibilidades de aumentar la proporción de la ayuda humanitaria a la educación tienen sus límites (La Educación No Puede Esperar, 2018c).

En consecuencia, la tercera solución sería aprovechar más los presupuestos de asistencia para el desarrollo para la educación de los refugiados. Desde 2013, por ejemplo, la Alianza Mundial para la Educación ha dado más flexibilidad a su apoyo a los países afectados por la fragilidad y el conflicto, con miras a responder a las situaciones de emergencia. Así pues, les permite formular planes del sector educativo provisionales y recibir hasta el 20% de su asignación indicativa de la Alianza Mundial para la Educación en un plazo inferior a ocho semanas. El Chad, la República Centroafricana, Somalia y el Yemen han utilizado este servicio (Alianza Mundial para la Educación, 2018). En abril de 2016, la Alianza Mundial para la Educación y el ACNUR acordaron reforzar la cooperación a nivel de los países para mejorar la educación de los refugiados y las comunidades de acogida. Esto incluye la participación de los agentes humanitarios en los Grupos Locales de educación, un mecanismo de coordinación hasta ahora disponible para los agentes del desarrollo (ACNUR, 2016).

Los bancos multilaterales de desarrollo desempeñan un papel cada vez más importante en la financiación de las respuestas de emergencia, más allá del mecanismo de la ayuda humanitaria. El Banco Mundial estableció una plataforma mundial de gestión de los riesgos de crisis en 2016 para coordinar sus diversos instrumentos de financiación. Creó un instrumento de financiación de 2 000 millones de dólares estadounidenses, el submecanismo regional IDA18 para los refugiados y las comunidades de acogida, destinado a ayudar a los países más pobres a gestionar las crisis de refugiados. Para los países de ingresos medianos, puso en marcha el mecanismo mundial de financiación en condiciones favorables, que se probó en una primera fase en Jordania y el Líbano en 2016. Cada dólar

estadounidense en subvenciones se aprovecha para crear unos 4 dólares estadounidenses de financiación en condiciones favorables, y el mecanismo permite también una mejor coordinación. A mediados de 2017 había recaudado 372 millones de dólares estadounidenses en promesas de contribución, y había aprobado 193 millones de dólares estadounidenses para la ejecución. No ha habido aún asignaciones para la educación, aunque ésta se encuentra dentro del alcance del mecanismo (Banco Mundial, 2016, 2017a, 2017b).

La planificación conjunta de la ayuda humanitaria y la ayuda para el desarrollo es fundamental para la educación de los refugiados

La clave para aumentar el volumen, la eficacia y la eficiencia del apoyo prestado a la educación de los refugiados es el compromiso de los agentes del desarrollo de invertir en sistemas de educación que beneficien tanto a los refugiados como a las comunidades de acogida. Esta es una esfera de inversión que es crucial para la inclusión de los refugiados en los sistemas nacionales de educación, pero en la que los agentes humanitarios no se han especializado debido a su enfoque a corto plazo.

La mayoría de las respuestas humanitarias coordinadas de las Naciones Unidas proporciona alivio a corto plazo, con una duración de un año o menos. Los llamamientos plurianuales para las crisis prolongadas han recibido una financiación insuficiente, a pesar de que un 90% de los planes de respuesta humanitaria han estado activos durante al menos tres años (UNESCO, 2015c). La falta de continuidad y previsibilidad entorpece la transición desde el periodo posterior hacia la recuperación y el desarrollo. Por otra parte, los planes nacionales de educación no se han centrado tradicionalmente en la resiliencia o el desplazamiento. No han colaborado con los organismos humanitarios, y la recopilación de datos no ha dado prioridad a aspectos que serían útiles en una respuesta inmediata a las crisis.

El avance hacia una mejor articulación entre la asistencia humanitaria y la asistencia para el desarrollo se demuestra en el instrumento de financiación plurianual para la resiliencia de La Educación No Puede Esperar, destinado a intervenciones activas hasta tres o cuatro años, que complementa su instrumento más tradicional de primera respuesta de emergencia, para las intervenciones activas hasta 12 meses. El instrumento de financiación plurianual para la resiliencia responde a los llamamientos de una planificación conjunta

RECUADRO 19.2:
Uganda propone un modelo de enfoque de múltiples partes interesadas de la respuesta humanitaria a la educación

Uganda acoge el mayor número de refugiados de África: 1,38 millones, principalmente de Burundi, la República Democrática del Congo y Sudán del Sur (ACNUR, 2017). La Ley de refugiados de 2006 y el Reglamento de refugiados de 2010 disponen que los estudiantes refugiados recibirán enseñanza junto con los nacionales. En la práctica, la mayoría de los refugiados asisten a escuelas separadas geográficamente, que se han establecido en zonas donde residen pocos nacionales. Los procesos nacionales e internacionales coincidieron para formular un plan del sector de la educación para los 12 distritos en los que vive la mayoría de los refugiados.

El segundo Plan nacional de desarrollo de Uganda se esfuerza por promover el desarrollo socioeconómico de los refugiados y las comunidades de acogida en las zonas que reciben a los refugiados. La Oficina del Primer Ministro elaborará y aplicará un programa transformador de asentamiento de los refugiados que permitirá a los distritos hacerse cargo de los refugiados. El Plan estratégico del sector de la educación (2017-2020) incluye el objetivo de desarrollar y aplicar programas de respuesta para los refugiados y las comunidades de acogida en los distritos afectados.

El gobierno, con el apoyo de los asociados humanitarios y para el desarrollo, trazó y aprobó un Plan de respuesta educativa para los refugiados y las comunidades de acogida en mayo de 2018, que prevé una asignación de 395 millones de dólares estadounidenses a lo largo de tres años (hasta fines de junio de 2021) para llegar a unos 675 000 estudiantes refugiados y de las comunidades de acogida cada año. Se trata de un raro ejemplo de un plan amplio que crea un vínculo entre los agentes humanitarios y del desarrollo (Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2018).

El Plan de respuesta educativa es el tipo de respuesta nacional que dos procesos han tratado de catalizar mediante la planificación de la educación conjunta para los refugiados, basándose en iniciativas y políticas existentes, a saber, el Marco de respuesta integral para los refugiados, puesto en marcha con la Declaración de Nueva York en septiembre de 2016 para ayudar a los países a adoptar un enfoque que abarque toda la sociedad para hacer frente a las crisis de refugiados; y La Educación No Puede Esperar, que reunió a asociados gubernamentales y no gubernamentales, y facilitó la preparación del plan.

entre los agentes humanitarios y de desarrollo, esto es, para combinar la planificación humanitaria de la educación a corto plazo con otros problemas de tipo más estructural (como la financiación, la descentralización, la creación de capacidad y las reformas en todo el sistema), que se reflejan en instrumentos de planificación del sector orientados al desarrollo. Uganda es uno de los pocos países que han puesto a todos los agentes en torno a la mesa y han dado prioridad a ese plan (**recuadro 19.2**). Su plan contará con el apoyo de un programa plurianual de resiliencia. Se están realizando esfuerzos análogos en el Afganistán, Bangladesh y Palestina (La Educación No Puede Esperar, 2018b).

No solo los mecanismos multilaterales pueden ayudar a salvar la brecha entre la asistencia humanitaria y la asistencia para el desarrollo. Los donantes individuales también deben demostrar su compromiso. Australia, el Canadá, Noruega y el Reino Unido informan pasar a la financiación conjunta mediante los presupuestos de asistencia humanitaria y para el desarrollo, y también gracias a la cooperación para la consolidación de la paz (Aviles, 2017), un ejemplo del denominado triple nexo. Suiza ha puesto las estrategias de asistencia humanitaria y para el desarrollo dentro de un marco único (OCAH y PNUD, 2018). La Unión Europea ha elaborado marcos conjuntos humanitarios y de desarrollo, como base para la planificación y la programación (Comisión Europea, 2017).

En junio de 2018, en la Cumbre del G7 en Charlevoix (Canadá) cuatro miembros (Alemania, el Canadá, el Japón y el Reino Unido), junto con la Unión Europea y el Banco Mundial, se comprometieron a contribuir con 2 900 millones de dólares

estadounidenses durante los próximos tres a cinco años “a la educación de las mujeres y las niñas en situaciones de crisis y conflicto” (Oficina del Primer Ministro del Canadá, 2018). Un desafío será cómo cumplir el compromiso, al tiempo que se garantiza que las contribuciones humanitarias y de desarrollo estén vinculadas entre sí.

La planificación multisectorial de la ayuda humanitaria también es importante para afianzar la educación de los refugiados

La educación estuvo ausente durante mucho tiempo de las evaluaciones de las necesidades humanitarias. De 27 evaluaciones examinadas hace unos años, ninguna trató la educación a fondo. Existía un interés limitado por los datos y los resultados, una cobertura incompleta de los distintos niveles de educación, y una parcialidad hacia el acceso por encima de la calidad (Winthrop y Matsui, 2013). Por ejemplo, el 71% de la financiación para la educación del llamamiento del Sudán de 2014 fue para programas de alimentación escolar (UNESCO, 2015c). Si bien es previsible que se haga hincapié en el acceso o la alimentación escolar, habida cuenta de las presiones bajo las cuales se realizan las evaluaciones, ello resulta insuficiente en situaciones de crisis prolongadas. Los planes no deberán basarse en las actividades que suelen ejecutar las organizaciones, sino en las que contribuyen a la educación inclusiva y equitativa de calidad.

La Agrupación de educación del Comité Permanente entre Organismos, un mecanismo de coordinación establecido en 2007 para fortalecer la preparación y la capacidad de respuesta en situaciones de emergencia, formuló directrices para la evaluación conjunta de las necesidades (Agrupación de

RECUADRO 19.3:
En la crisis de los rohinyás en Bangladesh, las actividades conjuntas de planificación del sector ayudaron a impartir educación, e incluso a afianzar la inclusión

Entre finales de agosto de 2017 y principios de mayo de 2018, unos 713 000 refugiados rohinyás llegaron al distrito Cox's Bazar (Bangladesh) huyendo de la violencia selectiva en el Estado de Rakhine (Myanmar). Más del 90% vive en asentamientos espontáneos o precarios o en comunidades de acogida en más de 1 600 lugares de Cox's Bazar, un distrito próximo a la frontera de Myanmar. En cuanto al aspecto humanitario, un Grupo ejecutivo estratégico guía al Grupo de coordinación intersectorial. El UNICEF y Save the Children dirigen las actividades del sector de la educación, lo que refleja la estructura de la ayuda, aunque no se ha activado aún una ayuda nacional. Un equipo de tareas nacional del Ministerio de Relaciones Exteriores se encarga de la coordinación (Karamperidou *et al.*, 2018).

A diferencia de otras crisis, la educación se incluyó desde la primera fase de respuesta de socorro, y la prestación de servicios de educación se inició con mucha rapidez. A partir de septiembre de 2017, el UNICEF, en cooperación con tres asociados locales de ejecución (el BRAC, el Centro de Desarrollo Comunitario y Dhaka Ahsania Mission), establecieron centros temporales de aprendizaje, en los que se impartía educación de la primera infancia a niños de 4 a 6 años y educación básica no formal a los de 6 a 14 años. Había más de 1 000 centros de ese tipo en campamentos y asentamientos precarios a finales de abril de 2018.

Varios factores contribuyeron a la rápida respuesta. El UNICEF participó activamente en la zona donde comenzó la emergencia en octubre de 2016, cuando 87 000 rohinyás huyeron a Bangladesh. Una de las ventajas de su presencia fue que tenía fondos destinados a la respuesta inicial de educación, aunque el 92% de las necesidades de 26 millones de dólares estadounidenses del sector de educación no se cubrieron en 2017, mientras que el sector de la seguridad alimentaria superó su meta. La presencia de ONG bien establecidas en Bangladesh supuso que se contaba con asociados sólidos dispuestos a movilizarse sobre el terreno.

Por otra parte, el Gobierno de Bangladesh ha avanzado mucho en la reforma de su enfoque. Durante decenios, se había negado a reconocer la mayor parte de los rohinyás, que estaban en el país desde 1978 en calidad de refugiados. Se resistía a satisfacer sus necesidades en materia de educación, no aceptaba la asistencia internacional, e incluso desmanteló centros creados por organizaciones humanitarias, y se mostraba susceptible en cuanto al idioma de instrucción. Sin embargo, en 2016 revisó su Estrategia para los refugiados e indocumentados de Myanmar, y calificó la educación de esfera de intervención por primera vez. Esto alentó los esfuerzos humanitarios, y sensibilizó a las autoridades locales antes de que comenzara la afluencia masiva.

La estrecha cooperación entre la educación y otros sectores sobre el terreno dio lugar a múltiples ejemplos de una prestación integrada de servicios, en los que se empleaban los centros de enseñanza como puntos de entrada para intervenciones no ligadas a la educación. Se ejecutó un programa de enriquecimiento con micronutrientes y se administraron vacunas en los centros, lo que brindó a los equipos de salud un acceso fácil a los niños en campamentos superpoblados. En los centros de aprendizaje también se impartió información sobre la salud y un módulo de estudios sobre la defecación al aire libre, el lavado de manos y el agua potable segura. Posteriormente se construyeron en los centros instalaciones de agua, saneamiento e higiene.

No obstante, la falta de coordinación supuso que los centros de aprendizaje estaban a veces vacíos, ya que, como alternativa, las intervenciones no relacionadas con la educación competían por el tiempo de los niños. En esos casos, los planificadores carecían de una comprensión suficiente del contexto y las sensibilidades culturales. Durante una semana de acción de intervenciones para detectar y tratar la malnutrición aguda, a las que las madres tenían que asistir con sus hijos más pequeños, eran los hermanos mayores los que llevaban a sus hermanos pequeños porque lo normal era que las mujeres permanecieran en el hogar. También hubo fracasos en la coordinación interinstitucional debido a factores como la ineficacia de la comunicación y la elevada tasa de movimiento de personal (Karamperidou *et al.*, 2018).

educación del Comité Permanente entre Organismos, 2010). A raíz de las preocupaciones de que se estaban utilizando muy poco para la planificación (ODI, 2016), la Agrupación se está esforzando por mejorar su orientación sobre la evaluación de las necesidades y las estrategias de los países. La educación se está convirtiendo en un elemento estándar de los planes de respuesta humanitaria; así pues, el 89% de los llamamientos contaba con un componente de educación en 2017 (La Educación No Puede Esperar, 2018b).

La educación deberá ser fundamental en los planes multisectoriales de intervención humanitaria. Por ejemplo, los programas de educación deberán colaborar con los de vivienda, porque la proximidad entre la escuela y el hogar determina el acceso, la asistencia y el aprendizaje; con los de protección de la infancia, porque la planificación de espacios seguros es un requisito previo de una escolaridad segura; y con los del agua, saneamiento y nutrición, ya que existen ventajas derivadas de prestar esos servicios en las escuelas. En términos más generales, las escuelas son importantes pilares de las

infraestructuras comunitarias, y catalizadoras del progreso social, como puso de manifiesto la crisis de los rohinyás en Bangladesh. Dicho esto, si bien la planificación multisectorial ayudó a asegurar una mayor integración de la educación en la respuesta humanitaria, no garantizó la inclusión de los rohinyás en el sistema educativo de Bangladesh (**recuadro 19.3**).

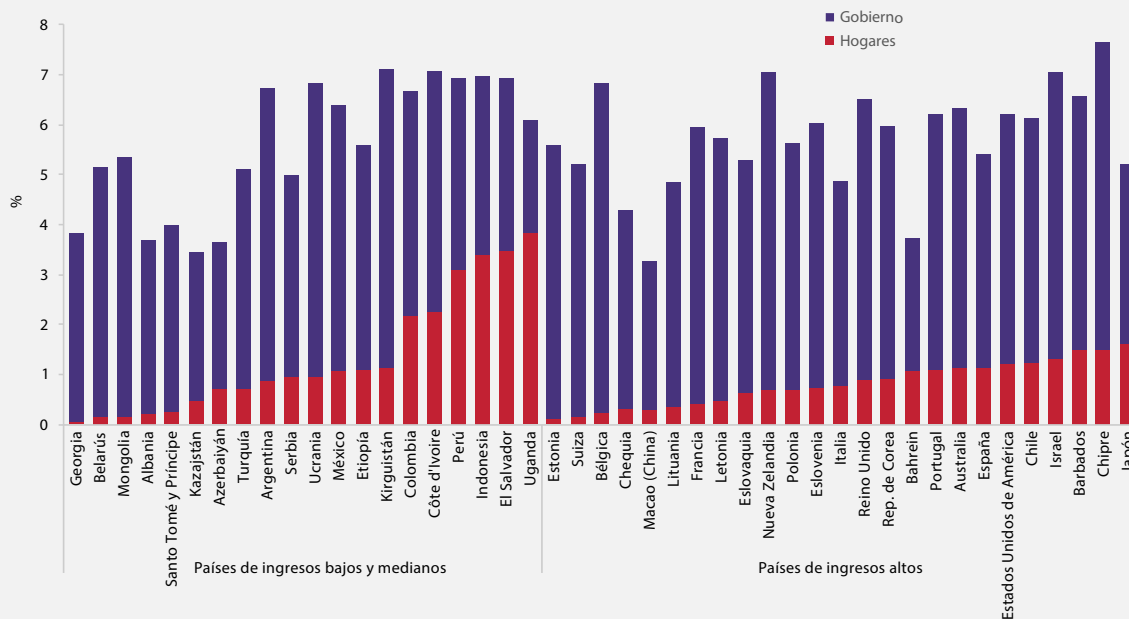
Conclusión

Tras años de esfuerzos por mejorar el nivel, la eficacia y la eficiencia de la asistencia humanitaria, la Cumbre Humanitaria Mundial representó un punto de inflexión, y también contribuyó a poner de relieve la educación en situaciones de emergencia, en particular para los refugiados. La educación es una prueba en cuanto al compromiso contraído en la Agenda para la Humanidad de salvar la brecha entre la ayuda humanitaria y la ayuda para el desarrollo, ya que abarca las situaciones repentinas de emergencia, la recuperación y el desarrollo. Los agentes humanitarios y de desarrollo deben trabajar de consuno para hacer frente a la inclusión de los refugiados en los sistemas nacionales de educación.

FIGURA 19.13:

El gasto de los hogares en educación es considerable en varios países de ingresos bajos y medianos

Gasto en educación como porcentaje del PIB por fuente de financiación y por grupo de países según su nivel de ingresos en varios países (2013-2017)

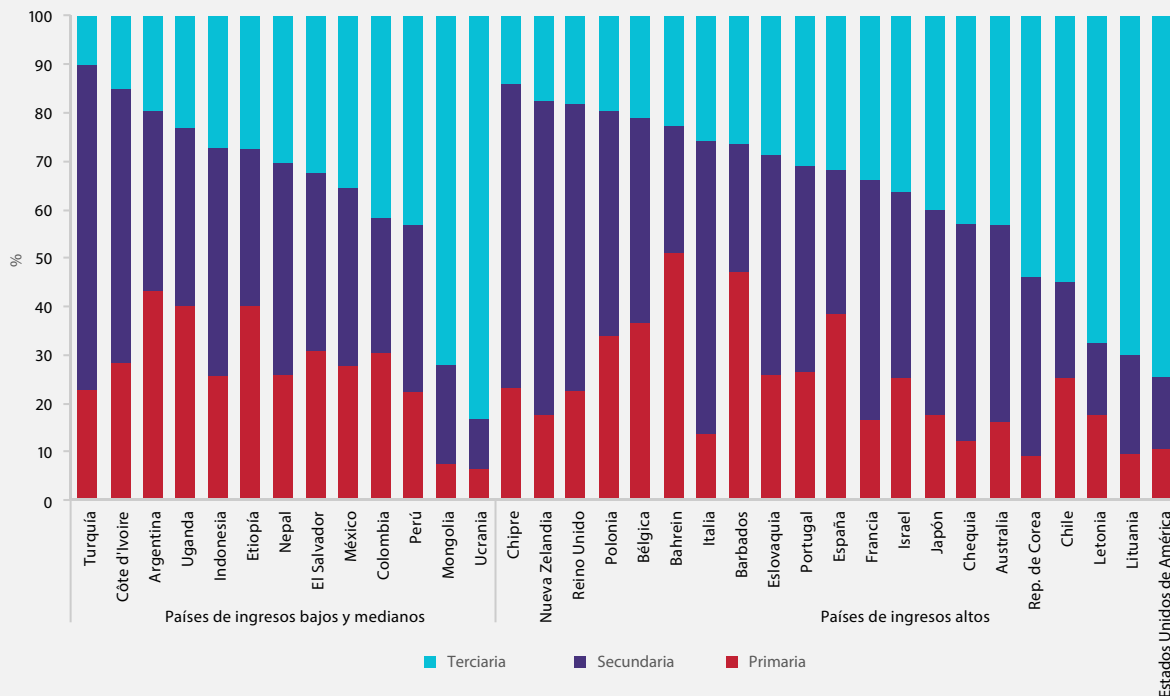


GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_13
Fuente: base de datos del IEU.

FIGURA 19.14:

Alrededor del 30% del gasto de los hogares en educación se destina a la educación terciaria

Gasto de los hogares en educación por nivel educativo (2016 o último año disponible)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_14
Fuente: base de datos del IEU.

La educación también debe incorporarse mejor en la programación multisectorial, habida cuenta de su gran potencial de sinergia.

Por esa razón, mejorar la calidad de las evaluaciones de las necesidades, llevar a cabo una planificación conjunta que una la asistencia humanitaria y la asistencia para el desarrollo, y determinar los instrumentos de financiación adecuados son cuestiones de máxima prioridad. Mejorar el seguimiento de la financiación humanitaria y para el desarrollo destinada a la educación de los refugiados también será importante para supervisar los progresos en los próximos años.

GASTO DE LOS HOGARES

Los hogares constituyen una importante fuente del gasto en educación, aunque aún poco apreciada. Incluso en los casos en que la educación primaria y secundaria se imparte de forma gratuita, las familias deben incurrir todavía en gastos relacionados con la educación. Algunos de ellos, como los destinados a libros de texto, materiales y transporte, están presentes en la mayoría de los países. Sin embargo, los de otro tipo, como los gastos extraoficiales, los gastos de matrícula de escuelas privadas y las clases particulares suplementarias privadas, reflejan las deficiencias de determinados sistemas de educación pública, y pueden tener graves consecuencias para la distribución equitativa de las oportunidades educativas. El marco de seguimiento del ODS 4 ha contribuido a poner

“ En El Salvador, los hogares contribuyeron en un 50% al gasto total de la educación de relieve esta amenaza a la equidad por medio del indicador temático 4.5.4: “gastos en educación por estudiante por nivel educativo y fuente de financiación”.

” La falta de datos sobre las contribuciones de los hogares

ha limitado desde hace tiempo el análisis de los gastos en educación a las brindadas por los gobiernos y por medio de la ayuda. El IEU publicó por primera vez datos sobre los hogares en 2017, aunque la cobertura sigue siendo limitada. Hay 91 países con datos desde 2000, mientras que solo 48 disponen de datos para 2014-2016, de los cuales 28 son de ingresos altos, 18 de ingresos medianos y dos de ingresos bajos (Etiopía y Uganda). Además, las encuestas del presupuesto, los ingresos y el gasto de los hogares no formulan preguntas suficientemente detalladas sobre el gasto por persona, o por nivel y tipo de educación recibida.

Incluso así, los datos disponibles indican que los hogares pueden sufragar una gran parte del total de los gastos de educación en algunos países de ingresos bajos y medianos.

La contribución de los hogares varía entre el 0,1% del PIB en Georgia al 3,9% en Uganda, donde asumen el 63% del gasto total nacional en educación. En los países de ingresos altos, para los que se dispone de más datos, el gasto de los hogares representa menos del 1% del PIB en la mayoría de los casos. Los porcentajes van desde el 0,1% del PIB en Estonia al 1,6% en el Japón, donde las familias sufragan el 31% del total de los gastos en educación (figura 19.13).

El gasto total en educación es la suma del gasto del gobierno y el gasto de los hogares en la educación. El gasto de los hogares representa una proporción significativa en algunos países de ingresos medianos, entre ellos El Salvador (50%), Indonesia (49%) y el Perú (45%). Una vez más, la situación es más favorable para los hogares de los 28 países de ingresos altos con datos, que presentan una proporción media del 14%.

La educación terciaria representó en promedio el 30% del total del gasto de los hogares en educación en los 34 países con datos, pero la proporción fue superior al 50% en Chile y la República de Corea, casi del 70% en Letonia y Lituania, y del 74% en los Estados Unidos. En los países de ingresos medianos, la educación terciaria absorbió más del 70% del gasto total en Mongolia y Ucrania (figura 19.14).

En general, cuando se dispone de datos a lo largo del tiempo, se constata que el gasto de los hogares no suele cambiar radicalmente de un año a otro, ya que las pautas de ese gasto son relativamente estables. Sin embargo, pueden ocurrir cambios. En primer lugar, las políticas públicas pueden ejercer una influencia. En Chile, a mediados del primer decenio de este siglo, las protestas masivas de estudiantes comenzaron a presionar al gobierno para que retomara las responsabilidades a las que había renunciado respecto de la financiación de la educación. Entre 2005 y 2015, la proporción del total del gasto en educación de los hogares disminuyó del 45% al 20%, acercándose al promedio mundial de la distribución de los gastos totales ejemplificada por México (figura 19.15).

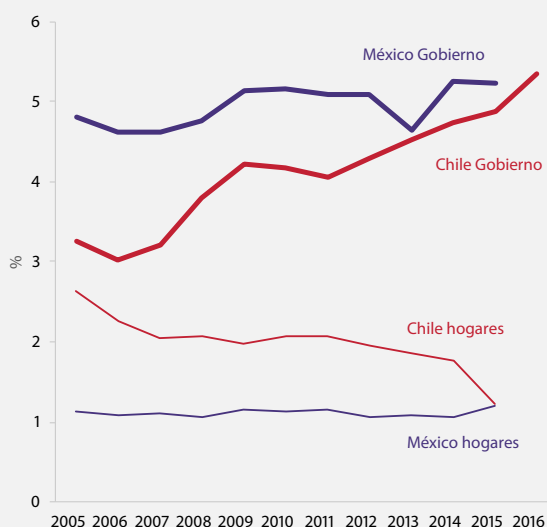
En segundo lugar, a medida que aumenta el ingreso disponible, los hogares a menudo deciden invertir más en educación. En algunos países, la tasa de crecimiento de las remesas ha sido rápida, y las reducciones previstas del costo de los envíos de dinero podrían tener un efecto positivo en el gasto en educación (eje de las políticas 19.4).

La falta de fuentes de información no se limita a los países de ingresos bajos y medianos. La ausencia de datos supone que el nivel del gasto privado también podría subestimarse en los países de ingresos altos (OCDE, 2011). Algunos han tratado de diversificar las fuentes. Estadísticas Canadá combina la información de cinco encuestas para calcular el gasto de los hogares en educación primaria y secundaria, a saber, la

encuesta del sistema financiero uniforme —juntas escolares—; la encuesta de la educación primaria y secundaria; la encuesta de los gastos del gobierno federal en apoyo a la educación; la encuesta de las estadísticas financieras de las escuelas privadas primarias y secundarias; y los gastos provinciales en educación en las instituciones correccionales y penitenciarias. Entre una encuesta y otra, Estadísticas Canadá realiza estimaciones basadas en los años anteriores. La encuesta de información financiera de las universidades y escuelas superiores y la encuesta de los gastos del gobierno federal en apoyo a la educación proporcionan información sobre el nivel terciario (Estadísticas Canadá, 2015, 2017).

FIGURA 19.15:

En Chile, la distribución del gasto total en educación entre el Gobierno y los hogares cambió muy rápidamente
Gasto en educación como porcentaje del PIB por fuente de financiación en Chile y México (2005-2016)



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_15
Fuente: base de datos del IEU.

EJE DE LAS POLÍTICAS 19.4: LAS REMESAS ESTIMULAN EL GASTO DE LOS HOGARES EN EDUCACIÓN

Los migrantes internos e internacionales ayudan a sus familiares o los miembros de la comunidad enviando remesas. Es una motivación clave para la migración, y las remesas son una importante fuente de ingresos para muchas personas en África, Asia y América Latina. Existen diferentes opiniones sobre si las remesas promueven u obstaculizan la inversión en la educación de los hogares, así como sobre

las consecuencias en materia de educación de las remesas. Por lo tanto, el análisis resulta crucial. En la medida en que las remesas impulsan el gasto privado en educación, los esfuerzos actuales por reducir los costos de las remesas podrían tener un efecto considerable en la vida de los niños que se quedan atrás.

LAS REMESAS CONSTITUYEN UNA PARTE CONSIDERABLE DEL INGRESO DE LOS HOGARES EN MUCHOS PAÍSES DE INGRESOS BAJOS Y MEDIANOS

En el plano mundial, las familias recibieron 613 000 millones de dólares estadounidenses en remesas internacionales en 2017, una corriente muy superior a la asistencia oficial para el desarrollo. De ese total, 466 000 millones de dólares estadounidenses se destinaron a los hogares de países de ingresos bajos y medianos, tres veces el volumen de la asistencia oficial para el desarrollo. En términos absolutos, la India (69 000 millones de dólares estadounidenses), China (64 000 millones de dólares estadounidenses), Filipinas (33 000 millones de dólares estadounidenses), México (31 000 millones de dólares estadounidenses) y Nigeria (22 000 millones de dólares estadounidenses) recibieron las sumas más elevadas. Los países receptores de la mayor cantidad de remesas como porcentaje del PIB fueron Kirguistán (35%), Tonga (33%), Tayikistán (31%), Haití (29%), Nepal (29%) y Liberia (27%) (Banco Mundial, 2018a).

Las remesas internas tienen más probabilidades de transferirse por canales informales, lo que dificulta ligeramente más la preparación de estimaciones sólidas (Castaldo et al., 2012). Las encuestas de hogares proporcionan algunas estimaciones. En China, que tenía unos 287 millones de migrantes internos en 2017 (Xuequan, 2018), casi la mitad de los hogares rurales encuestados en 2007 recibía remesas, que constituían el 21% de los ingresos de los hogares. En el caso de los hogares en el 25% inferior de los ingresos antes de transferencias, las remesas representaban el 60% de los ingresos de los hogares (Démurger y Wang, 2016).

EN TEORÍA, LAS REMESAS PUEDEN AUMENTAR O DISMINUIR EL GASTO DE LOS HOGARES EN EDUCACIÓN

Los ingresos adicionales incrementan el gasto de los hogares en todos los ámbitos. No obstante, que aumente el gasto en la educación depende del contexto. La educación compite con otras categorías, como un mayor consumo e inversión en la tierra, la vivienda o los bienes de capital. Las familias difieren en cuanto a la percepción de la educación como bien

Si se redujera el costo del envío de remesas de los migrantes



de consumo o inversión. Además, la teoría económica sostiene que los hogares que perciben ingresos adicionales temporales gastan relativamente más en inversiones que en consumo (Adams y Cuecuecha, 2010). Aparte del efecto positivo de los ingresos y del fin de las limitaciones presupuestarias, la mayor diversificación de los ingresos ofrece un efecto de seguro, reduciendo el riesgo de recortar el gasto en educación en respuesta a las crisis económicas (Yang y Choi, 2007).

Con frecuencia la migración es una decisión colectiva, en la que participa la familia ampliada, lo que añade factores a la ecuación que define la manera en que las remesas afectan la educación en los hogares de origen (Azam y Gubert, 2006). La migración modifica la composición de los hogares y la adopción de decisiones, lo que puede repercutir negativamente en la escolarización. Los niños pueden ser necesarios para reemplazar la mano de obra de los migrantes, ocuparse de las tareas domésticas, o cuidar a los hermanos. Asimismo, dado que la migración es costosa, es posible que las remesas no lleguen de inmediato, por lo que una pérdida inicial de ingresos puede limitar el gasto en educación. La ausencia de uno o ambos padres y su aportación también puede obstaculizar la educación.

Las remesas pueden fomentar una “cultura migratoria”, con efectos negativos en la educación de los niños. En las

comunidades con alta migración internacional, el movimiento transnacional se convierte en la norma (Kandel y Massey, 2002), y las remesas hacen creer en oportunidades de ingresos en el exterior (Mansour *et al.*, 2011). La migración de personas no cualificadas o semicualificadas, cuando es factible y genera beneficios relativamente altos, puede propiciar el abandono temprano de la escuela, sobre todo si los mercados laborales de destino no reconocen y recompensan los logros educativos del país de origen. Por el contrario, la migración exitosa que parece exigir niveles de educación secundaria puede elevar las aspiraciones educativas y motivar la inversión de tiempo y esfuerzo.

EN LA PRÁCTICA, LAS REMESAS INFLUYEN POSITIVAMENTE EN EL GASTO EN EDUCACIÓN

Los hogares receptores de Guatemala y Lima (Perú), casi triplicaron el gasto en educación (Adams y Cuecuecha, 2010; Loveday y Molina, 2006). Los hogares receptores de remesas internacionales en las zonas rurales de la India gastaron un 17% más en educación que los hogares que no reciben remesas (Parida *et al.*, 2015). En Marruecos, las remesas representaron el 17% del gasto en educación de los hogares de zonas tanto rurales como urbanas en 2003-2007 (Ibourk y Bensaïd, 2014). Las familias de trabajadores filipinos en la República de

“

Las remesas internacionales aumentaron el gasto en educación en un 35% en 18 países del África Subsahariana y Asia Central, Meridional y Sudoriental, y en un 53% en 7 países de América Latina

”

Corea triplicaron sus gastos en salud y educación (Clemens y Tiongson, 2017). No obstante, en Jordania, la migración no calificada dio lugar a una disminución de la inversión en la educación de los jóvenes (Mansour *et al.*, 2011).

Los resultados pueden variar en función del género. Un análisis de los trabajadores filipinos en el extranjero mostró que, en promedio, las mujeres ganaban menos que los hombres, y enviaban una proporción menor de sus ingresos al hogar (Semyonov y Gorodzeisky, 2006). Con respecto al uso de las remesas, los hogares encabezados por hombres en las zonas rurales de Marruecos tenían menos probabilidades de invertir en la educación de las niñas que en la de los niños (Bouoiyour *et al.*, 2016). Los hogares receptores de remesas dirigidos por mujeres tendían a gastar más en educación (Ratha *et al.*, 2011).

Un metaanálisis para este informe examinó 73 artículos de alta calidad evaluados por homólogos que abarcaban 30 países. En él se empleó el coeficiente de correlación parcial como medida del efecto de las remesas en los gastos en educación de los hogares, teniendo en cuenta otros factores que influyen en tales gastos. El análisis confirmó la importancia de las remesas para las decisiones sobre el gasto en educación. Las remesas internacionales aumentaron el gasto en educación en un 35%, en promedio, en una serie de estudios de 18 países de África Subsahariana y Asia Central, Meridional y Sudoriental (**figura 19.16**). El efecto fue aún mayor en América Latina (53%), donde el gasto en educación de los hogares tiende a ser elevado, pero cercano a cero en Europa Oriental, donde el gasto de los hogares en educación suele ser bajo. El efecto de las remesas internas fue menor, pero aun así positivo para la mayoría de los países analizados. Por ejemplo, fue del 19% en 18 países de África Subsahariana y Asia Central, Meridional y Sudoriental (Askarov y Doucouliagos, 2018). Los resultados por género no confirmaron diferencias considerables en el comportamiento relativo al envío o uso de remesas, pero el número de estudios era demasiado bajo para que los efectos fueran significativos.

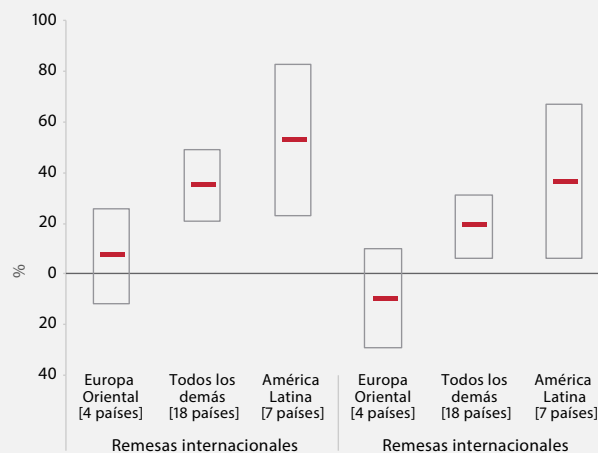
Reducir los costos de las remesas puede elevar el gasto en educación

A pesar de las nuevas tecnologías, como los pagos por móvil y las tarjetas bancarias de prepago, las altas comisiones y otros gastos de transferencia a lo largo de muchos canales de remesas desalientan el uso de los canales oficiales en favor de transferencias más eficientes de carácter oficioso y en especie, como se ha demostrado en Fiji y Tonga (Brown *et al.*, 2014). El volumen de las remesas informales se estimó entre el 35% y el 75% de las remesas formales (Freund y Spatafora, 2005).

El costo medio mundial del envío de remesas es del 7,1%, aunque los promedios no reflejan la gran variación por canal y

FIGURA 19.16:

En promedio, las remesas internacionales aumentan el gasto en educación en los países de ingresos bajos y medianos
Cambio en el porcentaje del gasto en educación debido a las remesas



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_16

Notas: las barras indican las medias ponderadas del efecto que tiene la recepción de remesas en el gasto en educación de un hogar. El recuadro indica el rango del intervalo de confianza del 95%. En "todos los demás" se incluyen países del África Subsahariana y del Asia Central, Meridional y Sudoriental. Fuente: Askarov y Doucouliagos (2018).

por país. Los bancos tradicionales son los más costosos, con un promedio del 10,6%. Los costos varían por destino, del 5,2% (Asia Meridional) al 9,4% (África Subsahariana) (Banco Mundial, 2018b). Muchos canales en África cobran gastos superiores al 20% (Watkins y Quattri, 2014). Varias organizaciones, como el Banco Africano de Desarrollo, han instado a una mayor competencia en el mercado internacional de transferencia de dinero (Bourenane *et al.*, 2011).

Los cargos exceden en gran medida la meta 10.c de los ODS, que apunta a reducir los costos de remesas de los migrantes a menos del 3% en promedio y a garantizar que no superen el 5% en ningún canal. Sobre la base de las estimaciones de 613 000 millones de dólares estadounidenses en remesas mundiales en 2017, disminuir los costos del 7,1% al 3% se traduciría en un ahorro de más de 25 000 millones de dólares estadounidenses anuales.

A pesar de los recientes progresos, no se ha obtenido aún una imagen mundial precisa de los gastos de los hogares en la educación. Un análisis de 15 países de África Subsahariana calculó que la proporción del gasto total de los hogares en educación era del 4,2% (Foko *et al.*, 2012); y un estudio de 12 países de América Latina determinó que era del 3,4% (Acerenza y Gandelman, 2017). Tomando como punto de partida un 4%, reducir los costos de las remesas permitiría a

los hogares gastar una cuantía adicional de 1 000 millones de dólares estadounidenses en educación por año. Esto puede ser una estimación a la baja, ya que las remesas tienen más probabilidades de destinarse a la educación, como demostró el análisis anterior.

Esta estimación se basa en el supuesto de que las tasas de transacción que se ahorren se traducirán tal cual en nuevas remesas. En la práctica, las remesas podrían ajustarse en mayor o menor medida. La forma en que la reducción de los costos se distribuye entre los remitentes y los receptores es una cuestión abierta. Asimismo, las estimaciones tienen en cuenta únicamente el efecto de las remesas adicionales que llegarían a los beneficiarios, pero las remesas podrían aumentar gracias a costos más bajos (Gibson *et al.*, 2007). La disminución de los costos también podría hacer creer en un aumento de los flujos cuando los migrantes pasan de utilizar canales informales a otros formales.

LAS REPERCUSIONES DE LAS REMESAS EN LA MATRICULACIÓN, LA FINALIZACIÓN Y EL APRENDIZAJE SON MIXTAS

En última instancia, el gasto en educación es un medio para alcanzar un fin. Varios estudios indican que los efectos generales de las remesas en los resultados de la educación son positivos. En la República Dominicana, las remesas aumentaron la probabilidad de asistir a la escuela entre los niños y jóvenes de 6 a 17 años (Amuedo-Dorantes y Pozo, 2010). En Filipinas, un incremento del 10% de las remesas internacionales redujo el trabajo infantil no remunerado en más de tres horas por semana (Yang, 2005). En Marruecos, los niños de hogares que recibieron remesas tenían una probabilidad de 11 puntos porcentuales mayor de estar escolarizados que los de hogares sin remesas (Ibourk y Bensaïd, 2014).

Los efectos también difieren en función del género. En Jordania, las remesas tuvieron un efecto positivo en la asistencia a la educación postobligatoria solo entre los hombres jóvenes (Mansour *et al.*, 2011). Un estudio realizado en las zonas rurales del sur de Marruecos demostró que las remesas habían aumentado la asistencia escolar únicamente para los niños varones (Bouoiyour *et al.*, 2016). En Nepal, el efecto de las remesas en la retención fue tres veces mayor para los niños que para las niñas de 5 a 10 años (Bansak y Chezum, 2009). Por el contrario, un incremento de 11 dólares estadounidenses de las remesas mensuales condujo a un aumento de un punto porcentual en la tasa de matriculación de estudiantes de 10 a 17 años en el Ecuador, aunque el efecto solo fue significativo para las niñas (Calero *et al.*, 2009). En México, la migración

del padre a los Estados Unidos se asoció con un aumento de aproximadamente 0,7 años del nivel de educación de las niñas, pero no de los varones (Antman, 2012).

Las conclusiones positivas pueden reflejar en particular corredores de migración selectiva o contextos en los que había desde un principio bajas tasas de matriculación. Las remesas no tuvieron ningún efecto en la tasa de matriculación de los niños de 11 a 17 años en El Salvador (después de tener en cuenta la riqueza de los hogares) (Acosta, 2006), los niños más pequeños en la República Dominicana (Amuedo-Dorantes y Pozo, 2010) o los niños y jóvenes de 6 a 18 años en Viet Nam (Nguyen y Nguyen, 2015).

También hay efectos perjudiciales en relación con los corredores de migración de bajas cualificaciones bien establecidos. Las remesas internacionales se asociaron a una gran disminución de la tasa de matriculación en Guatemala, especialmente entre los varones, aunque los matriculados obtuvieron mejores resultados gracias a las remesas (Davis y Brazil, 2016). Los estudiantes que se habían dejado atrás en las zonas rurales de México que recibían remesas tenían peores resultados educativos (McKenzie y Rapoport, 2006), incluido un menor desarrollo cognitivo de los niños pequeños (Powers, 2011). Un análisis de los datos del Proyecto sobre Migración Latinoamericana en Lima indicó que el riesgo de perturbación de la educación aumentaba con la migración. No tener en cuenta las características de los hogares que llevan a la decisión de migrar habría conducido a la conclusión opuesta (Robles y Oropesa, 2011).

CONCLUSIÓN

Los efectos de las remesas en el gasto privado en educación varían ampliamente según el corredor de migración, las características de los remitentes y los receptores, y los medios de evaluación. Sin embargo, un metaanálisis para este informe puso de manifiesto que las remesas, sobre todo las internacionales, aumentan el gasto en educación en el hogar. La meta del ODS que apunta a disminuir los costos de las remesas podría aumentar el gasto en educación de los hogares en los países de ingresos bajos y medianos en 1 000 millones de dólares estadounidenses por año. No obstante, las pruebas de la existencia de una relación positiva entre un mayor gasto en educación derivado de las remesas y la mejora de los resultados escolares son menos sólidas. Se necesita más información sobre la forma en que se gastan los ingresos adicionales, y hasta qué punto ello está relacionado con la finalización y el aprendizaje.

Unos niños afganos desplazados forman una "fila india" para asistir a clases especiales de inglés en el centro Oinofyta (Grecia) en 2016.

CRÉDITOS: Achilleas Zavallis/ACNUR



CAPÍTULO

20

Conclusiones y recomendaciones



El seguimiento del ODS 4 encierra una gran promesa para los sistemas educativos, pero los mecanismos de coordinación internacional necesitan apoyo.....	264
La migración y el desplazamiento son una prueba para la cooperación, y para el papel de la educación.....	266
¿De qué manera deberán abordar los gobiernos los aspectos de la educación de la migración y los desplazamientos?	267

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha colocado a la educación en el centro de los debates sobre el planeta, las personas, la prosperidad, la paz, las alianzas y el futuro de la humanidad. En el presente informe se han señalado dos esferas en las que se están realizando progresos, pero en las que se requiere un compromiso más firme.

En primer lugar, se ha hecho hincapié en los progresos lentos, aunque innegables, en cuanto al seguimiento del ODS 4. El marco de seguimiento encierra el potencial de desempeñar una función formativa que puede transformar los sistemas educativos y ayudarlos a abordar la equidad, la inclusión y los desafíos que plantea la calidad. Sin embargo, para aprovechar plenamente este potencial deberán reforzarse los mecanismos internacionales que respaldan el marco, a fin de contribuir a brindar una orientación más clara a los países.

En segundo lugar, se ha puesto de relieve el papel de la educación en la gestión de las dificultades de la migración y el desplazamiento, especialmente en vista de los dos pactos mundiales sobre los migrantes y los refugiados acordados a finales de 2018. Este capítulo de conclusión resume las principales recomendaciones que pueden ayudar a que los países vayan por la senda correcta respecto de la aplicación de los aspectos ligados a la educación de esos pactos.

EL SEGUIMIENTO DEL ODS 4 ENCIERRA UNA GRAN PROMESA PARA LOS SISTEMAS EDUCATIVOS, PERO LOS MECANISMOS DE COORDINACIÓN INTERNACIONAL NECESITAN APOYO

Al plantear interrogantes sobre la equidad, la inclusión y la calidad, la Agenda 2030 también ha cuestionado los esfuerzos de seguimiento de la educación, que el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* busca respaldar. Tres años después

de que se alcanzara un consenso sobre el Marco de Acción Educación 2030, los países, la sociedad civil y los asociados internacionales están invirtiendo en dar mayor precisión a las definiciones, mejorar las metodologías y recopilar información.

El acuerdo internacional en torno al ODS 4 y sus disposiciones para el seguimiento han logrado transformar el debate en la esfera de la educación. Por ejemplo, este año el informe ha puesto de relieve cuestiones como la lentitud de los progresos anuales hacia la consecución universal de un nivel mínimo de competencias en lectura; el bajo porcentaje de adultos que participan en alguna forma en educación y capacitación en los países de ingresos medianos; y el elevado número de ataques contra escuelas y personal docente, según la información recabada por una organización no gubernamental. El hecho de que estas cuestiones, que no figuraban en la agenda internacional de la educación hace apenas unos años, ahora se planteen, es una prueba de los esfuerzos en todos los frentes.

En el presente informe se señala otro acontecimiento importante que ha tenido lugar paulatinamente desde 2015. Se están sentando las bases de un mecanismo de cooperación para el seguimiento internacional de la educación. El Grupo de Cooperación Técnica (GCT) sobre los Indicadores del ODS 4 - Educación 2030, convocado conjuntamente por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y la UNESCO, se está convirtiendo en un foro para que los países puedan compartir sus experiencias, preferencias y preocupaciones sobre el modo de evaluar el progreso hacia la consecución del ODS 4. Los inicios han sido lentos, ya que se necesita tiempo para que los países y los organismos internacionales encuentren un lenguaje común que una a los planos nacional, regional y mundial. Las limitaciones relativas a la logística, la capacidad y los recursos se interponen en el camino. Sin embargo, esta es una oportunidad que no deberá desaprovecharse.

En el informe se formulan las cinco recomendaciones siguientes que exhortan al Comité de Dirección ODS – Educación 2030, la UNESCO, los asociados para el desarrollo y los países a convertir el GCT en un foro más sólido para apoyar el seguimiento de la agenda internacional para la educación:

- **Afianzar la representación y la voz de los países.** Hasta la fecha, no todos los países representados en el GCT han participado activamente. No obstante, como se indicó en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/2018*, “para mejorar la rendición de cuentas, los países necesitan fortalecer sus capacidades a fin de lograr una representación más firme [...] allí donde se enmarcan los problemas, se determinan las prioridades y se conciben las soluciones”.
- **Asegurarse de que cada país tiene dos puntos de contacto permanente del GCT.** La estructura actual del GCT refleja la rotación de los miembros del Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el que están representados 28 países. Sin embargo, debido a los costos derivados de la coordinación, pocos países logran representar bien a su región. Esto entraña el riesgo de que otros países se queden sin información suficiente para influir en la agenda, y se pierda un valioso impulso. Cada país, sea o no miembro del GCT, deberá tener dos puntos de contacto del GCT ex officio, cosa que actualmente no ocurre (uno del Ministerio de Educación, responsable de la planificación o el seguimiento y la evaluación, y otro del organismo nacional de estadística, encargado de las estadísticas sociales), como un paso para institucionalizar en mayor medida el proceso y crear una comunidad mundial de interés.
- **Afianzar la coherencia de los mecanismos internacionales de coordinación del seguimiento de la educación.** Además del GCT, hay otros dos grupos conexos convocados por el IEU. La Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje se ha centrado en los indicadores del resultado del aprendizaje, y ha invitado recientemente a los países a participar en sus trabajos, además de expertos. El grupo interinstitucional sobre los indicadores de la desigualdad en la educación se ha centrado en la equidad y los indicadores basados en encuestas. Sin embargo, la existencia de diferentes grupos que trabajan sobre temas estrechamente relacionados dificulta la participación de los países con menos recursos y menor capacidad. Racionalizar la estructura contribuiría a mantener la atención en el objetivo de mejorar el seguimiento de la Educación 2030.

- **Involucrar más a las organizaciones regionales.** Dada la dificultad de enlazar los planos nacional y mundial, las organizaciones regionales con programas de educación pueden ser intermediarios importantes para respaldar a los encargados de formular políticas de los países. El mapeo de los marcos de seguimiento regional de la educación y su alineación con el marco del ODS 4 ha sido un paso en la dirección correcta. Sin embargo, la inclusión de las organizaciones regionales en el GCT, que ya ha comenzado, podría fortalecerse.
- **Invertir recursos.** Establecer normas e influir en las decisiones normativas es un objetivo fundamental de las organizaciones internacionales, pero a menudo no se le da suficiente prioridad en las agendas de los donantes. Como se señaló en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/2018*, hay una tendencia en las decisiones relativas a la asignación a dar prioridad a los resultados rápidos, un defecto común de los enfoques basados en los resultados. La comunidad internacional no deberá subestimar la importancia de los resultados a largo plazo. La UNESCO deberá asignar una mayor prioridad a la financiación de los mecanismos internacionales de coordinación del seguimiento de la educación que convoque. Los organismos donantes deberán dar mayor prioridad a un bien público mundial como el GCT, no solo en la retórica, sino también en la práctica. También deberán tener en cuenta los trabajos del GCT y las lagunas de datos del ODS 4 que éste encuentre, con miras a orientar sus actividades de fortalecimiento de la capacidad y recopilación de datos en consecuencia. Algunas orientaciones iniciales sobre la determinación de los costos y las principales deficiencias de la agenda, proporcionadas por el IEU, pueden servir de base para las decisiones de asignación de recursos. El GCT es un instrumento clave para reducir al mínimo la fragmentación en la recopilación de datos y la presentación de informes.

Aunque ciertos cambios metodológicos destacados relacionados con la medición de aspectos clave de la agenda Educación 2030 están en curso de obtención, como las tasas de finalización y los resultados del aprendizaje, sigue habiendo deficiencias importantes. Los ejemplos abundan. Sin una clasificación internacional uniforme de los maestros, las medidas actuales de maestros calificados y capacitados son insuficientes, como demuestra el capítulo 17. A pesar de los progresos logrados en la definición de la participación en la educación de adultos, como se expuso en el capítulo 10, la labor de recopilación de datos apenas está comenzando. Por su parte, las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida representan la mitad de la formulación del ODS 4, pero reciben únicamente una fracción de la atención mundial.

El proceso de seguimiento de la meta 4.7, que para algunos es el núcleo de la agenda, exige una mayor movilización de esfuerzos, ya que, en este momento, no se puede informar sobre las medidas nacionales específicas acerca del desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. La lista es larga. A pesar de ello, un buen comienzo sería fortalecer el principal mecanismo institucional establecido para elaborar el marco de seguimiento del ODS 4.

LA MIGRACIÓN Y EL DESPLAZAMIENTO SON UNA PRUEBA PARA LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL, Y PARA EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible está estrechamente vinculada con el compromiso de no dejar a nadie atrás. Transformar nuestro mundo, el documento fundacional de la Agenda, incluye “los refugiados y los desplazados internos y los migrantes” cuando afirma que “[e]s necesario empoderar a las personas vulnerables”. Uno de los puntos vulnerables, pero también uno de los puntos fuertes, de los migrantes y las personas desplazadas es la educación. Como señala el Secretario General de las Naciones Unidas al respaldar este informe, las personas que se mueven, ya sea por trabajo o educación, de forma voluntaria o forzada, no dejan atrás su derecho a la educación.

En el informe se tomaron las definiciones más amplias de la migración y los desplazamientos, abarcando cualquier movimiento de población que hubiera influido en la educación. Se evocaron los desafíos de la migración interna, tanto de zonas rurales a urbanas como circular, que afectan a los que se van o a los que se han quedado atrás. Se examinaron cuestiones tan diversas como el bienestar de los estudiantes internados, las escuelas móviles en los lugares de trabajo, las restricciones del acceso a la escuela, y los cierres de escuelas rurales.

La migración internacional ha sido un fenómeno creciente. Se calcula que los inmigrantes de primera generación representan un 14% de la población de los países de ingresos altos. Las estimaciones para este informe sugieren que las primeras y segundas generaciones combinadas de niños con antecedentes migratorios de esos países aumentaron del 15% a mediados del primer decenio de este siglo al 18%, o 36 millones, a mediados del decenio de 2010 y, al ritmo actual, podrían alcanzar el 22% de aquí a 2030. Sus posibilidades se ven afectadas por la desigualdad de acceso a la educación preescolar, amplias lagunas en el logro y el progreso en

comparación con los alumnos sin antecedentes migratorios, planes de estudio que no hacen suficiente hincapié en el pensamiento crítico, y el espinoso problema de segregación en la escuela.

La migración de personas que buscan educación y un avance profesional es otra tendencia creciente. La movilidad de los estudiantes está aumentando junto con la internacionalización de la educación terciaria. El temor de que los países más pobres puedan perder personal cualificado que se va a países más ricos se disipa un poco por la mayor inversión de los jóvenes en su educación, ya que la perspectiva de la emigración les ofrece un incentivo. No obstante, las iniciativas para aprovechar al máximo esos movimientos requiere que los gobiernos y las instituciones de educación terciaria trabajen de la mano en lo que se refiere a la garantía de la calidad y el reconocimiento de la competencia profesional.

En el informe también se examinó la difícil situación del número en rápido aumento de personas desplazadas, ya sea por conflictos o desastres naturales, dentro o fuera de sus fronteras. Las tasas de acceso a la educación de los desplazados se encuentran entre las más bajas del mundo, y no solo porque esas crisis suelen ocurrir en algunos de los lugares más pobres. En los dos años transcurridos desde la firma de la Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes en septiembre de 2016, se ha perdido la impresionante suma de 1 500 millones de días de educación para los refugiados. La calidad de las oportunidades educativas para esos grupos de población se ve afectada por la lejanía, los obstáculos que plantea el idioma, los docentes no calificados y la falta de recursos, a menudo combinados con la mera falta de experiencia para responder a la afluencia repentina de personas que huyen de su país.

A pesar de ello, en este informe no solo se enumeran los problemas. También se han reunido pruebas de todo el mundo sobre los cambios de actitud. Los gobiernos están adoptando rápidamente la inclusión de los refugiados en sus sistemas de educación. Entre los 10 primeros países que acogen a refugiados, solo uno, Bangladesh, los ha excluido hasta el momento de su sistema nacional de educación, mientras que otro, el Pakistán, ha tenido una posición ambivalente. Pero incluso en ese caso, una de las provincias, Baluchistán, incluye a los refugiados en su plan de educación.

El Líbano, que alberga el mayor número de refugiados per cápita del mundo, duplicó su capacidad y ha abierto sus escuelas para 214 000 alumnos, en comparación con una población escolar de alrededor de 750 000 alumnos antes de la crisis. Decidió no aplicar los requisitos de documentación ni pedir certificados de finalización, a fin de permitir a los

estudiantes sirios que presentaran los exámenes nacionales, y creó oportunidades no formales para ayudar a los niños a recuperar el retraso.

El Chad previó la inclusión de los refugiados sudaneses en su sistema educativo, y tomó medidas para reconocer las cualificaciones, no solo de los estudiantes, sino también de los docentes, ayudándolos a integrarse en el cuerpo de maestros del país. Uganda, que acoge al mayor número de refugiados de África Subsahariana, concluyó recientemente un plan de tres años para integrar a los refugiados en las escuelas en sus 12 distritos más afectados. Turquía, que alberga el mayor número de refugiados del mundo, se ha comprometido a incluir a todos los refugiados sirios en su sistema nacional de educación de aquí a 2020, y ya los ha inscrito en su sistema de protección social, asegurando que se beneficien de un programa de transferencias monetarias condicionadas que anteriormente solo estaba disponible para los nacionales.

La inclusión de los inmigrantes adopta una variedad de formas. El Canadá, que tiene el mayor porcentaje de inmigrantes de primera y segunda generación entre los siete países industrializados más ricos, se enorgullece de su herencia multicultural, a la que da el rango de principio constitucional. Ha enmendado sus libros de texto de historia, y los niños pueden aprender acerca de la migración desde el segundo curso. Irlanda, que en menos de una generación pasó de ser una nación de emigrantes para convertirse en el país con el mayor porcentaje de la Unión Europea de inmigrantes de primera generación en las escuelas, promueve una estrategia de inmigrantes interdepartamental, en la que la educación ocupa un lugar destacado. También garantizó que una estrategia de educación intercultural recibiera una generosa financiación en medio de una profunda crisis financiera. Esto es destacable, habida cuenta de la tendencia común durante las crisis de culpar a la inmigración de un sinnúmero de problemas sociales y económicos.

La migración y los desplazamientos son cuestiones con gran carga política. Esto se debe a que normalmente se entrelazan con múltiples niveles de dificultades culturales, históricas, sociales y económicas. No es raro observar que los encargados de formular políticas tomen decisiones bajo presión, en respuesta a opiniones contra la inmigración, que a veces encuentran eco en los medios de comunicación. Estos tienden a pasar por alto el hecho de que la migración ha sido uno de los principales impulsores del desarrollo. En ese sentido, la educación de los migrantes y los refugiados no se trata solo de aplicar un derecho humano básico. También tiene dimensiones operacionales e instrumentales. El costo derivado de excluir a esas poblaciones puede ser enorme en términos de personas que no pueden desarrollar su potencial y un aumento de las tensiones sociales.

¿DE QUÉ MANERA DEBERÁN ABORDAR LOS GOBIERNOS LOS ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN DE LA MIGRACIÓN Y LOS DESPLAZAMIENTOS?

En el presente informe se hace un llamamiento a los gobiernos a que hagan frente a las necesidades de educación de los migrantes y las poblaciones desplazadas, así como las de sus hijos, con la misma atención que brindan a las poblaciones de acogida.

Proteger el derecho a la educación de los migrantes y los desplazados

El principio de no discriminación en la educación está reconocido en las convenciones internacionales. Las barreras discriminatorias, tales como los requisitos de certificado de nacimiento, deberán prohibirse expresamente en la legislación nacional. Los reglamentos existentes no deberán tener lagunas o zonas grises, abiertas a la interpretación de los propios funcionarios locales o escolares. Los gobiernos deben proteger el derecho a la educación de los migrantes y refugiados, independientemente de sus documentos de identificación o situación de residencia, y aplicar las leyes, sin excepción.

El respeto del derecho a la educación debe ir más allá de la legislación y los procedimientos administrativos. Las autoridades nacionales deberán organizar campañas de sensibilización para informar a los migrantes y las familias desplazadas sobre sus derechos y los procesos de inscripción en la escuela. Las autoridades de planificación deberán asegurarse de que las escuelas públicas estén cerca de los asentamientos informales y los barrios marginales, y que no estén desatendidas en los planes de regeneración urbana.

Incluir a los migrantes y las personas desplazadas en el sistema educativo nacional

Algunos sistemas educativos tratan a los inmigrantes y refugiados como poblaciones temporales o transitorias, diferentes de los nativos. Esto es un error, ya que obstaculiza su avance académico, la socialización y las oportunidades futuras, y socava el progreso hacia sociedades diversas y solidarias. Las políticas públicas deben incluirlos en todos los niveles de la educación nacional.

La inclusión de los inmigrantes tiene varias dimensiones. Si bien el nuevo idioma de instrucción requiere clases preparatorias, los estudiantes deberán estar lo menos separados posible de sus compañeros nativos. Los sistemas educativos no deberán conducir a los estudiantes con menor rendimiento, entre los cuales los inmigrantes tienen una representación superior a la normal, hacia trayectorias

diferentes. Habida cuenta de la concentración geográfica de estudiantes inmigrantes en muchos países, los planificadores de la educación deberán utilizar métodos tales como subvenciones para el transporte y la asignación aleatoria escolar, a fin de asegurar que la segregación residencial no dé lugar a la segregación educativa.

Los gobiernos deben velar por que la educación de los refugiados se interrumpa lo menos posible. Si bien ciertas circunstancias excepcionales, como por ejemplo el aislamiento físico de las comunidades de refugiados o las limitaciones de capacidad del sistema de acogida, pueden impedir la plena inclusión, los gobiernos deben reducir al mínimo el tiempo pasado en las escuelas en el que no se sigue el plan de estudios nacional, o en el que no se avanza hacia la obtención de certificados reconocidos, ya que ese tiempo pone en riesgo las trayectorias educativas.

Comprender las necesidades de educación de los migrantes y desplazados, y efectuar una planificación acorde

Los países con gran afluencia de inmigrantes y refugiados deben reunir datos sobre esas poblaciones en sistemas de gestión de la información, a fin de planificar y presupuestar en consecuencia. Ofrecer plazas escolares u oportunidades de empleo para los migrantes y los refugiados es solo el primer paso hacia la inclusión.

El entorno escolar tiene que adaptarse a las necesidades de los estudiantes y responder a ellas. Los que estén pasando a un nuevo idioma de instrucción necesitan programas de transición con docentes calificados. Aquellos cuya educación se vio interrumpida se beneficiarán de programas de educación acelerada para que puedan ponerse al día y volver a ingresar a la escuela en el nivel apropiado. La integración de los refugiados en la educación tendrá más probabilidades de éxito si se extiende a los programas de protección social, con miras a que los refugiados puedan beneficiarse, por ejemplo, de transferencias monetarias condicionadas que cubran los gastos escolares ocultos. En el caso de los migrantes internos, en particular los niños de los nómadas o los trabajadores de temporada, los gobiernos deberán contemplar la posibilidad de calendarios escolares flexibles, sistemas de seguimiento de la educación, y planes de estudios adaptados a sus medios de vida.

Los adultos necesitan apoyo para desarrollar sus competencias mediante la enseñanza y formación técnica y profesional y para superar las limitaciones, como los empleos de baja cualificación o los altos costos de capacitación, que desalientan su inversión en la obtención de competencias. Necesitan programas de educación financiera para que puedan manejar sus circunstancias económicas, aprovechar

al máximo las remesas, y evitar el fraude o la explotación financiera. Los programas de educación no formal, que pueden ofrecerse en el plano del gobierno local, pueden complementar los esfuerzos encaminados a fortalecer la cohesión social.

Representar con exactitud las historias de la migración y los desplazamientos en la educación para cuestionar los prejuicios

Para crear sociedades inclusivas y ayudar a las personas a vivir juntas se requiere algo más que la tolerancia. Los gobiernos deben examinar el contenido y la impartición de la educación, adaptando los planes de estudio y replanteando los libros de texto con el fin de reflejar la historia y la diversidad actual. El contenido de la educación debe poner de relieve la contribución de la migración a la riqueza y la prosperidad. También debe reconocer las causas de tensión y conflicto, así como el legado de las migraciones que han resultado en el desplazamiento o marginación de poblaciones. Los enfoques pedagógicos deberán promover la apertura a múltiples perspectivas, fomentar los valores de la convivencia, y apreciar los beneficios de la diversidad. Deberán cuestionar los prejuicios y desarrollar competencias de reflexión crítica, para que los alumnos puedan superar las incertidumbres en la interacción con otras culturas, y no crean en la imagen negativa que transmiten los medios de comunicación de los inmigrantes y los refugiados. Los gobiernos deben aprovechar las experiencias positivas de la educación intercultural.

Preparar a los docentes de los migrantes y los desplazados para abordar la diversidad y las condiciones de vida difíciles

Los docentes necesitan apoyo para convertirse en agentes del cambio en el entorno escolar, cada vez más influido por la migración y los desplazamientos.

Los programas actuales de formación de docentes que abordan la migración suelen ser ad hoc, y no formar parte de los planes de estudio básicos. Los gobiernos deben invertir en una formación inicial y permanente de los docentes, que promueva las competencias fundamentales, y la capacidad de gestionar contextos diversos, multilingües y multiculturales, que también afectan a los alumnos nativos. También es necesario aumentar la conciencia de todos los docentes sobre la migración y los desplazamientos, y no solo la de los que enseñan en aulas diversas. Se debe dar a los docentes y líderes escolares, tanto en ciernes como en el empleo, las herramientas para hacer frente a los estereotipos, los prejuicios y la discriminación en las aulas, el patio de la escuela y la comunidad, y para reforzar la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes inmigrantes y refugiados.

Los docentes en los contextos de desplazamiento también deben tener en cuenta las dificultades particulares que enfrentan los estudiantes y padres desplazados, y acercarse a sus comunidades. Aunque los docentes no son asesores, pueden recibir capacitación para reconocer el estrés y el trauma, y remitir a las personas que lo necesiten a especialistas. Si no hay especialistas, los maestros deberán estar preparados para cumplir la función de único acceso de algunas familias a esos servicios. Los mismos docentes de refugiados y desplazados sufren estrés adicional. Las políticas de gestión deben reconocer y aliviar las penurias extremas en las que trabajan algunos maestros; regular y garantizar la igualdad entre los tipos de profesionales de la enseñanza para mantener la moral; e invertir en el desarrollo profesional.

Aprovechar el potencial de los migrantes y las personas desplazadas

Los migrantes y los refugiados poseen competencias que no solo pueden ayudar a transformar sus vidas y las de sus familias, sino también las economías y las sociedades de acogida y de origen, ya sea que regresen o brinden respaldo a distancia. El aprovechamiento de este potencial requiere mecanismos más simples, económicos, transparentes y flexibles para reconocer las calificaciones académicas y las competencias profesionales (incluidas las de los docentes), y para tener en cuenta el aprendizaje previo que no haya sido validado o certificado.

Los países deben hacer un seguimiento de los compromisos del Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, en lo referente al reconocimiento mutuo de calificaciones, y concluir las negociaciones en el marco de la convención mundial sobre el reconocimiento de las cualificaciones de la educación superior, para que pueda ser aprobada en 2019. Los organismos de evaluación, los órganos que otorgan las licencias y las instituciones académicas deberán armonizar los requisitos y procedimientos en los planos bilateral, regional y mundial, en colaboración con los gobiernos y las organizaciones regionales e internacionales. Las normas comunes de titulación, los mecanismos de garantía de la calidad, y los programas de intercambio académico pueden facilitar el reconocimiento de la competencia profesional.

Satisfacer las necesidades de educación de los migrantes y desplazados en la ayuda humanitaria y la ayuda para el desarrollo

Mientras que dos tercios de los migrantes internacionales se dirigen a los países de ingresos altos, nueve de cada 10 refugiados son acogidos por países de ingresos bajos y medianos, que requieren el apoyo de asociados internacionales. Para satisfacer las necesidades se requeriría

un incremento diez veces superior de la proporción de la educación en la ayuda humanitaria. Una solución más sostenible es que la comunidad internacional cumpla el compromiso el Pacto Mundial sobre los refugiados y el marco de respuesta integral para los refugiados de vincular la ayuda humanitaria y la ayuda para el desarrollo desde las etapas iniciales de una crisis, promoviendo una impartición de educación inclusiva para los refugiados y las poblaciones de acogida. La educación deberá incorporarse en el diseño de la respuesta, especialmente en lo que respecta a la educación y cuidado de la primera infancia. También deberá ser parte de un conjunto integral de soluciones que involucre a otros sectores, como la vivienda, la nutrición, el agua, el saneamiento y la protección social. Los donantes deben reflejar esas reformas en sus intervenciones humanitarias. Aprovechando el impulso del fondo de La Educación No Puede Esperar, deben desarrollar la capacidad de evaluación de las necesidades, y sumar la planificación para salvar la brecha entre la ayuda humanitaria y la ayuda para el desarrollo, e impulsar una financiación plurianual previsible.

Miles de refugiados se trasladaron antes de la llegada de las lluvias que azotaron a Sudán del Sur. La escuela es sumamente popular entre los niños refugiados y sus padres. Muchos dijeron que no tenían acceso a la educación en sus aldeas de origen.

CRÉDITOS: T. IRWIN/ACNUR



Cuadros estadísticos

Los cuadros estadísticos se organizan por cada una de las siete metas del ODS 4 y tres medios de ejecución, y no por nivel educativo (desde preescolar hasta el terciario). Además, en el cuadro 1 se presenta información básica sobre las características demográficas y del sistema educativo, así como sobre la financiación nacional de la educación, que es uno de los principales medios de ejecución reconocidos en el Marco de Acción Educación 2030.

El marco de seguimiento del ODS 4 consta de 43 indicadores comparables internacionalmente. De ellos, 11 se consideran indicadores mundiales y 32 indicadores temáticos¹. Todos figuran en el **cuadro I.1**, en el que también se incluyen los indicadores presentados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) en 2018². Los cuadros estadísticos, que se ajustan al marco de seguimiento del ODS 4, abarcan también otros indicadores, como la transición de la educación primaria a la secundaria y la movilidad de los estudiantes.

NOTAS METODOLÓGICAS

La mayoría de los datos de los cuadros estadísticos proviene del IEU. En los casos en que los cuadros estadísticos incluyen datos de otras fuentes, estas se mencionan en notas de pie de página. Los datos más recientes del IEU sobre alumnos, estudiantes, personal docente y gasto en educación presentados en los cuadros estadísticos son de la publicación de datos de educación de septiembre de 2018, y se refieren al año escolar o fiscal finalizado en 2017³. Se basan en los resultados comunicados al IEU y procesados por éste último antes de julio de 2018. Esas estadísticas se refieren a la

1 El Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS propuso los 11 indicadores mundiales del ODS 4. La Comisión de Estadística de las Naciones Unidas los aprobó en su 48^º período de sesiones, celebrado en marzo de 2017, y el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, por su parte, lo hizo en junio de 2017.

2 El Grupo Asesor Técnico sobre los indicadores educativos post-2015 propuso inicialmente los 43 indicadores. El Grupo de Cooperación Técnica (GCT), cuya secretaría está en el IEU, los refrendó con algunos cambios, para hacer un seguimiento del progreso hacia el logro de las metas del ODS 4. Durante su reunión celebrada en Dubai en enero de 2018, el GCT acordó que el IEU presentaría informes sobre 33 indicadores en 2018. Varios indicadores, incluidos algunos para los que el IEU está presentando datos actualmente, se encuentran en distintas etapas de desarrollo metodológico.

3 Esto significa 2016/2017 para los países con años lectivos que están a caballo entre dos años naturales, y 2017 para aquellos cuyo año lectivo coincide con el año natural.

educación formal, tanto pública como privada, por nivel de educación. Los cuadros estadísticos enumeran 209 países y territorios, todos ellos Estados Miembros o Miembros Asociados de la UNESCO. La mayoría presenta sus datos al IEU utilizando cuestionarios estandarizados publicados por el propio instituto. En el caso de 49 países, los datos de educación los recopila el IEU por medio de los cuestionarios del IEU/OCDE/Eurostat (UOE)⁴.

DATOS DEMOGRÁFICOS

Los indicadores relacionados con la población empleados en los cuadros estadísticos, incluidas las tasas de matriculación, el número de niños, adolescentes y jóvenes sin escolarizar, y el número de jóvenes y adultos, se basan en la revisión de 2017 de las estimaciones demográficas preparada por la División de Población de las Naciones Unidas. Debido a posibles discrepancias entre las estimaciones demográficas nacionales y las de las Naciones Unidas, esos indicadores pueden diferir de los publicados por países individuales u otras organizaciones⁵. En la revisión de 2017, la División de Población no proporciona datos demográficos por edad para países cuya población total es inferior a 90 000. Para esos países, así como en algunos casos especiales, las estimaciones de población se derivan de Eurostat (Estadísticas demográficas), la Secretaría de la Comunidad del Pacífico (Programa de estadística y demografía) u oficinas nacionales de estadística.

CLASIFICACIÓN DE LA CINE

Los datos sobre la educación comunicados al IEU son conformes a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), revisada en 2011. Algunos países pueden tener definiciones propias de los niveles de educación que no corresponden a la CINE 2011. Las diferencias entre las estadísticas de educación publicadas en los planos nacional

4 Los países en cuestión son en su mayoría países europeos, miembros no europeos de la OCDE y un conjunto cambiante de otros países. El año de referencia más reciente de financiación de la educación para los países UOE es el que finalizó en 2016.

5 Cuando existen incoherencias evidentes entre la matriculación indicada por los países y los datos de población de las Naciones Unidas, el IEU puede decidir no calcular o publicar las tasas de matriculación para determinados niveles de educación, o para ninguno de ellos.

e internacional pueden deberse al uso de niveles de educación definidos nacionalmente, en lugar de los niveles de la CINE, además de la cuestión vinculada a la población evocada anteriormente.

ESTIMACIONES Y FALTA DE DATOS

En cuanto a las estadísticas elaboradas por el IEU, los datos de educación tanto observados como estimados se presentan a lo largo de los cuadros estadísticos. Estos últimos están marcados con el subíndice (i). Cuando resulte posible, el IEU insta a los países a realizar sus propias estimaciones. Cuando no sea el caso, el IEU efectúa las suyas propias si dispone de información complementaria suficiente. En los cuadros puede haber lagunas cuando los datos comunicados por algunos países sean incoherentes. El IEU hace todo lo posible por resolver este problema con los países interesados, pero en última instancia se reserva el derecho a omitir los datos que considere demasiado problemáticos. Si no se dispone de información correspondiente al año que finalizó en 2017, se emplean los datos correspondientes a años anteriores. Esos casos se señalan con notas a pie de página.

AGREGADOS

Las cifras que representan agregados regionales y de otro tipo son sumas, el porcentaje de países que cumplen alguna condición, medianas o medias ponderadas, según se indica en los cuadros, en función del indicador. Las medias ponderadas toman en cuenta el tamaño relativo de la población en cuestión de cada país o, de forma más general, del denominador en el caso de los indicadores que son tasas. Los agregados se calculan a partir de datos publicados y, en el caso de los países sobre los que no se dispone de datos recientes o fiables, a partir de estimaciones generales. Los agregados marcados con (i) en los cuadros se basan en una cobertura incompleta del país de datos fidedignos (entre un 33% y un 60% de la población [o valor denominador agregado] de una determinada región o grupo de países). Se señala que las sumas calculadas del Informe GEM tienen una cobertura incompleta si menos del 95% de la población del grupo de ingresos de una región o país está representado entre los países para los que se dispone de datos.

GRUPOS DE INGRESOS REGIONALES Y NACIONALES

Desde el punto de vista de los grupos regionales, los cuadros estadísticos utilizan la clasificación regional de los ODS de la División de Estadística de las Naciones Unidas (UNSTAT), con algunos ajustes. La clasificación de la UNSTAT incluye todos los territorios, ya sean entidades nacionales independientes o partes de entidades mayores. Sin embargo, la lista de países que figura en los cuadros estadísticos solo incluye los Estados Miembros y Miembros Asociados de la UNESCO, así como Bermudas y las Islas Turcas y Caicos, que son Estados no Miembros que se incorporaron en los cuadros estadísticos de Educación para Todos. El IEU no recoge datos de las Islas Feroe, por lo que este territorio no se incluye en el Informe GEM a pesar de ser un Miembro Asociado de la UNESCO. En lo que respecta a los grupos de ingresos de los países, los cuadros estadísticos emplean los grupos del Banco Mundial, que se actualizan cada 1º de julio.

SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LOS CUADROS ESTADÍSTICOS

- ±n El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: el año de referencia es 2015 en lugar de 2017)
- i Estimación y/o cobertura parcial
- Magnitud nula o insignificante
- ... No se dispone de datos o no se aplica la categoría

Las notas por indicador (**cuadro I.2**), las notas a pie de página de los cuadros y un glosario proporcionan ayuda adicional para interpretar los datos.

CUADRO I.1: Indicadores del marco de seguimiento del ODS 4

	Indicador	El IEU informó en 2018
	Meta 4.1	
4.1.1	Porcentaje de niños y jóvenes en: a) el curso 2 o 3; b) el final de la educación primaria; y c) el final del primer ciclo de educación secundaria que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, por sexo	Sí
4.1.2	Administración de una evaluación representativa del aprendizaje a nivel nacional en a) el curso 2 o 3; b) el final de la educación primaria; y c) el final del primer ciclo de la educación secundaria	Sí
4.1.3	Tasa bruta de ingreso al último curso (educación primaria, primer ciclo de educación secundaria)	Sí
4.1.4	Tasa de finalización (educación primaria, primer ciclo de educación secundaria, segundo ciclo de educación secundaria)	Sí
4.1.5	Tasa de niños sin escolarizar (educación primaria, primer ciclo de educación secundaria, segundo ciclo de educación secundaria)	Sí
4.1.6	Porcentaje de niños que superan la edad para el curso (educación primaria, primer ciclo de educación secundaria)	Sí
4.1.7	Número de años de educación primaria y secundaria a) gratuita y b) obligatoria garantizados en los marcos legales	Sí
	Meta 4.2	
4.2.1	Proporción de niños menores de 5 años cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial, por sexo	Sí
4.2.2	Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la educación primaria), por sexo	Sí
4.2.3	Porcentaje de niños menores de 5 años que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar	No
4.2.4	Tasa bruta de matriculación en la educación de la primera infancia en a) educación preescolar y b) desarrollo educativo de la primera infancia	Sí
4.2.5	Número de años de educación preescolar i) gratuita y ii) obligatoria garantizados en los marcos legales	Sí
	Meta 4.3	
4.3.1	Tasa de participación de jóvenes y adultos en programas de educación y formación en los últimos 12 meses, según el tipo de programa (formal y no formal), por sexo	Sí
4.3.2	Tasa bruta de matriculación en la educación terciaria, por sexo	Sí
4.3.3	Tasa de participación en programas de educación profesionales y técnicos (15 - 24 años), por sexo	Sí
	Meta 4.4	
4.4.1	Proporción de jóvenes y adultos con competencias de tecnología de la información y la comunicación (TIC), por tipo de competencia	Sí
4.4.2	Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en alfabetización digital	No
4.4.3	Tasas de logro educativo de jóvenes y adultos por grupo de edad, actividad económica, nivel educativo y orientación del programa	Sí
	Meta 4.5	
4.5.1	Índices de paridad (mujeres/hombres, zonas rurales/urbanas, quintil superior/inferior de ingreso, y otras características, como la situación en materia de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores de educación de esta lista que puedan desglosarse	Sí
4.5.2	Porcentaje de estudiantes de educación primaria cuya primera lengua o la que utilizan en el hogar corresponde a la lengua de instrucción	No
4.5.3	Medida en que unas políticas explícitas basadas en fórmulas reasignan los recursos de educación a los segmentos desfavorecidos de la población	No
4.5.4	Gasto en educación por estudiante por nivel educativo y fuente de financiación	Sí
4.5.5	Porcentaje de la ayuda total para educación destinada a países menos adelantados	Sí
	Meta 4.6	
4.6.1	Porcentaje de población en un grupo de edad determinado que alcanza por lo menos un nivel fijo de competencia funcional en a) alfabetización y b) aritmética elemental, por sexo	Sí
4.6.2	Tasa de alfabetización de jóvenes y adultos	Sí
4.6.3	Tasa de participación de jóvenes y adultos analfabetos en programas de alfabetización	Sí
	Meta 4.7	
4.7.1	Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad entre los géneros y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles en: a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes	No
4.7.2	Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida	Sí
4.7.3	Grado de aplicación nacional del marco relativo al Programa Mundial para la educación en derechos humanos (con arreglo a la resolución 59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas)	No
4.7.4	Porcentaje de estudiantes por grupo de edad (o nivel educativo) que muestran una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad	No
4.7.5	Porcentaje de estudiantes de 15 años que muestran dominio del conocimiento de geociencias y ciencias ambientales	No
	Meta 4.a	
4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a: a) electricidad; b) Internet con fines pedagógicos; c) computadoras con fines pedagógicos; d) infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad; e) suministro básico de agua potable; f) instalaciones de saneamiento básicas segregadas por sexo; y g) instalaciones básicas para lavarse las manos (según las definiciones de los indicadores de WASH)	Sí
4.a.2	Porcentaje de estudiantes que experimentan acoso, castigos corporales, hostigamiento, violencia, discriminación sexual y abusos	Sí
4.a.3	Número de ataques a estudiantes, personal e instituciones	Sí
	Meta 4.b	
4.b.1	Volumen de los flujos de asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas por sector y por tipo de estudio	Sí
4.b.2	Número de becas de educación superior otorgadas por país beneficiario	No
	Meta 4.c	
4.c.1	Proporción de maestros en la educación: a) preescolar; b) primaria; c) primer ciclo de secundaria; y d) segundo ciclo de secundaria que han recibido al menos el mínimo de formación docente organizada (por ejemplo, formación pedagógica), inicial o durante el empleo, necesaria para la docencia en el nivel correspondiente en un país determinado, por sexo	Sí
4.c.2	Porcentaje de alumnos por docente formado, por nivel educativo	Sí
4.c.3	Porcentaje de docentes cualificados según normas nacionales, por nivel educativo y tipo de institución	Sí
4.c.4	Proporción de alumnos por docente cualificado, por nivel educativo	Sí
4.c.5	Salario medio de los docentes en relación con otras profesiones que exigen un nivel de cualificación comparable	No
4.c.6	Tasa de abandono de docentes, por nivel educativo	Sí
4.c.7	Porcentaje de docentes que han recibido formación en el empleo durante los últimos 12 meses, por tipo de formación	No

Notas: los indicadores mundiales se resaltan en gris. WASH = Agua, saneamiento e higiene.
Fuente: IEU.

CUADRO I.2: Notas sobre los indicadores de los cuadros estadísticos

Notas sobre los indicadores	
Cuadro 1	
A	Educación obligatoria por nivel Número de años durante los cuales los niños tienen la obligación legal de asistir a la escuela.
B	Años de educación gratuita, por nivel Número de años durante los cuales los niños tienen la garantía legal de asistir a la escuela de forma gratuita.
C	Edad de inicio oficial de la escuela primaria Edad oficial en que se espera que los alumnos ingresen en la escuela primaria. Se expresa en años completos, sin tener en cuenta fechas intermedias aparte del comienzo del año escolar. La edad oficial de ingreso en un programa o nivel dado suele ser, aunque no siempre es el caso, la edad de ingreso más corriente.
D	Duración de cada nivel educativo Número de cursos o años en un nivel de educación dado.
E	Población en edad escolar oficial por nivel Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de educación, ya esté escolarizada o no.
F	Total absoluto de matriculación por nivel Personas inscritas oficialmente en un programa educativo dado, o nivel o módulo del mismo, independientemente de su edad.
G	Gasto inicial del gobierno en educación como porcentaje del PIB La financiación inicial total general del gobierno de la educación (local, regional y central, corriente y de capital) incluye transferencias pagadas (como becas para estudiantes), pero excluye las transferencias recibidas, en este caso las transferencias internacionales al gobierno para la educación (cuando los donantes extranjeros proporcionan apoyo presupuestario para el sector de la educación u otro apoyo integrado en el presupuesto del gobierno).
H	Gasto en educación en porcentaje del gasto total del gobierno Total general (local, regional y central) del gasto público en educación (corriente, de capital y transferencias), expresado como porcentaje del total de gastos generales del gobierno en todos los sectores (incluida la salud, la educación, los servicios sociales, etc.). Incluye los gastos financiados por transferencias de fuentes internacionales al gobierno.
I	Gasto público inicial por alumno por nivel, en dólares estadounidenses constantes PPA de 2015 y como porcentaje del PIB per cápita Financiación inicial total general (local, regional y central, corriente y de capital) del gobierno de la educación por alumno, que incluye transferencias pagadas (como las becas para estudiantes), pero excluye las transferencias recibidas, en este caso transferencias internacionales al gobierno para la educación (cuando los donantes extranjeros proporcionan apoyo presupuestario al sector de la educación u otro apoyo integrado en el presupuesto público).
J	Gasto inicial de los hogares en educación como porcentaje del PIB Total de pagos de los hogares (escolares, estudiantes y sus familias) a instituciones educativas (como gastos de escolaridad, tasas de matriculación y examen, contribuciones a asociaciones de padres y maestros u otros fondos escolares, y gastos de comedor, internado y transporte) y compras fuera de las instituciones educativas (como en el caso de los uniformes, los libros de texto, los materiales de enseñanza o las clases privadas). La "financiación inicial" significa que las transferencias del gobierno a los hogares, como becas y otras ayudas financieras destinadas a la educación, se restan de lo que gastan los hogares.
Cuadro 2	
A	Niños sin escolarizar, número total y como porcentaje del grupo de edad correspondiente Niños en el rango de edad oficial de cursar educación que no están matriculados ni en una escuela primaria ni en una secundaria.
B	Tasa de finalización de la educación por nivel Porcentaje de niños entre 3 y 5 años mayores que la edad oficial de ingreso en el último curso de un nivel de educación que han llegado al último curso de ese nivel. Por ejemplo, la tasa de finalización de la educación primaria en un país con un ciclo de seis años en el que la edad oficial de ingreso en el último curso es de 11 años es el porcentaje de niños de 14 a 16 años que han alcanzado el sexto curso.
C	Porcentaje de alumnos de edad excesiva para el curso por nivel Porcentaje de alumnos en cada nivel de educación que tienen dos años o más por encima de la edad prevista para su curso.
D	Tasa bruta de matriculación en la educación primaria Número total de matrícula en la educación primaria, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población del grupo de edad oficial. Puede ser superior al 100% debido al ingreso temprano o tardío o a la repetición de curso.
E	Tasa neta ajustada de matriculación en la educación primaria Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar educación primaria matriculados en ese nivel o en niveles superiores, expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad.
F	Tasa bruta de ingreso al último curso de educación primaria Número total de alumnos matriculados por primera vez en el último curso de educación primaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial de ingresar en ese curso.
G	Transición eficaz de primaria al primer ciclo de secundaria general Número de nuevos alumnos en el primer curso del primer ciclo de educación secundaria el año siguiente, expresado como porcentaje de los estudiantes matriculados en el último curso de la educación primaria en el año de que se trate que no repiten ese curso el año siguiente.
H	Tasa neta de matriculación en el primer ciclo de la educación secundaria Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar el primer ciclo de educación secundaria que están matriculados en cualquier nivel de educación, expresado como porcentaje de la población en edad escolar correspondiente.
I	Tasa bruta de ingreso al último curso del primer ciclo de la educación secundaria Número total de alumnos matriculados por primera vez en el último curso del primer ciclo de la educación secundaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial de ingresar en ese curso.
J	Tasa neta de matriculación en el segundo ciclo de la educación secundaria Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar el segundo ciclo de educación secundaria que están matriculados en cualquier nivel de educación, expresado como porcentaje de la población en edad escolar correspondiente.
K	Administración de una evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional en los primeros cursos (cursos 2 o 3), o el último curso de primaria o el primer nivel de secundaria La definición comprende toda evaluación del aprendizaje formativa de moderada importancia representativa a nivel nacional, ya sea nacional o transnacional.
L	Porcentaje de alumnos que han alcanzado por lo menos un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas El nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas lo define cada evaluación. Los datos deben interpretarse con cautela, ya que las distintas evaluaciones no son comparables. Ante la falta de evaluaciones realizadas en el curso propuesto, se utilizan encuestas sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes del curso inferior o superior al curso indicador propuesto como marcadores.

Cuadro 3	
A	Porcentaje de niños de 36 a 59 meses cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial La información para el índice de desarrollo de la primera infancia del UNICEF se reúne mediante las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados del UNICEF (MICS). El índice es una medida de la realización del potencial de desarrollo que evalúa a los niños de 36 a 59 meses en cuatro esferas: a) alfabetización/aritmética elemental; b) desarrollo físico; c) desarrollo socioemocional; y d) desarrollo cognitivo (capacidad para seguir instrucciones sencillas, capacidad de ocuparse a sí mismos de manera independiente). El porcentaje de niños que tienen un desarrollo adecuado en términos generales es el porcentaje de niños con un desarrollo adecuado en al menos tres de las cuatro esferas (Fuente: MICS del UNICEF).
B	Tasa de retraso en el crecimiento moderada y grave en menores de cinco años Proporción de niños de un determinado grupo de edad cuya estatura para su edad se sitúa por debajo de dos desviaciones estándar de la media de estatura por edad establecida por el centro nacional de estadísticas de la salud y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Fuente: estimaciones conjuntas de la malnutrición infantil de mayo de 2018 del UNICEF, la OMS y el Banco Mundial. Los agregados regionales son promedios ponderados de las estimaciones estadísticas para el año de referencia, y no de los valores nacionales observados en el cuadro del país).
C	Porcentaje de niños de entre 36 a 59 meses que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar Porcentaje de niños de 36 a 59 meses de edad con los que un adulto ha participado en cuatro o más de las siguientes actividades para promover el aprendizaje y la preparación para la escuela en los últimos 3 días: a) leer libros con el niño, b) contar cuentos al niño, c) cantar canciones al niño, d) sacar al niño fuera del hogar, e) jugar con el niño y f) pasar tiempo con el niño nombrando, contando o dibujando cosas (Fuente: MICS del UNICEF).
D	Porcentaje de niños menores de 5 años que viven en hogares con tres o más libros infantiles Porcentaje de niños de entre 0 a 59 meses que tienen tres o más libros o libros ilustrados (Fuente: MICS del UNICEF).
E	Tasa de matriculación bruta de educación del niño en la primera infancia en la educación preescolar Número total de matriculación en la educación preescolar, independientemente de la edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial. Puede ser superior al 100% debido al ingreso temprano o tardío.
F	Tasa neta ajustada de matriculación un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria Matriculación de niños un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria en la educación preescolar o primaria, expresada como porcentaje de población en ese grupo de edad.

Cuadro 4	
A	Tasa de participación en la educación y capacitación de adultos Tasa de participación de adultos (entre 25 y 64 años) en la educación y la capacitación formales o no formales en los últimos 12 meses.
B	Porcentaje de jóvenes matriculados en la educación técnica y profesional Jóvenes (de 15 a 24 años de edad) matriculados en la educación técnica y profesional en los niveles 2 a 5 de la CINE, como porcentaje de la población total de ese grupo de edad.
C	Proporción de la educación técnica y profesional en el total de la matriculación por nivel Número total de estudiantes matriculados en programas de educación profesional en un nivel de educación dado, expresado en porcentaje del número total de estudiantes matriculados en todos los programas (profesionales y generales) en ese nivel.
D	Transición del segundo ciclo de secundaria a la educación terciaria (niveles 5, 6 y 7 de la CINE combinados) Tasa bruta de transición de la educación secundaria a la terciaria, sobre la base de estudiantes en todos los programas de secundaria.
E	Tasa bruta de ingreso a los primeros programas de educación terciaria (niveles 5 a 7 de la CINE) Estudiantes que, en el transcurso del año escolar o académico de referencia, ingresan en un programa en un nivel determinado de educación por primera vez, independientemente de si los estudiantes ingresan al programa al inicio o en una etapa avanzada.
F	Tasa bruta de matriculación en la educación terciaria Matriculación total en la educación terciaria, independientemente de la edad, expresada como porcentaje de la población del grupo de edad de cinco años por encima de la edad oficial de graduación del segundo ciclo de educación secundaria. Puede ser superior al 100% debido al ingreso temprano o tardío o a estudios prolongados.
G	Porcentaje de adultos (de 15 años o más) con competencias específicas en materia de TIC Se considera que las personas poseen estas competencias si han realizado ciertas actividades relacionadas con la informática en los últimos tres meses: copiar o trasladar un archivo o carpeta; utilizar herramientas de copiar y pegar para duplicar o trasladar información dentro de un documento; utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo; escribir un programa informático que emplea un lenguaje de programación especializado (Fuentes: base de datos del Eurostat; base de datos de la UIT sobre indicadores de telecomunicaciones y TIC en el mundo).
H	Porcentaje de adultos (de 25 años o más) que han alcanzado al menos un nivel determinado de educación Número de personas de 25 años o más, por el nivel de educación más alto que han alcanzado, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad. La primaria se refiere al nivel CINE 1 o superior, el primer ciclo de secundaria al nivel CINE 2 o superior, el segundo ciclo de secundaria al nivel CINE 3 o superior, y la postsecundaria al nivel CINE 4 o superior.
I	Porcentaje de población en un grupo de edad determinado que alcanza por lo menos un nivel fijo de competencia funcional en alfabetización y aritmética elemental El nivel umbral corresponde al nivel 2 de la escala del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos.
J	Tasa de alfabetización de jóvenes (de 15 a 24 años)/adultos (mayores de 15 años) y número de jóvenes (de 15 a 24 años)/adultos (mayores de 15 años) analfabetos
K	Número de jóvenes (de 15 años a 24 años) y adultos (mayores de 15 años) alfabetizados, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad. Los datos de alfabetización son para 2010-2016 e incluyen tanto los datos nacionales observados procedentes de censos o encuestas familiares, como estimaciones del IEU. Estas últimas se basan en los datos nacionales más recientes observados y el Modelo global de proyecciones de alfabetización por edad específica (GALP). Como las definiciones y los métodos de acopio de datos utilizados difieren en función de los países, los datos deben emplearse con cautela.

Cuadro 5	
	Índice de paridad de género ajustado, por indicador El índice de paridad de género (IPG) es la proporción de valores correspondientes a las mujeres y los hombres para un indicador determinado. Si el valor correspondiente a las mujeres es inferior o igual al de los hombres, entonces el índice de paridad de género ajustado es igual al IPG. Si el valor correspondiente a las mujeres es mayor que el de los hombres, el índice de paridad de género ajustado es igual a 2 - 1/IPG. Esto garantiza que el índice de paridad de género ajustado es simétrico en torno a 1 y limitado a un rango de entre 0 y 2. Un índice de paridad de género ajustado igual a 1 indica una paridad entre hombres y mujeres (Fuentes: base de datos del IEU; cálculos del equipo del Informe GEM basados en encuestas de hogares nacionales e internacionales).
A	Tasa de finalización, por nivel
B	Porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencia al final de un determinado nivel
C	Tasa de alfabetización de jóvenes y adultos
D	Porcentaje de adultos (16 años o más) que alcanzan por lo menos un nivel fijo de competencia funcional en alfabetización y aritmética elemental
E	Tasa bruta de matriculación, por nivel Disparidad en cuanto a ubicación y riqueza El índice de paridad de ubicación es la proporción de valores correspondientes a las zonas rurales y las zonas urbanas para un indicador determinado. El índice de paridad de la riqueza es el cociente entre los valores del 20% más pobre y el 20% más rico para un indicador determinado.
F	Tasa de finalización, por nivel
G	Porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencia al final de un determinado nivel

Cuadro 6	
A	<p>Inclusión en los marcos curriculares nacionales de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible</p> <p>Los planes de estudio a los que se hace referencia son los de la educación primaria o el primer ciclo de la educación secundaria, o ambos. El nivel de inclusión del tema en los planes de estudio se evalúa como “bajo” si se cubren entre 1 y 2 de los 5 puntos, “medio” si se cubren 3 y “alto” si se cubren entre 4 y 5, mientras que “nulo” señala que no se incluye ninguno de los puntos. Los agregados reflejan el porcentaje de países por lo menos en el nivel “medio” (Fuente: UNESCO-OIE, 2016). Los términos clave para la “paridad de género” son: a) igualdad de género; b) equidad de género; c) empoderamiento de niñas/mujeres; d) sensibilidad al género; y e) paridad de género.</p> <p>Los términos clave para los “derechos humanos” son: a) derechos humanos, derechos y responsabilidades (derechos de los niños, derechos culturales, derechos de los indígenas, derechos de las mujeres, derechos de los discapacitados); b) libertad (de expresión, de opinión, de prensa y de asociación u organización) y libertades civiles; c) justicia social; d) democracia/reglas democráticas y valores/principios democráticos; y e) educación en derechos humanos.</p> <p>Los términos clave para el “desarrollo sostenible” son: a) sostenible, sostenibilidad y desarrollo sostenible; b) sostenibilidad económica, crecimiento sostenible, producción/consumo sostenible, economía ecológica; c) sostenibilidad social (cohesión y sostenibilidad social); d) sostenibilidad ambiental/sostenible desde el punto de vista ambiental; e) cambio climático/variabilidad climática (calentamiento del planeta, emisiones/huella de carbono); f) energía/combustibles renovables, fuentes alternativas de energía (solar, mareomotriz, eólica, del oleaje, geotérmica, de biomasa); g) ecosistemas, ecología (biodiversidad, biosfera, biomas, disminución de la diversidad); h) gestión de residuos, reciclaje; i) educación para el desarrollo sostenible, educación en materia de sostenibilidad, educación para la sostenibilidad; y j) educación/estudios ambientales, educación para el medio ambiente, educación para la sostenibilidad ambiental.</p> <p>Los términos clave para la “ciudadanía mundial” son: a) mundialización; b) ciudadano (ciudadanía)/cultura/identidad/comunidad mundial; c) pensar en el plano mundial/local, actuar en el plano local/mundial; d) multicultural(ismo)/intercultural(idad); e) migración, inmigración, movilidad, desplazamientos de personas; f) competencia/competitividad mundial, competitivo a nivel mundial, competitividad internacional; g) desigualdad/disparidad mundial; h) ciudadanía/cultura/identidad/herencia nacional/local; educación en ciudadanía mundial; i) educación para la ciudadanía mundial.</p>
B	<p>Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida</p> <p>Porcentaje de escuelas de primer ciclo de educación secundaria que imparten educación sobre el VIH/SIDA basada en las competencias para la vida (todas las instituciones).</p>
C	<p>Porcentaje de estudiantes de 15 años que alcanzan un nivel 2 o superior de dominio de competencia científica</p> <p>La competencia científica se define como a) los conocimientos científicos y su uso para determinar las cuestiones, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y sacar conclusiones basadas en pruebas sobre asuntos relacionados con la ciencia; b) la comprensión de los rasgos característicos de la ciencia, entendida como una forma del conocimiento y la investigación humanos; c) la conciencia de las formas en que la ciencia y la tecnología moldean nuestro entorno material, intelectual y cultural; y d) la disposición a participar en asuntos relacionados con la ciencia, y a comprometerse con las ideas de la ciencia, como un ciudadano reflexivo (Fuente: PISA de la OCDE, 2015; TIMMS).</p> <p>Porcentaje de estudiantes y jóvenes con un conocimiento adecuado del VIH/SIDA y la sexualidad</p> <p>Jóvenes (de 15 a 24 años) que conocen al menos dos formas de prevenir la infección y rechazan por lo menos tres conceptos erróneos (Fuente: ONUSIDA).</p>
D	<p>Porcentaje de escuelas con agua potable básica, instalaciones de saneamiento o retretes (separados por sexo) básicos, e instalaciones básicas para lavarse las manos</p> <p>El agua potable básica se refiere al agua potable de una fuente mejorada, y al agua disponible en la escuela en el momento de la encuesta. Las instalaciones de saneamiento o retretes básicos se refieren a instalaciones de saneamiento mejoradas en las escuelas separadas por sexo y que sean utilizables (disponibles, funcionales y privadas) en el momento de la encuesta. Las instalaciones básicas para lavarse las manos se refieren a instalaciones para lavarse las manos con agua y jabón disponibles en la escuela en el momento de la encuesta (Fuente: WASH del UNICEF en las escuelas, 2018).</p>
E	<p>Porcentaje de escuelas primarias con:</p> <p>Electricidad</p> <p>Fuentes de energía disponibles periódica y fácilmente que permiten un uso adecuado y sostenible de la infraestructura de las TIC por parte de los alumnos y los docentes para facilitar la impartición de los cursos o satisfacer las necesidades independientes de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Internet con fines pedagógicos</p> <p>Internet disponible para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y accesible para los alumnos independientemente del dispositivo utilizado. El acceso puede realizarse mediante banda estrecha fija, banda ancha fija o red móvil.</p> <p>Computadoras</p> <p>Uso de computadoras para facilitar la impartición de cursos o satisfacer las necesidades independientes de enseñanza y aprendizaje, incluso para cubrir las necesidades de información con fines de investigación, preparar exposiciones, realizar ejercicios y experimentos prácticos, intercambiar información, y participar en foros de debate en línea con fines educativos. Las computadoras de escritorio, las computadoras portátiles y las tabletas están incluidas en la definición.</p>
F	<p>Porcentaje de escuelas primarias públicas con acceso a infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad</p> <p>Todo entorno construido relativo a instalaciones educativas accesible a todos los usuarios, incluidas las personas con distintos tipos de discapacidad, de modo que se permita a todos acceder y salir de él. La accesibilidad comprende la facilidad de acercamiento, entrada, evacuación y/o utilización independientes de un edificio y sus instalaciones y servicios (como el agua y el saneamiento), por parte de todos los posibles usuarios del edificio, garantizando la salud, la seguridad y el bienestar de las personas durante la realización de sus actividades.</p>
G	<p>Nivel de acoso</p> <p>Clasificación armonizada del riesgo general de acoso según la base de datos mundial sobre acoso Innocenti del UNICEF, que combina datos de seis encuestas internacionales sobre la prevalencia del acoso entre los niños de 11 a 15 años de edad en 145 países (Fuente: Richardson y Hiu, 2018; véase el capítulo 15).</p>
H	<p>Niveles de los ataques a estudiantes, personal docente o instituciones</p> <p>Clasificación categórica de la medida en que un país se ve afectado por ataques violentos, amenazas o un uso deliberado de la fuerza en un periodo determinado (por ejemplo, en los últimos 12 meses, un año académico o un año civil), dirigidos contra los estudiantes, los profesores y demás personal, o contra edificios, materiales e instalaciones de educación, incluido el transporte. El indicador se centra en los ataques llevados a cabo por motivos políticos, militares, ideológicos, sectarios, étnicos o religiosos, por parte de fuerzas armadas o grupos armados no estatales. Se han fijado cinco niveles:</p> <p>Ningún incidente denunciado: no se encontraron informes de ataques contra la educación.</p> <p>Esporádico: menos de cinco ataques denunciados, o menos de cinco estudiantes y miembros del personal docente afectados.</p> <p>Afectado: entre 5 y 99 ataques contra la educación denunciados o entre 5 y 99 estudiantes y miembros del personal docente afectados.</p> <p>Muy afectado: entre 100 y 199 ataques denunciados o entre 100 y 199 estudiantes y miembros del personal docente afectados.</p> <p>Gravemente afectado: más de 200 ataques denunciados o más de 200 estudiantes y miembros del personal docente afectados.</p>
I	<p>Estudiantes con movilidad internacional, número de matriculados que entran y salen de un país, y tasas de movilidad</p> <p>Número de estudiantes del extranjero que estudian en un país determinado, expresado como porcentaje del total de matriculación en la educación terciaria en dicho país. Número de estudiantes de un determinado país que estudian en el extranjero, expresado como porcentaje del total de matriculación en la educación terciaria en dicho país.</p>
J	<p>Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas</p> <p>Desembolso bruto total de flujos de asistencia oficial para el desarrollo (todos los sectores) para becas (todos los niveles). La suma de los valores de los grupos de ingresos de las regiones y los países no corresponde al total mundial porque ciertas ayudas no se asignan por país.</p> <p>Costos imputados a estudiantes.</p> <p>Gastos en que incurren las instituciones de enseñanza superior de los países donantes cuando reciben a estudiantes de países en desarrollo.</p>

Cuadro 7

A	Número de docentes de aula Personas empleadas a jornada completa o parcial cuya función oficial es orientar y dirigir la experiencia de aprendizaje de los alumnos y estudiantes, independientemente de su calificación o de las modalidades de prestación de servicios, es decir, cara a cara o a distancia. Esta definición excluye al personal educativo que no desempeña tareas activas de enseñanza (por ejemplo, los directores escolares que no imparten clases) y al que trabaja ocasional o voluntariamente en instituciones educativas.
B	Proporción de alumnos por docentes Número medio de alumnos por docentes en un nivel de educación determinado, sobre la base del recuento de la cantidad de alumnos y maestros.
C	Porcentaje de docentes de aula capacitados Los profesores capacitados se definen como los que han recibido al menos el mínimo de formación pedagógica organizada y reconocida antes y durante el empleo, necesaria para enseñar en un nivel educativo determinado. No se reúnen datos para los países UOE.
D	Porcentaje de docentes de aula cualificados Los docentes cualificados se definen como aquellos que tienen la calificación académica mínima necesaria para enseñar en un nivel específico de educación, con arreglo a las normas nacionales.
E	Tasa de abandono de docentes Número de docentes en un nivel de educación dado que abandonan la profesión en un año lectivo determinado, expresado como porcentaje del número total de docentes en ese nivel y en el año lectivo en cuestión.
F	Nivel de sueldos relativo de los docentes Sueldos relativos de los docentes en relación con otros profesionales con una calificación académica equivalente. Los datos corresponden a los sueldos reales de todos los docentes, en relación con los ingresos de trabajadores a tiempo completo, durante todo el año, con educación terciaria (CINE 5 a 8). El indicador se define como una relación del sueldo, utilizando los sueldos medios anuales (incluidas las bonificaciones y prestaciones), de docentes en las instituciones públicas y los salarios de los trabajadores con un nivel educativo similar (media ponderada) y los salarios de trabajadores a tiempo completo, durante todo el año, de 25 a 64 años, con educación terciaria. Los valores de la educación secundaria son cálculos del equipo del Informe GEM, y representan medias de valores de ambos ciclos de la educación secundaria, ponderados por el número de docentes en cada nivel.

Notas: UIT = Unión Internacional de Telecomunicaciones; PISA = Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos; PPA = Paridad de poder adquisitivo. Fuente: equipo del Informe GEM sobre la base del IEU y otras definiciones.

TABLA 1: Características del sistema de educación y gasto en educación

Indicador del ODS:	SISTEMAS DE EDUCACIÓN																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoria		Gratuita		Edad oficial de ingreso a la escuela primaria	Duración (años)				Población en edad escolar (000 000)				Matriculación (000 000)			
	1 año de preescolar	9 años de primaria-secundaria	1 año de preescolar	12 años de primaria-secundaria		Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria
Año de referencia:	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
Región	% de países				Mediana				Suma								
Mundo		73	45	50	6	3	6	3	3	352	717	771	583 _i	177 _i	746 _i	591 _i	221 _i
África Subsahariana		44	15	22	6	3	6	3	3	76	168	139	89 _i	24 _i	165 _i	59 _i	8 _i
África Septentrional y Asia Occidental		88	33	62	6	3	6	3	3	24	54	56	42 _i	8 _i	55 _i	45 _i	19 _i
África Septentrional		83	17	33	6	2	6	3	3	10	27	24	20 _i	4 _i	27	20 _i	7 _i
Asia Occidental		89	39	72	6	3	6	3	3	15	27	31	22 _i	4 _i	27 _i	26 _i	12 _i
Asia Central y Meridional		64	50	46	6	3	5	4	3	103	189	254	175 _i	25 _i	210 _i	183 _i	44 _i
Asia Central		100	100	40	7	4	4	5	2	6	5	8	6	2	5	8	1
Asia Meridional		44	22	50	6	2	5	3	4	97	184	246	169 _i	23 _i	205 _i	175 _i	42 _i
Asia Oriental y Sudoriental		72	31	31	6	3	6	3	3	81	175	170	154	65	180	149	71
Asia Oriental		100	43	43	6	3	6	3	3	57	110	107	99	49	112	96	52
Asia Sudoriental		55	22	22	6	3	6	3	3	23	65	63	55	16	69	52	19
Oceanía		59	55 _i	64 _i	6	2	6	4	3	1	4	4	3 _i	1 _i	4 _i	4 _i	2 _i
América Latina y el Caribe		83	70	62	6	2	6	3	2	28	60	67	54 _i	21 _i	65 _i	64 _i	27 _i
Caribe		82	50	61	5	2	6	3	2	2	4 _i	4	3	1	3	2	1 _i
América Central		86	86	43	6	3	6	3	2	10	19	19	16	6	19	17	5
América del Sur		83	92	75	6	3	6	3	3	16	35	44	34	11	38	44	18
Europa y América del Norte		93	57	62	6	3	6	3	3	39	67	81	65 _i	33 _i	68 _i	86 _i	50 _i
Europa		93	54	59	6	3	5	4	3	26	39	53	41 _i	24 _i	40 _i	59 _i	29 _i
América del Norte		100	100	100	6	2	6	3	3	13	27	27	24 _i	9 _i	28 _i	27 _i	21 _i
Ingresos bajos		41	26	19	6	3	6	3	3	59	118	102	65 _i	13 _i	118 _i	42 _i	6 _i
Ingresos medianos		69	41	45	6	3	6	3	3	253	518	579	443 _i	131 _i	545 _i	452 _i	158 _i
Medianos bajos		61	30	36	6	3	6	3	3	149	319	370	264 _i	54 _i	339 _i	258 _i	64 _i
Medianos altos		76	51	53	6	3	6	3	3	103	199	210	179	77	206	194 _i	93 _i
Ingresos altos		91	58	68	6	3	6	3	3	40	81	89	74 _i	33 _i	83 _i	97 _i	57 _i

A Años de educación obligatoria, por nivel.

B Años de educación gratuita, por nivel.

C Edad oficial de ingreso a la escuela primaria.

D Duración oficial de los niveles de educación en años.

E Población en edad escolar oficial por nivel (millones) (para la terciaria: los cinco años tras el segundo ciclo de secundaria).

F Matriculación total absoluta por nivel (millones).

G Gasto inicial oficial en educación como % del producto interno bruto (PIB).

H Gasto oficial en educación como % del gasto oficial total.

I Gasto inicial oficial por alumno por nivel, en dólares estadounidenses constantes PPA (paridad de poder adquisitivo) de 2015 y como % del PIB per cápita.

J Gasto inicial de los hogares en educación como % del PIB.

Notas:
Fuente: IEU a menos que se indique lo contrario. Los datos se refieren al año lectivo que finalizó en 2017 a menos que se indique lo contrario. Los agregados representan a países que figuran en el cuadro con datos disponibles, y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o la categoría no se aplica.

(± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2015 en lugar de 2017).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

FINANCIACIÓN											
G	H	I								J	
		Gasto público en educación por alumno									
		US\$ PPA de 2015				% del PIB per cápita					
Gasto público en educación (% del PIB)	Parte correspondiente a la educación del gasto público total (%)	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria	Gasto de los hogares en educación (% del PIB)	
	1.a.2	4.5.4									
2017											
Mediana											
4,4	14,1	1 126 _i	2 028 _i	2 716 _i	4 322 _i	12 _i	16 _i	20 _i	30 _i	...	
4,3	16,5	81 _i	268 _i	476 _i	2 485 _i	2 _i	12	19 _i	85 _i	...	
3,8 _i	12,3 _i	1 203 _i	4 392 _i	4 911 _i	5 150 _i	11 _i	15 _i	18 _i	22 _i	...	
...	...	- _i	1 271 _i	3 789 _i	3 164 _i	- _i	15 _i	33 _i	28 _i	...	
3,7	11,7 _i	3 962 _i	6 458 _i	5 243 _i	5 456 _i	13 _i	15 _i	18 _i	22 _i	1,0 _i	
3,9	15,7	338	764 _i	1 048	1 951	5	10 _i	13	27	...	
5,8	17,5	1 019 _i	...	3 268 _i	557 _i	28 _i	...	28 _i	10 _i	0,8 _i	
3,8	14,5	52	764	696	2 500	1	10	11	30	...	
3,4	13,5	1 226 _i	2 645	7 700 _i	6 165	5 _i	13	20 _i	21	...	
3,6 _i	13,5 _i	3 730 _i	8 675 _i	11 155 _i	8 499	14 _i	15 _i	29 _i	19 _i	0,4 _i	
3,3	15,4	489 _i	1 303	1 996 _i	2 859 _i	3	9	12 _i	21	...	
4,7 _i	14,1 _i	...	...	...	...	...	13 _i	...	...	...
5,1	18,0 _i	991 _i	1 800 _i	2 287 _i	2 517 _i	12 _i	16 _i	19 _i	25 _i	...	
5,1 _i	16,3 _i	...	2 005 _i	2 769 _i	...	5 _i	16 _i	21 _i	...	...
4,8	20,4	791 _i	1 221	1 130	1 852	13 _i	16	16	38	2,2 _i	
5,2	16,5	1 619 _i	1 582	2 237	3 217 _i	15	17	18	20 _i	1,2 _i	
4,8	11,6	5 761	7 416	7 890	8 621	18	21	23	27	0,4 _i	
4,8	11,6	5 632	6 881	7 858	7 948	18	22	23	27	0,4 _i	
3,2	10,6	6 522 _i	9 447	12 090 _i	14 076	15	18	17	21	1,2 _i	
4,0	16,1	52 _i	194 _i	276 _i	1 675 _i	2 _i	11 _i	17 _i	103 _i	...	
4,3	15,6	631 _i	1 433 _i	1 774 _i	2 714 _i	8 _i	15 _i	17 _i	27 _i	...	
4,5	16,4	434 _i	985 _i	1 104 _i	2 029 _i	8 _i	13 _i	17 _i	37 _i	...	
4,1	13,9	991 _i	2 155 _i	2 498 _i	3 185 _i	7 _i	16 _i	17 _i	23 _i	...	
4,9	12,9	5 311 _i	7 990 _i	8 955 _i	10 801	17	19	23	26	0,6 _i	

TABLA 1: sucesión

Indicador del ODS:	SISTEMAS DE EDUCACIÓN																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoria		Gratuita			Edad oficial de ingreso a la escuela primaria	Duración (años)				Población en edad escolar (000 000)				Matriculación (000 000)		
Años de preescolar	Años de primaria-secundaria	Años de preescolar	Años de primaria-secundaria	Preescolar	Primaria		Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria	
Año de referencia:	2017																
África Subsahariana																	
Angola	-	6	-	-	6	1	6	3	3	1	5+1	4+1	3-2	1-1	6-2	2-1	0,2-2
Benin	-	6	-	6	6	2	6	4	3	1	2+1	2+1	1-1	0,2-1	2	1-1	0,1-1
Botswana	-	-	...	...	6	3	7	3	2	0,2	0,3+1	0,2+1	0,2	-3	0,3-3	...	0,1
Burkina Faso	-	11	-	10	6	3	6	4	3	2	3+1	3+1	2	0,1	3	1	0,1
Burundi	-1	-1	...	...	7	2	6	4	3	1	2+1	2+1	1	0,1	2	1	0,1
Cabo Verde	-	10	-	8	6	3	6	3	3	-	0,1+1	0,1+1	0,1	-	0,1	0,1	-
Camerún	-	6	-	6	6	2	6	4	3	1	4+1	4+1	2-1	1	4	2-1	0,4-1
República Centroafricana	-	10	-	13	6	3	6	4	3	0,4	1+1	1+1	0,4-3	-	1-1	0,1	...
Chad	-	10	-	10	6	3	6	4	3	1	3+1	3+1	1-3	-1	2-1	1-1	-3
Comoras	-	6	-	6	6	3	6	4	3	0,1	0,1+1	0,1+1	0,1	-	0,1	0,1	-3
Congo	-	10	3	13	6	3	6	4	3	0,5	1+1	1+1	0,4-3	...	...	...	-4
Côte d'Ivoire	-1	10-1	-1	10-1	6	3	6	4	3	2	4+1	4+1	2-1	0,2	4	2	0,2-1
República Democrática del Congo	-	6	-	6	6	3	6	2	4	8	14+1	11+1	7-1	0,3-2	14-2	5-2	0,5-1
Djibouti	-	10	2	12	6	2	5	4	3	-	0,1+1	0,1+1	0,1-3	-	0,1	0,1	...
Guinea Ecuatorial	-	6	-	6	7	3	6	4	2	0,1	0,2+1	0,1+1	0,1-3	-2	0,1-2	...	...
Eritrea	-	8	-1	8-1	6	2	5	3	4	0,3	1+1	1+1	0,4-1	-	0,3	0,2	-1
Eswatini	-	7	-	7	6	3	7	3	2	0,1	0,2+1	0,2+1	0,2-2	...	0,2-1	0,1-1	-4
Etiopía	-	8	-	8	7	3	6	4	2	9	16+1	15+1	9-3	3-2	16-2	5-2	1-3
Gabón	-	10	-	10	6	3	5	4	3	0,2	0,2+1	0,3+1	0,2-3	...	...	...	...
Gambia	-	9	-	9	7	4	6	3	3	0,3	0,3+1	0,3+1	0,2-3	0,1	0,3	...	...
Ghana	2	9	-	9	6	2	6	3	4	2	4+1	4+1	3	2	4	3	0,4
Guinea	-1	6-1	-1	6-1	7	3	6	4	3	1	2+1	2+1	1-3	...	2-1	1-3	0,1-3
Guinea-Bissau	-1	9-1	...	...	6	3	6	3	3	0,2	0,3+1	0,2+1	0,2-3	...	...	...	...
Kenya	-	12	-	12	6	3	6	2	4	4	8+1	7+1	5-1	3-1	8-1	...	1-1
Lesotho	-	7	-	7	6	3	7	3	2	0,2	0,4+1	0,2+1	0,2-1	0,1-1	0,4	0,1	-2
Liberia	-	6	-	6	6	3	6	3	3	0,4	1+1	1+1	0,4-3	1-1	1-1	0,2-1	...
Madagascar	-	5	3	12	6	3	5	4	3	2	3+1	4+1	3-1	1	5-1	2	0,1-1
Malawi	-	8	-1	8-1	6	3	6	4	2	2	3+1	3+1	2-3	1-2	4	1	...
Malí	-	9	4	12	7	4	6	3	3	2	3+1	3+1	2-2	0,1	3	1	0,1-2
Mauritania	-	9	3	13	6	3	6	4	3	0,4	1+1	1+1	0,4	-2	1	0,2	-
Mauricio	-	11	-	13	5	2	6	3	4	-	0,1+1	0,1+1	0,1	-	0,1	0,1	-
Mozambique	-	-	...	...	6	3	7	3	2	3	6+1	4+1	3	...	6	1	0,2
Namibia	-	7	-1	7-1	7	2	7	3	2	0,1	0,4+1	0,3+1	0,3-1	-	0,5	...	0,1-1
Níger	-	-	...	...	7	3	6	4	3	2	4+1	3+1	2	0,2	3	1	0,1
Nigeria	-1	9-1	-	9	6	1	6	3	3	6	32+1	26+1	16-3	...	26-1	10-1	...
Rwanda	-	6	-	9	7	3	6	3	3	1	2+1	2+1	1	0,2	3	1	0,1
Santo Tomé y Príncipe	-	6	-	6	6	3	6	3	3	-	-1	-1	-	-1	-	-	-2
Senegal	-	11	-	11	6	3	6	4	3	1	3+1	2+1	1	0,2	2	1	0,2
Seychelles	-1	10-1	-	11	6	2	6	3	4	-	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Sierra Leona	-	9	-	9	6	3	6	3	4	1	1+1	1+1	1-3	0,1	1	0,5	...
Somalia	-1	-1	...	...	6	3	6	2	4	1	3+1	2+1	1-3	...	...	...	...
Sudáfrica	-	9	-	12	7	4	7	2	3	5	8+1	5+1	5-1	1-1	8-1	5-1	1-1
Sudán del Sur	-1	8-1	-	8	6	3	6	2	4	1	2+1	2+1	1-3	0,1-2	1-2	0,2-2	...
Togo	-	10	-	5	6	3	6	4	3	1	1+1	1+1	1	0,1	2	1	0,1
Uganda	-	7	...	...	6	3	7	4	2	4	9+1	6+1	4-3	1	9	...	0,2-3
República Unida de Tanzania	-	7	2	7	7	2	7	4	2	4	11+1	8+1	5-2	2	9	2	0,2-1
Zambia	-1	7-1	-	7	7	4	7	2	3	2	3+1	2+1	2-3	...	3-4	...	...
Zimbabwe	-1	7-1	...	...	6	2	7	2	4	1	3+1	2+1	2-2	0,4-4	3-4	1-4	0,1-2

	FINANCIACIÓN											CÓDIGO DE PAÍS
	G Gasto público en educación (% del PIB)	H Parte correspondiente a la educación del gasto público total (%)	I Gasto público en educación por alumno								J Gasto de los hogares en educación (% del PIB)	
			US\$ PPA de 2015				% del PIB per cápita					
			Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria		
1.a.2	4.5.4											
2017												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AGO
4,0 ⁻¹ⁱ	18,8 ⁻¹ⁱ	252 ⁻²	194 ⁻²	229 ⁻²	1 544 ⁻²	12 ⁻²	9 ⁻²	11 ⁻²	73 ⁻²	4,8 ⁻⁴ⁱ	...	BEN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA
4,1 ⁻²	18,0 ⁻²	13 ⁻²	271 ⁻²	293 ⁻²	2 095 ⁻²	1 ⁻²	16 ⁻²	17 ⁻²	123 ⁻²	...	...	BFA
4,3 ⁱ	19,9 ⁱ	2 ⁻⁴	98 ⁻⁴	236 ⁻⁴	2 363 ⁻⁴	0,3 ⁻⁴	12 ⁻⁴	28 ⁻⁴	281 ⁻⁴	...	...	BDI
5,2	16,8	84	1 133	1 338	2 607	1	17	20	39	...	...	CPV
3,1 ⁱ	16,4 ⁱ	...	...	...	627 ⁻⁴	...	...	...	19 ⁻⁴	...	...	CMR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAF
2,9 ⁻⁴	12,5 ⁻⁴	...	...	377 ⁻⁴	...	...	...	18 ⁻⁴	...	...	...	TCD
4,3 ⁻²	15,3 ⁻²	306 ⁻³	264 ⁻³	229 ⁻³	671 ⁻³	20 ⁻³	17 ⁻³	15 ⁻³	44 ⁻³	...	...	COM
4,6 ⁻²ⁱ	8,6 ⁻²ⁱ	...	...	...	5 124 ⁻⁴	...	...	...	91 ⁻⁴	...	...	COG
4,4 ⁱ	18,7 ⁱ	782 ⁻²ⁱ	463 ⁻¹	811 ⁻¹	4 268 ⁻²ⁱ	23 ⁻²ⁱ	13 ⁻²ⁱ	23 ⁻²ⁱ	124 ⁻²ⁱ	2,3 ⁻²ⁱ	...	CIV
1,5 ⁱ	10,8 ⁱ	⁻²	57 ⁻⁴	42 ⁻⁴	576 ⁻⁴	⁻²	7 ⁻⁴	5 ⁻⁴	73 ⁻⁴	...	...	COD
...	...	...	...	...	...	...	38 ⁻¹	1 ⁻¹	...	...	...	DJI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERI
7,1 ⁻³	24,9 ⁻³	...	1 596 ⁻³	2 736 ⁻³	1 426 ⁻³	...	19 ⁻³	33 ⁻³	150 ⁻³	...	...	SWZ
4,7 ⁻²	27,1 ⁻²	53 ⁻²	117 ⁻²	250 ⁻²	3 699 ⁻³	4 ⁻²	8 ⁻²	17 ⁻²	265 ⁻³	...	...	ETH
2,7 ⁻³	11,2 ⁻³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
3,1 ⁻¹ⁱ	10,4 ⁻¹ⁱ	⁻³	199 ⁻³	⁻³	12 ⁻³	...	...	...	...	GMB
4,5 ⁱ	20,2 ⁱ	92 ⁻³	326 ⁻³	1 078 ⁻³	3 082 ⁻³	2 ⁻³	8 ⁻³	26 ⁻³	75 ⁻³	...	...	GHA
2,2	14,4	...	144 ⁻¹	161 ⁻³	1 754 ⁻³	...	7 ⁻¹	9 ⁻³	95 ⁻³	...	...	GIN
1,1 ⁻⁴	16,2 ⁻⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
5,2 ⁱ	16 9 ⁱ	40 ⁻²	313 ⁻²	...	2 184 ⁻²	1 ⁻²	11 ⁻²	...	75 ⁻²	...	...	KEN
6,4 ⁺¹	...	...	649 ⁺¹	940 ⁺¹	...	...	22 ⁺¹	31 ⁺¹	...	...	...	LSO
3,8 ⁱ	7,0 ⁱ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBR
2,6 ⁻²ⁱ	17,0 ⁻²ⁱ	...	...	...	564 ⁻¹	...	...	...	38 ⁻¹	...	...	MDG
4,0 ⁱ	14,3 ⁱ	⁻¹	98 ⁻¹	289 ⁻¹	...	⁻¹	9 ⁻¹	25 ⁻¹	...	...	...	MWI
3,8 ⁻²	18,2 ⁻²	41 ⁻²	272 ⁻²	467 ⁻²	3 373 ⁻²	2 ⁻²	13 ⁻²	23 ⁻²	165 ⁻²	...	...	MLI
2,6 ⁻¹ⁱ	9,3 ⁻¹ⁱ	⁻⁴	400 ⁻¹	557 ⁻¹	3 764 ⁻¹	⁻⁴	11 ⁻¹	15 ⁻¹	99 ⁻¹	...	...	MRT
5,0	19,9	570	3 243	6 588	2 009	3	16	32	10	...	...	MUS
5,5 ⁻⁴	19,0 ⁻⁴	...	141 ⁻¹	484 ⁻¹	1 597 ⁻⁴	...	13 ⁻⁴ⁱ	44 ⁻⁴ⁱ	145 ⁻⁴	...	...	MOZ
3,1 ⁻³	7,6 ⁻³	...	...	...	8 119 ⁻³	...	...	...	79 ⁻³	⁻³	...	NAM
4,5 ⁱ	16,6 ⁱ	574 ⁻²	214 ⁻²	621 ⁻²	2 937 ⁻²	59 ⁻²	22 ⁻²	64 ⁻²	304 ⁻²	...	...	NER
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA
3,2 ⁱ	11,1 ⁱ	311 ⁻¹ⁱ	102 ⁻¹	693 ⁻¹	1 897 ⁻²ⁱ	17 ⁻¹ⁱ	6 ⁻¹ⁱ	38 ⁻¹ⁱ	111 ⁻²ⁱ	...	...	RWA
5,1 ⁻¹	16,0 ⁻¹	379 ⁻³	359 ⁻³	258 ⁻³	1 267 ⁻³	12 ⁻³	12 ⁻³	8 ⁻³	41 ⁻³	0,2 ⁻³ⁱ	...	STP
6,2 ⁱ	21,6 ⁱ	52 ⁻¹	398 ⁻¹	386 ⁻¹	4 831 ⁻¹	2 ⁻¹	16 ⁻¹	15 ⁻¹	191 ⁻¹	...	...	SEN
4,4 ⁻¹	11,7 ⁻¹	3 305 ⁻¹	3 875 ⁻¹	4 176 ⁻¹	19 298 ⁻¹	12 ⁻¹	14 ⁻¹	15 ⁻¹	71 ⁻¹	⁻¹	...	SYC
4,6	19,8	-	71	213	...	-	5	14	...	...	...	SLE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
6,1	18,7	819	2 281	2 529	6 053	6	18	20	47	...	...	ZAF
1,0	1,0	...	...	...	...	0,4 ⁻¹	5 ⁻¹	13 ⁻¹	...	...	...	SSD
5,1 ⁻¹	16,0 ⁻¹	77 ⁻²	243 ⁻¹	...	1 179	5 ⁻²	16 ⁻¹	...	77	...	...	TGO
2,6 ⁱ	12,1 ⁱ	⁻³	100 ⁻³	⁻³	6 ⁻³	...	...	3,9 ⁻³	...	UGA
3,5 ⁻³	17,3 ⁻³	241 ⁻³	250 ⁻³	...	...	10 ⁻³	10 ⁻³	...	...	...	...	TZA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZMB
7,5 ⁻³	30,0 ⁻³	122 ⁻⁴	401 ⁻⁴	637 ⁻⁴	4 621 ⁻⁴	6 ⁻⁴	20 ⁻⁴	31 ⁻⁴	225 ⁻⁴	...	...	ZWE

TABLA 1: sucesión

Indicador de los ODS:	SISTEMAS DE EDUCACIÓN																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoria		Gratuita			Duración (años)	Población en edad escolar (000 000)				Matriculación (000 000)						
Años de preescolar	Años de primaria-secundaria	Años de preescolar	Años de primaria-secundaria	Edad oficial de ingreso a la escuela primaria	Preescolar		Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria
Año de referencia:	4.2.4	4.1.7	4.2.4	4.1.7													
	2017																
África Septentrional y Asia Occidental																	
Argelia	-	10	1	12	6	1	5	4	3	1	4+1	4+1	3	...	4	...	2
Armenia	-	12	3	12	6	3	4	5	3	0,1	0,2+1	0,3+1	0,2	0,1	0,2	0,2-2	0,1
Azerbaiján	1	9	3	11	6	3	4	5	3	1,1	1,1	1,1	1,1	0,2	1	1	0,2
Bahrein	-	9	-	12	6	3	6	3	3	0,1	0,1+1	0,1+1	0,1	-	0,1	0,1	-
Chipre	1	9	1	12	6	3	6	3	3	-1	0,1,1	0,1,1	0,1-2,1	-2	0,1-2	0,1-2	-2
Egipto	-	12	-	12	6	2	6	3	3	5	12+1	11+1	8-1	1	12	9	3-1
Georgia	-	9	-	12	6	3	6	3	3	0,2	0,3+1	0,3+1	0,3	...	0,3	0,3	0,1
Iraq	-	9	-	12	6	2	6	3	3	2	6+1	5+1	3-2	...	...	...	...
Israel	1-1	12-1	1-1	12-1	6	3	6	3	3	0,5	1+1	1+1	1-1	1-1	1-1	1-1	0,4-1
Jordania	-	10	-	10	6	2	6	4	2	...	...	1+1	1	0,1	1	1	0,3
Kuwait	-	9	-	12	6	2	5	4	3	0,1	0,3+1	0,3+1	0,2	0,1	0,3	0,3-2	0,1-4
Libano	-	10	-	10	6	3	6	3	3	0,3	1+1	1+1	1	0,2	1	0,4	0,2
Libia	-1	9-1	-2	9-2	6	2	6	3	3	0,2	1+1	1+1	1-3	...	...	...	...
Marruecos	-	9	-	9	6	2	6	3	3	1	4+1	4+1	3	1	4	3	1
Omán	-	-	-	12	6	2	6	3	3	0,1	0,4+1	0,3+1	0,3-1	0,1	0,4	0,3	0,1-1
Palestina	-	10	1	12	6	2	4	6	2	0,3	1+1	1+1	1	0,1	0,5	1	0,2
Qatar	-	9	-	9	6	3	6	3	3	0,1	0,1+1	0,1+1	0,2	-	0,1	0,1	-
Arabia Saudita	-1	9-1	-1	12-1	6	3	6	3	3	2	3+1	3+1	2-1	0,4-1	4-1	3-3,1	2-1
Sudán	-1	8-1	-3	11-2	6	2	6	2	3	2	6+1	5+1	4-2	1-1	5-1	2-1	1-2
República Árabe Siria	-	9	3	12	6	3	6	3	3	1	3+1	3+1	2-1	0,1-4	2-4	2-4	1-1
Túnez	-1	9-1	-1	11-1	6	3	6	3	4	1	1+1	1+1	1	0,3-1	1-1	1-1	0,3
Turquía	-	12	3	12	6	3	4	4	4	4	5+1	11+1	6-1	1-1	5-1	11-1	7-1
Emiratos Árabes Unidos	-1	6-1	-1	12-1	6	2	5	4	3	0,2	0,5+1	1+1	0,4-1	0,2-1	0,5-1	0,4-1	0,2-1
Yemen	-1	9-1	-1	9-1	6	3	6	3	3	2	4+1	4+1	3-3	-1	4-1	2-1	...
Asia Central y Meridional																	
Afganistán	-	9	1	12	7	1	6	3	3	1	6+1	5+1	3-2	...	6	3	0,3-3
Bangladesh	-1	5+1	1+1	...	6	3	5	3	4	9	16	23	16	4	17	15	3
Bhután	-	-	-	11	6	2	7	4	2	-	0,1+1	0,1+1	0,1-3	-	0,1	0,1	-4
India	-1	8-1	-1	8-1	6	3	5	3	4	74	126+1	177+1	120-1	10-1	146-1	132-1	32-1
Irán (República Islámica del)	-	9	-	9	6	1	6	2	4	1	8+1	6+1	6	1-2	8-2	6-2	4-1
Kazajistán	-	9	4	11	7	4	4	5	2	2	1+1	2+1	1	1	1	2	1
Kirguistán	1	9	4	11	7	4	4	5	2	1	0,5+1	1+1	1	0,2	1	1	0,2
Maldivas	-	-	-	12	6	3	7	3	2	-	-1	-1	-3	-	-	...	-3
Nepal	-	-	-	8	5	2	5	3	4	1+1	3+1	5+1	3	1	4	3,1	0,4
Pakistán	-	12	-	12	5	2	5	3	4	10	23+1	28+1	19	8	22	13	2
Sri Lanka	-	11	-	13	5	1	5	4	4	0,3	2+1	3+1	2	0,3-1	2	3	0,3
Tayikistán	-	9	4	11	7	4	4	5	2	1	1+1	1+1	1	0,1	1	1-4	0,3
Turkmenistán	-1	12-1	3-1	12-1	6	3	4	6	2	0,4	0,4+1	1+1	1-3	0,2-3	0,4-3	1-3	-3
Uzbekistán	-	12	4	12	7	4	4	5	3	3	2+1	4+1	3	1	2	4	0,3
Asia Oriental y Sudoriental																	
Brunei Darussalam	-	9	...	...	6	3	6	2	5	-	-1	-1	-	-	-	-	-
Camboya	-	-	-	9	6	3	6	3	3	1	2+1	2+1	2	0,2	2	...	0,2
China	-	9	-	9	6	3	6	3	3	51	99+1	94+1	87	44	100	83	44
República Popular Democrática de Corea	1+1	11+1	1+1	11+1	6	2	5	3	3	1+1	2+1	2+1	2+1	...	2+1	2-2	1+1
Hong Kong, China	-	9	-	12	6	3	6	3	3	0,2	0,3+1	0,3+1	0,4	0,2	0,4	0,4	0,3
Indonesia	-	9	-	12	7	2	6	3	3	10	28+1	28+1	22	6	29	24	8
Japón	-	9	-	9	6	3	6	3	3	3	7+1	7+1	6-1	3-1	7-1	7-1	4-1
República Democrática Popular Lao	-	5	-	5	6	3	5	4	3	0,5	1+1	1+1	1	0,2	1	1	0,1
Macao, China	1	9	3	12	6	3	6	3	3	-	-1	-1	-	-	-	-	-
Malasia	-	6	-	11	6	2	6	3	3	1+1	3+1	3+1	3+1	1	3	3	1
Mongolia	-	12	-	12	6	4	5	4	3	0,3	0,3+1	0,3+1	0,2	0,2	0,3	...	0,2
Myanmar	-	5	-	5	5	2	5	4	2	2	5+1	6+1	5	0,2	5	4	1
Filipinas	1	10	1	10	6	1	6	3	1	2	13+1	8+1	10	2-1	14-1	7-1	4
República de Corea	-	9	3	9	6	3	6	3	3	1	3+1	3+1	3-1	1-1	3-1	3-1	3-1
Singapur	-	6	...	...	6	3	6	2	2	0,1-1,1	0,2-1,1	0,2-1,1	0,2-1,1	...	0,2-1	0,2-1	0,2-1
Tailandia	-	9	-	12	6	3	6	3	3	2	5+1	5+1	5	2	5	6	2-1
Timor-Leste	-	9	-	9	6	3	6	3	3	0,1	0,2+1	0,2+1	0,1-3	-	0,2	0,1	...
Viet Nam	1	9	1	5	6	3	5	4	3	5	7+1	9+1	8	4	8	...	2-1

	FINANCIACIÓN											CÓDIGO DE PAÍS
	G Gasto público en educación (% del PIB)	H Parte correspondiente a la educación del gasto público total (%)	I Gasto público en educación por alumno								J Gasto de los hogares en educación (% del PIB)	
			US\$ PPA de 2015				% del PIB per cápita					
			Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria		
1.a.2	4.5.4											
2017												
...	...	-	...	...	...	...	-	...	...	...	...	DZA
2,8-1	10,2-1	1 289-1	979-1	1 235-3	848-1	15-1	11-1	15-3	10-1	...	...	ARM
2,9-1	8,2-1	4 370-1	...	3 765-1	3 972-1	26-1	...	22-1	23-1	1,0-1	...	AZE
2,7-1	7,5-1	...	5,222-2	8 190-2	9 742-4	...	11-2	18-2	21-4	1,1-1	...	BHR
6,4-2	16,3-2	3 962-2	10 149-2	12 420-2	9 229-2	13-2	32-2	39-2	29-2	1,4-2	...	CYP
...	...	1 117	1 085	1 520	...	10	10	14	...	...	...	EGY
3,8	13,0	...	...	...	1,032	...	...	...	10	0,1	...	GEO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
5,9-2	15,0-2	4 599-2	7 695-2	6 721-2	6 941-2	13-2	21-2	19-2	19-2	1,2-2	...	ISR
3,5	11,7	140	1 179	1 506	2 024	2	13	17	23	...	...	JOR
...	...	13 364-3	11 450-3	13 773-3i	...	17-3	15-3	18-3i	...	...	...	KWT
2,5-4	8,6-4	...	...	891-4	2 714-4	...	...	6-4	18-4	...	...	LBN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
...	...	-+1	1 457-4	...	-+1	-+1	20-4	...	-+1	...	...	MAR
6,7	16,0	-1	12 361	14 100	18 033-1	-1	31	35	42-1	-	...	OMN
4,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PSE
2,9	8,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	QAT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SAU
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
6,6-2	22,9-2	...	...	6 057-2	6 328-2	...	...	53-2	55-2	...	...	TUN
4,3-2	12,8-2	...	3 563-2	2 865-2	7 991-2	...	14-2	12-2	32-2	0,7-2	...	TUR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
...
3,9i	15,7i	-	186	205	807-3	-	10	11	41-3	...	...	AFG
1,5-1	11,4-1	-1	...	360-1	1 090-1	-1	...	10-1	31-1	...	...	BGD
7,1i	24,0i	-2	1 031-3	2 489-2	4 067-3	-2	14-3	32-2	55-3	...	...	BTN
3,8-4	14,1-4	533-4	497-4	855-4	2 500-4	10-4	10-4	17-4	49-4	...	...	IND
3,8	20,0	143-2	1 363-2	2 594-2	3 185-1	1-2	8-2	15-2	18-1	...	...	IRN
3,0-1	13,9-1	1 778-1	...	5 295-1	2 471-1	7-1	...	21-1	10-1	0,5-1	...	KAZ
7,2i	18,5i	1 019-1	...	1 240-1	171-1	29-1	...	35-1	5-1	1,1-1	...	KGZ
4,3-1	11,1-1	1 342-1	2 291-1	...	4 375-3	9-1	15-1	...	30-3	...	...	MDV
5,1i	15,9i	52-2	311-2	263-2i	607-2	2-2	13-2	11-2i	25-2	...	...	NPL
2,8	13,8	559-1	473-1	537-1	1 431	11-1	10-1	11-1	28	...	...	PAK
2,5	14,5	-1	1 257	1 292	3,86	-1	10	10	26	...	...	LKA
5,2-2	16,4-2	783-2	...	...	557-2	28-2	...	...	20-2	...	...	TJK
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKM
6,4i	19,2i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UZB
...
4,4-1	11,4-1	806-1	7 018-1	18 700-1	25 250-1	1-1	9-1	24-1	32-1	...	...	BRN
1,6-3	9,1-3	99-3	177-3	...	...	3-3	5-3	...	...	...	...	KHM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CHN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
3,3	17,8	3 956	8 566	12 726	1 210	7	15	22	23	...	...	HKG
3,6-2	20,5-2	293-3	1 465-2	1 161-2	2 081-3	3-3	13-2	11-2	20-3	3,4-2	...	IDN
...	9,1-1	3 505-1	8 785-1	9 521-1	8 499-1	...	...	...	...	...	...	JPN
2,9-3	12,2-3	489-3	522-3	719-3	1 167-3	8-3	9-3	12-3	20-3	...	...	LAO
3,1-1	13,5-1	...	...	41 504-1	24 134-1	...	...	40-1	23-1	0,4-1	...	MAC
4,8-1	20,7-1	1 482-1	4 484-1	5 879-1	7 202-1	5-1	16-1	22-1	26-1	...	...	MYS
3 8	13,5	1 705	1 623	...	393	...	14	13	...	3	0,2-2	MNG
2,2	10,2	...	...	...	...	3	8	11	17	...	...	MMR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PHL
5,3-2	...	8 804-2	10 204-2	9 585-2	5 128-2	26-2	30-2	29-2	15-2	0,9-2	...	KOR
2,9-4	20,0-4	...	...	...	17 094-4	...	...	...	21-4	...	...	SGP
4,1-4	19,1-4	...	3 667-4	2 831-4	2 859-4	...	23-4	18-4	18-4	...	...	THA
2,7-3	6,7-3	158-3	574-3	545-3	...	2-3	9-3	8-3	...	...	...	TLS
5,7-4	18,5-4	1 226-4	1 140-4	...	1 846-4	23-4	21-4	...	34-4	1,9-4	...	VNM

TABLA 1: sucesión

Indicador del ODS:	SISTEMAS DE EDUCACIÓN																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoria		Gratuita			Edad oficial de ingreso a la escuela primaria	Duración (años)				Población en edad escolar (000 000)				Matriculación (000 000)		
Años de preescolar	Años de primaria-secundaria	Años de preescolar	Años de primaria-secundaria	Preescolar	Primaria		Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria	
Año de referencia:	2017																
Oceania																	
Australia	-	10	1	13	5	1	7	4	2	0,3	2+1	2+1	2-1	1-1	2-1	3-1	2-1
Islas Cook	-	12	2	13	5	2	6	4	3	-1	+1	+1	-1	-1	-1	-1	-1
Fiji	-	-	...	...	6	3	6	4	3	0,1	0,1+1	0,1+1	0,1-1	...	0,1-1	...	...
Kiribati	-	9	-	9	6	3	6	3	4	-	+1	+1	-3	...	-	...	...
Islas Marshall	1-1	12-1	1-1	12-1	6	2	6	4	2	-	+1	+1	-1	-1	-1	-1	...
Estados Federados de Micronesia	-1	-1	-1	8-1	6	3	6	2	4	-	+1	+1	-3	-2	-2	...	...
Nauru	-1	12-1	2-1	12-1	6	3	6	4	2	-1	+1	+1	-3	-1	-1	-1	-1
Nueva Zelandia	-	10	2	13	5	2	6	4	3	0,1	0,4+1	0,4+1	0,3-1	0,1-1	0,4-1	0,5-1	0,3-1
Niue	-1	11-1	1-1	12-1	5	1	6	4	3	-1	+1	+1	-1	-1	-1	-2	...
Palau	-1	12-1	-1	12-1	6	3	6	2	4	-1	+1	+1	-3	-3	-3	-3	-4
Papua Nueva Guinea	-1	-1	...	...	7	4	6	2	4	1	1+1	1+1	1-3	0,4-1	1-1	1-1	...
Samoa	-	8	-	8	5	2	6	2	5	-	+1	+1	-3	-	-	-1	...
Islas Salomón	-1	-1	...	...	6	3	6	3	4	-	0,1+1	0,1+1	0,1-3	0,1	0,1	...	...
Tokelau	-1	11-1	...	...	5	2	6	4	3	-1	+1	+1	-3	-1	-1	-1	...
Tonga	2-1	13-1	-1	8-1	6	2	6	5	2	-	+1	+1	-3	-2	-2	-2	...
Tuvalu	-1	8-1	...	...	6	3	6	4	3	-1	+1	+1	-3	-1	-1	-1	...
Vanuatu	-	-	...	...	6	2	6	4	3	-	+1	+1	-3	-2	-2	-2	...
América Latina y el Caribe																	
Anguila	-	12	-	12	5	2	7	3	2	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	-	11	-	11	5	2	7	3	2	-	+1	+1	-2	-2	-2	-2	...
Argentina	2	12	3	12	6	3	6	3	3	2	4+1	4+1	3-1	2-1	5-1	5-1	3-1
Aruba	2	11	1	11	6	2	6	2	3	-	+1	+1	-2	-3	-3	...	-2
Bahamas	-	12	2-2	12	5	2	6	3	3	-	+1	+1	-2	-1	-1	-1	...
Barbados	-	11	2	11	5	2	6	3	2	-	+1	+1	-2	-	-	-	...
Belize	-	8	2	12-2	5	2	6	4	2	-	+1	+1	-	-	0,1	-	-
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2	12	2	12	6	2	6	2	4	0,5	1+1	1+1	1-2	0,3	1	1	...
Brasil	2	12	2	12	6	2	5	4	3	5-1	14-1	23-1	16-1	5-1	16-1	24-1	8-1
Islas Vírgenes Británicas (las)	-	12	-	12	5	2	7	3	2	-1	-1	-1	-1	-	-	-	-1
Islas Caimán (las)	1	11	2	12	5	2	6	3	3	...	...	...	...	+1	+1	+1	...
Chile	1	12	1	12	6	3	6	2	4	1	1+1	2+1	1-1	1-1	1-1	2-1	1-1
Colombia	1	9	3	11	6	3	5	4	2	2	4+1	5+1	4	...	4	5	2
Costa Rica	2	11	2	11	6	2	6	3	2	0,1	0,4+1	0,4+1	0,4	0,1-1	0,5-1	0,5-1	0,2
Cuba	-	9	3	12	6	3	6	3	3	0,4	1+1	1+1	1-1	0,4	1	1	0,2-1
Curaçao	2	12	...	...	6	2	6	2	4	-	+1	+1	-3	...	-4	-4	-4
Dominica	-	12	-	12	5	2	7	3	2	-	+1	+1	-2	-1	-1	-2	...
República Dominicana	3	12	3	12	6	3	6	2	4	1	1+1	1+1	1	0,3-1	1-1	1-1	1
Ecuador	3	12	3	12	6	3	6	3	3	1	2+1	2+1	1-1	1	2	2	1-2
El Salvador	3	9	3	12	7	3	6	3	3	0,3	1+1	1+1	1-1	0,2	1	1	0,2-1
Granada	-	12	2	12	5	2	7	3	2	-	+1	+1	-	-	-	-	-
Guatemala	1	9	3	11	7	3	6	3	2	1	2+1	2+1	2-2	1-1	2-1	1-1	0,4-2
Guyana	-	6	-	6	6	3	6	3	2	-	0,1+1	0,1+1	0,1-2	...	...	...	...
Haití	-	6	-	6	6	3	6	3	4	1	1+1	2+1	1-2	...	...	...	...
Honduras	1	11	3	11	6	3	6	3	2	1	1+1	1+1	1-2	0,2	1	1	0,2-2
Jamaica	-	6	...	...	6	3	6	3	2	0,1	...	0,2+1	0,3	0,1	0,2	0,2	0,1-2
México	2	12	2	12	6	3	6	3	3	7	14+1	14+1	12-1	5-1	14-1	14-1	4-1
Montserrat	-	12	-	12	5	2	7	3	2	...	...	...	...	-	-	-	...
Nicaragua	1	6	-	9	6	3	6	3	2	0,4	1+1	1+1	1-2	...	...	...	...
Panamá	2	9	2	12	6	2	6	3	3	0,2	0,4+1	0,4+1	0,3-2	0,1-1	0,4-1	0,3-1	0,2-2
Paraguay	1	12	3	12	6	3	6	3	3	0,4	1+1	1+1	1-2	0,2-1	1-1	1-1	...
Perú	3	11	3	11	6	3	6	3	2	2	4+1	3+1	3	2	4	3	2-1
Saint Kitts y Nevis	-1	12-1	-1	12-2	5	2	7	3	2	...	...	...	...	-1	-1	-1	-2
Santa Lucía	-	10	-	10	5	2	7	3	2	-	...	+1	-	-	-	-	-
San Vicente y las Granadinas	-	12	2	12	5	2	7	3	2	-	+1	+1	-1	-	-	-	...
Sint Maarten	2	11	2	11	6	3	6	2	3	...	...	...	...	-3	-3	-3	-2
Suriname	-	6	-2	6-2	6	2	6	4	3	-	0,1+1	0,1+1	-2	-	0,1	0,1-2	...
Trinidad y Tabago	-1	6-1	...	...	5	2	7	3	2	-	0,1+1	0,1+1	0,1-2	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos (las)	2-1	11-1	...	...	6	2	6	3	2	...	...	...	...	-2	-2	-2	-2
Uruguay	2	12	2	12	6	3	6	3	3	0,1	0,3+1	0,3+1	0,3-2	0,1-1	0,3-1	0,3-1	0,1-2
Venezuela (República Bolivariana de)	3	11	3	12	6	3	6	3	2	2	4+1	3+1	3-2	1	3	2	...

TABLA 1: sucesión

Indicador del ODS:	SISTEMAS DE EDUCACIÓN																			
	A		B		C	D				E				F						
	Obligatoria		Gratuita			Edad oficial de ingreso a la escuela primaria	Duración (años)				Población en edad escolar (000 000)				Matriculación (000 000)					
Años de preescolar	Años de primaria-secundaria	Años de preescolar	Años de primaria-secundaria	Preescolar	Primaria		Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria				
Año de referencia:	4.2.4	4.1.7	4.2.4	4.1.7	2017															
Europa y América del Norte																				
Albania	-	9	3	12	6	3	5	4	3	0,1	0,2+1	0,3+1	0,2	0,1	0,2	0,3	0,1			
Andorra	-	11	-	10	6	3	6	4	2	...	...	...	...	-	-	-	-
Austria	1	12	3	12	6	3	4	4	4	0,2	0,3+1	1+1	1-1	0,3-1	0,3-1	1-1	0,4-1			
Belarús	-	9	-	11	6	3	4	5	2	0,3	0,4+1	1+1	0,5	0,3	0,4	1	0,4			
Bélgica	-	12	3	12	6	3	6	2	4	0,4	1+1	1+1	1-1	0,5-1	1-1	1-1	1-1			
Bermudas	-	13	1	13	5	1	6	3	4	-	+1	+1	-	-2	-2	-2	-2			
Bosnia y Herzegovina	-	9	-	9	6	3	5	4	4	...	...	...	...	-	0,2	0,3	0,1
Bulgaria	2	9	4	12	7	4	4	4	4	0,3	0,3+1	0,5+1	0,4-1	0,2-1	0,3-1	0,5-1	0,3-1			
Canadá	-	10	1	12	6	2	6	3	3	1	2+1	2+1	2-1	...	2-1	3-1	2-1			
Croacia	-	8	-	8	7	4	4	4	4	0,2	0,2+1	0,3+1	0,2-1	0,1-1	0,2-1	0,3-1	0,2-1			
Chequia	-	9	-	13	6	3	5	4	4	0,3	1+1	1+1	1-1	0,4+1	1-1	1-1	0,4+1			
Dinamarca	-	10	-	7	6	3	7	3	3	0,2	0,5+1	0,4+1	0,4-1	0,2-1	0,5-1	1-1	0,3-1			
Estonia	-	9	4	12	7	4	6	3	3	0,1	0,1+1	0,1+1	0,1-1	...	0,1-1	0,1-1	0,1-1			
Finlandia	1	9	1	12	7	4	6	3	3	0,2	0,4+1	0,4+1	0,3-1	0,2-1	0,4-1	1-1	0,3-1			
Francia	-	10	3	12	6	3	5	4	3	2i	4i	6i	4-ii	3-1	4-1	6-1	2-1			
Alemania	-	13	-	13	6	3	4	6	3	2	3+1	7+1	4-1	2-1	3-1	7-1	3-1			
Grecia	-	9	2	12	6	3	6	3	3	0,3	1+1	1+1	1-1	0,2-1	1-1	1-1	1-1			
Hungría	3-1	10-1	3-1	12-1	7	4	4	4	4	0,4	0,4+1	1+1	1-1	0,3-1	0,4-1	1-1	0,3-1			
Islandia	-	10	...	...	6	3	7	3	4	-	+1	+1	-1	-1	-1	-1	-1	
Irlanda	-1	10-1	...	...	5	1	8	3	2	0,1i	1i	0,3i	0,3-ii	0,1-1	1-1	0,4-1	0,2-1	
Italia	-1	12-1	-1	8-1	6	3	5	3	5	2	3+1	4+1	3-1	2-1	3-1	5-1	2-1			
Letonia	2	9	4	12	7	4	6	3	3	0,1i	0,1i	0,1i	0,1-ii	0,1-1	0,1-1	0,1-1	0,1-1			
Liechtenstein	1-1	8-1	...	...	7	2	5	4	3	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Lituania	-1	9-1	-1	11-1	7	4	4	6	2	0,1i	0,1i	0,2i	0,2-ii	0,1-1	0,1-1	0,3-1	0,1-1			
Luxemburgo	2	10	2	13	6	3	6	3	4	-	+1	+1	-1	-1	-1	-1	-1			
Malta	-1	11-1	2-1	13-1	5	2	6	3	4	-	+1	+1	-1	-1	-1	-1	-1			
Mónaco	-	11	3	12	6	3	5	4	3	...	...	...	...	-	-	-	-
Montenegro	-	9	-	9	6	3	5	4	4	-	+1	0,1+1	-	-	-	0,1	-			
Países Bajos	1-1	11-1	...	...	6	3	6	3	3	1	1+1	1+1	1-1	1-1	1-1	2-1	1-1	
Noruega	-	10	-	10	6	3	7	3	3	0,2	0,4+1	0,4+1	0,3-1	0,2-1	0,4-1	0,4-1	0,3-1			
Polonia	1	9	4	12	7	4	6	3	3	2	2+1	2+1	2-1	1-1	2-1	2-1	2-1			
Portugal	-1	9-1	-1	9-1	6	3	6	3	3	0,3	1+1	1+1	1-1	0,3-1	1-1	1-1	0,3-1			
República de Moldova	-	11	4	12	7	4	4	5	2	0,2i	0,2i	0,3i	0,2i	0,1	0,1	0,2	0,1			
Rumania	-	10	3	13	6	3	5	4	4	1	1+1	2+1	1-1	1-1	1-1	2-1	1-1			
Federación de Rusia	-1	11-1	4-1	11-1	7	4	4	5	2	7	6+1	10+1	8-1	6-1	6-1	10-1	6-1			
San Marino	-1	10-1	-1	13-1	6	3	5	3	5	-1	-1	-1	-3i	...	...	...	...
Serbia	-	8	-	12	7	4	4	4	4	0,3i	0,3i	1i	0,4i	0,2	0,3	1	0,3			
Eslovaquia	-1	10-1	1-1	13-1	6	3	4	5	4	0,2	0,2+1	0,5+1	0,3-1	0,2-1	0,2-1	0,4-1	0,2-1			
Eslovenia	-	9	-	9	6	3	6	3	4	0,1	0,1+1	0,1+1	0,1-1	0,1-1	0,1-1	0,1-1	0,1-1			
España	-	10	3	10	6	3	6	3	3	1	3+1	3+1	2-1	1-1	3-1	3-1	2-1			
Suecia	-	9	-	9	7	4	6	3	3	0,5	1+1	1+1	1-1	0,5-1	1-1	1-1	0,4-1			
Suiza	2-1	9-1	2-1	9-1	7	2	6	3	4	0,2	0,5+1	1+1	1-1	0,2-1	0,5-1	1-1	0,3-1			
la ex R. Y. de Macedonia	-1	13-1	-1	13-1	6	3	5	4	4	0,1	0,1+1	0,2+1	0,2-2	-2	0,1-2	0,2-2	0,1-2			
Ucrania	-1	11-1	-1	11-1	6	3	4	5	2	1-3	2-3	3-3	3-3	1	2	2	2			
Reino Unido	-1	11-1	2-1	13-1	5	2	6	3	4	2	5+1	5+1	4-1	2-1	5-1	8-1	2-1			
Estados Unidos de América	1	12	1	12	6	3	6	3	3	12-ii	25-ii	25-ii	22-ii	9-1	25-1	25-1	19-1			

TABLA 2 : ODS 4, meta 4.1 – Educación primaria y secundaria

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

Indicador del ODS:	PARTICIPACIÓN/FINALIZACIÓN											D	E	F	G	H	I	J
	A			B			C											
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria								
Año de referencia:	2017											2017						
Región	Suma			Media ponderada								Media ponderada						
Mundo	61 _i	138 _i	9 _i	16 _i	36 _i	85	73	49	9 _i	11 _i	104 _i	91 _i	90 _i	91 _{-ii}	84 _i	76 _i	64 _i	
África Subsahariana	27 _i	36 _i	21 _i	36 _i	57 _i	64	37	27	19	26	98 _i	79 _i	69 _i	75 _{-ii}	64 _i	43 _i	43 _i	
África Septentrional y Asia Occidental	4 _i	9 _i	10 _i	14 _i	32 _i	84 _i	74 _i	39 _i	5 _i	10 _i	100 _i	90 _i	87 _i	92 _{-ii}	86 _i	73 _i	68 _i	
África Septentrional	1 _i	4 _i	11	10 _i	33 _i	84	69	36	5 _i	15 _i	101	89	89	94 _{-i}	90 _i	70 _i	67 _i	
Asia Occidental	3 _i	5 _i	10 _i	17 _i	31 _i	83 _i	81 _i	41 _i	4	5	100 _i	90 _i	86 _i	90 _{-ii}	83 _i	76 _i	69 _i	
Asia Central y Meridional	19 _i	67 _i	6 _i	17 _i	47 _i	89	77	40	6	...	111 _i	94 _i	96 _i	91 _{-ii}	83 _i	82 _i	53 _i	
Asia Central	0,3 _i	1	3	5 _i	18	100 _i	99 _i	...	0,1	0,2	103	97	100	99 _{-i}	95 _i	96	82	
Asia Meridional	18 _i	67 _i	6 _i	17 _i	48 _i	89	76	40	6	...	112 _i	94 _i	95 _i	90 _{-ii}	83 _i	81 _i	52 _i	
Asia Oriental y Sudoriental	8 _i	16 _i	4 _i	9 _i	19 _i	95	79	58	5 _i	10 _i	103	96 _i	97 _i	97 _{-ii}	91 _i	90 _i	81 _i	
Asia Oriental	4 _i	9 _i	3 _i	7 _i	16 _i	97	83	61	...	...	102	97 _i	96 _i	100 _{-ii}	93 _i	93 _i	84 _i
Asia Sudoriental	4 _i	7	5	12 _i	26	90 _i	69 _i	48 _i	5	10	106	95	100	94 _{-i}	88 _i	84	74	
Oceanía	0,1 _i	0,4 _i	9 _i	4 _i	23 _i	...	...	...	17	10	105 _i	91 _i	94 _i	63 _{-ii}	96 _i	78 _i	77 _i
América Latina y el Caribe	3 _i	7 _i	5 _i	7 _i	23 _i	91	81	62	7	14	108 _i	95 _i	98 _i	95 _{-ii}	93 _i	79 _i	77 _i	
Caribe	0,1 _i	0,3 _i	9 _i	7 _i	22 _i	93 _i	90 _i	65 _i	10	13	103 _i	91 _i	93 _i	94	93 _i	84 _i	78 _i	
América Central	1	3	4	12	35	93	79	51	5	7	103	96	97	94	88	84	65	
América del Sur	1	3	5 _i	...	...	90	82	68	7	16	108 _i	95 _i	98 _i	98 _i	95 _i	83 _i	83 _i
Europa y América del Norte	1 _i	2 _i	3 _i	2 _i	7 _i	99 _i	98	87	2 _i	3	101 _i	97 _i	97 _i	96 _{-ii}	98 _i	91 _i	93 _i	
Europa	1 _i	2 _i	2 _i	2 _i	7 _i	...	97	84	0,5 _i	2 _i	101 _i	98 _i	97 _i	98 _{-ii}	98 _i	90 _i	93 _i	
América del Norte	0,1 _i	1 _i	4 _i	1 _i	5 _i	99	99	92	3	4	101 _i	96 _i	...	...	99 _i	...	95 _i
Ingresos bajos	21 _i	27 _i	20 _i	36 _i	60 _i	59	32	18 _i	24	28	100 _i	80 _i	66 _i	77 _{-ii}	64 _i	41 _i	40 _i	
Ingresos medianos	39 _i	108 _i	7 _i	14 _i	37 _i	89	76	48	6 _i	10 _i	105 _i	93 _i	94 _i	92 _{-ii}	86 _i	80 _i	63 _i	
Medianos bajos	31 _i	87 _i	10 _i	18 _i	45 _i	85	71	41	6	9 _i	106 _i	90 _i	93 _i	89 _{-ii}	82 _i	77 _i	55 _i	
Medianos altos	8 _i	21 _i	4 _i	7 _i	21 _i	96	84	60	6 _i	11 _i	103	96 _i	95 _i	98 _{-ii}	93 _i	87 _i	79 _i	
Ingresos altos	1 _i	3 _i	3 _i	2 _i	6 _i	99 _i	97	86	2	4	103 _i	97 _i	98 _i	96 _{-ii}	98 _i	92 _i	94 _i	

- A Niños sin escolarizar, número total (millones), y tasa de niños sin escolarizar como porcentaje del grupo de edad correspondiente.
- B Tasa de finalización de la educación por nivel, año de encuesta más reciente durante 2012-2016 (Fuente: análisis de encuestas a hogares del IEU y el Informe GEM).
- C Porcentaje de alumnos que están por lo menos dos años por encima de la edad para su curso actual, por nivel.
- D Tasa bruta de matriculación (TBM) en la educación primaria.
- E Tasa neta ajustada de matriculación (TNAM) de la educación primaria (%).
- F Tasa bruta de ingreso (TBI) al último curso de la educación primaria (%).
- G Tasa de transición efectiva de la educación primaria al primer ciclo de educación secundaria general (%).
- H Tasa neta de matriculación total (TNMT) del primer ciclo de secundaria (%).
- I Tasa bruta de ingreso (TBI) al último curso del primer ciclo de educación secundaria (%).
- J Tasa neta de matriculación total (TNMT) en el segundo ciclo de educación secundaria (%).
- K Administración de una evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional en los primeros cursos (cursos 2 o 3), o el último curso de la primaria o el primer ciclo de secundaria.
- L Porcentaje de alumnos que han alcanzado por lo menos un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas.

Notas:
Fuente: IEU a menos que se indique lo contrario. Los datos se refieren al año lectivo que finalizó en 2017 a menos que se indique lo contrario. Los agregados representan a países que figuran en el cuadro con datos disponibles, y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o la categoría no se aplica.

(± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2015 en lugar de 2017).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

APRENDIZAJE											
K Administración de una evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional						L Con por lo menos un nivel mínimo de competencia (%)					
Primeros cursos		Final de la primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Primeros cursos		Final de la primaria		Final del primer ciclo de secundaria	
Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
4.1.2						4.1.1					
2017											
% de países						Media ponderada					
85	85	93	93	91	91	...	...	...	...	...	...
71	68	93	93	95	95	...	...	...	...	...	...
80 _i	86 _i	79 _i	79 _i	93 _i	100	...	...	...	...	...	...
75	67 _i	50	50	100 _i	100	...	...	...	...	...	...
83 _i	91 _i	90 _i	90 _i	91 _i	100	...	...	...	...	...	...
100 _i	100 _i	100	100	88 _i	89 _i	...	...	...	...	...	...
...	...	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
100	100	100	100	86	88	...	...	...	...	...	...
100 _i	100	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	...	...	...	...	...	...
...	100	100 _i	100 _i	100	100	...	...	...	...	...	...
100	100	100	100	100 _i	100 _i	...	...	...	...	...	...
100	100	94	94	...	...	...	...	...	...	...	...
83	84	95	95	74	74	...	...	...	...	...	...
76	78	94	94	56	56	...	...	...	...	...	...
100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...
83	83	92	92	83	83	...	...	...	...	...	...
91 _i	93 _i	94	94	98	98	...	...	...	...	...	...
95 _i	96 _i	97	97	97	97	...	...	...	...	...	...
50	67	50	50	100	100	...	...	...	...	...	...
76	72	90	90	89	89	...	...	...	...	...	...
87	87	95	96	94	96	...	...	...	...	...	...
89	89	94	94	97 _i	97 _i	...	...	...	...	...	...
85	85	95	98	92	95	...	...	...	...	...	...
85 _i	89	92	90	90	90	...	...	...	...	...	...

TABLA 2: sucesión

Indicador del ODS:	PARTICIPACIÓN/FINALIZACIÓN											D	E	F	G	H	I	J
	A			B			C											
	Niños sin escolarizar (000 000)			Tasa de niños sin escolarizar (%)			Tasa de finalización (%)			Edad excesiva para el grado (%)								
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	TBM primaria (%)	TNAM primaria (%)	TBI al último curso de primaria (%)	Transición de la educación primaria al primer ciclo de secundaria (%)	TNMT del primer ciclo de secundaria (%)	TBI al último curso del primer ciclo de secundaria (%)	TNMT en el segundo ciclo de secundaria (%)
Año de referencia:	2017											2017						
África Subsahariana																		
Angola	...	...	...	...	...	...	60-2	36-2	19-2	...	...	113-2	...	...	...	...	...	...
Benin	0,1	0,3-4	0,4-4	3	34-4	59-4	54-3	28-3	10-3	13	30-2	127	97	81-1	84-2	66-4	46-1	41-4
Botswana	-3	...	...	10-3	...	...	...	...	...	14-3	33-3	105-3	90-3	69-3	99-4	...	94-3	...
Burkina Faso	1	1i	1i	23	47i	67i	...	...	...	24	61	94	77	64	76-1	53i	37	33i
Burundi	-	0,2	0,4	3	29	59	53	26	12	31-1	65	126	97	70	76-1	71	41	41
Cabo Verde	-	-	-	14	20	34	...	...	...	10	31	96	86	81	99-1	80	74	66
Camerún	0,2i	1-1	1-2	5i	35-1	53-2	74-3	43-3	16-3	21	28-2	113	95i	70	66-2	65-1	49-1	47-2
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	106-1	...	42-1	...	...	10-1	...
Chad	...	...	...	...	...	...	27-2	14-2	10-2	...	...	88-1	...	38-4	...	...	17-4	...
Comoras	-	-	-	16	30	56	...	...	...	27	48-3	99	84	77	93-4	70	48-3	44
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	0,4	1	1	11	42	63	57-1	28-1	16-1	15	33	99	89	73	92-1	58	47	37
República Democrática del Congo	...	...	...	...	...	...	69-4	53-4	26-4	...	...	108-2	...	70-2	95-4	...	50-3	...
Djibouti	-	-2	-2	41	52-2	69-2	...	...	...	9	25	64	59	57	84-1	48-2	44	31-2
Guinea Ecuatorial	0,1-2	...	...	56-2	...	...	...	...	...	39-2	49-2	62-2	44-2	41-2	...	...	24-2	...
Eritrea	0,4	0,2	0,3	62	57	69	...	...	...	32	45	49	38	45	92-3	43	31	31
Eswatini	0,1-1	-2i	-2i	24-1	13-2i	27-2i	70-3	51-3	32-3	45-1	70-1	105-1	76-1	86-1	99-2	87-2i	55-1	73-2i
Etiopía	2-2i	5-2i	3-2i	14-2i	47-2i	74-2i	52-1	21-1	13-1	22-2	26-2	102-2	86-2i	54-2	91-3	53-2i	30-2	26-2i
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	0,1	...	...	21	...	...	62-4	48-4	30-4	27	35	97	79	70-1	94-4	...	63-3	...
Ghana	1	0,2	1	15	11	37	66-3	52-3	20-3	33	43	105	85	95	93-1	89	75	63
Guinea	0,4-1	1-3	0,5-3	21-1	50-3	67-3	...	...	...	16-1	30-1	92-1	79-1	61-1	69-4	50-3	36-3	33-3
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	29-3	17-3	7-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	84-3	71-3	42-3	...	...	105-1	...	102-1	99-2	...	81-1	...
Lesotho	0,1	-1	-1	18	25-1	43-1	65-3	27-3	11-3	30	50	105	82	79-1	88-2	75-1	43	57-1
Liberia	0,5-1	0,1-1	0,1-1	63-1	32-1	36-1	34-4	26-4	13-4	86-3	82-3	94-1	37-1	59-3	79-3	68-1	37-3	64-1
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54	144-1	...	68-1	73-2	...	37	...
Malawi	...	0,4-1i	0,5-1i	...	24-1i	62-1i	47-2	22-2	14-2	36-2	44-4i	140	...	77-3	74-4	76-1i	20-4	38-1i
Malí	1	1	1	33	55	72	48-2	28-2	16-2	11	17	80	67	50	78-1	45	30	28
Mauritania	0,2	0,2	0,2	23	44	73	53-2	36-2	16-2	36	48	95	77	68	66-1	56	35	27
Mauricio	-	-1	-1	4	6-1	18i	...	...	...	1	6	102	96	98	88-1	96i	84	82i
Mozambique	1	1-2	1-2	12	44-2	70-2	...	...	...	40	47	105	88	46	74-2	56-2	23	30-2
Namibia	-	...	...	2	...	...	83-4	56-4	37-4	26	48	119	98	78	92-4	...	70	...
Níger	1	1	1	33	65	86	...	...	...	5	23	75	67	73	55-1	35	18	14
Nigeria	...	...	...	...	...	...	68-4	52-4	50-4	-3	-3	85-1	...	...	90-4	...	...	...
Rwanda	0,1	...	...	6	...	...	54-2	28-2	18-2	40	46	133	94	76	82-1	...	37	...
Santo Tomé y Príncipe	-	-2	-2i	3	9-2	19-2i	83-3	34-3	8-3	15	43	110	97	87	97-1	91-2	74	81-2i
Senegal	1	1	1	25	49	63	50-2	22-2	9-2	7	10	84	75	60	73-1	51	37	37
Seychelles	...	...	-2	...	...	4-2	...	...	...	0,3-1	0,3-1	113-1	...	127-1	97-2	...	125-1	96-2
Sierra Leona	-1	0,2	0,4	1-1	40	62	67-4	40-4	20-4	16	35	121	99-1	68	88-1	60	50	38
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	1-2i	...	1-2i	8-2i	...	17-2i	...	...	...	9-1i	22-1	102-1	92-2i	82-1i	96-2	...	75-1	83-2i
Sudán del Sur	1-2i	0,3-2i	1-2i	68-2i	60-2i	68-2i	...	...	...	77-2	91-2	67-2	32-2i	...	...	40-2i	...	32-2i
Togo	0,1	0,2	0,3	8	22	56	61-3	24-3	15-3	23	33	123	92	91	83-1	78	46	44
Uganda	1-4	...	...	9-4	...	...	44-1	26-1	18-1	34	48	99	91-4	51	59-1	...	26	...
República Unida de Tanzania	2i	...	...	20i	...	...	80-2	29-2	8-2	9-1	18-1	85	80i	58-1	...	...	29-1	...
Zambia	0,4-4	...	...	12-4	...	...	75-4	51-4	28-4	28-4	29-4	102-4	88-4	79-4	87-4	...	53-4	...
Zimbabue	0,4-4	0,1-4	1-4	15-4	10-4	53-4	88-2	73-2	13-2	23-4	26-4	99-4	85-4	89-4	86-3	90-4	65-4	47-4

APRENDIZAJE														CÓDIGO DE PAÍS
K Administración de una evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional						L Con por lo menos un nivel mínimo de competencia (%)								
Primeros cursos		Final de la primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Primeros cursos		Final de la primaria		Final del primer ciclo de secundaria				
Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas			
4.1.2						4.1.1								
2017														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AGO
Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BEN
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	10-3	34-3	52-3	40-3	...	...	...	...	BWA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	66	66	79	80	...	...	BFA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	35-3	59-3	57-3	59-3	...	...	...	...	BDI
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	79-3	97-3	56-3	87-3	...	...	...	...	CPV
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	CMR
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	30-3	55-3	49-3	35-3	...	...	...	...	CAF
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	CD
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	18-3	48-3	16-3	19-3	...	...	...	...	COM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COG
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	38-3	71-3	41-3	29-3	...	...	...	...	CIV
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	17-3	34-3	48-3	27-3	...	...	...	...	COD
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	...	DJI
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	ERI
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	SWZ
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	ETH
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	GMB
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	71-1	55-1	72-1	61-4	...	...	...	...	GHA
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	GIN
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	60-1	71-1	80-2	77-2	...	...	...	...	KEN
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	LSO
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	LBR
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	MDG
No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	...	MWI
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	2-1	3-1	12-1	13-1	...	...	...	...	MLI
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	MRT
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	MUS
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	MOZ
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	NAM
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	10-3	28-3	8-3	8-3	...	...	...	...	NER
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA
...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RWA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	STP
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	68	67	61-3	59-3	42-1	16-1	...	...	SEN
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	SYC
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	SLE
Sí	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	84-3	39-2	92-3	71-3	84-3	34-2	...	...	ZAF
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	SSD
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	20-3	41-3	38-3	48-3	...	...	...	...	TGO
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	52-2	53-2	...	...	...	...	UGA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	56-2	35-2	...	...	...	...	...	...	TZA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	1-3	9-3	...	...	...	...	...	...	ZMB
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	ZWE

TABLA 2: sucesión

Indicador del ODS:	PARTICIPACIÓN/FINALIZACIÓN												D	E	F	G	H	I	J
	A			B			C												
	Niños sin escolarizar (000 000)			Tasa de niños sin escolarizar (%)			Tasa de finalización (%)			Edad excesiva para el grado (%)									
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	TBM primaria (%)							
4.1.5			4.1.4			4.1.6			TNAM primaria (%)	TBI al último curso de primaria (%)	Transición de la educación primaria al primer ciclo de secundaria (%)	TNMT del primer ciclo de secundaria (%)	TBI al último curso del primer ciclo de secundaria (%)	TNMT en el segundo ciclo de secundaria (%)					
Año de referencia:	2017												2017						
África Septentrional y Asia Occidental																			
Argelia	-	...	...	1	...	...	94-4	57-4	29-4	6	24	112	99	106	99-2	...	79-1	...
Armenia	-	-1	...	8	71	...	99-1	97-1	65-1	0,4	1	94	92	92	98-1	931	89	...	
Azerbaiján	-1	-1	-1	61	0,41	21	...	...	...	4	3	1031	941	1071	98-1	1001	881	981
Bahrein	-	-	-	1	1	6	...	...	...	1	4	101	99	101	99-1	99	97	94
Chipre	-2-21	-21	-21	2-21	2-21	5-21	...	99-3	93-3	0,4-2	2-2	99-21	98-21	97-21	99-3	98-21	98-21	95-21	
Egipto	0,2	0,4	1	1	8	24	91-3	80-3	42-3	21	41	105	99	95	94-1	92	81	76	
Georgia	-	-2	-	1	1-2	6	...	99-4	96-4	1	2	103	99	117	100-1	99-2	107	94	
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	-1	-3	-1	3-1	0,2-3	2-1	...	...	...	0,4-1	1-1	104-1	97-1	102-1	100-2	100-3	101-1	98-1
Jordania	...	0,2	0,2	...	28	50	...	...	...	1	3	...	...	...	99-1	72	61	50
Kuwait	-	-2	-2	7	7-2	18-2	...	...	...	2	4	97	93	97	97-1	93-2	90	82-2
Líbano	0,1	...	...	11	...	...	...	...	...	9	12	93	89	74	98-1	...	52	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	0,1	0,2	1	3	11	29	...	...	...	16	32	112	97	93	90-1	89	65	71
Omán	-	-	-	1	2	12	...	...	...	1	8	107	99	108	98-1	98	100	88
Palestina	-	0,1	0,1	6	10	35	99-3	86-3	62-3	1	2	95	94	96	99-1	90	78	65	
Qatar	-	-	-	1	11	32	...	...	...	1	5	104	99	96	99-1	89	83	68
Arabia Saudita	0,1-31	-41	0,1-31	3-31	3-41	8-31	...	...	...	5-1	10-1	116-1	97-31	114-1	91-2	97-41	116-1	92-31
Sudán	3-11	...	...	40-11	...	...	65-3	51-3	31-3	...	...	76-1	60-11	60-1	92-2	...	50-1	...
República Árabe Siria	1-4	1-4	1-4	33-4	43-4	67-4	...	...	...	5-4	8-4	76-4	67-4	66-4	...	57-4	50-4	33-4
Túnez	-4	...	...	0,4-4	...	...	...	...	...	4-1	15-1	115-1	100-4	103-2	89-3	...	71-2	...
Turquía	0,3-1	1-1	1-1	6-1	10-1	16-1	...	...	...	2-2	3-1	101-1	94-1	92-2	100-2	90-1	...	84-1
Emiratos Árabes Unidos	-1	-1	-1	3-1	1-1	16-1	...	...	...	2-2	4-3	111-1	97-1	105-2	100-4	99-1	82-3	84-1
Yemen	1-1	1-1	1-1	17-1	29-1	57-1	62-4	46-4	31-4	9-1	11-1	92-1	83-1	72-1	84-4	71-1	53-1	43-1	
Asia Central y Meridional																			
Afganistán	...	...	...	...	...	...	55-2	37-2	23-2	...	11	104	...	...	...	...	54	...
Bangladesh	1	1	51	5	10	381	80-3	55-3	19-3	11	4	111	95	119	88-3	90	78	621	
Bhután	-	-	-	18	15	31	...	...	...	14	35	93	82	95	100-1	85	80	69
India	3-41	11-41	47-41	2-41	15-41	48-41	92-2	81-2	43-2	5-4	...	115-1	98-41	96-1	91-2	85-41	86-1	52-41	
Irán (República Islámica del)	-2	0,1-2	2-21	1-2	2-2	35-21	...	...	...	2-2	3-2	109-2	99-2	102-2	...	98-2	94-2	65-21
Kazajstán	-	-4	-	1	0,3-4	2	100-2	100-2	94-2	0,1	0,3	108	99	109	99-1	100-4	110	98	
Kirguistán	-	-	0,1	1	0,2	28	99-3	96-3	81-3	0,3	0,5	108	99	104	99-1	100	96	72	
Maldivas	-	...	...	0,5	...	...	...	...	...	0,3	11	102	100	95	99-1	...	104	...
Nepal	0,2	0,2	1	5	11	26	73-1	63-1	...	37	43	134	95	113	82-1	89	89	74	
Pakistán	51	6	10	241	46	62	...	...	...	...	-	96	761	71-1	86-2	54	53	38
Sri Lanka	-	-	0,3	1	2	19	...	...	...	1	1	102	99	102	100-1	98	96	81
Tajikistán	-	...	...	1	...	...	...	...	...	-	-	99	99	92	99-1	...	94	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	100-1	100-1	96-1	...	...	88-3	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	-	0,1	0,3	1	4	16	...	...	...	0,1	0,2	103	99	98	99-1	96	91	84
Asia Oriental y Sudoriental																			
Brunei Darussalam	-	-3	-	4	2-3	18	...	...	...	1	3	105	96	107	100-1	98-3	102	82
Camboya	0,2	0,1-21	...	9	13-21	...	72-3	41-3	21-3	20	23	108	91	90	87-1	87-21	54	...	
China	...	...	...	...	...	...	97-3	83-3	61-3	...	...	102	...	100-4	...	...	102-4	...
República Popular Democrática de Corea	...	0,1-2	0,1-2	...	8-2	11-2	...	...	...	...	...	88-1	...	...	92-2	...	89-2	...
Hong Kong, China	...	-1	-1	...	11	41	...	...	...	21	71	...	...	...	100-1	991	104	961
Indonesia	2	2-31	2	7	12-31	15	...	...	...	0,5-1	8-2	103	93	99	91-1	88-31	90	85
Japón	0,1-1	-1	0,1-1	2-1	0,1-1	3-1	...	...	...	...	...	98-1	98-1	100-1	100-2	100-1	103-1	97-1
República Democrática Popular Lao	0,1	0,1	0,2	7	22	38	...	...	...	14	29	107	93	102	88-1	78	70	62
Macao, China	-	-	-	1	2	15	...	...	...	2	15	106	99	105	100-1	98	103	85
Malasia	-	0,2	1	1	12	37	...	...	...	-	-	103	99	99	91-1	88	85	63
Mongolia	-1	...	...	11	...	...	98-3	89-3	63-3	1	...	104	991	93	99-1	...	...	...
Myanmar	0,1	1	1	2	24	46	83-1	44-1	17-1	11	12	113	98	96	93-1	76	61	54	
Filipinas	1-1	0,5-1	0,4-2	5-1	7-1	20-2	87-4	71-4	67-4	13-1	23-1	111-1	95-1	104-1	97-2	93-1	86-1	80-2	
República de Corea	0,1-1	0,1-1	-1	3-1	6-1	0,1-1	...	...	...	0,2-1	0,3-1	97-1	97-1	96-1	100-2	94-1	101-1	100-1
Singapur	-11	-11	-11	0,1-11	0,1-11	0,1-11	...	...	...	0,3-1	4-1	101-11	100-11	100-11	...	100-11	107-11	100-11
Tailandia	...	0,3	1-21	...	11	21-21	99-4	85-4	56-4	...	7	100	...	93	97-1	89	78	79-21	
Timor-Leste	-	-	-	19	13	28	80-1	66-1	52-1	26-1	43-1	101	81	95-1	94-2	87	80-1	72	
Viet Nam	0,1-41	...	...	2-41	...	...	97-3	83-3	55-3	1-1	1-1	108	98-41	105-1	100-2	...	88-1	...

APRENDIZAJE													CÓDIGO DE PAÍS
K Administración de una evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional						L Con por lo menos un nivel mínimo de competencia (%)							
Primeros cursos		Final de la primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Primeros cursos		Final de la primaria		Final del primer ciclo de secundaria			
Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas		
4.1.2						4.1.1							
2017													
No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	21-2	19-2	DZA
No	No	No	Sí	No	...	...	...	...	95	...	...	ARM
...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	AZE
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	72-2	...	...	...	75-2	BHR
Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	...	93-2	...	...	64-2	...	CYP
Sí	...	No	No	...	Sí	5-4	...	...	...	...	47-2	EGY
...	Sí	...	...	Sí	Sí	...	78-2	...	...	48-2	43-2	GEO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	73-2	68-2	ISR
Sí	Sí	...	...	Sí	Sí	...	50-2	...	...	54-2	45-2	JOR
...	Sí	...	...	...	Sí	...	33-2	...	...	...	45-2	KWT
...	...	...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	30-2	71-2	LBN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	41-2	...	...	...	41-2	MAR
...	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	61-2	...	...	...	52-2	OMN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PSE
...	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	64-2	...	...	48-2	64-2	QAT
...	Sí	Sí	Sí	...	Sí	...	43-2	...	...	...	34-2	SAU
Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
...	...	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	28-2	25-2	TUN
...	...	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	81-2	60-2	70-2	TUR
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	70-2	...	...	60-2	74-2	ARE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	AFG
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	BGD
Sí	Sí	...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	33-2	51-4	BTN
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	25-1	28-1	...	...	...	...	IND
...	Sí	...	...	...	Sí	...	65-2	...	...	...	63-2	IRN
...	...	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	96-2	59-2	91-2	KAZ
...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	36-3	35-3	...	...	KGZ
...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	MDV
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	NPL
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	17-1	14-1	52-1	48-1	73-3	68-3	PAK	
Sí	Sí	...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	LKA
...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKM
...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	UZB
Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BRN
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	38	17	KHM
Sí	Sí	...	...	Sí	Sí	82-1	85-2	...	...	80-1	79-2	CHN
Sí	Sí	...	...	...	...	94	83	...	...	...	...	PRK
...	Sí	...	...	Sí	Sí	...	100-2	...	...	91-2	91-2	HKG
Sí	Sí	...	...	Sí	Sí	...	49-2	...	...	45-2	31-2	IDN
...	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	JPN
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	83-3	46-3	...	...	...	...	LAO
...	...	...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	88-2	93-2	MAC
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	86	71	88	47	73	42	MYS	
...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	MNG
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	MMR
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	PHL
...	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	100-2	...	...	86-2	85-2	KOR
...	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	99-2	...	...	89-2	99-2	SGP
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	50-2	46-2	THA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TLS
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	86-2	81-2	VNM

TABLA 2: sucesión

Indicador del ODS:	PARTICIPACIÓN/FINALIZACIÓN												D	E	F	G	H	I	J
	A			B			C												
	Niños sin escolarizar (000 000)			Tasa de niños sin escolarizar (%)			Tasa de finalización (%)			Edad excesiva para el grado (%)									
Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	TBM primaria (%)	TNAM primaria (%)	TBI al último curso de primaria (%)	Transición de la educación primaria al primer ciclo de secundaria (%)	TNMT del primer ciclo de secundaria (%)	TBI al último curso del primer ciclo de secundaria (%)	TNMT en el segundo ciclo de secundaria (%)		
Año de referencia:	2017											2017							
Oceania																			
Australia	0,1-1	-1	-1	3-1	1-1	1-1	...	...	...	0,2-1	2-1	101-1	97-1	...	...	99-1	...	99-1
Islas Cook	-2i	-1i	-1i	4-2i	0,3-1i	34-1i	...	...	...	0,3-1	0,2-1	108-1i	96-2i	109-1i	100-2	100-1i	94-1i	66-1i
Fiji	-1	...	...	0,1-1	...	...	...	...	...	2-1	4-1	105-1	100-1	103-1	98-2	...	97-1	...
Kiribati	-	...	...	3	...	...	...	...	...	2	10	100	97	100-1	96-2	...	93-1	...
Islas Marshall	-1	-1i	-1i	21-1	23-1i	34-1i	...	...	...	11-1	23-1	89-1	79-1	77-1	...	77-1i	...	66-1i
Estados Federados de Micronesia	-2	-3	...	16-2	18-3	...	...	...	...	-2	-2	96-2	84-2	...	...	82-3	...	...
Nauru	-1i	-1i	-1i	16-1i	18-1i	58-1i	...	...	...	0,3-1	-1	107-1i	84-1i	120-1i	...	82-1i	...	42-1i
Nueva Zelanda	-1	-1	-1	1-1	2-1	4-1	...	...	...	0,2-1	0,3-1	99-1	99-1	...	...	98-1	...	96-1
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-1	2-2	129-1i	...	112-1i	77-3	...	112-2i	...
Palau	-3i	...	-4i	1-3i	...	2-4i	...	...	...	14-3	15-3	115-3i	99-3i	96-3i	97-4	...	105-3i	98-4i
Papua Nueva Guinea	0,3-1	-1	0,3-1	22-1	12-1	44-1	...	...	...	47-1	50-1	112-1	78-1	79-1	...	88-1	64-1	56-1
Samoa	-	-1	-1	4	2-1	19-1	...	...	...	7	9	109	96	101	97-1	98-1	100	81-1
Islas Salomón	-	...	...	30	...	...	...	...	...	74	74	114	70	87	91-1	...	71	...
Tokelau	-1i	-1i	-1i	8-1i	1-1i	70-1i	...	...	...	2-1	12-1	102-1i	92-1i	...	...	99-1i	...	30-1i
Tonga	-2	-2	-2	0,1-2	11-2	43-2	...	...	...	0,2-2	2-2	107-2	100-2	111-4	...	89-2	...	57-2
Tuvalu	-1i	-1i	-1i	3-1i	11-1i	53-1i	...	...	...	0,2-1	1-1	107-1i	97-1i	104-1i	94-2	89-1i	75-1i	47-1i
Vanuatu	-2	-2	-2	13-2	1-2	44-2	...	...	...	...	47-4	120-2	87-2	94-4	...	99-2	53-4	56-2
América Latina y el Caribe																			
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	-2	-2	-2	19-2	14-2	30-2	...	...	...	4-2	18-2	88-2	81-2	77-2	...	86-2	83-2	70-2
Argentina	-1	-1i	0,2-1i	1-1	1-1i	9-1i	...	...	...	3-1	14-1	109-1	99-1	102-1	99-2	99-1i	88-1	91-1i
Aruba	-3i	...	...	1-3i	...	...	...	...	...	9-3	31-3	117-3	99-3i	101-3	...	...	99-3	...
Bahamas	-1	-1	-1	12-1	8-1	13-1	...	...	...	5-1	...	95-1	88-1	99-1	...	92-1	...	87-1
Barbados	-	-	-	10	2	4	...	...	...	0,1	2	92	90	...	...	98	...	96
Belize	-	-	-	1	11	36	96-1	61-1	49-1	8	16	113	99	103	95-1	89	67	64	
Bolivia (Estado Plurinacional de)	0,1	0,1	0,2	7	13	18	96-4	92-4	80-4	5	14	99	93	93	97-1	87	84	82	
Brasil	0,4-1i	0,5-1i	2-1i	3-1i	4-1i	17-1i	85-2	82-2	63-2	8-1	18-1	114-1i	97-1i	...	...	96-1i	...	83-1i
Islas Vírgenes Británicas (las)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	18	96-1i	...	81-1i	98-2	...	110-1i	...
Islas Caimán (las)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2+1	0,4+1	...	...	...	...	...	...	...
Chile	0,1-1	-1	0,1-1	7-1	7-1	7-1	99-2	98-2	87-2	5-1	9-1	100-1	93-1	93-1	98-2	93-1	92-1	93-1	
Colombia	0,2	0,2	0,3	6	6	16	92-2	76-2	73-2	14	22	113	94	105	98-3	94	76	84	
Costa Rica	-1	-1	-1	3-1	5-1	11-1	95-3	67-3	55-3	6-1	25-1	110-1	97-1	96-1	85-2	95-1	57-1	89-1	
Cuba	-	-	0,1	3	0,2	19	100-3	98-3	86-3	0,4	1	102	97	92	99-1	100	96	81	
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173-4	...	...	...	...	...	...
Dominica	-1	-2	-1	2-1	1-2	10-1	...	...	...	5-1	14-1	112-1	98-1	118-1	96-3	99-2	97-2	90-1
República Dominicana	0,2-1	-1	0,2-1	12-1	8-1	24-1	89-4	82-4	55-4	17-1	22-1	102-1	88-1	93-1	93-2	92-1	77-1	76-1	
Ecuador	-	-	0,2	2	1	17	97-4	86-4	66-4	4	9	104	98	105	99-1	99	104	83	
El Salvador	0,1	0,1	0,1	19	17	37	88-3	72-3	54-3	15	20	97	81	91	92-1	83	78	63	
Granada	-1	-	-	3-1	14	14	...	...	...	2	8	102	97-1	106	88-1	86	90	86
Guatemala	0,3-1	0,4-1	0,4-1	13-1	31-1	52-1	78-2	48-2	35-2	17-1	27-1	101-1	87-1	79-1	89-2	69-1	63-1	48-1	
Guyana	...	...	...	...	...	...	98-3	84-3	56-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	0,2	0,2	0,3	16	36	51	83-4	52-4	42-4	12	33-2	95	84	85	71-2	64	47-1	49	
Jamaica	...	-	-	...	19	22	...	...	...	1	4	...	...	...	95-1	81	86	78
México	0,1-1	0,5-1	2-1	1-1	7-1	32-1	96-1	88-1	53-1	2-1	3-1	104-1	99-1	101-1	96-2	93-1	92-1	68-1	
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	1	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	0,1-2	-2	0,1-2	12-2	10-2	33-2	94-3	78-3	59-3	10-2	...	93-1	88-2	97-3	100-4	90-2	...	67-2	
Paraguay	0,2-1	0,1-1	0,1-1	21-1	17-1	31-1	88-1	78-1	59-1	14-1	14-1	91-1	79-1	89-1	...	83-1	64-1	69-1	
Perú	-	...	...	1	...	...	96-3	87-3	82-3	5	8	102	99	95	94-1	96	87	74
Saint Kitts and Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	2-1	...	...	...	99-2	...	...	...
Santa Lucía	...	-	-	...	12	21	...	...	...	1	2	...	...	...	97-1	88	90	79
San Vicente y las Granadinas	-	-	-	2	2	12	...	...	...	1	15	103	98	90	95-1	98	102	88
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15-3	18-3	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	-	-2	-2	2	13-2	38-2	...	...	...	18	36	131	98	100	65-1	87-2	48	62-2
Trinidad y Tabago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos (las)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-2	3-2	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	-1	-1	-1	2-1	1-1	20-1	97-3	69-3	40-3	4-1	13-1	105-1	98-1	102-1	...	99-1	...	80-1	
Venezuela (República Bolivariana de)	0,5	0,3	0,3	14	18	28	95-4	79-4	71-4	8	12	93	86	89	99-1	82	72	72	

APRENDIZAJE														CÓDIGO DE PAÍS
K Administración de una evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional							L Con por lo menos un nivel mínimo de competencia (%)							
Primeros cursos		Final de la primaria		Final del primer ciclo de secundaria			Primeros cursos		Final de la primaria		Final del primer ciclo de secundaria			
Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
4.1.2							4.1.1							
2017														
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	95	96	94	95	82-2	78-2	AUS		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	COK
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	MHL
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	76-2	84-2	...	...	83-2	78-2	NZL
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	NIU
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	PLW
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	WSM
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	TON
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	TUV
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	VUT
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	59-2	38-2	76-2	67-2	...	...	AIA
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	38-2	46-2	50-2	78-2	...	...	ATG
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	62-1	63-1	67-1	59-1	62-1	38-1	ARG		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	ABW
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	BHS
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	87-1	60-1	...	...	BRB
No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	BLZ
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	BOL
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	78-1	77-1	97-2	100-2	49-2	30-2	BRA		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VGB
No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	59-1	52-1	...	...	CYM
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	70	63	94-4	98-4	72-2	63-2	CHL		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	82	82	87	57	89	79	COL		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	89-4	84-4	94-4	95-4	60-2	38-2	CRI		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	CUB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	81-2	50-2	...	...	...	...	DMA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	46-4	28-4	65-4	63-4	28-2	9-2	DOM		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	75-1	78-1	68-1	64-1	72-1	43-1	ECU		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	SLV
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	54-2	43-2	66-2	57-2	...	...	GRD
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	50-3	40-3	40-3	44-3	15-4	18-4	GTM		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	GUY
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	HTI
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	93-1	92-1	84-1	77-1	89-1	61-1	HND		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	86-3	14-2	...	...	64-1	77-1	JAM
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	78-4	78-4	50-2	40-2	66	35	MEX		
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	57-2	54-2	70-2	81-2	...	...	MSR
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	63-4	45-4	76-4	77-4	...	...	NIC
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	68-4	54-4	77-4	74-4	...	...	PAN
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	71-2	72-2	69-2	69-2	68-2	68-2	PRY		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	94-1	71-1	82-4	88-4	42-1	28-1	PER		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	KNA
Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	68-2	62-2	62-2	46-2	...	...	LCA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	VCT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SUR
...	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	76	63	58-2	48-2	TTO
No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	70-2	...	...	...	TCA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	81-4	75-4	90-4	94-4	61-2	48-2	URY		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	VEN

TABLA 2: sucesión

Indicador del ODS:	PARTICIPACIÓN/FINALIZACIÓN												D	E	F	G	H	I	J
	A			B			C												
	Niños sin escolarizar (000 000)			Tasa de niños sin escolarizar (%)			Tasa de finalización (%)			Edad excesiva para el grado (%)									
Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Primaria	Primer ciclo de secundaria		TBM primaria (%)	TNAM primaria (%)	TBI al último curso de primaria (%)	Transición de la educación primaria al primer ciclo de secundaria (%)	TNMT del primer ciclo de secundaria (%)	TBI al último curso del primer ciclo de secundaria (%)	TNMT en el segundo ciclo de secundaria (%)	
Año de referencia:			2017			4.1.4			4.1.6			2017							
Europa y América del Norte																			
Albania	-	-	-	3	1	17	...	...	...	2	3	110	97	107	98-1	99	91	83
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	8	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	-1	-1	...	0,3-1	8-1	...	99-3	88-3	...	7-1	102-1	...	100-1	100-2	100-1	97-1	92-1	
Belarús	-	-	-	4	1	1	...	...	...	1	1	102	96	101	98-1	99	103	99
Bélgica	-1	-1	-1	1-1	3-1	1-1	...	92-3	86-3	1-1	7-1	103-1	99-1	...	...	97-1	94-1	99-1
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-2	-2	90-2	...	81-2	51-3	...	80-2	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	...	...	...	99-1	...	...	...
Bulgaria	-1	-1	-1	7-1	7-1	10-1	...	93-3	80-3	1-1	6-1	95-1	93-1	95-1	99-2	93-1	48-1	90-1	
Canadá	-1	-2	0,1-11	-1	0,1-2	8-11	...	...	...	...	...	101-1	100-1	...	...	100-2	...	92-11
Croacia	-1	-1	-1	2-1	1-1	14-1	...	99-3	95-3	0,3-1	2-1	95-1	98-1	98-1	99-2	99-1	92-1	86-1	
Chequia	...	-1	-1	...	0,1-1	2-1	...	99-3	94-3	...	5-1	100-1	...	97-1	100-2	100-1	97-1	98-1	
Dinamarca	-1	-1	-1	1-1	1-1	12-1	...	99-3	82-3	0,3-1	1-1	102-1	99-1	104-1	100-2	99-1	99-1	88-1	
Estonia	-1	-1	-1	6-1	0,5-1	4-1	...	98-3	83-3	1-1	4-1	97-1	94-1	96-1	100-2	100-1	108-1	96-1	
Finlandia	-1	-1	-1	1-1	1-1	4-1	...	100-3	89-3	...	...	100-1	99-1	101-1	100-2	99-1	100-1	96-1
Francia	-11	0,1-11	0,1-11	1-11	2-11	6-11	...	99-3	86-3	...	1-1	102-11	99-11	...	...	98-11	98-11	94-11
Alemania	-11	...	...	0,2-11	...	...	...	92-3	80-3	...	...	103-1	100-11	99-1	100-2	...	58-1	...
Grecia	-1	-1	-1	7-1	7-1	10-1	...	99-3	93-3	1-1	4-1	94-1	93-1	94-1	97-2	93-1	90-1	90-1	
Hungría	-1	-1	-1	3-1	4-1	12-1	...	99-3	86-3	1-1	3-1	102-1	97-1	99-1	100-2	96-1	93-1	88-1	
Islandia	-1	-1	-1	0,5-1	0,1-1	16-1	...	100-3	70-3	-1	-1	100-1	100-1	...	...	100-1	...	84-1
Irlanda	-11	-11	-11	-11	0,4-11	0,5-11	...	97-3	94-3	-1	0,2-1	101-11	100-11	...	...	100-11	99-11	100-11
Italia	-1	-1	0,1-1	1-1	0,3-1	5-1	...	99-3	83-3	0,4-1	2-1	100-1	99-1	99-1	100-2	100-1	100-1	95-1	
Letonia	-11	-11	-11	3-11	2-11	4-11	...	99-3	84-3	1-1	4-1	99-11	97-11	98-11	99-2	98-11	96-11	96-11	
Liechtenstein	-11	-11	-11	1-11	5-11	13-11	...	...	...	0,1-1	1-1	105-11	99-11	100-11	93-2	95-11	86-11	87-11
Lituania	-11	-11	-11	0,3-11	0,1-11	4-11	...	98-3	89-3	0,4-1	3-1	103-11	100-11	102-11	100-2	100-11	101-11	96-11	
Luxemburgo	-1	-1	-1	1-1	5-1	18-1	...	90-3	69-3	2-1	8-1	101-1	99-1	79-1	...	95-1	99-1	82-1	
Malta	-1	-1	-1	2-1	1-1	13-1	...	...	...	0,2-1	1-1	105-1	98-1	102-1	99-2	99-1	100-1	87-1
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	1	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	-	-	-	4	4	14	100-4	99-4	84-4	2	1	98	96	90	100-1	96	99	86	
Países Bajos	...	-1	-1	...	1-1	0,1-1	...	94-3	79-3	...	...	103-1	...	...	...	99-1	...	100-1
Noruega	-1	-1	-1	0,2-1	0,5-1	8-1	...	99-3	78-3	-1	-1	100-1	100-1	101-1	100-2	100-1	101-1	92-1	
Polonia	0,1-1	0,1-1	0,1-1	4-1	5-1	8-1	...	98-3	92-3	...	...	110-1	96-1	100-1	100-2	95-1	95-1	92-1
Portugal	-1	-1	-1	4-1	1-1	2-1	...	94-3	65-3	...	...	105-1	96-1	...	...	99-1	...	98-1
República de Moldova	-1	-1	-1	10-1	15-1	35-1	...	...	...	0,4	1	91-1	90-1	90-1	98-1	85-1	82-1	65-1
Rumania	0,1-1	0,1-11	0,2-1	10-1	9-11	23-1	...	96-3	81-3	...	4-1	89-1	90-1	92-1	100-2	91-11	86-1	77-1	
Federación de Rusia	0,1-11	0,1-11	0,3-31	2-11	1-11	10-31	100-4	99-4	87-4	...	...	102-1	98-11	98-1	100-2	99-11	99-1	90-31
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	-1	-1	-1	1-1	2-1	11-1	99-3	98-3	76-3	1	1	100-1	99-1	99-1	100-1	98-1	95-1	89-1	
Eslovaquia	...	-1	-1	...	5-1	10-1	...	100-3	92-3	...	...	98-1	...	93-1	99-3	95-1	87-2	90-1
Eslovenia	-1	-1	-1	2-1	2-1	5-1	...	100-3	93-3	1-1	1-1	99-1	98-1	97-1	99-2	98-1	96-1	95-1	
España	-1	-1	-1	1-1	0,4-1	1-1	...	93-3	67-3	0,2-1	9-1	104-1	99-1	97-1	99-2	100-1	92-1	99-1	
Suecia	-1	-2	-1	0,4-1	0,2-2	1-1	...	100-3	93-3	0,1-1	0,3-1	125-1	100-1	105-1	100-2	100-2	108-1	99-1	
Suiza	-1	-1	0,1-1	0,2-1	0,4-1	18-1	...	99-3	79-3	0,2-1	1-1	104-1	100-1	97-1	100-2	100-1	98-1	82-1	
la ex R. Y. de Macedonia	-2	...	...	8-2	...	...	...	...	...	0,5-2	...	94-2	92-2	91-2	100-31	...	88-21	...
Ucrania	0,1-3	0,1-31	-31	7-3	3-31	5-31	100-4	99-4	95-4	1	1	100-3	93-3	103-3	100-1	97-31	95-3	95-31	
Reino Unido	-1	-1	0,1-1	0,2-1	0,1-1	2-1	...	100-3	83-3	-1	-1	101-1	100-1	101-1	...	100-1	...	98-1	
Estados Unidos de América	1-11	0,3-31	1-31	4-11	2-31	7-31	99-4	99-4	92-4	3-1	4-1	101-11	96-11	...	...	99-11	...	95-11

APRENDIZAJE														CÓDIGO DE PAÍS
K Administración de una evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional						L Con por lo menos un nivel mínimo de competencia (%)								
Primeros cursos		Final de la primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Primeros cursos		Final de la primaria		Final del primer ciclo de secundaria				
Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas			
4.1.2						4.1.1								
2017														
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	86-3	...	95-1	97-1	25-2	23-2	ALB		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	AND
...	...	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	77-2	78-2	AUT
...	...	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	BLR
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	80-2	80-2	BEL
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	BMU
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BIH
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	92-2	59-2	58-2	BGR
...	Sí	...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	89-2	86-2	CAN
...	...	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	93-2	80-2	68-2	HRV
...	Sí	...	...	Sí	Sí	...	96-2	...	...	78-2	78-2	CZE
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	96-2	...	...	85-2	86-2	DNK
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	89-2	89-2	EST
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	97-2	...	...	89-2	86-2	FIN
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	87-2	...	...	79-2	77-2	FRA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	96-2	84-2	83-2	DEU
...	...	...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	73-2	64-2	GRC
...	...	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	92-2	73-2	88-2	HUN
...	...	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	78-2	76-2	ISL
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	97-1	...	...	90-2	94-1	IRL
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	93-2	...	...	79-2	89-2	ITA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	82-2	79-2	LVA
...	...	...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	LIE
...	...	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	92	99	75-2	75-2	LTU
Sí	Sí	...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	74-2	74-2	LUX
Sí	Sí	...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	64-2	84-1	MLT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MCO
Sí	Sí	...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	58-2	48-2	MNE
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	99-2	...	...	82-2	83-2	NLD
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	98-2	...	...	85-2	83-2	NOR
...	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	96-2	...	...	86-2	83-2	POL
...	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	97-2	...	...	83-2	76-2	PRT
...	...	...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	54-2	50-2	MDA
...	...	...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	61-2	60-2	ROU
...	...	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	98-2	84-2	81-2	RUS
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SMR
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	91-2	...	...	SRB
...	...	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	88-2	68-2	72-2	SVK
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	95-2	...	...	85-2	84-2	SVN
...	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	93-2	...	...	84-2	78-2	ESP
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	95-2	...	...	82-2	79-2	SWE
...	...	...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	80-2	84-2	CHE
...	...	...	...	Sí	Sí	...	...	...	...	29-2	30-2	MKD
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UKR
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	82-2	78-2	GBR
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	69-2	95-2	...	...	81-2	71-2	USA

TABLA 3 : ODS 4, meta 4.2 – Primera infancia

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

	A	B	C	D	E	F
	Niños menores de 5 años cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado (%)	Retraso en el crecimiento en menores de cinco años (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con 3 o más libros infantiles (%)	TBI en preescolar (%)	TNAM un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria (%)
Indicador del ODS:	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2
Año de referencia:	2017					
Región	Media ponderada					
Mundo		22	...	...	50 _i	69 _i
África Subsahariana		33	...	...	32 _i	42 _{-ii}
África Septentrional y Asia Occidental		16	...	...	32 _i	52 _i
África Septentrional		17	...	5 _i	41 _i	57 _i
Asia Occidental		15	...	...	25 _i	48 _i
Asia Central y Meridional		32	...	...	25 _i	...
Asia Central		12	84 _i	45 _i	35	56
Asia Meridional		33	...	...	24 _i	...
Asia Oriental y Sudoriental		13	...	...	81	87 _i
Asia Oriental		5	...	...	86	...
Asia Sudoriental		26	67 _i	26 _i	68	91
Oceanía		...	...	...	79 _i	83 _i
América Latina y el Caribe		10	...	...	74 _i	95 _i
Caribe		8	69 _i	24 _i	68 _i	87 _i
América Central		14	75	34	65	94
América del Sur		8	...	...	83 _i	94 _i
Europa y América del Norte		...	...	...	85 _i	95 _i
Europa		...	...	...	92 _i	96 _i
América del Norte		2	...	...	71 _i	93 _i
Ingresos bajos		35	...	...	22 _i	42 _i
Ingresos medianos		22	...	...	52 _i	...
Medianos bajos		32	...	...	36 _i	...
Medianos altos		6	...	...	75	83 _i
Ingresos altos		3	...	...	83 _i	93 _i

A Porcentaje de niños de 36 a 59 meses cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial (índice de desarrollo de la primera infancia del UNICEF) (Fuente: informes de los países de las MICS).

B Tasa de retraso en el crecimiento moderada y grave en menores de cinco años (%) (Fuente: estimaciones conjuntas de la malnutrición infantil del UNICEF, la OMS y el Banco Mundial). (Los agregados regionales son promedios ponderados de las estimaciones estadísticas para el año de referencia de las estimaciones conjuntas, y no de los valores nacionales observados en el cuadro del país).

C Porcentaje de niños de entre 36 a 59 meses que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar (Fuente: informes de los países de las MICS).

D Porcentaje de niños menores de 5 años que viven en hogares con tres o más libros infantiles (Fuente: informes de los países de las MICS).

E Tasa bruta de matriculación (TBM) en la educación preescolar.

F Tasa neta ajustada de matriculación (TNAM) un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria.

Notas:

Fuente: IEU a menos que se indique lo contrario. Los datos se refieren al año lectivo que finalizó en 2017 a menos que se indique lo contrario. Los agregados representan a países que figuran en el cuadro con datos disponibles, y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o la categoría no se aplica.

(± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2015 en lugar de 2017).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

TABLA 3: sucesión

	A	B	C	D	E	F	CÓDIGO DE PAÍS
	Niños menores de 5 años cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado (%)	Retraso en el crecimiento en menores de cinco años (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con 3 o más libros infantiles (%)	TBI en preescolar (%)	TNAM un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria (%)	
Indicador del ODS:	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia:	2017						
África Subsahariana							
Angola	...	38-1	...	...	81-1	66-11	AGO
Benin	61-3	34-3	28-3	1-3	25-1	88-1	BEN
Botswana	...	...	...	...	20-3	34-31	BWA
Burkina Faso	...	27-1	...	...	4	17	BFA
Burundi	...	56-1	...	...	14	42	BDI
Cabo Verde	...	...	...	...	71	80	CPV
Camerún	61-3	32-3	44-3	4-3	37	461	CMR
República Centroafricana	...	...	...	...	3	...	CAF
Chad	33-2	40-2	47-2	1-2	1-1	...	TCD
Comoras	...	...	...	...	20	39	COM
Congo	61-2	21-2	59-2	3-2	...	...	COG
Côte d'Ivoire	63-1	22-1	...	...	8	22	CIV
República Democrática del Congo	66-3	43-4	52-3	1-3	4-2	...	COD
Djibouti	...	...	...	...	7	7	DJI
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	43-2	44-2	GNQ
Eritrea	...	...	...	...	15	17	ERI
Eswatini	65-3	26-3	39-3	6-3	...	...	SWZ
Etiopía	...	38-1	...	...	30-2	38-2	ETH
Gabón	...	...	...	...	...	...	GAB
Gambia	...	25-4	...	...	39	...	GMB
Ghana	...	19-3	...	...	115	81	GHA
Guinea	49-1	32-1	...	...	...	41-1	GIN
Guinea-Bissau	61-3	28-3	34-3	-3	...	...	GNB
Kenya	...	26-3	...	...	77-1	...	KEN
Lesotho	...	33-3	...	...	33-1	36-1	LSO
Liberia	...	32-4	...	...	157-1	88-1	LBR
Madagascar	...	...	...	...	38	...	MDG
Malawi	60-3	37-2	29-3	1-3	81-2	...	MWI
Malí	62-2	30-2	55-2	0.3-2	5	50	MLI
Mauritania	60-2	28-2	44-2	1-2	10-2	...	MRT
Mauricio	...	...	...	...	101	91	MUS
Mozambique	...	...	...	...	...	...	MOZ
Namibia	...	23-4	...	...	33	67	NAM
Niger	...	42-1	...	...	8	22	NER
Nigeria	61	44-1	...	...	...	...	NGA
Rwanda	63-2	38-2	48-2	1-2	21	42	RWA
Santo Tomé y Príncipe	54-3	17-3	63-3	6-3	51-1	54-2	STP
Senegal	...	17-1	...	...	16	19	SEN
Seychelles	...	...	...	...	103-1	97-1	SYC
Sierra Leona	...	38-4	...	...	12	36	SLE
Somalia	...	...	...	...	...	...	SOM
Sudáfrica	...	27-1	...	...	25-1	...	ZAF
Sudán del Sur	...	...	...	...	10-2	19-21	SSD
Togo	51-3	28-3	25-3	1-3	21	...	TGO
Uganda	65-1	29-1	...	...	14	...	UGA
República Unida de Tanzania	...	34-2	...	...	42	52	TZA
Zambia	...	40-4	...	...	...	...	ZMB
Zimbabwe	62-3	27-2	43-3	3-3	42-4	36-4	ZWE

TABLA 3: sucesión

	A	B	C	D	E	F	CÓDIGO DE PAÍS
	Niños menores de 5 años cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado (%)	Retraso en el crecimiento en menores de cinco años (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con 3 o más libros infantiles (%)	TBI en preescolar (%)	TNAM un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria (%)	
Indicador del ODS:	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia:	2017						
África Septentrional y Asia Occidental							
Argelia	70-4	...	78-4	10-4	...	...	DZA
Armenia	...	9-1	...	...	52	...	ARM
Azerbaiján	...	18-4	...	...	36i	61i	AZE
Bahréin	...	...	...	...	55	77	BHR
Chipre	...	...	...	...	80-2i	95-2i	CYP
Egipto	...	22-3	...	...	29	38	EGY
Georgia	88-2	...	83-2	58-2	...	...	GEO
Iraq	...	...	...	...	...	...	IRQ
Israel	...	...	...	...	111-1	100-1	ISR
Jordania	...	...	...	...	...	...	JOR
Kuwait	...	5-2	...	...	65	76	KWT
Líbano	...	...	...	...	85	96	LBN
Libia	...	...	...	...	...	...	LBY
Marruecos	...	...	...	...	54	54i	MAR
Omán	68-3	14-3	81-3	25-3	54	83	OMN
Palestina	72-3	7-3	78-3	20-3	54	62	PSE
Qatar	...	...	...	...	61	93	QAT
Arabia Saudita	...	...	...	...	25-1	50-1	SAU
Sudán	...	38-3	...	2-3	45-1	...	SDN
República Árabe Siria	...	...	...	...	6-4	39-4	SYR
Túnez	...	...	...	...	44-1	...	TUN
Turquía	...	10-4	...	...	30-1	66-1	TUR
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	82-1	88-4i	ARE
Yemen	...	46-4	...	...	2-1	4-4	YEM
Asia Central y Meridional							
Afganistán	...	41-4	...	...	...	...	AFG
Bangladesh	64-4	36-3	78-4	9-4	40	...	BGD
Bhután	...	...	...	...	25	...	BTN
India	...	38-2	...	...	13-1	...	IND
Irán (República Islámica del)	...	...	...	...	51-2	47-2	IRN
Kazajistán	86-2	8-2	86-2	51-2	54	90-1	KAZ
Kirguistán	78-3	13-3	72-3	27-3	39	95	KGZ
Maldivas	...	...	...	...	91	98	MDV
Nepal	64-3	36-1	67-3	5-3	86	85	NPL
Pakistán	...	...	...	...	80	...	PAK
Sri Lanka	...	17-1	...	...	94-1	...	LKA
Tayikistán	...	...	...	...	10	13	TJK
Turkmenistán	91-1	12-2	94-1	48-1	58-3	...	TKM
Uzbekistán	...	...	...	...	27	37	UZB
Asia Oriental y Sudoriental							
Brunei Darussalam	...	...	...	...	69	95	BRN
Camboya	68-3	32-3	59-3	4-3	22	...	KHM
China	...	8-4	...	...	86	...	CHN
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	PRK
Hong Kong, China	...	...	...	...	107	100i	HKG
Indonesia	...	36-4	...	...	62	97	IDN
Japón	...	...	...	...	87-1	...	JPN
República Democrática Popular Lao	...	...	...	...	43	63	LAO
Macao, China	...	...	...	...	96	94	MAC
Malasia	...	21-1	25-1	56-1	97	99-2	MYS
Mongolia	76-4	11-4	55-4	33-4	87	96	MNG
Myanmar	...	29-1	54-1	4-1	10	...	MMR
Filipinas	...	33-2	...	...	96-1	80-1	PHL
República de Corea	...	...	...	...	98-1	96-1	KOR
Singapur	...	...	...	...	...	...	SGP
Tailandia	91-1	10-1	93-1	41-1	74	97	THA
Timor-Leste	...	50-4	...	...	18	33	TLS
Viet Nam	89-3	25-2	76-3	26-3	95	99	VNM

TABLA 3: sucesión

	A	B	C	D	E	F	CÓDIGO DE PAÍS
	Niños menores de 5 años cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado (%)	Retraso en el crecimiento en menores de cinco años (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con 3 o más libros infantiles (%)	TBI en preescolar (%)	TNAM un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria (%)	
Indicador del ODS:	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia:	2017						
Oceania							
Australia	169-1	91-1	AUS
Islas Cook	106-1i	99-1i	COK
Fiji	FJI
Kiribati	KIR
Islas Marshall	40-1	66-1	MHL
Estados Federados de Micronesia	33-2	76-2	FSM
Nauru	69-1i	75-1i	NRU
Nueva Zelanda	92-1	92-1	NZL
Niue	172-1i	56-2i	NIU
Palau	75-3i	90-3i	PLW
Papua Nueva Guinea	44-1	74-1	PNG
Samoa	...	5-3	...	...	51	37	WSM
Islas Salomón	...	32-2	...	...	111	65-2	SLB
Tokelau	121-1i	88-1i	TKL
Tonga	42-2	...	TON
Tuvalu	107-1i	97-1i	TUV
Vanuatu	...	28-4	...	...	102-2	...	VUT
América Latina y el Caribe							
Anguila	AIA
Antigua y Barbuda	86-2	96-2	ATG
Argentina	75-1	99-1	ARG
Aruba	106-3	100-3	ABW
Bahamas	32-1	...	BHS
Barbados	79	90	BRB
Belice	82-2	15-2	88-2	44-2	48	84	BLZ
Bolivia (Estado Plurinacional de)	...	16-1	...	...	75	92	BOL
Brasil	96-1i	97-1i	BRA
Islas Vírgenes Británicas (las)	77-1i	84-1i	VGB
Islas Caimán (las)	CYM
Chile	...	2-3	...	...	85-1	97-1	CHL
Colombia	87	COL
Costa Rica	78-1	89-1	CRI
Cuba	89-3	...	89-3	48-3	101	100	CUB
Curaçao	CUW
Dominica	84-1	71-2	DMA
República Dominicana	84-3	7-4	58-3	10-3	44-1	77-1	DOM
Ecuador	...	24-3	...	...	72	98	ECU
El Salvador	81-3	14-3	59-3	18-3	65	81	SLV
Granada	92	84	GRD
Guatemala	...	46-2	...	...	45-1	78-1	GTM
Guyana	86-3	12-3	87-3	47-3	...	...	GUY
Haití	HTI
Honduras	43	82	HND
Jamaica	...	6-3	...	...	82	96	JAM
México	82-2	12-2	76-2	35-2	71-1	99-1	MEX
Montserrat	MSR
Nicaragua	NIC
Panamá	80-4	...	74-4	26-4	61-1	73-1i	PAN
Paraguay	82-1	6-1	...	...	45-1	71-1	PRY
Perú	...	13-1	...	...	89	96	PER
Saint Kitts y Nevis	KNA
Santa Lucía	82	96	LCA
San Vicente y las Granadinas	103	94	VCT
Sint Maarten	SXM
Suriname	101	97	SUR
Trinidad y Tabago	TTO
Islas Turcas y Caicos (las)	TCA
Uruguay	87-4	...	93-4	59-4	91-1	97-1	URY
Venezuela (República Bolivariana de)	67	82	VEN

TABLA 3: sucesión

	A	B	C	D	E	F	CÓDIGO DE PAÍS
	Niños menores de 5 años cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado (%)	Retraso en el crecimiento en menores de cinco años (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con 3 o más libros infantiles (%)	TBI en preescolar (%)	TNAM un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria (%)	
Indicador del ODS:	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia:	2017						
Europe and Northern America							
Albania	83	89-2	ALB
Andorra	AND
Austria	104-1	99-1	AUT
Belarús	99	97	BLR
Bélgica	116-1	100-1	BEL
Bermudas	62-2	...	BMU
Bosnia y Herzegovina	BIH
Bulgaria	81-1	95-1	BGR
Canadá	CAN
Croacia	63-1	95-1	HRV
Chequia	105-1	92-1	CZE
Dinamarca	96-1	98-1	DNK
Estonia	91-1	EST
Finlandia	83-1	99-1	FIN
Francia	105-II	100-II	FRA
Alemania	108-1	...	DEU
Grecia	46-1	89-1	GRC
Hungría	82-1	91-1	HUN
Islandia	95-1	99-1	ISL
Irlanda	116-II	98-II	IRL
Italia	98-1	98-1	ITA
Letonia	95-II	97-II	LVA
Liechtenstein	103-II	100-II	LIE
Lituania	87-II	99-II	LTU
Luxemburgo	93-1	99-1	LUX
Malta	112-1	98-1	MLT
Mónaco	MCO
Montenegro	94-4	9-4	98-4	73-4	62	69	MNE
Países Bajos	95-1	99-1	NLD
Noruega	96-1	98-1	NOR
Polonia	70-1	100-1	POL
Portugal	93-1	100-1	PRT
República de Moldova	86I	94I	MDA
Rumania	87-1	88-1	ROU
Federación de Rusia	89-1	96-1	RUS
San Marino	SMR
Serbia	95-3	6-3	96-3	72-3	61I	97I	SRB
Eslovaquia	93-1	82-1	SVK
Eslovenia	92-1	95-1	SVN
España	95-1	96-1	ESP
Suecia	94-1	99-1	SWE
Suiza	105-1	100-1	CHE
la ex R. Y. de Macedonia	36-2	44-2	MKD
Ucrania	84-4	...	UKR
Reino Unido	111-1	100-1	GBR
Estados Unidos de América	72-II	91-II	USA

TABLA 4:

ODS 4, meta 4.3 – Educación técnica, profesional, terciaria y de adultos

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

	A	B	C	D	E	F
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes inscritos en la EFTP	Proporción de la EFTP de la matriculación de la secundaria (%)	Transición del segundo ciclo de secundaria a la educación terciaria (%)	Tasa bruta de ingreso a la educación terciaria (%)	TBM en la educación terciaria (%)
Indicador del ODS:	4.3.1	4.3.3				4.3.2
Año de referencia:	2017					
Región	Media ponderada					
Mundo		4 _i	11 _i	93 _i	49 _i	38 _i
África Subsahariana		1 _i	6 _i	...	...	9 _i
África Septentrional y Asia Occidental		8 _i	14 _i	95 _i	53	44 _i
África Septentrional		7 _i	14 _i	61	37	34 _i
Asia Occidental		9 _i	14 _i	129 _i	72 _i	54 _i
Asia Central y Meridional		1 _i	3 _i	118	42	25 _i
Asia Central		14	21	19	26	23
Asia Meridional		1 _i	2 _i	121	42	25 _i
Asia Oriental y Sudoriental		2 _i	16	74	60	46
Asia Oriental		1 _i	18	80	68	53
Asia Sudoriental		5 _i	12	56 _i	39	34
Oceanía		13 _i	29 _i	...	...	79 _i
América Latina y el Caribe		6 _i	12 _i	88 _i	49 _i	51 _i
Caribe		6 _i	15 _i	89 _i	...	45 _i
América Central		11	27	72	34	34
América del Sur		5 _i	8	...	...	60 _i
Europa y América del Norte		10 _i	18 _i	74 _i	62 _i	77 _i
Europa		17 _i	26 _i	80 _i	70 _i	71 _i
América del Norte		...	...	64	...	87 _i
Ingresos bajos		1 _i	5 _i	...	11 _i	9 _i
Ingresos medianos		3 _i	10 _i	98	49	36 _i
Medianos bajos		2 _i	5 _i	105 _i	38	24 _i
Medianos altos		4 _i	16 _i	86	64	52 _i
Ingresos altos		9 _i	16 _i	76 _i	66 _i	77 _i

ODS 4, meta 4.4 – Competencias para el trabajo

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

G			H			
% de adultos de 15+ años con competencias de TIC			% de adultos de 25+ años que han alcanzado al menos el nivel de			
Copiar y pegar dentro de un documento	Utilizar fórmulas en una hoja de cálculo	Escribir un programa informático	primaria	primer ciclo de secundaria	segundo ciclo de secundaria	postsecundaria
4.4.1			4.4.3			
2017						
Media ponderada						
...
...
22 _i	14 _i	3 _i	82 _i	60 _i	45 _i	23 _i
16	6	2	...	...	...	...
...	26 _i	4 _i	83	61	45	24
...
...	...	...	100 _i	99 _i	90 _i	54 _i
...
...
...	...	5 _i	80	52	41	17 _i
...	...	...	100	94	75	46
...	...	...	80	58	43	17
...
...	28	9	77	55	32	15
26 _i	16 _i	3 _i	81	59	47	18
53 _i	35 _i	...	...	...	...	...
53	35	...	...	...	...	...
...	...	...	99	96	89	44
...
...
...
...

- A Tasa de participación de adultos (25 a 64 años) en programas de educación y formación en los últimos 12 meses, según el tipo de programa (formal y no formal) (%) (Fuente: Eurostat).
- B Porcentaje de jóvenes (15 a 24 años) matriculados en programas de educación y formación técnica y profesional (EFTP) (niveles 2 a 5 de la CINE) (%).
- C Proporción de la educación y formación técnica y profesional (EFTP) en el total de la matriculación de la secundaria (%).
- D Tasa bruta de transición de la educación secundaria (todos los programas) a la terciaria (niveles 5 a 7 de la CINE).
- E Tasa bruta de ingreso a los primeros programas terciarios (niveles 5 a 7 de la CINE).
- F Tasa bruta de matriculación (TBM) en la educación terciaria.
- G Porcentaje de adultos (de 15 años o más) con competencias específicas en materia de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Fuente: Unión Internacional de Telecomunicaciones [UIT]).
- H Porcentaje de adultos (de 25 años o más) que han alcanzado al menos un nivel determinado de educación.
- I Porcentaje de población en un grupo de edad determinado que alcanza por lo menos un nivel fijo de competencia funcional en alfabetización y aritmética elemental.
- J Tasa de alfabetización de jóvenes (de 15 a 24 años) y adultos (mayores de 15 años).
- K Número de jóvenes y adultos analfabetos, y porcentaje de mujeres.

Notas:
Fuente: IEU a menos que se indique lo contrario. Los datos se refieren al año lectivo que finalizó en 2017 a menos que se indique lo contrario. Los agregados representan a países que figuran en el cuadro con datos disponibles, y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

- (-) Magnitud nula o insignificante.
- (...) Datos no disponibles o la categoría no se aplica.
- (± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2015 en lugar de 2017).
- (i) Estimación y/o cobertura parcial.

ODS 4, meta 4.6 – Alfabetización y aritmética elemental

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

I % con competencias en materia de				J Tasa de alfabetización (%)		K Analfabetos			
Alfabetización		Aritmética elemental				% mujeres		Número (000 000)	
Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos
4.6.1				4.6.2					
2017									
Media ponderada								Suma	
...	91 ⁻¹	86 ⁻¹	57 ⁻¹	63 ⁻¹	102 ⁻¹	750 ⁻¹
...	75 ⁻¹	65 ⁻¹	57 ⁻¹	61 ⁻¹	48 ⁻¹	200 ⁻¹
...	90 ⁻¹	81 ⁻¹	58 ⁻¹	64 ⁻¹	9 ⁻¹	66 ⁻¹
...	90 ⁻¹	74 ⁻¹	53 ⁻¹	65 ⁻¹	4 ⁻¹	40 ⁻¹
...	56 ⁱ	...	51 ⁱ	89 ⁻¹	86 ⁻¹	62 ⁻¹	64 ⁻¹	5 ⁻¹	26 ⁻¹
...	89 ⁻¹	73 ⁻¹	57 ⁻¹	64 ⁻¹	39 ⁻¹	369 ⁻¹
...	100 ⁻¹	100 ⁻¹	49 ⁻¹	67 ⁻¹	- ⁻¹	0,1 ⁻¹
...	89 ⁻¹	72 ⁻¹	57 ⁻¹	64 ⁻¹	39 ⁻¹	369 ⁻¹
...	99 ⁻¹	96 ⁻¹	49 ⁻¹	69 ⁻¹	4 ⁻¹	74 ⁻¹
...	100 ⁻¹	97 ⁻¹	50 ⁻¹	74 ⁻¹	1 ⁻¹	42 ⁻¹
...	97 ⁻¹	93 ⁻¹	49 ⁻¹	63 ⁻¹	3 ⁻¹	33 ⁻¹
...
...	98 ⁻¹	94 ⁻¹	43 ⁻¹	55 ⁻¹	2 ⁻¹	31 ⁻¹
...
...	98	93	49	61	0,5 ⁱ	8 ⁱ
...	99	94	36	53	1	19
...	100 ⁻²ⁱ	99 ⁻²ⁱ	50 ⁻²ⁱ	58 ⁻²ⁱ	0,4 ⁻²ⁱ	7 ⁻²ⁱ
...	100 ⁻²ⁱ	99 ⁻²ⁱ	46 ⁻²ⁱ	63 ⁻²ⁱ	0,2 ⁻²ⁱ	4 ⁻²ⁱ
...
...	73 ⁻¹	61 ⁻¹	57 ⁻¹	61 ⁻¹	36 ⁻¹	148 ⁻¹
...	93 ⁻¹	86 ⁻¹	57 ⁻¹	64 ⁻¹	66 ⁻¹	590 ⁻¹
...	89 ⁻¹	76 ⁻¹	57 ⁻¹	63 ⁻¹	59 ⁻¹	486 ⁻¹
...	98 ⁻¹	95 ⁻¹	52 ⁻¹	66 ⁻¹	7 ⁻¹	104 ⁻¹
...	44 ⁱ	61 ⁱ	...	...

TABLA 4: sucesión

Indicador del ODS:	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes inscritos en la EFTP	Proporción de la EFTP de la matriculación de la secundaria (%)	Transición del segundo ciclo de secundaria a la educación terciaria (%)	Tasa bruta de ingreso a la educación terciaria (%)	TBM en la educación terciaria (%)	% de adultos de 15+ años con competencias de TIC			% de adultos de 25+ años que han alcanzado al menos el nivel de			
Año de referencia:	4.3.1	4.3.3	2017			4.3.2	4.4.1			4.4.3			
							Copiar y pegar dentro de un documento	Utilizar fórmulas en una hoja de cálculo	Escribir un programa informático	primaria	primer ciclo de secundaria	segundo ciclo de secundaria	postsecundaria
			2017				2017			2017			
África Subsahariana													
Angola	14-1	...	10-2	9-2	...	...	...	44-3	29-3	16-3	3-3
Benin	...	1-1	3-1	...	...	13-1	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	42-3	23	31-3	20-3	5-3	...	...	...	...
Burkina Faso	...	1	3	46-1	13	6	...	...	...	8-3	3-3	-3	...
Burundi	...	3	10	9	2	6	...	...	...	11-3	6-3	3-3	1-3
Cabo Verde	...	1	3	75	30	22	...	...	...	52-2	29-2	20-2	12-2
Camerún	...	7-1	22-1	...	...	19-1	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chad	1-1	...	...	3-3	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	...	-	1	...	13-3	9-3	...	...	...	...	...	...	...
Congo	9-4	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	2	6	...	...	9-1	...	...	...	35-3	21-3	11-3	5-3
República Democrática del Congo	19-2	...	10-1	7-1	...	...	...	64-1	51-1	27-1	9-1
Djibouti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial
Eritrea	...	0,3	1	18-1	3-1	2-1	...	...	...	...	...	...	...
Eswatini	...	-2	4-1	...	...	5-4	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	...	2-2	7-2	...	...	8-3	...	...	...	...	...	...	...
Gabón
Gambia
Ghana	...	1-1	2	37	18	16	...	...	...	...	...	...	...
Guinea	...	1-3	4-3	...	18-3	11-3	...	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau
Kenya	12-1	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	...	1-2	2	...	12-3	9-2	...	...	...	...	...	...	...
Liberia
Madagascar	...	1	2	80-1	8-1	5-1	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	...	-
Malí	...	4	13	...	...	5-2	...	...	...	13-1	8-1	6-1	5-1
Mauritania	...	0,3	1	...	6	5	...	...	...	...	...	...	...
Mauricio	...	1	12	...	...	39	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	...	1-2	9	45-1	9	7	...	...	...	36-2	17-2	9-2	2-2
Namibia	26-1	21-1	...	...	...	...	...	...	...
Níger	...	1	7	...	3	4	...	...	...	...	...	...	...
Nigeria
Rwanda	13	28	7	8	...	...	...	33-3	12-3	8-3	3-3
Santo Tomé y Príncipe	...	4-2	6	...	...	13-2	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	...	-	3	...	...	11	...	...	...	22	18	11	10
Seychelles	...	2-1	3-1	16-1	44-1	21-1	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona
Somalia
Sudáfrica	...	2-2	7-1	...	...	20-1	...	...	...	82-2	77-2	65-2	15-2
Sudán del Sur
Togo	...	3	6	...	...	13	...	...	...	...	...	...	...
Uganda	5-3	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	...	0,1	0,4	...	...	4-2	...	...	...	...	...	...	...
Zambia
Zimbabwe	...	-4	...	...	8-4	8-2	4-3	2-3	1-3	76-3	59-3	15-3	13-3

	I % con competencias en materia de				J		K Analfabetos				CÓDIGO DE PAÍS
	Alfabetización		Aritmética elemental		Tasa de alfabetización (%)		% mujeres		Número (000 000)		
	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	
	4.6.1				4.6.2						
2017											
...	77-3	66-3	67-3	71-3	1-3	5-3	AGO	
...	BEN	
...	98-3i	88-3i	13-3i	47-3i	-3i	0,2-3i	BWA	
...	50-3	35-3	56-3	58-3	2-3	6-3	BFA	
...	80-3	62-3	64-3	61-3	0,4-3	2-3	BDI	
...	98-2	87-2	34-2	69-2	-2	-2	CPV	
...	CMR	
...	CAF	
...	31-1	22-1	56-1	56-1	2-1	6-1	TCD	
...	COM	
...	COG	
...	53-3	44-3	56-3	55-3	2-3	7-3	CIV	
...	85-1	77-1	69-1	75-1	2-1	10-1	COD	
...	DJI	
...	98-3i	95-3i	32-3i	67-3i	-3i	-3i	GNQ	
...	ERI	
...	SWZ	
...	ETH	
...	GAB	
...	61-4i	42-4i	57-4i	59-4i	0,1-4i	1-4i	GMB	
...	GHA	
...	46-3	32-3	59-3	58-3	1-3	5-3	GIN	
...	60-3i	46-3i	64-3i	66-3i	0,1-3i	1-3i	GNB	
...	87-3i	79-3i	51-3i	62-3i	1-3i	6-3i	KEN	
...	87-3i	77-3i	23-3i	34-3i	0,1-3i	0,3-3i	LSO	
...	LBR	
...	MDG	
...	73-2i	62-2i	49-2i	61-2i	1-2i	4-2i	MWI	
...	49-2	33-2	60-2	59-2	2-2	6-2	MLI	
...	MRT	
...	93-1	...	67-1	...	0,1-1	MUS	
...	71-2	56-2	64-2	68-2	2-2	7-2	MOZ	
...	NAM	
...	NER	
...	NGA	
...	85-3	71-3	47-3	60-3	0,3-3	2-3	RWA	
...	69	52	60	65	1	4	STP	
...	SEN	
...	57-4i	32-4i	59-4i	57-4i	1-4i	3-4i	SYC	
...	SLE	
...	99-2	94-2	37-2	60-2	0,1-2	2-2	SOM	
...	ZAF	
...	84-2	64-2	68-2	69-2	0,2-2	2-2	SSD	
...	TGO	
...	86-2	78-2	54-2	63-2	1-2	6-2	UGA	
...	TZA	
...	90-3i	89-3i	36-3i	54-3i	0,3-3i	1-3i	ZMB	
...	ZWE	

TABLA 4: sucesión

Indicador del ODS:	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes inscritos en la EFTP	Proporción de la EFTP de la matriculación de la secundaria (%)	Transición del segundo ciclo de secundaria a la educación terciaria (%)	Tasa bruta de ingreso a la educación terciaria (%)	TBM en la educación terciaria (%)	% de adultos de 15+ años con competencias de TIC			% de adultos de 25+ años que han alcanzado al menos el nivel de			
Año de referencia:	4.3.1	4.3.3	2017			4.3.2	Copiar y pegar dentro de un documento	Utilizar fórmulas en una hoja de cálculo	Escribir un programa informático	primaria	primer ciclo de secundaria	segundo ciclo de secundaria	postsecundaria
			2017				4.4.1			4.4.3			
			2017				2017			2017			
África Septentrional y Asia Occidental													
Argelia	34-3	32-3	48	...	...	...	...	...	...	...
Armenia	11-2	129	91	52	...	...	99-2	97-2	92-2	51-2	...
Azerbaiján	...	11-1	18	...	33-2i	27-1	57-1	19-1	1-1	98-1	96-1	89-1	30-1
Bahrein	...	3	7	74	61	46	56-1	49-1	14-1	63-1	53-1	42-1	18-1
Chipre	48-1	6-2i	8-2	...	...	60-2i	43-1	21-1	3	95-1	80-1	71-1	38-1
Egipto	...	11	22	49-3	32-3	34-1	9-2	2-2	1-2	...	...	...	...
Georgia	...	2	4	...	...	58	22	7	1	99-1	98-1	93-1	51-1
Iraq	79-4	44-4	30-4	20-4
Israel	53-2	16-1	20-1	70-2	...	64-1	...	...	...	96-2	89-2	81-2	47-2
Jordania	...	1	3	...	...	32	...	...	...	...	...	...	...
Kuwait	...	-2	2-2	...	...	33-4	...	...	...	62	56	31	17
Libano	16	...	...	38	...	...	...	...	...	...	...
Libia
Marruecos	...	3	8	124	53	34	44-1	19-1	5-1	...	...	...	...
Omán	...	-	-	81-1	61-1	45-1	...	...	...	84-2	66-2	50-2	21-2
Palestina	...	0,4	1	83	52	42	30-3	17-3	...	94-1	61-1	40-1	24-1
Qatar	...	0,2	1	48	27	16	34-2	32-2	6-2	87-1	67-1	41-1	24-1
Arabia Saudita	...	2-3i	5-3i	...	74-2	67-1	...	...	...	81-4	67-4	49-4	26-4
Sudán	1-1	...	...	17-2	4-1	2-1	2-1	...	...	...	...
República Árabe Siria	...	2-4	5-4	...	32-2	39-1	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	9-1	87-4	38	32	...	...	...	74-1	45-1	45-1	15-1
Turquía	21-1	26-1	25-1	138-3	92-3	104-1	...	26-1	3	81-1	54-1	34-1	17-1
Emiratos Árabes Unidos	...	1-1	2-1	77-1	50-1	...	61-1	34-1	11-1	83-1	71-1	53-1	43-1
Yemen	...	-1	0,3-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central y Meridional													
Afganistán	...	1	1	41-3	15-3	8-3	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	1	4	...	...	18	...	...	...	56-1	42-1	29-1	14-1
Bhután	...	-	2	...	...	11-4	...	...	...	...	...	...	...
India	1-1	125-1	42-1	27-1	...	...	...	...	...	...	...
Irán (República Islámica del)	...	6-2	15-2	...	70-1	69-1	18-2	2-2	1-2	...	70-1	48-1	23-1
Kazajstán	...	8	11	52	83	50	18	45	6	...	...	...	...
Kirguistán	...	5	8	...	...	44	...	...	...	...	...	...	...
Maldivas	14-3	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	...	-	12	...	...	...	...	...	...	...
Pakistán	...	1	3	...	...	10	5-1	2-1	2-1	50-1	37-1	28-1	9-1
Sri Lanka	...	3	3	18	25	19	...	...	...	...	82-1	62-1	...
Tayikistán	1-4	-	-	31	...	...	...	100	95	81	23
Turkmenistán	8-3	...	...	8-3	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	23	35	12	10	9	...	...	...	100-1	100-1	93-1	63-1
Asia Oriental y Sudoriental													
Brunei Darussalam	...	6	10	...	...	33	68-1	25-1	17-1	...	...	...	...
Camboya	13	...	...	...	...	54-2	40-2	...
China	19	80	67	51	...	...	...	...	...	...	...
República Popular Democrática de Corea	...	-2	...	...	...	27+1	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, China	...	1i	2	...	...	74	...	...	...	95-2	78-2	62-2	28-2
Indonesia	...	11	19	38	25	36	...	...	4+1	80-1	44-1	34-1	9-1
Japón	11-1	...	81-1	64-1	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática Popular Lao	...	0,4	1	60-1	27	16	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	...	1	4	...	...	85	...	...	...	90-1	73-1	52-1	26-1
Malasia	...	6	13	...	38	42	79	36	11	94-1	74-1	58-1	21-1
Mongolia	...	6	...	131-2	91-2	65	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	...	0,1	0,1	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	...	-2	...	...	...	35	...	...	...	84-4	70-4	58-4	33-4
República de Corea	...	15-1	10-1	...	...	94-1	...	61-1	4-1	96-2	86-2	76-2	40-2
Singapur	57-2	-ii	...	...	...	84-n	73	55	9	86-1	80-1	71-1	53-1
Tailandia	...	6-2	10	117-2	76-2	49-1	5-3	...	...	66-1	45-1	33-1	...
Timor-Leste	...	4	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	111	58	28-1	...	...	...	...	...	...	...

	I % con competencias en materia de				J Tasa de alfabetización (%)		K Analfabetos				CÓDIGO DE PAÍS
	Alfabetización		Aritmética elemental		Jóvenes	Adultos	% mujeres		Número (000 000)		
	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos			Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	
	4.6.1				4.6.2						
2017											
...	DZA
...	ARM
...	100-1	100-1	67-1	69-1	-1	-1	...	AZE
...	BHR
...	CYP
...	94	81	58	65	1	12	...	EGY
...	100-3	100-3	44-3	63-3	-3	-3	...	GEO
...	52-4	44-4	53-4	57-4	3-4	11-4	...	IRQ
78-2	73-2	70-2	69-2	...	...	...	...	...	...	...	ISR
...	JOR
...	99	96	30	52	-	0,1	...	KWT
...	LBN
...	LBY
...	MAR
...	99	96	30	52	-	0,1	...	OMN
...	99-1	97-1	55-1	77-1	-1	0,1-1	...	PSE
...	QAT
...	99-4	94-4	54-4	64-4	-4	1-4	...	SAU
...	SDN
...	SYR
...	96-3	79-3	55-3	68-3	0,1-3	2-3	...	TUN
63-2	54-2	60-2	50-2	100-1	96-1	81-1	85-1	-1	2-1	...	TUR
...	ARE
...	YEM
...	AFG
...	93	73	39	55	2	32	...	BGD
...	BTN
...	IND
...	98-1	86-1	53-1	66-1	0,2-1	9-1	...	IRN
...	KAZ
...	KGZ
...	99-3	99-3	32-3	39-3	-3	-3	...	MDV
...	NPL
...	73-3	57-3	62-3	63-3	10-3	52-3	...	PAK
...	99	92	37	59	-	1	...	LKA
...	100-3i	100-3i	41-3i	63-3i	-3i	-3i	...	TJK
...	100-3i	100-3i	30-3i	63-3i	-3i	-3i	...	TKM
...	100-1	100-1	49-1	81-1	-1	-1	...	UZB
...	BRN
...	92-2	81-2	47-2	67-2	0,2-2	2-2	...	KHM
...	CHN
...	PRK
...	HKG
...	100-1	95-1	51-1	69-1	0,1-1	9-1	...	IDN
...	JPN
...	92-2	85-2	62-2	68-2	0,1-2	1-2	...	LAO
...	100-1	97-1	32-1	75-1	-1	-1	...	MAC
...	MYS
...	MNG
...	85-1i	76-1i	51-1i	60-1i	1-1i	9-1i	...	MMR
...	98-4	96-4	31-4	45-4	0,4-4	2-4	...	PHL
...	KOR
92-2	74-2	90-2	72-2	100-1	97-1	40-1	79-1	-1	0,1-1	...	SGP
...	98-2	93-2	45-2	64-2	0,2-2	4-2	...	THA
...	TLS
...	VNM

TABLA 4: sucesión

Indicador del ODS:	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes inscritos en la EFTP	Proporción de la EFTP de la matriculación de la secundaria (%)	Transición del segundo ciclo de secundaria a la educación terciaria (%)	Tasa bruta de ingreso a la educación terciaria (%)	TBM en la educación terciaria (%)	% de adultos de 15+ años con competencias de TIC			% de adultos de 25+ años que han alcanzado al menos el nivel de			
Año de referencia:	4.3.1	4.3.3					4.4.1			4.4.3			
	2017						2017						
Oceania													
Australia	...	22-1	37-1	122-1	100-2	93-1	76-1	46-1
Islas Cook	...	-1
Fiji
Kiribati
Islas Marshall	...	1-1	2-1
Estados Federados de Micronesia
Nauru	...	-1
Nueva Zelanda	67-2	5-1	15-1	73-1	93-1	82-1	...	...	100-1	100-1	70-1	46-1
Niue	...	-2
Palau	...	-3	...	...	...	64-4	...	...	99-4	97-4	88-4	...
Papua Nueva Guinea	...	2-1	9-1
Samoa	...	-1
Islas Salomón
Tokelau	...	-1
Tonga	...	2-2	3-2
Tuvalu	...	2-1	3-1
Vanuatu	...	1-2	2-2
América Latina y el Caribe													
Anguila
Antigua y Barbuda	...	1-2	3-2
Argentina	...	-1	...	146-1	95-1	89-1	...	...	92-1	55-1	...	19-1
Aruba	11-2	15-2	54	45	5
Bahamas	...	-1
Barbados	...	-
Belice	...	3	8	44	22	25
Bolivia (Estado Plurinacional de)	...	30	65	...	...	...	...	...	72-2	59-2	43-2	24-2
Brasil	...	4-1	4-1	50-1	23-2	13-2	3-2	78-2	58-2	44-2	14-2
Islas Vírgenes Británicas (las)	...	1-1	4	41-1
Islas Caimán (las)	99-2	95-2	90-2	55-2	
Chile	47-2	18-1	20-1	101-3	88-3	90-1	...	...	87-2	79-2	57-2	20-2
Colombia	...	4	8	65	...	60	38-1	27-1	...	77-1	52-1	47-1	20-1
Costa Rica	...	8-1	24-1	...	...	56	...	...	81-1	53-1	38-1	21-1
Cuba	...	12	25	43-1	26-1	34-1	...	...	...	...	...	...
Curaçao	72-4	...	...	21-4	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	-1	-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Dominicana	...	2-1	5-1	140-1	...	58	22-2	11-2	7-2	67-2	57-2	35-2	12-2
Ecuador	...	9	15	...	...	46-2	...	...	83-1	52-1	42-1	13-1
El Salvador	...	7	18	34-1	20-1	28-1	...	...	56-4	41-4	27-4	10-4
Granada	...	-	...	60-1	45-1	94	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	8-1	24-1	...	...	21-2	...	...	62-3	37-3	27-3	10-3
Guyana	
Haití	
Honduras	...	10	39	...	16-4	21-2	...	...	61-1	34-1	25-1	11-1
Jamaica	...	-	27-2	16-2	4-2	1-2	...	...	...
México	...	12-1	28-1	73-3	36-3	37-1	...	28	9	80-1	60-1	33-1	15-1
Montserrat	...	-	
Nicaragua	
Panamá	16-1	...	...	47-2	...	...	...	...	...	...
Paraguay	...	5-1	16-1	...	...	...	...	...	75-1	48-1	37-1	14-1
Perú	...	1	2	...	...	70-1	...	...	81-2	62-2	56-2	21-2
Saint Kitts y Nevis	...	-1	...	97-2	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	0,4	1	...	...	20	...	...	...	46-4	40-4	15-4
San Vicente y las Granadinas	...	-	-	
Sint Maarten	59-3	8-3	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	19-2	41-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tabago	
Islas Turcas y Caicos (las)	...	-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	10-1	22-1	...	...	56-2	...	...	90-1	55-1	29-1	12-1
Venezuela (República Bolivariana de)	...	2-2	5	...	...	...	...	...	93-1	74-1	62-1	35-1

	I % con competencias en materia de				J Tasa de alfabetización (%)		K Analfabetos				CÓDIGO DE PAÍS
	Alfabetización		Aritmética elemental		Jóvenes	Adultos	% mujeres		Número (000 000)		
	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos			Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	
	4.6.1				4.6.2						
2017											
...	AUS
...	COK
...	FJI
...	KIR
...	MHL
...	FSM
...	NRU
89-2	88-2	80-2	81-2	...	...	...	...	...	...	...	NZL
...	NIU
...	99-2	97-2	28-2i	50-2i	-2i	-2i	PLW
...	PNG
...	WSM
...	SLB
...	TKL
...	TON
...	TUV
...	95-3i	85-3i	47-3i	55-3i	-3i	-3i	VUT
...	AIA
...	99-2	...	29-2	...	-2	ATG
...	100-ii	99-ii	37-ii	51-ii	-ii	0,3-ii	ARG
...	ABW
...	BHS
...	100-3i	100-3i	55-3i	53-3i	-3i	-3i	BRB
...	BLZ
...	99-2	92-2	49-2	77-2	-2	1-2	BOL
...	99-2	92-2	31-2	49-2	0,4-2	13-2	BRA
...	+1	+1	VGB
...	CYM
61-2	47-2	47-2	38-2	99-2	97-2	42-2	53-2	-2	0,4-2	...	CHL
...	99-1	95-1	36-1	49-1	0,1-1	2-1	...	COL
...	CRI
...	CUB
...	CUW
...	DMA
...	99-1	94-1	48-1	51-1	-1	0,5-1	...	DOM
...	99-1	94-1	45-1	60-1	-1	1-1	...	ECU
...	98-1	88-1	44-1	63-1	-1	1-1	...	SLV
...	99-3i	99-3i	32-3i	50-3i	-3i	-3i	...	GRD
...	94-3	81-3	59-3	66-3	0,2-3	2-3	...	GTM
...	97-3i	86-3i	43-3i	52-3i	-3i	0,1-3i	...	GUY
...	HTI
...	96-1	89-1	35-1	51-1	0,1-1	1-1	...	HND
...	96-3i	88-3i	16-3i	31-3i	-3i	0,3-3i	...	JAM
...	99-1	95-1	44-1	60-1	0,2-1	5-1	...	MEX
...	MSR
...	NIC
...	PAN
...	98-1	95-1	41-1	57-1	-1	0,3-1	...	PRY
...	99-1	94-1	58-1	76-1	0,1-1	1-1	...	PER
...	KNA
...	LCA
...	VCT
...	SXM
...	SUR
...	TTO
...	TCA
...	99	99	31	39	-	-	...	URY
...	99-1	97-1	36-1	49-1	0,1-1	1-1	...	VEN

TABLA 4: sucesión

Indicador del ODS:	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes inscritos en la EFTP	Proporción de la EFTP de la matriculación de la secundaria (%)	Transición del segundo ciclo de secundaria a la educación terciaria (%)	Tasa bruta de ingreso a la educación terciaria (%)	TBM en la educación terciaria (%)	% de adultos de 15+ años con competencias de TIC			% de adultos de 25+ años que han alcanzado al menos el nivel de			
Año de referencia:	4.3.1	4.3.3	2017				4.4.1			4.4.3			
			2017				2017			2017			
Europa y América del Norte													
Albania	9-1	5	9	65	46	57	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	10	36	...	...	...	...	6	97-1	72-1	47-1	32-1
Austria	60-1	28-1	35-1	77-1	76-1	83-1	63-1	45-1	6-1	...	99-3	79-1	29-1
Belarús	...	8	13	77-4	84-4	87	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	45-1	25-1	46-1	71-2	69-2	76-1	65-1	44-1	9-1	96-1	85-1	67-1	34-1
Bermudas	...	-1	...	...	35	24-2	...	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	9-1	...	38	61	...	...	...	...	...	84-1	81-1	62-1	12-1
Bulgaria	25-1	15-1	29-1	108-2	77-2	71-1	26-1	14-1	1	100-1	95-1	76-1	...
Canadá	...	...	5-1	...	...	67-11	...	...	...	...	...	...	...
Croacia	32-1	23-1	40-1	...	...	67-1	42	32	5	...	...	...	...
Chequia	46-1	25-1	37-1	86-2	68-2	64-1	56	41	4	100-1	100-1	90-1	20-1
Dinamarca	50-1	13-1	23-1	78-1	85-3	81-1	68-1	60-1	14-1	...	92-1	78-1	36-1
Estonia	44-1	12-1	21-1	...	...	71-1	55-1	44-1	8	...	...	87-1	...
Finlandia	54-1	22-1	48-1	39-1	60-1	48-1	69-1	47-1	8-1	...	...	74-2	35-2
Francia	51-1	19-11	18-1	...	...	64-11	53-1	40-1	5-1	98-1	84-1	70-1	30-1
Alemania	52-1	...	19-1	74-1	64-1	68-1	62-1	38-1	6-1	100-1	97-1	83-1	36-1
Grecia	17-1	12-1	16-1	68-1	...	126-1	52-1	41-1	9-1	91-1	65-1	55-1	27-1
Hungría	56-1	13-1	12-1	52-11	42-11	48-1	51-1	36-1	3-1	100-1	97-1	76-1	29-1
Islandia	...	10-1	21-1	...	73-2	74-1	80-3	69-3	18-3	...	...	...	...
Irlanda	...	8-11	...	...	...	78-11	42-1	26-1	4-1	...	86	71	43
Italia	42-1	23-1	34-1	73-2	68-2	63-1	42-1	31-1	4-1	95-2	78-2	49-2	15-2
Letonia	48-1	16-11	20-1	...	...	81-11	46-1	31	2	100-2	100-1	89-1	39-1
Liechtenstein	...	25-11	35-1	52-2	59-21	35-11	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	28-1	9-11	10-1	97-1	84-11	71-11	45-1	41	4	99-1	95-1	86-1	53-1
Luxemburgo	48-1	23-1	33-1	42-1	29-2	20-1	83-1	68-1	11-1	...	100-2	80-3	69-2
Malta	36-1	11-1	9-1	46-1	62-1	49-1	44-1	82	7	99-1	78-1	38-1	25-1
Mónaco	...	...	10	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	...	22	33	...	...	58	...	32	2-1	...	...	...	...
Países Bajos	64-1	22-1	36-1	57-1	65-1	80-1	70-1	51-1	8-1	99-1	90-1	70-1	32-1
Noruega	60-1	18-1	29-1	71-1	76-1	81-1	68-1	85+1	10-1	100-1	99-1	78-1	39-1
Polonia	26-1	19-1	28-1	90-1	76-2	67-1	41-1	28-1	3	99-1	85-1	85-1	28-1
Portugal	46-1	17-1	26-1	76-1	62-1	63-1	48-1	36-1	6-1	91-1	54-1	37-1	20-1
República de Moldova	...	7-1	14	...	...	41-1	...	...	...	99-2	96-2	75-2	...
Rumania	7-1	...	28-1	114-1	82-1	48-1	21-1	13-1	2	99-1	90-1	66-1	18-1
Federación de Rusia	...	14-31	16-1	...	...	82-1	...	23-1	1-1	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	20-1	24-1	35	113-1	97-11	66-1	...	34	6	97-1	89-1	71-1	23-1
Eslovaquia	46-1	22-1	32-1	77-2	57-2	48-1	51-1	50	5	100-1	99-1	87-1	21-1
Eslovenia	46-1	34-1	45-1	71-1	74-1	78-1	54-1	42-1	5-1	100-1	98-1	82-1	27-1
España	43-1	15-1	18-1	82-1	81-1	91-1	52-1	37-1	7	91-1	76-1	49-1	30-1
Suecia	64-1	12-1	22-1	105-1	67-1	64-1	66-1	51	12	100-1	91-1	76-1	38-1
Suiza	69-1	23-1	37-1	77-1	87-2	58-1	...	...	9	...	97-1	85-1	...
la ex R. Y. de Macedonia	13-1	...	30-2	88-3	70-3	41-2	32-1	21-1	3-1	...	...	...	...
Ucrania	...	4-3	8	146-1	...	83-3	...	...	...	...	...	...	...
Reino Unido	...	22-1	46-1	...	63-3	59-1	62-1	47-1	8-1	100-3	100-3	75-3	39-3
Estados Unidos de América	...	...	...	64-2	53-21	89-11	...	...	...	99-1	96-1	89-1	44-1

	I % con competencias en materia de				J		K Analfabetos				CÓDIGO DE PAÍS
	Alfabetización		Aritmética elemental		Tasa de alfabetización (%)		% mujeres		Número (000 000)		
	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	
	4.6.1				4.6.2						
2017											
...	ALB
...	AND
...	AUT
...	BLR
...	BEL
...	BMU
...	100-4	97-4	48-4	87-4	-4	0,1-4	...	BIH
...	BGR
...	CAN
...	HRV
...	CZE
...	DNK
...	EST
...	FIN
...	FRA
...	DEU
77-2	73-2	73-2	71-2	...	...	...	...	...	...	...	GRC
...	99-3i	99-3i	42-3i	55-3i	-3i	0,1-3i	...	HUN
...	ISL
...	IRL
...	ITA
...	LVA
...	*+1	*+1	...	LIE
92-2	85-2	90-2	83-2	...	...	...	...	...	...	...	LTU
...	LUX
...	MLT
...	MCO
...	MNE
...	NLD
...	NOR
...	POL
...	PRT
...	MDA
...	ROU
...	RUS
...	*+1	*+1	...	SMR
...	100-1	99-1	48-1	79-1	-1	0,1-1	...	SRB
...	SVK
88-2	75-2	86-2	74-2	100-3i	100-3i	31-3i	57-3i	-3i	-3i	...	SVN
...	100-1	98-1	51-1	68-1	-1	1-1	...	ESP
...	SWE
...	CHE
...	MKD
...	UKR
...	GBR
...	USA

TABLA 5: ODS 4, meta 4,5 – Equidad

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

Indicador del ODS:	GÉNERO														
	A			B				C		D		E			
	IPGA en la finalización			IPGA en las competencias mínimas				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en las competencias de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matriculación			
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Fin de la primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		Jóvenes	Adultos	Alfabetización	Aritmética elemental	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria
Año de referencia:	2017														
Región	Mediana														
Mundo	1,00 _i	1,03 _i	...	...	1,12 _i	1,01 _i	1,00 _i	0,96 _i	...	...	1,00	0,99	1,01	1,16
África Subsahariana	0,86 _i	0,77 _i	...	...	...	...	0,88 _i	0,75 _i	...	...	1,02	0,96	0,95	0,75
África Septentrional y Asia Occidental	1,02 _i	1,05 _i	...	...	1,30 _i	1,08 _i	1,00 _i	0,95 _i	...	...	1,00	0,99	1,00	1,19
África Septentrional	1,02 _i	0,96 _i	...	...	1,37 _i	1,04	0,98 _i	0,85 _i	...	...	0,99	0,95	0,98	1,02
Asia Occidental	0,99 _i	1,07 _i	...	...	1,30 _i	1,10 _i	1,00 _i	0,96 _i	...	...	1,00	1,00	1,01	1,22
Asia Central y Meridional	1,00 _i	0,94 _i	...	...	...	...	1,00 _i	0,99 _i	...	...	0,97	1,00	1,00	0,89
Asia Central	1,00 _i	1,03 _i	...	...	...	...	1,00 _i	1,00 _i	...	...	0,97	0,99	0,99	0,75
Asia Meridional	0,96 _i	0,82 _i	...	...	...	...	1,00 _i	0,93 _i	...	...	0,98	1,00	1,03	0,91
Asia Oriental y Sudoriental	1,08 _i	1,15 _i	...	...	1,12 _i	1,04 _i	1,00 _i	0,96 _i	...	...	1,00	0,99	1,01	1,15
Asia Oriental	...	...	...	...	1,09 _i	1,02 _i	...	...	...	...	1,00	1,00	1,00	1,10
Asia Sudoriental	1,08 _i	1,15 _i	...	...	1,24 _i	1,05 _i	1,00 _i	0,96 _i	...	...	1,02	0,98	1,03	1,17
Oceanía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	0,99	1,05	...
América Latina y el Caribe	1,09 _i	1,11 _i	1,06 _i	0,99 _i	...	...	1,01 _i	1,00 _i	...	...	1,02	0,97	1,04	1,27 _i
Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03 _i	0,97 _i	1,05 _i	...
América Central	1,06	1,10	1,07	0,97	...	...	1,00 _i	0,97 _i	...	...	1,02	0,99	1,04	1,18
América del Sur	1,10	1,12	1,04	0,99	1,10 _i	0,88 _i	1,01	1,00	...	...	1,01	0,97	1,04	1,14 _i
Europa y América del Norte	1,00	1,04	...	...	1,11	1,00	...	...	...	...	0,99	1,00	0,99	1,23
Europa	1,00	1,04	...	...	1,11	1,00	...	...	...	...	0,99	1,00	0,99	1,22
América del Norte	1,00 _i	1,03 _i	...	...	1,08	0,99	...	...	...	...	0,92	1,00	1,01	1,26
Ingresos bajos	0,80 _i	0,69 _i	...	...	...	...	0,85 _i	0,65 _i	...	...	1,02	0,97	0,91	0,54
Ingresos medianos	1,02 _i	1,03 _i	...	...	...	...	1,00 _i	0,97 _i	...	...	1,01	0,99	1,01	1,17
Medianos bajos	1,02 _i	1,00 _i	...	...	...	...	1,00 _i	0,92 _i	...	...	1,00	0,98	0,99	1,04
Medianos altos	1,04 _i	1,06 _i	...	...	1,17 _i	1,01 _i	1,00 _i	0,98 _i	...	...	1,01	0,99	1,03	1,20
Ingresos altos	1,00 _i	1,05 _i	...	...	1,11 _i	1,00	...	...	...	...	1,00	1,00	1,01	1,27

- A Índice de paridad de género ajustado (IPGA) en la tasa de finalización de la escuela por nivel.
- B Índice de paridad de género ajustado (IPGA) en la tasa de alumnos con un nivel mínimo de competencias al final de un determinado nivel.
- C Índice de paridad de género ajustado (IPGA) en la tasa de alfabetización de jóvenes y adultos.
- D Índice de paridad de género ajustado (IPGA) en el porcentaje de adultos de 16 años o más que alcanzan por lo menos un determinado nivel de competencias en alfabetización funcional y aritmética elemental.
- E Índice de paridad de género ajustado (IPGA) en la tasa bruta de matrícula por nivel.
- F Índice de paridad ajustado de ubicación (zona rural/urbana) y de riqueza (del quintil más pobre al más rico) en la finalización de la escuela por nivel.
- G Índice de paridad ajustado de riqueza (del quintil más pobre al más rico) en el logro de una competencia mínima.

Notas:
 Fuente: análisis de encuestas a hogares del IEU y el Informe GEM. Los datos se refieren al año lectivo que finalizó en 2017 a menos que se indique lo contrario. Los agregados representan a países que figuran en el cuadro con datos disponibles, y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

- (-) Magnitud nula o insignificante.
- (...) Datos no disponibles o la categoría no se aplica.
- (± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2015 en lugar de 2017).
- (i) Estimación y/o cobertura parcial.

	UBICACIÓN/RIQUEZA															
	F								G							
	Disparidad en la finalización de la primaria				Disparidad en la finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en la finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad en cuanto a riqueza en las competencias mínimas			
	Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Fin de la primaria		Fin del primer ciclo de secundaria	
Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Ubicación	Riqueza	Hombres	Mujeres	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
	4.5.1															
	2017															
	Mediana															
	0,88 _i	0,76 _i	67 _i	76 _i	0,86 _i	0,72 _i	63 _i	72 _i	0,68 _i	0,37 _i	27 _i	33 _i	...	...	0,67 _i	0,65 _i
	0,67 _i	0,45 _i	33 _i	34 _i	0,42 _i	0,15 _i	14 _i	5 _i	0,26 _i	0,05 _i	2 _i	1 _i	...	...	...	...
	...	...	...	...	0,95 _i	0,81 _i	70 _i	75 _i	0,68 _i	0,37 _i	27 _i	27 _i	...	...	0,60 _i	0,55 _i
	0,96 _i	0,87 _i	87 _i	86 _i	0,76 _i	0,49 _i	30 _i	47 _i	0,60 _i	0,33 _i	14 _i	22 _i	...	...	0,47 _i	0,52 _i
	...	...	...	...	0,97 _i	0,88 _i	86 _i	88 _i	0,83 _i	0,63 _i	41 _i	58 _i	...	...	0,61 _i	0,55 _i
	0,99 _i	0,82 _i	81 _i	80 _i	0,94 _i	0,62 _i	62 _i	56 _i	0,81 _i	0,58 _i	48 _i	47 _i	...	...	...	...
	1,00 _i	1,00 _i	100 _i	100 _i	1,00 _i	0,99 _i	99 _i	99 _i	0,96 _i	0,91 _i	86 _i	89 _i	...	...	...	...
	0,90 _i	0,75 _i	65 _i	68 _i	0,84 _i	0,50 _i	44 _i	38 _i	0,61 _i	0,18 _i	18 _i	4 _i	...	...	...	...
	0,96 _i	0,81 _i	77 _i	86 _i	0,81 _i	0,52 _i	45 _i	60 _i	0,58 _i	0,24 _i	17 _i	29 _i	...	...	0,79 _i	0,78 _i
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,87 _i	0,85 _i
	0,93 _i	0,69 _i	61 _i	73 _i	0,74 _i	0,40 _i	31 _i	45 _i	0,58 _i	0,23 _i	17 _i	22 _i	...	...	0,58 _i	0,72 _i

	0,95 _i	0,92 _i	88 _i	92 _i	0,81 _i	0,62 _i	55 _i	63 _i	0,66 _i	0,35 _i	30 _i	30 _i	0,82 _i	0,90 _i	...	...

	0,92	0,86	83	86	0,76	0,56	51	51	0,55	0,30	24	25	0,86	0,91	...	...
	0,97	0,92	90	94	0,83	0,73	61	75	0,68	0,44	36	43	0,88	0,86	0,56 _i	0,39 _i
	...	...	...	...	1,00	0,99	98	98	0,96	0,83	75	81	...	...	0,76	0,70
	...	...	...	...	1,00	0,99	98	99	0,96	0,83	75	81	...	...	0,74	0,70
	...	0,98 _i	98 _i	98 _i	...	0,98 _i	98 _i	98 _i	...	0,88 _i	84 _i	87 _i	...	...	0,82	0,72
	0,67 _i	0,44 _i	33 _i	30 _i	0,39 _i	0,17 _i	12 _i	5 _i	0,23 _i	0,05 _i	2 _i	1 _i	...	...	...	...
	0,95 _i	0,84 _i	80 _i	85 _i	0,86 _i	0,62 _i	53 _i	56 _i	0,63 _i	0,32 _i	19 _i	25 _i	...	...	...	...
	0,88 _i	0,69 _i	58 _i	65 _i	0,70 _i	0,37 _i	29 _i	30 _i	0,50 _i	0,17 _i	14 _i	9 _i	...	...	...	...
	0,99 _i	0,92 _i	91 _i	94 _i	0,91 _i	0,79 _i	74 _i	76 _i	0,71 _i	0,43 _i	38 _i	41 _i	...	...	0,56 _i	0,53 _i
	...	...	...	...	1,00 _i	0,99 _i	98 _i	98 _i	0,97 _i	0,83 _i	75 _i	82 _i	...	...	0,76 _i	0,70

TABLA 5: sucesión

	GÉNERO														
	A			B				C		D		E			
	IPGA en la finalización			IPGA en las competencias mínimas				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en las competencias de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matriculación			
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Fin de la primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		Jóvenes	Adultos	Alfabetización	Aritmética elemental	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria
Indicador del ODS:													4.5.1		
Año de referencia:													2017		
África Subsahariana															
Angola	0,89-2	0,76-2	0,64-2	...	...	...	...	0,83-3	0,67-3	...	...	0,88-1	0,86-2	0,63-1	0,77-2
Benin	0,83-3	0,51-3	0,46-3	0,97-3	1,00-3	...	...	...	...	...	...	1,04-1	0,94	0,76-1	0,43-1
Botswana	...	...	...	...	...	1,19	1,11	1,03-3i	1,02-3i	...	...	1,03-3	0,97-3	...	1,29
Burkina Faso	...	...	...	0,96-3	0,90-3	...	...	0,77-3	0,59-3	...	...	0,99	0,98	0,97	0,52
Burundi	1,16	0,80	0,84	1,18-3	1,11-3	...	...	0,88-3	0,78-3	...	...	1,02	1,00	1,02	0,43
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	1,01-2	0,89-2	...	...	1,02	0,93	1,09	1,31
Camerún	0,97-3	0,90-3	0,78-3	1,15-3	1,06-3	...	...	...	...	...	...	1,02	0,90	0,86-1	0,79-1
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03	0,76-1	0,66	...
Chad	0,78-2	0,55-2	0,37-2	0,78-3	0,64-3	...	...	0,55-1	0,45-1	...	...	0,93-1	0,78-1	0,46-1	0,20-3i
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03	0,96	1,06	0,81-3
Congo	...	...	...	1,10-3	0,90-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,75-4
Côte d'Ivoire	0,88-1	0,62-1	0,82-1	1,05-3	0,79-3	...	...	0,80-3	0,73-3	...	...	1,01	0,91	0,75	0,70-1
República Democrática del Congo	0,93-4	0,84-4	0,70-4	...	...	...	...	0,88-1	0,75-1	...	...	1,07-2	0,99-2	0,64-2	0,56-1
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	0,89	0,83	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	1,01-3i	0,95-3i	...	...	1,02-2	0,99-2	...	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98	0,86	0,90	0,71-1
Eswatini	1,17-3	1,13-3	1,07-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,92-1	0,98-1	1,04-4
Etiopía	1,01-1	0,96-1	1,11-1	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95-2	0,91-2	0,96-2	0,48-3
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	0,94-4	0,96-4	0,85-4	...	...	...	...	0,85-4i	0,65-4i	...	...	1,07	1,08	...	...
Ghana	1,05-3	1,00-3	1,02-3	1,00-1	0,94-4	...	...	...	...	...	...	1,02	1,01	0,97	0,72
Guinea	...	...	...	...	...	...	...	0,65-3	0,50-3	...	...	...	0,82-1	0,66-3	0,45-3
Guinea-Bissau	0,80-3	0,69-3	0,52-3	...	...	...	...	0,70-3i	0,50-3i	...	...	...	...	...	...
Kenya	1,06-3	1,12-3	0,85-3	1,06-2	1,03-2	...	...	0,99-3i	0,88-3i	...	...	0,98-1	1,00-1	...	0,70-1
Lesotho	1,33-3	1,46-3	1,32-3	...	...	...	...	1,15-3i	1,20-3i	...	...	1,05-1	0,97	1,26	1,34-2
Liberia	0,90-4	0,80-4	0,53-4	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01-1	0,92-1	0,78-1	...
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,09	1,00-1	1,01	0,92-1
Malawi	1,18-2	0,92-2	0,84-2	...	...	...	...	1,01-2i	0,79-2i	...	...	1,01-2	1,03	0,94	...
Mali	0,84-2	0,75-2	0,60-2	0,93-1	1,02-1	...	...	0,65-2	0,49-2	...	...	1,06	0,89	0,81	0,42-2
Mauritania	0,86-2	0,73-2	0,57-2	...	...	...	...	...	...	...	...	1,21-2	1,05	0,96	0,50
Mauricio	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95-1	...	...	1,00	1,02	1,07	1,22
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	0,79-2	0,61-2	...	...	...	0,93	0,91	0,81
Namibia	1,11-4	1,23-4	1,10-4	...	...	...	...	...	...	...	...	1,05	0,97	...	1,43-1
Niger	...	...	...	0,85-3	0,67-3	...	...	...	...	...	...	1,05	0,87	0,73	0,43
Nigeria	0,93-4	0,75-4	0,75-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,94-1	0,90-1	...
Rwanda	1,22-2	1,16-2	0,84-2	...	...	...	...	1,03-3	0,87-3	...	...	1,03	0,99	1,11	0,88
Santo Tomé y Príncipe	1,07-3	1,08-3	1,43-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1,08-1	0,96	1,13	1,03-2
Senegal	1,02-2	0,65-2	0,67-2	0,97-1	1,02-1	...	...	0,84	0,61	...	...	1,11	1,14	1,08	0,61
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04-1	0,99-1	1,06-1	1,46-1
Sierra Leona	1,05-4	0,66-4	0,74-4	...	...	...	...	0,79-4i	0,60-4i	...	...	1,09	1,01	0,95	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	...	...	...	1,08-2	1,01-2	0,98-2	...	...	1,00-1	0,96-1	1,08-1	1,29-1
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95-2	0,71-2	0,54-2	...
Togo	0,89-3	0,64-3	0,49-3	1,10-3	0,95-3	...	...	0,87-2	0,66-2	...	...	1,04	0,95	0,73	0,45
Uganda	1,07-1	0,87-1	0,79-1	1,01-2	0,85-2	...	...	...	...	...	...	1,04	1,03	...	0,78-3
República Unida de Tanzania	1,10-2	0,86-2	0,69-2	...	...	...	...	0,97-2	0,88-2	...	...	1,01	1,02	1,01	0,51-2
Zambia	1,03-4	0,88-4	0,68-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01-4	...	...
Zimbabwe	1,03-2	1,01-2	0,77-2	...	...	...	...	1,06-3i	0,99-3i	...	...	1,02-4	0,98-4	0,98-4	0,90-2

CÓDIGO DE PAÍS	UBICACIÓN/RIQUEZA															
	F								G							
	Disparidad en la finalización de la primaria				Disparidad en la finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en la finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad en cuanto a riqueza en las competencias mínimas			
	Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Fin de la primaria		Fin del primer ciclo de secundaria	
Índice de paridad ajustado	Riqueza	Hombres	Mujeres	Índice de paridad ajustado	Riqueza	Hombres	Mujeres	Índice de paridad ajustado	Riqueza	Hombres	Mujeres	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
	4.5.1															
	2017															
	0,37-2	0,21-2	21-2	16-2	0,20-2	0,06-2	5-2	3-2	0,15-2	0,03-2	2-2	1-2	...	...	...	...
	0,68-3	0,35-3	33-3	20-3	0,47-3	0,15-3	14-3	1-3	0,12-3	0,02-3	2-3	-3	0,48-3	0,51-3	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,64-2	...
	0,69	0,45	24	37	0,49	0,20	14	4	0,23	0,05	3	-	0,70-3	0,78-3	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,82-3	0,99-3	...	...
	0,70-3	0,37-3	46-3	27-3	0,36-3	0,15-3	19-3	4-3	0,13-3	0,01-3	1-3	-3	0,28-3	0,22-3	...	...

	0,35-2	0,27-2	19-2	12-2	0,15-2	0,12-2	8-2	2-2	0,08-2	0,02-2	2-2	-2	0,49-3	0,60-3	...	...

	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,23-3	0,35-3	...	...
	0,56-1	0,32-1	30-1	16-1	0,27-1	0,08-1	8-1	2-1	0,13-1	0,04-1	4-1	-1	0,45-3	0,46-3	...	...
	0,67-4	0,53-4	55-4	42-4	0,50-4	0,32-4	34-4	21-4	0,29-4	0,12-4	10-4	4-4	...	...	...	...

	0,77-3	0,59-3	50-3	56-3	0,66-3	0,32-3	26-3	24-3	0,63-3	0,21-3	11-3	13-3	...	...	...	...
	0,52-1	0,35-1	28-1	28-1	0,20-1	0,08-1	3-1	5-1	0,13-1	0,04-1	1-1	2-1	...	...	...	...

	0,61-4	0,57-4	54-4	44-4	0,42-4	0,36-4	29-4	25-4	0,33-4	0,24-4	15-4	8-4	...	...	...	...
	0,75-3	0,51-3	42-3	43-3	0,61-3	0,36-3	28-3	26-3	0,42-3	0,10-3	7-3	2-3	...	...	...	...

	0,23-3	0,13-3	8-3	7-3	0,22-3	0,09-3	5-3	1-3	0,14-3	0,12-3	4-3	-3	...	...	...	...
	0,88-3	0,65-3	61-3	65-3	0,78-3	0,45-3	41-3	43-3	0,52-3	0,16-3	17-3	7-3	0,80-2	0,79-2	...	...
	0,73-3	0,54-3	28-3	62-3	0,49-3	0,14-3	5-3	10-3	0,26-3	0,05-3	-3	1-3	...	...	...	...
	0,35-4	0,19-4	11-4	11-4	0,19-4	0,07-4	5-4	2-4	0,20-4	0,05-4	2-4	1-4	...	...	...	...

	0,58-2	0,35-2	22-2	29-2	0,31-2	0,11-2	7-2	5-2	0,28-2	0,07-2	4-2	2-2	...	...	...	...
	0,54-2	0,25-2	23-2	15-2	0,36-2	0,09-2	8-2	2-2	0,23-2	0,03-2	2-2	0,2-2	0,47-1	0,88-1	...	...
	0,58-2	0,32-2	34-2	21-2	0,52-2	0,26-2	16-2	15-2	0,35-2	0,13-2	6-2	3-2	...	...	...	...

	0,84-4	0,72-4	59-4	80-4	0,45-4	0,27-4	22-4	24-4	0,41-4	0,11-4	8-4	7-4	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,09-3	0,14-3	...	...
	0,62-4	0,22-4	27-4	14-4	0,49-4	0,12-4	18-4	4-4	0,48-4	0,09-4	14-4	2-4	...	...	...	...
	0,76-2	0,48-2	26-2	38-2	0,49-2	0,24-2	11-2	12-2	0,30-2	0,08-2	2-2	4-2	...	...	...	...
	0,90-3	0,75-3	70-3	73-3	0,86-3	0,17-3	9-3	10-3	0,63-3	0,07-3	-3	5-3	...	...	...	...
	0,60-2	0,44-2	33-2	28-2	0,40-2	0,21-2	14-2	5-2	0,13-2	0,03-2	1-2	-2	0,46-1	0,74-1	...	...

	0,66-4	0,50-4	41-4	47-4	0,37-4	0,21-4	21-4	10-4	0,13-4	0,04-4	2-4	1-4	...	...	...	...

	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,39-2	...

	0,67-3	0,48-3	46-3	34-3	0,29-3	0,11-3	7-3	2-3	0,14-3	0,03-3	2-3	-3	0,31-3	0,48-3	...	...
	0,59-1	0,26-1	20-1	17-1	0,38-1	0,12-1	10-1	4-1	0,34-1	0,07-1	3-1	3-1	...	...	...	...
	0,83-2	0,64-2	54-2	67-2	0,35-2	0,12-2	9-2	5-2	0,26-2	0,01-2	0,4-2	-2	...	...	...	...
	0,72-4	0,47-4	43-4	45-4	0,45-4	0,22-4	23-4	15-4	0,27-4	0,02-4	3-4	0,4-4	...	...	...	...
	0,88-2	0,76-2	73-2	76-2	0,68-2	0,42-2	40-2	39-2	0,16-2	0,02-2	2-2	-2	...	...	...	...

TABLA 5: sucesión

Indicador del ODS:	GÉNERO													
	A			B				C		D		E		
	IPGA en la finalización			IPGA en las competencias mínimas				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en las competencias de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matriculación		
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Fin de la primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		Jóvenes	Adultos	Alfabetización	Aritmética elemental	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria
	4.5.1													
Año de referencia:	2017													
África Septentrional y Asia Occidental														
Argelia	1,01-4	1,25-4	1,41-4	...	...	1,46-2	1,16-2	...	...	...	...	0,95	...	1,33
Armenia	1,00-1	1,05-1	1,25-1	...	1,01	...	...	...	...	...	1,09	1,00	1,05-2	1,22
Azerbaiyán	...	...	...	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	...	1,00	1,02	1,01	1,13
Bahrein	...	...	...	...	...	...	1,13-2	...	...	...	0,99	1,00	1,01	1,49
Chipre	...	0,99-3	1,10-3	...	...	1,29-2	...	...	...	...	0,99-2i	1,00-2i	0,99-2i	1,26-2i
Egipto	1,01-3	1,02-3	0,96-3	...	...	...	1,08-2	0,98	0,87	...	0,99	1,00	0,98	1,02-1
Georgia	...	1,00-4	1,00-4	...	...	...	1,39-2	1,13-2	1,00-3	1,00-3	...	1,01	1,02	1,12
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	0,85-4	0,72-4	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	1,13-2	1,00-2	...	...	1,01-2	0,92-2	1,00-1	1,01-1	1,02-1
Jordania	...	...	...	...	...	1,47-2	1,16-2	...	...	...	...	...	1,03	1,13
Kuwait	...	...	...	...	...	...	1,07-2	1,00	0,98	...	1,00	1,00	1,07-2	1,46-4
Líbano	...	...	...	...	...	1,11-2	0,97-2	...	...	...	0,96	0,92	0,99	1,14-3
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	...	...	...	...	...	1,00-2	...	...	...	0,83	0,95	0,89	0,97
Omán	...	...	...	...	...	...	1,23-2	1,00	0,96	...	1,05	1,03	0,97	1,45-1
Palestina	1,01-3	1,14-3	1,28-3	...	...	...	...	1,00-1	0,97-1	...	1,00	1,00	1,09	1,38
Qatar	...	...	...	...	...	1,33-2	1,06-2	...	...	...	1,03	0,99	1,20	1,87
Arabia Saudita	...	...	...	...	...	...	1,15-2	1,00-4	0,95-4	...	0,99-1	0,98-1	0,77-3i	1,00-1
Sudán	0,97-3	1,02-3	0,83-3	...	...	...	...	...	...	...	1,05-1	0,94-1	0,98-1	1,02-2
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96-4	0,97-4	1,00-4	1,16-1
Túnez	...	...	...	...	...	1,28-2	0,87-2	0,99-3	0,84-3	...	1,00-1	0,97-1	1,10-1	1,44
Turquía	...	...	...	...	1,01-2	1,18-2	1,03-2	1,00-1	0,95-1	0,87-2	0,71-2	0,95-1	0,99-1	0,98-1
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	1,31-2	1,10-2	...	...	...	1,07-1	0,97-1	0,94-1	...
Yemen	0,78-4	0,73-4	0,64-4	...	...	...	...	...	...	...	0,90-1	0,87-1	0,73-1	...
Asia Central y Meridional														
Afganistán	0,56-2	0,49-2	0,46-2	...	...	...	...	...	...	...	...	0,69	0,57	0,28-3
Bangladesh	1,11-3	1,02-3	0,82-3	...	...	...	...	1,03	0,93	...	1,03	1,07	1,15	0,70
Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,06	1,00	1,09	0,74-4
India	1,00-2	0,96-2	0,85-2	1,03-1	0,91-1	...	...	...	...	...	0,94-1	1,14-1	1,02-1	1,00-1
Irán (República Islámica del)	...	...	...	...	...	...	1,05-2	1,00-1	0,89-1	...	0,97-2	1,05-2	1,00-2	0,91-1
Kazajistán	1,00-2	1,00-2	1,02-2	...	1,00-2	1,13-2	1,02-2	...	...	...	1,01	1,02	1,01	1,21
Kirguistán	1,00-3	1,02-3	1,03-3	...	...	...	...	...	...	...	1,01	0,99	1,00	1,20
Maldivas	...	...	...	...	...	...	...	1,00-3	1,00-3	...	1,00	1,00	...	1,51-3
Nepal	0,99-1	0,97-1	...	...	...	...	...	...	...	...	0,94	1,06	1,10	1,10
Pakistán	...	...	...	1,04-1	1,03-1	...	...	0,82-3	0,64-3	...	0,87	0,86	0,81	0,87
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	1,01	0,98	...	0,99-1	0,99	1,05	1,34
Tayikistán	...	...	...	...	...	...	...	1,00-3i	1,00-3i	...	0,86	0,99	0,90-4	0,75
Turkmenistán	1,00-1	1,00-1	1,03-1	...	...	...	...	1,00-3i	1,00-3i	...	0,97-3	0,98-3	0,96-3	0,64-3
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	...	0,96	0,98	0,99	0,61
Asia Oriental y Sudoriental														
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03	0,99	1,02	1,36
Cambodia	1,12-3	0,96-3	0,97-3	...	...	1,30	1,22	1,01-2	0,87-2	...	1,04	0,98	...	0,87
China	1,02-3	1,13-3	1,02-3	...	...	1,06-2	1,00-2	...	...	...	1,01	1,01	1,02-4	1,17
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00+1	1,01-2	0,51+1
Hong Kong, China	...	...	...	...	...	1,07-2	1,02-2	...	...	...	0,99	...	0,96	1,10
Indonesia	...	...	...	...	...	1,26-2	1,06-2	1,00-1	0,96-1	...	0,89	0,96	1,03	1,11
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00-1	1,01-1	0,95-1
República Democrática Popular Lao	...	...	...	...	...	...	...	0,96-2	0,88-2	...	1,03	0,97	0,93	1,05
Macao, China	...	...	...	...	...	1,10-2	1,03-2	1,00-1	0,97-1	...	0,98	0,99	1,00	1,23
Malasia	...	...	...	...	...	1,22-2	1,06-2	...	...	...	1,04	1,01	1,05	1,15
Mongolia	1,01-3	1,05-3	1,26-3	...	...	...	...	...	...	...	1,00	0,98	...	1,30
Myanmar	1,03-1	1,03-1	1,33-1	...	...	...	...	0,99-1i	0,90-1i	...	1,01	0,95	1,09	1,32
Filipinas	1,12-4	1,25-4	1,22-4	...	...	...	...	1,01-4	1,01-4	...	0,99-1	0,97-1	1,09-1	1,24
República de Corea	...	...	...	...	...	1,12-2	1,06-2	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,00-1	0,78-1
Singapur	...	...	...	...	...	1,06-2	1,01-2	1,00-1	0,97-1	0,96-2	0,93-2	...	1,00-1i	0,99-1i
Tailandia	1,01-4	1,10-4	1,13-4	...	...	1,28-2	1,03-2	1,00-2	0,96-2	...	0,99	1,00	0,96	1,29-1
Timor-Leste	1,10-1	1,10-1	1,10-1	...	...	...	...	...	...	...	1,02	0,97	1,08	...
Viet Nam	1,01-3	1,06-3	1,17-3	...	...	1,11-2	1,04-2	...	...	...	0,98	1,00	...	1,19-1

CÓDIGO DE PAÍS	UBICACIÓN/RIQUEZA																	
	F								G									
	Disparidad en la finalización de la primaria				Disparidad en la finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en la finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad en cuanto a riqueza en las competencias mínimas					
	Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Fin de la primaria		Fin del primer ciclo de secundaria			
Índice de paridad ajustado	Riqueza	Hombres	Mujeres	Índice de paridad ajustado	Riqueza	Hombres	Mujeres	Índice de paridad ajustado	Riqueza	Hombres	Mujeres	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas			
	4.5.1																	
	2017																	
	0,96-4	0,87-4	87-4	86-4	0,76-4	0,49-4	30-4	47-4	0,68-4	0,33-4	12-4	22-4	...	...	0,61-2	0,49-2	DZA
	1,00-1	0,99-1	99-1	99-1	0,96-1	0,93-1	85-1	99-1	0,68-1	0,64-1	45-1	55-1	...	...	...	...	ARM
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AZE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,76-2	BHR
	...	...	...	...	1,01-3	0,96-3	100-3	92-3	1,02-3	0,93-3	78-3	99-3	...	...	0,67-2	...	CYP
	0,97-3	0,89-3	87-3	87-3	0,89-3	0,74-3	70-3	71-3	0,60-3	0,37-3	27-3	27-3	...	...	...	0,55-2	EGY
	...	...	...	...	0,99-4	0,99-4	100-4	96-4	0,98-4	0,89-4	85-4	92-4	...	...	0,45-2	0,37-2	GEO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,68-2	0,60-2	ISR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,59-2	0,48-2	...	JOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,54-2	...	KWT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,24-2	0,72-2	...	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,60-2	...	MAR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,64-2	...	OMN
	1,00-3	0,99-3	98-3	100-3	1,03-3	0,82-3	69-3	84-3	1,04-3	0,63-3	37-3	62-3	...	...	...	...	PSE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,59-2	0,46-2	...	QAT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,47-2	...	SAU
	0,71-3	0,45-3	45-3	41-3	0,61-3	0,30-3	29-3	23-3	0,45-3	0,16-3	14-3	8-3	...	...	...	...	SDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,34-2	0,31-2	...	TUN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,62-2	0,62-2	0,55-2	...	TUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,66-2	0,65-2	...	...	ARE
	0,72-4	0,39-4	47-4	20-4	0,60-4	0,29-4	31-4	9-4	0,50-4	0,18-4	17-4	4-4	...	...	...	...	YEM
	0,67-2	0,58-2	57-2	31-2	0,54-2	0,42-2	38-2	13-2	0,42-2	0,26-2	20-2	4-2	...	...	...	...	AFG
	0,99-3	0,70-3	57-3	68-3	0,94-3	0,40-3	30-3	27-3	0,61-3	0,10-3	4-3	3-3	...	...	...	...	BGD
	BTN
	0,97-2	0,82-2	81-2	80-2	0,92-2	0,62-2	62-2	56-2	0,65-2	0,18-2	18-2	9-2	0,51-1	0,50-1	...	...	IND
	0,53-2	...	IRN
	1,00-2	1,00-2	100-2	100-2	1,00-2	0,99-2	100-2	99-2	0,96-2	0,90-2	88-2	89-2	...	0,95-2	0,67-2	0,90-2	KAZ	
	1,00-3	0,98-3	98-3	98-3	0,95-3	0,92-3	91-3	92-3	0,96-3	0,91-3	77-3	85-3	...	...	...	...	KGZ
	MDV
	0,83-1	0,80-1	73-1	69-1	0,77-1	0,57-1	50-1	50-1	...	...	...	...	...	...	...	...	NPL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,72-1	0,72-1	...	...	PAK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LKA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
	1,00-1	1,00-1	100-1	100-1	1,00-1	1,00-1	99-1	100-1	1,01-1	0,94-1	86-1	95-1	...	...	...	...	TKM
	UZB
	BRN
	0,83-3	0,52-3	42-3	54-3	0,53-3	0,26-3	15-3	19-3	0,31-3	0,09-3	5-3	4-3	...	...	...	...	KHM
	0,99-3	0,97-3	94-3	98-3	0,88-3	0,93-3	74-3	85-3	0,70-3	0,79-3	59-3	63-3	...	...	0,61-2	0,71-2	CHN
	PRK
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,91-2	0,91-2	HKG
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,44-2	0,29-2	...	IDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	JPN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LAO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,93-2	0,96-2	...	MAC
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,53-2	0,72-2	...	MYS
	0,98-3	0,96-3	94-3	96-3	0,77-3	0,67-3	63-3	72-3	0,45-3	0,24-3	13-3	33-3	...	...	...	...	MNG
	0,91-1	0,70-1	64-1	65-1	0,47-1	0,18-1	18-1	9-1	0,31-1	0,04-1	1-1	2-1	...	...	...	...	MMR
	0,95-4	0,69-4	58-4	80-4	0,86-4	0,43-4	29-4	55-4	0,81-4	0,32-4	23-4	38-4	...	...	...	...	PHL
	0,83-2	0,79-2	...	KOR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,79-2	0,97-2	...	SGP
	1,00-4	0,99-4	97-4	99-4	0,98-4	0,80-4	69-4	85-4	0,78-4	0,37-4	23-4	41-4	...	...	0,58-2	0,60-2	THA
	0,82-1	0,62-1	57-1	63-1	0,63-1	0,37-1	33-1	35-1	0,48-1	0,23-1	18-1	20-1	...	...	...	...	TLS
	0,98-3	0,92-3	89-3	91-3	0,91-3	0,62-3	57-3	64-3	0,68-3	0,22-3	16-3	25-3	...	...	0,84-2	0,78-2	VNM

TABLA 5: sucesión

Indicador del ODS:	GÉNERO														
	A			B				C		D		E			
	IPGA en la finalización			IPGA en las competencias mínimas				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en las competencias de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matriculación			
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Fin de la primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		Jóvenes	Adultos	Alfabetización	Aritmética elemental	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria
Año de referencia:	2017														
Oceania															
Australia	...	...	...	1,04	1,02	1,11-2	1,00-2	...	...	...	...	0,96-1	1,00-1	0,87-1	1,30-1
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04- ^{II}	0,94- ^{II}	1,06- ^{II}	...
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99-1	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,06	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,93-1	1,02-1	1,09-1	...
Estados Federados de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,92-2	1,00-2	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04- ^{II}	1,03- ^{II}	1,03- ^{II}	...
Nueva Zelanda	...	...	...	...	...	1,11-2	1,00-2	...	...	1,01-2	0,95-2	1,01-1	1,01-1	1,06-1	1,29-1
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,06- ^{II}	0,95- ^{II}	1,09- ^{II}	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	1,01-2	1,00-2	...	...	1,08- ^{III}	0,96- ^{III}	1,05- ^{III}	1,35- ^{IV}
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99-1	0,91-1	0,73-1	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,11	1,00	1,09-1	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02	0,99	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90- ^{II}	0,88- ^{II}	1,02- ^{II}	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01-2	0,97-2	1,05-2	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04- ^{II}	0,97- ^{II}	1,20- ^{II}	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	1,01- ^{III}	0,97- ^{III}	...	...	0,97-2	0,98-2	1,05-2	...
América Latina y el Caribe															
Anguila	...	...	...	1,22-2	1,23-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	1,33-2	1,14-2	...	...	...	1,01-2	...	...	0,98-2	0,94-2	1,02-2	...
Argentina	...	...	...	1,10-1	0,95-1	1,10-1	0,86-1	1,00- ^{II}	1,00- ^{II}	...	...	1,01-1	1,00-1	1,04-1	1,40-1
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,98-3	0,97-3	...	1,56-2
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,07-1	1,05-1	1,06-1	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	1,00- ^{III}	1,00- ^{III}	...	...	1,04	0,98	1,04	...
Belice	1,01-1	1,15-1	1,06-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1,05	0,95	1,05	1,38
Bolivia (Estado Plurinacional de)	1,00-4	1,01-4	0,98-4	...	...	...	...	1,00-2	0,92-2	...	...	1,00	0,98	0,97	...
Brasil	1,09-2	1,10-2	1,19-2	1,04-4	0,99-4	1,17-2	0,79-2	1,01-2	1,01-2	...	...	1,05- ^{II}	0,97- ^{II}	1,05- ^{II}	1,28- ^{II}
Islas Vírgenes Británicas (las)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán (las)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile	1,00-2	1,01-2	1,05-2	1,03-4	1,00-4	1,07-2	0,88-2	1,00-2	1,00-2	0,90-2	0,70-2	0,98-1	0,97-1	1,01-1	1,12-1
Colombia	1,04-2	1,10-2	1,12-2	1,02	0,98	1,02	0,96	1,01-1	1,01-1	...	...	...	0,97	1,05	1,14
Costa Rica	1,01-3	1,12-3	1,19-3	1,02-4	1,01-4	1,12-2	0,76-2	...	...	...	...	1,00-1	1,01-1	1,05-1	1,21
Cuba	1,00-3	1,01-3	1,01-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00	0,95	1,02	1,29-1
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96-4	1,08-4	1,56-4
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03-1	0,97-1	0,99-2	...
República Dominicana	1,09-4	1,11-4	1,26-4	1,12-4	0,99-4	1,31-2	0,95-2	1,00-1	1,00-1	...	...	1,04-1	0,92-1	1,09-1	1,44
Ecuador	1,00-4	1,03-4	1,06-4	1,05-1	1,00-1	1,06-1	0,93-1	1,00-1	0,98-1	...	...	1,05	1,01	1,03	1,14-2
El Salvador	1,04-3	1,02-3	1,09-3	...	...	...	...	1,01-1	0,96-1	...	...	1,01	0,97	0,99	1,11-1
Granada	...	...	...	...	...	...	...	1,01- ^{III}	1,00- ^{III}	...	...	1,06	0,95	1,05	1,19
Guatemala	0,95-2	0,87-2	0,91-2	1,12-3	0,91-3	...	...	0,98-3	0,88-3	...	...	1,02-1	0,97-1	0,95-1	1,15-2
Guyana	1,03-3	1,11-3	1,24-3	...	...	...	...	1,01- ^{III}	0,99- ^{III}	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	1,06-4	1,25-4	1,38-4	1,06-4	0,94-4	...	...	1,02-1	1,00-1	...	...	1,01	1,00	1,12	1,27-2
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	1,05- ^{III}	1,10- ^{III}	...	...	1,01	...	1,06	1,42-2
México	1,00-1	0,99-1	0,98-1	1,22-2	1,06-2	1,15-2	0,90-2	1,00-1	0,98-1	...	...	1,02-1	1,01-1	1,08-1	1,02-1
Montserrat	...	...	...	1,00-2	1,36-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	1,04-4	0,95-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	1,01-3	1,09-3	1,11-3	1,08-4	0,98-4	...	...	...	...	...	...	1,03-1	0,98-1	1,03-1	1,36-2
Paraguay	1,09-1	1,09-1	1,12-1	1,08-4	1,02-4	...	...	1,01-1	0,98-1	...	...	1,01-1	0,96-1	1,05-1	...
Perú	1,01-3	1,02-3	1,01-3	0,98-4	0,94-4	1,10-1	0,88-1	1,00-1	0,94-1	...	...	1,01	1,00	1,00	1,11-1
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	1,15-2	1,04-2	...	...	...	...	...	...	1,07	...	1,01	1,50
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04	0,98	0,96	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01	1,01	1,24-2	...
Trinidad y Tabago	...	...	...	...	...	1,28-2	1,16-2	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos (las)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	1,02-3	1,16-3	1,28-3	1,05-4	0,96-4	1,16-2	0,89-2	1,01	1,01	...	...	1,02-1	0,98-1	...	...
Venezuela (República Bolivariana de)	1,03-4	1,12-4	1,13-4	...	...	...	...	1,01-1	1,00-1	...	...	1,01	0,97	1,07	...

CÓDIGO DE PAÍS	UBICACIÓN/RIQUEZA															
	F								G							
	Disparidad en la finalización de la primaria				Disparidad en la finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en la finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad en cuanto a riqueza en las competencias mínimas			
	Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Fin de la primaria		Fin del primer ciclo de secundaria	
Índice de paridad ajustado	Riqueza	Hombres	Mujeres	Índice de paridad ajustado	Riqueza	Hombres	Mujeres	Índice de paridad ajustado	Riqueza	Hombres	Mujeres	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
	4.5.1															
	2017															

AUS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,76-2	0,71-2
COK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FJI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KIR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MHL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FSM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NRU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NZL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,77-2	0,70-2	
NIU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PLW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PNG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
WSM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SLB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TKL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TON	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VUT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AIA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ATG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ARG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,64-1	0,59-1	0,56-1	0,31-1	
ABW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BHS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BRB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BLZ	0,99-1	0,92-1	88-1	94-1	0,68-1	0,38-1	23-1	44-1	0,69-1	0,25-1	16-1	21-1	...	...	...	...
BOL	0,96-4	0,95-4	90-4	94-4	0,87-4	0,84-4	79-4	82-4	0,59-4	0,63-4	55-4	58-4	...	...	...	...
BRA	0,88-2	0,78-2	69-2	82-2	0,81-2	0,70-2	61-2	75-2	0,66-2	0,44-2	33-2	43-2	1,09-4	1,07-4	0,51-2	0,27-2
VGB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CYM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CHL	1,00-2	0,99-2	98-2	99-2	1,00-2	0,97-2	97-2	98-2	0,90-2	0,76-2	70-2	77-2	0,95-4	0,97-4	0,62-2	0,53-2
COL	0,90-2	0,84-2	79-2	85-2	0,69-2	0,54-2	47-2	55-2	0,58-2	0,41-2	36-2	41-2	0,81	0,50	1,36	0,68
CRI	0,97-3	0,92-3	90-3	91-3	0,80-3	0,55-3	49-3	52-3	0,65-3	0,43-3	34-3	39-3	0,90-4	0,90-4	0,51-2	0,36-2
CUB	1,01-3	...	...	...	1,00-3	...	...	...	0,94-3	...	...	...	...	...	...	...
CUW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DMA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DOM	0,92-4	0,76-4	69-4	81-4	0,92-4	0,64-4	53-4	69-4	0,73-4	0,24-4	19-4	22-4	0,60-4	0,69-4	0,26-2	0,13-2
ECU	0,98-4	0,98-4	95-4	98-4	0,86-4	0,87-4	81-4	80-4	0,63-4	0,60-4	47-4	50-4	0,61-1	0,76-1	0,70-1	0,81-1
SLV	0,92-3	0,84-3	78-3	82-3	0,74-3	0,56-3	53-3	49-3	0,55-3	0,34-3	27-3	29-3	...	...	...	...
GRD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GTM	0,83-2	0,58-2	58-2	54-2	0,55-2	0,17-2	21-2	10-2	0,43-2	0,06-2	7-2	3-2	0,73-4	0,83-4	...	...
GUY	1,01-3	0,95-3	91-3	97-3	0,90-3	0,73-3	58-3	77-3	0,80-3	0,33-3	20-3	31-3	...	...	...	...
HTI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HND	0,85-4	0,77-4	70-4	75-4	0,60-4	0,37-4	26-4	32-4	0,43-4	0,21-4	13-4	16-4	1,32-4	1,05-4	...	...
JAM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MEX	1,00-1	0,92-1	89-1	94-1	0,91-1	0,76-1	75-1	76-1	0,71-1	0,36-1	38-1	25-1	0,82-4	0,93-4	0,53-2	0,48-2
MSR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NIC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,65-4	1,49-4	...	...
PAN	0,93-3	0,88-3	87-3	89-3	0,77-3	0,61-3	57-3	57-3	0,55-3	0,26-3	20-3	25-3	0,60-4	0,63-4	...	...
PRY	0,92-1	0,76-1	66-1	86-1	0,76-1	0,48-1	45-1	49-1	0,56-1	0,20-1	17-1	20-1	0,59-4	0,65-4	...	...
PER	0,94-3	0,92-3	91-3	92-3	0,81-3	0,76-3	74-3	73-3	0,75-3	0,63-3	61-3	59-3	1,46-4	1,23-4	0,20-2	0,19-2
KNA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LCA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VCT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SXM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SUR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TTO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,60-2	0,51-2	...
TCA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
URY	1,01-3	0,96-3	93-3	97-3	0,84-3	0,50-3	39-3	54-3	0,71-3	0,21-3	11-3	20-3	1,04-4	1,04-4	0,53-2	0,39-2
VEN	...	0,92-4	89-4	93-4	...	0,80-4	64-4	76-4	...	0,69-4	54-4	62-4	...	...	...	...

TABLA 5: sucesión

Indicador del ODS:	GÉNERO														
	A			B				C		D		E			
	IPGA en la finalización			IPGA en las competencias mínimas				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en las competencias de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matriculación			
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Fin de la primaria		Fin del primer ciclo de secundaria		Jóvenes	Adultos	Alfabetización	Aritmética elemental	Preescolar	Primaria	Secundaria	Terciaria
			Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas									
			4.5.1												
Año de referencia:	2017														
Europa y América del Norte															
Albania	1,09-2	...	...	...	...	0,99	0,97	0,94	1,37
Andorra
Austria	...	0,98-3	1,01-3	...	...	1,08-2	0,93-2	...	...	...	...	1,00-1	0,99-1	0,96-1	1,16-1
Belarús	0,96	1,00	0,98	1,20
Bélgica	...	1,03-3	0,99-3	...	...	1,06-2	0,97-2	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,11-1	1,23-1
Bermudas	0,84-2	0,98-2	1,10-2	1,57-2
Bosnia y Herzegovina	1,00-4	0,96-4	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	...	1,01-3	0,90-3	...	1,01-2	1,26-2	1,05-2	...	...	...	...	0,99-1	0,99-1	0,97-1	1,20-1
Canadá	1,07-2	0,99-2	...	...	...	...	...	...	1,00-1	1,25-1
Croacia	...	1,02-3	0,98-3	...	0,99-2	1,12-2	0,94-2	...	...	...	...	0,96-1	1,01-1	1,04-1	1,27-1
Chequia	...	1,00-3	1,00-3	...	...	1,12-2	1,01-2	...	...	...	...	0,97-1	1,01-1	1,01-1	1,29-1
Dinamarca	...	1,01-3	1,08-3	...	...	1,07-2	0,98-2	...	...	...	...	0,99-1	0,99-1	1,03-1	1,27-1
Estonia	...	1,01-3	1,10-3	...	...	1,08-2	1,02-2	...	...	...	...	...	1,00-1	1,01-1	1,34-1
Finlandia	...	1,00-3	1,08-3	...	...	1,11-2	1,05-2	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,09-1	1,16-1
Francia	...	1,01-3	1,12-3	...	...	1,11-2	1,01-2	...	...	...	...	1,00-1	0,99-1	1,01-1	1,19-1
Alemania	...	0,99-3	1,03-3	...	1,00-2	1,06-2	0,95-2	...	...	...	...	0,99-1	0,99-1	0,95-1	1,00-1
Grecia	...	0,98-3	0,99-3	...	...	1,19-2	1,03-2	...	...	1,05-2	0,94-2	1,01-1	1,00-1	0,94-1	0,98-1
Hungría	...	1,00-3	0,95-3	...	1,00-2	1,11-2	0,97-2	1,00-3	1,00-3	...	...	0,96-1	1,00-1	0,99-1	1,20-1
Islandia	...	1,00-3	1,29-3	...	...	1,16-2	1,02-2	...	...	...	...	1,02-1	1,00-1	1,00-1	1,47-1
Irlanda	...	1,03-3	1,03-3	...	...	1,05-2	1,00-1	...	...	...	...	0,98-1	0,99-1	1,03-1	1,10-1
Italia	...	1,00-3	1,09-3	...	...	1,07-2	0,99-2	...	...	...	...	0,97-1	1,00-1	0,98-1	1,25-1
Letonia	...	1,02-3	1,05-3	...	...	1,15-2	1,04-2	...	...	...	...	0,99-1	1,00-1	0,98-1	1,35-1
Liechtenstein	1,05-1	0,96-1	0,78-1	0,55-1
Lituania	...	0,99-3	1,05-3	...	1,01-2	1,17-2	1,03-2	...	...	1,01-2	0,99-2	1,00-1	1,00-1	0,96-1	1,27-1
Luxemburgo	...	1,04-3	1,07-3	...	...	1,09-2	0,98-2	...	...	...	...	0,97-1	1,00-1	1,03-1	1,10-1
Malta	...	1,02-3	1,05-3	...	...	1,21-2	1,03-1	...	...	...	...	1,03-1	1,04-1	1,04-1	1,27-1
Mónaco
Montenegro	1,00-4	1,01-4	1,04-4	...	...	1,22-2	0,99-2	...	...	...	...	0,98	0,99	1,00	1,22
Países Bajos	...	0,98-3	1,21-3	...	...	1,08-2	1,01-2	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,02-1	1,11-1
Noruega	...	0,99-3	1,11-3	...	...	1,12-2	1,04-2	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	0,97-1	1,32-1
Polonia	...	1,03-3	1,04-3	...	...	1,11-2	0,97-2	...	...	...	...	0,97-1	1,01-1	0,97-1	1,34-1
Portugal	...	0,98-3	1,21-3	...	...	1,07-2	0,99-2	...	...	...	...	0,98-1	0,96-1	0,97-1	1,10-1
República de Moldova	1,33-2	1,02-2	...	...	...	...	0,99	1,00	0,99	1,23
Rumania	...	1,02-3	1,01-3	...	...	1,10-2	1,00-2	...	...	...	...	1,00-1	0,99-1	0,99-1	1,19-1
Federación de Rusia	1,00-4	1,00-4	1,00-4	...	1,00-2	1,10-2	0,99-2	...	...	...	...	0,98-1	1,00-1	0,99-1	1,16-1
San Marino
Serbia	1,00-3	1,00-3	1,15-3	...	1,04-2	...	...	1,00-1	0,99-1	...	...	1,00	1,00	1,01	1,26
Eslovaquia	...	1,00-3	1,01-3	...	0,97-2	1,18-2	1,00-2	...	...	...	...	0,98-1	0,99-1	1,01-1	1,34-1
Eslovenia	...	1,00-3	1,04-3	...	...	1,13-2	1,00-2	1,00-3	1,00-3	1,02-2	0,98-2	0,97-1	1,00-1	1,02-1	1,30-1
España	...	1,00-3	1,19-3	...	...	1,08-2	0,96-2	1,00-1	0,99-1	...	...	1,00-1	1,01-1	1,01-1	1,16-1
Suecia	...	0,99-3	1,02-3	...	...	1,14-2	1,03-2	...	...	...	...	1,00-1	1,03-1	1,11-1	1,35-1
Suiza	...	0,99-3	0,94-3	...	...	1,11-2	0,99-2	...	...	...	...	0,99-1	0,99-1	0,96-1	1,02-1
la ex R. Y. de Macedonia	1,42-2	1,06-2	...	...	...	...	0,99-2	1,00-2	0,98-2	1,20-2
Ucrania	0,99-4	1,00-4	0,99-4	...	...	...	...	...	...	...	...	0,97-4	1,02-3	0,98-3	1,13-3
Reino Unido	...	1,00-3	1,06-3	...	...	1,07-2	0,97-2	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	1,10-1	1,26-1
Estados Unidos de América	1,00-4	1,00-4	1,03-4	...	...	1,09-2	0,98-2	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	0,99-1	1,26-1

CÓDIGO DE PAÍS	UBICACIÓN/RIQUEZA															
	F								G							
	Disparidad en la finalización de la primaria				Disparidad en la finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en la finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad en cuanto a riqueza en las competencias mínimas			
	Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Índice de paridad ajustado		% de los más pobres que finalizan		Fin de la primaria		Fin del primer ciclo de secundaria	
Índice de paridad ajustado	Riqueza	Hombres	Mujeres	Índice de paridad ajustado	Riqueza	Hombres	Mujeres	Índice de paridad ajustado	Riqueza	Hombres	Mujeres	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	
	4.5.1															
	2017															

ALB
AND
AUT	1,02-3	0,94-3	98-3	90-3	1,06-3	0,79-3	64-3	80-3	...	...	0,70-2	0,70-2
BLR
BEL	1,03-3	0,84-3	76-3	89-3	0,99-3	0,78-3	74-3	77-3	...	...	0,71-2	0,69-2
BMU
BIH
BGR	0,93-3	0,79-3	79-3	79-3	0,78-3	0,41-3	50-3	33-3	...	0,81-2	0,43-2	0,47-2
CAN	0,86-2	0,82-2
HRV	1,03-3	0,99-3	98-3	100-3	0,97-3	0,94-3	93-3	89-3	...	0,84-2	0,77-2	0,66-2
CZE	1,00-3	1,00-3	100-3	100-3	1,03-3	0,90-3	91-3	85-3	...	...	0,66-2	0,64-2
DNK	1,00-3	1,00-3	99-3	100-3	0,77-3	0,94-3	78-3	86-3	...	...	0,81-2	0,82-2
EST	1,01-3	1,00-3	97-3	97-3	0,88-3	0,76-3	63-3	80-3	...	...	0,89-2	0,84-2
FIN	1,00-3	1,00-3	100-3	100-3	1,02-3	0,98-3	84-3	88-3	...	...	0,85-2	0,81-2
FRA	0,99-3	0,97-3	96-3	98-3	1,02-3	0,83-3	72-3	85-3	...	...	0,66-2	0,62-2
DEU	1,00-3	0,96-3	89-3	94-3	1,03-3	0,83-3	75-3	77-3	...	0,94-2	0,80-2	0,76-2
GRC	0,99-3	0,99-3	100-3	97-3	0,94-3	0,83-3	85-3	81-3	...	...	0,64-2	0,60-2
HUN	0,99-3	0,96-3	97-3	95-3	0,96-3	0,70-3	68-3	65-3	...	0,72-2	0,55-2	0,63-2
ISL	1,00-3	1,00-3	100-3	100-3	0,89-3	1,04-3	54-3	88-3	...	...	0,82-2	0,78-2
IRL	0,98-3	1,00-3	94-3	98-3	0,97-3	0,93-3	92-3	95-3	...	...	0,85-2	0,83-1
ITA	1,00-3	0,99-3	98-3	98-3	0,96-3	0,83-3	68-3	83-3	...	...	0,70-2	0,76-2
LVA	0,98-3	0,95-3	91-3	99-3	0,87-3	0,73-3	75-3	80-4	...	...	0,80-2	0,74-2
LIE
LTU	1,00-3	1,03-3	98-3	100-3	0,92-3	0,95-3	89-3	...	...	0,90-2	0,70-2	0,68-2
LUX	1,06-3	0,85-3	78-3	88-3	1,11-3	0,59-3	54-3	47-3	...	...	0,60-2	0,61-2
MLT	0,99-3	97-3	100-3	...	0,73-3	...	...	...	...	0,60-2	0,70-1
MCO
MNE	1,00-4	0,99-4	100-4	99-4	1,01-4	0,96-4	94-4	98-4	0,86-4	0,66-4	58-4	63-4	...	...	0,65-2	0,60-2
NLD	0,95-3	94-3	92-3	...	0,94-3	76-3	88-3	...	...	0,77-2	0,77-2
NOR	1,00-3	0,99-3	99-3	99-3	1,14-3	0,93-3	75-3	82-3	...	...	0,85-2	0,80-2
POL	1,00-3	0,97-3	92-3	99-3	0,97-3	0,85-3	78-3	91-3	...	...	0,79-2	0,76-2
PRT	1,00-3	0,87-3	87-3	88-3	0,98-3	0,49-3	40-3	46-3	...	...	0,76-2	0,67-2
MDA	0,48-2	0,48-2
ROU	0,95-3	0,91-3	90-3	92-3	0,84-3	0,62-3	62-3	60-3	...	...	0,54-2	0,51-2
RUS	0,99-4	1,00-4	100-4	100-4	1,01-4	1,01-4	100-4	100-4	0,89-4	0,92-4	90-4	80-4	...	0,96-2	0,85-2	0,84-2
SMR
SRB	0,99-3	0,96-3	95-3	97-3	1,00-3	0,91-3	94-3	86-3	0,86-3	0,49-3	44-3	47-3	...	0,76-2	...	...
SVK	1,00-3	1,00-3	100-3	99-3	1,02-3	0,80-3	74-3	78-3	...	0,64-2	0,57-2	0,61-2
SVN	1,00-3	100-3	100-3	...	0,90-3	85-3	87-3	...	...	0,81-2	0,80-2
ESP	1,02-3	0,91-3	89-3	87-3	0,91-3	0,48-3	46-3	47-3	...	...	0,77-2	0,68-2
SWE	1,00-3	1,02-3	100-3	99-3	0,96-3	0,93-3	89-3	93-3	...	...	0,78-2	0,73-2
CHE	1,00-3	1,00-3	100-3	100-3	1,19-3	0,64-3	62-3	57-3	...	...	0,73-2	0,78-2
MKD	0,46-2	0,40-2
UKR	1,00-4	1,00-4	100-4	100-4	1,00-4	0,99-4	99-4	100-4	0,93-4	0,85-4	84-4	85-4	...	...	...	...
GBR	1,00-3	1,00-3	100-3	100-3	0,96-3	0,95-3	80-3	85-3	...	...	0,81-2	0,75-2
USA	...	0,98-4	98-4	98-4	...	0,98-4	98-4	98-4	...	0,88-4	84-4	87-4	...	...	0,78-2	0,62-2

TABLA 6:

ODS 4, meta 4.7 – Educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial

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

Indicador del ODS:	A				B	C	
	Igualdad de género	Derechos humanos	Desarrollo sostenible	Ciudadanía mundial	% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida	% de alumnos y jóvenes con competencias científicas y comprensión del VIH/SIDA y la sexualidad	
Año de referencia:	2015				2017		
Región	% de países				Mediana		
Mundo	60 _i	43 _i	9 _i	...	...	...	...
África Subsahariana	...	...	...	...	...	...	29 _i
África Septentrional y Asia Occidental	...	...	...	...	...	...	...
África Septentrional	...	...	...	...	...	...	...
Asia Occidental	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central y Meridional	67 _i	50 _i	33 _i	...	...	...	...
Asia Central	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional	67	50	33	100 _i	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	29 _i	29 _i	- _i	...	...	...	...
Asia Oriental	...	...	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	20 _i	20 _i	- _i	...	...	...	28 _i
Oceanía	36 _i	64 _i	18 _i	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	78 _i	44 _i	11 _i	...	...	...	...
Caribe	...	...	...	...	...	...	...
América Central	100	83	17	...	...	...	...
América del Sur	75	25	-	...	...	...	...
Europa y América del Norte	67 _i	40 _i	7 _i	...	...	...	...
Europa	67 _i	40 _i	7 _i	...	...	...	...
América del Norte	...	...	...	100 _i	...	...	...
Ingresos bajos	...	...	...	...	...	...	26 _i
Ingresos medianos	66 _i	44 _i	12 _i	...	...	...	...
Medianos bajos	44 _i	39 _i	6 _i	...	...	...	...
Medianos altos	83 _i	48 _i	17 _i	...	...	...	...
Ingresos altos	64 _i	48 _i	4 _i	...	...	...	...

A Inclusión en los marcos curriculares nacionales de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible (Fuente: UNESCO-OIE, 2016).

B Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida (Fuente: ONUSIDA).

C Porcentaje de estudiantes y jóvenes que muestran una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible (Fuente: OCDE [PISA 2015 Anexo B1]; ONUSIDA).

D Porcentaje de escuelas con agua e instalaciones de saneamiento e higiene (WASH) (agua potable básica, instalaciones de saneamiento o retretes [separados por sexo] básicos, e instalaciones básicas para lavarse las manos) (Fuente: Programa Conjunto OMS/UNICEF de Monitoreo del Abastecimiento de Agua y del Saneamiento).

E Porcentaje de escuelas públicas con tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (electricidad, computadoras o Internet) con fines pedagógicos.

F Porcentaje de escuelas públicas primarias con acceso a infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes discapacitados.

G Nivel de acoso (Fuente: UNICEF).

H Niveles de los ataques a estudiantes, personal docente o instituciones (Fuente: Coalición Mundial para Proteger de los Ataques a los Sistemas Educativos).

I Estudiantes con movilidad internacional, número de matriculados que entran y salen de un país (miles), y tasas de movilidad hacia el país y hacia el extranjero (como porcentaje de la matriculación total en la educación terciaria en el país).

J Volumen de los flujos de la asistencia oficial para el desarrollo (todos los sectores) destinada a becas (todos los niveles) y costos imputados a estudiantes, desembolso bruto total (millones de dólares estadounidenses constantes de 2016). Los totales regionales incluyen los flujos no asignados a países específicos. El total mundial incluye los flujos no asignados a países o regiones específicos.

Notas:

Fuente: IEU a menos que se indique lo contrario. Los datos se refieren al año lectivo que finalizó en 2017 a menos que se indique lo contrario. Los agregados representan a países que figuran en el cuadro con datos disponibles, y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o la categoría no se aplica.

(± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2015 en lugar de 2017).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

ODS 4, medios de aplicación 4.a – Instalaciones educativas y entornos de aprendizaje

De aquí a 2030, construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

Región	D % de escuelas con instalaciones acordes a los indicadores de WASH			E % de escuelas con TIC para fines pedagógicos			F % de escuelas con infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes discapacitados	G Nivel de acoso	H Nivel de ataques contra la educación
	Agua potable básica	Saneamiento básico o retretes	Instalaciones básicas para lavarse las manos	Electricidad	Internet	Computadoras			
Indicador del ODS:	4.a.1							4.a.2	4.a.3
Año de referencia:	2017								
Región	Mediana						—		
Mundo	88 _i	85 _i	99 _i	100 _i	85 _i	94 _i	...	...	...
África Subsahariana	53 _i	48 _i	...	28	...	14 _i	...	...	...
África Septentrional y Asia Occidental	92 _i	99 _i	99 _i	100 _i	73 _i	91 _i	...	...	...
África Septentrional	82 _i	99	99 _i	100 _i	58 _i	88 _i	...	...	...
Asia Occidental	93 _i	96 _i	100 _i	100 _i	85 _i	94 _i	...	...	...
Asia Central y Meridional	69 _i	74 _i	...	92 _i	45 _i	35 _i	...	...	...
Asia Central	84 _i	68 _i	58 _i	100 _i	66 _i	93 _i	9 _i	...	...
Asia Meridional	59 _i	74 _i	...	67	45 _i	18 _i	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	99 _i	99 _i	...	...	...
Asia Oriental	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	99	99 _i	...	...	...
Asia Sudoriental	71 _i	39 _i	46 _i	93 _i	...	...	...	...	...
Oceanía	88 _i	81 _i	61 _i	99 _i	26 _i	33 _i	2 _i	...	...
América Latina y el Caribe	83 _i	82 _i	...	99 _i	39 _i	81 _i	...	...	...
Caribe	...	...	...	100 _i	100 _i	100 _i	...	...	...
América Central	82 _i	75	...	97 _i	22	30 _i	28 _i	...	...
América del Sur	72 _i	77	...	96 _i	38 _i	70 _i	...	...	...
Europa y América del Norte	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	...	...	...
Europa	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	...	...	...
América del Norte	100 _i	100 _i	100 _i	100	100	100	100 _i	...	...
Ingresos bajos	43 _i	47 _i	21 _i	19 _i	...	...	...	...	...
Ingresos medianos	76 _i	76 _i	61 _i	95 _i	43 _i	67 _i	...	...	...
Medianos bajos	70 _i	68 _i	43 _i	87 _i	45 _i	41 _i	...	...	...
Medianos altos	86 _i	83 _i	83 _i	99 _i	39 _i	93 _i	...	...	...
Ingresos altos	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	100 _i	...	...	...

ODS 4, medios de aplicación 4.b – Becas

De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo

I Estudiantes del nivel terciario con movilidad internacional				J Asistencia oficial para el desarrollo, en US\$ (000 000)	
Tasa de movilidad (%)		Número (000)			
Entrante	Saliente	Entrante	Saliente	Becas	Costos imputados a estudiantes
				4.b.1	
				2017	
Mediana		Suma			
4 _i	6	5 085 _i	5 085 _i	1 231	1 940
2 _i	6	137 _i	374	121	282
4	7	468 _i	598	138	529
2	2	86 _i	147	74	310
5	8	382 _i	451	64	219
0,4 _i	8	98 _i	769	80	267
1	12	32	200	17	22
0,3 _i	7	67 _i	569	63	246
2	3	613	1 346	178	410
3	3	414	1 059	26	305
1 _i	3	199	288	152	105
...	...	397 _i	31	56	2
2 _i	2 _i	176 _i	310	63	171
...	13 _i	...	36	6	8
1 _i	2	18 _i	56	8	38
0,4 _i	2	110 _i	218	48	125
7	6	3 196 _i	1 071	74	161
7	6	2 034 _i	946	74	161
12	3	1 161 _i	125	...	...
1 _i	6	82-2 _i	326	95	210
2 _i	6	1 212 _i	2 950	539	1 593
1 _i	5	250 _i	1 140	373	734
3 _i	6	962 _i	1 809	165	859
8	5	3 800 _i	1 224	7	18

TABLA 6: sucesión

Indicador del ODS:	A				B	C	
	Inclusión en los planes de estudio nacionales				% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida	% de alumnos y jóvenes con	
	Igualdad de género	Derechos humanos	Desarrollo sostenible	Ciudadanía mundial		competencias científicas	comprensión del VIH/SIDA y la sexualidad
Año de referencia:	4.7.1				4.7.2	4.7.5	4.7.4
	2015				2017		
África Subsahariana							
Angola	...	...	...	...	...	...	...
Benin	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	...	...	-1	...	...
Burundi	...	...	...	...	100	...	...
Cabo Verde	...	...	...	...	100	...	...
Camerún	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...
Chad	...	...	...	...	...	...	13-2
Comoras	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	Baja	Alta	Baja	Baja	...	...	...
República Democrática del Congo	Ninguna	Baja	Baja	Baja	-2	...	20-3
Djibouti	Baja	Ninguna	Baja	Baja	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...
Eswatini	...	...	...	...	97-1	...	...
Etiopía	...	...	...	...	...	...	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	Baja	Alta	Mediana	Baja	...	...	29-4
Ghana	Baja	Baja	Baja	Baja	...	...	22-3
Guinea	...	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	22-4
Kenya	...	...	...	...	...	...	60-3
Lesotho	Mediana	Alta	Baja	Baja	...	...	36-3
Liberia	...	...	...	...	...	...	34-4
Madagascar	...	...	...	...	...	...	24-2
Malawi	...	...	...	...	...	...	79-2
Mali	...	...	...	...	...	...	26-4
Mauritania	...	...	...	...	...	...	58-1
Mauricio	Baja	Alta	Alta	Baja	...	...	32-3
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	Baja	Mediana	Mediana	Baja	...	...	58-4
Niger	Baja	Ninguna	Baja	Ninguna	100-1	...	22-1
Nigeria	...	...	...	...	...	...	24-4
Rwanda	Mediana	Ninguna	Mediana	Baja	100-11	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	100	...	...
Senegal	...	...	...	...	62	...	28-1
Seychelles	Baja	Alta	Baja	Baja	79-1	...	...
Sierra Leona	...	...	...	...	43	...	29-4
Somalia	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	Ninguna	Alta	Baja	Ninguna	...	...	...
Sudán del Sur	Mediana	Alta	Baja	Ninguna	...	...	...
Togo	...	...	...	...	...	...	26-3
Uganda	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	Baja	Baja	Ninguna	Baja	...	...	...
Zambia	Mediana	Baja	Mediana	Baja	...	...	44-3
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	46-2

Indicador del ODS:	D % de escuelas con instalaciones acordes a los indicadores de WASH			E % de escuelas con TIC para fines pedagógicos			F % de escuelas con infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes discapacitados	G Nivel de acoso	H Nivel de ataques contra la educación
	Agua potable básica	Saneamiento básico o retretes	Instalaciones básicas para lavarse las manos	Electricidad	Internet	Computadoras			
	4.a.1			2017			4.a.2	4.a.3	
Año de referencia:									
África Subsahariana									
Angola	...	...	...	22-1	3-1	7-1	...	...	Afectada-1
Benin	...	...	...	21-1	...	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	53-1i	70-1i	18-1i	18	-1	-1	2	...	Afectada
Burundi	42-1i	48-1i	19-1i	9	-	-	...	...	Esporádico
Cabo Verde	...	...	...	76	9	41	...	...	...
Camerún	34-1i	...	...	25	...	...	...	...	Afectada
República Centroafricana	16-1i	...	...	4-1	...	...	...	...	Afectada
Chad	23-1i	...	...	...	...	...	...	...	Ninguno-1
Comoras	...	...	...	41	8	31	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	30	...	...	...	...	Esporádico
República Democrática del Congo	...	...	...	9-2	-2	-2	-2	...	Muy grave
Djibouti	...	...	...	95	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	...	...	...	29	...	...	...	...	...
Eswatini	...	...	...	100-1	16-1	15-1	12-1	...	Ninguno
Etiopía	...	...	6-1i	...	...	...	...	Medio-4	Esporádico
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	82-1i	...	36	...	100	...	...	...
Ghana	...	...	...	74	...	...	...	...	...
Guinea	10-1i	...	...	14-1	-1	-1	...	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	83-1	...	...	...	...	Grave
Lesotho	...	...	...	12-4	...	...	...	...	...
Liberia	42-1i	43-1i	50-1i	2-1	...	0,3-1	0,4-1	...	Esporádico-1
Madagascar	...	...	...	9	...	...	...	...	...
Malawi	...	70-1i	...	24	...	...	...	...	Afectada-1
Malí	...	20-1i	...	16	...	...	...	...	Afectada
Mauritania	...	27-1i	...	28	...	14	...	...	...
Mauricio	100-1i	100-1i	...	100	35	100	31	...	...
Mozambique	...	48-1i	15-1i	...	...	...	...	...	Ninguno-1
Namibia	76-1i	46-1i	20-1i	71	...	...	...	Alto-4	...
Niger	...	21-1i	14-1i	5	-1	2	-1	...	Esporádico
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	Afectada
Rwanda	44-1i	88-1i	48-1i	56	25	69	18	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	76-1i	...	87	...	59	...	...	...
Senegal	32-1i	...	22-1i	37	17	28	...	...	Ninguno-1
Seychelles	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	96-1	100-1	7-1	...	...
Sierra Leona	62-1i	12-1i	...	4	0,3	3	5	...	Esporádico
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	Grave
Sudáfrica	78-1i	...	...	...	...	...	...	Alto-4	Esporádico-1
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	Muy grave
Togo	...	23-1i	...	24	...	...	...	...	Afectada-1
Uganda	69-1i	79-1i	37-1i	...	...	...	...	...	Esporádico-1
República Unida de Tanzania	...	47-1i	22-1i	85-1	...	...	...	...	Afectada-1
Zambia	79-1i	66-1i	54-1i	...	...	...	...	...	...
Zimbabue	64-1i	...	...	...	...	...	...	...	Afectada-1

I Estudiantes del nivel terciario con movilidad internacional				J Asistencia oficial para el desarrollo, en US\$ (000 000)		CÓDIGO DE PAÍS
Tasa de movilidad (%)		Número (000)		Becas	Costos imputados a estudiantes	
Entrante	Saliente	Entrante	Saliente			
2017				4.b.1		
				2016		
...	5-2i	...	13i	2	2	AGO
8-1	5-1	11-1	6i	3	10	BEN
3	6i	1	3i	1	0,1	BWA
3-4	5i	...	6i	1	6	BFA
3	4i	2	3i	1	2	BDI
1	28i	0,1	3i	1	7	CPV
...	6-1	...	25i	8	65	CMR
...	...	...	2i	1	2	CAF
...	14-3i	...	7i	1	3	TCO
-3	79-3i	-3	6i	5	5	COM
1-4	24-4i	0,3-4	10i	4	9	COG
2-1	6-1	4-1	12i	4	18	CIV
0,4-1	2-1	2-1	10i	4	4	COD
...	...	...	2i	1	4	DJI
...	...	...	1i	0,1	0,2	GNQ
...	19-1	...	2i	2	1	ERI
1-4	35-4i	-4	3i	1	0,1	SWZ
...	1-3i	...	7i	6	5	ETH
...	...	...	7i	2	13	GAB
...	...	...	2i	1	0,2	GMB
3	3i	13	13i	6	6	GHA
...	6-3i	...	9i	3	15	GIN
...	...	...	3i	1	2	GNB
1-1	3-1	5-1	14i	5	6	KEN
0,3-2	13-2i	0,1-2	3i	0,4	0,1	LSO
...	...	...	1i	0,4	0,1	LBR
2-1	4-1	2-1	5i	3	9	MDG
...	...	...	2i	1	0,3	MWI
1-2	10-2i	1-2	9i	3	10	MLI
1	24i	0,3	5i	1	4	MRT
5	19i	2	7i	1	5	MUS
0,3	1i	1	3i	3	2	MOZ
7-1	9-1	4-1	5i	1	1	NAM
4	7i	3	4i	1	3	NER
...	...	...	89i	4	12	NGA
2	6i	1	5i	3	3	RWA
...	32-2i	...	1i	0,5	1	STP
8	8i	14	12i	4	31	SEN
-1	41-1	-1	1i	0,4	0,2	SYC
...	...	...	1i	0,3	0,3	SLE
...	...	...	5i	0,2	0,4	SOM
4-1	1-1	45-1	8i	8	2	ZAF
...	...	...	1i	0,4	0,1	SSD
...	6i	...	6i	1	7	TGO
...	3-3i	...	5i	4	1	UGA
...	4-1	...	7i	5	2	TZA
...	...	...	5i	2	0,3	ZMB
0,5-2	13-2i	1-2	18i	1	1	ZWE

TABLA 6: sucesión

Indicador del ODS:	A				B	C	
	Inclusión en los planes de estudio nacionales				% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida	% de alumnos y jóvenes con	
	Igualdad de género	Derechos humanos	Desarrollo sostenible	Ciudadanía mundial		competencias científicas	comprensión del VIH/SIDA y la sexualidad
Año de referencia:	2015				4.7.2	4.7.5	4.7.4
	2017						
África Septentrional y Asia Occidental							
Argelia	...	...	...	...	-	29-2	...
Armenia	Ninguna	Mediana	Baja	Baja	...	...	39-1
Azerbaiján	Ninguna	Mediana	Ninguna	Baja	...	...	...
Bahrein	...	...	...	...	...	73-2	...
Chipre	...	...	...	...	...	58-2	...
Egipto	...	...	...	...	-1	42-2	...
Georgia	...	...	...	...	...	49-2	...
Iraq	Baja	Alta	Mediana	Baja	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	69-2	...
Jordania	...	...	...	...	...	50-2	...
Kuwait	...	...	...	...	...	49-2	...
Libano	...	...	...	...	...	37-2	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	...	...	...	...	47-2	22-4
Omán	...	...	...	...	...	72-2	...
Palestina	Ninguna	Baja	Baja	Baja	...	...	...
Qatar	Baja	Mediana	Mediana	Baja	100	50-2	...
Arabia Saudita	...	...	...	...	...	49-2	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	...	...	...	...	...	34-2	...
Turquía	...	...	...	...	...	56-2	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	58-2	...
Yemen	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central y Meridional							
Afganistán	Ninguna	Baja	Baja	Baja	...	...	12-2
Bangladesh	...	...	...	...	-	...	...
Bhután	Mediana	Baja	Mediana	Mediana	...	...	...
India	Baja	Alta	Alta	Baja	...	...	...
Irán (República Islámica del)	...	...	...	...	...	73-2	...
Kazajstán	...	...	...	...	...	72-2	...
Kirguistán	...	...	...	...	100	...	...
Maldivas	Ninguna	Mediana	Mediana	Baja	100	...	...
Nepal	Mediana	Mediana	Baja	Mediana	...	...	...
Pakistán	Baja	Alta	Baja	Baja	...	...	4-4
Sri Lanka	...	...	...	...	100	...	...
Tayikistán	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental							
Brunei Darussalam	Ninguna	Baja	Ninguna	Baja	...	...	...
Camboya	...	...	...	...	...	...	40-3
China	...	...	...	...	...	84-2	...
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, China	Baja	Mediana	Mediana	Baja	95 _i	91-2	...
Indonesia	Baja	Baja	Ninguna	Ninguna	...	44-2	...
Japón	...	...	...	...	...	90-2	...
República Democrática Popular Lao	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	...	...	...	...	...	92-2	...
Malasia	...	...	...	...	100	66-2	41-2
Mongolia	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	Ninguna	Baja	Baja	Baja	...	...	17-2
Filipinas	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna	...	...	15-4
República de Corea	Baja	Baja	Baja	Baja	...	86-2	...
Singapur	...	...	...	...	...	90-2	...
Tailandia	Baja	Mediana	Mediana	Baja	...	53-2	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	94-2	...

Indicador del ODS:	D % de escuelas con instalaciones acordes a los indicadores de WASH			E % de escuelas con TIC para fines pedagógicos			F % de escuelas con infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes discapacitados	G Nivel de acoso	H Nivel de ataques contra la educación	I Estudiantes del nivel terciario con movilidad internacional				J Asistencia oficial para el desarrollo, en US\$ (000 000)		CÓDIGO DE PAÍS
	Agua potable básica	Saneamiento básico o retretes	Instalaciones básicas para lavarse las manos	Electricidad	Internet	Computadoras				Tasa de movilidad (%)		Número (000)		Becas	Costos imputados a estudiantes	
										Entrante	Saliente	Entrante	Saliente			
Año de referencia:	4.a.1							4.a.2	4.a.3	2017				2016		
África Septentrional y Asia Occidental																
Argelia	93-11	99-11	99-11	...	...	...	...	Bajo-4	Ninguno-1	1	11	9	221	15	77	DZA
Armenia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	81	5	81	3	7	ARM
Azerbaiján	100-11	100-11	100-11	100	53	94	...	...	...	2	211	4	431	2	7	AZE
Bahrein	100-11	100-11	100-11	100	100	100	100	...	...	13	131	6	61	...	...	BHR
Chipre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18-2	69-21	7-2	161	...	...	CYP
Egipto	...	100-11	100-11	100-1	48-1	88	...	...	...	2-1	1-1	51-1	321	14	33	EGY
Georgia	74-11	60-11	12-11	100	100	100	...	...	...	6	71	8	111	3	15	GEO
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	311	4	8	IRQ
Israel	100-11	100-11	100-11	100-1	85-11	85-11	...	Medio-4	Esporádico	3-3	4-1	...	141	...	...	ISR
Jordania	93-11	33-11	...	100	67	67	...	...	Ninguno-1	14	81	40	241	5	12	JOR
Kuwait	100-11	100-11	100-11	...	...	...	...	...	...	...	20-41	...	221	...	...	KWT
Libano	59-11	93-11	36-11	...	...	...	...	...	Esporádico	9	71	20	161	3	25	LBN
Libia	...	95-11	13-11	...	...	...	...	...	Afectada	...	...	...	121	0,4	5	LBY
Marruecos	82-11	70-11	...	95	79	77	17	...	...	2	51	20	481	19	126	MAR
Omán	92-11	...	...	...	...	...	...	...	...	3-1	13-1	4-1	161	...	...	OMN
Palestina	80-11	81-11	23-11	100	57	76	31	...	Muy grave	-	111	-	251	5	14	PSE
Qatar	100-11	100-11	100-11	100	100	100	100	...	...	35	201	11	61	...	...	QAT
Arabia Saudita	...	...	...	...	...	...	...	...	Esporádico	5-1	6-1	80-1	891	...	...	SAU
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	Afectada	...	2-21	...	131	2	3	SDN
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	Grave	...	7-1	...	451	15	47	SYR
Túnez	70-11	100-11	...	100-1	58-1	96-1	...	...	...	2	71	6	201	13	67	TUN
Turquía	...	...	...	...	...	...	...	Alto-4	Muy grave	1-1	1-1	88-1	441	16	69	TUR
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	Ninguno-1	49-1	7-1	77-1	121	...	...	ARE
Yemen	36-11	25-11	8-11	...	...	...	...	...	Muy grave	...	...	...	241	3	14	YEM
Asia Central y Meridional																
Afganistán	...	...	...	21	...	...	...	...	Muy grave	-3	7-31	-3	291	9	5	AFG
Bangladesh	74-11	59-11	44-11	43-1	4-1	18-1	...	...	Esporádico	...	21	...	561	9	18	BGD
Bhután	59-11	76-11	...	87-2	45-2	14-2	...	...	...	...	42-41	...	41	3	0,2	BTN
India	69-11	73-11	54-11	47-1	...	10-1	64-1	...	Muy grave	0,1-1	1-1	45-1	3061	11	112	IND
Irán (República Islámica del)	...	...	...	...	...	...	...	...	Esporádico-1	0,4-1	1-1	19-1	501	6	67	IRN
Kazajstán	...	...	...	...	...	...	4	...	...	2	141	14	901	4	10	KAZ
Kirguistán	...	...	...	100	41	89	...	...	...	6	51	15	121	4	4	KGZ
Maldivas	...	...	...	100	100	100	100	...	...	...	39-31	...	31	3	0,1	MDV
Nepal	47-11	...	...	...	...	...	...	Alto-4	Esporádico	...	131	...	491	4	12	NPL
Pakistán	58-11	...	...	...	...	...	...	...	Grave	...	31	...	521	12	31	PAK
Sri Lanka	...	100-11	...	97	...	35	...	...	Ninguno-1	0,5	71	1	191	7	2	LKA
Tayikistán	79-11	44-11	26-11	...	...	...	...	...	...	1	81	2	211	2	1	TJK
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2-3	107-31	0,1-3	451	1	1	TKM
Uzbekistán	90-11	92-11	90-11	100	91	97	13	...	...	0,2	121	1	331	4	6	UZB
Asia Oriental y Sudoriental																
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	Medio-3	...	4	311	0,4	41	...	...	BRN
Cambodia	...	39-11	41-11	...	...	...	...	Medio-4	...	...	31	...	51	12	3	KHM
China	...	...	...	...	93	94	...	...	Ninguno	0,4	21	157	8691	17	299	CHN
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3-21	...	21	0,1	0,4	PRK
Hong Kong, China	100-11	100-11	100-11	100	991	991	961	...	...	11	121	34	371	...	...	HKG
Indonesia	66-11	34-11	42-11	93	...	32	...	...	Afectada-1	0,1	11	6	451	55	34	IDN
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4-1	1-1	143-1	321	...	...	JPN
República Democrática Popular Lao	...	...	...	37-1	...	...	...	...	...	0,4	41	0,5	51	11	0,5	LAO
Macao, China	100-11	100-11	100-11	100	100	100	60	...	...	45	81	15	31	...	...	MAC
Malasia	100-11	100-11	100-11	100	100	100	98-1	...	Ninguno-1	8	51	101	641	1	11	MYS
Mongolia	74-11	63-11	41-11	...	71-1	...	...	Medio-4	...	1	61	2	101	8	5	MNG
Myanmar	71-11	...	...	27	0,2	1	...	...	Afectada	...	11	...	81	12	1	MMR
Filipinas	50-11	39-11	46-11	...	...	...	...	...	Muy grave	...	0,51	...	171	13	2	PHL
República de Corea	100-11	100-11	100-11	100-1	100-1	100-1	...	Bajo-4	...	2-1	3-1	62-1	1051	...	...	KOR
Singapur	100-11	100-11	100-11	100-1	...	...	...	...	...	27-1	13-1	53-1	251	...	...	SGP
Tailandia	...	...	...	...	...	...	...	...	Afectada	1-1	1-1	32-1	301	3	8	THA
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21	7	2	TLS
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	Medio-4	Ninguno-1	0,2-1	4-1	6-1	821	37	44	VNM

TABLA 6: sucesión

Indicador del ODS:	A				B	C		
	Inclusión en los planes de estudio nacionales					% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida	% de alumnos y jóvenes con	
	Igualdad de género	Derechos humanos	Desarrollo sostenible	Ciudadanía mundial			competencias científicas	comprensión del VIH/SIDA y la sexualidad
Año de referencia:	4.7.1				4.7.2	4.7.5	4.7.4	
	2015				2017			
Oceanía								
Australia	Baja	Alta	Mediana	Mediana	...	82-2	...	
Islas Cook	Ninguna	Baja	Baja	Baja	32-1	...	...
Fiji	Ninguna	Mediana	Mediana	Baja	...	...	...
Kiribati	Baja	Ninguna	Baja	Ninguna	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...
Estados Federados de Micronesia	Ninguna	Baja	Baja	Baja	...	...	...
Nauru	Ninguna	Ninguna	Baja	Baja	50-1	...	...
Nueva Zelanda	Ninguna	Baja	Mediana	Baja	...	83-2	...	
Niue	...	...	...	...	100-1	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	Baja	Mediana	Mediana	Baja	...	...	...
Samoa	Ninguna	Baja	Mediana	Ninguna	-	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	-	...	...
Tokelau	Baja	Baja	Mediana	Ninguna	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	Mediana	Mediana	Alta	Mediana	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe								
Anguila	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	Ninguna	Baja	Ninguna	Baja	...	60-2	...	
Aruba	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	4-3
Barbados	...	...	...	...	...	...	46-3
Belice	Baja	Baja	Baja	Ninguna	...	...	76-3
Bolivia (Estado Plurinacional de)	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	Ninguna	Alta	Baja	Baja	...	43-2	...	
Islas Vírgenes Británicas (las)	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán (las)	...	...	...	...	100+1	...	...
Chile	Baja	Alta	Mediana	Baja	...	65-2	...	
Colombia	...	...	...	...	...	51-2	30-2
Costa Rica	...	...	...	...	74-1	54-2	...
Cuba	...	...	...	...	...	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	Baja	Mediana	Baja	Baja	100-1	...	...
República Dominicana	Baja	Mediana	Mediana	Mediana	...	14-2	43-4	
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	Baja	Alta	Mediana	Baja	...	...	36-3
Granada	Baja	Baja	Baja	Baja	100	...	...
Guatemala	Mediana	Alta	Mediana	Mediana	...	...	22-2
Guyana	...	...	...	...	...	...	...
Haití	Ninguna	Baja	Ninguna	Baja	...	...	...
Honduras	Baja	Alta	Mediana	Baja	...	...	...
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...
México	Baja	Alta	Baja	Baja	...	52-2	...	
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	Mediana	Alta	Mediana	Baja	...	...	...
Panamá	Baja	Mediana	Mediana	Baja	...	...	...
Paraguay	Alta	Mediana	Baja	Baja	...	...	...
Perú	Baja	Alta	Mediana	Baja	...	42-2	75-1	
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	100	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tabago	...	...	...	...	...	54-2	...
Islas Turcas y Caicos (las)	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	Baja	Alta	Baja	Baja	100-1	59-2	...	
Venezuela (República Bolivariana de)	Ninguna	Alta	Baja	Baja	...	...	...

Indicador del ODS:	D % de escuelas con instalaciones acordes a los indicadores de WASH			E % de escuelas con TIC para fines pedagógicos			F % de escuelas con infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes discapacitados	G Nivel de acoso	H Nivel de ataques contra la educación	I Estudiantes del nivel terciario con movilidad internacional				J Asistencia oficial para el desarrollo, en US\$ (000 000)		CÓDIGO DE PAÍS
	Agua potable básica	Saneamiento básico o retretes	Instalaciones básicas para lavarse las manos	Electricidad	Internet	Computadoras			Tasa de movilidad (%)	Número (000)		Becas	Costos imputados a estudiantes			
	4.a.1			2017			4.a.2	4.a.3	Entrante	Saliente	Entrante	Saliente	4.b.1		2016	
Año de referencia:									2017				2016			
Oceania																
Australia	100-ni	100-ni	100-ni	100-1	100-1	100-1	...	...	...	17-1	1-1	336-1	13i	...	...	AUS
Islas Cook	100-ni	100-ni	100-ni	100-1	100-1	100-1	4-1	...	...	...	...	...	0,2i	0,5	...	COK
Fiji	88-ni	76-ni	61-ni	98-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	5	0,1	FJI
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	3	-	KIR
Islas Marshall	3-ni	27-ni	36-ni	54-1	26-1	22-1	21-1	...	...	...	...	...	0,2i	0,1	...	MHL
Estados Federados de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2i	0,2	-	FSM
Nauru	...	86-ni	...	67-1	-1	33-1	-1	...	...	...	...	...	0,2i	1	...	NRU
Nueva Zelandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20-1	2-1	54-1	6i	...	...	NZL
Niue	100-ni	100-ni	100-ni	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...	...	...	...	7i	0,3	...	NIU
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4-4i	...	7i	0,1	-	PLW
Papua Nueva Guinea	47-ni	45-ni	10-ni	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2i	27	-	PNG
Samoa	...	...	...	100	14	14	-	...	...	...	...	...	1i	6	-	WSM
Islas Salomón	17-ni	27-ni	17-ni	50	-	-	-	...	...	...	...	...	3i	5	-	SLB
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1i	0,1	...	TKL
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	2	...	TON
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	Medio-4	...	...	...	...	0,5i	2	...	TUV
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2i	3	2	VUT
América Latina y el Caribe																
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1i	...	...	AIA
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	-	-	ATG
Argentina	...	77-ni	...	96-1	38-1	62-1	...	Alto-4	...	2-1	0,3-1	76-1	8i	2	7	ARG
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28-2	14-2i	0,3-2	0,2i	...	...	ABW
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	Medio-4	...	...	...	...	3i	...	...	BHS
Barbados	100-ni	100-ni	100-ni	100	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	...	...	BRB
Belize	76-ni	49-ni	66-ni	...	...	...	...	...	...	...	9i	...	1i	-	-	BLZ
Bolivia (Estado Plurinacional de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19i	2	3	BOL
Brasil	...	84-ni	61-ni	...	...	...	...	Medio-4	Esporádico-1	0,2-1	1-1	20-1	53i	12	50	BRA
Islas Vírgenes Británicas (las)	...	...	...	100	100	89	63	...	...	17-1	43-1	0,1-1	0,3i	...	...	VGB
Islas Caimán (las)	...	...	...	100+1	100+1	100+1	100+1	...	...	...	...	...	0,5i	...	...	CYM
Chile	...	96-ni	...	...	...	...	...	Bajo-4	Afectada-1	0,4-1	1-1	5-1	14i	3	9	CHL
Colombia	55-ni	61-ni	...	96	39	93	...	Alto-4	Afectada	0,2	1i	5	37i	5	30	COL
Costa Rica	82-ni	70-ni	70-ni	97-1	22-1	45-1	60-1	Bajo-4	...	1	1i	3	3i	1	3	CRI
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	...	2i	1	1	CUB
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2-4i	...	0,2i	...	...	CUW
Dominica	100-ni	100-ni	100-ni	100-1	100-1	100-1	2-1	...	...	...	...	...	1i	0,2	0,2	DMA
República Dominicana	...	90-ni	...	...	23-1	...	...	Alto-4	...	2	1i	10	4i	0,4	1	DOM
Ecuador	50-ni	83-ni	87-ni	75	37	73	...	Alto-4	Ninguno	1-2	3-2i	5-2	19i	2	7	ECU
El Salvador	84-ni	...	...	98	36	55	28	Medio-4	...	0,4-1	2-1	1-1	4i	0,5	2	SLV
Granada	100-ni	...	100-ni	100	100	100	...	...	...	72	5i	7	1i	0,1	-	GRD
Guatemala	...	76-ni	...	...	9-1	12-1	...	Bajo-4	...	...	1-2i	...	3i	1	2	GTM
Guyana	71-ni	17-ni	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2i	0,4	0,1	GUY
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	Ninguno-1	...	...	...	10i	3	5	HTI
Honduras	59-ni	82-ni	12-ni	48-1	16-1	16-1	5-1	Medio-4	...	1-2	2-2i	1-2	5i	0,5	1	HND
Jamaica	83-ni	83-ni	83-ni	94	84	33	12	...	...	...	6-2i	...	5i	0,4	0,4	JAM
México	...	75-ni	...	...	39-1	...	...	Bajo-4	...	0,3-1	1-1	13-1	34i	4	30	MEX
Montserrat	...	...	...	100-1	100-1	100-1	...	...	...	...	...	...	7i	...	...	MSR
Nicaragua	...	43-ni	...	...	...	...	...	Medio-4	...	...	...	...	4i	1	1	NIC
Panamá	...	82-ni	...	...	...	...	...	Medio-4	...	...	2-2i	...	3i	0,3	1	PAN
Paraguay	...	77-ni	...	94-1	5-1	5-1	...	Medio-4	...	...	...	...	12i	1	1	PRY
Perú	73-ni	68-ni	...	76	38	67	19	Alto-4	...	...	2-1	...	31i	2	11	PER
Saint Kitts y Nevis	84-ni	...	84-ni	100-1	...	...	...	...	...	73-3	13-2i	...	1i	...	...	KNA
Santa Lucía	99-ni	99-ni	99-ni	99	99	99	...	...	...	15	31i	0,5	1i	0,2	0,1	LCA
San Vicente y las Granadinas	100-ni	100-ni	100-ni	100	100	100	100	...	...	...	...	...	1i	0,1	-	VCT
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36-2	48-2i	0,1-2	0,1i	...	...	SXM
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	1	0,1	SUR
Trinidad y Tabago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4i	...	...	TTO
Islas Turcas y Caicos (las)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	53-2i	...	0,2i	...	...	TCA
Uruguay	...	83-ni	...	100-1	100-1	100-1	100-1	Bajo-4	...	...	3-2i	...	5i	0,4	1	URY
Venezuela (República Bolivariana de)	98-ni	90-ni	...	99-1	...	...	...	...	Muy grave	...	...	...	18i	1	7	VEN

TABLA 6: sucesión

	A				B	C	
	Inclusión en los planes de estudio nacionales					4.7.2	% de alumnos y jóvenes con
Indicador del ODS:	Igualdad de género	Derechos humanos	Desarrollo sostenible	Ciudadanía mundial	% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida		competencias científicas	comprensión del VIH/SIDA y la sexualidad
Año de referencia:	2015				4.7.5	4.7.4	
	2017						
Europa y América del Norte							
Albania	...	...	...	...	...	58-2	...
Andorra	...	...	...	...	100	...	...
Austria	...	...	...	...	...	79-2	...
Belarús	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	Ninguna	Mediana	Baja	Baja	...	80-2	...
Bermudas	...	...	...	...	100-1	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	...	...	...	...	...	62-2	19-1
Canadá	...	...	...	...	...	89-2	...
Croacia	Baja	Mediana	Mediana	Baja	...	75-2	...
Chequia	...	...	...	...	...	79-2	...
Dinamarca	...	...	...	...	...	84-2	...
Estonia	Baja	Alta	Mediana	Baja	...	91-2	...
Finlandia	...	...	...	...	100-1	89-2	...
Francia	Baja	Mediana	Mediana	Baja	...	78-2	...
Alemania	...	...	...	...	...	83-2	...
Grecia	...	...	...	...	...	67-2	...
Hungría	Baja	Baja	Baja	Baja	...	74-2	...
Islandia	Baja	Alta	Mediana	Baja	...	75-2	...
Irlanda	Baja	Baja	Baja	Baja	...	85-2	...
Italia	...	...	...	...	...	77-2	...
Letonia	...	...	...	...	...	83-2	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	Baja	Baja	Baja	Baja	...	75-2	71-3
Luxemburgo	Alta	Baja	Ninguna	Baja	...	74-2	...
Malta	Ninguna	Alta	Baja	Baja	...	67-2	...
Mónaco	...	...	...	...	100	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	49-2	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	81-2	...
Noruega	Ninguna	Mediana	Baja	Baja	...	81-2	...
Polonia	...	...	...	...	...	84-2	...
Portugal	Ninguna	Mediana	Mediana	Baja	...	83-2	...
República de Moldova	...	...	...	...	100	58-2	...
Rumania	...	...	...	...	...	61-2	...
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	82-2	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	Baja	Alta	Baja	Mediana	...	...	...
Eslovaquia	...	...	...	...	...	69-2	...
Eslovenia	...	...	...	...	...	85-2	...
España	...	...	...	...	...	82-2	...
Suecia	Baja	Alta	Alta	Baja	...	78-2	...
Suiza	...	...	...	...	...	82-2	...
la ex R. Y. de Macedonia	...	...	...	...	...	37-2	...
Ucrania	...	...	...	...	...	...	23-3
Reino Unido	Ninguna	Baja	Baja	Ninguna	...	83-2	...
Estados Unidos de América	...	...	...	...	...	80-2	...

Indicador del ODS:	D % de escuelas con instalaciones acordes a los indicadores de WASH			E % de escuelas con TIC para fines pedagógicos			F % de escuelas con infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes discapacitados	G Nivel de acoso	H Nivel de ataques contra la educación
	Agua potable básica	Saneamiento básico o retretes	Instalaciones básicas para lavarse las manos	Electricidad	Internet	Computadoras			
	4.a.1			2017			4.a.2	4.a.3	
Año de referencia:				2017					
Europa y América del Norte									
Albania	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	100-1i	100-1i	100-1i	100	100	100	100	...	...
Austria	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belarús	100-1i	100-1i	100-1i	100	100	100	...	...	Ninguno-1
Bélgica	100-1i	...	100-1i	100-1	100-1	100-1	...	...	...
Bermudas	...	...	...	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Croacia	51-1i	34-1i	26-1i	...	...	...	...	...	...
Chequia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dinamarca	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	...	...	...
Estonia	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	...	Medio-4	...
Finlandia	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...
Francia	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...
Alemania	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	...	...	...	Bajo-4	...
Grecia	...	...	...	...	...	...	...	...	Esporádico
Hungría	100-1i	92-1i	99-1i	100-1	100-1	100-1	...	...	...
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	Ninguno-1
Italia	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	70-1i	...	...	...	...
Letonia	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	18-1	...	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta	...	...	...	...	...	...	...	Alto-4	...
Mónaco	100-1i	100-1i	100-1i	100	100	100	100	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	...	...	...
Noruega	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	...	Medio-4	...
Polonia	...	...	...	100-1	100-1	100-1	...	Medio-4	...
Portugal	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	...	...	...
República de Moldova	100-1i	94-1i	100-1i	100	85	100	100	...	...
Rumania	...	...	...	...	...	...	...	Alto-4	...
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	...	...	...	Afectada
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	72-1i	74-1i	73-1i	...	...	...	...	...	...
Eslovaquia	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1i	100-1i	14-1i	...	...
Eslovenia	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	...	...	...
España	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1i	100-1	...	Medio-4	Ninguno-1
Suecia	...	...	...	...	...	...	...	...	Esporádico-1
Suiza	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	...	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	...	...	83-1i	100	48	78	63	...	Grave
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	...	...	Esporádico
Estados Unidos de América	100-1i	100-1i	100-1i	100-2i	100-2i	100-2i	...	...	...

I Estudiantes del nivel terciario con movilidad internacional				J Asistencia oficial para el desarrollo, en US\$ (000 000)		CÓDIGO DE PAÍS
Tasa de movilidad (%)		Número (000)		Becas	Costos imputados a estudiantes	
Entrante	Saliente	Entrante	Saliente			
2017				2016		
2	12i	2	17i	3	17	ALB
31	239i	0,2	1i	...	...	AND
16-1	4-1	70-1	18i	...	...	AUT
4	6i	18	26i	7	16	BLR
12-1	3-1	61-1	14i	...	...	BEL
18-2	176-2i	0,2-2	2i	...	...	BMU
7	12i	7	12i	2	26	BIH
5-1	9-1	12-1	24i	...	...	BGR
12-1i	3-1i	189-1i	50i	...	...	CAN
0,4-1	6-1	1-1	9i	...	...	HRV
12-1	3-1	43-1	13i	...	...	CZE
11-1	2-1	34-1	5i	...	...	DNK
7-1	8-1	3-1	4i	...	...	EST
8-1	3-1	23-1	10i	...	...	FIN
10-1	4-1	245-1	91i	...	...	FRA
8-1	4-1	245-1	119i	...	...	DEU
3-1	5-1	24-1	36i	...	...	GRC
9-1	4-1	26-1	12i	...	...	HUN
7-1	14-1	1-1	3i	...	...	ISL
8-1	7-1	18-1	15i	...	...	IRL
5-1	4-1	93-1	65i	...	...	ITA
8-1	7-1	6-1	6i	...	...	LVA
89-1	132-1	1-1	1i	...	...	LIE
4-1	8-1	5-1	11i	...	...	LTU
47-1	147-1	3-1	10i	...	...	LUX
8-1	8-1	1-1	1i	...	...	MLT
0,3	44i	-	0,4i	...	...	MCO
...	20i	...	5i	0,3	2	MNE
11-1	2-1	90-1	17i	...	...	NLD
4-1	7-1	11-1	19i	...	...	NOR
3-1	2-1	55-1	25i	...	...	POL
5-2	4-1	...	13i	...	...	PRT
4	21i	4	20i	20	7	MDA
5-1	6-1	26-1	34i	...	...	ROU
4-1	1-1	244-1	57i	...	...	RUS
...	...	...	1i	...	...	SMR
4	6i	12	15i	8	20	SRB
6-1	19-1	10-1	32i	...	...	SVK
3-1	3-1	3-1	3i	...	...	SVN
3-1	2-1	53-1	38i	...	...	ESP
7-1	4-1	28-1	17i	...	...	SWE
18-1	4-1	52-1	13i	...	...	CHE
3-2	8-2i	2-2	5i	1	8	MKD
3	5i	53	77i	11	65	UKR
18-1	1-1	432-1	34i	...	...	GBR
5-1	0,4-1	971-1	73i	...	...	USA

TABLA 7: ODS 4, medios de aplicación 4.c – Docentes

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

Indicador del ODS:	Preescolar						Primaria						Secundaria					
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes
Año de referencia:	2017						2017						2017					
Región	Suma	Mediana					Suma	Mediana					Suma	Mediana				
Mundo		16	84 _i	95 _i	...	...	31 573 _i	19	92 _i	99 _i	...	...	34 555 _i	13	87 _i	96 _i	...	...
África Subsahariana		23	54 _i	72	...	...	4 280 _i	39	82	94	9 _i	...	2 731 _i	22	73 _i	80 _i	...	...
África Septentrional y Asia Occidental		16	94 _i	98 _i	...	...	2 798 _i	15	100 _i	100 _i	...	...	3 068 _i	10 _i	100 _i	100 _i	...	...
África Septentrional		25 _i	88 _i	100 _i	...	...	1 197	24	100	100	...	...	1 218	18 _i	84 _i	100 _i	...	...
Asia Occidental		16	94 _i	94 _i	...	...	1 601 _i	12	100 _i	100 _i	...	...	1 832 _{-ii}	10	100 _i	100 _i	...	...
Asia Central y Meridional		12 _i	99 _i	96 _i	...	...	6 170 _i	25	96	97	2 _i	...	7 278 _i	17	98 _i	100 _i	...	...
Asia Central		11 _i	100 _i	100 _i	...	...	252	22	99	98	4 _i	...	840	10 _i	98 _i	100 _i	...	...
Asia Meridional		18 _i	89 _i	92 _i	...	...	5 919 _i	30	88	95	2	...	6 438 _i	24	94 _i	96 _i	...	...
Asia Oriental y Sudoriental		18	99 _i	99 _i	...	...	10 386	16	99	100	2 _i	...	10 165	14	97 _i	100	3 _i	...
Asia Oriental		18	...	96 _i	...	...	6 740	16	98 _i	100	2 _i	...	7 309	12	97 _i	100	3 _i	...
Asia Sudoriental		18	98 _i	99	...	...	3 646	18	99	100	2 _i	...	2 856	17	96 _i	99	...	...
Oceanía		14	83 _i	100 _i	...	...	203 _i	20	90 _i	100 _i	...	...	55 _i	16 _i	...	84 _i	...	...
América Latina y el Caribe		16 _i	76 _i	95 _i	...	...	3 010 _i	17	90 _i	100 _i	...	...	3 887 _i	14	77 _i	98 _i	...	...
Caribe		11 _i	71 _i	97 _i	...	...	177	14	89	100 _i	...	...	153	11	73	98	...	...
América Central		19	89	98 _i	...	...	769	24	96 _i	97 _i	4 _i	...	1 059	15	90 _i	99 _i	...	...
América del Sur		20 _i	88 _i	...	...	...	1 437	19	88 _i	...	...	...	2 022 _i	19 _i	74 _i	...	...	...
Europa y América del Norte		12	...	...	...	0,68 _i	4 725 _i	13	...	...	...	0,80 _i	7 213 _i	10	...	...	...	0,93 _i
Europa		12	...	...	...	0,69 _i	2 827 _i	13	...	...	...	0,81 _i	5 387 _i	10	...	...	...	0,93 _i
América del Norte		11	100 _i	100 _i	...	0,62 _i	1 864 _{-ii}	12	100 _i	100 _i	...	0,63 _i	1 822 _{-ii}	11	100 _i	99 _i	...	0,67 _i
Ingresos bajos		25	47 _i	69	...	...	3 000 _i	40	80	95	...	...	1 929 _i	22	66 _i	84 _i	...	...
Ingresos medianos		17	90 _i	94 _i	...	...	22 688 _i	22	95 _i	99 _i	...	...	25 058 _i	16	93 _i	96 _i	...	...
Medianos bajos		20	93 _i	96 _i	...	...	11 582 _i	27	94	96	4 _i	...	11 414 _i	20	93 _i	92 _i	...	...
Medianos altos		15	88 _i	94 _i	...	...	11 106	18	97 _i	100 _i	...	...	13 644 _i	13	89 _i	97 _i	...	...
Ingresos altos		13	...	...	...	...	5 884 _i	12	...	...	...	0,82 _i	7 567 _i	10	...	...	...	...

A Número de docentes de aula.

B Proporción de alumnos por docente, sobre la base de un recuento.

C Porcentaje de docentes que han recibido al menos el mínimo de formación pedagógica organizada y reconocida antes y durante el empleo, necesaria para enseñar en un nivel educativo determinado.

D Porcentaje de docentes cualificados con arreglo a normas nacionales.

E Tasa de abandono de docentes (%).

F Relación de los sueldos reales de los docentes frente a los de otros profesionales con una calificación equivalente (Fuentes: OCDE; para la secundaria: media ponderada del Informe GEM de datos de la OCDE de ambos ciclos de la secundaria).

Notas:

Fuente: IEU a menos que se indique lo contrario. Los datos se refieren al año lectivo que finalizó en 2017 a menos que se indique lo contrario. Los agregados representan a países que figuran en el cuadro con datos disponibles, y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o la categoría no se aplica.

(± n) El año de referencia difiere (por ejemplo, -2: año de referencia 2015 en lugar de 2017).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

TABLA 7: sucesión

Indicador del ODS:	Preescolar						Primaria						Secundaria						CÓDIGO DE PAÍS		
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F			
	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes			
Año de referencia:	2017						2017						2017								
África Subsahariana																					
Angola	12 ⁻¹	...	...	72 ⁻¹	...	...	96 ⁻¹	50 ⁻²	...	63 ⁻¹	15 ⁻¹	...	76 ⁻¹	27 ⁻¹	51 ⁻²	52 ⁻¹	...	...	AGO
Benin	8 ⁻¹	19 ⁻¹	26 ⁻¹	100 ⁻¹	...	...	52	44	68	100	13	...	90 ⁻¹	11 ⁻¹	18 ⁻¹	69 ⁻¹	...	...	BEN
Botswana	2 ⁻⁴ⁱ	12 ⁻⁴ⁱ	55 ⁻⁴ⁱ	55 ⁻⁴ⁱ	...	...	15 ⁻⁴	23 ⁻⁴	99 ⁻⁴	99 ⁻⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA
Burkina Faso	4	18	34	71	4 ⁻¹	...	75	41	86	96	6	...	50	23	58	99	8	...	BFA		
Burundi	3	32	100	69 ⁻³	18 ⁻¹	...	43	50	100	100	11 ⁻¹	...	24	28	100	57	~ ⁻¹	...	BDI		
Cabo Verde	1	18	29	29	...	...	3	21	93	99	2	...	4	16	94	91	4	...	CPV
Camerún	26	21	67	61	...	...	98	45	81	73	9	...	115 ⁻¹	19 ⁻¹	54 ⁻¹	54 ⁻ⁱⁱ	...	...	CMR
República Centroafricana	0,3 ⁻¹	...	...	100 ⁻¹	...	...	10 ⁻¹	83 ⁻¹	...	100 ⁻¹	...	...	4	32	45 ⁻¹	55 ⁻¹	...	...	CAF
Chad	0,4 ⁻⁴	...	52 ⁻⁴	...	...	...	39 ⁻¹	57 ⁻¹	65 ⁻⁴	...	...	...	19 ⁻¹	28 ⁻¹	53 ⁻⁴	...	...	...	TCO
Comoras	1	20	56	44	...	...	6	19	51	49	...	...	13	5	86	...	...	...	COM
Congo	COG	
Côte d'Ivoire	8	23	100	100	...	...	89	42	100	100	3	...	72	26	100 ⁻¹	100	...	...	CIV
República Democrática del Congo	15 ⁻²	23 ⁻²	21 ⁻²	100 ⁻³	...	...	415 ⁻²	33 ⁻²	95 ⁻³	95 ⁻²	...	...	324 ⁻²	14 ⁻²	24 ⁻³	100 ⁻³	...	...	COD
Djibouti	0,1 ⁻¹	29 ⁻¹	...	100 ⁻¹	...	...	2	30	100 ⁻²	100	3	...	3	23	100 ⁻²	100	...	...	DJI
Guinea Ecuatorial	2 ⁻²	17 ⁻²	89 ⁻²	8 ⁻²	...	...	4 ⁻²	23 ⁻²	37 ⁻²	61 ⁻²	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
Eritrea	2	29	40	50 ⁻⁴	4	...	9	39	41	89	...	...	7	37	83 ⁻⁴	84	...	...	ERI
Eswatini	...	...	...	...	...	...	9 ⁻¹	27 ⁻¹	70 ⁻¹	71 ⁻¹	...	...	7 ⁻¹	16 ⁻¹	73 ⁻²	73 ⁻¹	...	...	SWZ
Etiopía	23	100	ETH	
Gabón	GAB	
Gambia	3	35	69	69	...	...	9	39	88	88	...	...	7	...	95	95	...	...	GMB
Ghana	61	29	46 ⁻²	46 ⁻²	...	...	161	27	55	55	...	...	163	16	76	76	...	...	GHA
Guinea	...	...	...	...	...	...	38 ⁻¹	47 ⁻¹	75 ⁻¹	92 ⁻¹	22 ⁻¹	...	...	...	...	...	...	...	GIN
Guinea-Bissau	GNB	
Kenya	111 ⁻¹	29 ⁻¹	82 ⁻³	82 ⁻³	...	...	267 ⁻²ⁱ	31 ⁻²ⁱ	...	...	...	...	199 ⁻²ⁱ	...	...	...	...	...	KEN
Lesoto	3 ⁻¹	18 ⁻¹	100 ⁻²	100 ⁻²	...	...	11	33	87 ⁻¹	83 ⁻¹	...	...	5	25	89 ⁻¹	91 ⁻¹	...	...	LSO
Liberia	13 ⁻¹	48 ⁻¹	...	47 ⁻¹	...	...	26 ⁻¹	27 ⁻¹	47 ⁻²	56 ⁻¹	...	...	15 ⁻¹	15 ⁻¹	62 ⁻²	55 ⁻¹	...	...	LBR
Madagascar	36	23	10 ⁻¹	100	...	...	120	41 ⁻¹	15	100	...	...	77	20	21	86	...	...	MDG
Malawi	32 ⁻²	42 ⁻²	...	100 ⁻²	...	...	71	62	91 ⁻⁴ⁱ	94	...	...	14	70	66 ⁻⁴ⁱ	57	...	...	MWI
Malí	6	20	...	...	...	...	66	38	...	...	...	...	58	17	...	...	...	...	MLI
Mauritania	2 ⁻²	19 ⁻²	...	...	...	...	17 ⁻¹	36 ⁻¹	85 ⁻¹	...	11 ⁻¹	...	9	24	97	...	...	...	MRT
Mauricio	...	13 ⁻¹	100 ⁻¹	100 ⁻¹	8 ⁻²ⁱ	...	5	18	100	100	8	...	10	13	55	100	5	MUS	
Mozambique	117	52	97	100	33	37	85 ⁻²ⁱ	91 ⁻²ⁱ	MOZ	
Namibia	1	38	...	100	11	NAM	
Niger	6	28	95	95	23	...	76	36	66	95	-	...	26	30	11	100	12	NER	
Nigeria	NGA
Rwanda	7	32	43	85	1	...	44	58	93	98	2	...	30	20	58	80	5	RWA	
Santo Tomé y Príncipe	...	13 ⁻²	28 ⁻²	~ ⁻²	1	31	27	1 ⁻¹	25 ⁻¹	36 ⁻²	26 ⁻²	STP	
Senegal	11	22	37	100	65	33	75	100	~ ⁻²	...	57	19	77 ⁻ⁱⁱ	76 ⁻²	SEN	
Seychelles	0,2 ⁻¹	17 ⁻¹	86 ⁻¹	91 ⁻¹	1 ⁻¹	14 ⁻¹	83 ⁻¹	98 ⁻¹	9 ⁻¹	...	1 ⁻¹	12 ⁻¹	89 ⁻¹	99 ⁻¹	3 ⁻¹	SYC	
Sierra Leona	6	14	37	21	38	39	54 ⁻²	52 ⁻⁴	11	22 ⁻¹	70 ⁻²	37 ⁻¹	SLE	
Somalia	SOM
Sudáfrica	...	30 ⁻³ⁱ	249 ⁻²	30 ⁻²	192 ⁻¹	27 ⁻¹	100 ⁻¹	80 ⁻²	ZAF	
Sudán del Sur	3 ⁻²	35 ⁻²	...	87 ⁻²	27 ⁻²ⁱ	47 ⁻²ⁱ	...	84 ⁻²ⁱ	6 ⁻²ⁱ	27 ⁻²ⁱ	...	64 ⁻²ⁱ	SSD	
Togo	5	29	63 ⁻²	28 ⁻²	38	40	73 ⁻²	33 ⁻²	14 ⁻³	TGO	
Uganda	28	22	60	40	207	43	80	20	64 ⁻³	85 ⁻³	UGA	
República Unida de Tanzania	13	114	50 ⁻¹	52	198	47	99 ⁻¹	97	112	17	...	93	TZA	
Zambia	64 ⁻⁴ⁱ	48 ⁻⁴ⁱ	...	66 ⁻⁴ⁱ	ZMB
Zimbabue	10 ⁻⁴	37 ⁻⁴	27 ⁻⁴	25 ⁻⁴	73 ⁻⁴	36 ⁻⁴	86 ⁻⁴	74 ⁻⁴	43 ⁻⁴	22 ⁻⁴	73 ⁻⁴	49 ⁻⁴	ZWE	

TABLA 7: sucesión

Indicador del ODS:	Preescolar						Primaria						Secundaria						CÓDIGO DE PAÍS
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	
	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes	
Año de referencia:	2017						2017						2017						
África Septentrional y Asia Occidental																			
Argelia	...	...	...	...	...	...	177	24	100-2	100	...	...	...	...	...	...	...	...	DZA
Armenia	8	8	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARM
Azerbaiyán	12	15	88	94	...	...	39	15	98	100	...	...	127	7	...	100	...	...	AZE
Bahrein	2	14	52	63	...	...	9	12	84	96	...	...	10	10	85	97	...	...	BHR
Chipre	2-1	13-2	...	...	...	...	5-1	12-2	...	...	...	...	7-1	10-2	...	...	...	...	CYP
Egipto	50	26	77-1	100-1	...	...	511	24	74-1	100-1	...	...	588	15	67-1	100-1	...	...	EGY
Georgia	...	...	...	...	...	...	33	9	...	...	...	...	37	7	...	...	...	...	GEO
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
Israel	...	...	...	...	...	0,84-1	74-1	12-1	...	...	...	0,88-1	...	...	...	...	...	...	ISR
Jordania	7	18	100	100	3	...	53	21	100	100	11	...	67	11	100	100	...	...	JOR
Kuwait	9	9	75-2	74-2	...	...	31	9	79-2	77-2	...	...	44	8-2	...	...	...	...	KWT
Líbano	15	16	...	...	...	...	40	12	...	...	...	...	51	8	...	...	...	...	LBN
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
Marruecos	...	...	...	...	...	...	150	28	100	100	4	...	140	20	100	100	...	...	MAR
Omán	3	23	100	100	...	...	38	10	100	100	...	...	30	10	100	100	...	...	OMN
Palestina	9	17	100	-	6-1	...	19	25	100	63	6	...	37	20	100	50	5	...	PSE
Qatar	3	14	...	100	10	...	12	12	...	100	7	...	10	10	...	100	6	...	QAT
Arabia Saudita	40-1	11-1	100-1	100-1	...	...	320-1	12-1	100-1	100-1	...	...	312-3	11-3i	100-3	100-3	...	...	SAU
Sudán	40-1	25-1	...	96-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
República Árabe Siria	5-4	16-4	35-4	47-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
Túnez	16-1	15-1	100-1	100-2	...	...	70-1	16-1	100-1	97-2	...	...	...	...	...	...	...	...	TUN
Turquía	68-2	17-2	...	...	...	0,80-1	295-2	18-2	...	...	...	0,80-1	594-2	18-2	...	...	...	0,80-1i	TUR
Emiratos Árabes Unidos	5-1	29-1	100-1	100-1	...	...	19-1	25-1	100-1	100-1	...	...	46-1	10-1	100-1	100-1	...	...	ARE
Yemen	1-1	26-1	...	54-1	...	...	145-1	27-1	...	59-1	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
Asia Central y Meridional																			
Afganistán	...	...	...	...	...	...	144	44	...	...	...	...	75	39	...	...	...	...	AFG
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	574	30	50i	100	5-1	...	451	34	66	100	1	...	BGD
Bhután	1	11	100	100	...	...	3	35	100	100	2	...	7	11	100	100	...	...	BTN
India	461-2	20-2	...	...	...	...	4 140-1	35-1	70-1	88-1	12-1	...	4 639-1	28-1	...	...	...	...	IND
Irán (República Islámica del)	...	...	...	...	...	...	286-2	27-2	100-2	100-2	...	...	336-2	17-2	100-2	96-2	...	...	IRN
Kazajstán	...	9-3	100-3	100-3	...	...	65	21	100	100	7	...	268	7	100	100	...	...	KAZ
Kirguistán	...	...	...	...	...	...	20	25	95	74	...	...	63	10	85	...	...	...	KGZ
Maldivas	1	16	88	81-2	8	...	4	10	90	83-2	0,4	...	...	...	...	...	...	...	MDV
Nepal	48	20	89	92	-	...	198	21	97	95	-	...	116i	29i	89i	88i	...	...	NPL
Pakistán	...	...	...	...	...	...	484	45	82-2	...	...	...	646i	19i	...	...	...	...	PAK
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	76	23	85	86	1	...	150-1	17-1	...	83-1	...	...	LKA
Tayikistán	8	11	100-1	57	...	...	35	22	100	97	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKM
Uzbekistán	60	12	98	100	1-1	...	113	21	99	100	2-1	...	377	10	98	100	3-1	...	UZB
Asia Oriental y Sudoriental																			
Brunei Darussalam	1	16	59	100	9	...	4	10	85	100	4	...	5	9	90	91	7	...	BRN
Camboya	7	34	100	100	...	...	51	42	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	KHM
China	2 444	18	...	90	...	...	6 046	17	...	96	1	...	6 267	13	...	93	2	...	CHN
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	74+1	20+1	...	100+1	...	...	124+1	17-2	...	100+1	...	...	PRK
Hong Kong, China	...	...	...	...	...	...	26	14	97	100	2	...	31	12	97	100	3-1i	...	HKG
Indonesia	464	13	...	60	...	...	1 827	16	...	83	7-3	...	1 586	15	...	93	...	...	IDN
Japón	105-1	27-1	...	...	...	...	415-1	16-1	...	...	...	...	638-1	11-1	...	...	...	...	JPN
República Democrática Popular Lao	11	18	90	42	1	...	36	22	97	90	2	...	37i	18i	96i	81i	...	...	LAO
Macao, China	1	15	99	100	...	...	2	14	98	100	1-2	...	3	10	91	100	3	...	MAC
Malasia	65	15	91	100	...	...	265	12	99	100	2	...	231	12	95	100	...	...	MYS
Mongolia	7	33	100	96	...	...	10	30	100-1	99	2	...	22	...	98	98	6	...	MNG
Myanmar	9	19	98	100	...	...	234	23	98-1	96	...	...	150	26	93	97	...	...	MMR
Filipinas	63-1	34-1	100-1	96-1	19-1	...	493-1	29-1	100-1	100-1	1-1	...	314-1	24-1	100-1	100-1	2-2	...	PHL
República de Corea	99-1	13-1	...	...	...	...	164-1	16-1	...	...	...	...	233-1	14-1	...	...	...	...	KOR
Singapur	...	...	...	...	...	...	16-1	15-1	99-1i	100-1	...	...	15-1	12-1	99-1i	100-1	...	...	SGP
Tailandia	...	...	...	...	...	...	305	16	100	100	...	...	262	24	100	100	...	...	THA
Timor-Leste	1	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TLS
Viet Nam	251	18	99	99	...	...	397	20	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	VNM

TABLA 7: sucesión

Indicador del ODS:	Preescolar						Primaria						Secundaria						CÓDIGO DE PAÍS	
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F		
	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes		
Año de referencia:	2017						2017						2017							
Oceania																				
Australia	...	...	...	...	...	0,92-1	...	...	...	...	...	0,93-1	...	...	...	...	...	...	AUS
Islas Cook	-1	16-1	78-1	84-2	...	...	0,1-1	17-1	95-1	100-2	...	...	0,1-1	16-1	98-2	98-2	...	...	COK
Fiji	...	...	...	...	...	...	6-1	20-1	90-1	100-1	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
Kiribati	...	...	...	...	...	...	1	25	73-1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
Estados Federados de Micronesia	...	...	...	...	...	...	1-2i	20-2i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
Nauru	-1	22-1	100-1	100-1	...	...	-1	40-1	100-1	100-1	...	...	-1	25-1	...	89-3	...	...	NRU
Nueva Zelanda	14-2	8-2	...	...	...	...	26-1	15-1	...	...	...	0,85-1	35-1	14-1	...	...	...	0,90-ii	NZL
Niue	-1	6-1	100-1	100-1	-1	...	-1	15-1	92-1	100-1	...	...	-2	8-2	100-2	100-2	...	...	NIU
Palau	-3	18-3	...	100-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
Papua Nueva Guinea	9-1	42-1	...	...	...	...	36-1	36-1	...	...	...	...	15-1	34-1	...	...	...	...	PNG
Samoa	0,4	13	100	100-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	28-1	...	...	...	...	WSM
Islas Salomón	2	26	59-3	26	...	...	4	26	74	78	2	...	2-2	...	76-2	84-2	...	...	SLB
Tokelau	-1	4-1	42-1	...	...	...	-1	12-1	67-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
Tonga	0,2-2	11-2	...	...	...	...	1-2	22-2	92-2	92-2	...	...	1-2	15-2	59-2	80-2	...	...	TON
Tuvalu	0,1-1	11-1	88-1	100-3	...	...	0,1-1	17-1	77-1	62-2	...	...	0,1-1	8-1	46-1	60-2	...	...	TUV
Vanuatu	1-2	16-2	46-2	52-2	...	...	2-2	27-2	...	72-2	...	...	1-2	21-2	...	79-2	...	...	VUT
América Latina y el Caribe																				
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
Antigua y Barbuda	0,4-2	8-2	65-2	100-2	...	...	1-2	14-2	65-2	100-2	...	...	1-2	11-2	73-2	94-2	...	...	ATG
Argentina	ARG
Aruba	ABW
Bahamas	0,2-1	23-1	76-1	100-1	...	...	2-1	19-1	90-1	100-1	...	...	2-1	12-1	85-1	98-1	...	...	BHS
Barbados	0,3	16	73	100	...	...	1	14	80	100	...	...	1	18	47	100	...	...	BRB
Belize	0,5	16	45-1	55-1	...	...	3	20	73-1	...	...	...	2	17	54-1	46-1	...	...	BLZ
Bolivia (Estado Plurinacional de)	11	33	92	...	...	...	73	19	58	...	...	...	60	21	57	...	...	...	BOL
Brasil	304-1	17-1	...	...	...	...	793-1	20-1	...	...	...	...	1 418-1	17-1	...	...	...	...	BRA
Islas Vírgenes Británicas (las)	...	8-1	...	...	...	...	0,3	12	92	92	...	...	0,3	9	86	86	...	...	VGB
Islas Caimán (las)	...	...	...	...	...	...	0,3+1	16+1	100+1	100+1	...	...	0,3+1	11+1	100+1	100+1	...	...	CYM
Chile	23-2	27-2	...	...	...	0,84-2	80-2	18-2	...	...	0,80-2	...	80-2	19-2	...	...	...	0,86-2i	CHL
Colombia	51-3	...	97-3	94-3	...	...	184	24	95	100	...	...	184	26	98	100	...	...	COL
Costa Rica	9-1	12-1	89-1	97-1	2-1	...	40-1	12-1	94-1	97-1	1-1	...	36-1	13-1	96-1	99-1	...	...	CRI
Cuba	...	...	...	...	...	...	83	9	100	76	...	...	86	9	100	77	...	...	CUB
Curaçao	CUW
Dominica	0,1-1	11-1	19-1	39-1	...	...	1-1	13-1	66-1	100-1	...	...	1-1	11-2	49-1	52-1	...	...	DMA
República Dominicana	15-1	19-1	...	82-1	...	...	69-1	19-1	...	87-1	...	...	42-2	22-2	...	83-2	...	...	DOM
Ecuador	32	21	83	...	12	...	78	25	82	...	13	...	88	22	74	...	11	...	ECU	
El Salvador	8	27	94	100	7-1	...	24	28	95	100	9	...	19	28	93	100	7	...	SLV	
Granada	0,3	12	37	36-1	2	...	1	16	64	100	5	...	1	12	45	100	5-1	...	GRD	
Guatemala	...	...	...	...	...	...	108-1	22-1	...	...	...	...	98-1	12-1	...	...	...	...	GTM
Guyana	GUY
Haití	HTI
Honduras	12-1	19-1	51-4	51-4	...	...	44	26	...	...	4-1	...	39	17	...	...	...	...	HND
Jamaica	...	11-1	75-2	94-1	...	...	11	22	96-1	100-1	3	...	13	15	100	100	16-1	...	JAM
México	193-1	25-1	85-1	...	...	...	535-1	27-1	97-1	...	...	...	842-1	16-1	87-1	...	...	...	MEX
Montserrat	-	8	82	...	-	...	-	15	77-1	43	-	...	-	9	72	100	9	...	MSR	
Nicaragua	NIC
Panamá	6-1	15-1	100-1	100-1	...	...	19-1	21-1	99-1	90-1	...	...	24-1	15-1	60-1	84-1	...	...	PAN
Paraguay	PRY
Perú	84	19	...	...	...	...	198	18	97	87	18-2	...	190	15	89-ii	80	20-2	...	PER
Saint Kitts y Nevis	...	11-2	...	100-2	...	...	0,4-1	14-1	72-1	99-1	14-2	...	1-1	8-1	62-1	100-1	5-2	...	KNA
Santa Lucía	...	6-1	70-3	...	...	...	1	15	89	100	...	...	1	11	71	100	...	...	LCA
San Vicente y las Granadinas	0,5	8	14-4	...	...	...	1	14	84-2	22	...	...	1	14	58-2	51	...	...	VCT
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4-3	8-3	...	93-3	...	...	SXM
Suriname	1	29	99	...	...	...	5	15	98	...	...	...	3	12-2	81-1	57	...	...	SUR
Trinidad y Tabago	TTO
Islas Turcas y Caicos (las)	...	...	...	...	...	...	0,3-3	9-3	89-3	...	...	...	0,2-2	10-2	98-2	98-2	...	...	TCA
Uruguay	28-1	11-1	100-1	100-1	URY
Venezuela (República Bolivariana de)	VEN

TABLA 7: sucesión

Indicador del ODS:	Preescolar						Primaria						Secundaria						CÓDIGO DE PAÍS
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	
	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de docentes de aula formados	% de docentes de aula cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel de sueldos relativo de los docentes	
Año de referencia:	2017						2017						2017						
Europa y América del Norte																			
Albania	5	17	...	84	...	...	10	18	...	84	...	...	24	12	...	97	...	...	ALB
Andorra	0,2	14	100	100	6	...	0,4	10	100	100	7	...	1	8	100	100	8	...	AND
Austria	23-1	11-1	...	...	...	...	32-1	10-1	...	...	...	0,76-1	73-1	9-1	...	...	...	0,93-1i	AUT
Belarús	44	8	92	44	2	...	22	19	100	100	4	...	79	8	94	100	...	...	BLR
Bélgica	36-1	13-1	...	...	...	...	71-1	11-1	...	...	...	...	131-1	9-1	...	...	...	...	BEL
Bermudas	0,1-1	9-3	100-1	100-1	...	...	0,4-1	10-2	100-1	100-1	...	...	1-1	6-2	100-1	99-1	...	...	BMU
Bosnia y Herzegovina	1	14	...	...	...	...	9	17	...	...	...	...	27	9	...	...	...	...	BIH
Bulgaria	19-1	12-1	...	...	...	...	15-1	18-1	...	...	...	...	39-1	13-1	...	...	...	...	BGR
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAN
Croacia	9-1	13-1	...	...	...	...	12-1	14-1	...	...	...	...	52-1	7-1	...	...	...	...	HRV
Chequia	...	14-4	...	...	...	0,52-2	...	19-4	...	...	...	0,61-2	...	12-4	...	...	...	...	CZE
Dinamarca	...	...	...	...	...	0,68-1	44-3	11-3	...	...	...	0,82-1	49-3	11-3	...	...	...	...	DNK
Estonia	...	...	...	...	...	0,62-1	7-1	11-1	...	...	...	0,91-1	9-1	9-1	...	...	...	0,91-1i	EST
Finlandia	18-1	12-1	...	...	...	0,66-2	27-1	13-1	...	...	...	0,89-2	41-1	13-1	...	...	...	1,05-2i	FIN
Francia	126-4	20-4	...	...	...	0,78-3	229-4	18-4	...	...	...	0,76-3	457-4	13-4	...	...	...	0,94-3i	FRA
Alemania	316-1	7-1	...	...	...	...	238-1	12-1	...	...	...	0,90-1	589-1	12-1	...	...	...	1,01-1i	DEU
Grecia	15-1	11-1	...	...	...	1,06-1	70-1	9-1	...	...	...	1,06-1	79-1	8-1	...	...	...	1,15-1i	GRC
Hungría	26-1	12-1	...	...	...	0,66-1	37-1	11-1	...	...	...	0,70-1	81-1	10-1	...	...	...	0,72-1i	HUN
Islandia	3-2	5-2	...	...	...	...	3-2	10-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ISL
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRL
Italia	133-1	12-1	...	...	...	0,68-3	255-1	11-1	...	...	...	0,68-3	457-1	10-1	...	...	...	0,71-3i	ITA
Letonia	8-1	10-1	...	...	...	0,79-1	11-1	11-1	...	...	...	0,80-1	14-1	8-1	...	...	...	1,04-1i	LVA
Liechtenstein	0,1-1	8-1	...	...	...	...	0,3-1	8-1	...	...	...	...	0,3-1	10-1	...	...	...	...	LIE
Lituania	11-1	9-1	...	...	...	0,95-3	8-1	13-1	...	...	...	0,95-3	33-1	8-1	...	...	...	0,95-3i	LTU
Luxemburgo	2-1	10-1	...	...	...	1,80-1	4-1	8-1	...	...	...	1,80-1	5-1	9-1	...	...	...	2,02-1i	LUX
Malta	1-1	12-1	...	...	...	...	2-1	13-1	...	...	...	...	4-1	7-1	...	...	...	...	MLT
Mónaco	0,1	19	...	...	7	...	0,2	10	...	...	...	...	0,4	9i	...	...	...	...	MCO
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
Países Bajos	32-1	16-1	...	...	...	0,73-3	102-1	12-1	...	...	...	0,73-3	112-1	14-1	...	...	...	...	NLD
Noruega	18-1	10-1	...	...	...	0,67-1	49-1	9-1	...	...	...	0,75-1	51-1	9-1	...	...	...	...	NOR
Polonia	92-1	12-1	...	...	...	0,68-1	229-1	11-1	...	...	...	0,79-1	268-1	9-1	...	...	...	0,81-1i	POL
Portugal	15-1	17-1	...	...	...	1,50-1	50-1	13-1	...	...	...	1,38-1	79-1	10-1	...	...	...	1,41-1i	PRT
República de Moldova	10	13	90	...	...	...	8	18	99	...	...	...	23	10	98	...	...	...	MDA
Rumanía	35-1	15-1	...	...	...	...	49-1	19-1	...	...	...	...	125-1	12-1	...	...	...	...	ROU
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	...	301-1	21-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RUS
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SMR
Serbia	14	12	...	100	...	...	19	14	...	100	...	...	67	8	...	100	...	...	SRB
Eslovaquia	13-2	12-2	...	...	...	0,48-1	14-2	15-2	...	...	...	0,64-1	41-2	11-2	...	...	...	0,64-1i	SVK
Eslovenia	7-1	9-1	...	...	...	0,69-1	9-1	14-1	...	...	...	0,87-1	15-1	10-1	...	...	...	0,91-1i	SVN
España	100-1	14-1	...	...	...	...	233-1	13-1	...	...	...	...	287-1	12-1	...	...	...	...	ESP
Suecia	81-1	6-1	...	...	...	0,76-1	67-1	12-1	...	...	...	0,86-1	66-1	13-1	...	...	...	0,90-1i	SWE
Suiza	15-1	12-1	...	...	...	...	49-1	10-1	...	...	...	...	62-1	10-1	...	...	...	...	CHE
la ex R. Y. de Macedonia	...	...	...	...	...	...	8-2	14-2	...	...	...	...	18-2	9-2	...	...	...	...	MKD
Ucrania	...	...	...	...	...	...	127	13	87	84-4	...	...	324	7	...	...	...	...	UKR
Reino Unido	25-1	73-1	...	...	...	...	314-1	15-1	...	...	...	...	393-1	19-1	...	...	...	...	GBR
Estados Unidos de América	629-2	14-2	...	...	...	0,62-1	1 714-2	14-2	...	...	...	0,63-1	1 661-2	15-2	...	...	...	0,67-1i	USA

Naika, de 7 años, participa en el programa HEART (sanar y educar mediante las artes) en Haití, que brinda respaldo psicosocial a niños que sobrevivieron al paso del Huracán Matthew. La escuela en que se ejecuta el programa fue reconstruida por Save the Children.

CRÉDITOS: Ray-ginald Louissaint Jr./Save the Children



Cuadros relativos a la ayuda

INTRODUCCIÓN

En los tres cuadros que figuran a continuación se presentan dos tipos de ayuda.

En primer lugar, los datos sobre la **asistencia oficial para el desarrollo** (AOD) se derivan de la base de datos del Instituto de Estudios para el Desarrollo (IED) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). La base de datos del IED recoge información que proporcionan anualmente todos los miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE, así como un número cada vez mayor de donantes no pertenecientes al CAD. Las cifras correspondientes a la asistencia oficial para el desarrollo neta provienen de la base de datos del CAD, mientras que las relativas a la asistencia oficial para el desarrollo bruta y la ayuda para la educación se toman del Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS), una base de datos de proyectos individuales. Las cifras de las bases de datos del CAD y el CRS se expresan en dólares estadounidenses constantes de 2016. Las bases de datos del CAD y el CRS están disponibles en el enlace www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm.

La AOD incluye subsidios y préstamos que a) son efectuados por el sector oficial, b) su principal objetivo es el fomento del desarrollo y el bienestar económicos, y c) tienen condiciones financieras favorables (si se trata de un préstamo, tiene un elemento de subvención de al menos el 25%). Además de los flujos financieros, la cooperación técnica se incluye en la ayuda; véase www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/dac-glossary.htm#ODA.

En segundo lugar, los datos sobre la **asistencia humanitaria** proceden del Servicio de Seguimiento Financiero de la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas (OCAH). El Servicio de Seguimiento Financiero tiene por objetivo presentar un panorama completo de todas las corrientes de financiación humanitaria internacional, y recoge las contribuciones financieras de los gobiernos donantes, los fondos administrados por las Naciones Unidas, los organismos de las Naciones Unidas, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y otros actores y asociados humanitarios, en particular en el sector privado. La base de datos se actualiza constantemente para

supervisar que se cumplan los requisitos de los planes de respuesta humanitaria. Las cifras de la base de datos del Servicio de Seguimiento Financiero se expresan en dólares estadounidenses corrientes. El Servicio de Seguimiento Financiero se puede consultar en el enlace fts.unocha.org.

BENEFICIARIOS DE LA AYUDA Y DONANTES

La lista de receptores de AOD del CAD está conformada por todos los países de ingresos bajos y medianos, según la clasificación de ingresos del Banco Mundial, que no son miembros del G8 o la Unión Europea (UE). Para más información, véase el enlace www.oecd.org/development/financing-sustainable-development/development-finance-standards/historyofdaclistsofrecipientcountries.htm.

Los *donantes bilaterales* son países que proporcionan asistencia para el desarrollo directamente a los países beneficiarios. La mayoría de ellos son miembros del CAD. Los donantes bilaterales también contribuyen considerablemente a la financiación de donantes multilaterales mediante contribuciones que se registran como AOD multilateral.

Los *donantes multilaterales* son instituciones internacionales en las que participan los gobiernos, que realizan la totalidad o gran parte de sus actividades respaldando el desarrollo y los países beneficiarios de ayuda. Incluyen a los bancos multilaterales de desarrollo (como el Banco Mundial y bancos regionales de desarrollo), organismos de las Naciones Unidas y agrupaciones regionales (como ciertos organismos de la UE y los países árabes). Cuando un donante bilateral contrata a un donante multilateral para ejecutar un programa, esto se registra como un flujo bilateral. Una contribución de un miembro del CAD a un organismo se considera un flujo multilateral si se agrupa con otras contribuciones y se desembolsa según decida el organismo para financiar sus propios programas y gastos de funcionamiento.

Puede consultarse una lista de donantes bilaterales y multilaterales en la pestaña "Donor" de la hoja excel que figura en el enlace www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-CRS-CODES.xls.

CUADRO 1: EL DESARROLLO Y LA ASISTENCIA HUMANITARIA

AOD total: comprende la asistencia bilateral y multilateral para todos los sectores, así como asistencia no distribuida por sectores, como la ayuda a los presupuestos generales y al alivio de la deuda.

La AOD total procedente de donantes bilaterales es solo asistencia bilateral, mientras que la asistencia como porcentaje del ingreso nacional bruto (INB) es AOD bilateral y multilateral.

Total de la asistencia humanitaria: toda ayuda sobre la que los donantes públicos y privados, los organismos de las Naciones Unidas, los fondos de las Naciones Unidas, las ONG y otras entidades han informado al Servicio de Seguimiento Financiero.

Llamamientos coordinados de las Naciones Unidas: un subconjunto de la asistencia humanitaria internacional, que se refiere a todos los llamamientos y planes de respuesta humanitaria coordinados por la OCAH o la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, incluidos los planes de respuesta estratégica, los planes de respuesta humanitaria, los llamamientos urgentes y los planes de respuesta regional para los refugiados. Para las definiciones, véase el capítulo 5 del *Global Humanitarian Assistance Report 2018* en el enlace <http://devinit.org/wp-content/uploads/2018/06/GHA-Report-2018.pdf> (en inglés).

CUADROS 2 Y 3: ASISTENCIA PARA EL DESARROLLO DESTINADA A LA EDUCACIÓN POR DONANTE Y BENEFICIARIO

Ayuda total a la educación: ayuda directa a la educación + un 20% de apoyo al presupuesto general (ayuda suministrada a los gobiernos sin que esté destinada a proyectos o sectores específicos) para representar el 15% a 25% estimado de apoyo al presupuesto del que normalmente se beneficia el sector de la educación.

Ayuda total a la educación básica: la ayuda directa a la educación básica + un 10% del apoyo al presupuesto general + un 50% de la ayuda a la educación “de nivel no especificado”.

Ayuda total a la educación secundaria: la ayuda directa a la educación secundaria + un 5% del apoyo al presupuesto general + un 25% de la ayuda a la educación “de nivel no especificado”.

Ayuda total a la educación postsecundaria: la ayuda directa a la educación postsecundaria + un 5% del apoyo al presupuesto general + un 25% de la ayuda a la educación “de nivel no especificado”.

Ayuda directa a la educación: la ayuda a la educación sobre la que se informa en la base de datos del CRS como asignaciones directas al sector de educación. Se trata del total de ayuda directa, según la define el CAD, para:

- la educación básica que, según la definición del CAD, abarca la educación primaria, la adquisición por los jóvenes y adultos de competencias básicas para la vida, y la educación de la primera infancia;
- la educación secundaria, tanto la educación secundaria general como la formación profesional de ese nivel;
- la educación postsecundaria, comprendidas la formación avanzada técnica y de gestión;
- la educación, de nivel no especificado, que se refiere a cualquier actividad que no cabe atribuir exclusivamente al desarrollo de un nivel de educación específico, como las investigaciones en materia de educación y la formación del profesorado. En esta subcategoría se suele incluir el apoyo a los programas generales de educación.

Ayuda total per cápita: se calcula dividiendo el total de la ayuda i) a la educación básica entre el número de niños en edad escolar primaria y ii) a la educación secundaria entre el número de adolescentes en edad de cursar la secundaria.

CUADRO 1: El desarrollo y la asistencia humanitaria

	ASISTENCIA OFICIAL PARA EL DESARROLLO (AOD)								ASISTENCIA HUMANITARIA	
	Desembolsos netos totales de AOD								Millones de US\$	
	Millones de US\$ constantes de 2016				% de ingreso nacional bruto (INB)				Total de la asistencia humanitaria	Llamamientos coordinados de las naciones unidas
	2005	2015	2016	2017*	2005	2015	2016	2017*	2017**	2017**
Australia	1 855	2 758	2 290	2 209	0,25	0,29	0,27	0,23	252	112
Austria	1 333	789	986	564	0,52	0,35	0,42	0,30	47	19
Bélgica	1 381	1 126	1 425	1 223	0,53	0,42	0,50	0,45	189	104
Canadá	3 099	2 884	2 661	2 960	0,34	0,28	0,26	0,26	634	401
Chequia	73	71	71	75	0,11	0,12	0,14	0,13	7	4
Dinamarca	1 444	1 878	1 654	1 613	0,81	0,85	0,75	0,72	419	187
Estonia***	3	15	19	19	0,08	0,15	0,19	0,17	5	2
Finlandia	658	702	638	505	0,46	0,55	0,44	0,41	98	40
Francia	7 343	5 161	5 642	6 362	0,47	0,37	0,38	0,43	234	117
Alemania	7 694	14 257	19 636	18 783	0,36	0,52	0,70	0,66	2 649	1 814
Grecia	200	71	159	86	0,17	0,12	0,19	0,16	0	0
Hungría***	40	47	55	37	0,11	0,13	0,17	0,11	1	1
Islandia	19	35	48	52	0,18	0,24	0,28	0,29	4	2
Irlanda	448	426	427	449	0,42	0,32	0,32	0,30	130	61
Italia	2 360	1 838	2 420	2 825	0,29	0,22	0,27	0,29	190	65
Japón	10 111	6 876	7 048	8 354	0,28	0,20	0,20	0,23	672	447
Kazajstán***	...	34	13	...	...	0,02	0,02	...	0	...
Kuwait***	233	303	1 048	...	...	...	...	...	0	55
Lituania***	2	10	14	13	0,06	0,12	0,14	0,13	0	0
Luxemburgo	219	258	275	298	0,79	0,95	1,00	1,00	28	14
Países Bajos	3 720	4 175	3 158	3 438	0,82	0,75	0,65	0,60	272	91
Nueva Zelanda	281	364	361	342	0,27	0,27	0,25	0,23	24	3
Noruega	2 122	3 139	3 451	2 988	0,94	1,05	1,12	0,99	506	310
Polonia	49	96	149	204	0,07	0,10	0,15	0,13	21	14
Portugal	226	148	125	109	0,21	0,16	0,17	0,18	0	...
República de Corea	499	1 458	1 548	1 541	0,10	0,14	0,16	0,14	62	49
Rumania***	...	33	109	...	...	0,09	0,15	...	0	0
Eslovaquia	39	17	26	29	...	0,10	0,12	0,12	1	1
Eslovenia	15	25	28	24	0,11	0,15	0,19	0,16	1	0
España	1 848	354	2 597	791	0,27	0,12	0,35	0,19	55	22
Suecia	2 403	4 832	3 452	3 673	0,94	1,40	0,94	1,01	565	303
Suiza	1 878	2 649	2 773	2 279	0,42	0,51	0,53	0,46	452	129
Emiratos Árabes Unidos***	545	4 334	4 171	4 364	...	1,18	1,21	1,31	291	2
Reino Unido	7 477	10 557	11 517	11 502	0,47	0,70	0,70	0,70	1 850	1 326
Estados Unidos de América	30 985	26 994	28 535	29 757	0,23	0,17	0,19	0,18	6 515	4 868
TOTAL bilaterales****	92 809	110 543	116 192	117 304	0,32	0,30	0,32	0,31	17 041	10 866
Banco Africano de Desarrollo	178	123	160						84	3
Fondo Africano de Desarrollo	913	2 050	2 029						...	...
Fondo Árabe de Desarrollo Económico y Social	...	54	48						...	...
Fondos especiales del Banco Asiático de Desarrollo	920	1 440	1 375						...	...
Instituciones de la Unión Europea	8 922	13 610	16 832						3 069	1 914
Banco Árabe para el Desarrollo Económico de África (BADEA)	58	71	...						...	...
Fondos de Inversión Climática	...	409	51						...	...
Banco Mundial (Asociación Internacional de Fomento)	7 292	10 011	8 105						174	102
Fondo especial del Banco Interamericano de Desarrollo	248	1 897	746						...	...
Fondo Monetario Internacional (fondos fiduciarios en condiciones favorables)	-282	501	-129						...	...
Fondo OPEP para el Desarrollo Internacional	63	169	236						2	1
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo	427	419	377						1	1
UNICEF	761	1 389	1 440						111	85
Fondo para la Consolidación de la Paz de las Naciones Unidas	...	70	47						...	1
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente	375	768	717						...	14
Programa Mundial de Alimentos	594	285	306						...	1
Fondo mundial	1 078	3 159	3 547						9	7
GAVI	...	1 718	1 339						...	...
Fondo para el Medio Ambiente Mundial	509	810	851						...	...
Organización Mundial de la Salud	...	661	534						...	...
TOTAL multilaterales****	23 869	41 766	40 819						3 638	2 725
TOTAL	116 678	152 228	157 011						21 475	14 220

Fuentes: CAD de la OCDE, bases de datos del CAD y el CRS (2018) para la AOD total y la AOD como % del INB; Servicio de Seguimiento Financiero de la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas (2018) para la asistencia humanitaria internacional y los llamamientos coordinados de las Naciones Unidas.

* Datos preliminares

** Los datos del Servicio de Seguimiento Financiero se basan en el tipo de cambio del dólar estadounidense en el momento de la decisión del país donante.

*** Estonia, Hungría, Kazajstán, Kuwait, Lituania, Rumania y los Emiratos Árabes Unidos no son miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD), pero se incluyen en su base de datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS).

**** La AOD total incluye la AOD de otros donantes bilaterales y multilaterales que no figuran en la lista anterior. La asistencia humanitaria total incluye la asistencia humanitaria de otros donantes bilaterales y multilaterales y fundaciones privadas que no figuran en la lista anterior.

(...) indica que no hay datos disponibles. (-) representa un valor nulo.

La AOD total de donantes del CAD es solo AOD bilateral (tanto de miembros del CAD como de los no pertenecientes al CAD), mientras que la AOD como % del INB incluye la AOD multilateral.

La AOD como porcentaje del INB entre los donantes bilaterales se refiere únicamente a los miembros del CAD.

CUADRO 2: Asistencia para el desarrollo destinada a la educación por donante

	TOTAL DE LA AYUDA								AYUDA DIRECTA							
	Millones de US\$ constantes de 2016								Millones de US\$ constantes de 2016							
	Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
Australia	108	218	61	139	25	30	22	48	107	217	40	93	14	7	12	25
Austria	101	144	4	9	4	9	93	127	101	144	2	0	3	4	92	122
Bélgica	103	86	24	25	15	40	65	21	102	86	15	15	11	35	60	16
Canadá	182	209	128	116	29	50	25	43	172	207	101	73	16	29	12	21
Chequia	...	8	...	1	...	1	...	6	...	8	...	0	...	1	...	5
Dinamarca	50	58	32	34	9	9	10	15	40	56	16	17	1	0	2	6
Estonia*	...	2	...	0	...	0	...	1	...	2	...	...	...	0	...	1
Finlandia	...	46	...	33	...	8	...	5	...	46	...	27	...	5	...	2
Francia	1 183	1 168	70	98	22	217	1 091	852	1 171	1 133	45	50	10	193	1 078	828
Alemania	1 277	1 987	101	344	134	326	1 042	1 316	1 265	1 986	73	205	119	257	1 028	1 247
Grecia	37	1	6	1	3	0	28	0	37	1	0	...	0	...	26	0
Hungría*	...	24	...	0	...	0	...	24	...	24	...	...	...	...	...	24
Islandia	...	1	...	1	...	0	...	0	...	1	...	1	...	...	...	...
Irlanda	58	34	36	15	11	9	11	9	54	34	20	7	3	5	4	5
Italia	73	98	31	41	16	21	26	35	68	98	1	24	1	13	12	26
Japón	832	710	195	233	102	127	535	351	795	559	109	59	59	40	492	264
Kazajstán*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kuwait*	...	44	...	22	...	11	...	11	...	44	...	...	...	...	...	...
Lituania*	...	2	...	0	...	0	...	1	...	2	...	...	...	0	...	1
Luxemburgo	34	51	15	13	13	36	6	2	34	51	3	12	7	35	0	1
Países Bajos	339	110	198	15	34	20	107	75	306	110	139	13	4	19	77	74
Nueva Zelanda	49	72	19	18	6	7	24	47	42	67	15	14	4	5	22	45
Noruega	217	384	141	298	26	29	50	57	200	379	104	261	8	10	31	39
Polonia	...	38	...	5	...	2	...	31	...	38	...	1	...	0	...	29
Portugal	68	48	11	11	9	10	48	26	66	48	4	0	6	5	44	21
República de Corea	...	241	...	56	...	81	...	104	...	241	...	32	...	69	...	92
Rumania*	...	28	...	2	...	2	...	24	...	28	...	0	...	1	...	23
Eslovaquia	...	5	...	1	...	1	...	2	...	5	...	0	...	1	...	2
Eslovenia	...	7	...	0	...	0	...	7	...	7	...	...	...	0	...	7
España	216	50	82	21	55	17	79	13	214	50	56	8	41	11	66	6
Suecia	142	120	69	67	27	14	46	39	121	120	22	43	3	2	23	28
Suiza	59	123	17	50	22	57	20	16	59	119	5	41	16	53	14	11
Emiratos Árabes Unidos*	...	641	...	298	...	154	...	190	...	152	...	11	...	10	...	46
Reino Unido	359	1 322	283	825	38	241	37	256	261	1 306	211	615	2	136	1	152
Estados Unidos de América	709	1 489	522	1 218	99	26	88	245	598	1 488	396	1 175	35	5	25	224
TOTAL bilaterales**	6 195	9 571	2 043	4 012	696	1 559	3 455	4 000	5 814	8 857	1 377	2 800	363	952	3 122	3 394
Banco Africano de Desarrollo	...	2	...	0	...	0	...	1	...	2	...	...	...	...	...	1
Fondo Africano de Desarrollo	92	154	49	24	22	50	21	81	62	128	7	...	1	38	0	69
Fondo Árabe de Desarrollo Económico y Social	...	5	...	0	...	0	...	5	...	5	...	...	...	0	...	4
Fondos especiales del Banco Asiático de Desarrollo	...	322	...	71	...	204	...	47	...	322	...	20	...	179	...	22
Instituciones de la Unión Europea	731	1 134	379	493	143	246	209	396	536	1 003	246	235	77	117	142	267
Banco Árabe para el Desarrollo Económico de África (BADEA)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fondos de Inversión Climática	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Banco Mundial (Asociación Internacional de Fomento)	1 194	1 413	794	729	176	427	225	256	1 194	1 411	627	507	92	316	141	145
Fondo especial del Banco Interamericano de Desarrollo	...	52	...	31	...	4	...	17	...	52	...	25	...	1	...	14
Fondo Monetario Internacional (fondos fiduciarios en condiciones favorables)	128	188	64	94	32	47	32	47	...	...	...	...	...	...	...	...
Fondo OPEP para el Desarrollo Internacional	...	19	...	8	...	6	...	5	...	19	...	1	...	3	...	2
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo	4	2	1	1	2	0	1	0	4	...	0	...	1	...	0	...
UNICEF	73	87	72	54	1	18	0	16	73	87	72	21	1	1	0	...
Fondo para la Consolidación de la Paz de las Naciones Unidas	...	0	...	0	...	...	...	...	...	0	...	0	...	...	...	...
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente	234	453	234	453	...	...	...	...	234	453	234	453	...	...	...	...
Programa Mundial de Alimentos	...	21	...	21	...	0	...	0	...	21	...	21	...	...	...	...
TOTAL multilaterales**	2 456	3 865	1 593	1 985	376	1 006	487	874	2 103	3 515	1 186	1 290	173	658	283	527
TOTAL	8 651	13 435	3 636	5 997	1 072	2 564	3 942	4 874	7 917	12 373	2 563	4 089	536	1 611	3 406	3 921

Fuente: CAD de la OCDE, base de datos del CRS (2018).

* Estonia, Hungría, Kazajstán, Kuwait, Lituania, Rumania y los Emiratos Árabes Unidos no son miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD), pero se incluyen en su base de datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS).

** El total incluye la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) de otros donantes bilaterales y multilaterales que no figuran en la lista anterior.

(...) indica que no hay datos disponibles. (-) representa un valor nulo.

Todos los datos representan desembolsos brutos. El porcentaje de AOD desembolsada para el sector de educación es un porcentaje de los desembolsos brutos de AOD como se presenta en los cuadros estadísticos del CRS. Las cifras totales de la AOD del cuadro 1 representan desembolsos netos, como se señala en los cuadros estadísticos del CAD.

La ayuda de Francia, Nueva Zelanda y el Reino Unido incluye fondos desembolsados para los territorios de ultramar.

PORCENTAJE DE LA AOD TOTAL						
%						
Educación		Educación básica		Educación secundaria		
2005	2016	2005	2016	2005	2016	
6	10	57	64	23	14	
8	15	4	6	4	6	
7	6	23	29	14	46	
6	8	70	55	16	24	
...	11	...	9	...	17	
3	4	63	59	18	15	
...	11	...	21	...	12	
...	7	...	72	...	17	
16	21	6	8	2	19	
17	10	8	17	10	16	
18	1	15	50	8	25	
...	44	...	1	...	0	
...	3	...	94	...	3	
13	8	62	45	18	27	
3	4	43	42	21	22	
8	10	23	33	12	18	
...	
...	4	...	50	...	25	
...	14	...	22	...	13	
16	19	44	26	38	70	
9	3	58	13	10	18	
17	20	39	25	12	10	
10	11	65	78	12	8	
...	26	...	14	...	6	
30	38	16	23	14	21	
...	16	...	23	...	34	
...	26	...	7	...	7	
...	19	...	21	...	29	
...	25	...	2	...	5	
12	2	38	41	25	34	
6	3	49	56	19	12	
3	4	29	41	38	47	
...	15	...	46	...	24	
5	11	79	62	11	18	
2	5	74	82	14	2	
8	33	42	11	16	16	
...	1	...	17	...	9	
10	8	53	15	24	32	
...	11	...	6	...	4	
...	23	...	22	...	63	
8	7	52	43	20	22	
...	
...	
17	66	52	15	30	30	
...	7	...	60	...	8	
-45	-145	50	50	25	25	
...	8	...	41	...	33	
1	0	32	50	50	25	
10	6	99	61	1	20	
...	0	...	100	...	...
62	63	100	100	...	...
...	7	...	100	...	0	
9	65	51	15	26	26	
9	42	45	12	19	19	

CUADRO 3: Asistencia para el desarrollo destinada a la educación por beneficiario

	TOTAL DE LA AYUDA								TOTAL DE LA AYUDA PER CÁPITA			
	Millones de US\$ constantes de 2016								US\$ constantes de 2016			
	Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación básica		Educación secundaria	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
África Subsahariana	2 413	3 046	1 153	1 423	367	763	894	859	10	9	4	6
<i>No asignada dentro de la región</i>	30	92	9	37	5	16	16	40	...	...	...	...
Angola	36	21	20	9	4	6	11	7	9	2	1	1
Benin	57	40	24	15	7	11	26	15	18	9	6	6
Botswana	6	3	1	2	1	1	4	1	3	5	4	3
Burkina Faso	84	91	46	42	14	28	24	20	21	13	7	9
Burundi	33	15	17	5	7	5	10	5	13	3	6	3
Cabo Verde	47	17	10	3	6	5	31	10	132	42	80	70
Camerún	118	100	15	12	5	12	99	77	5	3	2	3
República Centroafricana	10	20	3	8	0	5	6	7	5	11	1	7
Chad	31	41	17	20	5	10	9	11	10	8	3	4
Comoras	8	15	0	2	0	2	7	11	5	17	2	18
Congo	29	17	5	2	3	2	21	13	10	3	6	3
Côte d'Ivoire	35	55	5	19	1	7	29	29	2	5	0	2
República Democrática del Congo	63	97	28	47	12	32	22	19	3	4	2	3
Djibouti	30	20	13	5	0	5	17	10	115	53	3	34
Guinea Ecuatorial	8	1	5	0	1	1	2	1	58	2	13	4
Eritrea	19	6	12	1	4	0	3	4	25	1	6	1
Eswatini	1	6	0	4	0	1	0	0	2	19	1	5
Etiopía	93	314	42	194	19	71	33	48	3	12	2	5
Gabón	25	19	2	1	0	3	22	15	11	3	1	12
Gambia	6	9	5	4	0	1	1	3	22	12	2	5
Ghana	129	178	81	58	12	86	36	35	25	14	4	21
Guinea	51	55	33	23	4	8	13	24	22	12	3	4
Guinea-Bissau	7	17	3	10	1	2	4	5	12	36	4	7
Kenya	80	100	42	48	16	16	21	37	7	6	3	2
Lesotho	15	8	12	5	2	2	1	1	32	14	10	7
Liberia	3	83	3	59	0	11	0	13	5	80	1	17
Madagascar	81	55	35	22	10	14	37	20	13	7	3	3
Malawi	66	106	33	64	23	17	11	26	14	21	12	7
Mali	112	112	65	64	18	22	29	26	32	21	11	9
Mauritania	26	19	9	3	2	9	16	7	18	5	4	14
Mauricio	15	15	0	3	0	4	15	8	2	34	1	33
Mozambique	169	170	99	105	25	38	45	26	24	18	11	11
Namibia	11	16	9	4	1	7	1	5	25	10	3	27
Niger	56	97	37	50	7	32	11	15	17	14	4	10
Nigeria	70	155	45	68	11	40	13	47	2	2	1	2
Rwanda	58	89	28	48	12	18	18	22	21	26	9	12
Santo Tomé y Príncipe	6	4	1	1	1	1	4	2	61	32	28	52
Senegal	119	140	33	52	18	27	68	61	18	21	10	12
Seychelles	1	3	0	1	0	1	0	1	22	156	10	66
Sierra Leona	32	52	18	21	8	25	6	6	21	17	10	21
Somalia	5	62	3	34	1	16	1	12	2	14	1	8
Sudáfrica	85	63	43	22	14	15	28	26	6	3	3	3
Sudán del Sur	-	81	-	63	-	8	-	9	-	32	-	5
República Unida de Tanzania	162	179	89	85	32	70	40	24	12	8	6	10
Togo	17	22	2	4	0	7	14	10	3	3	0	6
Uganda	146	98	81	33	29	30	36	35	13	4	7	5
Zambia	113	43	67	26	22	10	25	7	28	8	16	5
Zimbabwe	10	25	3	15	1	6	5	4	1	5	1	3

	AYUDA DIRECTA								PORCENTAJE					
	Millones de US\$ constantes de 2016								%					
	Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación en la ODA total		Educación básica en la ayuda total a la educación		Educación secundaria en la ayuda total a la educación	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
	2 007	2 727	679	926	130	515	656	611	8	7	48	47	15	25
	29	88	0	25	1	10	12	34	2	4	29	40	18	17
	35	21	13	4	0	3	7	4	8	10	58	42	12	27
	47	37	13	12	2	9	21	14	15	8	42	37	13	26
	6	3	0	1	1	0	4	1	11	4	13	49	16	17
	61	68	24	23	3	19	13	11	11	9	55	47	16	31
	19	14	4	3	1	4	3	3	9	2	50	36	22	33
	44	15	1	1	2	4	27	8	27	15	21	16	13	28
	115	100	11	10	3	10	97	76	27	13	12	12	4	11
	8	6	2	1	0	1	6	3	10	4	32	41	5	26
	25	15	9	5	1	3	5	4	7	7	55	49	15	24
	8	15	0	1	-	2	7	11	34	28	6	13	2	14
	27	17	3	2	2	2	20	13	2	20	18	13	10	11
	35	44	4	9	1	2	29	24	37	9	14	34	3	13
	52	97	7	35	2	26	12	12	3	5	45	48	20	33
	30	14	13	1	-	3	16	8	39	11	44	25	1	23
	8	1	3	0	0	0	1	0	22	21	58	24	15	35
	14	6	9	0	3	0	1	4	5	9	63	17	22	8
	1	6	0	4	0	1	0	0	2	4	53	79	19	14
	81	314	21	139	8	44	22	21	4	8	45	62	20	23
	24	19	2	0	0	3	22	15	48	45	9	3	1	17
	6	9	4	1	0	0	0	2	10	9	82	46	6	15
	100	131	65	25	4	69	28	19	11	14	63	32	10	48
	51	41	32	13	4	3	13	19	24	10	65	42	9	15
	7	15	2	7	1	0	4	4	10	8	36	60	8	9
	47	100	23	43	7	13	12	34	10	5	53	48	20	16
	15	7	10	3	2	1	1	0	22	7	76	62	16	23
	3	71	2	41	0	2	0	4	1	10	83	71	8	13
	72	42	16	8	0	7	27	12	8	9	43	40	12	25
	48	91	17	47	15	9	3	17	11	9	50	60	34	16
	94	86	38	43	5	12	15	16	15	9	58	57	16	20
	26	19	8	1	1	8	16	6	13	7	33	18	6	46
	15	10	0	1	0	3	15	6	43	36	1	21	1	28
	129	165	58	75	5	23	25	12	12	11	58	62	15	23
	11	16	9	3	1	7	1	4	9	10	84	25	6	45
	42	78	25	29	1	21	5	4	10	10	66	52	13	33
	69	155	41	38	9	24	11	32	1	6	65	44	16	26
	37	69	13	35	4	12	11	16	10	8	48	54	20	21
	5	4	1	1	0	1	4	2	17	9	26	24	9	32
	114	128	20	37	12	19	61	54	16	19	28	37	15	19
	1	3	-	0	0	0	0	0	4	45	29	48	17	20
	15	33	10	10	3	19	1	1	9	8	58	41	24	47
	5	58	2	12	0	5	0	1	2	5	65	55	18	26
	85	51	27	8	7	8	20	19	12	5	50	35	17	24
	-	81	-	49	-	1	-	2	...	5	...	78	...	11
	88	179	38	63	6	59	15	14	10	8	55	47	20	39
	17	18	2	1	0	6	14	9	19	13	14	19	1	33
	131	98	43	26	10	26	18	31	11	6	55	34	20	31
	95	43	32	17	5	5	7	3	9	4	59	61	19	22
	10	25	1	13	0	6	5	3	2	4	33	59	11	26

TABLA 3: sucesión

	TOTAL DE LA AYUDA								TOTAL DE LA AYUDA PER CÁPITA			
	Millones de US\$ constantes de 2016								US\$ constantes de 2016			
	Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación básica		Educación secundaria	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
África Septentrional y Asia Occidental		2 835	582	1 391	191	420	908	1 024	12	35	4	9
<i>No asignada dentro de la región</i>	6	98	2	74	2	1	1	22	...	...	...	...
Argelia	164	106	4	1	4	3	156	101	1	0	1	1
Armenia	17	26	5	6	3	5	8	15	37	35	9	19
Azerbaiján	11	13	3	1	2	1	7	11	5	2	1	1
Bahrein	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Chipre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Egipto	93	495	43	230	13	103	37	163	4	20	1	10
Georgia	47	50	11	13	6	6	30	31	28	45	15	23
Iraq	131	82	88	37	32	17	11	28	21	-	9	-
Israel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Jordania	152	370	102	265	16	24	34	81	-	-	22	21
Kuwait	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Libano	96	235	35	145	6	44	54	45	76	266	13	69
Libia	7	11	0	5	0	0	7	6	0	-	0	-
Marruecos	291	280	22	43	18	74	251	163	6	11	5	21
Omán	1	-	0	-	0	-	-	-	0	-	1	-
Palestina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Qatar	5	-	1	-	2	-	2	-	0	-	1	-
Arabia Saudita	43	18	20	6	8	4	16	8	4	-	2	-
Sudán	67	118	19	52	2	5	45	61	10	18	1	2
República Árabe Siria	124	141	7	24	20	24	97	93	7	24	14	21
Túnez	169	240	25	69	29	56	114	115	4	13	4	5
Turquía	-	-	-	-	-	-	-	-	...	-	-	-
Emiratos Árabes Unidos	205	400	159	338	22	24	23	38	363	691	30	27
Yemen	53	153	35	81	5	28	13	44	10	19	1	7
Asia Central y Meridional	1 663	2 561	1 126	1 218	173	640	364	704	6	6	1	3
<i>No asignada dentro de la región</i>	4	13	0	2	1	2	4	8	...	...	...	...
Afganistán	212	245	181	107	13	44	18	94	43	18	4	8
Bangladesh	242	599	167	367	38	161	37	71	10	23	2	7
Bhután	12	1	4	0	4	0	4	1	38	5	39	2
India	724	621	575	288	31	146	118	187	5	2	0	1
Irán (República Islámica del)	54	76	1	1	2	0	52	74	0	0	0	0
Kazajistán	10	30	2	5	1	3	8	22	2	5	0	2
Kirguistán	12	47	4	20	2	15	7	12	8	45	3	22
Maldivas	7	3	3	1	3	1	1	1	52	29	65	22
Nepal	46	139	29	72	4	35	13	31	8	23	1	8
Pakistán	241	644	135	305	44	177	62	162	7	14	2	6
Sri Lanka	52	103	13	37	12	43	27	23	8	22	5	16
Tayikistán	16	15	10	7	3	4	3	4	14	10	2	3
Turkmenistán	2	3	0	0	0	1	2	2	1	1	0	2
Uzbekistán	29	23	2	4	16	8	11	11	1	2	3	2
Asia Oriental y Sudoriental	1 297	1 427	199	360	100	309	999	758	1	2	0	2
<i>No asignada dentro de la región</i>	1	6	1	3	0	0	1	3	...	...	...	...
Brunei Darussalam	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Camboya	39	108	18	46	4	31	17	31	9	24	2	17
China	727	476	27	32	14	89	686	355	0	0	0	1
República Popular Democrática de Corea	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Hong Kong, China	-	-	-	-	-	-	-	-	...	-	-	-
Indonesia	136	198	44	71	23	34	70	93	2	3	1	1
República de Corea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
República Democrática Popular Lao	28	80	13	46	4	21	11	13	16	61	4	21
Macao, China	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Malasia	20	32	2	2	2	1	16	29	1	1	1	0
Mongolia	34	44	8	11	1	11	25	22	30	41	3	37
Myanmar	12	135	4	60	0	36	8	39	1	12	0	6
Filipinas	66	65	25	36	22	6	18	23	2	3	3	1
Singapur	-	-	-	-	-	-	-	-	...	-	...	-
Tailandia	44	32	3	10	2	5	39	18	1	2	0	1
Timor-Leste	24	30	11	10	5	11	8	8	55	49	38	60
Viet Nam	165	219	43	33	21	63	101	123	5	5	2	7

	AYUDA DIRECTA								PORCENTAJE					
	Millones de US\$ constantes de 2016								%					
	Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación en la ODA total		Educación básica en la ayuda total a la educación		Educación secundaria en la ayuda total a la educación	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
	1551	2311	459	933	130	191	846	795	5	9	35	49	11	15
	6	98	2	73	2	1	1	21	0	10	43	76	37	1
	164	106	3	0	4	3	155	101	46	67	3	1	3	3
	13	26	2	4	2	5	7	15	9	8	29	21	21	20
	7	13	1	0	0	0	5	11	5	17	28	8	14	5
	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-
	93	162	35	42	9	9	33	68	8	23	46	46	14	21
	37	50	4	4	3	2	27	27	15	11	23	26	13	12
	131	34	87	8	32	3	10	13	1	4	67	45	25	21
	-	-	-	-	-	-	-	-
	95	352	73	228	1	6	19	62	19	14	67	72	11	7
	-	-	-	-	-	-	-	-
	96	235	32	137	5	40	52	41	39	21	37	62	7	19
	7	11	-	5	-	-	7	6	29	6	1	44	0	0
	291	277	17	30	16	68	249	157	38	14	7	15	6	27
	1	-	-	-	0	-	0	-	4	...	3	...	35	...
	-	-	-	-	-	-	-	-
	5	-	0	-	1	-	2	-	19	...	12	...	37	...
	30	18	6	4	1	3	9	7	2	2	46	34	17	22
	67	118	19	47	2	2	45	58	88	1	29	44	4	4
	114	136	1	5	17	14	94	83	34	22	6	17	16	17
	169	240	15	3	24	23	109	82	41	7	15	29	17	23
	-	-	-	-	-	-	-	-
	172	390	128	314	7	12	8	26	19	17	78	85	11	6
	53	47	34	27	4	1	13	17	17	8	67	53	9	18
	1 568	2 509	964	890	92	476	283	540	14	16	68	48	10	25
	5	13	0	2	1	2	4	8	1	3	2	15	26	19
	203	244	165	90	5	35	9	86	7	6	86	44	6	18
	221	599	133	305	21	130	20	40	17	24	69	61	16	27
	12	1	3	0	3	0	3	0	12	2	36	39	32	14
	724	621	568	239	28	122	114	163	38	23	79	46	4	24
	54	76	1	0	1	0	51	74	51	65	1	1	3	0
	10	30	1	0	0	0	8	19	4	49	16	18	5	9
	8	42	1	10	1	10	5	7	4	9	30	42	17	32
	7	3	1	0	2	0	0	1	8	12	38	39	41	19
	43	128	25	49	2	24	11	20	10	13	63	52	9	25
	192	627	52	167	2	108	20	93	14	22	56	47	18	27
	51	85	8	21	10	34	24	15	4	28	26	36	23	41
	8	15	5	5	0	2	1	3	6	5	62	48	17	24
	2	3	0	0	-	1	2	2	6	10	14	12	0	36
	29	23	1	1	16	6	11	10	16	5	8	18	55	33
	1 252	1 422	127	180	64	219	963	668	15	24	15	25	8	22
	1	6	1	3	-	0	1	3	0	3	52	42	0	4
	-	-	-	-	-	-	-	-
	39	107	13	26	2	21	15	20	7	15	46	43	11	29
	727	476	20	4	11	75	682	341	40	-60	4	7	2	19
	1	1	0	0	-	-	1	1	2	1	4	31	0	4
	-	-	-	-	-	-	-	-
	117	198	24	25	13	11	60	70	5	-179	32	36	17	17
	-	-	-	-	-	-	-	-
	28	80	10	41	3	18	9	11	9	20	47	58	15	26
	-	-	-	-	-	-	-	-
	20	32	0	0	1	0	15	29	65	-62	9	5	10	3
	33	44	6	7	0	10	24	20	15	13	23	24	3	26
	12	135	4	24	0	18	7	21	8	9	34	45	3	27
	66	65	22	28	21	2	16	19	11	23	39	55	34	9
	-	-	-	-	-	-	-	-
	44	32	1	5	1	3	37	15	-30	14	7	30	5	16
	22	30	8	3	4	8	6	5	12	13	46	35	23	38
	141	215	19	13	9	53	89	113	8	8	26	15	13	29

TABLA 3: sucesión

	TOTAL DE LA AYUDA								TOTAL DE LA AYUDA PER CÁPITA			
	Millones de US\$ constantes de 2016								US\$ constantes de 2016			
	Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación básica		Educación secundaria	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
Oceanía	203	235	92	100	49	49	62	86	27	24	15	14
<i>No asignada dentro de la región</i>	7	57	3	21	2	14	3	22	...	...	...	...
Islas Cook	4	6	0	1	2	4	1	1	231	490	938	1 913
Fiji	22	17	10	5	5	2	8	9	101	52	46	19
Kiribati	6	10	1	5	3	0	2	5	51	321	230	25
Islas Marshall	15	3	8	2	4	1	4	1	1 090	200	585	101
Estados Federados de Micronesia	34	9	17	6	8	2	9	2	-	-	...	...
Nauru	0	3	0	0	0	3	0	0	34	212	19	2 078
Niue	4	1	2	1	1	0	1	1	10 950	3 894	3 458	2 237
Palau	3	1	2	0	1	0	1	0	1 041	260	336	66
Papua New Guinea	51	61	29	29	8	13	14	19	31	21	10	13
Samoa	14	14	1	5	7	2	6	8	52	156	231	60
Islas Salomón	15	18	11	8	1	3	3	8	144	81	15	30
Tokelau	4	3	2	2	1	1	1	1	10 354	10 713	3 959	3 989
Tonga	8	7	4	4	1	0	3	3	270	261	91	17
Tuvalu	4	2	1	0	1	1	2	1	854	231	390	562
Vanuatu	12	22	2	12	5	3	5	6	63	-	159	-
América Latina y el Caribe	577	757	217	286	111	138	250	333	4	6	2	3
<i>No asignada dentro de la región</i>	9	37	5	6	1	5	3	26	...	...	...	...
Anguila	0	-	0	-	0	-	0	-	-	-	-	-
Antigua y Barbuda	-	0	-	0	0	0	0	0	-	4	28	3
Argentina	20	24	2	4	3	6	15	14	0	1	1	1
Aruba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bahamas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Barbados	0	-	0	-	0	-	0	-	1	-	8	-
Belize	1	1	0	1	0	0	0	0	8	14	2	4
Bolivia (Estado Plurinacional de)	53	36	25	6	13	9	15	21	19	4	11	7
Brasil	52	99	8	15	5	11	40	73	1	-	0	-
Islas Vírgenes Británicas (las)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Islas Caimán (las)	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...
Chile	16	25	1	4	1	5	13	16	1	3	1	3
Colombia	36	61	4	10	6	11	27	40	1	3	1	2
Costa Rica	4	12	1	3	0	4	3	5	1	8	1	10
Cuba	5	4	0	1	1	1	4	3	0	1	1	1
Dominica	1	2	0	1	0	0	1	1	49	99	39	61
República Dominicana	13	21	5	13	6	2	2	5	5	11	5	2
Ecuador	19	23	3	8	6	5	9	10	2	4	4	3
El Salvador	12	24	6	8	3	5	4	10	7	12	4	7
Granada	14	1	12	1	1	0	0	0	814	43	111	30
Guatemala	27	39	16	27	3	6	8	6	7	12	2	3
Guyana	13	7	7	1	4	1	3	5	58	16	47	6
Haití	29	113	14	76	4	19	11	19	10	53	2	12
Honduras	60	44	39	36	11	6	10	2	34	30	12	6
Jamaica	13	7	12	3	0	3	1	1	-	-	1	13
México	32	50	2	5	2	6	28	39	0	0	0	0
Montserrat	4	0	2	0	1	0	1	0	4 012	-	3 424	-
Nicaragua	60	50	27	30	18	16	15	4	35	41	28	26
Panamá	5	5	1	2	1	0	3	2	2	5	4	1
Paraguay	9	8	4	3	2	3	2	2	5	4	3	4
Perú	46	44	15	17	12	9	19	17	4	5	4	3
Saint Kitts y Nevis	0	-	0	-	0	-	0	-	-	...	-	...
Santa Lucía	2	1	1	0	1	0	0	0	26	-	52	9
San Vicente y las Granadinas	1	0	0	0	0	0	0	0	22	7	43	4
Suriname	4	3	1	1	0	0	2	2	18	14	6	4
Trinidad y Tabago	1	-	0	-	0	-	1	-	0	-	0	-
Islas Turcas y Caicos (las)	-	-	0	-	-	-	-	-	-	...	...	...
Uruguay	5	5	0	1	2	2	2	2	1	5	7	7
Venezuela (República Bolivariana de)	13	11	3	1	2	2	8	8	1	0	1	1

	AYUDA DIRECTA								PORCENTAJE					
	Millones de US\$ constantes de 2016								%					
	Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación en la ODA total		Educación básica en la ayuda total a la educación		Educación secundaria en la ayuda total a la educación	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
	190	226	34	43	20	20	33	58	15	14	45	43	24	21
	7	57	3	13	1	10	2	18	3	18	42	37	23	24
	4	5	0	-	2	3	1	1	42	32	11	15	55	67
	22	17	0	1	0	0	3	7	30	14	44	32	22	12
	6	10	0	5	3	0	2	5	19	17	13	49	52	4
	15	3	0	0	0	-	0	0	23	27	49	53	26	22
	34	8	0	2	0	-	0	0	27	18	50	61	25	19
	0	3	-	0	-	2	0	0	2	15	28	10	14	77
	1	0	0	0	-	0	0	0	14	11	48	41	22	25
	1	1	0	0	0	-	0	0	13	4	53	54	23	13
	51	61	17	3	2	1	9	7	15	11	56	47	15	22
	14	14	0	2	6	0	5	6	29	16	11	33	48	13
	11	18	9	2	0	0	2	5	6	10	72	42	7	16
	0	1	-	0	-	0	0	-	19	24	46	56	23	24
	8	7	2	4	0	0	2	2	23	9	50	59	15	4
	3	2	0	0	-	1	1	1	35	10	34	12	16	31
	12	19	1	10	5	3	4	6	25	17	17	54	44	16
	551	740	126	204	66	97	204	291	9	7	38	38	19	18
	9	37	3	4	0	4	2	24	5	7	53	18	12	13
	0	-	-	-	0	-	-	-	1	...	11	...	84	...
	0	0	-	-	0	-	0	0	-	197	...	39	...	19
	20	24	1	0	3	4	14	12	20	902	9	17	16	24
	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-
	0	-	-	-	0	-	0	-	-11	...	7	...	62	...
	1	1	0	0	0	0	0	0	5	3	61	60	15	16
	53	36	8	3	5	7	7	19	8	5	47	17	25	26
	52	99	3	2	3	5	38	66	27	15	14	15	9	11
	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-
	16	25	0	0	1	3	13	14	9	14	7	16	8	20
	36	61	3	6	5	9	26	38	5	6	10	16	16	18
	4	12	0	2	0	3	3	4	15	12	18	29	9	32
	5	4	0	0	1	0	4	3	6	0	8	12	13	13
	1	1	-	0	0	-	0	0	6	20	33	38	19	19
	13	21	5	12	5	2	1	5	16	12	43	64	43	10
	19	23	2	5	6	3	9	9	7	9	17	34	33	20
	12	24	3	7	1	5	2	9	6	18	49	35	23	23
	13	0	12	-	1	-	0	0	25	14	87	48	10	24
	27	39	14	24	2	4	7	5	10	15	58	69	13	15
	5	7	2	1	2	0	0	5	8	11	50	19	29	7
	29	98	7	56	0	9	7	9	6	11	50	67	13	16
	56	44	25	33	4	5	3	1	8	11	66	81	18	14
	13	7	11	3	0	3	0	1	30	28	92	44	2	44
	32	50	2	1	1	4	27	37	14	6	7	11	5	12
	0	0	-	-	-	-	-	-	14	0	50	50	25	25
	55	50	10	27	9	14	6	2	7	12	45	61	30	32
	5	5	0	2	1	0	2	2	21	20	14	47	30	8
	9	8	3	2	1	3	2	1	16	9	50	40	24	39
	43	44	8	12	9	7	16	14	9	14	32	40	27	21
	0	-	-	-	-	-	0	-	10	...	45	...	23	...
	2	1	0	-	1	-	0	0	17	6	30	31	47	16
	1	0	0	-	0	-	0	0	13	2	32	38	46	19
	4	3	0	0	-	0	2	1	8	16	31	31	11	10
	1	-	-	-	0	-	1	-	-43	...	2	...	6	...
	0	-	0	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...
	5	5	0	0	2	1	2	1	26	28	8	26	47	39
	13	11	3	0	1	2	8	8	24	26	23	10	13	19

TABLA 3: sucesión

	TOTAL DE LA AYUDA								TOTAL DE LA AYUDA PER CÁPITA			
	Millones de US\$ constantes de 2016								US\$ constantes de 2016			
	Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación básica		Educación secundaria	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
Europa y América del Norte	266	470	33	104	28	68	207	298	1	2	0	1
<i>No asignada dentro de la región</i>	7	37	1	2	4	2	1	34	...	...	...	...
Albania	33	30	7	5	4	4	22	21	29	28	8	12
Belarús	17	31	0	4	0	1	17	26	1	9	0	2
Bermudas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bosnia y Herzegovina	37	35	5	4	3	2	30	30	-	-	...	...
Croacia	16	-	1	-	0	-	15	-	3	-	1	-
Malta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
República de Moldova	10	56	1	8	0	18	9	30	4	-	0	-
Montenegro	-	4	1	1	0	0	-	3	30	15	6	5
Serbia	56	89	11	30	10	18	35	41	36	109	13	32
Eslovenia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
la ex R. Y. de Macedonia	22	13	5	3	4	0	13	10	45	26	13	2
Ucrania	68	175	1	49	2	22	65	103	0	-	0	-
<i>No asignada por región o país</i>	549	2 104	235	1115	53	177	260	812	...	...	...	...
Países de ingresos bajos	1 920	2 873	1 047	1 486	289	651	584	735	13	14	4	7
Países de ingresos medianos bajos	3 701	5 540	1 795	2 441	465	1 295	1 442	1 804	6	8	1	3
Países de ingresos medianos altos	2 294	2 499	508	787	226	382	1 562	1 330	2	4	1	2
Países de ingresos altos	72	62	7	13	12	14	53	35	0	0	0	0
<i>No asignada por ingreso</i>	661	2 462	278	1 269	81	223	301	970	...	...	...	...
Países menos adelantados	2 442	3 833	1 365	2 016	379	932	698	885	12	14	4	8
Asia Central y Meridional	1 663	2 561	1 126	1 218	173	640	364	704	6	6	1	3
Asia Oriental y Sudoriental	1 297	1 427	199	360	100	309	999	758	1	2	0	2
Europa y América del Norte	266	470	33	104	28	68	207	298	1	2	0	1
América Latina y el Caribe	577	757	217	286	111	138	250	333	4	6	2	3
África Septentrional y Asia Occidental	1 680	2 835	582	1 391	191	420	908	1 024	12	35	4	9
Oceanía	203	235	92	100	49	49	62	86	27	24	15	14
África Subsahariana	2 413	3 046	1 153	1 423	367	763	894	859	10	9	4	6
<i>No asignada por región o país</i>	549	2 104	235	1 115	53	177	260	812	...	...	...	...
TOTAL	8 648	13 435	3 636	5 997	1 072	2 564	3 942	4 874	6	9	1	4

Fuente: CAD de la OCDE, base de datos del CRS (2018).

(...) indica que no hay datos disponibles. (-) representa un valor nulo.

Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial, pero solo incluyen los países que figuran en el cuadro. Se basan en la lista de países por grupo de ingresos revisada en julio de 2018.

Todos los datos representan desembolsos brutos.

AYUDA DIRECTA									PORCENTAJE					
Millones de US\$ constantes de 2016									%					
Educación		Educación básica		Educación secundaria		Educación postsecundaria		Educación en la ODA total		Educación básica en la ayuda total a la educación		Educación secundaria en la ayuda total a la educación		
2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	
251	347	11	18	17	25	196	255	7	11	12	22	11	15	
7	37	-	0	4	1	1	33	1	4	18	5	63	4	
30	29	2	2	2	2	19	20	10	18	21	16	13	12	
17	31	0	1	0	0	16	24	27	-138	2	12	1	5	
-	-	-	-	-	-	-	-	
33	35	1	1	1	1	28	28	6	8	12	10	8	6	
16	-	-	-	0	-	15	-	12	...	4	...	2	...	
-	-	-	-	-	-	-	-	
10	53	0	2	0	16	9	27	6	17	7	14	2	33	
1	4	1	0	0	0	-	3	-	4	...	16	...	8	
50	49	3	2	6	4	31	28	5	14	20	33	17	20	
-	-	-	-	-	-	-	-	
19	13	3	2	2	0	12	10	9	8	24	22	16	3	
68	95	0	6	2	1	65	82	15	11	1	28	3	13	
547	2091	163	896	17	67	224	702	3	4	43	53	10	8	
1 587	2 508	669	1 006	100	411	395	495	10	9	55	52	15	23	
3 411	4 991	1 361	1 566	248	857	1 225	1 366	12	13	48	44	13	23	
2 201	2 371	359	497	151	237	1 487	1 185	7	14	22	31	10	15	
70	62	2	3	9	9	50	30	24	28	10	21	16	22	
649	2 440	172	1 018	28	97	248	845	2	4	42	52	12	9	
2 070	3 452	896	1 383	145	615	463	568	10	11	56	53	16	24	
1 568	2 509	964	890	92	476	283	540	14	16	68	48	10	25	
1 252	1 422	127	180	64	219	963	668	15	24	15	25	8	22	
251	347	11	18	17	25	196	255	7	11	12	22	11	15	
551	740	126	204	66	97	204	291	9	7	38	38	19	18	
1 551	2 311	459	933	130	191	846	795	5	9	35	49	11	15	
190	226	34	43	20	20	33	58	15	14	45	43	24	21	
2 007	2 727	679	926	130	515	656	611	8	7	48	47	15	25	
547	2 091	163	896	17	67	224	702	3	4	43	53	10	8	
7 917	12 373	2 563	4 089	536	1 611	3 406	3 921	7	9	42	45	12	19	

Glosario

Adolescentes y jóvenes sin escolarizar. Aquellos con edad de cursar el primer o segundo ciclo de secundaria que no están matriculados en la educación primaria, secundaria, postsecundaria no terciaria ni terciaria.

Alfabetización. Según la definición elaborada por la UNESCO en 1958, el término se refiere a la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida cotidiana. El concepto de alfabetización ha evolucionado desde entonces y actualmente abarca distintos ámbitos de competencias, cada uno de los cuales se concibe en función de una escala que define distintos grados de dominio y responde a distintas finalidades.

Atención y educación de la primera infancia (AEPI). Servicios y programas de apoyo a la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños —incluidos la salud, la nutrición y la higiene y el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico— desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela primaria.

Competencias en tecnología de la información y la comunicación (TIC). Se considera que las personas poseen estas competencias si han realizado ciertas actividades relacionadas con la informática en los últimos tres meses: copiar o trasladar un archivo o carpeta; utilizar herramientas de copiar y pegar para duplicar o trasladar información dentro de un documento; enviar correos electrónicos con archivos adjuntos (p. ej., documentos, imágenes, vídeos); utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo; conectar e instalar nuevos dispositivos (p. ej., módem, cámara, impresora); encontrar, descargar, instalar y configurar programas informáticos; crear presentaciones electrónicas con programas informáticos de presentación (incluidos texto, imágenes, sonido, vídeo o gráficos); transferir archivos entre una computadora y otros dispositivos; y escribir un programa informático que emplea un lenguaje de programación especializado.

Competencias. Capacidades no innatas que se pueden aprender y transmitir y que tienen beneficios económicos o sociales, tanto para las personas como para sus sociedades.

Docente capacitado. Docente que ha cumplido al menos los requisitos mínimos establecidos de formación (previa o en el empleo) para enseñar en un determinado nivel del sistema de educación, de conformidad con la política o la legislación nacional pertinente.

Docente cualificado. Docente que tiene la mínima cualificación académica necesaria para enseñar en un nivel de educación específico en un determinado país.

Educación para el desarrollo sostenible (EDS). Tipo de educación que tiene por objeto ayudar a los educandos a abordar de manera constructiva y creativa los desafíos mundiales presentes y futuros y crear sociedades más sostenibles y resilientes.

Educación para la ciudadanía mundial (ECM). Tipo de educación que tiene por objeto empoderar a los educandos para que asuman un papel activo a fin de abordar y resolver los desafíos mundiales y contribuyan de forma proactiva a lograr un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro.

Enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP). Programas destinados principalmente a preparar a los estudiantes para el acceso directo a una ocupación u oficio particular (o clase de ocupaciones u oficios).

Gasto público en educación. Total de gastos corrientes y gastos de capital en educación realizados por las administraciones locales, regionales y nacionales, incluidos los municipios. Se excluyen las contribuciones de las familias. El término incluye el gasto público para las instituciones públicas y privadas.

Índice de desarrollo de la primera infancia. Índice que evalúa la realización del potencial de desarrollo de los niños

de 36 a 59 meses en cuatro ámbitos: alfabetización/ aritmética elemental y desarrollo físico, socioemocional y cognitivo. La información se recopila mediante las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados del UNICEF. Un niño “progresa adecuadamente” en general si “progresa adecuadamente” en al menos tres de los cuatro ámbitos.

Índice de paridad. Medida de desigualdad que se define como la relación de los valores de un indicador de educación de dos grupos de población. Habitualmente, el numerador es el valor del grupo desfavorecido y el denominador es el valor del grupo favorecido. Un valor del índice entre 0,97 y 1,03 indica paridad. Un valor inferior a 0,97 indica una disparidad en favor del grupo favorecido. Un índice de paridad entre los géneros superior a 1,03 indica una disparidad en favor del grupo desfavorecido. Un índice de paridad ajustado es simétrico en torno a 1 y limitado a un rango de entre 0 y 2. Los grupos pueden definirse por:

- **Género.** Relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el correspondiente al sexo masculino de un indicador determinado.
- **Ubicación.** Relación entre el valor correspondiente a las zonas rurales y el correspondiente a las zonas urbanas de un indicador determinado.
- **Riqueza/ingresos.** Relación entre el valor correspondiente al 20% más pobre y el correspondiente al 20% más rico de un indicador determinado.

Ingreso nacional bruto (INB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año (producto interior bruto) más los ingresos que los residentes han recibido del extranjero, menos los ingresos abonados a los no residentes.

Instituciones privadas. Instituciones que no son operadas por las autoridades públicas, sino que son controladas y gestionadas, ya sea con fines de lucro o no, por organismos privados, como organizaciones no gubernamentales, entidades religiosas, grupos de interés especial, fundaciones o empresas comerciales.

Niños sin escolarizar. Niños en el rango de edad oficial de cursar la educación primaria que no están matriculados ni en una escuela primaria ni en una secundaria.

Niveles de educación según la Clasificación Internacional

Normalizada de la Educación (CINE), que es el sistema de clasificación destinado a servir de instrumento para recabar, compilar y presentar indicadores y estadísticas de educación comparables tanto dentro de cada país como a escala internacional. Este sistema, introducido en 1976, fue revisado en 1997 y 2011.

- **Educación preescolar (nivel CINE 0).** Programas de la etapa inicial de la instrucción organizada, destinados principalmente a preparar a los niños muy pequeños —de al menos 3 años— para un entorno de tipo escolar y servir de puente entre el hogar y la escuela. Estos programas —para los que también se usan otras denominaciones como educación infantil, guardería, jardín de infancia o educación de la primera infancia— son el componente más formal de la AEPI. Al término de estos programas, los niños continúan su educación en el nivel CINE 1 (educación primaria).
- **Educación primaria (nivel CINE 1).** Programas destinados generalmente a proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como una comprensión elemental de materias como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música.
- **Educación secundaria (niveles CINE 2 y 3).** Estos programas constan de dos etapas: primer ciclo y segundo ciclo de secundaria. El primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2) está destinado generalmente a continuar los programas básicos de la educación primaria, pero con una enseñanza que suele estar más estructurada en asignaturas y, por tanto, con docentes más especializados en cada materia. El final de este nivel suele coincidir con el final de la educación obligatoria. En el segundo ciclo de la educación secundaria (CINE 3), que es la última etapa de la educación secundaria en la mayoría de los países, la enseñanza suele estar aún más organizada en asignaturas y los docentes suelen necesitar una cualificación más elevada o más especializada que en el nivel CINE 2.
- **Educación postsecundaria no terciaria (nivel CINE 4).** Experiencias de aprendizaje que complementan la educación secundaria y preparan para el mercado laboral y para la educación terciaria.

- **Educación terciaria (niveles CINE 5 a 8).** Actividades de aprendizaje en campos especializados de la educación que complementan la educación secundaria. Su objetivo es que se adquieran conocimientos con un alto grado de complejidad y especialización. Incluye los niveles siguientes:
 - Nivel 5: educación terciaria de ciclo corto, generalmente destinada a proporcionar conocimientos, aptitudes y competencias profesionales. Se centra en la práctica, está orientada a profesiones específicas y prepara a los estudiantes para ingresar en el mercado laboral.
 - Nivel 6: grado o nivel equivalente, generalmente destinado a proporcionar conocimientos, aptitudes y competencias académicos o profesionales de nivel intermedio que conducen a la obtención de un primer título o cualificación equivalente.
 - Nivel 7: máster o nivel equivalente, generalmente destinado a proporcionar conocimientos, aptitudes y competencias académicos o profesionales de nivel avanzado que conducen a la obtención de un segundo título o cualificación equivalente.
 - Nivel 8: doctorado o nivel equivalente, generalmente destinado a obtener una cualificación de investigación avanzada.

Nuevos matriculados. Alumnos que ingresan por primera vez en un determinado nivel de educación; la diferencia entre la matriculación y los repetidores en el primer curso del nivel.

País afectado por conflictos. Para un año determinado, un país con 1 000 o más muertes relacionadas con combates (incluidas las víctimas mortales entre la población civil y los agentes militares) durante los diez años anteriores o con más de 200 muertes relacionadas con combates en un año durante los tres años anteriores, de acuerdo con el conjunto de datos de muertes relacionadas con combates del Programa de Datos sobre Conflictos de Upsala.

Paridad de poder adquisitivo (PPA). Ajuste del tipo de cambio en que se tienen en cuenta las diferencias de precios entre países, lo que permite efectuar comparaciones internacionales de la producción y los ingresos reales.

Población en edad escolar. Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de educación, ya esté escolarizada o no.

Precio constante. Precio de un determinado artículo ajustado para eliminar el efecto de la evolución general de los precios (inflación) a partir de un año de referencia determinado.

Producto interno bruto (PIB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año.

Proporción de alumnos por docente capacitado. Promedio de alumnos por docente capacitado en un determinado nivel de educación.

Proporción de alumnos por docente cualificado. Promedio de alumnos por docente cualificado en un determinado nivel de educación.

Proporción de alumnos por docente. Promedio de alumnos por docente en un determinado nivel de educación.

Tasa bruta de ingreso. Número total de alumnos matriculados por primera vez en un determinado curso de educación primaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial de ingresar en ese curso.

Tasa bruta de matriculación. Número total de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial de cursar ese nivel. La tasa bruta de matriculación puede ser superior al 100% debido al ingreso temprano o tardío o a la repetición de curso.

Tasa de abandono de docentes. Número de docentes en un determinado nivel de educación que abandonan la profesión en un año lectivo determinado, expresado como porcentaje del número total de docentes en ese nivel y en el año lectivo en cuestión.

Tasa de alfabetización de adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 años o más, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de alfabetización juvenil. Número de personas alfabetizadas de 15 a 24 años, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de edad excesiva para el curso. Porcentaje de alumnos en cada nivel de educación (primaria, primer ciclo de

secundaria y segundo ciclo de secundaria) que tienen dos años o más por encima de la edad prevista para su curso.

Tasa de finalización por nivel. Porcentaje de niños entre 3 y 5 años mayores que la edad oficial de ingreso en el último curso de un nivel de educación que han llegado al último curso de ese nivel. Por ejemplo, en un país con un ciclo de seis años en el que la edad oficial de ingreso en el último curso de primaria es de 11 años, la tasa de finalización de la educación primaria es el porcentaje de niños de 14 a 16 años que han alcanzado el sexto curso.

Tasa de logro educativo de los adultos. Número de personas de 25 años o más que han alcanzado el nivel de educación más alto, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de los que nunca han ido a la escuela. Porcentaje de niños entre 3 y 5 años mayores que la edad oficial de ingreso en la educación primaria que nunca han ido a la escuela. Por ejemplo, en un país donde la edad oficial de ingreso es de 6 años, el indicador se calcula con arreglo al grupo de edad de 9 a 11 años.

Tasa de mortalidad infantil o de menores de 5 años.

Probabilidad que tiene un niño de morir entre su nacimiento y los 5 años, expresada en número de muertes por cada 1 000 niños nacidos vivos.

Tasa de retraso del crecimiento. Proporción de niños de un determinado grupo de edad cuya estatura para su edad se sitúa entre dos y tres desviaciones estándar por debajo de la media de referencia establecida por el centro nacional de estadísticas de la salud y la Organización Mundial de la Salud.

Tasa de transición a la educación secundaria. Número de nuevos matriculados en el primer curso de educación secundaria en un año determinado, expresado como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último curso de educación primaria en el año anterior y que no repiten ese curso el año siguiente. El indicador mide únicamente la transición a la educación general secundaria.

Tasa neta ajustada de matriculación. Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de educación matriculados en ese nivel o en niveles superiores, expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta de asistencia. Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de educación que asisten a la escuela en ese nivel, expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta de matriculación total. Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de educación que están matriculados en cualquier nivel de educación (primaria, secundaria, postsecundaria o terciaria), expresado como porcentaje de la población en edad escolar correspondiente.

Tasa neta de matriculación. Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de educación que están matriculados, expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad.

TÉRMINOS SOBRE MIGRACIÓN Y DESPLAZAMIENTOS

Acreditación. Proceso mediante el cual un órgano autorizado, basándose en la evaluación de los resultados o competencias del aprendizaje según determinados objetivos y métodos, otorga cualificaciones (certificados, diplomas o títulos), concede equivalencias, créditos o exenciones o expide documentos (como los “pasaportes de competencias”).

Afluencia. Llegada continua de un gran número de no nacionales a un país.

Apátrida. Persona que no es considerada nacional por ningún país conforme a sus leyes.

Asimilación. Adaptación de un grupo étnico o social — normalmente una minoría— a la cultura de otro. La asimilación implica la subordinación del idioma, las tradiciones, los valores, las costumbres, las conductas o incluso los intereses vitales.

Centro de recepción. Instalación que aloja a solicitantes de asilo o migrantes en situación irregular a su llegada a un país receptor mientras se determina su situación.

Certificación. Reconocimiento oficial de la consecución de un conjunto definido de resultados.

Ciudadanía. Condición de ciudadano del país en que se ha nacido o del que se ha obtenido la naturalización, al que se debe lealtad y por el que se tiene derecho a ser protegido, siempre que no se haya perdido dicha condición o renunciado a ella.

Deportación. Expulsión de su territorio, por un Estado en el ejercicio de su soberanía, de un no nacional tras habersele negado la entrada o haber expirado el permiso para quedarse.

Desplazados internos. Personas que se han visto forzadas u obligadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado, o para evitar los efectos, de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de desastres naturales o provocados por el ser humano, y que no han cruzado una frontera nacional internacionalmente reconocida.

Desplazamiento. Huida o salida forzosa de una persona de su hogar o país, a menudo como consecuencia de un conflicto armado o un desastre natural.

Detención. Restricción de la libertad de circulación, generalmente a través de un internamiento forzoso, por parte de las autoridades gubernamentales.

Discriminación. Hecho de no tratar a las personas con igualdad cuando no existe una distinción razonable entre las favorecidas y las no favorecidas.

Emigración. Acto de abandonar un país para establecerse en otro.

Estudiante nacido en el extranjero que regresa. Estudiante nacido en el extranjero que tiene al menos un progenitor nativo.

Fuga de cerebros. Emigración de personas calificadas o muy calificadas desde su país de origen.

Ganaderos. Personas cuya principal ocupación es la cría de ganado.

Herencia mixta. Se utiliza para describir a una persona nativa de un lugar que tiene un progenitor nacido en el extranjero y el otro nativo de su mismo lugar.

Inmigración. Proceso por el cual personas no nacionales se trasladan a un país para establecerse en él.

Inmigrante de primera generación. Persona nacida en el extranjero que se ha establecido en un nuevo país.

Inmigrante de segunda generación. Persona cuyos padres son inmigrantes.

Interculturalidad. Presencia e interacción equitativa de diversas culturas y posibilidad de generar expresiones culturales compartidas por medio del diálogo y el respeto mutuo.

Llegada de cerebros. Inmigración de personas calificadas o muy calificadas a un determinado país de destino.

Menor no acompañado. Persona menor de la edad de responsabilidad jurídica sin un progenitor, tutor u otro adulto responsable de ella.

Migración altamente calificada. Migración de personas que poseen un título universitario o una experiencia equivalente o amplia en un ámbito determinado.

Migración interna. Movimiento de personas para establecerse en una nueva zona dentro de un país.

Migración internacional. Movimiento de personas a través de una o varias fronteras nacionales para establecerse en otro país.

Migración irregular. Migración que tiene lugar fuera de las normas reguladoras de los países de origen, tránsito y recepción.

Migración. Movimiento de una persona o de un grupo de personas a través de una frontera nacional o dentro de un país.

Migrante indocumentado. Véase Migración irregular.

Migrante internacional. Persona que cambia su país de residencia habitual. Los migrantes por breve plazo son los que han cambiado su país de residencia habitual durante un mínimo de 3 meses pero menos de 12; los migrantes por largo plazo son los que han cambiado su país de residencia habitual durante por lo menos un año. (No todos los países utilizan esta definición en la práctica.)

Migrante. No existe una definición universalmente aceptada en el plano internacional. Suele entenderse que el término abarca todos los casos en que una persona ha adoptado libremente la decisión de migrar sin que exista un factor externo de peso; por consiguiente, se aplica a las personas, y a sus familiares, que se trasladan a otro país o región para mejorar sus condiciones materiales o sociales y sus propias perspectivas o las de su familia. Las Naciones Unidas definen migrante como una persona que ha residido en el extranjero durante más de un año,

independientemente de las causas y los medios de la migración.

Multiculturalidad. Carácter culturalmente diverso de una sociedad humana que se refiere no solo a los elementos de la cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica.

Nacido en el extranjero. Persona nacida en el extranjero, incluidos los ciudadanos naturalizados y los hijos nacidos en el extranjero de nacionales.

Nacional. Persona que es ciudadana de un país determinado.

Nacionalidad. Vínculo jurídico entre una persona y una nación, adquirido por nacimiento, adopción, matrimonio o ascendencia.

Nativo. Perteneciente por nacimiento a un lugar o país particular.

Nómadas. Personas que van de un lugar a otro con objeto de encontrar nuevos pastos para sus animales u otros medios de subsistencia y que no tienen un hogar permanente.

Personas de origen migrante. Personas que son inmigrantes, que han nacido en el extranjero o que tienen al menos un progenitor que es inmigrante o extranjero.

Reconocimiento del aprendizaje anterior. Identificación, documentación, evaluación y certificación (principalmente) de los resultados del aprendizaje no formal e informal con arreglo a las normas utilizadas en la educación y la capacitación formales.

Reconocimiento. Reconocimiento oficial de las aptitudes y competencias mediante el otorgamiento de cualificaciones (certificados, diplomas o títulos); la concesión de equivalencias, créditos o exenciones; o la validación de las aptitudes y competencias adquiridas.

Refugiado. Persona que, debido a temores fundados de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas o pertenencia a un grupo determinado, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o, a causa de dichos temores, no quiere acogerse a la protección de ese país.

Regreso. Acto o proceso de volver a un país o lugar de partida.

Remesas. Dinero ganado u obtenido por los migrantes que es transferido a su país o comunidad de origen.

Situación inmigratoria. Condición otorgada a un migrante en virtud de las leyes de inmigración del país receptor.

Solicitante de asilo. Persona que busca protección frente a la persecución o frente a daños graves en un país distinto del suyo y está a la espera de una decisión sobre la solicitud de la condición de refugiado con arreglo a los instrumentos nacionales e internacionales pertinentes.

Trabajador de temporada. Migrante cuyo trabajo depende de las condiciones estacionales y solo se realiza una parte del año.

Validación. Proceso que comporta la evaluación estructurada, la documentación y el reconocimiento de los conocimientos y las competencias de una persona, independientemente de la forma en que se adquieran.

Siglas

ACNUDH	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
ACNUR	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
AEPI	atención y educación de la primera infancia
AIF	Asociación Internacional de Fomento (Banco Mundial)
AOD	asistencia oficial para el desarrollo
ASEAN	Asociación de Naciones de Asia Sudoriental
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (Banco Mundial)
CAD	Comité de Asistencia para el Desarrollo (OCDE)
CCG	Consejo de Cooperación del Golfo
CCI	Centro Común de Investigación (UE)
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CRRF	marco de respuesta integral para los refugiados
CRS	Sistema de Notificación de los Países Acreedores (OCDE)
DACA	Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (Estados Unidos)
DigComp	Marco de Competencias Digitales para los Ciudadanos
DIOC	Base de datos sobre inmigrantes en países de la OCDE y en países no pertenecientes a la OCDE
ECDI	Índice de Desarrollo de la Primera Infancia
EDS	Encuesta de Demografía y Salud
EE. UU.	Estados Unidos de América
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EFTP	enseñanza y formación técnica y profesional
EPT	Educación para Todos
Eurostat	Oficina Estadística de la Unión Europea
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
FIDA	Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola
FMI	Fondo Monetario Internacional
GAML	Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje
GCPEA	Coalición Mundial para Proteger de los Ataques a los Sistemas Educativos
GCT	Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores del ODS 4-Educación 2030

I+D	investigación y desarrollo
ICCS	Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (IEA)
IDMC	Centro de Vigilancia de los Desplazados Internos (Consejo Noruego de Refugiados)
IE	Internacional de la Educación
IEA	Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar
IEU	Instituto de Estadística de la UNESCO
IIEPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO)
INB	ingreso nacional bruto
INEE	Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia
Informe GEM	Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo
IRC	International Rescue Committee
LAMP	Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (IEU)
MICS	encuesta de indicadores múltiples por conglomerados
OCAH	Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (Naciones Unidas)
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
ODM	Objetivo de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OIE	Oficina Internacional de Educación (UNESCO)
OIM	Organización Internacional para las Migraciones
OIT	Organización/Oficina Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud (Naciones Unidas)
ONG	organización no gubernamental
ONUSIDA	Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida
OOPS	Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente
PIAAC	Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (OCDE)
PIB	producto interno bruto
PIRLS	Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (OCDE)
PMA	Programa Mundial de Alimentos (Naciones Unidas)
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPA	paridad de poder adquisitivo
SABER	Planteamiento sistémico para mejorar los resultados educativos (Banco Mundial)
SAR	Scholars at Risk
SIDA	síndrome de inmunodeficiencia adquirida
STEP	Skills Toward Employment and Productivity (Banco Mundial)
TALIS	Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (OCDE)
TIC	tecnología de la información y la comunicación
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias

UE	Unión Europea
UIL	Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida
UIT	Unión Internacional de Telecomunicaciones
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNGEI	Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNODC	Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito
VIH	virus de la inmunodeficiencia humana
WASH	agua, saneamiento e higiene

Referencias

PARTE TEMÁTICA

CAPÍTULO 1

- Fargues, P. 2017. *International Migration and Education: A Web of Mutual Causation*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Sanz, R. 2018. *Education and Migration: An Assessment of the Types and Range of IOM's Education and Vocational Training Projects*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration.
- Türk, V. and Garlick, M. 2016. From burdens and responsibilities to opportunities: The comprehensive refugee response framework and a global compact on refugees. *International Journal of Refugee Law*, Vol. 28, No. 4, pp. 656–78.
- United Nations. 2013. *Secretary-General's Remarks to High-Level Dialogue on International Migration and Development*. New York, United Nations Secretary-General. www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2013-10-03/secretary-generals-remarks-high-level-dialogue-international. (Accessed 15 September 2018.)
- _____. 2016. *New York Declaration for Refugees and Migrants*, New York, United Nations General Assembly.
- _____. 2017. *Making Migration Work For All: Report of the Secretary-General*, United Nations General Assembly.
- _____. 2018a. *Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*. Geneva, Switzerland, The United Nations, International Organization for Migration.
- _____. 2018b. *Global Compact on Refugees*, Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

CAPÍTULO 2

- Abuya, B. 2018. *The Movement of Families, Households, and Individuals within Countries and Its Relationship with Education: Challenges and Opportunities in a Shifting World*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Africa Education Trust. 2017. *Pastoralist Teachers*. London, Africa Education Trust. <https://africaeducationaltrust.org/pastoralist-teachers>. (Accessed 13 February 2018.)
- Agarwal, S. 2014. *Making the Invisible Visible*. Pune, India, Info Change India. (Issue 28.)
- Ahlin, L., Andersson, M. and Thulin, P. 2017. *Human Capital Sorting: The 'When' and 'Who' of Sorting of Talents to Urban Regions*. Stockholm, Research Institute of Industrial Economics. (IFN Working Paper 1155.)
- Aide et Action, Bernard van Leer Foundation and UNESCO. 2015. *National Consultation on "Children and Internal Migration in India"*. New Delhi, Aide et Action/Bernard van Leer Foundation/UNESCO.
- Aina, C., Casalone, G. and Ghinetti, P. 2015. Internal migration and educational outcomes in Italy: Evidence from a cohort of youths. *Papers in Regional Science*, Vol. 94, No. 2, pp. 295–316.
- Alaluusua, S. 2017. *Rural to urban migration and young female domestic workers in the 21st century Lima, Peru*. Conference paper for *Migrating out of Poverty: From Evidence to Policy*, London, March 28–29.
- All China Women's Federation and National Bureau of Statistics of China. 2016. Number of migrant worker children growing up away from their parents in China in 2005 and 2010, by age group (in millions). www.statista.com/statistics/258437/number-of-left-behind-children-in-china-by-age-group. (Accessed 15 September 2018.)
- Álvarez, C., Santelices, C., Bertachini, H., Chong, J. C., Cossens, S., Cruz-Aguayo, Y., Di Maro, V., Díaz, L., Linares, A. M. and Maffioli, A. 2011. *Development Effectiveness Overview 2010*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Ananga, E. D. 2013. Child migration and dropping out of basic school in Ghana: The case of children in a fishing community. *Creative Education*, Vol. 4, No. 06, pp. 405–110.

- Anti-Slavery International. 2013. *Small Grants, Big Change: Influencing Policy and Practice for Child Domestic Workers*. London, Anti-Slavery International.
- Anti-Slavery International and Volunteers for Social Justice. 2017. *Slavery in India's Brick Kilns and the Payment System: Way Forward in the Fight for Fair Wages, Decent Work and Eradication of Slavery*. London, Anti-Slavery International/Volunteers for Social Justice.
- Antoninis, M. 2014. Tackling the largest global education challenge? Secular and religious education in northern Nigeria. *World Development*, Vol. 59, pp. 82–92.
- Ares Abalde, M. 2014. *School Size Policies: A Literature Review*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Papers 106.)
- Autti, O. and Hyry-Beihammer, E. K. 2014. School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education (Online)*, Vol. 29, No. 1, p. 1.
- Bai, Y., Zhang, L., Liu, C., Shi, Y., Mo, D. and Rozelle, S. 2018. Effect of parental migration on the academic performance of left behind children in North Western China. *Journal of Development Studies*, Vol. 54, No. 7, pp. 1154–70.
- Bajaj, M. and Gupta, M. 2013. *Meeting Migrant Families' Needs Through On-site Crèches*. The Hague, Netherlands, Bernard van Leer Foundation. (Early Childhood Matters, 121.)
- Baker, J. L., Watanabe, M., Soriano, B. A. V., Limkin, J. L. C., Shi, T., Hooton, C. A., Piatkowski, M. M., Sivaev, D., Lasida Adj, F., Toborowicz, J. J., Tang, L., Nebrija, J. C., Eleazar, F., Martinez, M. T. and Cuttaree, V. 2017. *Philippines Urbanization Review: Fostering Competitive, Sustainable and Inclusive Cities*. Washington, DC, World Bank.
- Batkhuuyag, B. and Dondogdulam, T. 2018. *Mongolia Case Study: The Evolving Education Needs and Realities of Nomads and Pastoralists*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Baxter, L. P. and Meyers, N. M. 2016. Increasing urban Indigenous students' attendance: Mitigating the influence of poverty through community partnership. *Australian Journal of Education*, Vol. 60, No. 3, pp. 211–28.
- Beaton, W. and McDonell, L. 2014. *Kindergarten Transitions II: A Scan of Existing Supportive Programs for Aboriginal Children and Families in British Columbia*. Ottawa, Urban Aboriginal Knowledge Network Western Regional Research Center.
- Becerra-Lubies, R. and Fones, A. 2016. The needs of educators in intercultural and bilingual preschools in Chile: A case study. *International Journal of Multicultural Education*, Vol. 18, No. 2, pp. 58–84.
- Beck, S., Vreyer, P. D., Lambert, S., Marazyan, K. and Safir, A. 2015. Child Fostering in Senegal. *Journal of Comparative Family Studies*, Vol. 46, No. 1, pp. 57–73.
- Beijing Normal University. 2009. *Impact Assessment of Basic Education in Western Areas Project: Final Report*. Beijing, Institute of Education Economics, Beijing Normal University.
- Bengtsson, S. and Dyer, C. 2017. *Ensuring High Quality Primary Education for Children from Mobile Populations: A Desk Study*. Doha/Berlin, Educate a Child/German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development.
- Berker, A. 2009. The impact of internal migration on educational outcomes: Evidence from Turkey. *Economics of Education Review*, Vol. 28, No. 6, pp. 739–49.
- Bernard, A., Bell, M. and Cooper, J. 2018. *Internal Migration and Education: A Cross-National Comparison*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Blumenstock, J. E. 2012. Inferring patterns of internal migration from mobile phone call records: Evidence from Rwanda. *Information Technology for Development*, Vol. 18, No. 2, pp. 107–25.
- BRAC. 2017. *2017 Annual Report*. Dhaka, BRAC.
- Brand, E., Bond, C. and Shannon, C. 2016. *Indigenous in the City: Urban Indigenous Populations in Local and Global Contexts*. Brisbane, Australia, Poche Centre for Indigenous Health, University of Queensland.
- Buaraphan, K. 2013. Educational quality of small schools in Thailand. *European Journal of Social Science*, Vol. 41, No. 1, pp. 130–47.
- Cameron, S. 2012. *Education, Urban Poverty and Migration: Evidence from Bangladesh and Vietnam*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research (Working Paper 2012–15).
- CARE International. 2016. *Somali Girls' Education Promotion Project (SOMGEP): Transition – Proposal*. Geneva, Switzerland, CARE International.
- Champion, T., Cooke, T. and Shuttleworth, I. 2017. *Internal Migration in the Developed World: Are We Becoming Less Mobile?* New York, Routledge.
- Chandrasekhar, S. and Bhattacharya, L. 2018. *Understanding the Scope of the Challenge, and Moving towards a Coherent Policy Framework for Education for Seasonal Migrants at the State Level in India*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

- Cherng, H. S. 2018. *Who Teaches and How do they View Different Groups of Students and Parents? The Case of China*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- China Daily. 2016. Incentives needed to boost urbanization's full benefits. *China Daily*, 30 January. www.chinadaily.com.cn/china/2016-01/30/content_23318879.htm. (Accessed March 5 2018.)
- Coffey, D. 2013. Children's welfare and short-term migration from rural India. *Journal of Development Studies*, Vol. 49, No. 8, pp. 1101–17.
- De Brauw, A., Mueller, V. and Lee, H. L. 2014. The role of rural–urban migration in the structural transformation of Sub-Saharan Africa. *World Development*, Vol. 63, pp. 33–42.
- Del Popolo, F., Oyarce, A. M., Ribotta, B. and Rodríguez, J. 2007. *Indigenous Peoples and Urban Settlements: Spatial Distribution, Internal Migration and Living Conditions*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- Development Workshop. 2012. *Baseline Study Concerning Children of the 6–14 Age Group Affected by Seasonal Agricultural Migration*. Ankara, Development Workshop.
- ECOSOC. 2010. *Indigenous Peoples and Boarding Schools: A Comparative Study*. Paper presented at the Permanent Forum on Indigenous Issues. New York, United Nations Economic and Social Council.
- Education Scotland. 2015. *Schools (Consultation) (Scotland) Act 2010 as Amended: Overview and Guidance for Education Authorities*. Livingston, UK, Education Scotland.
- Erulkar, A., Medhin, G. and Negeri, L. 2017. *The Journey of Out-of-School Girls in Ethiopia: Examining Migration, Livelihoods, and HIV*. Addis Ababa, Population Council.
- ESSPIN. 2014. *Introducing Modern Education into Islamic Schools in Northern Nigeria: A Report on ESSPIN's 1st Phase Experience 2008–2014 – Practice Paper*. Abuja, Nigeria, Education Sector Support Programme in Nigeria.
- European Commission, EACEA and Eurydice. 2013. *Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Faggian, A., Rajbhandari, I. and Dotzel, K. R. 2017. The interregional migration of human capital and its regional consequences: A review. *Regional Studies*, Vol. 51, No. 1, pp. 128–43.
- FAO. 2013. *Pastoralist Field Schools Training of Facilitators Manual 2013*. Nairobi, Food and Agriculture Organization of the United Nations/Farmer Field Schools Promotion Services.
- _____. 2018. *Saving Livelihoods Saves Lives*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Findlay, I., Garcea, J., Hansen, J., Antsanen, R., Cheng, J. and Holden, B. 2014. *Comparing the Lived Experience of Urban Aboriginal Peoples with Canadian Rights to Quality of Life*. Ottawa, Urban Aboriginal Knowledge Network Prairie Regional Research Centre.
- Forcier Consulting. 2016. *Pastoral Education Program Study Report*. Juba, Forcier Consulting/South Sudan Ministry of Education, Science and Technology/Winrock International/FHI 360.
- France Ministry of Education. 2017. *L'état de l'école 2017 : coûts, activités, résultats – 34 indicateurs sur le système éducatif français [The state of school 2017: Costs, Activities, Results – 34 indicators on the French education system]*. Paris, Ministry of National Education. (In French.)
- Fratesi, U. and Percoco, M. 2014. Selective migration, regional growth and convergence: Evidence from Italy. *Regional Studies*, Vol. 48, No. 10, pp. 1650–68.
- Friedman, E. 2017. Teachers' work in China's migrant schools. *Modern China*, Vol. 43, No. 6, pp. 559–89.
- Galiani, S. and Schargrodsky, E. 2010. Property rights for the poor: Effects of land titling. *Journal of Public Economics*, Vol. 94, No. 9, pp. 700–29.
- Gavonel, M. F. 2017. *Patterns and Drivers of Internal Migration among Youth in Ethiopia, India, Peru and Vietnam*. Oxford, UK, Young Lives, Oxford Department of International Development, University of Oxford. (Working Paper 169.)
- Gentilini, U. 2015. *Entering the City: Emerging Evidence and Practices with Safety Nets in Urban Areas*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection and Labor Discussion Paper 1504.)
- Goble, P. 2017. *Two-thirds of Russia's Villages Have Disappeared or Soon Will, Statistics Show*. Staunton, Va., Window on Eurasia. <http://windowoneurasia2.blogspot.fr/2017/11/two-thirds-of-russias-villages-have.html>. (Accessed 11 April 2018.)
- Goodburn, C. 2015. Migrant girls in Shenzhen: gender, education and the urbanization of aspiration. *China Quarterly*, Vol. 222, pp. 320–38.
- Granato, N., Haas, A., Hamann, S. and Niebuhr, A. 2015. The impact of skill-specific migration on regional unemployment disparities in Germany. *Journal of Regional Science*, Vol. 55, No. 4, pp. 513–39.

- Han, J. 2004. Survey report on the state of compulsory education among migrant children in Beijing. *Chinese Education and Society*, Vol. 37, No. 5, pp. 29–55.
- Han, J., Liang, Y. and Chen, A. 2018. *China's Small Rural Schools: Challenges and Responses*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Hannum, E., Hu, L.-C. and Shen, W. 2018. *Being Left Behind in China: The Short- and Long-Term Consequences on Education, Well-Being and Life Opportunities*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Härmä, J., Pikhholz, L. and Hinton, P. 2017. *Low Fee Private Schools in Low-income Districts of Kampala, Uganda*. Chicago, Ill., CapitalPlus Exchange.
- Hedges, S., Mulder, M. B., James, S. and Lawson, D. W. 2016. Sending children to school: rural livelihoods and parental investment in education in northern Tanzania. *Evolution and Human Behavior*, Vol. 37, No. 2, pp. 142–51.
- Hoehner, H. 2018. *Qur'anic Schools in Northern Nigeria: Everyday Experiences of Youth, Faith and Poverty*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Hofleitner, A., Chiraphadhanakul, T. V. and State, B. 2013. Coordinated migration. Berkeley, Calif., Facebook Data Science Team. www.facebook.com/notes/10151930946453859. (Accessed 1 November 2017.)
- Hong'e, M. 2015. *10 mln Left-behind Children Go Without Parents for Whole Year*. Beijing, China News Service. www.ecns.cn/cns-wire/2015/06-19/169896.shtml. (Accessed 8 June 2018.)
- Hopkins, E., Bastagli, F. and Hagen-Zanker, J. 2016. *Internal Migrants and Social Protection: A Review of Eligibility and Take-Up*. London, Overseas Development Institute. (ODI Working Paper 436.)
- Hu, S. 2017. "It's for Our Education": Perception of Parental Migration and Resilience Among Left-behind Children in Rural China. *Social Indicators Research*, pp. 1–21.
- Huy, Q. 2017. Household registration books to be scrapped by 2020. Cau Giay District, Vietman. www.vneconomictimes.com/article/vietnam-today/household-registration-books-to-be-scrapped-by-2020. (Accessed 15 September 2018.)
- ILO. 2013. *Domestic Workers Across the World: Global and Regional Statistics and the Extent of Legal Protection*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- _____. 2015. *World Report on Child Labour 2015: Paving the Way to Decent Work for Young People*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- _____. 2017a. *Global Estimates of Child Labour: Results and Trends, 2012–2016*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- _____. 2017b. *Tackling Child Labour in Domestic Work: A Handbook for Action for Domestic Workers and their Organisations*. Geneva, Switzerland, International Labour Organisation.
- India Ministry of Finance. 2017. *Labour Migration in India Increasing at an Accelerating Rate, Reveals New Study: Economic Survey 2016–17*. New Delhi, Ministry of Finance, <http://pib.nic.in/newsite/PrintRelease.aspx?relid=157799> (Accessed 15 September 2018.)
- India Ministry of Housing and Urban Poverty Alleviation. 2016. *India Habitat III National Report 2016*. New Delhi, Ministry of Housing and Urban Poverty Alleviation.
- Isiugo-Abanihe, U. C. and IOM Nigeria. 2016. *Migration in Nigeria: A Country Profile 2014*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration.
- Jagannathan, S. 2001. *The Role of Nongovernmental Organizations in Primary Education: A Study of Six NGOs in India*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Policy Research Working Paper 2530.)
- JBS International. 2017. *Somali Girls' Education Promotion Programme Endline Evaluation Report*. Geneva, Switzerland, CARE International.
- Jingzhong, Y. and Lu, P. 2011. Differentiated childhoods: impacts of rural labor migration on left-behind children in China. *Journal of Peasant Studies*, Vol. 38, No. 2, pp. 355–77.
- Kukutai, T. 2011. Maori demography in Aotearoa New Zealand: Fifty years on. *New Zealand Population Review*, Vol. 37, p. 45.
- Lanyasunya, A. R., Ogogo, C. O. and Waweru, S. N. 2012. An empirical investigation of viability of alternative approaches to basic education among the Samburu nomadic pastoralists of northern Kenya. *Journal of Education and Practice*, Vol. 3, No. 15, pp. 56–64.
- Ling, M. 2015. "Bad Students Go to Vocational Schools!": Education, Social Reproduction and Migrant Youth in Urban China. *China Journal*, No. 73, pp. 108–31.
- Liu, Z., Yu, L. and Zheng, X. 2018. No longer left-behind: The impact of return migrant parents on children's performance. *China Economic Review*, Vol. 49, pp. 184–96.

- Marazyan, K. 2015. Foster children's educational outcomes when child fostering is motivated by norms: The case of Cameroon. *Journal of Comparative Family Studies*, Vol. 46, No. 1, pp. 85–103.
- Mberu, B., Béguay, D. and Ezeh, A. C. 2017. Internal migration, urbanization and slums in sub-Saharan Africa. Groth, H. and May, J. F. (eds), *Africa's Population: In Search of a Demographic Dividend*. Cham, Springer, pp. 315–32.
- Muhidin, S. 2018. *Internal Migration and Education in Indonesia*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- New Zealand Ministry of Social Development. 2016. *The Social Report 2016: Te Pūrongo Oranga Tangata*. Wellington, Ministry of Social Development.
- Ngugi, M. 2016. Challenges facing mobile schools among nomadic pastoralists: A case study of Turkana county, Kenya. *American Journal of Educational Research*, Vol. 4, No. 1, pp. 22–32.
- Nguyen, C. V. 2016. Does parental migration really benefit left-behind children? Comparative evidence from Ethiopia, India, Peru and Vietnam. *Social Science and Medicine*, Vol. 153, pp. 230–39.
- No, F., Chin, S. A. and Khut, S. 2018. *An Evaluation Report on the National Literacy Campaign 2015 in Cambodia*. Phnom Penh, UNESCO.
- Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M. R. and Theisens, H. 2016. *OECD Reviews of School Resources: Austria*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. 2015. *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016a. *Education in China: A Snapshot*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016b. *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD and UNESCO. 2016. *Education in Thailand: An OECD-UNESCO Perspective - Reviews of National Policies for Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development/UNESCO.
- Okonkwo, H. I. and Ibrahim, M. 2014. Contemporary issues in nomadic minority & Almajiri education: Problems and prospects. *Journal of Education and Practice*, Vol. 5, No. 24, pp. 19–27.
- Olaniran, S. O. 2018. Almajiri education: policy and practice to meet the learning needs of the nomadic population in Nigeria. *International Review of Education*, Vol. 64, No. 1, pp. 111–26.
- Ontario Ministry of Education. 2017. *Supporting Students and Communities: A Discussion Paper to Strengthen Education in Ontario's Rural and Remote Communities*. Toronto, Canada, Ontario Ministry of Education.
- Patunru, A. A. and Kusumaningrum, S. 2013. *Child Domestic Workers (CDW) in Indonesia: Case Studies of Jakarta and Greater Areas*. Jakarta, International Labour Organization/Pusat Kajian Perlindungan Anak.
- Perلمان, J. 2010. *Favela: Four Decades of Living on the Edge in Rio de Janeiro*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- Piper, B. and Zuilkowski, S. S. 2015. Teacher coaching in Kenya: Examining instructional support in public and nonformal schools. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 47, pp. 173–83.
- Pons, A., Amoroso, J., Herczynski, J., Kheyfets, I., Lockheed, M. and Santiago, P. 2015. *OECD Reviews of School Resources: Kazakhstan*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Quattri, M. and Watkins, K. 2016. *Child Labour and Education: A Survey of Slum Settlements in Dhaka*. London, Overseas Development Institute.
- Raggl, A. 2015. Teaching and learning in small rural primary schools in Austria and Switzerland: Opportunities and challenges from teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, Vol. 74, pp. 127–35.
- Randall, S. 2015. Where have all the nomads gone? Fifty years of statistical and demographic invisibilities of African mobile pastoralists. *Pastoralism*, Vol. 5, No. 1, p. 22.
- Rao, J. and Jingzhong, Y. 2016. From a virtuous cycle of rural–urban education to urban-oriented rural basic education in China: An explanation of the failure of China's Rural School Mapping Adjustment policy. *Journal of Rural Studies*, No. 47, pp. 601–11.
- Reed, M. N. 2012. Meeting the educational needs of seasonal migrant children: An analysis of educational programs at brick kilns in India. PhD thesis, International Studies. Tucson, Ariz., University of Arizona.
- Resosudarmo, B. P. and Suryadarma, D. 2014. The impact of childhood migration on educational attainment: Evidence from rural–urban migrants in Indonesia. *Asian Population Studies*, Vol. 10, No. 3, pp. 319–33.
- Reza, S. 2016. Hyper-individualized recruitment: Rural-urban labour migration and precarious construction work in Bangladesh. *Migration, Mobility, and Displacement*, Vol. 2, No. 2, pp. 40–61.

- Rigotti, J. I. R. and Hadad, R. M. 2018. *An analysis of the relationship between internal migration and education in Brazil*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Ryks, J., Howden-Chapman, P., Robson, B., Stuart, K. and Waa, A. 2014. Maori participation in urban development: Challenges and opportunities for indigenous people in Aotearoa New Zealand. *Lincoln Planning Review*, Vol. 6, No. 1–2, pp. 4–17.
- Sahoo, N. 2016. *A Tale of Three Cities: India's Exclusionary Urbanisation*. New Delhi, Observer Research Foundation. (Issue Brief 156.)
- Santiago, P., Fiszbein, A., Jaramillo, S. G. and Radinger, T. 2017. *OECD Reviews of School Resources: Chile*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Santiago, P., Levitas, A., Rado, P. and Shewbridge, C. 2016. *OECD Reviews of School Resources: Estonia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Scott-Villiers, P., Wilson, S., Kabala, N., Kullu, M., Ndung'u, D. and Scott-Villiers, A. 2015. *A Study of Education and Advocacy in Kenya's Arid and Semi-Arid Lands*. New York, UNICEF.
- Shack/Slum Dwellers International. 2018. *Know Your City: Slum Dwellers Count*. Cape Town, Shack/Slum Dwellers International.
- Shewbridge, C., Godfrey, K., Hermann, Z. and Nusche, D. 2016. *OECD Reviews of School Resources: Lithuania*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Siddhu, G., Jha, S. and Lewin, K. 2015. *Universalising Secondary Education in India: Seeking Efficiency, Effectiveness, and Equity in Planning Enhanced Access and Improving Quality*. Conference paper for UKFIET, The Education and Development Forum, Oxford, UK, University of Oxford, 15–17 September.
- Somalia Ministry of Education, Culture and Higher Education. 2017a. *Education Sector Analysis 2012–2016*. Mogadishu, Ministry of Education, Culture and Higher Education.
- _____. 2017b. *Education Sector Strategic Plan 2018–2020*. Mogadishu, Ministry of Education, Culture and Higher Education.
- Somaliland Ministry of Education and Higher Studies. 2017. *Education Sector Strategic Plan 2017–2021*. Hargeisa, Somaliland Ministry of Education and Higher Studies.
- South African Cities Network. 2016. *State of South African Cities Report 2016*. Cape Town, South African Cities Network.
- Statistics Finland. 2017. *Official Statistics of Finland: Providers of Education and Educational Institutions – Releases*. Helsinki, Statistics Finland. www.stat.fi/til/kjarj/tie_en.html. (Accessed 13 April 2018.)
- Statistics Norway. 2018. *Pupils in Primary and Lower Secondary School*. Oslo, Statistics Norway. www.ssb.no/en/utgrs. (Accessed 13 April 2018.)
- Steiner-Khamsi, G. and Stolpe, I. 2005. Non-traveling 'best practices' for a traveling population: The case of nomadic education in Mongolia. *European Educational Research Journal*, Vol. 4, No. 1, pp. 22–35.
- Strayer, N. 2016. The great out-of-state migration: where students go. *New York Times*, 26 August. www.nytimes.com/interactive/2016/08/26/us/college-student-migration.html. (Accessed 5 March 2018.)
- Subbaraman, R., O'Brien, J., Shitole, T., Shitole, S., Sawant, K., Bloom, D. E. and Patil-Deshmukh, A. 2012. Off the map: The health and social implications of being a non-notified slum in India. *Environment and Urbanization*, Vol. 24, No. 2, pp. 643–63.
- Swedish National Agency for Education. 2018. *Number of comprehensive schools and small schools*. Stockholm, Swedish National Agency for Education. (Accessed 17 April 2018.)
- TADAMUN. 2015. *Inequality and Underserved Areas: A Spatial Analysis of Access to Public Schools in the Greater Cairo Region*. Cairo, TADAMUN, The Cairo Urban Solidarity Initiative. www.tadamun.co/2015/09/08/inequality-underserved-areas-spatial-analysis-access-public-schools-greater-cairo-region. (Accessed 5 February 2018.)
- Taiwo, F. J. 2013. Transforming the Almajiri education for the benefit of the Nigerian society. *Journal of Educational and Social Research*, Vol. 3, No. 9, pp. 67–72.
- The Economist*. 2015. China's left behind: little match children. 17 October. www.economist.com/briefing/2015/10/17/little-match-children. (Accessed 15 September 2018.)
- Tsang, B. 2018. Migrant education: family strategies and public policies. Kong, P., Postiglione, G. and Hannum, E. (eds), *China's Rural Education in Transition*. Abingdon-on-Thames, UK, Routledge.
- UN Habitat. 2003. *Slums of the World: The Face of Urban Poverty in the New Millennium?* Nairobi, UN Habitat.
- _____. 2016a. *Participatory Slum Upgrading Programme*. Nairobi, UN Habitat.
- _____. 2016b. *Slum Almanac 2015/2016: Tracking Improvement in the Lives of Slum Dwellers*. Nairobi, UN Habitat.

- _____. 2016c. *Urbanization and Development: Emerging Futures – World Cities Report 2016*. Nairobi, UN Habitat.
- UNDESA. 2014. *World Urbanization Prospects 2014*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs.
- _____. 2017. *World Population Policies Database, 1976–2015*. New York, Population Division, United Nations Department of Economic and Social Affairs. https://esa.un.org/PopPolicy/dataquery_report.aspx. (Accessed 1 September 2018.)
- UNDP. 2009. *Human Development Report 2009: Overcoming Barriers – Human Mobility and Development*. New York, United Nations Development Programme.
- UNESCO. 2013. *Social Inclusion of Internal Migrants in India*. New Delhi, UNESCO.
- _____. 2015. *EFA Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000–2015 – Achievements and Challenges*. Paris, UNESCO.
- _____. 2016a. *From a Single Slum Classroom to Winning the UNESCO King Hamad Prize*. Paris, UNESCO. www.unesco.org/new/en/culture/themes/dynamic-content-single-view/news/from_a_single_slum_classroom_to_winning_the_unesco_king_hama. (Accessed 30 January 2018.)
- _____. 2016b. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.
- _____. 2018. *An Evaluation Report on the National Literacy Campaign 2015 in Cambodia*. Phnom Penh, UNESCO.
- UNICEF. 2012. *The State of the World's Children 2012: Children in an Urban World*. New York, UNICEF.
- UNICEF and Baan Dek Foundation. 2017. *Building Futures in Thailand: Support to Children Living in Construction Site Camps*. Bangkok, UNICEF.
- United Kingdom Department of Education. 2018. *Schools, Pupils and their Characteristics: January 2018 – National Tables*. London, Department of Education. www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2018. (Accessed 15 September 2018.)
- United Kingdom Education and Skills Funding Agency. 2017. *Table A1: School Capacity in State-funded Primary and Secondary Schools*. London, United Kingdom Education and Skills Funding Agency. www.gov.uk/government/statistics/school-capacity-academic-year-2016-to-2017. (Accessed 15 September 2018.)
- United Nations Task Team. 2015. *Habitat III Issues Papers: 1 – Inclusive Cities*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs/United Nations Development Programme/United Nations High Commissioner for Human Rights.
- United States DOE. 2015. *Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS), Spring 2015, Fall Enrollment Component Table 309.30*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, United States Department of Education.
- Van de Glind, H. 2010. *Migration and Child Labour: Exploring Child Migrant Vulnerabilities and Those of Children Left-Behind*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- Van Luot, N. and Dat, N. B. 2017. The psychological well-being among left-behind children of labor migrant parents in rural northern Vietnam. *Open Journal of Social Sciences*, Vol. 5, No. 06, p. 188.
- Vutha, H., Pide, L. and Dalis, P. 2014. *The Impacts of Adult Migration on Children's Well-being: The Case of Cambodia*. Phnom Penh, Cambodia Development Resource Institute.
- Wang, A., Medina, A., Luo, R., Shi, Y. and Yue, A. 2016. To board or not to board: Evidence from nutrition, health and education outcomes of students in rural China. *China and World Economy*, Vol. 24, No. 3, pp. 52–66.
- Wang, X., Ling, L., Su, H., Cheng, J., Jin, L. and Sun, Y. H. 2015. Self-concept of left-behind children in China: A systematic review of the literature. *Child: Care, Health and Development*, Vol. 41, No. 3, pp. 346–55.
- Webb, A. and Radcliffe, S. 2013. Mapuche demands during educational reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, Vol. 13, No. 3, pp. 319–41.
- World Bank. 2009. *World Development Report: Reshaping Economic Geography*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2016. *Indigenous Latin America in the Twenty-First Century*. Washington DC, World Bank.
- World Bank and Viet Nam Academy of Social Sciences. 2016. *Viet Nam's Household Registration System*. Ha Noi, Hong Duc Publishing House.
- Wu, X. and Zhang, Z. 2015. Population migration and children's school enrollments in China, 1990–2005. *Social Science Research*, Vol. 53, pp. 177–90.
- Yan, W. 2015. Report: Chinese families become smaller. *China Daily*, 13 May. www.chinadaily.com.cn/china/2015-05/13/content_20708152.htm. (Accessed 5 March 2018.)
- Ye, W. 2016. Internal migration and citizenship education in China's Shenzhen city. *Education and Urban Society*, Vol. 48, No. 1, pp. 77–97.
- Yiu, L. 2014. *Social change and school integration in urban China: The state, politics of migration, and citizenship*. Hong Kong, University of Hong Kong. (Unpublished.)

- Yiu, L. 2018. Access and equity for rural migrants in Shanghai. Kong, P., Postiglione, G. and Hannum, E. (eds), *China's Rural Education in Transition*. Abingdon-on-Thames, UK, Routledge.
- Zhou, S. and Cheung, M. 2017. Hukou system effects on migrant children's education in China: Learning from past disparities. *International Social Work*, Vol. 60, No. 6, pp. 1327–42.

CAPÍTULO 3

- Ahrenholz, B., Fuchs, I., Birnbaum, T. 2016. Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis [Models of Schooling of Lateral Entrants in Practice]. *BiSS-Journal*, No. 5., pp. 14–17. (In German.)
- Al-deen, T. J. and Windle, J. 2017. 'I feel sometimes I am a bad mother': The affective dimension of immigrant mothers' involvement in their children's schooling. *Journal of Sociology*, Vol. 53, No. 1, pp. 110–26.
- Alba Soular, D. 2017. LCPS board aims to protect immigrants with new policy. *Las Cruces Sun News*, 19 April. <https://eu.lcsun-news.com/story/news/education/lcps/2017/04/19/lcps-board-aims-protect-immigrants-new-policy/100606972>. (Accessed 6 April 2018.)
- American Immigration Council. 2018. *The Dream Act, DACA, and other Policies Designed to Protect Dreamers*. www.americanimmigrationcouncil.org/sites/default/files/research/the_dream_act_daca_and_other_policies_designed_to_protect_dreamers.pdf. (Accessed 15 September 2018.)
- Antman, F. M. 2012. Gender, educational attainment, and the impact of parental migration on children left behind. *Journal of Population Economics*. Vol. 25, No. 4, pp. 1187–214.
- Audren, G., Baby-Collin, V. and Dorier, E. 2016. Quelles mixités dans une ville fragmentée ? Dynamiques locales de l'espace scolaire marseillais [What diversity in a fragmented city? Local dynamics in Marseille's schools]. *Lien social et politiques*, No. 77, p. 38. (In French.)
- Ballatore, R. M., Fort, M. and Ichino, A. 2015. *The Tower of Babel in the Classroom: Immigrants and Natives in Italian Schools*. London, Centre for Economic Policy Research. (Discussion Paper 10341.)
- Basteck, C., Huesmann, K. and Nax, H. 2015. *Matching practices for secondary schools: Germany*. www.matching-in-practice.eu/wp-content/uploads/2015/01/MiP_Profile_No.21.pdf. (Accessed 15 September 2018.)
- Beck, A., Corak, M. and Tienda, M. 2012. Age at immigration and the adult attainments of child migrants to the United States. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 643, No. 1, pp. 134–59.
- Betts, J. R. and Fairlie, R. W. 2003. Does immigration induce 'native flight' from public schools into private schools? *Journal of Public Economics*, Vol. 87, No. 5–6, pp. 987–1012.
- Bossavie, L. 2017a. *Immigrant Concentration at School and Natives' Achievement: Does Length of Stay in the Host Country Matter?* Munich, University of Munich. (Archive Paper 82401.)
- _____. 2017b. *Immigrant Concentration at School and Natives' Achievement: Does the Type of Migrants and Natives Matter?* Munich, University of Munich. (Archive Paper 80308.)
- Brunello, G. and De Paola, M. 2017. *School Segregation of Immigrants and Its Effects on Educational Outcomes in Europe*. Luxembourg, European Expert Network on Economics of Education. (Analytical Report 30.)
- Bunar, N. 2017. *Migration and Education in Sweden: Integration of Migrants in the Swedish School Education and Higher Education Systems*. Stockholm, NESET II.
- Capps, R., Fix, M. and Zong, J. 2016. *A Profile of U.S. Children with Unauthorized Immigrant Parents*. Washington, DC, Migration Policy Institute.
- Caritas Maroc. 2015. *L'intégration scolaire des élèves primo-arrivants allophones dans le système scolaire public marocain: Observations et recommandations de Caritas* [School Integration of Newcomer Foreign Students in the Moroccan Public School System: Caritas Observations and Recommendations]. Rabat, Caritas Maroc. (In French.)
- Charles, J. 2018a. As Chile prepares for new president, Haitians warned they won't find 'paradise' there. *Miami Herald*, 1 March. www.miamiherald.com/news/nation-world/world/americas/haiti/article202590229.html (Accessed 15 September 2018.)
- _____. 2018b. Haitians gamble on a better life in Chile. But the odds aren't always in their favour. *Miami Herald*, 1 March. (Accessed 15 September 2018.)
- Cohen Goldner, S. and Epstein, G. S. 2014. Age at immigration and high school dropouts. *IZA Journal of Migration*, Vol. 3, No. 1.
- Cortes, P. 2015. The feminization of international migration and its effects on the children left behind: Evidence from the Philippines. *World Development*, Vol. 65, pp. 62–78.

- Crul, M. 2013. Snakes and ladders in educational systems: Access to higher education for second-generation Turks in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 39, No. 9, pp. 1383–401.
- Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slooman, M. and Aparicio Gómez, R. 2012. School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success? Crul, M., Schneider, J. and Lelie, F. (eds), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam, Amsterdam University Press, pp. 101–64.
- Crush, J., Chikanda, A. and Tawodzera, G. 2015. The third wave: Mixed migration from Zimbabwe to South Africa. *Canadian Journal of African Studies*, Vol. 49, No. 2, pp. 363–82.
- Davis, J. and Brazil, N. 2016. Disentangling fathers' absences from household remittances in international migration: The case of educational attainment in Guatemala. *International Journal of Educational Development*, Vol. 50, pp. 1–11.
- Davoli, M. and Entorf, H. 2018. *The PISA Shock, Socioeconomic Inequality, and School Reforms in Germany*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics.
- Dietz, B., Gatskova, K. and Ivlevs, A. 2015. *Emigration, Remittances and the Education of Children Staying Behind: Evidence from Tajikistan*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (Discussion Paper 9515.)
- Dillon, M. and Walsh, C. A. 2012. Left behind: the experiences of children of the Caribbean whose parents have migrated. *Journal of Comparative Family Studies*, Vol. 43, No. 6, pp. 871–902.
- Docquier, F. and Deuster, C. 2018. *International Migration and Human Capital Inequality: A Dyadic Approach*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Docquier, F. and Marfouk, A. 2006. International migration by educational attainment (1990–2000). Ozden, C. and Schiff, M. (eds), *International Migration, Remittances and the Brain Drain*. Washington, DC, World Bank, pp. 151–99.
- Dominican Republic National Statistical Office. 2013. *Primera Encuesta Nacional de Inmigrantes en la República Dominicana (ENI-2012) [First National Immigrants Survey in the Dominican Republic]*. Santo Domingo, Oficina Nacional de Estadística. (In Spanish.)
- _____. 2018. *Segunda Encuesta Nacional de Inmigrantes en la República Dominicana [Second National Survey on Immigrants in the Dominican Republic]*. Santo Domingo, Oficina Nacional de Estadística. (In Spanish.)
- Duncan, B., Grogger, J., Leon, A. S. and Trejo, S. J. 2017. *New Evidence of Generational Progress for Mexican Americans*. New York, National Bureau of Economic Research.
- Endo, I., De Luna-Martínez, J. and De Smet, D. 2017. *Three things to know about migrant workers and remittances in Malaysia*. Washington, DC, World Bank. <http://blogs.worldbank.org/eastasiapacific/three-things-to-know-about-migrant-workers-and-remittances-in-malaysia>. (Accessed 15 September 2018.)
- Entorf, H. and Lauk, M. 2008. Peer effects, social multipliers and migration at school: An international comparison. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 34, No. 4, pp. 634–54.
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2017. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe: Eurydice Report*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Eurostat. 2017. *Early Leavers from Education and Training*. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training. (Accessed 14 September 2018).
- Fauvelle-Aymar, C. 2014. *Migration and employment in South Africa: An econometric analysis of domestic and international migrants*. Johannesburg, African Centre for Migration and Society, University of the Witwatersrand.
- Feliciano, C. 2005. Educational selectivity in U.S. immigration: How do immigrants compare to those left behind? *Demography*, Vol. 42, No. 1, pp. 131–52.
- FIDH. 2016. *Women and Children from Kyrgyzstan Affected by Migration: An Exacerbated Vulnerability*. Paris, International Federation for Human Rights.
- Fincke, G. and Lange, S. 2012. *Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl [Segregation in Elementary Schools: The Influence of Parental School Choice]*. Berlin, Expert Council of German Foundations on Integration and Migration. (In German.)
- Fougère, D., Kiefer, N., Monso, O. and Pirus, C. 2017. *La concentration des enfants étrangers dans les classes de collèges : Quels effets sur les résultats scolaires ? [The Concentration of Foreign Children at College: What Effects on School Results?]* Paris, Ministère de l'Éducation Nationale. (In French.)
- FRA. 2017. *Current Migration Situation in the EU: Education*. Vienna, European Union Agency for Fundamental Rights.
- France Human Rights Defender. *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun – Rapport droits de l'enfant 2016. [Basic Right to Education: A School for All, a Right for Everyone – Child Rights Report 2016]*. Paris, Défenseur des droits. (In French.)

- Gambino, C. P., Trevelyan, E. N. and Fitzwater, J. T. 2014. *The Foreign-Born Population from Africa: 2008–2012*. Washington, DC, United States Census Bureau.
- Geay, C., McNally, S. and Telhaj, S. 2013. Non-native speakers of English in the classroom: What are the effects on pupil performance? *The Economic Journal*, Vol. 123, No. 570, pp. F281–F307.
- Georgetown Law Human Rights Institute. 2014. *Left Behind: How Statelessness in the Dominican Republic Limits Children's Access to Education*. Washington, DC, Georgetown Law.
- Glenn, C. L. and de Jong, E. J. 1996. *Educating Immigrant Children: Schools and Language Minorities in Twelve Nations*. New York, Routledge.
- Golash-Boza, T. and Merlin, B. 2016. Here's how undocumented students are able to enroll at American universities. *The Conversation*, 24 November. <https://theconversation.com/heres-how-undocumented-students-are-able-to-enroll-at-american-universities-69269>. (Accessed 15 September 2018.)
- Gönsch, I., Kleinegees, U., Krüger-Hemmer, C., Malecki, A., Schmidt, A. and Vollmar, M. 2016. Bildung: Auszug aus dem Datenreport 2016 [Education: Excerpt from the Data Report 2016]. Federal Agency for Civic Education (ed.), *Datenreport 2016 Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn, Germany, Statistisches Bundesamt (Destatis) and Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung in Zusammenarbeit mit Das Sozio-oekonomische Panel/Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung. (In German.)
- Gonzalez-Betancor, S. M. and Lopez-Puig, A. J. 2016. Grade retention in primary education is associated with quarter of birth and socioeconomic status. *PLOS ONE*, Vol. 11, No. 11, p. e0166431.
- Gould, E. D., Lavy, V. and Paserman, M. D. 2009. Does immigration affect the long-term educational outcomes of natives? Quasi-experimental evidence. *Economic Journal*, Vol. 119, No. 540.
- Grigt, S. 2017. *Il viaggio della speranza: L'istruzione dei minori rifugiati e non accompagnati in Italia* [The Journey of Hope: Education for Refugee and Unaccompanied Children in Italy]. Rome, Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza. (In Italian.)
- Hardoy, I. and Schøne, P. 2013. Does the clustering of immigrant peers affect the school performance of natives? *Journal of Human Capital*, Vol. 7, No. 1, pp. 1–25.
- Hessen Ministry of Justice for Integration and Europe. 2013. *Statistical Report on the Education of Children with an Immigration Background in Hessen: Pre-School, Primary, and Secondary Education 2011–2012*. Hessen, Germany, State Ministry of Justice for Integration and Europe.
- HRW. 2016. *Closed Doors: Mexico's Failure to Protect Central American Refugee and Migrant Children*, Human Rights Watch. www.hrw.org/report/2016/03/31/closed-doors/mexicos-failure-protect-central-american-refugee-and-migrant-children. (Accessed 15 September 2018).
- Hsin, A. and Ortega, F. 2018. The effects of deferred action for childhood arrivals on the educational outcomes of undocumented students. *Demography*, Vol. 55, No. 4, pp. 1487–506.
- Huddleston, T., Bilgili, Ö., Joki, A.-L. and Vankova, Z. 2015. *Migrant Integration Policy Index*. Barcelona, Spain/Brussels, Barcelona Centre for International Affairs/Migration Policy Group.
- IACHR. 2015. *Situation of Human Rights in the Dominican Republic*, Washington, DC, Inter-American Commission on Human Rights.
- Ichou, M. 2018. *The Forms and Determinants of Children of Immigrants' Academic Trajectories in French Primary and Secondary Schools*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- IIASA. 2018 *Global migration and educational expansion: Scenarios and projections of population-level interactions*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- INDH. 2018. *Manifestaciones de Discriminación Racial en Chile: un Estudio de Percepciones* [Manifestations of Racial Discrimination in Chile: A Study of Perceptions]. Santiago, National Human Development Initiative. (In Spanish.)
- Institute on Statelessness and Inclusion. 2017. *The World's Stateless Children*. Oisterwijk, Netherlands, Institute on Statelessness and Inclusion.
- IOM. 2017. *World Migration Report 2018*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration.
- _____. 2018. *Libya's Migrant Report Round 17 January-February 2018: Flow Monitoring*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration.
- Italy MIUR. 2017a. "Distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole e formazione delle classi" in riferimento alla Circolare Ministeriale 8 gennaio 2010, n.2. [Distribution of Pupils with Non-Italian Citizenship among the Schools and Training in Classes], Rome, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (In Italian.)

- _____. 2017b. *Gli Alunni Stranieri nel Sistema Scolastico Italiano, A.S. 2015/2016 [Foreign Students in the Italian School System]*, Rome, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (In Italian.)
- _____. 2018. *Gli Alunni Stranieri nel Sistema Scolastico Italiano, A.S. 2016/2017. [Foreign Students in the Italian School System]*, Rome, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (In Italian.)
- Jensen, P. and Rasmussen, A. W. 2011. The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills. *Economics of Education Review*, Vol. 30, No. 6, pp. 1503–15.
- Junta de Andalucía. 2018. *Enseñanza de español e integración [Teaching of Spanish and integration]*. www.juntadeandalucia.es/temas/estudiar/primaria-eso/integracion.html. (Accessed 15 September 2018.) (In Spanish.)
- Keller, K. and Grob, A. 2010. Mehr Qualität und breiterer Zugang [More Quality and Wider Access]. *Psychoscope*, Vol. 6, pp. 8–11. (In German.)
- Kuka, E., Shenhav, N. and Shih, K. 2018. *Do Human Capital Decisions Respond to the Returns to Education? Evidence from DACA*. New York, National Bureau of Economic Research. (Working Paper 24315.)
- Las Cruces Public Schools. 2017. *Superintendent testifies on immigration impact*. Las Cruces, NM, Las Cruces Public Schools. <http://lcps.k12.nm.us/2017/12/08/superintendent-testifies-on-immigration-impact>. (Accessed 20 September 2018.)
- Le Matin. 2015. *L'intégration des migrants passe aussi par l'école [Integration of Migrants also Goes Through School]*. <https://lematin.ma/journal/2015/l-integration-des-migrants-passe-aussi-par-l-ecole/234414.html>. (Accessed 15 September 2018.)
- Le Pichon, E., Baauw, S., Van Erning, R. (2016). Country Report: The Netherlands. Utrecht, Netherlands, EDINA and European Commission.
- Linton, J. M., Griffin, M. and Shapiro, A. J. 2017. Detention of immigrant children. *American Academy of Pediatrics*. Vol. 139, No. 5, pp. 1–11.
- Lüdemann, E. and Schwerdt, G. 2013. Migration background and educational tracking. *Journal of Population Economics*, Vol. 26, No. 2, pp. 455–81.
- Lynch, M. 2008. *Futures Denied: Statelessness among Infants, Children, and Youth*. Washington, DC, Refugees International.
- Mahlke, H. and Yamamoto, L. 2017. Venezuelan displacement: A challenge to Brazil. *Forced Migration Review*, Vol. 56.
- Minello, A. and Barban, N. 2012. The educational expectations of children of immigrants in Italy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 643, No. 1, pp. 78–103.
- Miranda, A. 2011. Migrant networks, migrant selection, and high school graduation in Mexico. Polachek, S. W. and Tatsiramos, K. (eds), *Research in Labor Economics*, Vol. 33, pp. 263–306.
- MMP. 2017. *Mexican Migration Project (MMP): Data Overview*. Princeton, NJ. <https://mmp.opr.princeton.edu/databases/dataoverview-en.aspx>. (Accessed 15 September 2018.)
- Mordecai, K., Gonzalez Diaz, J. C. and Martine, I. 2017. *Dreams Deferred: The Struggle of Dominicans of Haitian Descent to Get their Nationality Back*. Washington, Robert F. Kennedy Human Rights/American Jewish World Service/Centro de Desarrollo Sostenible/United Nations Democracy Fund.
- Morris-Lange, S., Wendt, H. and Wohlfarth, C. 2013. *Segregation an deutschen Schulen: Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen [Segregation in German schools: Extent, Consequences and Recommendations for Better Educational Opportunities]*. Berlin, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration GmbH. (In German.)
- Mourji, F., Ferrié, J.-N., Radi, S. and Alioua, M. 2016. *Les migrants subsahariens au Maroc : Enjeux d'une migration de résidence [Sub-Saharan migrants in Morocco: Stakes of a residential migration]*. Konrad Adenauer Stiftung. Rabat, Morocco. (In French.)
- MPI. 2018. *Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) Data Tools*. Washington, DC, Migration Policy Institute. www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/deferred-action-childhood-arrivals-daca-profiles. (Accessed 16 August 2018.)
- Nakhid, R. and Welch, A. 2017. Protection in the absence of legislation in Trinidad and Tobago. *Forced Migration Review*, Vol. 56, pp. 42–44.
- Nawarat, N. 2017. Discourse on migrant education policy: Patterns of words and outcomes in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, pp. 1–8.
- Nonnenmacher, S. and Yonemura, A. 2018. *Migration and Education in West Africa*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Oberdabernig, D. and Schneebaum, A. 2017. Catching up? The educational mobility of migrants' and natives' children in Europe. *Applied Economics*, Vol. 49, No. 37, pp. 3701–28.

- OECD. 2015. *Immigrant Students at School: Easing the Journey Towards Integration*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017. *Catching Up? Intergenerational Mobility and Children of Immigrants*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2018. *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OHCHR. 2018. *Status of Ratification Interactive Dashboard*. Geneva, Switzerland, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. <http://indicators.ohchr.org>. (Accessed 15 September 2018.)
- Ohinata, A. and van Ours, J. C. 2013. How immigrant children affect the academic achievement of native Dutch children. *The Economic Journal*, Vol. 123, No. 570, pp. F308–F31.
- Open Society Justice Initiative. 2013. *Discrimination in German schools*. Open Society Foundations. www.opensocietyfoundations.org/fact-sheets/discrimination-german-schools. (Accessed 15 September 2018.)
- Pavez-Soto, I. and Chan, C. 2018. The second generation in Chile: Negotiating identities, rights, and public policy. *International Migration*, Vol. 56, No. 2, pp. 82–96.
- Qassemy, H., Barré, C., Cruanes, J., Ezzaroualy, J., Meric, B., Msaddeq, M., Regragui, M. and Tournecueillert, V. 2014. *Les enfants migrants et l'école marocaine : État des lieux sur l'accès à l'éducation des enfants migrants subsahariens au Maroc [Migrant Children and the Moroccan School: State of Access to Education for Sub-Saharan Migrant Children in Morocco]*. Agadir, Morocco, Oum El Banine. (In French.)
- Rangvid, B. S. 2007. School composition effects in Denmark: quantile regression evidence from PISA 2000. *Empirical Economics*, Vol. 33, No. 2, pp. 359–88.
- Reveco, C. D. 2018. *Amid record numbers of arrivals, Chile turns rightward on immigration*. www.migrationpolicy.org/article/amid-record-numbers-arrivals-chile-turns-rightward-immigration. (Accessed 30 May 2018.)
- Right to Education Initiative. 2018. *The Right to Education of Migrants, Refugees and Forcibly Displaced People: International Legal Framework, Remaining Challenges and Identification of States' Best Practices*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. and Darmody, M. 2017. Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies*, pp. 1–17.
- Ruffini, B. and D'Addio, A. C. 2018. *Unaccompanied and Separated Children in Italy*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Ryelandt, N. 2013. Les décrets « inscriptions » et « mixité sociale » de la Communauté française [The 'Registration' and 'Diversity' Decrees of the French Community]. *Courrier hebdomadaire du CRISP*,
- Schneeweis, N. 2015. Immigrant concentration in schools: Consequences for native and migrant students. *Labour Economics*, Vol. 35, pp. 63–76.
- Scown, C. 2018. *Countering the Effects of Trump's Immigration Policies In schools*. Washington, DC, Center for American Progress. www.americanprogress.org/issues/education-k-12/news/2018/05/03/450274/countering-effects-trumps-immigration-policies-schools. (Accessed 15 September 2018.)
- Sekundarschulen Berlin. 2018. *Schüler mit Migrationshintergrund [Immigrant Students]*. Berlin, ISS Berlin. www.sekundarschulen-berlin.de/migrationshintergrund. (Accessed 16 July.)
- Silió, E. 2015. La caída de inmigrantes reduce un 13% los extranjeros en las aulas [The decreasing number of immigrants reduces the number of foreigners at school by 13%], *El País*, 10 September. https://elpais.com/ccaa/2015/09/09/madrid/1441822071_744781.html. (Accessed 15 September 2018.)
- Skolverket. 2018. *Rätt till modersmålsundervisning [Right to mother tongue education]*. www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-modersmålsundervisning. (Accessed 15 September 2018.) (In Swedish.)
- Skolverket. 2016. *Språkintrödningsrapport 436 [Language Introduction Report 436]*. Stockholm, Skolverket.
- Tangermann, J. and Hoffmeyer-Zlotnik, P. 2018. *Unaccompanied Minors in Germany: Challenges and Measures after the Clarification of Residence Status*. Nuremberg, German National Contact Point for the European Migration Network.
- Tani, M. 2018. *Migration and Education*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Teye, J. K., Awumbila, M. and Benneh, Y. 2015. Intra-regional migration in the ECOWAS region: Trends and emerging challenges. Akoutou, A. B., Sohn, R., Vogl, M. and Yeboah, D. (eds), *Migration and Civil Society as Development Drivers: A Regional Perspective*. Bonn, Germany, West Africa Institute/Center for European Integration Studies, pp. 185–196.

- The Economist. 2018. Chile gives immigrants a wary welcome. 4 December. www.economist.com/the-americas/2018/04/12/chile-gives-immigrants-a-wary-welcome. (Accessed 15 September 2018.)
- The Nation. 2017. Schools for migrant workers' children close along Myanmar-Thai border. Bangkok, Nation News Network.
- Tokunaga, T. 2018. *Possibilities and Constraints of Immigrant Students in the Japanese Educational System*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- UNHCR. 2015. *I Am Here, I Belong: The Urgent Need to End Childhood Statelessness*. Copenhagen, United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNICEF. 2017. *Five-fold increase in number of refugee and migrant children traveling alone since 2010*. New York, UNICEF.
- United Nations Department for Economic and Social Affairs. 2017a. *International Migrant Stock by Age*. New York, United Nations.
- _____. 2017b. *International Migration Report 2017*. New York, United Nations.
- United States Customs and Border Protection. 2018. *U.S. Border Patrol Southwest Border Apprehensions by Sector FY2017*. www.cbp.gov/newsroom/stats/usbp-sw-border-apprehensions-fy2017. (Accessed 15 September 2018.)
- van de Werfhorst, H. G. and Heath, A. 2018. Selectivity of migration and the educational disadvantages of second-generation immigrants in ten host societies. *European Journal of Population*, pp. 1–32.
- Van Houtte, M. and Stevens, P. A. 2010. School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium. *British Educational Research Journal*, Vol. 36, No. 2, pp. 209–37.
- van Ours, J. C. and Veenman, J. 2006. Age at immigration and educational attainment of young immigrants. *Economics Letters*, Vol. 90, No. 3, pp. 310–16.
- World Bank. 2018. *Moving for Prosperity: Global Migration and Labor Markets*. Washington, DC, World Bank.
- Yang, D. 2008. International migration, remittances and household investment: evidence from Philippine migrants' exchange rate shocks. *The Economic Journal*, Vol. 118, No. 528, pp. 591–630.
- Zagheni, E., Weber, I. and Gummadi, K. 2017. Leveraging Facebook's advertising platform to monitor stocks of migrants. *Population and Development Review*, Vol. 43, No. 4, pp. 721–34.

CAPÍTULO 4

- Abdul-Hamid, H., Patrinos, H. A., Reyes, J., Kelcey, J. and Diaz Varela, A. 2016. *Learning in the Face of Adversity: The UNRWA Education Program for Palestinian Refugees*. Washington, DC, World Bank.
- ACU. 2017. *Schools in Syria: Thematic Report*. Gaziantep, Turkey, Assistance Coordination Unit.
- AEWG. 2018. *When is accelerated education a relevant response?* Geneva, Switzerland, Accelerated Education Working Group. <https://eccnetwork.net/wp-content/uploads/AEWG-Accelerated-Education-decision-tree.pdf>. (Accessed 16 August 2018.)
- AFAD. 2013. *Syrian Refugees in Turkey, 2013*. Ankara, Republic of Turkey, Prime Ministry, Disaster and Emergency Management Presidency.
- African Union. 2012. *African Union Convention for the Protection and Assistance of Internally Displaced Persons in Africa (Kampala Convention)*. Kampala, African Union.
- _____. 2017. *List of Countries which have Signed, Ratified/Acceded to the African Union Convention for the Protection and Assistance of Internally Displaced Persons in Africa (Kampala Convention)*. Addis Ababa, African Union.
- Al-Sabahi, M. and Motahar, G. 2017. Using public schools as shelter for IDPs in Yemen. *Forced Migration Review*, No. 55, p. 1.
- Anagnostou, D. and Nikolova, M. 2017. Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο» [*The Inclusion of Refugees in the Greek Education System*]. Athens, Hellenic Foundation for European and Foreign Policy. (In Greek.)
- Arik Akyuz, B. M. 2018. *Evolution of National Policy in Turkey on Integration of Syrian Children into the National Education System*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Baal, N. and Ronkainen, L. 2017. *Obtaining Representative Data on IDPs: Challenges and Recommendations*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- Bakonyi, A., Léderer, A. and Szerekes, Z. 2017. *Best Interest out of Sight: The Treatment of Asylum Seeking Children in Hungary*. Budapest, Hungarian Helsinki Committee.
- Bangladesh Ministry of Primary and Mass Education. 2015. *Third Primary Education Development Program (PEDP-3)*. Dhaka, Directorate of Primary Education.

- Baumann, B. 2017. Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: ein Deutschlandweiter Überblick [Language Support and German as a Second language in Teacher Education: A Germany-Wide Overview]. Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. and Witte, A. (eds), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung [German as a Second Language in Teacher Education]*. Münster, Germany, Waxmann. (In German.)
- BBC. 2018. US Ends Aid to Palestinian Refugee Agency Unrwa. 1 September. www.bbc.com/news/world-us-canada-45377336. (Accessed 4 September 2018.)
- Behrman, S. and Kent, A. 2018. *Climate Refugees: Beyond the Legal Impasse?* Abingdon-on-Thames, UK, Routledge.
- Betts, A. 2018. Don't make African nations borrow money to support refugees. *Foreign Policy*, 21 February. <https://foreignpolicy.com/2018/02/21/dont-make-african-nations-borrow-money-to-support-refugees>. (Accessed 2 July 2018.)
- Bunar, N., Vogel, D., Stock, E., Grigt, S. and López Cuesta, B. 2018. *Education: Hope for Newcomers in Europe*. Brussels, Education International.
- Bundeszentrale für Politische Bildung. 2018. *Integration and Integration Policies in Germany*. Bonn, Germany, Bundeszentrale für Politische Bildung. www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/262812/integration-and-integration-policies-in-germany. (Accessed 15 September 2018.)
- Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H. and Al-Abbadi, K. 2015. *What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts: Education Rigorous Literature Review*. London, Department for International Development.
- Cas, A. G. 2016. Typhoon aid and development: The effects of typhoon-resistant schools and instructional resources on educational attainment in the Philippines. *Asian Development Review*, Vol. 33, No. 1, pp. 183–201.
- CCCM Cluster and REACH. 2017. *Comparative Multi-Cluster Assessment of Internally Displaced Persons Living in Camps: Iraq Assessment Report – July 2017*. Geneva, Switzerland, REACH Initiative.
- COE. 2016. *Enhancing the Legal Framework in Ukraine for Protecting the Human Rights of Internally Displaced Persons*. Strasbourg, France, Council of Europe.
- Colombia Ministry of Health and Social Protection and Profamilia. 2017. *Encuesta Nacional de Demografía y Salud, Tomo 1: Componente Demográfico [National Demographic and Health Survey, Volume 1: Demographic Component]*. Bogota, Profamilia. (In Spanish.)
- Coşkun, İ. and Emin, M. N. 2016. *A Road Map for the Education of Syrians in Turkey: Opportunities and Challenges*. Ankara, Foundation for Political, Economic and Social Research.
- CRRF. 2018a. *108 schools located in refugee camps and settlements now declared official Chadian schools*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees, Comprehensive Refugee Response Framework. www.globalcrrf.org/crrf_highlight/108-schools-located-in-refugee-camps-and-settlements-now-declared-official-chadian-schools. (Accessed 16 August 2018.)
- _____. 2018b. *Comprehensive Refugee Response Framework Global Digital Portal: Rwanda*. Geneva, United Nations High Commissioner for Refugees, Comprehensive Refugee Response Framework. www.globalcrrf.org/crrf_country/rwanda. (Accessed 16 August 2018.)
- Culbertson, S. and Constant, L. 2015. *Education of Syrian Refugee Children: Managing the Crisis in Turkey, Lebanon and Jordan*. Santa Monica, CA, RAND Corporation.
- Dallal, Y. M. 2016. Saving Syria's lost generation through education. *Turkish Policy Quarterly*, Vol. 15, No. 3, pp. 107–14.
- Dalrymple, K. A. 2018. *Education in Support of Burundian Refugees in Tanzania*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Dare, A. 2015. *Beyond Access: Refugee Students' Experiences of Myanmar State Education*. Bangkok, Save the Children.
- de Hoop, J., Morey, M. and Seidenfeld, D. 2018. *No Lost Generation: Supporting the School Participation of Displaced Syrian Children in Lebanon*. New York, UNICEF.
- Delegation of the European Union in Turkey. 2017. *EU and Turkish Ministry of National Education Launch €300 Million Project to Improve Syrian Children's Access to Education*. Ankara, European Union. www.avrupa.info.tr/en/pr/eu-and-turkish-ministry-national-education-launch-eu300-million-project-improve-syrian-childrens. (Accessed 27 August 2018.)
- Dolan, J., Golden, A., Ndaruhutse, S. and Winthrop, R. 2012. *Building Effective Teacher Salary Systems in Fragile and Conflict-Affected States*. Reading, UK, CfBT Education Trust/Center for Universal Education at Brookings.
- Dorcas. 2016. *Education Needs Assessment: Iraq, KRI, Dohuk Governorate, Amedi District*. Andijk, Iraq, Dorcas Relief and Development.

- Dryden-Peterson, S. 2006. Livelihoods in the region: the present is local, the future is global? Reconciling current and future livelihood strategies in the education of Congolese refugees in Uganda. *Refugee Survey Quarterly*, Vol. 25, No. 2, pp. 81–92.
- _____. 2015. *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*. Washington, DC, Migration Policy Institute.
- Dryden-Peterson, S. and Adelman, E. 2016. *Inside Syrian Refugee Schools: Teachers Struggle to Create Conditions for Learning*. Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/02/10/inside-syrian-refugee-schools-teachers-struggle-to-create-conditions-for-learning. (Accessed 15 September 2018.)
- Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Alvarado, S., Anderson, K., Bellino, M. J., Brooks, R., Bukhari, S. U. S., Cao, E., Chopra, V., Faizi, Z., Gulla, B., Maarouf, D., Reddick, C., Scherrer, B., Smoake, E. and Suzuki, E. 2018. *Inclusion in National Education Systems*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- ECW. 2018. *Results Report: April 2017–March 2018*. New York, Education Cannot Wait.
- Education Cluster. 2014. *Response to Typhoon Haiyan (Yolanda)*. Geneva, Switzerland, Education Cluster.
- _____. 2018. *Iraq Education Cluster Dashboard (as of December 2017)*. Baghdad, Education Cluster.
- EI. 2017. *Situation Analysis of Education in Lebanon*. Brussels, Education International.
- Espinosa, M. J. C. 2009. The constitutional protection of IDPs in Colombia. Rivadeneira, R. A. (ed.), *Judicial Protection of Internally Displaced Persons: The Colombian Experience*. Washington, DC, Project on Internal Displacement.
- Eurocities. 2017. *Cities' Actions for the Education of Refugees and Asylum Seekers*. Brussels, Eurocities.
- Fazel, M. 2018. Psychological and psychosocial interventions for refugee children resettled in high-income countries. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, Vol. 27, pp. 117–23.
- Ferris, E. and Winthrop, R. 2011. *Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and Internally Displaced Persons Affected by Conflict*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- FMRP. 2005. *Bangladesh Social Sector Performance Surveys: Secondary Education in Bangladesh*. Dhaka, Financial Management Reform Programme.
- FRA. 2017. *Current Migration Situation in the EU: Education*. Vienna, European Union Agency for Fundamental Rights.
- GCPEA. 2018. *Education Under Attack 2018*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack.
- Ghaffar-Kucher, A. 2018. *Uncertain Prospects and Ambiguous Futures: The Challenges and Opportunities of Educating the Forcibly Displaced*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- GPE. 2016. *GPE's Work in Conflict-affected and Fragile Countries*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- GPE and UNESCO IIEP. 2016. *Guidelines for Transitional Education Plan Preparation*. Washington, DC/Paris, Global Partnership for Education/UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Graham, H. R., Minhas, R. S. and Paxton, G. 2016. Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, Vol. 137, No. 6.
- Greece Government Official Gazette. 2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις [Reorganisation of the Primary and Secondary Education Support Structures and other Provisions. Athens. (In Greek.)
- Greece Ministry of Education, Research and Religious Affairs. 2017. *Refugee Education Project. A. Assessment Report on the Integration Project of Refugee Children in Education (March 2016-April 2017). B. Proposals for the Education of Refugee Children during the 2017–2018 School Year*. Athens, Ministry of Education, Research and Religious Affairs.
- Hoodfar, H. 2007. Women, religion and the 'Afghan Education Movement' in Iran. *Journal of Development Studies*, Vol. 43, No. 2, pp. 265–93.
- _____. 2010. Refusing the Margins: Afghan Refugee Youth in Iran. Chatty, D. (ed.), *Deterritorialized Youth: Sahrawi and Afghan Refugees at the Margins of the Middle East*. New York, Berghahan Books.
- Human Rights Watch. 2013. *Unwelcome Guests: Iran's Violation of Afghan Refugee and Migrant Rights*. New York, Human Rights Watch.
- _____. 2016. "We're Afraid for Their Future": Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Jordan. New York, Human Rights Watch.
- _____. 2017. *World Report 2018*. New York, Human Rights Watch.
- _____. 2018. "Without Education They Lose Their Future": Denial of Education to Child Asylum Seekers on the Greek Islands. New York, Human Rights Watch.
- IASC. 2007. *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*. Geneva, Switzerland, Inter-Agency Standing Committee.

- ICRC. 2016. *Translating the Kampala Convention into Practice: A Stocktaking Exercise*. Geneva, Switzerland, International Committee of the Red Cross.
- IDMC. 2015. *Global Overview 2015: People Internally Displaced by Conflict and Violence*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.
- _____. 2018a. *Global International Displacement Database*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.
- _____. 2018b. *Global International Displacement Database: Displacement Data*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.
- _____. 2018c. *Global Report on Internal Displacement 2018*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre.
- _____. 2018d. *Monitoring Platform: How IDMC Monitors*. Geneva, Switzerland, Internal Displacement Monitoring Centre. www.internal-displacement.org/monitoring-tools/monitoring-platform. (Accessed 27 August 2018.)
- IGAD. 2017a. *Annex to the Djibouti Declaration on Regional Refugee Education: Djibouti Plan of Action on Refugee Education in IGAD Member States*. Djibouti, Intergovernmental Authority on Development.
- _____. 2017b. *Djibouti Declaration on Regional Conference on Refugee Education in IGAD Member States*. Djibouti, Intergovernmental Authority on Development.
- Igbinedion, S., Newby, L. and Sparkes, J. 2017. *Joint Education Needs Assessment: Northeast Nigeria*. Geneva, Switzerland, ACAPS/Education in Emergencies Working Group Nigeria.
- INEE. 2009. *INEE Guidance Notes on Teacher Compensation in Fragile States, Situations of Displacement and Post-Crisis Recovery*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- _____. 2017. *Introduction to Training for Primary School Teachers in Crisis Contexts*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- IOM. 2017. *National Monitoring System Report on the Situation of Internally Displaced Persons*. Kiev, International Organization for Migration.
- Ionesco, D., Mokhnacheva, D. and Gemenne, F. 2016. *The Atlas of Environmental Migration*. Abingdon-on-Thames, UK, Routledge.
- Janmyr, M. 2018. UNHCR and the Syrian refugee response: Negotiating status and registration in Lebanon. *The International Journal of Human Rights*, Vol. 22, No. 3, pp. 393–419.
- Jordan Ministry of Planning and International Cooperation. 2018. *The Jordan Response Plan for the Syria Crisis: 2018–2020*. Amman, Ministry of Planning and International Cooperation.
- Karasapan, O. 2015. *The Impact of Libyan Middle-class Refugees in Tunisia*. Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/future-development/2015/03/17/the-impact-of-libyan-middle-class-refugees-in-tunisia. (Accessed 15 September 2018.)
- Karen News. 2018. *Karen language teaching moves up to grade 4 in Pago region schools*. 12 April. <http://karennews.org/2018/04/karen-language-teaching-moves-up-to-grade-4-in-pago-region-schools>. (Accessed 16 August 2018.)
- Khalain, N. B. 2018. Over 100,000 students study Karen literature in Ayeyarwady region, *Burma News International*, 12 August. www.bnionline.net/en/news/over-100000-students-study-karen-literature-ayeyarwady-region. (Accessed 16 August 2018.)
- Kirk, J. and Winthrop, R. 2013. Teaching in contexts of emergency and state fragility. Kirk, J., Dembele, M. and Baxter, S. (eds), *More and Better Teachers for Quality Education for All*, Collaborative Works.
- Kompani, K. 2018. *Getting Syrian Refugee Students to School Safely*. San Francisco, CA, Medium. <https://medium.com/@UNmigration/meet-the-syrian-parents-getting-their-kids-to-school-safely-8fee528d786e>. (Accessed 15 September 2018.)
- Marshall, D. 2015. *Building a New Life in Australia: The Longitudinal Study of Humanitarian Migrants*. Greenway, Australia, Australian Government Department of Social Services.
- Mendenhall, M., Gomez, S. and Varni, E. 2018. *Teaching Amidst Conflict and Displacement: Persistent Challenges and Promising Practices for Refugee, Internally Displaced and National Teachers*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Nicolle, H. 2018. *Inclusion of Afghan Refugees in the National Education Systems of Iran and Pakistan*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Norwegian Refugee Council. 2018. *Attacks on schools deny access to education*. Oslo, Norwegian Refugee Council. www.nrc.no/news/2018/july/attacks-on-schools-deny-access-to-education. (Accessed 4 September 2018.)
- NRC and UNHCR. 2015. *Breaking the Cycle: Education for the Future of Afghan Refugees*. Oslo/Geneva, Switzerland, Norwegian Refugee Council/United Nations High Commissioner for Refugees.

- Phyu, E. S. 2018. Govt to promote ethnic language teaching assistants, *The Myanmar Times*, 2 August. www.mmtimes.com/news/govt-promote-ethnic-language-teaching-assistants.html. (Accessed 16 August 2018.)
- Potsdam University. 2017. *Refugee Teachers Program*. Potsdam, Germany, Potsdam University. www.uni-potsdam.de/unterrichtsinterventionsforsch/refugee.html. (Accessed 12 November 2017.)
- REACH and UNICEF. 2017. *Access to Education of Refugee and Migrant Children outside Accommodation (Open) Sites*, Athens and Thessaloniki, Greece, UNICEF/REACH Initiative.
- Reeves Ring, H. and West, A. R. 2015. Teacher retention in refugee and emergency settings: The state of the literature. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, Vol. 14, No. 3, pp. 106–21.
- ReliefWeb. 2018. *Tanzania: Comprehensive Refugee Response Framework Withdrawal (ECHO Daily Flash of 24 January 2018)*. <https://reliefweb.int/report/united-republic-tanzania/tanzania-comprehensive-refugee-response-framework-withdrawal-eeas-dg>. (Accessed 2 July 2018.)
- Right to Protection with Coalition of Non-Governmental Organizations. 2017. *Current State of the Rights and Freedoms of Internally Displaced Persons in Ukraine: Stakeholders' Report*. Kiev, Ukraine.
- Save the Children. 2015. *Education Safe from Disasters: Country Briefs in Asia and the Pacific in 2015*. Singapore, Save the Children.
- _____. 2017a. *Restoring Hope, Rebuilding Futures: A Plan of Action for Delivering Universal Education for South Sudanese Refugees in Uganda*. London, Save the Children.
- _____. 2017b. *Unlocking Childhood: Current Immigration Detention Practices and Alternatives for Child Asylum Seekers and Refugees in Asia and the Pacific*. London, Save the Children.
- Save the Children, UNHCR and Pearson. 2017. *Promising Practices in Refugee Education: Synthesis Report*. London/Geneva, Save the Children/United Nations High Commissioner for Refugees/Pearson.
- Shah, R. 2015. *Norwegian Refugee Council's Accelerated Education Responses: A Meta-Evaluation*. Oslo, Norwegian Refugee Council.
- Shah, R., Flemming, J. and Boisvert, K. 2017. *Synthesis Report Accelerated Education Working Group: Accelerated Education Principles Field Studies*. Washington, DC, Accelerated Education Working Group.
- Shaw, L., Edwards, M. and Rimon, A. 2014. *KANI Independent Review: Review Report*. Brisbane, Australia, Griffith University.
- Shiohata, M. 2018. *Education for Displaced Populations in Karen State, Myanmar*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Sirkeci, I. 2017. Turkey's refugees, Syrians and refugees from Turkey: A country of insecurity. *Migration Letters*, Vol. 14, No. 1, pp. 124–44.
- Solomon Islands Ministry of Education and Human Resources Division. 2011. *Policy Statement and Guidelines for Disaster Preparedness and Education in Emergency Situations in Solomon Islands*. Honiara, Ministry of Education and Human Resources Division.
- _____. 2016. *Education Strategic Framework 2016–2030*. Honiara, Ministry of Education and Human Resources Division.
- Squire, C. 2000. *Education of Afghan Refugees in the Islamic Republic of Iran*. Tehran, UNESCO.
- Strauss, N. 2016. *Teachers organizing for quality education provision for refugees*. Bremen, Germany, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. www.gew-hb.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/teachers-organizing-for-quality-education-provision-for-refugees. (Accessed 28 May 2018.)
- Sullivan, A. L. and Simonson, G. R. 2016. A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research*, Vol. 86, No. 2, pp. 503–30.
- Tousi, M. D. and Kiamanesh, A. 2010. Basic Education Status of Afghan Refugees in Iran. Elliott, G., Fourali, C. and Issler, S. (eds), *Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives*. New York, Continuum.
- Turkey Ministry of National Education. 2014. *Genelge 2014/21 [Circular 2014/21]*. Ankara, General Directorate of Basic Education. (In Turkish.)
- Tyrer, R. A. and Fazel, M. 2014. School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: A systematic review. *PLOS ONE*, Vol. 9, No. 2, p. e89359.
- UBOS and ICF. 2018. *Uganda: Demographic and Health Survey 2016*. Kampala/Rockville, MD, Uganda Bureau of Statistics/ICF International.
- Uganda Ministry of Education and Sports. 2018. *Education Response Plan for Refugees and Host Communities in Uganda*. Kampala, Ministry of Education and Sports.
- UNESCO. 2015. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action – Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Paris, UNESCO.

- _____. 2016. *No More Excuses: Provide Education to All Forcibly Displaced People*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 26.)
- UNHCR. 1998. *Guiding Principles on Internal Displacement*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2012. *2012–2016 UNHCR Global Education Strategy*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2015a. *Chad: Curriculum Transition Overview*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2015b. *Education Issue Brief 3: Curriculum Choices in Refugee Settings*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2015c. *Ethiopia Refugee Education Strategy 2015–2018*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2016a. *2015 Year-End Report*. Tunis, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2016b. *Ethiopia: Education Factsheet – May 2016*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2016c. *Missing Out: Refugee Education in Crisis*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2017a. *Practical Application of the Comprehensive Refugee Response Framework: Preliminary Progress Update*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2017b. *Somalia Situation 2017: Supplementary Appeal January–December 2017*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2017c. *South Sudan Regional Refugee Response Plan: January–December 2018*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2017d. *Working towards Inclusion: Refugees within the National Systems of Ethiopia*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2018a. *Access to Formal Education for Refugee and Migrant Children*. Greece Education Sector Working Group/ United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2018b. *Bangladesh Refugee Emergency Population Factsheet*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2018c. *Dadaab Refugee Complex*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees. www.unhcr.org/ke/dadaab-refugee-complex. (Accessed 29 June 2018.)
- _____. 2018d. *Global Trends 2017: Annex Tables*. UNHCR (ed.). Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2018e. *Global Trends: Forced Displacement in 2017*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2018f. *Kakuma Camp Population Statistics by Country of Origin, Sex and Age Group*. Kakuma, Kenya, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2018g. *Population Statistics*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2018h. *Uganda Refugee Response: Monthly Snapshot – June 2018*. Kampala, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2018i. *UNHCR Pakistan: No Changes to Afghan Refugee School Textbooks*. Islamabad, United Nations High Commissioner for Refugees. <http://unhcrpk.org/unhcr-pakistan-no-changes-to-afghan-refugee-school-textbooks>. (Accessed 27 August 2018.)
- UNHCR and WFP. 2017. *Chad: Socioeconomic and Vocational Profiling of Sudanese, Central African and Nigerian Refugees*. Geneva, Switzerland/Rome, Italy, United Nations High Commissioner for Refugees/World Food Programme.
- UNICEF. 2015. *Rwanda CO Situation Report*. New York, UNICEF.
- _____. 2016. *Out of School Children in Ukraine: A Study on the Scope and Dimensions of the Problem with Recommendations for Action*. New York, UNICEF.
- UNISDR and GADRRRES. 2017. *Comprehensive School Safety: A Global Framework in Support of the Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector and The Worldwide Initiative for Safe Schools*. Geneva, Switzerland, United Nations International Strategy for Disaster Reduction/Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector.
- United Nations. 2016. *Summary Overview Document: Leaders' Summit on Refugees*. New York, United Nations.

- UNOCHA. 2017a. *Children are #NotATarget*. New York, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. www.unocha.org/story/children-are-notatarget. (Accessed 15 September 2018.)
- _____. 2017b. *Nigeria Humanitarian Response Plan 2018: January–December 2018*. New York, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/2018_hrp_v5.4.pdf. (Accessed 15 September 2018.)
- _____. 2017c. *Ukraine: Humanitarian Response Plan 2018*. Kiev, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.
- UNRWA. 2016. *Schools on the Front Line: The Impact of Armed Conflict and Violence on UNRWA Schools and Education Services*. Amman, United Nations Relief and Works Agency.
- _____. 2017a. *Education in Emergencies: Ensuring Quality Education in Times of Crisis*. Amman, United Nations Relief and Works Agency.
- _____. 2017b. *UNRWA in Figures*. Jerusalem, United Nations Relief and Works Agency.
- _____. 2018a. *2017 Pledges to UNRWA's Programmes (Cash and In-kind): Overall Donor Ranking at 31 December 2017*. Amman, United Nations Relief and Works Agency.
- _____. 2018b. *UNRWA Schools to Start on Time*. Amman, United Nations Relief and Works Agency.
- Uwezo. 2018. *Are Our Children Learning? Uwezo Learning Assessment in Refugee Contexts in Uganda*. Kampala, Twaweza.
- Vogel, D. and Stock, E. 2017. *Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees*. Brussels, Education International.
- Wachiya, C. 2017. *Rwandan School Bridges Language Gulf for Burundian Students*. Mahama Refugee Camp, United Nations High Commissioner for Refugees. www.unhcr.org/news/stories/2017/9/59bf8ebd4/rwandan-school-bridges-language-gulf-burundian-students.html. (Accessed 15 September 2018.)
- WFP, UNHCR and Bafia. 2016. *WFP, UNHCR Joint Assessment Mission: Islamic Republic of Iran*. Rome/Geneva, Switzerland, World Food Programme/United Nations High Commissioner for Refugees.
- Women Educational Researchers of Kenya. 2017. *Out of School Children Assessment; Dadaab Refugee Camp*. Nairobi, United Nations High Commissioner for Refugees.
- Yavcan, B. and El-Ghali, H. A. 2017. *Higher Education and Syrian Refugee Students: The Case of Turkey (Policies, Practices, and Perspectives)*. Beirut, United Nations High Commissioner for Refugees.
- Zaw, J. 2018. Second batch of Myanmar refugees in thailand repatriated. *UCA News*, 8 May. www.ucanews.com/news/second-batch-of-myanmar-refugees-in-thailand-repatriated/82243. (Accessed 16 August 2018.)
- Zolfaghari, H. 2016. *Statement by H. E. Dr. Hossein Zolfaghari, Deputy Minister of Interior of the Islamic Republic of Iran, in the 67th Session of the Executive Committee*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

CAPÍTULO 5

- Adair, J. K. 2015. *The Impact of Discrimination on the Early Schooling Experiences of Children from Immigrant Families*. Washington, DC, Migration Policy Institute.
- Adair, J. K., Tobin, J. and Arzubiaga, A. E. 2012. The dilemma of cultural responsiveness and professionalization: listening closer to immigrant teachers who teach children of recent immigrants. *Teachers College Record*, Vol. 114, No. 12, pp. 1–37.
- All Together Now. 2018. *Everyday Racism*. Sydney, Australia, All Together Now. <http://alltogethernow.org.au/everyday-racism>. (Accessed 30 May 2018.)
- Amnesty International. 2016. *Refugees Welcome Survey 2016: Views of Citizens Across 27 Countries*. London, Amnesty International.
- April, D., D'Addio, A. C., Kubacka, K. and Smith, W. C. 2018. *Issues of Cultural Diversity, Migration, and Displacement in Teacher Education Programmes*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Askins, K. 2015. Being together: Everyday geographies and the quiet politics of belonging. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, Vol. 14, No. 2, pp. 470–78.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. and Philippou, S. 2013. *Developing Intercultural Competence Through Education*. Strasbourg, France, Council of Europe.
- Brader, T., Valentino, N. A. and Suhay, E. 2008. What triggers public opposition to immigration? Anxiety, group cues, and immigration threat. *American Journal of Political Science*, Vol. 52, pp. 959–78.

- Brezicha, K. and Hopkins, M. 2016. Shifting the zone of mediation in a suburban new immigrant destination: Community boundary spanners and school district policymaking. *Peabody Journal of Education*, Vol. 91, pp. 366–82.
- Bunar, N., Vogel, D., Stock, E., Grigt, S. and López Cuesta, B. 2018. *Education: Hope for Newcomers in Europe*. Brussels, Education International.
- Busse, V. and Krause, U.-M. 2015. Addressing cultural diversity: Effects of a problem-based intercultural learning unit. *Learning Environment Research*, Vol. 18, pp. 425–52.
- Canadian Multicultural Education Foundation/Alberta Teachers' Association. 2016. *Promoting Success with Arab Immigrant Students: Teacher Resources*. Edmonton, Alta, Canadian Multicultural Education Foundation/Alberta Teachers' Association.
- Cavaille, C. and Marshall, J. 2018. *Education and Anti-Immigration Attitudes: Evidence from Compulsory Schooling Reforms Across Western Europe*. (Unpublished.)
- César, M. and Oliveira, I. 2005. The curriculum as a tool for inclusive participation: Student's voices in a case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology in Education*, Vol. 20, No. 1, pp. 29–43.
- City Council of Valladolid. 2017. "You Also Count!": The Fourteenth Edition of the Intercultural Week of Valladolid Turns Its Eyes to Zorrilla. City Council of Valladolid. www.valladolid.es/es/actualidad/noticias/cuentas-decimocuarta-edicion-semana-intercultural-valladoli. (Accessed 1 March 2018.)
- Crush, J. and Tawodzera, G. 2014. Exclusion and discrimination: Zimbabwean migrant children and South African schools. *Journal of International Migration and Integration*, Vol. 15, No. 4, pp. 677–93.
- Cunningham, W. A., Nezlek, J. B. and Banaji, M. R. 2004. Implicit and explicit ethnocentrism: revisiting the ideologies of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 30, No. 10, pp. 1332–46.
- d'Hombres, B. and Nunziata, L. 2016. Wish you were here? Quasi-experimental evidence on the effect of education on self-reported attitude toward immigrants. *European Economic Review*, Vol. 90, pp. 201–24.
- De Leon, N. 2014. Developing intercultural competence by participating in intensive intercultural service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall 2014, pp. 17–30.
- Dempster, H. and Hargrave, K. 2017. *Understanding Public Attitudes Towards Refugees and Migrants*. London, Overseas Development Institute/Chatham House. (Working Paper 512.)
- Doney, J. and Wegerif, R. 2017. *Measuring Open-Mindedness: An Evaluation of the Impact of Our School Dialogue Programme on Students' Open-Mindedness and Attitudes to Others*. London, Tony Blair Institute for Global Change.
- Donlevy, V., Meierkord, A. and Rajania, A. 2016. *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. Brussels, European Commission.
- EI. 2017a. *Sweden: Fast Track Training for Migrant Teachers*. Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/detail/15468/sweden-fast-track-training-for-migrant-teachers. (Accessed 28 February 2018.)
- _____. 2017b. *Teachers for Migrants' and Refugees' Rights: Teaching Resources to Support Immigrant and Refugee Students in Canada*. Brussels, Education International. www.education4refugees.org/updates/293-teaching-resources-to-support-immigrant-and-refugee-students-in-canada. (Accessed 25 May 2018.)
- Epstein, G. S. and Heizler, O. 2015. Ethnic identity: A theoretical framework. *IZA Journal of Migration*, Vol. 4, No. 1, p. 9.
- Erdal, M. B. and Oeppen, C. 2013. Migrant balancing acts: understanding the interactions between integration and transnationalism. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 39, No. 6, pp. 867–84.
- Esipova, N., Ray, J., Pugliese, A., Tsabutashvili, D., Laczko, F. and Rango, M. 2015. *How the World Views Migrants*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration.
- Esses, V., Hamilton, L. K. and Gaucher, D. 2017. The global refugee crisis: empirical evidence and policy implications for improving public attitudes and facilitating refugee resettlement. *Social Issues and Policy Review*, Vol. 11, No. 1, pp. 78–123.
- Esses, V. M., Medianu, S. and Lawson, A. S. 2013. Uncertainty, threat, and the role of the media in promoting the dehumanization of immigrants and refugees. *Journal of Social Issues*, Vol. 69, No. 3, pp. 518–36.
- Essomba, M. A., Tarrés, A. and Franco-Guillén, N. 2017. *Research for CULT Committee: Migrant Education – Monitoring and Assessment*. Brussels, European Parliament.
- Faas, D. 2011. The nation, Europe and migration: A comparison of geography, history and citizenship education curricula in Greece, Germany and England. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 43, No. 4, pp. 471–92.
- Faas, D., Hajisoteriou, C. and Angelides, P. 2014. Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Education Research Journal*, Vol. 40, No. 2, pp. 300–18.
- Fazel, M. 2015. A moment of change: Facilitating refugee children's mental health in UK schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 41, pp. 255–61.

- Fine-Davis, M. and Faas, D. 2014. Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social Indicators Research*, Vol. 119, No. 3, pp. 1319–34.
- Ford, R. 2012. *Parochial and Cosmopolitan Britain: Examining the Social Divide in Reactions to Immigration*. Washington, DC, German Marshall Fund of the United States.
- Geschke, D., Sassenberg, K., Ruhrmann, G. and Sommer, D. 2010. Effects of linguistic abstractness in the mass media: how newspaper articles shape readers' attitudes toward migrants. *Journal of Media Psychology*, Vol. 22, No. 3, pp. 99–104.
- Gholami, R. 2017. The 'sweet spot' between submission and subversion: Diaspora, education and the cosmopolitan project. D. Carment and A. Sadjed (eds), *Diaspora as Cultures of Cooperation*, Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, pp. 49–68.
- Gichuru, M., Riley, J. G., Robertson, J. and Park, M.-H. 2015. Perceptions of head start teachers about culturally relevant practice. *Multicultural Education*, Winter 2015, pp. 46–50.
- Gorski, P. C. 2009. What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, pp. 309–18.
- Gropas, R. and Triandafyllidou, A. 2011. Greek education policy and the challenge of migration: An 'intercultural' view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*, Vol. 14, No. 3, pp. 399–419.
- Gross, D. 2015. Latvian school in Australia: Comparison of two immigration waves. Lulle, A. and Kļave, A. L. (eds), *Radot iespējas attīstībai: diasporas bērnu un jauniešu izglītība [Creating Opportunities for Development: Education for Children and Youth in the Diaspora]*. Riga, University of Latvia Academic Publishing. (In Latvian.)
- Gundelach, B. 2014. In diversity we trust: The positive effect of ethnic diversity on outgroup trust. *Political Behavior*, Vol. 36, pp. 125–42.
- Hainmueller, J. and Hopkins, D. J. 2014. Public attitudes toward immigration. *Annual Review of Political Science*, Vol. 17, pp. 225–49.
- Hanemann, U. 2018. *Language and Literacy Programmes for Migrants and Refugees: Challenges and Ways Forward*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Harte, E., Herrera, F. and Stepanek, M. 2016. *Education of EU Migrant Children in EU Member States*. Cambridge, UK, RAND Europe.
- Heath, A. and Richards, L. 2016. *Attitudes Towards Immigration and Their Antecedents: Topline Results from Round 7 of the European Social Survey*. London, European Social Survey.
- Hintermann, C., Markom, C., Weinhäupl, H. and Üllen, S. 2014. Debating migration in textbooks and classrooms in Austria. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 6, No. 1, pp. 79–106.
- Howden, D. 2016. *The Manufacture of Hatred: Scapegoating Refugees in Central Europe*. New York, News Deeply, Refugees Deeply. www.newsdeeply.com/refugees/articles/2016/12/14/the-manufacture-of-hatred-scapegoating-refugees-in-central-europe. (Accessed 20 February 2018.)
- Huddleston, T., Bilgili, O., Joki, A.-L. and Vankova, Z. 2015. *Migrant Integration Policy Index 2015*. Barcelona/Brussels, Barcelona Centre for International Affairs/Migration Policy Group.
- Ireland DOES. 2010. *Intercultural Education Strategy: 2010–2015*. Dublin, Department of Education and Skills.
- _____. 2014. 2014–16: *DICE Project Strategic Plan*. Dublin, Department of Education and Skills.
- _____. 2016. *New Law Will Make Process of School Admissions Easier for Children and Parents*. Dublin, Department of Education and Skills.
- Ireland DOJE. 2017. *The Migrant Integration Strategy*. Dublin, Department of Justice and Equality.
- Ireland State Examinations Commission. 2018. *Non-Curricular EU Language Subjects*. www.examinations.ie/?l=en&mc=ex&sc=eu. (Accessed 30 May 2018.)
- Islam in Europe. 2010. *Norway: Immigrants, Muslims Portrayed Negatively in the Media*. Islam in Europe. <http://islamineurope.blogspot.fr/2010/02/norway-immigrants-muslims-portrayed.html>. (Accessed 20 February 2018.)
- Johnson, J. D. and Lecci, L. 2003. Assessing anti-white attitudes and predicting perceived racism: The Johnson-Lecci scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 29, No. 3, pp. 299–312.
- Kaizer Chiefs. 2017. *KC Anti-Xenophobia Campaign Known as Africa4Life*. Johannesburg, South Africa, Kaizer Chiefs Football Club. www.kaizerchiefs.com/press-releases/kc-anti-xenophobia-campaign-known-africa4life. (Accessed 1 March 2018.)

- Kawakami, K., Amodio, D. M. and Hugenberg, K. 2017. Intergroup perception and cognition: An integrative framework for understanding the causes and consequences of social categorization. Olson, J. M. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 55. Cambridge, Mass., Academic Press, pp. 1–80.
- Kerry, P. 2017. Migrant film fest explores 'Remapping the Borders'. *The Korea Herald*, 26 October. www.koreaherald.com/view.php?ud=20171024000654. (Accessed 1 March 2018.)
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A. and Davis, J. E. 2016. Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, Vol. 86, No. 4, pp. 1272–311.
- Kim, S. and Slapac, A. 2015. Culturally responsive, transformative pedagogy in the transnational era: Critical perspectives. *Educational Studies*, Vol. 51, No. 1, pp. 17–27.
- Kincheloe, J. L. 2011. Critical ontology: Visions of selfhood and curriculum. Kincheloe, J. L., Hayes, K., Steinberg, S. R. and Tobin, K. (eds), *Key Works in Critical Pedagogy*. Rotterdam, Netherlands, Sense Publishing, pp. 201–18.
- King, R. and Lulle, A. 2016. *Research on Migration: Facing Realities and Maximising Opportunities – A Policy Review*. Brussels, European Commission.
- Klimenko, E. 2014. *Fostering Tolerance towards Migrants: Efforts of the State – The Polish Experience and the Case of Russia*. Warsaw, Institute of Public Affairs.
- La Barbera, MC. 2015. Identity and migration: An introduction. La Barbera, MC. (ed.), *Identity and Migration in Europe: Multidisciplinary Perspectives*. Cham, Switzerland, Springer International, pp. 1–11.
- Lashley, L. 2018. A reflection on the professional and cultural experience of migrant teachers: The case of postcolonial Guyanese teachers in British mainstream primary schools. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, Vol. 5, No. 2, pp. 31–9.
- Leeman, Y. and Saharso, S. 2013. Coming of age in Dutch schools: Issues of schooling and identity. *Education Inquiry*, Vol. 4, No. 1, pp. 11–30.
- Lin, M. H., Kwan, V. S. Y., Cheung, A. and Fiske, S. T. 2005. Stereotype content model explains prejudice for an envied outgroup: Scale of anti-Asian American stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 31, No. 1, pp. 34–47.
- Lindahl, E. 2007. *Gender and Ethnic Interactions among Teachers and Students: Evidence from Sweden*. Uppsala, Sweden. Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy. (Working Paper 25.)
- Lipińska, E. and Seretny, A. 2011. *Doświadczenia nauczania w skupiskach polonijnych na obczyźnie [Teaching Experiences in Polish Communities Abroad]*. Paper for the 3rd Conference of Polish Scientific Associations Abroad: Polish Youth Abroad – Educational Tasks. Krakow, Poland. (In Polish.)
- Maguire, M. H. 2010. Lessons in understanding Montreal heritage language contexts: Whose literacies and voices are privileged? *Cahiers de L'IOB/OLBI Working Papers*, Vol. 1, pp. 25–50.
- Major, B., Gramzow, R. H., McCoy, S., Levin, S., Schmader, T. and Sidanius, J. 2002. Perceiving personal discrimination: the role of group status and legitimizing ideology. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 82, No. 3, pp. 269–282.
- Malakolunthu, S. 2010. Culturally responsive leadership for multicultural education: The case of 'Vision School' in Malaysia. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, Vol. 9, pp. 1162–69.
- Manik, S. 2014. South African migrant teachers' decision-making: Levels of influence and 'relative deprivation'. *Journal of Southern African Studies*, Vol. 40, No. 1, pp. 151–65.
- Marino Institute of Education. 2018. *Migrant Teacher Project*. Dublin, Marino Institute of Education. www.mie.ie/en/Research/Migrant_Teacher_Project. (Accessed 28 February 2018.)
- Maytree Foundation. 2012. *Good Ideas from Successful Cities: Municipal Leadership on Immigrant Integration*. Toronto, Ont., Maytree Foundation.
- Murray, K. E. and Marx, D. M. 2013. Attitudes toward unauthorized immigrants, authorized immigrants, and refugees. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, Vol. 19, No. 3, pp. 332–41.
- NASUWT and Runnymede Trust. 2017. *Visible Minorities, Invisible Teachers: BME Teachers in the Education System in England*. London, NASUWT/Runnymede Trust.
- O'Dowd, R. and Lewis, T. (eds). 2016. *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. Oxford, UK, Routledge.
- OECD. 2014. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- _____. 2017. *People on the Move*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Trends Shaping Education, Spotlight 11.)
- Opertti, R., Scherz, H., Magni, G., Kang, H. and Abuhamdieh, S. 2018. *Migration Concepts and Themes in Education Documents*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

- ORPEG. 2017. *Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą [Centre for the Development of Polish Education Abroad]*. Website. Warsaw, Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą. www.orpeg.pl/index.php/about-us. (Accessed 19 May 2018.) (In Polish.)
- Oslo Council. 2018. *OXLO: Oslo Extra Large, a City for All*, Oslo Council. www.oslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/prosjekter/oxlo-oslo-extra-large-en-by-for-alle/#gref. (Accessed 1 March 2018.)
- Palaiologu, N. and Faas, D. 2012. How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 42, No. 4, pp. 563–84.
- Pica-Smith, C. and Poynton, T. 2014. Supporting interethnic and interracial friendships among youth to reduce prejudice and racism in schools: The role of the school counselor. *Professional School Counseling*, Vol. 18, No. 1, pp. 82–89.
- Poland Ministry of Education. 2017. *Edukacja polskich dzieci za granicą [Polish Children Education Abroad]*. Warsaw, Ministry of Education. <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/edukacja-polskich-dzieci-za-granica.html>. (Accessed 19 May 2018.) (In Polish.)
- PPMI. 2017. *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education*. Luxembourg, European Commission.
- Reitz, A. K., Asendorpf, J. B. and Motti-Stefanidi, F. 2015. When do immigrant adolescents feel personally discriminated against? Longitudinal effects of peer preference. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 39, No. 3, pp. 197–209.
- RET International. 2018a. *Casa en Tierra Ajena (Cine-Foro) [House in a Foreign Land (Cinema-Forum)]*. Geneva, Switzerland, RET International. <https://loquenosune.org/category/campana-en-accion/costa-rica/>. (Accessed 1 March 2018.) (In Spanish.)
- _____. 2018b. *What Unites Us: About this Campaign*, Geneva, Switzerland, RET International. <https://loquenosune.org/sobre-esta-campana/>. (Accessed 1 March 2018.)
- Sandoval-Hernández, A. and Miranda, D. 2018. *Exploring ICCS 2016 to Measure Progress toward Target 4.7*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Santerini, M. 2010. *La qualità della scuola interculturale [The Quality of Intercultural Schools]*. Trento, Erickson. (In Italian.)
- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T. and Garcia, A. 2014. The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, Vol. 140, No. 4.
- Schüller, S. 2012. *The Effects of 9/11 on Attitudes toward Immigration and the Moderating Role of Education*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (Discussion Paper 7052.)
- Smith, W. C. and Persson, A. 2018. *Supporting teachers for culturally and linguistically diverse pedagogy*. Population Research Institute, Pennsylvania State University. (Unpublished.)
- Smyth, E. 2015. *Wellbeing and School Experiences Among 9- and 13-Year-Olds: Insights from the Growing Up in Ireland Study*. Dublin, Economic and Social Research Institute.
- SOM. 2012. *Mapping the Politicisation of Immigration*. Brussels, European Commission, Support and Opposition to Migration. (Policy Brief, September.)
- Stark, L., Plosky, W. D., Horn, R. and Canavera, M. 2015. 'He always thinks he is nothing': The psychosocial impact of discrimination on adolescent refugees in urban Uganda. *Social Science and Medicine*, Vol. 146, pp. 173–81.
- Stöhr, T. and Wichardt, P. C. 2016. *Conflicting Identities: Cosmopolitan or Anxious? Appreciating Concerns of Host Country Population Improves Attitudes Towards Immigrants*. Kiel, Germany, Kiel Institute for the World Economy. (Working Paper 2045.)
- Strabac, Z., Aalberg, T. and Valenta, M. 2014. Attitudes towards Muslim immigrants: Evidence from survey experiments across four countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 40, No. 1, pp. 100–18.
- Swim, J. K., Hyers, L. L., Cohen, L. L., Fitzgerald, D. C. and Bylsma, W. H. 2003. African American college students' experiences with everyday racism: Characteristics of and responses to these incidents. *Journal of Black Psychology*, Vol. 29, No. 1, pp. 38–67.
- TENT. 2016. *Public Perceptions of the Refugee Crisis*. New York, TENT Foundation.
- Thomé-Williams, A. C. 2016. Developing intercultural communicative competence in Portuguese through Skype and Facebook. *Intercultural Communication Studies*, Vol. 25, No. 1, pp. 213–33.
- Toulouse, P. R. 2018. *Truth and Reconciliation in Canadian Schools*. Winnipeg, Portage and Main Press.
- UNESCO. 2006. *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris, UNESCO.
- Van Briel, B., Darmody, M. and Kerzil, J. 2016. *Education Policies and Practices to Foster Tolerance, Respect for Diversity and Civic Responsibility in Children and Young People in the EU*. Luxembourg, European Union.
- van den Berg, D., van Dijk, M. and Grootsoholte, M. 2011. *Diversiteitsmonitor 2011: Cijfers en Feiten over Diversiteit in het PO, VO, MBO en op Lerarenopleidingen – Een Update van de Diversiteitmonitor 2010. [Diversity Monitor 2011: Facts and Figures*

- Concerning Diversity in Primary, Secondary, Vocational and Teacher Education: An Update to the Diversity Monitor 2010]. The Hague, Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt [Education Sector Employment]. (In Dutch.)
- Watanabe, T. 2010. Education for Brazilian pupils and students in Japan: Towards a multicultural symbiotic society. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, Vol. 7, pp. 164–70.
- WEF. 2017. *Migration and Its Impact on Cities*. Geneva, Switzerland, World Economic Forum.
- Weiner, M. F. 2018. Curricular alienation: multiculturalism, tolerance, and immigrants in Dutch primary school history textbooks. *Humanity and Society*, Vol. 42, No. 2, pp. 147–70.
- Wells, A. S., Fox, L. and Cordova-Cobo, D. 2016. *How Racially Diverse Schools and Classrooms Can Benefit All Students*. New York, Century Foundation.
- Westlake, D. 2011. *Multiculturalism Policies for Immigrant Minorities: Scores for Each Indicator from 1980, 1990, 2000, and 2010*. Kingston, Queen's University. www.queensu.ca/mcp/immigrant-minorities/results. (Accessed 15 October 2017.)
- Winkler, H. 2015. *Why do Elderly People Oppose Immigration When They're Most Likely to Benefit?* Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/future-development/2015/07/22/why-do-elderly-people-oppose-immigration-when-theyre-most-likely-to-benefit. (Accessed 2 March 2018.)
- WVS. 2016. *WVS Wave 6 (2010–2014) [data]*, Vienna, World Values Survey. www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp. (Accessed 1 November 2017.)
- Yohani, S. 2013. Educational cultural brokers and the school adaptation of refugee children and families: Challenges and opportunities. *International Migration and Integration*, Vol. 14, pp. 61–79.
- Zakharia, Z. 2016. Bilingual education in the Middle East and North Africa. O. García et al. (eds), *Bilingual and Multilingual Education*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 1–13.

CAPÍTULO 6

- Agunias, D. R. and Newland, K. 2012. *Developing a Road Map for Engaging Diasporas in Development: A Handbook for Policymakers and Practitioners in Home and Host Countries*. Geneva, Switzerland/Washington, International Organization for Migration/Migration Policy Institute.
- Albania Government. 2010. *Strategy on Reintegration of Returned Albanian Citizens 2010–2015*. Tirana, Government of Albania.
- Albania Ministry of Social Welfare and Youth. 2014. *Employment and Skills Strategy 2014–2020*. Tirana, Ministria e Punës dhe Çështjeve Sociale.
- Aleksynska, M. and Tritah, A. 2013. Occupation–education mismatch of immigrant workers in Europe: Context and policies. *Economics of Education Review*, Vol. 36, pp. 229–44.
- Altbach, P. G. and Knight, J. 2007. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, No. 3–4, pp. 290–305.
- Bardak, U. 2014. *Migration and Skills Development Agenda in ETF Partner Countries*. Turin, Italy, European Training Foundation.
- Barjaba, K. and Barjaba, J. 2015. *Embracing Emigration: The Migration-Development Nexus in Albania*. Washington, DC, Migration Policy Institute. www.migrationpolicy.org/article/embracing-emigration-migration-development-nexus-albania. (Accessed 18 September 2018.)
- Batalova, J., Fix, M. and Bachmeier, J. D. 2016. *The Costs of Brain Waste among Highly Skilled Immigrants in the United States*. Washington, DC, Migration Policy Institute/New American Economy/World Education Services.
- Benabdallah, L. and Robertson, W. 2018. Xi Jinping pledged \$60 billion for Africa. Where will the money go? *Washington Post*, 17 September. www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2018/09/17/xi-jinping-pledged-60-billion-for-africa-where-will-the-money-go. (Accessed 17 September 2018.)
- Bettie, M. 2015. Ambassadors unaware: the Fulbright Program and American public diplomacy. *Journal of Transatlantic Studies*, Vol. 13, No. 4, pp. 358–72.
- Bhagwati, J. and Hamada, K. 1974. The brain drain, international integration of markets for professionals and unemployment: A theoretical analysis. *Journal of Development Economics*, Vol. 1, No. 1, pp. 19–42.
- Bhandari, R. and Belyavina, R. 2012. Trends and directions in global student mobility. *International Higher Education*, No. 66, pp. 14–15.
- Bhandari, R. and Robles, C. 2018. *International Higher Education: Shifting Mobilities, Policy Challenges, and New Initiatives*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)

- Bonfati, S., Matos, A. D. d., Liebig, T. and Xenogiani, T. 2014. *Migrants' Qualifications and Skills and Their Links with Labour Market Outcomes*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Brenn-White, M. and van Rest, E. 2012. *English-Taught Master's Programs in Europe: New Findings on Supply and Demand*. New York, Institute of International Education.
- British Council. 2014. *Exploring the Impacts of Transnational Education on Host Countries: A Pilot Study*. London, British Council.
- Brücker, H., Glitz, A., Lerche, A. and Romiti, A. 2015. *Occupational Recognition and Immigrant Labor Market Outcomes*. Chicago, IL, Society of Labor Economists. (Unpublished.)
- Cangiano, A. 2015. Migration policies and migrant employment outcomes. *Comparative Migration Studies*, Vol. 2, No. 4, pp. 417–43.
- CARICOM. 2017. *CSME – A Journey not a Destination: CARICOM Heads*. www.caricom.org/media-center/communications/press-releases/csme-a-journey-not-a-destination-caricom-heads. (Accessed 17 September 2018.)
- Castagnone, E., Nazio, T., Bartolini, L. and Schoumaker, B. 2015. Understanding transnational labour market trajectories of African-European migrants: Evidence from the MAFE survey. *International Migration Review*, Vol. 49, No. 1, pp. 200–31.
- CEDEFOP. 2016. *How to Make Visible and Value Refugees' Skills and Competences*. Thessaloniki, European Centre for the Development of Vocational Training.
- _____. 2018. *What Is the European Skills Passport?* Thessaloniki, European Centre for the Development of Vocational Training. <https://europass.cedefop.europa.eu/europass-support-centre/general-questions-europass/what-european-skills-passport>. (Accessed 17 September 2018.)
- Chuang, I. and Ho, A. 2016. *HarvardX and MITx: Four Years of Open Online Courses – Fall 2012–Summer 2016*. Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology/Harvard University.
- Council of Europe. 2018. *Chart of signatures and ratifications of Treaty 165*. Strasbourg, France, Council of Europe. www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/165/signatures. (Accessed 17 September 2018.)
- Desiderio, M. V. and Hooper, K. 2015. *Improving Migrants' Labour Market Integration in Europe from the Outset: a Cooperative Approach to Predeparture Measures*. Brussels, Migration Policy Institute/Migration Policy Centre/INTERACT.
- Dessoff, A. 2012. Asia's burgeoning higher education hubs. *International Educator*, Vol. 21, No. 4, p. 16.
- Deuster, C. and Docquier, F. 2018. *International Migration and Human Capital Inequality: A Dyadic Approach*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- European Commission. 2017. *Integration: New Skills Profile Tool to Help Non-EU Nationals Enter the Labour Market*. Brussels, European Commission.
- _____. 2018. *Intra-Africa: Supporting Academic Mobility in Africa*. Brussels, European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. <https://eacea.ec.europa.eu/intra-africa>. (Accessed 17 September 2018.)
- European Commission, Eurostudent and Eurydice. 2018. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. 2014. *Obstacles to Getting a Suitable Job by Migration Status, Labour Status and Educational Attainment Level*. Luxembourg, Eurostat.
- _____. 2016. *Key Figures on Europe: 2016 Edition*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Farrugia, C. 2014. *Charting New Pathways to Higher Education: International Secondary Students in the United States*. New York, Center for Academic Mobility Research/Institute of International Education.
- _____. 2017. *Globally Mobile Youth: Trends in International Secondary Students in the United States, 2013–2016*. New York, Institute of International Education.
- Farrugia, C. and Bhandari, R. 2016. *Open Doors 2015: Report on International Educational Exchange*. New York, Institute of International Education.
- Farrugia, C. and Mahmoud, O. 2016. *Beyond Borders: Measuring Academic Mobility between the United States and Mexico*. New York, Institute of International Education Center for Academic Mobility Research and Impact.
- Gëdeshi, I. and Xhaferaj, E. 2016. *Social and Economic Profile of the Return Migrants in Albania*. Tirana, International Organization for Migration.
- GFMD. 2013. *Enhancing the Development Impacts of Labour Migration and Circular Mobility through More Systematic Labour Market and Skills Matching*. Geneva, Switzerland, Global Forum on Migration and Development.
- Girard, M. and Smith, M. 2012. Working in a regulated occupation in Canada: an immigrant–native born comparison. *Journal of International Migration and Integration*, Vol. 14, No. 2, p. 219–244.

- Global Affairs Canada. 2017. *Economic Impact of International Education in Canada: 2017 Update*. Ottawa, Global Affairs Canada. www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/Economic_Impact_International_Education_in_Canada_2017.pdf. (Accessed 15 September 2018.)
- Hanson, G. H. and Slaughter, M. J. 2016. *High-Skilled Immigration and the Rise of STEM Occupations in U.S. Employment*. Washington, DC, National Bureau of Economic Research.
- Hausmann, R. and Nedelkoska, L. 2017. *Welcome Home in a Crisis: Effects of Return Migration on the Non-migrants' Wages and Employment*. Cambridge, MA, Harvard University. (HKS Working Paper RWP17-015.)
- Hawthorne, L. 2013. *Recognizing Foreign Qualifications*. Washington, DC, Migration Policy Institute.
- Hazelkorn, E. 2015. *Rankings and the Reshaping of Higher Education: the battle for World-Class Excellence*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan.
- HEGlobal. 2016. *The Scale and Scope of UK Higher Education Transnational Education*. Birmingham, UK, Higher Education International Unit.
- IAU. 2008. *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action*. Paris, International Association of Universities.
- ICEF Monitor. 2017. What rankings are most important to students? 6 September. <http://monitor.icef.com/2017/09/what-rankings-are-most-important-to-students>. (Accessed 21 September 2018.)
- _____. 2018. South Korea: record growth in international student enrolment. 21 February. <http://monitor.icef.com/2018/02/south-korea-record-growth-international-student-enrolment>. (Accessed 17 September 2018.)
- IEduChina. 2016. *IEduChina: About us*. Shenzhen, China, IEduChin, Shenzhen Huliangangwan Net Technology. www.ieduchina.com/service/aboutus_en.html. (Accessed 17 September 2018.)
- IIE. 2015. *What International Students Think about U.S. Higher Education: Attitudes and Perceptions of Prospective Students from Around the World*. New York, Institute of International Education.
- ILO. 2010. *Guidelines for Recognizing the Skills of Returning Migrant Workers*. Bangkok, International Labour Organization.
- IOM. 2013. *Recognition of Qualifications and Competences of Migrants*. Brussels, International Organization for Migration.
- IOM and INSTAT. 2013. *Return Migration and Reintegration in Albania 2013*. International Organization for Migration/ Republic of Albania Institute of Statistics.
- Kago, C. and Masinde, W. 2017. Free movement of workers. Ugirashebuja, E., Ruhangisa, J. E., Ottervanger, T. and Cuyvers, A. (eds), *East African Community Law: Institutional, Substantive and Comparative EU Aspects*. Leiden, Netherlands, Brill.
- Karugaba, M. 2009. *Doctors to Be Bonded*. Kampala, New Vision. www.newvision.co.ug/new_vision/news/1245025/doctors-bonded. (Accessed 17 September 2018.)
- Kennedy, K. 2017. Germany surpasses international student target three years early. *The PIE News*, 30 November. <https://thepienews.com/news/germany-surpasses-international-student-target-three-years-early>. (Accessed 21 September 2018.)
- Kerr, S. P., Kerr, W., Özden, Ç. and Parsons, C. 2016. Global talent flows. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 30, No. 4, pp. 83–106.
- Knight, J. 2012. Student mobility and internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, Vol. 7, No. 1, pp. 20–33.
- _____. 2016. Transnational education remodeled: toward a common TNE framework and definitions. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 20, No. 1, pp. 34–47.
- Kottasova, I. 2016. Saudi Arabia cuts funding for students abroad. *CNN Money*, 9 February. <https://money.cnn.com/2016/02/09/news/saudi-arabia-students-overseas>. (Accessed 18 September 2018.)
- Kovacheva, V. and Grewe, M. 2015. *Migrant Workers in the German Healthcare Sector*. Hamburg, Germany, Hamburg Institute of International Economics.
- Kuroda, K., Sugimura, M., Kitamura, Y. and Asada, S. 2018. *Internationalization of Higher Education and Student Mobility in Japan and Asia*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Ligami, C. 2017. Heads of state declare common higher education area. *University World News*, 19 May. www.universityworldnews.com/article.php?story=20170519145012846. (Accessed 18 September 2018.)
- Lodigiani, R. and Sarli, A. 2017. Migrants' competence recognition systems: controversial links between social inclusion aims and unexpected discrimination effects. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 8, No. 1, pp. 127–44.
- Maslen, G. 2018. Foreign students' economic contribution soars by 22%. *University World News*, 10 April. www.universityworldnews.com/article.php?story=20180410110537639. (Accessed 18 September 2018.)

- McManus, C. and Nobre, C. A. 2017. Brazilian scientific mobility program: science without borders – preliminary results and perspectives. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, Vol. 89, No. 1, pp. 773–86.
- Mori, R. 2018. *Higher Education Possibilities for and Constraints on International Students in Japan*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Nafie, R. 2017. What Germany is doing right to edge past the competition. *The PIE News*, 7 April. <https://thepienews.com/analysis/germany-edge-past-competition-international-students>. (Accessed 18 September 2018.)
- Nikolovska, M. 2010. *Education and Business: Albania*. Turin, European Training Foundation.
- NOKUT. 2017. *NOKUT's Qualifications Passport for Refugees*. Oslo, Norwegian Agency for Quality Assurance in Education. www.nokut.no/en/nyheter-2016/NOKUTs-Qualifications-Passport-for-Refugees. (Accessed 15 March 2018.)
- NSF. 2018. 2016. *Doctorate Recipients from U.S. Universities*. Alexandria, VA, National Science Foundation.
- OECD. 2014. *International Migration Outlook 2014*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017. *International Migration Outlook 2017*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD/European Union. 2015. *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development/European Union.
- Owen, T. and Lowe, S. J. 2008. *Labour Market Integration of Skilled Immigrants: Good Practices for the Recognition of International Credentials*. Paris, UNICEF.
- Piracha, M. and Vadean, F. 2010. Return migration and occupational choice: evidence from Albania. *World Development*, Vol. 38, No. 8, pp. 1141–55.
- Project Atlas. 2016. *Infographics and Data*. New York, Institute of International Education. www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data. (Accessed 15 April 2018.)
- _____. 2017. *Infographics and Data*. New York, Institute of International Education. www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data. (Accessed 15 April 2018.)
- Rauhvargers, A. 2004. Improving the recognition of qualifications in the framework of the Bologna process. *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 3, pp. 331–47.
- Redden, E. 2016. A big world out there. *Inside Higher Ed*, 24 February. www.insidehighered.com/news/2016/02/24/researchers-survey-landscape-internationalization-higher-education. (Accessed 15 September 2018.)
- Republic of Moldova Government. 2017. *Moldovan national framework of qualifications to upgrade*. Kishinev, Government of Republic of Moldova. <https://gov.md/en/content/moldovan-national-framework-qualifications-upgrade>. (Accessed 21 September 2018.)
- Rietig, V. 2016. *Moving Beyond Crisis: Germany's New Approaches to Integrating Refugees into the Labour Market*. Washington, DC, Migration Policy Institute.
- Rumbley, L. E. and de Wit, H. 2017. International faculty mobility: crucial and understudied. *International Higher Education*, No. 88, pp. 6–8.
- Sawahl, W. 2009. Algeria: study abroad cuts to tackle brain drain. *University World News*, 3 May. www.universityworldnews.com/article.php?story=20090430201022419. (Accessed 18 September 2018.)
- Shah, D. 2018. *By the Numbers: MOOCs in 2017*. Class Central. www.class-central.com/report/mooc-stats-2017. (Accessed 18 September 2018.)
- Sharma, Y. 2017. Talent drive looks to bring in international students. *University World News*, 16 March. www.universityworldnews.com/article.php?story=20170316161911243. (Accessed 18 September 2018.)
- Souto-Otero, M. and Villalba-García, E. 2015. Migration and validation of non-formal and informal learning in Europe: inclusion, exclusion or polarisation in the recognition of skills? *International Review of Education*, Vol. 61, No. 5, pp. 585–607.
- Sumption, M., Papademetriou, D. G. and Flamm, S. 2013. *Skilled Immigrants in the Global Economy: Prospects for International Cooperation on Recognition of Foreign Qualifications*. Washington, DC, Migration Policy Institute.
- Teichler, U., Ferencz, I. and Wächter, B. 2011. *Mapping Mobility in European Higher Education. Vols I and II*. Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture.
- UNDESA. 2015. *Trends in International Migrant Stock: Migrants by Destination and Origin (Table 16)*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates15.shtml. (Accessed 18 September 2018.)
- _____. 2017. *Total population (both sexes combined) by region, subregion and country, annually for 1950–2100 (thousands)*. United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. [https://population.un.org/wpp/DVD/Files/1_Indicators%20\(Standard\)/EXCEL_FILES/1_Population/WPP2017_POP_F01_1_TOTAL_POPULATION_BOTH_SEXES.xlsx](https://population.un.org/wpp/DVD/Files/1_Indicators%20(Standard)/EXCEL_FILES/1_Population/WPP2017_POP_F01_1_TOTAL_POPULATION_BOTH_SEXES.xlsx). (Accessed 18 September 2018.)

- UNESCO. 2015. *Draft Preliminary Report Concerning the Preparation of a Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications*. Paris, UNESCO.
- _____. 2017a. *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education – Meeting Our Commitments*. Paris, UNESCO.
- _____. 2017b. *Progress Report on the Preparation of the Draft Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications*. Paris, UNESCO.
- UNESCO IESALC. 2018. Declaration, Third Regional Conference on Higher Education for Latin America and the Caribbean. Córdoba, Argentina, 11–15 June.
- United Nations. 2018. *Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*. New York, United Nations.
- Universities UK. 2017. *International Students Now Worth £25 billion to UK Economy: New Research*. London, Universities UK. www.universitiesuk.ac.uk/news/Pages/International-students-now-worth-25-billion-to-UK-economy---new-research.aspx. (Accessed 18 September 2018.)
- Van Bouwel, L. and Veugelers, R. 2009. *Does University Quality Drive International Student Flows?* Leuven, Catholic University of Leuven, Faculty of Business and Economics.
- _____. 2013. The determinants of student mobility in Europe: the quality dimension. *European Journal of Higher Education*, Vol. 3, No. 2, pp. 172–90.
- Vathi, Z. and Zajmi, I. 2017. *Children and Migration in Albania: Latest Trends and Protection Measures Available*. Tirana, Terre des hommes.
- Walcutt, L. 2016. The scholarship struggle Saudi Arabian students are facing. *Forbes*, 28 September. www.forbes.com/sites/leifwalcutt/2016/09/28/the-scholarship-struggle-saudi-arabian-students-are-facing. (Accessed 18 September 2018.)
- Waruru, M. 2017. Hurdles ahead for East Africa’s Common Higher Education Area. *The Pie News*, 18 July. <https://thepienews.com/news/hurdles-ahead-east-african-community-common-higher-education-area/>. (Accessed 18 September 2018.)
- Woldegiorgis, E. T. and Knight, J. 2017. *Achieving African higher education regionalization*. Knight, J. and Woldegiorgis, E. T. (eds), *Regionalization of African Higher Education*. Rotterdam, Springer, pp. 209–20.
- World Bank. 2009. *The Nurse Labor & Education Markets in the English-speaking CARICOM: Issues and Options for Reform*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2010. *Financing Higher Education in Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Regional Educational Publications.)

PARTE DE SEGUIMIENTO

CAPÍTULO 7

- Arp-Nisen, J. D. and Massey, D. S. 2006. *Latin American Migration Project*. Princeton, NJ, <https://lamp.opr.princeton.edu/>. (Accessed 18 September 2018.)
- Beauchemin, C. 2012. *Migrations between Africa and Europe: Rationale for a survey design*. Paris, French Institute for Demographic Studies.
- Buber-Ennsner, I., Kohlenberger, J., Rengs, B., Al Zalak, Z., Goujon, A., Striessnig, E., Potančoková, M., Gisser, R., Testa, M. R. and Lutz, W. 2016. Human capital, values, and attitudes of persons seeking refuge in Austria in 2015. *PLOS ONE*, Vol. 11, No. 9.
- Carletto, G. 2018. *Scaling up the Collection of Microdata on Migrants, Refugees and IDPs*. Washington, DC, World Bank, Development Data Group.
- DIW. 2017. *IAB-BAMF-SOEP Survey of Refugees in Germany*. Berlin, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung [German Institute for Economic Research]. www.diw.de/de/diw_02.c.244287.de/ueber_uns/menschen_am_diw_berlin/mitarbeiter/innen.html?id=diw_01.c.538695.en. (Accessed 18 September 2018.) (In German.)
- Englund, G. 2018. *Estimating the Number of Forcibly Displaced School-Age Children not Accessing Education*. (Background Paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Freier, L. F. and Parent, N. 2018. *A South American Migration Crisis: Venezuelan Outflows Test Neighbors’ Hospitality*. Washington, DC, Migration Policy Institute. www.migrationpolicy.org/article/south-american-migration-crisis-venezuelan-outflows-test-neighbors-hospitality. (Accessed 15 September 2018.)

- IAEG-SDGs. 2017. *Tier Classification for Global SDG Indicators*. New York, Inter-agency and Expert Group on SDG Indicators, United Nations Statistical Commission.
- LifBI. 2016. *Das Projekt: ReGES – Refugees in the German Educational System*. Bamberg, Germany, Leibniz Institute for Educational Trajectories. (In German.)
- Mexican Migration Project. 2018. *Database version 161*. Princeton, NJ/Guadalajara, Mexico, Princeton University/ University of Guadalajara. <http://mmp.opr.princeton.edu>. (Accessed 15 September 2018.)
- OECD and GEMR. 2018. *Learning from Data*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development/ Global Education Monitoring Report.
- ReliefWeb. 2018. *UNHCR and IOM chiefs call for more support as the outflow of Venezuelans rises across the region*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration. <https://reliefweb.int/report/venezuela-bolivarian-republic/unhcr-and-iom-chiefs-call-more-support-outflow-venezuelans>. (Accessed 15 September 2018.)
- Richardson, D. and Ali, N. 2014. *An Evaluation of International Surveys of Children*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development.
- SERISS. 2018. *Survey Codings*. Synergies for Europe's Research Infrastructures in the Social Sciences. www.surveycodings.org. (Accessed 15 September 2018.)
- UIS. 2001. *Education for All Indicators Expert Group Meeting: Report on the Meeting and Proposals for the Future Development of EFA Indicators*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
- UN Statistical Commission. 2018. *International Recommendations on Refugees Statistics*. New York, United Nations, Statistical Commission, Expert Group on Refugee and Internally Displaced Persons Statistics.
- UNHCR. 2018. *Global Trends: Forced Displacement in 2017*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNICEF, IOM, UNHCR, Eurostat and OECD. 2018. *A Call to Action*. New York, UNICEF.
- United Nations. 2015. *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, United Nations.
- World Bank. 2018a. *Asylum Seekers in the European Union*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2018b. *Central Microdata Catalogue*, Washington, DC, World Bank. <http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/central> (Accessed 17 September 2018.)

CAPÍTULO 8

- Administrative Tribunal of Lille. 2016. *Ordonnance du 6 septembre 2016 [Ordinance of 6 September 2016]*. Lille, France, Tribunal administratif. (No. 1606500.) (In French.)
- Administrative Tribunal of Versailles. 2016. *Ordonnance du 19 octobre 2006 [Ordinance of 19 October 2006]*. Versailles, France, Tribunal administratif. (No. 1306559.) (In French.)
- Alexander, M. and Alkema, L. 2018. Global estimation of neonatal mortality using a Bayesian hierarchical splines regression model. *Demographic Research*, Vol. 38, pp. 335–72.
- Alkema, L., Chou, D., Hogan, D., Zhang, S., Moller, A.-B., Gemmill, A., Fat, D. M., Boerma, T., Temmerman, M., Mathers, C. and Say, L. 2016. Global, regional, and national levels and trends in maternal mortality between 1990 and 2015, with scenario-based projections to 2030: a systematic analysis by the UN Maternal Mortality Estimation Inter-Agency Group. *The Lancet*, Vol. 387, No. 10017, pp. 462–74.
- Alkema, L. and New, J. R. 2012. Progress toward global reduction in under-five mortality: a bootstrap analysis of uncertainty in Millennium Development Goal 4 estimates. *PLOS Medicine*, Vol. 9, No. 12.
- ASER. 2018. *Annual Status of Education Report 2017: 'Beyond Basics' (Rural)*. New Delhi, Pratham Education Foundation.
- CBS and UNICEF. 2018. *Democratic People's Republic of Korea: Multiple Indicator Cluster Survey*. Pyongyang, Central Bureau of Statistics of the DPR Korea/UNICEF.
- CESCR. 1999. *Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights: General Comment No. 13*. New York, United Nations Economic and Social Council, Committee on Economic, Social and Cultural Rights.
- _____. 2009. *Non-discrimination in Economic, Social and Cultural Rights: General Comment No. 20*. New York, United Nations Economic and Social Council, Committee on Economic, Social and Cultural Rights.
- _____. 2017. *Concluding Observations on the Sixth Periodic Report of the Netherlands*. New York, United Nations Economic and Social Council, Committee on Economic, Social and Cultural Rights.
- CMW. 2013. *General Comment No. 2 on the Rights of Migrant Workers in an Irregular Situation and Members of their Families*. New York, United Nations, Office of the High Commissioner for Human Rights, Committee on Migrant Workers.

- CMW and CRC. 2017. *Joint General Comment No. 4 (2017) of the Committee on the Protection of the Rights of all Migrant Workers and Member of their Families and No. 23 (2017) of the Committee on the Rights of the Child on State Obligations Regarding the Human Rights of Children in the Context of International Migration in Countries of Origin, Transit, Destination, and Return*. New York, United Nations, Office of the High Commissioner for Human Rights, Committee on Migrant Workers and Committee on the Rights of the Child.
- Cortes, R. 2017. *Human Rights of Migrants and Their Families in Argentina as Evidence for Development of Human Rights Indicators: a Case Study*. Global Knowledge Partnership on Migration and Development. Washington, DC, World Bank.
- Delvino, N. and Spencer, S. 2014. *Irregular Migrants in Italy: Law and Policy on Entitlements to Services*. Oxford, UK, University of Oxford.
- Equal Rights Trust. 2017. *Learning InEquality: Using Equality Law to Tackle Barriers to Primary Education for Out-of-School Children*. London, Equal Rights Trust.
- FIDH. 2016. *Women and Children from Kyrgyzstan Affected by Migration: An Exacerbated Vulnerability*. Paris, International Federation for Human Rights.
- France Human Rights Defender. 2017. *Décision 2017-023 du 30 janvier 2017 relative au refus d'inscription en classe de maternelle d'un enfant, constitutif d'une discrimination fondée sur la résidence et l'origine [Decision ... on the refusal to enroll a child in kindergarten, which constitutes discrimination based on residence and origin]*. Paris, Défenseur des droits. (In French.)
- IEA. 2017. *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Boston, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index-pirls.html>. (Accessed 15 September 2018)
- _____. 2018. *IEA's Rosetta Stone: Measuring Global Progress Toward the UN Sustainable Development Goal for Quality Education by Linking Regional Assessment Results to TIMSS and PIRLS International Benchmarks of Achievement*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- IEA and UNESCO. 2017. *Measuring SDG 4: How PIRLS Can Help?* Amsterdam/Paris, IEA/UNESCO.
- Italy Council of State. 2014. *Council Judgement of 27 February*. Rome, Consiglio di Stato. (No. 1734.)
- Leech, G. 2017. *Migrant children turned away from schools in Russia*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/news/2017/02/09/migrant-children-turned-away-schools-russia. (Accessed 1 May 2018.)
- PAL Network. 2018. *ASER Afghanistan joins the Citizen Led Assessment folds*. Nairobi, PAL Network <http://palnetwork.org/aser-afghanistan-joins-the-citizen-led-assessment-folds>. (Accessed September 2018.)
- Ramanujan, P. and Deshpande, A. 2018. *A Study of Access, Transition and Learning in Secondary Schools*. New Delhi, ASER Centre.
- RTE Project. 2017. *Accountability from a Human Rights Perspective: the Incorporation and Enforcement of the Right to Education in the Domestic Legal Order*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- RTEI. 2018. *The Status of the Right to Education of Migrants: International Legal Framework, Remaining Barriers at National Level and Good Examples of States' Implementation*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2019.)
- Spencer, S. and Hughes, V. 2015. *Outside and In: Legal Entitlements to Health Care and Education for Migrants with Irregular Status in Europe*. Oxford, UK, Centre on Migration Policy and Society.
- Spren, C. A. and Vally, S. 2012. Monitoring the right to education for refugees, migrants and asylum seekers. *Southern African Review of Education*, Vol. 18, No. 2, pp. 71–89.
- Statistics Sierra Leone. 2018. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2017: Survey Findings Report*. Freetown, Statistics Sierra Leone.
- UIS. 2017a. *Counting the Number of Children Not Learning: Methodology for a Global Composite Indicator for Education*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2017b. *More than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2018. *SDG 4 Data Digest 2018*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
- UN General Assembly. 1951. *Convention Relating to the Status of Refugees*. New York, United Nations.
- _____. 1954. *Convention Relating to the Status of Stateless Persons*. New York, United Nations.
- UNESCO. 2016. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.
- _____. 2018. *Combining School Completion Rate Estimates from Multiple Sources: the Adjusted Bayesian Completion Rates (ABC) Model*. Paris, UNESCO.
- UNICEF. 2017. *Collecting Data on Foundational Learning Skills & Parental Involvement in Education*. New York, UNICEF. (Methodological Paper 5.)

CAPÍTULO 9

- Adams, L. and Denboba, A. 2017. *Iraq Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Reports 2014.)
- Anderson, K., Raikes, A., Kosaraju, S. and Solano, A. 2017. *National Early Childhood Care and Education Quality Monitoring Systems*. New York, Center for Universal Education/Brookings Institution/UNICEF.
- Bertram, T. and Pascal, C. (2016). *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries: Findings from IEA's Early Childhood Education Study*. Hamburg, Germany, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Bouchane, K., Yoshikawa, H., Murphy, K. M. and Lombardi, J. 2018. *Early Childhood Development and Early Learning for Children in Crisis and Conflict*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. C. H., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J. F. and Bhutta, Z. A. 2017. Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, Vol. 389, No. 10064, pp. 91-102.
- Center on the Developing Child. 2007. *The Science of Early Childhood Development*. Cambridge, MA, Harvard University, Center on the Developing Child. (Accessed 19 September 2018.)
- Children on the Edge. 2015. *Far from the Beaten Track: Reaching Displaced Children in the Outlying Mountains of Kachin State, Myanmar*. Chichester, UK, Children on the Edge. www.childrenontheedge.org/latest-stories/-far-from-the-beaten-track-reaching-displaced-children-in-the-outlying-mountains-of-kachin-state-burma. (Accessed 16 August 2018.)
- Consultative Group on Early Childhood Care and Development. 2016. *Global Report on Equity and Early Childhood*. Leiden, Netherlands, International Step by Step Association.
- Dallain, S.-C. and Scott, K.-J. 2017. *Little Ripples: Refugee-Led Early Childhood Education*. New Delhi, Institute for Advanced Computer Technology.
- IAEG-SDGs. 2018. *Work Plan for Tier III SDG Global Indicators: Goal 4 – Target Number 4.2*. New York, Inter-agency and Expert Group on SDG Indicators, United Nations Statistical Commission.
- International Rescue Committee. 2016. *Bekaa and Akkra*. London, Save the Children International/IDELA Network.
- _____. 2017. *Impact of War on Syrian Children's Learning: Testing Shows Gaps in Literacy and Math Skills*. New York, International Rescue Committee.
- MacArthur Foundation. 2017. *Sesame Workshop & International Rescue Committee Awarded \$100 Million for Early Childhood Education of Syrian Refugees*. Chicago, IL, MacArthur Foundation. www.macfound.org/press/press-releases/sesame-workshop-and-international-rescue-committee-awarded-100-million-early-childhood-education-syrian-refugees (Accessed 16 August 2018.)
- Ministry of Women and Child Development. 2013. *National Early Childhood Care and Education Policy (ECCE) Policy*. New Delhi, Ministry of Women and Child Development.
- National Research Council of the National Academies. 2008. *Early Childhood Assessment*. Washington, DC, National Academies Press.
- OECD. 2018. *Early Learning Matters*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Park, M., Katsiaticas, C. and McHugh, M. 2018. *Responding to the ECEC Needs of Children of Refugees and Asylum Seekers in Europe and North America*. Washington, DC, Migration Policy Institute.
- Paul, S. 2017. Quality standards for early childhood services: examples from South and South East Asia. *Early Childhood Matters*, Vol. 2017, pp. 70-73.
- Raikes, A. 2017. Measuring child development and learning. *European Journal of Education*, Vol. 52, No. 4, pp. 511-22.
- South Africa Department of Basic Education. 2015. *The South African National Curriculum Framework for Children from Birth to Four*. Pretoria, Department of Basic Education.
- Steinberg, R. 2018. *Bringing Hope to Children in Kenya's Kalobeyei Refugee Settlement*. New York, UNICEF.
- The Early Childhood Commission. 2018. *Report for the 2017 Economic and Social Survey of Jamaica: 'Social Development, Social Protection and Culture'*. Kingston, The Early Childhood Commission.
- The Lancet*. 2016. Advancing early childhood development: from science to scale. 4 October.
- Uganda Ministry of Education and Sports. 2018. *Education Response Plan for Refugees and Host Communities in Uganda*. Kampala, Ministry of Education and Sports.
- UIS. 2018. *SDG 4 Data Digest 2018*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
- UNHCR. 2018a. *Population Statistics*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2018b. *Uganda: July 2018*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.

- _____. 2018c. *Uganda Country Refugee Response Plan: the integrated Response Plan for Refugees from South Sudan, Burundi and the Democratic Republic of the Congo*. Nairobi, United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNICEF. 2012. *School Readiness*. New York, UNICEF.
- _____. 2017. *Development of the Early Childhood Development index in MICS Surveys*. New York, UNICEF. (MICS Methodological Paper.)
- _____. 2018. *Early Childhood Development*. New York, UNICEF.
- United Nations. 2016. *New York Declaration for Refugees and Migrants*. New York, United Nations.
- _____. 2018. *Secretary-General's Remarks at Education Above All Event*. New York, United Nations Secretary-General. www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2018-04-27/secretary-generals-remarks-education-above-all-event-prepared (Accessed 19 September 2018.)
- Verdisco, A., Cueto, S., Thompson, J. and Neuschmidt, O. 2015. *Urgency and Possibility: First Initiative of Comparative Data on Child Development in Latin America*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- World Bank. 2013a. *Bulgaria. SABER Country Report*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2013b. *What Matters Most for Early Childhood Development?* Washington, DC, World Bank.
- _____. 2015. *Former Yugoslav Republic of Macedonia Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Reports 2015.)
- WHO, UNICEF and World Bank Group. 2018. *Nurturing Care for Early Childhood Development: a Framework for Helping Children Survive and Thrive to Transform Health and Human Potential*. Geneva, Switzerland/New York/Washington, DC, World Health Organization/UNICEF /World Bank.
- Wortham, S. C. 2012. *Assessment in Early Childhood Education*, 6th ed. London, Pearson.

CAPÍTULO 10

- Al-Hawamdeh, A. and El-Ghali, H. A. 2017. *Higher Education and Syrian Refugee Students: the Case of Jordan*. Beirut, UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States/United Nations High Commissioner for Refugees.
- Amer, M. 2018. *Youth and Adult Participation in Formal and Non-formal Education and Training in Egypt, Jordan and Tunisia*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Andersson, P. and Fejes, A. 2010. Mobility of knowledge as a recognition challenge: experiences from Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 29, No. 2, pp. 201–18.
- Better Work Jordan. 2016a. *Better Work Jordan: Influence and Action*. Amman, Better Work Jordan. <https://betterwork.org/blog/2016/12/15/better-work-jordan-influence-and-action>. (Accessed 16 August 2018.)
- _____. 2016b. *UNHCR Work Permit Pilot Project to Support Syrian Refugee Employment in Jordan's Apparel Industry*. Amman, Better Work Jordan. <https://betterwork.org/jordan/wp-content/uploads/UNHCR-4.pdf> (Accessed 16 August 2018.)
- CEDEFOP. 2011. *Employment-Related Mobility and Migration, and Vocational Education and Training*. Luxembourg, European Center for the Development of Vocational Training.
- Charpin, A. and Aiolfi, L. 2011. *Evaluation of the Concrete Results Obtained through Projects Financed under AENEAS and Thematic Programme for Migration and Asylum*. Brussels, IBF International Consulting.
- Clement, U. 2014. *Improving the Image of Technical and Vocational Education and Training*. Bonn, Germany, Federal Ministry for Economic Cooperation and Development.
- Council of Europe. 2018. *European Qualifications Passport for Refugees*. Strasbourg, France, Council of Europe. www.coe.int/en/web/education/recognition-of-refugees-qualifications (Accessed 17 September 2018.)
- de la Rama, S. 2018. *Recognition of Prior Learning for Migrant Workers: the Philippine Experience*. Paper for UNESCO-UNEVOC TVET Learning Forum, Bonn, Germany, 24–25 May.
- Desiderio, M. V. 2016. *Integrating Refugees into Host Country Labor Markets: Challenges and Policy Options*. Washington, DC, Migration Policy Institute.
- Dryden-Peterson, S. and Giles, W. 2010. Introduction: higher education for refugees. *Refuge*, Vol. 27, No. 2, pp. 3–10.
- ERN+. 2017. *Student Scholarships for Refugees: Expanding Complementary Pathways of Admission to Europe*. Geneva, Switzerland, European Resettlement Network.
- ETF. 2014. *Migration and Skills Development Agenda in ETF Partner Countries: ETF Position Paper*. Turin, Italy, European Training Foundation.
- _____. 2015. *Migrant Support Measures from an Employment and Skills Perspective (MISMES): Global Inventory with a Focus on Countries of Origin*. Turin, Italy, European Training Foundation.

- _____. 2017a. *Migrant Support Measures from an Employment and Skills Perspective (MISMES): Jordan*. Turin, Italy, European Training Foundation.
- _____. 2017b. *Migrant Support Measures from an Employment and Skills Perspective (MISMES): Lebanon*. Turin, Italy, European Training Foundation.
- European Commission. 2016. *EU Regional Trust Fund in Response to the Syrian Crisis: Action Document for Vocational Education and Training & Higher Education Programme for Vulnerable Syrian Youth*. Brussels, European Commission.
- European Employment Policy Observatory. 2016. *Challenges in the Labour Market Integration of Asylum Seekers and Refugees*. Luxembourg, European Employment Policy Observatory.
- Eurostat. 2017. *Adult Learning Statistics*. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics. (Accessed 17 September 2018.)
- _____. 2018. *Participation Rate in Education and Training (Last 4 Weeks) by Sex and Age*. Luxembourg, Eurostat. http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_01&lang=en. (Accessed 17 September 2018.)
- Ferede, M. K. 2018. *Higher Education for Refugees*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Ferreya, M. M., Avitabile, C., Álvarez, J. B. and Paz, F. H. 2017. *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington DC, World Bank.
- Germany Federal Ministry of Education and Research. 2017a. *Report on the Recognition Act 2017*. Berlin, Federal Ministry of Education and Research.
- _____. 2017b. *Report on Vocational Education and Training 2017*. Berlin, Federal Ministry of Education and Research.
- ILO. 2018. *ILO, UNHCR Strengthen Partnership to Promote Employment for Refugees and Jordanian Host Communities in Jordan*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. www.ilo.org/pardev/news/WCMS_634696/lang--en/index.htm. (Accessed 16 August 2018.)
- Johnstone, D. B. and Marcucci, P. N. 2010. *Financing Higher Education Worldwide: Who Pays? Who Should Pay?* Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press.
- Karasapan, O. 2017. *Syrian Refugees and the Slow March to "Acceptance"*. Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/future-development/2017/09/07/syrian-refugees-and-the-slow-march-to-acceptance. (Accessed 16 August 2018.)
- Kirişci, K., Brandt, J. and Erdoğan, M. M. 2018. *Syrian Refugees in Turkey: Beyond the Numbers*, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/order-from-chaos/2018/06/19/syrian-refugees-in-turkey-beyond-the-numbers. (Accessed 20 September 2018.)
- Kirkegaard, A. M. Ø. and Nat-George, S. M.-L. W. 2016. Fleeing through the globalised education system: the role of violence and conflict in international student migration. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 14, No. 3, pp. 390–402.
- Lifeline Syria. 2018. *Lifeline Syria*. Toronto, Ont., Lifeline Syria. www.lifelinesyria.ca. (Accessed 16 August 2018.)
- Milton, S. and Barakat, S. 2016. Higher education as the catalyst of recovery in conflict-affected societies. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 14, No. 3, pp. 403–21.
- Murakami, Y. and Blom, A. 2008. *Accessibility and Affordability of Tertiary Education in Brazil, Colombia, Mexico and Peru within a Global Context*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper 4517.)
- OECD. 2016a. *Making Integration Work: Refugees and Others in Need of Protection*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development
- _____. 2016b. *Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Sweden*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development
- OECD and UNHCR. 2018. *Engaging with Employers in the Hiring of Refugees: A 10-Point Multi-stakeholder Action Plan for Employers, Refugees, Governments and Civil Society*. Paris/Geneva, Switzerland, Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations High Commissioner for Refugees.
- Safi, M. 2014. *Shifting Focus: Policies to Support the Labor Market Integration of New Immigrants in France*. Washington, DC/Geneva, Switzerland, Migration Policy Institute/International Labour Organization.
- Singh, M. 2018. *Pathways to Empowerment: Recognizing the Competences of Syrian Refugees in Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon and Turkey*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO. 2017. *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education – Meeting Our Commitments*. Paris, UNESCO.
- _____. 2018. *Recognition, Validation and Accreditation of Youth and Adult Basic Education as a Foundation of Lifelong Learning*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

- UNESCO and Council of Europe. 2016. *Monitoring the Implementation of the Lisbon Recognition Convention*. Paris/Strasbourg, France, UNESCO/Council of Europe.
- UNESCO-UNEVOC and University of Nottingham. 2018. *Human Migration and TVET: a Concept Paper for the UNEVOC Network*. Bonn, Germany, UNESCO-UNEVOC/University of Nottingham (Unpublished.)
- UNHCR. 2015a. *DAFI 2014 Annual Report*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2015b. *Higher Education Considerations for Refugees in Countries Affected by the Syria and Iraq Crises*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2017. *DAFI 2016 Annual Report*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- _____. 2018. *Turn the Tide: Refugee Education in Crisis*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNICEF. 2015. *Curriculum, Accreditation and Certification for Syrian Children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt*. Amman, UNICEF Middle East and North Africa Regional Office.
- _____. 2018. *Youth Economic Engagement*. Amman, UNICEF Middle East and North Africa Regional Office.
- UNRWA. 2016. *UNRWA Technical and Vocational Education and Training Programme*. Amman, UNRWA Education Department.
- Usher, A. and Medow, J. 2010. *Global Higher Education Rankings 2010: Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*. Toronto, Ont., Higher Education Strategy Associates.
- World Bank. 2012. *Putting Higher Education to Work*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2014. *World Bank Support to Education: a Systems Approach to Achieve Learning for All*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/results/2014/04/28/world-bank-support-to-education-a-systems-approach-to-achieve-learning-for-all. (Accessed 15 September 2018.)
- WUSC. 2007. *Fostering Tomorrow's Global Leaders*. Ottawa, World University Service of Canada.
- Zetter, R. and Ruaudel, H. 2016. *Refugees' Right to Work and Access to Labor Markets: an Assessment – Part I: Synthesis*. Washington, DC, Global Knowledge Partnership on Migration and Development.

CAPÍTULO 11

- Atkinson, A. and Messy, F. 2013. *Promoting Financial Inclusion through Financial Education: OECD/INFE Evidence, Policies and Practice*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Working Paper 34 on Finance, Insurance and Private Pensions.)
- _____. 2015. *Financial Education for Migrants and Their Families*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Working Paper 38 on Finance, Insurance and Private Pensions.)
- Attia, H. and Engelhardt, H. 2016. *Financial Education Initiatives in the Arab Region: a Stocktaking Report*. Eschborn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. and Van den Brande, G. 2016. *EntreComp: the Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg, European Commission.
- Brown, R. P., Connell, J. and Jimenez-Soto, E. V. 2014. Migrants' remittances, poverty and social protection in the South Pacific: Fiji and Tonga. *Population, Space and Place*, Vol. 20, No. 5, pp. 434–54.
- Carretero, S., Vuorikari, R. and Punie, Y. 2017. *The Digital Competence Framework for Citizens, With Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg, Joint Research Centre/European Commission.
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M. and Drasgow, F. 2018. *Social and Emotional Skills for Student Success and Wellbeing: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 173.)
- Doi, Y., McKenzie, D. and Zia, B. 2012. *Who You Train Matters: Identifying Complementary Effects of Financial Education on Migrant Households*. Washington, DC, World Bank.
- Entorf, H. and Hou, J. 2018. *Financial Education for the Disadvantaged? A Review*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics.
- European Commission. 2018a. *Boosting Children's Digital Literacy: an Urgent Task for Schools*. Brussels, EU Science Hub. <https://ec.europa.eu/jrc/en/news/boosting-children-s-digital-literacy-urgent-task-schools>. (Accessed 19 September 2018.)
- European Commission. 2018b. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan*. Brussels, European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>. (Accessed 19 September 2018.)

- Fatehkia, M., Kashyap, R. and Weber, I. 2018. Using Facebook ad data to track the global digital gender gap. *World Development*, Vol. 107, pp. 189–209.
- Fau, S. and Moreau, Y. 2018. *Building Tomorrow's Digital Skills: What Conclusions Can We Draw from International Comparative Indicators?* Paris, UNESCO.
- Fernandes, D., Lynch Jr, J. G. and Netemeyer, R. G. 2014. Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, Vol. 60, No. 8, pp. 1861–83.
- Gibson, J., McKenzie, D. and Zia, B. 2012. *The Impact of Financial Literacy Training for Migrants*. Washington, DC, World Bank.
- Global Entrepreneurship Monitor. 2018. *Global Report 2017/18*. London, Global Entrepreneurship Research Association.
- GMG. 2017. *Migration, Remittances and Financial Inclusion: Challenges and Opportunities for Women's Economic Empowerment*. New York, UN Women/Global Migration Group.
- GPFI. 2015. *Financial Education for Migrants and their Families: OECD/INFE Policy Analysis and Practical Tools*. Paris, Global Partnership for Financial Inclusion/Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Haenssger, M. J. 2018. Manifestations, drivers, and frictions of mobile phone use in low- and middle-income settings: a mixed methods analysis of rural India and China. *Journal of Development Studies*.
- IEA. 2017. *The IEA'S International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2018: What's Next for IEA's ICILS in 2018?* Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- IOM. 2018. *Mastercard, UN Migration Agency Team Up to Help Vulnerable Migrants, Refugees in Romania*. Geneva, International Organization for Migration. www.iom.int/news/mastercard-un-migration-agency-team-help-vulnerable-migrants-refugees-romania. (Accessed 19 September 2018.)
- Kaiser, T. and Menkhoff, L. 2017. *Does Financial Education Impact Financial Literacy and Financial Behavior, and If So, When?* Washington, DC, World Bank.
- Klapper, L., Lusardi, A. and Van Oudheusden, P. 2015. *Financial Literacy around the World: Insights from the Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey*. Washington, DC, World Bank.
- Laajaj, R., Arias, O., Macours, K., Rubio-Codina, M. and Vakis, R. 2018. *How Well Do We Measure Non-cognitive Skills in Developing Countries? Initial Lessons from STEP Skills Measurement Program*. Washington, DC, World Bank. (Poverty and Equity Note 3.)
- Lusardi, A. and Mitchell, O. S. 2014. The economic importance of financial literacy: theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, Vol. 52, No. 1, pp. 5–44.
- Michaud, P.-C. 2017. *The Value of Financial Literacy and Financial Education for Workers: a Financially Literate Workforce Helps the Economy, but Acquiring the Needed Skills Can Be Costly*. Montreal, Que., IZA World of Labor. <https://wol.iza.org/articles/the-value-of-financial-literacy-and-financial-education-for-workers/long>. (Accessed 20 September 2018.)
- ODI. 2012. *How to Maximise the Impact of Youth Entrepreneurship Support in Different Contexts: a Consultation*. London, Overseas Development Institute.
- OECD. 2016a. *Entrepreneurship 360 Guidance Note for Teachers and School Managers*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016b. *Responses to the Refugee Crisis: Financial Education and the Long Term Integration of Refugees and Migrants*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017a. *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017b. *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2018. *Financial Inclusion Programme for Migrants: Mexico*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pix. 2018. *Cultivez vos expériences numériques [Cultivate your Digital Experiences]*. Paris, Ministry of Higher Education, Research and Innovation. www.pix.fr. (Accessed 6 November 2018.)
- Rosenberg, K. 2017. *Financial Literacy for Migrant Workers and Their Families in Sri Lanka*. Colombo, HELVETAS Swiss Intercooperation.
- Seshan, G. and Yang, D. 2014. Motivating migrants: a field experiment on financial decision-making in transnational households. *Journal of Development Economics*, Vol. 108, pp. 119–27.
- UIS. 2018. *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO. 2018. *Digital Inclusion for Low-skilled and Low-literate People*. Paris, UNESCO.

- UNODC. 2015. *The Role of Recruitment Fees and Abusive and Fraudulent Recruitment Practices of Recruitment Agencies in Trafficking in Persons*. Vienna, United Nations Office on Drugs and Crime.
- Vie, J.-J., Marteau, B., Denos, N. and Tort, F. 2017. *PIX: A Platform for Certification of Digital Competencies*. (Unpublished).
- World Bank. 2017a. *Financial Education in the Arab World: Strategies, Implementation and Impact*. Rabat, World Bank.
- _____. 2017b. *Redesigning Financial Education to Engage and Entertain Audiences Is Delivering Results*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/feature/2017/08/02/redesigning-financial-education-to-engage-audiences-is-delivering-results. (Accessed 23 September 2018.)
- _____. 2018. *Migration and Remittances Data*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/topic/migrationremittancesdiasporaissues/brief/migration-remittances-data. (Accessed 20 September 2018.)

CAPÍTULO 12

- Abuya, B. 2018. *The Movement of Families, Households, and Individuals within Countries and Its Relationship with Education: Challenges and Opportunities in a Shifting World*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- APHRC. 2014. *Population and Health Dynamics in Nairobi's Informal Settlements: Report of the Nairobi Cross-sectional Slums Survey (NCSS) 2012*. Nairobi, African Population and Health Research Center.
- Bangladesh Bureau of Statistics. 2015. *Census of Slum Areas and Floating Population 2014*. Dhaka, Ministry of Planning, Bangladesh Bureau of Statistics, Statistics and Informatics Division.
- Bangladesh Bureau of Statistics and UNICEF Bangladesh. 2017. *Child Well-Being Survey in Urban Areas of Bangladesh 2016: Final Report*. Dhaka, Bangladesh Bureau of Statistics/UNICEF Bangladesh.
- Ben-Moshe, L. and Magaña, S. 2014. An introduction to race, gender, and disability: intersectionality, disability studies, and families of color. *Women, Gender, and Families of Color*, Vol. 2, No. 2, pp. 105–14.
- Beukes, A. 2015. *Making the Invisible Visible: Generating Data on 'Slums' at Local, City and Global Scales*. London, International Institute for Environment and Development.
- Bhatkal, T., Avis, W. and Nicolai, S. 2015. *Towards a Better Life? A Cautionary Tale of Progress in Ahmedabad*. London, Overseas Development Institute.
- Community Organisation Resource Centre. 2016. *Close Out Report: Rapid Appraisal of Informal Settlements in the Western Cape*. Cape Town, South Africa, SA SDI Alliance/Community Organisation Resource Centre/Western Cape Government.
- Crock, M., Smith-Khan, L., McCallum, R. and Saul, B. 2017. *The Legal Protection of Refugees with Disabilities: Forgotten and Invisible?* Cheltenham, UK, Edward Elgar Publishing Ltd.
- Hagen, E. 2017. *Open Mapping from the Ground Up: Learning from Map Kibera*. Brighton, UK, University of Sussex, Institute of Development Studies.
- HelpAge International and Handicap International. 2014. *Hidden Victims of the Syrian Crisis: Disabled, Injured and Older Refugees*. London, HelpAge International/Handicap International.
- Hendriks, B. 2008. *Jordanian Sign Language: Aspects of Grammar from a Cross-Linguistic Perspective*. Utrecht, Netherlands, Netherlands National Graduate School of Linguistics.
- Humanity and Inclusion. 2018. *Disability Statistics in Humanitarian Action*. Lyon, Humanity and Inclusion. <https://humanity-inclusion.org.uk/en/disability-statistics-in-humanitarian-action>. (Accessed 21 September 2018.)
- HRW. 2016. *We're Afraid for Their Future: Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Jordan*. Human Rights Watch. www.hrw.org/report/2016/08/16/were-afraid-their-future/barriers-education-syrian-refugee-children-jordan. (Accessed 21 September 2018.)
- IIED. 2017. *Community-driven Data Collection in Informal Settlements*. London, International Institute for Environment and Development.
- JRC. 2018. *Global Definition of Cities and Settlements*. Luxembourg, European Commission, EU Science Hub, Joint Research Centre, Global Human Settlement Layer. <https://ghsl.jrc.ec.europa.eu/degurba.php>. (Accessed 21 September 2018.)
- Lucci, P., Bhatkal, T. and Khan, A. 2018. Are we underestimating urban poverty? *World Development*, Vol. 103, pp. 297–310.
- McCallum, R. and Martin, H. M. 2013. Comment: the CRPD and children with disabilities. *Australian International Law Journal*, Vol. 20, pp. 17–31.
- Ngware, M., Abuya, B. A., Kassahun, Mutisya, M. M., Peter and Oketch, M. 2013. *Quality and Access to Education in Urban Informal Settlements in Kenya*. Nairobi, African Population and Health Research Center.

- NUDIPU. 2018. *Refugees: Advocacy for Inclusion of Refugee Persons with Disabilities in Development Process*. Kampala, National Union of Disabled Persons of Uganda. <http://nudipu.org/refugees/>. (Accessed 15 September 2018.)
- Refugee Law Project. 2014. *From the Frying Pan into the Fire: Psychosocial Challenges Faced by Vulnerable Refugee Women and Girls in Kampala*. Kampala, Refugee Law Project.
- Shack/Slum Dwellers International. 2018. *Know Your City: Slum Dwellers Count*. Cape Town, South Africa, Shack/Slum Dwellers International.
- Smith-Khan, L. and Crock, M. 2018. *Making Rights to Education Real for Refugees with Disabilities*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Statistics Sierra Leone. 2018. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2017: Survey Findings Report*. Freetown, Statistics Sierra Leone.
- UIS. 2018. *Handbook on Measuring Equity in Education*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
- UN Habitat. 2016. *Urbanization and Development: Emerging Futures – World Cities Report 2016*. Nairobi, UN Habitat.
- UNICEF. 2016. *Module on Child Functioning: Questionnaires*. New York, UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/module-child-functioning/>. (Accessed 9 September 2018).
- _____. 2017. *Washington Group on Disability Statistics Module on Child Functioning*. New York, UNICEF.
- UNICEF Bangladesh. 2010. *Understanding Urban Inequalities in Bangladesh: a Prerequisite for Achieving Vision 2021 – A Study Based on the Results of the 2009 Multiple Indicator Cluster Survey*. Dhaka, UNICEF Bangladesh.
- Women's Refugee Commission. 2017. *Vulnerability- and Resilience-based Approaches in Response to the Syrian Crisis: Implications for Women, Children and Youth with Disabilities*. New York, Women's Refugee Commission.

CAPÍTULO 13

- ACTA. 2017. *Inquiry into Migrant Settlement Outcomes: Submission to the Joint Standing Committee on Migration*. Melbourne, Australia, Australian Council of TESOL Associations.
- Andrade, P. C. L. 2018. *Boa Prática: Promoção e Reforço de Alfabetização e Formação de Imigrantes das Comunidades Africanas em Cabo Verde [Good Practice: Promotion and Reinforcement of Literacy and Training of Immigrants from African Communities in Cabo Verde]*. Brasília, National Directorate of Education, Literacy Service and Adult Education. (Unpublished.)
- Bacishoga, K. B. and Johnston, K. A. 2013. Impact of mobile phones on integration: the case of refugees in South Africa. *The Journal of Community Informatics*, Vol. 9, No. 4.
- Basu, K., Navayon, M. and Ravallion, M. 2001. *Is Knowledge Shared within Households?* Washington, DC, World Bank. (Working Paper 2261.)
- Benigno, V., de Jong, J. and Van Moere, A. 2017. *How Long Does it Take to Learn a Language? Insights from Research on Language Learning*. London, Pearson.
- Benseman, J. 2014. Adult refugee learners with limited literacy: needs and effective responses. *Refuge*, Vol. 30, No. 1, pp. 93–103.
- Capps, R., Newland, K., Fratzke, S., Groves, S., Auclair, G., Fix, M. and McHugh, M. 2015. *The Integration Outcomes of U.S. Refugees: Successes and Challenges*. Washington, DC, Migration Policy Institute.
- Centre for Multicultural Youth. 2013. *Education and Training in Victoria: a Guide for Newly Arrived Young People and Their Families*. Carlton, Centre for Multicultural Youth.
- Choi, J. and Ziegler, G. 2015. Literacy education for low-educated second language learning adults in multilingual contexts: the case of Luxembourg. *Multilingual Education*, Vol. 5, No. 4.
- Council of Europe. 2017. *A Council of Europe Toolkit*. Strasbourg, France, Council of Europe. www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/home. (Accessed 5 June 2018.)
- Demie, F. 2013. English as an additional language pupils: how long does it take to acquire English fluency? *Language and Education*, Vol. 1, pp. 59–69.
- Greenberg, D., Ginsburg, L. and Wrigley, H. S. 2017. Research updates: reading, numeracy, and language education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 155, pp. 83–94.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Koch, S. and Hollander, I. D. 2016. *Literacy in the Netherlands: Country Report Adult*. Cologne, Germany, European Literacy Policy Network.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. and Witt, D. 2000. *How Long Does it Take English Learners to Attain Proficiency?* Oakland, CA, University of California Linguistic Minority Research Institute. (Policy Report 2000-1.)

- Hanemann, U. 2018. *Language and Literacy Programmes for Migrants and Refugees: Challenges and Ways Forward*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Isphording, I. E. 2015. *What Drives the Language Proficiency of Immigrants?* Bonn, Germany, IZA World of Labor. <https://wol.iza.org/articles/what-drives-language-proficiency-of-immigrants/long>. (Accessed 15 September 2018.)
- Iversen, V. and Palmer-Jones, R. 2008. Literacy sharing, assortative mating, or what? Labour market advantages and proximate illiteracy revisited. *Journal of Development Studies*, Vol. 44, No. 6, pp. 797–838.
- King, R. and Lulle, A. 2016. *Research on Migration: Facing Realities and Maximising Opportunities: a Policy Review*. Brussels, European Commission.
- Maddox, B. 2007. Worlds apart? Ethnographic reflections on “effective literacy” and intrahousehold externalities. *World Development*, Vol. 35, No. 3, pp. 532–41.
- Malessa, E. 2018. Learning to read for the first time as adult immigrants in Finland: reviewing pertinent research of low-literate or non-literate learners’ literacy acquisition and computer-assisted literacy training. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, Vol. 12, No. 1, pp. 25–54.
- McIntyre, N. 2017. Migrants told to learn English upon entering UK face three-year wait for lessons. *The Independent*, 9 January. www.independent.co.uk/news/uk/home-news/migrants-wait-years-english-classes-government-lessons-esol-a7517221.html. (Accessed 5 June 2018.)
- Naeb, R. and Young-Scholten, M. 2017. International training of teachers of low-educated adult migrants. Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D. and Thalgot, P. (eds), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*. Berlin, De Gruyter, pp. 419–24.
- New Zealand Ministry of Business. 2017a. *New Zealand Migrant Settlement and Integration Strategy: Outcomes Indicators 2016*. Wellington, Ministry of Business, Innovation and Employment.
- _____. 2017b. *New Zealand Refugee Resettlement Strategy*. Wellington, Ministry of Business, Innovation and Employment.
- Ng, E., Pottie, K. and Spitzer, D. 2011. Official language proficiency and self-reported health among immigrants to Canada. *Health Reports*, Vol. 22, No. 4.
- Permanyer, I., Garcia, J. and Esteve, A. 2013. The impact of educational homogamy on isolated illiteracy levels. *Demography*, Vol. 50, No. 6, pp. 2209–25.
- Plutzer, V. and Ritter, M. 2008. *Language Learning in the Context of Migration and Integration: Challenges and Options for Adult Learners*. Strasbourg, France, Council of Europe. (Case Study 3.)
- Refugee Action. 2016. *Let Refugees Learn: Challenges and Opportunities to Improve Language Provision to Refugees in England*. London, Refugee Action.
- Riekman, W., Buddeberg, K. and Grotlüschen, A. 2016. *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen: Ergebnisse aus der Umfeldstudie [The Informative Environment of Adults with Low Literacy Skills: Results from the Environmental Study]*. Münster, Germany, Waxmann.
- Sbertoli, G. and Arnesen, H. 2014. Language and initial literacy training for immigrants: the Norwegian approach. Mallows, D. (ed.), *Language Issues in Migration and Integration: Perspectives from Teachers and Learners*. London, British Council, pp. 123–34.
- Scheible, J. A. 2018. *Alphabetisierung und Deutscherwerb von Geflüchteten: Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von Erst- und Zweitschriftlernenden in Integrationskursen. [Literacy and German Acquisition of Refugees: Knowledge of German and the Needs of First- and Second-Language Learners in Integration Courses]*. Nuremberg, Germany, Federal Office for Migration and Refugees/Research Center Migration, Integration and Asylum.
- Schellekens, P. 2011. *Teaching and Testing the Language Skills of First and Second Language Speakers*. Cambridge, UK, Cambridge ESOL.
- Scottish Government. 2017. *New Scots: Integrating Refugees in Scotland’s Communities: 2014-2017 Final Report*. Edinburgh, Local Government and Communities Directorate.
- Tammelin-Laine, T. 2014. *Aletaan alusta: Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa [Let’s Start from the Beginning: Non-literate Adults Learning a New Language]*. Jyväskylä, Finland, Jyväskylä University Printing House. (In Finnish.)
- UIS. 2018. *Mini-LAMP for Monitoring Progress towards SDG 4.6.1*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics/Global Alliance to Monitoring Learning.
- UNESCO. 2016. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.
- UNESCO and UIL. 2016. *Recommendation on Adult Learning and Education*. Paris, UNESCO.
- Wierth, A. 2017. Berlin spricht Arabisch [*Berlin Speaks Arabic*]. Berlin, Taz. www.taz.de/!5373447/. (Accessed 17 September 2018.)

CAPÍTULO 14

- Bhatia, K. and Ghanem, H. 2017. *How Do Education and Unemployment Affect Support for Violent Extremism? Evidence from Eight Arab Countries*. Washington, DC, Brookings Institution.
- Briggs, R. and Feve, S. 2013. *Review of Programs to Counter Narratives of Violent Extremism: What Works and What Are the Implication for Government?* London, Institute for Strategic Dialogue.
- Bromley, P., Lerch, J. and Jimenez, J. D. 2016. *Education for Global Citizenship and Sustainable Development: Content in Social Science Textbooks*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2016*.)
- Crabtree, S. and Kluch, 2017. *Terrorism, Migration Trouble Many in Europe*. Washington, DC, Gallup. <https://news.gallup.com/poll/212405/terrorism-migration-trouble-europe.aspx>. (Accessed 1 October 2018.)
- Davies, L. 2009. Educating against extremism: towards a critical politicisation of young people. *International Review of Education*, Vol. 55, No. 2–3, pp. 183–203.
- Dreher, A., Gassebner, M. and Schaudt, P. 2017. *The Effect of Migration on Terror: Made at Home or Imported from Abroad?* Munich, Germany, CESifo. (Working Paper 6441.)
- European Commission. 2016. *Strengthening Media Literacy and Critical Thinking to Prevent Violent Radicalisation*. Luxemburg, European Commission.
- Europol. 2018. *European Union Terrorism Situation and Trend Report 2018*. The Hague, European Union Agency for Law Enforcement Cooperation.
- ENAR. 2017. *Racism and Discrimination in the Context of Migration in Europe: ENAR Shadow Report 2015–2016*. Brussels, European Network Against Racism.
- Gambetta, D. and Hertog, S. 2016. *Engineers of Jihad: the Curious Connection between Violent Extremism and Education*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- GCTF. 2014. *Good Practices on Women and Countering Violent Extremism*. New York, Global Counterterrorism Forum.
- Giscard d'Estaing, S. 2017. Engaging women in countering violent extremism: avoiding instrumentalisation and furthering agency. *Gender and Development*, Vol. 25, No. 1, pp. 103–18.
- ICCT. 2018. *Victims' Voices Indonesia*. Jakarta, International Centre for Counter-Terrorism.
- INEE. 2017. *Preventing Violent Extremism: An Introduction to Education and Preventing Violent Extremism*. New York, Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- International Alert. 2016. *Why Young Syrians Choose to Fight: Vulnerability and Resilience to Recruitment by Violent Extremist Groups in Syria*. London, International Alert.
- International Alert Philippines/Mindanao Business Council. 2018. *Equality and Political Leadership: Building Inclusive and Safe Spaces for the Moro Youth in the Philippines*. Manila, International Alert Philippines/Mindanao Business Council.
- Kellner, D. and Share, J. 2007. Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. Macedo, D. and Steinberg, S. R. (eds), *Media Literacy: A Reader*. New York, Peter Lang, pp. 3–23.
- Krueger, A. B. and Maleckova, J. 2003. Education, poverty and terrorism: is there a causal connection? *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 17, No. 4, pp. 119–44.
- Lelo, S. M. 2011. Countering Terrorism through Education of Populations: The Case of African Countries. *Counter Terrorism in Diverse Communities*, pp. 249–60. (NATO Science for Peace and Security Series - E: Human and Societal Dynamics.)
- Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V. and Schulz, W. 2016. *Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European Report*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mirahmadi, H., Ziad, W., Farooq, M. and Lamb, R. D. 2015. *Empowering Pakistan's Civil Society to Counter Global Violent Extremism*. Washington, DC, Brookings Institution.
- UN MGCY. 2015. *UN Major Group for Children and Youth's Vision & Priorities for Delivery of the Sustainable Development Goals and the Post-2015 Development Agenda: an Updated Position Paper for the SD 2015 Programme – “Post 2 Post: Enhancing Stakeholder Engagement in the Post-Rio+20/Post-2015 Process”*. New York, UN Major Group for Children and Youth. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/7031MGCYUpdatedPost2015PositionPaper-March2015.pdf>. (Accessed 12 September 2018).
- OECD. 2018. *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: the OECD PISA Global Competence Framework*. Paris, Organization for Economic Co-operation and Development.
- Patel, F. and Koushik, M. 2017. *Countering Violent Extremism*. New York, Brennan Center for Justice, New York University School of Law.

- RAN. 2018. *Preventing Radicalisation to Terrorism and Violent Extremism: Approaches and Practices*. Brussels, Radicalisation Awareness Network.
- Sandoval-Hernández, A. and Miranda, D. 2018. *Exploring ICCS 2016 to measure progress toward target 4.7*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. and Friedman, T. 2017. *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam, Springer.
- Treviño, E., Béjares, C., Wyman, I. and Villalobos, C. 2018. Influence of teacher, student and school characteristics on students' attitudes toward diversity. Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M. and Miranda, D. (eds), *Teaching Tolerance in a Globalized World*. Cham, Switzerland, International Association for the Evaluation of Educational Achievement/Springer.
- UNESCO. 2016. *A Teachers' Guide on the Prevention of Violent Extremism*. Paris, UNESCO.
- _____. 2017a. *Preventing Violent Extremism through Education: A Guide for Policy-makers*. Paris, UNESCO.
- _____. 2017b. *Terrorism and the media. A Handbook for Journalists*. Paris, UNESCO.
- _____. 2018a. *Evidence of effectiveness of education activities in PVE-E: main considerations*. Paper presented at Preliminary Consultation on Inter-institutional Cooperation on the Prevention of Violent Extremism through Education, Paris, 18 April.
- _____. 2018b. *Results of the 6th Consultation on the implementation of the 1974 Recommendation*. Paris, UNESCO.
- United Nations. 2015. *Plan of Action to Prevent Violent Extremism. Report of the Secretary-General*. New York, United Nations.

CAPÍTULO 15

- Behaghel, L., De Chaisemartin, C. and Gurgand, M. 2017. Ready for boarding? The effects of a boarding school for disadvantaged students. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 9, No. 1, pp. 140–64.
- Cox, J. W. and Rich, S. 2018. No, there haven't been 18 school shootings in 2018. That number is flat wrong. *Washington Post*, 15 February. www.washingtonpost.com/amphtml/local/no-there-havent-been-18-school-shooting-in-2018-that-number-is-flat-wrong/2018/02/15/65b6cf72-1264-11e8-8ea1-c1d91fcec3fe_story.html. (Accessed 1 August 2018.)
- EPDC. 2009. *How (Well) is Education Measured in Household Surveys? A Comparative Analysis of the Education Modules in 30 Household Surveys from 1996–2005*. Washington, DC, Education Policy and Data Center/International Household Survey Network.
- Fahed, N. and Albina, M. 2016. *Tabshoura Kindergarten: Using Digital Resources in Early Childhood Education – Final Narrative Report*. Beirut, Lebanese Alternative Learning/World Vision.
- GBC. 2016. *Exploring the Potential of Technology to Deliver Education and Skills to Syrian Refugee Youth*. London, Global Business Coalition for Education/Theirworld.
- GCPEA. 2018. *Education Under Attack 2018*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack.
- Gershoff, E. T. 2017. School corporal punishment in global perspective: prevalence, outcomes, and efforts at intervention. *Psychology, Health and Medicine*, Vol. 22, No. sup1, pp. 224–39.
- GIZ. 2016. *Education in Conflict and Crisis: How Can Technology Make a Difference? A Landscape Review*. Bonn, German Society for International Cooperation.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. 2018. *Working towards Universal Prohibition of Corporal Punishment: A Special Report for the High Level Global Conference held by H.E. the President of Malta, May-June 2018*. London, Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children.
- JMP. 2017. *Progress on Drinking Water, Sanitation and Hygiene: 2017 Update and SDG Baselines*. Geneva, Switzerland, World Health Organization/UNICEF Joint Monitoring Programme.
- Lachal, C. 2015. *Ideas Box: An Innovating Psychosocial Tool for Emergency Situations – Impact Study in the Kavumu and Bwagirisa Camps, Burundi*. Washington, DC, Libraries Without Borders.
- Menashy, F. and Zakharia, Z. 2017. *Investing in the Crisis: Private Participation in the Education of Syrian Refugees*. Brussels, Education International.
- OHCHR. 2000. *Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Involvement of Children in Armed Conflict*. Geneva, Switzerland, Office of the High Commissioner for Human Rights. www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/opaccrc.aspx. (Accessed 25 September 2018.)
- Richardson, D. and Fen Hiu, C. 2018. *Developing a Global Indicator on Bullying of School-aged Children*. New York, UNICEF.
- Rumie. 2018. *Frequently Asked Questions*. Toronto, Ont., Rumie Initiative www.rumie.org/learnsyria/faq.html (Accessed 25 September 2018.)

- Safaricom. 2017. *Instant Network Schools (INS)*. Nairobi, Safaricom Twaweza. www.safaricom.co.ke/sustainabilityreport_2017/innovation/instant-network-schools-ins. (Accessed 25 September 2018.)
- Tauson, M. and Stannard, L. 2018. *Edtech for Learning in Emergencies and Displaced Settings: a Rigorous Review and Narrative Synthesis*. London, Save the Children.
- UNESCO. 2017. *School Violence and Bullying: Global Status Report*. Paris, UNESCO.
- _____. 2018a. *SDG Thematic Indicator 4.a.2: Safe, Non-violent, Inclusive and Effective Learning Environments – Percentage of Students Who Experienced Bullying during the Past 12 Months, by Sex*. Paris, UNESCO.
- _____. 2018b. *A Lifeline to Learning: Leveraging Technology to Support Education for Refugees*. Paris, UNESCO.
- UNGEI. 2018. *A Whole School Approach to Prevent School-Related Gender-Based Violence: Minimum Standards and Monitoring Framework*. New York, United Nations Girls' Education Initiative.
- UNICEF. 2015. *Advancing WASH in Schools Monitoring*. New York, UNICEF.
- UNICEF and WHO. 2018. *Drinking Water, Sanitation and Hygiene in Schools: Global Baseline Report 2018*. New York, UNICEF/World Health Organization.
- Vodafone Foundation. 2017. *Instant Network Schools: a Connected Education Programme*. Newbury, Vodafone Foundation.
- Wang, A., Shi, Y., Yue, A., Lou, R. and Medina, A. 2016. *To Board or Not to Board? Comparing Nutrition, Health and Education Outcomes Between Boarding and Non-Boarding Students in Rural China*. Stanford, CA, Rural Education Action Program.
- Wilton, K., Shioiri-Clark, M., Galanek, G. and Murphy, K. 2017. *Parenting in Displacement: Adapting Vroom for Displaced Syrian Families*. New York, International Rescue Committee.
- Wimpenny, K., Merry, S. K., Tombs, G. and Villar-Onrubia, D. 2016. *Opening Up Education in South Mediterranean Countries: a Compendium of Case Studies and Interviews with Experts about Open Educational Practices and Resources*. Rome, UniMed.

CAPÍTULO 16

- Baláž, V., Williams, A. and Chrančoková, M. 2018. Connectivity as the facilitator of intra-European student migration. *Population, Space and Place*, Vol. 24, No. 3, p. e2101.
- Chao, R. Y. J. 2017. Mobility, mutual recognition and ASEAN Community building: the road to sustainable ASEAN integration. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*, Vol. 6, No. 2, pp. 105–21.
- Chun, J.-h. 2016. Can CAMPUS Asia program be a next ERASMUS? The possibilities and challenges of the CAMPUS Asia program. *Asia Europe Journal*, Vol. 14, No. 3, pp. 279–96.
- European Commission. 2014. *The Erasmus Impact Study: Effects of Mobility on the Skills and Employability of Students and the Internationalisation of Higher Education Institutions*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- _____. 2015. *ECTS Users' Guide*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- _____. 2016. *The Erasmus Impact Study Regional Analysis*. Luxembourg, European Commission.
- _____. 2017. *Erasmus+ Annual Report 2016*. Brussels, European Commission.
- _____. 2018a. *Combined Evaluation of Erasmus+ and Predecessor Programmes: Final Report – Main Evaluation Report*, Vol. 1. Brussels, European Commission.
- _____. 2018b. *Erasmus+ Programme Guide*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Flisi, S., Dinis da Costa, P. and Soto-Calvo, E. 2015. *Learning Mobility*. Ispra, Italy, Joint Research Centre.
- Flisi, S. and Sánchez-Barrioluengo, M. 2018. *Learning Mobility Benchmark II: an Estimation of the Benchmark*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Hauschildt, K., Mishra, S., Netz, N. and Gwosc, C. 2015. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Eurostudent V 2012-2015*. Bielefeld, Germany, Bertelsmann.
- ICEF Monitor. 2018. *Funding for Erasmus+ should double to €30 billion, says European Commission*. Bonn, Germany, International Consultants for Education and Fairs. <http://monitor.icef.com/2018/05/funding-erasmus-double-e30-billion-says-european-commission/>. (Accessed 1 October 2018.)
- Kuhn, T. 2012. Why educational exchange programmes miss their mark: cross-border mobility, education and European identity. *Journal of Common Market Studies*, Vol. 50, No. 6, pp. 994–1010.
- Rasplus, J. 2018. ASEAN shares best practice on student mobility. *University World News*, 29 June. www.universityworldnews.com/article.php?story=20180629090604303. (Accessed 1 October 2018.)
- Schnepf, S. and D'Hombres, B. 2018. *International Mobility of Italian and UK Students: Does it Pay Off and for Whom?* Ispra, Italy, European Commission.

- Schnepf, S., Ghirelli, C. and Verzillo, S. 2017. *Feasibility Study on Measuring the Causal Impact of Erasmus+ Actions*. Ispra, Joint Research Centre.
- Schnepf, S. V. 2018. *Unequal Uptake of Higher Education Mobility in the UK: the Importance of Social Segregation in Universities and Subject Areas*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. (Working Paper in Economics and Finance 2018/6.)
- SHARE. 2016. *Mapping Student Mobility and Credit Transfer Systems in ASEAN Region*. Jakarta, SHARE Project Management Office.
- _____. 2017. *Studying Abroad, Becoming ASEAN: Regional Student Mobility as a Driver of the ASEAN Community*. Jakarta, SHARE Project Management Office.
- Sigalas, E. 2010. Cross-border mobility and European identity: the effectiveness of intergroup contact during the ERASMUS year abroad. *European Union Politics*, Vol. 11, No. 2, pp. 241–65.
- Yavaprabhas, S. 2014. The harmonization of higher education in Southeast Asia. Yonezawa, A., Kitamura, Y., Meerman, A. and Kuroda, K. (eds), *Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education*. Dordrecht, Netherlands, Springer, pp. 81–102.
- Yonezawa, A., Kitamura, Y., Meerman, A. and Kuroda, K. 2014. The emergence of international dimensions in East Asian higher education: pursuing regional and global development. Yonezawa, A., Kitamura, Y., Meerman, A. and Kuroda, K. (eds), *Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education*. Dordrecht, Netherlands, Springer, pp. 1–13.

CAPÍTULO 17

- Arab Youth Survey. 2017. *The Middle East: a Region Divided*. Dubai, ASDA'A Burson-Marsteller.
- Ávalos, B. and Valenzuela, J. P. 2016. Education for all and attrition/retention of new teachers: a trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, Vol. 49, pp. 279–90.
- Bense, K. 2016. International teacher mobility and integration: a review and synthesis of the current empirical research and literature. *Educational Research Review*, Vol. 17, pp. 37–49.
- Borman, G. D. and Dowling, N. M. 2008. Teacher attrition and retention: a meta-analytic and Narrative review of the research. *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 3, pp. 367–409.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. and Wyckoff, J. 2008. *Who Leaves? Teacher Attrition and Student Achievement*. National Bureau of Economic Research. (Working Paper 14022.)
- Cabezas, V. G., Gallego, F., Santelices, V. and Zarhi, M. 2011. *Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos [Factors Correlating with Labour Trajectories of Chilean Teachers, with Special Emphasis on their Academic Characteristics]*. Santiago, Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación [Research and Development Fund in Education].
- Commonwealth Consortium for Education. 2015. *Commonwealth teacher recruitment protocol*. London, Commonwealth Consortium for Education. <http://commonwealtheducation.org/portfolio-items/commonwealth-teacher-recruitment-protocol/>. (Accessed 15.11 2017.)
- Crush, J., Chikanda, A. and Tawodzera, G. 2012. *The Third Wave: Mixed Migration from Zimbabwe to South Africa*. Cape Town, South Africa, Southern African Migration Programme.
- de Villiers, J. J. R. 2017. Career plans of final-year South African student teachers: migration to 'greener pastures'? *Africa Education Review*, Vol. 14, No. 3–4, pp. 212–29.
- de Villiers, R. and Books, S. 2009. Recruiting teachers online: marketing strategies and information dissemination practices of UK-based agencies. *Educational Review*, Vol. 61, No. 3, pp. 315–25.
- de Villiers, R. and Weda, Z. 2017. Zimbabwean teachers in South Africa: a transient greener pasture. *South African Journal of Education*, Vol. 37, No. 3.
- den Brok, P., Wubbels, T. and van Tartwijk, J. W. F. 2017. Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 23, No. 8.
- EI. 2014. *Getting Teacher Migration & Mobility Right*. Brussels, Education International.
- _____. 2016. *Discriminatory Practices in the Gulf States*. Brussels, Education International. www.education4refugees.org/teachers-on-the-move/national-and-regional-examples/59-discriminatory-practices-in-the-gulf-states. (Accessed 22 January 2018.)
- European Commission. 2017a. *Comparability Study of the Hong Kong Qualifications Framework (HKQF) and the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF): Joint Technical Report*. Brussels, European Commission.

- _____. 2017b. *Erasmus+. The EU programme for education, training, youth and sport (2014-2020)*. Luxembourg, European Commission.
- Farah, S. 2011. *Private Tutoring Trends in the UAE*. Dubai, Dubai School of Government. (Policy Brief 26.)
- Finster, M. 2015. *Identifying, Monitoring, and Benchmarking Teacher Retention and Turnover: Guidelines for TIF Grantees*. Washington, DC, Teacher Incentive Fund/United States Department of Education.
- Goldring, R., Taie, S. and Riddles, M. 2014. *Teacher Attrition and Mobility: Results From the 2012–13 Teacher Follow-up Survey (NCES 2014-077)*. Washington, DC, National Center for Education Statistics.
- Hadley Dunn, A. 2013. *Teachers Without Borders? The Hidden Consequences of International Teachers in U.S. Schools*. New York, Teachers College Press.
- INEP. 2018. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica [Synopsis of Basic Education Statistics]*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. (Accessed 6 July 2018.) (In Portuguese.)
- IOM. 2013. *Recognition of Qualifications and Competences of Migrants*. Brussels, International Organization for Migration.
- _____. 2014. *Needs Assessment in the Nigerian Education System*. Abuja, International Organization for Migration.
- Jha, N. and Ryan, C. 2017. *The Careers of Teachers in Australia: a Descriptive Study*. Melbourne, Australia, Melbourne Institute Applied Economic and Social Research.
- Kapiszewski, A. 2006. *Arab versus Asian Migrant Workers in the GCC Countries*. Beirut, United Nations Secretariat Population Division.
- Keevy, J., Green, W. and Manik, S. 2014. *The Status of Migrant Teachers in South Africa*. Waterkloof, South African Qualifications Authority.
- Lindqvist, P., Nordäng, U. K. and Carlsson, R. 2014. Teacher attrition the first five years: a multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 40, pp. 94–103.
- Le Donné, N. 2018. *Diversity and Equity in TALIS 2018 3rd Policy Forum: Strength Through Diversity and GEMR*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Macdonald, D. 1999. Teacher attrition: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 15, No. 8, pp. 835–48.
- Manik, S. 2014. South African migrant teachers' decision-making: levels of influence and 'relative deprivation'. *Journal of Southern African Studies*, Vol. 40, No. 1, pp. 151–65.
- McKenzie, P., Weldon, P., Rowley, G., Murphy, M. and McMillan, J. 2014. *Staff in Australia's Schools 2013: Main Report on the Survey*. Canberra, Australian Council for Educational Research.
- Nicotera, A., Pepper, M., Springer, J. and Milanowski, A. 2017. *Analyzing Teacher Retention by Performance Level and School Need Examples From Maricopa County: Case Study*. Washington DC, Teacher Incentive Fund.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. and Jutras, F. 2013. Professional integration of immigrant teachers in the school system: a literature review. *McGill Journal of Education*, Vol. 48, No. 2, pp. 279–96.
- OECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OFSTED and Wilshaw, M. 2016. *HMCI's Monthly Commentary: February 2016*. London, UK Government. http://dera.ioe.ac.uk/25655/1/HMCI%27s%20monthly%20commentary%20February%202016%20-%20Authored%20articles%20-%20GOV_UK.pdf. (Accessed 1 October 2018.)
- Plecki, M. L., Elfers, A. M. and van Windekens, A. 2017. *Examining Beginning Teacher Retention and Mobility in Washington State*. Seattle, WA, Washington State Office of Superintendent of Public Instruction.
- Ridge, N., Shami, S. and Kippels, S. 2017. Arab migrant teachers in the United Arab Emirates and Qatar: challenges and opportunities. Babar, Z. (ed.), *Arab Migrant Communities in GCC*. New York, Oxford University Press.
- Skolverket. 2018. *Apply for certification with a foreign diploma*. Stockholm, Skolverket. www.skolverket.se/regler-och-ansvar/larar--och-forskollarlegitimation/larar--och-forskollarlegitimation-med-utlandsk-examen/certification-of-teachers-with-a-foreign-diploma. (Accessed 2 October 2018.)
- Startz, D. 2017. *Immigrant teachers play a critical role in American schools*. Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2017/03/16/immigrant-teachers-play-a-critical-role-in-american-schools. (Accessed 15 September 2018.)
- UIS. 2016. *Glossary: teacher attrition rate*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/node/334809>. (Accessed 31 May 2018.)
- UNESCO. 2009. *Secondary Teacher Policy Research in Asia: Teacher Numbers, Teacher Quality – Lessons from Secondary Education in Asia*. Bangkok, UNESCO.

- UNESCO. 2014. *Teacher Issues in Uganda: a Shared Vision for an Effective Teachers Policy*. Kampala/Dakar, Uganda Ministry of Education and Sport/UNESCO International Institute for Educational Planning (Pôle de Dakar).
- UNESCO/Commonwealth Secretariat. 2012. *Next Steps in Managing Teacher Migration: Papers of the Sixth Commonwealth Research Symposium on Teacher Mobility, Recruitment and Migration*. Paris/London, UNESCO/Commonwealth Secretariat.
- United Kingdom Government. 2016. *Immigration Rules*. London, UK Government. www.gov.uk/guidance/immigration-rules/immigration-rules-appendix-k-shortage-occupation-list. (Accessed 20 January 2018.)
- Weldon, P. 2018. Early career teacher attrition in Australia: evidence, definition, classification and measurement. *Australian Journal of Education*, Vol. 62, No. 1, pp. 61–78.

CAPÍTULO 18

- Aufseeser, D., Bourdillon, M., Carothers, R. and Lecoufle, O. 2018. Children's work and children's well-being: implications for policy. *Development Policy Review*, Vol. 36, No. 2, pp. 241–61.
- Bouton, S., Cis, D., Mendonca, L., Pohl, H., Remes, J., Ritchie, H. and Woetzel, J. 2013. *How to Make a City Great: a Review of the Steps City Leaders Around the World Take to Transform their Cities into Great Places to Live and Work*. New York, McKinsey.
- Canavera, M., Akesson, B. and Landis, D. 2014. *Social Service Workforce Training in the West and Central Africa Region*. Geneva, Switzerland, UNICEF/CPC Learning Network.
- Cruz, I. G. L. 2017. Policing, schooling and human capital accumulation. *Journal of Economic Behavior and Organization*. pp. 1–26.
- Dammert, A. C., de Hoop, J., Mvukiyehe, E. and Rosati, F. C. 2018. Effects of public policy on child labor: current knowledge, gaps, and implications for program design. *World Development*, Vol. 110, pp. 104–23.
- Danby, N. 2017. *Lessons from Inspector Clouseau: what America's police can learn from Europe*. Boston, Harvard Political Review. <http://harvardpolitics.com/online/lessons-inspector-clouseau-americas-police-can-learn-european-nations/> (Accessed May 24 2018.)
- EUFR. 2017. *Current Migration Situation in the EU: Community Policing*. Vienna, European Union Agency for Fundamental Rights.
- Fielding, D. 2018. The Co-evolution of education and tolerance: evidence from England. *Social Forces*, Vol. 96, No. 4, pp. 1825–50.
- Friedemann, B. 2016. *City to City: a Guide to the UCLG Learning Universe*. Barcelona, Spain, United Cities and Local Governments.
- Ghignoni, E., Croce, G. and Ricci, A. 2018. Fixed term contracts and employers' human capital: the role of educational spillovers. *Papers in Regional Science*, Vol. 97, No. 2, pp. 301–22.
- Global Social Service Workforce Alliance. 2015. *The State of the Social Service Workforce 2015 Report: a Multi-Country Review*. Washington, DC, Global Social Service Workforce Alliance.
- _____. 2016. *The State of the Social Service Workforce 2016 Report*. Washington, DC, Global Social Service Workforce Alliance.
- IntraHealth International. 2013. *An Assessment of the Public Sector Social Service Workforce in Ethiopia*. Chapel Hill, N.C./ Washington, DC/Addis Ababa/New York, IntraHealth International/US Agency for International Development/ Ethiopia Ministry of Labour and Social Affairs/UNICEF.
- IOM Indonesia. 2016. *National Police Chief Launches Two-year IOM Indonesia Training for 7,000 Female Officers*. Bandar Lampung, Indonesia, International Organization for Migration. <https://indonesia.iom.int/national-police-chief-launches-two-year-iom-indonesia-training-7000-female-officers>. (Accessed 15 September 2018.)
- Jetter, M. and Parmeter, C. F. 2018. Sorting through global corruption determinants: institutions and education matter – not culture. *World Development*, Vol. 109, pp. 279–94.
- Maru, V. 2009. *Access to Justice and Legal Empowerment: a Review of World Bank Practice*. Washington, DC, World Bank. (Justice and Development Working Paper 9/2009.)
- Meshram, D. S. and Meshram, S. 2016. Energizing planning education in India. Kumar, A., Meshram, D. S. and Gowda, K. (eds), *Urban and Regional Planning Education: Learning for India*. New Delhi, Springer, pp. 17–32.
- Mordechay, K. and Ayscue, J. B. 2018. Policies needed to build inclusive cities and schools. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 26, p. 98.
- Namati. 2014. *Building a movement of grassroots legal advocates*. San Francisco, CA, Namati. <https://namati.org/wp-content/uploads/2015/02/Namati-who-we-are-how-we-work-where-were-going.pdf>. (Accessed 17 September 2018.)

- New York State Commission on Judicial Conduct. 2017. *New York State Commission on Judicial Conduct: Annual Report 2017*. New York, New York State Commission on Judicial Conduct.
- OECD and Open Society Foundations. 2016. *Leveraging the SDGs for Inclusive Growth: Delivering Access to Justice for All*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Orme, B. 2018. *School of Judges: Lessons in Freedom of Information and Expression from (and for) Latin America's Courtrooms*. Paris, UNESCO.
- Paterson, C. 2011. Adding value? A review of the international literature on the role of higher education in police training and education. *Police Practice and Research*, Vol. 12, No. 4, pp. 286–97.
- Pearman, F. A. and Swain, W. A. 2017. School choice, gentrification, and the variable significance of racial stratification in urban neighborhoods. *Sociology of Education*, Vol. 90, No. 3, pp. 213–35.
- Pyman, M., Cohen, J., Boardman, M., Webster, B. and Seymour, N. 2012. *Arresting Corruption in the Police: the Global Experience of Police Corruption Reform Efforts*. London, Transparency International UK.
- Roby, J. 2016. *The Evidence Base on the Social Service Workforce: Current Knowledge, Gaps and Future Research Direction*. Washington, DC, Global Service Workforce Alliance.
- Rydberg, J. and Terrill, W. 2010. The effect of higher education on police behavior. *Police Quarterly*, Vol. 13, No. 1, pp. 92–120.
- Sabet, D. 2010. Police reform in Mexico: Advances and persistent obstacles. Olson, E. L., Donnelly, R. A. and Shirk, D. A. (eds), *Shared Responsibility*. Washington, DC, Mexico Institute, pp. 247–69.
- Thijs, P., Te Grotenhuis, M. and Scheepers, P. 2018. The paradox of rising ethnic prejudice in times of educational expansion and secularization in the Netherlands, 1985–2011. *Social Indicators Research*, pp. 1–26.
- UCLG. 2010. *Policy Paper on Urban Strategic Planning: Local Leaders Preparing for the Future of Our Cities*. Barcelona, Spain, United Cities and Local Governments.
- UCLG and Learning UCLG. 2018. *Monitoring the Global Agenda in Municipalities: the Mandala Tool*. Barcelona, Spain, United Cities and Local Governments/Learning UCLG/United Nations Development Programme.
- UN Habitat. 2016a. *Capacity Building and Knowledge Form the Foundation of the New Urban Agenda: a Position Paper*. Nairobi, United Nations Human Settlements Programme.
- _____. 2016b. *Urbanization and Development: Emerging Futures – World Cities Report 2016*. Nairobi, United Nations Human Settlements Programme.
- UNDESA. 2014. *World Urbanization Prospects 2014*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs.
- UNDP. 2017. *Global Programme on Strengthening the Rule of Law and Human Rights for Sustaining Peace and Fostering Development: 2016 Annual Report*. New York, United Nations Development Programme.
- UNODC. 2011. *Resource Guide on Strengthening Judicial Integrity and Capacity*. Vienna, United Nations Office on Drugs and Crime.
- _____. 2013. *Training of trainers to enhance police response in addressing child sexual exploitation in the Mekong*. Bangkok, United Nations Office on Drugs and Crime. www.unodc.org/southeastasiaandpacific/en/2013/08/childhood-training/story.html. (Accessed May 24 2018.)
- _____. 2016. *Global Study on Legal Aid: Global Report*. New York, United Nations Office on Drugs and Crime.
- UNDOC Statistics. 2017. *Criminal Justice: Total Police Personnel and Total Professional Judges or Magistrates*. Vienna, United Nations Office on Drugs and Crime. <https://data.unodc.org/>. (Accessed 29 May 2018.)
- Watson, V. and Agbola, B. 2013. *Who Will Plan Africa's Cities?* London, Africa Research Institute.
- Wodtke, G. T. and Parbst, M. 2017. Neighborhoods, schools, and academic achievement: a formal mediation analysis of contextual effects on reading and mathematics abilities. *Demography*, Vol. 54, No. 5, pp. 1653–76.
- World Bank. 2003. *Legal and Judicial Reform: Strategic Directions*. Washington, DC, World Bank.
- Yan, H. 2016. States require more training time to become a barber than a police officer. CNN, 28 September. <https://edition.cnn.com/2016/09/28/us/jobs-training-police-trnd/index.html>. (Accessed May 24 2018.)

CAPÍTULO 19

- Acerenza, S. and Gandelman, N. 2017. *Household Education Spending in Latin America and the Caribbean: Evidence from Income and Expenditure Surveys*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Working Paper IDB-WP-773.)
- Acosta, P. 2006. *Labor Supply, School Attendance, and Remittances from International Migration : the Case of El Salvador*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 3903.)

- Adams, R. H. and Cuecuecha, A. 2010. Remittances, household expenditure and investment in Guatemala. *World Development*, Vol. 38, No. 11, pp. 1626–41.
- Amuedo-Dorantes, C. and Pozo, S. 2010. Accounting for remittance and migration effects on children's schooling. *World Development*, Vol. 38, No. 12, pp. 1747–59.
- Angelucci, M. 2015. Migration and financial constraints: evidence from Mexico. *Review of Economics and Statistics*, Vol. 97, No. 1, pp. 224–28.
- Antman, F. M. 2012. Gender, educational attainment, and the impact of parental migration on children left behind. *Journal of Population Economics*, Vol. 25, No. 4, pp. 1187–214.
- Askarov, Z. and Doucouliagos, H. 2018. *A meta-analysis of the effects of remittances on household education expenditure*. Paris, UNESCO.
- Aviles, S. 2017. *Finance Outcomes, Not Fragmentation: Shift from Funding to Financing Analytical Paper on WHS Self-Reporting on Agenda for Humanity Transformation 5D*. New York, Agenda for Humanity.
- Azam, J.-P. and Gubert, F. 2006. Migrants' remittances and the household in Africa: a review of evidence. *Journal of African Economies*, Vol. 15, No. suppl 2, pp. 426–62.
- Bansak, C. and Chezum, B. 2009. How do remittances affect human capital formation of school-age boys and girls? *American Economic Review*, Vol. 99, No. 2, pp. 145–48.
- Bazzi, S. 2017. Wealth heterogeneity and the income elasticity of migration. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 9, No. 2, pp. 219–55.
- Bendavid-Hadar, I. and Ziderman, A. 2010. *A New Model for Equitable and Efficient Resource Allocation to Schools: the Israeli Case*. Bonn, Germany, UNESCO.
- Bermeo, S. B. and Leblang, D. 2015. Migration and foreign aid. *International Organization*, Vol. 69, No. 3, pp. 627–57.
- Berthélemy, J.-C., Beuran, M. and Maurel, M. 2009. Aid and migration: substitutes or complements? *World Development*, Vol. 37, No. 10, pp. 1589–99.
- Boeri, T. 2010. Immigration to the land of redistribution. *Economica*, Vol. 77, No. 308, pp. 651–87.
- Bouoiyour, J., Miftah, A. and Mouhoud, E. M. 2016. Education, male gender preference and migrants' remittances: interactions in rural Morocco. *Economic Modelling*, Vol. 57, pp. 324–31.
- Bourenane, N., Bourjij, S. and Lheriau, L. 2011. *Reducing the Cost of Migrant Remittances to Optimize their Impact on Development: Financial Products and Tools for the Maghreb Region and the Franc Zone*. Paris, French Development Agency/African Development Bank.
- Brown, R. P., Connell, J. and Jimenez-Soto, E. V. 2014. Migrants' remittances, poverty and social protection in the South Pacific: Fiji and Tonga. *Population, Space and Place*, Vol. 20, No. 5, pp. 434–54.
- Calero, C., Bedi, A. S. and Sparrow, R. 2009. Remittances, liquidity constraints and human capital investments in Ecuador. *World Development*, Vol. 37, No. 6, pp. 1143–54.
- California Department of Education. 2018. *Migrant Education Program Funding*. Sacramento, CA, California Department of Education. www.cde.ca.gov/sp/me/mt/funding.asp. (Accessed 17 September 2018.)
- Canada Office of the Prime Minister. 2018. *Canada and partners announce historic investment in education for women and girls in crisis and conflict situations*. Ottawa, Government of Canada. <https://pm.gc.ca/eng/news/2018/06/09/canada-and-partners-announce-historic-investment-education-women-and-girls-crisis>. (Accessed 3 October 2018.)
- Castaldo, A., Deshingkar, P. and McKay, A. 2012. *Internal Migration, Remittances and Poverty: Evidence from Ghana and India*. Brighton, UK, Migrating out of Poverty Research Programme Consortium. (Working Paper 7.)
- Clemens, M. A. and Postel, H. 2018. *Deterring Emigration with Foreign Aid: An Overview of Evidence from Low-Income Countries*. Washington, DC, Center for Global Development. (Policy Paper 119.)
- Clemens, M. A., Radelet, S., Bhavnani, R. R. and Bazzi, S. 2012. Counting chickens when they hatch: timing and the effects of aid on growth. *Economic Journal*, Vol. 122, No. 561, pp. 590–617.
- Clemens, M. A. and Tiongson, E. R. 2017. Split decisions: household finance when a policy discontinuity allocates overseas work. *Review of Economics and Statistics*, Vol. 99, No. 3, pp. 531–43.
- Czaika, M. and Mayer, A. 2011. Refugee movements and aid responsiveness of bilateral donors. *Journal of Development Studies*, Vol. 47, No. 3, pp. 455–74.
- Dao, T. H., Docquier, F., Parsons, C. and Peri, G. 2016. *Migration and Development: Dissecting the Anatomy of the Mobility Transition*. Louvain-la-Neuve, Institut de Recherches Économiques et Sociales de l'Université catholique de Louvain.
- Davis, J. and Brazil, N. 2016. Disentangling fathers' absences from household remittances in international migration: the case of educational attainment in Guatemala. *International Journal of Educational Development*, Vol. 50, pp. 1–11.

- de Haas, H. 2007. Turning the tide? Why development will not stop migration. *Development and Change*, Vol. 38, No. 5, pp. 819–41.
- Démurger, S. and Wang, X. 2016. Remittances and expenditure patterns of the left behinds in rural China. *China Economic Review*, Vol. 37, pp. 177–90.
- di Gropello, E. 2006. *Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia: Improving Efficiency and Resource Mobilization*. Washington, DC, World Bank.
- Dreher, A., Fuchs, A. and Langlotz, S. 2018. *The Effects of Foreign Aid on Refugee Flows*. Munich, Germany, CESifo Group Munich.
- Dustmann, C. and Okatenko, A. 2014. Out-migration, wealth constraints, and the quality of local amenities. *Journal of Development Economics*, Vol. 110, pp. 52–63.
- ECW. 2018a. *US\$1.8 billion required for Education Cannot Wait to support 8.9 million children and youth by 2021*. Washington, DC, Education Cannot Wait. www.educationcannotwait.org/hlsg. (Accessed 3 October 2018.)
- _____. 2018b. *Results Report: April 2017–March 2018*. Washington, DC, Education Cannot Wait.
- _____. 2018c. *Strategic Plan*. Education Cannot Wait. Washington, DC, Education Cannot Wait.
- Education Commission. 2017. *Resilience building and humanitarian: development nexus*. Luxembourg, European Commission. https://ec.europa.eu/europeaid/policies/fragility-and-crisis-management/resilience-building-humanitarian-development-nexus_en. (Accessed 3 October 2018.)
- _____. 2018. *Principles for the Design of the International Financing Facility for Education*. New York, Education Commission.
- Essomba, M. A., Tarrés, A. and Franco-Guillén, N. 2017. *Research for CULT Committee: Migrant Education – Monitoring and Assessment*. Brussels, European Parliament.
- European Parliament. 2016. *At a Glance: Integrating Migrants and their Children through Education*. Brussels, European Parliament.
- Fanjul, G. 2018. *The Externalisation of Europe's Responsibilities*. Madrid, Research Centre for Policy Coherence and Development.
- Farrie, D., Luhm, T. and Johnson, E. M. 2015. *Understanding New Jersey's School Funding Formula: the Role of Adjustment Aid*. Pittsburgh, Pa., Education Law Center.
- Fazekas, M. 2012. *School Funding Formulas: Review of Main Characteristics and Impacts*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Foko, B., Tijab, B. K. and Husson, G. 2012. *An Analytical and Comparative Perspective for 15 African Countries Household Education Spending*. Dakar, Pôle de Dakar.
- Fratzscher, V. M. and Junker, S. 2015. *Integration von Flüchtlingen: eine langfristig lohnende Investition [Integration of Refugees: a Long-Term Worthwhile Investment]*. Berlin, DIW Wochenbericht. (In German.)
- Freund, C. and Spatafora, N. 2005. *Remittances: Transaction Costs, Determinants, and Informal Flows*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 3704.)
- Gamso, J. and Yuldashev, F. 2018a. Does rural development aid reduce international migration? *World Development*, Vol. 110, pp. 268–82.
- _____. 2018b. Targeted foreign aid and international migration: Is development promotion an effective immigration policy? *International Studies Quarterly*, No. 029.
- Germany Federal Office for Migrants and Refugees (2011). *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: Handlungsempfehlungen zum Netzwerkaufbau [Teachers with a Migration Background: Recommendations for Network Building]*. Nuremberg, BAMF/ Hertie Foundation. (In German.)
- Gibson, J., Boe-Gibson, G., Rohorua, H. T. a. S. and McKenzie, D. 2007. Efficient remittance services for development in the Pacific. *Asia-Pacific Development Journal*, Vol. 14, No. 2, pp. 55–74.
- Global Education Cluster. 2010. *The Short Guide to Rapid Joint Education Needs Assessments*. Geneva, Switzerland, Global Education Cluster.
- GPE. 2018. *Global Partnership for Education launches new public-private initiative to address the data challenge in global education*. Washington, DC, Global Partnership for Education. www.globalpartnership.org/news-and-media/news/global-partnership-education-launches-new-public-private-initiative-address-data-challenge-global-education. (Accessed 3 October 2018.)
- Gubert, F. and Nordman, C. J. 2009. *Migration trends in North Africa: focus on Morocco, Tunisia and Algeria*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Ibourk, A. and Bensaïd, M. 2014. Impact des transferts de fonds des migrants marocains sur l'éducation de leurs enfants restés au Maroc [Impact of Moroccan migrants' remittances on the education of their children left behind in Morocco]. *Migrations Société*, No. 5, pp. 13–28.
- Kandel, W. and Massey, D. S. 2002. The culture of Mexican migration: a theoretical and empirical analysis. *Social Forces*, Vol. 80, No. 3, pp. 981–1004.
- Kandel, W. A. 2011. *Fiscal Impacts of the Foreign-Born Population*. Washington, D,C, Congressional Research Service.
- Karamperidou, D., Richardson, D. Zapata, J. 2018. *Education in Multi-Sectoral Responses to Displacement Crises*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2019*.)
- Klein, A. 2018. DeVos team considering reshuffling of Education Department's main K-12 office. *Education Week*, 13 May. https://blogs.edweek.org/edweek/campaign-k-12/2018/05/devos_department_budget_consolidate_OESE.html. (Accessed 5 October 2018.)
- Lanati, M. and Thiele, R. 2017. *The Impact of Foreign Aid on Migration Revisited*. Fiesole, Italy, European University Institute.
- Loveday, J. and Molina, O. 2006. *Remesas Internacionales y Bienestar: una Aproximación para el Caso Peruano – Informe Final [International Remittances and Welfare: an Approach for the Peruvian Case – Final Report]*. Lima, Consorcio de Investigación Económica y Social [Consortium of Economic and Social Research].
- Lucas, R. E. 2005. *International Migration and Economic Development: Lessons from Low-income Countries*. Northampton, MA, Edward Elgar.
- Mansour, W., Chaaban, J. and Litchfield, J. 2011. The impact of migrant remittances on school attendance and education attainment: evidence from Jordan. *International Migration Review*, Vol. 45, No. 4, pp. 812–51.
- McKenzie, D. and Rapoport, H. 2006. *Can Migration Reduce Educational Attainment? Evidence from Mexico*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 3952.)
- Metcalf-Hough, V. and Poole, L. 2018. *Grand Bargain Annual Independent Report 2018*. London, Humanitarian Policy Group.
- National Academies of Sciences, Engineering and Medicine. 2017. Estimating the fiscal impacts of immigration: conceptual issues. Mackie, C. and Blau, F. D. (eds), *The Economic and Fiscal Consequences of Immigration*. Washington, DC, The National Academies Press.
- Nguyen, C. V. and Nguyen, H. Q. 2015. Do internal and international remittances matter to health, education and labor of children and adolescents? The case of Vietnam. *Children and Youth Services Review*, Vol. 58, pp. 28–34.
- NRC and Save the Children. 2015. *Walk the Talk: Review of Donors' Humanitarian Policies on Education*. Oslo, Norwegian Refugee Council/Save the Children Norway.
- OCHA. 2017. *No time to retreat: First Annual Synthesis Report on Progress since the World Humanitarian Summit*. New York, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.
- _____. 2018. *New Way of Working*. New York, Agenda for Humanity. www.agendaforhumanity.org/initiatives/5358. (Accessed 15 September 2017).
- OCHA and UNDP. 2018. *Transcend humanitarian-development divides and shift from funding to financing: Analytical Paper on WHS Self-Reporting on Agenda for Humanity Transformations 4C and 5D*. New York, Agenda for Humanity.
- OECD. 2009. *International Migration and the Economic Crisis: Understanding the Links and Shaping Policy Responses*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. *Education at a Glance: OECD Indicators 2011 Annex 3 – Sources, Methods and Technical Notes, CAPÍTULO B: Financial Investment in Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013. *International Migration Outlook 2013*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2015. *Why Modernise Official Development Assistance?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017. *OECD Reviews of School Resources: The Funding of School Education Connecting Resources and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD CRS. 2018. *Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=CRS1>. (Accessed 5 November 2019.)
- ODI. 2016. *Education Cannot Wait Proposing a Fund for Education in Emergencies*. London, Overseas Development Institute.
- Oregon Department of Education. 2018. *Title I-C Migrant Education*. Salem, OR, Department of Education.

- Parida, J. K., Mohanty, S. K. and Raman, K. R. 2015. Remittances, household expenditure and investment in rural India: evidence from NSS data. *Indian Economic Review*, Vol. L, No. 1, pp. 79–104.
- Powers, E. T. 2011. *The Impact of Economic Migration on Children's Cognitive Development: Evidence from the Mexican Family Life Survey*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Working Paper 246.)
- Ratha, D., Mohapatra, S., Özden, Ç., Plaza, S., Shaw, W. and Shimeles, A. 2011. *Leveraging Migration for Africa: Remittances, Skills, and Investments*. Washington, DC, World Bank.
- Ravn, B. 2009. *Country Report Denmark: Parental involvement including ethnic minority parents in Denmark 2009*. Copenhagen, Danish School of Education. www.involve-migrants-improve-school.eu/fileadmin/user_upload/Country_Reports/Denmark.pdf. (Accessed 5 November 2019.)
- Riddell, A. and Niño-Zarazua, M. 2016. The effectiveness of foreign aid to education: what can be learned? *International Journal of Educational Development*, Vol. 48, pp. 23–36.
- Robles, V. F. and Oropesa, R. S. 2011. International migration and the education of children: evidence from Lima, Peru. *Population Research and Policy Review*, Vol. 30, No. 4, pp. 591–618.
- Roos, M. 2017. *Entwicklungen von 2014 bis 2016 im Programm QUIIMS mit Fokus auf den obligatorischen Schwerpunkten [Developments from 2014 to 2016 in the QUIIMS Programme with a Focus on Compulsory Subjects]*. Baar, Switzerland, Volksschulamts des Kantons/Spetrum3 GmbH.
- Save the Children. 2018. *Time to Act*. London, Save the Children UK.
- Scholten, P., Baggerman, F., Dellouche, L., Kampen, V., Wolf, J. and Ypma, R. 2017. *Policy Innovation in Refugee Integration? A Comparative Analysis of Innovative Policy Strategies toward Refugee Integration in Europe*. Rotterdam, Netherlands, Dutch Department of Social Affairs and Employment.
- Semyonov, M. and Gorodzeisky, A. 2006. Labor migration, remittances and household income: a comparison between Filipino and Filipina overseas workers. *International Migration Review*, Vol. 39, No. 1, pp. 45–68.
- Statistics Canada. 2015. *CAPÍTULO B Financial resources invested in education*. Ottawa, Statistics Canada. www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2014001/ch/chb-eng.htm. (Accessed 16 September 2018).
- _____. 2017. *CAPÍTULO B Financial resources invested in education*. Ottawa, Statistics Canada. www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2016001/ch/chb-eng.htm. (Accessed 16 September 2018).
- Sugarman, J., Morris-Lange, S. and Margie, M. 2016. *Improving Education for Migrant-Background Students: a Transatlantic Comparison of School Funding*. Washington, DC., Migration Policy Institute.
- Uganda Ministry of Education and Sports. 2018. *Education Response Plan for Refugees and Host Communities in Uganda*. Kampa, Ministry of Education and Sports.
- United States Department of Education. 2018a. *Fiscal Year 2018 Budget Summary and Background Information*. Washington, DC, Department of Education.
- _____. 2018b. *U.S. Department of Education Budget News*. Washington, DC, Department of Education.
- UNESCO. 2013. *Financing Secondary Education in the Asia-Pacific Region: Education Policy Research Series Discussion Document*. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- _____. 2015a. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, UNESCO.
- _____. 2015b. *Pricing the Right to Education: the Cost of Reaching New Targets by 2030*. Paris, UNESCO.
- _____. 2015c. *Humanitarian Aid for Education: Why It Matters and Why More is Needed?* Paris, UNESCO (Education for All Global Monitoring Report Policy Paper 21).
- UNHCR. 2016. UNHCR and GPE agree on closer collaboration to ensure children's education during crisis. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner on Refugees. www.unhcr.org/news/press/2016/4/572a43b94/unhcr-and-gpe-agree-on-closer-collaboration-to-ensure-childrens-education.html. (Accessed 15 September 2018).
- _____. 2017. *East, Horn of Africa and the Great Lakes Region Refugees and Asylum Seekers by country of Asylum as of 30 September 2017*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner on Refugees. <https://data2.unhcr.org/es/documents/download/60678>. (Accessed 1 September 2018).
- United Kingdom Department of Education. 2017. *The National Funding Formula for Schools and High Needs*. London, Department of Education.
- United Nations. 2016. *One Humanity: Shared Responsibility*. New York, United Nations.
- Vargas-Silva, C. 2017. *The Fiscal Impact of Immigration in the UK*. Oxford, Migration Observatory/Centre on Migration/Policy and Society.

- Vázquez, S. T. and Sobrao, D. G. 2016. Reshaping geographical allocation of aid: the role of immigration in Spanish official development assistance. *Journal of International Relations and Development*, Vol. 19, No. 3, pp. 333–64.
- Watkins, K. and Quattri, M. 2014. *Lost in Intermediation: How Excessive Charges Undermine the Benefits of Remittances for Africa*. London, Overseas Development Institute.
- Whittaker, F. 2018. *Full National Funding Formula Roll-Out Delayed until 2021*. London, Schools Week. <https://schoolsweek.co.uk/full-national-funding-formula-roll-out-delayed-until-2021/>. (Accessed 5 October 2018.)
- Winthrop, R. and Matsui, E. 2013. *A New Agenda for Education in Fragile States*. Washington, DC, Brookings Institution, Center for Universal Education. (Working Paper 10.)
- World Bank. 2016. *World Bank Goup Global Crisis Response Platform*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2017a. *IDA18 Regional Sub-window for Refugees and Host Communities*. Washington, DC, World Bank. <http://ida.worldbank.org/financing/replenishments/ida18-overview/ida18-regional-sub-window-for-refugees-host-communities>. (Accessed 15 September 2018).
- _____. 2017 b. *2016-2017 Annual Report*. Washington, DC, Global Concessional Financing Facility/World Bank.
- _____. 2018a. *Migration and Remittances: Recent Developments and Outlook*. Washington, DC, World Bank. (Migration and Development Brief 29.)
- _____. 2018b. *Remittance Prices Worldwide*. Washington, DC, World Bank. (Issue 25, March.)
- Xuequan, M. 2018. *Factbox: China's rural workers in 2017*. Beijing, Xinhua. www.xinhuanet.com/english/2018-05/01/c_137149523.htm. (Accessed 1 August 2018.)
- Yang, D. 2005. *International Migration, Human Capital, and Entrepreneurship: Evidence from Philippine Migrants' Exchange Rate Shocks*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 3578.)
- Yang, D. and Choi, H. 2007. Are remittances insurance? Evidence from rainfall shocks in the Philippines. *World Bank Economic Review*, Vol. 21, No. 2, pp. 219–48.
- Zurich Education Department. 2011a. *Mehrsprachig und interkulturell: Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule [Multilingual and Intercultural: Examples of Good Cooperation between Teachers of the Native Language and Culture (HSK) and Elementary Schools]*. Zurich Canton Education Directorate, Switzerland. (In German.)
- _____. 2011b. *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) [Curriculum for Native Language and Culture]*. Zurich Canton Education Directorate, Switzerland. (In German.)
- _____. 2014. *Schwerpunkte von QUIMS 2014-2017 [Focus: QUIMS 2014-2017]*. Zurich Canton Education Directorate, Switzerland. (In German.)
- _____. 2016. *Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) in der Zürcher Volksschule: Zusammenfassender Bericht 2016 [Native Language and Culture (HSK) in Zurich Elementary Schools: Summary Report 2016]*. Zurich Canton Education Directorate, Switzerland. (In German.)

Migración, desplazamiento y educación:

CONSTRUYENDO PUENTES, NO MUROS

La edición 2019 del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* examina la incidencia de la migración y los desplazamientos en la educación considerando todos los movimientos de población: dentro y fuera de las fronteras, voluntarios y forzados, con fines de empleo y de educación. Examina asimismo los progresos realizados con miras a la consecución del objetivo de educación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

En vista de la creciente diversidad, el informe analiza cómo la educación puede construir sociedades incluyentes y ayudar a las personas a ir más allá de la mera tolerancia y aprender a vivir juntos. Al proporcionar educación, se construyen puentes; si dicho suministro es desigual, se levantan barreras entre los migrantes y refugiados y las comunidades que los acogen.

Dos nuevos pactos mundiales sobre los migrantes y refugiados reconocen el papel de la educación y establecen objetivos acordes con el compromiso mundial de no dejar a nadie atrás. Este informe es un conjunto de herramientas vital para la aplicación de estos pactos. Aborda temas de política que abarcan los migrantes estacionales, la concentración de las escuelas rurales, los planes de estudio interculturales, la inclusión de los refugiados en los sistemas educativos nacionales y la lucha contra la segregación, el reconocimiento de las cualificaciones, la orientación de la financiación escolar a destinos específicos, una ayuda humanitaria más eficaz dedicada a la educación, y la preparación de los docentes para hacer frente a un alumnado de gran diversidad.

Este informe exhorta a los países a considerar la educación como una herramienta para gestionar la migración y los desplazamientos y una oportunidad para quienes la necesitan.

La educación es un derecho humano y un vector de transformación para la erradicación de la pobreza, la sostenibilidad y la paz. Las personas que se desplazan, ya sea para trabajar o para estudiar, y de forma voluntaria o forzosa, no dejan atrás su derecho a la educación. En el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019 se ponen de relieve el enorme potencial que encierra la educación de los migrantes y los desplazados y las oportunidades que deben ofrecerse para que tengan acceso a una educación de calidad.

António Guterres, Secretario General de las Naciones Unidas

Este informe recoge los datos existentes sobre las migraciones y la educación y pone de manifiesto una oportunidad increíble, señalando asimismo dónde y por qué pueden surgir desventajas educativas. Y se presenta en un momento en el que la comunidad internacional se esfuerza por alcanzar los ODS y aprovechar los beneficios significativos que conlleva la migración a nivel mundial.

William Lacy Swing, Director General de la Organización Internacional para las Migraciones (1 de octubre de 2008 – 30 de septiembre de 2018)

Este informe proporciona razones muy convincentes para la importancia asignada a la educación en el Pacto Mundial sobre los Refugiados y el imperativo de incluirlos en los sistemas nacionales de educación y en los planes del sector educativo.

Filippo Grandi, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

