



INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2020

# Inclusión y educación :

TODOS Y TODAS SIN EXCEPCIÓN



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

2020

# Inclusión y educación:

TODOS Y TODAS SIN EXCEPCIÓN

En la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030 se especifica que el mandato del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo consiste en 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. 2020. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París, UNESCO.

Título original en inglés: *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All Means All*.

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

Composición: UNESCO  
Diseño gráfico: FHI 360  
Maqueta: FHI 360 y Phoenix Design Aid

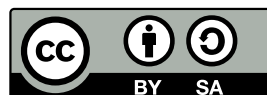
Foto de portada: Jenny Matthews/Panos  
En la portada: *Alumnos saltando en la escuela primaria San Pío, Sierra Leona*.

Infografía: FHI 360 y Anne Derenne

ISBN: 978-92-3-300143-5

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

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



Este informe y todos los materiales conexos se pueden descargar aquí: <http://bit.ly/2020gemreport>

# Prólogo

Nunca antes había sido tan crucial convertir la educación en un derecho universal y una realidad para todos. Nuestro mundo en rápida mutación se enfrenta constantemente a desafíos considerables, desde las innovaciones tecnológicas desestabilizadoras hasta el cambio climático, pasando por los conflictos, el desplazamiento forzado de personas, la intolerancia y el odio, que agravan aún más las desigualdades y tendrán repercusiones en los próximos decenios. La pandemia de COVID-19 ha evidenciado y ahondado aún más estas desigualdades, así como la fragilidad de nuestras sociedades. Más que nunca, tenemos la responsabilidad colectiva de apoyar a los más vulnerables y desfavorecidos, contribuyendo a subsanar las brechas sociales persistentes que amenazan nuestra humanidad común.

Frente a estos desafíos, los mensajes del Informe GEM 2020 sobre la inclusión en la educación son aún más estremecedores. Advierten que las oportunidades de educación siguen estando distribuidas de manera desigual. Las barreras que impiden el acceso a una educación de calidad siguen siendo demasiado altas para demasiados educandos. Aun antes de la COVID-19, uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes estaba totalmente excluido de la educación. La estigmatización, los estereotipos y la discriminación hacen que a millones más se les margine dentro de las aulas.

La crisis actual perpetuará aún más estas diferentes formas de exclusión. Con más del 90% de la población escolar mundial afectada por los cierres de escuelas provocados por la COVID-19, el mundo se encuentra en medio del trastorno más inaudito de la historia de la educación. Las fracturas sociales y digitales han puesto a los más desfavorecidos en peligro de no seguir aprendiendo y abandonar los estudios. Las enseñanzas del pasado -como en el caso del ébola- han mostrado que las crisis sanitarias pueden dejar rezagadas a numerosas personas, en particular a las niñas más pobres, muchas de las cuales tal vez nunca vuelvan a la escuela.

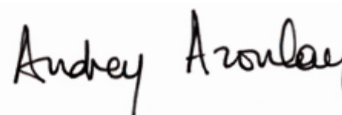
La principal recomendación formulada en este Informe, a saber, que todos los agentes de la esfera de la educación profundicen en su comprensión de la educación inclusiva a fin de incluir a todos los educandos, haciendo caso omiso de su identidad, origen o aptitudes, llega en un momento oportuno en el que el mundo procura reconstruir de nuevo sistemas educativos más inclusivos.

En este Informe se definen diferentes formas de exclusión, y se explican sus causas y lo que podemos hacer al respecto. En este sentido, es un llamamiento a la acción al que debemos prestar atención ahora que intentamos preparar el camino para sociedades más resilientes e igualitarias en el futuro. Un llamamiento a acopiar mejores datos, sin los cuales no podemos entender o medir el verdadero alcance del problema. Un llamamiento a que las políticas públicas sean mucho más inclusivas, basándonos en ejemplos de políticas eficaces aplicadas en la actualidad, y obrando de consuno para tratar carencias convergentes, como vimos que son capaces de hacer los ministerios y departamentos gubernamentales tratándose de la COVID-19.

Los conocimientos que nos aporta este informe son esenciales para comprender el camino que debemos seguir en el futuro. La UNESCO está dispuesta a ayudar a los Estados y la comunidad de la educación para que, todos juntos, podamos desarrollar la educación que el mundo necesita con tanta urgencia y conseguir que el aprendizaje nunca se detenga.

Es indispensable avanzar hacia una educación más inclusiva si queremos estar a la altura de los desafíos de nuestro tiempo. Quedarse de brazos cruzados no es una opción.

Audrey Azoulay  
Directora General de la UNESCO





# Prefacio

La educación aporta una contribución esencial a la construcción de sociedades inclusivas y democráticas, en las que las diferencias de opinión pueden expresarse libremente y en las que puede escucharse una amplia gama de opiniones, en busca de cohesión social y celebrando la diversidad.

El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de este año nos recuerda que los sistemas educativos son tan inclusivos como sus creadores los hacen. Estos sistemas y sus contextos pueden ser creadores de desventaja, que aparece cuando no se tienen en cuenta las necesidades de las personas.

La inclusión en la educación consiste en velar por que cada educando se sienta valorado y respetado, y pueda disfrutar de un claro sentido de pertenencia. Sin embargo, muchos obstáculos se yerguen en el camino hacia ese ideal. La discriminación, los estereotipos y la alienación excluyen a muchos. Estos mecanismos de exclusión son esencialmente los mismos, independientemente del género, la ubicación, la riqueza, la discapacidad, el origen étnico, la lengua, la migración, el desplazamiento, la orientación sexual, el encarcelamiento, la religión y otras creencias y actitudes.

El informe nos recuerda las persistentes y alarmantes disparidades en materia de educación, aun en cuanto al acceso que se debe brindar a todos y que debería ser el fundamento de la inclusión. Pero un enfoque de la inclusión que contemple a “todos sin excepción” también significa abandonar toda etiqueta estigmatizadora impuesta a los niños. Adoptar métodos de enseñanza basados en tales etiquetas limita sus posibilidades, pues ignora los beneficios que métodos de enseñanza diversos pueden aportar a todos los niños.

Por lo tanto, la manera en que se conciben los sistemas educativos es decisiva. Los países pueden escoger qué es lo que cuenta al decidir si su sistema educativo va por el buen camino o no. Pueden optar por abordar un programa de inclusión de manera poco sistemática, o pueden tratar de resolver frontalmente todo el conjunto de problemas.

La realización del ideal de la inclusión total implica dilemas y tensiones. Pasar de la situación actual a sistemas que respondan a las necesidades de todos los educandos, inclusive aquellos que tienen discapacidades graves, es una verdadera hazaña, quizá hasta algo potencialmente imposible. Este informe no niega que el ideal de inclusión plena también puede tener sus lados negativos. Los esfuerzos bien intencionados por incluir pueden caer en la coacción para amoldarse al modelo dominante, erosionar las identidades de grupo, eliminar idiomas. Reconocer y ayudar a un grupo excluido en nombre de la inclusión podría al mismo tiempo marginarlo. También hay problemas prácticos a la hora de decidir cuál será el ritmo del cambio, tanto para los países más ricos que procuran dar marcha atrás y salir de sistemas originariamente basados en la segregación, como para los países más pobres que tratan de crear un sistema inclusivo desde cero.

No obstante, reconociendo plenamente estos desafíos, el informe se pregunta si es verdaderamente necesario buscar justificaciones para procurar instaurar una educación inclusiva. Señala que debatir acerca de los beneficios de la educación inclusiva puede ser equivalente a debatir acerca de los beneficios de la abolición de la esclavitud o del *apartheid*. La inclusión en la educación es un proceso, no un punto final. Y por ese derrotero se pueden realizar muchos cambios de forma gratuita, en los gestos que hacen los docentes, en el espíritu que los dirigentes escolares crean en sus entornos de aprendizaje, en la manera en que las familias toman decisiones cuando se les presentan opciones educativas y en lo que nosotros, como sociedad, decidimos que queremos para nuestro futuro.

La inclusión no es sólo una opción para los encargados de la formulación de políticas. Impuesta desde arriba nunca funcionará. Así pues, la pregunta que en el informe se les formula a *ustedes*, como lectores, es si están ustedes preparados para cuestionar el modo de pensar actual y dispuestos a decidir que la educación es para cada persona y debe procurar incluirlas a todas.

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.

Los miembros del consejo consultivo del Informe GEM y su presidenta, Helen Clark, hicieron aportes de inestimable valor. Muchas gracias también a nuestros donantes, sin cuyo apoyo financiero el Informe GEM no habría sido posible.

Queremos destacar el papel desempeñado por la UNESCO y su dirección. 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, por facilitar nuestras actividades laborales cotidianas. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) ha desempeñado un papel decisivo, facilitando el acceso a sus datos por conducto de los datos API del IEU. Quisiéramos dar las gracias a su Directora, Silvia Montoya, y a su esforzado equipo por su estrecha colaboración, en particular como parte de nuestra asociación con el IEU en la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación y en el marco del Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores del ODS 4 – Educación 2030. Agradecemos también a los colegas del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, el Centro Internacional UNESCO-UNEVOC para la Enseñanza y la Formación Técnica y Profesional, así como la red de oficinas fuera de la Sede de la UNESCO.

El equipo del Informe GEM desea agradecer a los investigadores que produjeron los documentos de referencia utilizados para elaborar los análisis expuestos en el informe: Ehaab Dyaa Abdou, Anjlee Agarwal, Joyceline Alla-Mensah, Parul Bakhshi, Jan Berkvens, Alisha Braun, Liliane Garcez, Martin Gustafsson, Seamus Hegarty, Marion Hersh, Paula Frederica Hunt, Soohyun Kim, Maxwell Opoku, Pauliina Patana, Helen Pinnock, Richard Rose, Jamil Salmi, Aemiro Mergia Tadesse y Laura Rodríguez-Takeuchi.

También estamos en deuda con varias instituciones y sus investigadores, que prepararon documentos de referencia: Education Sub Saharan Africa (Ranjit Majumdar, Tracy Hart), Instituto Georg Eckert (Eckhardt Fuchs, Marcus Otto, Simiao Yu), Idara-e-Taleem-o-Aagahi (Muhammad Afzan Munir, Hamza Sarfaraz, Baela Raza Jamil, Monazza Aslam), Oxfam India (Anjela Taneja, Randeep Kaur, Sanjeev Rai, Shamaila Khalil, Sanghamitra Mishra), Pratham Education Foundation (Samyukta Lakshman, Rukmini Banerji, Arjun Agarwal), Sightsavers – Royal Commonwealth Society for the Blind (Guy Le Fanu, Gareth Roberts, Lianna Jones, Clare McGill, Elena Schmidt), Instituto de la UNESCO para la Utilización de las Tecnologías de la Información en la Educación (Tao Zhan, Natalia Amelina) en asociación con la Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos, el Centro Innocenti del UNICEF (Dominic Richardson) y la Universidad de Oulu (Elina Lehtomäki).

Agradecemos los conocimientos especializados y las orientaciones del Grupo de Trabajo de Promoción del Informe GEM sobre inclusión y educación: Nafisa Baboo (Light for the World), Julia McGeown y Sian Tesni (Consortio Internacional de Discapacidad y Desarrollo), Sirtaj Kaur (Alianza Mundial para la Educación), Catherine Howgego y Matt Clancy (Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido), Rosmarie Jah y Wongani Grace Taulo (UNICEF), Emilie Sidaner (Programa Mundial de Alimentos), Rebecca Telford (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados), Rubén Ávila (Organización Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgéneros, y Juventudes y Estudiantes Gays), Robie Halip (Grupo Principal de las Poblaciones Indígenas), Priscille Geiser (International Disability Alliance) y Deboleena Rakshit (Promundo).

Se agradece también a las numerosas instituciones que acogieron las consultas sobre la nota conceptual del Informe GEM 2020, así como a las numerosas personas y organizaciones que hicieron aportaciones durante el proceso de consulta. Agradecemos especialmente a la Foundation to Promote Open Society, el Grupo de Interés Especial de Educación Inclusiva de la Comparative and International Education Society, la Comisión Alemana para la UNESCO y el Forum for International Education and Training del Reino Unido.

Agradecemos a Florence Migeon (UNESCO) y al equipo organizador del Foro Internacional de Cali sobre la Inclusión y la Equidad en la Educación y a Natasha Graham (UNICEF) y Jennifer Pye (IPE) la invitación a las mesas redondas técnicas sobre la inclusión de los niños con discapacidad en la planificación del sector de la educación. Maria Martinho y Mario Spiezio (DAES) tuvieron la amabilidad de compartir datos sobre la accesibilidad en las escuelas. Paula Reid (Zero Project) compartió información general sobre prácticas innovadoras en materia de educación inclusiva.

Nos hemos beneficiado enormemente de nuestra colaboración con las siguientes organizaciones en el contexto de los dos próximos informes regionales sobre inclusión y educación: sobre la edición para América Latina y el Caribe, con la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Claudia Uribe, Carlos Vargas Tamez, Ximena Rubio Vargas) y el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA) (Javier González, Ismael Tabilo); y sobre la edición para Europa Central y Oriental, el Cáucaso y Asia Central, con la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (Cor J. W. Meijer, Amanda Watkins) y la red Network of Education Policy Centres (Lana Jurko, Dženana Husremović).

Un grupo de expertos independientes examinó el proyecto de la parte temática del Informe GEM y formuló valiosas observaciones. Por sus aportaciones damos las gracias a Nafisa Baboo, Verity Donnelly, Daniel Mont, Diane Richler, Nidhi Singal y Roger Slee. Lani Florian tuvo la amabilidad de revisar el capítulo sobre los docentes.

Un agradecimiento especial a la primera cohorte de investigadores becarios del Informe GEM, apoyada por la Foundation to Promote Open Society: Madhuri Agarwal, Gabriel Bădescu, Donald Baum y Enrique Valencia López.

La corrección editorial corrió a cargo de Jessica Hutchings, a quien debemos agradecer sus incansables esfuerzos. Gracias asimismo a Justine Doody por la corrección editorial de nuestros materiales de comunicación.

También queremos destacar la incansable labor de apoyo a la producción del informe de Rebecca Brite, Blossom, Erin Crum y FHI 360 (Shannon Dyson, Kay García, Krista Gill y Aziza Mukhamedkhanova).

Muchos colegas de dentro y fuera de la UNESCO participaron en el diseño, la producción y la impresión del Informe GEM 2020 y sus materiales conexos, y quisiéramos hacerles llegar nuestro profundo agradecimiento por su apoyo. Agradecemos especialmente a Oscar Barahona, Karin Abou Scheer y Lucas Verma por la traducción del informe al español y en particular a Oscar Barahona por la revisión de la traducción. La corrección editorial corrió a cargo de María Eugenia González.

Agradecemos especialmente a Burness Communications Inc., Anne Derenne, Dean Swift, Housatonic Design Network y Rooftop por su apoyo a la divulgación del Informe GEM; a la Association Valentin Haüy por la producción de versiones en braille y de fácil lectura del resumen; y a Humanity and Inclusion, Foundation to Promote Open Society, Save the Children, el ACNUR y el UNICEF por el amplio uso de sus fotografías.

Por último, queremos agradecer las considerables aportaciones de los consultores y pasantes de corto plazo al equipo del Informe GEM: Gabriela Mathieu, Ulrich Janse van Vuuren, Walter Gómez Velarde y Jiaheng Zhou. Gracias también a los estudiantes de la Universidad Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Escuela de Economía de la Sorbona, que contribuyeron a la elaboración de los perfiles por países: Alexandra Methot, Diallo Kindi Mohamed, Kyeonghun Joo y Yang Yang.

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

*Director: Manos Antoninis*

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Anna Cristina D'Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Glen Hertelendy, Milagros Lechleiter, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Laura Stipanovic, Morgan Strecker, Rosa Vidarte y Lema Zekrya.

*Investigadores becarios: Madhuri Agarwal, Gabriel Bădescu, Donny Baum y Enrique Valencia López.*



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



**Si desean más información, solicítela a:**

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

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

**Colección Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo**

- 2020 *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*
- 2019 *Migración, desplazamientos 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: Creación de 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
Aspectos más destacados.....	xviii

## **CAPÍTULO 1. Introducción..... 3**

La educación para todos es la base de la inclusión en la educación.....	6
La inclusión en la educación no es solo un resultado, es un proceso.....	10
¿Por qué es importante la educación inclusiva?.....	18
Guía del informe.....	19
Recomendaciones.....	20

## **CAPÍTULO 2. Leyes y políticas..... 29**

Los instrumentos y declaraciones internacionales han moldeado la educación inclusiva.....	32
Las leyes sobre la inclusión tienden a centrarse en los alumnos con discapacidad.....	36
Las políticas educativas difieren en cuanto al énfasis que ponen en la inclusión.....	41
La no aplicación de leyes y políticas impide la inclusión.....	45
Es necesario aplicar políticas inclusivas en todos los niveles de la educación y para todas las edades.....	47
Conclusión.....	63
La Covid-19 ha añadido una nueva dificultad al desafío de la inclusión en la educación.....	64

## **CAPÍTULO 3. Datos..... 71**

Datos sobre la inclusión: los grupos objeto de seguimiento varían según los países.....	74
Datos para la inclusión: el seguimiento de las políticas y los resultados varía de un país a otro.....	86
Conclusión.....	95

## **CAPÍTULO 4. Gobernanza y finanzas..... 97**

La impartición de una educación inclusiva exige la colaboración de múltiples participantes.....	99
Hay varias vías para financiar la equidad y la inclusión en la educación.....	111
Conclusión.....	123

## **CAPÍTULO 5. Planes de estudios, libros de texto y evaluación..... 125**

Los planes de estudios inclusivos tienen en cuenta las necesidades de todos los educandos.....	128
Los libros de texto pueden excluir por omisión y tergiversación.....	140
Una evaluación fiable, pertinente y formativa promueve la inclusión.....	146
Conclusión.....	149

<b>CAPÍTULO 6. Los docentes .....</b>	<b>151</b>
La enseñanza inclusiva se adapta a los puntos fuertes y necesidades de los alumnos .....	154
Las actitudes positivas de los docentes frente a la inclusión están teñidas de escepticismo .....	155
Los docentes necesitan una formación integral sobre inclusión .....	158
Los docentes requieren apoyo para garantizar una enseñanza inclusiva .....	166
Muchos sistemas educativos se esfuerzan por lograr la diversidad en la profesión docente .....	169
Conclusión .....	171
<b>CAPÍTULO 7. Escuelas.....</b>	<b>173</b>
La inclusión y el sentido de pertenencia dependen del ethos escolar .....	175
Unas escuelas seguras y accesibles son importantes para la inclusión .....	185
La tecnología puede marcar la diferencia entre la participación y la marginación .....	191
Conclusión .....	195
<b>CAPÍTULO 8. Alumnos, padres y comunidades .....</b>	<b>197</b>
Los alumnos vulnerables desean ser incluidos pero corren el riesgo de quedar aislados .....	200
Los padres pueden impulsar la educación inclusiva pero también resistirse a ella .....	204
Las comunidades y las organizaciones apoyan a los gobiernos y les exigen cuentas sobre la educación inclusiva .....	212
Conclusión .....	216
<b>CAPÍTULO 9. Seguimiento de la educación dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible .....</b>	<b>219</b>
Se han logrado avances en el marco de seguimiento del ODS 4 .....	221
Persisten graves problemas de disponibilidad de datos para varios indicadores mundiales .....	222
Guía de la parte sobre el seguimiento – impresa y en línea .....	231
<b>CAPÍTULO 10. Enseñanza primaria y secundaria .....</b>	<b>235</b>
Asistencia a la escuela y finalización de los estudios .....	236
Enfoque 10.1: En muchos países la asistencia de alumnos de edad superior a la correspondiente al curso es elevada .....	239
Enfoque 10.2: En países de altos ingresos hay una cifra oculta de niños no escolarizados .....	240
Aprendizaje .....	242
Enfoque 10.3: Ya es hora de examinar el bajo rendimiento registrado en las evaluaciones del aprendizaje .....	248
<b>CAPÍTULO 11. Primera infancia .....</b>	<b>253</b>
Participación .....	254
Desarrollo en la primera infancia .....	258
Enfoque 11.1: El ingreso temprano es más común de lo que se cree .....	259
<b>CAPÍTULO 12. Educación técnica, profesional, superior y de adultos .....</b>	<b>263</b>
Educación técnica, profesional y de adultos .....	264
Educación superior.....	266
Enfoque 12.1: Los adultos se topan con numerosos obstáculos para el aprovechamiento de las oportunidades de educación... ..	269
Enfoque 12.2: La educación en prisión es un derecho y una inversión.....	270
<b>CAPÍTULO 13. Competencias para el trabajo .....</b>	<b>275</b>
Enfoque 13.1: Los emprendimientos por necesidad requieren determinadas competencias .....	280

<b>CAPÍTULO 14. Equidad .....</b>	<b>285</b>
Enfoque 14.1: ¿Cuántos niños asisten a escuelas para un solo sexo? .....	287
Enfoque 14.2: La identificación de los grupos indígenas en las encuestas y censos es un desafío en América Latina .....	293
<b>CAPÍTULO 15. Alfabetización y nociones de aritmética .....</b>	<b>297</b>
Enfoque 15.1: Los programas de alfabetización deben procurar llegar a las personas con discapacidades de aprendizaje y de otro tipo .....	304
<b>CAPÍTULO 16. Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial.....</b>	<b>307</b>
Enfoque 16.1: Los progresos en el seguimiento y la presentación de informes sobre la meta 4.7 han sido graduales .....	312
Enfoque 16.2: La lentitud en la elaboración de los libros de texto pone en peligro los avances hacia la meta 4.7 .....	313
<b>CAPÍTULO 17. Instalaciones educativas y entornos de aprendizaje .....</b>	<b>315</b>
Enfoque 17.1: La temperatura y la calidad del aire afectan el aprendizaje .....	321
Enfoque 17.2: A las escuelas seguras debe poder llegarse de forma segura .....	322
<b>CAPÍTULO 18. Becas .....</b>	<b>325</b>
Enfoque 18.1: El número de becas para alumnos del África subsahariana va en aumento pero es necesario que las becas sean inclusivas.....	327
<b>CAPÍTULO 19. Docentes .....</b>	<b>333</b>
Enfoque 19.1: El personal de apoyo educativo varía según los países .....	337
Enfoque 19.2: Hay una gran disparidad en las horas de trabajo de los docentes.....	338
<b>CAPÍTULO 20. La educación en los otros ODS – un enfoque en la igualdad de género, el cambio climático y las alianzas .....</b>	<b>343</b>
La relación de la educación con la igualdad de género es estrecha pero está mediada por normas.....	344
Debe estrecharse la relación de la educación con la atenuación de los efectos del cambio climático y la adaptación a sus consecuencias .....	346
Es necesario fortalecer las capacidades profesionales para apoyar los esfuerzos relativos a la igualdad de género y el cambio climático .....	347
<b>CAPÍTULO 21. Finanzas.....</b>	<b>351</b>
Gasto público .....	353
Gasto en ayuda .....	357
Enfoque 21.1: Los donantes están elaborando métodos para una educación inclusiva desde el punto de vista de la discapacidad .....	364
Gasto de los hogares .....	366
Enfoque 21.2: En el gasto en educación de los hogares se pone de manifiesto un sesgo de género .....	367
<b>Anexo</b>	
Cuadros estadísticos .....	371
Cuadros sobre la ayuda internacional .....	441
Glosario.....	450
Siglas.....	456

# Lista de gráficos, cuadros y recuadros

## GRÁFICOS

Gráfico 1.1:	Los desafíos mundiales de la pobreza y la desigualdad afectan a la educación.....	6
Gráfico 1.2:	Los niños más pobres tienen el doble de probabilidades de estar malnutridos que los más ricos .....	7
Gráfico 1.3:	250 millones de niños, adolescentes y jóvenes no están en la escuela.....	7
Gráfico 1.4:	Hay grandes diferencias de nivel de ingresos, lingüísticas, regionales y étnicas en la asistencia a la escuela8	
Gráfico 1.5:	La promesa de llegar primero a los más rezagados no se está cumpliendo .....	8
Gráfico 1.6:	La condición socioeconómica es un importante factor de predicción de los logros del aprendizaje.....	9
Gráfico 1.7:	Hay grandes disparidades de nivel de ingresos en la asistencia, la finalización y el aprendizaje .....	10
Gráfico 1.8:	Los niños con discapacidad van a la zaga de sus compañeros en el aprendizaje fundamental.....	11
Gráfico 1.9:	Una representación muy común pero engañosa de la igualdad y la equidad.....	11
Gráfico 1.10:	Todos sin excepción.....	15
Gráfico 2.1:	Todavía queda mucho camino por recorrer para que las leyes de educación sean inclusivas con respecto a la discapacidad .....	39
Gráfico 2.2:	En todo el mundo, las políticas se han orientado en mayor medida hacia la inclusión que las leyes.....	42
Gráfico 2.3:	Las tasas de repetición de curso presentan amplias variaciones en todo el mundo.....	52
Gráfico 2.4:	Los países aplican diversas medidas para mejorar el acceso equitativo a la enseñanza superior .....	59
Gráfico 2.5:	El nivel de educación y los ingresos de los países influyeron en la elección de soluciones de aprendizaje a distancia durante los cierres de escuelas .....	65
Gráfico 2.6:	Muchos países de ingresos bajos y medianos no han podido apoyar a los educandos en riesgo de exclusión durante la pandemia de COVID-19 .....	68
Gráfico 3.1:	En por lo menos 20 países, casi ninguna joven pobre de zonas rurales finalizó el segundo ciclo de la enseñanza secundaria .....	76
Gráfico 3.2:	Las encuestas permiten desglosar el nivel de educación por origen étnico .....	78
Gráfico 3.3:	Las dificultades cognitivas y psicoemocionales son las discapacidades más comunes entre los niños y adolescentes .....	81
Gráfico 3.4:	Los niños con discapacidad constituyen el 15% de los niños no escolarizados .....	81
Gráfico 3.5:	La desventaja de la discapacidad es mayor en el primer ciclo de la enseñanza secundaria .....	82
Gráfico 3.6:	El porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas especiales varía mucho en toda Europa .....	87
Gráfico 3.7:	Los niños con discapacidad en los países más pobres tienden a estar matriculados en las escuelas ordinarias .....	88
Gráfico 3.8:	La segregación socioeconómica entre las escuelas es un problema persistente.....	90
Gráfico 3.9:	Muchos alumnos se sienten como extraños en la escuela .....	92
Gráfico 3.10:	Los alumnos desfavorecidos sienten que no pertenecen a la escuela .....	93
Gráfico 3.11:	La mayoría de los países acopian algunos datos sobre discapacidad, pero pocos con suficiente detalle ..	94
Gráfico 4.1:	Impartir una educación inclusiva requiere colaboración, cooperación y coordinación .....	100
Gráfico 4.2:	Para lograr la inclusión, los ministerios de educación comparten la responsabilidad con otros ministerios y el Gobierno local .....	101
Gráfico 4.3:	En la ciudad de Nueva York, los costos de la educación para los alumnos con necesidades especiales fueron tres veces más altos que para otros alumnos.....	120
Gráfico 4.4:	Namibia ha calculado los costos de aplicación de su política de educación inclusiva.....	123
Gráfico 6.1:	Muchos docentes sienten que no pueden responder al desafío de la diversidad .....	156
Gráfico 6.2:	Los docentes necesitan más oportunidades de perfeccionamiento profesional en materia de inclusión	162
Gráfico 6.3:	Los docentes pertenecientes a minorías tienen una representación inferior a la normal en los Estados Unidos .....	171

Gráfico 7.1: Muchos directores de escuela necesitan un perfeccionamiento profesional relacionado con la inclusión	182
Gráfico 7.2: Muchas escuelas no están aplicando políticas y prácticas inclusivas	183
Gráfico 7.3: En muchos países más pobres, los retretes separados por sexo son la excepción, no la norma	187
Gráfico 7.4: Los países se esfuerzan por que las escuelas hayan tomado disposiciones suficientes para los alumnos con discapacidad	188
Gráfico 9.1: Papua Nueva Guinea se enfrenta a un gran desafío para alcanzar la meta 4.1	226
Gráfico 9.2: Siguen siendo poco frecuentes en África evaluaciones del aprendizaje suficientemente buenas para la presentación de informes sobre el ODS 4	229
Gráfico 9.3: Menos de la cuarta parte de los países comunican valores distintos para los docentes cualificados y capacitados	230
Gráfico 10.1: Las tasas de matriculación en la escuela primaria se han estancado en el África subsahariana, pero las tasas de finalización siguen aumentando lentamente	238
Gráfico 10.2: El centro de gravedad de la población mundial en edad escolar se está desplazando a África	238
Gráfico 10.3: Muchos adolescentes siguen asistiendo a la escuela primaria en los países de ingresos bajos y medianos	239
Gráfico 10.4: La mayoría de los niños no escolarizados no son demasiado mayores para volver a la escuela	241
Gráfico 10.5: Aun los países más ricos no están avanzando hacia la consecución del objetivo mundial de dominio de la lectura	243
Gráfico 10.6: Menos del 3% de los jóvenes de 15 años de Camboya, Senegal y Zambia tienen un dominio mínimo de la lectura	244
Gráfico 10.7: En las zonas rurales de la India, se necesitan varios años en la escuela para dominar las competencias básicas	245
Gráfico 10.8: En muchos países más pobres, menos de la mitad de los niños de 14 años dominan los conocimientos básicos de aritmética del nivel de tercer grado	247
Gráfico 10.9: El inglés como idioma de enseñanza tiene un efecto negativo desproporcionado en la capacidad de lectura de los alumnos desfavorecidos de Lesotho y Zimbabwe	247
Gráfico 10.10: Es menos probable que los malos lectores respondan a las preguntas de fondo en las evaluaciones del aprendizaje	248
Gráfico 10.11: Las evaluaciones internacionales no reconocen a los alumnos que tienen el rendimiento más bajo y más alto	249
Gráfico 10.12: Aun las versiones simplificadas de evaluaciones internacionales bien conocidas son demasiado difíciles para los alumnos desfavorecidos	251
Gráfico 10.13: En América Latina, se supone que un número significativo de educandos alcanza un nivel mínimo de competencias cuando en realidad no han mostrado ninguna prueba real de aprendizaje	251
Gráfico 11.1: Djibouti tiene la tasa de participación en la educación de la primera infancia más baja del mundo	255
Gráfico 11.2: La participación de los niños en edad de asistir a preescolar está aumentando rápidamente en algunos países	255
Gráfico 11.3: Marruecos aún no ha establecido un sistema público de enseñanza preescolar	256
Gráfico 11.4: Pocos son los países pobres que se benefician de la enseñanza preescolar	257
Gráfico 11.5: En algunos países se dejan atrás más niños con el mismo nivel de desarrollo	259
Gráfico 11.6: Los niños de hogares pobres no se benefician tanto de una participación estimulante de los adultos	260
Gráfico 11.7: Muchos niños asisten a la escuela primaria a una edad temprana en el África subsahariana	260
Gráfico 11.8: En Nigeria, el 12% de los niños comienzan la escuela a tiempo con la enseñanza preescolar	261
Gráfico 12.1: Las estimaciones de la participación en la educación de adultos varían según el período de referencia	265
Gráfico 12.2: No todos los países experimentan una rápida expansión de la enseñanza superior	267
Gráfico 12.3: Previa experiencias de aprendizaje negativas desalientan a muchos adultos a participar en la educación de adultos	270
Gráfico 12.4: Las mujeres de los países europeos tenían casi el doble de probabilidades que los hombres de no participar en la educación de adultos por motivos familiares	271

Gráfico 13.1: La prevalencia de las competencias en tecnología de la información y las comunicaciones está altamente correlacionada .....	277
Gráfico 13.2: La mayoría de los adultos carecen de la mayor parte de las competencias en tecnología de la información y las comunicaciones en la mayoría de los países .....	278
Gráfico 13.3: Las mujeres de los países de ingresos bajos y medianos bajos tienen menos probabilidades de tener competencias básicas en tecnología de la información y las comunicaciones .....	279
Gráfico 13.4: Existe una gran disparidad socioeconómica en la distribución de las competencias básicas en información y comunicación en los países de ingresos medianos altos .....	280
Gráfico 14.1: La pobreza agrava la disparidad de género en la educación .....	288
Gráfico 14.2: Los países con promedios similares de indicadores de educación pueden diferir en los que quedan más rezagados .....	288
Gráfico 14.3: El 20% más pobre de los hogares tiene más del 20% de todos los niños .....	289
Gráfico 14.4: La interpretación de las carencias en materia de educación debido a la discapacidad es difícil cuando la medida y la prevalencia de la discapacidad cambian a los 18 años de edad .....	290
Gráfico 14.5: En muchos países, la proporción de escuelas no mixtas es grande .....	291
Gráfico 14.6: Los criterios oficiales de identificación captan a la mayoría de los hablantes de lenguas indígenas en México, pero solo una fracción de los que se autoidentifican como indígenas .....	294
Gráfico 15.1: Casi el 40% de los adultos de los países de ingresos medianos altos evaluados están por debajo del nivel mínimo de dominio de la lectoescritura .....	299
Gráfico 15.2: La capacidad de leer una frase no equivale a la comprensión .....	300
Gráfico 15.3: La proporción de mujeres analfabetas ha sido constante durante 20 años .....	301
Gráfico 15.4: Los cambios demográficos y la inversión en educación determinan el progreso en la reducción del analfabetismo .....	301
Gráfico 15.5: Aun si se logra la finalización de la escuela secundaria universal para 2030, los programas de alfabetización seguirán siendo necesarios dentro de 50 años .....	302
Gráfico 15.6: Los países con las tasas más bajas de alfabetización de adultos tienen una gran diversidad lingüística ..	302
Gráfico 15.7: A lo sumo, 1 de cada 10 mujeres puede leer una frase en la mayoría de las regiones del Chad y Guinea	303
Gráfico 16.1: En algunos países, se evalúa a los alumnos, pero los docentes no están capacitados en educación para el desarrollo sostenible .....	309
Gráfico 16.2: Más planes de estudio comprenden temas ambientales que la diversidad y la tolerancia .....	310
Gráfico 17.1: La mayoría de las escuelas primarias de muchos países pobres carecen de instalaciones básicas de agua, saneamiento e higiene .....	317
Gráfico 17.2: Las instalaciones sanitarias de las escuelas suelen ser inaccesibles para las personas con movilidad reducida ..	318
Gráfico 17.3: Muy pocos edificios escolares son adecuados para los alumnos con discapacidad .....	319
Gráfico 17.4: El castigo corporal en las escuelas se corresponde con las actitudes sociales .....	320
Gráfico 17.5: Los niños de los países más pobres con menos vehículos tienen más probabilidades de morir en accidentes de tránsito .....	323
Gráfico 18.1: Francia y Alemania representan la mayor parte de la ayuda a la educación postsecundaria mediante becas y gastos imputados a los estudiantes .....	327
Gráfico 18.2: Los países con más estudiantes reciben más ayuda en forma de becas, pero los pequeños Estados insulares en desarrollo reciben niveles más altos per cápita .....	328
Gráfico 18.3: La mayoría de las becas de enseñanza superior para estudiantes del África subsahariana son para estudios universitarios .....	329
Gráfico 19.1: Varios países han aumentado la proporción de maestros de escuela primaria capacitados .....	335
Gráfico 19.2: En el África subsahariana, la relación alumnos/docente en la enseñanza primaria sigue siendo superior a los niveles de 1990 .....	336
Gráfico 19.3: En la India, hay una gran disparidad en la proporción de alumnos por docente entre los estados .....	336
Gráfico 19.4: En algunos países de altos ingresos, la inclusión de docentes auxiliares reduce la proporción alumnos/docente entre el 15% y el 20% .....	339

Gráfico 19.5: Los docentes estiman con dificultad las horas trabajadas .....	340
Gráfico 19.6: El público subestima las horas de trabajo de los docentes .....	341
Gráfico 20.1: Los logros educativos son necesarios pero no suficientes para empoderar a las mujeres .....	345
Gráfico 20.2: Las actividades de investigación y desarrollo aumentaron en algunos países de ingresos medianos, pero las disparidades persisten. ....	349
Gráfico 21.1: Algunos países están atascados en un ciclo de bajo gasto en educación .....	354
Gráfico 21.2: A pesar de que el gasto público mundial en educación se mantuvo estable, algunas regiones experimentaron grandes cambios en los dos últimos decenios .....	355
Gráfico 21.3: China gasta en educación muy por encima y Nigeria muy por debajo de sus respectivos promedios regionales .....	356
Gráfico 21.4: La ayuda se ha estancado en el 0,3% del ingreso nacional bruto durante los últimos 10 años .....	358
Gráfico 21.5: La ayuda está disminuyendo como fuente de financiación para los países más pobres .....	358
Gráfico 21.6: La ayuda a la educación básica se mantiene en los niveles de 2010 .....	359
Gráfico 21.7: La proporción de países de bajos ingresos en la ayuda a la educación básica ha aumentado ligeramente desde 2015 .....	359
Gráfico 21.8: La ayuda humanitaria a la educación sigue aumentando .....	360
Gráfico 21.9: El volumen de los préstamos a la educación no ha cambiado en los últimos años .....	362
Gráfico 21.10: La educación ha perdido terreno frente a otras prioridades de los donantes. ....	363
Gráfico 21.11: Cuanto más pobre es el país, mayor es la parte del gasto nacional en educación en que incurre por cuenta propia. ....	367

## CUADROS

Cuadro 1.1: Equidad e inclusión en Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible .....	5
Cuadro 3.1: Indicadores posibles de la inclusión en la educación, por nivel de autoridad y de resultado .....	73
Cuadro 4.2: Cobertura del programa de transferencias condicionadas de efectivo en los países de América Latina ..	118
Cuadro 5.1: Etapas de elaboración del plan de estudios .....	128
Cuadro 6.1: Valores básicos y esferas de competencia de la enseñanza inclusiva .....	154
Cuadro 7.1: Condiciones infraestructurales seleccionadas relativas a la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad .....	185
Cuadro 9.1: El ODS 4 y otros indicadores mundiales relacionados con la educación, por organismo custodio y nivel de clasificación .....	223
Cuadro 9.2: Cobertura de los datos de las encuestas de hogares disponibles públicamente, por región, 2015–2019	225
Cuadro 10.1: Indicadores seleccionados de participación en la educación, 2018 .....	237
Cuadro 10.2: Tasa de finalización, por nivel educativo, 2018. ....	237
Cuadro 11.1: Indicadores de participación en la educación de la primera infancia, 2018 .....	254
Cuadro 12.1: Indicadores de participación en la educación superior, 2018 .....	266
Cuadro 13.1: Perfiles y necesidades educativas de los empresarios por necesidad y los empresarios por oportunidad .....	281
Cuadro 14.1: Índice de paridad de género ajustado de la tasa bruta de matrícula, por nivel de educación, 2018 o último año disponible. ....	287
Cuadro 15.1: Tasas de alfabetización de jóvenes y adultos, 2018. ....	299
Cuadro 19.1: Porcentaje de docentes capacitados, por nivel de educación, 2018. ....	334
Cuadro 19.2: Mediciones de la calidad de la enseñanza en tres ámbitos de la herramienta de observación Teach classroom del Banco Mundial .....	337
Cuadro 20.1: Respuestas seleccionadas del examen nacional voluntario sobre educación y cambio climático .....	347
Cuadro 21.1: Marco del apoyo oficial total para el desarrollo sostenible .....	361



## RECUADROS

Recuadro 1.1: La interpretación evolutiva de la discapacidad configuró la prestación de servicios educativos .....	13
Recuadro 1.2: La educación e incluso la vida de los niños con albinismo en el África subsahariana corren peligro .....	16
Recuadro 1.3: Los apátridas de algunos países árabes no tienen acceso a la educación pública .....	16
Recuadro 1.4: La persecución de los rohinyás niega su derecho a la educación .....	17
Recuadro 1.5: En Europa los niños romaníes se ven frecuentemente segregados en la educación .....	17
Recuadro 1.6: Los afrodescendientes de América Latina han padecido un legado de oportunidades de educación limitadas .....	18
Recuadro 2.1: Tres elementos clave garantizan el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. ....	35
Recuadro 2.2: Los esfuerzos mundiales por promover la educación inclusiva están en consonancia con los esfuerzos encaminados a defender los derechos de grupos diversos .....	35
Recuadro 2.3: Portugal cuenta con una legislación exhaustiva en materia de educación inclusiva. ....	36
Recuadro 2.4: Los venezolanos tropiezan con obstáculos en Trinidad y Tobago para acceder a la educación .....	38
Recuadro 2.5: Los países del África subsahariana emplean una serie de herramientas para incluir a los alumnos con discapacidad .....	44
Recuadro 2.6: Las escuelas están empezando a respetar la diversidad en la orientación sexual y la identidad y expresión de género .....	46
Recuadro 2.7: Los países de ingresos bajos y medianos están explorando el potencial del aprendizaje mediante el juego para fomentar la inclusión .....	49
Recuadro 2.8: En Kenia, el aprendizaje mediante el deporte es una vía para la inclusión de los niños con discapacidad intelectual. ....	50
Recuadro 2.9: La detección temprana de la dislexia facilita la inclusión, pero a los países les cuesta elaborar procesos ..	50
Recuadro 2.10: Algunos estados de la India están abandonando la promoción automática a pesar de sus ventajas .....	53
Recuadro 2.11: A los niños que empiezan a trabajar, se casan o tienen hijos a una edad temprana se les niega con frecuencia una segunda oportunidad de educación .....	55
Recuadro 2.12: La pobreza, la discapacidad y los problemas de igualdad de género ponen en peligro la inclusión en la enseñanza y formación técnica y profesional en Malawi. ....	57
Recuadro 2.13: Colombia creó un programa de préstamos estudiantiles de primera clase. ....	61
Recuadro 2.14: La obligación de reservar cupos o unos criterios de admisión reformados se utilizan con frecuencia en la enseñanza superior. ....	62
Recuadro 3.1 En distintas partes del mundo, las escuelas islámicas abarcan desde la inclusión hasta la autosegregación .....	89
Recuadro 3.2: El sistema de información sobre la administración de la educación de Fiji se centra en la inclusión .....	94
Recuadro 4.1: El programa para la primera infancia Chile Crece Contigo establece normas claras. ....	105
Recuadro 4.2: Los países del África subsahariana se esfuerzan por financiar los recientes compromisos de impartir enseñanza secundaria gratuita. ....	112
Recuadro 4.3: La discriminación por razón de casta malogra el programa de comidas de mediodía en la India. ....	115
Recuadro 5.1: Son desiguales los progresos en el reconocimiento de la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género en los planes de estudios .....	131
Recuadro 5.2: Los planes de educación individualizada pueden o no formar parte de un plan de estudios inclusivo para alumnos con discapacidades .....	133
Recuadro 5.3: El Diseño Universal para el Aprendizaje va más allá de los entornos inclusivos para lograr una enseñanza inclusiva .....	135
Recuadro 6.1: Las pedagogías inclusivas son una reacción a modos más tradicionales y pasivos de enseñanza y aprendizaje .....	155
Recuadro 6.2: La República Democrática Popular Lao adoptó un amplio marco de inclusión para capacitar a los docentes, pero su aplicación es lenta .....	160

Recuadro 6.3: Nuevo Brunswick ofrece formación a docentes para dar apoyo a los alumnos con trastorno del espectro autista .....	162
Recuadro 6.4: En las Islas Cook se ha contratado personal de apoyo a la educación .....	168
Recuadro 6.5: Los docentes con discapacidad aportan una contribución singular a los sistemas educativos .....	170
Recuadro 7.1: Las relaciones de colaboración son uno de los pilares de las escuelas integradoras .....	177
Recuadro 7.2: Un ethos escolar inclusivo puede ampliarse a una amplia gama de categorías de alumnos .....	178
Recuadro 7.3: Los directores de escuelas especiales se enfrentan a retos específicos .....	181
Recuadro 7.4: En muchos casos el camino a la escuela está lleno de obstáculos y riesgos .....	186
Recuadro 7.5: Existe una gran variedad de tecnología de apoyo para la educación .....	192
Recuadro 7.6: La inclusión de diversos grupos está mejorando en algunos países gracias a la tecnología de apoyo ...	194
Recuadro 8.1: Pese a los cambios radicales de políticas y actitudes, en Australia y el Canadá los alumnos indígenas todavía enfrentan dificultades para ser incluidos.....	205
Recuadro 8.2: La educación en el hogar amplía los límites de la inclusión pero también los pone a prueba .....	210
Recuadro 8.3: Los padres con discapacidad pueden afrontar dificultades para velar por la educación de sus hijos .....	212
Recuadro 8.4: Varias organizaciones han sentado las pautas de la educación de personas con discapacidad .....	213
Recuadro 8.5: En el Afganistán la educación comunitaria ha logrado el avance de la inclusión .....	217
Recuadro 9.1: Papua Nueva Guinea realizó con éxito una Encuesta Demográfica y de Salud a fin de establecer una base de referencia para los indicadores clave del ODS 4 .....	226
Recuadro 9.2: Un enfoque de equidad e inclusión en el seguimiento no debería ser satisfactorio sin un desglose .....	227
Recuadro 10.1: En 2030, el África subsahariana tendrá el 25% de la población en edad escolar .....	238
Recuadro 11.1: Australia evalúa periódicamente que los niños estén bien encaminados desde el punto de vista del desarrollo .....	259
Recuadro 12.1: Los jóvenes desfavorecidos necesitan más apoyo para ingresar en la educación superior pero reciben menos .....	268
Recuadro 14.1: La discontinuidad en las definiciones de la discapacidad puede incidir en los indicadores de educación	290
Recuadro 14.2: No debe subestimarse la dificultad que plantea el idioma en los instrumentos de acopio de datos ...	291
Recuadro 16.1: 2019, el año en que irrumpieron las huelgas de los niños contra el cambio climático .....	311
Recuadro 17.1: La conscripción indefinida es un grave obstáculo para la educación en Eritrea .....	320
Recuadro 21.1: La asistencia humanitaria ha aumentado más rápidamente que la asistencia para el desarrollo .....	360
Recuadro 21.2: Las nuevas definiciones de la financiación para el desarrollo mejorarán el seguimiento de la ayuda a la educación .....	361
Recuadro 21.3: Asignar ayuda a los sectores no siempre es sencillo .....	363

# ASPECTOS MÁS DESTACADOS

## **La identidad, el origen social y las capacidades definen las oportunidades educativas.**

En todos los países, con excepción de los de altos ingresos de Europa y América del Norte, solo 18 de los jóvenes más pobres terminan la escuela secundaria por cada cien de aquellos más ricos. En 20 o más países, principalmente del África Subsahariana, prácticamente ninguna joven pobre de las zonas rurales termina la escuela secundaria.

---

## **Los mecanismos de discriminación, estereotipos y estigmatización son similares para todos los educandos que corren riesgo de exclusión.**

Si bien el 68% de los países definen la educación inclusiva, solo el 57% de estas definiciones abarcan los grupos que son objeto de formas múltiples de marginación.

---

## **Pese a los progresos realizados, muchos países aún no recopilan, comunican ni utilizan datos relativos a aquellos que se han quedado atrás.**

Desde 2015, el 41% de los países, que representan el 13% de la población mundial, no han realizado encuestas domiciliarias disponibles públicamente que proporcionen datos desglosados sobre los principales indicadores educativos; la región que presenta la cobertura menor es el África del Norte y el Asia Occidental. Datos recientes de 14 países que utilizan el Módulo sobre el funcionamiento en niños y niñas indican que los niños con discapacidades constituyen el 15% de la población no escolarizada. Estos niños se enfrentan a barreras complejas. Aquellos con discapacidad sensorial, física o intelectual tienen 2.5 veces más probabilidades de nunca haber asistido a la escuela que sus compañeros sin discapacidad.

---

## **Millones de personas están perdiendo la oportunidad de aprender.**

En los países de ingresos medianos, a pesar de un aumento de 25 puntos porcentuales en los últimos 15 años, solo tres cuartas partes de los jóvenes siguen asistiendo a la escuela a los 15 años. De ellos, solo la mitad adquiere los conocimientos básicos, una proporción que se ha estancado durante el período en cuestión. Además, en muchas evaluaciones se sobrestiman los resultados de los alumnos: tres cuartos de los alumnos que frente a preguntas de opción múltiple no hicieron más que seleccionar una respuesta al azar fueron considerados competentes en lectura en una evaluación regional de 15 países de América Latina.

---

## **Un obstáculo central a la inclusión educativa es la falta de creencia en que esta sea posible y deseable.**

En 2018, en 43 países, en su mayoría de ingresos medio-altos y altos, un tercio de los docentes señalaban que no adaptaban su enseñanza a la diversidad cultural de los alumnos.

---

## **Si bien algunos países están avanzando hacia la inclusión, la segregación sigue existiendo.**

En lo tocante a alumnos con discapacidades, las leyes del 25% de los países (pero más del 40% en Asia y en América Latina y el Caribe) definen lugares separados para la enseñanza, el 10% optan por la integración y el 17% por la inclusión; en el resto se establecen combinaciones de segregación e integración. En los países de la OCDE más de dos tercios de los estudiantes inmigrantes asisten a escuelas donde al menos la mitad de los estudiantes son inmigrantes.

---

## **La financiación debe centrarse en quienes más la necesitan.**

En 32 países de la OCDE, las escuelas y aulas más desfavorecidas tienen más probabilidades de contar con maestros menos cualificados. En América Latina, desde los años 1990, las transferencias monetarias condicionales han aumentado el nivel educativo alcanzado entre medio año y un año y medio. Uno de cada cuatro países tiene algún tipo de programa de acción positiva para ayudar a los marginados a acceder a la educación superior. Alrededor del 40% de los países de ingresos bajos y medianos-bajos no han adoptado ninguna medida para apoyar a los estudiantes en riesgo de exclusión durante la crisis de Covid-19.

---

## **Los docentes, los materiales didácticos y los entornos de aprendizaje suelen ignorar los beneficios que entraña aceptar y valorar la diversidad.**

Alrededor del 25% de los docentes de 48 sistemas educativos señalan que hay una gran necesidad de formación profesional para enseñar a alumnos con necesidades especiales. En todo el mundo, solo 41 países reconocen el lenguaje de signos como idioma oficial. En Europa, 23 de 49 países no abordan explícitamente la orientación sexual y la identidad de género en sus planes de estudios.

---

Esta foto simboliza la fuerza, el poder y la confianza en ciernes de muchas niñas de las Islas Salomón si se nos da la oportunidad de terminar nuestra educación secundaria.

CRÉDITO: Plan International



CAPÍTULO

# 1

---

## Introducción

*¿Cuánto falta para lograr la  
inclusión en la educación?*



# MENSAJES CLAVE

Los recursos y las posibilidades de educación están distribuidos de manera desigual

- Se estima que 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes, es decir, el 17% del total mundial, no asisten a la escuela. El número de niños no escolarizados en el África subsahariana está aumentando.
- En los países de ingresos bajos y medianos, los adolescentes de los hogares del 20% más rico tienen tres veces más probabilidades que los de los más pobres de terminar el primer ciclo de la enseñanza secundaria; de los que lo terminan, los alumnos de los hogares más ricos tienen el doble de probabilidades que los de los hogares más pobres de lograr un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas.
- En 10 países de ingresos bajos y medianos, los niños con discapacidad tenían un 19% menos de probabilidades de lograr un dominio mínimo de la lectura que los que no tenían discapacidad.

En las declaraciones internacionales se han contraído compromisos de no discriminación desde 1960 y de inclusión desde 1990; la inclusión impregna la Agenda 2030, con su llamamiento a no dejar a nadie atrás

- Varios Objetivos de Desarrollo Sostenible y sus respectivas metas se refieren directamente a la equidad, la inclusión, la diversidad, la igualdad de oportunidades o la no discriminación, en particular el ODS 4 relativo a la educación.
- La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 (CRPD) garantizó el derecho a la educación inclusiva, pero no llegó a definir con precisión la inclusión en la educación. La lucha de las personas con discapacidad ha configurado las perspectivas de inclusión en la educación.
- En 2016, en la Observación general N° 4 del artículo 24 de la CRPD se definió la educación inclusiva como “un proceso [...] con la visión de que todos los alumnos [...] tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias”.

Varios niveles de discriminación niegan a los alumnos el derecho a ser educados junto con sus compañeros o a recibir una educación de la misma calidad

En todo el mundo, la discriminación se basa en motivos de género, lejanía, nivel de ingresos, discapacidad, origen étnico, lengua, migración, desplazamiento, encarcelamiento, orientación sexual, identidad y expresión de género, religión y otras creencias y actitudes; la pandemia de Covid-19 ha añadido nuevos niveles de exclusión.

- En el África subsahariana, los docentes pueden temer enseñar a los niños con albinismo.
- Los niños y jóvenes apátridas de los Estados del Golfo no pueden matricularse en los establecimientos de educación pública.
- Los rohinyás que son desplazados internos o refugiados no han tenido acceso a las escuelas públicas formales.
- En Europa los niños romaníes están segregados y tienen más probabilidades de ser colocados en escuelas especiales.
- En América Latina, los materiales didácticos omiten o tergiversan la historia de los afrodescendientes.

La inclusión no es un imperativo solo económico sino también moral, pero la creencia en el principio de inclusión no debe ocultar las difíciles cuestiones

- La inclusión puede intensificar sin querer la presión para ceñirse a la norma. Las identidades de grupo, las prácticas, los idiomas y las creencias pueden ponerse en peligro, socavando el espíritu de pertenencia.

La educación para todos es la base de la inclusión en la educación .....	6
La inclusión en la educación no es solo un resultado, es un proceso .....	10
¿Por qué es importante la educación inclusiva? .....	18
Guía del informe .....	19
Recomendaciones .....	20

El compromiso contraído por la comunidad internacional en 2015 de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” como cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4) es uno de los ejemplos más claros de la promesa general de no dejar a nadie rezagado que figura en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de las Naciones Unidas. La Agenda 2030 federó las aspiraciones de reducción de la pobreza y sostenibilidad ambiental, sustentadas en un impulso de justicia social que se basa en los instrumentos de derechos humanos de los últimos 70 años.

Transformar nuestro mundo, el documento fundacional de la Agenda 2030, hace numerosas referencias a la equidad, la inclusión, la diversidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Hace un llamamiento al empoderamiento de las personas vulnerables y a la satisfacción de sus necesidades. Varios ODS se refieren a la inclusión y la igualdad (**Cuadro 1.1**). En otros simplemente se afirma que el objetivo debe alcanzarse “para todos”, ya sea de forma explícita, en el caso de los objetivos sociales, o implícita, en el caso de los objetivos ambientales.

### CUADRO 1.1:

#### Equidad e inclusión en *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*

Texto principal: equidad e inclusión	Objetivos de Desarrollo Sostenible
...un mundo [...] con acceso <b>equitativo</b> y generalizado a una educación de calidad en todos los niveles, a la atención sanitaria y la protección social... (§7)	Garantizar una educación <b>inclusiva y equitativa</b> de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (ODS 4)
...un mundo en el que sea universal el respeto de los derechos humanos y la dignidad de las personas, el estado de derecho, la justicia, <b>la igualdad y la no discriminación</b> , donde se respeten las razas, el origen étnico y la <b>diversidad</b> cultural y en el que exista <b>igualdad de oportunidades</b> para que pueda realizarse plenamente el potencial humano ... (§8)	Lograr la <b>igualdad de género</b> y empoderar a todas las mujeres y las niñas (ODS 5)
...un mundo en el que todas las mujeres y niñas gocen de la plena <b>igualdad entre los géneros</b> y donde se hayan eliminado todos los obstáculos jurídicos, sociales y económicos que impiden su empoderamiento; un mundo justo, <b>equitativo</b> , tolerante, abierto y socialmente <b>inclusivo</b> en el que se atiendan las necesidades de los más <b>vulnerables</b> . (§8)	Promover el crecimiento económico sostenido, <b>inclusivo</b> y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos (ODS 8)
	Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización <b>inclusiva</b> y sostenible y fomentar la innovación (ODS 9)
	Reducir la <b>desigualdad</b> en los países y entre ellos (ODS 10)
	Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean <b>inclusivos</b> , seguros, resilientes y sostenibles (ODS 11)
	Promover sociedades pacíficas e <b>inclusivas</b> para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e <b>inclusivas</b> que rindan cuentas (ODS 16)
Texto principal: no dejar a nadie atrás	Metas del ODS 4
... prometemos que <b>nadie se quedará atrás</b> . (Preámbulo)	...asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, <b>equitativa</b> y de calidad... (4.1)
... nos esforzaremos por <b>llegar primero a los más rezagados</b> . (§4)	...asegurar el acceso <b>igualitario</b> de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad... (4.3)
... <b>sin excluir a nadie</b> . (§26; salud)	... eliminar las <b>disparidades</b> de género en la educación y asegurar el acceso <b>igualitario</b> a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas <b>vulnerables</b> , incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de <b>vulnerabilidad</b> (4.5)
Se necesitarán datos desglosados de calidad, accesibles, oportunos y fiables para ayudar a medir los progresos y asegurar que <b>nadie se quede atrás</b> ... (§48; datos)	...asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover [...] la <b>igualdad</b> de género [...] y la valoración de la <b>diversidad</b> cultural... (4.7)
Un marco de seguimiento y examen sólido, voluntario, eficaz, participativo, transparente e integrado [...] para asegurar que <b>nadie se quede atrás</b> . (§72; marco de seguimiento y examen)	... ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, <b>inclusivos</b> y eficaces para todos (4.a)
Se centrarán en las personas, tendrán en cuenta las cuestiones de género, respetarán los derechos humanos y prestarán especial atención a los más pobres, los más <b>vulnerables</b> y <b>los más rezagados</b> . (§74; procesos de seguimiento y examen)	

Fuente: Naciones Unidas (2015).



## LA EDUCACIÓN PARA TODOS ES LA BASE DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

La equidad y la inclusión se han convertido en el quid de la Agenda 2030, ya que persiste la distribución desigual de los recursos y las oportunidades. Entre las características que suelen asociarse con la desigualdad de distribución figuran el género, la lejanía, el nivel de ingresos, la discapacidad, el origen étnico, la lengua, la migración, el desplazamiento, el encarcelamiento, la orientación sexual, la identidad y la expresión de género, la religión y otras creencias y actitudes.

Algunos mecanismos que contribuyen a la desigualdad son universales, mientras que otros son específicos de los contextos sociales y económicos, como ha puesto de manifiesto la pandemia de COVID-19. Las ventajas y desventajas se transmiten de una generación a otra cuando los padres transmiten a sus hijos recursos económicos, competencias y redes de contactos. Las organizaciones e instituciones pueden favorecer a algunos grupos frente a otros y propagar normas y estereotipos sociales que excluyen de las oportunidades a los grupos más vulnerables. Las personas forman grupos que aventajan a sus miembros y bloquean a otros. Las instituciones públicas pueden estar concebidas para

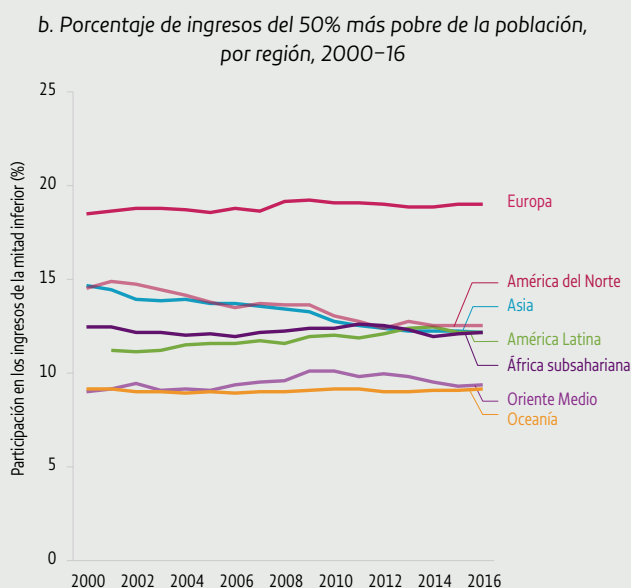
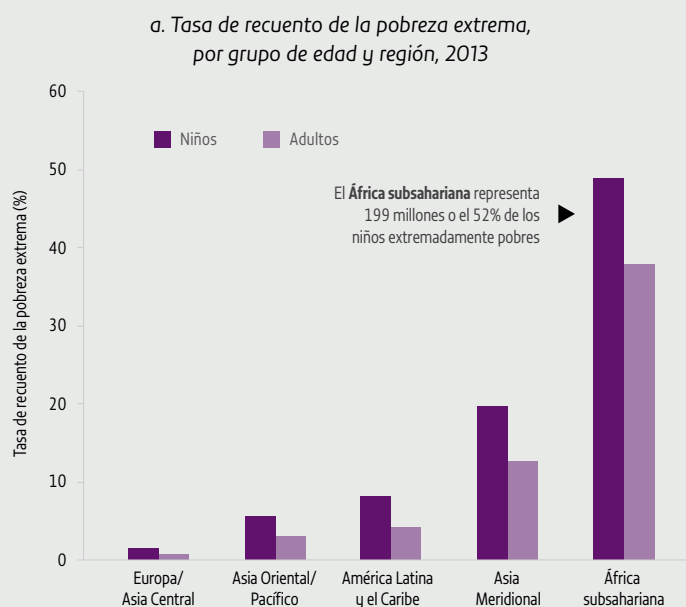
corregir desequilibrios o supeditadas a intereses creados y poderosos (PNUD, 2019).

A pesar de los progresos realizados en la reducción de la pobreza extrema, especialmente en Asia, ésta afecta a 1 de cada 10 personas. Los niños corren un mayor riesgo, en particular en el África subsahariana, donde la pobreza extrema afecta al 49% de los niños, lo que representa el 52% de los niños extremadamente pobres en todo el mundo (**Gráfico 1.1a**). La desigualdad está aumentando en algunas partes del mundo. Incluso en los lugares donde está disminuyendo, a menudo sigue siendo inaceptablemente alta entre los países y dentro de ellos. La proporción de ingresos del 50% más pobre de la población de Asia y América del Norte ha disminuido desde 2000. En otros lugares se ha estancado a la mitad o menos de la cuota en Europa, la región más igualitaria (**Gráfico 1.1b**).

Los principales resultados en materia de desarrollo humano también están distribuidos de manera desigual. En 30 países de ingresos bajos y medianos, los niños menores de 5 años del 20% más pobre de los hogares tenían más del doble de probabilidades de sufrir retraso en el crecimiento (41%) que los del 20% más rico, lo que comprometería gravemente sus posibilidades de beneficiarse de la educación (**Gráfico 1.2**).

### GRÁFICO 1.1:

#### Los desafíos mundiales de la pobreza y la desigualdad afectan a la educación



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig1.1](http://bit.ly/GEM2020_fig1.1)

Fuente: Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad.

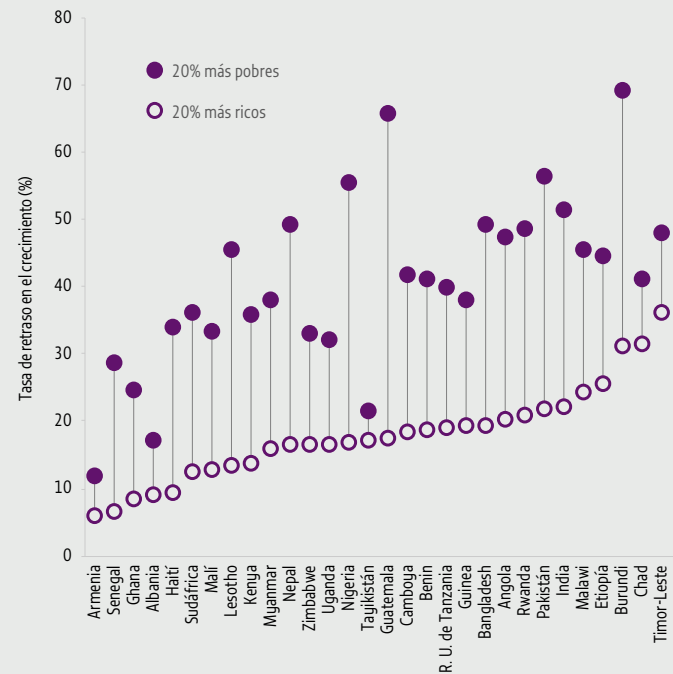
Fuente: Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad.

La educación es una oportunidad que encierra el potencial de transformar las vidas. Sin embargo, se estima que 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes, es decir, el 17% del total mundial, no asisten a la escuela. El número de niños no escolarizados en el África subsahariana ha superado al del Asia Central y Meridional y va en aumento. La proporción del África subsahariana en el total mundial aumentó del 24% en 2000 al 38% en 2018 (Gráfico 1.3). Las personas con más probabilidades de quedar excluidas se encuentran en situación de desventaja debido principalmente a la pobreza, pero también a la lengua, la ubicación, el género y el origen étnico (Gráfico 1.4).

A nivel mundial, el éxito de los esfuerzos por llegar primero a los más rezagados es desigual. La finalización de la escuela primaria y secundaria ha mejorado en promedio y para todos los grupos principales, definidos por sexo, ubicación y nivel de ingresos. La mejora ha sido marginalmente más rápida en el caso de los niños que viven en zonas rurales en relación con el promedio. Lo mismo ocurre con la finalización de la escuela primaria entre los más pobres. Podría decirse que en ninguno de los dos casos están recuperando el retraso: al ritmo actual, subsanar la brecha llevará decenios. En el caso de la finalización de la escuela secundaria, los más pobres se están quedando más rezagados (Gráfico 1.5).

**GRÁFICO 1.2:**  
Los niños más pobres tienen el doble de probabilidades de estar malnutridos que los más ricos

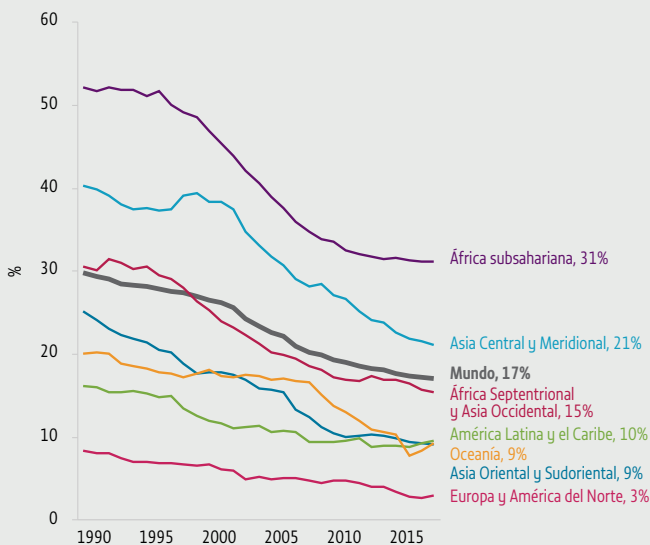
Tasa de retraso en el crecimiento del 20% más pobre y más rico de los hogares en un grupo de países seleccionados de ingresos bajos y medianos, 2014-18



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig1\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig1_2)  
Fuente: STATcompiler de la EDS.

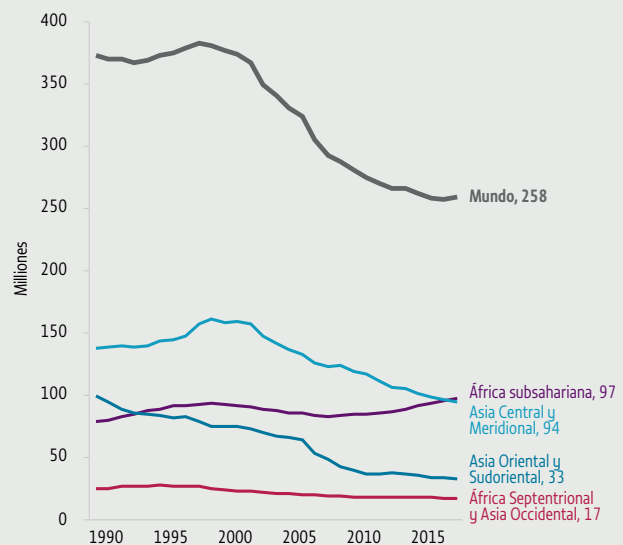
**GRÁFICO 1.3:**  
250 millones de niños, adolescentes y jóvenes no están en la escuela

a. Tasa de niños, adolescentes y jóvenes en edad de asistir a la escuela primaria y secundaria no escolarizados, por regiones, 1990-2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig1\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig1_3)  
Fuente: base de datos del IEU.

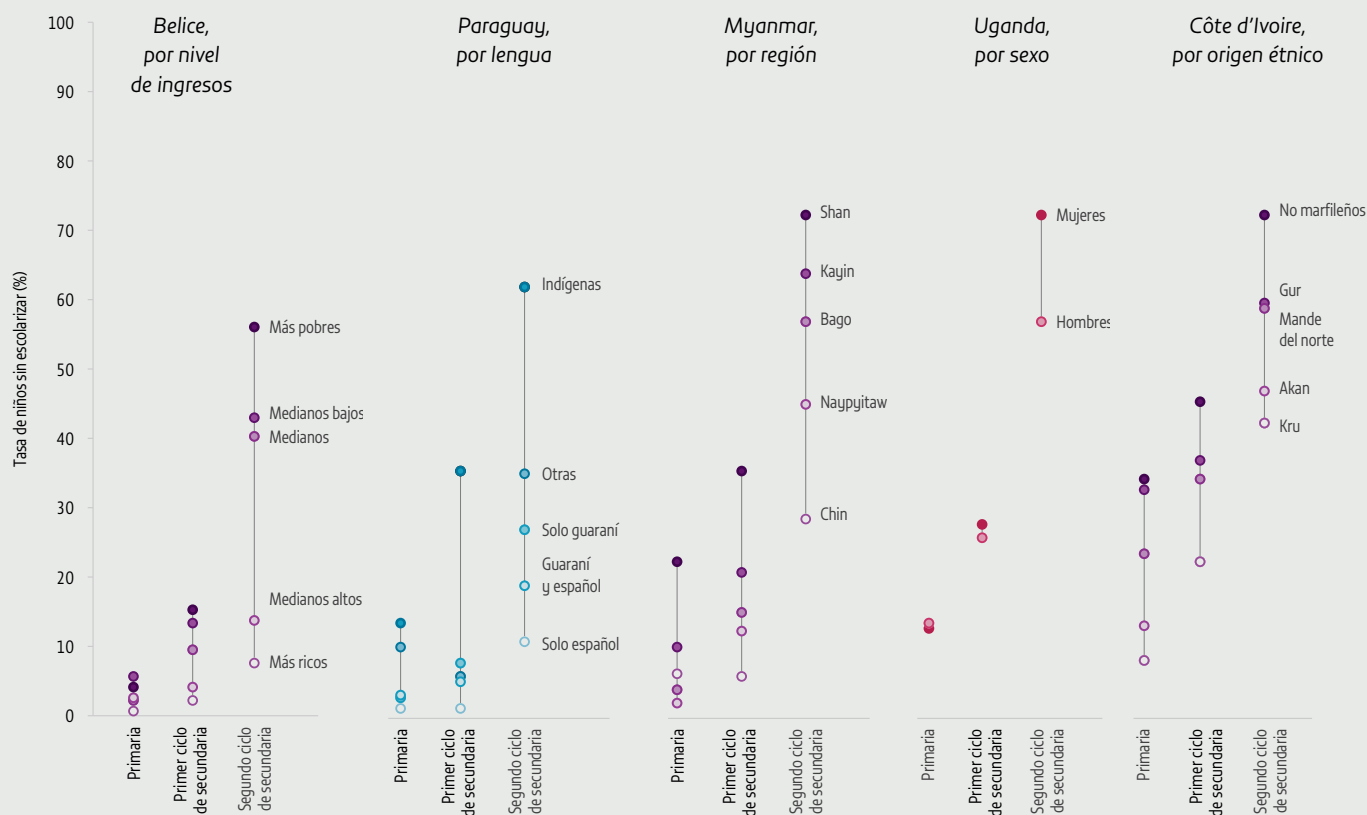
b. Niños, adolescentes y jóvenes en edad de asistir a la escuela primaria y secundaria no escolarizados, en el mundo y en determinadas regiones, 1990-2018



**GRÁFICO 1.4:**

**Hay grandes diferencias de nivel de ingresos, lingüísticas, regionales y étnicas en la asistencia a la escuela**

Tasa de niños sin escolarizar, por grupo de población, países seleccionados, 2016



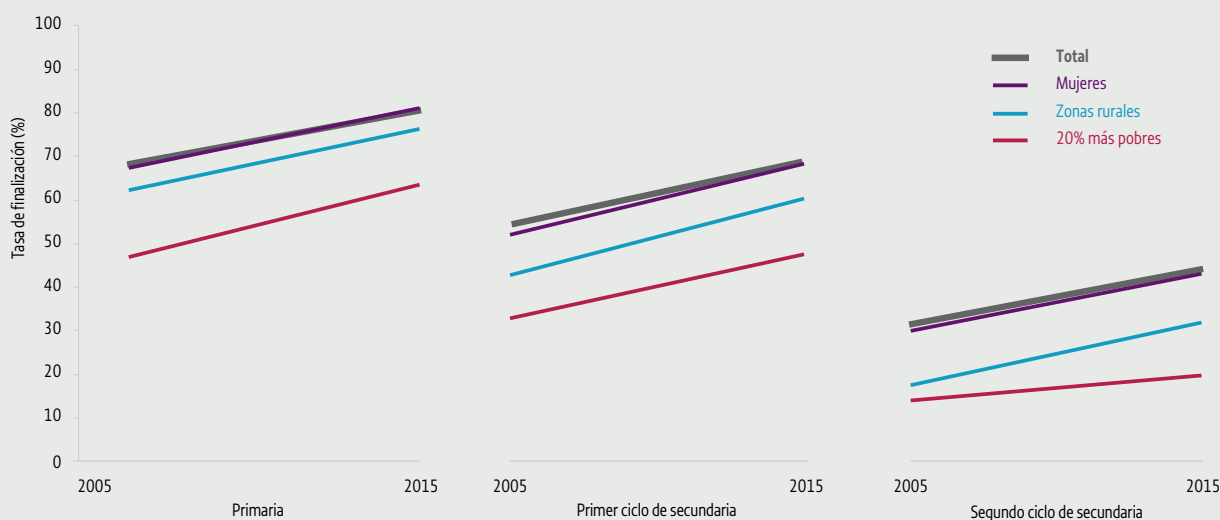
GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig1\\_4](http://bit.ly/GEM2020_fig1_4)

Fuente: Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación.

**GRÁFICO 1.5:**

**La promesa de llegar primero a los más rezagados no se está cumpliendo**

Tasa de finalización, por grupo de población, países de ingresos bajos y medianos, 2005 y 2015



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig1\\_5](http://bit.ly/GEM2020_fig1_5)

Fuente: Estimaciones del equipo del Informe GEM basadas en datos de encuestas de hogares.

Los factores asociados a la posible desventaja también afectan el desempeño académico. Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de 2018 mostraron que el género y, en mayor medida, la condición socioeconómica, definida por factores como la educación de los padres y los recursos educativos en el hogar, están asociados con una amplia variación en la adquisición de competencias en lectura y matemáticas entre los jóvenes de 15 años. Utilizando

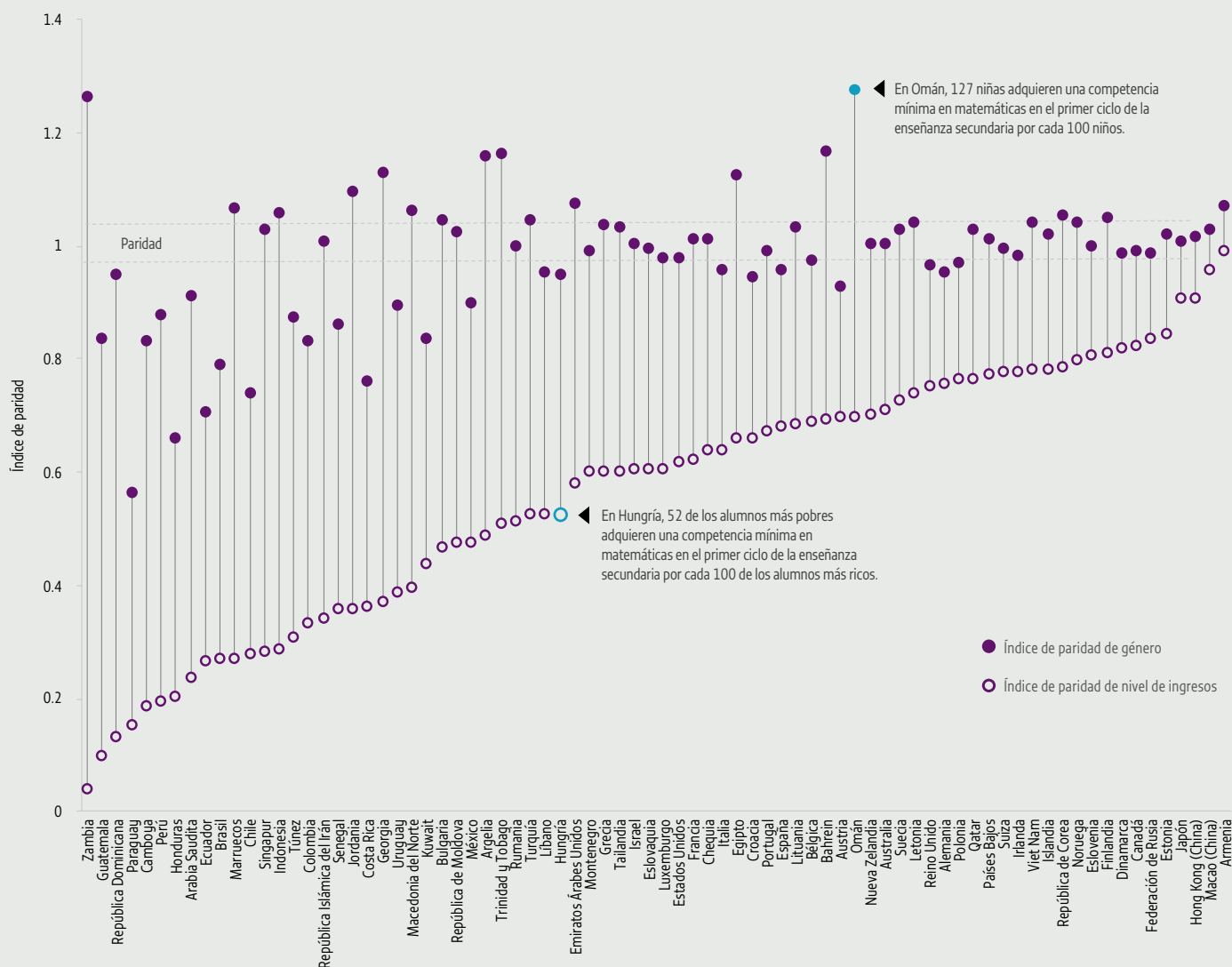
como medición el índice de paridad de nivel de ingresos (la relación entre las puntuaciones de los alumnos más desfavorecidos y los menos), los de la cuarta parte socioeconómica inferior obtuvieron peores resultados que los de la cuarta parte superior en todos los países (Gráfico 1.6).

Las disparidades se subestiman, ya que es más probable que los alumnos de los estratos socioeconómicos más

**GRÁFICO 1.6:**

**La condición socioeconómica es un importante factor de predicción de los logros del aprendizaje**

Índice de paridad ajustado en la adquisición de unas competencias mínimas en lectura y matemáticas, por sexo y nivel de ingresos, en países participantes en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig1\\_6](http://bit.ly/GEM2020_fig1_6)  
Fuente: base de datos del IEU.

bajos abandonen la escuela antes de los 15 años y no presenten el examen. En todas las regiones, salvo en Europa y América del Norte, los adolescentes de los hogares más ricos tenían tres veces más probabilidades de terminar el primer ciclo de la enseñanza secundaria que los de los hogares más pobres. Entre los que terminaron el primer ciclo de la enseñanza secundaria, los alumnos de los hogares más ricos tienen el doble de probabilidades de haber adquirido competencias básicas que los de los hogares más pobres. Sólo 18 de los jóvenes más pobres finalizan la escuela secundaria por cada 100 de los jóvenes más ricos (**Gráfico 1.7**).

Los alumnos de cuarto grado de los países de ingresos medianos y altos que recibieron enseñanza en un idioma distinto de su lengua materna obtuvieron por lo general una puntuación un 34% inferior a la de los hablantes nativos en las pruebas de lectura. Además, las exclusiones significan que la desigualdad puede subestimarse en las comparaciones de los logros. Los países participantes

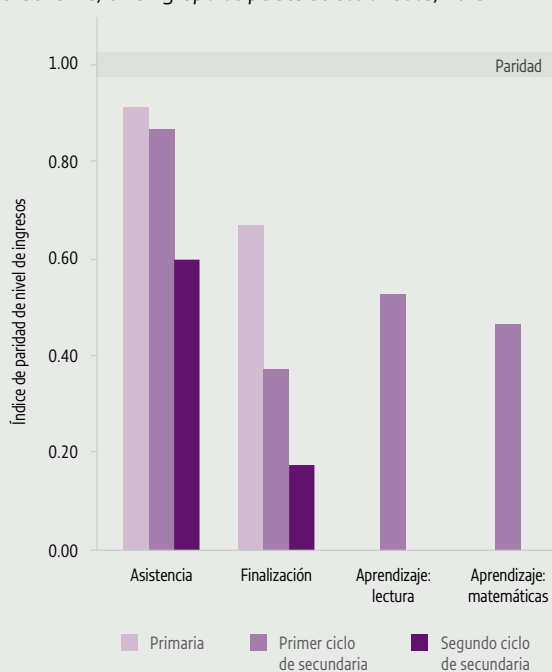
en el PISA pueden excluir las escuelas inaccesibles o especiales. Puede excluirse a los alumnos, en particular los que han adquirido competencias limitadas en la lengua de evaluación y los alumnos con determinadas discapacidades (OCDE, 2019).

Los niños con discapacidad corren un riesgo especial de quedar excluidos de la educación. Hasta hace poco, no había consenso sobre la definición y la medición de la discapacidad, y sus vínculos con la asistencia a la escuela y los resultados del aprendizaje eran poco claros. El cuestionario especial sobre discapacidad del Grupo de Washington (véase el **Capítulo 3**) ha ido cobrando importancia, aunque incluso la Base de Datos Estadísticos sobre Discapacidad de las Naciones Unidas contiene pocos resultados que utilizan esas preguntas (Naciones Unidas, 2019). Este cuestionario se aprobó en la sexta ronda de las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados del UNICEF y otras encuestas que recogen una combinación de información sobre la discapacidad, la asistencia a la escuela y las competencias básicas para el dominio de la lectura y las matemáticas. En 10 países de ingresos bajos y medianos, los niños con discapacidad tenían 8 puntos porcentuales, esto es, el 19%, menos probabilidades de lograr un dominio mínimo de la lectura que los que no tenían discapacidad (**Gráfico 1.8**). Sin embargo, en los 10 países, especialmente en los más pobres, la mayoría de los niños, independientemente de su condición de discapacidad, corrían un alto riesgo de exclusión, ya que no alcanzaban un nivel mínimo de competencia en lectura.

### GRÁFICO 1.7:

#### Hay grandes disparidades de nivel de ingresos en la asistencia, la finalización y el aprendizaje

Índice de paridad de nivel de ingresos en asistencia, finalización y competencias mínimas en lectura y matemáticas, por nivel de enseñanza, en un grupo de países seleccionados, 2013–17



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig1\\_7](http://bit.ly/GEM2020_fig1_7)

Nota: La muestra excluye a los países de altos ingresos de Europa y América del Norte.

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM por medio de encuestas de hogares (asistencia y finalización) y la base de datos del IEU (aprendizaje).

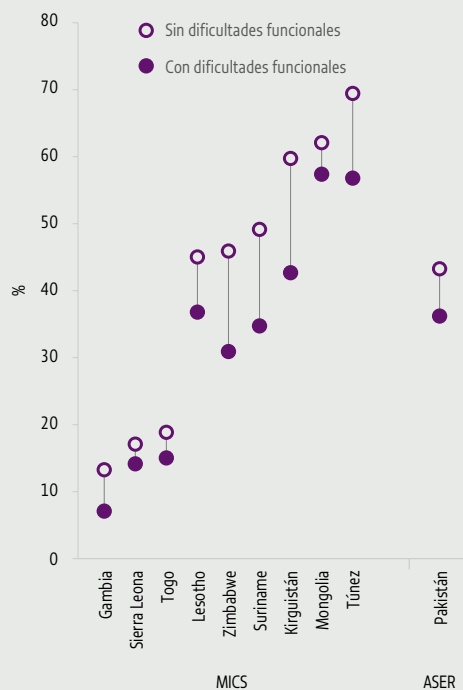
## LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN NO ES SOLO UN RESULTADO, ES UN PROCESO

Las bajas tasas de ingreso, avance y aprendizaje son solo los resultados finales y visibles de los procesos socioeconómicos que marginan, defraudan y alienan a muchísimos niños, jóvenes y adultos. Una “mezcla tóxica de pobreza y discriminación” hace que queden “excluidos por ser quienes son” (Save the Children, 2017, pág. 1). Unos poderosos mecanismos sociales y económicos relacionados con la distribución y el aprovechamiento de las oportunidades, especialmente en las primeras etapas de la vida, tienen efectos importantes y duraderos en la inclusión en la educación. También tienen incidencia los mecanismos de los sistemas educativos que se ponen en marcha diariamente en las aulas, los patios de escuela, las reuniones de padres y maestros, las reuniones comunitarias, las estructuras de coordinación de las

**GRÁFICO 1.8:**

**Los niños con discapacidad van a la zaga de sus compañeros en el aprendizaje fundamental**

Porcentaje de niños de 7 a 14 años de edad que adquieren competencias básicas en lectura, por condición de discapacidad, en un grupo de países seleccionados, 2017-19



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig1\\_8](http://bit.ly/GEM2020_fig1_8)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de datos de las MICS y de ASER Pakistán.

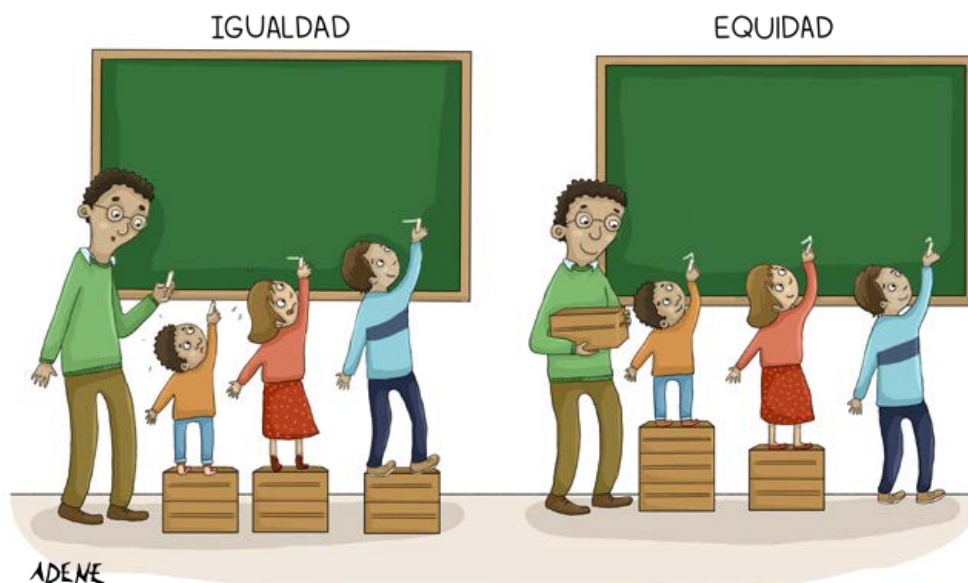
administraciones locales y los consejos ministeriales. El propósito del presente informe es detallar los procesos que hacen fracasar a muchos alumnos, pero también poner de relieve medidas audaces para hacer frente a los desafíos de la diversidad.

Una educación “inclusiva y equitativa” es el quid de la ambición del ODS 4. Definir una educación equitativa requiere distinguir entre la igualdad y la equidad, dos términos que a veces se malinterpretan. En una tira cómica que ha aparecido en varias versiones, una viñeta titulada “Igualdad” muestra a niños de distintas estaturas subidos en cajas del mismo tamaño tratando de escribir en una pizarra, los más pequeños a duras penas. En la viñeta titulada “Equidad”, los niños aparecen subidos en cajas de diferente tamaño y todos pueden escribir cómodamente. Sin embargo, esta representación es engañosa (**Gráfico 1.9**). Hay igualdad en ambas viñetas: de insumos en el primero, de resultados en el segundo. La igualdad es un estado de cosas (el qué): un resultado que puede observarse en los insumos, productos o resultados, por ejemplo, el logro de la igualdad de género. La equidad es un proceso (el cómo): las medidas encaminadas a garantizar la igualdad.

La inclusión es más difícil de definir. Tal como se utiliza en este informe, refleja la equidad. Se trata de un proceso: medidas y prácticas que abarcan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la convicción de que cada persona tiene valor y encierra un potencial y debe ser respetada. Sin embargo, la inclusión es también un estado de cosas, un resultado, cuya índole polifacética dificulta su definición.

**GRÁFICO 1.9:**

**Una representación muy común pero engañosa de la igualdad y la equidad**



Si bien el ODS 4 prevé que la educación inclusiva debe abarcar a todos los niños, jóvenes y adultos, esa educación se ha asociado históricamente con la educación de los niños con discapacidad y se ha conceptualizado a menudo como tal. Así pues, la lucha de las personas con discapacidad ha configurado la comprensión de la inclusión.

### LA LUCHA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD CONFORMA LAS PERSPECTIVAS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

La educación se reconoció como un derecho humano en 1948. En 1960, la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza especificó lo que los gobiernos debían hacer para evitar “destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza” (Artículo 1). La Convención se focalizaba en velar por que todos los educandos disfrutaran de un igual acceso a la educación y de una educación de calidad con respecto a la dignidad humana, pero no incluía la discapacidad entre las características que podían conducir a toda “distinción, exclusión, limitación o preferencia” en la educación. En 1994, la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca (España), defendió con firmeza y claridad la educación inclusiva: “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias”, aunque con la salvedad de que “existan razones de peso para lo contrario” (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994, arts. 2 y 3).

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 garantizó el derecho a la educación inclusiva. En el artículo 24, que tiene por objeto hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a la educación “sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades”, se instó a los países a asegurar “un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”. En el primer párrafo del artículo se plasmó su espíritu: la educación inclusiva aseguraría el desarrollo del “sentido de la dignidad y la autoestima” y el desarrollo al máximo de “la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas” para que “participen de manera efectiva en una sociedad libre”. En el segundo párrafo figuran los medios fundamentales para hacer efectivo el derecho, en particular el acceso a la educación “en igualdad de condiciones con los demás, en la comunidad

en que vivan” y “el apoyo necesario [...] en el marco del sistema general de educación” (Naciones Unidas, 2006).

Aunque no estaba presente en los proyectos anteriores de la convención, el compromiso con la inclusión en la escolarización no solo rompió con la tendencia histórica a excluir totalmente de la educación a los niños con discapacidad o de segregarlos en escuelas especiales, sino que también distinguió la inclusión de la integración. Posibilitar el acceso de los niños con discapacidad a las escuelas ordinarias pero colocarlos en clases aparte durante gran parte del tiempo, sin brindarles el apoyo necesario o esperando que se adapten a los servicios disponibles, está reñido con el objetivo de la inclusión, que supone cambios en el apoyo y el *ethos* de la escuela (de Beco, 2018). Esta manera de ver las cosas reflejaba los cambios radicales en la percepción de la discapacidad que se habían producido a lo largo de los últimos 50 años y que dieron lugar al modelo social de la discapacidad, que la Convención toma como base fundamental (**Recuadro 1.1**).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se quedó corta en cuanto a una definición precisa de la inclusión en la educación. Por lo tanto, el término sigue siendo polémico y carece de un enfoque conceptual estricto, lo que puede haber contribuido a una ambivalencia y a prácticas confusas (Slee, 2020). Si bien la Convención defendió medidas que podrían conducir a la matriculación en las escuelas ordinarias, no afirmó que las escuelas especiales la violaban (de Beco, 2018). Algunos sostienen que, al favorecer una perspectiva antidiscriminatoria en lugar de una basada en las necesidades, el artículo 24 privilegió los entornos educativos ordinarios como su presunta norma sustantiva, en lugar de la impartición de una enseñanza de calidad en un entorno apropiado (comprendidos los entornos especializados) adaptado a las necesidades educativas particulares de cada alumno (Anastasiou y otros, 2018, págs. 9-10). Los informes presentados a los países por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad confirman una posición clara que comprende una transición de una educación especial y segregada hacia el modelo inclusivo (Cisternas Reyes, 2019, pág. 413).

En última instancia, la Convención dio a los gobiernos carta blanca para configurar la educación inclusiva, lo que puede verse como un reconocimiento implícito de los dilemas y tensiones que conlleva la superación de los obstáculos a la plena inclusión (Forlín y otros, 2013). Si bien deben ponerse en evidencia las prácticas excluyentes de muchos gobiernos en

## RECUADRO 1.1:

### La interpretación evolutiva de la discapacidad configuró la prestación de servicios educativos

La evolución de las percepciones de las personas con discapacidad configuró tres enfoques de su educación (Al Ju'beh, 2015). El modelo caritativo consideraba a las personas con discapacidad como víctimas u objetos de lástima. Se las consideraba ineducables y se las excluía de la educación, aunque algunas instituciones religiosas impartían educación además de brindar cuidados. El modelo médico consideraba que la discapacidad era una dolencia que debía tratarse, por lo que los profesionales de la salud eran los principales encargados de la educación. A partir de los años 1970, el modelo social contrapuso el estado biológico (deficiencia) y el estado social (discapacidad). Desde este punto de vista, la discapacidad no es un atributo individual. Aparece porque las personas se topan con obstáculos que no pueden superar en determinados entornos. Son el sistema y el contexto los que no tienen en cuenta la diversidad y la multiplicidad de las necesidades (Norwich, 2014). El modelo social está vinculado con el enfoque de la inclusión basado en los derechos y con la idea de que la educación debe estar disponible, ser accesible, aceptable y adaptable (Tomaševski, 2001).

En 2001, la Organización Mundial de la Salud publicó la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, que sintetiza los modelos médicos y sociales de la discapacidad. Aunque enumeraba 1.500 códigos de discapacidad, afirmaba que la discapacidad no se debía únicamente a las condiciones físicas y al legado biológico, sino también a los contextos personales o ambientales (OMS, 2001).

Esta nueva perspectiva llevó al abandono del término "hándicap". La discapacidad es el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y sus contextos (Rimmerman, 2013). Los enfoques de funcionamiento y capacidad ocupan un lugar central en el modelo social enfocado en lo que una persona tiene dificultad para hacer. La sociedad y la cultura determinan las normas, definen la normalidad y tratan la diferencia como una anomalía.

El concepto de obstáculos indica que muchas personas corren el riesgo de quedar excluidas de la educación. Los mecanismos sociales y culturales generan la exclusión por motivos étnicos o de pobreza, por ejemplo. En la educación, el concepto de obstáculos a la participación y el aprendizaje está sustituyendo el de necesidades y dificultades especiales.

contravención de los compromisos que contrajeron en virtud de la Convención, deben reconocerse los límites de la flexibilidad de las escuelas y los sistemas educativos establecidos.

Al abordar la inclusión en la educación como una cuestión centrada en dónde se debe impartir enseñanza a los alumnos con discapacidad, existe una posible tensión entre los objetivos deseables de maximizar la interacción con los demás (todos los niños bajo el mismo techo) y la realización del potencial de aprendizaje (dondequiera que los alumnos aprendan mejor) (Norwich, 2014). Otras consideraciones son la rapidez con que los sistemas pueden avanzar hacia el ideal y lo que sucede durante la transición (Stubbs, 2008), y el equilibrio entre la determinación temprana de las necesidades y el riesgo de etiquetado y estigmatización (Haug, 2017).

La educación persigue múltiples objetivos. Los esfuerzos por alcanzarlos simultáneamente pueden ser complementarios o contradictorios. Tratándose de la inclusión, los encargados de la formulación de políticas y los educadores se enfrentan a cuestiones delicadas y contextuales. Deben tener en cuenta la oposición de quienes tienen interés en preservar una prestación de servicios segregada y se niegan a contemplar la inclusión. Perpetuar la idea errónea de que las personas con discapacidad son fundamentalmente diferentes puede

hacer que la segregación sea una profecía que acarrea su propio cumplimiento.

Sin embargo, un cambio apresurado puede ser insostenible y puede perjudicar a aquellos a los que se supone que debe favorecer. Incluir a niños con discapacidad en escuelas ordinarias que no están preparadas, apoyadas o responsabilizadas para lograr la inclusión puede intensificar las experiencias de exclusión y provocar una reacción violenta contra la intención de que las escuelas y los sistemas sean más inclusivos. La apropiación del lenguaje de la inclusión por parte de quienes abogan por las excepciones puede agravar esta reacción. En lugar de servir de marco para la consideración de la discapacidad como una relación entre las deficiencias o diferencias individuales y las combinaciones de planes de estudios, pedagogía, evaluación y organización y cultura de la escuela y el aula, la expresión "necesidades educativas especiales" se convirtió en una categoría general de patología deficiente (Slee, 2020, pág. 22).

Estas ambigüedades condujeron al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad a formular en 2016 la Observación general No. 4 sobre el artículo 24, después de un proceso de dos años en el que participaron países, organizaciones no gubernamentales (ONG), organizaciones de personas con discapacidad, académicos



y activistas de la discapacidad. En ella se definía la inclusión como

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

El comité describió el derecho a la educación inclusiva como algo que entraña

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

## LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN CONCIERNE A TODOS LOS EDUCANDOS

Dos aportes esenciales de la Observación general N° 4 son importantes para este informe. En primer lugar, como queda claro en la descripción de los requisitos, la educación inclusiva entraña un proceso que contribuye a la consecución del objetivo de la inclusión social. La posibilidad de alcanzar este objetivo no debería afectar la determinación de los encargados de la implementación de este proceso ni la de quienes los hacen responsables del cumplimiento de su compromiso. La educación inclusiva debería plasmar los principios del diálogo, la participación y la apertura, reuniendo a todas las partes interesadas para resolver las tensiones y dilemas que surjan. Las decisiones deben basarse en la dignidad humana, sin comprometer ni descartar el ideal de inclusión a largo plazo, o desviarse de él.

Al mismo tiempo, los esfuerzos de los encargados de la formulación de políticas y los educadores no deben invalidar las necesidades y preferencias de los afectados. Más allá de la defensa de los derechos humanos fundamentales y los principios que confieren una orientación moral y política a las decisiones en materia de educación, el cumplimiento del ideal inclusivo no es algo trivial. La prestación de un apoyo suficientemente diferenciado e individualizado requiere perseverancia, resiliencia y una perspectiva a largo plazo. En Etiopía, el desempeño académico y el autoconcepto académico de los alumnos sordos y con dificultades de audición de la escuela primaria que pasaron a escuelas ordinarias disminuyeron en comparación con sus compañeros que permanecieron en escuelas especiales (Mulat y otros, 2018). En Fiji, las necesidades de los alumnos con discapacidades intelectuales se atendieron más adecuadamente en entornos de educación especial porque las escuelas ordinarias no contaban con recursos suficientes (Tones y otros, 2017). El paso de alumnos de las escuelas especiales a las escuelas ordinarias no es automáticamente una solución, a menos que existan los recursos humanos y financieros necesarios para impartir eficazmente una educación inclusiva.

Abandonar sistemas educativos cuya concepción se adapta a algunos niños y obliga a otros a adaptarse no puede ocurrir por decreto. Se deben cuestionar las actitudes y mentalidades predominantes. El enfoque correcto no es tratar de justificar los límites del objetivo de la educación inclusiva, sino más bien establecer la legitimidad de los esfuerzos encaminados a la consecución de ese objetivo a pesar de esos límites. Debemos investigar si es posible incorporar el elemento de la viabilidad efectiva al ideal de la educación inclusiva (de Beco, 2018, pág. 408).

El segundo aporte importante de la Observación general N° 4 es que la educación inclusiva tiene un alcance mucho más amplio. Supone “un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos” (UNESCO, 2009, pág. 9), para eliminar los obstáculos al derecho a la educación y cambiar la cultura, las políticas y la práctica de las escuelas ordinarias a fin de dar cabida e incluir efectivamente a todos los educandos. Si bien el 68% de los países cuentan con una definición de la educación inclusiva, solo el 57% de esas definiciones abarcan múltiples grupos marginados.

Los mecanismos discriminatorios no solo excluyen a los educandos con discapacidad. Por ejemplo, la orientación desproporcionada de las minorías hacia la educación especial denota cuán arraigados están los prejuicios culturales en la determinación de las necesidades especiales. En todo el mundo, varios niveles de discriminación por motivos de género, lejanía, nivel de ingresos, discapacidad, origen étnico, lengua, migración, desplazamiento, encarcelamiento, orientación sexual, identidad y expresión de género, religión y otras creencias y actitudes niegan a los alumnos el derecho a ser educados con sus compañeros o a recibir una educación de la misma calidad (**Gráfico 1.10**) (**Recuadros 1.2–1.6**). La pandemia de COVID-19 ha añadido nuevos niveles de exclusión relacionados con el acceso a las posibilidades de aprendizaje a distancia, que también afectan a nuevas categorías de la población.

La creencia en el principio de inclusión no debe ocultar las difíciles cuestiones y los posibles inconvenientes que plantea la inclusión de grupos de alumnos en riesgo de exclusión. En algunos contextos, la inclusión puede intensificar sin querer la presión para ceñirse a la norma. Las identidades de grupo, las prácticas, los idiomas y las creencias pueden devaluarse, ponerse en peligro o erradicarse, socavando el espíritu de pertenencia. Cada vez se reconoce más el derecho de un grupo a preservar su cultura y el derecho a la autodeterminación y la autorrepresentación. Se puede resistir a la inclusión por prejuicios, pero también por el reconocimiento de que la identidad puede mantenerse y el empoderamiento lograrse solo si una minoría es mayoría en un ámbito determinado. En lugar de propiciar un compromiso social positivo, en algunas circunstancias las políticas de inclusión pueden exacerbar la exclusión social. El contacto con la mayoría puede reforzar los prejuicios dominantes, intensificando la desventaja de las minorías. La focalización en la asistencia puede dar lugar también a la estigmatización, el etiquetado o a formas de inclusión no deseadas (Silver, 2015).

### GRÁFICO 1.10:

Todos sin excepción

De cada **100** niños...

Estos pueden tener **discapacidades**.



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



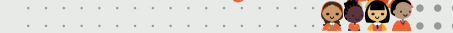
Del resto, estos pueden tener **necesidades educativas especiales**.



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



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



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



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



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



Del resto, estas pueden ser **niñas**.



Del resto, estos pueden **trabajar después de la escuela, ser obesos, deprimidos, disruptivos, huérfanos, delincuentes, zurdos, asmáticos, alérgicos...**



¿Y este último?  
¡Es nuevo aquí!

¡Hola!

## RECUADRO 1.2:

### La educación e incluso la vida de los niños con albinismo en el África subsahariana corren peligro

Las personas con albinismo corren un alto riesgo de exclusión en el África subsahariana, especialmente en la educación. En algunos países, la creencia de que las partes de su cuerpo traen suerte, riqueza y éxito ha ocasionado mutilaciones y asesinatos. Desde 2006 se han producido más de 700 ataques y otras violaciones en 28 países (Action on Albinism, 2019). La apariencia y las deficiencias visuales de las personas con albinismo las marcan como diferentes, lo que da lugar a la violencia, la estigmatización, la discriminación y la exclusión social (Burke y otros, 2014). El Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas instó a los países a que abordaran “las causas profundas de los ataques y la discriminación contra las personas con albinismo, en particular combatiendo de manera decidida la estigmatización y la superstición en lo referente al albinismo, por ejemplo mediante campañas de educación y sensibilización” (Consejo de Derechos Humanos, 2013, pág. 18).

Aunque las personas con albinismo pueden considerarse legalmente ciegas, pueden leer si tienen acceso a un texto en letra grande. Sin embargo, en el África subsahariana, los niños con baja visión, incluidos los que padecen albinismo, se educan principalmente en escuelas especiales para ciegos (Lynch y otros, 2014). En Malawi, los que padecen albinismo son educados principalmente por maestros itinerantes para ciegos (Lynch y Lund, 2011). En Zimbabwe y en algunas partes de Zambia, los niños con albinismo asisten a las escuelas ordinarias, donde la inclusión puede ser difícil. Es posible que los docentes teman enseñar a estos niños (Miles, 2011) y la falta de educación e información correcta en la comunidad aumenta la probabilidad de que los maestros recurran a los mitos locales en sus planteamientos (Baker y otros, 2010).

En la República Unida de Tanzania, aproximadamente 1 de cada 2.650 personas padece de albinismo. Solo la mitad de los niños con albinismo terminan la escuela primaria (Baker, 2018). Los que están en la escuela suelen tener dificultades para leer y necesitan aparatos de visión para participar. La falta de este apoyo afecta negativamente su aprendizaje, lo que a menudo da lugar a su traslado a escuelas especiales. Como parte de su estrategia de educación inclusiva para 2012-2017, el Gobierno incorporó al plan de estudios de formación de docentes una guía para maestros de alumnos con albinismo. Sin embargo, para hacer frente a la amenaza de ataque, el Gobierno colocó a cientos de estos niños en “centros de protectorado”, separados de sus compañeros. Estos centros estaban atestados, contaban con poco personal e insuficientes infraestructuras educativas (Standing Voice, 2017).

En junio de 2015, el Consejo de Derechos Humanos nombró al primer experto independiente en derechos humanos, comprendido el derecho a la educación, para las personas con albinismo. El Plan de Acción Regional sobre el Albinismo en África para 2017-2021, presentado al Consejo en 2017, se centró en la igualdad en la educación y la no discriminación en el acceso y el aprendizaje (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2017a). En mayo de 2017, la Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos hizo suyo el plan e instó a los Estados a que lo aprobaran y aplicaran. En mayo de 2018, el Parlamento Panafricano aprobó una resolución que lo respaldaba (Action on Albinism, 2019). En el plan se preveían acuerdos razonables para 2021. Esto llevó a la Oficina del Primer Ministro de la República Unida de Tanzania a dar instrucciones al Ministerio de Industria y Comercio para que produjera dispositivos de asistencia y redujera su costo cuando no se produjeran internamente. Sin embargo, el riesgo de exclusión de la educación sigue siendo alto (Pedneault y Labaki, 2019). En el informe de la misión del experto independiente sobre la República Unida de Tanzania se formularon varias recomendaciones relacionadas con la plena aplicación de la política de inclusión y la asignación de los recursos necesarios (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2017b).

## RECUADRO 1.3:

### Los apátridas de algunos países árabes no tienen acceso a la educación pública

Se estima que 10 millones de personas en todo el mundo son apátridas y carecen de una nacionalidad reconocida. Los *bidoon* (sin nacionalidad) de Arabia Saudita, Bahrein, Emiratos Árabes Unidos y Kuwait tienen dificultades para acceder a la educación debido a la incertidumbre en torno a su nacionalidad (Institute on Statelessness and Inclusion, 2017). En Kuwait, los *bidoon* no tienen nacionalidad (Beaugrand, 2017). Se dividen en tres categorías: los hijos de personas que no solicitaron la nacionalidad o no tenían la documentación necesaria cuando Kuwait se independizó en 1961; los que fueron empleados por el ejército y la policía de Kuwait y se establecieron en el país con sus familias en la década de 1960; y los hijos de madre kuwaití y padre apátrida o extranjero (Human Rights Watch, 2011). El Gobierno cuestiona la estimación de 100.000 *bidoon* (Human Rights Watch, 2019c) y considera que 34.000 tienen derecho a la ciudadanía y el resto son migrantes o sus descendientes (Middle East Eye, 2016).

Si bien los *bidoon* recibían prestaciones sociales y económicas similares a las de los ciudadanos en los años 1960 y 1970, en particular la educación gratuita, la inestabilidad posterior a la década de 1980 condujo a su supresión. En 1980 la ley de nacionalidad de Kuwait se volvió más estricta, por ejemplo, revocando el derecho de las mujeres kuwaitíes a transmitir la ciudadanía a sus hijos si el padre no era kuwaití. Los *bidoon* no reciben las cédulas de identificación civil necesarias para matricularse en la mayoría de las escuelas e instituciones de formación. En cambio, reciben tarjetas de seguridad, que los protegen de la deportación y les permiten inscribirse en las escuelas privadas a las que están limitados.

En 1986, el Gobierno creó un sistema paralelo de escuelas privadas al que transfirió 50.000 alumnos *bidoon* de las escuelas públicas (Beaugrand, 2010). Se considera que las escuelas privadas no cuentan con recursos suficientes y aplican normas menos rigurosas. Los padres pagan una cuota anual de entre 860 y 1.550 dólares, además de los gastos de libros de texto y uniforme (Human Rights Watch, 2011), aunque el Gobierno creó un fondo para subvencionar el 70% de las cuotas (Elgayar, 2014). Muchos niños *bidoon*, pero no todos, reciben fondos, en particular los niños que carecen de tarjetas de seguridad válidas o que no aprueban los exámenes anuales (Human Rights Watch, 2011).

Los alumnos *bidoon* no tienen derecho a becas para estudiar en el extranjero y en 1987 se les prohibió el ingreso en las universidades de Kuwait. Tienen acceso a la sucursal kuwaití de la Universidad Árabe Abierta, que acoge a personas apátridas; en 2007 una cuarta parte de sus graduados eran *bidoon* (Beaugrand, 2010). El Gobierno presentó planes para conceder la ciudadanía a algunos *bidoon*, mientras espera que otros obtengan pasaportes extranjeros, lo que les permitiría permanecer en Kuwait legalmente, por ejemplo mediante un acuerdo con las Comoras para otorgar pasaportes a cambio de inversiones en infraestructura (Zacharias, 2018). El Ministerio de Educación rechazó recientemente una propuesta parlamentaria de inscribir a los niños *bidoon* en las escuelas públicas (Amnistía Internacional, 2019).

Kuwait es el ejemplo más notable de un problema regional más amplio. Las mujeres qataríes casadas con extranjeros no podían transmitir la nacionalidad a sus hijos, lo que provocaba expulsiones y separaciones familiares. En 2018, se autorizó que esos niños obtuvieran la residencia permanente, lo que les permitió acceder a la educación pública. Sin embargo, se conceden 100 permisos de residencia al año y los niños siguen privados de la ciudadanía de Qatar. Solo pueden solicitarla después de 25 años de residencia permanente (MENA Rights Group, 2018).

#### RECUADRO 1.4:

### La persecución de los rohinyás niega su derecho a la educación

Los rohinyás, una minoría musulmana del estado de Rakáin (Myanmar), son uno de los grupos étnicos más discriminados. La Ley de Ciudadanía de 1982 negó la ciudadanía de Myanmar y los privó de varios derechos económicos, sociales y políticos (Parashar y Alam, 2019). Las campañas de persecución, en particular en 1978 y 1991-1992, obligaron a cientos de miles de personas a huir, principalmente al vecino Bangladesh (Human Rights Watch, 2009). La agravación de la situación desde 2012 culminó con el desplazamiento de 742.000 personas después de agosto de 2017. Casi todos se asentaron en los campamentos de refugiados de Kutupalong y Nayapara en el distrito de Cox's Bazar de Bangladesh y sus alrededores (ACNUR, 2020).

En el estado de Rakáin, las tasas de asistencia escolar eran las más bajas del país, aparte del estado de Shan: en el nivel primario, el 76%, frente a una media nacional del 83%; en el nivel secundario, el 49%, frente al 60% (Ministerio de Salud y Deportes de Myanmar e ICF, 2017). Un examen independiente contenía testimonios de negligencia y prácticas humillantes, como ser objeto de burlas por parte de los maestros por carecer de ciudadanía, estar sentados al fondo de la clase o colocados en aulas aparte. Los alumnos rohinyás no tenían acceso a la enseñanza en su idioma y en 2012 se les prohibió de hecho el ingreso en la única universidad del estado de Rakáin (Consejo de Derechos Humanos, 2018). Los rohinyás no podían ser docentes si no tenían la ciudadanía y los maestros no rohinyás evitaban las escuelas rohinyás, lo que provocaba un elevado ausentismo de los docentes (Human Rights Watch, 2019a). Tras el conflicto intercomunitario de 2012, los campamentos de desplazados internos, donde vivía aproximadamente una cuarta parte de la población rohinyá, tenían un acceso mínimo o nulo a las escuelas públicas formales (Plan International y REACH, 2015).

El Gobierno de Bangladesh se niega a registrar a la gran mayoría de los rohinyás como refugiados. Sin embargo, en 2016 revisó su Estrategia para los refugiados y los nacionales indocumentados de Myanmar con objeto de reconocer la educación entre los posibles ámbitos de intervención humanitaria. Este cambio facilitó el establecimiento de unos 3.000 centros de aprendizaje temporales durante la crisis de refugiados de 2017-2018. Financiados principalmente por el UNICEF, estos centros han estado impartiendo educación a niños de 4 a 6 años de edad y educación básica no formal a los de 6 a 14 años de edad (Human Rights Watch, 2019a). En un mapeo reciente se comprobó que 126 programas de ONG atendían a 166.000 niños y adolescentes (Dupuy y otros, 2019), poco más de la mitad de los 311.000 niños de 5 a 17 años censados en los campamentos.

El plan de estudios de los centros de aprendizaje temporales es informal. El Gobierno aprobó dos componentes hasta el segundo grado, pero no indicó si reconocería esta enseñanza (Human Rights Watch, 2019a) y niega el acceso a la educación formal dentro o fuera de los campamentos. Los alumnos no pueden presentarse a exámenes ni recibir un certificado de finalización, lo que les impide proseguir sus estudios más allá del octavo grado. En 2019, el Gobierno ordenó a siete escuelas secundarias del subdistrito de Teknaf que no permitieran la asistencia de alumnos rohinyás (Human Rights Watch, 2019b). En enero de 2020, el Gobierno anunció que, a partir de abril de 2020, 10.000 niños rohinyás de los grados 6 a 9 que se encontraban en campamentos se inscribirían en un programa piloto utilizando el plan de estudios de Myanmar (Ahmed, 2020). Si bien la decisión contribuye en cierta medida a ofrecer a los rohinyás una perspectiva educativa, viola el principio de inclusión de los refugiados en los sistemas educativos nacionales.

#### RECUADRO 1.5:

### En Europa los niños romaníes se ven frecuentemente segregados en la educación

Los romaníes son la minoría étnica más numerosa de Europa, ya que su población es de entre 10 y 12 millones de personas. Viven en la pobreza y sufren prejuicios, intolerancia y discriminación (FRA, 2014). Su nivel de educación es bajo. En 2016, su tasa de participación en la educación de la primera infancia en nueve países era del 53%. Aproximadamente el 6% de los jóvenes de 16 a 24 años de edad nunca habían asistido a la escuela, con porcentajes de hasta el 42% en Grecia. La tasa de finalización de la escuela secundaria de los jóvenes de 18 a 24 años era del 34% entre los hombres y del 29% entre las mujeres (FRA, 2016).

Los niños romaníes sufren diversas formas de segregación en la educación. El porcentaje de los que asisten a clases en las que todos o la mayoría de los alumnos son romaníes oscila entre el 14% en Portugal y cerca del 60% en Bulgaria, Hungría y Eslovaquia. Según la Segunda encuesta de la Unión Europea sobre las minorías y la discriminación, en Bulgaria el 27% de los niños romaníes asistían a escuelas donde todos sus compañeros eran romaníes (FRA, 2016). En Hungría, la segregación aumentó y la proporción de escuelas básicas con una población romaní de al menos el 50% pasó del 10% en 2008 al 15% en 2017 (Comisión Europea, 2019a). Los niños romaníes también fueron segregados en pisos distintos o en clases aparte (Albert y otros, 2015).

A los niños romaníes se les diagnostica de forma desproporcionada una discapacidad intelectual y se les coloca en escuelas especiales, como en Hungría (Van den Bogaert, 2018) y Eslovaquia (Amnistía Internacional y Centro Europeo de Derechos Romaníes, 2017). El Consejo de Europa publicó un documento de posición sobre la lucha contra la segregación escolar mediante la educación inclusiva, en el que se señalaban nuevas formas de discriminación, como las escuelas privadas solo para romaníes (Consejo de Europa, 2017). En 2013, las recomendaciones del Consejo Europeo sobre las medidas de integración eficaces obligaron a los Estados miembros a poner fin a la "colocación inapropiada" de alumnos romaníes en escuelas especiales (Consejo Europeo, 2013, Párr. 1.3). Sin embargo, en 2016, el 16% de los niños romaníes de entre 6 y 15 años de edad en la República Checa y el 18% en Eslovaquia asistieron a escuelas especiales (FRA, 2016).

De conformidad con su Directiva sobre igualdad racial de 2000, que prohibía la discriminación en la educación por motivos raciales y étnicos, la Unión Europea (UE) inició procedimientos de infracción contra la República Checa (2015), Eslovaquia (2015) y Hungría (2016), instando a esos países a poner fin a la discriminación contra los niños romaníes en la educación y a garantizarles la igualdad de acceso a una educación de calidad (Comisión Europea, 2016). En 2015 se envió una carta de intimación a Eslovaquia, pero la Comisión Europea llegó a la conclusión en octubre de 2019 de que las medidas adoptadas habían sido insuficientes para corregir la situación y advirtió al país que si no tomaba medidas para finales de 2019, el asunto podría remitirse al Tribunal de Justicia de la Unión Europea (Comisión Europea, 2019b). Un fallo del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en el caso Horváth y Kiss contra Hungría en 2013 obligó a este país a "deshacer una historia de segregación racial" (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 2013, pág. 34), pero los agentes locales han tratado de socavar la decisión (Zemandl, 2018).

Un proyecto conjunto de la UE y el Consejo de Europa, Inclusive Schools: Making a Difference for Roma Children, tiene por objeto mejorar la comprensión acerca de las ventajas de la educación inclusiva entre los docentes y el público, establecer mecanismos de apoyo y recursos para las escuelas inclusivas piloto, prestar apoyo a los docentes para que practiquen la enseñanza inclusiva y defender la eliminación de los obstáculos para los grupos vulnerables (Consejo de Europa, 2019).

## RECUADRO 1.6:

### Los afrodescendientes de América Latina han padecido un legado de oportunidades de educación limitadas

América Latina y el Caribe tiene la mayor concentración de población afrodescendiente del mundo, con estimaciones que oscilan entre 120 y 170 millones de personas (Rodríguez y Mallo, 2014). Brasil es el país que alberga a la mayoría (112 millones), lo que equivale al 55% de su población (IBGE, 2017). Las poblaciones más reducidas de otros países suelen estar concentradas. Por ejemplo, 8 de cada 10 personas en el departamento del Chocó (Colombia) son afrodescendientes (Banco Mundial, 2018). En toda América Latina, la legislación de protección de sus derechos ha contribuido a aumentar el número de personas que se identifican como afrodescendientes (Banco Mundial, 2018). Entre los 12 países que cuentan con un censo de población en la ronda de 2010, 11 incorporaron una pregunta para las personas de ascendencia africana (CEPAL, 2017a).

Estas poblaciones, cuyos antepasados fueron víctimas de la trata de esclavos, siguen experimentando una desigualdad estructural. En el Brasil, la tasa de recuento de la pobreza es del 26% para los afrodescendientes y del 12% para los demás; en Colombia, las tasas respectivas son del 41% y el 27%. En el Ecuador, el 16% de la población urbana pero el 30% de la población afrodescendiente vive en tugurios; en Nicaragua, las tasas respectivas son del 59% y el 93% (Banco Mundial, 2018). La educación puede desempeñar un papel decisivo en la reducción de esa desigualdad. La Organización de Estados Iberoamericanos incluyó la equidad educativa para las poblaciones afrodescendientes en sus Metas educativas 2021 (OEI, 2010).

A pesar de los progresos realizados en muchos países, persiste la desigualdad en la asistencia a la escuela, los logros educativos y el desempeño escolar. En 7 de los 11 países que disponen de datos relevantes, las tasas de asistencia de los afrodescendientes de 12 a 17 años de edad fueron inferiores a las de sus compañeros no afrodescendientes (CEPAL, 2017b). En 2015 la probabilidad de que los afrodescendientes terminaran de cursar la enseñanza secundaria era un 14% menor a la de los no afrodescendientes en el Perú y un 24% menor en el Uruguay (Banco Mundial, 2018).

Históricamente, los materiales didácticos han dado lugar a estereotipos, discriminación y racismo. En algunos países, la historia de África y de los afrodescendientes, si no se omite o se tergiversa, solo figura en relación con la comida, la música y la danza (Chagas, 2017; Mena García, 2009). Los expertos de las Naciones Unidas recomendaron al Ecuador que velara “por que los libros de texto y otros materiales educativos reflejen con precisión los hechos históricos relativos a tragedias y atrocidades del pasado, en particular la trata transatlántica de esclavos y el colonialismo, a fin de prevenir los estereotipos y la tergiversación o la falsificación de esos hechos históricos, que podrían propiciar el racismo, la discriminación racial, la xenofobia, la afrofobia y las formas conexas de intolerancia” (ACNUDH, 2019). Guatemala fue pionera en hacer del garífuna un idioma oficial en 2003 (Muñoz, 2003), pero las posibilidades de enseñanza bilingüe son limitadas (CEPAL, 2018).

Algunos países han promulgado leyes y aplicado políticas de acción afirmativa para corregir la discriminación. En Colombia, un proyecto de capacitación de educadores de la primera infancia para el fortalecimiento de la pedagogía basada en los conocimientos ancestrales africanos tenía por objeto apoyar a los niños en la afirmación de su identidad (Torres Fuentes, 2014). Una ley de 2012 introdujo un cupo del 10% para los estudiantes afrocolombianos que ingresan en las universidades y escuelas técnicas públicas para 2024 (Paschel, 2016). El Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural del Ecuador estableció una cuota del 10% para el ingreso a la enseñanza secundaria y superior de los afroecuatorianos, los pueblos indígenas y los montubios, una población mestiza (Ministerio Coordinador de Patrimonio del Ecuador, 2009). En un acuerdo de 2016 se reconocieron ocho escuelas tutelares de conocimientos afroecuatorianos (Antón, 2020). Además de la legislación, 14 países aplican medidas de promoción de la igualdad racial o de una mejor orientación de las políticas (CEPAL, 2017a).

### ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Una planificación cuidadosa y la impartición de una educación inclusiva pueden producir mejoras en el desempeño académico, el desarrollo social y emocional, la autoestima y la aceptación por parte de los compañeros. La inclusión de alumnos diversos en las aulas y escuelas ordinarias puede prevenir la estigmatización, los estereotipos, la discriminación y la alienación. Velar por que las aulas y las escuelas cuenten con recursos y apoyo adecuados entraña costos para adaptar los planes de estudios, capacitar a los docentes, elaborar materiales de enseñanza y aprendizaje apropiados y pertinentes, y lograr que la educación sea accesible. La eliminación de las estructuras paralelas y la utilización más eficaz de los recursos en un sistema general único e inclusivo pueden posibilitar ahorros en materia de eficiencia. Como pocos sistemas se acercan al ideal, escasean las estimaciones fiables del costo total. Por lo tanto, es difícil efectuar un análisis económico de rentabilidad, entre otras cosas porque los beneficios son difíciles de cuantificar y se extienden a lo largo de generaciones.

Una justificación económica de la educación inclusiva, si bien es valiosa para la planificación, no es suficiente. Se ha argumentado que debatir los beneficios de la educación inclusiva equivale a debatir los beneficios de la abolición de la esclavitud (Bilken, 1985) o del *apartheid* (Lipsky y Gartner, 1997). La inclusión es un imperativo moral y una condición para lograr todos los ODS, en particular sociedades sostenibles, equitativas e inclusivas. Es una expresión de justicia, no de caridad, cualesquiera que sean las diferencias, biológicas o de otro tipo, y como quiera que se las describa. Pensar en la educación de los alumnos con discapacidad o necesidades especiales debería equivaler a pensar en lo que todos los alumnos pueden necesitar. Todos los alumnos necesitan métodos de enseñanza y mecanismos de apoyo que les ayuden a triunfar y a ser parte de algo.

La educación inclusiva promueve sociedades inclusivas, en las que las personas pueden convivir y se celebra la diversidad. Es un prerrequisito para la educación en y para las democracias basadas en la justicia y la equidad (Slee, 2020). Brinda un marco sistemático para reconocer y dismantelar las barreras para las poblaciones vulnerables

de acuerdo con el principio de que “cada educando importa y es importante por igual” (UNESCO, 2017, pág. 12). Contrarresta las tendencias de los sistemas educativos a permitir excepciones y exclusiones. En el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2017-2018* se expuso la tendencia a destacar indebidamente la evaluación de las escuelas sobre la base de una sola dimensión, como las puntuaciones en lectura y matemáticas, que determinaba la asignación de recursos. Esas prácticas obligan a las escuelas de algunos países a ser selectivas o a etiquetar a los alumnos con probabilidades de tener un desempeño inferior al promedio.

## GUÍA DEL INFORME

En el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020* se reconocen los contextos y los retos a los que se enfrentan los países para impartir una educación inclusiva; los grupos que corren el riesgo de quedar excluidos de la educación y los obstáculos a los que se enfrentan los educandos individuales, especialmente cuando se combinan varias características; y el hecho de que la exclusión puede ser física, social (en las relaciones interpersonales y de grupo), psicológica y sistémica, ya que los requisitos pueden excluir, por ejemplo, a los pobres (por ejemplo, los derechos de matrícula) o a los migrantes y refugiados (por ejemplo, la documentación). Esas cuestiones se tratan en el informe mediante siete elementos, considerando cómo contribuyen a la inclusión a nivel local y sistémico de los educandos vulnerables a la exclusión. En las recomendaciones que figuran al final de este capítulo se resumen los próximos pasos que es necesario dar para alcanzar las metas de la Agenda 2030.

La parte temática del informe está organizada en ocho capítulos. En el capítulo 2 se analiza el papel de los instrumentos jurídicos en apoyo al desarrollo de la educación inclusiva. Las leyes expresan la interpretación nacional de las convenciones internacionales, que han consagrado el compromiso con la inclusión, pero también la adaptación de esos conceptos para tener en cuenta las complejidades y dificultades específicas de sus contextos. Se trata de leyes y políticas vagas o contradictorias que pueden obstaculizar la inclusión y el acceso universal a los diferentes niveles de la educación. En una breve sección se examinan los retos que plantea la inclusión para las leyes y políticas a través del prisma de la COVID-19.

En el capítulo 3 se evalúan las dificultades que plantea el acopio de datos sobre y para la inclusión en la educación. Se examinan las experiencias de definición de los grupos vulnerables, en particular los educandos con discapacidad, y los problemas de reconocimiento y etiquetado. A continuación se consideran algunos aspectos cualitativos, como la segregación, los datos administrativos y las medidas cualitativas de inclusión.

En el capítulo 4 se abordan dos aspectos relacionados entre sí. En primer lugar, los ministerios de educación ocupan un lugar central en el esfuerzo de inclusión, pero deben trabajar con los ministerios y organismos de otros sectores, las autoridades educativas subnacionales y las ONG. El éxito de la educación inclusiva depende de la buena gobernanza de estas complejas colaboraciones. En segundo lugar, la financiación es fundamental para lograr la educación para todos y para orientarla a las escuelas y los alumnos más necesitados. Además de los mecanismos generales de financiación orientados a la equidad, un doble enfoque requiere la financiación de la educación de grupos, como los educandos con discapacidad.

En el capítulo 5 se examina la cuestión, igualmente complicada desde el punto de vista normativo, de cómo adaptar los planes de estudio y los materiales didácticos a los principios de la educación inclusiva. Se examinan las partes interesadas que participan en la elaboración de planes de estudios y libros de texto y la manera en que los grupos que corren peligro de quedar excluidos son desatendidos y están insuficientemente representados o mal representados, ilustrando la cuestión con imágenes. Los planes de estudios también pueden excluir mediante un contenido irrelevante y una impartición inflexible. Por último, en este capítulo se examinan la evaluación y las adaptaciones.

En el capítulo 6 se aborda la forma en que los docentes pueden apoyar la transición de las necesidades educativas especiales a la enseñanza general, cuáles son sus necesidades y cómo los gobiernos les ayudan a prepararse. También se trata la cuestión del personal de apoyo a la educación, el grado en que está disponible y su relación con los docentes, con miras a lograr una práctica inclusiva. Por último, trata la medida en que la composición del personal refleja la diversidad de los alumnos.

En el capítulo 7 se examinan tres factores a nivel de la escuela. En primer lugar, un enfoque integral de la escuela basado en un *ethos* inclusivo es un requisito previo para la inclusión que requiere que los directores de escuela estén preparados para la difícil tarea. En segundo lugar, la accesibilidad física, desde el estado de las vías de acceso hasta el diseño de los edificios, pasando por el agua y el saneamiento, puede ser un obstáculo importante que exige un enfoque de diseño universal. En tercer lugar, la tecnología puede prestar un apoyo importante a los alumnos con discapacidad, pero las limitaciones económicas y la preparación de los maestros siguen constituyendo obstáculos.

En el capítulo 8 se examina el papel decisivo de las comunidades en el logro de la educación inclusiva. Los alumnos pueden tener actitudes discriminatorias o ser objeto de ellas, y éstas afectan el clima escolar y la seguridad, el bienestar y el aprendizaje. Los padres de niños vulnerables, al igual que otros padres, pueden apoyar una educación más inclusiva pero también sentir aprensión. Las organizaciones comunitarias y de la sociedad civil han promovido la inclusión mediante la prestación de servicios educativos, la promoción y el examen riguroso de las medidas gubernamentales.

En el informe se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las principales soluciones normativas para que cada elemento de la educación inclusiva coadyuve al logro del ODS 4?
- ¿Cómo se pueden prever y superar los obstáculos comunes a la aplicación de esas soluciones?
- ¿Qué disposiciones es necesario adoptar para que haya una coordinación entre los sectores e instancias gubernamentales y con otras partes interesadas para superar la superposición de las distintas formas de exclusión?
- ¿Cómo vigilan los sistemas educativos la exclusión, tanto en lo que respecta al éxito de la educación individual como a los factores sistémicos, y cómo se pueden mejorar las prácticas actuales?
- ¿Qué cauces de financiación se utilizan en todo el mundo? ¿Cómo se supervisan y cómo afectan a la práctica local?

En la medida de lo posible, estas cuestiones se examinan habida cuenta de los cambios que se producen a lo largo del tiempo. Sin embargo, la inclusión es un ámbito

complejo que apenas se está empezando a documentar a escala mundial. Una contribución de este informe es haber reunido información sobre todos los países, desde Afganistán hasta Zimbabwe, y haber elaborado perfiles sobre cómo están respondiendo al reto de la inclusión en la educación. En el informe figura un análisis de esos perfiles, en particular en el capítulo 2, relativo a las leyes y políticas. Los perfiles están disponibles en un nuevo sitio web del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*, Profiles for Enhancing Education Reviews (PEER), y los países pueden utilizarlos para compartir experiencias y aprender unos de otros, especialmente a nivel regional, donde los contextos son similares. Pueden servir de base de referencia para examinar los progresos cualitativos para 2030.

La parte del informe dedicada al seguimiento, los capítulos 9 a 21, cumple dos propósitos. En primer lugar, se examinan los últimos datos disponibles sobre los indicadores de seguimiento del ODS 4 para evaluar el progreso cuantitativo hacia la consecución de las metas internacionales de educación. En segundo lugar, se señalan los problemas y avances del seguimiento para cada meta. En una introducción (capítulo 9) se presenta una breve serie de novedades en el marco de seguimiento del ODS 4 durante el año anterior y algunas cuestiones sobre las que se dispone de datos en tres ámbitos fundamentales: las encuestas de hogares, las evaluaciones del aprendizaje y los datos sobre los docentes, los dos últimos con referencia al África subsahariana. En los capítulos 10 a 19 se abordan las siete metas y los tres medios de implementación. En el capítulo 20 se examina el papel de la educación en otros tres ODS: el género (ODS 5), el cambio climático (ODS 13) y las alianzas (ODS 17). El capítulo 21 trata de la ayuda pública interna y externa y las finanzas de los hogares.

## RECOMENDACIONES

### TODOS SIN EXCEPCIÓN: LA DIVERSIDAD DE LOS EDUCANDOS ES UNA FUERZA QUE HAY QUE CELEBRAR

El mundo se ha comprometido con la educación inclusiva no por casualidad, sino porque es la base de un sistema educativo de buena calidad que permite a cada niño, joven y adulto aprender y desarrollar su potencial. El género, la edad, la ubicación, la pobreza, la discapacidad, el origen étnico, la indigeneidad, la lengua, la religión, la condición de migrante o desplazado, la orientación sexual,

la identidad y expresión de género, el encarcelamiento, las creencias y las actitudes no deben ser motivo de discriminación contra nadie en la participación en la educación y la experiencia educativa. El requisito previo es considerar la diversidad de los educandos no como un problema sino como una oportunidad. La inclusión no puede lograrse si se considera un inconveniente o si las personas tienen la convicción de que los niveles de capacidad de los educandos son algo fijo. Los sistemas educativos deben responder a las necesidades de todos los educandos.

Cuando el mundo inicia la última década de acción para lograr el ODS 4 y cumplir el compromiso de “una educación inclusiva, equitativa y de calidad” y “oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, en las 10 recomendaciones siguientes se tienen en cuenta las profundas raíces de los obstáculos y el amplio alcance de las cuestiones relacionadas con la inclusión, que amenazan la posibilidad de que el mundo alcance las metas de 2030 en el plazo previsto.

**1 Mejorar la comprensión de la educación inclusiva: ésta debería incluir a todos los educandos, haciendo caso omiso de su identidad, antecedentes o capacidades.**

Aunque el derecho a la educación inclusiva abarca a todos los educandos, muchos gobiernos todavía no basan sus leyes, políticas y prácticas en este principio. Si bien el 68% de los países cuentan con una definición de la educación inclusiva en sus leyes, políticas y prácticas, solo el 57% de las definiciones comprenden múltiples grupos marginados. En el 26% de los países, la definición de educación inclusiva solo atañe a las personas con discapacidad o necesidades especiales.

Los sistemas educativos que celebran la diversidad y se basan en la creencia de que cada persona añade valor, tiene potencial y debe ser tratada con dignidad, permiten que todos aprendan no solo lo básico sino también la gama más amplia de competencias necesarias para construir sociedades sostenibles. No se trata de crear un ministerio de educación inclusiva, sino de no discriminar a nadie, de no rechazar a nadie, de hacer todos los ajustes razonables para atender las diversas necesidades y de trabajar en pro de la igualdad de género. Las intervenciones deben ser coherentes desde la primera infancia hasta la edad adulta para facilitar el

aprendizaje a lo largo de toda la vida y, por lo tanto, se debe adoptar una perspectiva inclusiva en la preparación de los planes del sector de la educación.

**2 Dirigir la financiación a los que se quedan rezagados: no hay inclusión mientras millones de personas no tengan acceso a la educación.**

La cuarta parte de mil millones de niños y jóvenes siguen sin asistir a la escuela, y muchos educandos abandonan la escuela antes de tiempo. Dos países africanos prohíben la escolarización de las niñas embarazadas, 117 países permiten el matrimonio infantil y 20 países no han ratificado el Convenio sobre la Edad Mínima para impedir el trabajo infantil. Aproximadamente uno de cada cuatro países tiene programas de acción afirmativa para el acceso a la enseñanza superior.

Una vez que cuenten con instrumentos jurídicos para hacer frente a esos obstáculos, los gobiernos necesitan aplicar un doble enfoque que asigne financiación general para fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo para todos los educandos, así como financiación específica para el seguimiento de los más rezagados lo antes posible. Las políticas de financiación no relacionadas con la educación son fundamentales. Desde los años 1990, los programas de protección social en América Latina han aumentado el nivel de educación entre 0,5 y 1,5 años. Tan pronto como se accede a la escuela, las intervenciones tempranas pueden reducir considerablemente el posible efecto de la discapacidad en el avance y el aprendizaje.

**3 Compartir competencias especializadas y recursos: es la única manera de mantener una transición hacia la inclusión.**

Las leyes del 25% de los países (pero más del 40% en Asia y en América Latina) prevén la educación de los alumnos con discapacidad en entornos aparte, el 10% en entornos integrados y el 17% en entornos inclusivos, mientras que el resto opta por combinaciones de segregación e integración. En muchos sentidos, lograr la inclusión es un problema de gestión. Los recursos humanos y materiales para tratar la diversidad son escasos. Históricamente se han concentrado en unos pocos lugares como legado de la prestación de servicios segregados y están distribuidos de manera desigual. En varios países, los centros de



recursos o los profesores especialistas itinerantes están acostumbrados a hacer la transición hacia la inclusión. Se necesitan mecanismos e incentivos para trasladarlos de manera flexible a fin de que las escuelas ordinarias y los entornos de educación no formal cuenten con el apoyo de competencias especializadas.

**4 Participar en una consulta significativa con las comunidades y los padres: la inclusión no se puede imponer desde arriba.**

Los padres pueden tener creencias discriminatorias sobre el género, la discapacidad, el origen étnico, la raza o la religión. Cerca del 15% de los padres en Alemania y el 59% en Hong Kong (China) temían que los niños con discapacidad perturbaran el aprendizaje de los demás. Las ideas preconcebidas pueden significar que las familias que tienen la posibilidad de escoger evitan las escuelas locales desfavorecidas o las escuelas ordinarias si consideran que éstas no satisfacen las necesidades de sus hijos. En el estado australiano de Queensland, el 37% de los alumnos de escuelas especiales provenían de escuelas generales. Los gobiernos deberían abrir un espacio para que las comunidades expresen sus preferencias en pie de igualdad en la formulación de políticas de inclusión en la educación.

En los países de la OCDE, la proporción de alumnos que sentían que formaban parte de la escuela se redujo del 82% en 2003 al 73% en 2015. Las escuelas deberían intensificar la interacción dentro y fuera de los muros de la escuela en la elaboración y la aplicación de las prácticas escolares mediante asociaciones de padres o sistemas de emparejamiento de alumnos. La opinión de todos debería contar.

**5 Lograr la cooperación entre los ministerios, sectores e instancias gubernamentales: la inclusión en la educación no es sino un subconjunto de la inclusión social.**

Los ministerios que comparten la responsabilidad administrativa de la educación inclusiva deben colaborar en la determinación de las necesidades, el intercambio de información y la elaboración de programas. Un mapeo de la implementación de la educación inclusiva en 18 países europeos mostró

una importante división del trabajo. La colaboración intersectorial puede proporcionar ventanillas únicas, lo que es ideal para la prestación de servicios a personas y hogares con necesidades múltiples y complejas.

No todos los programas destinados a los grupos desfavorecidos pueden ejecutarse en el mismo lugar; sin embargo, deben estar interconectados para maximizar las sinergias. En Colombia, los programas sociales están vinculados a las puntuaciones del índice de pobreza multidimensional de cada familia, que éstas pueden consultar para ver a qué tipo de apoyo tienen derecho. Cerca del 89% de los países cuentan con programas de salud y nutrición escolar.

La descentralización puede exacerbar la desigualdad cuando no tiene plenamente en cuenta la capacidad variable de los gobiernos locales para la movilización de recursos. En el Reino Unido, en tanto que el número de niños y jóvenes con un plan de educación, salud y atención aumentó en un 33% entre 2015 y 2019, la financiación de los consejos locales aumentó solo en un 7%. Es necesario que los gobiernos centrales presten apoyo humano y financiero a los gobiernos locales para que éstos cumplan mandatos de educación inclusiva claramente definidos.

**6 Dar latitud a los agentes no gubernamentales para que respondan a las carencias y las subsanen: también deben cerciorarse de que obran con miras al mismo objetivo de inclusión.**

El Gobierno debe asumir el liderazgo y mantener el diálogo con las ONG para que la prestación de servicios educativos dé lugar a la inclusión, cumpla las normas y se ajuste a la política nacional, y no duplique los servicios ni compita por fondos limitados.

El Gobierno debe también crear condiciones que permitan a las ONG vigilar el cumplimiento de los compromisos gubernamentales y defender a los excluidos de la educación. Una campaña de las ONG llevada a cabo en 2001 en Armenia dio lugar a un nuevo marco jurídico y presupuestario a fin de implantar la educación inclusiva a nivel nacional para 2025.

**7 Aplicar el diseño universal: lograr que los sistemas inclusivos permitan desarrollar el potencial de cada educando.**

Todos los niños deberían aprender con el mismo plan de estudios flexible, pertinente y accesible, que reconozca la diversidad y responda a las necesidades de los diversos educandos. Sin embargo, muchos países siguen impartiendo a los alumnos con discapacidad un plan de estudios especial, ofrecen a los refugiados únicamente el plan de estudios de su país de origen para propiciar la repatriación y tienden a orientar a los alumnos menos buenos hacia vías educativas más lentas. Los problemas relacionados con los planes de estudios surgen en varios contextos, desde las poblaciones desplazadas internamente en Bosnia y Herzegovina hasta las cuestiones de género en el Perú, las minorías lingüísticas en Tailandia, los refugiados burundeses y congoleños en la República Unida de Tanzania y los pueblos indígenas en el Canadá. En Europa, 23 de 49 países no abordaron explícitamente la expresión de la orientación sexual y la identidad de género.

Las lenguas habladas y la lenguas de señas, así como las imágenes de los libros de texto, deben dar visibilidad a todos y al mismo tiempo eliminar los estereotipos. En el estado indio de Odisha, la educación plurilingüe comprendía unas 1.500 escuelas primarias y 21 idiomas tribales de enseñanza. El porcentaje de mujeres en los textos e imágenes de los libros de texto de la asignatura de lengua inglesa en las escuelas secundarias era del 44% en Indonesia, del 37% en Bangladesh y del 24% en la provincia de Punjab (Pakistán).

La evaluación debe ser formativa y permitir a los alumnos demostrar el aprendizaje de diversas maneras. En siete países del África subsahariana, ningún profesor tenía conocimientos mínimos sobre la evaluación de los alumnos para mejorar el aprendizaje. La infraestructura escolar no debería excluir a nadie, sin embargo, cerca de 335 millones de niñas siguen asistiendo a escuelas primarias y secundarias que carecen de instalaciones sanitarias básicas para la higiene menstrual. Debería aprovecharse el enorme potencial de la tecnología.

**8 Preparar, empoderar y motivar a la fuerza laboral de la educación: todos los docentes deben estar preparados para enseñar a todos los alumnos.**

Los docentes necesitan formación sobre la inclusión. Aproximadamente el 25% de los profesores de 48 países de ingresos medianos y altos señalaron que les era indispensable un perfeccionamiento profesional para poder enseñar a alumnos con necesidades especiales. En 10 países francófonos del África subsahariana, apenas el 8% de los maestros de segundo y sexto grado habían recibido formación en el empleo sobre educación inclusiva. Los enfoques inclusivos no deberían tratarse como un tema especializado sino como un elemento básico de la formación docente, ya sea en la formación inicial o en el perfeccionamiento profesional. Esos programas deben procurar rebatir la arraigada opinión de que algunos alumnos son deficientes e incapaces de aprender. Los directores de escuela deben estar preparados para aplicar y comunicar un *ethos* escolar inclusivo.

Un personal de la educación diverso también apoya la inclusión ofreciendo perspectivas únicas y sirviendo de modelo para todos los alumnos. En la India, la proporción de maestros de castas desfavorecidas, que constituyen el 16% de la población del país, aumentó del 9% en 2005 al 13% en 2013.

**9 Acopiar datos sobre y para la inclusión con atención y respeto: evitar el etiquetado estigmatizante.**

Desde 2015, el 41% de los países, que representan el 13% de la población mundial, no han efectuado una encuesta de hogares públicamente disponible para proporcionar datos desglosados sobre los indicadores esenciales de la educación. Los ministerios de educación deben colaborar con otros ministerios y organismos de estadística para acopiar datos poblacionales de manera coherente, a fin de comprender la magnitud de la desventaja de los marginados.

En cuanto a la discapacidad, se debe priorizar la utilización del cuestionario especial y el módulo sobre el funcionamiento en niños y niñas del Grupo de Washington. Los sistemas

administrativos deberían proponerse acopiar datos para la planificación y la presupuestación en la prestación de servicios de educación inclusiva, pero también datos sobre la experiencia de la inclusión. Sin embargo, el deseo de contar con datos detallados o sólidos no debería prevalecer sobre la garantía de que ningún educando resulte perjudicado. Portugal promulgó recientemente una legislación sobre un método no categórico para determinar las necesidades especiales.

#### **10 Aprender de los compañeros: el cambio a la inclusión no es fácil.**

La inclusión supone apartarse de la discriminación y los prejuicios, y acercarse a un futuro que puede adaptarse a diversos contextos y realidades. No se puede imponer el ritmo ni la orientación concreta de esta transición, pero mucho se puede aprender del intercambio de experiencias a través de las redes de docentes, los foros nacionales y las plataformas regionales y mundiales. Debemos trabajar de consuno para construir un mundo en que la diversidad se vea como algo digno de celebrarse y no como un problema por solucionar. Los perfiles por países del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* tienen por objeto contribuir a este proceso de aprendizaje entre compañeros.

## Las recomendaciones del Informe GEM 2020 han sido respaldadas por dos gobiernos y ocho organizaciones que abogan por la inclusión.

Cada año esperamos con interés el Informe GEM, sus datos y análisis son inestimables para alinear la política y los programas del DFID con los últimos datos mundiales. Nos complace que el Informe GEM de este año se centre en la educación inclusiva, donde queda aún mucho por hacer.

*Baronesa Sugg, enviada especial del Reino Unido para la educación de las niñas, Departamento de Desarrollo Internacional del Gobierno del Reino Unido*

La red GLAD acoge con beneplácito el Informe del GEM y su enfoque integral de la educación inclusiva. En el informe se reconoce que la educación inclusiva requiere un profundo cambio cultural en los niveles de la primera infancia, la enseñanza primaria, secundaria y postsecundaria, con un sistema de educación para todos los educandos que brinde apoyo para incluir a los alumnos con discapacidad.

*Vladimir Cuk, IDA, Penny Innes, DFID Reino Unido y Jon Lomøy, Norad Global Action on Disability Network*

La educación es un derecho de todos los niños, no solo el privilegio de unos pocos. El Informe GEM 2020 es un paso positivo hacia la celebración de la diversidad entre los educandos. Asigna a la inclusión un lugar central en la educación para que los niños puedan desarrollar su pleno potencial.

*Alice P. Albright, Directora Ejecutiva de la Alianza Mundial para la Educación*

La educación inclusiva es la única manera de lograr el ODS 4 para todos los niños, comprendidos todos los niños con discapacidad, sean quienes sean y estén donde estén. El Informe GEM 2020 da un impulso y una orientación para transformar eficazmente los sistemas educativos de manera que incluyan a todos los educandos y preparen para sociedades más inclusivas capaces de abarcar plenamente la diversidad.

*Ana Lucía Arellano, Presidenta de International Disability Alliance*

Acogemos con entusiasmo el Informe GEM 2020 sobre la inclusión en la educación en el que se destaca que debemos celebrar la diversidad en todos los educandos, en lugar de considerarla un problema como sucede con demasiada frecuencia.

*Dom Haslam, Presidente de International Disability and Development Consortium*

En el Informe GEM 2020 se insta a los gobiernos a crear efectivamente sistemas de educación inclusiva para todos los educandos, entre ellos los menores que son lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros o intersexuales, o se perciben como tales. IGLYO acoge con beneplácito su amplio enfoque y su compromiso de trabajar en todos los sectores para defender el derecho de todos a una educación de calidad.

*Euan Platt, Director Ejecutivo de IGLYO*

Si queremos un futuro sin violencia ni discriminación y lograr la igualdad de género en nuestras vidas, la formulación de políticas y la creación de estructuras para la educación inclusiva es una de las formas más provechosas de invertir en el cambio. El Informe GEM 2020 constituye una hoja de ruta sobre cómo conseguirlo.

*Gary Barker, Presidente y Director Ejecutivo de Promundo*

El tema del informe de este año, la inclusión en la educación, es especialmente importante para los niños que han sido arrancados de sus hogares y comunidades. Su inclusión en los sistemas educativos nacionales de los países de asilo les brinda la oportunidad de aprender, crecer y contribuir a las sociedades en las que viven, y los prepara mejor para el momento en que puedan regresar a sus hogares en condiciones de seguridad y dignidad.

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

Los datos que contiene este informe ponen de manifiesto una inequívoca crisis del aprendizaje: millones de niños y jóvenes luchan por desarrollar las competencias que necesitan. Esta crisis afecta de manera desproporcionada a los niños y jóvenes en situaciones de emergencia, a las niñas y a los niños con discapacidad. No debemos dejar rezagados a estos niños.

*Henrietta H. Fore, Directora Ejecutiva del UNICEF*

Ayudar a todos los niños a desarrollar su pleno potencial significa invertir en la salud, la nutrición y el bienestar de cada educando, no solo en su aprendizaje. Este enfoque integrado brinda una formidable oportunidad de alcanzar el ODS 4 - y todos los demás ODS. El Informe GEM 2020 nos insta a pensar de manera integral en las numerosas y diferentes necesidades de los escolares y a unir fuerzas entre los sectores para satisfacerlas.

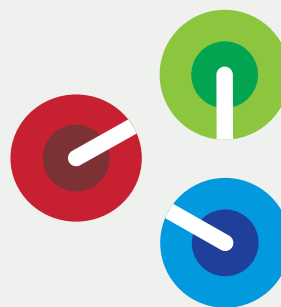
*David Beasley, Director Ejecutivo del Programa Mundial de Alimentos*

# Perfiles **PEER**

## Mejorar los estudios sobre la educación

Una nueva herramienta en línea para contribuir al seguimiento de las leyes y políticas nacionales de educación

[education-profiles.org](https://education-profiles.org)



### CONTEXTO Y OBJETIVOS

El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* tiene un doble mandato que emana del Marco de Acción Educación 2030: dar seguimiento a los progresos en materia de educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible e informar sobre la aplicación de las estrategias de educación nacionales e internacionales para ayudar a que los asociados rindan cuentas de sus compromisos. Para cumplir mejor su mandato, el Informe GEM ha desarrollado el PEER, un recurso en línea que proporciona información sistemática y exhaustiva sobre las leyes y políticas nacionales. En el primer conjunto de perfiles por países se examinan la inclusión y la educación, tema del Informe GEM 2020.

Los perfiles tienen por objeto motivar el diálogo sobre políticas nacionales y el aprendizaje entre pares, a nivel regional, sobre cuestiones relativas al ODS 4. Responden al interés de los países por intercambiar información comparable y actualizada sobre los sistemas educativos a fin de enriquecer sus perspectivas sobre las soluciones a los problemas. Los perfiles pueden también facilitar el seguimiento de las tendencias normativas.

PEER abarca todos los países, salvo los de la Unión Europea y algunos países vecinos, cuyas leyes y políticas en materia de educación están disponibles en las descripciones de los sistemas educativos nacionales de la red Eurydice de la Comunidad Europea.

### METODOLOGÍA: INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN

Los primeros perfiles por países profundizan en el tema de la inclusión y la educación del Informe GEM 2020. Los perfiles se prepararon principalmente mediante un examen de la bibliografía, complementado, en el caso de determinados países, con investigaciones encomendadas para añadir ejemplos subnacionales. La Campaña Mundial por la Educación aportó información sobre la inclusión en algunos países.

Los perfiles, cada uno de unas 2.000 palabras, están disponibles en español, francés o inglés.

Se invitó a los países, a través de su delegación ante la UNESCO, a examinar, actualizar y validar la información. Se indica la validación. Se alienta a los países a que formulen observaciones y aporten adiciones para ayudar a obtener un panorama amplio, actualizado, preciso y conciso de las leyes y políticas sobre inclusión y educación

## CONTENIDO: INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN

Se acopió información sobre siete ámbitos:

- 1 Definiciones
- 2 Organización de la escuela
- 3 Leyes, planes, políticas y programas
- 4 Gobernanza
- 5 Entornos de aprendizaje
- 6 Docentes y personal de apoyo
- 7 Seguimiento y presentación de informes.

Sobre la base de un análisis de esa información cualitativa, se codificaron algunos indicadores para determinar y resumir las pautas de los enfoques de los países en materia de inclusión y educación. Esos indicadores se utilizan en el informe, en particular en el **Capítulo 2** sobre leyes y políticas.

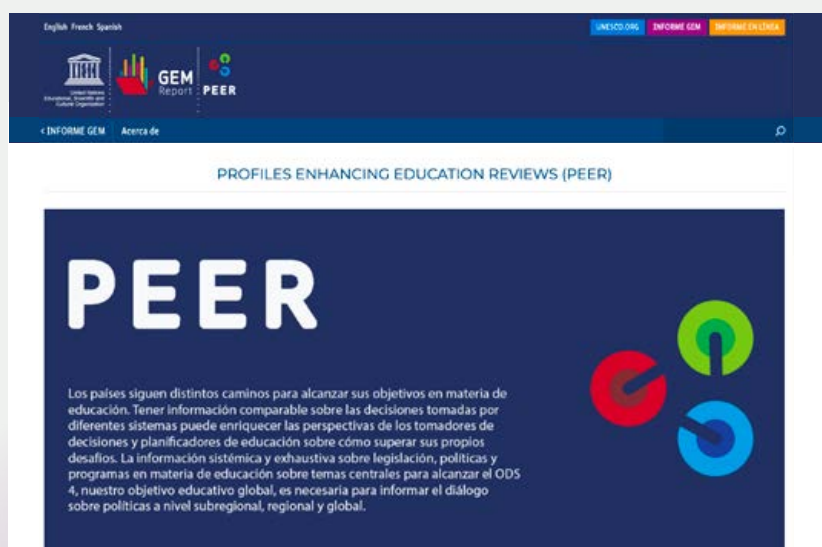
Las páginas de resumen de los países ofrecen enlaces a otros recursos de información relativos a los sistemas educativos sobre temas seleccionados.

## PRÓXIMOS PASOS

Los futuros perfiles cubrirán temas adicionales. La labor en curso sobre las leyes y políticas de financiación de la educación dirigidas a los grupos desfavorecidos, por ejemplo, proporcionará datos cualitativos sobre un indicador temático de la meta 4.5 del ODS 4 relativo a la equidad. En esos perfiles se examinarán los mecanismos de financiación de la educación, así como las políticas y programas sociales que aportan recursos a las escuelas, los alumnos y los hogares.

Se ha comenzado a trabajar en un mapeo sistemático de los enfoques nacionales de la regulación de los proveedores de educación no estatales, tema del Informe GEM 2021.

El Informe GEM está buscando asociados nacionales, regionales e internacionales para ayudar a desarrollar el PEER y lograr que responda de manera relevante a sus necesidades.



La fotografía ganadora del concurso de fotografía del Informe GEM 2020 fue la que hizo Robert Lumu de un niño de 9 años de edad sentado y leyendo con sus compañeros en su escuela en Uganda Central, donde el albinismo todavía se considera una maldición.

CRÉDITO: Robert Lumu/UNESCO



CAPÍTULO

# 2

## Leyes y políticas

*¿Qué fundamentos  
se necesitan?*





## MENSAJES CLAVE

Las aspiraciones a la inclusión que figuran en las convenciones internacionales no se plasman a menudo en las leyes nacionales

- En todo el mundo, las leyes de educación general o inclusiva bajo la responsabilidad de los ministerios de educación se focalizan en las personas con discapacidad en el 79% de los países, las minorías lingüísticas en el 60%, la igualdad de género en el 50% y los grupos étnicos e indígenas en el 49%.
- Las leyes bajo la responsabilidad de los ministerios de salud, género y bienestar social regulan y promueven la inclusión en la educación de las personas con discapacidad en el 74% de los países, la igualdad de género en el 46%, las minorías étnicas y los grupos indígenas en el 28% y las minorías lingüísticas en el 25%.

Los países están promulgando leyes y políticas inclusivas para los niños con discapacidad

- En todo el mundo, las leyes hacen hincapié en la segregación en el 25% de los países, la segregación parcial en el 48%, la integración en el 10% y la inclusión en el 17%.
- Las políticas tienden a ser más ambiciosas, haciendo hincapié en la segregación en el 5% de los países, la segregación parcial en el 45%, la integración en el 12% y la inclusión en el 38%.
- Sin embargo, la planificación de políticas suele ser endeble, lo que da lugar a incoherencias y a una implementación deficiente.

El cuidado y la educación inclusivos en la primera infancia mejoran las oportunidades a lo largo de la vida de los niños

- Sin embargo, el acceso es menor para los niños que más lo necesitan. En Irlanda se prestan servicios gratuitos a los niños refugiados menores de 5 años para apoyar su integración.
- La calidad, especialmente en cuanto a las interacciones, la integración y la focalización en el niño basada en el juego, determina la inclusión. Un examen de los programas de 121 países reveló que dos tercios de ellos implicaban a los padres.

La promoción automática apoya a los niños desfavorecidos si se mejora con apoyo correctivo

- En el Brasil, los alumnos promovidos automáticamente disfrutaron de beneficios modestos pero persistentes en la transición del primer ciclo de la enseñanza primaria al segundo.
- En la India, los niños que repiten un grado de primaria tienen menos probabilidades de terminar la enseñanza primaria, sin embargo, una docena de estados abandonaron la política de no repetición en 2017.

Se necesitan estrategias de equidad e inclusión en la enseñanza técnica, profesional y superior

- Apenas el 11% de 71 países habían formulado una estrategia integral de equidad en la educación superior.
- Aproximadamente uno de cada cuatro países tiene alguna forma de acción afirmativa para el ingreso en la universidad.

Las respuestas a la crisis de la Covid-19 no han prestado suficiente atención a la inclusión de todos los educandos

- Cerca del 40% de los países de ingresos bajos y medianos bajos no han prestado apoyo a los educandos en peligro de ser excluidos, como los pobres, las minorías lingüísticas y los educandos con discapacidad.
- Apenas el 12% de los hogares de los países menos adelantados tienen acceso a internet en casa. Ni siquiera los enfoques de baja tecnología pueden garantizar la continuidad del aprendizaje. Entre el 20% de los hogares más pobres, el 7% poseía un radio en Etiopía y el 8% en la República Democrática del Congo.
- En Francia, hasta el 8% de los alumnos habían perdido el contacto con los profesores después de tres semanas de confinamiento.

Los instrumentos y declaraciones internacionales han moldeado la educación inclusiva ..	32
Las leyes sobre la inclusión tienden a centrarse en los alumnos con discapacidad .....	36
Las políticas educativas difieren en cuanto al énfasis que ponen en la inclusión .....	41
La no aplicación de leyes y políticas impide la inclusión .....	45
Es necesario aplicar políticas inclusivas en todos los niveles de la educación y para todas las edades .....	47
Conclusión .....	63
La Covid-19 ha añadido una nueva dificultad al desafío de la inclusión en la educación ..	64

*El principal obstáculo a la inclusión en la educación es la falta de una legislación educativa explícita sobre el derecho de los alumnos a ser tratados con dignidad en todos los contextos escolares.*

*Francisco Gomes de Matos, cofundador y presidente de la Junta Directiva de ABA Global Education, Brasil*

Las leyes y las políticas establecen el marco para lograr la inclusión en la educación. En el plano internacional, los instrumentos jurídicos vinculantes y las declaraciones no vinculantes, impulsadas especialmente por las Naciones Unidas, pero también por organizaciones regionales, han recogido las aspiraciones de la comunidad internacional. Han ejercido una gran influencia en las medidas jurídicas y normativas nacionales de las que depende el avance hacia la inclusión. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones plasmadas en las leyes y políticas sobre educación inclusiva, los gobiernos no suelen adoptar las medidas de seguimiento necesarias para garantizar su aplicación. Las barreras para el acceso, el avance y el aprendizaje siguen siendo altas, y afectan de manera desproporcionada a las poblaciones más desfavorecidas. Dentro de los sistemas educativos, estas poblaciones sufren discriminación, rechazo y una reticencia a que se atiendan sus necesidades. La exclusión se manifiesta sobre todo en la segregación de los alumnos con necesidades diferentes en aulas y escuelas aparte.

Este capítulo consta de dos partes. En la primera se examina la evolución de los instrumentos y declaraciones internacionales, y las diferencias entre las distintas legislaciones y marcos normativos nacionales. El análisis reposa en gran medida en un mapeo sistemático basado en el sitio web *Profiles Enhancing Reviews in Education* (PEER), en el que se expone la forma en que cada país del mundo aborda la inclusión en la educación. La segunda parte trata sobre cuestiones normativas en los niveles de educación a lo largo del ciclo de vida. Abarca la educación de la primera infancia, la determinación temprana de las necesidades, la elección entre la repetición y la promoción automática en la educación básica, los programas de refuerzo y segunda oportunidad, los distintos problemas que plantea la educación técnica, profesional y terciaria, y la brecha digital. Esta última cuestión ofrece además un punto de partida para un debate sobre los múltiples desafíos que entraña la enfermedad por coronavirus (COVID-19) para la inclusión.

## LOS INSTRUMENTOS Y DECLARACIONES INTERNACIONALES HAN MOLDEADO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Si bien el derecho a la educación se expresó por primera vez en la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas de 1948, fue la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la UNESCO de 1960 la que obligó concretamente a los países a hacer frente a los obstáculos explícitos e implícitos para la educación. En ella se define la discriminación como “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento” que resulte en un trato desigual de las personas en la educación (artículo 1). Según la Convención, los efectos de la discriminación consisten en privar de acceso a las personas, limitándolas a una educación de “nivel inferior”, “instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados” y “colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana” (artículo 1). En ella se acepta que, en determinadas condiciones, la creación de escuelas separadas por sexo y escuelas para comunidades religiosas o lingüísticas específicas no constituye una discriminación (UNESCO, 1960). De los 105 países que son partes en la Convención, aproximadamente la mitad la ha ratificado.

La Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989 es el tratado de derechos humanos con el mayor número de signatarios (concretamente 196, incluidos todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas, excepto los Estados Unidos). Se dedicaron dos artículos al derecho a la educación, y otro aparte hace referencia a la educación de los niños con discapacidad, reconociendo “las necesidades especiales del niño impedido” y pidiendo “asistencia [...] gratuita” y “destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación [...] y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual [...] en la máxima medida posible” (artículo 23) (Naciones Unidas, 1989).

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, adoptada en Jomtien (Tailandia), se pidió a los países que se comprometieran activamente a “modificar las desigualdades en materia de educación”.

Los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación no deben sufrir ninguna discriminación en el acceso a las posibilidades de aprendizaje (artículo 3, §4).

Las personas con discapacidad no figuran en la lista, pero se mencionan en la Declaración al pedirse que se tomen medidas para “garantizar a esas personas en sus diversas categorías la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (artículo 3, §5). Así, en la Declaración se establece una distinción entre las personas con discapacidad y los grupos desasistidos (UNESCO, 1990).

Por su parte, la Declaración y el Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (España) en 1994, establecen el principio de que “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” y, por tanto, que “los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales [...] [deben ser] incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas” (Marco de Acción, pág. 6), es decir, “la escuela a la que [el niño] debería asistir si no tuviera esa discapacidad” (Marco de Acción, pág. 17). En la Declaración se insta a los Estados a “adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada” (Declaración, pág. ix) y se reconoce la necesidad de que las escuelas “incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual” (Prefacio, pág. iii). Ello contribuyó a cambiar el enfoque del educando al sistema, admitiendo la importancia de reestructurar las escuelas (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994). En el Foro Mundial sobre la Educación de 2000, que tuvo lugar en Dakar (Senegal), se reconoció que la educación inclusiva había surgido “en respuesta al creciente consenso sobre el hecho de que todos los niños tienen derecho a una educación común en su localidad, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad” (UNESCO, 2000, pág. 18).

En 2006 se estableció el derecho a la educación inclusiva en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) de las Naciones Unidas, que ha sido ratificada por 181 países, el último de ellos Saint Kitts y Nevis en octubre de 2019. Otros nueve países son signatarios (Bhután, Camerún, Estados Unidos, Islas Salomón, Líbano, Santa Lucía, Tayikistán, Tonga y Uzbekistán) y ocho no lo son (Botswana, Eritrea, Guinea Ecuatorial, Liechtenstein, Niue, Santa Sede, Sudán del Sur y Timor-Leste) (ACNUDH, 2020). El artículo 24 especifica que “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles” destinado a “desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana” y “desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas” (Naciones Unidas, 2006).

Los artículos 33 y 34 aclaran que un país que ha ratificado la Convención debe presentar un informe en un plazo de dos años, y cada cuatro años a partir de entonces. Los informes de los países y los informes paralelos de las organizaciones de la sociedad civil deberán exponer los progresos realizados para garantizar los derechos enunciados en la Convención (DAES, 2019). El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, integrado por 18 expertos independientes, examina los informes y formula recomendaciones a los países. La firma de un protocolo facultativo permite al Comité examinar las denuncias individuales referentes a violaciones de la Convención (ACNUDH, 2019).

Complementan las medidas mundiales iniciativas y procesos regionales orientados a promover los derechos educativos de las personas con discapacidad. El artículo 16 del Protocolo de 2018, jurídicamente vinculante, sobre los derechos de las personas con discapacidad en África de la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos dispone que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación en pie de igualdad con los demás, y pide a las partes que brinden una educación inclusiva y de calidad a las personas con discapacidad, junto con ajustes razonables, apoyo individualizado, capacitación para los profesionales de la educación y promoción de las lenguas de señas (Unión Africana, 2018). Sin embargo, a diferencia de la CRPD, el artículo 16, pese a su amplio alcance, permite mantener la segregación al pedir que se pongan opciones de escolarización apropiadas a disposición de las personas con discapacidad

que prefieran aprender en entornos particulares (Biegon, 2019). Para que el Protocolo entre en vigor, es necesario que lo ratifiquen al menos 15 de los 55 países de la Unión Africana. En diciembre de 2019, seis lo habían firmado pero ninguno lo había ratificado (Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, 2019).

El artículo 24 de la CRPD fue objeto de un acalorado debate sobre, entre otras cosas, cuestiones relacionadas con el “interés superior” del niño, el alcance y la cobertura, y el lugar donde debería tener lugar la educación (DAES, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d). Durante las negociaciones entre los Estados en la redacción final, se reemplazó en el texto el derecho de los niños con discapacidad a la educación (que se mantuvo hasta el sexto período de sesiones) por su derecho a la educación inclusiva. No obstante, no se resolvió la cuestión de la colocación de los alumnos, o el lugar donde debería impartirse la educación, y el texto final no incluye la obligación de educar a los niños con discapacidad en las escuelas ordinarias (Kanter, 2019).

Esos desacuerdos llevaron al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en septiembre de 2016, a formular la observación general núm. 4 sobre el artículo 24 (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016). Éste reconoce la persistencia de la discriminación contra las personas con discapacidad, que niega a muchas el derecho a la educación; una falta de conciencia sobre los obstáculos que impiden el cumplimiento del derecho y el desconocimiento de la educación inclusiva, su potencial y sus implicaciones; y la necesidad de aclarar y definir la educación inclusiva y las estrategias encaminadas a su implementación (Hunt, 2020). En la observación general núm. 4 se interpretan las disposiciones y obligaciones de los signatarios de la CRPD en relación con el derecho a la educación inclusiva. Se aclara el significado y la intención del derecho a la educación inclusiva y se la define de manera más exhaustiva que en la Declaración de Salamanca o la CRPD. Se trata de la política de desarrollo mundial *de facto* sobre la educación inclusiva, en la que se esbozan las consideraciones normativas fundamentales y las directrices de aplicación (Hunt, 2020).

A pesar de ello, también existen discrepancias en cuanto al contenido de la observación general núm. 4. Por ejemplo, la interpretación de la segregación divide a los que se centran en la inclusión en el aprendizaje y los que lo hacen en la colocación de los alumnos.

“

En la legislación vigente en diversas partes del mundo sigue faltando en gran medida una visión más amplia de la inclusión en la educación de todos los educandos

”

La declaración de cuatro organizaciones internacionales de sordos fue clara al afirmar lo siguiente:

Aunque el término “escuelas especiales” podría comunicar una idea de segregación, en las “escuelas especializadas” la educación no necesariamente “excluye” o segrega. La educación de mejor calidad se imparte en un entorno de aprendizaje en el que se puede incluir plenamente a cada niño, por ejemplo, facilitando un entorno completo de lengua de señas, ya sea en una escuela especializada para sordos/ de lengua de señas o en una escuela ordinaria plenamente accesible... Los Estados Partes deben ofrecer diversas opciones de tipos de escolarización para facilitar la elección (Federación Mundial de Sordos y otros, 2015, pág. 6).

Alemania y Australia no consideraron que la segregación fuera negativa con respecto a la elección de los padres. España sugirió que, para lograr la plena inclusión, algunos alumnos, como los que padecen trastorno del espectro autista, debían estar en aulas aparte primero a fin de asimilar las rutinas necesarias para la integración. Otros, entre ellos Argentina, Bahrein y Plan International, adoptaron una postura más positiva hacia la inclusión (ACNUDH, 2016).

Anteriormente, el Comité no desaconsejaba explícitamente que se impartiera educación fuera del sistema convencional, y a veces consideraba aceptable la educación especial. En sus observaciones finales acerca de España en 2011, recomendó que se consultara a los padres sobre las decisiones de colocar a los niños con discapacidad en escuelas especiales (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2011). Más recientemente, una posición más estricta considera que la educación excluyente o segregada es una forma de discriminación que viola la CRPD y sus disposiciones sobre la igualdad de oportunidades (Degener y Uldry, 2018). En su comentario final sobre España en abril de 2019, el Comité reiteró que debían adoptarse medidas para

considerar la educación inclusiva un derecho y conceder a todos los alumnos con discapacidad, independientemente de sus características personales, el derecho a acceder a oportunidades de aprendizaje inclusivo en el sistema educativo convencional, con acceso a los servicios de apoyo que sean necesarios (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2019, pág. 10).

En el marco de la promoción de sus derechos, la comunidad interesada ha liderado la lucha por la educación inclusiva de las personas con discapacidad, sobre la base de tres elementos clave (**Recuadro 2.1**). Varias convenciones referentes a otros grupos que pueden verse desfavorecidos también promueven el derecho a la educación inclusiva (**Recuadro 2.2**). En conjunto, estos llamamientos a favor de la impartición dinámica de una educación inclusiva configuraron la visión de la Declaración de Incheon de 2015, que dispone lo siguiente:

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás (artículo 7) (UNESCO, 2015a).

Este enfoque, que reconocía que los mecanismos de exclusión eran comunes, independientemente del origen, la capacidad o la identidad, sustentó el uso del término “educación inclusiva” en la formulación del ODS 4.

**RECUADRO 2.1:****Tres elementos clave garantizan el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad**

Tres elementos son esenciales para garantizar los derechos de educación de las personas con discapacidad, esto es, la no discriminación, el rechazo cero y las adaptaciones razonables (Hunt, 2020).

El derecho a la educación sin discriminación en ninguno de sus aspectos abarca todos los motivos de discriminación prohibidos internacionalmente. Éste recibe la mayor protección cuando se consagra en las constituciones nacionales. Por ejemplo, la Constitución de la República Democrática del Congo de 2005 establece que ningún congolés podrá ser objeto, en materia de educación, de medidas discriminatorias, ya sea por ley o por acto del poder ejecutivo, por motivos de religión, origen familiar, condición social, residencia, opiniones o convicciones políticas, o pertenencia a una determinada raza, etnia, tribu o minoría cultural o lingüística (artículo 13).

El concepto de rechazo cero está estrechamente vinculado con la no discriminación, y a menudo se hace referencia a ambos conjuntamente. Éste reconoce explícitamente el derecho de cualquier persona a la educación (pública), independientemente de las circunstancias. Aborda la exclusión directa, por ejemplo, cuando se considera que una persona no es educable, pero también la indirecta, como cuando se exige a una persona que presente un examen para ingresar a la escuela sin ofrecerle adaptaciones ni brindarle apoyo (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016). En la ley de educación para personas con discapacidad de los Estados Unidos se adoptó el principio de rechazo cero para garantizar que todos los niños reciban una educación pública gratuita y apropiada, sin importar la gravedad de su discapacidad (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2019). El principio no solo prohíbe la exclusión de la educación de las personas con discapacidad, sino también de las minorías étnicas y los pueblos indígenas.

Un sistema de educación inclusivo también tiene en cuenta la necesidad de efectuar adaptaciones razonables y prestar apoyo individualizado más allá de la accesibilidad. Las adaptaciones razonables permiten a los alumnos acceder a la educación en condiciones de igualdad, y por ello es necesario que los interesados participen en los debates sobre sus necesidades. Por ejemplo, la prestación de servicios de transporte para los niños con discapacidad es esencial para el ejercicio del derecho a la educación inclusiva. Pero, mientras que las medidas de accesibilidad facilitan el acceso de diversas personas y están diseñadas para beneficiar a diferentes grupos, las adaptaciones razonables garantizan que no se discrimine individualmente a las personas con discapacidad. La denegación de proceder a adaptaciones razonables constituye una discriminación por motivos de discapacidad (Hunt, 2020).

**RECUADRO 2.2:****Los esfuerzos mundiales por promover la educación inclusiva están en consonancia con los esfuerzos encaminados a defender los derechos de grupos diversos**

Si bien en la agenda de la educación los derechos de las personas con discapacidad han ocupado un lugar central en lo que respecta a la inclusión, la labor paralela en apoyo de otros grupos vulnerables también ha respaldado este impulso. Por ejemplo, en respuesta a la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer de las Naciones Unidas de 1979, en la Recomendación general Nº 18 de 1991 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer se pedía que se adoptaran medidas para garantizar que las niñas y las mujeres con discapacidad gozaran de igualdad de oportunidades en materia de educación, reconociendo la pluralidad de las vulnerabilidades.

El derecho de los refugiados a la educación en los países de acogida se garantizó en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de las Naciones Unidas de 1951, que posteriormente se amplió mediante un protocolo en 1967 para eliminar las restricciones temporales y geográficas. Las 146 partes en la Convención y las 147 partes en el protocolo se comprometieron a que se concediera a los refugiados “el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental” y “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 [...]” (artículo 22). La Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de Sus Familiares de 1990 reconoció el derecho a la educación de los niños inmigrantes, sin importar su condición migratoria oficial (artículo 30), aunque solo uno de cada cuatro países ha ratificado la Convención (ACNUDH, 2020).

El Convenio sobre pueblos indígenas y tribales de la OIT de 1989 reafirma la pertinencia de los planes de estudios, la importancia de recibir enseñanza en la lengua materna y la necesidad de que “los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados” (artículo 31). Los 23 países que han ratificado el Convenio (Dinamarca, Dominica, España, Fiji, Luxemburgo, Nepal, Noruega, Países Bajos, República Centroafricana y 14 países de América Latina) han aceptado el deber de respetar, cumplir y proteger los derechos de los pueblos indígenas. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 reconoce su “derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (artículo 14).

“ En el plano mundial, 16 países mencionan la educación inclusiva en sus leyes generales de educación ”

## LAS LEYES SOBRE LA INCLUSIÓN TIENDEN A CENTRARSE EN LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

Dentro de este marco mundial en evolución, los países han tomado la iniciativa de plasmar los compromisos internacionales en la legislación nacional. Las leyes varían en la medida en que se refieren al derecho a la educación para todos o se dirigen a grupos específicos que corren el riesgo de quedar excluidos de la educación, a menudo los de personas con discapacidad.

En la legislación vigente en diversas partes del mundo sigue faltando en gran medida una visión más amplia de la inclusión en la educación de todos los educandos.

De 194 países, Chile, Italia, Luxemburgo, Paraguay y Portugal tienen leyes de educación inclusiva que abarcan a todos los educandos (**Recuadro 2.3**). Italia fue el primero, en 1977, en cerrar las escuelas especiales con miras a integrar a los alumnos con discapacidad. Desde entonces, otras leyes, directivas y directrices han ampliado el alcance de la ley, entre ellas una directiva de 2012, que preveía la inclusión de todos los alumnos con dificultades de aprendizaje, comprendidas las relacionadas con las desventajas socioeconómicas, lingüísticas y culturales (Ministerio de Educación, Universidades e Investigación de Italia, 2012).

En cambio, 11 países cuentan con leyes de educación inclusiva que se refieren exclusivamente a las personas con discapacidad. Un decreto de Colombia de 2017 estableció que los alumnos con discapacidad debían ser educados en las mismas instituciones que el resto de la población. Asimismo, institucionalizó los “Planes individuales de apoyos y ajustes razonables” para velar por la pertinencia del aprendizaje para los alumnos

### RECUADRO 2.3:

#### Portugal cuenta con una legislación exhaustiva en materia de educación inclusiva

En julio de 2018, tras 18 meses de preparación, Portugal promulgó el decreto-ley 54/6 sobre la educación inclusiva. En el artículo 1 se especifica que la inclusión es un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades y al potencial de todos y cada uno de los alumnos. En el artículo 5 se pide que las escuelas creen una cultura escolar en la que todos encuentren oportunidades de aprender, así como las condiciones para el pleno ejercicio de este derecho, respondiendo a las necesidades de cada alumno, valorando la diversidad y promoviendo la equidad y la no discriminación en el acceso al plan de estudios y el avance en el sistema educativo (Presidencia del Consejo de Ministros de Portugal, 2018).

Anteriormente, la impartición de educación inclusiva estaba consagrada en el decreto-ley 3/2008, en el que se preveía un apoyo especializado en las escuelas ordinarias y las escuelas especiales (Presidencia del Consejo de Ministros de Portugal, 2008). Aunque el marco para los alumnos con dificultades de comunicación, aprendizaje, movilidad, autonomía, relación interpersonal y participación social que necesitaban apoyo y recursos muy diferenciados y especializados se había desarrollado continuamente, otros grupos en riesgo de exclusión, debido a desventajas sociales, culturales o económicas, se estaban quedando rezagados.

La nueva ley amplía la cobertura y el apoyo a los niños y jóvenes con una amplia gama de necesidades. En su introducción se hace referencia a la educación inclusiva, como un proceso destinado a tener en consideración la diversidad de los alumnos. Se reconoce que el plan de estudios y los alumnos son elementos centrales del proceso de inclusión, y se pide que se ajusten los procesos de enseñanza y aprendizaje. La ley reposa en los principios de equidad, diseño universal para el aprendizaje, autonomía escolar y profesional, y diversificación de los planes de estudios mediante adaptaciones y ajustes. En el preámbulo, en el que se afirma que ya no debería ser necesario clasificar a los alumnos para intervenir, se enuncia el objetivo de que todos los alumnos alcancen el mismo nivel al final de la escolaridad obligatoria, aunque sea por vías de aprendizaje diferenciadas que permitan a cada uno de ellos progresar en el plan de estudios de una forma que garantice su éxito educativo.

La ley exige que las escuelas cuenten con un equipo pluridisciplinario, compuesto por un docente, un docente de educación especial, un psicólogo y tres miembros del consejo pedagógico. También introduce centros de apoyo al aprendizaje destinados a facilitar la inclusión, crear recursos de aprendizaje e instrumentos de evaluación para los componentes del plan de estudios y organizar la transición a la vida posterior a la educación. Al crear estos centros, Portugal aplica las competencias especializadas y los recursos de su sistema de educación especial, que antes era independiente, para favorecer la inclusión de todos los alumnos en las aulas ordinarias.

con discapacidad, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje (Perfiles Educativos del Informe GEM<sup>1</sup>).

En el plano mundial, 16 países mencionan la educación inclusiva en sus leyes generales de educación. El Perú promulgó en 2018 una ley de educación inclusiva que incorporaba el artículo 19-A sobre educación inclusiva en la ley general de educación. Éste asevera que la educación es inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos, e insta a las instituciones educativas a que adopten medidas para asegurar condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la prestación de los servicios educativos, y que desarrollen planes educativos personalizados para los alumnos con necesidades educativas especiales (Perfiles Educativos del Informe GEM).

El análisis del Informe GEM muestra que las leyes de las que son responsables los ministerios de educación, ya sean generales o centradas en la inclusión, suelen ir dirigidas a grupos individuales, principalmente las personas con discapacidad. De los países examinados, el 79% tiene leyes referentes a la educación de las personas con discapacidad, el 60% a las minorías lingüísticas, el 50% a la promoción de la igualdad de género, y el 49% a los grupos étnicos e indígenas.

Cada vez se emplean más los recursos contenciosos para luchar contra la discriminación y la desigualdad en la educación. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos adoptó un enfoque de vulnerabilidad para corregir la desigualdad estructural por motivos de sexo, orientación sexual, discapacidad, raza y origen étnico. El caso D.H. y otros contra la República Checa fue presentado en 2000 por 18 estudiantes romaníes checos asignados a escuelas primarias especiales con planes de estudios simplificados. El tribunal dictaminó que a los alumnos se les había negado su derecho a la educación porque los criterios de matriculación no tenían en cuenta las características específicas de los romaníes, lo que daba lugar a discriminación y segregación raciales (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 2007). Entre los fallos posteriores figuran el caso Oršuš y otros contra Croacia, en el que se pedía al Estado que proporcionara apoyo lingüístico para que los niños romaníes pudieran incorporarse a las clases generales, y el caso Horváth y Kiss contra Hungría, en el que se determinó que se había diagnosticado mal a niños

romaníes debido a la desventaja socioeconómica y las diferencias culturales (Broderick, 2019).

Se han formulado dictámenes similares con referencia a la Carta Social Europea revisada de 1996, en particular al artículo 15, en el que se pide que se imparta educación y formación a los alumnos con discapacidad “en el marco del régimen general, siempre que sea posible”, y al artículo 17 sobre el derecho a la educación (Quinlivan, 2019). En algunos países, la legislación excluye de la enseñanza ordinaria a los alumnos con discapacidad grave. En la región de Flandes (Bélgica), en virtud de la ley de 2014 sobre las disposiciones para los alumnos con necesidades educativas especiales, conocida como el decreto M, solo se da acceso a la enseñanza ordinaria a los niños capaces de seguir un plan de estudios básico común, lo que excluye efectivamente a la mayoría de los que presentan discapacidad intelectual. En 2017, el Comité Europeo de Derechos Sociales consideró que Bélgica incumplía la Carta, argumentando que los requisitos no estaban justificados, que el país no había previsto suficientes ajustes razonables, y que el sistema educativo era discriminatorio por motivos de discapacidad intelectual (Comité Europeo de Derechos Sociales, 2017). En 2002, Autism Europe presentó una reclamación colectiva por la insuficiencia de la oferta educativa para las personas con autismo en Francia. La reclamación fue declarada admisible, y el Comité concluyó que Francia había violado la Carta (Consejo de Europa, 2018a).

Los tribunales también han protegido los derechos relativos a la orientación sexual y la identidad y expresión de género. En 2002, el Tribunal Supremo del Canadá dictaminó que los estudiantes gays y lesbianas y los padres del mismo sexo tenían derecho a ser protegidos de la discriminación y a que sus vidas se reflejaran en los planes de estudios. En su declaración final, la sentencia afirmaba que el desagrado de algunos padres por los libros que no se ajustaban a sus creencias personales no podía configurar la política de un sistema educativo pluralista que había proclamado su compromiso de aceptar y celebrar la diversidad (Tribunal Supremo del Canadá, 2002). En la India, a raíz de un fallo del Tribunal Supremo de 2014 que reconocía la condición de transgénero, eunuco e intersexual (hijras), la comisión de becas universitarias solicitó a las universidades que incluyeran la categoría en todos los formularios de solicitud (*Economic Times*, 2015; Tribunal Supremo de la India, 2014).

Además, los tribunales se han pronunciado sobre el acoso, a menudo provocado por una discapacidad o una dificultad

1 Una nueva herramienta del Informe GEM para el seguimiento sistemático de las leyes y políticas nacionales de educación, accesible en [www.education-profiles.org](http://www.education-profiles.org).



de aprendizaje. En decisiones de la Corte Constitucional de Colombia (2016) y la Suprema Corte de Justicia de La Nación de México (2015) se estableció que el acoso escolar afectaba negativamente la dignidad, la integridad y la educación de las víctimas, y se precisó que el sector de la educación debía proteger a los alumnos de la violencia basada en las características personales.

Por el contrario, la falta de leyes que protejan el derecho a la educación de algunos grupos en riesgo de exclusión puede ser un obstáculo importante, como en el caso de los migrantes y solicitantes de asilo venezolanos en Trinidad y Tobago (**Recuadro 2.4**).

En muchos países, los ministerios de salud, género y protección social disponen de instrumentos jurídicos para regular y promover la inclusión de ciertos grupos en la educación. Entre los países analizados, el 74% tenía leyes que se referían a la discapacidad, el 46% a la igualdad de género, el 28% a los grupos étnicos e indígenas y el 25% a las minorías lingüísticas.

En el Pakistán, una ley de 2018 prohíbe la discriminación contra las personas transgénero en la educación, y establece su derecho a la educación y una cuota del 3% para los niños transgénero en las instituciones educativas públicas y privadas ordinarias. También estipula que los proveedores de servicios deben garantizar la igualdad de oportunidades en las actividades académicas y extracurriculares, como los deportes (Munir y otros, 2020). En la República de Corea, una ley sobre la educación en las zonas insulares y remotas prescribe medidas personalizadas en relación con las infraestructuras escolares y los materiales de enseñanza y aprendizaje (Perfiles Educativos del Informe GEM). En la Federación de Rusia, una ley federal de 1999 protege a las minorías indígenas, incluso en el ámbito de la educación. Una ley de 2006 de la región autónoma de Yamal-Nenets sobre las minorías indígenas incluye disposiciones sobre el respaldo a la educación y la promoción de los idiomas autóctonos (ITIE, 2020).

### **LA AMBICIÓN DE LAS LEYES SOBRE LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD ES DESIGUAL**

Los países están introduciendo cada vez más legislación para facilitar la inclusión de los niños con discapacidad en las escuelas ordinarias. La adopción de un enfoque de educación inclusiva para los alumnos con discapacidad exige que se efectúen enmiendas y ajustes al derecho vigente en aras de la coherencia. Sin embargo, las leyes que promueven la inclusión en la educación coexisten en ciertos

#### **RECUADRO 2.4:**

### **Los venezolanos tropiezan con obstáculos en Trinidad y Tobago para acceder a la educación**

En mayo de 2020, los gobiernos de América Latina y el Caribe señalaron que había 5,1 millones de migrantes, refugiados y solicitantes de asilo venezolanos, entre ellos unos 80.000 en los países caribeños no hispanohablantes, a saber, Aruba, Curazao, Guyana y Trinidad y Tobago (R4V, 2020). Esta última cifra puede ser solo una fracción del número de personas acogidas en otros países de la región, pero es enorme en términos relativos, si se tiene en cuenta que los 17.000 migrantes y refugiados de Aruba representan el 15% de la población. Es probable que las cifras reales sean más altas, ya que muchas fuentes gubernamentales solo dan cuenta de los venezolanos que están en regla. Por ejemplo, la plataforma regional de coordinación interinstitucional informa de que hay 24.000 venezolanos en Trinidad y Tobago, aunque otras estimaciones indican que son más de 40.000 (Teff, 2019).

En 2014 se aprobó una política nacional para abordar las cuestiones relativas a los refugiados y el asilo en la República de Trinidad y Tobago, pero no existe legislación al respecto (Teff, 2019). Los hijos de los solicitantes de asilo registrados no pueden asistir a la escuela. El Gobierno dedicó dos semanas a registrar a refugiados venezolanos en abril de 2019, concediendo exenciones de permisos de trabajo renovables de seis meses en cinco centros de registro, pero sin garantizar la educación (Secretaría del Primer Ministro de Trinidad y Tobago, 2019).

Las organizaciones no gubernamentales (ONG) trabajan para que los niños venezolanos tengan acceso a la educación. Por ejemplo, Living Water Community (LWC) instaló en diciembre de 2019 a 600 niños venezolanos en seis espacios adaptados acogedores para los niños, y contaba con un plan para crear cuatro espacios adicionales para 400 niños más. El Ministerio de Educación dio acceso al plan de estudios de la enseñanza primaria y nombró a un profesor para que trabajara con LWC a fin de obtener la certificación.

Por conducto del programa educativo Espacio de Equidad (ACNUR, 2019) se ayuda a los niños venezolanos a acceder a una educación reconocida. Creado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, el UNICEF, LWC y Trinidad & Tobago-Venezuela Solidarity Network, el programa ofrece un aprendizaje personalizado sin costo alguno en dos plataformas reconocidas mundialmente, esto es, Notesmaster, en inglés, y Dawere, en español. Esto permite a los niños validar los dos últimos años del bachillerato colombiano y venezolano. El programa está certificado por el Consejo de exámenes del Caribe.

casos con otras que fomentan la educación especial en entornos aparte, lo que impide un entendimiento común de la educación inclusiva y obstaculiza su implementación.

En el Informe GEM se estima que el 25% de los países han introducido disposiciones para la educación en entornos segregados, especialmente en Asia Central y Meridional, Asia Oriental y Sudoriental, y América Latina y el Caribe. Alrededor del 48% combinan la integración con los entornos separados, generalmente para las personas con discapacidad grave; el 10% prefiere la integración; y el 17% tiene disposiciones legislativas para educar a las personas con discapacidad en entornos inclusivos, lo que se observa sobre todo en Europa y América del Norte y en Oceanía (**Gráfico 2.1**). Estas conclusiones son coherentes con otros exámenes que revelan que, a pesar de una tendencia creciente a la inclusión, los países aplican combinaciones diversas de educación especial e inclusión para educar a los niños y jóvenes con discapacidad (Anastasiou y Keller, 2014, 2017).

En la República Islámica del Irán, que revisó su ley de educación especial en 2004, la Carta de derechos de los ciudadanos de 2016 afirma que nadie debe ser privado de la oportunidad de adquirir conocimientos o competencias laborales debido a sus discapacidades, y contiene reglamentos para brindar a los inscritos en las escuelas ordinarias el respaldo de educadores especializados. Sin embargo, no existe una garantía legal del derecho a la educación inclusiva. Un reglamento de 2015 especifica que los alumnos que no puedan estudiar en entornos educativos ordinarios serán asignados a centros de educación especial segregados (Human Rights Watch, 2019b). Todos los niños son examinados a la edad de

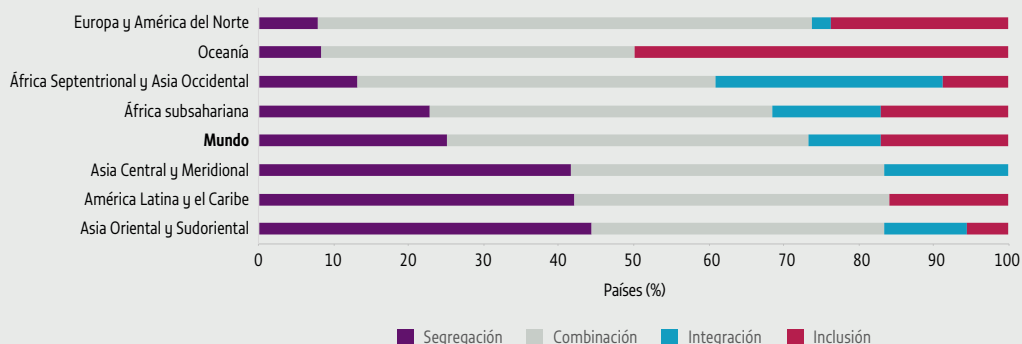
seis años para determinar si pueden ser matriculados en el primer grado. A los que fallan se les somete a una evaluación profesional. En 2014, 1,2 millones de niños fueron examinados en 862 centros fijos y 17 bases itinerantes para poblaciones nómadas. Aproximadamente el 13% fue sometido a evaluaciones profesionales y, de ese porcentaje, más del 90% fue asignado a escuelas especiales (Samadi y McConkey, 2018).

En el Iraq, un decreto ministerial de 2011 autoriza al Ministerio de Educación a crear clases y escuelas especiales para educar a los alumnos de aprendizaje lento o con discapacidad visual o auditiva (artículo 14). El decreto no menciona la posibilidad de ofrecer oportunidades de integración a esos alumnos, ni especifica otras formas de discapacidad física o mental. Los niños con discapacidad asisten a clases aparte. En 2019 había 1.325 escuelas con clases especiales para niños con discapacidad, de las cuales 107 se encontraban en zonas rurales (Perfiles Educativos del Informe GEM).

En el Líbano, la ley de 2000 sobre los derechos de las personas con discapacidad les concede derechos educativos, pero permite mantener la segregación. En la práctica, la admisión en las escuelas queda a discreción de los directores, que pueden rechazar a los niños con discapacidad, dejándoles como única alternativa las instituciones especializadas dirigidas por organizaciones privadas financiadas por el Ministerio de Asuntos Sociales, que pueden no ser reconocidas como escuelas por el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior (Human Rights Watch, 2018a). En Myanmar, el artículo 41b de la ley de educación de 2014 especifica que las personas con discapacidad deben recibir educación mediante programas

**GRÁFICO 2.1:**

**Todavía queda mucho camino por recorrer para que las leyes de educación sean inclusivas con respecto a la discapacidad**  
*Distribución de los países por organización escolar para alumnos con discapacidad conforme a la legislación, por región, 2020*



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig2\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig2_1)

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en los Perfiles Educativos del Informe GEM.

y servicios de educación especial basados en un plan de estudios concebido para atender las necesidades de los alumnos con discapacidad visual, auditiva, mental o de otro tipo (Perfiles Educativos del Informe GEM).

La mayoría de los países combina la integración con la separación, generalmente para educandos con discapacidad grave. Ahora bien, la falta de una definición de la discapacidad grave puede llevar a que se tomen decisiones arbitrarias. En Djibouti, el artículo 15 de la ley de educación de 2000 exime de la escolaridad obligatoria a los niños con alguna discapacidad física o mental que les impida seguir una educación estructurada (Gobierno de Djibouti, 2000). En Mauritania, el artículo 9 de la ley de educación de 1975 especifica que los alumnos pueden ser excluidos de forma permanente, por decisión del director regional de educación básica, con el asesoramiento del consejo de profesores, si un certificado médico establece que su estado mental o físico es incompatible con el trabajo escolar, o si su comportamiento entorpece el buen funcionamiento de la escuela (Gobierno de Mauritania, 1975). En Omán, un decreto ministerial de 2017 dispone que los alumnos con discapacidad, especialmente la discapacidad visual u otras discapacidades físicas, solo pueden ser aceptados en escuelas totalmente equipadas (Abdou, 2020).

La ley sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2016 de la India plasmó los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el contexto nacional y estableció el derecho a la educación inclusiva. Sin embargo, introdujo una ambigüedad y la posibilidad de segregación, al afirmar que todo niño con una discapacidad reconocida tiene acceso a la educación gratuita en un entorno apropiado, ya sea en una escuela del vecindario o la escuela especial que elija. Además, los niños con discapacidades múltiples y discapacidad grave tienen derecho a optar por la educación en el hogar, de conformidad con la ley del derecho a la educación (enmienda) de 2012. Por ejemplo, la ley de educación del estado de Kerala envía a escuelas especiales y brinda la posibilidad de educar en casa a los niños con discapacidades graves y múltiples (UNESCO, 2019b).

De acuerdo con la ley escolar de Sudáfrica de 1996, el derecho a la educación de los niños con necesidades especiales debe ejercerse en las escuelas públicas ordinarias, empleando servicios y medidas de apoyo, siempre que sea razonablemente viable. En la Federación de Rusia, Moscú permite que se imparta educación en clases separadas o en las que se brinda ayuda especial

cuando los alumnos con discapacidad no pueden recibir educación en entornos inclusivos. El artículo 5.1 de una ley de 2010 enuncia la creación de condiciones para la educación inclusiva en los establecimientos de educación pública para las personas con discapacidad (Perfiles Educativos del Informe GEM).

Algunas leyes se centran en la integración. En las enmiendas a la ley de educación de Armenia de 2014 se asume el compromiso de contar con un sistema de educación universal inclusivo en 2025. Un plan de acción formulado en 2016 prevé la transformación en 2022 de los establecimientos de educación especial en centros de asistencia pedagógica y psicológica que respalden la educación general (Perfiles Educativos del Informe GEM).

De los países cuyas leyes hacen hincapié en la inclusión, Colombia, en un decreto de 2017, reconoció que la educación inclusiva para las personas con discapacidad era un proceso permanente. En respuesta a un fallo de la Corte Constitucional de 2011, en el que se hacía énfasis en el deber del Estado de pasar de modelos de educación segregada o integrada a una educación inclusiva en la que todos los niños pudieran estudiar y aprender juntos, el decreto expresó el valor de la diversidad en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y garantizó, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables que eliminan las barreras a través de prácticas, políticas y culturas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017). La ley de educación de Ghana de 2008 define la educación inclusiva como un "sistema de valores" que reposa en la idea de que todas las personas tienen el mismo derecho de acceder al aprendizaje, y que trasciende la idea de la ubicación física, pero incorpora los valores básicos que promueven la participación, la amistad y la interacción (artículo 5.4).

En el 40% de los países, la ley sobre discapacidad también regula la inclusión en la educación. En Burkina Faso, una ley de 2010 sobre la protección y promoción de los derechos de las personas con discapacidad garantiza la educación inclusiva en todos los niveles de la enseñanza, y dispone que toda institución de formación inicial y en el servicio de los maestros/alfabetizadores deberá tener en cuenta la educación inclusiva en sus programas de formación (artículo 12). La ley sobre personas con discapacidad del Senegal de 2010 garantiza a los niños y adolescentes con discapacidad una educación gratuita en escuelas ordinarias lo más cerca posible de sus hogares (Perfiles Educativos del Informe GEM).

## LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DIFIEREN EN CUANTO AL ÉNFASIS QUE PONEN EN LA INCLUSIÓN

Los países se encuentran en diversas etapas en lo que respecta a la formulación de políticas de educación inclusiva para aplicar las disposiciones legislativas y crear entornos propicios. Un examen del Informe GEM mostró variaciones en cuanto a los lugares para recibir enseñanza, la organización de la instrucción, la dotación de personal, la preparación de los docentes, las infraestructuras, las estructuras administrativas y la financiación.

El examen determinó que el 17% de los países contaba con una política amplia de educación inclusiva dirigida a todos los educandos. En Bhután, la norma de educación inclusiva de 2017 define esta última como un proceso de valoración, aceptación y apoyo de la diversidad en las escuelas, y que garantiza que todos los niños tengan las mismas oportunidades de aprender. La política de Ghana de 2015 la define como un enfoque que da cabida a todos los niños en las escuelas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. La política de Nigeria de 2017 respalda la definición de la UNESCO, designándola como un proceso que permite eliminar todos los obstáculos y proporcionar acceso a una educación de calidad, con el fin de satisfacer las diversas necesidades de todos los educandos en el mismo entorno de aprendizaje (Perfiles Educativos del Informe GEM).

En el 75% de los planes o estrategias del sector de la educación de los países se hace referencia a la inclusión. En la educación, prestar atención a las personas con discapacidad sigue siendo la norma; ciertamente, el 67% de los países tiene políticas o planes de ese tipo, cuya responsabilidad recae total o parcialmente en los ministerios de educación.

La educación en Indonesia aplica un modelo que permite a los niños con necesidades especiales asistir a escuelas ordinarias, unidades de educación especial o escuelas especiales. El país ha fortalecido el carácter inclusivo de su sistema de educación, disminuyendo el número de alumnos en escuelas especiales y ampliando el acceso de los que tienen alguna discapacidad a las escuelas ordinarias desde la enseñanza preescolar hasta la superior; así, 1.600 escuelas, o el 11% del total, impartieron educación inclusiva en los diversos niveles en 2018. Tras una evaluación de la aplicación del plan maestro anterior, el plan maestro para el desarrollo de la

educación inclusiva de 2019-2024 respalda un concepto amplio de la educación inclusiva. Su aplicación, cuyo inicio está previsto en 2021, se realizará en tres fases (Perfiles Educativos del Informe GEM).

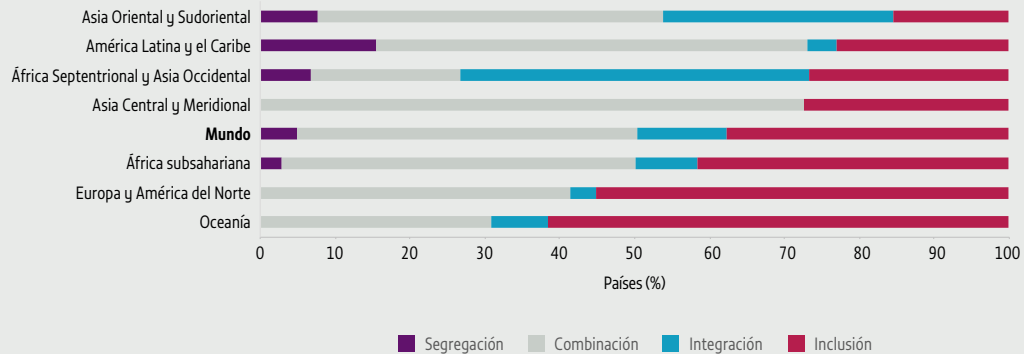
La estrategia nacional de educación inclusiva de Malawi para 2017-2021 va dirigida a todos los niños que pueden quedar excluidos del sistema educativo y dentro de él, y su plan nacional de educación para 2015-2019 respalda un enfoque inclusivo, tomando en cuenta a los niños y jóvenes que han sido marginados o excluidos, como las niñas, los niños con discapacidad, los habitantes de aldeas remotas y los miembros de hogares pobres. Un pilar de la visión estratégica de Marruecos para 2015-2030 garantiza el derecho de acceso a la educación y la formación de las personas con discapacidad (Perfiles Educativos del Informe GEM).

El Gobierno de Nepal está elaborando un plan de acción para crear infraestructuras e instalaciones educativas adaptadas a las necesidades de las personas con discapacidad, mejorar la formación de los docentes y formular un plan de estudios flexible de aquí a 2030. Sin embargo, el Gobierno todavía no ha previsto, en leyes o políticas, normas de educación inclusiva acordes a las normas internacionales y la forma de garantizarlas (Human Rights Watch, 2018c). El País Vasco español dispone de un plan marco basado en la diversidad para las escuelas inclusivas, que afirma que la excelencia se logra cuando la totalidad del alumnado alcanza el máximo desarrollo de sus capacidades personales (Departamento de Educación del País Vasco, 2019).

Cerca del 5% de los países todavía tiene disposiciones normativas para impartir educación en establecimientos separados, mientras que el 45% combina la integración con otras medidas para los niños con discapacidad grave (**Gráfico 2.2**). En la provincia paquistaní del Punjab, en el marco de la política de educación inclusiva de 2012, se admite a los alumnos con discapacidad leve y moderada en las escuelas primarias y de primer ciclo de secundaria ordinarias, cuyos maestros reciben formación de instructores guías del Departamento de Educación Especial. La política de educación inclusiva de Seychelles establece que la integración de los alumnos con discapacidad debe ser parte integrante de los planes nacionales a fin de lograr la educación para todos. Los alumnos solo deberán enviarse a escuelas especiales en casos excepcionales y, en tales casos, su educación no tiene por qué ser totalmente segregada (Perfiles Educativos del Informe GEM).

**GRÁFICO 2.2:****En todo el mundo, las políticas se han orientado en mayor medida hacia la inclusión que las leyes**

Distribución de los países por organización escolar para alumnos con discapacidad conforme a las políticas, por región, 2020



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig2\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig2_2)

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en los Perfiles Educativos del Informe GEM.

En comparación con las leyes, cuyo cambio toma más tiempo, las políticas están mucho más orientadas a impartir educación en entornos inclusivos a los alumnos con discapacidad. El análisis del Informe GEM concluye que alrededor del 38% de los países han adoptado políticas de ese tipo. La inclusión de los alumnos con necesidades especiales en las aulas ordinarias forma parte, en diversos grados, de la política educativa de todas las provincias canadienses. La política de educación inclusiva de la provincia de Nuevo Brunswick fue pionera en desaprobando los programas y clases segregados (Gobierno de Nuevo Brunswick, 2013).

En la India existen prácticas inclusivas en relación con la intervención temprana para niños con discapacidad. El estado de Tamil Nadu creó un centro estatal de recursos para la educación inclusiva. Los estados de Andhra Pradesh y Maharashtra organizaron el transporte de los niños y sus padres, tras cerrar escuelas pequeñas. El estado de Bihar garantizó la representación de los padres de alumnos con discapacidad en los comités de gestión de las escuelas (OXFAM India, 2020). Por el contrario, en general se da relativamente menos preferencia a la impartición de educación en entornos inclusivos en Asia Central y Meridional y en África Septentrional y Asia Occidental.

La transición hacia la inclusión sigue diferentes caminos a ritmos variables, en función del contexto. En Fiji, a mediados de los años 1960 se creó una escuela de educación especial para niños poliomielíticos, a la que siguieron otras escuelas especiales. Como éstas se

encontraban en zonas urbanas importantes y en las dos islas principales, el acceso de los niños de zonas rurales e islas periféricas era limitado. En 2010 se aprobó por primera vez una política de educación inclusiva que promueve el acceso de los niños con discapacidad a las escuelas ordinarias vecinales, que se revisó en 2016. El plan de aplicación de la política de educación especial e inclusiva para 2017-2020 respalda un enfoque por etapas que promueve las opciones de educación tanto especiales como inclusivas. Las escuelas especiales forman parte del plan, ya que permiten a los alumnos con ciertos tipos de discapacidad adquirir competencias esenciales, como la lengua de señas o el braille, que complementan la enseñanza ordinaria (Ministerio de Educación, Patrimonio y Artes de Fiji, 2016).

Muchos países asignan recursos especiales de manera equitativa para prestar un apoyo adecuado en la enseñanza ordinaria y en la transición hacia la inclusión. En la provincia de Sichuan (China), el modelo 1+5+N de escuelas de educación especial del distrito de Shuangliu tiene por objeto integrar a los educandos con necesidades educativas especiales mediante un sistema de recursos de tres niveles. En el primer nivel se encuentra el principal centro de recursos para el distrito, financiado por el gobierno local, que brinda ayuda profesional a otros centros de espacios de recursos (1). Por su parte, los espacios de recursos secundarios establecidos en cinco escuelas ordinarias (5) reciben asistencia del centro de educación especial del distrito y ayudan a todos los demás centros de recursos de las escuelas ordinarias (N) (Agencia

Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y UNESCO, 2019).

Algunos países han creado clases satélites, es decir, clases especiales en escuelas ordinarias, entre ellos Australia (para alumnos con trastorno del espectro autista) y China. En la provincia de Zhejiang (China), las clases satélites, que se consideran un espacio intermedio para alumnos con discapacidad entre las escuelas especiales y las clases de lectura suplementarias, siguen los principios de puesta en común de los recursos, proximidad y coordinación bidireccional. Están dirigidas a alumnos con discapacidad intelectual, parálisis cerebral y trastorno del espectro autista. La financiación per cápita de los alumnos de clases satélites es por lo menos 10 veces mayor que la de los alumnos de la enseñanza general del mismo nivel en la misma zona (Ministerio de Educación de China, 2015). Las Islas Cook han abierto clases satélites en aldeas aisladas de las islas pequeñas, con miras a ofrecer programas para la primera infancia y los primeros niveles de la primaria, mientras que los alumnos mayores asisten a escuelas más grandes en lugares más céntricos (Perfiles Educativos del Informe GEM). Los países del África subsahariana se encuentran en diversas fases de la formulación de políticas para incluir a los alumnos con discapacidad (**Recuadro 2.5**).

### **LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA SE DIRIGEN A GRUPOS DE POBLACIÓN DIVERSOS**

Las políticas de educación con un fuerte componente de inclusión suelen ir dirigidas a otros grupos vulnerables. El Informe GEM determinó que los ministerios de educación, u otros, eran responsables de políticas educativas orientadas a la igualdad de género en el 71% de los países, las minorías lingüísticas en el 46% de los países, y los grupos étnicos e indígenas en el 37% de los países.

En Bangladesh, la política nacional de educación de 2010 reconoce el derecho de los niños a recibir educación en su idioma materno. En el plan de ampliación de la enseñanza preescolar de 2012 y el séptimo plan quinquenal de 2016-2020 se destacó la importancia de respetar las

“ El 42% de los países del África subsahariana están aplicando políticas de inclusión ”

tradiciones, la cultura y el patrimonio de todos los niños, incluso en el plan de estudios (Perfiles Educativos del Informe GEM).

En el Estado Plurinacional de Bolivia, en el marco del Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación y del Plan Sectorial de Desarrollo Integral de Educación para el Vivir Bien 2016-2020, los grupos tradicionalmente excluidos, como las poblaciones indígenas, las personas con discapacidad, las poblaciones rurales y remotas, los niños de la calle y las adolescentes embarazadas que abandonan la escuela, son el foco de una serie de programas. El Gobierno estableció el Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias para certificar las competencias y experiencias adquiridas en oficios u ocupaciones fuera de la educación formal. En promedio, 25.000 personas al año, con frecuencia de grupos indígenas y zonas rurales anteriormente desatendidos, reciben un certificado de postalfabetización (UNESCO, 2019a).

El plan de acción para la educación de Irlanda de 2019 tiene por objeto ayudar a las personas a alcanzar su pleno potencial mediante el aprendizaje y contribuir al desarrollo nacional. Diversos instrumentos que abarcan todos los grupos y niveles educativos promueven esta misión. El plan para la igualdad de oportunidades en las escuelas de 2005, que constituye el principal instrumento normativo para apoyar a las escuelas con mayor concentración de alumnos desfavorecidos, se volvió a poner en marcha en 2017 con más de 100 medidas para hacer frente a las desventajas. En 2019, casi 900 escuelas participaban en el programa. Los itinerantes y los romaníes son un grupo vulnerable. El Ministerio de Justicia e Igualdad coordina la estrategia nacional para la inclusión de los itinerantes y los romaníes, de carácter intersectorial. Con el respaldo del Ministerio de Educación y Aptitudes, el Ministerio de Asuntos de la Infancia y la Juventud y el organismo para la infancia y la familia, la estrategia aplica un enfoque inclusivo de la educación para mejorar la asistencia, la participación y el compromiso y reducir el abandono escolar prematuro (UNESCO, 2019a).

El marco de políticas para la educación de los nómadas de 2015 de Kenya presta especial atención a la inclusión y la vulnerabilidad de las comunidades nómadas, en particular de las niñas, así como de los niños con necesidades especiales. Con miras a facilitar el acceso a la educación y la participación en ella, la política insta a crear más escuelas itinerantes, introducir el aprendizaje abierto y a distancia, y emprender intervenciones educativas innovadoras y

**RECUADRO 2.5:**
**Los países del África subsahariana emplean una serie de herramientas para incluir a los alumnos con discapacidad**

Los países del África subsahariana se han esforzado por aplicar políticas que faciliten la plena inclusión de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias. Se estima que, globalmente, el 42% de los países de la región están aplicando políticas de inclusión, aunque la adopción de un enfoque coherente de la inclusión sigue planteando dificultades. Los países están probando distintas posibilidades, como las escuelas especiales, los centros de recursos, los profesores itinerantes y las clases satélites. No obstante, queda claro que faltan instrumentos de seguimiento normalizados y evaluaciones rigurosas de la aplicación de las políticas y programas en el plano nacional (Jolley y otros, 2018).

La política nacional de educación especial de Angola de 2017 pretende incluir a 30.000 niños con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias de aquí a 2022. La política se instaurará en 6.000 escuelas primarias (Perfiles Educativos del Informe GEM). Su finalidad consiste en transformar las escuelas especiales en centros de apoyo que ofrezcan orientación para la inclusión de niños con discapacidad en escuelas ordinarias, junto con un fortalecimiento de la capacidad y la formación de docentes (sección VI) (Lobo d'Ávila y otros, 2019).

En Etiopía, las escuelas inclusivas son escuelas ordinarias en las que todos los alumnos, sin importar que tengan alguna discapacidad, aprenden en las mismas aulas. Puede haber auxiliares de enseñanza, como intérpretes de lengua de señas. Las escuelas se organizan en 7.532 grupos para facilitar el intercambio de recursos. Entre éstos, 213 escuelas (el 2,9%) han establecido centros de recursos para la educación inclusiva (Tadesse Mergia, 2020).

El marco normativo de educación inclusiva de Ghana de 2015 prevé transformar las escuelas especiales en centros de recursos que respalden la enseñanza ordinaria, manteniendo al mismo tiempo unidades, escuelas y otras instituciones especiales para alumnos con discapacidades graves y profundas. La idea era que las escuelas especiales cooperaran con las escuelas ordinarias que acogían a niños con necesidades educativas especiales, trabajaran en estrecha colaboración con los centros de evaluación para la detección y el diagnóstico periódicos, y velaran por que su personal recibiera capacitación en los centros. La política fue más allá de la accesibilidad física e incorporó valores básicos que promovían la participación, la amistad y la interacción (Ministerio de Educación de Ghana, 2015).

Los alumnos kenianos con discapacidad asisten a escuelas especiales, escuelas integradas y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias dirigidas a los que tienen discapacidades auditivas, visuales, intelectuales y físicas. La política sectorial de 2018 para educandos y aprendices con discapacidad amplía la impartición de educación en las escuelas ordinarias. Reconoce el papel fundamental de las escuelas especiales en la transición hacia la educación inclusiva y aprovecha los servicios de educación que ofrecen los arreglos actuales, así como la educación en el hogar, especialmente para las personas con discapacidad grave y en circunstancias vulnerables. Actualmente, 1.882 escuelas primarias y secundarias ordinarias imparten educación a alumnos con necesidades especiales (Perfiles Educativos del Informe GEM).

Malawi ha adoptado un enfoque doble. Los niños y jóvenes con discapacidad grave son educados en escuelas especiales o centros de necesidades especiales, mientras que los que tienen discapacidad leve se incorporan a escuelas ordinarias. El segundo plan de ejecución del sector de la educación tiene por objeto fortalecer la educación inclusiva en todas las escuelas para evitar la segregación. Las escuelas especiales de cada nivel educativo se están transformando en centros de recursos, como se especifica en la política nacional de educación especial de 2007 (Perfiles Educativos del Informe GEM).

En Nigeria, los misioneros comenzaron la segregación en los años 1970 y los gobiernos la mantuvieron. La política de educación de 2004 formalizó las escuelas especiales públicas. A pesar de que se afirmó la voluntad de incluir a diversos grupos de educandos, la falta de coherencia de las intervenciones dio lugar a una segregación en la educación. La política nacional de educación inclusiva de 2017 procura armonizar las modalidades, a fin de crear un sistema unificado. Ésta se propone lograr la educación inclusiva rehabilitando y mejorando las escuelas especiales, para que sirvan de centros de recursos en los que se atiendan las necesidades de las personas con discapacidad y se capacite a los docentes en materia de inclusión (Perfiles Educativos del Informe GEM). La mayoría de las escuelas especiales dirigidas por los gobiernos estatales se centran en uno o dos tipos de discapacidad. El estado de Enugu apoya tres escuelas que sirven de centros de educación especial en los que participan niños con y sin discapacidad. El estado de Lagos estableció unas cuantas escuelas primarias inclusivas, poniendo a disposición docentes capacitados y materiales para niños con discapacidad en las mismas clases u otras aparte. Los estados más pobres solo tienen una o dos escuelas especiales, que ofrecen tanto servicios de internado como de asistencia diaria (Pinnock, 2020).

Sudáfrica ha creado escuelas inclusivas con la finalidad de promover culturas, políticas y prácticas que celebren la diversidad, respeten las diferencias y valoren la innovación y la resolución de problemas. Estas escuelas, a las que se les conoce como escuelas de "servicio completo", ya que atienden toda la gama de necesidades de aprendizaje, también tienen el propósito de dar apoyo a las escuelas ordinarias vecinas (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2010). En 2014 se creó un premio nacional de excelencia en educación para la escuela de servicio completo con mejor desempeño (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2016a). Algunos de los factores de éxito de una escuela que recibió el premio fueron equipos de apoyo escolar; selección rigurosa, detección, evaluación y apoyo institucionalizados; planes de estudios diferenciados; apoyo directo para los educandos; y colaboración con la comunidad (Martin, 2015). El objetivo 26 del plan estratégico quinquenal 2015/2016-2019/2020 consiste en aumentar el número de escuelas que aplican efectivamente la política de educación inclusiva y tienen acceso a centros que ofrecen servicios especializados (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2016b). En el informe anual más reciente no se ofrece información actualizada sobre este objetivo, pero se menciona el nombramiento de miembros del equipo de extensión itinerante transversal en las provincias (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2019).

Los maestros itinerantes también trabajan en algunas regiones de la República Unida de Tanzania para prestar apoyo a los docentes y los alumnos, centrándose en la adaptación y la preparación de materiales para los alumnos con discapacidad visual (Mnyanji, 2014). La Sociedad para los Ciegos de Tanzania los capacita, gestiona y supervisa, y el Gobierno los emplea por conducto de las oficinas de educación de los distritos. Se les proporciona una motocicleta y se cubren sus gastos recurrentes conexos. Los maestros itinerantes también realizan exámenes de la vista, remiten a los niños a centros médicos y organizan actividades de sensibilización y asesoramiento en la comunidad (Light for the World e Imprint Consultants, 2016).

flexibles basadas en la comunidad (Perfiles Educativos del Informe GEM).

El Ministerio de Educación de Filipinas formuló en 2017 una política de educación básica con perspectiva de género, que exigía poner fin a la discriminación por motivos de género, orientación sexual e identidad de género. En esa política se esbozaban medidas para los administradores de la educación y los dirigentes escolares, entre ellas el enriquecimiento de los planes de estudios y los programas de formación de docentes con contenidos sobre el acoso escolar, la discriminación, el género, la sexualidad y los derechos humanos (Thoreson, 2017). Se trata de uno de los numerosos ejemplos de la creciente atención que están prestando los sistemas educativos al derecho de todos a disfrutar de entornos de aprendizaje seguros e inclusivos (**Recuadro 2.6**).

## LA NO APLICACIÓN DE LEYES Y POLÍTICAS IMPIDE LA INCLUSIÓN

Aunque se promulguen leyes y se anuncien políticas, las medidas de seguimiento para lograr la inclusión dependen del contexto nacional, que determinan factores históricos, políticos, culturales y socioeconómicos; la voluntad política de incluir a ciertos grupos desfavorecidos; la reticencia ante nuevas formas de impartir la educación; las actitudes; y la capacidad de coordinación. La planificación de políticas suele ser insuficiente, lo que produce incoherencias en todo el sistema y deficiencias en la ejecución. Por ejemplo, en un examen mundial de los programas de formación de docentes para la inclusión se detectaron problemas relativos a la gestión del cambio (Rieser, 2013).

Garantizar que las leyes se traduzcan en políticas adaptadas a las necesidades de los alumnos es solo el primer paso. La mayoría de los países están atrasados en el cumplimiento efectivo de estos compromisos, a menudo ambiciosos. Una cuestión que surgió con frecuencia en un examen de 85 informes nacionales sobre la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en relación con los programas y servicios de educación inclusiva, presentado al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, fue la sorprendente inconexión entre las leyes, las políticas y las prácticas. Jordania reconoció que la mayoría de las escuelas no estaban bien preparadas para poner en práctica la inclusión, ya que no se habían

adoptado medidas suficientes para el transporte, el acceso y el uso seguro del entorno físico, así como para la armonización de los planes de estudios, especialmente en la educación básica. Sudáfrica informó de la existencia de nuevas escuelas segregadas y la falta de disposiciones para los niños con discapacidad intelectual grave (Leonard Cheshire Disability, 2017).

En toda el África subsahariana, a pesar de que los docentes aplican estrategias de enseñanza individualizada, juegos de roles, apoyo por parte de los compañeros y estrategias grupales con miras a promover la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual y de desarrollo, la falta de recursos humanos y materiales para la educación inclusiva es motivo de preocupación (Okyere y otros, 2019a). Un análisis de las experiencias de niños con discapacidad intelectual y de desarrollo en escuelas inclusivas de Accra (Ghana) concluye que, pese a los progresos constantes y la existencia de un marco legislativo y normativo sólido, los alumnos con discapacidad deben realizar las mismas tareas en el mismo plazo que sus compañeros sin discapacidad, ocupan pupitres situados lejos de los maestros, y a menudo éstos últimos los castigan físicamente por problemas de comportamiento. Además, la enseñanza no está diferenciada (Okyere y otros, 2019b).

Malawi alienta cada vez más a los alumnos con necesidades especiales a matricularse en escuelas ordinarias, pero la falta de instalaciones obliga a muchos a trasladarse a escuelas especiales, como en el caso de los alumnos con discapacidad visual, que se cambian a escuelas para ciegos (Perfiles Educativos del Informe GEM). Al evaluar sus esfuerzos para aplicar la política nacional de educación inclusiva, el Gobierno de Namibia observó una escasez de escuelas de recursos en las zonas rurales, una falta de infraestructuras accesibles, poca conciencia y actitudes desfavorables hacia la discapacidad (Ministerio de Educación, Artes y Cultura de Namibia, 2018a).

La India se ha esforzado considerablemente por ampliar la red de escuelas rurales desde la promulgación de la ley sobre el derecho a la educación de 2009, que exige que las escuelas primarias no estén situadas a más de un kilómetro del hogar del niño. Sin embargo, la expansión se logró aumentando el número de escuelas pequeñas con infraestructuras inadecuadas, lo que trajo consigo un proceso continuo de racionalización de la distribución de los recursos educativos. Si bien la enseñanza primaria está garantizada en la mayoría de las aldeas rurales,



## RECUADRO 2.6:

### Las escuelas están empezando a respetar la diversidad en la orientación sexual y la identidad y expresión de género

El 42% de los jóvenes lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales del mundo declaró haber sido ridiculizados, objeto de burlas e insultos o amenazados en la escuela (Richard y MAG Jeunes LGBT, 2018, pág. 11) debido a su orientación sexual y su identidad de género, principalmente por parte de sus compañeros. Cerca del 37% señaló no sentirse nunca, o rara vez, en seguridad en la escuela. Cabe destacar que la mayor parte de los casos se registran en los Estados Árabes y el África subsahariana.

La legislación puede agravar el comportamiento discriminatorio o hacer que sea imposible abordar las cuestiones relacionadas con la identidad de género y la orientación sexual en la educación. Unos 68 países penalizan los actos sexuales consentidos entre personas del mismo sexo. Barbados rechazó todas las recomendaciones de su examen periódico universal de las Naciones Unidas de 2013, que pedían la despenalización de los actos sexuales entre personas del mismo sexo. Alrededor de 31 países tienen leyes y reglamentos que restringen el derecho a la libertad de expresión de las personas, los educadores o los medios de comunicación en relación con las cuestiones de orientación sexual. Aunque prácticamente todos los Estados Árabes han tenido códigos morales, nuevos instrumentos jurídicos penalizan las expresiones de afirmación o apoyo a la homosexualidad. Por ejemplo, una resolución de 2017 del Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay prohíbe la difusión y la utilización de materiales educativos referentes a la “teoría y/o ideología de género” (Mendos, 2019). En mayo de 2019, el Tribunal Superior de Kenya ratificó una ley de la época colonial que tipificaba como delito las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo (Kyama y Pérez-Peña, 2019).

Los países están empezando a prestar atención a la identidad de género. En 2015, Malta aprobó la ley de identidad de género, expresión de género y características sexuales (**Recuadro 14.1**). Ese mismo año, el Ministerio de Educación y Empleo formuló la política sobre los estudiantes transgénero, con otras variantes de género e intersexuales en las escuelas. En 2016, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa pidió a los países miembros que promovieran el respeto y la inclusión y difundieran información objetiva (Consejo de Europa, 2016). En 2018, 21 de sus 47 miembros tenían planes de acción nacionales o regionales que abordaban y prohibían explícitamente el acoso escolar por motivos de orientación sexual e identidad y expresión de género (UNESCO, 2018b).

Si bien los países están avanzando hacia el reconocimiento de los derechos de las personas con identidades de género diversas, todavía hay leyes y políticas incoherentes. En Lituania, aunque la ley de igualdad de trato de 2017 obliga a las instituciones de enseñanza secundaria y postsecundaria a garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su orientación sexual, un artículo de la ley de protección de menores contra los efectos perjudiciales de la información pública de 2011 prohíbe la difusión de información sobre conceptos referentes al matrimonio y los valores familiares que difieran de los que figuran en la Constitución y el código civil (LGL, 2018).

Fuera de Europa y América del Norte hay menos ejemplos de ese tipo de reconocimiento. El Ministerio de Educación de Chile publicó directrices escolares para facilitar la inclusión de los alumnos transgénero sin discriminación ni violencia (Iniciativa por el Derecho a la Educación, 2017). En el Territorio de la Capital Nacional de la India, Delhi, la cooperación entre la ONG de defensa de los derechos de las personas transgénero, Society for People’s Awareness, Care and Empowerment, y la Dirección de Educación permitió que 27 escuelas obtuvieran el certificado de “respeto de las personas transgénero”. Las escuelas han adoptado medidas que incluyen a los niños transgénero y no conformes con su género, entre ellas tener al menos un retrete neutro en cuanto al género y crear conciencia para evitar el acoso escolar (*New Delhi Times*, 2019). En Sudáfrica, unas 20 escuelas de Ciudad del Cabo han adoptado disposiciones similares, que comprenden uniformes neutros en cuanto al género y la posibilidad de que los alumnos usen nuevos nombres (BBC News, 2019).

la racionalización de la distribución de las escuelas en las zonas rurales remotas ha repercutido en la distancia de las escuelas de enseñanza secundaria y superior, lo que afecta en particular a las niñas y a los educandos con discapacidad (Oxfam India, 2020).

En Nepal, de conformidad con la ley sobre derechos de las personas con discapacidad de 2017 y la política de educación inclusiva para las personas con discapacidad, los niños deberían poder asistir a las escuelas de sus

comunidades sin discriminación, pero otras disposiciones permiten educar a los niños con discapacidad por separado. La acción del Gobierno centrada en la mejora de las infraestructuras y las instalaciones, la formación de docentes y la flexibilidad de los planes de estudios de aquí a 2030 debe ajustarse a las normas internacionales (Human Rights Watch, 2018c; Nepal Law Commission, 2017).

En Turquía, a pesar de que existe un marco legislativo amplio que fomenta la inclusión en la educación, las actitudes negativas, la deficiencia de las infraestructuras físicas y la falta de conocimientos y aptitudes de los docentes entorpecen su implementación (Hande Sart y otros, 2016). La ley sobre la discapacidad de 2010 de Viet Nam no resultó eficaz para evitar la segregación en la educación, según las observaciones finales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales a fines de 2014 (Fiala-Butora, 2019). Desde entonces, el Gobierno ha promulgado reglamentos sobre la capacitación, el acopio de datos, los materiales, los equipos y la evaluación para promover la educación de las personas con discapacidad. El artículo 15 de la ley de educación de 2019 establece que la educación inclusiva es la modalidad preferida de educación, comprometiéndose a adoptar políticas que faciliten su implementación (Hai y otros, 2020). No obstante, el desafío sigue siendo considerable, ya que el 53% de las personas consideraba que los niños con discapacidad debían estudiar en una escuela especial, ya fuera por principio o en función de su grado de discapacidad (Oficina general de estadística de Viet Nam, 2018).

## ES NECESARIO APLICAR POLÍTICAS INCLUSIVAS EN TODOS LOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN Y PARA TODAS LAS EDADES

Si bien las políticas de inclusión en la educación generalmente se dirigen a grupos de población, también tienen en cuenta las diferentes necesidades en cuanto al acceso a los niveles de educación y el paso de uno a otro. En la siguiente sección se aborda esta perspectiva a lo largo de toda la vida y los retos que plantean las diferentes etapas.

### UNA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA INCLUSIVA PUEDE AYUDAR A ALLANAR EL CAMINO

Las deficiencias relativas a la nutrición, la seguridad, la salud y el aprendizaje en los primeros años pueden ocasionar retrasos en el desarrollo y discapacidad.

Una atención y educación de la primera infancia (AEPI) inclusiva ofrece a los niños mejores oportunidades a lo largo de la vida. El preescolar puede influir de forma positiva en los resultados del aprendizaje (Elango y otros, 2015). Sin embargo, el acceso a la AEPI tiende a ser menor para los niños más necesitados, incluso en los países que ofrecen un derecho legal universal (Melhuish y otros, 2015). En 34 países europeos, la participación en la AEPI es significativamente más baja entre los niños con madres inmigrantes o con menor nivel educativo, los que viven en zonas rurales o los que provienen de familias pobres (Ünver y otros, 2016). En Albania, la pobreza, la falta de inscripción, la discriminación y el escaso conocimiento de los padres acerca de los beneficios limitan la matriculación preescolar de los niños romaníes (Consejo de Europa, 2018b), a pesar de las medidas para facilitar el acceso (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019). En Montenegro se emplearon enfoques innovadores, como representaciones artísticas en los centros de las ciudades, en el marco de una campaña de sensibilización de los padres en los municipios desfavorecidos del norte, lo que incrementó la matriculación en un 20% entre 2014 y 2015 (UNICEF, 2019).

En la India, los Servicios Integrados para el Desarrollo del Niño del Ministerio de Desarrollo de la Mujer y el Niño, creados en 1975, ofrecen seis servicios a las mujeres embarazadas y lactantes y a los niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad, incluida enseñanza preescolar no formal para niños de tres a seis años. En 2018 funcionaban alrededor de 1,36 millones de guarderías rurales (anganwadi) (Ministerio de Desarrollo de la Mujer y el Niño de la India, 2018). Paralelamente, la oferta privada ha ido en aumento (Wadhwa y otros, 2019). Ciertamente, ya en 2011 el 28% de las aldeas de Assam, el 42% de las de Telangana y el 93% de las de Rajastán contaban al menos con un centro de enseñanza preescolar privado (Kaul y otros, 2017). Sin embargo, la calidad de la educación no es apropiada para la edad, como muestra el hecho de que el servicio de educación no recibe suficiente atención en los anganwadi, mientras que los centros preescolares privados no ofrecen una pedagogía adecuada a la edad (Bhattacharjea y Ramanujan, 2019).

“ Las deficiencias relativas a la nutrición, la seguridad, la salud y el aprendizaje en los primeros años pueden ocasionar retrasos en el desarrollo y discapacidad ”

Los grupos que corren el riesgo de ser excluidos de la AEPI son los refugiados, las minorías étnicas y lingüísticas y los niños con discapacidad. Es frecuente que los países dependan de las ONG para que los servicios lleguen a esos grupos, aunque se ven esfuerzos prometedores por integrar la prestación de servicios en los sistemas gubernamentales. En Armenia, con el apoyo de Save the Children, los niños refugiados sirios asisten a clases de cuatro horas en dos centros preescolares de educación general en Ereván (Gobierno de Armenia, 2016). El programa comunitario de subvenciones de Irlanda para el cuidado de niños en situaciones de reasentamiento ofrece servicios gratuitos a los niños refugiados menores de cinco años, con miras a facilitar su integración (Gobierno de Irlanda, 2019). En Uganda, en el marco de la respuesta integral para los refugiados, el Gobierno ha introducido políticas destinadas a aumentar el número de cuidadores certificados y centros que prestan servicios integrados de buena calidad para el desarrollo del niño en la primera infancia (Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2018; ACNUR, 2018a, 2018b).

El plan de acción nacional de educación plurilingüe de Camboya para 2015-2018 permitió a educandos de las minorías étnicas cursar la enseñanza preescolar y los tres primeros años de la primaria en cinco idiomas distintos del jemer. El programa, que se aplica en cinco provincias y llega a 92 centros preescolares estatales y comunitarios, se ha ampliado desde entonces para incluir un idioma más (Ball y Smith, 2019). El Gobierno se ha comprometido a aumentar el número de docentes plurilingües en un 25% de aquí a 2023 (Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Camboya, 2019).

El acceso a la AEPI de los niños con discapacidad representa un desafío particular en las regiones rurales. En las zonas rurales de Namibia, los programas de desarrollo de la primera infancia suelen ofrecerse fuera de las estructuras oficiales (Ngololo Kamara y otros, 2018). En cambio, en Cuba, los niños con discapacidad están incluidos en los programas de desarrollo de la primera infancia convencionales. Todos los niños reciben apoyo, incluso en las zonas rurales, gracias en parte al programa Educa tu hijo, que atiende a más de 5.000 niños con discapacidad (Gobierno de Cuba, 2019).

### **La calidad afianza el carácter inclusivo de la atención y educación de la primera infancia**

Aun cuando los servicios de AEPI son accesibles, su calidad determina en gran medida su contribución a la inclusión. Cabe mencionar tres dimensiones generales de la calidad relacionadas con la inclusión, a saber, las modalidades basadas en las interacciones, la eficiencia basada en la integración y un plan de estudios basado en el juego centrado en el niño.

Los servicios inclusivos de desarrollo del niño en la primera infancia buscan cada vez más ser accesibles y equitativos para todos, incluso cuando tienen por finalidad apoyar a los niños con retrasos en el desarrollo y discapacidad. En el caso de esos niños, las intervenciones en la primera infancia se están individualizando cada vez más y se llevan a cabo en el hogar, alejándose de los servicios prestados por expertos en entornos clínicos. Un examen de 426 programas inclusivos de desarrollo e intervención en la primera infancia de 121 países determinó que dos tercios de ellos incluían a los padres en la prestación de servicios. Los gobiernos aún deben superar una serie de obstáculos, como la falta de datos administrativos que documenten los retrasos en el desarrollo, la insuficiencia de los esfuerzos de extensión comunitaria para encontrar a los niños en situación de riesgo, la poca capacidad de los cuidadores para exigir servicios y una supervisión inadecuada de la calidad de los servicios. Los programas tienen éxito cuando el personal está capacitado y las intervenciones gozan de apoyo político y un entorno normativo propicio (Vargas-Barón y otros, 2019).

Un examen de 32 programas inclusivos de educación de la primera infancia europeos concluyó que la participación activa es el objetivo global para lograr que los niños aprendan y desarrollen un sentido de pertenencia. La interacción positiva con los adultos y los compañeros, la participación en el juego y otras actividades cotidianas, un enfoque centrado en el niño, la evaluación personalizada del aprendizaje y los ajustes, la adaptación y el apoyo son componentes esenciales (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2016). En Francia, donde todos los niños tienen derecho a recibir enseñanza preescolar gratuita

“ En Europa la participación activa es el objetivo global para lograr que los niños aprendan y desarrollen un sentido de pertenencia ”

(recientemente ampliada a partir de los dos años de edad), se han abierto clases para niños con trastorno del espectro autista en los centros preescolares y se enseña a los otros niños a comprender las necesidades de sus compañeros de clase para poder comunicarse. En Letonia, los padres inmigrantes chinos pasan tiempo con los niños y los docentes durante el primer mes de preescolar, y después dejan a los niños con los docentes por periodos cada vez más largos. En Suecia, todos los niños tienen derecho a la AEPI desde que cumplen un año, y a servicios gratuitos durante 15 horas a la semana a partir de los tres años. Los niños menores de un año con necesidades educativas especiales pueden comenzar a recibir AEPI de forma gratuita durante 15 horas a la semana. Se ofrece apoyo a toda la clase de preescolar, ajustando el número de personal o de niños según corresponda (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2016; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019).

La poca comprensión de la naturaleza holística de los servicios para la primera infancia obstaculiza la inclusión, al igual que la falta de coordinación entre los proveedores de servicios de salud, nutrición y educación (véase el **Capítulo 4**). En América Latina se han hecho progresos considerables en la integración de los servicios. En un decreto presidencial de 2016, el Brasil puso en marcha el programa Criança Feliz (Infancia feliz) para promover el desarrollo integral del niño en los primeros años mediante visitas a los hogares y una colaboración intersectorial. En enero de 2018, 25 de las 27 unidades federales se habían incorporado al programa (Girade, 2018). El programa colombiano De Cero a Siempre, iniciado en 2011 y plasmado en la legislación en 2016, consiste en un paquete integrado de servicios que cada niño debe recibir desde su nacimiento hasta los seis años de edad. Éste integra los servicios horizontalmente entre los departamentos gubernamentales y verticalmente entre los niveles de gobierno nacional y subnacional (Santos Calderón, 2018).

Cambiar las estrategias de enseñanza en las que se corre el riesgo de no implicar a los niños por otras más acordes con sus intereses también es clave para consolidar un aprendizaje inclusivo. El aprendizaje mediante el juego puede contribuir al desarrollo de competencias y capacidades, mejorar las interacciones con los compañeros y fomentar la cooperación para resolver problemas. Aunque el concepto se ha integrado en los países de altos ingresos, la mayoría de los intentos por introducir el juego en los planes de estudios de

los países de ingresos bajos y medianos siguen siendo marginales y suelen recibir el apoyo de las organizaciones multilaterales y las fundaciones (**Recuadro 2.7**). En Kenya, el Gobierno ha respaldado una iniciativa innovadora para promover la inclusión mediante el deporte desde la primera infancia (**Recuadro 2.8**).

#### RECUADRO 2.7:

##### Los países de ingresos bajos y medianos están explorando el potencial del aprendizaje mediante el juego para fomentar la inclusión

En los planes de estudios formales de los países de ingresos bajos y medianos se han incorporado pocos métodos de aprendizaje mediante el juego. En 2018, Serbia adoptó el marco curricular de enseñanza preescolar “Años de crecimiento” centrado en el niño, que emplea una pedagogía basada en el juego que hace participar a los niños, las familias y las escuelas. Concebido para edades comprendidas entre los seis meses y los seis años y medio, hace hincapié en la coherencia del plan de estudios y la continuidad del aprendizaje (UNICEF, 2019).

En Viet Nam, en consonancia con el llamamiento que hace la ley de educación de 2005 a los centros preescolares a ayudar a los niños a desarrollarse de manera integral gracias a la organización de actividades lúdicas, el plan de enseñanza de la primera infancia de 2009 puso de relieve el desarrollo holístico. Con el apoyo de la VVOB, una organización belga sin fines de lucro, el Ministerio de Educación y Capacitación elaboró un programa de formación de dos módulos para maestros de preescolar, que les ayuda a vigilar el bienestar y la participación de los niños, y detectar los casos de niños que corren el riesgo de no aprender. Los docentes constataron un menor bienestar y participación durante el aprendizaje académico dirigido por el maestro que durante las actividades lúdicas (VVOB, 2018).

En la mayoría de los países las intervenciones son a pequeña escala y están a cargo de ONG. Kidogo, en Kenya, está orientado a los niños menores de seis años que viven en barrios marginales. Poniendo de relieve el aprendizaje mediante el juego, la resolución de problemas y las aptitudes socioemocionales, y utilizando el plan de estudios nacional, facilita la atención holística en entornos favorables a los niños con cuidadores capacitados y certificados, comidas nutritivas y la participación de los padres (Jordan y otros, 2015). En Nicaragua, el programa de educación temprana de la Fundación Fabretto presta servicios educativos a niños de dos a seis años de edad en más de 80 escuelas públicas de comunidades rurales desatendidas. Capacita a los maestros, centrándose en estrategias de aprendizaje basadas en el juego inspiradas en métodos educativos integrales adaptados para satisfacer las necesidades de los alumnos (Center for Education Innovations, 2018b).

**RECUADRO 2.8:****En Kenya, el aprendizaje mediante el deporte es una vía para la inclusión de los niños con discapacidad intelectual**

Unified Champion Schools es un programa de Special Olympics, una organización deportiva dedicada a los niños y adultos con discapacidad intelectual. El programa, que funciona en 14 países, tiene por objeto promover la inclusión en las escuelas mediante actividades deportivas que eliminan las barreras y cambian las actitudes, desde la primera infancia hasta la adolescencia. Tiene cuatro componentes, esto es, el desarrollo de las aptitudes motoras de la primera infancia de los niños de dos a siete años mediante el juego; el entrenamiento conjunto y la competición en el deporte y el juego de equipos de jóvenes con y sin discapacidad intelectual; el despliegue de esfuerzos de promoción para afianzar la inclusión a lo largo de la vida escolar por parte de clubes y organizaciones estudiantiles; y actividades de concienciación en las que participa toda la comunidad escolar con miras a afianzar la comprensión, el apoyo y la práctica de la inclusión (Special Olympics, 2019).

En Kenya, en colaboración con el Ministerio de Educación y el UNICEF, Unified Champion Schools ha ayudado a evaluar y remitir a los niños a los que se les ha detectado alguna discapacidad intelectual, efectuando un seguimiento mediante talleres sobre educación inclusiva con las familias, los docentes y los dirigentes escolares. El proyecto ha permitido matricular a casi 600 alumnos con discapacidad intelectual, y ha contribuido a crear actitudes positivas hacia esos alumnos en las escuelas participantes. Special Olympics participó en la formulación de la política nacional de educación inclusiva, en especial en la redacción de una versión de fácil lectura. Unified Champion Schools, junto con Catholic Relief Services, prosigue la labor de Special Olympics en Kenya sobre el desarrollo en la primera infancia de los niños con discapacidad intelectual por conducto del programa Young Athletes. La detección temprana de los niños que necesitan ciertos servicios permite ayudar a las familias, brindándoles una visión esperanzadora del futuro de sus hijos y desmintiendo los mitos ampliamente difundidos sobre la capacidad de aprendizaje (Special Olympics Kenya, 2018).

**RECUADRO 2.9:****La detección temprana de la dislexia facilita la inclusión, pero a los países les cuesta elaborar procesos**

La dislexia existe entre los hablantes de todos los idiomas (Shaywitz y otros, 2008; Ziegler y Goswami, 2005). Cuando no se diagnostica, aumenta el riesgo de analfabetismo y exclusión social. La falta de formación y conocimientos de los docentes plantea dificultades, pero si se les capacita, el 90% de los niños con dislexia puede recibir educación en las aulas ordinarias. Los métodos aplicados a estos alumnos pueden ser útiles para todos los que están aprendiendo a leer (Dyslexia International, 2014).

Un estudio longitudinal llevado a cabo en Finlandia que realizó un seguimiento de una muestra de niños desde el nacimiento hasta la adolescencia indicó que las primeras señales de riesgo de dislexia pueden observarse poco después del nacimiento. Los potenciales relacionados con eventos del cerebro medidos entre tres y cinco días tras el nacimiento están estrechamente relacionados con la capacidad de lectura en el segundo grado (Lyytinen y otros, 2015). La detección temprana del riesgo puede facilitar la inclusión.

En los países de ingresos bajos y medianos, como Indonesia, el concepto de dislexia y los instrumentos que permiten la detección temprana están relativamente poco desarrollados (Rofiah, 2015). El indonesio estándar, el principal idioma de enseñanza, tiene una ortografía clara y una correspondencia casi total de las letras y los sonidos. Se estima que la dislexia se pone de manifiesto a una velocidad de lectura más lenta. Un proyecto de investigación para crear pruebas de detección y evaluar el aprendizaje de la lectura concluyó que el 17% de los alumnos de primer grado y el 14% de los de segundo grado corrían el riesgo de padecer dislexia (Jap y otros, 2017). La asociación de dislexia de Indonesia ha elaborado un sistema de detección temprana en línea (Dewi y otros, 2017).

Un estudio realizado en Qom (República Islámica del Irán) determinó que el 5% de los alumnos de seis a 14 años de edad eran disléxicos (Pouretamad y otros, 2011). Sin embargo, las pruebas de detección no han pasado de ser estudios de investigación de los departamentos de medicina de las universidades y todavía no forman parte de procedimientos formales (Delavarian y otros, 2017; Faramarzi y otros, 2019). Hasta cierto punto, esto refleja el reto más amplio que plantea la desvinculación del conocimiento científico de la práctica educativa, en parte como resultado de persistentes desacuerdos sobre la definición de las discapacidades de aprendizaje, los criterios de diagnóstico, las prácticas de evaluación, los procedimientos de tratamiento y las políticas educativas, como se ha visto en los Estados Unidos (Fletcher y otros, 2018, pág. 2).

## LA DETECCIÓN TEMPRANA ES CRUCIAL PARA RESPONDER ADECUADAMENTE A LAS DIVERSAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS

La detección temprana es vital para responder a las necesidades individuales de aprendizaje y evitar el retraso (Braun, 2020). Algunas señales de dislexia, como la incapacidad de desarrollar el lenguaje oral, la conciencia fonológica o la capacidad motriz, tienden a aparecer en una fase temprana (**Recuadro 2.9**). Las definiciones de las necesidades educativas especiales, que varían según el país, son la base de los procedimientos de detección fundados en la ley o las normas administrativas. El hecho de no detectar los casos puede impedir que se preste el apoyo adecuado. Así, un tribunal irlandés dictaminó que no se podía exigir a una escuela que desconocía que un alumno tuviera una discapacidad que efectuara ajustes razonables (Whyte, 2019).

En 21 países de África Oriental y Meridional, suelen ser los padres los que informan a las escuelas, o el personal escolar el que se da cuenta de la discapacidad. Los sistemas formales de cribado y detección son poco frecuentes (Education Development Trust y UNICEF, 2016). Sudáfrica aprobó en 2014 una estrategia nacional de cribado, detección, evaluación y apoyo que ofrece procedimientos normalizados (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2014). Esta política, que se ajusta a la política de salud escolar integrada, está dirigida a los niños no escolarizados, así como a los alumnos de las escuelas ordinarias y especiales que tropiezan con obstáculos de aprendizaje. La evaluación y el apoyo no se basan en categorías predefinidas de discapacidad, sino en el nivel y la naturaleza de las necesidades de aprendizaje. En el momento de la admisión, los docentes examinan a todos los niños, registran los resultados en los perfiles de los alumnos y asumen la gestión de los casos.

En Belice, los docentes aconsejan a los directores de escuela que incluyan en una lista de remisión a los alumnos que, a su parecer, tienen “necesidades excepcionales de aprendizaje”, a fin de ser evaluados por especialistas itinerantes (Belize National Resource Centre for Inclusive Education, 2019). Como las visitas de los especialistas a cada escuela son poco frecuentes, muchos niños esperan varios meses la evaluación. Los especialistas ayudan a los docentes a formular planes de educación individualizados adaptados a las necesidades de aprendizaje y facilitan el ingreso a la escuela de los niños no escolarizados (UNICEF, 2013). En San Vicente y las Granadinas, en virtud de la ley de educación de 2005, el Ministro de Educación remite a los servicios médicos, educativos y sociales a los niños

que el funcionario principal de educación considere que tienen dificultades de aprendizaje para que reciban tratamiento o asistencia (Gobierno de San Vicente y las Granadinas, 2005).

Samarpan es una iniciativa comunitaria de intervención temprana del estado indio de Madhya Pradesh, destinada a detectar, examinar, tratar y rehabilitar a niños menores de cinco años con retrasos en el desarrollo o discapacidad física. Sus clínicas de intervención temprana aplican un enfoque holístico en el que participan especialistas encargados de la salud pública, el bienestar de la familia, el desarrollo de la mujer y el niño, la justicia social, y el empoderamiento y los ingresos (NITI Aayog y PNUD, 2015). En otros países, las autoridades sanitarias asumen un papel importante. En la República Democrática Popular Lao, el centro de rehabilitación médica, que depende del Ministerio de Salud, tiene la responsabilidad de examinar y diagnosticar a los niños de hasta 18 años, y orientar a aquéllos diagnosticados con alguna discapacidad hacia un apoyo más amplio (Gobierno de la República Democrática Popular Lao, 2016).

Hay quienes dudan acerca de la conveniencia de la detección temprana, porque el estigma de las etiquetas suele agravar la exclusión en nombre de la inclusión. Ésta también ha dado lugar a una educación segregada, en la que se separa a los niños designados para que reciban un “apoyo adecuado” (Ainscow, 1991; Algraigay y Boyle, 2017). En un marco de promoción de la inclusión y la equidad, la detección y evaluación de las necesidades educativas especiales pueden generar diferencias y marginación. La detección también puede conducir a una reducción de las expectativas de los docentes (Tomlinson, 1982), un rechazo de los compañeros (Keogh y MacMillan, 1996), la exclusión de la participación en pruebas estandarizadas, y la desproporcionalidad, es decir, una representación excesiva de alumnos pobres y pertenecientes a grupos minoritarios en la educación especial (Cruz y Rodl, 2018; Gordon, 2017).

La desproporcionalidad se ha estudiado a fondo en los Estados Unidos, donde los alumnos negros presentan una tasa de diagnóstico de discapacidad superior a la de sus compañeros. Algunos estudios recientes confirman las conclusiones, bajo ciertas condiciones (Braun, 2020). En Florida, la representación de los alumnos negros e hispanos es inferior a la media en cuanto a discapacidades físicas, y superior a la media en cuanto a discapacidades intelectuales. En las escuelas con pocas minorías, se les suele diagnosticar algún tipo de discapacidad con mayor frecuencia que la normal. Cada

aumento de 10 puntos porcentuales de la proporción de alumnos pertenecientes a minorías se acompañaba de una disminución de 0,9 puntos en la disparidad relativa a la discapacidad con respecto a los alumnos blancos (Elder y otros, 2019). La representación excesiva de algunos grupos en la educación especial se debe a menudo a una parcialidad en los procedimientos, el material de prueba o las personas. Por ejemplo, en muchos casos se determina erróneamente que los alumnos de origen inmigrante tienen necesidades educativas especiales, en parte porque las pruebas de alfabetización no se ofrecen en su idioma materno (Adair, 2015; Sanatullova-Allison y Robison-Young, 2016).

## LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA CON REFUERZO ESCOLAR AYUDA A LOS ALUMNOS DESFAVORECIDOS

La repetición de curso, que se practica en todo el mundo, plantea un problema para la inclusión. En 2016, la tasa de repetición en el primer ciclo de la enseñanza secundaria era del 10,2% en Luxemburgo y el 8,5% en España. En los Estados Unidos, 18 estados exigen a los alumnos que repitan el tercer grado si no han adquirido competencias de lectura (Modan, 2019). La repetición es más común en los países más pobres y ligeramente más común en el primer ciclo de la secundaria que en la primaria, aunque se ven diferencias entre los países. Así pues, en 2017, las tasas de repetición respectivas de la enseñanza primaria y secundaria eran del 10% y el 21% en Marruecos, el 9% y el 12% en Sudáfrica, el 9% y el 5% en Guatemala y el 13% y el 5% en Rwanda (**Gráfico 2.3**). El reto para la inclusión consiste en que los alumnos desfavorecidos tienen una mayor probabilidad de repetir. En Rwanda, la probabilidad de repetir un curso más de una vez era 15 puntos porcentuales más alta para los niños con dificultades para hablar y ser comprendidos, y nueve puntos más alta para los que tenían problemas de comportamiento (Ministerio de Educación de Rwanda y UNICEF, 2017).

Los encargados de la formulación de políticas deben elegir entre fomentar la repetición o permitir la promoción. Una preocupación común es que la repetición aumente el abandono escolar prematuro, aunque para demostrarlo se requiere un método de investigación metódico. Las ideas que se suelen tener de las ventajas de la repetición pueden influir más en las políticas que los datos al respecto (Goos y otros, 2013).

Un metanálisis de estudios realizados durante dos decenios en los Estados Unidos no mostró ninguna repercusión de la repetición de curso en el desempeño. Los analistas recomendaron que se prestara atención tanto a la política general de repetición como a sus detalles, especialmente el apoyo brindado a los que repiten (Allen y otros, 2009). Es necesario examinar el efecto negativo en los resultados socioemocionales, como la baja autoestima (Martin, 2011) y la conducta perturbadora (Jimerson y Ferguson, 2007).

Las experiencias internacionales en materia de políticas de promoción automática son diversas. En el Brasil, la enseñanza primaria se dividió en dos ciclos de cuatro años en 1997, y la política de progresión continua dispuso la promoción automática en todos los grados, excepto el cuarto y el octavo. No obstante, la aplicación de la

### GRÁFICO 2.3: Las tasas de repetición de curso presentan amplias variaciones en todo el mundo

Tasas de repetición en la enseñanza primaria y secundaria, 2017 o el último año disponible



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig2\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig2_3)

Nota: los ejes están en escala logarítmica.

Fuente: base de datos del IEU.

política no fue uniforme en todo el país y dependía de las características de las escuelas. Un estudio que tomó en cuenta la selectividad en dicha aplicación concluyó que las cohortes promovidas automáticamente obtenían beneficios moderados pero duraderos en la transición del primer al segundo ciclo de la enseñanza primaria (Leighton y otros, 2019).

En el Camerún, un decreto ministerial estableció la promoción automática en la enseñanza primaria en 2006 en respuesta a las tasas de repetición, que habían alcanzado el 30% en los años 1990. Las tasas de repetición se han reducido a la mitad desde 2005, pero siguen siendo aproximadamente del 12%. El decreto disponía que los alumnos de bajo rendimiento promovidos recibieran refuerzo educativo. En una encuesta realizada a alumnos del sexto grado de las dos regiones de habla inglesa se comprobó que en ellas se aplicaba la promoción automática, pero no las otras disposiciones. La mayoría de los docentes se oponía a la promoción automática (Endeley, 2016). En Etiopía, un análisis de la promoción automática en los tres primeros grados determinó que ésta repercutía negativamente en la motivación, las actitudes hacia la escuela, la asistencia y el comportamiento de los alumnos, así como en la gestión de las aulas por parte de los docentes (Ahmed y Mihiretie, 2015). En la India se han expresado preocupaciones similares, a pesar de los efectos positivos de la promoción automática (**Recuadro 2.10**).

Namibia adoptó la promoción semiautomática en 1996. Hasta el décimo grado, los alumnos que no alcanzaban el nivel mínimo por segunda vez eran promovidos, y a partir de ese grado, no se permitía repetir a los alumnos con resultados insuficientes (UNICEF, 2015). Una evaluación determinó que la repetición no había disminuido, los alumnos de bajo rendimiento no recibían apoyo, y los requisitos para la promoción no se aplicaban de manera sistemática (Sichombe y otros, 2011). Ciertamente, la repetición en la primaria todavía era del 16% en 2017. En 2018, el Ministerio de Educación formuló una política de repetición de la enseñanza secundaria, con miras a garantizar que ningún educando superara en más de tres años la edad normal del curso, y que los alumnos rezagados recibieran apoyo y orientación personalizados en estrecha colaboración con los padres. En los comités de promoción de las escuelas se examinarían los casos complejos. El ministerio también adoptó disposiciones para la evaluación imparcial de los alumnos con discapacidades auditivas y visuales (Ministerio de Educación, Artes y Cultura de Namibia, 2018b).

## RECUADRO 2.10:

### Algunos estados de la India están abandonando la promoción automática a pesar de sus ventajas

El artículo 16 de la ley sobre el derecho de los niños a la educación gratuita y obligatoria de 2009 de la India estipula que ningún niño admitido en una escuela podrá ser retenido en ninguna clase ni expulsado de la escuela hasta que haya finalizado la enseñanza primaria (primer a octavo grado). Muchos expresaron preocupación por las consecuencias negativas para la calidad del aprendizaje, ya que suele creerse erróneamente que la promoción automática supone la ausencia de evaluación.

En 2017, estas inquietudes llevaron a proponer la anulación de la política de no repetición mediante el proyecto de ley sobre el derecho a la educación (segunda enmienda), que volvió a introducir la posibilidad de que un alumno repita si no aprueba los exámenes del quinto grado (final de la primaria) o el octavo grado (final del primer ciclo de la secundaria). Una docena de estados y territorios de la unión, entre ellos Assam, Bihar y Uttar Pradesh, abandonaron esta política, debido a sus supuestos efectos negativos en la calidad del aprendizaje y el rendimiento en los grados superiores (Maadhya, 2017).

“

El análisis realizado para este informe indica que los niños que repetían un curso de primaria tenían menos probabilidades de finalizar la escuela primaria y más probabilidades de dejar la escuela antes de tiempo

”

El análisis realizado para este informe indica que los niños que repetían un curso de primaria tenían menos probabilidades de finalizar la escuela primaria y más probabilidades de dejar la escuela antes de tiempo. Utilizando dos factores externos (la diferencia relativa a la aplicación de la política de no repetición en los estados y los territorios de la unión antes de la adopción de la ley sobre el derecho de los niños a la educación gratuita y obligatoria, y la edad del niño), el análisis muestra que la política de no repetición redujo las tasas de deserción escolar, con una mayor disminución entre los niños en edad de asistir a la escuela primaria en los estados y los territorios de la unión que habían aplicado la política tras la adopción de la ley sobre el derecho de los niños a la educación gratuita y obligatoria (Agarwal, 2020). Esto es importante, ya que la probabilidad de repetir sigue siendo mayor para los niños pertenecientes a las castas desfavorecidas.



### **Los programas de refuerzo pueden ser eficaces, pero deben ser sostenidos**

La eficacia de la promoción automática depende de que los alumnos con dificultades reciban apoyo. Las intervenciones de refuerzo educativo se centran en los niños que corren el riesgo de quedarse atrás y abandonar la escuela antes de tiempo. Éstas pueden ser de distintos tipos, pero por lo general se refieren a las asignaturas básicas y se imparten a pequeños grupos después de las clases. La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de Chile, dependiente del Ministerio de Educación, se dirige a los alumnos de familias desfavorecidas con mayores probabilidades de deserción por conducto de dos programas, a saber, el programa de apoyo para la repetición escolar, en el que un equipo pluridisciplinario del que forman parte trabajadores sociales y psicólogos brinda ayuda socioemocional, y el programa Habilidades para la vida para las escuelas con altos niveles de vulnerabilidad socioeconómica (Santiago y otros, 2017).

Las evaluaciones de los programas de refuerzo suelen proceder de países de ingresos altos. Se determinó que un programa del Japón para alumnos de tercer y cuarto grado con bajo rendimiento académico ejercía un ligero efecto positivo en los resultados de los exámenes de lengua japonesa, pero no en los de matemáticas. La evaluación halló efectos positivos en las prácticas y las horas de estudio (Bessho y otros, 2019).

En los Estados Unidos, los programas de refuerzo benefician a los alumnos más pobres. Los padres también sacan provecho de ellos, ya que los programas que tienen lugar después de las clases alivian las necesidades de cuidado infantil. Sin embargo, la buena calidad de la enseñanza y la asiduidad son esenciales para obtener efectos positivos duraderos (McCombs y otros, 2017). Los alumnos del sexto grado de Florida cuyos resultados en los exámenes estatales del año anterior no habían alcanzado un nivel mínimo determinado fueron asignados al azar a tomar dos clases de matemáticas en lugar de una. El aprendizaje mejoró después de un año, pero cuando volvieron a una sola clase, los progresos se redujeron hasta en un 50% el año siguiente y hasta en un 80% un año después (Taylor, 2016). En otro programa en Chicago se duplicó el tiempo que los alumnos del noveno grado dedicaban al álgebra, con énfasis en las aptitudes para la resolución de problemas. Una evaluación mostró repercusiones positivas en los resultados de los exámenes, las tasas de finalización y las tasas de transición a la enseñanza superior. Los mayores beneficios se vieron entre los alumnos con escasas competencias de lectura, ya que

los conceptos matemáticos se presentaban oralmente (Cortes y otros, 2015).

En los países de ingresos medianos hay algunos ejemplos, en particular las evaluaciones de los que han aplicado el programa de “enseñanza en el nivel correcto”, creado en la India (véase el **Capítulo 6**). El programa de equidad educativa en los campamentos de refugiados de Kenya del Servicio Universitario Mundial del Canadá ofrece refuerzo educativo a chicas del séptimo y el octavo grado de los campamentos de refugiados de Dadaab y Kakuma, que tienen muchas probabilidades de abandonar la escuela prematuramente. Una evaluación determinó que la participación era amplia pero irregular y que el efecto en los resultados del aprendizaje solo era positivo en los hogares con seguridad alimentaria. No hubo repercusiones estadísticamente significativas en las puntuaciones de los exámenes de terminación de la enseñanza primaria ni en la asistencia a la escuela (de Hoop y otros, 2019).

En Lima (Perú), una evaluación de un programa de refuerzo de enseñanza de la ciencia basada en la indagación para alumnos del tercer grado de escuelas desfavorecidas, que formaban parte de la mitad con menor rendimiento de su clase, constató una mejora de las calificaciones, aunque los progresos eran moderados y se observaban sobre todo entre los varones (Saavedra y otros, 2019). En Serbia, el programa de auxiliares docentes para alumnos romaníes asignaba un asistente romaní a cada una de las escuelas primarias que reunían los requisitos, los cuales tenían la libertad de organizar su tiempo según fuera necesario durante las clases y después de ellas. Por ejemplo, podían recabar información sobre los niños no escolarizados o que abandonaban la escuela prematuramente, reunir documentos, visitar a las familias y cooperar con la comunidad. Una evaluación concluyó que el programa ayudaba a incrementar la asistencia de los alumnos romaníes del primer grado (Battaglia y Lebediniski, 2015, 2017).

En un examen de los países de ingresos bajos y medianos se determinó que la mayoría de ellos disponía de estrategias de refuerzo educativo en sus planes sectoriales (Schwartz, 2012). La falta de material didáctico apropiado, las aulas atestadas de alumnos, la formación insuficiente de los docentes y la falta de tiempo obstaculizaban su aplicación. El plan del sector de la educación de Gambia para 2016-2030 incluye un programa de apoyo extraescolar (Ministerio de Educación Básica y Secundaria y Ministerio de Educación Superior, Investigación, Ciencia y Tecnología de Gambia, 2016). El plan del sector de la

educación para 2016-2020 de la República Democrática Popular Lao comprende medidas de refuerzo educativo para los niños con malos resultados de aprendizaje (Ministerio de Educación y Deportes de la República Democrática Popular Lao, 2015).

### LOS PROGRAMAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD SON IMPORTANTES, PERO TAMBIÉN COSTOSOS

La pobreza y las normas sociales están obligando a muchas familias a enviar a sus hijos a trabajar antes de que alcancen la edad mínima legal para ello, o a casarse y tener hijos a una edad temprana. Cuando los gobiernos

no hacen cumplir las normas, no dictan reglas o, en unos pocos casos, incluso establecen reglas que violan los derechos de los niños, niegan a muchos de ellos una segunda oportunidad en la educación (**Recuadro 2.11**). Los programas de educación de segunda oportunidad se centran en adolescentes y jóvenes que nunca han ido a la escuela, o que la abandonaron prematuramente sin ninguna cualificación. Estos programas son eficaces cuando se dirigen a algunos grupos marginados, pero el costo y la necesidad de contar con educadores bien capacitados y altamente motivados son motivo de preocupación (OCDE, 2016).

#### RECUADRO 2.11:

#### A los niños que empiezan a trabajar, se casan o tienen hijos a una edad temprana se les niega con frecuencia una segunda oportunidad de educación

Según las estimaciones, en 2016 trabajaban 114 millones de niños de 5 a 14 años, lo que equivalía al 9,6% del grupo de edad a nivel mundial, un punto porcentual menos que en 2012. De ellos, 36 millones, es decir, el 32%, no estaban escolarizados, y las posibilidades de educación de muchos de los que asistían a la escuela también estaban comprometidas (OIT, 2017). Casi todos los países han ratificado el Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil de la OIT de 1999, pero 20 países, entre ellos Bangladesh y Myanmar, no han ratificado el Convenio sobre la edad mínima de la OIT de 1973. Muchos países permiten el trabajo infantil antes del final de la escolaridad obligatoria. Por ejemplo, en el Perú y el Paraguay, la edad mínima para trabajar es de 14 años, pero la escolaridad obligatoria finaliza a los 17 y 18 años, respectivamente. El aumento de la duración de la enseñanza obligatoria redujo las tasas de trabajo infantil de los varones en China y Turquía (Alper Dinçer y Erten, 2015; Tang y otros, 2020).

Las estimaciones recientes de la proporción de mujeres de 20 a 24 años que se casaron antes de los 18 años son del 21% en el plano mundial y el 41% en África Occidental y Central (UNICEF, 2018). Las estimaciones equivalentes para los hombres son inferiores en aproximadamente un 40% en Asia Meridional y un 60% en el África subsahariana (UNICEF, 2020). El artículo 16 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer prohíbe el matrimonio forzoso e infantil, pero 20 países, entre ellos muchos con niveles elevados de matrimonio infantil, como Bangladesh y el Níger, han expresado reservas al respecto (UNESCO, 2018). La disposición legal de Bangladesh contra el matrimonio infantil castiga a los padres o tutores, pero no anula esos matrimonios (Blomgren, 2013). Al menos 117 países establecen la edad mínima para contraer matrimonio por debajo de los 18 años (Pew Research Foundation, 2016). El Sudán tiene las edades mínimas más bajas, a saber, 10 años para los niños y la pubertad para las niñas en el caso de matrimonios musulmanes, y 15 años para los niños y 13 años para las niñas en el caso de matrimonios no musulmanes (El Nagar y otros, 2018).

Se estima que, en 2015-2020, la tasa de natalidad entre los adolescentes en el plano mundial ha sido de 44 nacimientos por cada 1.000 niñas de 15 a 19 años de edad, lo que supone una disminución con respecto a los 53 nacimientos registrados en 2000-2005. Sin embargo, la tasa es de 115 en África Occidental y Central, y alcanza 229 en la República Centroafricana. La posibilidad de que estas niñas finalicen su educación se ve comprometida y muchos gobiernos frustran activamente sus esfuerzos por volver a la escuela. La ONG internacional Human Rights Watch señaló que, de 48 países del África subsahariana, Guinea Ecuatorial, Sierra Leona y la República Unida de Tanzania habían prohibido totalmente la presencia de niñas embarazadas y madres jóvenes en las escuelas públicas (Human Rights Watch, 2019). Unos activistas presentaron una denuncia contra Sierra Leona ante el Tribunal de Justicia de la Comunidad Económica de los Estados de África Occidental, que en diciembre de 2019 dictaminó que la prohibición era discriminatoria y ordenó su levantamiento inmediato. En marzo de 2020, el Gobierno acató esa decisión, y anunció dos nuevas políticas centradas en la "inclusión completa" y la "seguridad integral" de todos los niños en el sistema educativo (Peyton, 2020). A pesar de ello, 20 países del África subsahariana carecen de leyes, políticas o estrategias que defiendan el derecho de las niñas a regresar a la escuela después del embarazo (Human Rights Watch, 2018).

Recientemente, algunos países han dado pasos en la dirección correcta. En 2018, Burundi abolió un decreto ministerial que habría prohibido a las niñas embarazadas, y a los niños que las habían dejado embarazadas, asistir a la escuela, mientras que Mozambique derogó un decreto que obligaba a las niñas embarazadas a tomar clases por la noche. En 2019, Zimbabwe enmendó su ley de educación para proteger de la exclusión a las niñas embarazadas (Human Rights Watch, 2019).

La Argentina introdujo en 2008 el Plan FinEs (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) para ofrecer a las personas de 18 años o más la oportunidad de culminar la enseñanza primaria o secundaria (Ministerio de Educación de la Argentina, 2019). Los estados y la sociedad civil colaboran en su ejecución, y las clases se imparten fuera de las escuelas, como, por ejemplo, en clubes e iglesias, que las personas suelen frecuentar más en la vida cotidiana. Al parecer, el programa solo ha llevado a algunos a abandonar la educación de adultos convencional para incorporarse a él. Se ha cuestionado la calidad de la educación, entre otras cosas porque se presiona a los docentes para lograr que los alumnos obtengan la certificación (Beech, 2019).

El proyecto Llegar a los niños sin escolarizar II de Bangladesh tiene por objeto dar una segunda oportunidad a los niños de 8 a 14 años que no asisten a la escuela, provenientes de 148 subdistritos rurales desfavorecidos y barrios marginales seleccionados. El proyecto ofrece oportunidades de finalizar la enseñanza primaria y facilitar la transición a la secundaria, combinando la educación formal y no formal, incluida la capacitación profesional previa, que se imparten en centros de aprendizaje (escuelas Ananda). Las escuelas pertenecen a las comunidades, que se encargan de su gestión, con el apoyo del Gobierno y algunas ONG. El horario es flexible, y cada cohorte tiene el mismo profesor hasta el último curso. Además, los libros, los uniformes y el material son gratuitos, y los niños reciben un estipendio. Casi 750.000 niños están matriculados en 22.000 centros de aprendizaje, lo que tiene un costo total de 137,5 millones de dólares, es decir, unos 90 dólares por alumno y año. La tasa media de finalización es del 92% (Banco Mundial, 2019a, 2019b).

En Nepal, “No más marginación” es uno de los 41 proyectos de la segunda fase de la iniciativa Girls’ Education Challenge (El reto de educar a las niñas), financiada por el Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido, cuya concepción se revisó de conformidad con las recomendaciones de un examen de los resultados de la primera fase (ICAI, 2016). El proyecto consiste en un programa de aprendizaje acelerado de nueve meses para niñas de la comunidad marginada de Musahar, que tiene condición de intocable. Los educadores comunitarios imparten nociones básicas de lectura, escritura y cálculo. Su objetivo consiste en llegar a 10.500 niñas (Girls’ Education Challenge, 2018a; Street Child, 2020). Un proyecto dirigido por la ONG Sang Sangai consiste en un curso de nueve meses para niñas de grupos desfavorecidos sin escolarización previa, o con una

escolarización mínima, y un curso de transición de tres meses para ayudar a las que dejaron la escuela a ponerse al día antes de volver a matricularse. Alrededor del 80% de las participantes hizo la transición hacia la escuela (RDC Nepal, 2019).

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Empleo y el Ministerio de Asuntos Sociales de Túnez se han asociado con dos ONG nacionales y la Internacional de la Educación de Francia para elaborar un modelo de educación de segunda oportunidad para jóvenes de 12 a 18 años que abandonaron la escuela antes de tiempo. La idea es incorporarlo en el proyecto nacional M3D, que busca prevenir el abandono escolar prematuro entre los niños de 5 a 16 años (Internacional de la Educación de Francia, 2019).

Las ONG han ideado soluciones innovadoras que combinan la educación y el deporte para promover la reinserción de los niños de la calle, utilizando, por ejemplo, la capoeira en Haití y el boxeo en Mombasa (Kenya) (Ferguson, 2017). En Etiopía, la ONG Retrak ofrece a los niños de la calle un alojamiento seguro y protegido, tres comidas al día, atención sanitaria básica, educación para la vida, apoyo psicosocial, orientación intensiva y clases de recuperación, en función de su nivel de conocimientos aritméticos y de alfabetización, con miras a facilitar su reinserción en la educación formal (Yohannes y otros, 2017).

## LA ENSEÑANZA Y FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL PUEDE CONTRIBUIR A LA INCLUSIÓN

La enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) suele considerarse inclusiva por definición ya que, al menos en algunos países, atiende a poblaciones comúnmente excluidas de la enseñanza ordinaria. Sin embargo, se enfrenta a las mismas dificultades que los otros niveles de la educación (Alla-Mensah, 2020).

Algunos países centran políticas de capacitación en la inclusión de las personas con discapacidad, como es el caso de la política nacional de desarrollo de competencias de 2011 de Bangladesh (OIT, 2017a) y el Plan nacional de inserción laboral para la población con discapacidad de Costa Rica de 2012 (OIT, 2017c). La Organización Internacional del Trabajo y el Centro etíope para la discapacidad y el desarrollo ayudaron al organismo federal de EFTP a elaborar directrices nacionales para la inclusión de las personas con discapacidad, que permiten su admisión en todos los centros de formación profesional

de todas las regiones (OIT, 2017c). En la India, el artículo 19 de la ley sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2016 prevé la concesión de préstamos en condiciones favorables para facilitar la formación profesional en todos los programas de formación convencionales, formales y no formales (Parlamento de la India, 2016). Bangladesh, Brasil y Sudáfrica han aplicado cuotas de admisión en los establecimientos de EFTP para personas con discapacidad (OIT, 2017c).

Otros países adoptan una definición más amplia de la inclusión en la EFTP. En la República Democrática Popular Lao, el plan estratégico para el desarrollo de la enseñanza y formación técnica y profesional de 2006 a 2020 hizo hincapié en las mujeres, los pobres, las personas con discapacidad y las minorías étnicas (Ministerio de Educación de la República Democrática Popular Lao, 2007). La legislación y las políticas de EFTP de Malawi también adoptan una perspectiva amplia de la inclusión (**Recuadro 2.12**). En Myanmar, el plan estratégico nacional de educación 2016-2021 puso de relieve la creación de

oportunidades de aprendizaje equitativas para la EFTP en las zonas rurales y urbanas, tendiendo un puente entre los niveles de EFTP, ofreciendo programas de becas para los desfavorecidos y creando más vías para pasar de la EFTP a la enseñanza superior (Ministerio de Educación de Myanmar, 2016).

La iniciativa Girls' Education Challenge incluye proyectos que facilitan la transición hacia el trabajo o el autoempleo. En el norte del Afganistán, la iniciativa para el empoderamiento de las jóvenes marginadas, emprendida en colaboración con el Gobierno, busca incluir a las jóvenes de las zonas rurales en la capacitación mediante un curso profesional de seis meses sobre competencias para la generación de ingresos, como la fabricación de joyas, el tejido de alfombras, la panadería y la mecánica de automóviles. Se entrega a las jóvenes un paquete de despegue de 400 dólares al finalizar sus estudios, y se les ofrece la posibilidad de recibir capacitación empresarial adicional (Center for Education Innovations, 2018a).

#### RECUADRO 2.12:

##### **La pobreza, la discapacidad y los problemas de igualdad de género ponen en peligro la inclusión en la enseñanza y formación técnica y profesional en Malawi**

La ley de 1999 y la política de 2013 de Malawi en materia de enseñanza y formación técnica, empresarial y profesional rigen su sistema de EFTP. Al igual que el plan estratégico de la autoridad nacional que ejecuta los programas de capacitación, dan prioridad a las personas desfavorecidas. Un estudio reciente del sistema de EFTP, que comprendió entrevistas en 15 institutos técnicos públicos, privados y comunitarios, así como en centros de desarrollo de competencias de la comunidad, permitió determinar los obstáculos a la inclusión (Ministerio del Trabajo, la Juventud, los Deportes y el Desarrollo Laboral de Malawi, 2018a).

Se ofrecían a los estudiantes subsidios de matrícula, becas y prestaciones durante la experiencia laboral, pero la selección del objetivo no era eficaz. Los estudiantes seguían pagando algunos gastos, lo que penalizaba especialmente a los más pobres y, por su parte, las mujeres recibían menos de un tercio de las becas. Solo el 9% del gravamen a la EFTP, una fuente clave de financiación, se empleó para brindar apoyo directo a los estudiantes en 2016-2017 (Ministerio del Trabajo, la Juventud, los Deportes y el Desarrollo Laboral de Malawi, 2018a).

Las instalaciones carecían de elementos de accesibilidad, como rampas, puertas anchas y caminos adecuados entre los edificios, y en las universidades y los albergues no había retretes adaptados a las personas con discapacidad. El apoyo a la movilidad era insuficiente y las becas no tenían en cuenta los gastos adicionales, como para la adquisición de sillas de ruedas. Las instrucciones de los equipos para el aprendizaje no estaban disponibles en braille y no se contaba con materiales de aprendizaje en letra grande. Era necesario asimismo vencer las actitudes y comportamientos discriminatorios de los empleadores.

Los estereotipos de género estaban generalizados en los programas de estudio, las actitudes y los comportamientos, y la violencia de género por parte de instructores, administradores y compañeros era común. Alrededor del 29% de las estudiantes universitarias habían sido objeto de lenguaje irrespetuoso o degradante proferido por otros estudiantes. Un análisis complementario efectuado en tres universidades mostró que una de cada cuatro alumnas había tenido relaciones sexuales con un instructor, o había recibido proposiciones deshonestas de éstos (Ministerio del Trabajo, la Juventud, los Deportes y el Desarrollo Laboral de Malawi, 2018b). La seguridad de las estudiantes también era un problema, pues solo la puerta de una universidad tenía cerradura. En varios albergues, las habitaciones de las estudiantes no se podían cerrar con llave. Se publicaron códigos de conducta para instructores, administradores y pasantes, acompañados de un programa de orientación para pasantes, como parte del programa de capacitación y educación técnica financiado por la Unión Europea (Heath, 2019).

En Bangladesh, una prueba controlada aleatorizada de una intervención que había impartido 144 horas de capacitación durante 18 meses a jóvenes de 12 a 18 años de edad determinó que las que habían recibido clases particulares de refuerzo y capacitación en competencias para la vida relacionadas con el género tenían un 31% menos de probabilidades de casarse antes de los 18 años. Esta cifra era del 23% para las que habían recibido capacitación para ganarse la vida sobre iniciativa empresarial, servicio de telefonía móvil, fotografía y primeros auxilios (Amin y otros, 2018).

Muchos programas de América Latina se basan en asociaciones y vínculos que combinan la EFTP con otros servicios públicos que fomentan la inclusión. En el Brasil se dirigió un componente del programa nacional de acceso a la educación técnica y el empleo a 1,7 millones de beneficiarios del plan Brasil sem Miséria (Brasil sin miseria), de los cuales el 53% eran afrodescendientes (Abramo y otros, 2019). En el marco de un proceso para pasar de la mitigación de la pobreza a estrategias de salida de la pobreza, su éxito estriba en garantizar la calidad de la educación y la capacitación (Fenwick, 2015). Ciertos programas como Mi Primer Empleo Digno del Estado Plurinacional de Bolivia y Con Chamba Vivís Mejor de Honduras ofrecen subsidios para cubrir los gastos de transporte y alimentación. Asimismo, se prestan servicios de cuidado infantil en el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina, el programa nacional de inclusión para los jóvenes ProJovem del Brasil y los programas +CAPAZ y Mujeres Jefas de Hogar de Chile (Abramo y otros, 2019).

Las asociaciones con actores no estatales también son importantes. Desde 2016, el Modelo de Empleo Inclusivo ha funcionado en ciudades colombianas seleccionadas, centrándose en las comunidades afrodescendientes e indígenas, las personas con discapacidad, las madres adolescentes y los desplazados internos y otros afectados por las consecuencias de los conflictos. El objetivo consiste en mejorar sus competencias y empleabilidad mediante una mejor coordinación interinstitucional y la colaboración entre los alcaldes y las empresas, sacando provecho del apoyo de las asociaciones empresariales nacionales y los cambios en los procesos de contratación (Fundación Corona y otros, 2020).

## LA INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DEBE ORIENTARSE AL ACCESO Y LA FINALIZACIÓN

Garantizar un acceso inclusivo y equitativo a la enseñanza superior es esencial para consolidar la justicia social y la eficiencia económica, un objetivo reflejado en la meta 4.3 del ODS 4, aunque limitado a la igualdad de género. Se ha presenciado una expansión de la enseñanza superior sin precedentes, aunque acompañada de una desigualdad vertical y horizontal persistente. La dimensión vertical se refiere a quiénes ingresan y quiénes se gradúan. Incluso cuando logran ingresar, los estudiantes de grupos con menor representación suelen tener índices de finalización más bajos. La dimensión horizontal tiene que ver con el tipo de instituciones a las que se accede y las oportunidades que ofrecen las diversas cualificaciones y títulos en el mercado laboral a quienes finalizan sus estudios<sup>2</sup>.

Muchos países están aplicando políticas y programas para respaldar el acceso equitativo a la enseñanza superior de los estudiantes de grupos insuficientemente representados, cuyas definiciones varían mucho de un país a otro (Salmi y Sursock, 2018). En una encuesta realizada en 71 países se comprobó que el 11% tenía una estrategia integral de equidad, mientras que un porcentaje idéntico disponía de una política para un grupo. Los estudiantes con discapacidad eran los que más se tenían en cuenta (Salmi, 2018). La red mundial universitaria de discapacidad e inclusión (*Global University Disability and Inclusion Network*) se fundó en 2019 con miras a ampliar la proporción de estudiantes con discapacidad matriculados en estudios postsecundarios (AHEAD, 2019).

Un metanálisis de 75 estudios de impacto relativos a los efectos de las intervenciones orientadas a la equidad en 11 países de ingresos medianos y altos muestra que la mayoría tomaba más en consideración el acceso que la finalización, y pocos la aplicación conjunta de varias intervenciones, centrándose en cambio en intervenciones puntuales (Herbaut y Geven, 2019). Las políticas más eficaces son las que combinan ayuda financiera con medidas para superar los obstáculos no financieros (OCDE, 2008; Salmi y Bassett, 2014). La ayuda financiera bien dirigida y administrada eficientemente, como las subvenciones, las becas y los préstamos estudiantiles, puede desempeñar un papel destacado. Por otra parte,

<sup>2</sup> Esta sección se basa en Salmi (2020).

muchos países e instituciones de enseñanza superior tienen programas de extensión y transición con las escuelas secundarias, medidas de acción afirmativa y procedimientos de admisión reformados, así como programas de retención para mejorar las tasas de finalización de estudios (**Gráfico 2.4**).

### No todas las medidas financieras promueven un acceso equitativo

La política más común referente a los costos de matrícula consiste en suprimirlos o reducirlos para los estudiantes matriculados en establecimientos públicos. Estas subvenciones disminuyen los costos, pero tienen un efecto regresivo cuando son incondicionales, ya que benefician a un número mayor de estudiantes de hogares más ricos, especialmente cuando el acceso es restringido (Guerra Botello y otros, 2019).

Muchos países conceden apoyo financiero en especie mediante alimentos, vivienda y transporte altamente

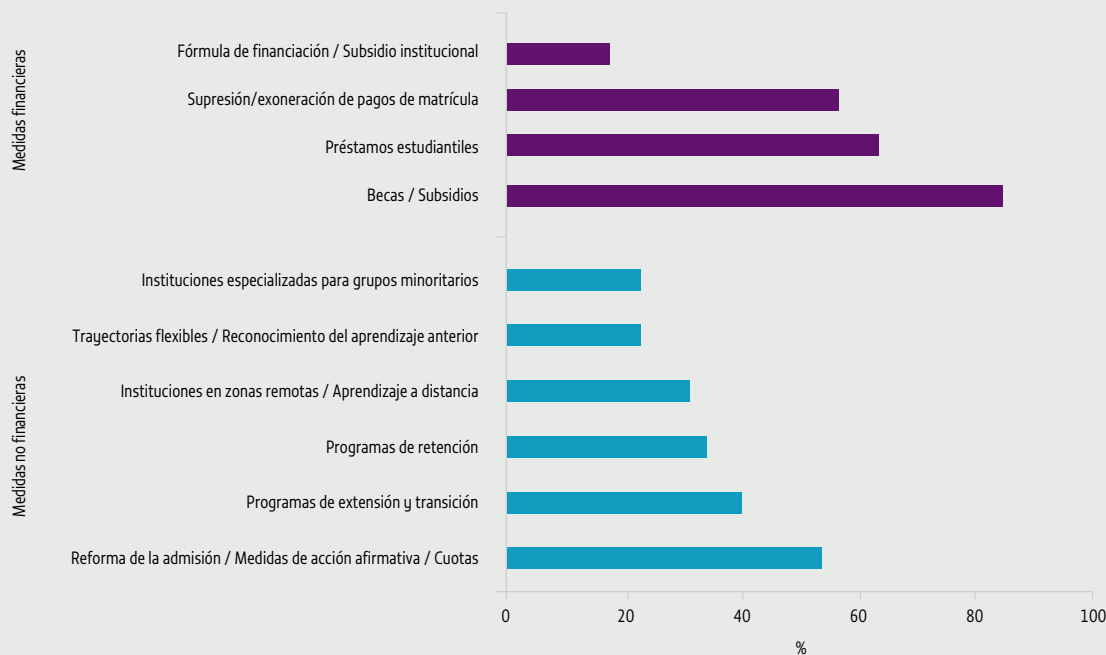
subvencionados. Como esas medidas tampoco suelen ser selectivas, diluyen, e inclusive socavan completamente su eficacia para alcanzar los objetivos de equidad. Por ejemplo, la mayoría de los países de habla francesa de África ofrecen comedores y dormitorios subvencionados, pero únicamente Senegal y Túnez restringen esas subvenciones a los estudiantes pobres.

Algunos países aplican exenciones selectivas de los derechos de matrícula. Las provincias canadienses de Nuevo Brunswick y Ontario, Chile, Italia, Japón y Sudáfrica ofrecen la gratuidad de la enseñanza a los más pobres (Usher y Burroughs, 2018). Sin embargo, muchos estudiantes pobres de Chile están matriculados en universidades privadas de reciente creación, que no están ni subvencionadas por el Gobierno ni exentas de matrícula. Los países pueden regular los niveles de los derechos de matrícula en las universidades públicas o, como en Azerbaiyán, en las universidades privadas. La regulación también puede ser indirecta. En Côte d'Ivoire se estableció un costo de referencia que se utiliza

#### GRÁFICO 2.4:

#### Los países aplican diversas medidas para mejorar el acceso equitativo a la enseñanza superior

Porcentaje de países que aplican una serie de medidas de equidad e inclusión en la enseñanza superior, 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig2\\_4](http://bit.ly/GEM2020_fig2_4)

Nota: Basado en un análisis de 71 países.

Fuente: Salmi (2018).

para calcular los montos de las becas para estudiantes pobres en establecimientos privados (Salmi, 2020).

El programa brasileño Prouni (Universidade para Todos), iniciado en 2006, es una variante de un programa de vales para apoyar el acceso equitativo. El Gobierno emplea incentivos fiscales para sufragar el ingreso en universidades privadas de estudiantes pobres con las cualificaciones académicas requeridas, pero que no son admitidos en las principales universidades públicas debido a la limitación de cupo y las bajas puntuaciones en los exámenes de ingreso (Salmi, 2017).

Las exenciones de derechos de matrícula no solo son motivadas por un afán de equidad. Ciertamente, Egipto y algunos países de Europa Oriental y Asia Central, así como países de habla inglesa del África subsahariana, eximen del pago de derechos de matrícula a los alumnos que obtienen los mejores resultados académicos al finalizar la enseñanza secundaria, lo que puede agravar la desigualdad.

Algunos países aplican reglamentos, fórmulas de financiación o subvenciones competitivas para alentar a las instituciones de enseñanza superior a admitir a estudiantes de grupos en riesgo de exclusión. En Indonesia y Viet Nam, las universidades públicas deben proporcionar ayuda financiera a por lo menos el 20% y el 10% de sus poblaciones estudiantiles respectivas. En México, las universidades privadas deben otorgar becas o subsidios por lo menos al 5% de sus estudiantes. En Inglaterra (Reino Unido), cada proveedor de servicios de educación superior se compromete, mediante un plan de acceso y participación, a destinar una proporción fija de los ingresos por derechos de matrícula a becas y subsidios.

Las fórmulas de financiación se emplean para asignar recursos a las instituciones que promueven un programa nacional de equidad. En Irlanda, las subvenciones globales a los establecimientos de enseñanza superior se basan en gran medida en la matriculación y el costo de las asignaturas, pero comprenden una prima del 30% por cada estudiante de los grupos prioritarios definidos por el Gobierno.

En Australia, el programa de apoyo para la discapacidad en la enseñanza superior, que forma parte del programa de participación y alianzas en la enseñanza superior, cubre los costos de los intérpretes de lengua de señas, la toma de notas y la asistencia en los exámenes. Una asignación

basada en el desempeño no había resultado eficaz para atraer a los estudiantes con discapacidad, probablemente debido a su cantidad reducida (KPMG, 2015). Una reforma reciente fusionó los elementos básicos y los relativos al desempeño, y basará la asignación de fondos en una combinación de las solicitudes individuales y una fórmula (Department of Education, Skills and Employment de Australia, 2020). Australia se destaca por atender con éxito a las necesidades de los estudiantes sordos. En cambio, las limitaciones de recursos en Sudáfrica hacen que las directrices del plan nacional de ayuda financiera para los estudiantes no permitan brindar apoyo humano, y algunos estudiantes de la India pagan de su bolsillo los servicios de intérpretes de lengua de señas (Chiwandire y Vincent, 2019). La India ofrece un pequeño incentivo en el marco del programa de enseñanza superior para personas con necesidades especiales, que permite a las universidades establecer unidades de recursos e invertir en dispositivos de accesibilidad y equipos especiales (India University Grants Commission, 2012).

Más de 70 países ofrecen préstamos para estudiantes, que varían según las condiciones de reembolso, la fuente de capital, los gastos cubiertos, las normas en cuanto a los requisitos necesarios y la aplicabilidad a las instituciones privadas y a distancia. Hay tres modelos principales de préstamos. En primer lugar, los préstamos de tipo hipotecario que, aunque son los más comunes, son los que presentan mayor riesgo de insostenibilidad financiera, debido a los altos costos administrativos, las bonificaciones de interés y los incumplimientos. La carga que representa el reembolso puede ser alta para los graduados más pobres (Chapman y otros, 2014). Colombia tiene un ejemplo de un programa de préstamos eficaz (**Recuadro 2.13**).

En segundo lugar, los préstamos de tipo hipotecario garantizados y de riesgo compartido, en los que los gobiernos trabajan con bancos privados para aumentar el índice de apalancamiento. Los grandes programas de esta naturaleza han tenido resultados desiguales. Chile introdujo en 2006 un programa de riesgo compartido para ampliar las oportunidades de préstamo en el sector privado en rápido crecimiento, pero lo suprimió seis años después debido a que los niveles de deuda resultaban inasequibles para muchos graduados.

Por último, los préstamos universales condicionados a los ingresos, como los que se conceden en Australia y Nueva Zelandia, tienden a tener tasas de reembolso más

**RECUADRO 2.13:****Colombia creó un programa de préstamos estudiantiles de primera clase**

En 1950, Colombia estableció la primera institución de préstamos para estudiantes del mundo, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), que otorga préstamos subvencionados a los estudiantes de las familias más pobres y de las minorías étnicas y raciales, así como a los estudiantes con discapacidad. En el caso de los estudiantes más pobres, los préstamos son sin intereses. Desde mediados de los años 2000, el ICETEX ha movilizado recursos adicionales del Gobierno y de donantes multilaterales, ampliando la cobertura a aproximadamente el 20% de la población estudiantil total, la tasa de cobertura más alta de América Latina y una de las más altas de los países de ingresos bajos y medianos.

El ICETEX también ha mejorado su historial de cobro y sus prácticas de gestión. Redujo los gastos de funcionamiento del 12% en 2002 al 3% en 2010. Además, estableció relaciones de colaboración con universidades para prestar apoyo financiero, académico y psicológico a los beneficiarios. Complementa los préstamos con becas para los estudiantes más pobres, a fin de cubrir los gastos de subsistencia. El ICETEX se propone recaudar más fondos para financiar a un número superior de estudiantes pobres y eliminar el abandono de los estudios por razones financieras. Está pasando de los préstamos de tipo hipotecario a los préstamos condicionados a los ingresos, con la asistencia técnica de Australia, lo que debería contribuir a reducir la carga de los graduados de los hogares más pobres (Salmi, 2020).

elevadas y son más equitativos, ya que los graduados pagan una proporción fija de ingresos y están exentos de reembolso si están desempleados o sus ingresos son inferiores a un umbral determinado. La gestión es más simple y menos costosa porque la recuperación de los préstamos se maneja mediante mecanismos existentes, como la administración del impuesto sobre la renta y la seguridad social.

**Se necesitan medidas no financieras para afianzar el acceso equitativo**

Además de los obstáculos financieros para ingresar a la enseñanza superior, los grupos marginados se enfrentan a una preparación académica inadecuada, poco acceso a la información, bajas expectativas educativas y escasa confianza en sí mismos, falta de capital cultural, procesos

de admisión inflexibles y entornos de aprendizaje inaccesibles (Salmi, 2020).

Los programas de extensión y transición ofrecen asesoramiento temprano sobre las perspectivas de carrera académica. Una encuesta en línea realizada a todos los jóvenes de 18 y 19 años postulantes a estudios universitarios en el ciclo de admisión de 2015 en el Reino Unido mostró que quienes ya sabían a los 10 años que solicitarían el ingreso a la universidad tenían 2,6 veces más probabilidades de matricularse en una universidad que exigía los mejores resultados que los que lo habían decidido a los 16 años o más tarde (UCAS, 2016).

Las medidas de acción afirmativa, que admiten a los miembros de un grupo desfavorecido que de otro modo quedarían excluidos, incluyen cuotas u otros tratos preferenciales, como ventajas en las puntuaciones de las pruebas de admisión (**Recuadro 2.14**). Los partidarios afirman que estas medidas son esenciales, porque la discriminación y los estereotipos siguen mermando las oportunidades educativas. Por su parte, los detractores sostienen que las razones de la falta de oportunidades no pueden tratarse mediante la acción afirmativa.

Algunos países han creado universidades virtuales con un enfoque de equidad explícito para llegar a los grupos de población subatendidos, como los 241 centros regionales de enseñanza superior de Colombia y el proyecto Swayam de la India. La Universidad virtual de Túnez respalda la labor académica de los estudiantes en situación de riesgo matriculados en universidades tradicionales, especialmente en regiones remotas (Salmi, 2018).

**LA BRECHA DIGITAL DIFICULTA LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN**

A finales de 2018, 3.900 millones de personas, o el 51,2% de la población mundial, eran usuarios de internet (UIT, 2018d). Los recursos en línea abren oportunidades para perfeccionar la educación y adquirir competencias. En la Declaración de Qingdao de 2015 se reconoció que la expansión de la tecnología y la conectividad digitales, que encierran el potencial de transformar el mundo de la enseñanza y el aprendizaje, no beneficiaba a todos (UNESCO, 2015b). Una de cada cuatro personas en América Latina y casi una de cada tres en África señalan que la asequibilidad es una de las principales limitaciones para el uso de internet. Las mujeres tienen un 17% menos de probabilidades que los hombres de utilizar internet



**RECUADRO 2.14:****La obligación de reservar cupos o unos criterios de admisión reformados se utilizan con frecuencia en la enseñanza superior**

Cerca de uno de cada cuatro países cuenta con alguna forma de acción afirmativa para la admisión en la enseñanza superior (Jenkins y Moses, 2014), lo que denota circunstancias específicas pero también tensiones. La estrategia nacional sobre la dimensión social de la enseñanza superior de Austria de 2017 establece objetivos acerca de la probabilidad de admisión de grupos insuficientemente representados en relación con los grupos predominantes para 2020 y 2025, y busca incrementar las admisiones “no tradicionales” de 4.000 a 5.300. Se reducirá a la mitad el número de programas de licenciatura con menos del 30% de hombres o mujeres. Las instituciones deberán aumentar la proporción de inmigrantes de segunda generación del 22% al 30% (Ministerio de Investigación Científica y Economía de Austria, 2017).

En el Brasil, desde principios de la década de 2000 las universidades estatales y federales comenzaron a aplicar cuotas para reservar cupos a los grupos desfavorecidos. Algunas universidades que introdujeron cuotas raciales también establecieron comités para confirmar la identidad racial de los candidatos. Esto suscitó grandes polémicas, porque era contrario al derecho legal a la autoidentificación (Daflon y otros, 2013). En 2012, una ley fijó una cuota del 50% de todas las plazas en los establecimientos federales para los alumnos de escuelas secundarias públicas, especialmente de origen africano o indígena o de familias con ingresos de hasta una vez y media el salario mínimo per cápita. La medida amplió el acceso a la enseñanza superior de los estudiantes negros, pero solo en universidades que habían adoptado una política con conciencia racial (Vieira y Arends-Kuenning, 2019). Los estudiantes que se beneficiaron de ella procedían de familias con ingresos hasta un 50% inferiores de los de los que no fueron beneficiarios (Norões y McCowan, 2016). Los beneficiarios tenían el mismo nivel de desempeño que los demás estudiantes (Wainer y Melguizo, 2017).

Desde los años 1950 la India exige que el 15% de los estudiantes admitidos en las universidades públicas pertenezca a una casta desfavorecida y el 7,5% a una tribu desfavorecida, lo que refleja las proporciones poblacionales. Los estudios han demostrado que las cuotas aseguran cupos para grupos desfavorecidos específicos, pero con el posible riesgo de desplazar a otros grupos desfavorecidos, como las mujeres (Bertrand y otros, 2010). Los estudiantes de las castas desfavorecidas tienen más probabilidades que otros de quedar rezagados una vez matriculados (Frisancho Robles y Krishna, 2016). Los dalits sufren humillación por motivos de casta, así como tratos ofensivos, y tropiezan con más obstáculos para que se resuelvan sus quejas (Bhattacharya y otros, 2017; Thorat y otros, 2007). Los activistas de las castas desfavorecidas se opusieron firmemente a una ley de 2019 que ampliaba las cuotas, reservando el 10% de las plazas para los miembros pobres de las castas superiores, que se aplicaría a todos los establecimientos de enseñanza superior públicos y privados (Jyoti, 2019; Niazi, 2019).

Desde 1998, un programa en Malasia ha ofrecido mejores oportunidades de admisión a la universidad e inscripción en los cursos a las personas de la etnia malaya y los nativos de Sabah y Sarawak, o bumiputras. En 2019, el Gobierno anunció que se mantendría la cuota para grupos étnicos del programa de matrícula preuniversitaria (reserva del 90% de los cupos para los bumiputras). En respuesta a las protestas, el número total de estudiantes admitidos en el programa preuniversitario se incrementó de 25.000 a 40.000 (Yi, 2019). Las universidades de Nueva Zelanda tienen programas de admisión para estudiantes de las comunidades maorí y pasifika (Universidad de Auckland, 2019; Universidad Victoria de Wellington, 2019).

En 2019, el Gobierno del Pakistán introdujo una política que establecía cuotas de admisión para los estudiantes con discapacidad. Se pedía a los establecimientos de enseñanza superior que eximieran a los candidatos con discapacidad de los exámenes de admisión, flexibilizaran los límites de edad, ofrecieran exenciones en materia de derechos de matrícula y propusieran modalidades de examen adecuadas (Pakistan Higher Education Commission, 2019).

En Rumania, la admisión en la universidad depende de los resultados de pruebas estándar pero, en función de la demanda anterior, se reservan algunas plazas en las universidades públicas, sobre todo en ciencias sociales, para estudiantes romaníes. Los candidatos deben presentar un certificado expedido por una organización romaní que acredite su origen étnico. Se garantizan a los admitidos subsidios para la matrícula y alojamiento pagado en el campus. Existen becas estatales basadas en las necesidades, así como algunas oportunidades de financiación externa (Pantea, 2014).

En Sri Lanka, el 40% de los cupos disponibles en los establecimientos de enseñanza superior se reserva para los que obtienen las mejores puntuaciones. Las plazas restantes se distribuyen de la siguiente manera: el 55% para estudiantes de diversas disciplinas que hayan estudiado en el mismo distrito en el que se encuentra el establecimiento en los últimos tres años; el 40% para los que hayan estudiado en uno de los otros 25 distritos; y el 5% para los provenientes de uno de los 16 distritos económicamente desfavorecidos de Sri Lanka (Sri Lanka University Grants Commission, 2018).

en los Estados Árabes y en Asia y el Pacífico, y un 25% menos en África. También se aprecian considerables disparidades de género en tareas más complejas, como la programación y el uso de grandes conjuntos de datos. La brecha digital se amplía cuando el género se añade a otras características, como la edad, el nivel de educación, la ubicación y los ingresos (UIT y UNESCO, 2019). La población rural también tiene una representación superior a la normal entre los no usuarios, incluso en los países de altos ingresos, como Australia (Hodge y otros, 2017).

Para subsanar la brecha digital es indispensable reducir o eliminar los obstáculos relativos a la asequibilidad y el acceso. Con ese fin, los países están apoyando la instalación de wifi gratuito. La República Dominicana está creando 5.000 zonas de conexión wifi públicas y gratuitas. Madagascar emprendió un esfuerzo por conectar a las escuelas y hospitales con banda ancha gratuita, en particular en las zonas remotas. Tailandia está llevando la conectividad a 4.000 aldeas, con un costo de 325 millones de dólares (UIT y UNESCO, 2019).

La adquisición de conocimientos digitales básicos es crucial, pero su distribución no es homogénea. En los Estados Unidos, la proporción de adultos con competencias digitales era del 59% entre los que no habían finalizado la escuela secundaria, el 83% entre los que sí la habían finalizado y el 95% entre los que habían cursado la enseñanza superior (Mamedova y Pawlowski, 2018). En los países que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos, el 10% de los adultos declaró no tener experiencia en informática, y otro 14% no aprobó la prueba de conocimientos básicos, o decidió no realizarla (Martin, 2018). En México, el 78% de los adultos mayores de 55 años no usaba internet (Martínez-Alcalá y otros, 2018).

Las autoridades locales de la Argentina, como las de La Plata y Río Negro, han puesto en marcha iniciativas centradas en la adquisición de conocimientos digitales básicos por parte de personas de edad. La campaña Algarrobo Abuelo en la provincia de San Luis conectó a personas de edad a internet, les entregó tabletas con aplicaciones y servicios ya instalados para ayudarles con tareas cotidianas, y ofreció instrucción personalizada. Varios jubilados voluntarios ayudaron a capacitar a otros jubilados (UIT, 2018a, 2018b, 2018c). El programa de acceso a la información de Bangladesh cuenta con más de 5.000 centros digitales en las zonas rurales, que conectan a casi seis millones de visitantes mensualmente.

Los centros han capacitado a más de 3.000 mujeres en competencias empresariales, digitales y de reparación de equipos informáticos, necesarias para abrir centros informáticos de reparación que faltan en las zonas rurales (UIT, 2018b).

En Sri Lanka se ofrece un programa de capacitación digital a personas de zonas rurales que carecen de conectividad en 300 centros ubicados en bibliotecas públicas y lugares de culto (E-Nenasala, 2019). En el Reino Unido, la fundación Good Things ha ayudado a más de dos millones de personas a adquirir competencias digitales por conducto de 5.000 asociados comunitarios que ofrecen acceso a internet a precios reducidos y un programa gratuito de conocimientos informáticos básicos titulado *Learn My Way* (UIT, 2018b). El sindicato de agricultores de Viet Nam, en asociación con Google, está impartiendo capacitación digital básica a 30.000 agricultores (Gobierno de Viet Nam y Banco Mundial, 2019).

## CONCLUSIÓN

Muchos países están creando sistemas de educación más inclusivos. Los marcos legislativos sólidos, que se inspiran a menudo en los compromisos internacionales, son una señal de progreso, pero su establecimiento suele llevar tiempo. Por su parte, las políticas tienden a ser más avanzadas. Sin embargo, ni las leyes ni las políticas son suficientes, ya que su grado de aplicación sigue siendo bajo. En los capítulos siguientes sobre los datos; la colaboración con sectores y actores ajenos a la educación; la elaboración de planes de estudios, materiales y entornos de aprendizaje; y la adopción de enfoques inclusivos por parte de los docentes, los dirigentes escolares y las comunidades, se detallan los esfuerzos que deben acompañar a las leyes y las políticas para hacer realidad la educación inclusiva.

Para lograr la inclusión se requiere un planteamiento sistémico. Se trata de un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo y abarca los distintos niveles de educación, desde la AEPI hasta el desarrollo de competencias de la EFTP, la enseñanza superior y las oportunidades de aprendizaje permanente. Los sistemas educativos están incorporando de forma paulatina la inclusión en la educación, independientemente de las capacidades, los antecedentes y la identidad de los alumnos. Es indispensable responder a las distintas necesidades en materia de educación para lograr objetivos amplios de inclusión social.

## LA COVID-19

### HA AÑADIDO UNA NUEVA DIFICULTAD AL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

En el transcurso de unas cuantas semanas, la pandemia de COVID-19 abrumó a muchos sistemas nacionales de salud. La incertidumbre en cuanto a su letalidad obligó a los gobiernos de todo el mundo a imponer confinamientos y a restringir la actividad económica, amenazando los medios de sustento de miles de millones de personas. Una medida esencial para limitar el riesgo de contagio fue el cierre de escuelas y universidades. En el punto álgido del periodo de cierre, en abril de 2020, el 91% de la población estudiantil mundial se vio afectada en 194 países. Solo un puñado de países, entre ellos Belarús, Nicaragua y Tayikistán, mantuvieron abiertas todas las escuelas en todo momento, aunque unos cuantos países de altos ingresos, entre ellos Australia, la Federación de Rusia y Suecia, mantuvieron algunas escuelas abiertas. Así pues, la COVID-19 precipitó una crisis de la educación, alimentada por las profundas y múltiples desigualdades que se examinan en el presente informe. Si bien esas desigualdades han existido desde hace mucho tiempo, muchas habían quedado ocultas en las aulas. Los confinamientos y los cierres de escuelas las pusieron súbitamente de manifiesto.

Durante este periodo, millones de personas tuvieron que tomar decisiones difíciles. Algunas tuvieron que decidir si respetaban o incumplían las restricciones de cuarentena, el personal médico tuvo que elegir entre atender a unos pacientes o a otros y las autoridades tuvieron que decidir cómo prestar apoyo económico. La gestión de la educación también planteó dilemas morales. El trastorno del aprendizaje enfrentó a los encargados de la formulación de políticas con el principio de “no hacer daño”, es decir, el requisito de no poner en marcha ningún plan o programa si existía el riesgo de que perjudicara de algún modo a alguien. Lamentablemente, al igual que los responsables de la formulación de políticas educativas miran hacia el futuro para sacar provecho de una crisis, se ha vuelto evidente que muchas de las soluciones intentadas corren el riesgo de dejar aún más rezagados a numerosos niños y jóvenes.

### LOS ESFUERZOS POR MANTENER LA CONTINUIDAD DEL APRENDIZAJE PUEDEN EXACERBAR LA EXCLUSIÓN

Las consecuencias para la inclusión en la educación de la crisis sanitaria y financiera fueron a un tiempo inmediatas y graduales. Los sistemas educativos respondieron con soluciones de aprendizaje a distancia, todas las cuales ofrecían alternativas más o menos imperfectas a la enseñanza en el aula. Además, los cierres interrumpieron los mecanismos de apoyo de los que se benefician muchos educandos desfavorecidos. Forzar a esos educandos a pasar más tiempo en casa puede no haber sido propicio para el aprendizaje. Se prevé que las dificultades económicas resultantes del confinamiento tendrán repercusiones a mediano y largo plazo. Los gobiernos tendrán que responder a la pérdida de ingresos en la recesión subsiguiente y a las demandas convergentes y urgentes de diversos sectores. Los hogares, especialmente los que se encuentran cerca o por debajo del umbral de pobreza, también tendrán que tomar decisiones difíciles sobre la asignación de recursos, lo que puede llevar a sacar a los niños de la escuela.

### *Ninguna solución actual para la continuidad del aprendizaje garantiza el aprendizaje para todos*

El mundo fue tomado por sorpresa cuando cundió la pandemia mundial, aunque, en retrospectiva, podría decirse que debería haberse previsto. Se había estimado que la probabilidad de que una pandemia de gripe causara al menos 6 millones de muertes en todo el mundo en un año determinado era del 1%, o del 25% de probabilidad en una generación (Madhav y otros, 2018). La epidemia del virus del ébola de 2014–2015 en África Occidental era demasiado reciente para haberse borrado de la memoria de los planificadores. Sin embargo, el desafío era demasiado grande para que cualquier sistema educativo pudiera responder con eficacia. El cierre de escuelas planteó retos sin precedentes a los gobiernos, los docentes, los alumnos y los padres empeñados en mantener la continuidad del aprendizaje.

Los países más pobres han recurrido relativamente más a la radio. Por ejemplo, el 64% de los países de bajos ingresos utilizaron este medio para la enseñanza primaria, en comparación con el 42% de los países de ingresos medianos altos. La utilización de la radio se ha ido reduciendo a lo largo de los años, aunque ha habido excepciones, como Sierra Leona, donde se transmitieron programas de radio educativos cinco días a la semana en sesiones de 30 minutos durante la crisis del ébola (Powers y Azzi-Huck, 2016). A mediados de marzo, Kenya comenzó a transmitir las clases de la escuela primaria y secundaria por la radio pública (Kenya Institute for Curriculum Development, 2020). En Madagascar, una asociación no gubernamental de unas 30 emisoras de radio locales transmitió programas educativos (Verneau, 2020).

En cambio, el 74% de los países de ingresos medianos bajos utilizaron programas de televisión en la enseñanza primaria, en comparación con el 36% de los países de bajos ingresos. Los ingresos de los países también son un factor determinante en las diferencias en la adopción

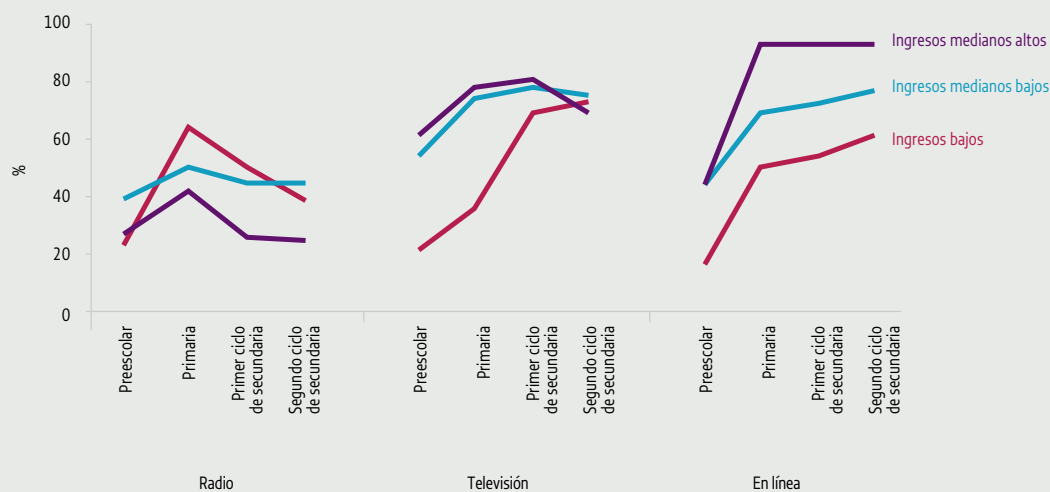
de plataformas de aprendizaje en línea. En la enseñanza primaria y secundaria, las utilizaron aproximadamente el 55% de los países de ingresos bajos, el 73% de los países de ingresos medianos bajos y el 93% de los países de ingresos medianos altos (**Gráfico 2.5**).

Los países de altos ingresos aprovecharon las recientes inversiones en tecnología educativa para movilizar plataformas de aprendizaje en línea, ya sea sincrónicas (en tiempo real) o no. En Francia, el Centre national d'enseignement à distance (Centro nacional de enseñanza a distancia) amplió el número de usuarios permitidos en su plataforma de aprendizaje electrónico "Mi clase en casa" de 6 millones (Autin, 2020) a 15 millones (France Inter, 2020). Pero aun cuando los gobiernos recurren cada vez más a esta tecnología, la brecha digital pone de manifiesto las limitaciones de este método. No todos los alumnos y profesores tienen acceso a una conexión a internet, unos equipos, unas competencias y unas condiciones de trabajo adecuados para aprovechar las plataformas disponibles.

### GRÁFICO 2.5:

#### El nivel de educación y los ingresos de los países influyeron en la elección de soluciones de aprendizaje a distancia durante los cierres de escuelas

Porcentaje de países que utilizan diferentes métodos de enseñanza a distancia, por nivel de educación y grupo de ingresos del país, 2020



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig2\\_5](http://bit.ly/GEM2020_fig2_5)

Nota: Las estimaciones se basan en 71 países.

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en el cuestionario conjunto UNESCO-UNICEF-Banco Mundial.

En los países de la OCDE, 1 de cada 20 alumnos y casi 1 de cada 10 de los que asisten a escuelas desfavorecidas carecen de conexión a internet en su casa. Esta última proporción asciende a 1 de cada 4 en Chile, 1 de cada 2 en Turquía y casi 3 de cada 4 en México (OCDE, 2020). No todas las conexiones a internet son lo suficientemente potentes para poder descargar datos o participar en videoconferencias. En Italia, si bien el 95% de los hogares están conectados, 1 de cada 4 tiene una conexión por debajo de 30 Mbps, inferior a la necesaria para descargar y transmitir contenidos educativos (AgCom, 2020).

La tecnología era antes una parte esencial de la experiencia educativa únicamente para algunos alumnos y profesores, sobre todo en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. En 11 países, entre ellos Alemania, República de Corea y Uruguay, como máximo 1 de cada 4 alumnos de octavo grado declaró utilizar semanalmente la tecnología de la información y las comunicaciones, dentro o fuera de la escuela, para trabajar en línea con otros alumnos, y como máximo 1 de cada 3 utilizarla para escribir y editar documentos (Fraillon y otros, 2019).

La mayoría de los docentes y administradores de escuelas tuvieron que pasar de la noche a la mañana a la utilización de nuevas herramientas para impartir clases, distribuir contenido, corregir tareas y comunicarse con los alumnos y sus padres. Trabajar desde casa es casi imposible para quienes cuidan niños u otros miembros de la familia. En 2018, los directores de escuela declararon que solo 5 de cada 10 docentes tenían las competencias técnicas y pedagógicas necesarias para integrar los dispositivos digitales en la enseñanza en los Países Bajos y apenas 3 de cada 10 en el Japón (OCDE, 2020). Una encuesta realizada en los Estados Unidos reveló que solo el 43% de los docentes se sentían preparados para facilitar el aprendizaje a distancia y apenas 1 de cada 5 declaró que los dirigentes escolares impartían orientación (ClassTag, 2020). Pocos países de altos ingresos podían permitirse capacitar a los docentes con poca antelación. En los Emiratos Árabes Unidos, el Ministerio de Educación formó a 42.000 docentes mediante cursos como “Sea un tutor en línea en 24 horas” y “Elabore un curso en línea en 24 horas” (Mojib, 2020). En todo caso, los profesores que se valieron de las plataformas en línea tuvieron que aprender durante la crisis mucho más que unos cuantos conocimientos técnicos.

Los países de ingresos bajos y medianos se encuentran en un punto de partida mucho más desfavorable para una transición eficaz a las plataformas de aprendizaje en línea.

En Burkina Faso, Burundi y Chad, por lo menos el 85% de la población ni siquiera tenía acceso a la electricidad en 2018 (Banco Mundial, 2020). En 2019 el porcentaje de hogares con acceso a internet en casa era del 47% en los países en desarrollo y del 12% en los países menos adelantados, en comparación con el 87% en los países desarrollados. El ancho de banda de internet por usuario era de 91 kbit/s en los países en desarrollo y de 21 kbit/s en los países menos adelantados, en comparación con 189 kbit/s en los países desarrollados (UIT, 2019).

En Marruecos, si bien el 71% de los hogares tenían acceso a internet en 2019, el 93% era por medio del teléfono. La infraestructura fija de internet es insuficiente, especialmente en las zonas rurales. Como aproximadamente el 90% de los datos del internet móvil se pagan en función del consumo, resulta mucho más caro que una suscripción normal, pero esta última no es asequible para los hogares que no tienen ingresos periódicos o una cuenta bancaria. Los ministerios de educación e industria han colaborado con tres operadores de telefonía móvil para ofrecer acceso a todos los sitios y plataformas oficiales de enseñanza a distancia (Kadiri, 2020).

Sin embargo, incluso los métodos de baja tecnología tienen pocas posibilidades de garantizar la continuidad del aprendizaje. Entre el 20% de los hogares más pobres, la proporción de quienes poseían una radio era del 7% en Etiopía (2016), el 8% en la República Democrática del Congo (2014), el 14% en Madagascar (2016) y el 30% en Kenya (2014), y ninguno poseía un televisor. La proporción del 20% más pobre de los hogares que poseían un televisor era del 5% en Nepal (2016), el 10% en el Yemen (2013), el 13% en Guatemala (2014-2015), el 14% en el Pakistán (2017-2018) y el 22% en Camboya (2014) (DHS Program, 2020).

Reconociendo que ni siquiera las soluciones de baja tecnología funcionarían, unos cuantos países han tratado de distribuir material educativo a los hogares de los alumnos. En el Perú, el Ministerio de Educación dio instrucciones a las autoridades gubernamentales locales para que coordinaran la entrega de libros de texto a las escuelas, los hogares u otros puntos (Ministerio de Educación del Perú, 2020). Pero aun cuando las posibilidades de aprendizaje a distancia están disponibles y son accesibles, varias condiciones afectan negativamente las oportunidades de aprendizaje de los alumnos desfavorecidos, que tienen que depender más del apoyo de padres y tutores con poca o ninguna

educación. Necesitan un buen entorno familiar, pero cerca del 30% de los alumnos de 15 años de edad no tienen acceso, por ejemplo, a un lugar tranquilo para estudiar en Malasia, Filipinas y Tailandia (OCDE, 2020). Los niños más pobres sufren más las consecuencias del confinamiento. Una encuesta telefónica realizada entre jóvenes de 14 a 18 años en el Ecuador mostró que los del cuartil más pobre tenían más probabilidades que sus compañeros más ricos de dedicar más tiempo al trabajo o a las tareas domésticas que a la educación (Asanov y otros, 2020).

### **No se ha prestado suficiente atención a la inclusión de todos los educandos**

Las escuelas pueden realizar muchas funciones además de la educación. Idealmente, brindan un refugio seguro, un foro social y bienes y servicios vitales, desde las toallas sanitarias en la India (Ministerio de Salud y Bienestar Familiar de la India, 2016) hasta las comidas escolares, que son esenciales para los hogares pobres. El Japón siguió distribuyendo comidas escolares en algunos distritos y se siguieron suministrando en Argentina, Cataluña (España) y Washington y California (Estados Unidos). China proporcionó alimentos a los alumnos de los internados (Chang y Yano, 2020).

Los educandos con discapacidad corren un mayor riesgo de exclusión en tales circunstancias. Por ejemplo, muchos recursos no son accesibles para los alumnos ciegos o sordos, aun si la tecnología existe. Los niños con dificultades leves de aprendizaje, como el trastorno de déficit de atención e hiperactividad, pueden tener dificultades para trabajar de forma independiente frente a una computadora. Además de la tecnología y el aprendizaje, la pérdida de la rutina escolar diaria añade un nivel de dificultad para los educandos sensibles al cambio, como los que padecen trastornos del espectro autista. Las escuelas tuvieron que disminuir o suspender el apoyo para reducir los riesgos de infección. En los Estados Unidos, una propuesta de eximir del pago de derechos por servicios de educación a las personas con discapacidad, impuesta por ley federal, causó una reacción violenta, obligando al Gobierno a impartir orientaciones sobre la forma de continuar la prestación de esos servicios (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2020). Los docentes se esforzaron por infundir la tranquilidad que solo el contacto personal puede brindar (Tugend, 2020).

Al aumentar el aislamiento social, la pandemia también incrementó el riesgo de que los alumnos marginados se

desentendieran más de la educación y abandonaran la escuela antes de tiempo. En Francia, después de apenas tres semanas de confinamiento, hasta el 8% de los alumnos habían perdido el contacto con sus profesores. En la ciudad estadounidense de Los Angeles, alrededor de un tercio de los alumnos estaban fuera de alcance, 15.000 alumnos de secundaria no se conectaban ni hacían ninguna tarea, y para más de 40.000 alumnos, esto es, un tercio de la población total de la escuela secundaria, el contacto con los profesores era menos que diario (Blume y Kohli, 2020).

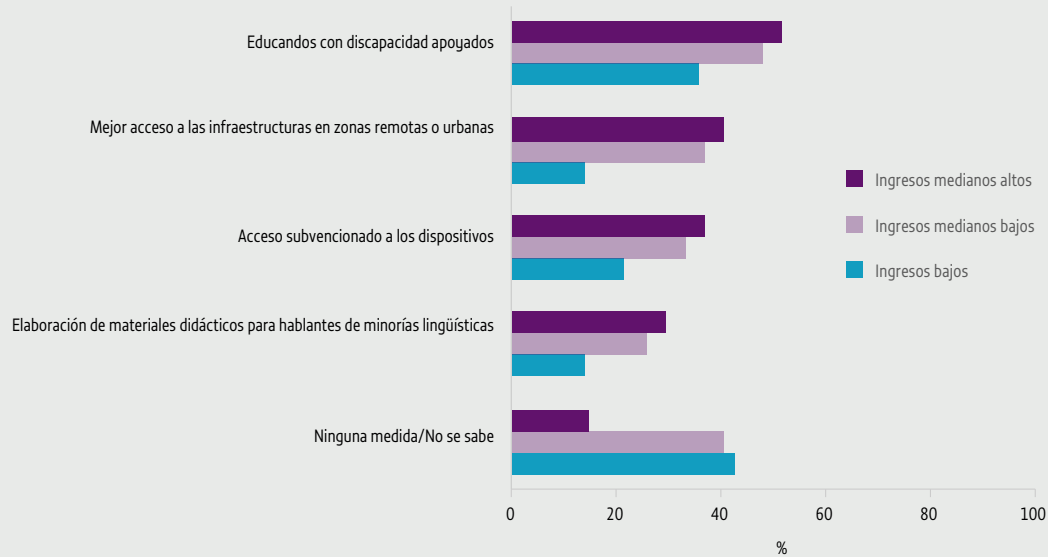
La experiencia de la epidemia del ébola de 2014-2015 en tres países de África Occidental es también un recordatorio de los posibles efectos de la COVID-19 en la educación de las niñas y los jóvenes. Más tiempo en casa las expone a las tareas domésticas, a la violencia sexual o a los riesgos del embarazo adolescente. Los datos sobre esto último son variados. Algunos estudios realizados en Sierra Leona indican aumentos localizados (Elston y otros, 2016), pero a nivel nacional la tasa de niñas de 15 a 19 años que dieron a luz a un nacido vivo disminuyó del 26,4% en 2010 (Statistics Sierra Leone y UNICEF-Sierra Leona, 2011) al 19,3% en 2017 (Statistics Sierra Leone, 2018). No obstante, es esencial que las comunidades apoyen la continuidad del aprendizaje de las niñas y mantengan el contacto para evitar la deserción escolar. En cinco países del África subsahariana, la ONG internacional CAMFED ha desplegado trabajadores comunitarios para responder a los desafíos creados por la pandemia (CAMFED, 2020).

En general, alrededor del 40% de los países de ingresos bajos y medianos bajos no han prestado apoyo durante la pandemia de COVID-19 a los alumnos en riesgo de quedar excluidos, como los que viven en zonas remotas, los pobres, las minorías lingüísticas y los alumnos con discapacidad (**Gráfico 2.6**). Pero también hay buenos ejemplos de respuesta. En Sri Lanka se introdujo un servicio telefónico gratuito de apoyo al estudio para ayudar a los alumnos de 11º grado en ciencias, matemáticas e inglés en tres idiomas de enseñanza: cingalés, tamil e inglés. También se han adoptado medidas para poner en marcha un servicio gratuito de matrícula, accesible por teléfono normal, con la ayuda de un proveedor privado de servicios de telecomunicaciones.

La evaluación del efecto de los cierres de escuelas en las tasas de infección de la COVID-19 ha sido muy incierta, ya que aún no se dispone de datos concluyentes (Brauner y otros, 2020; Esposito y Principi, 2020), por lo que el

**GRÁFICO 2.6:****Muchos países de ingresos bajos y medianos no han podido apoyar a los educandos en riesgo de exclusión durante la pandemia de COVID-19**

Porcentaje de países de ingresos bajos y medianos que han adoptado medidas para incluir a las poblaciones en el aprendizaje a distancia, 2020



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig2\\_6](http://bit.ly/GEM2020_fig2_6)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en el cuestionario conjunto UNESCO-UNICEF-Banco Mundial.

tema puede ser a veces bastante polémico. A algunos docentes que pertenecen a grupos vulnerables les preocupa que su salud esté en peligro. Solo una minoría de países puede hacer cumplir las estrictas normas de distanciamiento social en las escuelas. Pero las escuelas volvieron a abrir: a finales de mayo de 2020, los cierres de escuelas nacionales estaban en vigor en 150 países, afectando al 68% de la población estudiantil mundial.

Según la estructura del año académico, el cierre de escuelas afectó los calendarios escolares, los programas de formación de docentes y de concesión de licencias, así como los exámenes. La junta central de enseñanza secundaria de la India canceló los exámenes del 10º y 12º grado, el examen nacional de escuela abierta y el examen de ingreso conjunto (Firstpost, 2020). Indonesia canceló su examen nacional, declaró que no sería necesario para

la graduación o el ingreso en la universidad y publicó orientaciones sobre la utilización de las puntuaciones en los exámenes escolares para la graduación en otros niveles (Ministerio de Educación y Cultura de Indonesia, 2020). El Reino Unido canceló su examen para el certificado general de enseñanza secundaria y otorgará calificaciones basadas en juicios moderados de los docentes (Thomson, 2020). Una preocupación es que esos juicios puedan verse influidos por estereotipos sobre determinados tipos de alumnos.

En general, se prevé un retroceso considerable en el aprendizaje, aunque su magnitud es difícil de precisar. Una investigación realizada en los Estados Unidos que examinó la “pausa del verano”, la pérdida de aprendizaje durante el largo receso escolar entre grados, encontró que los alumnos perdían casi el 20% de lo adquirido

durante el año escolar en lectura y el 27% en matemáticas entre los grados 2 y 3, y el 36% de lo adquirido en lectura y el 50% en matemáticas entre los grados 7 y 8 (Kuhfeld, 2018; Kuhfeld y Tarasawa, 2020). Lo inquietante es que las diferencias son mayores para los alumnos desfavorecidos que disponen de menos recursos en casa (Cooper y otros, 1996), lo cual agravaría las diferencias socioeconómicas. Entre los países de ingresos bajos y medianos, el 17% tiene previsto contratar más docentes, el 22% aumentar el tiempo de clase y el 68% introducir clases de recuperación cuando las escuelas vuelvan a abrir. La manera en que se planifiquen y se dirijan estas clases será fundamental para que los alumnos desfavorecidos puedan ponerse al día.

La crisis de la COVID-19 ha demostrado que el problema de la brecha digital no se resuelve solamente con soluciones técnicas. Aunque la enseñanza a distancia ha acaparado muchos titulares, solo una minoría de países cuenta con la infraestructura básica para centrarse en los retos pedagógicos que plantean los métodos de enseñanza y aprendizaje en línea. La mayoría de los niños y jóvenes han sufrido una pérdida de aprendizaje directa a corto plazo, pero esperemos que sea temporal. Sigue siendo motivo de preocupación la posibilidad de que haya efectos más duraderos, que es probable que la recesión traiga indirectamente consigo, lo que sumará a millones de personas en la pobreza. Los gobiernos deben examinar detenidamente los problemas de inclusión que se señalan en el presente informe para reconstruir sistemas educativos mejores y accesibles para todos los educandos.



En Colombia, María Ángel, 8 años, procedente de Venezuela, resuelve problemas matemáticos en uno de los centros de aprendizaje temporales recientemente establecidos por la organización Save the Children en los asentamientos informales de Maicao.

CRÉDITO: Jenn Gardella/Save the Children



CAPÍTULO

# 3

---

## Datos

*¿Quién está excluido?*

## MENSAJES CLAVE

¿Qué datos se acopian y cómo se utilizan para determinar si se fomenta la inclusión?

- La determinación de los grupos visibiliza a los desfavorecidos, pero puede reducir a los niños a etiquetas que pueden autorrealizarse. Después de todo, todo el mundo se puede enfrentar a barreras contra la inclusión.
- No todos los niños que se enfrentan a barreras contra la inclusión pertenecen a un grupo identificable o reconocido, mientras que otros pertenecen a varios. Portugal tiene un enfoque no categórico para determinar las necesidades especiales.

Los censos y las encuestas ayudan al seguimiento de los resultados a nivel poblacional, pero su uso no es sencillo

- Las encuestas ponen de relieve características entrecruzadas. En por lo menos 20 países, casi ninguna mujer joven, pobre y de las zonas rurales terminó la enseñanza secundaria.
- La formulación de preguntas sobre nacionalidad, origen étnico, religión, orientación sexual e identidad de género puede afectar a identidades personales delicadas, ser intrusiva y provocar temores de persecución. En su censo de 2019, Kenya añadió nuevas categorías de grupos étnicos y la intersexualidad como opción de género.

La medición estadística de la discapacidad está empezando a ponerse al día con el modelo social

- Utilizando el módulo sobre funcionamiento infantil, en 2017–2019 los datos de 14 países de ingresos bajos y medianos mostraron una prevalencia media de la discapacidad entre los niños del 12%, que oscila entre el 6% y el 24%.
- Las personas con una discapacidad sensorial, física o intelectual tenían 4 puntos porcentuales más de probabilidades de no estar escolarizados que sus compañeros en edad de asistir a la escuela primaria, mientras que la cifra correspondiente al primer ciclo de secundaria era de 7 puntos y la del segundo ciclo de secundaria de 11 puntos.
- Utilizando definiciones nacionales, el porcentaje de alumnos en Europa que se considera que tienen necesidades de educación especial oscila entre el 1% en Suecia y el 20% en Escocia. Estas variaciones reflejan diferencias institucionales más que poblacionales. Es difícil comparar la prevalencia de la discapacidad. La discapacidad de aprendizaje es la categoría más importante de necesidades especiales en Alemania, pero se desconoce en el Japón.

Algunos países no acopian ni siquiera datos básicos, mientras que en otros se da seguimiento a las experiencias de los alumnos

- Un examen de 11 ministerios de educación del África subsahariana reveló que el Camerún y Nigeria no disponían de datos sobre la matriculación de niños con discapacidad visual.
- Uno de cada cuatro alumnos de 15 años declaró que se sentía como un extraño en la escuela; la proporción superaba el 30% en Brunei Darussalam, los Estados Unidos y la República Dominicana.
- Nueva Zelandia observa si los alumnos se sienten atendidos y seguros, así como su capacidad para establecer y mantener relaciones positivas, respetar las necesidades de los demás y mostrar empatía.

Los datos procedentes de las escuelas señalan una exclusión y segregación persistentes

- En los países de la OCDE, más de dos tercios de los alumnos inmigrantes asistían a escuelas donde por lo menos la mitad de los alumnos eran inmigrantes.
- La segregación socioeconómica es persistente: la mitad de los alumnos de Chile y México tendrían que reasignarse a otras escuelas para lograr una mezcla socioeconómica uniforme, y no ha habido cambio alguno en dos decenios.

Datos sobre la inclusión: los grupos objeto de seguimiento varían según los países.....	74
Datos para la inclusión: el seguimiento de las políticas y los resultados varía de un país a otro .....	86
Conclusión.....	95

*El obstáculo principal para la inclusión en la educación es la falta de datos fiables sobre los educandos con necesidades especiales, lo que dificulta la planificación al respecto.*

*Catherine Asego, Coordinadora de proyectos del Centro Africano de Investigaciones sobre Población y Salud, Kenya*

Los datos son esenciales para apoyar la inclusión en la educación. Por ejemplo, en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, se instó de forma expresa a acopiar datos estadísticos y de investigación. El objetivo es doble. En primer lugar, los datos pueden poner de relieve las disparidades de oportunidades y resultados educativos entre los distintos grupos de alumnos, permitiendo así detectar a los que corren el riesgo de quedar rezagados y determinar cuáles son los obstáculos para la inclusión. En segundo lugar, en base a los datos sobre los que quedan rezagados y los motivos de ello, los gobiernos pueden elaborar políticas basadas en datos empíricos y supervisar su aplicación (mediante, por ejemplo, recursos, equipos, infraestructura, docentes y auxiliares docentes, estrategias de lucha contra el acoso, participación de los padres) y sus resultados.

Al precisar los resultados, no es fácil distinguir los que se refieren concretamente a la inclusión de los resultados educativos en general (Armstrong y otros, 2010).

La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa recomendó que, además de registrar datos sobre asistencia y aprendizaje, se debería efectuar un seguimiento de los sentimientos de pertenencia, respeto mutuo y valoración social (Watkins y otros, 2014). Los datos cualitativos sobre estas experiencias pueden recoger información detallada que refleje un panorama radicalmente distinto del que describen los datos cuantitativos por categorías. Por ejemplo, en un “aula inclusiva” del Canadá, los alumnos con dificultades de aprendizaje tenían que resolver los problemas en una pizarra distinta a la que

utilizaban los demás, dando la espalda al resto de la clase (Jordan y McGhie-Richmond, 2014).

A diferencia de los indicadores a nivel de población o sistema, estas mediciones deberían servir para exponer las experiencias individuales de los educandos, más que las de determinados grupos o categorías. Cuanto más inclusiva es la escuela, menos útiles son los datos por categorías, porque será menos necesario determinar cuántos niños necesitan apoyo. Un enfoque aplicado a un conjunto de indicadores conlleva el examen sistemático de los niveles de autoridad, desde las escuelas hasta los ministerios de educación, y de una serie de resultados, no solo de productos y resultados directos, sino también de procesos (Cuadro 3.1).

### CUADRO 3.1:

**Indicadores posibles de la inclusión en la educación, por nivel de autoridad y de resultado**

Nivel	Insumos	RESULTADO	
		Procesos	Productos y resultados
Sistema	Políticas	Entorno	Participación Logros Resultados tras finalizar la escuela
Distrito	Educación docente	Práctica escolar	
	Perfeccionamiento profesional	Colaboración	
Escuela	Recursos y finanzas	Responsabilidad compartida	
	Dirección	Apoyo a las personas	
	Plan de estudios	Función de las escuelas especiales	

Fuente: Loreman y otros (2014).

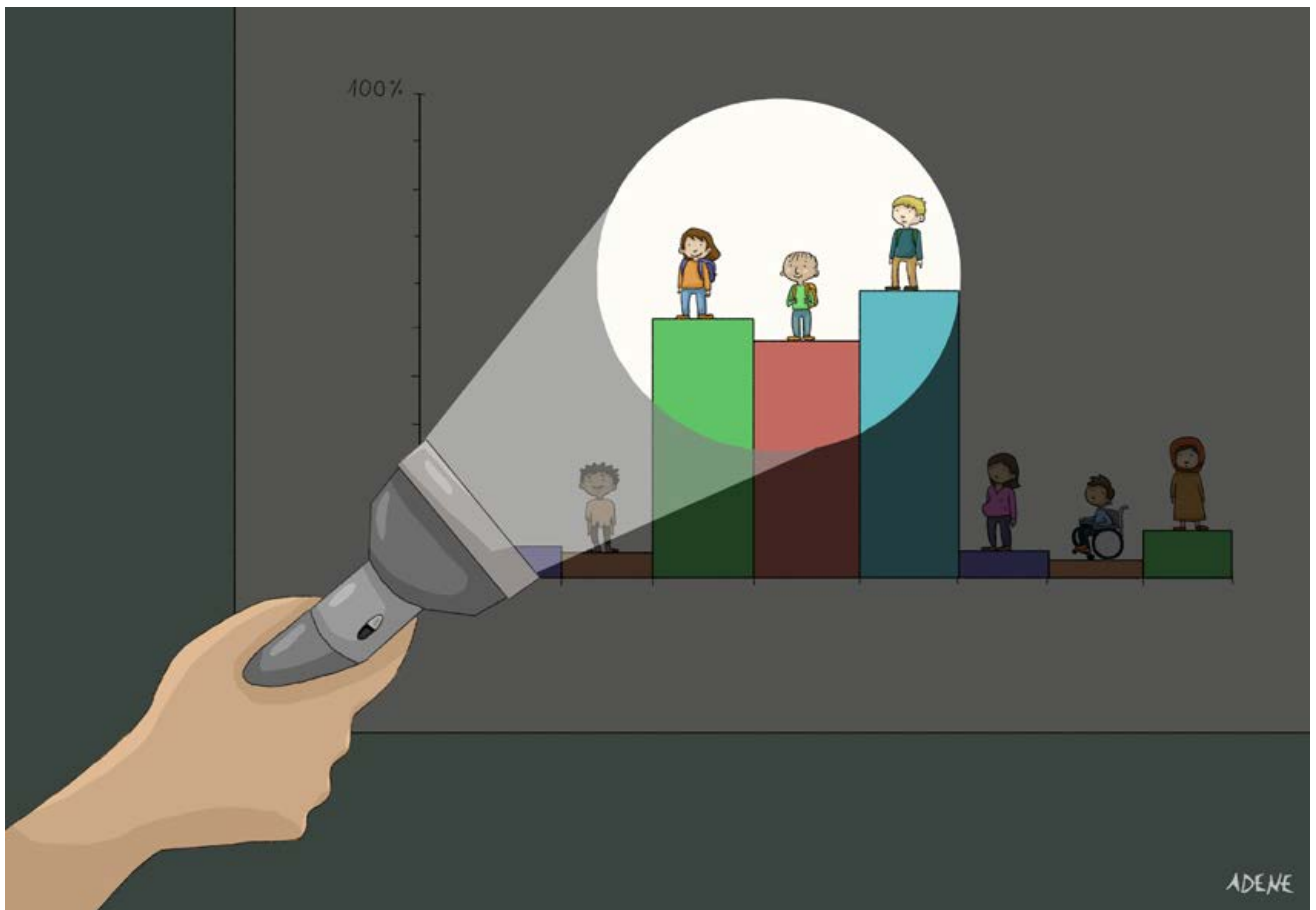
“ La medición de la inclusión está vinculada a la forma en que la definen los distintos países ”

Es difícil recabar información sobre los procesos, y más difícil aún realizar una comparación entre escuelas o grupos, con mayor razón entre países. Los marcos de autoevaluación voluntaria por parte de las escuelas, o los destinados a la evaluación de programas, no son forzosamente idóneos para efectuar un seguimiento oficial de la inclusión a escala nacional. La medición de la inclusión está vinculada a la forma en que la definen los distintos países. Si bien algunos aspectos como, por ejemplo, si los alumnos se sienten bien acogidos en la escuela, forman parte de la mayoría de las definiciones, no existe una lista única de indicadores adecuada para todos los lugares. Los criterios deben determinarse a escala local y teniendo en cuenta el contexto, dado que los distintos tipos de vulnerabilidad varían de un lugar a otro (Ainscow, 2005).

En el presente capítulo se examinan las perspectivas y los obstáculos potenciales de diversos métodos de acopio y análisis de datos destinados a detectar la exclusión e inducir a la acción. Después se estudia la forma en que los países recogen datos para efectuar el seguimiento de las repercusiones de las medidas adoptadas para hacer que los sistemas educativos sean más inclusivos.

### DATOS SOBRE LA INCLUSIÓN: LOS GRUPOS OBJETO DE SEGUIMIENTO VARÍAN SEGÚN LOS PAÍSES

Los países enfrentan un dilema al decidir qué datos acopiar sobre la inclusión. Por una parte, el concepto no debería fragmentarse por grupos, porque no es posible lograr la inclusión de cada grupo individualmente. “En el proceso de abordar la exclusión de grupos específicos, la atención se centra en los ‘marcadores de la diferencia’; la diferencia se crea, en realidad, en la comparación con una norma tácita” (Armstrong y otros, 2010, pág. 37). Los sistemas y los entornos educativos se vuelven inclusivos eliminando barreras en beneficio de todos los



“

El acopio de datos no debería fragmentarse por grupos, porque no es posible lograr la inclusión de cada grupo individualmente

”

niños. Dichas barreras podrían ser más altas para algunos grupos: “las cuestiones planteadas por la presencia de alumnos con discapacidad han allanado el camino para los alumnos sin discapacidad que comparten experiencias similares” (De Vroey y otros, 2016, pág. 110). En todo caso, muchos tipos de vulnerabilidad no son visibles externamente (Moysé y Porter, 2015; Porter y otros, 2013), lo que impide distinguir claramente entre alumnos con y sin discapacidad o necesidades especiales.

Por otra parte, es importante clasificar a los alumnos por categoría para arrojar luz sobre grupos específicos y contribuir a despertar el interés de los encargados de elaborar políticas (Florian y otros, 2006; Simon y Piché, 2012). Determinados grupos de niños pueden quedar excluidos no solo porque están ausentes en los libros de texto, o porque se los sitúa al fondo del aula o nunca se los hace participar, sino también por la falta de reconocimiento expreso en el acopio de datos. La falta de datos es una consecuencia de su invisibilidad y, al mismo tiempo, contribuye a aumentarla.

Para resolver este dilema es necesario reunir distintas clases de datos a diferentes niveles. Se puede efectuar el seguimiento de los resultados a nivel de la población, y el seguimiento de la prestación de servicios a nivel de los alumnos se puede efectuar mediante sistemas administrativos que determinen las necesidades. Comprender la finalidad y los tipos de datos sobre la inclusión permite reducir los dilemas de reconocimiento: para determinar grupos con fines estadísticos o de formulación de políticas no es preciso crear una dicotomía falsa entre grupos “normales” y “especiales” que distorsione las medidas de inclusión. Por ejemplo, se pueden acopiar y utilizar datos administrativos sin adjudicar las etiquetas correspondientes en el aula. En algunos países de altos ingresos, los cuestionarios de carácter voluntario sobre igualdad de oportunidades recogen información sobre el género, la orientación sexual, el origen étnico y otras características, y los resultados se utilizan solo para hacer el seguimiento de la diversidad en las universidades o los lugares de trabajo.

### LOS CENSOS Y LAS ENCUESTAS PERMITEN FORMARSE UNA IDEA SOBRE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

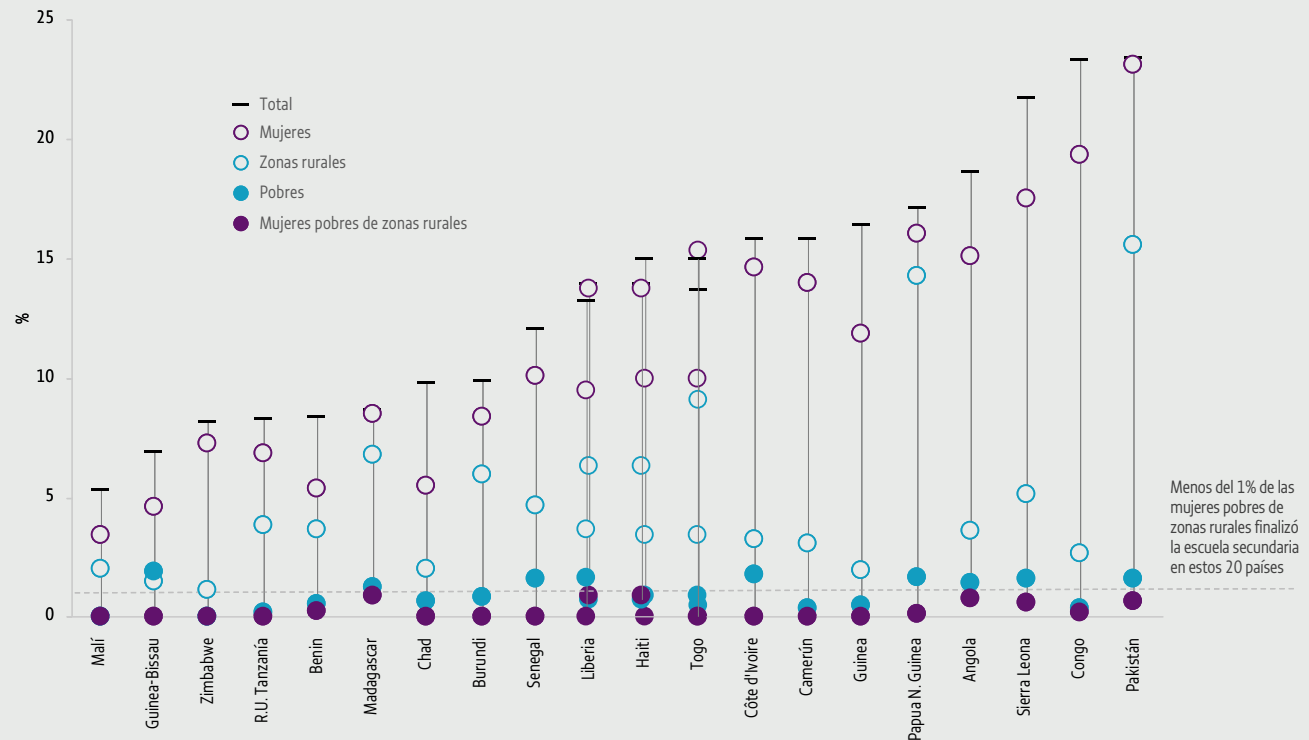
Los censos de población y las encuestas de hogares proporcionan información valiosa sobre el nivel de educación de las personas que corren el riesgo de ser marginadas pero, al igual que cualquier otra herramienta, tienen ventajas y desventajas.

Los censos se proponen abarcar a todos los residentes y, si se hacen de la debida forma, en el cómputo no se excluye intencionalmente a ningún grupo. Los censos tienen ventajas respecto de las encuestas, ya que en éstas no se tienen en cuenta a determinados sectores de la población, sea debido al reducido tamaño de las muestras, sea de manera deliberada (por ejemplo, existe la tendencia a no incluir en las muestras a cárceles y orfanatos) (Naciones Unidas, 2005). Sin embargo, se sabe que incluso en los censos el cómputo es inferior a la cifra real en el caso de las poblaciones marginadas, como los nómadas, los trabajadores migrantes y de temporada, el personal de servicio doméstico, las personas sin hogar y las personas que viven en zonas de conflicto o inseguridad, la mayoría de las cuales se encuentra entre las personas más pobres (Carr-Hill, 2013). Además, en términos más generales, los censos son caros y por ello son infrecuentes y contienen pocas preguntas.

Las encuestas, en particular las realizadas en el marco de programas transnacionales y, por lo tanto, más normalizadas, han destacado el avance educativo de grupos de población definidos por características aisladas o sus interrelaciones. Por ejemplo, en países de bajos ingresos, 69 mujeres jóvenes terminaron la escuela secundaria por cada 100 hombres jóvenes; 23 residentes de zonas rurales por cada 100 residentes de zonas urbanas; y cinco personas de entre el 20% más pobre por cada 100 de entre las más ricas. En por los menos 20 países para los que se dispone de datos, la mayor parte situados en el África subsahariana, prácticamente ninguna joven pobre de zonas rurales termina el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (**Gráfico 3.1**).

**GRÁFICO 3.1:****En por lo menos 20 países, casi ninguna joven pobre de zonas rurales finalizó el segundo ciclo de la enseñanza secundaria**

Tasa de finalización del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, por sexo, ubicación y nivel de ingresos, países seleccionados, 2013-2018

GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig3\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig3_1)

Fuente: Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación.

La conjunción de varias características lleva a que algunas personas sufran desventajas educativas más acentuadas. Por ejemplo, existen disparidades de género entre personas que ya se ven perjudicadas por la pobreza. El análisis de los datos de la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación muestra que en Asia Oriental y Sudoriental, el porcentaje de finalización del primer ciclo de secundaria entre las personas pobres es, en promedio, 7 puntos porcentuales inferior a la media nacional, y cae hasta 11 puntos porcentuales entre las personas que además tienen desventajas de género y, dentro de este grupo, el porcentaje es 12 puntos más bajo si viven además en lugares desfavorecidos.

Los censos y las encuestas son la base de las principales estadísticas nacionales y mundiales en las que, a su vez, se basan las políticas que intentan paliar las desventajas. A escala mundial, aproximadamente 385 millones de niños viven en hogares en situación de pobreza extrema (UNICEF y Banco Mundial, 2016). Uno de cada tres

niños menores de cinco años padece malnutrición y 200 millones sufren retraso del crecimiento o emaciación, poniendo en peligro su desarrollo potencial (UNICEF, 2019). Existen 140 millones de niños clasificados como huérfanos, de los cuales 15 millones han perdido a ambos padres (UNICEF, 2017).

Muchos países reconocen la vulnerabilidad de grupos específicos en estatutos, legislación relativa a la inclusión social, legislación sobre educación o documentos relacionados directamente con la educación inclusiva. Si bien el grupo identificado con mayor frecuencia es el de las personas con discapacidad, se suele reconocer también como vulnerables a mujeres y niñas, poblaciones rurales o remotas y personas pobres. Sin embargo, en pocos países el reconocimiento de la vulnerabilidad de grupos específicos ha dado lugar al cometido de acopiar datos sobre su inclusión en la educación.

“

Los censos y las encuestas son la base de las principales estadísticas nacionales y mundiales en las que, a su vez, se basan las políticas que intentan paliar las desventajas

”

Desde hace mucho tiempo se ha normalizado el desglose de las estadísticas sobre matrícula en masculina y femenina. Aunque la mayor parte de los censos hacen caso omiso de las identidades de género no binarias, esto empieza a cambiar. En el censo de 2011 del Canadá se permitía que los encuestados dejaran sin rellenar la respuesta a la doble alternativa e incluyeran una observación. Actualmente, entre sus herramientas se está probando la opción “tercer género” (Grant, 2018). India, Nepal y Pakistán, que poseen una identidad de género minoritaria reconocida a lo largo de la historia, ya han adoptado esta medida, aunque el grupo aludido no recibió con agrado la expresión “tercer género” (Park, 2016). En su censo de 2019, Kenya añadió una opción específica referida al tercer género, a saber, “intersexual” (Bearak y Ombour, 2019).

Asimismo, el censo de Kenya añadió nuevas categorías de grupos étnicos, algunas de las cuales estaban anteriormente englobadas en categorías más amplias. El reconocimiento en un censo o una encuesta puede reflejar representación y poder políticos. Los datos que ponen de relieve la desigualdad entre grupos no suelen ser muy apreciados por motivos políticos; es posible que los grupos que detentan el poder cuestionen su fiabilidad, y que les preocupe que llamar la atención sobre esas disparidades pueda exacerbar el resentimiento entre los grupos desfavorecidos. Un análisis mundial de 138 censos realizado en la ronda del año 2000 reveló que más de un tercio de ellos no incluían una clasificación según el origen étnico (Morning, 2008). Los cambios políticos pueden influir considerablemente en la forma de tomar en cuenta los distintos grupos. La cantidad de países latinoamericanos que han incorporado como mínimo una pregunta sobre el origen étnico en sus censos aumentó de 6 en 1980 a 13 en 2000. Hoy en día, todos los países de la región, excepto la República Dominicana, incluyen

“

Los datos que ponen de relieve la desigualdad entre grupos no suelen ser muy apreciados por motivos políticos

”

en sus censos preguntas sobre el origen étnico (Valencia López, 2020).

En algunos censos se han puesto en evidencia bajos niveles educativos y tasas de alfabetización entre las minorías étnicas y los grupos indígenas desfavorecidos, como el grupo indígena ainu de la prefectura de Hokkaido en el Japón y el grupo lolo en Viet Nam (DAES, 2017). Las encuestas han servido también para destacar los avances educativos relativos de varios grupos étnicos. Series sucesivas de encuestas de hogares, como por ejemplo las realizadas en Etiopía y Nigeria, muestran que los niveles educativos de los grupos rezagados tienden a coincidir con la tendencia nacional, con indicios variados de progreso en este ámbito (**Gráfico 3.2**).

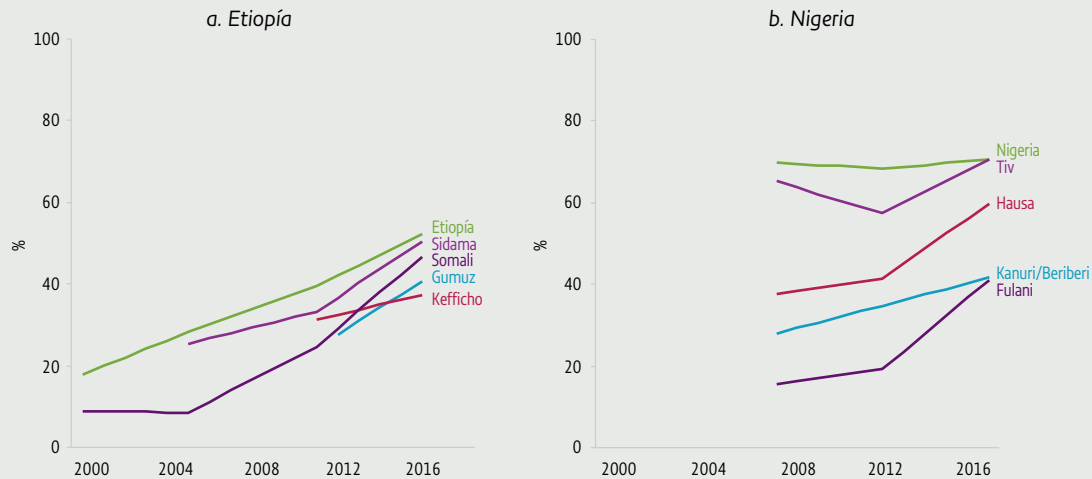
Las preguntas sobre nacionalidad, origen étnico o religión abordan cuestiones delicadas de la identidad personal y pueden ser intrusivas, a menos que la respuesta tenga un carácter absolutamente voluntario. Podrían también suscitar el temor de persecución. Por ejemplo, en los Estados Unidos, la decisión de incluir una pregunta sobre la ciudadanía en el censo del año 2020 respondió a motivos altamente políticos y, finalmente, el Tribunal Supremo se opuso a ella (Wines, 2019). Una pregunta similar sobre la ciudadanía formulada en la encuesta sobre la comunidad estadounidense de 2016 tuvo una tasa del 6% de no respuesta, la única tasa de no respuesta que ha seguido aumentando. La ausencia de respuesta ha alcanzado un 12% entre los hispanos nacidos en el extranjero que rellenan la encuesta sin ser entrevistados (O’Hare, 2018). En este país, los niños latinos están entre las poblaciones cuyo cómputo está muy por debajo de la cifra real, pese a que se encuentran entre los principales beneficiarios de amplios programas educativos cuyos presupuestos se asignan, al menos parcialmente, tomando como base las estimaciones de los censos. Por ejemplo, estos niños representan el 37% de los educandos en el programa *Head Start*, que tiene un presupuesto de 8.000 millones de dólares (The Leadership Conference Education Fund, 2018).

Diversos factores dificultan la identificación de inmigrantes para la elaboración de políticas. En primer lugar, hay que tener en cuenta si los países definen a



**GRÁFICO 3.2:****Las encuestas permiten desglosar el nivel de educación por origen étnico**

Tasa de finalización de la escuela primaria, por origen étnico, Etiopía y Nigeria, 2000–2018

GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig3\\_21](http://bit.ly/GEM2020_fig3_21)

Nota: Las cifras incluyen grupos étnicos seleccionados cuya tasa de finalización de la enseñanza primaria ha sido inferior a la media nacional.

Fuente: Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación, basada en rondas sucesivas de la Encuesta Demográfica y de Salud.

los inmigrantes como nacionales extranjeros o como personas que han nacido fuera del país. Identificar a los inmigrantes de segunda generación resulta todavía más complicado (UNESCO, 2018). Incluso cuando existen definiciones claras, los censos de los países de altos ingresos suelen realizar un cómputo de los inmigrantes muy inferior al número real. Por ejemplo, el censo de 2001 llevado a cabo en el Reino Unido efectuó un cómputo de la población general inferior a la realidad en aproximadamente un 6%. En particular el cómputo de algunos grupos, como los hombres jóvenes pertenecientes a minorías étnicas en Londres, fue inferior al real, lo que repercute en la planificación de la educación por parte de las autoridades locales (Cámara de los Comunes del Reino Unido, 2010; Office for National Statistics del Reino Unido, 2015).

Las oficinas de estadística utilizan técnicas para ajustar los resultados generales del censo, pero éstas no pueden reemplazar un mapeo más detallado de la población marginada que permita aplicar políticas específicas para mejorar la equidad y la inclusión en la educación. Un método utilizado en el caso de poblaciones de difícil acceso es el muestreo de efecto multiplicador (“bola de nieve”), en el que los encuestados proporcionan pistas que permiten abarcar más participantes. En Europa se utilizó para evaluar rápidamente el nivel educativo

de migrantes y refugiados, y estudios posteriores confirmaron la solidez de los resultados. Por ejemplo, dos rondas de encuestas de migrantes y refugiados en la ruta de los Balcanes indicaron que en 2015 y 2016 el 76% de las personas con edades comprendidas entre 25 y 64 años tenía estudios secundarios o superiores, exactamente la misma estimación obtenida mediante una encuesta longitudinal oficial llevada a cabo en Alemania, el principal país de destino (Aksoy y Poutvaara, 2019).

**LA MEDICIÓN DE LA DISCAPACIDAD HA EVOLUCIONADO A LA PAR DE SU DEFINICIÓN**

Si bien la formulación de preguntas apropiadas sobre el origen étnico o el género en censos y encuestas suele ser una cuestión de política, las principales cuestiones en el caso de las preguntas sobre discapacidad han sido las actitudes y los conocimientos. Por ejemplo, si se considera la discapacidad como algo que avergüenza a la familia, determinadas preguntas suscitan el temor a la estigmatización y se obtienen respuestas imprevisibles. Una estimación realizada alrededor de 2004 que se menciona con frecuencia era que del 15% al 20% de los adultos, pero solo el 5% de los niños hasta los 14 años, tenían una discapacidad (OMS y Banco Mundial, 2011).

Acordar una medición válida de la discapacidad ha sido un proceso largo. La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de 2001, y la Clasificación de 2007 para niños y jóvenes fueron fundamentales para pasar de un modelo basado en el diagnóstico médico a un modelo social de la discapacidad. En 2012 se unificaron las dos clasificaciones. La CIF es un marco neutral que expone los niveles de funcionamiento en diversos ámbitos relacionados con la salud, incluidas “esferas vitales principales” como la educación (Hollenweger, 2014). Sin embargo, en este marco no se define la discapacidad ni se precisan métodos de acopio de datos.

En 2001 la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas estableció el Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad. En 2006 se acordó su breve cuestionario, armonizado con la CIF e idóneo para ser incluido en censos o encuestas (Groce y Mont, 2017). Las seis preguntas abarcan ámbitos y actividades funcionales esenciales: vista, oído, movilidad, cognición, cuidado personal y comunicación. Por ejemplo, la pregunta sobre cognición es la siguiente: “¿Tiene dificultad para recordar o concentrarse?” Las opciones de respuesta para todas las preguntas son las siguientes: “No, ninguna dificultad”, “Sí, alguna dificultad”, “Sí, mucha dificultad” y “Me resulta imposible” (OMS y Banco Mundial, 2011).

Una de las limitaciones de estas preguntas era que habían sido elaboradas para adultos y no recogían de forma adecuada las discapacidades en relación con el desarrollo de los niños. Tras amplias consultas y pruebas, y en colaboración con el UNICEF (Loeb y otros, 2018; Massey, 2018), se elaboró un módulo sobre funcionamiento infantil que se aplicó por primera vez a gran escala en la sexta ronda de las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) del UNICEF. En el módulo se pregunta, fundamentalmente, acerca de las dificultades de aprendizaje y se reconoce la importancia de que los niños estén libres de ansiedad y depresión. En un primer análisis realizado en cinco países europeos se señaló que entre el 10% y el 20% de los niños tenían problemas de salud mental (Braddick y Jané-Llopis, 2008).

Otro módulo elaborado por el UNICEF engloba una gama más amplia de dimensiones de inclusión y participación, como actitudes, accesibilidad, transporte y asequibilidad (Cappa, 2014). El propósito es comprender la prevalencia de la discapacidad y los resultados educativos, el entorno educativo y los obstáculos concretos para acceder a la educación.

La adopción generalizada del cuestionario del Grupo de Washington no solo armonizaría las estadísticas sobre discapacidad con el modelo social, sino que también solucionaría los problemas de comparabilidad de que han adolecido las estadísticas sobre discapacidad a escala mundial (Altman, 2016). Hasta hoy, las estimaciones de la prevalencia de la discapacidad han sido dispares, reflejando diferencias en las definiciones y la metodología (Mont, 2007; Singal y otros, 2015). La prueba más evidente de las consecuencias de utilizar distintos métodos de medición de la discapacidad proviene de los estudios en los que se han aplicado diferentes instrumentos a los mismos encuestados. Por ejemplo, algunos estudios han mostrado que los enfoques centrados en las deficiencias obtienen resultados diferentes de los enfoques centrados en las actividades (Fotso y otros, 2019). En un estudio realizado en el Camerún y la India se comprobó que la información comunicada por los interesados omitía cerca de la mitad de las personas con discapacidad. Los indicadores clínicos pasaban por alto entre el 14% y el 22% de ellas. Incluso en las limitaciones de una actividad no se reflejaban totalmente los obstáculos a la participación en actividades cotidianas (MacTaggart y otros, 2014).

En el caso de los adultos, las encuestas modelo sobre discapacidad elaboradas en 2012 por la Organización Mundial de la Salud en colaboración con el Banco Mundial contienen preguntas sobre los obstáculos a la educación. Se pregunta a los encuestados que nunca han iniciado estudios o que los han abandonado si el motivo principal fue la dificultad de acceso; y se pregunta a quienes están estudiando qué les facilitarían el acceso a la educación. En 2016 se elaboró una versión adaptada para integrarla en las encuestas de hogares

“

La adopción generalizada del cuestionario del Grupo de Washington no solo armonizaría las estadísticas sobre discapacidad con el modelo social, sino que también solucionaría los problemas de comparabilidad de que han adolecido las estadísticas sobre discapacidad a escala mundial

”

existentes (OMS, 2019). En Chile y Costa Rica, donde se ha utilizado esta encuesta, se llegó a la conclusión de que aproximadamente uno de cada cinco adultos tenía alguna discapacidad. En Chile, el 12% tenía una discapacidad leve o moderada y el 8% una discapacidad grave (Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile, 2016). El análisis de los datos de Chile reveló que quienes tenían trastornos mentales señalaban, en esencia, los mismos factores discapacitantes o habilitantes que los que experimentaban dificultades debido a enfermedades no transmisibles (Kamenov y otros, 2018). En Costa Rica, alrededor del 55% de los encuestados con discapacidad declararon que no podían acceder a los centros educativos por falta de rampas, alertas visuales y sonoras, barras de apoyo y otro mobiliario adaptado. Menos del 5% declaró recibir alguna clase de apoyo educativo o de adaptación (Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica, 2019).

### **Nuevas medidas brindan nuevas perspectivas sobre la educación de niños con discapacidad**

Si bien las preguntas elaboradas por el Grupo de Washington han ganado amplia aceptación (Groe y Mont, 2017), numerosas fuentes de información no las han adoptado. Las estimaciones más recientes sobre la prevalencia de la discapacidad y sus repercusiones en la educación se basan, por lo tanto, en fuentes que no son totalmente comparables. Un estudio del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) reveló que en 37 países las personas de 15 a 29 años de edad con discapacidad tenían menos probabilidades que sus compañeros de asistir a la escuela; en Egipto, Indonesia y Viet Nam tenían la mitad de probabilidades (IEU, 2018).

En el marco de la Cumbre Mundial sobre Discapacidad, y como parte del primer informe emblemático sobre discapacidad y desarrollo de las Naciones Unidas, se presentaron dos conjuntos de estadísticas sobre educación, desglosadas por discapacidad, de una gran cantidad de países (Leonard Cheshire y Departamento de Desarrollo Internacional, 2018; Naciones Unidas, 2018). En ambos se prefieren las definiciones del Grupo de Washington, aunque sin limitarse a ellas.

En ausencia de definiciones coherentes, las encuestas muestran estimaciones extremadamente diferentes sobre la prevalencia de la discapacidad infantil, variando de menos del 1% a más del 50% (Cappa, 2014). Incluso la misma pregunta puede dar lugar a una amplia variedad de estimaciones si se las interpreta de forma distinta

en diferentes contextos. Por ejemplo, en la segunda ronda de las MICS realizada a mediados del decenio del 2000, las estimaciones de la discapacidad en niños de 2 a 9 años variaban entre el 3% en Uzbekistán y el 49% en la República Centroafricana (UNESCO, 2014).

En los 14 países donde en 2017-2019 se efectuaron estimaciones basadas en el módulo sobre funcionamiento infantil de las MICS, los cálculos de la prevalencia de la dificultad funcional en niños de 5 a 17 años variaban según el ámbito y, dentro de cada ámbito, por país. En el ámbito sensorial, la prevalencia media era del 0,4% para las dificultades de audición y del 0,6% para las dificultades de la vista. En el ámbito de la movilidad, las dificultades para caminar afectaban al 3% de los niños en Sierra Leona. Las más frecuentes eran las dificultades cognitivas y psicoemocionales, en particular en situaciones de conflicto o posteriores a conflictos. En Sierra Leona, el 9% de los niños y adolescentes sufrían depresión. En el Iraq, el 16% sufría ansiedad (**Gráfico 3.3a**). La proporción de los que tenían una dificultad funcional en al menos un ámbito era del 12% en promedio, variando desde el 6% en Mongolia hasta el 24% en Túnez (**Gráfico 3.3b**).

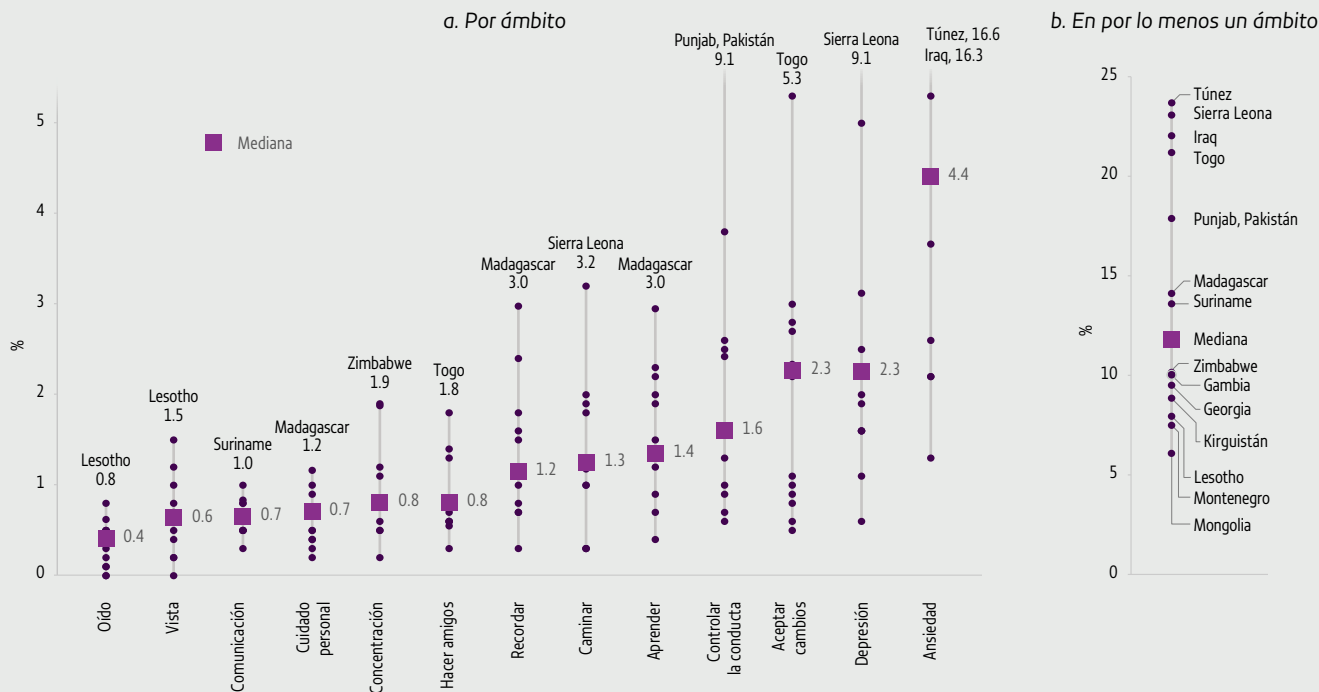
Los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad representaban el 12% de la población escolarizada y el 15% de la población no escolarizada. En general, cuanto menor es la tasa de niños no escolarizados, más probable es que los niños con discapacidad se encuentren entre ellos, lo que hace pensar que los niños con discapacidad son a los que cuesta más llegar (**Gráfico 3.4**). En comparación con los demás niños en edad de asistir a la escuela primaria y al primer y segundo ciclo de secundaria, los que tenían algún tipo de discapacidad presentaban más probabilidades de no estar escolarizados en 1,4 y 6 puntos porcentuales, respectivamente, y en 4,7 y 11 puntos porcentuales para los que tenían una discapacidad sensorial, física o intelectual (**Gráfico 3.5**). Pero estos últimos tenían 2,5 veces más probabilidades de no haber ido nunca a la escuela que sus compañeros sin discapacidad.

“ La proporción de los que tenían una dificultad funcional en al menos un ámbito era del 12% ”

**GRÁFICO 3.3:**

**Las dificultades cognitivas y psicoemocionales son las discapacidades más comunes entre los niños y adolescentes**

Prevalencia de las dificultades funcionales entre los niños de 5 a 17 años de edad, países seleccionados, 2017-2019



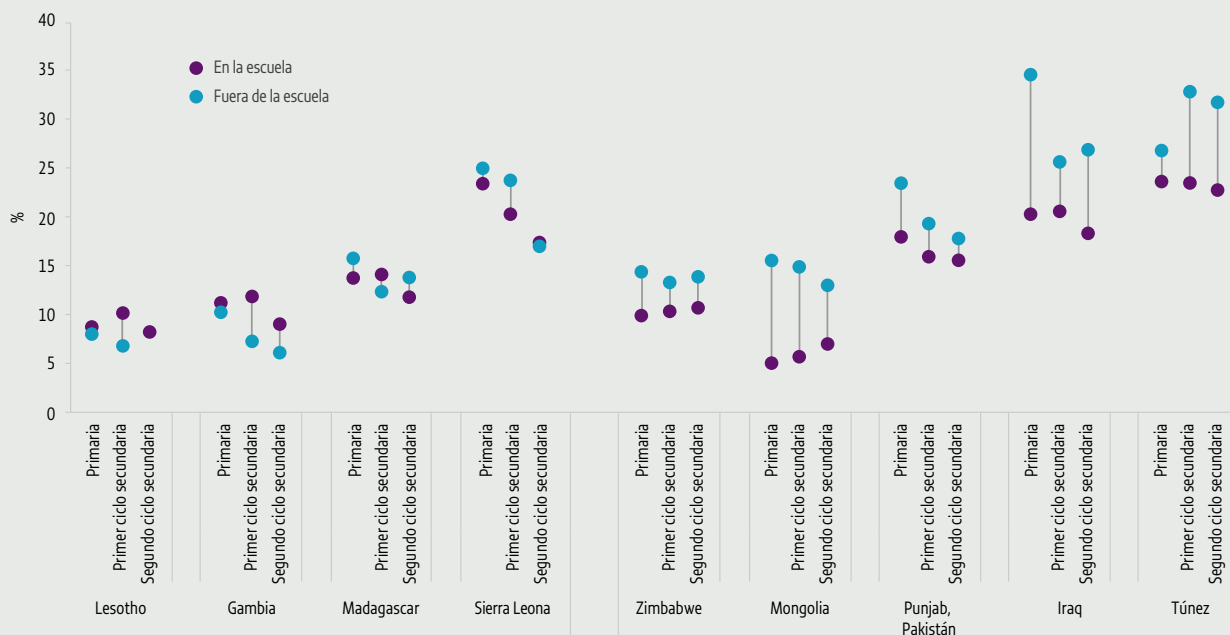
GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig3\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig3_3)

Fuente: Informes de los resultados de la encuesta MICS.

**GRÁFICO 3.4:**

**Los niños con discapacidad constituyen el 15% de los niños no escolarizados**

Porcentaje de niños, adolescentes y jóvenes con dificultades funcionales en la población escolar y no escolarizada, por nivel de educación, países seleccionados, 2017-2019



Los niños con discapacidades representan porcentajes parecidos en las poblaciones escolarizadas y en las no escolarizadas

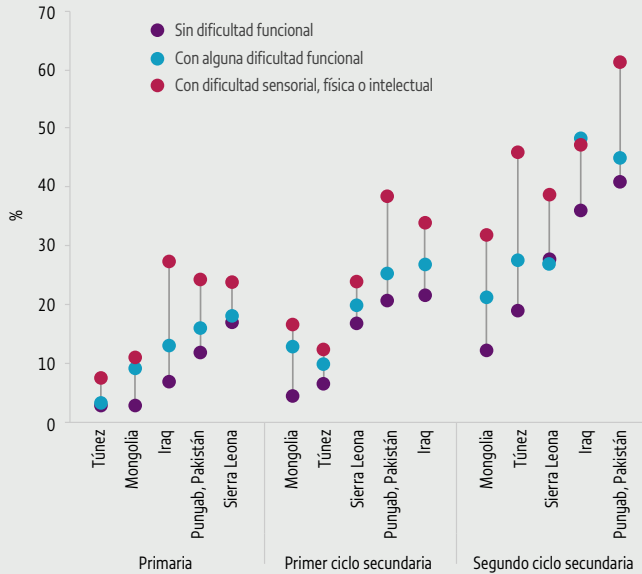
Los niños con discapacidades representan un porcentaje mayor de la población no escolarizada que de la escolarizada

GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig3\\_4](http://bit.ly/GEM2020_fig3_4)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los datos de la MICS.

**GRÁFICO 3.5:****La desventaja de la discapacidad es mayor en el primer ciclo de la enseñanza secundaria**

Porcentaje de niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados con y sin dificultades funcionales, por nivel de educación, países seleccionados, 2017-2019



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig3\\_5](http://bit.ly/GEM2020_fig3_5)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los datos de la MICS.

### SE DEBEN TENER EN CUENTA LAS INTERACCIONES DE LA DISCAPACIDAD CON OTRAS CARACTERÍSTICAS

Las características que exponen a riesgos a las personas no afectan a todos de igual manera. Por ejemplo, según sea la interacción entre la discapacidad y la raza, la clase, el género, la orientación sexual y la expresión de la identidad de género, la vida es más que la suma de cada vulnerabilidad (Connor, 2014). Desde un punto de vista estadístico, el tamaño de la muestra constituye un desafío para el análisis de las desventajas interrelacionadas. Cuando se enfoca la atención en personas que reúnen múltiples características específicas, las encuestas de hogares normalizadas se ven afectadas por la rápida reducción de las muestras y se producen errores de estimación más importantes. Por consiguiente, el análisis de las interacciones que implican la característica relativamente escasa de la discapacidad se limita, en gran medida, a datos recogidos

“

Según sea la interacción entre la discapacidad y la raza, la clase, el género, la orientación sexual y la expresión de la identidad de género, la vida es más que la suma de cada vulnerabilidad

”

en censos, que abarcan muestras de mucho mayor tamaño, pero que tampoco aplican una definición uniforme de discapacidad. No obstante, es fundamental no subestimar el riesgo de que, por ejemplo, las personas pobres con discapacidad puedan ser objeto de exclusión por partida doble: por la sociedad en general pero también en el seno del movimiento en favor de las personas con discapacidad.

En lo que respecta a la interacción entre la discapacidad y el género, un análisis por cohortes basado en los datos del censo de 19 países indicó que la proporción de varones con discapacidad había experimentado el crecimiento más lento en la finalización de los estudios primarios y secundarios y en la alfabetización de adultos (Male y Wodon, 2017; Wodon y otros, 2018). En cuanto a la interacción entre la discapacidad y los ingresos, las discapacidades moderadas y graves reducen la asistencia a la escuela en todos los niveles (Fotso y otros, 2018), si bien las personas pobres con discapacidad suelen ser más vulnerables a la exclusión. Con frecuencia la discapacidad es el resultado de enfermedades y accidentes que empobrecen aún más a los que ya son pobres (Singal, 2014).

La convergencia de varias vulnerabilidades puede llevar a que algunas de ellas sean pasadas por alto. A menudo coinciden las dificultades lingüísticas y las sociales, emocionales y conductuales (Hartas, 2011). Pero es probable que los alumnos bilingües con discapacidad, por ejemplo, estén en aulas que responden a sus necesidades académicas o lingüísticas, pero no a ambas simultáneamente (Cioè-Peña, 2017). En el Reino Unido, la mitad de los niños con discapacidad experimentan también dificultades de aprendizaje (Porter y otros, 2008; Porter y otros, 2013). En algunos estudios sobre niños y adolescentes con epilepsia, una cuarta parte reunía los criterios que definen la depresión (Ettinger y otros, 1998) y la mitad tenía dificultades de aprendizaje (Fastenau y otros, 2008). Los niños reconocidos como especialmente dotados y talentosos experimentan a menudo

dificultades emocionales, ya que han de hacer frente a su condición excepcional y a la distancia social con sus compañeros. Es posible que no se reconozca a los niños con trastornos del espectro autista como superdotados. Puede ocurrir que una minoría significativa de alumnos superdotados tenga competencias de lectura deficientes (Al-Hroub, 2010; Munro, 2002). Es menos probable que a estos niños se les brinden las oportunidades de aprendizaje adecuadas para estimularlos.

### LOS CRITERIOS DE DIAGNÓSTICO PARA DETERMINAR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PUEDEN SER ARBITRARIOS Y POLÉMICOS

No todos los niños con discapacidad tienen necesidades educativas especiales, ni todos los niños con necesidades educativas especiales tienen necesariamente una discapacidad (Keil y otros, 2006; Porter y otros, 2011). La determinación de las necesidades especiales es una cuestión distinta de la medición de la discapacidad y suscita menos consenso.

El porcentaje de alumnos a los que se reconoce con necesidades educativas especiales varía ampliamente. En Europa, oscila entre el 1% en Suecia y el 21% en Escocia

(Reino Unido) (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2018). Esa variación se explica principalmente por las diferencias en la manera de construir esta categoría educativa. Las necesidades institucionales, financieras y de capacitación varían, al igual que sus consecuencias para la formulación de políticas. Los enfoques presentan asimismo dificultades de medición y acopio de datos.

Resulta difícil comparar la prevalencia de la discapacidad, las dificultades y las desventajas en todos los sistemas educativos y a lo largo del tiempo, incluso para los casos con diagnóstico clínico. Por ejemplo, en Alemania y los Estados Unidos los problemas de aprendizaje constituyen la categoría individual más importante de necesidades educativas especiales, pero son prácticamente desconocidos en el Japón (Powell, 2014). En los Estados Unidos, en 1965, el valor límite de coeficiente intelectual para reconocer la discapacidad intelectual se redujo de 85 a 70 (Harry, 2014).

Al igual que la discapacidad intelectual, los trastornos del espectro autista son entendidos como una afección situada en el extremo de un continuo. Ni las consideraciones médicas ni las educativas aportan orientaciones inequívocas sobre el punto en el que



“  
**Dentro de las categorías de discapacidad  
 existe una amplia variación en la capacidad  
 educativa y el comportamiento**  
 ”

un comportamiento se convierte en trastorno; la determinación depende en parte del contexto. Sea cual sea la bioquímica subyacente del trastorno de hiperactividad y déficit de atención, en algunos entornos la delimitación del comportamiento disciplinado determina el diagnóstico. Los entornos educativos de preescolar e incluso de la primera infancia se han vuelto más académicos. Niños cada vez más pequeños, cuyo comportamiento propio de su edad es jugar libremente, pasan más tiempo en la escuela y sus maestros tienen mayores expectativas. En los Estados Unidos, entre 1998 y 2010, la proporción de niños que asistía al jardín de infancia todo el día aumentó del 56% al 80%, mientras que la proporción de maestros que esperaba que los niños aprendieran a leer en el jardín de infancia pasó del 31% al 80% (Bassok y otros, 2016). Asimismo, las dificultades de medición limitan la disponibilidad de datos a escala mundial. Por ejemplo, si bien en los países de bajos ingresos y de ingresos medianos bajos está establecida la existencia del autismo (Abubakar y otros, 2016; Ametepee y Chitiyo, 2009), las estimaciones de la prevalencia son escasas (Elsabbagh y otros, 2012).

Con excepción de las dificultades de aprendizaje, los criterios de diagnóstico de las discapacidades no están intrínsecamente relacionados con la educación. Por lo tanto, no tienen efectos específicos en los planes de estudio y la enseñanza (Norwich, 2014). Dentro de las categorías de discapacidad existe una amplia variación en la capacidad educativa y el comportamiento (Florian, 2014). Muchas enfermedades, entre ellas la epilepsia y otros trastornos de salud crónicos, se diagnostican fuera del ámbito educativo y sin fines educativos. Esta información puede ser de interés incluso para las escuelas que adoptan un enfoque no basado en categorías.

Es evidente la conveniencia de detectar las discapacidades en las escuelas a fin de posibilitar algunas intervenciones directas. Por lo general, la miopía no se considera una deficiencia limitadora porque es fácil y económico resolverla con gafas. En un experimento aleatorio llevado a cabo en una zona rural pobre de China, la deserción escolar se redujo a la mitad entre los alumnos miopes de primer ciclo de secundaria cuando se les proporcionó gafas correctivas gratuitas (Nie y

otros, 2020). Con todo, la detección en las escuelas no es frecuente. Un estudio de diez países que participaron en el programa de análisis de los sistemas educativos de la CONFEMEN, una encuesta transnacional del nivel de aprendizaje en países africanos francófonos, reveló que en cuatro países menos del 3% de los maestros de segundo grado declararon que se habían realizado exámenes de la vista (Wodon y otros, 2018). En otras investigaciones se llegó a la conclusión de que la mayoría de los alumnos con errores de refracción, como la miopía, no utilizaba gafas en Malawi (Kaphle y otros, 2015) y en Sudáfrica (Naidoo, 2007).

**Las etiquetas afectan a las personas etiquetadas y las reafirman en esa categoría**

El acopio de datos debe realizarse con cuidado para no causar daño. El reconocimiento de niños con trastornos concretos debe lograr un equilibrio. Por una parte, el reconocimiento puede servir para informar a los docentes sobre las necesidades de los alumnos, incluso de aquellos con “deficiencias invisibles”. Las escuelas se basan en esa información para realizar las adaptaciones específicas correspondientes. Por otra parte, existe el riesgo de que sus compañeros, así como los docentes y administradores, reduzcan al niño a una etiqueta y se comporten con él siguiendo estereotipos (Virkkunen y otros, 2012). Una etiqueta que suscita bajas expectativas, atribuyendo a un niño, por ejemplo, dificultades de aprendizaje, puede actuar como una profecía autorrealizable.

Las etiquetas de necesidades especiales aumentan la vulnerabilidad de los alumnos así calificados. Los docentes podrían adoptar la perspectiva determinista de que la capacidad y el potencial de esos alumnos son fijos y no pueden modificarse mediante un esfuerzo adicional (Hart y Drummond, 2014). Las etiquetas pueden además crear expectativas respecto de un grupo. Por ejemplo, antes de que los niños con el síndrome de Down empezaran a beneficiarse de la educación inclusiva, sus entornos de aprendizaje eran restringidos y los resultados en cuanto a su desarrollo eran a menudo limitados. Estos límites se interpretaron erróneamente como inherentes a lo que esos niños podían lograr (Buckley, 2000).

Las categorías de necesidades especiales traen aparejadas un estigma que varía y afecta a los datos acopiados. Una etiqueta puede cambiar a lo largo del tiempo, lo que complica el debate sobre si el hecho de etiquetar es en sí mismo dañino. Se observa a menudo

que los niños no necesitan etiquetar para excluir a otro niño (Frederickson, 2010; Kauffman y Badar, 2014).

Las características socioeconómicas pueden influir en el nivel de categorización de las necesidades especiales. En los Estados Unidos se ha investigado de forma exhaustiva la interacción de la variación de los factores subyacentes con la variación de la identificación. Por ejemplo, era más probable que las familias en mejor situación económica pudieran permitirse y solicitaran un diagnóstico para lograr que sus niños disléxicos se beneficiaran de los servicios y adaptaciones correspondientes (Hanford, 2017). Es posible que el autismo se encuentre en el umbral de una evolución similar y que principalmente las familias más ricas demanden el acceso a los servicios que van aparejados con el diagnóstico, en especial la intervención temprana (Marks y Kurth, 2013). Este patrón se ha observado en todos los grupos raciales y étnicos; la disparidad más importante se registró entre los asiáticos: 10,7 por cada 1.000 niños de ocho años de las familias más ricas frente al 3,9 por cada 1.000 niños de las familias más pobres (Durkin y otros, 2010). En cambio, en Europa, la mayoría de los estudios indica que los niños que están en el espectro autista tienen más probabilidades de ser diagnosticados en los hogares con un nivel socioeconómico bajo (Delobel-Ayoub y otros, 2015). Además, los niños de los Estados Unidos con un nivel determinado de capacidad tenían más probabilidad, de forma desproporcionada, de ser calificados como niños con discapacidad intelectual si pertenecían a minorías raciales y étnicas; y en algunos estados, podía ser hasta cinco veces más probable que estas minorías figuraran oficialmente en las categorías de educación especial sin que ello llamara la atención sobre el problema de discriminación (Harry, 2014; Marks y Kurth, 2013).

Algunas consideraciones importantes para evaluar las consecuencias de la aplicación de etiquetas son: si se asignan formal o informalmente y si tienen difusión pública o se mantienen en el ámbito privado (Riddick, 2000). Prestar a las escuelas servicios de detección y asesoramiento general sobre la enseñanza inclusiva basado en la investigación podría ser más eficaz que identificar a los alumnos afectados (Tymms y Merrell, 2006). La autoidentificación voluntaria es a menudo la única fuente de datos en la enseñanza superior y de adultos. Las personas contestan, en parte, según se vean reflejadas en una categoría. Muchos alumnos vulnerables se resisten a sentirse distintos; otros manifiestan alivio cuando se determina su discapacidad y pueden constituir y expresar una fuerte identidad grupal (Southwell, 2006).

“ Una etiqueta que suscita bajas expectativas, atribuyendo a un niño, por ejemplo, dificultades de aprendizaje, puede actuar como una profecía autorrealizable ”

### **Se puede realizar el seguimiento del apoyo prestado sin diagnosticar a los alumnos**

Es posible minimizar el impacto potencialmente perjudicial de los diagnósticos, etiquetas y categorías de modo que sirvan para informar y no para decidir la práctica que se va a adoptar (Norwich, 2014). Esta modalidad influye en la clase de datos notificados. En la legislación de Portugal se dispuso recientemente aplicar un enfoque no basado en categorías para determinar las necesidades especiales (Perfiles educativos del Informe GEM)<sup>1</sup>. Estas medidas, que se apartan de las categorías definidas en términos de trastornos médicos, se centran, en cambio, en el nivel de apoyo prestado. El enfoque médico promueve una actitud de “esperar a que el alumno fracase”: el diagnóstico llevado a cabo fuera del entorno de aprendizaje va acompañado de la convicción de que si no se actúa el alumno fracasará.

En los Estados Unidos, con arreglo al enfoque denominado “respuesta a la intervención”, el criterio para confirmar una dificultad de aprendizaje es comprobar si el educando progresa en respuesta a la enseñanza en aulas ordinarias y, a continuación, al fuerte apoyo recibido durante un periodo fijo (Norwich, 2014). La idea consiste en “excluir la posibilidad de que el desempeño deficiente pueda ser sencillamente el resultado de una enseñanza deficiente” (Harry, 2014, pág. 84). En África Oriental y Sudoriental se ha propuesto la aplicación de una intervención escalonada similar basada en los resultados del aprendizaje en lugar de en los diagnósticos (Sarton y Smith, 2018).

El enfoque no basado en categorías tiene repercusiones en los datos acopiados. En lugar de estadísticas conjuntas sobre la cantidad de alumnos con trastornos específicos, los datos se refieren al número de alumnos que recibieron apoyo. La utilización de categorías de necesidades educativas especiales con fines didácticos puede separarse del uso de una serie reducida de categorías para la asignación de recursos (Norwich, 2014).

<sup>1</sup> Una nueva herramienta del Informe GEM para el seguimiento sistemático de las leyes y políticas nacionales de educación, accesible en [www.education-profiles.org](http://www.education-profiles.org).



“

En la legislación de Portugal se dispuso recientemente aplicar un enfoque no basado en categorías para determinar las necesidades especiales

”

## DATOS PARA LA INCLUSIÓN: EL SEGUIMIENTO DE LAS POLÍTICAS Y LOS RESULTADOS VARÍA DE UN PAÍS A OTRO

Los datos sobre los resultados y logros educativos de diversos grupos ayudan a exponer su situación y a impulsar a los ministerios de educación a intervenir mediante la adopción de políticas. Debe efectuarse también el seguimiento de la ejecución de estas intervenciones, dentro de un marco de resultados claro, para ir avanzando hacia una mayor inclusividad de los sistemas. En esta sección se analizan tres esferas de seguimiento clave: el progreso hacia la inclusión y la eliminación de la segregación en las escuelas, el acopio de datos cualitativos sobre prácticas pedagógicas inclusivas, y los enfoques inclusivos de acopio de datos.

### EL SEGUIMIENTO DE LA SEGREGACIÓN DE ALUMNOS SE REALIZA A VARIOS NIVELES

Un principio clave de la inclusión es velar por que la diversidad de la población en edad escolar esté representada en todas las aulas. En la práctica, esta meta se ve socavada por la existencia de escuelas especiales y por las disparidades relacionadas con el lugar de residencia y otras disparidades geográficas.

#### *La información sobre la proporción de alumnos con discapacidad en escuelas especiales es incompleta*

Una pregunta clave a nivel del sistema se refiere a en qué medida los niños están en las mismas aulas independientemente de sus circunstancias personales. Mientras que la matrícula en escuelas separadas es el elemento más fácil de detectar, pocas veces se dispone de estadísticas sobre disposiciones intermedias, como clases ordinarias con apoyo especial o escuelas especiales y ordinarias en edificios compartidos. Esta escasez de datos refleja la variedad de disposiciones posibles y potencialmente concomitantes, y la falta de nomenclatura normalizada y de límites claros (Hornby, 2015). Los datos existentes son principalmente series cronológicas de cada país, algunos de los cuales han

mostrado avances significativos hacia la aplicación de un enfoque inclusivo. Por ejemplo, en el Brasil la segregación era la pauta vigente veinte años atrás, pero después de la modificación de las políticas la proporción de alumnos con discapacidad que asisten a escuelas ordinarias aumentó del 23% en 2003 al 81% en 2015 (Hehir y otros, 2016).

También se dispone de datos válidos para algunas regiones. En Europa se observa una variación importante. Escocia (Reino Unido) y Suecia tienen una proporción parecida de alumnos en escuelas especiales (apenas inferior al 1%). Sin embargo, en Escocia estos alumnos son una pequeña minoría con respecto a un 20% de alumnos considerados con necesidades educativas especiales. En cambio, en Suecia se han detectado pocos alumnos con necesidades especiales, y estos están concentrados en escuelas especiales (**Gráfico 3.6**).

La Comisión Económica y Social de las Naciones Unidas para Asia y el Pacífico informó también de que existe una amplia disparidad en el porcentaje de niños con discapacidad en edad de asistir a la escuela primaria que asisten a escuelas especiales; desde el 0% en Timor-Leste y Tailandia hasta el 97% en Kirguistán, con una media de casi el 20% (Naciones Unidas, 2018).

No se dispone de estadísticas sistemáticas de este tipo a escala mundial, sino solo a nivel nacional y para algunas regiones. Los porcentajes de niños con discapacidad matriculados en escuelas ordinarias y especiales en la mayor parte de los países de bajos ingresos y de ingresos medianos bajos sobre los que se dispone de datos, tal como está registrado en los planes del sector educativo, indican que la mayoría de los niños con discapacidad tienden a estar matriculados en escuelas ordinarias, salvo excepciones, como la República Centroafricana (28%) (**Gráfico 3.7**). Sin embargo, estos datos podrían reflejar solo una fracción del total de niños con discapacidad.

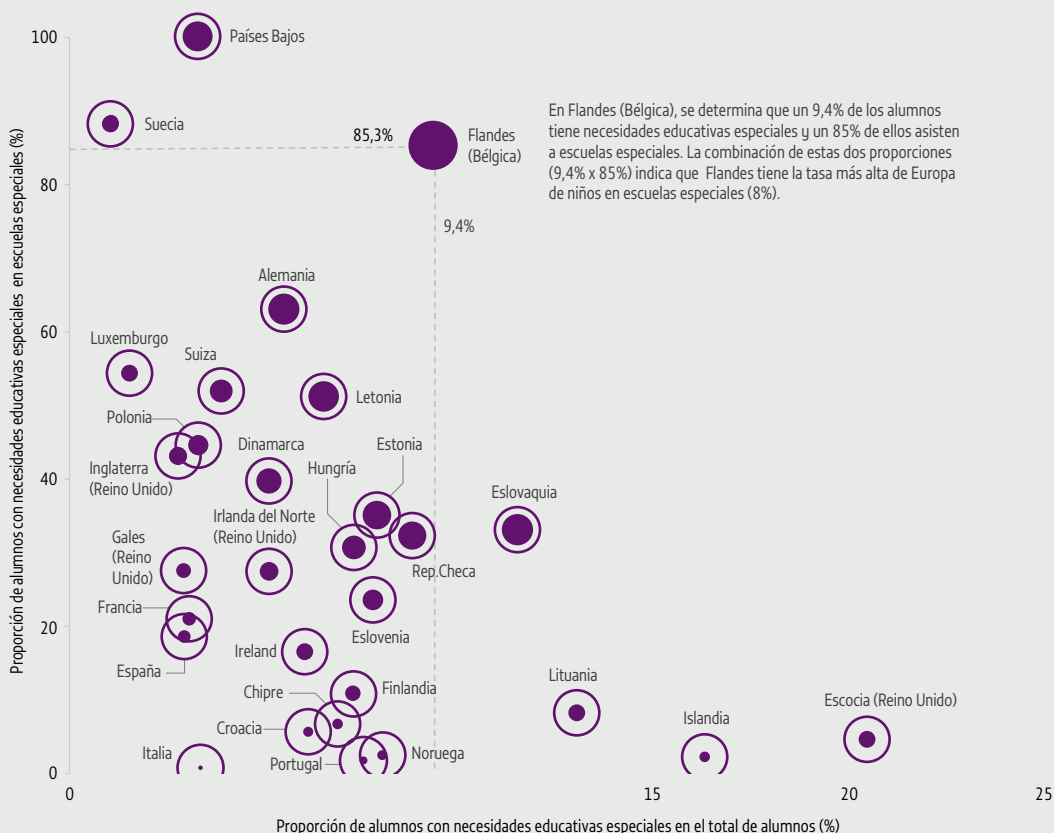
#### *La autosegregación desdibuja los límites de la inclusión*

En teoría, la educación especial puede ser una elección de los padres. Podría reflejar, además, una preferencia por la autoexclusión (Shakespeare, 2006). Esto se aplica también a las escuelas que atienden a grupos específicos, como las escuelas no mixtas y las de minorías lingüísticas y grupos religiosos. Su contribución a la inclusión es ambigua: las escuelas indígenas, por ejemplo, pueden proporcionar “un entorno inclusivo en el que se pueden expresar las personas marginadas, y se privilegian sus tradiciones, culturas y experiencias”, pero “pueden

### GRÁFICO 3.6:

#### El porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas especiales varía mucho en toda Europa

Porcentaje de alumnos de escuelas primarias y secundarias designados con necesidades educativas especiales entre todos los alumnos y en escuelas especiales, sistemas educativos europeos seleccionados, 2014-2015



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig3\\_6](http://bit.ly/GEM2020_fig3_6)

Nota: La parte rellena del círculo representa la proporción de alumnos de escuelas especiales en relación con el valor más alto, registrado en la región de Flandes (Bélgica) (8%).

Fuente: Estadísticas de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2018).

también reforzar la marginación y la falta de comprensión del 'otro' al centrarse en una identidad de grupo fija y reduccionista" (Keddie, 2014, pág. 57).

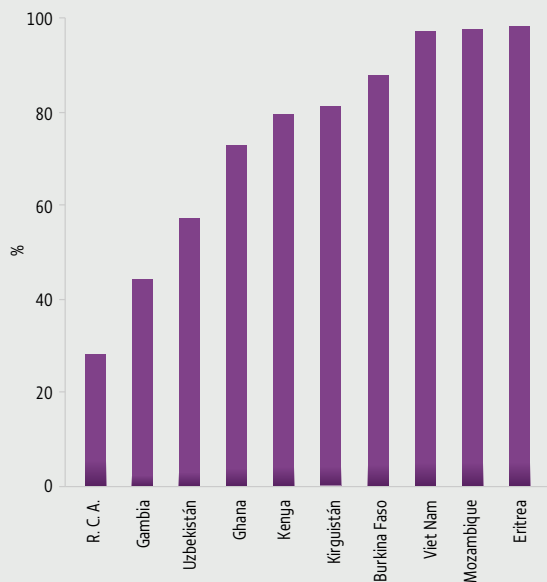
Determinadas escuelas especiales consideran que apoyan un tipo benigno de autosegregación, como sucede con algunas escuelas independientes para niños disléxicos (Burden y Burdett, 2005). Algunos miembros de la comunidad de sordos, un subconjunto de las personas con dificultades auditivas, consideran que constituyen una minoría lingüística más que un grupo con una discapacidad, lo que puede interpretarse como que tienen derecho a asistir a escuelas bilingües separadas (Goswami, 2004).

Mientras algunas escuelas religiosas pueden estar motivadas por su resistencia a aceptar sociedades plurales, otras muestran su apertura a los demás y, dado que aplican una política de admisión no discriminatoria, rechazarían que se las califique de segregadas. Las prestaciones a los alumnos superdotados y talentosos son consideradas, a menudo, parte de las necesidades educativas especiales, pero no todas las escuelas destinadas a esta clase de alumnos o aquellas que fomentan el desempeño deportivo o artístico de élite son consideradas escuelas especiales.

Son escasas las estadísticas comparables a escala internacional sobre este tipo de escuelas aparte.

**GRÁFICO 3.7:****Los niños con discapacidad en los países más pobres tienden a estar matriculados en las escuelas ordinarias**

Porcentaje de niños con discapacidad matriculados en escuelas primarias ordinarias, en determinados países de ingresos bajos y medianos bajos, planes del sector de la educación desde 2008



GEM StatLink: StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig3\\_7](http://bit.ly/GEM2020_fig3_7)

Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en la Alianza Mundial para la Educación (2018), cuadros 2.2 y 2.3.

El género es la dimensión de desglose más frecuente. No obstante, incluso las estadísticas sobre la matrícula en las escuelas no mixtas son fragmentarias (véase **Enfoque 14.1**). En ocasiones, la confesión religiosa se refleja en los censos escolares o las encuestas de hogares, si bien las variaciones en las categorías de respuestas y la falta de límites claros entre las escuelas religiosas y las pertenecientes a organizaciones no gubernamentales dificultan las comparaciones transnacionales. Por ejemplo, en los Estados Unidos se efectúan cada dos años encuestas en las escuelas privadas, que representan aproximadamente el 10% de la matrícula total en la enseñanza primaria y secundaria. En las encuestas se desglosa en escuelas religiosas y no religiosas; entre las primeras, distingue las escuelas católicas o cristianas conservadoras, las que pertenecen a asociaciones con otra orientación religiosa concreta y las que no están afiliadas (National Center for Education Statistics, 2016). En el África subsahariana, las encuestas de hogares realizadas en 16 países indicaron que las escuelas

“

El género es la dimensión de desglose más frecuente. No obstante, incluso las estadísticas sobre la matrícula en las escuelas no mixtas son fragmentarias

”

religiosas representaban del 11% al 14% de la matrícula, estimación que coincide bastante, en promedio, con los datos administrativos recabados en algunos países (Wodon, 2014). La forma en que las escuelas islámicas son recogidas en las estadísticas depende de la situación de estas escuelas en los distintos países (**Recuadro 3.1**).

Incluso cuando la segregación es voluntaria, un elevado nivel de segregación es una señal de alarma. Las preferencias se adaptan a las opciones disponibles. Como se expuso antes con respecto a las escuelas privadas, los padres no están obligados a esperar que los sistemas cambien (Swift, 2003). Si los alumnos que se topan con obstáculos rehúyen las escuelas ordinarias, esto puede interpretarse como una reacción ante la falta de inclusión (Shaw, 2017).

### **La segregación por lugar de residencia lleva a la concentración de alumnos desfavorecidos en determinadas escuelas**

La segregación territorial entre escuelas puede persistir incluso si cada una de ellas es inclusiva respecto de sus alumnos. A menudo las familias pobres o migrantes están agrupadas en determinadas localidades y escuelas (Nieuwenhuis y Hooimeijer, 2016). Estas escuelas no están registradas como escuelas para inmigrantes en las estadísticas de la educación; por lo tanto, no existe un equivalente directo de las estadísticas sobre la matrícula en escuelas especiales.

En los Estados Unidos, en 1968, la política de abolición de la segregación racial conllevó una rápida disminución del porcentaje de alumnos negros que asistían a escuelas fuertemente segregadas (en las que el 90% o más del alumnado pertenecía a un grupo minoritario). Sin embargo, entre 1991 y 2011, la proporción aumentó en todas las regiones, en particular en el sur, donde viven más de la mitad de los alumnos negros: en esa región la proporción se incrementó del 26% al 34%, aunque el sur continúa siendo la región con menos segregación. El porcentaje más alto se observó en el noreste (51%) (Orfield y Frankenberg, 2014).

### RECUADRO 3.1

#### En distintas partes del mundo, las escuelas islámicas abarcan desde la inclusión hasta la autosegregación

En varios países en los que el Islam constituye la religión de la mayoría o de una minoría considerable, las escuelas religiosas han contribuido a expandir el acceso a la educación. En qué medida estas escuelas forman parte del sistema oficial y, por lo tanto, están incluidas en las estadísticas, depende del contexto histórico.

En Asia Meridional y Sudoriental ha tenido lugar un intenso debate que enfrenta a la tradición con la modernización en la educación (Park y Niyozov, 2008). Si bien siguen existiendo escuelas religiosas no reconocidas, desde el decenio de 1980 se han creado madrasas reconocidas que enseñan el plan de estudios oficial y han adquirido la reputación de ampliar el acceso a alumnos de los hogares más pobres, por ejemplo, en Bangladesh e Indonesia (Asadullah y Chaudhury, 2016; Asadullah y Maliki, 2018). En Bangladesh, según el censo escolar, en 2016 las madrasas contaban con 1,2 millones de alumnos de escuela primaria (primero a quinto grados), o sea un 6% del total, y en 2018 tenían 2,1 millones de alumnos de escuela secundaria (sexto a décimo grados), o sea un 17% del total. La cantidad de escuelas no registradas sigue siendo limitada (Oficina de información y estadísticas educativas de Bangladesh, 2018; Dirección de educación primaria de Bangladesh, 2017). En Indonesia, en 2012, el porcentaje de alumnos de las madrasas era del 10% en primaria, del 23% en el primer ciclo de secundaria y del 20% en el segundo ciclo de enseñanza secundaria. Se cuentan siete millones de alumnos matriculados en madrasas registradas que reciben apoyo gubernamental, en todos los niveles, y ocho millones de alumnos matriculados en madrasas no registradas, las cuales a menudo cuentan con régimen de internado, bajo la supervisión del Ministerio de Asuntos Religiosos (Asadullah y Maliki, 2018).

Mientras que en esos dos países el porcentaje de alumnos en escuelas religiosas ha permanecido bastante constante, en Turquía se han expandido, adaptado y diversificado las escuelas religiosas públicas conocidas con el nombre de *imam hatip* (Aşlamacı y Kaymakcan, 2017; Çakmaklı y otros, 2017). Un giro decisivo se produjo en 2013, cuando las *imam hatip* ampliaron su campo de acción, pasando de impartir solo el segundo ciclo de secundaria a incluir también el primer ciclo de secundaria. Entre 2012 y 2017, el porcentaje de alumnos de esas escuelas pasó del 0% al 12% en el primer ciclo de secundaria y del 5,6% al 11% en el segundo ciclo de enseñanza secundaria (Butler, 2018).

En el África subsahariana, en términos comparativos, las familias más pobres prefieren las escuelas islámicas, pero éstas siguen estando al margen del sistema educativo. Mientras unos pocos países, como Côte d'Ivoire y Mauritania, tienen escuelas islámicas oficiales, los niños matriculados en la enseñanza primaria no son más del 3%; Gambia registra un excepcional 11%. La mayoría de las escuelas son no formales, y muchos niños asisten tanto a la escuela formal laica como a la escuela no formal islámica (d'Aiglepierre y Bauer, 2018). Senegal posee una gran variedad de escuelas islámicas no formales, conocidas con el nombre de *daara*, incluidas escuelas de barrio, y la mayor parte de sus alumnos asisten además a escuelas públicas y a internados. Algunas escuelas islámicas se han regularizado, incluidas unas cuantas en el sistema educativo público (Dia y otros, 2016). Esta diversidad dificulta el seguimiento del porcentaje de niños que asiste a las diversas clases de escuela. En una evaluación de hogares dirigida por ciudadanos se estimó que el 16% de los niños de 9 a 16 años asistía a una *daara*, pero no se podían distinguir los distintos tipos (Fall y Cisse, 2017).

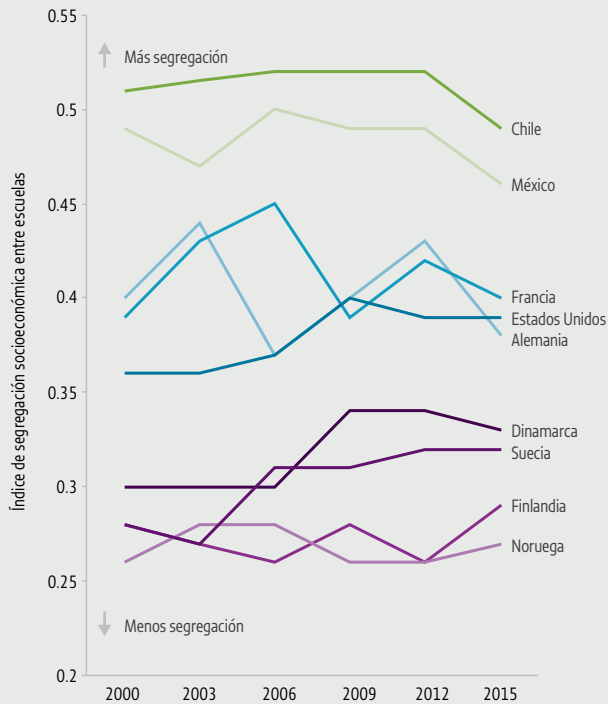
En los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), la segregación socioeconómica era un desafío persistente. Más de dos tercios de los alumnos inmigrantes asistían a escuelas en las que la mitad de los alumnos, como mínimo eran inmigrantes (OCDE, 2015). Otro análisis realizado con los datos recogidos por este programa indicó que la mitad de los alumnos de Chile y México, pero menos de un tercio de los alumnos de los países escandinavos, tuvieron que ser reasignados a otras escuelas para lograr una mezcla socioeconómica uniforme. Este tipo de segregación escolar se ha mantenido prácticamente igual durante el período 2000–2015 (Gráfico 3.8). También en China se registra una elevada segregación socioeconómica (Yuxiao y Chao, 2017). Los datos de América Latina indican que la segregación por origen étnico es más generalizada que

la segregación por situación socioeconómica (Murillo y Martínez-Garrido, 2017).

Es importante tener en cuenta cuál es el propósito del análisis. Las estadísticas oficiales sobre la abolición de la segregación en Sudáfrica se han centrado en el análisis a nivel de escuela de la medida en que todos los grupos de la población han podido acceder a las que anteriormente fueron escuelas para blancos. El análisis de los datos procedentes del examen de los alumnos de 12º grado llevado a cabo para el presente informe indica que el 98% de los alumnos blancos proceden de escuelas a las que asisten personas no blancas. Entre las escuelas a las que asisten alumnos blancos, la mitad tiene un 65% o más de alumnos que no son blancos y la mitad tiene un 28% o más de alumnos negros (Gustafsson, 2019).

**GRÁFICO 3.8:****La segregación socioeconómica entre las escuelas es un problema persistente**

Índice de disimilitud de la distribución del 50% superior e inferior socioeconómico de los alumnos en las escuelas, países seleccionados, 2000-2015



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig3\\_8](http://bit.ly/GEM2020_fig3_8)

Notas: El índice de disimilitud refleja la distribución diferente de dos grupos (por ejemplo, los alumnos de nivel socioeconómico alto y bajo) entre unidades específicas (por ejemplo, las escuelas). Es igual a la mitad de la suma de las diferencias absolutas de proporciones entre los dos grupos en las escuelas. Va de cero (cuando la proporción de ambos grupos en cada escuela es igual a las proporciones encontradas en la población, es decir, no hay segregación) a uno (cuando hay una segregación completa de los alumnos, es decir, todas las escuelas tienen un solo grupo de alumnos representado).

Fuente: basado en Gutiérrez y otros (2020).

La controversia acerca de si las escuelas de los Estados Unidos están aboliendo la segregación o volviendo a aplicarla depende de la diferencia entre la medida en que los grupos se distribuyen de forma uniforme y la medida en que los grupos están en contacto entre sí (Chang, 2018; Reardon y Owen, 2014). En Providence (Rhode Island), el porcentaje de escuelas con un 90% o más de alumnos de minorías aumentó del 36% en 2000 al 74% en 2015; pero la segregación disminuyó en cuanto a la distribución uniforme de grupos en las distintas escuelas (Barshay, 2018).

Las políticas para contrarrestar la segregación escolar y la segregación por lugar de residencia deben tener

en cuenta la compleja interrelación entre ambas. En San Francisco (California), las familias de barrios tradicionalmente desfavorecidos reciben un bono para la lotería en la que se distribuyen las plazas escolares, con lo que aumentan sus posibilidades de conseguir su opción preferida. De forma involuntaria, esta política beneficia a las familias de clase media que están “aburguesando” estos barrios; dichas familias reciben el bono además de las ventajas que ya tienen, y eligen en el sorteo opciones más ambiciosas y estratégicas que sus vecinos, que son los beneficiarios a los que va dirigida supuestamente la medida (Goldstein, 2019).

Los niños romaníes tienen muchas menos probabilidades que los no romaníes de asistir a la escuela; a los que asisten se les suele enseñar aparte. En la República Checa y en Eslovaquia, la mayor parte de los niños romaníes asistían a escuelas con mayoría de alumnos romaníes. La determinación de las necesidades especiales sirve para segregar a los niños romaníes en escuelas especiales o en clases aparte dentro de escuelas con alumnos de distinto origen, con entradas y comedores separados.

Al menos el 5% de los niños romaníes en Croacia, Hungría, la República de Moldova y Rumania, y por lo menos el 10% en Eslovaquia y Bulgaria, asistían a clases segregadas en escuelas ordinarias (Brüggemann, 2012).

Algunos países con gran concentración de comunidades minoritarias, como las indígenas o de otro origen étnico y otras minorías lingüísticas y culturales, las identifican por sus zonas geográficas como indicador indirecto en lugar de intentar determinar la identidad de cada alumno. Bangladesh ha utilizado este tipo de enfoque para dirigirse a las minorías étnicas, las poblaciones de islas fluviales propensas a inundarse y de zonas costeras o *haor* (humedales), las poblaciones vulnerables frente al *monga* (temporada de escasez en la producción de arroz), las familias que trabajan en las plantaciones de té y, recientemente, los refugiados rohinyás. Cada uno de estos grupos habita en zonas del país delimitadas con relativa exactitud (Begum y otros, 2019). En Nepal, el gobierno adoptó en 2014 un índice de equidad,

“ En la República Checa y en Eslovaquia, la mayor parte de los niños romaníes asistían a escuelas con mayoría de alumnos romaníes ”

”

con la colaboración del UNICEF y otros asociados para el desarrollo, a fin de evaluar la disparidad educativa en los distritos y realizar la planificación escolar basándose en las necesidades (UNICEF, 2018).

### EL SEGUIMIENTO DE LA INCLUSIÓN EN LAS ESCUELAS DEBERÍA SER DE GRAN ENVERGADURA

Resulta difícil efectuar el seguimiento de la enseñanza inclusiva en las aulas. Estudios exhaustivos confirman la falta de indicios sobre la existencia de una pedagogía específica para enseñar a los niños con necesidades especiales (Davis y otros, 2004; Nind y Wearmouth, 2004; Rix y Sheehy, 2014). Tampoco hay pruebas de que haya pedagogías inclusivas concretas para escuelas especiales (Hedegaard-Soerensen y otros, 2018). Los docentes que pueden enseñar en la práctica a alumnos con necesidades especiales son, generalmente, los docentes más eficaces (Jordan y McGhie-Richmond, 2014).

La información sobre los resultados educativos de niños pertenecientes a diversos grupos aporta como mucho una visión limitada de sus experiencias de exclusión e inclusión. Hay alumnos que están físicamente en la clase pero no pertenecen a ésta socialmente (Ferguson, 2008). Los educandos pueden ser objeto de un trato humillante, independientemente de que pertenezcan a un grupo específico o no.

Existen pocos datos sobre experiencias de alumnos y alguien ajeno a la escuela tiene únicamente oportunidades limitadas e irregulares de observar lo que sucede en las aulas (Kuper y otros, 2018; Price, 2018). Un estudio sobre la deserción escolar en Noruega llegó a la conclusión de que “las cuestiones principales mencionadas en las declaraciones de los adolescentes son las muestras de ignorancia, las observaciones sarcásticas y la falta de liderazgo de los docentes”:

Finalmente, sintiéndome algo nervioso... alcé la mano y estaba dispuesto a responder. El maestro me sonrió y dijo enfrente de todos: “Tom, nuestro niño problemático, ha decidido finalmente participar y mostrarnos su sabiduría mundana.” Todos se rieron. En ese momento decidí que nunca más volvería a hablar enfrente de ese maestro o de esa clase. Jamás (Lund, 2014, pág. 100).

Los sentimientos de relación y pertenencia influyen en el aprendizaje (Alton-Lee, 2003; Porter y otros, 2013). Un entorno que permite que los alumnos sean objeto

de burla continua no puede ser genuinamente inclusivo, incluso si la alusión burlona no se refiere a una discapacidad o a la pertenencia a un grupo, sino a la apariencia física, las capacidades motrices, un nombre inusual o la situación de ser nuevo en la clase (Dare y otros, 2017; Oravec, 2012).

Las encuestas transnacionales sobre los logros del aprendizaje tienden a formular preguntas acerca del sentimiento de pertenencia. En el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de 2018, en Belarús, España y Noruega aproximadamente uno de cada diez alumnos, y en Brunei Darussalam, los Estados Unidos y la República Dominicana más de uno de cada tres alumnos, declararon que se sentían como intrusos en la escuela (**Gráfico 3.9**). A partir de esta pregunta y otras más, como por ejemplo si se sentían solos en la escuela, se calculó un índice del sentimiento de pertenencia. Las escuelas de todos los países participantes estaban muy lejos de lograr que los alumnos de todos los contextos socioeconómicos tuvieran igual sentimiento de formar parte de algo (**Gráfico 3.10**).

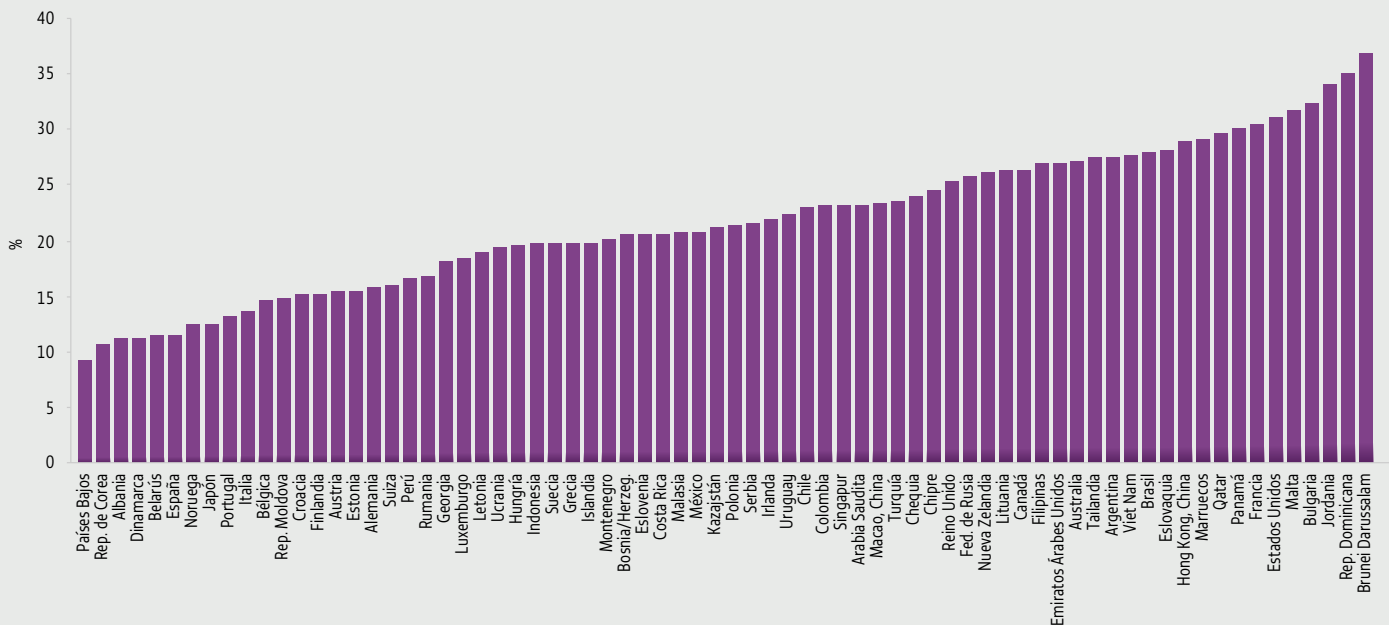
El índice de inclusión es el marco integral más notable de los indicadores escolares en todos los ámbitos de las culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002). Si bien se ha cuestionado su aplicabilidad en los países en desarrollo, aduciendo la falta de recursos y los riesgos inherentes al método de marcar casillas, este índice puede adaptarse a los contextos locales mediante la autoevaluación escolar y la definición de marcos valorativos (Carrington y Duke, 2014). El índice se ha traducido a 40 idiomas y se ha adaptado a muchos países en los que se ha utilizado. En el Brasil, desde 2006 sirve a las escuelas para detectar obstáculos a la inclusión, y orienta el perfeccionamiento profesional de docentes y funcionarios (Index for Inclusion Network, 2019).

El índice no genera un valor unidimensional para la simple suma y comparación de escuelas. Para servir de base a la formulación de políticas y al seguimiento de la ejecución y los resultados, se deben reunir datos detallados en un sistema de información sobre la administración de la educación (EMIS, por sus siglas en inglés). Pero casi la mitad de los países de ingresos bajos y medianos no tiene un sistema de este tipo que sea inclusivo, y que abarque, por ejemplo, a niños con discapacidad (Naciones Unidas, 2018).

El alcance y la calidad de los datos, donde están disponibles, a menudo siguen siendo limitados. En una encuesta de los ministerios de educación realizada para este informe en 11 países del África subsahariana sobre niños con deficiencias visuales, el Camerún y Nigeria no

**GRÁFICO 3.9:****Muchos alumnos se sienten como extraños en la escuela**

Porcentaje de estudiantes que están de acuerdo o muy de acuerdo en que se sienten como extraños o excluidos de la escuela, países seleccionados, 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig3\\_9](http://bit.ly/GEM2020_fig3_9)

Fuente: OCDE (2019).

podieron proporcionar datos sobre la matrícula, mientras que Ghana, Kenya y Zambia pudieron aportar datos relativos a los niños de escuelas especiales e integradas, pero no los de escuelas ordinarias. Asimismo, algunos ministerios hicieron hincapié en la posible falta de fiabilidad de los datos (Sightsavers, 2020).

La incorporación de los indicadores de inclusión en los EMIS es una de las mejores prácticas nuevas. El UNICEF elaboró recientemente una guía para añadir preguntas sobre la discapacidad en los censos escolares, que comprende un conjunto mínimo recomendado de preguntas relacionadas con la inclusión. Entre las preguntas factibles y de aplicación universal cabe citar la incidencia de la formación permanente de docentes para enseñar a niños con discapacidad, y si las entradas principales de las escuelas son lo bastante anchas para el paso de sillas de ruedas. Orientar la recopilación de datos escolares hacia la inclusión puede ser un proceso

gradual. La India añadió simplemente una columna a los formularios que recaban información sobre distintos centros con objeto de saber si eran accesibles para alumnos con discapacidad (UNICEF, 2016).

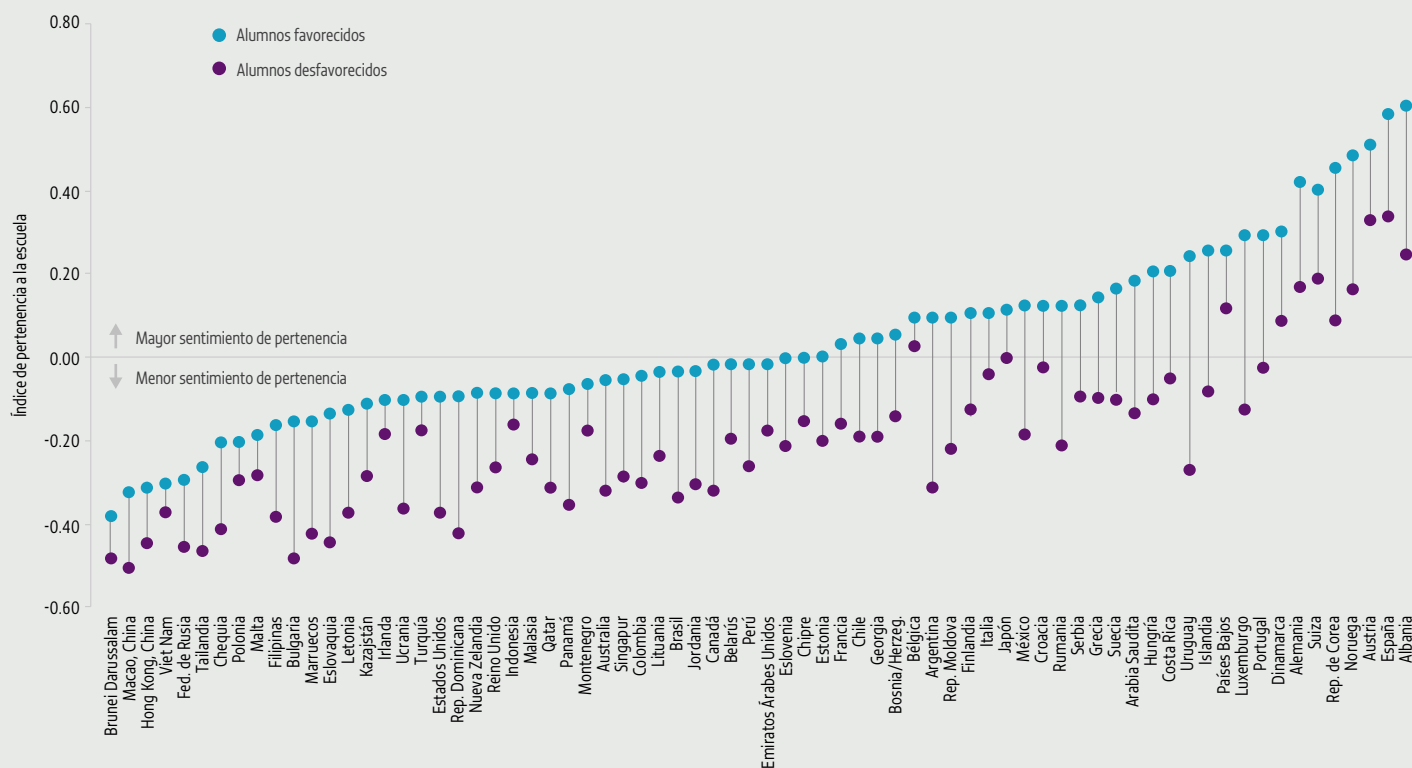
El Instituto de Estadística de la UNESCO examinó los métodos de acopio de datos administrativos sobre discapacidad en 71 países de ingresos bajos y medianos para determinar en qué medida eran conformes al modelo social de la discapacidad, y qué medidas podrían contribuir al seguimiento de la aplicación de la política nacional y del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). Los datos administrativos de Rwanda demostraron el valor de combinar información detallada sobre educación y discapacidad: se comprobó que en 2018 la matrícula de niños con múltiples discapacidades había caído de 348 en el primer grado a 87 en el sexto grado. No obstante, pocos sistemas recogen datos suficientemente detallados en relación con la discapacidad o con los programas y resultados educativos

“ Los sentimientos de relación y pertenencia influyen en el aprendizaje ”

### GRÁFICO 3.10:

#### Los alumnos desfavorecidos sienten que no pertenecen a la escuela

Índice del sentimiento de pertenencia, por situación socioeconómica, países seleccionados, 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig3\\_10](http://bit.ly/GEM2020_fig3_10)

Notas: El índice de sentido de pertenencia se basa en las respuestas a las siguientes preguntas: "Me siento como un extraño (o dejado de lado) en la escuela", "Hago amigos fácilmente en la escuela", "Siento que pertenezco a la escuela", "Me siento incómodo y fuera de lugar en mi escuela", "Otros alumnos parecen apreciarme" y "Me siento solitario en la escuela". El valor de cero es el promedio para los países de la OCDE.

Fuente: OCDE (2019).

(Gráfico 3.11): Costa Rica, Fiji, Indonesia, Islas Marshall y Puerto Rico (Estados Unidos) incluyen información sobre dificultades psicosociales o de comportamiento, y 14 sistemas definen cuatro ámbitos comunes: deficiencias de la vista, auditivas, físicas e intelectuales (IEU, 2019).

En el examen se recomienda sustituir las preguntas generales sobre la accesibilidad de la escuela por preguntas concretas relacionadas con la disponibilidad de adaptaciones, como materiales en braille y mobiliario modificado. Las preguntas existentes, por ejemplo sobre la disponibilidad de internet con fines pedagógicos, pueden ampliarse con otra pregunta sobre la existencia de lectores de pantalla para alumnos con deficiencia visual.

El aprovechamiento de los EMIS a favor de la inclusión puede y debe ir mucho más lejos. Nueva Zelanda efectúa

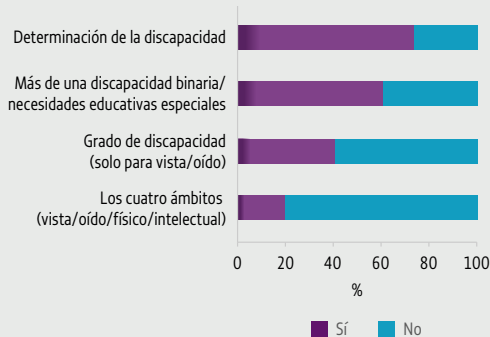
un seguimiento sistemático de indicadores cualitativos a nivel nacional: por ejemplo si los alumnos se sienten atendidos y seguros, y si tienen capacidad para establecer y mantener relaciones positivas, respetar las necesidades de los demás y mostrar empatía (Oficina para el examen de la educación de Nueva Zelanda, 2016). El EMIS de Fiji podría ser uno de los ejemplos más completos en lo que respecta a la discapacidad (Recuadro 3.2).

En Colombia, los índices de inclusión van más allá de la escuela primaria y secundaria, y se han preparado también para la primera infancia y la enseñanza superior. El Consejo Nacional de Acreditación estableció la evaluación de la enseñanza superior para orientar la autoevaluación institucional de la inclusión. En toda América Latina se ha puesto en marcha una iniciativa para crear un sistema regional armonizado de



**GRÁFICO 3.11:****La mayoría de los países acopian algunos datos sobre discapacidad, pero pocos con suficiente detalle**

Porcentaje de cuestionarios del sistema de información sobre la gestión de la educación que recogen información sobre diversos aspectos de la discapacidad, 71 países de ingresos bajos y medianos, 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig3\\_11](http://bit.ly/GEM2020_fig3_11)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en el IEU (2019).

información sobre la educación relativo a los alumnos con discapacidad (UNESCO, 2011). En la primera fase, ocho países utilizaron un breve cuestionario con 14 de los 42 indicadores cuantitativos y cualitativos propuestos inicialmente sobre la normativa y el marco de políticas, junto con información estadística. Una de las conclusiones fue que una proporción relativamente baja de escuelas primarias ordinarias acogía alumnos con discapacidad, variando desde el 40% en el Brasil hasta el 2,5% en el Paraguay (UNESCO, 2013).

### EL ACOPIO DE DATOS DEBERÍA PROMOVER LA INCLUSIÓN

El seguimiento, la evaluación, la rendición de cuentas y el aprendizaje no solo deben desempeñar la función de acopiar datos sobre la inclusión, sino también ser inclusivos en su metodología y fomentar activamente la inclusión (Save the Children, 2016). El mero hecho de acopiar datos sobre la inclusión puede contribuir a promover un mayor grado de inclusión en escuelas y sistemas. La elección de los indicadores enfoca la atención en cuestiones que tal vez hayan sido pasadas por alto. Las autoevaluaciones de las escuelas son parte de las soluciones encontradas para superar los obstáculos a la inclusión. Por ejemplo, el proceso de acopio de datos del EMIS de Fiji aumenta el grado de sensibilización de los docentes y fomenta una reflexión más matizada sobre la inclusión.

**RECUADRO 3.2:**

### El sistema de información sobre la administración de la educación de Fiji se centra en la inclusión

En los Estados insulares del Pacífico se han tomado varias iniciativas para mejorar los indicadores sobre la educación inclusiva y la discapacidad (Sharma, 2016). La evolución del sistema de información sobre la administración de la educación (EMIS) de Fiji es un ejemplo ilustrativo de una práctica idónea. En 2013 el sistema en línea a nivel individual sustituyó al anterior sistema a nivel de escuelas; el programa de acceso a una educación de calidad financiado por Australia proporcionó el apoyo técnico y financiero.

Mientras que el desglose de la discapacidad fue posible desde el comienzo, al principio el sistema era limitado: los docentes proporcionaban respuestas sencillas a si en sus aulas había alumnos con las discapacidades enumeradas en una lista, y no había instrucciones ni capacitación sobre la forma de responder (Sprunt, 2014). En 2013 se amplió el sistema para incluir un conjunto más avanzado de herramientas de desglose de la discapacidad, basado en el módulo sobre funcionamiento infantil de las MICS. Las preguntas normalizadas aumentan la posibilidad de obtener datos comparables con los resultados de las encuestas modelo utilizando las mismas preguntas (Ministerio de Educación, Patrimonio y Arte de Fiji, 2016, 2017).

Entre otros elementos, los docentes reciben un manual y se los capacita para evaluar las dificultades experimentadas por los alumnos en comparación con los demás niños de su edad. Se les alienta a rellenar un perfil de aprendizaje del alumno para cada niño con un desempeño deficiente constante. El formulario está destinado a ser rellenado por los padres, teniendo en cuenta la valoración clínica si procede. Padres y docentes examinan las evaluaciones y deciden de común acuerdo si existe una necesidad de apoyo específico.

La información sobre el alumno registrada en el sistema se complementa con información de la escuela, que incluye la comprobación de la accesibilidad. Se fomenta la participación de las organizaciones de personas con discapacidad y de los alumnos con discapacidad y sus familiares. El sistema registra la información sobre los servicios necesarios y los servicios disponibles. Muy importante: también se registra el costo estimado para subsanar las disparidades entre ambos.

Las escuelas proporcionan la información de que disponen sobre los niños con discapacidad no escolarizados, y sobre sus intervenciones, como las visitas domiciliarias. Existen vínculos con el sistema nacional de datos sobre docentes y la base de datos nacional sobre la evaluación de la alfabetización y las nociones elementales de aritmética. Se alienta a las escuelas a evaluar a todos los niños sin preocuparse indebidamente por las repercusiones en los resultados medios de sus pruebas (Ministerio de Educación, Patrimonio y Arte de Fiji, 2017).

El marco de seguimiento de la educación inclusiva en Serbia, puesto en marcha por el UNICEF y la dependencia gubernamental de inclusión social y reducción de la pobreza, es un marco bien elaborado, idóneo para su adopción a nivel nacional. Abarca indicadores para el seguimiento intersectorial y define series de indicadores mínimos y óptimos, que incluyen la determinación de la disparidad entre las autoridades escolares, municipalidades y escuelas en cuanto al éxito de la inclusión. Este marco indica ciclos claros de presentación de informes y asigna funciones para el acopio de información. Prevé, además, consolidar la información procedente de informes escolares y municipales, de la oficina nacional de estadística, del EMIS del país, de investigaciones de otras organizaciones, y de encuestas especiales (Dependencia de inclusión social y reducción de la pobreza de Serbia y UNICEF, 2014). El marco se ha integrado en la política general relativa a la calidad de las escuelas y en las normas de calidad para las escuelas (Nedeljkovic, 2019).

De manera análoga, el programa Futuros Inclusivos de Rwanda fue más allá del acopio de datos y el seguimiento. Mediante el establecimiento de equipos de seguimiento, el proyecto tuvo la capacidad de supervisar y evaluar su propio proceso de acopio de datos, y de evaluar los efectos de las normas, herramientas, funciones y reglas que había propuesto y que actualmente están contenidas en las directivas ministeriales para una educación inclusiva (Murenzi y McGeown, 2015; Consejo de Educación de Rwanda, 2016).

En la recopilación de datos orientada a la inclusión se formulan preguntas a todos los interesados, desde directores de escuela y docentes hasta funcionarios del gobierno, asociados locales, padres y alumnos. Las encuestas de base comunitaria pueden hacer frente a este desafío. Un EMIS de base comunitaria realizado en Tayikistán, que reunió información sobre los niños no escolarizados y la asistencia de los niños matriculados incentivó las soluciones comunitarias y sirvió de base a las políticas a nivel de distrito (Save the Children, 2016). Quizás la iniciativa de acopio de datos orientada a la inclusión más conocida sea la emprendida por la red de acción ciudadana para el aprendizaje, cuyas evaluaciones del aprendizaje dirigidas por ciudadanos reunieron y compartieron ampliamente datos sobre los logros educativos de las escuelas y los hogares con objeto de aumentar la sensibilización y la implicación de la comunidad, en especial en la India y el Pakistán (Rose y Sabates, 2017).

Para obtener resultados no académicos, en particular, es fundamental consultar a niños y jóvenes directamente y recabar sus opiniones; de este modo, además de

supervisar los resultados, se fomentan prácticas inclusivas (Messiou, 2008). En el artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño se estipula de forma expresa que se dará al niño oportunidad de ser escuchado. Esto es posible incluso en el caso de que el niño tenga dificultades de comunicación o conocimientos limitados de la lengua oficial (Fayette y Bond, 2017). Una cuestión decisiva es velar por que los niños puedan manifestar su desacuerdo, incluso de forma no verbal, y que todas sus opiniones sean escuchadas (Porter, 2014).

## CONCLUSIÓN

Los datos sobre la inclusión aportan un mensaje claro: muchos millones de personas siguen excluidas del acceso a la educación y de la obtención de buenos resultados educativos. De estas personas, la mayor parte son mujeres, personas que viven en situación de pobreza, minorías étnicas, religiosas y lingüísticas, personas con discapacidad, y, en particular, quienes experimentan una combinación de causas de discriminación y desventaja. Para llegar a los excluidos es necesario comprender quiénes son y cuáles son los obstáculos que enfrentan.

Numerosos países siguen teniendo problemas para acopiar datos válidos sobre la inclusión de las poblaciones desfavorecidas en el terreno de la educación. Es posible acopiar datos generales que contribuyan a realizar el seguimiento de la equidad y la inclusión sin generar estigma a nivel individual. Un enfoque prometedor consiste en incluir en los EMIS nacionales datos sobre experiencias cualitativas en la escuela. Los datos completos sobre la inclusión deben abarcar insumos, procesos y resultados a todos los niveles del sistema.

Para efectuar el seguimiento de la desigualdad sistémica en la educación es necesario determinar grupos específicos. Ya sea que la desigualdad se derive del origen étnico o la pobreza, esa categorización será siempre imperfecta. En lo que respecta a la discapacidad, para acopiar datos se deben aplicar las mejores prácticas normalizadas basadas en el cuestionario elaborado por el Grupo de Washington y el módulo sobre funcionamiento infantil que las adapta a los niños.

En cambio, en lo que respecta a la inclusión del alumno a título individual, lo mejor es evitar las categorías y etiquetas en la mayor medida posible. Las suposiciones sobre lo que los educandos pueden o no pueden hacer, basadas en categorías asignadas, debería sustituirse por la comprensión de las capacidades de cada uno y sus experiencias de exclusión e inclusión.

Un grupo de escolares almuerza en la escuela secundaria de Mondalpara, Mondalpara Gaighata, Bengala Occidental.

CRÉDITO: UNICEF/Altaf



CAPÍTULO

# 4

## Gobernanza y finanzas

*¿Cómo deberían los países  
gestionar y financiar la inclusión?*



## MENSAJES CLAVE

La educación inclusiva requiere una colaboración horizontal para compartir información, establecer normas y secuenciar servicios de apoyo, pero la implementación se ve a menudo frustrada

- Kenya estableció centros de evaluación y recursos educativos con equipos profesionales pluridisciplinarios, pero un tercio de los centros a nivel de condado contaban con un solo funcionario.
- Los servicios deben ser complementarios. En Colombia, los programas sociales están supeditados a una puntuación del índice de pobreza para cada familia, que las familias pueden consultar para averiguar a qué servicios tienen derecho.
- Las normas deben ser coherentes. En Jordania, los ministerios de educación y desarrollo social establecen normas aparte para la concesión de licencias y la acreditación de los centros de educación especial.
- Los gobiernos necesitan capacidades de regulación de las ONG. China se propone establecer un sistema eficaz para comprarles servicios y aprobar la legislación pertinente para fines de 2020.

La educación inclusiva requiere la colaboración vertical entre instancias gubernamentales a fin de que las autoridades locales cumplan sus mandatos

- En la República de Moldova, una reforma de la educación inclusiva tropezó porque los ahorros derivados de la reducción del número de niños en las instituciones residenciales no se transfirieron a las instituciones gubernamentales locales y a las escuelas que recibían a los alumnos.
- En el Reino Unido, el número de niños con necesidades especiales aumentó en un 33% entre 2015 y 2019, mientras que la financiación que recibieron los consejos locales apenas aumentó en un 7%.

La equidad y la inclusión no se lograrán si no llega una financiación suficiente a las escuelas y a los alumnos según las necesidades

- Los gobiernos financian a las autoridades locales o a las escuelas. En Indonesia, los distritos más pobres con menor capacidad para recaudar ingresos luchan por conseguir más y la desigualdad intermunicipal en los logros académicos ha aumentado.
- Los programas educativos pueden ir dirigidos a los alumnos y a las familias mediante exenciones (por ejemplo, de los derechos de matrícula), transferencias de efectivo (por ejemplo, becas) o transferencias en especie (por ejemplo, comidas escolares). Una ley de 2018 en Finlandia tiene por objeto reducir los derechos de matrícula para minimizar los efectos del contexto socioeconómico.
- Las políticas y programas de financiación de la protección social también se dirigen a los alumnos y las familias, lo que afecta a la equidad y la inclusión en la educación. Desde los años 1990, los programas de transferencias monetarias condicionadas en América Latina han aumentado los logros educativos entre 0,5 y 1,5 años.
- Cerca de 310 millones de escolares de países de ingresos bajos y medianos reciben una comida diaria en la escuela. Un programa de alimentación escolar conducido por el Gobierno de Ghana y dirigido a los distritos prioritarios aumentó las puntuaciones en las pruebas, especialmente entre las niñas, los niños pobres y los de las regiones septentrionales.

Impartir educación a alumnos con discapacidad entraña costos adicionales y a menudo crecientes

- Los datos procedentes de Europa y América del Norte indican que cuesta entre 2 y 2,5 veces más educar a alumnos con discapacidad.
- Muchos países de altos ingresos están tratando de eliminar los incentivos encaminados a aumentar el número de alumnos con necesidades especiales, optando por financiar a las autoridades locales mediante subvenciones en bloque.

La impartición de una educación inclusiva exige la colaboración de múltiples participantes .....	99
Hay varias vías para financiar la equidad y la inclusión en la educación.....	111
Conclusión .....	123

*El principal obstáculo para la inclusión en la educación es la falta de políticas públicas y de apoyo financiero.*

*Anne Kole, asesora de políticas de salud pública de EURORDIS y madre de familia, Francia*

La gobernanza de la educación abarca una densa red de instituciones, reglas y normas que determinan la formulación, aplicación y supervisión de las políticas. Como se propuso en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2009, un examen de las disposiciones relativas a la gobernanza en la educación debería comprender no solo los sistemas administrativos y de gestión formales, sino también los procesos informales que distribuyen el poder en esos sistemas y determinan la adopción de decisiones en todos los niveles. En otros capítulos de este informe se abordan aspectos de la gobernanza de la educación que inciden en la inclusión, a saber, los procesos normativos mediante leyes y políticas (véase el **Capítulo 2**), los mecanismos de seguimiento y evaluación (véase el **Capítulo 3**) y la función de las comunidades en la exigencia de rendición de cuentas al Gobierno (véase el **Capítulo 8**).

El presente capítulo se centra en la movilización de los agentes organizativos y financieros necesarios para que los sistemas educativos sean inclusivos. La escasa colaboración, cooperación y coordinación de las partes interesadas dentro del sistema (desde la educación de la primera infancia hasta la educación de adultos), entre sectores (por ejemplo, para llegar hasta la salud y la protección social), entre instancias de gobierno (desde la central hasta la local) y entre instituciones gubernamentales y no estatales (por ejemplo, la sociedad civil o el sector privado), puede dificultar la aplicación de leyes y políticas ambiciosas (**Gráfico 4.1**).

El capítulo trata de la colaboración, la cooperación y la coordinación desde dos puntos de vista. En primer lugar, teniendo en cuenta la necesidad de acabar con la compartimentación en la formulación y aplicación de las políticas, que es el sello distintivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, se examina la manera en que los ministerios de educación establecen sólidas alianzas entre los niveles de educación, entre las instancias gubernamentales, con otros sectores y con las partes interesadas no gubernamentales. En segundo lugar, se examina la financiación de los servicios en favor de la equidad y la inclusión, en particular los mecanismos para la asignación de recursos de educación a las regiones, las escuelas y los alumnos. También se examinan los programas de protección social dirigidos a los grupos vulnerables y que pueden repercutir en la educación, y se concluye con una exposición de los mecanismos de financiación para una educación inclusiva con respecto a la discapacidad.

## LA IMPARTICIÓN DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EXIGE LA COLABORACIÓN DE MÚLTIPLES PARTICIPANTES

Garantizar la igualdad de oportunidades de educación para quienes corren el riesgo de quedar excluidos no es responsabilidad exclusiva de los encargados de la formulación de políticas educativas. Exige la movilización de múltiples participantes y la armonización de los sistemas administrativos que prestan apoyo a los diversos aspectos de la vida de las poblaciones

**GRÁFICO 4.1:****Impartir una educación inclusiva requiere colaboración, cooperación y coordinación**

*Cartografía conceptual de los asociados necesarios para la educación inclusiva*



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig4\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig4_1)

Nota: ONG = organización no gubernamental.

Fuente: equipo del Informe GEM.

vulnerables. Las responsabilidades que entraña la impartición de una educación inclusiva deben compartirse horizontalmente entre departamentos gubernamentales o agentes gubernamentales y no gubernamentales, así como verticalmente entre los niveles educativos o las instancias gubernamentales, teniendo en cuenta sus respectivas ventajas.

La integración de los servicios es beneficiosa por dos razones principales. En primer lugar, permite tener más en cuenta todo el conjunto de necesidades de un niño, a saber, la salud, el bienestar, la participación, la justicia social y la igualdad. Los servicios que forman parte de una atención integral son más accesibles y tienen más probabilidades de que se recurra a ellos. Un mayor conocimiento de los servicios y de la manera en que están vinculados entre sí también aumenta su utilización. Al mejorar la determinación de las necesidades y promover la accesibilidad, unos servicios integrados pueden también incidir positivamente en los resultados para las personas con necesidades complejas (CfBT Education Trust, 2010; Corter, 2019; OCDE, 2015).

En segundo lugar, una prestación integrada puede mejorar la calidad y la rentabilidad de los servicios, lo que permite reducir los costos. La integración puede lograrse mediante la gestión de casos, en la que un proveedor de servicios sirve de punto de referencia para acceder a otro. Puede lograrse también mediante la prestación de servicios múltiples en un solo lugar o la reducción de los costos de transacción relacionados con los viajes, la seguridad, la nutrición o la salud mental y el equilibrio emocional. La ubicación conjunta de los servicios puede reducir su duplicación. Los acuerdos de colaboración, en los que diversos profesionales de servicios se comunican y trabajan conjuntamente en favor de usuarios individuales, también pueden mejorar la calidad de los servicios (OCDE, 2015; Statham, 2011).

#### **Los acuerdos de reparto de responsabilidades interministeriales son comunes**

Los organismos públicos suelen compartir las responsabilidades administrativas de la impartición de la educación inclusiva. Un estudio de la puesta en práctica de la educación inclusiva en 18 países

“

La escasa colaboración, cooperación y coordinación de las partes interesadas puede dificultar la aplicación de leyes y políticas ambiciosas

”

Europeos, sobre todo en lo referente a los alumnos con discapacidad, mostró una importante división del trabajo. Los ministerios de educación suelen encargarse de proporcionar más docentes, dirigir escuelas ordinarias y especiales y suministrar material didáctico. En la mayoría de los países, los ministerios de salud se encargan de los servicios de detección, evaluación y rehabilitación, en tanto que los ministerios de protección social tienden a proporcionar ayuda financiera y asesoramiento (**Gráfico 4.2**). Las autoridades regionales y locales dirigen los asuntos relativos a la accesibilidad física o el apoyo extraescolar. Los ministerios de transporte y obras públicas participan también en la promoción de la accesibilidad de las infraestructuras (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2016).

Las estructuras que reúnen entidades gubernamentales para coordinar la prestación de servicios son un primer paso común hacia la integración. En Nueva Zelanda, el comité ministerial sobre cuestiones de discapacidad es el centro de coordinación gubernamental para la aplicación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la estrategia nacional sobre discapacidad. Este comité también fijó las prioridades para la acción

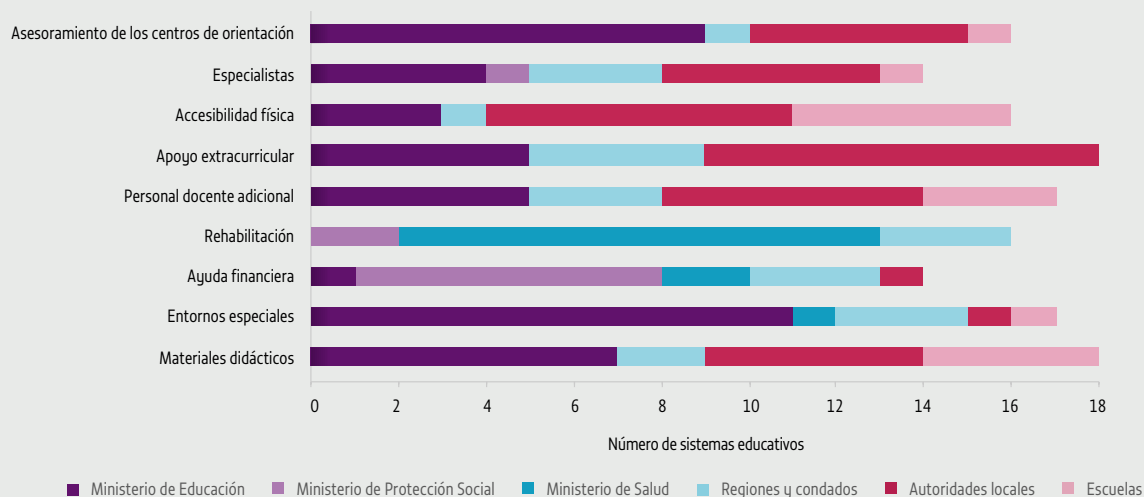
“ Las estructuras que reúnen entidades gubernamentales para coordinar la prestación de servicios son un primer paso común hacia la integración ”

intergubernamental en el plan de acción sobre la discapacidad 2014-2018, cuya finalidad era transformar el sistema de apoyo, garantizar la seguridad personal, promover el acceso y aumentar el empleo y las oportunidades económicas. En los informes periódicos se documentaron los progresos realizados en relación con dichas prioridades. Por ejemplo, la elaboración de diversas políticas para niños menores de 8 años con discapacidad iba por buen camino en 2018 (Oficina de Nueva Zelanda para las cuestiones relativas a la discapacidad, 2015, 2018).

Sin embargo, compartir la responsabilidad no siempre conlleva colaboración, cooperación y coordinación. Las normas, tradiciones y culturas burocráticas profundamente arraigadas impiden una transición fluida de la tradicional prestación de servicios en compartimentos estancos a la colaboración y

#### GRÁFICO 4.2:

**Para lograr la inclusión, los ministerios de educación comparten la responsabilidad con otros ministerios y el Gobierno local**  
División de las responsabilidades administrativas en materia de educación inclusiva en 18 países europeos, 2014-2015



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig4\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig4_2)

Fuente: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2016).



cooperación innovadoras entre la educación y otros sectores. El acceso variable a servicios sociales y la calidad de éstos crean obstáculos adicionales y superpuestos a una integración efectiva. La capacitación insuficiente, la comunicación ineficaz con los educadores, la falta de una visión compartida o de un marco normativo global, así como la variación de las normas entre regiones también coartan la prestación eficaz de servicios (Lawrence y Thorne, 2016; Lord y otros, 2008).

El Gobierno de Serbia estableció mecanismos de coordinación local entre los sectores educativo, sanitario y social para determinar las necesidades y prestar apoyo a todos los niños (Oficina del Primer Ministro de Serbia, 2019). Sin embargo, la coordinación de las estructuras de financiación estatales resultó difícil y las recomendaciones de los órganos de coordinación locales no eran vinculantes para los proveedores de servicios (NOOIS, 2018). Kirguistán, República Democrática Popular Lao, Tayikistán y Uzbekistán mencionaron la falta de coordinación como un problema que dificultaba la planificación y ejecución de programas de educación inclusiva para niños con discapacidad (Alianza Mundial para la Educación, 2018a). En Sierra Leona, la ley nacional

“ El acceso variable a servicios sociales y la calidad de éstos crean obstáculos adicionales y superpuestos a una integración efectiva ”

de discapacidad de 2011 estableció una comisión nacional para las personas con discapacidad, integrada por representantes de varios ministerios y organizaciones no gubernamentales, y encargada de expedir certificados de discapacidad para reconocer derechos y facilitar el acceso a los servicios (Gobierno de Sierra Leona, 2011), pero su aplicación ha sido muy lenta debido a la falta de personal y de financiación (Tigere y Moyo, 2019).

### LA COLABORACIÓN HORIZONTAL ES UNA CONDICIÓN PREVIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Puesto que los resultados de la educación están estrechamente correlacionados con la salud, la pobreza y la exclusión social, la prestación de servicios integrados



“

Determinar a qué poblaciones hay que prestar servicios es un primer paso crucial en el establecimiento de servicios integrados encaminados a mejorar la educación inclusiva

”

que fomenten la colaboración entre servicios sociales puede responder eficazmente a los problemas de los alumnos desfavorecidos. La vulnerabilidad económica, social, cultural o física no se aborda de la mejor manera cuando los sectores trabajan de forma aislada. La integración horizontal conecta los servicios pero también las profesiones, los grupos de políticas y los agentes no gubernamentales de todos los sectores para que los servicios de educación sean más inclusivos e integrales (Munday, 2007; OCDE, 2015). En esta sección se examinan los tipos de colaboración y se destacan las posibilidades y los problemas propios de cada contexto a los que se enfrentan los gobiernos cuando intentan integrar los servicios<sup>1</sup>.

#### **Los sectores deben compartir la información relativa a la determinación de las necesidades**

Determinar a qué poblaciones hay que prestar servicios es un primer paso crucial en el establecimiento de servicios integrados encaminados a mejorar la educación inclusiva. Las estrategias de detección, intervención y prevención para la primera infancia son mucho más rentables, en lo que respecta a la lucha contra la discapacidad, las desventajas, la vulnerabilidad y la exclusión social, que las medidas correctivas posteriores (Comisión Europea, 2016; UNESCO, 2006). Algunos estudios indican que las estrategias de prevención facilitan la cooperación y comunicación interinstitucionales y se centran más en la familia que las estrategias de corrección (CfBT Education Trust, 2010).

En los países nórdicos, la determinación de los riesgos y necesidades para la prestación de apoyo especializado comienza antes del nacimiento. En Finlandia, las clínicas de salud materno-infantil acogen prácticamente a todas las mujeres embarazadas, ya que es necesario un examen médico para recibir un subsidio de maternidad. Esas clínicas, ubicadas en los centros de salud municipales, vigilan la salud física de las madres y los niños de corta edad y ofrecen una amplia gama de otros servicios, como

educación sanitaria, orientación y apoyo para la crianza de los hijos, servicios sociales y apoyo a la salud mental. Se hace gran hincapié en la detección temprana de problemas de salud física y mental o de comportamiento de los niños, así como en el bienestar familiar. Se presta un apoyo adicional adaptado a cada caso en coordinación con los proveedores de servicios sociales y de salud (Instituto nacional de salud y bienestar de Finlandia, 2019).

Croacia armonizó los procedimientos de evaluación de las necesidades de los educandos con trastornos del espectro autista y estableció comités que incluían a representantes de todas las partes interesadas en educación y apoyo (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2016). En la República de Corea, gracias a los registros de datos administrativos, los centros Dream Start se ponen en contacto con familias vulnerables mediante cartas y visitas domiciliarias posteriores (Ministerio de Salud y Bienestar de la República de Corea, 2019).

Kenya estableció centros de evaluación y recursos educativos para aumentar el número de niños evaluados y ampliar el acceso a la educación y la transición de la enseñanza primaria a la secundaria y a las escuelas de formación profesional para niños con discapacidad. Equipos pluridisciplinarios de profesionales debían hacer participar a la comunidad en la detección, evaluación, intervención y colocación tempranas de niños con necesidades especiales en programas integrados. Sin embargo, una encuesta nacional realizada en 2016-2017 reveló que un tercio de los centros de los condados contaba con un solo funcionario, únicamente el 15% disponía de foniatras y el personal no había recibido capacitación para utilizar el instrumento de evaluación revisado. La política sectorial de 2018 para educandos y aprendices con discapacidad tiene por objeto subsanar esas deficiencias (Ministerio de Educación de Kenya, 2018). En última instancia, la falta de implementación significa que relativamente pocos alumnos con discapacidad están matriculados en escuelas ordinarias y que persiste una educación segregada (Kiru, 2019).

<sup>1</sup> Esta sección se basa en Patana (2020).

En Sudáfrica, la estrategia nacional de selección, detección, evaluación y apoyo fue uno de los seis elementos del Libro Blanco sobre la educación de 2001, un compromiso más general para mejorar la educación inclusiva, integrar a los educandos con necesidades especiales en el sistema educativo y responder mejor a las necesidades de los niños en riesgo de marginación y los educandos que reciben educación especial. La estrategia, resultado de la colaboración entre organismos, escuelas y partes interesadas, allanó el camino para la prestación de servicios adicionales mediante equipos de apoyo basados en los distritos e instituciones y centros escolares especiales. Los profesionales de la educación, los padres, las escuelas y los distritos llevan a cabo una evaluación de las necesidades de apoyo a fin de determinar las dificultades para el aprendizaje y elaborar una estrategia de apoyo para superarlas. Las directrices ayudan a los padres y a los proveedores de servicios a conducir el proceso (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2014). Sin embargo, los estudios señalan la lentitud de la puesta en práctica y las diferencias en las prácticas y creencias (Donohue y Bornman, 2014).

El marco para la evaluación de niños necesitados y sus familias, elaborado inicialmente en Inglaterra y Gales (Reino Unido), se adaptó en más de 15 países, entre ellos el Canadá, la Federación de Rusia y Nueva Zelandia (Léveillé y Chamberland, 2010). El marco común de evaluación, utilizado como parte de la estrategia “Cada niño cuenta” en Inglaterra (Reino Unido), adoptó un enfoque normalizado para evaluar a los niños y sus familias, determinar sus necesidades y prestarles apoyo de manera coordinada. Procuró prestar servicios coordinados adicionales a quienes se encontraban por debajo del umbral de apoyo intensivo (esto es, la protección de los niños) a fin de fomentar un enfoque centrado en el cliente (Holmes y otros, 2012; OCDE, 2015).

Algunos programas sociales pluridisciplinarios que distribuyen prestaciones en efectivo a condición de que los niños utilicen una serie de servicios de educación y salud determinan el acceso a las prestaciones en función de los ingresos del hogar y de los medios de

subsistencia. En Colombia, Más Familias en Acción es un programa de transferencia de efectivo condicionada a la asistencia a la escuela y a la utilización de los servicios de salud. Presta servicios a 2,7 millones de familias pobres seleccionadas mediante dos mecanismos complementarios. En primer lugar, se utilizan tres registros para certificar la vulnerabilidad: los beneficiarios del programa contra la pobreza extrema Red Unidos, las víctimas de desplazamientos y los que figuran en el censo de las poblaciones indígenas. En segundo lugar, el índice del sistema pluridimensional de identificación de beneficiarios de programas sociales del departamento nacional de planificación utiliza indicadores indirectos para estimar los niveles de vida. El sistema de información sobre la gestión del programa utiliza la tecnología de la información para mejorar la eficacia operativa y reducir los costos de participación de las familias (Medellín y Sánchez Prada, 2015).

Los países que carecen de medios técnicos para identificar a los niños y las familias más necesitados disponen de maneras más sencillas de hacerlo. Por ejemplo, en el segundo proyecto de apoyo al sector de la educación de Camboya se utilizó la selección geográfica basada en las tasas brutas de matrícula de los distritos para ampliar el acceso de los niños desfavorecidos a la atención y educación de la primera infancia (AEPI). Un enfoque sinérgico en el que participaron 14 ministerios aumentó el impacto de las intervenciones (Banco Mundial, 2018).

### **El establecimiento de normas es esencial para que los sectores se comuniquen**

Cuando se establece y se pone en práctica la prestación de servicios integrados, la definición clara de normas y objetivos es fundamental para garantizar su eficacia y calidad. Unas normas bien definidas y mensurables definen las responsabilidades de los agentes, los resultados deseados de la integración y las dimensiones en las que se evaluarán las políticas. En algunos estudios se señala que la ausencia de normas y marcos claramente definidos es uno de los principales

“ En algunos estudios se señala que la ausencia de normas y marcos claramente definidos es uno de los principales impedimentos para la integración de los servicios de educación y salud ”

impedimentos para la integración de los servicios de educación y salud (Lawrence y Thorne, 2016).

Chile creó una Agencia de Calidad de la Educación con objeto de acopiar información de todos los sectores gubernamentales para el seguimiento y la evaluación de los resultados de la educación (OCDE, 2017a). El país ya había reformado su plan de estudios de AEPI, por ejemplo creando una comisión interinstitucional que reunía a las partes interesadas y a los profesionales de los distintos sectores participantes (Kaga y otros, 2010) (**Recuadro 4.1**).

Las normas y directrices son necesarias también para el establecimiento de prácticas de colaboración, el desarrollo de capacidades y el trabajo conjunto. El proyecto Futuros Inclusivos de Rwanda elaboró normas de inspección para evaluar el carácter inclusivo de las aulas a fin de aumentar la matrícula de los niños con discapacidad y mejorar sus resultados de aprendizaje. Por ejemplo, los inspectores determinaron si el material didáctico era accesible para todos los alumnos con necesidades educativas especiales. La junta de educación de Rwanda ayudó a definir, armonizar y supervisar las normas con ayuda de sus inspectores, lo que contribuyó a desarrollar capacidades y a promover la sostenibilidad (Murenzi y McGeown, 2015).

Desde 1995, los programas Early Head Start y Head Start de los Estados Unidos, que prestan servicios integrales de educación inicial, salud y sociales a niños y jóvenes desfavorecidos, han incluido normas de desempeño que obligan a los proveedores de servicios a procurar mejorar la coordinación y la comunicación entre ellos y a dejar constancia de sus esfuerzos. Los programas han conseguido promover la cooperación y establecer relaciones de colaboración entre proveedores locales, brindando acceso a diversos servicios para ayudar a las familias a ser autosuficientes, comprendidas las familias de niños con discapacidad (Vogel y Xue, 2018).

Los problemas surgen cuando las normas no están armonizadas. En Jordania, la ley sobre discapacidad de 1993 transfirió la responsabilidad de la educación de la mayoría de los alumnos con necesidades especiales al Ministerio de Educación, mientras que el Ministerio de Desarrollo Social retuvo la responsabilidad del diagnóstico, la atención, la capacitación y la rehabilitación de las personas con dificultades de aprendizaje leves o graves (Abu-Hamour y Al-Hmouz, 2014). Se estableció el Consejo superior para asuntos relativos a las personas con discapacidad a fin de coordinar a los

#### RECUADRO 4.1:

##### **El programa para la primera infancia Chile Crece Contigo establece normas claras**

Chile Crece Contigo es un programa integral para la primera infancia que abarca desde el período prenatal hasta los 4 años de edad. Mediante una fuerte voluntad política y la formulación de políticas basadas en el consenso, este programa presta servicios coordinados en todos los sectores pertinentes. Los municipios coordinan los equipos educativos, sanitarios y sociales. Un órgano de coordinación del Ministerio de Desarrollo Social y una ley de 2009 que institucionalizó el programa y le asignó una partida presupuestaria permanente facilitaron su expansión en todo el país. Se asignaron recursos a los ministerios de salud y educación mediante acuerdos de transferencia y a los municipios mediante acuerdos de transferencia directa. En los acuerdos se especificaron normas técnicas para las instituciones y se estableció un mecanismo de control de calidad.

El programa forma parte del sistema de protección social, que comprende el apoyo psicosocial a las familias sumamente pobres. El éxito de la expansión fue también el resultado de mejoras incrementales de los sistemas existentes que promovieron la colaboración entre los sectores de la salud, la protección social y la educación y se basaron en los programas municipales de protección social. Han aumentado las aptitudes y competencias de los equipos locales de salud y educación. Los progresos son intersectoriales y participativos, lo que denota un intercambio de información continuo en el plano local (Milman y otros, 2018).

agentes a nivel nacional. Sin embargo, persistió una falta de coordinación. El Ministerio de Educación tenía una dirección de educación especial, mientras que el Ministerio de Desarrollo Social y el Consejo superior establecían sus respectivas normas por separado para la concesión de licencias y la acreditación de los centros de educación especial (Gobierno de Jordania, 2016). La ley de discapacidad de 2017 tenía por finalidad resolver estas cuestiones y la estrategia decenal para el cumplimiento de los compromisos de educación inclusiva de la ley preveía la elaboración de normas escolares inclusivas y normas de elaboración de los planes de estudios (Ministerio de Educación de Jordania, 2020; Tabazah, 2017).

##### **La integración permite secuenciar los servicios**

La gestión de los casos y la ubicación conjunta son esfuerzos decisivos para integrar los servicios destinados a los niños y jóvenes vulnerables, aunque la secuencia

de los servicios depende de las estructuras de educación y de bienestar infantil y familiar (OCDE, 2015; Sloper, 2004). Cuando el acceso a los consultorios infantiles y de maternidad, a la atención y educación de la primera infancia y a otros servicios especializados es gratuito y universal, los servicios de educación básica y de salud suelen servir de vía de acceso a servicios adicionales, más especializados y pluridisciplinarios.

Se puede llegar a la mayoría de los niños a través de las escuelas, que pueden desempeñar un papel central de apoyo, por ejemplo, por medio de los servicios de salud escolares. Un examen de políticas de nutrición en el mundo llevado a cabo en 160 países mostró que en el 89% de ellos existía algún tipo de programa de salud y nutrición en las escuelas (OMS, 2018). La política de salud escolar integrada de Sudáfrica, iniciada en 2012, ofrece un conjunto de servicios de salud básicos en todas las escuelas. Éstos comprenden medidas preventivas para la salud física y el equilibrio emocional, así como el tratamiento de las deficiencias visuales, la salud mental y el VIH/SIDA (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2015). En los Estados Unidos, los centros de salud escolares prestan en el mismo lugar apoyo pluridisciplinario a los alumnos de las escuelas primarias y secundarias mediante la gestión de casos. Han reducido las disparidades de acceso a los servicios de salud entre los grupos desfavorecidos, como los alumnos con discapacidad y las minorías raciales, para la atención preventiva, el tratamiento de enfermedades crónicas y la reducción de los comportamientos de riesgo para la salud (Arenson y otros, 2019). En los países nórdicos, la salud, la salud mental y el apoyo social están a disposición de todos los educandos de la enseñanza obligatoria (Nordic Welfare Centre, 2019).

Las “ventanillas únicas” son ideales para la prestación de servicios a personas y hogares con necesidades múltiples y complejas. Algunas son universales, como los centros familiares de Suecia, en los que se ofrecen servicios de apoyo preventivo de fácil acceso para todos. Estos servicios pluridisciplinarios, situados en un mismo lugar, procuran detectar tempranamente los problemas mentales, físicos y sociales y prestar servicios integrados para tratarlos. Los trabajadores sociales ayudan a velar por que las familias necesitadas tengan acceso a servicios especializados (Kekkonen y otros, 2012). La Cooperación 0-a-24 de Noruega consiste en reunir a cuatro ministerios para prestar apoyo a todos los niños y jóvenes, reconociendo que la prestación de servicios inclusivos no es una necesidad exclusiva de los niños

“ Las “ventanillas únicas” son ideales para la prestación de servicios a personas y hogares con necesidades múltiples y complejas ”

(UNESCO, 2019a). Una coordinación más fluida entre las autoridades educativas y sanitarias es el tema principal de un reciente libro blanco sobre intervención temprana y comunidades inclusivas, que se centra en los alumnos de primer a cuarto grado que corren el riesgo de quedar rezagados en lectura, escritura y matemáticas (Gobierno de Noruega, 2019).

Otras iniciativas van dirigidas a las familias en riesgo de exclusión o desventaja. El programa Sure Start del Reino Unido presta servicios de educación, salud y sociales, centrándose en las zonas socialmente desfavorecidas. Ofrece servicios en un mismo lugar, cercanos y en el hogar a niños menores de 5 años y a sus familias, con objeto de prevenir la transmisión intergeneracional de la desventaja y mejorar el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, la educación y otros resultados (Bate y Foster, 2017). Países como Australia (Children’s Contact Services) y Hungría (Sure Start) cuentan con iniciativas específicas similares (Patana, 2020).

Los arreglos de este tipo ofrecen también grandes posibilidades de llegar hasta los jóvenes desfavorecidos y desvinculados. El servicio público de empleo del Brasil estableció la Estação Juventude (Estación Juventud) para hacer frente a las dificultades relacionadas con el gran número de programas no integrados destinados a los jóvenes (OCDE, 2014). Combina información sobre oportunidades de educación y empleo con servicios personalizados y pluridisciplinarios que responden a las necesidades concretas de los jóvenes y facilitan su autonomía e inclusión social. Los servicios se establecen en colaboración con los gobiernos estatales y municipales; la infraestructura depende de las necesidades locales y de los interlocutores sociales participantes (Secretaría nacional de la juventud del Brasil, 2017). Se han impulsado iniciativas análogas en países como Finlandia (Ohjaamo), Francia (Missions Locales), Nueva Zelandia (Youth Service) y Reino Unido (Connexions) (Patana, 2020).

En Colombia, varios programas sociales están vinculados entre sí. Los enlaces se facilitan en parte gracias a bases de datos unificadas: las familias vulnerables

pueden consultar su puntuación en el índice de pobreza pluridimensional y comprobar a qué programas tienen derecho. Los enlaces se promueven deliberadamente. Los beneficiarios de Más Familias en Acción, el programa de transferencia condicional de efectivo para la salud y la educación, tienen prioridad para afiliarse a Jóvenes en Acción, otro programa de transferencia condicional que imparte a los jóvenes pobres y vulnerables capacitación académica y promueve la adquisición de competencias para la vida activa útiles en el mercado laboral. Muchas familias beneficiarias de Más Familias en Acción están inscritas también en Red Unidos, el programa de lucha contra la pobreza extrema. Los administradores orientan a las familias sobre el acceso a los servicios públicos adecuados a su situación. En un manual se enumeran los programas disponibles, entre ellos los relacionados con la educación y la capacitación (Medellín y Sánchez Prada, 2015).

### **Es necesaria una colaboración horizontal entre los agentes gubernamentales y no gubernamentales**

En muchos países, los agentes no gubernamentales desempeñan un papel importante en la prestación de educación inclusiva (véase el **Capítulo 8**). Los gobiernos contratan determinados servicios a las ONG, aunque la reglamentación de las organizaciones varía considerablemente. En Malta, por ejemplo, el gobierno financia a las ONG que apoyan a los niños y adultos con dislexia y otras dificultades de aprendizaje (Bezzina, 2018). Sin embargo, los acuerdos de servicios se beneficiarían si se prestara más atención a las normas de garantía de calidad (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2015).

En la India, mediante el plan de asistencia a los discapacitados, establecido en 1981, las organizaciones no gubernamentales hacen las veces de organismos de ejecución, comprando y distribuyendo ayudas y aparatos para niños con discapacidad. Existen requisitos de inscripción y de ingresos para tener derecho a las prestaciones y una revisión periódica de las ayudas o aparatos que reúnen los requisitos necesarios para quienes padecen discapacidades visuales, auditivas, locomotrices, mentales y múltiples. En el sitio web del Gobierno figuran detalles sobre las instituciones que han recibido subvenciones e información sobre ONG suspendidas o puestas en la lista negra, por ejemplo las que durante las visitas de supervisión no pudieron demostrar la distribución de los fondos (Ministerio de Justicia Social y Empoderamiento de la India, 2017, 2019).

Algunos países han decidido oficializar las relaciones con las ONG para que sean más sólidas y transparentes. En Indonesia, la mayoría de las ONG nacionales e internacionales dependían de la financiación aportada por donantes (Davis, 2013). Una norma presidencial de 2018 les facilitó la participación en licitaciones de contratos gubernamentales para la prestación de servicios a poblaciones de difícil acceso, en particular las de zonas remotas, las minorías étnicas y religiosas y las personas con discapacidad (Jackson, 2018). En los países donde los donantes tienen mayor influencia y proporcionan una financiación importante para la educación inclusiva, la función del Gobierno en la gestión o la reglamentación de las ONG puede ser más indirecta, ya que las ONG pueden mostrarse más cautelosas con respecto a los arreglos y contratos formalizados y jerárquicos (Rose, 2011).

Es necesario que los gobiernos tengan la capacidad de reglamentar a las ONG. Las orientaciones impartidas por la Oficina del Consejo de Estado del Gobierno chino en 2013 sobre la compra de servicios a la sociedad ayudaron a las autoridades locales para la contratación de servicios públicos, entre ellos la educación. El Gobierno se propone disponer de un sistema eficaz de compras y aprobar la legislación al respecto en el plano local para 2020. Sin embargo, un análisis de los centros de servicios familiares integrados de Cantón cuya gestión se concedió por contrato a organizaciones no gubernamentales indicó que los funcionarios de nivel local necesitaban recibir más capacitación para elaborar contratos y acuerdos de evaluación y gestionar las relaciones con las ONG (Kwan Chan y Lei, 2017).

### **LA COLABORACIÓN VERTICAL ES FUNDAMENTAL PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La integración vertical de la gobernanza y la financiación promueve la cooperación y la coordinación entre las instancias de gobierno o los niveles de educación para armonizar las normas, compartir datos, velar por la plena financiación de los compromisos y mejorar el seguimiento y la evaluación de los resultados de los alumnos.

#### **Los gobiernos locales necesitan apoyo para impartir una educación inclusiva**

Una crítica común a los sistemas de gobernanza centralizados es que, mediante políticas únicas y una autonomía limitada en las instancias inferiores, es menos probable que promuevan la implicación local.

En principio, la descentralización ajusta las necesidades a las preferencias y mejora la rendición de cuentas. Sin embargo, la financiación insuficiente de los mandatos otorgados a los agentes locales y la falta de desarrollo de las capacidades locales pueden agravar las desigualdades.

Por ejemplo, China es constitucionalmente un estado unitario y las provincias tienen una autonomía limitada para recaudar ingresos. Sin embargo, es el país más descentralizado del mundo en cuanto a la participación subnacional en el gasto total (85%), lo que ha dado lugar a mandatos no financiados. Solo el 5% de la educación, que es un mandato conjunto, se financia de forma centralizada. Mientras que las provincias intervienen para equiparar las asignaciones a nivel de condado, una reforma reciente se propone aumentar la función del gobierno central en la reducción de las disparidades regionales y mejorar la prestación de servicios públicos (Wingender, 2018).

Para lograr el equilibrio adecuado entre los sistemas centralizados y descentralizados, lo ideal sería que los gobiernos mantuvieran un nivel de control, por ejemplo, elaborando y supervisando normas de prestación de servicios y gestionando las transferencias de fondos, al tiempo que se esforzaran por fortalecer las capacidades institucionales locales (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2017a). Los traslapes o las lagunas en las responsabilidades pueden impedir que los gobiernos locales y las escuelas impartan una educación inclusiva que cumpla las normas. En Islandia, la superposición

de funciones y responsabilidades entre el Ministerio de Educación y los municipios dio lugar a desacuerdos sobre la financiación y entorpeció la colaboración oficial entre los órganos y organismos. Los interesados locales y escolares sostuvieron que, si bien el lenguaje en torno a la educación inclusiva había cambiado, las prácticas no. Solo el municipio de la capital, Reikiavik, elaboró una política oficial de educación inclusiva. Las variaciones regionales en la puesta en práctica dieron lugar a la petición de orientaciones sobre normas mínimas (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2017b).

En un análisis de la educación inclusiva en Europa se comprobó que muchas deficiencias de puesta en práctica se debían a mecanismos de gobernanza que no garantizaban recursos suficientes o no permitían la cooperación interinstitucional ni la prestación coordinada de servicios. Las autoridades locales carecían de capacidades para utilizar los recursos de manera eficiente y las escuelas carecían de personal para ayudar a los educandos (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2016).

Varios países han experimentado recientemente una descentralización y las instituciones locales han asumido una mayor responsabilidad en materia de educación inclusiva. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia imparte directrices para la educación inclusiva y colabora con los institutos nacionales para ciegos y sordos con objeto de crear programas inclusivos. Los departamentos de educación regionales aplican la política, llevan a cabo campañas de detección y matriculación de niños



“ Varios países han experimentado recientemente una descentralización y las instituciones locales han asumido una mayor responsabilidad en materia de educación inclusiva ”

con discapacidad, en coordinación con otras entidades gubernamentales, y luego elaboran planes de aplicación paulatina (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017).

Como parte de su compromiso de hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva consagrado en la Ley General de Educación de 1997, la República Dominicana estableció desde 2004 unos centros regionales de recursos que promueven procesos de mejora integral de las escuelas para posibilitar la impartición de la educación inclusiva mediante el apoyo, el asesoramiento, la formación de educadores y administradores y la orientación a las familias (Secretaría de Estado de Educación y Cultura de la República Dominicana, 2008; UNESCO, 2018).

En Nepal, la autoridad encargada de la prestación de servicios educativos se descentralizó mediante la ley de autogobierno local de 1999 y se fortaleció con una nueva estructura política federal (Ministerio de Educación de Nepal, 2016). Una evaluación de mitad de período del programa en curso del sector escolar y un taller inicial sobre educación inclusiva determinaron que, si bien se estaban transfiriendo algunos puestos del gobierno central, era escasa la capacidad de los gobiernos provinciales y locales para apoyar la prestación descentralizada de servicios de educación (Banco Asiático de Desarrollo, 2019; Hunt y Poudyal, 2019).

El Ministerio de Educación de la República de Moldova coopera con el instituto de ciencias de la educación y el centro republicano de asistencia psicopedagógica para elaborar y gestionar la puesta en práctica de políticas de educación inclusiva. A nivel de distrito, la dirección de educación, los funcionarios de educación inclusiva y el servicio de asistencia psicopedagógica aplican las políticas, determinan las necesidades y apoyan el perfeccionamiento profesional. A nivel local, las comisiones intraescolares pluridisciplinarias, los equipos del plan de educación individualizada, los centros de recursos para la educación inclusiva y el personal de asistencia mantienen contacto directo con

los padres y las familias para velar por la protección de los niños (Ministerio de Educación, Cultura e Investigación de la República de Moldova, 2017).

Muchos países europeos enmarcan la cooperación en acuerdos formales. En Italia, los acuerdos marco en los planos nacional y regional regulan, integran y coordinan las políticas de las entidades implicadas en las intervenciones educativas, sociales y sanitarias. En los Países Bajos, existen acuerdos con alianzas escolares y comunidades responsables de la atención a los jóvenes, la salud y los servicios sociales. En Portugal, los municipios y el Ministerio de Educación firman contratos por los que se rige la aplicación de las políticas nacionales. Las escuelas primarias y secundarias pueden concertar con el ministerio acuerdos oficiales que aumentan su autonomía en materia de organización curricular y pedagógica, gestión de los recursos humanos, apoyo social y gestión financiera (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2016).

**Los mandatos de los gobiernos locales con respecto a la educación inclusiva deben financiarse en su totalidad**

A fin de que los recursos se ajusten a los compromisos de prestación de servicios a nivel local y escolar es necesario que los gobiernos centrales vigilen la situación y apoyen a las entidades que luchan por conseguir los recursos necesarios. La descentralización puede exacerbar las desigualdades cuando no tiene plenamente en cuenta la capacidad dispereja de los gobiernos locales para obtener recursos, preocupación que se aplica a todos los compromisos de gasto social.

En la República de Moldova, una reforma intentó apoyar la educación inclusiva, sacando a los niños de las instituciones residenciales, la mayoría de las cuales eran internados del Ministerio de Educación. Una evaluación demostró que la reforma tropezó porque los ahorros derivados de la reducción del número de niños en las instituciones residenciales no se transfirieron a las



instituciones gubernamentales locales y a las escuelas que acogían a esos alumnos (Evans, 2013).

En el Reino Unido, la financiación del Gobierno central para los alumnos con necesidades educativas especiales se destina a los presupuestos de educación de los consejos locales. Mientras que el número de niños y jóvenes beneficiarios de un plan de educación, salud y atención aumentó en un 33% entre 2015 y 2019, de 240.000 a 320.000, la financiación de los consejos locales aumentó en un 7% (Weale, 2019).

En el estado estadounidense de Wisconsin, el costo de la educación especial que reúne los requisitos necesarios para recibir ayuda estatal aumentó en un 18% entre 2008 y 2018, pero la ayuda estatal se mantuvo estable y disminuyó como parte del gasto total en educación especial, del 29% al 25%. La ayuda federal también se mantuvo estable. Por lo tanto, los distritos con problemas de liquidez desviaron recursos de la educación general, ya que deben cubrir el costo de, por ejemplo, la terapia del lenguaje, la fisioterapia, las ayudas para el aula, el plan de estudios modificado, el asesoramiento, el transporte y la enfermería escolar (Wisconsin Taxpayer, 2019).

#### **La transición entre los niveles de educación exige coherencia y coordinación**

La transición entre los niveles de educación exige una coordinación a fin de que su impartición prosiga sin problemas. Un análisis de las políticas de transición de la primera infancia a la enseñanza primaria en 30 países de altos ingresos reveló que se prestaba cada vez mayor atención a esta cuestión en los documentos de estrategia y política. Las responsabilidades en materia de educación de la primera infancia se integran cada vez más en los ministerios de educación a fin de facilitar la colaboración, incluso en lo referente a la educación inclusiva. Austria elaboró una estrategia nacional sobre la transición,

reconociendo que debido a su contexto descentralizado varios centros de atención a la primera infancia no se coordinaban bien con las escuelas primarias. El Japón utiliza una escala de cinco niveles para evaluar la calidad de la colaboración entre las partes interesadas municipales, asignando la máxima puntuación cuando se han realizado estudios para mejorar la transición. Las escuelas utilizan la autoevaluación y elaboran planes de colaboración e intercambio al comienzo de cada año escolar (OCDE, 2017b).

En lo que respecta a los problemas adicionales a los que se enfrentan los niños de entornos desfavorecidos, las políticas encaminadas a subsanar las lagunas de la transición comprenden el apoyo lingüístico y el apoyo financiero para la participación en la educación de la primera infancia. Alrededor de tres de cada cuatro países señalaron que prestaban apoyo especializado, como el brindado por psicólogos o asistentes sociales, a los niños con necesidades especiales durante la transición. El Ministerio de Educación de los Países Bajos concertó acuerdos con los 37 mayores municipios para hacer un seguimiento de sus esfuerzos en materia de programas específicos para niños desfavorecidos y proporcionarles financiación adicional, además de velar por la colaboración con los padres durante la transición (OCDE, 2017b).

La transición entre la enseñanza secundaria y la postsecundaria y la integración en la sociedad suelen ser mucho más difíciles (Moriña, 2017). Una evaluación de la impartición de educación inclusiva en Islandia mostró que los objetivos municipales eran ambiciosos en los niveles de la enseñanza preescolar y obligatoria, pero lo eran menos en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2017b). Un análisis de la forma en que los jóvenes con discapacidad experimentaban la transición a la educación terciaria en Austria, España, Irlanda y República Checa mostró una

“

La descentralización puede exacerbar las desigualdades cuando no tiene plenamente en cuenta la capacidad dispar de los gobiernos locales para obtener recursos, preocupación que se aplica a todos los compromisos de gasto social

”

“ Alrededor de tres de cada cuatro países señalaron que prestaban apoyo especializado, como el brindado por psicólogos o asistentes sociales, a los niños con necesidades especiales durante la transición ”

falta de apoyo financiero y de medidas de prestación de servicios (Biewer y otros, 2015).

## HAY VARIAS VÍAS PARA FINANCIAR LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

El logro de la equidad y la inclusión requiere una financiación suficiente encauzada hacia las escuelas y los alumnos según las necesidades. Los países persiguen políticas de forma e intensidad variables para atenuar los efectos en la educación de vulnerabilidades como la pobreza, la etnicidad, la discapacidad y la lejanía. En general, tres palancas de financiación son importantes para analizar la financiación de la equidad y la inclusión en la educación.

En primer lugar, los gobiernos aplican una política general de financiación de las autoridades locales o las escuelas. Esas políticas van desde las destinadas a garantizar que toda autoridad o escuela reciba el mismo nivel de recursos por alumno (igualdad), hasta las destinadas a tener en cuenta las características de las zonas o escuelas (o sus poblaciones escolares) (equidad). Las políticas pueden variar según el tipo de escuela o el tipo de aportación financiera, de recursos humanos o material, y los enfoques para la distribución de las becas de subsistencia, por ejemplo, difieren de los que se aplican a los nombramientos de docentes o la compra de equipo. Con menos frecuencia, las asignaciones pueden estar determinadas por los resultados o tener un componente relativo al desempeño. Las políticas generales centradas en la igualdad pueden complementarse con programas específicos que compensen las desventajas.

En segundo lugar, las políticas y los programas de financiación de la educación pueden dirigirse a los alumnos y sus familias, más que a las autoridades y las escuelas. Pueden revestir la forma de dinero en efectivo (por ejemplo, becas) o exenciones de pago (por ejemplo,

de derechos de matrícula), o en especie (por ejemplo, comidas escolares).

En tercer lugar están las políticas y los programas de financiación, dirigidos también a los alumnos y sus familias, que no son específicos de la educación, pero que pueden incidir en la equidad y la inclusión en la educación. Se trata por lo general de programas de protección social, como las transferencias monetarias condicionadas o las becas para los niños con un componente de educación que tienen por objeto hacer frente a la pobreza, por ejemplo, con una dimensión de género. Los mecanismos de selección de beneficiarios tienden a estar bien articulados y a evaluarse periódicamente.

Para cada palanca de financiación, los aspectos esenciales que se deben tener en cuenta al examinar sus posibles efectos en la equidad son la existencia de políticas o programas concretos para la reasignación de recursos a las zonas o poblaciones desfavorecidas (y, en caso de que existan, los criterios de selección de los beneficiarios); el volumen absoluto o el alcance relativo del gasto (por ejemplo, la cuantía media de la transferencia); y la cobertura en relación con el porcentaje de escuelas, alumnos o familias beneficiarios.

## ALGUNOS PAÍSES TOMAN EN CONSIDERACIÓN LA EQUIDAD EN LA FINANCIACIÓN QUE DESTINAN A REGIONES O ESCUELAS

Varios países transfieren fondos al nivel local y pueden incluir un elemento de redistribución fiscal para reducir las disparidades.

Los países más pobres suelen carecer de capacidad para la redistribución de fondos. Sin embargo, como primer paso, algunos han asignado fondos de manera transparente a los distritos o escuelas mediante subvenciones per cápita. Desde 2003, Rwanda ha proporcionado a las escuelas una subvención per cápita simple asignada para materiales de enseñanza y aprendizaje (50%), mantenimiento de las escuelas (35%) y formación de docentes (15%), aunada a un complemento de sueldo para los docentes. La subvención ha proporcionado fondos básicos a todas las escuelas y ha ayudado a mejorar la disponibilidad de los libros de texto, pero se desconoce su efecto en la capacitación de los maestros, especialmente después de que parte de la subvención se recentralizó en 2012 (Milligan y otros, 2017; Williams, 2017). No se ha hecho ningún ajuste para las escuelas que necesitan más financiación (Ministerio de Finanzas y Planificación

Económica de Rwanda, 2017). Las contribuciones de los padres a las escuelas de las zonas más ricas exacerban las desigualdades (Paxton y Mutesi, 2012). Es necesario orientar mejor la subvención a las escuelas más pobres para lograr la enseñanza secundaria universal (Departamento de Desarrollo Internacional, 2016), una prioridad de las políticas en muchos países del África subsahariana (**Recuadro 4.2**).

Mauritania ha estado considerando la posibilidad de introducir zonas de prioridad educativa para coordinar las actividades que tratan las desventajas escolares en determinadas zonas geográficas. En el plan de acción del sector de la educación para 2014-2017 se asignó el 1,3% de los recursos al desarrollo de esas zonas,

que comprendían 150 escuelas, haciendo hincapié en la promoción de actividades de recaudación de ingresos, como la horticultura y los comercios administrados por las escuelas en los que los alumnos podían adquirir materiales de menor costo (Gobierno de Mauritania, 2015), pero hasta 2019 no se habían registrado progresos en la puesta en práctica (Aidara, 2019).

Muchos países que intentan redistribuir fondos se esfuerzan por que ello reduzca las desigualdades. La financiación de la educación en Argentina, un país federal, se divide en tres partes. En primer lugar, hay transferencias automáticas del Gobierno federal a los gobiernos provinciales. Las normas para algunas de ellas se establecen en la ley de financiación de la educación

#### RECUADRO 4.2:

### Los países del África subsahariana se esfuerzan por financiar los recientes compromisos de impartir enseñanza secundaria gratuita

En los últimos años, muchos países del África subsahariana se han comprometido a impartir enseñanza secundaria gratuita, aplicando una serie de estrategias de financiación con resultados diversos. Se observa una notable falta de atención a las consecuencias para la equidad de la expansión de la educación, cuando la mayoría de los países no han logrado todavía la finalización universal de la enseñanza primaria.

Uganda fue el primer país en introducir una política de enseñanza secundaria universal en 2007. Durante los primeros 10 años, se financió mediante una asociación público-privada. En 2016, hasta un tercio de los alumnos tuvieron acceso a más de 800 escuelas financiadas con fondos públicos y administradas por el sector privado. Algunos análisis se han centrado en la rentabilidad de esta modalidad de impartición (O'Donoghue y otros, 2018), mientras que otros han destacado su costo prohibitivo (Malouf Bous y Farr, 2019). En 2018, el Gobierno decidió eliminar gradualmente esas escuelas y apoyar en su lugar la construcción de escuelas públicas (Ahimbisibwe, 2018). Sin embargo, según el Instituto de Estadística de la UNESCO, la parte del presupuesto destinada a la educación disminuyó del 20% en 2004 al 12% en 2017, y se prevé que siga disminuyendo hasta el 10,3% en 2019-2020, lo que pone en entredicho la sostenibilidad de este compromiso (Mutegeki, 2019).

Kenya suprimió los derechos de matrícula de la escuela secundaria en 2008. Los derechos de matrícula habían representado aproximadamente un 40% del costo total para los hogares, que seguían pagando por las infraestructuras, los internados y los uniformes escolares. En 2016-2017, el costo de esta política ascendió a 320 millones de dólares, cerca del 2% del presupuesto o casi el doble del costo de la anterior política de enseñanza primaria gratuita. Una evaluación mostró que la política había aumentado el nivel de educación de las mujeres en unos 0,75 años, disminuido su probabilidad de contraer matrimonio antes de los 18 años en un 25% y aumentado su probabilidad de obtener un trabajo cualificado en un 28% (Brudevold-Newman, 2017).

La República Unida de Tanzania suprimió los derechos de matrícula del primer ciclo de la enseñanza secundaria en 2015. Había habido importantes aumentos del presupuesto de educación, que se duplicó entre 2011-2012 y 2015-2016 (UNICEF, 2017). En un ejercicio de simulación se estimó que esta política podría aumentar la matriculación en el primer ciclo de la enseñanza secundaria en más del 50% para 2025, con un costo mínimo de 840 millones de dólares anuales para 2024 y un aumento de la parte del presupuesto del primer ciclo de la enseñanza secundaria del 19% en 2018 al 35% en 2024, a fin de financiar los 75.000 docentes y las 30.000 aulas adicionales. En el análisis se recomendaron medidas de ahorro de costos, especialmente en la construcción, para que la expansión fuera fiscalmente sostenible (Asim y otros, 2019).

En Ghana, la educación básica es gratuita desde 1992. En 2017 se introdujo una política de gratuidad en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria para responder a la creciente demanda. Si bien la educación se ha financiado correctamente, se preveía que la proporción de la educación en el gasto público recurrente total (excluido el servicio de la deuda) disminuiría, de un máximo del 32,3% en 2015 al 21,3% en 2019 y al 19,9% en 2020 (Alianza Mundial para la Educación, 2018b), lo que puede estar en contradicción con la política de gratuidad de la escuela secundaria.

de 2006, que tiene en cuenta las poblaciones rurales y las no escolarizadas (Gobierno de la Argentina, 2006), pero esas transferencias no explican suficientemente las diferencias provinciales (Rivas y Dorkin, 2018). En segundo lugar, los ministerios de educación y de administración pública hacen transferencias no automáticas a las provincias y los municipios en la ejecución de sus programas de alcance nacional. Su efecto en las desigualdades es difícil de estimar. En tercer lugar, las provincias cofinancian los gastos de educación con sus ingresos, lo que constituye la mayor parte del gasto total en educación (Bertoni y otros, 2018). Dado que varían considerablemente, esos ingresos constituyen una fuente importante de desigualdad. Algunos defienden un modelo más centralizado para tratar las desigualdades interprovinciales, así como una revisión de las transferencias no automáticas para aumentar su efecto en ellas (Claus y Sánchez, 2019). Una comparación reciente con otros países de América Latina da una idea del potencial de redistribución perdido (González, 2019).

En Indonesia se utilizan diferentes mecanismos para los dos principales tipos de gastos en educación. En primer lugar, los sueldos y subsidios de los docentes se pagan a través de la subvención de asignación general. Esta subvención incondicional transfiere recursos a los gobiernos locales para cubrir los gastos salariales. También intenta compensar la diferencia entre las necesidades y los ingresos locales, pero las desigualdades han ido en aumento (Akita y otros, 2019; PNUD, 2019). En segundo lugar, una subvención per cápita cubre los gastos de funcionamiento de las escuelas y, desde 2009, los relacionados con la calidad. Algunos distritos complementan esto con una subvención escolar. Sin embargo, los distritos varían considerablemente en cuanto a su capacidad de recaudación de ingresos, y los más pobres se ven en aprietos (OCDE y BAD, 2015). Algunos estudios centrados en los insumos comprobaron que la descentralización había dado lugar a presupuestos más bajos y a docentes con menos cualificaciones en las escuelas más pobres. Asimismo, los docentes pasaban menos tiempo en las aulas de las zonas rurales (Leer, 2016). Otro estudio, centrado en los resultados,

determinó que la descentralización aumentaba las desigualdades intermunicipales en los logros educativos (Muttuqin y otros, 2016).

Las provincias de Sri Lanka también reciben fondos por dos vías principales. En primer lugar, reciben subvenciones en bloque para los sueldos y los gastos recurrentes no salariales. Casi todas las escuelas reciben fondos para insumos relativos a la calidad de la educación según una fórmula que tiene en cuenta la población escolar, el tamaño de la escuela y los grados cubiertos. En segundo lugar, las provincias reciben subvenciones para gastos de capital, en particular la subvención para el desarrollo provincial específico, cuya asignación se determina sobre la base de cuatro factores para equiparar las disparidades intraprovinciales: ingreso per cápita (40%), infraestructuras (30%), salud (15%) y educación (15%), esta última en forma de un índice basado en las tasas de matrícula y aprobación de cinco exámenes (Comisión de finanzas de Sri Lanka, 2014). Sin embargo, existen disparidades considerables entre los distritos tanto en la asignación de recursos como en los resultados de los exámenes; en este último caso, la disparidad dentro de los distritos era aun mayor que la disparidad entre ellos. Además de la recepción tardía o parcial de fondos, o su no recepción, las escuelas más pequeñas con menos recursos tienen una capacidad limitada para recaudar fondos, lo cual agrava las disparidades (Ranasinghe y otros, 2016).

Al evaluar el carácter inclusivo de las prácticas presupuestarias, es discutible la conveniencia de seleccionar grupos en lugar de tener en cuenta factores más ampliamente asociados con las desventajas implícitas. Por ejemplo, si bien los alumnos de origen inmigrante son una preocupación normativa común en muchos países de altos ingresos, la condición de inmigrante rara vez se incluye explícitamente como factor de financiación de las escuelas. Bélgica, Inglaterra (Reino Unido), Israel y los Países Bajos han reducido o eliminado la atención a la condición de inmigrante y se han centrado en factores conexos, como la situación socioeconómica y el nivel de educación de los padres (UNESCO, 2019b).

“ Muchos países que intentan redistribuir fondos se esfuerzan por que ello reduzca las desigualdades ”

#### **Los programas de alimentación escolar pueden promover la equidad y la inclusión**

Unos 310 millones de escolares de países de bajos y medianos ingresos reciben una comida diaria en la escuela, y Brasil, China y la India cuentan con algunos de los programas de mayor envergadura al respecto (PMA,

2019a), que son una parte fundamental de las estrategias de reducción de la pobreza, ya que las escuelas se utilizan como lugares idóneos para luchar contra la malnutrición. También pueden promover la equidad y la inclusión al aumentar la asistencia y los resultados del aprendizaje de los alumnos pobres, ya que una mejora de la nutrición y la salud redonda en provecho de la atención y las funciones cognitivas (Bundy y otros, 2018).

Los programas con resultados satisfactorios proporcionan comidas de alta calidad nutricional y se dirigen a niños que de otra manera no podrían recibir una comida en casa. Una de las preocupaciones ha sido el énfasis insuficiente en la sensibilización de las familias a la nutrición y la calidad de los refrigerios (Kristjansson y otros, 2016). En un análisis sistemático de 15 programas de alimentación escolar se comprobó que, a pesar de su amplia variabilidad, éstos aumentaban por lo general la asistencia, en particular en contextos de inseguridad alimentaria y bajos índices de asistencia. Sus repercusiones en los resultados del aprendizaje fueron menos evidentes (Snílstveit y otros, 2015).

Una prueba de control aleatoria permitió evaluar un programa de alimentación escolar a gran escala llevado a cabo por el Gobierno de Ghana, introducido después de que se elaboraran clasificaciones de la pobreza y la inseguridad alimentaria para determinar los distritos prioritarios. Se comprobó que el programa mejoraba las puntuaciones en las pruebas, especialmente entre las niñas, los niños pobres y los de las regiones septentrionales. Este efecto fue el resultado del aumento de la participación en la escuela y la reducción del tiempo dedicado a las tareas domésticas. El estudio también refutó unas conclusiones y críticas anteriores de que el programa no iba dirigido a las zonas más necesitadas (Aurino y otros, 2018).

Muchos gobiernos se esfuerzan por elaborar programas de alimentación escolar equitativos e inclusivos. La guerra civil en el Yemen dejó al 53% de la población en una situación de grave inseguridad alimentaria; unos 2 millones de niños menores de 5 años necesitaron tratamiento para la malnutrición aguda (Unidad de Información Humanitaria, 2018). El país volvió a poner en marcha la alimentación escolar en 2018 con el apoyo del Programa Mundial de Alimentos, distribuyendo galletas de alto contenido energético y barras de dátiles en todas las escuelas primarias de 13 provincias, lo que permitió llegar a casi 400.000 alumnos. Más de la mitad de los refrigerios se produjeron y adquirieron localmente para

“ En un análisis sistemático de 15 programas de alimentación escolar se comprobó que, a pesar de su amplia variabilidad, éstos aumentaban por lo general la asistencia ”

acortar los plazos de entrega de productos básicos y apoyar a la economía local. En un examen del contexto, como parte del Planteamiento sistémico para mejorar los resultados educativos, del Banco Mundial, se determinó la necesidad urgente de aplicar una política nacional de alimentación escolar que diera lugar a compromisos presupuestarios, una logística y una adquisición eficaces y eficientes centradas en la contratación local y la participación comunitaria, y un sistema de seguimiento y evaluación. En 2019 se estableció un comité directivo intersectorial para coordinar las medidas encaminadas al establecimiento de un programa nacional de alimentación escolar (PMA, 2019b).

El aspecto social de las comidas escolares no debe pasarse por alto. Una inclusión significativa mediante el reparto de comidas escolares puede ser difícil de lograr en algunos contextos, como en el caso de la discriminación observada en la aplicación del programa de comidas de mediodía de la India (**Recuadro 4.3**).

### LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN DIRIGIDOS A LOS ALUMNOS COMPENSAN LAS DESVENTAJAS

Las políticas educativas pueden dirigirse no solo a las regiones y escuelas, sino también a los propios alumnos y a sus familias para aliviar las restricciones financieras y de otro tipo.

Varios países ofrecen exenciones del pago de derechos de matrícula para incrementar el acceso a la educación de las niñas, los pobres y otros grupos vulnerables. En Benin, las niñas están exentas del pago de derechos de matrícula en la enseñanza secundaria y terciaria (Ministerio de Educación Preescolar y Primaria de Benin, 2018). En 2018 Finlandia puso en marcha un proyecto piloto de 5 millones de euros, en el que se concedieron transferencias discrecionales a los municipios que proporcionaban servicios gratuitos de AEPI a niños de 5 años. Una ley de 2018 tiene por objeto reducir los derechos de matrícula para minimizar los efectos del entorno socioeconómico en los resultados del aprendizaje (Eurydice, 2018). El programa se está evaluando para

**RECUADRO 4.3:**
**La discriminación por razón de casta malogra el programa de comidas de mediodía en la India**

El programa de comidas de mediodía de la India se puso en marcha en 1995 para combatir la pobreza y la malnutrición y promover el acceso a la escuela primaria y otros objetivos educativos. Se extendió a todo el país en 2001, después de que la Corte Suprema dictaminara que la comida del mediodía era un derecho legal para todos los niños de la enseñanza primaria. Se trata del programa nacional de alimentación escolar más grande del mundo y atiende a más de 100 millones de niños. Varios estudios han documentado los aumentos resultantes en la matrícula, la asistencia, la retención y el aprendizaje (Drèze y Khera, 2017). La eficacia depende de los componentes nutricionales y de si las escuelas reciben realmente los granos o fondos previstos (Iniciativa de rendición de cuentas, 2013).

Uno de los objetivos del programa, la utilización de las comidas escolares para la socialización y la lucha contra la discriminación, ha tropezado con dificultades. Un comité parlamentario condenó la práctica relativa a los intocables en el programa de comidas de mediodía, observada en 144 distritos (Comité de la India sobre el bienestar de las castas y tribus desfavorecidas, 2013). Varios informes, estudios cualitativos y artículos de prensa documentaron la discriminación por razón de casta en las comidas del mediodía. Se obligó a los niños de castas inferiores (dalit) a sentarse separadamente de sus compañeros de castas superiores (Campaña nacional sobre los derechos humanos de los dalits, 2017), y los niños de castas desfavorecidas recibieron menos alimentos (Sabharwal y otros, 2014). Además, las escuelas y los padres se han resistido a emplear cocineros de castas desfavorecidas. En un estudio basado en 709 hogares de los siete estados más pobres de la India oriental y central, se comprobó que el porcentaje de cocineros y ayudantes de castas desfavorecidas era muy bajo debido a la práctica relativa a los intocables, a pesar de una directiva de la Corte Suprema de 2004 de darles preferencia (Reddy, 2018; Sabharwal y otros, 2014; Samal y Dehury, 2017).

determinar si aumenta las tasas de participación y la forma en que los municipios organizan sus costos (Centro de evaluación de la educación de Finlandia, 2019). En 2018 Viet Nam concedió exenciones del pago de derechos de matrícula en la enseñanza preescolar a los hogares pobres y de zonas remotas (Ministerio de Planificación e Inversión de Viet Nam, 2018).

Las becas son otra medida a la que se suele recurrir. Sus efectos en la equidad y la inclusión dependen en gran medida del mecanismo de selección. Varios programas han incrementado la inclusión de las niñas. Un programa a gran escala de estipendios para niñas en la escuela secundaria introducido en Bangladesh en 1994 elevó el nivel alcanzado entre el 14% y el 25%, retrasó el matrimonio, redujo el número de hijos y mejoró la autonomía en la adopción de decisiones (Hahn y otros, 2018). Las becas para la enseñanza primaria destinadas a los alumnos de cuarto grado de las zonas rurales de Camboya, basadas en criterios de pobreza

y mérito, contribuyeron a elevar el nivel alcanzado (Barrera-Osorio y otros, 2018). Una evaluación de las becas para la enseñanza secundaria en Ghana mostró que los beneficiarios cursaban un mayor número de años en la escuela secundaria, obtenían mejores puntuaciones en las pruebas de lectura y matemáticas, adoptaban un comportamiento más preventivo en materia de salud y ganaban más, en gran medida porque las tasas de matrícula de las mujeres en la enseñanza superior se habían duplicado (Duflo y otros, 2017).

En Indonesia en 2013, un sistema de transferencia de efectivo para alumnos pobres, denominado Bantuan Siswa Miskin, amplió su cobertura y mejoró su selección de beneficiarios (Banco Mundial, 2017a). Aunque los hogares no se vieron obligados a cambiar sus hábitos de consumo, los gastos de educación de las familias pobres aumentaron (Anindita y Sahadewo, 2020).

“ Varios países ofrecen exenciones del pago de derechos de matrícula para incrementar el acceso a la educación de las niñas, los pobres y otros grupos vulnerables ”

Se cuestiona el efecto que pueden tener las políticas de financiación encaminadas a promover el acceso a la educación terciaria en la equidad y la inclusión. Un análisis de 71 países reveló que el 32% de ellos habían definido objetivos de participación para cualquier grupo en particular. En cambio, 60 países contaban con programas de becas, subsidios o subvenciones; 45 ofrecían programas de préstamos estudiantiles y 40 tenían políticas de reducción de los derechos de matrícula (Salmi, 2018). El Estado Plurinacional de Bolivia ofrecía becas solidarias a estudiantes de origen pobre, indígena y afrodescendiente para que asistieran a universidades privadas (Ministerio de Educación de Bolivia, 2018). En Georgia, si bien la mayoría de las becas se basaban en los méritos, entre el 6% y el 10% se basaban en las necesidades con un componente de mérito, para apoyar a los alumnos de escuelas situadas en zonas afectadas por conflictos o remotas o que recibían alumnos de minorías lingüísticas (Banco Mundial, 2014). Irlanda dio a las instituciones de educación terciaria acceso a un fondo para estudiantes con discapacidad para ayudarles a prestar servicios y apoyo (Salmi, 2018).

#### **Es necesario luchar contra las disparidades en la distribución de los recursos**

Los gobiernos deben garantizar la equidad no solo en los flujos de financiación de la educación sino también en la distribución de los insumos. Los docentes, por ejemplo, suelen estar distribuidos de manera desigual. En los 32 países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, las escuelas y aulas desfavorecidas desde el punto de vista socioeconómico tienen más probabilidades de contar con profesores menos cualificados (Qin y Bowen, 2019). Los profesores de las zonas más pobres de México estaban menos cualificados y habían recibido menos formación que los de las zonas más ricas (Luschei y Chudgar, 2016). En Zambia, en promedio, las escuelas rurales disponen de cuatro plazas libres, en tanto que las escuelas de las zonas urbanas tienen un exceso de personal de cuatro docentes (Figueiredo Walter, 2018).

En los países de ingresos bajos y medianos, los recursos y servicios de apoyo a los alumnos con discapacidad tienden a ser escasos y los mecanismos para velar por su distribución equitativa suelen estar subdesarrollados. CBM, una ONG internacional, trabaja con las ONG locales para ayudar a los gobiernos a subsanar las carencias. En Camboya, los centros de intervención temprana para niños con discapacidad auditiva ofrecen audífonos y moldes para oídos de calidad y

“ La distribución equitativa de los libros de texto y los materiales didácticos es necesaria para un acceso inclusivo a las posibilidades de aprendizaje ”

adaptados adecuadamente con el apoyo de expertos en asistencia posterior. Los foniatras y logopedas desarrollan competencias receptivas, lectura de los labios y aptitudes expresivas. En el noreste de la India, las escuelas especiales se transformaron en centros de recursos que, además de acoger a especialistas, se han convertido en centros que comparten conocimientos, desarrollan las capacidades de los docentes, llevan a cabo intervenciones tempranas, distribuyen dispositivos de asistencia, carpetas de aprendizaje temprano y audiolibros, y producen materiales didácticos inclusivos. En Papua Nueva Guinea, la red Callan Services comprende 19 centros de recursos, que investigan antecedentes y preparan a los niños con discapacidad para su inserción en la enseñanza ordinaria. Un instituto de educación inclusiva capacita al personal de los centros de recursos y a los docentes de la enseñanza ordinaria (CBM, 2018).

La distribución equitativa de los libros de texto y los materiales didácticos es necesaria para un acceso inclusivo a las posibilidades de aprendizaje. En Timor-Leste, la distribución de libros de texto es desigual entre regiones debido a la insuficiencia de las redes de transporte (Smart y Jagannathan, 2018). En la India, varias escuelas de ocho distritos de Nueva Delhi tuvieron que esperar meses para recibir los libros de texto (Prakash, 2017). Menos del 10% de los materiales publicados existentes eran accesibles para las personas con discapacidad visual (Unión Mundial de Ciegos, 2016). En 2016 la junta de plan de estudios y libros de texto de Bangladesh distribuyó libros de texto en braille a solo 963 de unos 40.000 niños de menos de 15 años con discapacidad visual (Sarker, 2019).

Algunos estudios advierten que las políticas de distribución de libros de texto, si bien son necesarias para el aprendizaje inclusivo, no son suficientes. La distribución gratuita de libros de texto en dos distritos de Kenya no tuvo ningún efecto en la deserción escolar, salvo entre los alumnos de octavo grado cuya tasa de transición a la enseñanza secundaria mejoró, y no tuvo ningún efecto en el aprendizaje, salvo entre la quinta parte de los mejores alumnos. Una posible explicación es que los libros de

texto eran demasiado difíciles para resultar de alguna utilidad para los alumnos menos dotados (Glewwe y otros, 2009) (véase el **Capítulo 5**). Una evaluación de una prueba de control aleatoria de un programa de libros de texto gratuitos para la escuela primaria en Sierra Leona mostró que la asistencia no había aumentado, ya que los docentes habían restringido el acceso a los libros de texto por no estar seguros de que seguirían recibiendo en el futuro (Sabarwal y otros, 2014).

### LOS PROGRAMAS SOCIALES DIRIGIDOS A LOS ALUMNOS PUEDEN COMPENSAR LAS DESVENTAJAS EDUCATIVAS

Los programas de protección social son un buen ejemplo de cómo la colaboración intersectorial puede contribuir a la inclusión en la educación. En particular, las transferencias de efectivo condicionadas a la asistencia escolar y al uso de servicios de salud, que se llevaron a cabo en América Latina en los años 1990, fueron objeto de una amplia evaluación y se comprobó que tenían efectos positivos constantes en la matriculación, la deserción y la finalización (Snijlsteit y otros, 2015). El estudio de sus efectos a largo plazo muestra que han elevado el nivel educativo alcanzado entre 0,5 y 1,5 grados (Molina Millán y otros, 2019).

El gasto público en estos programas varía según el país, desde el 0,01% del producto interno bruto (PIB) en Belice hasta el 0,61% en Argentina. La cobertura de la población también varía, desde el 1,2% en El Salvador hasta el 51% en el Estado Plurinacional de Bolivia. Si bien en todos los programas el criterio de selección de los beneficiarios es la pobreza, en algunos también es la ubicación o la discapacidad (**Cuadro 4.2**).

Un examen de 35 estudios mostró que condicionar las transferencias a la asistencia a la escuela producía un mayor efecto en la asistencia que destinar transferencias incondicionales a las personas pobres, pero la diferencia no era estadísticamente significativa. Los efectos positivos eran mayores cuando se supervisaba la condicionalidad (Baird y otros, 2014). En el Ecuador, el Bono de Desarrollo Humano se destinó a los hogares

con hijos menores de 16 años y clasificados como vulnerables según el índice socioeconómico del registro social. En última instancia, no se aplicó la condicionalidad del programa a la asistencia a la escuela; sin embargo, una evaluación de los efectos a lo largo de 10 años arrojó un aumento significativo en la finalización de la enseñanza secundaria: hasta dos puntos porcentuales (Araujo y otros, 2017).

En muchas otras partes del mundo existen programas condicionales e incondicionales dirigidos a los pobres y que surten un efecto en la inclusión. Algunos tienen una larga historia, mientras que otros se inspiraron en enseñanzas y acontecimientos en América Latina. En Indonesia, el programa Keluarga Harapan (programa de esperanza familiar) comenzó a distribuir en 2008 a los hogares muy pobres transferencias trimestrales de efectivo, que inicialmente equivalían a entre un 15% y un 20% de los ingresos y cuyo valor real se redujo a un 7% en un plazo de seis años. Los hogares que reúnen los requisitos tienen ciertas características demográficas, a saber, niños menores de 15 años o jóvenes de 16 a 18 años que no han cursado nueve años de enseñanza. Entre las condiciones impuestas para los pagos figura una tasa de asistencia escolar del 85%. Una evaluación de seguimiento de seis años mostró que las tasas de matriculación entre los jóvenes de 13 a 15 años habían aumentado hasta nueve puntos porcentuales, lo que equivale a reducir a la mitad la proporción de quienes no asisten a la escuela. Se observaron aumentos de entre cuatro y siete puntos porcentuales en la tasa de finalización de la enseñanza secundaria entre los jóvenes de 18 a 21 años, con el efecto concentrado en los hombres jóvenes (Cahyadi y otros, 2018). El Gobierno se proponía ampliar el programa de 3,5 millones a 10 millones de hogares para fines de 2018, lo que equivale al 14% de la población (Banco Mundial, 2017c).

Turquía ha llevado a cabo un programa de transferencias condicionales de efectivo desde 2003. En una evaluación inicial se constataron amplios efectos positivos en la tasa de matriculación en la enseñanza secundaria de los jóvenes de 14 a 17 años de edad, especialmente en las zonas rurales, donde la probabilidad de estar matriculado

“ Las transferencias de efectivo condicionadas en América Latina desde los años 1990 han elevado el nivel educativo alcanzado entre 0,5 y 1,5 grados ”



**CUADRO 4.2:****Cobertura del programa de transferencias condicionadas de efectivo en los países de América Latina**

<b>País: Programa</b>	<b>Criterios de selección</b>	<b>Porcentaje del PIB (año)</b>	<b>Transferencia mensual media, en dólares</b>	<b>Beneficiarios: Porcentaje de la población Número</b>
El Salvador: Programa Comunidades Solidarias	Ubicación, pobreza	<b>0,18%</b> (2016)	15–20	<b>1,2%</b> 0,38m hogares
Costa Rica: Avancecos	Ubicación, pobreza, desempeño académico	<b>0,18%</b> (2017)	53–70	<b>3,7%</b> 0,18m alumnos
Chile: Subsistema de Seguridades y Oportunidades	Pobreza	<b>0,03%</b> (No disponible)	9	<b>4,4%</b>
Guatemala: Mi Bono Seguro	Ubicación, pobreza, embarazo/lactancia materna	<b>0,05%</b> (2017)	65–168	<b>5,9%</b> 0,98m de personas/0,15m hogares
Ecuador: Bono de Desarrollo Humano	Ubicación, pobreza	<b>0,24%</b> (2017)	50–150	<b>6,3%</b> 1,9m de personas/0,41m hogares
Panamá: Red de Oportunidades	Ubicación, pobreza	<b>0,06%</b> (2017)	25	<b>8,2%</b> 0,33m de personas/0,05m hogares
Argentina: Asignación Universal por Hijo	Pobreza, discapacidad	<b>0,61%</b> (2016)	75–98	<b>9,0%</b> 3,9m de personas/2,2m hogares
Uruguay: Asignaciones Familiares – Plan de Equidad	Pobreza, discapacidad	<b>0,34%</b> (2015)	44–305	<b>11,0%</b> 0,38m de personas/0,14m hogares
Paraguay: Tekoporã	Pobreza, discapacidad	<b>0,16%</b> (2016)	4–104	<b>11,6%</b> 0,78m de personas/0,14m hogares
Belice: Creando oportunidades para nuestra transformación social	Pobreza	<b>0,01%</b> (2012)	22–247	<b>16,9%</b> 0,48m de personas/0,88m hogares
Honduras: Bono Vida Mejor	Ubicación, pobreza	<b>0,25%</b> (2017)	12–14	<b>17,5%</b> 1,6m de personas/0,27m hogares
República Dominicana: Progresando con Solidaridad	Pobreza	<b>0,37%</b> (2017)	8–92	<b>33,3%</b> 3,5m de personas/0,97m hogares
Bolivia (E.P. de): Bono Juancito Pinto	Pobreza, discapacidad, escuelas públicas	<b>0,18%</b> (2017)	29	<b>51%</b> 2,2m alumnos/1,16m hogares

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

aumentó en un 17% y, en el caso de los varones, hasta un 23% (Ahmed y otros, 2007). Posteriormente, el Gobierno amplió el programa y lo extendió en mayo de 2017 para que llegara a los niños sirios y otros niños refugiados. La ejecución del programa se efectúa mediante una colaboración entre el Ministerio de Familia, Trabajo y Servicios Sociales, el Ministerio de Educación Nacional, la Media Luna Roja de Turquía, la Comisión Europea y el UNICEF. En junio de 2019, más de 500.000 alumnos que asistían con regularidad a la escuela recibían una transferencia de entre 6 y 10 dólares al mes; el 83% de las familias también se beneficiaron de subvenciones de la red de seguridad social de emergencia de 20 dólares al mes por cada miembro de la familia (Gobierno de Turquía y Comisión Europea, 2019).

### **IMPARTIR EDUCACIÓN A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD ENTRAÑA COSTOS ADICIONALES**

Más allá de la financiación general destinada a promover la equidad y la inclusión, la financiación de la educación inclusiva para las personas con discapacidad requiere una mayor atención por parte de los gobiernos. El reto para los encargados de la formulación de políticas es que el gasto en todo el sistema educativo, aunque incorpore a alumnos de grupos vulnerables, no redunde en beneficio de los alumnos con discapacidad, especialmente porque satisfacer su necesidad de apoyo específico es más costoso. Se necesita un enfoque doble en materia de financiación, tanto para tratar la exclusión mediante los programas generales como para introducir programas específicos con objetivos concretos (IDDC y Light for the World, 2016).

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

El cálculo de los costos de la impartición de la educación a las personas con discapacidad está relacionado con el problema general del cálculo de los costos de sus gastos de sustento. Las personas con discapacidad y sus familias deben pagar por servicios de salud adicionales y sufragar el costo más alto de actividades rutinarias que requieren dispositivos de asistencia, adaptaciones, servicios adicionales y cuidadores. Estos costos considerables varían según la gravedad de la discapacidad y la composición de la familia: las personas que viven solas o en hogares pequeños dependen más de cuidadores y transporte privados (Mitra y otros, 2017). En el Reino Unido, el costo adicional para las personas con discapacidad es de unos 750 dólares al mes, en promedio, o casi la mitad de sus ingresos (John y otros, 2019).

Los hogares con personas discapacitadas también ganan menos debido a las posibilidades limitadas de empleo, entre otras razones debido a un menor nivel de educación y porque otros miembros del hogar tienen que hacer las veces de cuidadores. En Camboya, la probabilidad de que un hogar fuera pobre casi se duplicaba, del 18% al 34%, si uno de sus miembros era un persona con discapacidad (Palmer y otros, 2016). En Nepal, un 40% de las personas con discapacidad visual, auditiva y física citaron las dificultades financieras como un impedimento

importante para proseguir su educación (Lamichhane, 2015), por lo que la discapacidad se asocia con una mayor pobreza.

### **Los sistemas bien dotados de recursos aplican varios mecanismos de financiación de la educación que incluyen la discapacidad**

Aun en países más ricos suele faltar información adecuada sobre la financiación de las escuelas, en particular sobre la forma en que se asignan recursos a entornos especiales e inclusivos o, en este último caso, sobre cómo se distribuyen los gastos entre usos generales y específicos. En un proyecto de cartografía que ilustra la forma en que 16 países europeos financian la educación inclusiva, se comprobó que 5 disponían de información (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2016). Así pues, pocos países pueden analizar la rentabilidad o estimar las repercusiones financieras de los cambios en las políticas. El problema es más grave en los países más pobres.

Según una información histórica incompleta procedente de Europa y América del Norte, la educación de los alumnos con discapacidad costaba entre 2 y 2,5 veces más que la de los otros alumnos (Chambers y otros, 2004; OCDE, 2000). Los costos variaban considerablemente según la discapacidad y el tipo de gasto. En la ciudad estadounidense de Nueva York, el costo de la educación de alumnos con necesidades especiales era 3 veces superior, el de la contratación de personal asistente era 12 veces superior y el del transporte era 20 veces superior (**Gráfico 4.3**). La educación de alumnos con necesidades especiales representaba el 31% del gasto total en educación en 2017 (Departamento de educación de la ciudad de Nueva York, 2018).

Incluso dentro de un mismo país, como Australia o los Estados Unidos, resulta difícil comparar los gastos en educación especial entre distritos escolares (Cornman y otros, 2019; Sharma y otros, 2015). Es mucho más difícil

“

Se necesita un enfoque doble en materia de financiación, tanto para tratar la exclusión mediante los programas generales como para introducir programas específicos con objetivos concretos

”

comparar los costos entre países, ya que éstos varían en diversos sentidos. Pueden variar en la medida en que la prestación de servicios se realiza a través de escuelas especiales ordinarias o más costosas. Las estructuras de los costos pueden variar, según la forma en que se contraten los servicios. Hay también una amplia variación en el porcentaje de los alumnos asociados con las necesidades especiales, un número que cambia a ritmos diferentes por cambios en la legislación y las políticas, pero también por diferentes impedimentos y entre distintos grupos de población.

El costo de la impartición de la educación a educandos con discapacidad ha ido en aumento en los países de altos ingresos, en algunos casos debido al mayor número de alumnos que se considera que necesitan apoyo. En Croacia, los principales inductores de costos son el aumento de los gastos de transporte y la cofinanciación para la nutrición y los materiales didácticos especiales,

así como el número creciente de educandos con necesidades educativas especiales (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2016). En Irlanda, el gasto público para el apoyo a la discapacidad y la educación especial aumentó en un 38% entre 2011 y 2017, en consonancia con el aumento de los alumnos que reúnen las condiciones para recibir ese apoyo, aunque los diagnosticados con un trastorno del espectro autista aumentaron en un 84%. Se registraron aumentos de costos superiores a la media en el caso de los docentes (47%) y el transporte (41%). Si bien el programa de transporte escolar atiende tanto a los niños que viven lejos de la escuela (91%) como a los que tienen una discapacidad diagnosticada (9%), estos últimos representan casi la mitad de su presupuesto porque ha aumentado el número de niños que requieren acompañantes y servicios individuales (Departamento de gasto público y reforma de Irlanda, 2017).

Existen explicaciones contradictorias en algunos países para el creciente número de niños que se considera que tienen necesidades educativas especiales. Ello puede deberse a que las autoridades locales y las escuelas aplican las normas de manera poco estricta para facilitar la labor de los docentes o a que los padres ejercen presión en busca de posibilidades de apoyar a sus hijos. Otros sostienen que las autoridades locales y las escuelas aplican las normas de manera estricta, pero la prevalencia de algunas discapacidades está aumentando. Por ejemplo, los investigadores no pueden atribuir definitivamente la creciente prevalencia notificada de trastornos del espectro autista a cambios en su definición clínica (que abarca más personas), a mejores esfuerzos de diagnóstico (que detectan más personas) o simplemente a más personas afectadas por esos trastornos (CDC, 2019).

En los Estados Unidos, la ley de educación para personas con discapacidad estipula que el Gobierno federal debe proporcionar a cada estado el 40% del gasto por alumno multiplicado por el número de alumnos que reciben educación especial (Griffith, 2015). De hecho, solo proporciona el 18% (National Council on Disability, 2018), y los estados compensan la diferencia. Algunos análisis han atribuido parte del crecimiento del gasto a los distritos que responden a los mecanismos de financiación que fomentan el aumento del número de alumnos con discapacidad (Cullen, 2003).

A nivel estatal se presta apoyo adicional a los alumnos con discapacidad mediante diversos mecanismos de financiación y combinaciones de éstos. En total,

#### GRÁFICO 4.3:

##### En la ciudad de Nueva York, los costos de la educación para los alumnos con necesidades especiales fueron tres veces más altos que para otros alumnos

Cociente de gasto por alumno, por tipo de alumno, ciudad de Nueva York, 2017



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig4\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig4_3)

Nota: Los tipos de gastos se presentan por orden de magnitud descendente.

Fuente: Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York (2018).

“

El costo de la impartición de la educación a educandos con discapacidades ha ido en aumento en los países de altos ingresos, en algunos casos debido al mayor número de alumnos que se considera que necesitan apoyo

”

27 estados aplican una sola ponderación a la fórmula general de financiación para las escuelas ordinarias, o múltiples ponderaciones (por ejemplo, por tipo de discapacidad o disposición pedagógica requerida). Ocho estados distribuyen recursos, como personal de apoyo o especialistas, en lugar de dinero, basándose en el número de alumnos que requieren servicios de educación especial. Cinco estados reembolsan a los distritos la totalidad o parte de sus gastos. Uno de cada cuatro estados proporciona fondos suplementarios para alumnos de muy alto costo (Dachelet, 2019). Por ejemplo, Florida combina múltiples ponderaciones y financiación adicional para alumnos de alto costo. Clasifica a los alumnos en cinco niveles de apoyo y otorga a los distritos 3,7 y 5,6 veces más por cada alumno clasificado en los niveles de apoyo 4 y 5, respectivamente (Departamento de educación de Florida, 2019).

Algunos países han retocado sus mecanismos de financiación con resultados desiguales. Las escuelas de los Países Bajos solían recibir financiación según el número de alumnos que se consideraba que tenían necesidades especiales. Como esto alentaba a las escuelas a declarar más alumnos de este tipo, en los años 1990 el presupuesto correspondiente se transfirió a las instituciones regionales, que asignaron algunos fondos a las escuelas ordinarias esperando que así se estrechara la colaboración con las escuelas especiales. Sin embargo, la reforma se aplicó de manera irregular en las distintas regiones, y el número de alumnos que recibían educación especial siguió aumentando. A resultas de ello, el modelo de financiación volvió a cambiar en 2003. La política de educación inclusiva de 2014 introdujo nuevos cambios y pidió que se establecieran asociaciones regionales para compartir mejor los recursos y estrechar la colaboración entre escuelas. Sin embargo, este cambio tropezó también con dificultades, ya que las regiones con tasas de participación escolar más altas tenían presupuestos más bajos (Gubbels y otros, 2018).

Varios países europeos modificaron sus mecanismos de financiación de la educación inclusiva en respuesta al creciente número de alumnos con diagnóstico de

necesidades especiales y a los posibles incentivos perversos en los mecanismos de financiación. Finlandia reformó su sistema de financiación en 2009, cuando la proporción de alumnos de tiempo completo en la educación especial alcanzó el 8,5% (un aumento de 3 puntos porcentuales en 10 años), pero también debido a la preocupación por las diferencias en la prestación de servicios entre municipios. Pasó de una subvención per cápita ponderada (por número de alumnos que reciben educación especial) a una subvención per cápita no ponderada, salvo para los alumnos con discapacidades graves en la educación obligatoria ampliada. La finalidad era fortalecer el apoyo en la educación general, prestado en tres niveles: general y ocasional, para todos los alumnos; intensificado y sistemático, para los que necesitaban apoyo periódico sobre la base de una evaluación pedagógica y un plan de aprendizaje; y especial, sobre la base de una declaración pedagógica y un plan de educación individualizado. Un proyecto paralelo, Kelpo, ayudó a desarrollar las capacidades municipales y escolares para la aplicación de la reforma. Si bien la reforma cumplió en líneas generales sus objetivos, existen todavía incentivos para la prestación diferenciada de servicios, mientras que la educación especial de tiempo parcial y la intervención temprana en la educación ordinaria siguen sin contar con fondos suficientes (Pulkkinen, 2019).

En los Estados Unidos se están llevando a cabo reformas similares. En California, el mecanismo de financiación evitó crear incentivos tendentes a aumentar el número de alumnos con necesidades especiales, pero éste aumentó de todos modos y los niveles generales de financiación no siguieron el ritmo. Un grupo de trabajo sobre educación especial de todo el estado recomendó un aumento de la financiación y una mayor atención a la integración de la educación especial en la enseñanza primaria y secundaria ordinarias. También propuso abolir el sistema paralelo de gestión de la educación especial y distribuir en su lugar a los distritos los fondos liberados (Hill y otros, 2016). En Vermont, el aumento de los costos condujo en 2018 a una reforma cuya finalidad era acelerar la integración de los niños con necesidades especiales en las aulas

ordinarias, donde recibirían un tiempo de enseñanza específica. Los cambios se están introduciendo de manera progresiva sin aumentar la financiación; el mecanismo de financiación está abandonando los reembolsos y pasando a subvenciones en bloque, lo que aumenta la flexibilidad en la forma de gastar el dinero. La reforma preconiza recurrir a profesionales altamente calificados y no a ayudantes de educación para apoyar a todos los educandos (Morando Rhim, 2018).

Un examen de las prácticas de financiación en toda Europa llega a la conclusión de que no existe una forma ideal de financiar la educación inclusiva, ya que los países varían “según su historia, su comprensión de la educación inclusiva y sus niveles de descentralización”. Sin embargo, este examen sostiene que los gobiernos deben fomentar las sinergias y estimular la creación de redes a fin de compartir los recursos, las instalaciones y las posibilidades de desarrollo de capacidades, por ejemplo mediante subvenciones en bloque en virtud de acuerdos de servicios con las autoridades locales o agrupaciones escolares. Esa autonomía y flexibilidad tendrían que ir acompañadas de mecanismos de garantía de la calidad para comprobar si las autoridades locales y las escuelas logran resultados concretos en materia de inclusión (Ebersold y otros, 2019, pág. 245).

**Los sistemas más pobres también están creando mecanismos de financiación de la educación que incluyen la discapacidad**

Los países más pobres están estudiando, aunque a menudo con dificultades, la manera de financiar el paso de la educación especial a la educación inclusiva. Ghana reservó fondos para la aplicación de políticas de educación inclusiva, con diversos acuerdos de participación en los gastos entre sectores. Por ejemplo, el Ministerio de Transporte debía reservar el 5% del fondo del sector vial para la educación inclusiva, especialmente para los niños con discapacidad (Ministerio de Educación de Ghana, 2013). Los progresos han sido limitados, pero los ministerios de educación y de salud se han coordinado

para promover exámenes médicos y remisiones anuales para la detección y el apoyo tempranos (IIPE, 2018).

En Nepal, el debate sobre el presupuesto para el plan de desarrollo del sector escolar 2016-2023 abordó el paso de las escuelas especiales a un enfoque más inclusivo. Las estrategias de reforma incluían módulos de formación de docentes antes del empleo y de creación de capacidades para el personal a nivel nacional y de distrito. Sin embargo, en el marco de gastos se señaló que la educación inclusiva era uno de varios gastos de “otra partida”, que ascendían al 3,4% del total de las categorías de gastos del sector escolar. Se señaló explícitamente una partida presupuestaria aparte sobre “educación inclusiva” tan solo para el programa de desarrollo de la enseñanza secundaria, que representaba apenas el 0,02% de las actividades de ese sector de la educación (Ministerio de Educación de Nepal, 2016).

En algunos países, se están realizando esfuerzos para calcular el costo de la educación inclusiva. Malawi elaboró un modelo de cálculo de costos para la educación inclusiva en su documento de estrategia, que estimó su costo en 29 millones de dólares a lo largo de cinco años. Sin embargo, esta estimación no tiene en cuenta la necesidad de contratar a más docentes para apoyar la inclusión (ActionAid y otros, 2020). La política sectorial de Namibia sobre educación inclusiva calculó el costo de sus resultados que, además de la política principal de asignación de recursos, incluía el establecimiento de unidades regionales de educación inclusiva, la transformación de algunas escuelas en escuelas inclusivas y la transformación de clases y escuelas especiales en recursos. Estas iniciativas representaron casi la mitad de los costos de aplicación de la política (Ministerio de Educación de Namibia, 2013) (Gráfico 4.4).

Algunos países han aumentado sus presupuestos para mejorar el acceso a la educación de los alumnos con discapacidad, pero mantienen un enfoque basado en los grupos destinatarios. Las transferencias del Ministerio de Hacienda de Armenia a los departamentos de educación

“ Los gobiernos deben fomentar las sinergias y estimular la creación de redes a fin de compartir los recursos, las instalaciones y las posibilidades de desarrollo de capacidades ”

regionales se basaron en poco más de 200 dólares por alumno al año, pero la asignación fue entre cuatro y cinco veces superior para los alumnos con necesidades educativas especiales (Centro de investigación y consulta educativa, 2013). En el presupuesto de Mauricio para 2018-2019 se reservaron fondos para el establecimiento de una autoridad encargada de las necesidades educativas especiales. Además, se cuadruplicó el subsidio anual per cápita para materiales didácticos, servicios públicos, mobiliario y equipo para alumnos con necesidades especiales. El subsidio para el pago de taxis destinado a los estudiantes de la enseñanza terciaria se amplió a los alumnos de la enseñanza primaria y secundaria (Servicio de información del Gobierno de Mauricio, 2019). La República Unida de Tanzania duplicó el monto de su subsidio per cápita para la enseñanza primaria (4,3 dólares por alumno) para los alumnos con discapacidad matriculados (ActionAid y otros, 2020).

## CONCLUSIÓN

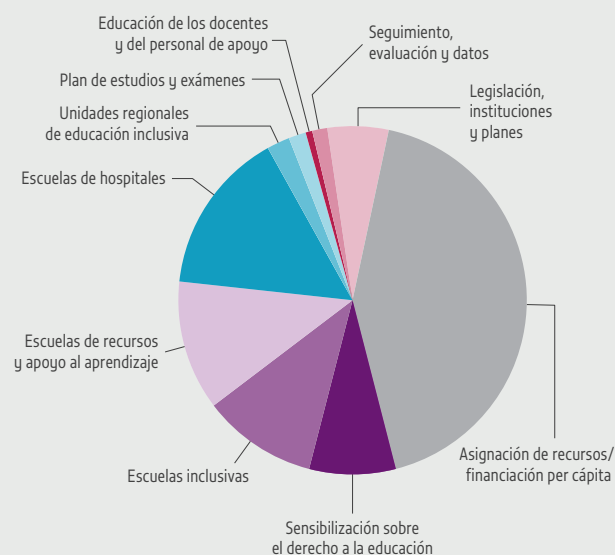
Para promover la inclusión es necesario que los ministerios de educación colaboren con otros ministerios, gobiernos locales y asociados no gubernamentales, y que establezcan vínculos entre los distintos niveles de educación. Unos servicios y protocolos de comunicación inconexos, unos esfuerzos de coordinación insuficientes, unas capacidades y una financiación insuficientes conducen a una puesta en práctica insatisfactoria y a una rendición de cuentas deficiente. Las posibilidades que ofrecerían unas iniciativas de prestación de servicios integrados, por ejemplo para la determinación temprana de las necesidades o la transición entre niveles de educación, todavía no se han materializado en muchos países.

Los países deben también transformar los mecanismos de financiación para promover la inclusión. La manera en que los países financian las regiones, las escuelas y los alumnos debería hacer mucho más hincapié en la equidad, con una mejor utilización de los datos y una mayor proporción de recursos reasignados para compensar las desventajas. Aun si se incorporan los grupos marginados, se requiere un enfoque doble dirigido a ellos, ya que el costo de atender a sus necesidades de apoyo es muy superior, especialmente para los alumnos con discapacidad. Los planificadores de la educación tienen que reconocer las sinergias con los programas de transferencia de efectivo de carácter social, que suelen

### GRÁFICO 4.4

#### Namibia ha calculado los costos de aplicación de su política de educación inclusiva

Distribución de los gastos de aplicación de la política de educación inclusiva, por resultado, Namibia, 2013



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig4\\_4](http://bit.ly/GEM2020_fig4_4)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en el Ministerio de Educación de Namibia (2013).

tener importantes repercusiones en la asistencia a la escuela y el nivel de educación alcanzado.

Un aula para necesidades especiales en el ala de primaria de la escuela de segundo ciclo de la enseñanza secundaria Adarsha Saula Yubak, Bhainsipati, Lalitpur (Nepal).

CRÉDITO: GPE/NayanTara Gurung Kakshapati





CAPÍTULO

# 5

---

## Planes de estudios, libros de texto y evaluación

*¿Cómo pueden aprender los alumnos si el sistema les recuerda su exclusión?*



## MENSAJES CLAVE

Los planes de estudio deben adaptarse a las diversas necesidades de los educandos y aspirar a una sociedad inclusiva

- En la República Unida de Tanzania la política de educación para los refugiados promueve la repatriación de los refugiados burundeses y congoleños, limitando sus posibilidades de inclusión en la sociedad tanzana.
- En Tailandia la política lingüística nacional exige el uso del primer idioma, pero el uso del malayo como idioma de enseñanza se limita a proyectos piloto. En Odisha, en la India, se utilizan 21 idiomas tribales en la enseñanza. Apenas en 41 países de todo el mundo, 21 de ellos de la Unión Europea, se reconoce la lengua de señas como idioma oficial.
- De 49 países europeos, 19 contaban con planes de estudio nacionales inclusivos que obligaban a tener en cuenta la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género, en 7 países esto era facultativo y en 23 no se trataba la cuestión de manera explícita.
- En Australia se reconocen cuatro niveles de ajuste (extensivo, sustancial, complementario y de apoyo con una práctica de enseñanza diferenciada de calidad) para cuatro categorías de discapacidad (cognitiva, física, sensorial y socioemocional): el 19% de los alumnos fueron objeto de ajustes.
- En contextos rurales se recurre deliberadamente o por necesidad a la enseñanza de múltiples grados desde Guatemala hasta Suiza.
- Los planes de estudio pueden alienar si no guardan relación con los contextos locales. En Namibia, las escuelas ambulantes que impartían el plan de estudios nacional no sacaban buen provecho del entorno de las comunidades de pastores.

---

Los libros de texto pueden excluir perpetuando estereotipos por omisión y tergiversación

- El porcentaje de mujeres que aparecen en los textos e imágenes del libro de texto de la asignatura de lengua inglesa en la enseñanza secundaria fue del 44% en Indonesia, del 37% en Bangladesh y del 24% en la provincia de Punjab del Pakistán.
- Los libros de texto pueden atenuar o exacerbar el grado en que los grupos minoritarios son percibidos, o se perciben a sí mismos, como "otros". Una política de educación trilingüe en Kazajstán permitió aumentar el suministro de nuevos libros de texto de enseñanza primaria en tayiko, uigur y uzbeko.
- En Bahrein, los profesores de educación cívica se negaron a aplicar la concepción occidental de la ciudadanía y la diversidad que figuraba en el plan de estudios porque estaban convencidos de que ello podría aumentar las tensiones.
- Los derechos de las personas con discapacidad se mencionaban en el 9% de los libros de texto de ciencias sociales de la enseñanza secundaria hacia 2010, frente al 2% en los años 1970.

---

Una evaluación de buena calidad es fundamental para la educación inclusiva, pero unas pruebas que no se adaptan a las diferentes necesidades pueden excluir a algunos educandos

- La evaluación formativa y la evaluación sumativa deben estar más estrechamente relacionadas. En siete países del África subsahariana, ningún docente tenía un conocimiento mínimo acerca de la evaluación de los alumnos.
- Un examen de los estudios sobre las adaptaciones de los exámenes en los Estados Unidos mostró que la prolongación del tiempo de presentación del examen tendía a mejorar las puntuaciones de los alumnos con discapacidad, mientras que las pruebas orales no.

Los planes de estudios inclusivos tienen en cuenta las necesidades de todos los educandos.....	128
Los libros de texto pueden excluir por omisión y tergiversación .....	140
Una evaluación fiable, pertinente y formativa promueve la inclusión.....	146
Conclusión .....	149

*La inclusión en la educación es a lo que aspiro; sin embargo, la realidad de la situación es que la concepción de nuestro entorno y del plan de estudios plantea dificultades y obstáculos para concretarla.*

*Sarah Rhodes, profesora titular de aprendizaje y enseñanza en la Universidad de Wolverhampton, Reino Unido*

La inclusión no consiste únicamente en velar por que todos vayan a la escuela o en eliminar la segregación física. Una experiencia de aprendizaje inclusiva requiere un plan de estudios, libros de texto y prácticas de evaluación inclusivos. Se ha considerado que el plan de estudios es “el principal medio a través del cual se pone en práctica el principio de inclusión dentro de un sistema educativo” (OIE, 2008, pág. 22). Refleja lo que se quiere enseñar (contenido) y lo que se aprende (objetivos). Tiene que ser coherente con la forma en que se debe enseñar (métodos pedagógicos) y aprender (tareas), así como con los materiales de apoyo didáctico (por ejemplo, libros de texto, computadoras) y los métodos de evaluación del aprendizaje (por ejemplo, exámenes, proyectos).

Los planes de estudios son factores de exclusión cuando no atienden a las diversas necesidades de los educandos y no respetan los derechos humanos y de ciudadanía. Los libros de texto pueden perpetuar los estereotipos al asociar determinadas características con ciertos grupos de población. Las imágenes y descripciones inapropiadas pueden hacer que los alumnos con antecedentes no dominantes se sientan mal representados, incomprendidos, frustrados y excluidos. Si bien una

evaluación de buena calidad es una parte fundamental de un sistema de educación inclusiva, los regímenes de pruebas que no se adaptan a las diversas necesidades pueden excluir a alumnos. Por último, a menudo se ignoran los vínculos entre los planes de estudios, los libros de texto y las evaluaciones cuando uno de estos elementos se modifica mientras que los otros no.

En este capítulo se abordan estos tres aspectos interrelacionados del aprendizaje, mostrando cuán necesario es alinear una serie de factores para que las reformas de los planes de estudios, los libros de texto y las evaluaciones consigan fomentar la inclusión. Es necesario desarrollar capacidades para que los interesados trabajen en colaboración y piensen estratégicamente. Es necesario establecer relaciones de colaboración para que todas las partes hagan suyo el proceso y contribuyan a la consecución de los mismos objetivos. Las tentativas acertadas de volver inclusivos los planes de estudios, los libros de texto y las evaluaciones entrañan procesos participativos durante la concepción, la elaboración y la puesta en práctica a fin de velar por que se reflejen las necesidades de todos los alumnos.

“ Existen tensiones políticas en cuanto al tipo de sociedad que las personas aspiran a alcanzar mediante la educación ”

## LOS PLANES DE ESTUDIOS INCLUSIVOS TIENEN EN CUENTA LAS NECESIDADES DE TODOS LOS EDUCANDOS

la Oficina Internacional de Educación define un plan de estudios inclusivo como aquel que “toma en consideración y atiende a las diversas necesidades, experiencias previas, intereses y características personales de todos los alumnos. Se trata de lograr que todos los alumnos participen en las experiencias de aprendizaje compartidas en el aula y que se ofrezca una igualdad de oportunidades independientemente de las diferencias entre los educandos” (OIE, 2019).

En esta definición se destacan tres conceptos abordados en esta sección. En primer lugar, existen tensiones políticas en cuanto al tipo de sociedad que las personas aspiran a alcanzar mediante la educación, ya que la inclusión es un ejercicio de democracia. En segundo lugar, hay dificultades prácticas para lograr la flexibilidad

a fin de atender a contextos y necesidades diversos sin segregar a los educandos. En tercer lugar, hay problemas técnicos para conseguir que el plan de estudios esté al servicio de la equidad siendo pertinente y para propiciar acercamientos que no excluyan a algunos alumnos.

El plan de estudios no es sólo “un conjunto de planes hechos para guiar el aprendizaje” sino también la “realización de esos planes” (Glatthorn y otros, 2018, pág. 3). Comprende distintas etapas, desde la concepción hasta la elaboración, la puesta en práctica y la evaluación, cada una de las cuales contribuye a que los planes de estudios sean inclusivos (**Cuadro 5.1**). En todo momento se hace un esfuerzo consciente para velar por que los alumnos dominen determinados contenidos, con referencia al plan de estudios previsto. En la práctica, lo que los estudiantes reciben y aprenden también se ve afectado por las normas sociales y culturales, que contribuyen a lo que a veces se denomina el plan de estudios oculto.

**CUADRO 5.1:**  
Etapas de elaboración del plan de estudios

Etapa	Participantes	Preguntas	Factores favorables o limitantes
<b>Caracterización</b> <b>Concepción previa y concepción</b> Plan de estudios escrito (tal como se expresa en los textos aprobados)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ministerio de Educación</li> <li>Organizaciones de docentes</li> </ul>	¿Quién está presionando por la inclusión y sobre la base de qué paradigmas?	Suele haber un interés genuino en la educación inclusiva.
<b>Elaboración</b> Plan de estudios apoyado (configurado según los recursos asignados para aplicarlo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Departamento de planes de estudios</li> <li>Editoriales</li> <li>Organizaciones de docentes</li> <li>Alumnos, padres y organizaciones mediante consultas</li> </ul>	¿Quién está incluido en el proceso y en qué etapas? ¿Quién toma las decisiones finales y en qué se basan?	El hecho de centrarse en el programa general de estudios y en los conocimientos, aptitudes y actitudes básicos que todos deben dominar puede dar lugar a un plan de estudios pesado y sobrecargado. Es posible que no se asigne suficiente tiempo a algunas asignaturas, o que los libros de texto no estén disponibles o no sean apropiados.
<b>Puesta en práctica</b> Plan de estudios enseñado (tal como se observa en clase)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centros de formación de docentes y universidades</li> <li>Dirigentes escolares y docentes</li> <li>Consejos escolares</li> </ul>	¿Están preparados los docentes y los directores de escuela? ¿De qué modo?	Las posibilidades de formación de docentes y de perfeccionamiento profesional y otro tipo de apoyo pueden ser insuficientes. Si los profesores se ven obligados a seguir fielmente el plan de estudios pero disponen de una autonomía limitada, el objetivo de inclusión puede diluirse.
<b>Evaluación</b> Plan de estudios evaluado (tal como se ha puesto a prueba)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inspección escolar</li> <li>Departamento de planes de estudios</li> <li>Departamento de exámenes</li> </ul>	¿Está preparada la inspección escolar para evaluar el nuevo plan de estudios? ¿Qué se evalúa al final de la educación? ¿Quién participa en la medición del éxito del plan de estudios inclusivo?	Es posible que se descuide el papel de la evaluación formativa, y que en los exámenes nacionales se descuide la importancia de los ámbitos de aprendizaje no académicos para el logro del objetivo de inclusión.

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en Berkvens (2020) y Glatthorn y otros (2018).

Durante la etapa de concepción del plan de estudios, los sistemas educativos deben decidir sobre la amplitud y profundidad del paradigma de inclusión que se proponen aplicar. En la etapa de elaboración, el objetivo de inclusión se pone a prueba en las formas en que se aborda la diversidad y se tienen en cuenta otros puntos de vista para ampliar la comprensión de los alumnos. En esta etapa se eliminan algunos contenidos y se añaden otros nuevos. Las ideas originales se topan con resistencias si se presta poca o demasiada atención a determinadas minorías. A los padres les puede resultar difícil conciliar algunos temas con sus creencias personales, culturales o religiosas. Los docentes pueden percatarse de que el nuevo plan de estudios les exige enseñar nuevas competencias o adoptar enfoques pedagógicos más inclusivos. Aun si se superan estos obstáculos, la eficacia de un plan de estudios inclusivo se pone realmente a prueba durante la etapa de puesta en práctica, cuando el plan de estudios previsto se interpreta y se aplica en las escuelas. Sin una comprensión y un dominio adecuados de las pedagogías esperadas, la reforma podría perder fuerza fácilmente (Berkvens, 2020).

### LOS PLANES DE ESTUDIOS INCLUSIVOS DEBEN RESPETAR LOS DERECHOS HUMANOS

Una educación inclusiva debe reflejar la aspiración de una sociedad empeñada en lograr la inclusión social (Tedesco y otros, 2013). Algunos países elaboran un amplio plan de estudios inclusivo que abarca a todos los grupos de la población. Reconocen el valor de reconocer y respetar la diversidad. El instituto para la elaboración de planes de estudios de Kenya elaboró en 2016 un marco curricular basado en la inclusión, entre otros principios. Su objetivo es permitir que los educandos aprecien la diversidad en cuanto a raza, origen étnico, género, idioma, cultura y religión, y respeten las distintas necesidades y capacidades de los educandos, “valorándolas dentro de un entorno de aprendizaje inclusivo” (Njeng’ere abita y Ji, 2017, pág. 9).

Sin embargo, en muchos países, la puesta en práctica constituye un obstáculo. La puesta en práctica de planes de estudios inclusivos debe abordar de frente la inclusión de grupos cuya existencia puede haber sido ignorada, ocultada, paralela o confinada en los márgenes de las sociedades y los sistemas educativos. Es probable que los gobiernos tropiecen con reacciones relacionadas con la falta de preparación de los docentes, la falta de aceptación de los padres o la falta de comprensión de las personas, aun cuando las reformas propuestas

tienen por objeto cumplir los compromisos contraídos en las legislaciones nacionales y las convenciones internacionales.

En Noruega, donde el plan de estudios básico hace gran hincapié en la cultura como fuente de enriquecimiento en la educación, el plan de estudios de educación física establece que las escuelas con alumnos de origen inmigrante deben enseñar juegos de sus países de origen (Ministerio de Educación e Investigación de Noruega, 2015). Por el contrario, la política de educación de los refugiados en la República Unida de Tanzania apoya el principio de la repatriación. En la región de Kigoma, 150.000 niños refugiados en edad escolar reciben educación en tres campamentos de refugiados, en los que se utilizan los planes de estudios nacionales de Burundi y el Congo para sus respectivos nacionales (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Unida de Tanzania, 2018). Esta segregación limita las posibilidades de su inclusión ulterior en las escuelas de Tanzania.

En Tailandia, los agravios sufridos históricamente por la población musulmana en las cuatro provincias meridionales cercanas a la frontera con Malasia tienen su origen en las percepciones de la discriminación ejercida por el Estado por motivos étnicos y religiosos (Lo Bianco, 2019; UNICEF, 2014). El conflicto tiene un componente educativo y algunos militantes locales han cometido agresiones contra escuelas. El tailandés ha sido el único idioma de enseñanza y se ha prohibido el uso en las escuelas del dialecto patani del malayo. En 2004, la insurgencia separatista llevó a la reanudación de un programa bilingüe de enseñanza preescolar que se había interrumpido en 1983 (Arphattananon, 2011). En la primera política lingüística nacional de 2010 se preconizaba el uso del primer idioma (Warotamasikkhadit y Person, 2011), pero la inestabilidad política impidió su puesta en práctica. En 2015, dos centros de formación de docentes, uno de ellos en el sur de Tailandia, comenzaron a capacitar a los docentes en educación plurilingüe (Kosonen, 2017). El uso del malayo como idioma de enseñanza se limita a proyectos piloto. Un proyecto conjunto del UNICEF y

“ La puesta en práctica de planes de estudios inclusivos debe abordar de frente la inclusión de grupos cuya existencia puede haber sido ignorada ”



Es probable que a los niños romaníes e itinerantes se les imparta un plan de estudios reducido porque a menudo se les envía a clases de recuperación y a escuelas especiales



la Universidad de Mahidol para alumnos de hasta sexto grado introdujo nuevos materiales pedagógicos acordes con las normas del Ministerio de Educación; se comprobó que ello duplicaba el uso de palabras en tailandés entre los alumnos de tercer grado (Universidad de Mahidol y UNICEF, 2018; Premsrirat, 2019).

En Bosnia y Herzegovina, el desplazamiento durante y después de la guerra de los años 1990 en la ex Yugoslavia homogeneizó varias zonas del país por etnicidad. Como parte de los esfuerzos por propiciar el regreso de los refugiados y los desplazados del interior en un entorno de posguerra tenso, se estableció la política de dos escuelas bajo un mismo techo para reunir en un mismo edificio a niños de diferentes etnias que anteriormente habían estudiado por separado. Esta solución temporal se consideró solo un primer paso hacia la plena integración, pero 56 escuelas siguen segregando a los niños por motivos étnicos, impartiendo planes de estudios distintos en los mismos locales escolares (OSCE, 2018; Surk, 2018).

En muchas partes de Europa, los niños romaníes e itinerantes corren un alto riesgo de exclusión en la educación debido a las deficiencias de los planes de estudios. Es desproporcionadamente probable que se les enseñe un plan de estudios reducido porque a menudo se les envía a clases de recuperación y a escuelas especiales (Consejo de Europa, 2017). Además, el plan de estudios básico no recoge su historia. El Comité de Expertos sobre los Gitanos y los itinerantes del Consejo de Europa está elaborando una recomendación sobre la inclusión de su historia en los planes de estudios y los materiales didácticos (Consejo de Europa, 2019).

En una encuesta nacional realizada en los Estados Unidos, el 72% de los encuestados declararon que era necesario introducir cambios importantes en el plan de estudios sobre la historia y la cultura de los indígenas de los Estados Unidos. Según los profesores, la “historia de los pueblos indígenas de los Estados Unidos” y la “historia y cultura precolombina de los Estados Unidos” adolecen de peor cobertura y exactitud que cualquier otra asignatura (First Nations Development Institute, 2018). Otra encuesta realizada en 28 estados, en 26 de los cuales había naciones tribales reconocidas a nivel federal, arrojó que solo en 12 se exigía que se enseñara material sobre

los indígenas de los Estados Unidos en algunos o todos los grados de las escuelas públicas (National Congress of American Indians, 2019).

La cuestión de la religión y la educación es compleja para la mayoría de las sociedades. En Francia, un sistema de educación pública laica significa que la religión solo se enseña en el plan de estudios como parte de la historia y no comprende debates sobre creencias y espiritualidad o sobre la diversidad religiosa en la sociedad actual. Un compromiso con la neutralidad religiosa, que se remonta a un contexto histórico concreto, ahoga los intentos de revisar el papel de la religión en la educación pública, aunque ello pueda ser un factor que debilite la cohesión social (Localmultidem, 2007). En otros contextos, las minorías religiosas se presentan como extranjeras y los planes de estudio presentan la historia de la comunidad religiosa mayoritaria como superior. Esa dominación se expresa incluso como discriminación física (Amor, 2001). Por ejemplo, en las instituciones educativas se han utilizado repetidamente expresiones de odio contra la comunidad ahmadí en el Pakistán (FIDH y HRCP, 2015).

En todo el mundo los países se esfuerzan por abordar la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género en los planes de estudios (**Recuadro 5.1**). Los países tienden a omitir la inclusión afirmativa de esas identidades y realidades. En un índice de educación inclusiva que abarcaba 49 países europeos se encontró que en 19 había planes de estudios nacionales inclusivos que volvían obligatorio el tema de la orientación sexual, para otros 7 esto era facultativo y en 23 no se trataba la cuestión de manera explícita (Ávila, 2018).

#### **Los planes de estudios inclusivos son un ejercicio de democracia**

Un denominador común para hacer que un plan de estudios sea inclusivo es evitar que las preferencias de la población mayoritaria ignoren las necesidades de las poblaciones minoritarias en riesgo de exclusión. La educación inclusiva se ajusta a los valores democráticos, en particular la protección de los derechos de todos y la participación activa (Internacional de la Educación, 2019).

## RECUADRO 5.1:

### Son desiguales los progresos en el reconocimiento de la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género en los planes de estudios

Muchos planes de estudios ignoran la homosexualidad, la bisexualidad y las identidades de género no binarias, o las tratan como desviadas o anormales. Aunado a los estereotipos y la discriminación en la vida escolar cotidiana, esto puede tener efectos negativos en el bienestar de los alumnos y alumnas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales (LGBTI). En la encuesta sobre el ambiente escolar GLSEN 2017 realizada en los Estados Unidos se encontró que dos tercios de los alumnos no habían recibido información en la escuela sobre la representación y la historia de las personas LGBTI. También se encontró que los alumnos de escuelas con planes de estudios inclusivos tenían menos probabilidades de sentirse inseguros en la escuela a causa de su orientación sexual (el 42% frente al 63%) o de ser objeto con frecuencia de un lenguaje tendencioso (el 52% frente al 75%) (Kosciw y otros, 2018).

Una encuesta realizada entre 6.000 docentes en el Japón mostró que entre el 63% y el 73% de ellos consideraban que el plan de estudios debía comprender la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género (Doi, 2016). El plan de estudios actual no refleja adecuadamente la diversidad en la orientación sexual. La revisión del plan de estudios de 2016 no aprovechó la oportunidad de abordar este tema (Doi y Knight, 2017). En un examen realizado en 2011 de los planes de estudios de 10 países de África Oriental y Meridional se comprobó que en ninguno de ellos se abordaba adecuadamente la diversidad sexual (UNESCO y UNFPA, 2012). El plan de estudios de Namibia sobre aptitudes para la vida se refiere a la cuestión de la diversidad en la orientación sexual en por lo menos los grados 8 y 12 (UNESCO, 2016b).

En todo el mundo, los países advierten la necesidad de integrar en los planes de estudios la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género. Los países de altos ingresos están tomando la delantera. Siguiendo las recomendaciones del Grupo de Trabajo sobre Educación Inclusiva en materia de LGBTI, Escocia (Reino Unido) anunció que sería “la primera” en integrar la educación inclusiva sobre LGBTI en el plan de estudios de todas las escuelas públicas para 2021 (Gobierno de Escocia, 2018). En el estado de Berlín (Alemania) se enfocaron conceptos como la diferencia, la tolerancia y la aceptación para introducir la diversidad sexual en el plan de estudios de la enseñanza primaria. En la provincia canadiense de Ontario, los alumnos de octavo grado aprenden a relacionar la orientación sexual y la identidad de género con el concepto de respeto (UNESCO, 2016b).

California fue el primer estado de los Estados Unidos en introducir un marco reglamentario para la inclusión de las contribuciones de las personas LGBTI en los planes de estudios de historia y ciencias sociales. En 2019, lo siguieron Colorado, Illinois, Nueva Jersey y Oregón (Illinois Safe Schools Alliance, 2019). En cambio, en siete estados existen leyes discriminatorias en materia de planes de estudios. Las directrices impartidas por la junta escolar de Carolina del Sur sobre educación sexual estipulan que “el programa de enseñanza... puede no incluir un debate sobre estilos de vida sexual alternativos a las relaciones heterosexuales” (South Carolina Code of Laws, 2013). El código de salud y seguridad de Texas establece que el contenido de la educación sexual debe destacar “que la homosexualidad no es un estilo de vida aceptable para el público en general y que la conducta homosexual es un delito” según la ley estatal (Texas Health and Safety Code, 2018). También se puede encontrar un lenguaje discriminatorio en las normas del estado sobre educación y en las directrices del plan de estudios (Rosky, 2017). En Utah, la movilización de la sociedad civil condujo a la abrogación de una prohibición reglamentaria contra la “defensa de la homosexualidad” como un paso hacia la supresión de la discriminación basada en la orientación sexual y la identidad de género en las escuelas públicas (Wood, 2017).

Algunos países de bajos y medianos ingresos tienen planes de estudios inclusivos con respecto a la orientación sexual y la identidad de género. En Mongolia la conducta y la diversidad sexual en su programa de salud sexual y reproductiva está incluida en los grados 6 a 9. En Nepal, el programa de salud y educación física de los grados sexto a noveno trata de la salud y el bienestar de los alumnos de diversas tendencias sexuales y de género, centrándose especialmente en los hijras, un grupo transexual e intersexual reconocido en el Asia Meridional como un tercer género (UNESCO, 2015). El nuevo curso y los libros de texto de Tailandia sobre educación física y sanitaria de los grados 1 a 12, introducidos en mayo de 2019, comprenden la diversidad sexual (Thai PBS News, 2019).

Un ejemplo destacado es la educación cívica, que se examina más adelante en la sección sobre los libros de texto. La inclusión y los valores democráticos también pueden promoverse mediante planes de estudios que se aparten de los conocimientos y se orienten hacia las competencias. La comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico y la solución de problemas se han ido introduciendo lentamente en los planes de estudios

y los enfoques relativos a la enseñanza. Si bien algunos países promueven esas competencias para que su fuerza de trabajo sea competitiva en el plano internacional, otros las consideran esenciales para reforzar la inclusión. En México, como parte del plan de estudios de la enseñanza obligatoria que se puso en marcha en agosto de 2018, la inclusión se fortalecerá mediante una mayor participación, pedagogías activas, flexibilidad

del plan de estudios y educación para la ciudadanía y la paz (UNESCO, 2019). El Ministerio de Educación Preescolar de Uzbekistán aprobó en septiembre de 2018 un plan de estudios revisado que propone un modelo basado en las competencias mediante normas de desarrollo del aprendizaje temprano. Este modelo se está experimentando en algunos centros preescolares (Ministerio de Educación de Uzbekistán, 2019).

Sin embargo, las buenas intenciones se pueden descaminar. En el Perú, la visión a largo plazo del programa de educación básica es la de un alumnado que valora la diversidad a través del diálogo intercultural en un contexto democrático (Ministerio de Educación del Perú, 2016). Como parte del empeño en desarrollar competencias para la participación democrática y la convivencia, en el plan de estudios se reconocía la diversidad en la orientación sexual. Después de que esto fuera impugnado ante los tribunales por grupos de presión, el Gobierno tuvo que elaborar una estrategia de comunicación para defender el contenido del plan de estudios (Ministerio de Educación del Perú, 2017).

Los docentes de Ghana consideraban esencial participar en la elaboración de los planes de estudios, pero el 46% de ellos estimaba que su participación en la concepción era baja o muy baja, y el 90% consideraba que sus contribuciones no se habían tenido en cuenta (Abudu y Mensah, 2016). Los esfuerzos de elaboración de planes de estudios se inician a menudo mediante la cooperación con organizaciones internacionales. Si bien estas últimas suelen tener una comprensión relativamente buena de las tendencias y ejemplos internacionales contemporáneos, es posible que no estén suficientemente impregnadas del contexto local, lo que puede abrir una brecha entre las intenciones y las realidades de los planes de estudios (Berkvens, 2020).

Por ello es tan importante un proceso plenamente participativo en la reforma de los planes de estudios. Entre 2012 y 2016, Finlandia emprendió una amplia reforma curricular para mejorar la calidad y la equidad de la educación básica. Cuatro valores subyacen en los

nuevos planes de estudios: la singularidad de cada alumno y el derecho a una buena educación; la humanidad, la igualdad, la democracia y los conocimientos y capacidades generales; la diversidad cultural como riqueza; y la necesidad de un modo de vida sostenible. Los nuevos planes de estudios sientan las bases del aprendizaje y la enseñanza, pero se adaptan a nivel local para tener en cuenta las necesidades locales. Los planes de estudios se elaboraron mediante un proceso participativo en el que los docentes desempeñaron un papel decisivo (Halinen, 2018; Pietarinen y otros, 2016).

### LOS PLANES DE ESTUDIOS INCLUSIVOS DEBEN SER FLEXIBLES

Los planes de estudios inclusivos no rebajan las normas ni reducen los conocimientos, lo cual comprometería las posibilidades futuras de los alumnos; por el contrario, son flexibles e implican un trabajo interactivo o en grupo para facilitar el aprendizaje y mejorar los logros (Flecha, 2015). La flexibilidad puede referirse a los procesos o a los resultados (por ejemplo, el número de palabras que se debe dominar) (O'Mara y otros, 2012). Los acomodos son adaptaciones curriculares que mantienen las normas del plan de estudios y los resultados esperados pero se centran en procesos, por ejemplo mediante intervenciones básicas, como la impresión ampliada (Mitchell, 2014), o más complejas, como la enseñanza en colaboración (Tremblay, 2013), para posibilitar la participación de los alumnos y el acceso a la información.

Las modificaciones también se atienen a las normas curriculares, pero permiten obtener resultados diferentes para cada alumno. Por ejemplo, aunque a todos los alumnos se les puede asignar la misma tarea, a uno de ellos se le pueden asignar cuestiones menos numerosas y más concretas. La falta de tiempo es una dificultad común en la aplicación de la diferenciación curricular (Ware y otros, 2011). Algunos alumnos que necesitan un apoyo más intenso o diferenciado pueden ser objeto de programas de educación individualizada, aunque se debe procurar que éstos formen parte de un plan de estudios inclusivo (**Recuadro 5.2**).

“

Los planes de estudios inclusivos no rebajan las normas ni reducen los conocimientos

”

## RECUADRO 5.2:

### Los planes de educación individualizada pueden o no formar parte de un plan de estudios inclusivo para alumnos con discapacidades

En muchos países, los alumnos con discapacidades reciben servicios de apoyo conforme a planes de educación individualizada con objetivos claros y los pasos intermedios necesarios para alcanzarlos. Los docentes y el personal de apoyo elaboran esos planes junto con los padres y los alumnos (McCausland, 2005). En Hong Kong (China), se pide a todas las escuelas ordinarias que incluyan a los alumnos con necesidades especiales mediante un modelo de intervención de tres niveles. El primer nivel integra a los alumnos con dificultades leves o temporales en las aulas ordinarias. El segundo comprende el aprendizaje en grupos pequeños y programas de enderezamiento para quienes experimentan dificultades de aprendizaje persistentes. El tercero comprende el apoyo a los educandos con dificultades de aprendizaje graves y se basa en un plan de educación individualizada, que se revisa periódicamente junto con los padres (Perfiles Educativos del Informe GEM). En Maldivas, la política de educación inclusiva de 2013 estipulaba que las escuelas debían establecer planes de educación individualizada para niños superdotados y talentosos, niños con diversas disfunciones de aprendizaje y niños que necesitan apoyo pedagógico adicional, que se examinarían dos veces al año (Perfiles Educativos del Informe GEM). En Arabia Saudita, los planes de educación individualizada se definen en el reglamento de los institutos y programas de educación especial (Alkahtani y Kheirallah, 2016).

Esos planes suelen tener su origen en una interpretación médica de las deficiencias y tienden a centrarse en lo que es necesario remediar. En ese sentido, existe el riesgo de que los planes de educación individualizada frenen el apoyo a la educación inclusiva. Han sido criticados por conducir a la exclusión de las interacciones entre compañeros de clase y de las posibilidades de intercambiar información (Carrington y MacArthur, 2012; Florian, 2013). Entre los problemas que se plantean figuran la falta de comunicación entre las escuelas y las familias, la falta de capacitación e información clara sobre las funciones de los docentes y otros agentes (Carrington y MacArthur, 2012), así como las actitudes negativas y la insuficiente formación de los docentes que impiden el progreso de los alumnos. Los planes de educación individualizada no deben considerarse una puerta de entrada a los servicios para niños con discapacidades, sino un mecanismo de rendición de cuentas para los alumnos que necesitan un apoyo más estructurado (Hunt, 2020).

Un plan de estudios flexible es una de las claves para incluir a los niños con discapacidades y, al mismo tiempo, reducir al mínimo el estigma de seguir un programa diferente (Hunt, 2020). Para algunos países la accesibilidad de los planes de estudios constituye una prioridad en materia de inclusión. Australia reconoce cuatro niveles de ajuste (extensivo, sustancial, complementario y de apoyo con una práctica de enseñanza diferenciada de calidad) para cuatro categorías de discapacidad (cognitiva, física, sensorial y socioemocional). En total, el 19% de los alumnos recibieron ajustes (Australia Education Council, 2017). En las guías de enseñanza de Nueva Zelandia se destaca que la accesibilidad y la flexibilidad son características esenciales de un plan de estudios inclusivo (Ministerio de Educación de Nueva Zelandia, 2017).

“ En las guías de enseñanza de Nueva Zelandia se destaca que la accesibilidad y la flexibilidad son características esenciales de un plan de estudios inclusivo ”

En Portugal, un decreto legislativo de 2017 aumentó la autonomía de las escuelas en la gestión y flexibilidad de los planes de estudios. En la fase experimental de un proyecto de autonomía y flexibilidad de los planes de estudios en 2017-2018, 302 escuelas podían adaptar el plan de estudios a las diversas necesidades de aprendizaje y los docentes podían ajustar la enseñanza para que las clases fuesen más inclusivas. En la ley de 2018 para la inclusión se otorgó oficialmente a todas las escuelas más autonomía para la gestión de los planes de estudios (Comisión Europea, 2019; Hunt, 2020; Presidencia del Consejo de Ministros de Portugal, 2018). En la Federación de Rusia, los alumnos con discapacidad tienen derecho a recibir programas de educación adaptados, apoyados por libros de texto especiales y equipo de formación para uso colectivo e individual (Perfiles Educativos del Informe GEM)<sup>1</sup>. En el marco de la política de educación inclusiva de Dubai (Emiratos Árabes Unidos) se utilizan ajustes de los planes de estudios y vías de acceso flexibles (Dubai KHDA, 2017). En los Estados Unidos

<sup>1</sup> Un nuevo instrumento del Informe GEM para el seguimiento sistemático de las leyes y políticas nacionales de educación, accesible en [www.education-profiles.org](http://www.education-profiles.org).



se consideró que la ley de educación para todos los niños discapacitados garantizaba el derecho a una educación especial, pero una enmienda de 1997 reinterpretó el derecho como una instrucción especialmente concebida para garantizar el acceso al plan de estudios general (United States Code, 2011; United States Office of the Federal Registers, 2019).

La adaptación de los planes de estudios no tiene por qué limitarse a contextos ricos. En Namibia, en respuesta a la política de educación inclusiva de 2013, el Gobierno revisó el plan de estudios nacional de educación básica y publicó un suplemento sobre educación inclusiva, en el que se fomentaba la adaptación y modificación del contenido de las asignaturas con metodologías y materiales adecuados en respuesta a la diversidad de los alumnos (Perfiles Educativos del Informe GEM). En un distrito rural pobre de Sudáfrica, los docentes señalaron varias formas en que adaptaron el plan de estudios a los alumnos con necesidades especiales, entre otras cosas mediante estrategias de enseñanza, trabajo individual, trabajo en grupo y trabajo suplementario (Adewumi y otros, 2017).

La adaptación tampoco se refiere forzosamente de forma exclusiva a los alumnos con discapacidades. Los marcos de tiempo flexibles para determinadas

asignaturas constituyen un ejemplo. En las aulas que reúnen varios grados se imparte a los alumnos contenidos diversos, lo que permite a algunos volver a estudiar el material de grados anteriores y reforzar su comprensión de los conceptos (Little, 2006). La adaptación se ha aplicado ya sea deliberadamente o por obligación en contextos rurales desde Guatemala (McEwan, 2008) hasta Suiza (Smit y Humpert, 2012). En Myanmar, el plan del sector de la educación para 2016-2021 prevé la elaboración de un plan de estudios local, que consiste en cinco clases semanales en la escuela primaria y cuatro en la escuela secundaria e incluye idiomas, cultura y artes étnicas. Las escuelas pueden adaptar y mejorar el plan de estudios. El Ministerio de Educación formula normas para el contenido de los programas de educación especial destinados a diversos educandos (Perfiles Educativos del Informe GEM). En Sri Lanka, las escuelas tienen una libertad similar para adaptar el programa de estudios al entorno local (Perfiles Educativos del Informe GEM).

En la práctica, la adaptación de los planes de estudios se topa con numerosos obstáculos, como la insuficiente preparación de los docentes. Los profesores y el personal de apoyo a la educación del estado australiano de Victoria informaron de que



carecían de capacitación para aplicar la enseñanza diferenciada y los ajustes (Gobierno del estado de Victoria, 2016). Etiopía publicó directrices para la diferenciación de los planes de estudios en 2012 y un plan maestro en 2016, pero se señalaron retrasos en su puesta en práctica (Ministerio de Educación de Etiopía, 2012, 2016; Mergia, 2020).

La falta de recursos es otra restricción frecuente. En Malawi, los alumnos con discapacidades no pueden beneficiarse de la tecnología de la información y las comunicaciones, de los estudios informáticos o científicos en el plan de estudios general de estudios debido a la falta de recursos para efectuar ajustes (Munde-Mana, 2019). Un examen de los planes del sector de la educación en 51 países de bajos y medianos bajos ingresos mostró que 1 de cada 5 tenía previsto adaptar o modificar los planes de estudios para ajustarlos a las necesidades de los niños con discapacidades, y que menos aún tenían planes claros sobre cómo proceder, siendo Kenya una excepción (Alianza Mundial para la Educación, 2018). La atención insuficiente puede ser otro obstáculo. En Turquía, las matemáticas y la informática figuran entre las asignaturas que no están adaptadas a las necesidades de los estudiantes con discapacidades, especialmente de la audición y la vista (OACDH, 2019b).

Si bien la flexibilidad de los planes de estudios ayuda a responder mejor a las necesidades de los educandos, también impone complejidades técnicas relativas a la organización del aprendizaje y la enseñanza. En última instancia, es posible que algunos planes de estudios hayan sido mal concebidos desde el inicio y que su modificación resulte demasiado onerosa. De la misma manera que la inaccesibilidad de los edificios escolares generó la demanda de un diseño universal (véase el **Capítulo 7**), se ha concebido un movimiento en favor del Diseño Universal para el Aprendizaje como “un conjunto de principios para la elaboración de planes de estudios que ofrezcan a todas las personas las mismas posibilidades de aprender” (AHEAD, 2017). Una perspectiva integral del aprendizaje va más allá de los puntos fuertes y débiles de los educandos y se detiene en las condiciones y los enfoques que hacen que cada educando tenga más probabilidades de aprender (**Recuadro 5.3**).

### RECUADRO 5.3:

#### El Diseño Universal para el Aprendizaje va más allá de los entornos inclusivos para lograr una enseñanza inclusiva

La educación inclusiva se basa en la idea de que los obstáculos al aprendizaje no surgen de los educandos sino de su interacción con los componentes del sistema educativo, comprendido el plan de estudios. El concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje compendia enfoques para maximizar la accesibilidad y minimizar los obstáculos al aprendizaje. Elaborado a mediados de los años 1990 en el centro de tecnología especial aplicada del estado estadounidense de Massachusetts, aprovecha la flexibilidad de la tecnología digital para diseñar entornos de aprendizaje que se ajusten a las diversas necesidades de los educandos. Inicialmente centrado en educandos con discapacidades, su alcance se amplió rápidamente para abarcar novedades educativas que podrían mejorar el acceso de todos los educandos a los planes de estudios (Meyer y otros, 2016).

El Diseño Universal para el Aprendizaje, basado en la investigación en neurociencia y educación, procura facilitar enfoques flexibles para la elaboración de planes de estudios que se puedan ajustar a las necesidades individuales. Como “las funciones y características del cerebro se inscriben en un continuo de variabilidad sistemática”, las diferencias entre los alumnos no se consideran un problema sino “una fuerza positiva activa en el aprendizaje para el grupo en su conjunto” (Meyer y otros, 2016, pág. 9). Estas diferencias pueden incorporarse al plan de estudios, que sería flexible y se adaptaría a las diversas necesidades mediante métodos de enseñanza y aprendizaje, comprendida la tecnología.

Esta visión propugna un cambio hacia un sistema educativo centrado en el educando y se aparta de las catalogaciones. Supone múltiples medios de representación (el “qué” del aprendizaje: presentar la información y el contenido de diversas maneras), acción y expresión (el “cómo” del aprendizaje: diferenciar las formas en que los alumnos pueden expresar lo que saben), y participación (el “por qué” del aprendizaje: estimular el interés y la motivación para aprender) a fin de lograr la satisfacción de las necesidades de todos los alumnos (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2015).

En 2008, la expresión Diseño Universal para el Aprendizaje se incluyó en la ley de oportunidades de educación superior de los Estados Unidos. En 2010, se mencionó en el plan nacional de tecnología de la educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos como un marco en beneficio de todos los educandos, especialmente los menos favorecidos (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2010). Otros países, como Nueva Zelanda, están tratando de incorporar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en la planificación de las clases por parte de los docentes (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2015). La política de educación inclusiva de Ghana también ha respaldado este enfoque (Perfiles Educativos del Informe GEM).

## LOS PLANES DE ESTUDIOS INCLUSIVOS PROMUEVEN LA EQUIDAD SIENDO PERTINENTES Y OFRECIENDO VÍAS DE ACCESO CLARAS

Los planes de estudios inclusivos deben aproximarse a los contextos de los estudiantes, centrarse en las competencias pertinentes y ser coherentes a fin de crear una mejor vinculación entre los niveles de educación.

### *Los planes de estudios alienan a los educandos en muchos de los países más pobres*

En el apéndice de la primera observación general sobre el párrafo 1 del artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño se destaca que “el programa de estudios debe guardar una relación directa con el marco social, cultural, ambiental y económico del niño” (Naciones Unidas, 2001, pág. 4). Sin embargo, en muchos países de ingresos bajos y medianos bajos, los planes de estudios tienden a no tener en cuenta los contextos locales y los de los educandos. Esta carencia se manifiesta en planes de estudios demasiado ambiciosos que se imparten a un ritmo que los alumnos desfavorecidos no pueden seguir, en competencias que no responden a las necesidades de las poblaciones marginadas y en idiomas de instrucción diferentes de los que hablan los educandos. Estas y otras consecuencias van en contra de una situación en la que “los niños deberían poder relacionar lo que aprenden con su contexto, encontrar una comprensión profunda de su mundo inmediato junto con las herramientas para su cuidado y transformación, y descubrir su propia cultura en su lengua materna” (Schmelkes, 2018, pág. 14).

### *El ritmo de la impartición de los planes de estudios suele ser demasiado rápido para los estudiantes vulnerables*

Los resultados de las evaluaciones dirigidas por los ciudadanos en el Asia Meridional y el África subsahariana ponen de relieve la gran diferencia entre los objetivos de los planes de estudios y los resultados del aprendizaje. A menudo se espera que los alumnos progresen a un ritmo poco realista, demasiado rápido para seguir el plan de estudios, lo que conduce a un menor aprendizaje acumulativo. Es necesario un refuerzo educativo y una simplificación de los planes de estudios, pero los países han carecido de los recursos necesarios para lo primero (Pritchett y Beatty, 2012) mientras que con respecto a

lo segundo los observadores señalan que los sistemas, especialmente en el África subsahariana, llevan el sello elitista del legado colonial, pues atienden a los alumnos más privilegiados y se concentran en determinados tipos de conocimientos (Nyamnjoh, 2012).

En los últimos años, muchos países del África subsahariana han emprendido ambiciosas reformas de los planes de estudios. Eswatini adoptó en 2018 un marco curricular basado en las competencias para ayudar a los niños a desarrollarse “según [sus] talentos y capacidades, en contraposición al sistema actual de que los niños ... compitan en torno a objetivos predeterminados” (Servicio Europeo de Acción Exterior, 2018). Un examen reciente de 25 países de la región mostró que 13 de ellos habían intentado llevar a cabo reformas ambiciosas similares. Sin embargo, aunque no se han realizado evaluaciones rigurosas, los indicios señalan de manera abrumadora que las reformas no han tenido éxito, ya sea por fallas en su concepción o por dificultades de implementación, como la falta de perfeccionamiento profesional (Fleisch y otros, 2019).

En un estudio sobre el plan de estudios de matemáticas en la enseñanza primaria promulgado en Uganda se destacó la desigualdad en su aplicación. Tres temas de categoría superior destinados a la competencia informática y la comprensión conceptual de ideas matemáticas (sentido numérico, operaciones y medición) recibieron una atención desproporcionadamente mayor, en promedio, con respecto a lo que prescribían las normas del plan de estudios, que los temas de categoría inferior consistentes en recitar, memorizar y recordar hechos matemáticos, especialmente en los grados 1 a 3. Además, se hizo menos hincapié en la medición en las zonas rurales y más en las urbanas. Los docentes de las zonas urbanas también concedieron prioridad a la capacidad de comunicar y demostrar la comprensión de ideas matemáticas, en tanto que los docentes de las zonas rurales se centraron en la recitación, la memorización y el recuerdo. Dado que se dio más importancia a la medición en los exámenes de fin de estudios de la escuela

“ A menudo se espera que los alumnos progresen a un ritmo poco realista, demasiado rápido para seguir el plan de estudios ”

”

primaria, los niños de las zonas rurales se encontraron en desventaja (Atuhurra y Alinda, 2018). Como otra dimensión de la desigualdad, los maestros y alumnos de las escuelas privadas complementaron la enseñanza del inglés con material de apoyo de mejor calidad y más adecuado disponible en el mercado libre (Ssentanda y otros, 2019).

### **Los planes de estudios no son suficientemente pertinentes para algunos grupos marginados**

La pertinencia de los planes de estudios no recibe suficiente atención, a pesar de que está demostrado que desempeña un papel importante en la inclusión y el aprendizaje. Los pastores son un grupo que no está contemplado en los planes de estudios nacionales. En Kenya, el plan de estudios de 2008 elaborado para atender a la política de educación de los nómadas incorporó los conocimientos tradicionales, se ajustó al calendario de los nómadas e incluyó el uso de la radio y los teléfonos móviles para la divulgación. Sin embargo, los cambios de contenido no fueron suficientes y hubo dudas sobre la puesta en práctica (por ejemplo, la falta de material de lectura en la lengua materna) y la aprobación de los padres (Ng'asike, 2019). En Namibia, las escuelas itinerantes introducidas para atender a las comunidades de pastores, como los himba y los zemba, impartieron el plan de estudios nacional que se consideró contrario a sus creencias y no les ayudó a aprovechar mejor su entorno (Hailombe, 2011). Después de que la pertinencia de los planes de estudios se convirtiera en una prioridad para la Unión Africana en la primera conferencia internacional sobre planes de estudios para el aprendizaje sostenible, celebrada en 2018, se creó un grupo sobre la elaboración de planes de estudios para todos los niveles de la educación como parte de la aplicación de la Estrategia de Educación Continental para África (Unión Africana, 2016, 2018).

Los pueblos tribales de la India rara vez están representados en los planes de estudios y los libros de texto. Cuando lo están, el material suele infundir un sentimiento de inferioridad entre los alumnos tribales, ya que promueve los valores de casta, género y religión de la clase dominante (Darak, 2018). En Maharashtra se elaboró un plan de estudios estatal que adapta el plan de estudios nacional de 2005, pero aunque permite administrar oralmente las evaluaciones a los niños tribales que no entienden el maratí, el idioma del

estado, hay pocos otros planes de estudios y ayudas pedagógicas que sirvan de puente entre el plan de estudios general y los modos de vida tribales (Centre for Budget and Policy Studies, 2017).

El Currículo Base del sistema educativo plurinacional de Bolivia descansa en cuatro pilares: descolonización, intraculturalidad e interculturalidad, educación productiva y educación comunitaria. Creado para atender las demandas de los pueblos indígenas, rurales y afrodescendientes (Cortina, 2014), tiene componentes nacionales (60%), regionales (30%) y locales (10% a 20%). Los consejos de educación de los pueblos indígenas elaboran planes de estudios regionales que corresponden a las culturas indígenas (Altinyelken, 2015).

### **Es necesario promover los idiomas familiares**

El aprendizaje en la lengua materna es vital, especialmente en la escuela primaria, para evitar la insuficiente adquisición de conocimientos y aumentar la velocidad de aprendizaje y la comprensión de lo que se enseña (UNESCO, 2016a). Esto es particularmente importante en el África subsahariana, donde la puesta en práctica se ha retrasado, a pesar de la introducción del idioma materno en los planes de estudios de muchos países. En Uganda, que tiene 41 idiomas además de las dos lenguas nacionales, el plan de estudios de 2007 exigía el uso de los idiomas locales en los grados 1 a 3 antes de pasar al inglés en el grado 4 (UNICEF, 2016). Los docentes necesitaban más apoyo en los primeros grados para gestionar la instrucción en la lengua materna, y la transición al inglés constituía un desafío para los niños cuyos profesores carecían de las competencias necesarias para enseñar el inglés como asignatura (Ssentanda, 2014). Si bien la política sobre el idioma de enseñanza es importante, no es suficiente para lograr que los planes de estudios sean más inclusivos. Sudáfrica se ha comprometido a utilizar 11 idiomas oficiales en la constitución y en la educación. Sin embargo, los resultados del aprendizaje han sido

“ En Bolivia, los consejos de educación de los pueblos indígenas elaboran planes de estudios regionales que corresponden a las culturas indígenas ”

sistemáticamente bajos. Si bien esto se relaciona en parte con las deficiencias en la aplicación de la política sobre la lengua en que se imparte la enseñanza, esta aplicación debe combinarse con intervenciones pedagógicas básicas (Fleisch, 2018).

En Armenia, el plan de estudios modelo de educación general para las minorías nacionales asigna 41 horas semanales a la enseñanza de su idioma y literatura en los 12 grados. Se han aprobado los criterios y el programa para los idiomas kurdo y asirio (CEPE, 2014). En Georgia, el plan de estudios nacional exige la enseñanza en un idioma familiar (armenio, azerí o ruso), así como en un idioma estatal en las escuelas de las minorías (UNESCO, 2018).

En el estado indio de Odisha, la educación plurilingüe está en vigor desde mediados de los años 2000 y su cobertura se ha ampliado a unas 1.500 escuelas primarias y 21 idiomas de enseñanza (UNICEF, 2019), para los que se han publicado diccionarios en línea (Global Voices, 2019). Tras la evaluación de la fase inicial, que arrojó efectos positivos en los resultados del aprendizaje, en 2014 el Gobierno estatal anunció una política para los niños de los pueblos tribales, la primera de este tipo en el país (Gobierno de Odisha, 2014). En preparación y apoyo de esta política, se elaboró un plan de estudios y materiales didácticos con especificidades culturales en los idiomas tribales, así como manuales de formación para los docentes. La comunidad participó activamente en la elaboración del plan de estudios. Se dio prioridad a la contratación de docentes que dominaran los respectivos idiomas. Se formó un grupo estatal de recursos, integrado por docentes, lingüistas, organismos internacionales, antropólogos y expertos en idiomas tribales (Mohanty, 2017, 2019).

En un examen de las políticas lingüísticas de seis países de Asia Sudoriental se observó que solo en la política lingüística de Myanmar, introducida en 2016, se reconocían tres idiomas: la lengua materna, el birmano y el inglés (Bradley, 2019). Camboya elaboró un plan de estudios de educación plurilingüe en el que se utilizan el jemer y cinco idiomas indígenas. En una evaluación

se valoró positivamente el plan de acción nacional de educación plurilingüe de 2014-2018, pero se pidió que el plan de estudios y los materiales para la enseñanza preescolar y primaria se proporcionaran en un mayor número de idiomas y que se fortaleciera la capacidad de los docentes (Ball y Smith, 2019).

El idioma propio es un derecho y una parte esencial de la identidad étnica de cualquier grupo (Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2010); ésta ha sido una de las reivindicaciones fundamentales de las organizaciones indígenas (CEPAL, 2014). En América del Sur y América Central hay unas 560 lenguas indígenas en 21 países y territorios. En seis países, algunas lenguas indígenas son oficiales; en tres, se las reconoce como lenguas regionales; en otros siete países y territorios, algunas se utilizan como idiomas de enseñanza (Banco Mundial, 2015). En Chile, las lenguas indígenas se introdujeron en 2010 en las escuelas con una matrícula de niños indígenas superior al 50%. En 2013, esto se amplió como iniciativa voluntaria en las escuelas con por lo menos un 20% de matrícula de niños indígenas (Webb y Radcliffe, 2013). El marco curricular para las lenguas indígenas se ha aplicado en aimara, mapuche, quechua y rapanui. También se elaboraron planes y programas de estudio (Ministerio de Educación de Chile, 2019).

En las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, de las Naciones Unidas, se subraya la necesidad de que los gobiernos contemplen la utilización de la lengua de señas para la educación de los niños sordos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1994). Unos 34 millones de niños en todo el mundo sufren de una pérdida de audición discapacitante (OMS, 2018). Casi el 95% de los niños sordos nacen de padres oyentes, para quienes el conocimiento de la lengua de señas es primordial. Las lenguas de señas locales permiten inculcar a los niños sordos las competencias básicas de expresión y comunicación y deben ser reconocidas como su lengua materna. Solo 41 países de todo el mundo reconocen la lengua de señas como lengua oficial. De ellos, 21 se encuentran en la Unión Europea, de conformidad con una

“

El idioma propio es un derecho y una parte esencial de la identidad étnica de cualquier grupo

”

“ Solo 41 países de todo el mundo reconocen la lengua de señas como lengua oficial. De ellos, 21 se encuentran en la Unión Europea ”

resolución del Parlamento Europeo de 1988 (Federación Mundial de Sordos, 2017).

En la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se pide explícitamente a los Estados que prevean la lengua de señas en muchos aspectos de la vida, entre ellos la educación. La lengua de señas es, por lo tanto, un medio de fomentar el acceso a los planes de estudios. Tratándose de los niños sordos, el acceso a las escuelas ordinarias con adaptaciones razonables requiere la interpretación del idioma nacional en la lengua de señas. Sin embargo, a pesar de la lengua de señas internacional, existen cientos de lenguas de señas nacionales, con sus morfologías, fonologías y sintaxis (Hohenberger, 2007). Por ejemplo, la lengua de señas neerlandesa consta de siete dialectos (Mercator, 2017).

Las organizaciones de personas sordas luchan por lograr una educación bilingüe en la que la lengua de señas sea la lengua de enseñanza y el idioma nacional sea el lenguaje escrito. Varios países reconocen la lengua de señas para la enseñanza, entre ellos Etiopía en su ley de educación de 2016. En los Estados Unidos, 45 de los 50 estados la reconocen (National Association of the Deaf, 2018). Sin embargo, su reconocimiento no implica su aplicación. La lengua de señas de las Islas Feroe se reconoció como lengua oficial en junio de 2017. El Gobierno se propone impartir la enseñanza de la lengua de señas, así como la enseñanza en ese lenguaje, y se ha preparado un diccionario de la lengua de señas, pero la medida no se ha aplicado todavía (OACDH, 2019a).

La lengua de señas de Zimbabwe no tiene vínculos directos con los idiomas hablados y carece de gramática descriptiva. El Gobierno la reconoció como lengua oficial en la Constitución de 2013, pero su papel en la enseñanza no está claro. La mayoría de los niños sordos carecen de un entorno adecuado para aprenderla en casa y llegan a los internados sin una lengua hablada o de señas. La aprenden entre ellos, y cada escuela establece un sistema distinto (Kadenge y Muzengi, 2018). Los maestros de las escuelas primarias rurales

ordinarias carecen de diccionarios, y el gran tamaño de las clases afecta su capacidad para prestar atención a las necesidades de los alumnos sordos (Musengi y Chireshe, 2012). Algunos docentes creen que la lengua de señas es un sistema de comunicación deficiente que los alumnos sordos pueden aprender de manera informal e independiente (Musengi, 2019). Algunos temen que interfiera con el aprendizaje de la lengua hablada y se sienten incómodos con la función de los asistentes de enseñanza (Musengi y otros, 2012). Recientemente, Zimbabwe comenzó a evaluar el desempeño de los docentes y a examinar públicamente a los niños sordos, y se espera que ello influya positivamente en las actitudes negativas (Kadenge y Muzengi, 2018).

La Constitución de Kenya promueve el desarrollo y la utilización de la lengua de señas keniana, el braille y otros formatos y tecnologías de comunicación accesibles para las personas con discapacidades. Dado que la mayoría de los niños sordos en entornos de escasos recursos comienzan la escuela primaria con poco o ningún lenguaje, el papel de las lenguas de señas locales como lenguas maternas es esencial para iniciarlos a las competencias básicas de expresión y comunicación y abrirles el camino para progresar en la educación formal (Deaf Child Worldwide, 2018; VSO y Deaf Child WorldWide, 2018). La enseñanza de la lectura de una manera no basada principalmente en los sonidos, sino centrada en la lengua de señas, ayuda a los niños sordos a comprender el significado de las palabras escritas y a recordarlas (Wauters y otros, 2001). Esa enseñanza requiere determinadas competencias pedagógicas y materiales de lectura específicos (Royal Dutch Kentalis, 2019). El proyecto Studio KSL de eKitabu integra vídeos de lengua de señas keniana en libros de cuentos digitales para niños que presentan historias y personajes de importancia local, publicados en el formato estándar abierto EPUB para un amplio acceso. Los libros de cuentos contienen glosarios de lengua de señas y preguntas para que los docentes y los niños los utilicen juntos (All Children Reading, 2018).

### **La incoherencia de los planes de estudios puede agravar la exclusión de la educación**

El uso de planes de estudios diferentes o no normalizados para algunos grupos dificulta la inclusión (Garner y otros, 2012). En Inglaterra y Gales (Reino Unido), los resultados del proyecto “Despliegue e impacto del personal de apoyo” indicaron que los alumnos con necesidades educativas especiales participaban a menudo en una

“

En muchos países, a los alumnos con discapacidades se les enseña explícitamente un plan de estudios de educación especial

”

interacción individual con un asistente de enseñanza y eran retirados de la clase. En el 87% de los casos en que no estaban en clase, se sabía que estaban haciendo una tarea diferente a la de sus compañeros (Blatchford y otros, 2009).

En muchos países, a los alumnos con discapacidades se les enseña explícitamente un plan de estudios de educación especial. En Kenya, el marco curricular de la educación básica incluye un marco de necesidades educativas especiales. Los alumnos que pueden seguir el plan de estudios normal pueden recibirlo con algunas adaptaciones, mientras que para los que no pueden hacerlo (por ejemplo, los que padecen “discapacidad mental, sordoceguera, autismo, parálisis cerebral, discapacidades múltiples y discapacidades profundas”), se han concebido cuatro niveles de educación: básico, intermedio, preprofesional y profesional. Sin embargo, la modalidad se basa en la etapa, no en la edad (Kenya Institute of Curriculum Development, 2017). En Malasia, el plan de estudios de educación especial, también conocido como plan de estudios alternativo, se elaboró de conformidad con el reglamento de educación especial de 2013. También se prepararon planes de estudios adaptados a determinados grupos, como los educandos ciegos. No se han introducido todavía planes de estudios para alumnos con problemas de aprendizaje como el autismo (Informe GEM Perfiles Educativos).

Las opciones de elección, ya sea para las escuelas o para los alumnos, pueden perjudicar a los educandos desfavorecidos. En Austria, la autonomía de las escuelas respecto del plan de estudios es un medio de aumentar el atractivo de las escuelas, pero crea una jerarquía entre ellas, ya que pueden elegir a los alumnos entre un excedente de solicitudes. La mayoría de las veces, los alumnos más vulnerables y marginados terminan en las clases o escuelas “sobrantes” (Altrichter, 2019). En el Reino Unido, se alentó a los alumnos con los niveles de desempeño más bajos a que obtuvieran determinadas cualificaciones profesionales, lo que los ayudó - y a sus escuelas - a obtener puntuaciones más altas, pero no forzosamente les ayudó a aprender lo que más necesitaban. En consecuencia, una reforma de

2016 suprimió esas cualificaciones de las clasificaciones del desempeño escolar (Spielman, 2017).

Abrir vías de acceso en vez de crear callejones sin salida entre los niveles de educación es un desafío esencial para la inclusión. En el Brasil, la estructura de la enseñanza primaria apoya tanto la articulación vertical (continuidad del aprendizaje y progresión a lo largo del ciclo primario) como la horizontal (entre los campos de conocimiento) (Operti y otros, 2018). En Finlandia, el plan de estudios nacional común de la educación básica de 2014 tiene por objeto promover la continuidad de la educación y velar por que los alumnos puedan progresar a través de los niveles y ciclos (Junta nacional de educación de Finlandia, 2014).

## LOS LIBROS DE TEXTO PUEDEN EXCLUIR POR OMISIÓN Y TERGIVERSACIÓN

los libros de texto, como parte esencial de los planes de estudios aprobados, son decisivos en la promoción de la inclusión (Fuchs y Bock, 2018). Un enfoque de la elaboración de libros de texto que utilice un lenguaje inclusivo, represente distintas identidades e integre los derechos humanos cumple el propósito de la inclusión (UNESCO, 2017). Los libros de texto de educación cívica, estudios sociales, historia, geografía, religión y ética, en particular, deben comprender los derechos humanos y los derechos de los ciudadanos. Ello supone asimismo que la inclusión y la exclusión en diferentes contextos sociales e históricos deben estar representadas para fomentar la conciencia de los problemas.

Aun cuando tratan de la diversidad y el multiculturalismo, los libros de texto pueden soslayar el debate crítico de temas complejos y controvertidos. La diversidad puede aparecer como un tema especial y no como una característica normal de la coexistencia social. Algunos grupos étnicos o religiosos pueden quedar marginados y se perpetúan determinados estereotipos sobre las minorías (Niehaus, 2018).

Los libros de texto y los conocimientos legítimos que transmiten surgen de complejas dinámicas de poder (Apple y Christian-Smith, 1991). Pueden perpetuar prejuicios y estereotipos a través de contenidos visuales o escritos, pero también por omisión. En esta sección se destacan las representaciones y tergiversaciones en los libros de texto mediante ejemplos procedentes principalmente de un análisis de libros de texto de 28 países realizado para este informe (Fuchs y otros, 2020).

### LA FORMA EN QUE LAS MINORÍAS ESTÁN REPRESENTADAS EN LOS LIBROS DE TEXTO ES DETERMINANTE PARA SU INCLUSIÓN

La representación de las minorías étnicas, lingüísticas, religiosas e indígenas en los libros de texto depende en gran medida del contexto histórico y nacional. Entre los factores que influyen en el trato de las minorías por parte de los países figuran la presencia de poblaciones indígenas; el predominio demográfico, político o económico de uno o más grupos étnicos; una historia de segregación o conflicto; la conceptualización de la nacionalidad; el papel de la inmigración; y diversas combinaciones de esos factores. Los libros de texto pueden reconocer a los grupos minoritarios de formas que atenúan o exacerban el grado en que son percibidos, o se perciben a sí mismos, como “otros” (Fuchs y otros, 2020).

En Nueva Zelanda, en un libro de texto de estudios sociales del primer ciclo de la enseñanza secundaria se introduce el término “superdiversidad” y se hace referencia a la migración como un fenómeno continuo, desde los primeros colonos polinesios hasta los migrantes más recientes del Asia Oriental y Sudoriental. Se aborda en su contexto histórico la discriminación étnica y religiosa, cuyas víctimas van desde los alemanes residentes durante las dos guerras mundiales hasta los inmigrantes polinesios cuyos hogares fueron allanados por la policía en los años 1970 y 1980 y el vandalismo contra tumbas judías en 2004, lo que dio lugar al establecimiento de Te Ngira, un programa de acción

en favor de la diversidad. El libro de texto se centra ampliamente en la cultura indígena maorí y en casi todos los capítulos se incluyen ejemplos relativos a su historia, costumbres y aptitudes. Es notable el uso de términos maoríes para describir determinados conceptos culturales, que van más allá de elementos de contenido aislados y se refieren a prácticas indígenas en la sociedad (Fuchs y otros, 2020).

Los países con una historia de conflictos étnicos, tribales y religiosos tienden a cultivar una imagen de sí mismos como un Estado plurinacional. Esos países destacan los aspectos comunes de las culturas que lo conforman y la manera en que la diversidad enriquece a la nación. La mayor parte de ellos se centran en la asistencia social prestada por el Estado y en cómo los ciudadanos individuales pueden cumplir con su deber cívico. Algunos tratan de reflexionar sobre la forma en que las relaciones de poder afectan a la representación de cada uno de los grupos.

China reconoce 56 grupos étnicos (Mullaney, 2010). Los análisis del contenido, la lengua y la organización de los libros de texto de historia de la escuela secundaria han documentado la manera en que la representación de las personas no pertenecientes al grupo étnico de los Han cambió a finales de los años 1970 de no chinas a chinas, siguiendo el principio de igualdad interétnica. Desde entonces, los libros de texto de historia han incluido las historias de las minorías y sus contribuciones a China, incluso restando importancia al papel de figuras Han que podrían ser relativamente controvertidas para otros grupos étnicos (Baranovitch, 2010). Sin embargo, el proceso no siempre ha sido uniforme (Yan y Vickers, 2019). En otros análisis se sostiene que los libros de texto de educación moral no representan suficientemente a las minorías y tienen más propensión a utilizar estereotipos en sus representaciones (Chu, 2018). Con respecto al idioma de enseñanza, en la ley de autonomía étnica regional de 1984 se establece que las escuelas deben utilizar libros de texto en sus propios idiomas y también utilizar esos idiomas para la enseñanza, siempre que sea posible (Gobierno de China, 2001). En la provincia

“ Un enfoque de la elaboración de libros de texto que utilice un lenguaje inclusivo, represente distintas identidades e integre los derechos humanos cumple el propósito de la inclusión ”



de Xinjiang, en 1999 el uigur se sustituyó como idioma de enseñanza en la educación primaria y secundaria y se adoptó una política de educación bilingüe, que se amplió a los centros preescolares en 2005. Si bien hay dos maestros en muchas aulas preescolares bilingües, uno de ellos de habla uigur, la mayoría recibió instrucción y capacitación para enseñar solo en chino (Chen y otros, 2018).

En Indonesia, el libro de texto de educación cívica del décimo grado presenta los principios oficiales de formación de la identidad: *Bhinneka Tunggal Ika* (unidad en la diversidad o, literalmente, de muchos, uno) y *Pancasila* (cinco principios: creencia en Dios, humanidad justa y civilizada, unidad nacional, democracia representativa y justicia social). En el libro de texto se expone de forma respetuosa la diversidad religiosa, étnica, subétnica y lingüística, y se aboga a favor de la apertura, la tolerancia, la inclusión y el respeto de los derechos humanos. Al mismo tiempo, no rehúye los conflictos socioculturales e interreligiosos ni las violaciones de los derechos humanos, proporcionando información detallada sobre los abusos de poder y los disturbios violentos en la historia nacional reciente. En el libro de texto se hace hincapié en la inclusión en el plano interno y no se hace referencia a los diversos grupos étnicos y tribales como minorías (Fuchs y otros, 2020).

Tras la desintegración de la Unión Soviética, los países de Asia Central crearon escuelas de idiomas estatales y trataron de fortalecer la enseñanza pública de los idiomas. Sin embargo, el desmoronamiento de las cadenas de suministro de libros de texto incidió negativamente en la calidad de la educación. Por ejemplo, en Kazajstán, menos del 40% de los libros de texto aprobados estaban disponibles en kirguís y ruso y aún menos en uzbeko y tayiko. En Kazajstán y Kirguistán, las escuelas primarias y secundarias escogen los idiomas de enseñanza de las asignaturas en función de las capacidades de los docentes, el contexto y los recursos. Las escuelas piloto más eficaces se convirtieron en centros de recursos para las nuevas escuelas, proporcionando contenido y material didáctico plurilingües. El Alto Comisionado para las Minorías Nacionales de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa apoyó la creación de un centro de elaboración y publicación de libros de texto en idioma uzbeko en Osh (Kirguistán). La reciente adopción de una política de educación trilingüe en Kazajstán permitió aumentar el suministro de nuevos libros de texto y materiales didácticos para la enseñanza primaria en tayiko, uigur y uzbeko (Stoianova y Angermann, 2018).

En Bangladesh, en el marco de la política nacional de educación de 2010, en la que se reconoce el derecho de todos los niños a recibir educación en su lengua materna, se ha introducido en la enseñanza preescolar el programa de educación plurilingüe basada en la lengua materna en cinco idiomas indígenas (Perfiles Educativos del Informe GEM). Las organizaciones no gubernamentales (ONG) suelen intervenir para impartir enseñanza preescolar en la lengua materna a los niños indígenas, como en el proyecto BRAC de educación para niños de grupos étnicos (Ali, 2016). En esos centros preescolares, los docentes se comunican en lenguas étnicas y en bengalí utilizando materiales didácticos basados en la cultura local (Sharif, 2014). Entre las minorías, los santales suelen padecer exclusión y abandono escolar prematuro (Sarker y Davey, 2009; Siddique y Vlassopoulos, 2020). Además, los santales carecen de libros de texto debido a la falta de acuerdo sobre el uso del bengalí, el romaní o el ol chiki, una escritura santalí elaborada en los años 1920 (Sharif, 2014). En 2017, un comité parlamentario permanente pidió al Gobierno que resolviera el problema (New Age, 2017). La India reconoció el santalí como idioma oficial (Choksi, 2017), y la escritura ol chiki se incluyó en los planes de estudios universitarios (Anderson, 2015).

En Nepal, el centro de elaboración de planes de estudios preparó libros de texto para la enseñanza primaria y materiales de lectura suplementarios en 22 idiomas (Perfiles Educativos del Informe GEM). En Filipinas, se prepararon y tradujeron libros de texto en 14 idiomas a fin de apoyar el plan de estudios para los pueblos indígenas. Se preconiza la indigenización de los materiales didácticos en las zonas de Mindoro Occidental y Mindoro Oriental (Informe GEM Perfiles Educativos).

El libro de texto de educación cívica de Bahrein para el noveno grado, introducido tras una reforma en 2005, trata ampliamente de la ciudadanía, haciendo hincapié en la unidad nacional y en la forma en que cada ciudadano puede contribuir a ella. En dicho libro de texto, la sociedad de Bahrein se caracteriza por su identidad árabe e islámica, al tiempo que se hace hincapié en la multietnicidad del país, su posición geográfica, la importancia del intercambio intercultural y las tensiones regionales que dan lugar a diferentes interpretaciones de la ciudadanía (Fuchs y otros, 2020). Sin embargo, la aplicación de una concepción occidental de la ciudadanía basada en valores liberales, en la que influyó, al menos en parte, la colaboración con asesores internacionales durante la preparación de los planes de estudios, no ha estado exenta de problemas.

“ En Nepal, el centro de elaboración de planes de estudios preparó libros de texto para la enseñanza primaria y materiales de lectura suplementarios en 22 idiomas

”

Los profesores tuvieron dificultades cuando los alumnos plantearon cuestiones controvertidas. El debate no se utilizaba como una actividad estructurada y los docentes prefirieron evitarlo, ya que la mayoría de los alumnos se negaban a reconocer explícitamente la diversidad en la sociedad bahreiní porque creían que podía intensificar las tensiones (Selaibeekh, 2017).

En Egipto, los libros de texto de historia han hecho grandes progresos en la eliminación de las descripciones negativas de varias religiones. Por ejemplo, dan una imagen positiva de los valores cristianos de justicia, igualdad y tolerancia y han eliminado las referencias a figuras históricas relativamente controvertidas que podrían haber sido ofensivas para algunas minorías. No obstante, existe la sensación de que la narrativa histórica general favorece la identidad árabe musulmana en detrimento de otras perspectivas y voces, lo que podría ir en detrimento del objetivo de inclusión. Por ejemplo, si bien la historia de la minoría copta se incluye sistemáticamente, ésta ocupa un espacio desproporcionadamente menor y no se reconocen sus contribuciones (Abdou, 2016, 2017).

En el libro de texto de educación cívica del Camerún para el noveno y décimo grado, se hace especial hincapié en la diversidad en relación con los derechos humanos, aunque se concede preferencia a la unidad nacional por encima de la diversidad en el contexto de la ciudadanía. En el libro de texto de educación cívica del segundo ciclo de la enseñanza secundaria de Nigeria se hace aún mayor hincapié en la identidad nacional multiétnica, ya que el concepto de mayoría gubernamental está vinculado tanto a la representación efectiva de los distintos intereses étnicos como a los deberes de atención a los mismos (Fuchs y otros, 2020). En Sudáfrica, la representación de las razas varía según las asignaturas. Por ejemplo, los blancos están representados en el 18% de las imágenes en historia y ciencias sociales y en el 28% en matemáticas y competencias para la vida. También se observan algunos estereotipos con respecto a la representación en los deportes, ya que los blancos

ocupan puestos más privilegiados (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2019).

En tres libros de texto de educación cívica de América Latina de noveno y décimo grado se adopta un enfoque generalmente inclusivo. En el libro de texto argentino se examina críticamente el racismo y la xenofobia. En el prólogo del libro de texto mexicano se define la inclusión como uno de los 10 principios básicos (entre ellos, por ejemplo, la resolución pacífica de conflictos, el respeto). En el libro de texto peruano se reflexiona sobre el país como un Estado-nación multiétnico, que incluye explícitamente minorías étnicas y grupos indígenas específicos en un marco de derechos humanos y ciudadanía bajo el título “Somos una nación diversa”. No obstante, se refiere reiteradamente a la población indígena como una minoría étnica, con una representación textual y visual predominante de personas vestidas con trajes tradicionales, lo que entraña un riesgo de estereotipo (Fuchs y otros, 2020).

En un análisis de los libros de texto de las provincias canadienses de Columbia Británica y de Labrador y Terranova se señalan ejemplos en los que se pide a los alumnos que piensen como colonos. Esa narración puede considerarse falta de sensibilidad, pues hace caso omiso de los agravios históricos de los pueblos indígenas basados en su presencia anterior a la colonización (Schaeffli y otros, 2019). Sin embargo, la representación de los pueblos indígenas ha ido mejorando. El Gobierno de Quebec gastó 1,6 millones de dólares canadienses en 2018 para sustituir la palabra amerindio y modificar otros contenidos relativos a los indígenas en libros de texto de historia recientemente finalizados (Banerjee, 2018). En cambio, en los Estados Unidos, el 87% de las normas de historia nacional y estatal relacionadas con los pueblos indígenas se centran en la historia anterior a 1900, lo cual limita el debate y la representación de los pueblos indígenas. En 17 de las normas estatales existentes no había normas indígenas posteriores a 1900 (Shear y otros, 2015).

### **LAS MUJERES ESTÁN INSUFICIENTEMENTE REPRESENTADAS EN LOS LIBROS DE TEXTO**

En muchos países, las niñas y las mujeres están insuficientemente representadas en los libros de texto o, cuando se las incluye, se las representa en los roles tradicionales. En Afganistán, las mujeres estaban prácticamente ausentes en los libros de texto del primer grado publicados en los años 1990. Desde

“ En el libro de texto de ciencias de sexto grado de Chile aparecían 2 personajes femeninos por cada 29 masculinos ”

2001 han estado más presentes, pero en funciones pasivas y domésticas como madres, cuidadoras, hijas y hermanas. Se las representa sobre todo como personas dependientes, y la enseñanza es la única carrera que tienen abierta (Sarvarzade y Wotipka, 2017). Un examen de 95 libros de texto de enseñanza primaria y secundaria obligatoria en la República Islámica del Irán mostró que las mujeres aparecían en el 37% de las imágenes. Aproximadamente la mitad de las imágenes que mostraban a mujeres se relacionaban con la familia y la educación, mientras que los entornos laborales aparecían en menos del 7% de ellas. No había imágenes de mujeres en alrededor del 60% de los libros de texto en lengua persa y extranjera, en el 63% en los de ciencias y en el 74% en los de ciencias sociales (Paivandi, 2008). En la India, la oficina de producción de libros de texto e investigación de los planes de estudios del estado de Maharashtra revisó muchas imágenes de libros de texto en 2019. Por ejemplo, los libros de texto de segundo grado muestran a hombres y mujeres compartiendo las tareas domésticas, junto con una doctora y un chef de cocina. Se pide a los alumnos que observen esas imágenes y hablen sobre ellas (Noticias18, 2019).

El porcentaje de mujeres que aparecen en los textos e imágenes de los libros de texto de lengua inglesa de la escuela secundaria fue del 44% en Malasia e Indonesia,

del 37% en Bangladesh y del 24% en la provincia de Punjab (Pakistán). Las mujeres estaban representadas en ocupaciones menos prestigiosas y como introvertidas y pasivas (Islam y Asadullah, 2018). En un libro de texto de la escuela primaria de Malasia se afirmaba que las niñas corrían el riesgo de pasar vergüenza y ser víctimas de ostracismo si no protegían su pudor. El Ministerio de Educación reconoció las deficiencias en el control de calidad y envió una pegatina para cubrir el gráfico en cuestión (Lin, 2019).

Las personas que respondieron a una consulta pública sobre la discriminación por motivos de género en los libros de texto de la República de Corea señalaron que los médicos y científicos eran representados principalmente por hombres, mientras que las mujeres aparecían sobre todo como bailarinas, amas de casa y enfermeras. En los libros de texto de enseñanza preescolar los conejos y los zorros se representaban como hembras, y los leones y los tigres como machos (Ministerio de Igualdad de Género y Familia de la República de Corea, 2018). En los Estados Unidos, un estudio de los libros de texto de introducción a la economía reveló que el 18% de los personajes mencionados eran mujeres, en su mayoría representadas en relación con la alimentación, la moda o el entretenimiento (Stevenson y Zlotnick, 2018). En un informe sobre la forma en que la historia de la mujer se reflejaba en los estudios sociales preescolares, primarios y secundarios se señaló que el 53% de las menciones de la mujer en las normas estatales se referían a las funciones domésticas y familiares y el 2% al ingreso en la población activa (Maurer y otros, 2018).



En los libros de texto de historia chilenos de cuarto grado aparecían 2 personajes femeninos por cada 10 masculinos, y sus contribuciones históricas se representaban con estereotipos relativos a las tareas domésticas. En el libro de texto de ciencias de sexto grado aparecían 2 personajes femeninos por cada 29 masculinos (Covacevich y Quintela-Dávila, 2014). La representación inferior a la normal de la mujer se observó también en Italia, a pesar de su participación en un proyecto de la Unión Europea en el que los editores de libros de texto acordaron un código para mejorar la igualdad de género (Scierra, 2017). En España, la proporción de personajes femeninos era del 10% en la escuela primaria y del 13% en los libros de texto de la escuela secundaria. Una quinta parte de las más de 12.000 imágenes eran de mujeres (López Navajas y López García-Molins, 2009).

En un análisis de los libros de texto de la enseñanza preescolar en Marruecos se encontró que en el 71% de las imágenes que mostraban a las mujeres éstas aparecían haciendo trabajo voluntario y en el 10% haciendo trabajo remunerado (Cobano-Delgado y Llorent-Bedmar, 2019). En Turquía, en los libros de texto de la escuela primaria se presentaban roles sociales desiguales y una comprensión patriarcal de la familia sin cuestionamientos, y el lenguaje de los libros de texto de la escuela secundaria era sexista, aunque estos problemas se redujeron en cierta medida después de la reforma curricular de 2004 (Çayir, 2014). En Uganda, los libros de texto de física de la escuela secundaria no mencionaban por lo general el género de los objetos y sujetos. Sin embargo, la utilización de sustantivos (por ejemplo, niño) y de pronombres de género (por ejemplo, en inglés, "his") confería al texto connotaciones de género, mientras que las ilustraciones se referían a hombres (Namatende-Sakwa, 2018).

### LA REPRESENTACIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO REQUIERE MAYOR ATENCIÓN

Los principales problemas que plantea la representación de la discapacidad en los libros de texto son la negligencia y la deformación. Un análisis mundial mostró que

los derechos de las personas con discapacidad se mencionaban en el 9% de los libros de texto de ciencias sociales de la escuela secundaria hacia 2010, frente al 2% en los años 1970 (UNESCO, 2016c).

Solo había una mención acerca de la discapacidad en siete libros de texto de lengua inglesa de escuela secundaria de la República Islámica del Irán (Hodkinson y otros, 2016). En Sudáfrica, un examen llevado a cabo por el Gobierno determinó que las personas con discapacidades físicas representaban el 2% de las imágenes y el 1% de las menciones de texto, y que las discapacidades intelectuales no estaban representadas. Una excepción era el libro de texto *Life Orientation*, en el que se trataba la discapacidad de manera más amplia y abarcaba varios tipos, como la deficiencia física, el impedimento sensorial y los trastornos del aprendizaje. En una sección de actividades de voluntariado se mostraba a jóvenes con discapacidades que ayudaban a niños menos afortunados (Fuchs y otros, 2020; Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2019).

En España, el 0,6% de los libros de texto de educación física de escuela primaria publicados entre 2006 y 2013 incluían a personas con discapacidad, principalmente personas con discapacidad física y en silla de ruedas (Moya-Mata y otros, 2017). En el libro de texto turco de estudios sociales de 11º grado se hacía referencia a la discapacidad como "desviación negativa", lo que incluía también a los delincuentes y a las personas con deficiencias mentales o trastornos psicológicos (Çayir, 2014). Un estudio de 96 libros de texto de enseñanza primaria en el Reino Unido mostró que el 0,3% de los personajes en las ilustraciones y el 0,8% en las fotografías eran personas con discapacidad (Hodkinson y otros, 2016). Esa representación limitada puede suscitar actitudes negativas.

La discapacidad suele estar mal representada en los libros de lectura para niños. Las connotaciones de algo fuera de la norma transmiten un mensaje de exclusión. Los personajes con discapacidad tienden a ser mostrados como inferiores (Curwood, 2013; Wopperer, 2011),

“

Un análisis mundial mostró que los derechos de las personas con discapacidad se mencionaban en el 9% de los libros de texto de ciencias sociales de la escuela secundaria hacia 2010, frente al 2% en los años 1970

”

a menudo como víctimas, dependientes u objetos de lástima (Beckett y otros, 2010). Aun los libros premiados, que se recomiendan a menudo como lectura en las escuelas, pueden haber sido escritos hace años, con una comprensión obsoleta de la discapacidad (Leininger y otros, 2010).

Un examen de 28 libros de texto realizado para este informe muestra que se están produciendo cambios. En unos dos tercios de ellos se menciona la situación de las personas con discapacidades físicas o mentales, generalmente por medio de enmiendas legislativas. Se utilizan palabras clave, como ley antidiscriminación y accesibilidad. En algunos casos, la noción de discapacidad se amplía para incluir a los enfermos crónicos y a los ancianos. Si bien sigue siendo poco frecuente referirse a las personas con discapacidad en contextos no relacionados con la discapacidad, en un libro de texto canadiense se muestra a personas con discapacidad como personas autónomas, militantes y figuras públicas, como por ejemplo una personalidad deportiva que saluda a los jóvenes. En una sección de un libro de texto rumano sobre la no violencia en las escuelas se muestra a un velocista con un solo brazo y a un hombre en silla de ruedas tocando una guitarra (Fuchs y otros, 2020).

La falta de libros de texto en formatos alternativos dificulta la accesibilidad a los planes de estudios, especialmente para las personas con discapacidad visual. En el Tratado de Marrakech de 2013 se intentó abordar el hecho de que solo entre el 1% y el 7% de los libros publicados en el mundo eran accesibles debido a problemas de derecho de autor, entre otras dificultades (OMPI, 2016). En Grecia, muchos libros de texto no se traducen al braille o se traducen incorrectamente (Confederación nacional de personas discapacitadas, 2019). En Malawi, la revisión de los planes de estudios no suele ir acompañada de la revisión de los materiales didácticos en braille (Gobierno de Malawi, 2016).

“ La discapacidad suele estar mal representada en los libros de lectura para niños. Los personajes con discapacidad tienden a ser mostrados como inferiores ”

## UNA EVALUACIÓN FIABLE, PERTINENTE Y FORMATIVA PROMUEVE LA INCLUSIÓN

La información de las evaluaciones del aprendizaje es fundamental para orientar la enseñanza para todos los alumnos<sup>2</sup>. Sin embargo, la evaluación tiende a asociarse con pruebas normalizadas y administradas de manera controlada al final de un ciclo educativo a un gran número de alumnos, a menudo en detrimento de los más vulnerables. Cuando se utilizan con fines de rendición de cuentas, esas evaluaciones de gran exigencia pueden dar lugar a la adopción de prácticas negativas, como la admisión selectiva, unas políticas de disciplina estrictas, la reasignación de alumnos y una mayor atención y más tiempo dedicado a quienes tienen más probabilidades de obtener buenos resultados. Según los informes de los directores de escuela de los países que participaron en 2015 en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, el 38% de los alumnos examinados se encontraban en escuelas donde el desempeño académico era un factor determinante para la admisión. En Bulgaria, Croacia, Hong Kong (China), Hungría, Japón, Singapur, Tailandia y Viet Nam, más de 8 de cada 10 escuelas utilizaron el desempeño como criterio. En cambio, España, Finlandia, Grecia, Noruega y Suecia basaron rara vez la admisión en el desempeño de los alumnos (OCDE, 2016).

Si bien las prácticas de exclusión son comunes, no es necesario considerar antagónicas la evaluación y la inclusión. Ahora bien, para apoyar la educación inclusiva es necesario que los sistemas de evaluación se atengan a principios que promuevan el aprendizaje de todos los alumnos. Un examen de los sistemas de evaluación de 29 países europeos ofrece puntos de entrada útiles a esos principios. En primer lugar, se deben determinar y apreciar los progresos y logros de aprendizaje de todos los alumnos, y todos los alumnos deben tener la oportunidad de demostrar sus progresos y logros. En segundo lugar, los procedimientos de evaluación deben ser complementarios, coherentes con el objetivo de apoyar el aprendizaje y la enseñanza, y coordinados, evitando la segregación mediante el etiquetado. En tercer lugar, los alumnos deben tener derecho a procedimientos de evaluación fiables y válidos que se adapten y, cuando sea posible, se modifiquen para satisfacer sus necesidades (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2007, 2008).

<sup>2</sup> Esta sección se basa en Hegarty (2020).

## ES NECESARIO UN ENFOQUE RENOVADO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Para cumplir su propósito, la evaluación debe ser válida y no estar impulsada por factores externos. Una evaluación de las competencias lingüísticas relativa al segundo idioma de un alumno puede ser tendenciosa, ya que no medirá con suficiente precisión sus aptitudes lingüísticas reales. Si el contenido de la prueba o su administración favorece a algunos examinados en detrimento de otros, o si sus experiencias de aprendizaje son sustancialmente diferentes en relación con lo que se está examinando, puede ser difícil, cuando no imposible, interpretar los resultados de la prueba o tomar decisiones equitativas sobre esa base.

La evaluación debe centrarse en las tareas de los alumnos: cómo las abordan, cuáles les resultan difíciles y cómo se pueden adaptar algunos aspectos para posibilitar el éxito. El paso de unas evaluaciones sumativas de gran exigencia al final del ciclo educativo a unas evaluaciones formativas de menor exigencia a lo largo de la trayectoria educativa (es decir, desde el resultado hasta el proceso de evaluación) contribuye a los esfuerzos por lograr que la evaluación cumpla el propósito de la educación inclusiva (Laveault y Allal, 2016; Opertti y Ji, 2017). Es necesario establecer un nexo adecuado entre la evaluación sumativa y la formativa. Las pruebas normalizadas pueden proporcionar información diagnóstica importante, pero lo determinante es la forma en que se utiliza la información.

Los docentes tienen que disponer de un grado de autonomía para escoger las prácticas de evaluación que resulten más apropiadas para la consecución de un conjunto más amplio de objetivos de aprendizaje. En Nueva Zelanda, una encuesta nacional sobre las prácticas de evaluación en las escuelas primarias y secundarias a las que asisten alumnos con necesidades altas o muy altas enumeró 24 métodos, algunos de los cuales fueron muy valorados y utilizados con frecuencia por los docentes, como las observaciones, las muestras de trabajo, los registros de anécdotas y las carpetas de trabajos (Bourke y Mentis, 2010).

En la República Unida de Tanzania, el proyecto Toa Nafasi (Dar una oportunidad) utiliza la evaluación para orientar las intervenciones en 10 escuelas primarias públicas. El proyecto evalúa a los niños de primer grado en lectoescritura, nociones elementales de cálculo aritmético y competencias cognitivas, y acopia información sobre el comportamiento social, las actividades de adaptación y las capacidades motrices mediante observaciones y entrevistas. Administrado a todos los niños por separado por docentes capacitados, toma hasta 20 minutos por niño. Se utiliza para determinar qué niños necesitan intervenciones específicas en el aula, en grupos pequeños y en enseñanza individual, en alfabetización y matemáticas y en juegos en grupo para promover la función ejecutiva y las competencias sociales. Cinco de esas sesiones por semana, cada una de ellas de 30 a 45 minutos de duración, se dedican a la alfabetización, las matemáticas, los juegos y el arte. Una evaluación permitió determinar que aproximadamente uno de cada cuatro niños examinados en tres cohortes de años sucesivos fue seleccionado para recibir esas intervenciones. Se registraron progresos significativos en intervalos de 6 y 12 meses para cada cohorte (Stone-Macdonald y Fettig, 2019).

Sin embargo, tanto en los países pobres como en los ricos, esos métodos de evaluación son aislados y poco sistemáticos. En un examen de los métodos de evaluación en Alemania se observaron numerosos ejemplos de enseñanza y evaluación individualizadas en grupos de aprendizaje heterogéneos, pero éstos estaban desigualmente diseminados entre ubicaciones y tipos de escuelas (Prengel, 2016). Un examen de los enfoques de la educación inclusiva en Uganda encontró ejemplos aislados de evaluación del aprendizaje de niños con discapacidades, como por ejemplo el método utilizado en tres escuelas por Sense International, una ONG para niños sordociegos (Enable-Ed y Uganda Society for Disabled Children, 2017). Hay posibilidades de acopiar información sistemáticamente para evaluar la eficacia y la idoneidad de los métodos para su uso cotidiano, a fin de que puedan adoptarse en la enseñanza ordinaria (Lebeer y otros, 2011).

“ Las pruebas normalizadas pueden proporcionar información diagnóstica importante, pero lo determinante es la forma en que se utiliza la información ”

## LA EVALUACIÓN DEBE SER COHERENTE CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

A menudo, las evaluaciones se consideran responsables de la exclusión cuando lo que es excluyente es todo el marco legislativo y normativo. Cuando las posibilidades de proseguir la educación se racionan y determinan mediante un examen, la educación de los alumnos más vulnerables puede terminar prematuramente o desviarse hacia vías menos deseables. La colocación en escuelas especiales, por ejemplo, suele basarse en pruebas psicológicas o de desempeño, complementadas por informes de los docentes y otros profesionales, otra forma de evaluación. Sin embargo, los resultados varían según el país, dependiendo de si las escuelas especiales son la excepción o la regla. La evaluación se convierte a menudo en un mero instrumento para aplicar leyes y políticas de exclusión (Hegarty, 2020).

Corresponde a los gobiernos velar por que las políticas de educación inclusiva y de evaluación sean coherentes. Los docentes de la provincia del Cabo Oriental de Sudáfrica señalaron la falta de coherencia entre el Libro Blanco de Educación 6 de 2001 y la estrategia de selección, identificación, evaluación y apoyo (SIAS) de 2014, por un lado, que promueven la diferenciación de los planes de estudios y, por otro, las declaraciones de política general sobre planes de estudios y evaluación que los contradicen (Geldenhuis y Wevers, 2013). Además, la SIAS carece de recursos. La estrategia SIAS supone que todos los niños sean examinados en el primer grado y que los resultados se registren en un perfil del educando, un documento legal que sigue a los alumnos cuando cambian de escuela. En consulta con los padres, los docentes deben completar una evaluación de las necesidades de apoyo como base para un plan de apoyo individualizado. Si el apoyo de los docentes es insuficiente, un equipo de apoyo de la escuela elabora un plan, que a su vez se remite al distrito para solicitar su apoyo si no se cumplen los objetivos (Adewumi y otros, 2017). Se ha capacitado a los funcionarios de los distritos, pero la estrategia no se ha incorporado suficientemente a la formación de los docentes antes y durante el empleo, lo que afecta la adopción de los procedimientos, por lo demás claros (Kelly y McKenzie, 2018; McKenzie y otros, 2018).

En muchos de los países más pobres, un problema central subyacente es que no se presta suficiente atención al seguimiento de los resultados del aprendizaje. La preocupación por los exámenes de gran exigencia, que a menudo se consideran erróneamente equivalentes a la evaluación para el aprendizaje, suele hacerse sentir. Un estudio basado en las encuestas de indicadores

“

Corresponde a los gobiernos velar por que las políticas de educación inclusiva y de evaluación sean coherentes

”

de prestación de servicios en siete países del África subsahariana mostró que aproximadamente 1 de cada 10 docentes tenía conocimientos mínimos de pedagogía general y ninguno tenía conocimientos mínimos de evaluación de los alumnos. Si bien para promover el aprendizaje en las aulas los docentes recurren a algunas prácticas, como la estructuración, la planificación y la formulación de preguntas y observaciones, menos de 1 de cada 10 llevaba a cabo todas las prácticas (Bold y otros, 2017).

## LA EVALUACIÓN DEBE PODER ADAPTARSE

Al igual que en el caso de los planes de estudios, las adaptaciones de las pruebas sirven para eliminar los obstáculos que impiden la medición de los resultados del aprendizaje. Éstas consisten en cambios en el contenido, el formato o la administración de las pruebas que eliminan los impedimentos irrelevantes para determinados examinandos sin comprometer la validez de las pruebas ni otorgar una ventaja indebida a algunos examinandos. Su finalidad es velar por que todos los alumnos sean evaluados y, en el caso de las pruebas de gran exigencia, clasificados de forma justa. En la medida en que se hacen de manera acertada, las adaptaciones brindan una experiencia importante para los alumnos que de otro modo corren el riesgo de ser excluidos o clasificados por debajo de sus verdaderas capacidades.

La Comisión Gordon sobre el futuro de la evaluación en la educación en los Estados Unidos examinó cuestiones relacionadas con los alumnos con discapacidades o en riesgo de ser evaluados injustamente (ETS, 2013). Entre las herramientas que se están probando se encuentran las versiones en braille o en letra grande de las pruebas, las sustituciones escritas de componentes orales, el tiempo extra concedido en las pruebas cronometradas, la utilización de la grabación de la voz o de un asistente para grabar las respuestas, y el acceso a glosarios bilingües u otro medio de apoyo en un segundo idioma (Thurlow, 2013; Banco Mundial y otros, 2019). En el caso de los alumnos con discapacidades lingüísticas, las evaluaciones basadas en la comunicación lingüística deben utilizar diferentes modos de comunicación, como los modos no lingüísticos o visuales, que podrían ser más eficaces para suscitar reacciones.

En varios exámenes se ha evaluado la eficacia de las adaptaciones de las pruebas en los Estados Unidos. El uso de la presentación de audio en matemáticas mejoró las puntuaciones de los alumnos de primaria pero no de los de secundaria (Laitusis y otros, 2012). Un estudio de cinco tipos de adaptaciones para alumnos de tercer a octavo grado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad no mostró ninguna asociación con la mejora de las puntuaciones de los exámenes normalizados de lectura y matemáticas (Pritchard y otros, 2016). Un importante análisis de 53 estudios publicados en 2013-2014, desde la enseñanza preescolar hasta la educación terciaria, ofreció un panorama variado. El tiempo prolongado contribuyó a mejorar las puntuaciones en los exámenes para los alumnos con discapacidades, mientras que su versión oral no lo hizo. Dos estudios en los que se examinaba la utilización de la calculadora mostraron un apoyo positivo, aunque matizado, a la mejora del desempeño de los alumnos con discapacidades (Rogers y otros, 2016).

Las limitaciones metodológicas no permiten sacar fácilmente conclusiones directas. El tamaño reducido de la muestra, la concepción deficiente del estudio y el control insuficiente sobre la manera en que se aplican las adaptaciones, comprendida la aplicación simultánea de los distintos ajustes, dificultan la interpretación de los resultados. Algunas adaptaciones se utilizan para tipos muy diferentes de discapacidades, aun si se agrupan bajo una etiqueta común, como las discapacidades de aprendizaje (Thurlow, 2013). Un efecto positivo de las adaptaciones que no debe subestimarse es la percepción. Los estudiantes sienten que las adaptaciones los ayudan a desempeñarse mejor, y los docentes creen que son provechosas para el desempeño y la autoestima de los alumnos (Rogers y otros, 2016).

Es importante señalar que la validez de la evaluación de la eficacia de las adaptaciones de los exámenes normalizados se ha cuestionado sobre bases teóricas, ya que éstas parecen ajustarse a un modelo, como en el caso de los alumnos disléxicos (Reid, 2016). En cambio, se debería hacer hincapié en los alumnos con deficiencias y en la forma en que la evaluación puede ayudarlos a demostrar que aprenden. El estado australiano de Queensland ha elaborado un método de evaluación de gran exigencia para los alumnos de 12º grado que evita las adaptaciones. El proceso comienza determinando y estableciendo de modo transparente las expectativas de aprendizaje que se han de evaluar sobre la base del plan de estudios del estado y los programas de educación individualizada, cuando sea necesario. La modalidad de evaluación tiene en cuenta las deficiencias de los alumnos sin minimizar la necesidad o la posibilidad de demostrar

que están aprendiendo. En última instancia, un proceso de moderación basado en la revisión colegiada de muestras de trabajo garantiza la comparabilidad de los objetivos del aprendizaje y la coherencia de las normas de juicio (Cumming y Maxwell, 2013). Los informes de la entidad reguladora de la evaluación demostraron altos niveles de comparabilidad en la aplicación de las normas por parte de las escuelas (Gobierno de Queensland, 2017).

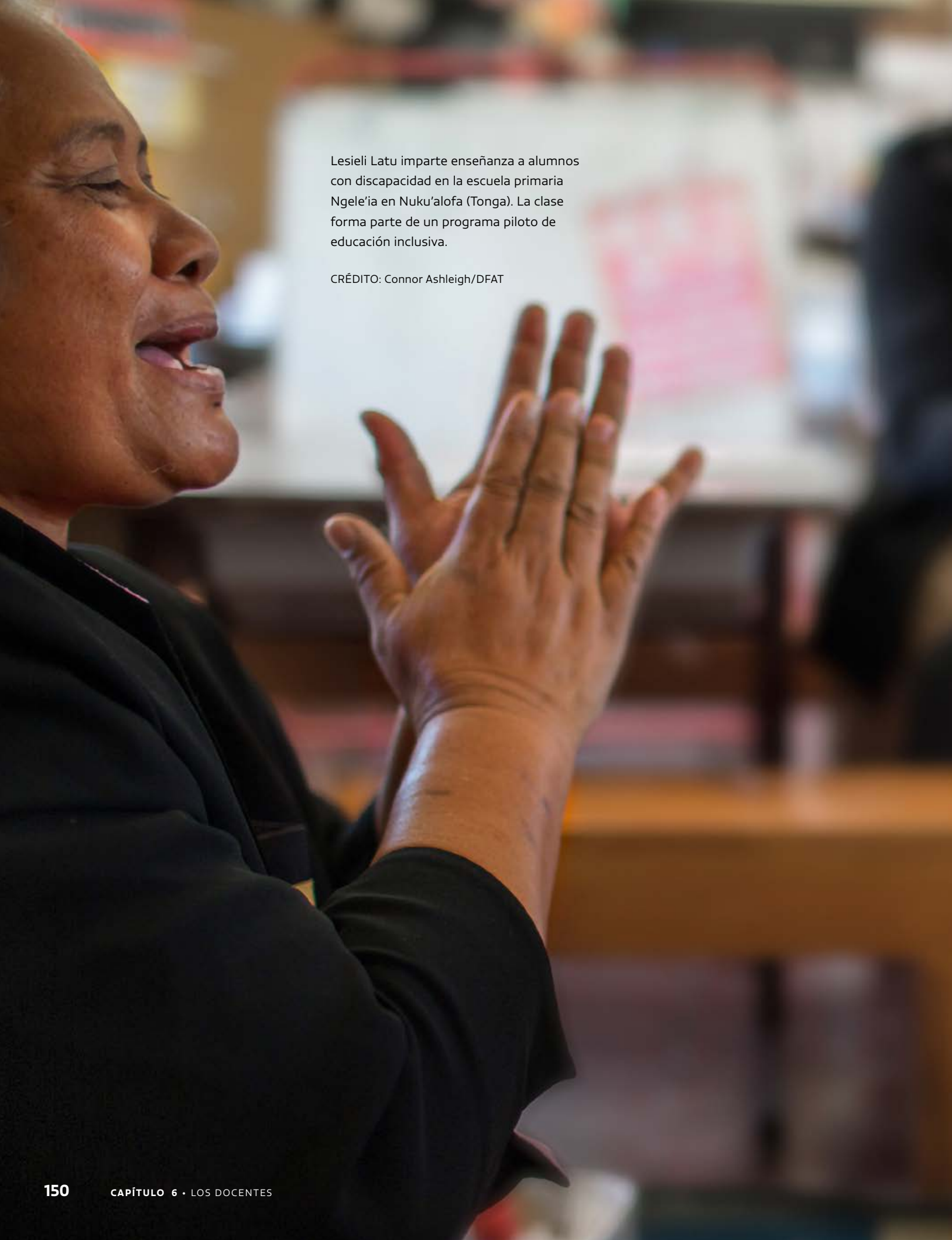
## CONCLUSIÓN

Los planes de estudios, los libros de texto y las evaluaciones son elementos esenciales de los sistemas de educación inclusivos. La elección de los planes de estudios reviste una importancia fundamental para promover los valores de una sociedad inclusiva y democrática. Es necesario que los planes de estudios aseguren a todos los grupos en riesgo de exclusión que ocupan un lugar central en el proyecto educativo, ya sea en lo referente a su contenido o a su puesta en práctica. Los planes de estudios deben ser flexibles y adaptarse a las distintas necesidades. No deben conducir a callejones sin salida en la educación, sino ofrecer vías de acceso a posibilidades continuas de educación.

Los libros de texto, como componente del plan de estudios, pueden omitir o tergiversar las características de un grupo, perpetuando los estereotipos y menoscabando toda pretensión de inclusión. A través de los libros de texto, las minorías y los grupos vulnerables pueden verse aportando una contribución en pie de igualdad al desarrollo nacional, en lugar de estar relegados a una posición de marginación social, y pueden ver sus diferencias valoradas y respetadas, en lugar de caricaturizadas.

Las evaluaciones suelen organizarse de manera demasiado estrecha. Los críticos ven que los gobiernos envían señales contradictorias a través de las evaluaciones sobre su empeño en fomentar la inclusión. Si se conciben adecuadamente y se centran en el aprendizaje, las evaluaciones desempeñan un papel esencial para orientar a los docentes y los alumnos hacia intervenciones bien dirigidas. La Observación general nº 4 del artículo 24 sobre el derecho a la educación inclusiva de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es clara: "Las evaluaciones normalizadas deben sustituirse por métodos de evaluación flexibles y múltiples y por el reconocimiento de los progresos individuales hacia objetivos generales que aportan itinerarios de aprendizaje alternativos" (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016, pág. 9).





Lesieli Latu imparte enseñanza a alumnos con discapacidad en la escuela primaria Ngele'ia en Nuku'alofa (Tonga). La clase forma parte de un programa piloto de educación inclusiva.

CRÉDITO: Connor Ashleigh/DFAT

CAPÍTULO

# 6

---

## Los docentes

*¿Qué es la enseñanza  
para la inclusión?*

## MENSAJES CLAVE

La enseñanza inclusiva supone que los docentes reconozcan las experiencias y aptitudes de cada alumno y que estén abiertos a la diversidad

- Los enfoques inclusivos de la enseñanza conectan las experiencias del aula y de la vida en actividades de resolución de problemas y requieren que los docentes pongan a disposición de todos los alumnos, y no solo de algunos, una serie de opciones.

Los docentes tienden a tener actitudes positivas hacia la inclusión pero también dudas sobre su factibilidad

- Los docentes pueden tener opiniones arraigadas sobre el potencial de los alumnos para aprender. En el Líbano, los docentes no creían que todos los alumnos con discapacidad podrían ser incluidos satisfactoriamente.
- Los docentes pueden no ser inmunes a los prejuicios y estereotipos sociales. En los Estados Unidos, el 31% de ellos creían que la desigualdad se debía principalmente a la falta de motivación de los afroamericanos.
- Tales prejuicios son perjudiciales para el aprendizaje de los alumnos. En Italia, las niñas asignadas a docentes con prejuicios sexistas implícitos tenían un bajo desempeño en matemáticas y escogían escuelas menos exigentes.

Los docentes deben estar preparados para enseñar a alumnos con antecedentes y aptitudes diferentes

- Cerca del 25% de los docentes de los países de ingresos medianos y altos declararon tener una gran necesidad de perfeccionamiento profesional para enseñar a alumnos con necesidades especiales.
- En 10 países francófonos del África subsahariana, apenas el 8% de los maestros de segundo y sexto grado habían recibido capacitación en el empleo en materia de educación inclusiva.
- La formación sobre la inclusión tiende a centrarse en la enseñanza de competencias para especialistas. Pero en la provincia canadiense de New Brunswick, una cuarta parte de los docentes recibieron formación para ayudar a los alumnos con trastornos del espectro autista.
- Los docentes de escuelas ordinarias y especiales tienden a recibir capacitación por separado y es más probable que estos últimos tengan una opinión negativa sobre la inclusión como la mejor manera de educar a todos los alumnos. En Belarús y Noruega, la transición a la educación inclusiva ha sido difícil para los docentes especializados.
- Los funcionarios de educación que supervisan la aplicación de la enseñanza inclusiva también necesitan capacitación. En Zanzíbar (República Unida de Tanzania), casi el 70% de los inspectores escolares, examinadores y encargados de la elaboración de planes de estudios habían asistido a cursos de capacitación sobre inclusión de uno a tres días de duración.

No basta con que los profesores tengan conocimientos, también necesitan buenas condiciones de trabajo

- En Camboya, los docentes cuestionaban la viabilidad de aplicar una pedagogía centrada en el niño en un contexto de aulas atestadas de alumnos, escasez de recursos didácticos y planes de estudio demasiado ambiciosos.
- El personal de apoyo acompaña la transición hacia la inclusión, pero una encuesta entre los sindicatos indicó que éste siempre está disponible en no más del 22% de los países.

La composición del cuerpo docente a menudo no refleja la diversidad de la composición del alumnado

- En la India, la proporción de docentes de las castas desfavorecidas, que constituyen el 16% de la población del país, aumentó del 9% al 13% entre 2005 y 2013.

La enseñanza inclusiva se adapta a los puntos fuertes y necesidades de los alumnos .....	154
Las actitudes positivas de los docentes frente a la inclusión están teñidas de escepticismo .....	155
Los docentes necesitan una formación integral sobre inclusión .....	158
Los docentes requieren apoyo para garantizar una enseñanza inclusiva .....	166
Muchos sistemas educativos se esfuerzan por lograr la diversidad en la profesión docente .....	169
Conclusión .....	171

*Si los docentes comprenden lo que significa la inclusión y salen de su zona de confort, aprovechando las oportunidades de desarrollar las aptitudes de los niños para ayudarles a reconocer y respetar la diversidad, pueden convertirse en agentes de cambio.*

*María Teresa Moreno Zavaleta, profesora (Perú)*

Un elemento importante de la educación inclusiva consiste en garantizar que todos los docentes estén preparados para impartir enseñanza a todos los alumnos. Para lograr la inclusión, es indispensable que los docentes sean agentes de cambio, con valores, conocimientos y actitudes que permitan a todos los alumnos tener éxito. Alrededor del mundo, los distintos niveles de preparación de los educadores son el resultado de la heterogeneidad de normas y cualificaciones en contextos nacionales diversos. Sin embargo, una cuestión recurrente es que los sistemas educativos se dedican cada vez menos a detectar los problemas con los alumnos, y dan más importancia a determinar los obstáculos al aprendizaje y la participación y aportar respuestas anticipatorias, efectuando una planificación previa general para todos los educandos (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, 2015, págs. 14-15).

En este capítulo se explica por qué este cambio exige que los docentes sean agentes activos de la inclusión, y reflexionen sobre cómo lograr que los enfoques de la enseñanza sean inclusivos para todos los alumnos. La enseñanza inclusiva requiere que los docentes reconozcan las experiencias y aptitudes de cada alumno, y que estén abiertos a la diversidad. Deben ser conscientes de que todos los alumnos aprenden creando vínculos entre el aula y sus vivencias y, de esta forma, integran las nuevas ideas y aptitudes en actividades de resolución de problemas. Si bien hay muchas posibilidades de formación y aprendizaje profesional para los docentes concebidas a estos efectos, persisten opiniones arraigadas acerca de la deficiencia de algunos alumnos, considerados incompetentes o incapaces de aprender, lo que significa que a los educadores les cuesta a veces percibir que la capacidad de aprendizaje de cada educando es ilimitada.

“

La enseñanza inclusiva requiere que los docentes reconozcan las experiencias y aptitudes de cada alumno, y que estén abiertos a la diversidad

”

Por tanto, la actitud de los docentes suele combinar un compromiso en favor del principio de inclusión con dudas sobre su propia preparación y la disposición del sistema educativo a prestarles apoyo. La capacitación es indispensable para que los docentes estén a la altura del desafío, pero también se requiere respaldo, condiciones de trabajo apropiadas y autonomía en el aula para velar por el éxito de cada alumno. En este capítulo también se exponen las dificultades para lograr una mayor representatividad de la diversidad social entre el personal docente.

## LA ENSEÑANZA INCLUSIVA SE ADAPTA A LOS PUNTOS FUERTES Y NECESIDADES DE LOS ALUMNOS

En un proyecto de formación de docentes para la inclusión se definieron cuatro valores básicos y las esferas de competencia conexas (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, 2012). Inculcar estos valores, a saber, apoyar a todos los alumnos, trabajar en colaboración, valorar la diversidad de los alumnos y participar en el perfeccionamiento profesional, deberá llevar a los docentes a abrigar grandes expectativas para todos los alumnos (**Cuadro 6.1**). Las repercusiones del

marco en las actitudes, los métodos y el profesionalismo de los docentes deberán abordarse directamente, y no como reflexiones posteriores, en la formación de docentes.

Los enfoques inclusivos de la enseñanza parten del reconocimiento de que muchos alumnos no participan activamente en el proceso de aprendizaje. Además, rechazan los métodos que etiquetan y segregan a los educandos en función de sus características y puntos fuertes o débiles. Un ejemplo al que se ha prestado mucha atención es el programa de “enseñanza en el nivel correcto” (TaRL) de la India, formulado para hacer frente a la situación de los alumnos rezagados. Éste proponía dejar de tomar como principios de organización la edad y el grado, y tener más bien en cuenta los niveles reales de aprendizaje de los alumnos. El programa se ha aplicado en múltiples contextos y puede ponerse en marcha durante el horario escolar y fuera de él, incluso durante las vacaciones de verano (**Recuadro 6.1**).

Los enfoques inclusivos de la enseñanza también exigen que los docentes asuman la responsabilidad de todos los alumnos, poniendo a disposición de todos en el aula una gama de opciones, en lugar de ofrecer un conjunto de opciones diferenciadas únicamente a algunos de ellos (Florian y Spratt, 2013). Por ejemplo, los enfoques

**CUADRO 6.1:**  
Valores básicos y esferas de competencia de la enseñanza inclusiva

Valores básicos	Esferas de competencia
Apoyar a todos los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional para todos</li> <li>Aplicar enfoques de enseñanza eficaces en clases heterogéneas basados en la comprensión de una variedad de procesos de aprendizaje y la forma de facilitarlos</li> </ul>
Trabajar en colaboración	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajar con los padres y las familias para que participen eficazmente en el aprendizaje</li> <li>Trabajar con otros profesionales de la educación, incluso de forma conjunta con otros docentes</li> </ul>
Valorar la diversidad de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender la educación inclusiva (por ejemplo, que se basa en una convicción de igualdad, derechos humanos y democracia para todos)</li> <li>Respetar y valorar la diversidad de los alumnos y considerarla una ventaja</li> </ul>
Participar en el perfeccionamiento profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser profesionales reflexivos (es decir, evaluar sistemáticamente el propio desempeño)</li> <li>Considerar la formación inicial de los docentes como la base de la formación profesional continua</li> </ul>

Fuente: basado en un documento de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2012).

**RECUADRO 6.1:****Las pedagogías inclusivas son una reacción a modos más tradicionales y pasivos de enseñanza y aprendizaje**

La organización no gubernamental (ONG) Pratham creó el programa TaRL en zonas urbanas de la India en 2002, tras constatar que las escuelas no lograban inculcar en los alumnos conocimientos básicos de lectura, escritura y matemáticas. Desde entonces, el enfoque se ha ampliado a las zonas rurales y fuera de la India (Pratham, 2020).

Como enfoque pedagógico, TaRL se concibió con una idea de recuperación, procurando que los niños rezagados se pongan al día. Se aparta de los enfoques más tradicionales haciendo hincapié en objetivos de aprendizaje claramente articulados, en lugar de abarcar un libro de texto completo; y se centra en la enseñanza activa mediante actividades diarias simples en las que los niños trabajan en grupos. El proceso de instrucción comienza con una evaluación básica de los niveles de aprendizaje de los niños, y la formación de grupos para que reciban una instrucción por nivel y no por grado. Otras evaluaciones permiten supervisar los avances y hacer los ajustes necesarios. A medida que los niños progresan, pasan rápidamente a grupos más adelantados. Las actividades de enseñanza y aprendizaje reposan en la creencia de que los niños aprenden mejor gracias a una combinación de actividades realizadas en grupos grandes, grupos pequeños e individualmente, algunas compartidas por todos los grupos y otras adaptadas al nivel de cada uno de ellos.

Las evaluaciones han demostrado progresos en el aprendizaje en comparación con la enseñanza tradicional. El programa Read India, que aplica el enfoque TaRL, se centra en conocimientos básicos de hindi y matemáticas adquiridos durante campamentos de aprendizaje intensivo. En una evaluación en dos distritos de Uttar Pradesh se distribuyeron las escuelas al azar en cuatro grupos. El primero participó en un campamento de 10 días, más otro de igual duración durante el verano. El segundo en uno de 20 días, más otro de 10 días durante el verano. El tercero recibió material de TaRL sin apoyo académico. En el cuarto grupo no se realizaron actividades. Los niños de los dos primeros grupos avanzaron, en promedio, entre 0,7 y 1 niveles en idioma y matemáticas, en comparación con un progreso casi nulo en el caso del tercer grupo. Al final de los campamentos de aprendizaje, el 49% de los participantes podía leer párrafos y textos, frente al 24% del grupo testigo. En 2017, el modelo se utilizaba en más de 4.000 escuelas de toda la India y llegaba a más de 200.000 niños (Banerjee y otros, 2017).

Desde 2019 se están aplicando variantes del enfoque TaRL en 12 países de África y tres de Asia. Por ejemplo, el programa Catch Up, puesto a prueba en 80 escuelas de Zambia, hizo que el porcentaje de alumnos capaces de efectuar una resta de dos dígitos aumentara del 32% al 50%, y el de los que podían leer un párrafo o un relato simple del 34% al 52%. El programa debía ampliarse a 1.800 escuelas en 2019 (Teaching at the Right Level, 2019b). En Ghana, el programa STARS, ejecutado en colaboración con el Ministerio de Educación y otras autoridades públicas, tiene por finalidad capacitar a los maestros del cuarto al sexto grado para que comprendan las razones del bajo desempeño y ofrezcan respuestas apropiadas (Teaching at the Right Level, 2019a).

TaRL tiene características comunes con otros enfoques pedagógicos orientados a la inclusión. El programa Escuela Nueva, que se empezó a aplicar en Colombia en 1975, se ha ampliado a otros 14 países, entre ellos Filipinas y Viet Nam (Le, 2018). Éste promueve un aprendizaje activo y participativo, en el que los docentes cumplen la función de facilitadores. Fomenta el desarrollo de competencias en la enseñanza de múltiples grados y alienta las relaciones de colaboración entre los docentes y la participación de los padres y la comunidad (Colbert y Arboleda, 2016). El programa de promoción de la alfabetización de Save the Children se ha puesto en marcha en más de 30 países (Save the Children, 2019). Su objetivo consiste en mejorar las competencias de lectura de los niños, formando a los docentes para que estimulen la participación de los alumnos. En Etiopía, las niñas que participaban en el programa tenían un 43% más de probabilidades de seguir escolarizadas que las de escuelas que no lo habían adoptado (Dowd y otros, 2013).

adaptados y centrados en el alumno que establecen objetivos académicos cuantificables, abordan los puntos fuertes y las dificultades relacionados con el aprendizaje y atenúan los problemas sociales y de comportamiento, pueden resultar especialmente adecuados para los alumnos con discapacidad (Hayes y otros, 2018). Para cumplir con la norma de inclusión, estos enfoques deben aplicarse de maneras que no excluyan a algunos alumnos de oportunidades disponibles para otros.

## **LAS ACTITUDES POSITIVAS DE LOS DOCENTES FRENTE A LA INCLUSIÓN ESTÁN TEÑIDAS DE ESCEPTICISMO**

No resulta sencillo evaluar las actitudes de los docentes frente a la inclusión. Un examen de estudios sobre las actitudes de los docentes en seis países, entre ellos Australia, Canadá e India, concluyó que pocos evaluaban los diversos componentes cognitivos, afectivos y conductuales de las actitudes (Ewing y otros, 2017).

Sin embargo, en muchos estudios se comprobó que los docentes tenían actitudes positivas hacia la inclusión, pero también reservas, ya sea porque no tenían los medios para superar algunos obstáculos o porque sentían que el sistema educativo y el entorno de aprendizaje no los apoyaban. Una encuesta concluyó que los docentes de Finlandia cuestionaban la viabilidad de la inclusión y sus ventajas para todos los alumnos, si no se hacían reformas sustanciales del sistema y los niveles de inversión. Algunos encuestados consideraban que las políticas de inclusión eran una manera de ocultar un recorte presupuestario (Honkasilta y otros, 2019). En el Japón, los docentes se mostraron en general favorables a la inclusión, pero preocupados por su aplicación, debido en parte a que no creían en sus capacidades para llevar a cabo actividades que promovieran la inclusión (Yada y Savolainen, 2017).

Los resultados de esos estudios sobre países específicos se corroboraron en cierta medida en la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje (TALIS), de tipo comparativo, de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), en la que se examinaron en 2018 las actitudes y competencias

“ En muchos estudios se comprobó que los docentes tenían actitudes positivas hacia la inclusión, pero también reservas ”

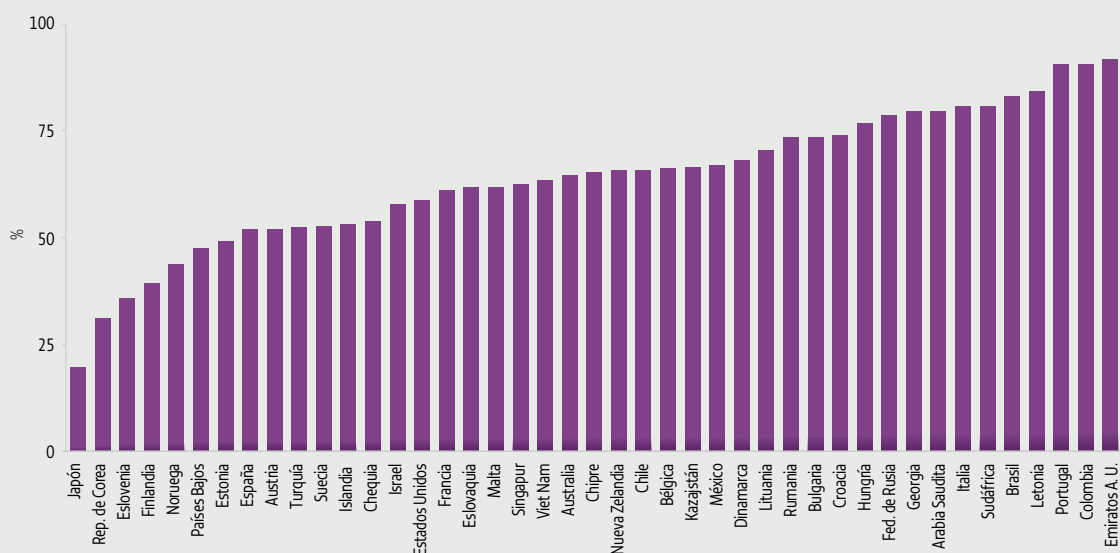
de los docentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria de 48 sistemas de educación, principalmente en países de ingresos altos y medianos altos. Finlandia y Japón se encontraban entre los países en los que los docentes adaptaban menos su enseñanza a la diversidad cultural de los alumnos. Una razón puede ser la relativa homogeneidad étnica de ambos países y su reciente contacto con la inmigración. En cambio, casi todos los docentes de Colombia, Emiratos Árabes Unidos y Portugal adaptaron su enseñanza en aulas donde reinaba la diversidad (**Gráfico 6.1**).

En Camboya, la medida en que los educadores consideraban posible incluir a alumnos con discapacidad dependía del tipo de discapacidad. Al menos la mitad de los encuestados estimaba que la inclusión de alumnos con problemas de aprendizaje o deficiencias físicas,

### GRÁFICO 6.1:

#### Muchos docentes sienten que no pueden responder al desafío de la diversidad

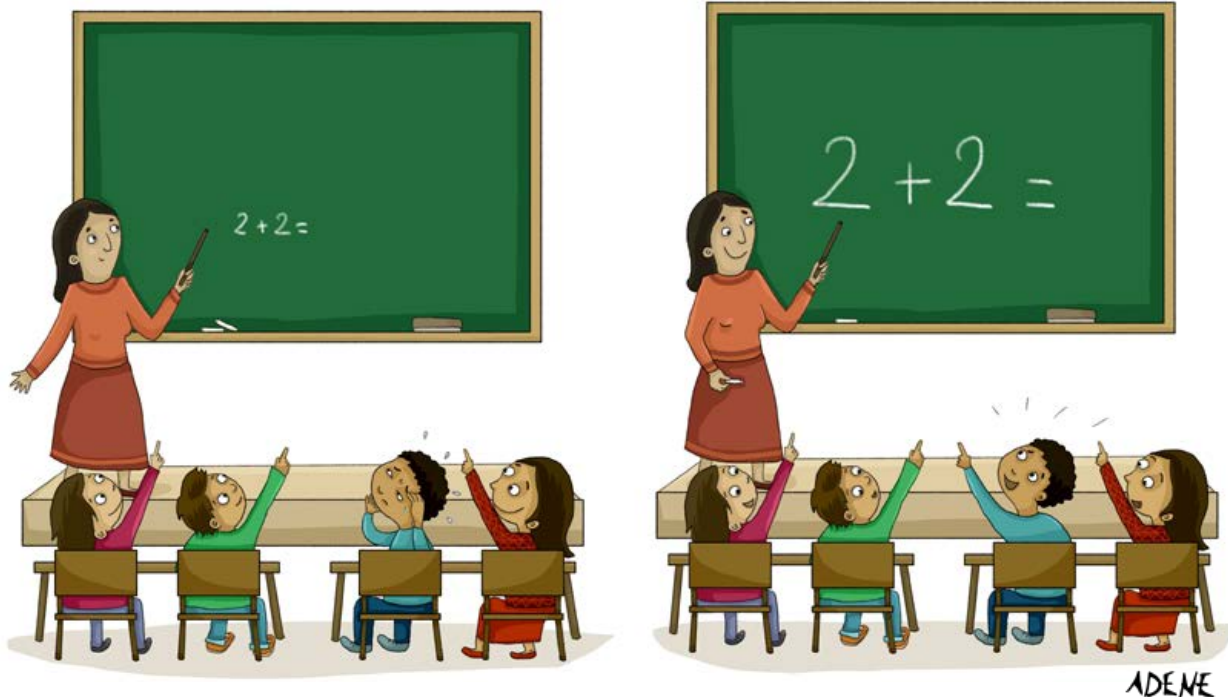
Porcentaje de docentes que adaptan su enseñanza a la diversidad cultural de los alumnos “bastante” o “mucho”, países seleccionados de ingresos medianos y altos, 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig6\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig6_1)

Nota: Las respuestas se refieren a una muestra de docentes que informan haber enseñado en un aula culturalmente diversa.

Fuente: OCDE (2019).



visuales o auditivas era “muy posible” o “posible”. Sin embargo, menos del 20% era del mismo parecer en el caso de los alumnos ciegos o sordos, con discapacidades intelectuales o con discapacidades graves y múltiples (Kartika y Kuroda, 2019). En el Líbano, una encuesta realizada a docentes que participaban en el proyecto nacional de inclusión, cuyo objetivo era acabar con la exclusión de los alumnos con discapacidad en las escuelas convencionales, reveló actitudes positivas hacia la inclusión, pero también la creencia generalizada de que no todos los alumnos con discapacidad podían incluirse satisfactoriamente (Khochen y Radford, 2012). Las experiencias positivas repercuten favorablemente en las actitudes de los docentes. En Bangladesh, una enseñanza acertada de niños con discapacidad y el apoyo percibido de las escuelas a las prácticas de enseñanza inclusiva se relacionaban con actitudes más positivas hacia la educación inclusiva (Ahmed y otros, 2012).

En última instancia, los docentes no son siempre inmunes a los prejuicios y estereotipos sociales. Un estudio que comparaba la población general y la de docentes en los Estados Unidos entre 1985 y 2014 mostró que los educadores tenían actitudes raciales menos negativas. Sin embargo, el nivel de educación podría explicar estas diferencias. Una pequeña minoría de docentes todavía mostraba actitudes raciales perjudiciales para

“ Las experiencias positivas repercuten favorablemente en las actitudes de los docentes ”

el aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Por ejemplo, en 2014, el 4% de los docentes de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria creía que la desigualdad se debía principalmente a que los afroamericanos tenían menos capacidad innata para aprender, y el 31% que la falta de motivación o fuerza de voluntad eran las principales causas que impedían a los afroamericanos salir de la pobreza (Quinn, 2017). En México, los prejuicios influían en las actitudes de los docentes hacia la inclusión de los niños mayas (Osorio Vázquez, 2017). Los padres romaníes de Europa indicaban que el comportamiento discriminatorio de los docentes, como el acoso y el ostracismo, eran aspectos esenciales de la seguridad de sus hijos (Albert y otros, 2015; O’Nions, 2010).

Las actitudes afectan el rendimiento de los alumnos, incluso cuando no son explícitas. En Italia, las niñas educadas por docentes con prejuicios sexistas implícitos obtenían resultados insuficientes en matemáticas y elegían escuelas menos exigentes, siguiendo las recomendaciones de sus profesores (Carlana, 2019).



“ Las actitudes de los docentes afectan el rendimiento de los alumnos, incluso cuando no son explícitas ”

## LOS DOCENTES NECESITAN UNA FORMACIÓN INTEGRAL SOBRE INCLUSIÓN

la falta de preparación para la enseñanza inclusiva puede ser el resultado de lagunas en los conocimientos de los docentes sobre pedagogía y otros aspectos de la inclusión. La formación de docentes puede abordar cuestiones que van desde las técnicas de instrucción y la gestión del aula hasta la participación en equipos multiprofesionales y los métodos de evaluación del aprendizaje. Para ser de buena calidad, la formación de docentes debe responder a sus necesidades, abarcar múltiples aspectos de la enseñanza inclusiva para todos los alumnos, e incluir un seguimiento para ayudar a los docentes a incorporar las nuevas competencias en las prácticas del aula (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2010, 2015).

De hecho, la idea de que se necesitan conocimientos especializados puede marginar las cuestiones de diversidad en la formación de docentes (Cochran-Smith y

Dudley-Marling, 2012). Dejar de lado la idea preconcebida de que se debe formar a distintos tipos de docentes para distintos tipos de alumnos es una preocupación predominante, junto con cuestiones relativas al nivel de preparación y reflexión de los formadores de docentes (Florian y Pantić, 2017; Symeonidou, 2017).

En general, los docentes carecen de acceso a una formación integral sobre inclusión en todo el mundo. Un análisis de la información recabada para Perfiles Educativos del Informe GEM<sup>1</sup> determinó que, de 168 países analizados, el 61% impartía elementos de capacitación sobre la inclusión. Sin embargo, este análisis no brinda suficiente información sobre la cobertura y la calidad. Un enfoque alternativo sería preguntar a los docentes directamente sobre su experiencia de formación.

Incluso en los países donde la mayoría de los educadores están capacitados y cualificados, muchos señalan una falta de formación sobre la inclusión o la enseñanza destinada a grupos vulnerables. Por ejemplo, en los países de la OCDE que participaron en la encuesta TALIS, solo el 35% de los docentes comunicó que la enseñanza en entornos multiculturales y plurilingües se había incluido en su formación docente formal, mientras que

1 Nueva herramienta del Informe GEM para el seguimiento sistemático de las leyes y políticas nacionales de educación, disponible en el enlace [www.education-profiles.org](http://www.education-profiles.org).



“ Un análisis de la información recabada para Perfiles Educativos del Informe GEM determinó que, de 168 países analizados, el 61% impartía elementos de capacitación sobre la inclusión ”

el 62% declaró haber sido capacitado para enseñar en entornos en los que los alumnos tienen niveles de aptitud diversos (OCDE, 2019).

La situación es mucho más compleja en los países con menos recursos, en los que un gran número de docentes no está capacitado según las normas nacionales (Internacional de la Educación, 2018). En diez países del África subsahariana que tomaron parte en la encuesta sobre el desempeño escolar del Programa de análisis de los sistemas educativos de la CONFEMEN, únicamente el 8% de los docentes de segundo y sexto grado había recibido capacitación en el empleo sobre educación inclusiva, la proporción más baja entre las opciones incluidas en la pregunta correspondiente (Wodon y otros, 2018). Los docentes de Bangladesh informaron de una falta de oportunidades de desarrollo profesional, tanto antes como durante el empleo, que les permitiera responder a las necesidades de los alumnos con discapacidad (Rahaman, 2017). En Marruecos, los docentes carecían de capacitación sobre métodos de adaptación para impartir enseñanza a niños con discapacidad o necesidades especiales (UNICEF, 2015a).

### POCOS PAÍSES OFRECEN A LOS DOCENTES FORMACIÓN PREVIA AL EMPLEO SOBRE INCLUSIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA AMPLIA

Los programas de formación de docentes previos al empleo orientados a la inclusión tienden a centrarse en dar a conocer contenidos sobre la forma de abordar los problemas con los que pueden tropezar diversos tipos de educandos. El riesgo de este enfoque es que los módulos sobre educación especial terminen poniendo de relieve las diferencias entre educandos y agravando las mismas divisiones que impiden la inclusión (Florian, 2019). Las investigaciones sobre la formación de docentes para la educación inclusiva señalan que los enfoques inclusivos deberían ser un elemento básico de la preparación general de los docentes y no un tema especializado (Rouse y Florian, 2012).

En un examen realizado para el presente informe acerca de la formación de docentes sobre inclusión en Argentina,

Etiopía, Ghana, República Democrática Popular Lao y Zanzíbar (República Unida de Tanzania) se constató que existían políticas de formación para la inclusión en todos los países en la enseñanza primaria, y que había una clara tendencia a ampliar ese tipo de formación a la atención y educación de la primera infancia, la enseñanza secundaria y la enseñanza superior y de adultos. No obstante, la mayoría de los esfuerzos se centraban en los alumnos con discapacidad, aunque había algunos orientados a un enfoque escolar integral y la transformación del sistema para crear comunidades y culturas escolares inclusivas (Lehtomäki y otros, 2020).

Algunos países ofrecen ejemplos de cómo puede integrarse la formación para la inclusión en un sistema más amplio de formación inicial de docentes. Para graduarse en la Escuela superior de educación de Austria, los futuros docentes deben tener competencias y conocimientos pedagógicos inclusivos para impartir enseñanza a alumnos con necesidades diversas. En cada asignatura se incorpora contenido inclusivo (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, 2015). En Sudáfrica, las directrices sobre enseñanza inclusiva y respuesta a la diversidad de los alumnos hacen hincapié en el principio de inclusión y la adaptación de los planes de estudios a las diferentes necesidades (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2010, 2011).

En la política de educación inclusiva de Ghana se reconoce la diversidad de los alumnos en lo que respecta a la discapacidad, la condición socioeconómica y el origen étnico. Uno de los objetivos era velar por que todos los educadores estuvieran preparados para tratar con alumnos diversos mediante la promoción del plan universal para el aprendizaje y métodos adaptados a los alumnos, incluso en la formación de docentes (Ministerio de Educación de Ghana, 2015). En la República Democrática Popular Lao, el plan de desarrollo del sector de la educación y los deportes para 2016–2020 pretende aprovechar los esfuerzos anteriores para incluir a todos los alumnos en la educación, aunque los progresos han sido lentos (Ministerio de Educación y Deportes de la República Democrática Popular Lao, 2015) (**Recuadro 6.2**).

La capacitación de docentes centrada en la inclusión puede ejercer un efecto positivo en las actitudes frente a esta cuestión. En un estudio que comparaba la formación profesional de los docentes previa al empleo en Canadá y Alemania se comprobó que los docentes canadienses tenían más probabilidades de adoptar actitudes positivas con respecto a la inclusión y una mayor capacidad de crear aulas inclusivas, en parte debido a que en su

“

## Los enfoques inclusivos deberían ser un elemento básico de la preparación general de los docentes y no un tema especializado

”

capacitación se daba un papel más prominente a la inclusión (Miesera y Gebhardt, 2018). En las Seychelles, los docentes que habían recibido capacitación en educación inclusiva afirmaban dar mayor respaldo a la inclusión de los niños con discapacidad en las aulas convencionales, y asumir la práctica con una mejor disposición (Main y otros, 2016).

### LOS PROGRAMAS PREVIOS AL EMPLEO ORIENTADOS A LA INCLUSIÓN TIENDEN A CENTRARSE EN GRUPOS ESPECÍFICOS

La mayoría de los programas previos al empleo se basan en preparar a los docentes para atender las necesidades de grupos específicos, en particular los alumnos con discapacidad. En Ucrania, los planes de estudios de las licenciaturas y maestrías incluyen temas referentes a las personas con discapacidad, a menudo dirigidos a especialistas. Por ejemplo, hay cursos para psicólogos de las escuelas especiales, así como relativos al apoyo

psicológico y pedagógico de niños con discapacidades mentales, métodos prácticos de terapia del habla y enfoques que facilitan el desarrollo social de niños con discapacidad visual (Ukrainian Step by Step Foundation, 2015). En Viet Nam, una decisión de 2007 dispuso que los docentes y administradores de la educación debían recibir capacitación en materia de educación inclusiva. Las instituciones de formación de las provincias de Kon Tum y Ninh Thuan elaboraron módulos de capacitación previa al empleo sobre la educación inclusiva de niños con discapacidad (UNICEF, 2015b). En el plano nacional, las facultades de educación de la Universidad de pedagogía de Hanoi, la Universidad de pedagogía de la ciudad de Ho Chi Minh, la Escuela nacional de pedagogía de la ciudad de Ho Chi Minh y la Escuela nacional de pedagogía imparten formación formal en educación especial. Se ofrece un módulo opcional de lenguaje de señas a nivel universitario y en cursos de capacitación no formales de corta duración (ACNUDH, 2019).

#### RECUADRO 6.2:

#### La República Democrática Popular Lao adoptó un amplio marco de inclusión para capacitar a los docentes, pero su aplicación es lenta

El gobierno de la República Democrática Popular Lao se comprometió por primera vez a no dejar a ningún alumno atrás a principios de los años 2000. En el Plan de acción nacional de educación para todos 2003–2015 se instó a prestar apoyo e impartir capacitación de forma permanente a los docentes sobre la manera de interactuar con los padres de niños con necesidades especiales, y se pidió a los directores y al personal administrativo que ayudaran a los educadores a volver las escuelas más inclusivas. También se solicitó que se elaborara un plan de estudios inclusivo de formación de docentes para 2008 (Ministerio de Educación de la República Democrática Popular Lao, 2005).

Si bien los docentes introdujeron elementos de la enseñanza centrada en el alumno, no disponían de las herramientas adecuadas para crear contenidos o adaptar el material a fin de reflejar la vida cotidiana y los contextos culturales de los educandos. En general, los docentes carecían de confianza para acabar con viejos hábitos y estereotipos sobre las niñas, las minorías étnicas y los alumnos con discapacidad (Chounlamany, 2014). Además, si bien el 20% de los directores de escuela y el 38% de los docentes encuestados consideraban que el desarrollo de las capacidades de los docentes era prioritario para lograr la inclusión, todos señalaron que los materiales didácticos eran el recurso de mayor importancia que aún hacía falta (Servicios Católicos de Socorro, 2016).

En el marco del Plan de desarrollo del sector de la educación y los deportes para 2016-2020 se prevé la creación de un sistema de desarrollo profesional continuo para la educación inclusiva, orientado a dotar a los docentes de las competencias pedagógicas necesarias para atender las diversas necesidades de aprendizaje de las niñas, las minorías étnicas y los niños con discapacidad, así como de los alumnos de aulas de múltiples grados (Ministerio de Educación y Deportes de la República Democrática Popular Lao, 2015). En 2018 todavía se estaba elaborando un programa de capacitación previa al empleo para los encargados de elaborar los planes de estudios y un módulo de capacitación destinado a permitir a los docentes comprender las cuestiones de discapacidad y género. Por su parte, el Centro de educación inclusiva del Ministerio de Educación y Deportes dedicó esfuerzos al fortalecimiento de la capacidad de los instructores (BEQUAL, 2018).

“

Los programas de formación de docentes suelen tener en cuenta la diversidad lingüística y étnica, así como la cuestión de género

”

Los programas de formación de docentes, especialmente en América Latina, suelen tener en cuenta también a los alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas y étnicas, como los grupos indígenas. En Colombia, el Programa Nacional de Bilingüismo permite profesionalizar a los docentes bilingües y su formación (Mora y otros, 2019). En Costa Rica, un decreto de 2019 dispone que la formación de educadores indígenas y su participación en la formulación y aplicación de los planes de estudios debe promoverse y facilitarse (Perfiles Educativos del Informe GEM). En el Perú, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe reconoce que la formación inicial y en el empleo de los docentes es el aspecto más crítico de la aplicación (Ministerio de Educación del Perú, 2016). En 2016, el Perú contaba con 38.000 docentes bilingües (con distintos niveles de formación), pero se necesitan al menos 17.000 nuevos docentes capacitados para satisfacer la demanda (Perfiles Educativos del Informe GEM). No obstante, la capacidad para formar a esos docentes sigue siendo limitada. La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, por ejemplo, no cuenta con personal docente indígena o intercultural capacitado (Espinosa, 2017).

Las cuestiones de género son otros de los aspectos en que reposan los programas de formación previa al empleo. El Programa Nacional de Educación Sexual de Cuba tiene por objeto afianzar la formación de los docentes en materia de sexualidad y prevención del VIH y otras infecciones de transmisión sexual, con un enfoque de género y derechos sexuales, en todo el plan de estudios básico, las asignaturas optativas y los estudios de posgrado (Ministerio de Educación de Cuba, 2011). A pesar de estos numerosos ejemplos, es indispensable prestar más atención a encontrar formas eficaces de preparar a los educadores para trabajar en entornos inclusivos.

### **LOS PROGRAMAS RELACIONADOS CON LA INCLUSIÓN IMPARTIDOS UNA VEZ EN EL EMPLEO RESPONDEN A UNA GRAN DEMANDA POR PARTE DE LOS DOCENTES**

Entre los docentes se observa con frecuencia una gran demanda de perfeccionamiento profesional en materia de inclusión. Alrededor del 25% de ellos declararon en

la encuesta TALIS de 2018 que había una apremiante necesidad de perfeccionamiento profesional en cuanto a la enseñanza de alumnos con necesidades especiales, una proporción que superó el 50% en Brasil, Colombia y México. Cerca del 15% señaló una gran necesidad de capacitación sobre el aprendizaje personalizado, aunque en Japón y Viet Nam ese porcentaje fue de más del 40% (**Gráfico 6.2**). En los Países Bajos, uno de cada cinco docentes con al menos dos decenios de experiencia afirmó que le era sumamente difícil tratar con alumnos con trastorno por estrés postraumático, y el 89% dijo haberse encontrado al menos con algún alumno con ese tipo de trastorno (Alisic y otros, 2012).

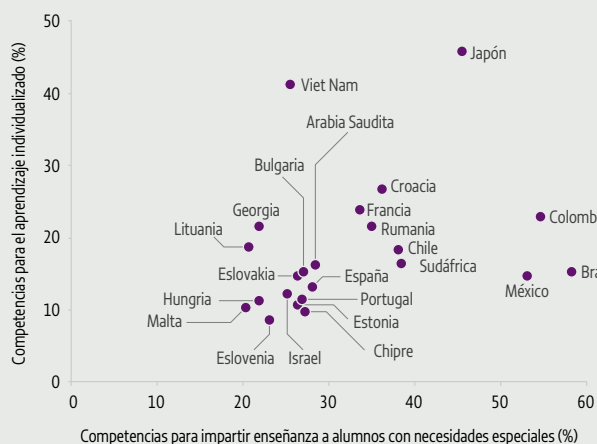
Algunos países ofrecen capacitación sobre discapacidad como parte de un sistema de apoyo más amplio. En Singapur, todos los docentes de las escuelas convencionales reciben una capacitación que les permite adquirir una comprensión y conciencia básicas de la discapacidad. Además, a un cierto número de educadores de cada escuela se les ofrece una formación más a fondo, destinada a desarrollar conocimientos y aptitudes más amplios para apoyar a los alumnos con discapacidad. Unos “educadores aliados” especialmente capacitados trabajan en estrecha colaboración con los maestros en las escuelas primarias para detectar a los alumnos con discapacidades leves y brindarles respaldo adicional en cuanto a aprendizaje y comportamiento (ACNUDH, 2016). En la provincia canadiense de Nuevo Brunswick, una política integral de educación inclusiva introdujo cursos de capacitación para docentes para ayudar a alumnos con trastorno del espectro autista (**Recuadro 6.3**).

Lo más común es que la formación sobre inclusión de docentes en el empleo se centre en competencias específicas para atender las necesidades de los alumnos con discapacidad y otros grupos destinatarios. Los docentes necesitan conocimientos para poder detectar las necesidades especiales y remitir a los alumnos a los servicios complementarios.

La política de educación especial e inclusiva de Fiji de 2016 reconocía la necesidad de capacitar a los docentes para la detección y remisión de las discapacidades (Ministerio de Educación, Patrimonio y Artes de Fiji,

**GRÁFICO 6.2:****Los docentes necesitan más oportunidades de perfeccionamiento profesional en materia de inclusión**

Porcentaje de docentes que declaran tener una gran necesidad de capacitación en dos ámbitos relacionados con la inclusión, en países de ingresos medianos y altos seleccionados, 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig6\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig6_2)

Nota: Los sistemas educativos seleccionados son aquellos en los que los docentes informaron de una necesidad de perfeccionamiento profesional superior a la media para impartir enseñanza a alumnos con necesidades especiales, es decir, alumnos en los que se ha detectado formalmente una necesidad de aprendizaje especial debido a una desventaja mental, física o emocional.

Fuente: OCDE (2019).

2016). En el estado de Guyarat (India), los servicios de salud y educación cooperaron para crear un programa de capacitación que permitiera detectar de forma temprana los casos de alumnos con dislexia y otras necesidades especiales. Éste se puso en marcha en 2019, capacitando a 80 educadores para detectar las primeras señales de trastornos y poner en contacto a los alumnos correspondientes con los servicios competentes (Shastri, 2019). En Sudáfrica, el Departamento de Educación Básica se propuso que cada escuela contara por lo menos con un docente capacitado para examinar previamente y apoyar a los alumnos, aunque este objetivo no se cumplió (The Right to Education for Children with Disabilities Alliance, 2016).

En lo que respecta a las minorías étnicas, uno de los objetivos del Plan de acción de políticas docentes de Camboya de 2015 era promover el perfeccionamiento profesional permanente mediante incentivos y créditos para la educación inclusiva y el plurilingüismo, especialmente para las escuelas remotas y de bajo desempeño (Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Camboya, 2015). Uno de los componentes del Plan de acción nacional de educación plurilingüe de 2014-2018 consistía en un programa piloto de

**RECUADRO 6.3:****Nuevo Brunswick ofrece formación a docentes para dar apoyo a los alumnos con trastorno del espectro autista**

La provincia canadiense de Nuevo Brunswick ha sido pionera en la promoción de la educación inclusiva durante tres decenios, lo que comenzó como un movimiento local en el que los docentes desempeñaban un papel destacado (Porter y Towell, 2017). Los esfuerzos de la provincia fueron reconocidos internacionalmente después de que aprobara una política jurídicamente vinculante sobre educación inclusiva en 2013 (Zero Project, 2016). En una evaluación anterior se habían señalado algunas dificultades, como, por ejemplo, que una gran parte del personal de apoyo en las escuelas se dedicaba más a trabajar directamente con los alumnos con necesidades especiales, que a prestar asistencia a los docentes de las aulas convencionales. Para hacer frente a esta situación, era necesario fortalecer el perfeccionamiento profesional en algunos ámbitos, incluido el trastorno del espectro autista (Porter y AuCoin, 2012).

En respuesta a ello, el Departamento de educación y desarrollo de la primera infancia creó en 2012 la alianza de aprendizaje sobre el autismo. Se trata de un curso de capacitación, con programas de introducción y aprendizaje avanzado en línea y oportunidades de formación continua, respaldado por un equipo de analistas del comportamiento, psicólogos, investigadores y educadores (Gobierno de Nuevo Brunswick, 2019). En 2015, la prevalencia del trastorno del espectro autista era del 1,3% entre los jóvenes de 6 a 17 años de edad en las zonas de habla inglesa, que representan el 68% de la población (Organismo de salud pública del Canadá, 2018).

Alrededor del 25% del personal educativo, incluidos los auxiliares de educación y especialistas del comportamiento, terminaron el curso. En el 49% de las escuelas se ofreció formación avanzada, de la que se benefició uno de cada tres asesores pedagógicos. Como parte de las oportunidades de educación permanente, se brindó respaldo a 30 docentes para que se certificaran como analistas del comportamiento. El personal capacitado trabaja con todos los niños del programa preescolar de autismo. Las investigaciones preliminares concluyeron que los participantes en el programa de aprendizaje introductorio habían adquirido mayor confianza en su capacidad para comprender cómo las características del autismo afectan el aprendizaje, prestaban apoyo a los alumnos con trastorno del espectro autista, y tenían en cuenta las estrategias de adaptación y respuesta para ayudar a los alumnos (Gobierno de Nueva Brunswick, 2019).

formación de docentes y funcionarios de educación. Una evaluación del plan propuso poner en marcha una estrategia de contratación para distribuir y retener a docentes indígenas con buen dominio de una lengua autóctona (Ball y Smith, 2019). El Plan de acción nacional de educación plurilingüe de 2019-2023 tiene por objeto incluir un programa de educación plurilingüe en un centro regional de formación de docentes (Perfiles Educativos del Informe GEM). En Colombia, las directrices de política de la educación superior inclusiva reconocen que los educadores son actores centrales que, para hacer realidad la visión de la política, deben ser capaces de elaborar métodos pedagógicos, valorar la diversidad de los alumnos en términos de equidad e interculturalidad, y generar debates y análisis (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013).

En los países de ingresos altos se han elaborado dos enfoques muy coherentes con la enseñanza inclusiva en respuesta al aumento de la inmigración. El enfoque pedagógico de la formación de docentes que tiene en cuenta las características culturales pone de relieve las competencias y aptitudes que necesitan los docentes para impartir enseñanza a grupos diversos de alumnos (Villegas y Lucas, 2007). En el segundo enfoque, esto es, el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas, los cursos de formación de docentes les dan las herramientas para ayudar a los alumnos que no hablen el idioma de enseñanza, permitiendo así a distintos grupos de alumnos emplear los idiomas como instrumento tanto de comunicación como de aprendizaje (Coyle y otros, 2010).

El género es un tema relativamente común relacionado con la inclusión de la capacitación en el empleo. El Plan de Educación para la Igualdad de Género 2015-2018 de Chile introdujo una formación permanente de los docentes en el plano nacional en materia de género, discriminación, escolarización inclusiva, sexualidad y diversidad sexual en las aulas (Ministerio de Educación de Chile, 2017). En Nepal, el Centro nacional de desarrollo educativo incorporó un módulo de sensibilización sobre cuestiones de género en su programa de perfeccionamiento profesional de docentes (ACNUDH, 2017).

En Uganda, la Estrategia nacional para la educación de las niñas de 2015-2019 tenía por objeto integrar las cuestiones de género en la capacitación de los docentes, prestando especial atención a los profesores de ciencias y velando por que se respondiera a las necesidades e intereses de las niñas (Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2015). Sin embargo, el presupuesto para la formación en el empleo de las escuelas normales para docentes de primaria se había suprimido en 2013, lo que socavaba la aplicación (Ministerio de Finanzas, Planificación y Desarrollo de Uganda, 2018). La política nacional para el personal docente, que se comenzó a aplicar en 2019, ha renovado el enfoque del Gobierno e incluido la elaboración y puesta a prueba de directrices para dotar a los docentes de conocimientos básicos sobre los conceptos y aptitudes relativos a las cuestiones de género favorables a una pedagogía con perspectiva de género en las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. (UNESCO, 2019).

En la mayoría de los países, la formación de docentes sobre inclusión y seguridad de los alumnos LGBTI (personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales) es un ámbito polémico y que se ha descuidado. Menos de la mitad de los docentes encuestados en Albania se consideraban bien informados sobre los derechos de las personas LGBTI, y dos tercios afirmaron no reaccionar cuando se acosaba a adolescentes pertenecientes a esa categoría (Pink Ambassadors, 2018). La reacción violenta de los medios de comunicación detuvo la organización de una serie de talleres en las escuelas de Tirana destinados a eliminar la discriminación por razón de orientación sexual de un proyecto piloto del Ministerio de Educación, Deportes y Juventud (ILGA Europa, 2019). El Grupo de trabajo sobre educación inclusiva de personas LGBTI de Escocia, establecido por el gobierno, recomendó la capacitación inicial y continua para sensibilizar a los docentes y velar por que tuvieran siempre presentes las cuestiones pertinentes relativas a las personas LGBTI que enfrentan los alumnos, manteniendo su confianza en la docencia (Gobierno de Escocia, 2018).

“ En la mayoría de los países, la formación de docentes sobre inclusión y seguridad de los alumnos LGBTI es un ámbito polémico y que se ha descuidado

”

“

En muchos países, las ONG subsanan las deficiencias de recursos y capacidad de los gobiernos para impartir formación a los docentes en el empleo sobre inclusión

”

Algunos países invierten en la formación de docentes para que los niños superdotados no pierdan la motivación y se sientan incluidos en el aula. En Panamá, la Dirección Nacional de Educación Especial comenzó a evaluar las aptitudes excepcionales en 2011, y elaboró un programa conexo en 2016. La formación y tutoría de los docentes, los profesionales de la educación y el personal administrativo han creado conciencia y desarrollado competencias (Perfiles de Educación del Informe GEM).

### **Las organizaciones no gubernamentales lideran en muchos casos las oportunidades de perfeccionamiento profesional**

En muchos países, especialmente los de ingresos bajos y medianos, las ONG subsanan las deficiencias de recursos y capacidades de los gobiernos para impartir formación a los docentes en el empleo sobre inclusión (véase el **Capítulo 8**). En la región del Lago Chad, la ONG internacional Humanity & Inclusion ha emprendido campañas de sensibilización dirigidas a los docentes y demás personal educativo sobre la necesidad de educar a todos los alumnos. El programa comprende formación sobre modelos pedagógicos diferenciados y pedagogía basada en la psicología. Entre 2017 y 2021, la formación tiene por objeto dar apoyo a 47 docentes, cuatro inspectores de educación y tres consejeros pedagógicos (Humanity & Inclusion, 2018).

La acción de las partes interesadas no estatales no solo reemplaza, sino que también promueve, las políticas gubernamentales de formación de docentes para la inclusión. Por ejemplo, el plan del sector de educación de Burkina Faso para 2012-2021 contenía medidas para mejorar la inclusión de los niños con discapacidad, aunque se habían realizado pocas intervenciones y no se había introducido ninguna estrategia integral en 2018 (Alianza Mundial para la Educación, 2018). La ONG Humanity & Inclusion creó un módulo de educación inclusiva en las escuelas nacionales de formación de docentes, e impartió formación adicional a un grupo de educadores que visitan las escuelas para prestar apoyo individualizado (Humanity & Inclusion, 2017). En la República Democrática Popular Lao, Servicios Católicos de Socorro capacitó a docentes del distrito de Xaybuathong acerca de la teoría de la educación inclusiva general y

los métodos de enseñanza para niños con discapacidad (Servicios Católicos de Socorro, 2016).

La capacitación en el empleo es particularmente crucial en contextos en los que prácticamente no hay capacitación previa al mismo. En Sudán del Sur, un curso dirigido por una ONG sobre la violencia de género en el entorno escolar tenía por finalidad dotar a los docentes de conocimientos y competencias para comprender su función en la prevención, la respuesta y las prácticas de enseñanza y disciplina no violentas. También los preparó para ser mentores en clubes escolares, y ayudar así a los niños de ambos sexos a liberarse de los estereotipos de género y desarrollar competencias para protegerse de la violencia y el abuso (CREW, 2017).

### **CON FRECUENCIA, LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE EDUCACIÓN CONVENCIONAL SON FORMADOS POR SEPARADO**

Suele darse por sentado que las escuelas especiales emplean profesionales capacitados. Sin embargo, es posible que en los países más pobres no se cumplan ni siquiera las expectativas más básicas. En el Níger, por ejemplo, solo 10 de los 162 docentes que trabajan en escuelas para necesidades especiales e inclusivas habían recibido capacitación para trabajar con niños con discapacidad (FNPH, 2018).

En los casos en que existe una formación de docentes para la educación especial, ésta tiende a impartirse en instituciones o programas diferentes de los de la educación convencional, lo que puede perpetuar la segregación y obstaculizar los avances para volver inclusivos los sistemas educativos. En Kazajstán, los docentes de educación especial son formados en instituciones de enseñanza superior con el apoyo del Centro nacional de investigación aplicada de pedagogía correctiva, o en las instituciones regionales de perfeccionamiento profesional correspondientes (OCDE, 2009; OCDE y Banco Mundial, 2015). En Singapur se exige que los docentes de las escuelas especiales tengan una formación certificada, y el Gobierno otorga becas a los docentes de educación especial para que

curse maestrías, así como subvenciones para el perfeccionamiento profesional (ACNUDH, 2016).

Los sistemas de capacitación separados pueden agravar el escepticismo entre los docentes participantes. En el Canadá, los docentes que habían realizado un perfeccionamiento profesional en educación especial o que habían sido formados como docentes de educación especial tenían muchas más probabilidades que los docentes de la educación convencional de expresar opiniones negativas sobre la inclusión como manera idónea de educar a todos los alumnos. Los sistemas de perfeccionamiento profesional enfocados en la educación para necesidades especiales pueden tener una mira demasiado estrecha e ignorar el contexto más amplio de la inclusión (Woodcock y Hardy, 2017). Además, la transición hacia sistemas más inclusivos puede resultar difícil para docentes especializados. En Belarús y Noruega había incertidumbre sobre el papel de los sistemas de capacitación que formaban a los educadores para necesidades especiales, a medida que los países avanzaban hacia sistemas inclusivos, y los profesionales de la educación especial se mostraban preocupados por la posibilidad de ser reemplazados por docentes de la educación general (Hannås y Bahdanovich Hanssen, 2016).

Algunas iniciativas estrechan la relación entre la formación en educación convencional y la formación en educación especial. En el marco de un proyecto de extensión de la Escuela para sordos de Hossana (Etiopía) se imparte capacitación en el empleo a docentes de la enseñanza general y especial, junto con programas de sensibilización para las familias, los miembros de la comunidad y los funcionarios de educación. Éste se centra en la enseñanza y el aprendizaje de alumnos sordos y con problemas de audición en entornos generales en todo el país, a fin de mejorar la calidad de la educación en aulas inclusivas y crear acceso a la educación para los niños del grupo destinatario que no están escolarizados (Lehtomäki y otros, 2020).

Callan Services for Persons with Disabilities es una alianza que promueve la inclusión en Papua Nueva Guinea. Entre otras iniciativas, estableció el Instituto de educación inclusiva Callan para afianzar los conocimientos y competencias del personal de los centros de recursos de educación inclusiva, que se encargan de la sensibilización, la detección de discapacidades, la rehabilitación y preparación para la educación convencional, y la inserción de niños con discapacidad en aulas generales con un apoyo a largo plazo. El instituto también imparte capacitación a los docentes de escuelas generales, así como al personal de centros de recursos sobre cómo trabajar con los docentes de la educación general y capacitarlos (CBM, 2018a, 2018b).

### EL SEGUIMIENTO ES NECESARIO PARA QUE LA CAPACITACIÓN SEA EFICAZ

Las investigaciones que evalúan la formación de docentes sobre inclusión señalan cambios positivos en las actitudes, pero no necesariamente en el comportamiento en el aula.

Algunos enfoques preparan a los docentes junto con sus instructores. En Kenya, Leonard Cheshire Disability formó a 130 docentes y 30 instructores de docentes en cinco distritos. El programa, de cinco días de duración, se centró en la inclusión de las niñas con discapacidad, y proporcionó orientación práctica sobre los métodos de enseñanza, seguida de un curso de actualización con un manual y actividades más amplias para un apoyo continuo. Los resultados mostraron una mayor confianza personal en ambos grupos y opiniones más positivas sobre la educación inclusiva entre los docentes. No obstante, ninguno de los grupos tenía la intención de adoptar prácticas de inclusión tras la capacitación, posiblemente debido a la falta de modalidades concretas para aplicarlas (Carew y otros, 2019).

Algunas iniciativas se centran explícitamente en los formadores de docentes. En Etiopía, el Instituto federal de educación técnica y profesional y sus campus satélites participaron en un proyecto de creación de capacidades

“

Los sistemas de perfeccionamiento profesional enfocados en la educación para necesidades especiales pueden tener una mira demasiado estrecha e ignorar el contexto más amplio de la inclusión

”



institucionales orientado a la elaboración de planes de estudios para la educación inclusiva y módulos conexos para la formación inicial y continua previa y en el empleo de los docentes de la enseñanza técnica y profesional (Lehtomäki y otros, 2020).

También se necesita capacitar a los funcionarios del sector educativo que supervisan la aplicación de la educación inclusiva. En Zanzíbar (República Unida de Tanzania), la capacitación en el empleo sobre educación inclusiva se amplió a una serie de funcionarios de todos los niveles de la educación. En enero de 2015, el Ministerio de Educación y Formación Profesional nombró y capacitó a un funcionario de cada uno de los 15 departamentos, para que actuara como coordinador de la educación inclusiva. En mayo de 2019, casi el 70% de los inspectores escolares, así como examinadores y encargados de elaborar los planes de estudios, había asistido a cursos de capacitación de uno a tres días de duración. Los asesores y asistentes de educación inclusiva locales y nacionales participaron en una capacitación más intensiva que incluía siete módulos de estudio; un taller sobre detección, reconocimiento y evaluación de los alumnos y apoyo a los mismos; y seis semanas de introducción a la lengua de señas y el braille (Lehtomäki y otros, 2020).

Esos modelos en cascada se utilizan comúnmente como un método de capacitación menos costoso, en el que los talleres y sesiones de capacitación se dirigen a un número reducido de docentes seleccionados por sus capacidades o por ocupar puestos clave en las redes de docentes. Luego, estos actúan como docentes guía, capacitando a sus colegas (OIE, 2017). A pesar de ello, los modelos en cascada han recibido críticas, porque pueden diluir el contenido, omitir el contexto, dar lugar a interpretaciones erróneas y subestimar los conocimientos de los docentes locales, que a menudo no participan en la preparación (Bett, 2016).

## LOS DOCENTES REQUIEREN APOYO PARA GARANTIZAR UNA ENSEÑANZA INCLUSIVA

Para adaptar la enseñanza a las necesidades y la situación de los alumnos, no basta con dotar a los docentes de conocimientos y competencias. El apoyo y unas condiciones de trabajo apropiadas revisten igual importancia (Hehir y otros, 2016). La elevada proporción de alumnos por docente, la falta de apoyo educativo, las redes profesionales de docentes poco sólidas y la escasa autonomía en cuanto a los contenidos pueden impedir a los educadores crear aulas inclusivas.

En Camboya, a pesar del firme apoyo de los docentes a la pedagogía centrada en el niño, las prácticas en el aula se basaban en métodos más tradicionales y pasivos. Los docentes cuestionaban la viabilidad de una pedagogía centrada en el niño en un contexto de aulas abarrotadas, escasez de recursos didácticos y planes de estudios demasiado ambiciosos (Song, 2015). En el estado indio de Tamil Nadu, los docentes que sí aplicaban métodos de aprendizaje centrados en el niño y basados en actividades señalaron dificultades para respetar los principios de los métodos de enseñanza adaptados, individuales o en pequeños grupos en aulas grandes y con pocos recursos (Singal y otros, 2018). En Sudáfrica, si bien los docentes estaban a favor de la inclusión, consideraban que el sistema educativo no contaba con recursos suficientes para permitir su aplicación y que el idealismo de esta política estaba desconectado de la difícil realidad de las escuelas, en menoscabo de la enseñanza y el aprendizaje inclusivos (Engelbrecht y otros, 2016).

La inclusión también puede verse afectada por la presión ejercida sobre los docentes para que se ajusten a los mecanismos de rendición de cuentas, una situación que puede provocar tensiones entre la política externa y la autonomía profesional (Ben-Peretz y Flores, 2018). Esto se agrava cuando la política exige un enfoque normalizado, que puede impedir satisfacer las diversas necesidades de los alumnos (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, 2012). La enseñanza de contenidos normalizados con miras a los requisitos de una evaluación del aprendizaje puede dificultar la adaptación del trabajo de los docentes, como, por ejemplo, para tener en cuenta los contextos culturales de los alumnos.

## LAS REDES SON CRUCIALES PARA FOMENTAR LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

La cooperación entre docentes de distintas escuelas puede ayudarles a enfrentar los problemas de la diversidad, especialmente en los sistemas que pasan de la segregación a la inclusión. Lo ideal sería que la cooperación se basara en competencias complementarias. Se trata de una tarea difícil, ya que no se alienta a los docentes de las escuelas convencionales y especiales a interactuar, y sus carreras ya divergen desde antes de comenzar su vida profesional. A veces, no existe una colaboración de ese tipo ni siquiera entre docentes de una misma escuela. En Sri Lanka, un estudio determinó que pocos docentes de las escuelas con unidades de necesidades especiales aseguraban colaborar con los de la

“

No basta con dotar a los docentes de conocimientos y competencias.  
El apoyo y unas condiciones de trabajo apropiadas revisten igual importancia

”

otra sección, o recibir apoyo de ellos, en parte debido a la separación entre ambas (Furuta y Alwis, 2017).

En Kenya, una intervención a pequeña escala procuró establecer comités de inclusión integrados por alumnos, docentes y directores de escuelas convencionales y especiales, así como miembros de la comunidad. Éstos organizaban reuniones periódicas para discutir las mejores formas de lograr que las escuelas fueran más inclusivas, y crearon modos de enseñanza conjunta y colaboración. El proyecto empoderó a los docentes para liderar la inclusión y sensibilizó a las comunidades sobre la necesidad de incluir a los alumnos con discapacidad en la educación (Elder y Kuja, 2019).

Como parte de la transición de la segregación a la inclusión, el Ministerio de Educación de Namibia alentó la transformación de escuelas especiales en centros de recursos, y les aconsejó colaborar con las escuelas normales de la educación general, con miras a fortalecer sus competencias. La colaboración comprendía la enseñanza conjunta (Ministerio de Educación de Namibia, 2013).

El Ministerio de Educación de Singapur estableció 16 alianzas satélites entre escuelas convencionales y especiales para fomentar la integración. Entre 2015 y 2017, 200 alumnos participaron en el programa Buddy'IN, destinado a facilitar la integración de alumnos que se graduaban de escuelas generales y especiales para mejorar la aceptación de las personas con discapacidad (ACNUDH, 2016).

En la ciudad de Ho Chi Minh (Viet Nam), en el marco de un programa dirigido por una ONG local, en asociación con la ONG internacional CBM, se da a los alumnos ciegos la opción de elegir entre asistir a una escuela general o permanecer en clases especiales en un centro de recursos con régimen de internado. Los alumnos que se cambiaron a escuelas generales lamentaron no poder beneficiarse de las actividades extracurriculares y la formación profesional que ofrecía el centro de recursos. En respuesta, el centro y la escuela entablaron una colaboración que comprendía más apoyo del centro a la escuela, incluida la formación de docentes en el empleo (CBM, 2018b).

### EL PERSONAL DE APOYO EDUCATIVO PUEDE FAVORECER O ENTORPECER LA INCLUSIÓN

El personal de apoyo a la educación, desde los auxiliares de enseñanza y las enfermeras escolares hasta los psicólogos y chóferes, abarca una amplia gama de funciones profesionales, técnicas y administrativas (Internacional de la Educación, 2017). En algunos entornos, una mayor disponibilidad de personal de apoyo, especialmente auxiliares de enseñanza, pero también terapeutas ocupacionales, terapeutas del comportamiento y personal de apoyo para los casos de autismo, ha ido de la mano de la apertura de la educación general a los alumnos con necesidades especiales. Sin embargo, en el plano mundial, la dotación es en gran medida insuficiente. Los participantes de una encuesta de sindicatos de docentes indicaron que en por lo menos el 15% de los países se carecía en gran medida de personal de apoyo o éste no estaba disponible, en aproximadamente del 29% al 44% estaba parcialmente disponible, y en cerca del 5% al 22% siempre estaba disponible, según el tipo de personal de apoyo (Internacional de la Educación, 2018).

Los asistentes para el aprendizaje o la enseñanza en el aula pueden ser particularmente útiles para dar más atención a los alumnos con necesidades especiales (Blatchford y otros, 2009; Masdeu Navarro, 2015). Como parte de un programa de educación inclusiva en Zimbabwe, se asignaron asistentes de aula en determinadas escuelas primarias para ayudar a los niños con discapacidad. Los docentes se mostraron satisfechos, pero divididos en cuanto a si los asistentes debían desempeñar principalmente funciones de cuidado o brindar asesoramiento experto (Deluca y otros, 2017).

El personal de apoyo no puede reemplazar a los docentes, ni compensar el hacinamiento en las aulas o la falta de docentes de educación especial. En el marco de la transición de Irlanda hacia la inclusión, se ha concedido desde 2017 más autonomía y flexibilidad a las escuelas convencionales para contratar a docentes de educación especial y personal de apoyo. Las directrices de la escuela primaria sobre la asistencia a los alumnos con necesidades especiales en las escuelas convencionales disponen que el apoyo a la educación especial deberá prestarse únicamente a los alumnos con necesidades de educación especial bien

“

En algunos entornos, una mayor disponibilidad de personal de apoyo ha ido de la mano de la apertura de la educación general a los alumnos con necesidades especiales

”

definidas, en particular aquellos cuya lengua materna no es el inglés, y que no podrá utilizarse para reducir la proporción de alumnos por docente. Los docentes de educación especial no podrán ser los únicos responsables de impartir el plan de estudios a cualquier clase (Departamento de educación y competencias de Irlanda, 2017, pág. 5). La política de educación inclusiva de las Islas Cook puso de relieve la importancia de los auxiliares de enseñanza, pero asignó a los docentes la responsabilidad final del aprendizaje (**Recuadro 6.4**).

En el nivel terciario, el personal de apoyo permite que los estudiantes en riesgo de exclusión finalicen sus estudios. El programa de madres jóvenes de Melbourne (Australia), dirigido por un equipo de personal de apoyo a la educación en colaboración con la Universidad de Swinburne, ofrece un espacio seguro a las madres de 15 a 20 años con situaciones familiares difíciles para que puedan terminar su educación u obtener cualificaciones profesionales. El programa tiene por objeto colmar las lagunas del sistema educativo y de asistencia social en la prestación de servicios de guardería, ayudando a las madres adolescentes a concentrarse en el aprendizaje (Universidad de Swinburne, 2018).

### EL PERSONAL DE APOYO NECESITA CAPACITACIÓN Y FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES DEFINIDAS

Hay quienes cuestionan la utilidad de los auxiliares de enseñanza en la inclusión. Los padres pueden temer que la presencia de los auxiliares cree una dependencia y vaya en detrimento de la rendición de cuentas de los docentes. Una escasa capacitación o la falta de claridad de las responsabilidades pueden restar eficacia al personal de apoyo. Aunque el fortalecimiento del perfeccionamiento profesional ha permitido al personal de apoyo obtener cualificaciones formales en los últimos años, la mayoría ingresa a las escuelas sin una formación específica (Rose, 2020).

La función del personal de apoyo consiste en completar la labor de los docentes o educadores especiales, y no en reemplazarlos, aunque a menudo se les pone en puestos

#### RECUADRO 6.4:

##### En las Islas Cook se ha contratado personal de apoyo a la educación

La política de educación inclusiva de las Islas Cook, introducida en 2002 y revisada en 2011, se centró en la adopción de un enfoque más inclusivo basado en la transferencia de alumnos con necesidades especiales físicas y de aprendizaje de unidades especializadas a escuelas generales (Ministerio de Educación de las Islas Cook, 2014).

Para lograrlo, esta política reconoció el papel del personal de apoyo, en particular de los auxiliares de enseñanza. Éstos reciben formación especializada, y muchos obtienen un certificado de auxiliar de docencia expedido por Nueva Zelanda. Su función consiste en proporcionar apoyo individual a un niño o un pequeño grupo dentro de una clase, según el nivel de necesidad (Ministerio de Educación de las Islas Cook, 2014, pág. 21). Trabajan en todos los niveles, desde la educación de la primera infancia hasta la secundaria. En 2017 se contrató a 64 auxiliares de enseñanza (Ministerio de Educación de las Islas Cook, 2017a).

Los auxiliares deben trabajar con los docentes para establecer un entorno de aprendizaje de la mejor calidad para los alumnos con necesidades especiales constatadas. La responsabilidad de todos los niños y el deber de cuidarlos recae en última instancia en los docentes; asimismo, un docente supervisor debe estar presente en todo momento (Ministerio de Educación de las Islas Cook, 2017b). Los docentes redactan planes semanales de acuerdo con los resultados del aprendizaje del programa de educación inclusiva, y orientan a los auxiliares y les dan la oportunidad de formular observaciones (Ministerio de Educación de las Islas Cook, 2010).

que exigen mucho más. Dado que el personal de apoyo es cada vez más importante para fomentar la inclusión, el incremento de las expectativas profesionales, junto con niveles de perfeccionamiento profesional con frecuencia insuficientes, pueden dar lugar a un aprendizaje de menor calidad y ser contraproducentes para lograr la inclusión.

Entre los efectos perjudiciales no deseados que puede acarrear una intervención excesiva o inadecuada de los auxiliares de enseñanza figuran la interferencia en la interacción entre los alumnos, la restricción del acceso a una instrucción idónea y la estigmatización (Chopra y Giangreco, 2019; Rose, 2020).

Si no se preparan y organizan debidamente, el apoyo y la colaboración especiales destinados a facilitar la transición hacia la educación inclusiva pueden resultar más negativos que positivos. En Australia, una dependencia excesiva de personal de apoyo no cualificado obstaculizaba en cierta medida el acceso de los alumnos con discapacidad a docentes cualificados. En algunos casos, los alumnos

recibían más instrucción de auxiliares de enseñanza que de docentes cualificados. La situación se agrava cuando los docentes consideran que los auxiliares de enseñanza son responsables de ciertos alumnos, lo que les permite desentenderse de ellos (Butt, 2018).

Como parte del proceso de traslado de los alumnos con discapacidad a escuelas convencionales, Sudáfrica estableció equipos de apoyo distritales cuyas funciones principales eran fomentar el apoyo a las aulas y a la organización y dar un respaldo especializado a los alumnos, los administradores y los docentes, así como facilitar el desarrollo curricular e institucional. Sin embargo, los equipos se centraron en los alumnos y no fueron capaces de brindar igual apoyo a los docentes (Makhalemele y Payne-van Staden, 2018).

La capacitación del personal de apoyo es necesaria, pero no suficiente, para garantizar un entorno de aprendizaje inclusivo y una cooperación eficaz con los docentes. Un examen de estudios de 11 países de altos ingresos, entre ellos Canadá, Italia y Noruega, reveló que a menudo las responsabilidades asignadas a los auxiliares de enseñanza eran poco claras. Además, su colaboración con los docentes era limitada, al igual que la supervisión de su labor por parte de estos últimos. El examen concluyó asimismo que su eficacia para mejorar los resultados del aprendizaje y la inclusión era desigual. Por ejemplo, en muchos casos los auxiliares de enseñanza impartían clases a los alumnos con discapacidad en grupos pequeños y separados, excluyéndolos así del aula general (Sharma y Salend, 2016).

En Inglaterra (Reino Unido), los auxiliares de enseñanza solían asumir la responsabilidad de la instrucción, pero rara vez estaban debidamente capacitados y preparados. Su papel debería reexaminarse y orientarse a proporcionar apoyo para mantener la participación de los alumnos, fomentar la independencia cuando los niños tienen dificultades y alentar a los alumnos a recurrir a sus propias estrategias de aprendizaje. Lo ideal sería que los docentes y auxiliares recibieran capacitación de forma conjunta (Radford y otros, 2015).

Es posible que los docentes ignoren que su deber consiste en dirigir el trabajo de los auxiliares de enseñanza y colaborar con ellos. Rectificar esta situación podría requerir el apoyo de la administración escolar o posibilidades de perfeccionamiento profesional. Las competencias pertinentes incluyen la organización de reuniones de planificación, la formulación de planes complementarios para los auxiliares de enseñanza y la

“ La función del personal de apoyo consiste en completar la labor de los docentes o educadores especiales, y no en reemplazarlos, aunque a menudo se les pone en puestos que exigen mucho más ”

supervisión de sus actividades profesionales cotidianas (Chopra y Giangreco, 2019).

## MUCHOS SISTEMAS EDUCATIVOS SE ESFUERZAN POR LOGRAR LA DIVERSIDAD EN LA PROFESIÓN DOCENTE

La diversidad del personal docente puede ser un indicio del valor de la inclusión para los alumnos y la sociedad en general. Un examen de las ventajas de contratar a personas con discapacidad demostró beneficios tanto para los empleadores (por ejemplo, menor rotación y mayores niveles de retención, innovación y productividad) como los empleados (por ejemplo, mejor calidad de vida, mayor confianza en sí mismos y redes sociales más amplias) (Lindsay y otros, 2018). Los docentes pertenecientes a minorías pueden servir de modelo. En el estado indio de Jharkhand, una mayor representación de diversos grupos étnicos entre los docentes se asoció con un aumento de la matriculación de alumnos de diferentes grupos (Borker, 2017). En los Estados Unidos, la diversidad de los docentes ha ejercido un efecto positivo en el desempeño de los alumnos y la percepción que éstos tienen de los docentes, en particular entre los alumnos de grupos minoritarios (Cherng y Halpin, 2016; Egalite y otros, 2015).

Por el contrario, un personal docente homogéneo puede tener dificultades para encontrar puntos en común con poblaciones diversas de alumnos y padres. Ahora bien, en la mayoría de los países la composición del personal docente no es representativa de la población. En Inglaterra (Reino Unido), un estudio determinó que, habida cuenta de que la mayoría de los docentes procedía de la clase media, no siempre podía entender y tomar en cuenta las observaciones de los padres de la clase trabajadora (Gazeley, 2012).

Algunos países hacen esfuerzos explícitos para ampliar la representatividad de los docentes, como la contratación de docentes con discapacidad (**Recuadro 6.5**). Algunas intervenciones están dirigidas específicamente a la

“  
**Un examen de las ventajas de contratar a personas con discapacidades demostró beneficios tanto para los empleadores como los empleados**  
 ”

enseñanza de los niños con discapacidad. El gobierno de Bangladesh, con el apoyo de donantes, contrató a 650 maestros de primaria con discapacidad, alrededor del 70% de ellos mujeres (OHCHR, 2018).

La falta de diversidad se extiende a una baja representación étnica y cultural. Ciertos datos de Europa

mostraban que los docentes de origen inmigrante estaban insuficientemente representados en relación con el alumnado. En los Estados Unidos los docentes pertenecientes a minorías, como los afroamericanos o los hispanos, están cada vez menos representados en relación con la población estudiantil (**Gráfico 6.3**). Las barreras que surgen en cada etapa empeoran la representación insuficiente, desde el ingreso a la formación pedagógica inicial hasta la permanencia en la profesión (Donlevy y otros, 2017). En la India se han registrado progresos en lo que respecta a los grupos históricamente desfavorecidos; concretamente, entre 2005 y 2013, la proporción de docentes de las castas en desventaja, que constituyen el 16% de la población del país, aumentó del 9% al 13% (Censo de la India, 2011; NUEPA, 2016).

#### RECUADRO 6.5:

##### **Los docentes con discapacidad aportan una contribución singular a los sistemas educativos**

Se dispone de pocos datos comparativos sobre los docentes con discapacidad alrededor del mundo. En un estudio sobre docentes de la enseñanza superior con dislexia en Inglaterra (Reino Unido) y Finlandia se comprobó que esa dificultad les permitía comprender a fondo su función de educadores y la importancia de la empatía con los alumnos. Podían aconsejar a sus colegas sobre cómo ser más conscientes de los problemas que enfrentaban los estudiantes con dislexia, contribuyendo así a una mayor inclusión (Burns y Bell, 2010). De manera similar, un estudio realizado en el Reino Unido durante la asignación a una escuela de seis estudiantes de escuela normal con dislexia reveló que éstos aportaban elementos positivos a su trabajo, como por ejemplo una mejor comprensión de las dificultades de los alumnos (Griffiths, 2012).

En Nepal se contrata activamente a personas diplomadas con discapacidad visual como docentes en escuelas convencionales; así, de las aproximadamente 1.000 personas con discapacidad visual y un título universitario de ese país, alrededor de 400 trabajaban como docentes en escuelas de ese tipo. Una encuesta concluyó que tanto los alumnos como los directores de escuela tenían una imagen positiva de ellos, a pesar de algunas dificultades en cuanto a la gestión del aula, el apoyo (por ejemplo, los materiales en braille), la ayuda para corregir los exámenes o la capacitación para el uso de computadoras. Los alumnos afirmaron que los puntos fuertes de los docentes eran su actitud positiva, las buenas aptitudes de comunicación y la mayor importancia que daban a las enseñanzas sociales y morales (Lamichhane, 2016). Sin embargo, los docentes con discapacidad suelen tropezar con graves obstáculos. Alrededor del 81% de los docentes con discapacidad del Reino Unido afirmó haber sido víctima de discriminación por su discapacidad durante su carrera docente (NASUWT, 2015).

##### **LA FALTA DE DIVERSIDAD EN LA PROFESIÓN DOCENTE SE DERIVA DE LA DESIGUALDAD ESTRUCTURAL**

La escasa diversidad de los docentes puede explicarse, en parte, por factores estructurales, que reflejan la disparidad y la exclusión dentro de la educación, por ejemplo. La baja representación de un grupo entre los estudiantes de la enseñanza superior o en ámbitos específicos se traduce en una baja representación entre los docentes que se gradúan, lo que a su vez disminuye su representación en la profesión docente.

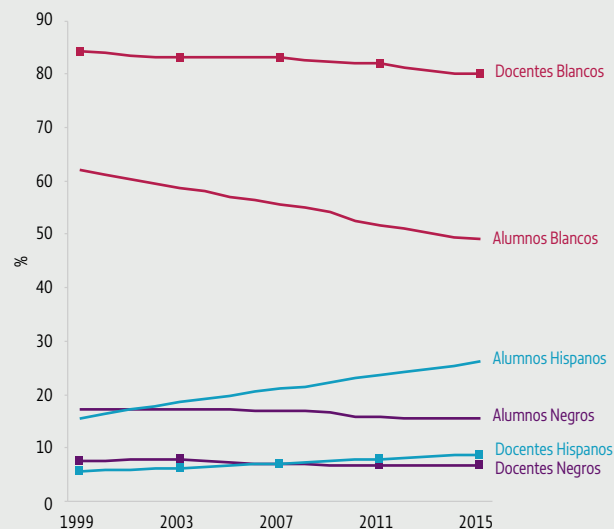
Así pues, los alumnos con discapacidad registran bajas tasas de participación en la educación terciaria, y aún menos se gradúan, lo que les impide convertirse en docentes. En 11 países del África subsahariana, las tasas de finalización de los estudios primarios y secundarios de los alumnos con discapacidad eran significativamente inferiores a las de los alumnos sin discapacidad (Wodon y otros, 2018). Asimismo, la escasez de profesoras de ciencias y matemáticas es una consecuencia de la escasa representación femenina en estos ámbitos en la enseñanza superior (UNESCO, 2016).

Algunas políticas ofrecen incentivos. En el estado australiano de Queensland, los docentes dispuestos a trabajar en zonas rurales y remotas pueden recibir subsidios de alquiler y prestaciones financieras, según su ubicación y grado de lejanía (Departamento de Educación del Gobierno de Queensland, 2019). En la República Centroafricana, los docentes de las zonas afectadas por conflictos se contratan entre la población local (Perfiles Educativos del Informe GEM).

Las prácticas de contratación corruptas también pueden repercutir desfavorablemente en la diversidad. En el

**GRÁFICO 6.3:****Los docentes pertenecientes a minorías tienen una representación inferior a la normal en los Estados Unidos**

Docentes y alumnos de escuelas públicas primarias y secundarias por raza/etnia, Estados Unidos, 1999–2015



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig6\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig6_3)

Fuente: Centro nacional de estadísticas de educación de los Estados Unidos (2016).

Afganistán, al parecer muchos puestos docentes se obtienen mediante soborno o nepotismo. Ciertamente, los obstáculos financieros y de otro tipo al ingreso pueden dejar por fuera a candidatos de orígenes socioeconómicos diversos, así como exacerbar la disparidad de género. Por cada 100 docentes de sexo masculino hay 66 maestras, una proporción que se reduce hasta diez en algunas provincias, incluidas Uruzgán y Zabul. Esto crea un impedimento a la educación de las niñas en regiones donde los valores tradicionales prohíben que éstas reciban enseñanza de hombres. El Ministerio de Educación ha tomado medidas para reducir la corrupción en la contratación de docentes (Bakhshi, 2020).

Por otra parte, la falta de diversidad puede ser el resultado de decisiones de contratación y despido intencionales. Por ejemplo, el análisis histórico de las pautas de empleo de los docentes tras la integración escolar en el sur de los Estados Unidos mostró que ésta se asociaba a una reducción del empleo de docentes afroamericanos. Esa disminución no era un resultado necesario de la política, sino una decisión deliberada de los administradores escolares, las juntas de educación y los responsables de la formulación de políticas en el plano federal. En un distrito escolar que pasaba de

una segregación total a una integración completa, el empleo de docentes afroamericanos se redujo en un 32% (Thompson, 2019).

## CONCLUSIÓN

Los docentes son uno de los pilares de un sistema de educación inclusivo. A medida que los sistemas educativos acogen poblaciones estudiantiles más diversas, las aulas se transforman. Es cada vez más probable que los docentes de todo el mundo se encuentren con alumnos con orígenes y experiencias variadas, con puntos fuertes y débiles.

Si bien muchos países han avanzado en la preparación de los docentes para que presten apoyo a todos los alumnos, colaboren con otros, valoren la diversidad y se comprometan profesionalmente, otros tropiezan con dificultades para cambiar las actitudes, dotar a los docentes de las competencias necesarias para ayudar a todos los alumnos y crear entornos de trabajo propicios. Es posible que los docentes no reciban una formación previa al empleo suficiente o adecuada, o que no puedan perfeccionarse profesionalmente una vez en él. La falta de formación puede mermar su capacidad de promover el potencial de aprendizaje de todos los alumnos.

Sigue habiendo dudas sobre lo que constituye una formación de buena calidad y sobre cómo debería impartirse en diferentes partes del mundo. Como se ha mostrado en este capítulo, se están emprendiendo diversos esfuerzos, aunque no todos van en la misma dirección. Las actitudes de los docentes ponen de manifiesto incertidumbres persistentes acerca de la viabilidad de hacer realidad una educación inclusiva para todos. Esas reservas se basan a menudo en creencias discriminatorias, que pueden provenir de convicciones personales o reflejar normas sociales más amplias. El escepticismo también puede deberse a la ineficiencia del sistema, como cuando no se da suficiente autonomía u orientación a los docentes para entablar una colaboración eficaz con sus colegas y el personal de apoyo.

La diversidad de los docentes suele ir a la zaga de la diversidad de la población, lo que a veces es el resultado de problemas estructurales que impiden a los miembros de grupos marginados obtener titulación, enseñar en las escuelas una vez que están cualificados y permanecer en la profesión. Los sistemas deberían reconocer que estos educadores pueden reforzar la inclusión aportando puntos de vista únicos y sirviendo como modelo a todos los alumnos.



Un autobús escolar de la Alianza Gay-Heterosexual durante el Orgullo de Seattle en 2008, Estados Unidos.

CRÉDITO: jglsongs

# 7

## Escuelas

*¿La inclusión en las escuelas se refiere únicamente a las infraestructuras?*





## MENSAJES CLAVE

El *ethos* de la escuela, los valores y creencias explícitos e implícitos, así como las relaciones interpersonales que definen la atmósfera de la escuela se han vinculado al bienestar de los alumnos

- La proporción de alumnos de los países de la OCDE que sentían que formaban parte de la escuela se redujo del 82% en 2003 al 73% en 2015.
- La fuerza del *ethos* de la escuela puede deducirse de la claridad con la que se expresan los valores de la escuela, la solidez de las medidas para hacer frente al acoso escolar y de cuán estrecha es la relación entre alumnos y profesores, pero también de la flexibilidad con la que la escuela maneja las condiciones de salud de los alumnos y la cordialidad con la que acoge a los nuevos alumnos.

---

La promoción general de una cultura inclusiva estriba en dirigentes escolares visionarios

- Casi una quinta parte de los directores de escuela de los países de ingresos medianos y altos, y hasta la mitad de ellos en Croacia, carecían de formación en materia de liderazgo educativo. Sin embargo, los docentes de alumnos con necesidades especiales en escuelas ordinarias señalaron tener menos necesidades de perfeccionamiento profesional si contaban con una mejor dirección educativa.
- Cerca del 15% de los directores de escuela de los países de ingresos medianos y altos, y hasta el 60% en Viet Nam, declararon tener una gran necesidad de perfeccionamiento profesional para poder promover la equidad y la diversidad.
- Los dirigentes escolares pueden aprender compartiendo sus competencias especializadas. En Hong Kong (China), las escuelas con un sólido enfoque integral sirven como centros de recursos para otras escuelas.

---

La cultura escolar a menudo no está a la altura de los ideales de inclusión

- El acoso y la violencia en la escuela son causa de exclusión. Un tercio de los niños de 11 a 15 años han sido víctimas de acoso en la escuela.

---

Unas escuelas seguras y accesibles son indispensables para la inclusión

- Sigue siendo difícil encontrar datos comparables sobre las escuelas que han adaptado sus infraestructuras y materiales para los alumnos con discapacidad porque las normas nacionales varían, la capacidad de seguimiento es insuficiente y los datos no se verifican de manera independiente. Aun así, ninguna escuela de Burundi, Níger o Samoa cumplía las normas nacionales. En Eslovaquia, apenas el 15% de las escuelas primarias las cumplían.
- Un estudio de 7.000 niños en 11 países de África, Asia y América Latina mostró que más de la cuarta parte de las niñas declararon que nunca o rara vez se sentían seguras en el camino a la escuela.
- La incorporación de características de accesibilidad y diseño universal en las infraestructuras escolares es rentable. Hacerlo desde el principio aumenta el costo total en un 1%. Adaptarlo a posteriori puede aumentarlo en un 5% o más, según las modificaciones.

---

La tecnología de apoyo puede marcar la diferencia entre la participación y la marginación

- Los dispositivos de asistencia son insumos (por ejemplo, teclados adaptados), productos (por ejemplo, lectores de pantalla), comunicación alternativa y aumentativa (en sustitución al habla) y sistemas de escucha asistida (que mejoran la claridad del sonido). Esas tecnologías mejoran las tasas de graduación, la autoestima y el optimismo.

La inclusión y el sentido de pertenencia dependen del ethos escolar .....	175
Unas escuelas seguras y accesibles son importantes para la inclusión .....	185
La tecnología puede marcar la diferencia entre la participación y la marginación .....	191
Conclusión .....	195

*Las escuelas deberán tener en cuenta de dónde vienen los niños y que no todos entran en el sistema educativo con la misma preparación o situaciones similares en sus hogares.*

*Els Heijnen-Maathuis, asesora superior de educación*

Los países han adoptado medidas para volver más inclusivos los sistemas educativos, que comprenden leyes y políticas para incorporar en la educación regular a alumnos con necesidades muy diversas. Muchos de esos alumnos han tenido la oportunidad de recibir educación con sus compañeros. Sin embargo, como se ha demostrado en el presente informe, la integración no suscita necesariamente un sentido de pertenencia.

La inclusión en la educación no puede existir sin escuelas integradoras, que la Declaración de Salamanca definió como “instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual” (UNESCO, 1994, pág. iii). Las escuelas comprometidas con la inclusión están convencidas de que cada alumno puede aprender y superarse, y que lo hará, y que la diversidad es valiosa para todos los alumnos (Falvey y Givner, 2005). En una escuela integradora se acepta a todos los alumnos, y éstos sienten que son parte integrante de ella, realizan su potencial y participan en la vida escolar diaria. Las escuelas integradoras garantizan que todos los alumnos, sin importar su sexo, origen étnico, orientación sexual, medio socioeconómico o necesidad educativa, contribuyan y logren sus objetivos estando presentes, participando y aprendiendo (Gobierno de Nueva Zelanda, 2014).

Una dirección de las escuelas que sea eficaz y preste apoyo es fundamental (aunque no suficiente) para

crear esos entornos. Una cultura escolar integradora puede aumentar la motivación de los alumnos, de tal modo que éstos asuman una mayor responsabilidad por su comportamiento y aprendizaje, y tengan un mayor sentido de pertenencia. En el presente capítulo se documentan prácticas idóneas en un ethos de integración escolar y los posibles obstáculos con que tropieza. Se examina lo que pueden hacer las escuelas para crear culturas y procesos de gestión inclusivos. Por último, se analiza cómo lograr que las escuelas sean más accesibles en cuanto a infraestructura física y uso de tecnología.

## LA INCLUSIÓN Y EL SENTIDO DE PERTENENCIA DEPENDEN DEL ETHOS ESCOLAR

El ethos escolar, término que a veces se emplea de forma indistinta con los de cultura o clima escolar, se refiere a los valores y creencias explícitos e implícitos, así como a las relaciones interpersonales, que definen el ambiente de una escuela y orientan el comportamiento (Donnelly, 2000). El concepto se popularizó hace 40 años, cuando se reconoció su repercusión en los resultados escolares, más allá de otros factores cuantificables (Rutter y otros, 1979). Desde entonces, los valores y normas escolares han llegado a considerarse un factor importante del desempeño académico de las escuelas (Bennett, 2017). En los Estados Unidos, la encuesta referente al entorno

“

Las escuelas comprometidas con la inclusión están convencidas de que cada alumno puede aprender y superarse, y que lo hará

”

escolar seguro y favorable de Maryland incluía preguntas acerca del sentido de pertenencia y la igualdad de trato. Se utilizaron las respuestas de unos 25.000 alumnos de secundaria para obtener una medición del clima escolar en relación con un entorno propicio para el aprendizaje, que ayuda a predecir los resultados de los alumnos (Bradshaw y otros, 2014). Algunos gobiernos destacan la importancia del ethos en sus políticas educativas. Por ejemplo, en Escocia (Reino Unido), Curriculum for Excellence afirmó que un ethos positivo era el punto de partida del aprendizaje (Gobierno de Escocia, 2008, pág. 20).

Un ethos escolar positivo se ha vinculado con el desarrollo social y emocional, sentimientos de bienestar y un mejor comportamiento (Goldberg y otros, 2019). La promoción activa del sentido de pertenencia en la escuela se asocia con una disminución de las agresiones y de la participación en grupos de riesgo, como las pandillas (Roffey, 2013). En Australia, un ensayo controlado

aleatorio de una iniciativa de cambio del ethos escolar, que empleaba estrategias para que el personal y los alumnos se sintieran más conectados y valorados mediante la comunicación, el perfeccionamiento profesional y la extensión comunitaria, atenuó el comportamiento arriesgado de los alumnos y el uso indebido de sustancias (Bond y otros, 2004). Una réplica del experimento en el Canadá tuvo efectos similares (Hawe y otros, 2015).

El ethos escolar puede evaluarse en función de la naturaleza de los valores y normas de la escuela, el grado en que el personal les da vida de forma coherente, y la medida en que los alumnos los aceptan y comparten el planteamiento educativo de la escuela. Si bien es un concepto difícil de captar, ha habido intentos de ponerlo en práctica. En un estudio de escuelas secundarias de Estocolmo (Suecia) se evaluó el ethos de la escuela según una calificación de la claridad de expresión de los valores escolares por parte de los docentes, la solidez de



las medidas para hacer frente al acoso y la violencia, y la cercanía de relación entre alumnos y docentes, así como el movimiento de personal (Granvik Saminathen y otros, 2018).

Como primer paso para adoptar valores inclusivos, las escuelas pueden formular una declaración de misión para articular su esfuerzo colectivo por valorar e integrar la diversidad de los alumnos y promover el respeto de todos los miembros de la comunidad escolar. Esas declaraciones pueden hacerse públicas. Los objetivos de la escuela pueden definirse en un plan de acción y se pueden idear estrategias para orientar los esfuerzos. Sin embargo, esas medidas no constituyen un ethos inclusivo en sí mismas. Es crucial que las prácticas de los miembros de la comunidad escolar se guíen por normas inclusivas. Lograr una escuela integradora no se limita simplemente a formular una declaración de valores que aborde la inclusión; ciertamente, una escuela integradora se basa en la doctrina de que toda la escuela comparte la responsabilidad de la inclusión (NBACL, 2011, pág. 6). Un estudio de las escuelas secundarias de Inglaterra (Reino Unido) demostró que tanto las escuelas de mejor desempeño como las de peor desempeño tenían declaraciones de valores, pero estas últimas no las habían llevado a la práctica (Glover y Coleman, 2005). En un contexto de comercialización, existe el riesgo de que algunas escuelas busquen crear identidades y declaraciones de misión superficiales con la finalidad de atraer a los padres de alumnos (Faas y otros, 2018).

En una comparación entre escuelas integradoras de Portugal, Reino Unido y Estados Unidos (Kugelmass, 2006) se observó que su cultura inclusiva se manifestaba en su compromiso inquebrantable en favor de la inclusión y su creencia en la misma, la percepción de la diversidad entre los alumnos y el personal como un recurso, así como la defensa de los ideales inclusivos difundidos en toda la escuela y la comunidad. Otro elemento clave era un modo de interacción colaborativa entre el personal y los alumnos (**Recuadro 7.1**).

Esto no quiere decir que existan enfoques estándar de mejores prácticas para crear un ethos inclusivo. Esos enfoques no surgen automáticamente tras una reestructuración organizativa o la adopción de ciertas prácticas. Las escuelas crean diferentes formas de poner en práctica su filosofía inclusiva. De hecho, la lógica de inclusión puede ir en direcciones muy diferentes (**Recuadro 7.2**).

## SE NECESITA UN MARCO ESCOLAR INTEGRAL PARA SUSCITAR UN SENTIDO DE PERTENENCIA

Se han utilizado evaluaciones internacionales comparadas, como el PISA, para estimar el sentido de pertenencia de los alumnos a la escuela. En los países de la OCDE, aunque la mayoría de los alumnos afirmaron no sentirse incómodos, solos o como extraños, y hacer amigos en la escuela, la proporción de alumnos que sentían formar parte integrante de su escuela disminuyó del 82% en 2003 al 73% en 2015. Ello se debe en parte al aumento de la proporción de alumnos inmigrantes, aunque también se han reducido los niveles de sentido de pertenencia de los alumnos lugareños (OCDE, 2017, 2019a).

### RECUADRO 7.1:

#### Las relaciones de colaboración son uno de los pilares de las escuelas integradoras

Los enfoques basados en un ethos de integración escolar fomentan la colaboración entre los directivos de las escuelas, los docentes, el personal, los alumnos y los padres. Alientan a todas las partes interesadas de la escuela a participar y permiten a los alumnos desarrollar un sentido de pertenencia. El análisis para el presente informe de los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de 2015 de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) mostró que los alumnos que interactuaban positivamente o no se sentían amenazados por sus compañeros presentaban mayores aptitudes de colaboración para resolver problemas, incluso después de tener en cuenta su medio socioeconómico.

La baja condición socioeconómica se asociaba con escasas aptitudes de colaboración para resolver problemas en la mayoría de los países; así pues, las diferencias de condición explicaban alrededor del 15% de la variación de competencias, que en cerca de un tercio de los países era de hasta un 20% a un 30% (OCDE, 2017). No obstante, los datos del PISA indicaban que los alumnos más desfavorecidos valoraban más el trabajo en equipo que sus compañeros. Los datos también mostraron una brecha en las competencias de colaboración para resolver problemas entre alumnos inmigrantes y no inmigrantes. Después de tomar en cuenta el género y la situación socioeconómica, los alumnos inmigrantes obtuvieron un promedio de 26 puntos por debajo de los no inmigrantes en los países de la OCDE (Bădescu, 2020).

**RECUADRO 7.2:****Un ethos escolar inclusivo puede ampliarse a una amplia gama de categorías de alumnos**

La importancia de la inclusión no se limita a las categorías bien definidas de necesidades educativas especiales. Muchos casos no entran en el concepto de discapacidad, o pueden no estar directamente relacionados con los logros académicos. Sin embargo, no tomarlos en cuenta puede afectar el sentido de pertenencia de los alumnos o sus logros en otros ámbitos, como las artes y el deporte (Rix y Sheehy, 2014).

Muchas enfermedades crónicas pueden no ser calificadas de discapacidad, pero sí repercutir considerablemente en la educación de los niños. En los Estados Unidos se estimó que uno de cada cuatro niños sufría alguna enfermedad crónica (Van Cleave y otros, 2010). El asma es la enfermedad crónica grave más común entre los niños. Su prevalencia, que supera el 10% en el plano mundial, ha ido en aumento en los países de ingresos bajos y medianos, incluidos algunos tan diversos como Kenya, Líbano, Paraguay y Tailandia, y puede alcanzar el 30% en otros, como Australia y Nueva Zelanda (WAO, 2011). El asma se incluye expresamente como una subcategoría de necesidad educativa especial en una serie de países, pero no en todos (Ministerio de Educación de los Emiratos Árabes Unidos, 2009; Departamento de Educación del Reino Unido, 2015). Para los alumnos afectados, el carácter inclusivo de una escuela depende en parte de la forma en que ésta aborda el tratamiento correspondiente. Esos alumnos pueden faltar regularmente a clases para acudir a citas médicas (Fleming y otros, 2019). En este caso, la inclusión entraña flexibilidad, que puede ser de provecho para una población estudiantil más amplia; concretamente, encontrar formas de reducir al mínimo las repercusiones sociales y de aprendizaje de las ausencias por enfermedad también puede beneficiar a los alumnos que faltan por otras razones o que vuelven a ingresar después de haber abandonado los estudios (Gleason y otros, 2016; Wheeler y otros, 2006).

En general, la ley no suele reconocer que ser zurdo sea una vulnerabilidad, pero los alumnos zurdos tienen que adaptarse a herramientas, instrumentos, mobiliario de aula y escuelas diseñados para la mayoría diestra. Históricamente, las escuelas secundarias de los Estados Unidos se orientaban de tal modo que la luz del sol entrara por la izquierda y la mano que escribía no proyectara una sombra sobre la hoja (Kamenetz, 2018). La discriminación ha cobrado la forma de una conversión forzada a escribir con la mano derecha (Meng, 2007). Las escuelas integradoras deben poner a disposición herramientas para zurdos, como tijeras y mobiliario. En Filipinas, una nueva ley dispone que se proporcionen pupitres neutrales al 10% de la población estudiantil en todos los niveles, incluida la enseñanza técnica, profesional y superior, en un plazo de un año. Una vez que se formulen las normas y reglamentos, se podrán imponer sanciones administrativas por incumplimiento (Senado de Filipinas, 2019).

Ser nuevo en una escuela puede ser estresante, especialmente si esto entraña otras dificultades, como verse obligado a cambiar de escuela por motivos de comportamiento. En los Estados Unidos, la mayoría de los alumnos de primaria y secundaria cambia de escuela por motivos no vinculados al paso a un nivel superior, por lo menos una vez durante su trayectoria educativa (Rumberger, 2015). Si bien los datos difieren, en definitiva, el cambio de escuela suele tener un efecto negativo en los resultados del aprendizaje (Centre for Education Statistics and Evaluation, 2016; Schwartz y otros, 2017). Un análisis longitudinal llevado a cabo en el Reino Unido demostró que los niños que habían tenido problemas con sus compañeros presentaban mayores probabilidades de cambiar de escuela, y que la movilidad escolar era un indicador de riesgo de ansiedad y depresión (Winsper y otros, 2016). Cuando la falta de inclusión hace que los nuevos alumnos se sientan como extraños, la respuesta al estrés puede conducir a un círculo vicioso de comportamiento desafiante y más cambios no deseados de escuela (Park, 2014).

Un marco escolar integral puede facilitar un cambio sostenible en favor de la inclusión (McMaster, 2013). En una síntesis de investigación sobre el sentido de pertenencia a la escuela se señalaron seis estrategias, en las que participaban los alumnos, los padres, la comunidad y el personal, para ayudar a los alumnos a sentirse más conectados con la escuela, basadas en relaciones de confianza y afecto que promueven una comunicación abierta entre estos grupos. Por otra parte, es necesario incitar a las familias a participar activamente en el hogar y la vida escolar. Los programas deben desarrollar las competencias de los alumnos para

una participación activa. La gestión de las aulas y los métodos de enseñanza deben fomentar entornos de aprendizaje positivos. Por su parte, los docentes deben poder perfeccionarse profesionalmente y recibir el apoyo adecuado. En definitiva, los procesos de adopción de decisiones también deben alentar la participación de los alumnos, las familias y la comunidad, los logros académicos y el empoderamiento del personal (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, 2009).

Un metanálisis de 51 estudios confirmó que la participación de los padres en la vida escolar por medio de

“

Los padres y otros miembros de la comunidad deben participar en las actividades escolares o los comités de gestión de las escuelas

”

sesiones de comunicación e información eficaces estaba fuertemente asociada con el sentido de pertenencia de los alumnos (Allen y otros, 2018). Las escuelas deben llegar a los padres y la comunidad en general, a fin de fomentar su ethos y su visión de la inclusión. Los padres y otros miembros de la comunidad deben participar en las actividades escolares o los comités de gestión de las escuelas. Sin embargo, los resultados del PISA indicaron que solo el 12% de los padres de los países de la OCDE se ofrecían como voluntarios en actividades extracurriculares, y el 17% tomaban parte en el gobierno escolar (OCDE, 2019b).

Un ethos escolar inclusivo y favorable puede ayudar a los alumnos a lidiar con traumas psicológicos. Los alumnos desplazados tienden a estar particularmente en situación de riesgo. En el estado de Victoria (Australia), los comités de bienestar de los refugiados ayudan a los alumnos a adaptarse a un nuevo entorno y los ponen en contacto con unidades de apoyo psicológico (Foundation House, 2016). La pobreza también puede volver a los alumnos vulnerables al estrés, los traumas y sus consecuencias negativas para la salud mental, lo que puede dar lugar a dificultades de comportamiento (Blitz y otros, 2016). Las escuelas con entornos que responden y apoyan adoptan estrategias de varios niveles para abordar los efectos del trauma en los alumnos. El personal de apoyo psicológico de las escuelas, que ayuda a combatir los síntomas sin estigmatización o remisión a servicios educativos segregados, mejora mucho el bienestar de los alumnos (Phifer y Hull, 2016).

También resulta esencial empoderar a los alumnos para que participen como ciudadanos activos y responsables dentro de la comunidad escolar. Las oportunidades de tomar parte en la toma de decisiones, aplicar las competencias de comunicación y cooperar por conducto de los consejos de alumnos y los órganos consultivos son importantes, especialmente en las escuelas con gran diversidad (Johnson, 2003).

### **LOS DIRECTIVOS ESCOLARES DESEMPEÑAN UN PAPEL CLAVE EN LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN**

Los directores de escuela son los encargados de aplicar las leyes y reglamentos sobre inclusión y promover el acceso equitativo al aprendizaje. En los casos en que no existen leyes contra la discriminación o marcos inclusivos, o son ambiguos, los directores de escuela deben adoptar medidas adicionales, como por ejemplo para garantizar una política de admisión justa. En última instancia, la promoción general de una cultura de inclusión y de valores compartidos depende sobre todo de que las escuelas cuenten con directivos visionarios, especialmente cuando los docentes se muestran escépticos ante las prácticas inclusivas o no están preparados para ellas. Los directores de escuela pueden elaborar una visión compartida de la inclusión, orientar la pedagogía inclusiva, difundir el valor de los enfoques inclusivos y planificar actividades de perfeccionamiento profesional (Ainscow, 2011; Schuelka, 2018). Los directivos escolares deben dar al personal tiempo y espacio para llegar a una comprensión crítica de sus propias creencias, suposiciones, prejuicios y conductas que pueden conducir a la división en lugar de promover la inclusión. Esto es esencial, ya que el personal debe entender cuáles son los obstáculos a la inclusión y reconocer su responsabilidad en la búsqueda de soluciones.

Los directivos escolares tienen la responsabilidad de velar por que todos los niños, especialmente los más desfavorecidos, reciban un apoyo adecuado para el aprendizaje. Los directores de escuela que crean y difunden una cultura de altas expectativas sin poner en riesgo la inclusión han sido un factor clave para mejorar las escuelas de las zonas pobres (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2018b; Muijs y otros, 2010). Los directivos y el personal de las escuelas de Londres que mejoraron sustancialmente los resultados de los alumnos desfavorecidos compartían motivaciones y tenían la firme convicción de que podían ejercer un efecto positivo en esos alumnos (Baars y otros, 2018).

Los directores de escuela pueden aplicar prácticas de enseñanza inclusivas. Aquellos con experiencia en la enseñanza de alumnos desfavorecidos o con necesidades especiales pueden capacitar a docentes menos experimentados. En un estudio transnacional sobre docentes de escuelas ordinarias que enseñaban a alumnos con necesidades especiales se comprobó que los que contaban con una dirección más sólida en la escuela tenían menos necesidades de perfeccionamiento profesional (Cooc, 2018). Los directivos escolares también pueden afianzar competencias en materia de inclusión aprendiendo de las escuelas con prácticas ejemplares o compartiendo conocimientos especializados y recursos con otras escuelas (Ainscow y otros, 2016; Armstrong y Ainscow, 2018). Algunos gobiernos promueven redes de apoyo escolar y ofrecen incentivos para que las escuelas colaboren. En Hong Kong (China), el Gobierno puso en marcha un programa en el que las escuelas con enfoques integrales sólidos de la educación inclusiva sirven de centros de recursos para otras escuelas (Poon-McBrayer y Wong, 2013). Algunos países europeos han establecido consultorías especializadas para ayudar a las escuelas a prestar apoyo a los alumnos con necesidades especiales. En Suecia, las escuelas reciben asistencia de los centros de recursos locales, con el respaldo del organismo nacional sueco de necesidades educativas especiales y escuelas (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2017c). Las escuelas especiales pueden ocupar una posición única para compartir conocimientos especializados con las escuelas generales, pero se enfrentan a sus propios problemas (**Recuadro 7.3**).

A medida que las tareas de los directivos escolares se han ido tornando más complejas, abarcando la visión, el planteamiento estratégico, el enfoque del aprendizaje, la gestión de recursos, la comunicación, la resolución de problemas y el liderazgo pedagógico, resulta cada vez más evidente la necesidad de un enfoque de equipo (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2018b). Es más probable que las escuelas con culturas inclusivas se caractericen por un estilo de liderazgo que fomenta la

participación en estas funciones, junto con una toma de decisiones democrática.

### **Los factores sistémicos pueden entorpecer los esfuerzos de los directivos escolares por promover la inclusión**

Según una estimación, el liderazgo escolar explica más de la cuarta parte de la diferencia en el aprendizaje de los alumnos entre las escuelas que puede atribuirse a variables a nivel escolar (Leithwood y otros, 2008). No obstante, algunos factores específicos del sistema pueden frustrar los esfuerzos de los directivos escolares por crear un entorno de aprendizaje inclusivo. Por ejemplo, es posible que a las escuelas evaluadas en función de los niveles de desempeño de los alumnos en los exámenes se les aliente a no incluir a alumnos marginados.

La autonomía y el margen de maniobra para tomar decisiones sobre la dirección y organización de una escuela son fundamentales para garantizar la equidad. Esto no significa que no se pueda exigir cuentas a los directores de escuela, pero los mecanismos de rendición de cuentas de los directivos deben armonizarse con otras políticas para favorecer la inclusión, que a menudo faltan en la práctica. En un examen de documentos de política europeos relacionados con el liderazgo escolar resultó evidente una falta de enfoque explícito en el liderazgo escolar inclusivo (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2018b).

A pesar de lo anterior, un exceso de autonomía en la toma de decisiones puede ir en detrimento de la inclusión, al igual que los incentivos si los padres presionan por reducir esta última. Sudáfrica cuenta con una legislación antidiscriminatoria y de desegregación racial en las escuelas, pero los directores de escuela tienen autonomía para determinar los límites de la zona de captación escolar. En Johannesburgo, este es un factor de agravación de la exclusión de los niños pobres de los suburbios que no pueden ingresar a escuelas de mejor desempeño (Bell y McKay, 2011). Los directores de escuela cumplen una función clave para alentar el diálogo

“

Es posible que a las escuelas evaluadas en función de los niveles de desempeño de los alumnos en los exámenes se les aliente a no incluir a alumnos marginados

”

### RECUADRO 7.3:

#### Los directores de escuelas especiales se enfrentan a retos específicos

Los directores de escuelas especiales tropiezan con dificultades al tiempo similares y distintas de las de sus colegas de escuelas generales, especialmente en lo que respecta a la planificación y la gestión de recursos. Por ejemplo, es posible que se enfrenten a más problemas en la contratación, retención y capacitación del personal. En los Estados Unidos, la escasez de docentes de educación especial se ha visto agravada por las altas tasas de abandono de docentes y el aumento del número de alumnos con necesidades especiales. Los directores de escuela señalan dificultades para contratar personal de apoyo para necesidades especiales, como fisioterapeutas y terapeutas del habla y el lenguaje (Scott y McNeish, 2013). También deben organizar el perfeccionamiento profesional para mantener al personal al día de las novedades, normas y planes de estudio de las escuelas generales, y cerciorarse de que los docentes encuentren un equilibrio entre las responsabilidades de enseñanza y cuidado, lo que puede llevar a los directores a desempeñar un mayor papel en la tutoría y demostración de la práctica (Bubb, 2009).

Las escuelas especiales mantienen relaciones con los servicios sociales y sanitarios. Los profesionales de la salud y de otros ámbitos pueden dar asesoría sobre el cuidado de los alumnos y los planes de enseñanza; y las escuelas pueden mediar entre los padres y estos servicios. Con frecuencia, la colaboración con los padres reviste mayor importancia y es más constante que en el caso de los alumnos convencionales. Asimismo, las escuelas especiales desempeñan un papel cada vez más importante en el fortalecimiento de la capacidad de las escuelas generales, a medida que los sistemas incorporan a ellas un número creciente de alumnos con necesidades especiales (Ainscow y otros, 2003).

En los últimos años, varios países europeos han convertido las escuelas especiales en centros de recursos. Esto afianza los lazos entre la educación especial y la educación general y facilita la transición hacia la educación inclusiva, sin hacer redundantes las instituciones existentes. Lituania cuenta con dos centros nacionales de recursos (para personas con deficiencias visuales y auditivas) y tiene un proyecto en marcha para convertir cuatro escuelas especiales en centros de recursos (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2017a). La acción de Eslovenia para integrar a los alumnos con necesidades especiales en las escuelas generales comprende convertir las escuelas especiales en centros de recursos en las que estén basados docentes especializados móviles (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2013; Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2017b). Portugal ha ido más lejos por esta senda. Desde 2009, ha transformado la mayoría de las escuelas especiales en centros de recursos y presta apoyo por conducto de profesionales especializados (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2019).

Esta tendencia es mundial. Malawi ha convertido 140 escuelas primarias especiales y 37 escuelas secundarias especiales en centros de recursos. En Namibia, algunas escuelas especiales se han transformado en escuelas de recursos para brindar asesoramiento y apoyo a las escuelas generales. La República Unida de Tanzania ha esbozado planes de reformas similares. Viet Nam ha creado centros de apoyo al desarrollo de la educación inclusiva en 20 provincias y ciudades (Perfiles Educativos del Informe GEM<sup>1</sup>).

1 Nueva herramienta del Informe GEM para el seguimiento sistemático de las leyes y políticas nacionales de educación, disponible en el enlace [www.education-profiles.org](http://www.education-profiles.org).

con la comunidad y consolidar la confianza con los padres. Necesitan poner un empeño especial en determinar cuáles son las familias marginadas y perseverar en incluirlas en la comunidad escolar (Campbell, 2011).

Resulta esencial comprender cómo asignar los recursos escolares para poner en práctica la educación inclusiva. Es posible que los directores de escuela tengan que organizar el perfeccionamiento profesional o decidir cómo programar las intervenciones del personal de apoyo, como los docentes auxiliares, los especialistas del lenguaje y los psicólogos escolares (Hehir y otros, 2017). La falta de recursos puede constituir un obstáculo.

Los directivos escolares pueden verse en la necesidad de presionar a las juntas escolares o al gobierno local para obtener recursos materiales, financieros y humanos (Cobb, 2014).

#### **Los directivos escolares necesitan formación especializada para promover la inclusión**

La creación de escuelas integradoras requiere que los directores de escuela estén familiarizados con la inclusión y la comprendan (Garner y Forbes, 2013; Jahnuainen, 2014). El apoyo de los directivos y el perfeccionamiento profesional para la inclusión deberían centrarse menos



“  
**Resulta esencial comprender cómo  
 asignar los recursos escolares para poner  
 en práctica la educación inclusiva**  
 ”

en la administración y más en el aprendizaje y los logros, y abarcar esferas como la adopción de decisiones basada en información y la utilización de datos (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2018b).

Es posible que los directores de escuela no reciban formación formal sobre dirección o administración. En los países que participaron en la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje (TALIS) de la OCDE de 2018, casi una quinta parte de los directores de escuela no había recibido capacitación en materia de dirección educativa. La proporción era de un tercio en Australia y Lituania y la mitad en Croacia (OCDE, 2019c). En los 47 sistemas educativos participantes, el 15% de los directores de escuela informó de una gran necesidad

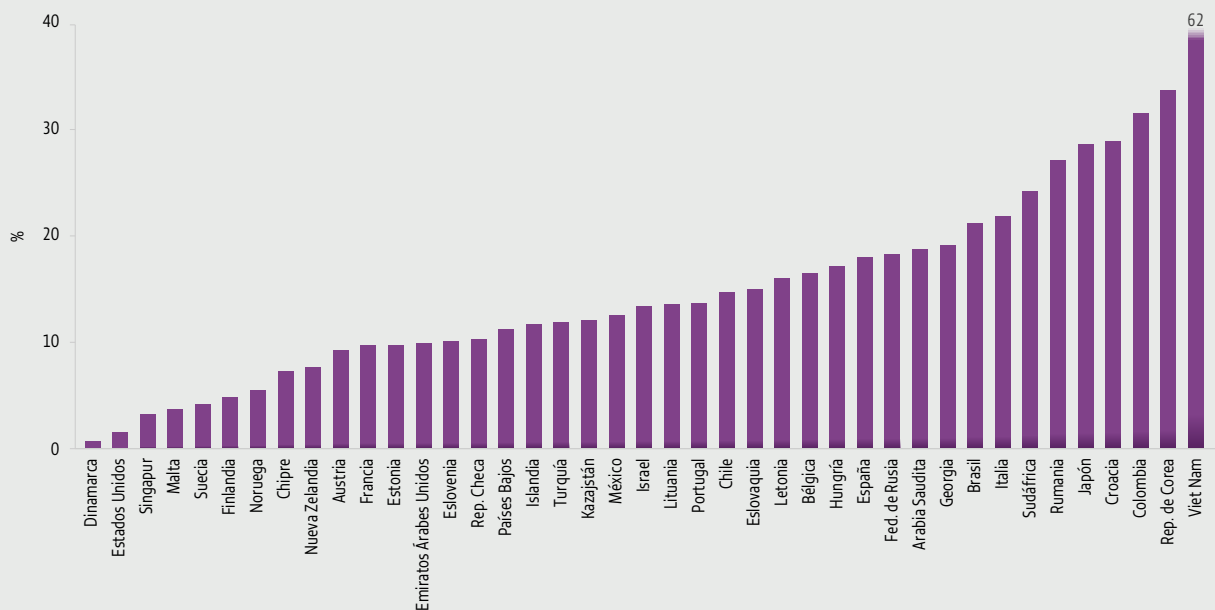
de perfeccionamiento profesional para promover la equidad y la diversidad, un porcentaje que superaba el 60% en Viet Nam (**Gráfico 7.1**). Menos de la cuarta parte de los 31 países que participaron en la evaluación sobre los docentes del Planteamiento sistémico del Banco Mundial para mejorar los resultados educativos exigían que los directores de escuela cursaran un programa de introducción o tutoría (Wilichowski y Molina, 2018).

La capacitación en educación especial es obligatoria para los directores de escuela en formación únicamente en ocho estados de los Estados Unidos (Lynch, 2012). Los cursos de dirección se centran a menudo en las leyes y los requisitos de conformidad, más que en la dirección de programas de enseñanza sólidos para alumnos con necesidades diversas (Osterman y Hafner, 2009). La falta de formación y perfeccionamiento profesional suele extenderse a lo largo de la carrera (Burdette, 2010). En Estonia, un proyecto piloto sobre medidas organizativas de apoyo a la inclusión de educandos con necesidades especiales en las escuelas generales ofrece programas de formación permanente para docentes y directivos escolares, y la puesta en

### GRÁFICO 7.1:

#### Muchos directores de escuela necesitan un perfeccionamiento profesional relacionado con la inclusión

Porcentaje de directores de escuelas secundarias de primer ciclo que comunicaron una gran necesidad de perfeccionamiento profesional para la promoción de la equidad y la diversidad, países y territorios seleccionados, 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig7\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig7_1)

Fuente: OCDE (2019c).

marcha de la educación inclusiva es una prioridad intersectorial (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2018a). Irlanda estableció un centro de dirección escolar en 2015 (Fitzpatrick Associates, 2018).

### CON FRECUENCIA, LA CULTURA ESCOLAR NO ESTÁ A LA ALTURA DE LOS IDEALES DE INCLUSIÓN

La encuesta TALIS de 2018 ofreció apreciaciones sobre las políticas escolares encaminadas a promover la diversidad y la equidad en entornos diversos. En 47 sistemas educativos, los directores del 64% de las escuelas indicaron haber organizado actos multiculturales, como la celebración de días de la diversidad cultural, y el 70% de las escuelas apoyó actividades que fomentaban la expresión de la identidad de la minoría étnica o cultural de los alumnos. Sin embargo, es probable que estas cifras sean sobrestimaciones, ya que los índices señalados por los docentes sobre estas cuestiones fueron alrededor de 10 puntos porcentuales más bajas (**Gráfico 7.2**). De forma algo inesperada, los porcentajes comunicados por los directores de escuela fueron cuatro puntos porcentuales más bajos y los de los docentes nueve puntos más bajos para las escuelas con alumnos de origen étnico y cultural más diverso. En todos los sistemas participantes, cerca de una de cada cinco escuelas no aplica políticas explícitas contra la discriminación por motivos de género y socioeconómicos, y la proporción llega incluso hasta la mitad en algunos países, entre ellos Bélgica e Italia (OCDE, 2019c).

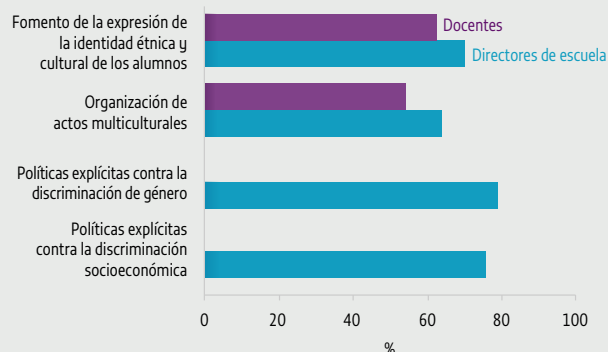
#### El acoso y la violencia escolar conducen a la exclusión

En general, un tercio de los alumnos de 11 a 15 años ha sido víctima de acoso en la escuela, aunque las divergencias son amplias, desde menos del 10% en Armenia a más del 50% en Filipinas, Lituania y Nepal (UNESCO, 2019). En los países que participaron en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias de 2015, el 45% de los alumnos de cuarto grado dijeron haber sido acosados por lo menos una vez al mes,

#### GRÁFICO 7.2:

##### Muchas escuelas no están aplicando políticas y prácticas inclusivas

Prácticas escolares seleccionadas relacionadas con la diversidad y la equidad, por tipo de encuestado, en los sistemas educativos que participaron en la encuesta TALIS 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig7\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig7_2)

Fuente: OCDE (2019c).

una proporción que alcanzó el 78% en Sudáfrica (Mullis y otros, 2016).

Usualmente, los alumnos que tienen más probabilidades de ser victimizados son los que se considera que no se ajustan a las normas o ideales sociales, como los pertenecientes a minorías sexuales, étnicas y religiosas, y los de bajos ingresos y con necesidades especiales. Los alumnos LGBTI (personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales) suelen correr un riesgo importante, ya que sus tasas de acoso son más altas que las de otros grupos (Schuster y otros, 2015). En Nueva Zelanda, los alumnos LGBTI tenían tres veces más posibilidades de sufrir acoso que sus compañeros (UNESCO, 2017).

Las conclusiones sobre las experiencias de los alumnos con discapacidad presentan una situación desoladora. Un estudio realizado en Australia determinó que el 56% había sufrido acoso en los 12 meses anteriores, más del doble de la tasa observada en

“

La encuesta TALIS de 2018 demuestra que cerca de una de cada cinco escuelas no aplica políticas explícitas contra la discriminación por motivos de género y socioeconómicos

”

la población general en edad escolar (Gotlib, 2018). En Uganda, el 84% de los niños con discapacidad había experimentado violencia a manos de sus compañeros o el personal en la semana anterior, frente al 53% de los que no tenían discapacidad (Devries y otros, 2018). En el Reino Unido, además de sufrir más acoso que los alumnos no autistas, los que padecían el trastorno del espectro autista afirmaron recibir menos apoyo social de sus compañeros de clase y amigos (Humphrey y Symes, 2010). En los Estados Unidos, los alumnos con discapacidad intelectual y trastornos emocionales u ortopédicos parecen correr un mayor riesgo que sus compañeros sin discapacidad (Blake y otros, 2012).

Cabe esperar que la creación de un ethos de inclusión escolar integral, en el que los alumnos se sientan valorados y se valoren mutuamente, reduzca los casos de comportamientos negativos como el acoso. La medida del ethos de inclusión en la escuela comunicado por los docentes (Modin y otros, 2017) y del sentido de pertenencia comunicado por los alumnos, por ejemplo, en el Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (UNESCO, 2018), guardan una relación estrecha con menores tasas de acoso.

Las escuelas tienen la responsabilidad de luchar contra el acoso con acciones específicas. En un estudio de las escuelas de Inglaterra (Reino Unido) se comprobó que, si bien las que se caracterizaban por igualdad de oportunidades, cohesión social y buen liderazgo presentaban menos casos de acoso, los factores de predicción más fiables eran las políticas y prácticas escolares que abordaban el acoso o se centraban en él directamente (Muijs, 2017). Un metanálisis de 53 programas confirmó la eficacia de las iniciativas escolares contra el acoso (Ttofi y Farrington, 2011).

Las escuelas deben poner en práctica métodos de gestión de las aulas, servicios de orientación y políticas que determinen las responsabilidades del personal, y definan medidas para prevenir la violencia y el acoso e intervenir cuando resulte necesario. Es importante que los códigos de conducta de los docentes hagan una referencia explícita a la violencia y el abuso, y velen por que las sanciones estén claramente estipuladas y sean coherentes con los marcos jurídicos de los derechos y la protección de los niños. El hecho de que los directores de escuela, los docentes y el personal no intervengan firmemente puede incrementar la prevalencia de la violencia entre los alumnos. Los alumnos y el personal deben tener la seguridad de que las transgresiones

darán lugar a sanciones (UNESCO, 2017). En Italia, las intervenciones escolares eficaces para luchar contra el acoso han comprendido una mejor supervisión de la zona de recreo, métodos disciplinarios, reglas internas y la gestión de las aulas (UNESCO, 2019).

No obstante, los enfoques punitivos no deben suplantar el apoyo a los alumnos y el cultivo de una atmósfera de respeto. Los métodos punitivos de tolerancia cero pueden marginar injustamente a algunos alumnos y fomentar formas más encubiertas de acoso (Borgwald y Theixos, 2012). En los Estados Unidos, un proyecto piloto dirigido a niños problemáticos y violentos en las escuelas asignó consejeros para trabajar en estrecha colaboración en favor de un cambio de comportamiento. Los resultados mostraron una disminución prometedora del 80% de las suspensiones, los procedimientos disciplinarios y las agresiones entre compañeros (UNESCO, 2017).

Los programas contra el acoso a gran escala que han tenido éxito, como Kiva en Finlandia y Zero en Noruega, han comprendido la formación de los docentes. En Francia, se espera que los nuevos docentes reciban capacitación sobre la gestión de la violencia (Roland y otros, 2010; Salmivalli y otros, 2011; UNESCO, 2017). En el Reino Unido, las escuelas con menos acoso mantenían registros de los casos, organizaban el perfeccionamiento profesional, hablaban con los padres de los acosadores y las víctimas, formulaban políticas sobre el papel de los docentes durante los recesos y elaboraban códigos de conducta en colaboración (Muijs, 2017). El Perú puso en marcha una iniciativa nacional de vigilancia, el Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar. Las víctimas y los testigos de las escuelas inscritas en el sistema pueden denunciar los casos de violencia en el entorno escolar. El sistema especifica las medidas de seguimiento que debe realizar un miembro del personal designado (UNESCO, 2019).

Las intervenciones para prevenir la violencia y el acoso en la escuela pueden ser más eficaces cuando los alumnos participan en la planificación y la ejecución. El proyecto de escuelas libres de violencia de Save the Children en el Afganistán hace hincapié en la participación de los niños para prevenir el abuso, el acoso y la violencia de género. Un elemento clave es el establecimiento de un comité de protección de la infancia, una asociación de padres, docentes y alumnos, y un consejo de alumnos en cada escuela (UNESCO, 2017). En China, India y Nueva Zelandia, varias escuelas y universidades han creado clubes escolares dirigidos por alumnos, en los que los

estudiantes LGBTI pueden reunirse e interactuar de forma segura. Abiertos a todos los alumnos, tienen como objetivo hacer frente a la discriminación y el acoso homofóbico (UNESCO, 2016).

Las escuelas también deben combatir la violencia y el acoso ejercidos por los docentes. En Uganda, el conjunto de herramientas para escuelas buenas, elaborado por la organización no gubernamental (ONG) Raising Voices, tiene por finalidad plantear una visión colectiva para las escuelas, crear un entorno de aprendizaje propicio, emplear una metodología de aprendizaje más progresiva, y fortalecer la gobernanza de las escuelas. Dos docentes principales y dos representantes de los alumnos de cada escuela coordinan las actividades, que comprenden entablar contacto con los padres y la comunidad. Una prueba de control aleatoria determinó que la iniciativa había reducido los actos de violencia física por parte del personal escolar en un 42% (Knight y otros, 2018).

## UNAS ESCUELAS SEGURAS Y ACCESIBLES SON IMPORTANTES PARA LA INCLUSIÓN

Unas escuelas seguras y accesibles son fundamentales para todos los niños, especialmente los que tienen discapacidad<sup>2</sup>. El estado de las rutas de acceso a las escuelas, los edificios y otras instalaciones vulnera a menudo aspectos clave del derecho a la educación, como la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad (**Cuadro 7.1**). Entre las características infraestructurales que pueden dificultar el acceso y la inclusión figuran las condiciones del camino a la escuela, que con frecuencia no se consideran un factor de agravación de la exclusión (**Recuadro 7.4**).

En algunos de los países más pobres del mundo, la falta de mobiliario escolar obliga a los niños a sentarse en el suelo, lo que crea condiciones de aprendizaje inaceptables. La proporción de alumnos por pupitre en la República Unida de Tanzania en 2016 era de 5:1 frente a los 3:1 recomendados. Además, los promedios tienden a ocultar grandes discrepancias en detrimento de las zonas

2 Esta sección se basa en Agarwal (2019).

### CUADRO 7.1:

#### Condiciones infraestructurales seleccionadas relativas a la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad

<p><b>Camino a la escuela</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rutas bien mantenidas y libres de obstáculos y tráfico intenso</li> <li>Aceras o caminos designados a lo largo de la ruta</li> </ul>	<p><b>Agua, saneamiento e higiene</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Retretes accesibles integrados a los retretes convencionales</li> <li>Aseos con puertas y techos para la seguridad y la privacidad</li> <li>Instalaciones de agua y para lavarse las manos activadas por manos y pies</li> <li>Letreros que indiquen las instalaciones de agua, saneamiento e higiene</li> </ul>
<p><b>Entrada a la escuela</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrada amplia para niños en silla de ruedas</li> <li>Superficie del suelo firme, uniforme, nivelada y bien mantenida</li> </ul>	<p><b>Juegos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Espacio con una zona para sentarse y techo de protección al que se llegue por un camino accesible para sillas de ruedas</li> <li>Superficie firme</li> </ul>
<p><b>Circulación en la escuela</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pasillos amplios para niños en silla de ruedas</li> <li>Pasamanos en las escaleras y rampas</li> <li>Pasillos, senderos y escaleras bien iluminados</li> </ul>	<p><b>Evacuación de emergencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Plan de evacuación escolar para niños con discapacidad</li> <li>Aulas no abarrotadas</li> <li>Alarmas visuales y sonoras</li> </ul>
<p><b>Entrada y utilización de las aulas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aulas iluminadas naturalmente con protección del sol y ventilación</li> <li>Escritorios y mesas que se pueden mover de ser necesario</li> <li>Letreros para indicar aulas y servicios</li> <li>Alféizares bajos que permitan a los niños ver hacia afuera si están sentados</li> </ul>	<p><b>Comunicación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ambiente de clase silencioso: ruido de fondo mínimo de ventiladores y equipos mecánicos</li> <li>Buena iluminación de la cara del docente/intérprete de lengua de señas</li> </ul>

Fuente: Topping (2014).

#### RECUADRO 7.4:

##### En muchos casos el camino a la escuela está lleno de obstáculos y riesgos

Millones de niños, ya sea en zonas rurales remotas o zonas urbanas densamente construidas, deben hacer frente cada día a grandes obstáculos para llegar a la escuela, lo que incide en su asistencia. La falta de seguridad y las amenazas de violencia también dificultan el acceso, especialmente en el caso de las niñas. En un estudio de 7.000 niños de 11 países de África, Asia y América Latina, más de la cuarta parte de las niñas entrevistadas afirmó no sentirse nunca segura, o rara vez, en el camino hacia o desde la escuela (Plan International, 2014). En Ciudad de Benin (Nigeria), una encuesta realizada entre alumnos de enseñanza secundaria reveló que la conducción peligrosa era el problema más importante que enfrentaban los niños en el camino a la escuela, ya que el 15% había resultado herido en un accidente de tráfico en los seis meses anteriores (Ipingbemi y Aiworo, 2013).

Algunas medidas, como el transporte gratuito o subvencionado y la mejora de las rutas peatonales o las pasarelas, pueden requerir inversiones relativamente cuantiosas, aunque otras, como los servicios dirigidos por voluntarios, pueden suponer menores costos. Los beneficios, sin embargo, pueden ser considerables. Por ejemplo, en una encuesta de directores de escuela de varios países del África subsahariana se concluyó que un transporte más adecuado aumentaría en una cuarta parte la matriculación de los alumnos discapacitados (Access Exchange International, 2017).

En el caso de los que viven relativamente cerca de las escuelas, los programas de "autobús escolar peatonal" agrupan a los niños para que caminen de forma segura hacia y desde la escuela o una parada de autobús escolar, acompañados por adultos. Se recoge a los niños en puntos de encuentro designados u hogares a lo largo del camino (Access Exchange International, 2017). En San Francisco (Estados Unidos), un equipo de padres y organizaciones vecinales comunitarias puso en marcha en 2008 el programa Tenderloin Safe Passage para caminar de forma segura, que ahora cubre 15 manzanas del barrio eponímico de la ciudad. Los voluntarios capacitados apostados en cruces de alto riesgo representan una presencia adulta para más de 200 niños diariamente (Hoodline, 2018). Los niños que se encuentran a mayor distancia de las escuelas se enfrentan a dificultades diferentes. En el Brasil se compraron más de 35.000 autobuses escolares y 170.000 bicicletas en el marco de dos programas de alcance nacional entre 2008 y 2013 para facilitar el transporte de los alumnos de zonas rurales (Gobierno del Brasil, 2014).

La falta de rutas asfaltadas o transporte puede dejar a los niños con discapacidad confinados en casa. La décima parte de los alumnos con discapacidad de Botswana y la cuarta parte de los de Mozambique señalaron haber dejado de asistir debido a las dificultades para llegar a la escuela (DAES, 2019a). Los vehículos motorizados pueden ser el medio de transporte más eficaz para ir a la escuela, para lo cual los gobiernos desempeñan un papel importante, ya que los costos son considerables. El gobierno local de Curitiba (Brasil) financia una flota de 60 autobuses, totalmente accesibles con plataformas elevadoras para sillas de ruedas, que llevan a 2.500 alumnos con necesidades especiales a la escuela cada día. Costa Rica concede subsidios a los cuidadores de niños con discapacidad por los servicios de transporte que prestan (Access Exchange International, 2017).

desfavorecidas; así, la proporción era de 7:1 en las regiones de Geita, Rukwa y Simiyu (Ministerio de Educación de Tanzania, 2016). En Uganda, en los cuatro distritos de la subregión de Karamoja sobre los que se dispone de datos, la proporción oscilaba entre 5:1 y 124:1 (Brown y otros, 2017).

En la mayoría de los países, la calidad general de las instalaciones escolares puede ser insatisfactoria. En un examen reciente de estudios empíricos efectuados en todo el mundo se llegó a la conclusión de que diversas características de las aulas incidían en el aprendizaje, muchas de las cuales eran esenciales para la inclusión. Entre éstas figuran las siguientes: iluminación eléctrica de buena calidad o luz diurna abundante que no deslumbrase, resguardo del calor del sol, ventanas suficientemente grandes para la ventilación, ausencia de ruido exterior cercano, amplios espacios sencillos para los alumnos mayores y espacios más variados para los más jóvenes,

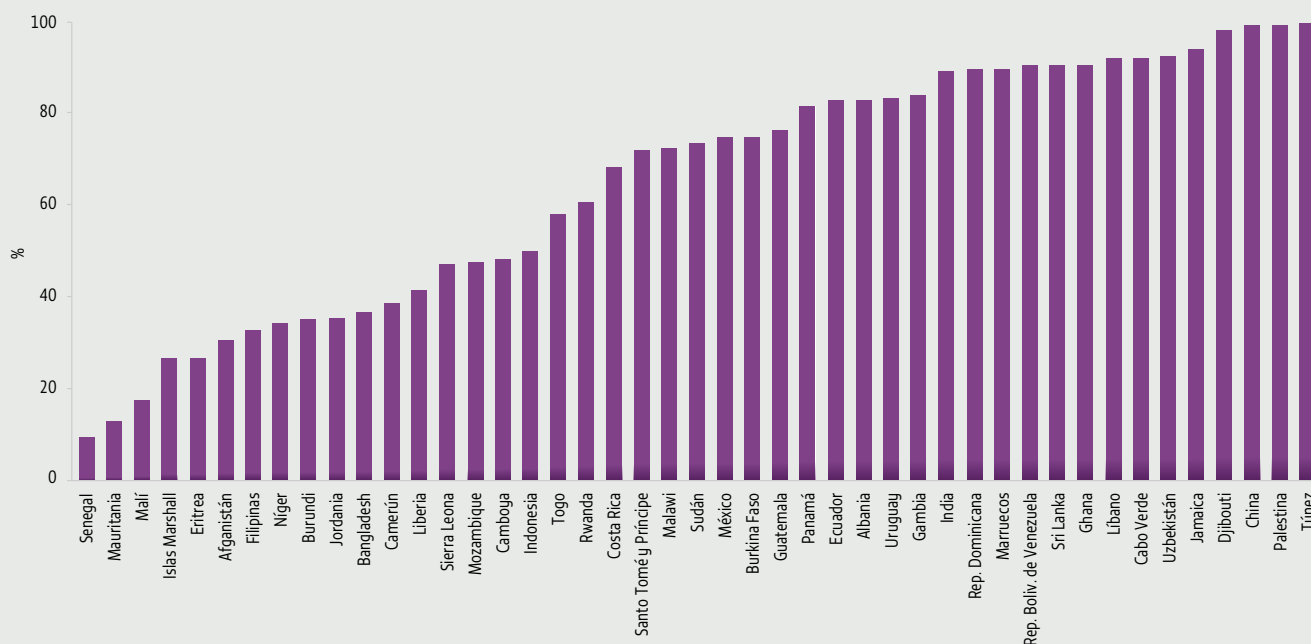
acceso fácil a espacios exteriores, pasillos amplios y diversidad visual en la disposición de las aulas (Barrett y otros, 2019). Si bien algunos elementos como el aire acondicionado y el mobiliario de alta calidad suponen costos elevados, otros, como una disposición agradable de las aulas y las escuelas, pueden requerir poco más que la imaginación.

Lamentablemente, las escuelas suelen diseñarse y construirse sin tener plenamente en cuenta las

“ Las escuelas suelen diseñarse y construirse sin tener plenamente en cuenta las necesidades de los alumnos, el personal y los miembros de la comunidad ”

**GRÁFICO 7.3:****En muchos países más pobres, los retretes separados por sexo son la excepción, no la norma**

Porcentaje de escuelas primarias con retretes separados por sexo, países seleccionados, 2016–2018

GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig7\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig7_3)

Nota: Los países mostrados son aquellos donde menos del 100% de las escuelas tienen retretes separados por sexo.

Fuente: base de datos del IEU.

necesidades de los alumnos, el personal y los miembros de la comunidad, de lo que son un ejemplo las instalaciones sanitarias. En muchos países, entre ellos Malí, Mauritania y Senegal, la mayoría de las escuelas primarias carece de retretes separados para las niñas (**Gráfico 7.3**). Éste es un factor de reconocida importancia para la asistencia de las niñas que han comenzado a menstruar, especialmente en el África subsahariana, donde un alto porcentaje de los alumnos tiene una edad superior al grado.

### POCAS VECES SE TIENEN EN CUENTA TODAS LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN EL DISEÑO DE LA ESCUELA

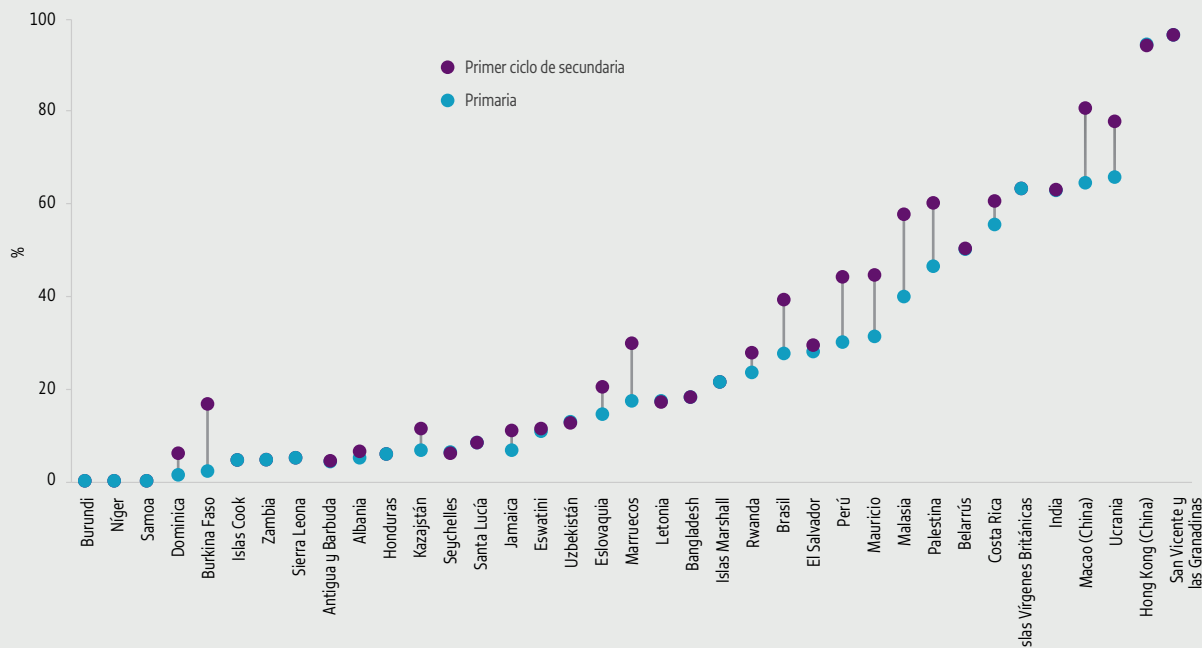
Los niños con discapacidad tropiezan con obstáculos considerables en las escuelas y sus alrededores. La importancia de contar con instalaciones adecuadas para los alumnos con discapacidad a fin de garantizar la inclusión se reconoce en el indicador mundial 4.a.1 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que se refiere a la

proporción de escuelas con acceso a “infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad”. Burundi, Níger y Samoa comunicaron que ninguna de sus escuelas primarias o del primer ciclo de secundaria cumplía esos criterios. Pocas escuelas respetaban las normas básicas, incluso en países más ricos, como Eslovaquia, donde los porcentajes eran apenas del 14% para las escuelas primarias y el 21% para las del primer ciclo de la enseñanza secundaria (**Gráfico 7.4**).

“ La importancia de contar con instalaciones adecuadas para los alumnos con discapacidad a fin de garantizar la inclusión se reconoce en el indicador mundial 4.a.1 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ”

**GRÁFICO 7.4:**

**Los países se esfuerzan por que las escuelas hayan tomado disposiciones suficientes para los alumnos con discapacidad**  
 Porcentaje de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidad, por nivel de educación, países seleccionados, 2016–2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig7\\_4](http://bit.ly/GEM2020_fig7_4)

Fuente: base de datos del IEU.

Un desglose más detallado de los promedios dentro de los países muestra que las normas no se aplican por igual en las zonas urbanas y rurales, los distintos niveles de educación o las escuelas públicas y privadas. Es más probable que las escuelas públicas cumplan las normas en la India y Jamaica, mientras que en Malasia y el Perú las que tienen más probabilidades de hacerlo son las privadas.

Sigue siendo difícil obtener datos ilustrativos y comparables entre países por tres razones. En primer lugar, aunque muchos países tienen normas nacionales, éstas varían. En el estado de Victoria (Australia), las normas del organismo encargado de la construcción de escuelas comprenden disposiciones sobre las plazas de aparcamiento de automóviles y autobuses (Departamento de educación y capacitación de Victoria, 2019). En Malasia, las autoridades locales exigen que los edificios públicos cumplan los códigos de práctica estándar nacionales sobre el acceso de las personas con discapacidad, para permitir a estas últimas acceder como

miembros del público en general, ya sea como visitantes o empleados (Kamarudin y otros, 2012).

En un informe reciente se expuso que la infraestructura adaptada debería definirse de forma general como todo entorno construido relativo a instalaciones educativas que se haya construido o remodelado para permitir la accesibilidad de todos los usuarios, incluidas las personas con diferentes tipos de discapacidad, comprendidos las vías de acceso, la entrada, la evacuación y/o la utilización de un edificio y sus servicios e instalaciones (incluidas, como mínimo, las instalaciones para la enseñanza, recreativas y de agua, saneamiento e higiene). Algunos ejemplos de adaptaciones son las rampas, los pasamanos, las puertas ensanchadas, los retretes modificados, la señalización clara y las indicaciones detectables al tacto (IEU, 2018, pág. 15). A pesar de los progresos realizados, esta norma aún no ha entrado en vigor.

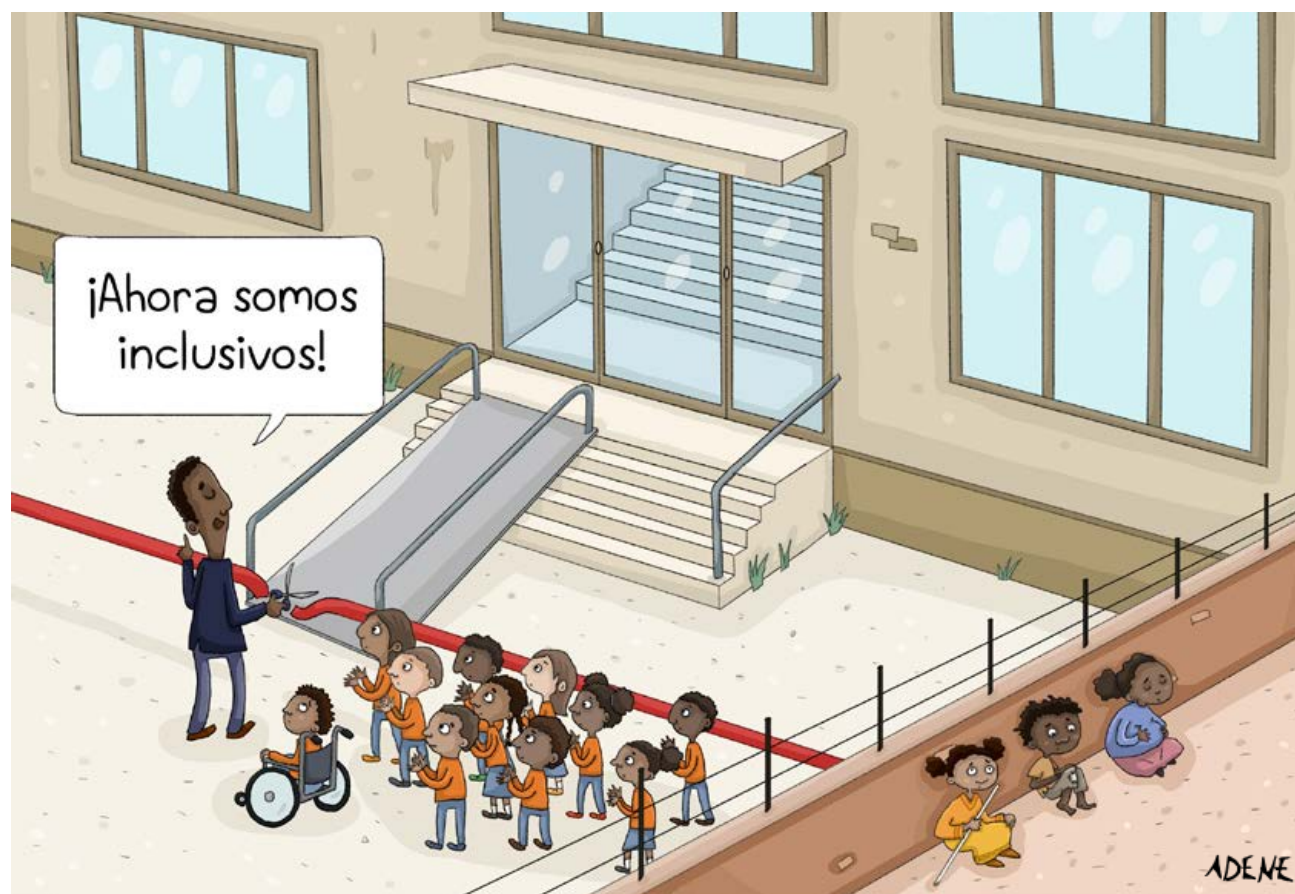
En segundo lugar, como se desprende de esta definición, las escuelas pueden cumplir algunos aspectos, aunque no

todos, de un conjunto de normas determinado. En tercer lugar, incluso si se acordaran normas, la capacidad de seguimiento tiende a ser insuficiente, ya que los datos son comunicados por las escuelas y no son verificados independientemente por inspectores externos, que podrían examinar la calidad de las instalaciones y no solo su disponibilidad. Los gobiernos rara vez llevan a cabo ese tipo de seguimiento. En 2015, Burkina Faso efectuó un estudio de 6.685 escuelas con 14.762 edificios, y averiguó que la mitad tenía rampas (DAES, 2019b). El departamento de empoderamiento de personas con discapacidad de la India realiza auditorías de accesibilidad de los edificios públicos en 48 ciudades, obligando a los gobiernos a reacondicionar los edificios con miras a cumplir las normas de accesibilidad (Agarwal, 2019). En Malasia, tanto en los edificios públicos nuevos como en los reacondicionados, en particular las escuelas, una auditoría de acceso comprueba el cumplimiento de los códigos (OMS, 2011).

Es más común que un seguimiento minucioso se emprenda gracias a la investigación o la acción

ciudadana. En Ghana, un examen de 20 escuelas del segundo ciclo de la enseñanza secundaria clasificadas en la quinta parte de escuelas con mejor desempeño académico e infraestructura física evaluó la accesibilidad sobre la base de las normas internacionales de construcción y la legislación nacional. La mayoría de las escuelas estaba muy lejos de cumplirlas. Por ejemplo, no había restricciones para el desplazamiento vertical (entre plantas) en solo el 3% de los casos, y para el desplazamiento horizontal en el 10%; además, el 83% de los edificios presentaban restricciones importantes en las instalaciones sanitarias (Danso y otros, 2012).

Los datos obtenidos mediante externalización colaborativa, en su mayoría de países de ingresos altos, indican que el 47% de las instalaciones educativas son accesibles para personas en silla de ruedas (DAES, 2019a). En Francia se creó una línea telefónica de asistencia a personas con discapacidad para responder a las preocupaciones señaladas por las familias de alumnos con discapacidad y ofrecer soluciones en cooperación con las autoridades educativas locales y





“

Es más común que un seguimiento minucioso se emprenda gracias a la investigación o la acción ciudadana

”

las inspecciones escolares (DAES, 2019a). En la India, una auditoría realizada por el contralor y auditor general halló discrepancias apreciables en el número limitado de medidas de accesibilidad recogidas en los sistemas de información de seguimiento de la educación. Una aplicación creada por el Ministerio de justicia social y empoderamiento permite a los ciudadanos cargar imágenes de escuelas no accesibles, para que el ministerio pueda tomar medidas de seguimiento (Agarwal, 2019).

### **EL DISEÑO UNIVERSAL ES UNA FORMA EFICIENTE DE HACER INCLUSIVOS LOS EDIFICIOS ESCOLARES**

La infraestructura accesible suele ser el resultado de medidas opcionales especiales para ayudar a unos cuantos niños, pero no necesariamente a todos. En lugar de promover la adición de elementos de accesibilidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas adoptó el siguiente concepto de diseño universal: “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (Naciones Unidas, 2006, pág. 5). El diseño universal tiene por finalidad aumentar la funcionalidad y responder a las necesidades de todos, independientemente de la edad, el tamaño o la capacidad.

Ya sea que se aplique a edificios escolares, caminos públicos o dispositivos, el diseño universal puede utilizarse para evaluar los diseños existentes, guiar el proceso de diseño y capacitar a los diseñadores y usuarios sobre las características de productos y entornos más accesibles. Un grupo de arquitectos, especialistas de diseño ambiental y de productos, e ingenieros elaboró siete principios de diseño universal, a saber, un uso equitativo para personas con aptitudes diversas; flexibilidad de uso para dar cabida a una serie de preferencias y aptitudes individuales; un uso simple e intuitivo, independientemente de la experiencia, conocimientos, aptitudes de lenguaje o nivel de concentración del usuario; información perceptible que se comunica eficazmente, sin importar las condiciones del entorno o las capacidades sensoriales; tolerancia de error para minimizar las

consecuencias de los accidentes causados por acciones no intencionadas; poco esfuerzo físico; y tamaño y espacio adecuados para el acercamiento, alcance, manejo y uso, sin importar el tamaño corporal, la postura o movilidad del usuario (Centre for Excellence in Universal Design, 2019).

La integración de características de accesibilidad y diseño universal en las infraestructuras escolares es eficaz en relación con los costes. En Etiopía, incluir características de accesibilidad en un retrete escolar representaba menos del 3% del costo (Jones, 2011). Se estima que incorporar instalaciones de pleno acceso desde el principio aumenta el costo total en un 1%, mientras que la adaptación después de la finalización puede hacerlo en un 5% o más, según las modificaciones (Naciones Unidas, 2019).

La India ha adoptado medidas en los últimos años para promover la accesibilidad mediante políticas y leyes. La ley sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2016 dispone que se ofrezcan sistemas de transporte accesibles y se tenga en cuenta el diseño universal en los edificios públicos y las instalaciones educativas. El proyecto de política nacional de educación establece que el diseño universal deberá aplicarse al diseño de los edificios escolares, las instalaciones deportivas y los entornos generales, para que todos los niños puedan beneficiarse de su uso. En cada estado se conformará un comité de científicos cognitivos, expertos en educación de la primera infancia, artistas y arquitectos para diseñar espacios escolares que sean verdaderamente acogedores y motivadores para estar en ellos y aprender. Se ha prometido financiación para que las escuelas existentes adapten sus instalaciones (Agarwal, 2019).

Los programas de ayuda han contribuido a difundir los principios de diseño universal. En todas las escuelas construidas en el marco del programa de educación básica de Indonesia, con el apoyo de Australia, se tuvieron que instalar retretes accesibles, pasamanos y rampas, y el gobierno adoptó posteriormente medidas similares para todas las nuevas escuelas. Australia publicó una guía de diseño universal para promover el cumplimiento de los principios de accesibilidad en todos los proyectos de construcción que respaldaba (Australian Aid, 2013). También se elaboró un instrumento de autoevaluación de las escuelas, basado en las normas nacionales y el índice del Centro de Estudios sobre Educación Integradora (Agarwal, 2019). Por su parte, el programa de mejora de la educación de Kiribati, que ha rehabilitado escuelas primarias desde 2013, está concebido para cumplir las normas nacionales de infraestructura y los principios de diseño universal

“

El diseño universal tiene por finalidad aumentar la funcionalidad y responder a las necesidades de todos, independientemente de la edad, el tamaño o la capacidad

”

de Australian Aid. Algunos elementos son los siguientes: caminos accesibles entre los edificios, rampas, puertas más anchas, barras de agarre e instalaciones sanitarias accesibles para sillas de ruedas (Coffey, 2016).

## LA TECNOLOGÍA PUEDE MARCAR LA DIFERENCIA ENTRE LA PARTICIPACIÓN Y LA MARGINACIÓN

La tecnología encierra un potencial considerable, aunque en gran medida desaprovechado, para respaldar la educación inclusiva. En relación con el diseño universal para el aprendizaje (véase el **Capítulo 5**), la tecnología apoya el enfoque en medios inclusivos para representar la información, expresar el conocimiento y participar en el aprendizaje (Rose y otros, 2002). Los dispositivos de asistencia ayudan a superar los obstáculos que impiden a los alumnos vulnerables sacar el máximo provecho del plan de estudios. Para materializar sus posibilidades, la tecnología debe utilizarse con una pedagogía apropiada. Además, debe personalizarse, a fin de adaptarse a las necesidades diversas, y a veces contradictorias, de los alumnos (Foley y Ferri, 2012). Sin embargo, pocas veces se utiliza la instrucción diferenciada facilitada por la tecnología, debido en gran parte a que los docentes no han recibido una capacitación adecuada. En los países de ingresos bajos y medianos, la falta de infraestructura puede agravar las dificultades que plantea el uso de la tecnología<sup>3</sup>.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden respaldar los entornos de aprendizaje creativos y colaborativos, y promover la inclusión de los alumnos con discapacidad. Las computadoras con programas informáticos especializados pueden servir para grabar, editar y compartir ideas, ayudar a terminar los deberes a tiempo y reforzar la motivación. A pesar de ello, con frecuencia no se tienen en cuenta desde un inicio las ventajas de las TIC para satisfacer las necesidades de los alumnos y el personal con discapacidad.

El uso de las TIC en la educación suele entrañar un aprendizaje asistido por computadora mediante tabletas, que puede ser de provecho para los alumnos con discapacidad. Por ejemplo, en el estado de Australia Occidental, los docentes de un centro de apoyo a la educación que habían recibido capacitación para utilizar aplicaciones de gran difusión que facilitaban la alfabetización y el aprendizaje de las matemáticas consideraban que las tabletas eran adecuadas para los alumnos con trastorno del espectro autista y trastorno de déficit de atención, así como los que requerían un estímulo multisensorial, ya que eran personalizables, portátiles y completas (Johnson, 2013). El uso de contenido multimedia, mapas conceptuales o programas informáticos de organización y dictado con reconocimiento del habla puede mejorar las competencias de escritura de niños y adultos con dificultades de aprendizaje (Batorowicz y otros, 2012). Se ha comprobado que los programas informáticos de creación de símbolos mejoran la comprensión lectora de los adultos con dificultades leves de aprendizaje (Jones y otros, 2007).

## LA TECNOLOGÍA DE APOYO PUEDE SER DE GRAN AYUDA PARA LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

Algunas tecnologías de uso general, como las aplicaciones de comunicación alternativa y aumentativa, pueden satisfacer las necesidades de los alumnos y tienen la ventaja de estar más fácilmente disponibles, ser más baratas, ser más conocidas y estar menos marcadas que la tecnología especializada (McNaughton y Light, 2013). Las personas con muy pocos conocimientos técnicos pueden crear contenidos personalizados con bastante facilidad para intervenciones relacionadas con la lengua, como, por ejemplo, para alumnos con trastorno del espectro autista (Shane y otros, 2012). Cuando esto no es posible, la tecnología de apoyo está cada vez más disponible (Ahmad, 2015) y puede marcar la diferencia entre marginación y participación, no solo en la escuela sino también en la vida comunitaria y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (**Recuadro 7.5**). La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas establece que “el “diseño universal”

<sup>3</sup> Esta sección se basa en Hersh (2020).

“ Pocas veces se utiliza la instrucción diferenciada facilitada por la tecnología, debido en gran parte a que los docentes no han recibido una capacitación adecuada ”

#### RECUADRO 7.5:

##### Existe una gran variedad de tecnología de apoyo para la educación

No se han acordado definiciones en relación con la tecnología para la educación inclusiva (Robyler y Doering, 2013). Mientras que la tecnología educativa facilita la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos, la tecnología de apoyo se refiere a las tecnologías, equipos, dispositivos, aparatos, servicios, sistemas, procesos y modificaciones del entorno utilizados por las personas con discapacidad y/o mayores para superar las barreras sociales, de infraestructura y de otro tipo que restringen la independencia del aprendizaje y la plena participación en la sociedad y en actividades de aprendizaje de manera segura y fácil (Hersh y Johnson, 2008, pág. 196).

Las ayudas técnicas pueden referirse a tecnología de entrada, como teclados de teclas grandes, teclados virtuales, teclados braille o anotadores, o de otro tipo; opciones para controlar la entrada de información a la computadora mediante el ojo, la cabeza o el pie; palancas de mando, entre ellas las controladas con la boca mediante inhalación y exhalación; formas de imitar las operaciones realizadas con el ratón, como la selección con conmutadores múltiples; dispositivos de entrada de un solo conmutador para buscar y elegir letras, números, símbolos y gráficos usando cualquier parte del cuerpo que se controle; programas informáticos de entrada de voz/dictado; y programas informáticos para facilitar la introducción de texto que permiten mecanografiar menos, por ejemplo, gracias a gestos simples de señalamiento o la predicción de palabras.

Las ayudas técnicas también pueden referirse a la tecnología de salida, especialmente para los alumnos con discapacidades visuales. Algunos ejemplos son lectores y lupas de pantalla, pantallas actualizables que permiten leer texto utilizando celdas braille y dispositivos para toma de notas en braille. Las impresoras tridimensionales producen diagramas táctiles que sobresalen de la superficie del papel; las impresoras braille imprimen documentos en braille; los circuitos cerrados de televisión crean imágenes ampliadas con textos y colores de fondo diversos para personas con visión limitada; los sistemas digitales de información accesible crean audiolibros; y los escáneres con reconocimiento óptico de caracteres convierten las imágenes escaneadas de texto en archivos de texto editables que pueden leerse con lectores de pantalla o en pantallas braille. Los docentes con un conocimiento mínimo de braille pueden usar el programa informático gratuito BrailleEasy para crear representaciones matemáticas en braille a partir de texto digital. Algunos programas informáticos como LaTeX, BlindMath, LAMBDA y LeanMath utilizan técnicas de superposición de acceso y combinaciones de teclas para mejorar la accesibilidad (Ashraf y otros, 2017).

Los sistemas de comunicación alternativos y aumentativos reemplazan el habla. Existen versiones y aplicaciones independientes para móviles y otros dispositivos. Los sistemas de comunicación mediante intercambio de imágenes presentan imágenes de “objeto” y “acción” utilizadas para pedir objetos. Proloquo2go es una aplicación flexible que utiliza símbolos con un amplio vocabulario básico, ofrece la posibilidad de añadir símbolos y fotos, y tiene una opción de salida de 100 voces de sonido natural, entre ellas voces de niños, en varios idiomas (Hersh, 2019).

Los sistemas de escucha asistida mejoran la claridad del sonido y reducen el ruido de fondo. En los bucles de inducción de audiofrecuencia, se coloca un cable alrededor de una habitación o edificio que transmite señales a los audífonos de los usuarios. Con los sistemas de micrófono y receptor de frecuencia modulada, la voz captada por un micrófono se recibe por medio de pequeños auriculares. Los sistemas infrarrojos de escucha amplifican el sonido de los dispositivos de audio. Para las personas con deficiencia auditiva, otro ejemplo es un programa informático que reconoce el lenguaje de señas y lo convierte en texto. Por su parte, los programas que convierten el texto en lengua de señas siguen siendo limitados (Hersh, 2019).

no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten” (Naciones Unidas, 2006, pág. 5).

Se ha comprobado que la tecnología de apoyo en las escuelas aumenta las tasas de finalización, de matriculación en la educación terciaria, de obtención de un empleo remunerado y de ingresos por encima del salario mínimo (Bouck y otros, 2011). También puede mejorar la orientación académica, el disfrute, la autoestima, el optimismo y el bienestar subjetivo, como ha demostrado un estudio realizado en Irlanda (Wynne y otros, 2017). Las actitudes de los alumnos y el personal son importantes; en ese sentido, un estudio de estudiantes universitarios con discapacidad en el Reino Unido reveló que algunos solo utilizaban esa tecnología en el hogar, por temor a ser estigmatizados (Seale y otros, 2010). Éste último puede reducirse diseñando dispositivos pequeños, atractivos y similares a los de uso común, que ayudan a acabar con los estereotipos (Bichard y otros, 2007). La fiabilidad y disponibilidad del apoyo técnico, la participación de los posibles usuarios y sus familias en la toma de decisiones y la facilidad de uso, en particular el tiempo necesario para programar un dispositivo, también inciden en la utilización (Baxter y otros, 2012).

En los países de ingresos altos, otra forma de alentar la adopción de la tecnología de apoyo consiste en permitir que los alumnos utilicen sus propios dispositivos con tecnología de este tipo ya instalada (Hersh y Mouroutsou, 2015). Sin embargo, si bien muchos alumnos son usuarios frecuentes y muy competentes de la tecnología, familiarizados con una amplia gama de estrategias de aprendizaje, es posible que otros no puedan dedicar el tiempo y el esfuerzo necesarios para utilizar satisfactoriamente esa tecnología (Seale y otros, 2010). Dado que existen compensaciones entre la tecnología de apoyo y otras formas de asistencia, es necesario ofrecer ambas opciones y considerarlas complementarias.

La disponibilidad de tecnología de apoyo varía mucho según el país, el nivel de educación y el tipo de discapacidad (**Recuadro 7.6**). En Estonia, las escuelas ofrecen gratuitamente convertidores de texto a voz,

lectores de pantalla, plataformas de aprendizaje electrónico y diccionarios y manuales en línea (Hersh y Mouroutsou, 2019). En Italia, las escuelas tienen que proporcionar computadoras equipadas con tecnología de apoyo a los alumnos con discapacidad, aunque no existe una configuración estándar. En la República de Corea, los teclados modificados, los emuladores de ratón, las lupas de pantalla y los lectores de pantalla están disponibles en las escuelas de educación especial, pero únicamente para algunos alumnos de las escuelas ordinarias. Se suministra tecnología adicional a las escuelas generales y especiales que lo soliciten (Hersh y Mouroutsou, 2019).

En los países de ingresos medianos y bajos, la disponibilidad de tecnología de apoyo es limitada. En Nigeria es limitado el uso de equipos de asistencia (por ejemplo, teclados con teclas grandes y alternativas al ratón) y programas informáticos (como lectores de pantalla, lupas, convertidores de texto impreso a braille, sintetizadores de braille a voz, convertidores de voz a texto, dispositivos de memoria/organización, y voz superpuesta en dispositivos) y los principales usuarios en la educación son las personas con deficiencia auditiva y dificultades de aprendizaje. La irregularidad del suministro eléctrico dificultaba el uso de los dispositivos disponibles (Ajuwon y Chitiyo, 2015).

### LA FINANCIACIÓN Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES PLANTEAN DIFICULTADES PARA LA UTILIZACIÓN DE TECNOLOGÍA DE APOYO

Las enormes disparidades de acceso a las infraestructuras más básicas, como por ejemplo la electricidad e internet, hacen que gran parte del potencial de la educación y la tecnología de apoyo para la inclusión siga sin aprovecharse y esté muy fuera del alcance de muchas personas en los países más pobres del mundo. Además de eso, los obstáculos a la introducción de la tecnología de apoyo guardan relación con la financiación y la formación de docentes.

“ El estigma puede reducirse diseñando dispositivos pequeños, atractivos y similares a los de uso común, que ayudan a acabar con los estereotipos

”

## RECUADRO 7.6:

### La inclusión de diversos grupos está mejorando en algunos países gracias a la tecnología de apoyo

#### *Discapacidad visual*

Portugal estableció una red de 41 escuelas de referencia para educar a alumnos ciegos y con problemas de visión en clases ordinarias de las escuelas generales. Las escuelas ofrecían lectores de pantalla, pantallas de braille actualizables, impresoras braille, escáneres, calculadoras electrónicas, lupas electrónicas de bolsillo y circuito cerrado de televisión. También se utilizaron computadoras con programas informáticos de ayuda y de otro tipo, así como el sistema de gestión de contenidos de aprendizaje Moodle. Los docentes especialistas y habituales trabajaron juntos, sin un asesor de tecnología. Los docentes especialistas tenían más conocimiento de las herramientas utilizadas (Ramos y de Andrade, 2016).

En Georgia, los niños ciegos y con visión parcial utilizan principalmente una pizarra y una barrita para escribir, y es limitada la disponibilidad de pantallas braille, circuito cerrado de televisión y lupas. En Rumania, las grabadoras digitales y los materiales en braille solo están disponibles en escuelas especiales. Por otra parte, en este país se creó Robobril, un programa informático gratuito que produce formatos de documentos accesibles (Hersh, 2019). En Serbia, los lectores de pantalla se utilizan con menos frecuencia en las escuelas rurales que en las urbanas (Ault y otros, 2013).

En el Brasil, los docentes de una escuela para alumnos con discapacidad visual elaboraron gráficos táctiles para las clases de matemáticas y ciencias. La escuela cuenta con equipos y técnicos para hacerlo a gran escala, pero se emplean materiales de bajo costo para facilitar la reproducción por parte de los docentes (Bernardo y Rust, 2018). En Granada, en 2004 se prestó apoyo a cinco alumnos con discapacidad visual para que se cambiaran de escuelas especiales a escuelas generales, utilizando computadoras con lectores de pantalla, lupas, teclados especiales y diversas herramientas de braille. Dos profesionales y un instructor capacitados visitaban las escuelas y asistían a los alumnos, que luego obtuvieron el certificado de educación secundaria del Caribe. Era la primera vez que alumnos ciegos aprobaban un examen de ese nivel. Dos de ellos se convirtieron en docentes, uno en su antigua escuela (UNESCO, 2011).

#### *Discapacidad auditiva*

Los métodos basados en las TIC para alumnos con discapacidades auditivas incluyen grabaciones de clases, subtítulos y materiales digitales. Las grabaciones de clases permiten repasarlas al propio ritmo de los alumnos. De una encuesta realizada entre personas sordas de Polonia y el Reino Unido se desprende que éstas preferían los subtítulos para los materiales grabados, y una combinación de subtítulos y lengua de señas para los cursos (Hersh, 2013). Los subtítulos también son útiles para los hablantes no autóctonos.

El resaltado de texto y los subtítulos de los materiales digitales han demostrado ser útiles. En universidades de Escocia (Reino Unido) y Túnez se han utilizado sistemas de micrófonos y receptores conectados a los audífonos de los alumnos. En el caso de Escocia, un alumno con problemas de audición, ayudado por un profesor que hablaba siempre de frente a la clase y que daba indicaciones a los técnicos de laboratorio, obtuvo las mejores notas en una clase de ingeniería (Hersh, 2019).

En la Universidad técnica estatal Bauman de Moscú, el Centro principal de educación, investigación y metodología para sordos y personas con discapacidad auditiva ofrece programas de licenciatura y maestría en ciencias informáticas e ingeniería. Utiliza las TIC, incluida una pizarra inteligente con el programa informático correspondiente, recursos de Internet, escáneres e impresoras, con el fin de facilitar la comunicación alternativa en el aula y ampliar el acceso a la información. Tras una evaluación de sus necesidades, los alumnos reciben una carpeta didáctica personalizada, que incluye soporte físico individual y grupal, así como servicios de comunicación y rehabilitación, como programas informáticos especiales, dispositivos de ayuda auditiva e interpretación en lengua de señas (Universidad Bauman, 2019).

#### *Trastorno del espectro autista y otras dificultades de aprendizaje*

Los cronómetros, programas informáticos, entornos de aprendizaje en línea y asistentes personales digitales han resultado eficaces para los alumnos con trastorno del espectro autista, pero el suministro de un dispositivo móvil único con múltiples aplicaciones probablemente sería provechoso en la educación general (Southall, 2013). El dispositivo de comunicación con salida de voz Proxtalker, que almacena vocabulario en audioetiquetas y lo recupera con tecnología de identificación por radiofrecuencia, se ha utilizado de forma individual y podría resultar útil a mayor escala (ACE Centre, 2019).

Una aplicación para teléfonos inteligentes utilizada en escuelas especiales del Brasil ayuda a los alumnos autistas y con discapacidades cognitivas a utilizar sistemas de comunicación de intercambio de imágenes (Manrique y otros, 2016). En un instituto de educación especial del noreste de Inglaterra (Reino Unido) se emplea la tecnología de pantalla táctil con unos 50 símbolos para facilitar el aprendizaje profesional en horticultura, turismo y competencias para la vida diaria de alumnos autistas o que padecen demencia o tienen un bajo nivel de alfabetización. El método puede aplicarse a cualquier enseñanza que pueda presentarse en secuencias (Hersh, 2014).

En Toronto (Canadá), un ensayo de cinco meses en clases de necesidades especiales de dos escuelas determinó que una aplicación móvil que permitía introducir vocabulario y vinculaba palabras con imágenes reforzaba la confianza, la facilidad de aprendizaje, la interacción social, el sentido de comunidad y el aprendizaje entre compañeros, a pesar de las dificultades para comprender las voces, los problemas de manipulación debidos al tamaño reducido y las dificultades de carga y almacenamiento (Campigotto y otros, 2013).

Los dispositivos móviles de pantalla táctil para la comunicación y la autoincitación han sido eficaces para las personas con discapacidades de desarrollo, aunque los estudios han sido en su mayoría a pequeña escala, solo se han centrado en un producto (Proloquo2go) y han evaluado competencias limitadas. Si bien los alumnos los manejaban con mayor o menor soltura, no entablaban espontáneamente una comunicación, lo que ponía de relieve la necesidad de emprender más investigaciones sobre la enseñanza de la comunicación espontánea (Stephenson y Limbrick, 2015).

Existen diversos enfoques para financiar el acceso individual e institucional a la tecnología de apoyo.

El Gobierno federal y los gobiernos estatales de Australia realizan pagos directos a las escuelas y universidades para respaldar a los alumnos con discapacidad. En la República de Corea, los centros de asistencia proporcionan tecnología de apoyo. Por su parte, en Eslovaquia se hacen pagos directos a los alumnos. Los estudiantes universitarios pueden obtener financiación para TIC y tecnología de apoyo en Estonia (Programa PRIMUS), Polonia (Programa Student II del Fondo nacional de readaptación) y Reino Unido (subsidio para estudiantes con discapacidad) (Hersh y Mouroutsou, 2015).

El éxito de la introducción y el uso de las TIC y la tecnología de apoyo en la educación inclusiva depende de que éstas se integren con enfoques pedagógicos apropiados, aplicados por docentes bien capacitados. Sin embargo, muchos docentes carecen de la capacitación adecuada. La adquisición de conocimientos especializados requiere planes de perfeccionamiento profesional sobre tecnología de apoyo y tiempo para que los docentes compartan estrategias de tecnología de apoyo en reuniones, así como para asistir a sesiones de capacitación y perfeccionamiento profesional acerca de ese tipo de tecnología (Messinger-Willman y Marino, 2010). Por otra parte, las actitudes y convicciones de los docentes pueden ser decisivas para una utilización satisfactoria de las TIC. En Bangladesh, a los docentes con actitudes positivas, aun aquellos menos familiarizados con las TIC que sus colegas, les resultó más fácil integrar estas tecnologías en su enseñanza (Khan y otros, 2012).

La formación inicial y permanente es necesaria para profundizar los conocimientos de los docentes. En Kazajstán, un curso de capacitación de 36 horas para docentes de primaria se centra en la utilización de las TIC en la enseñanza de niños con discapacidad, y abarca tanto conocimientos teóricos sobre la educación inclusiva como las aptitudes prácticas para utilizar las TIC en un entorno inclusivo. Cuatro módulos cubren el uso de las TIC en la educación inclusiva, la preparación de los docentes, la tecnología de apoyo, y los programas informáticos para crear ejercicios interactivos. Entre los materiales del proyecto figuran sitios web, vídeos, medios de educación en línea y enlaces a redes de comunidades educativas (Oralbekova y otros, 2016). No obstante, esa formación institucionalizada es una excepción en todo el mundo. En general, se suele hacer mayor hincapié en cursos basados en proyectos y cursos ocasionales.

## CONCLUSIÓN

Un ethos de integración escolar es esencial para que todos los alumnos sientan que forman parte integrante de la escuela y puedan realizar su potencial. Aunque no es suficiente en sí mismo, un liderazgo escolar eficaz y que presta apoyo es muy propicio para crear un clima escolar inclusivo. Para que los directivos escolares promuevan eficazmente un entorno escolar de inclusión, necesitan autonomía para tomar las decisiones correctas, pero también requieren formación especializada. Los directores de escuela, al igual que los docentes en general, deben oponerse al acoso y la violencia escolar, que constituyen unos de los factores de exclusión más importantes .

Una infraestructura física adecuada y el uso eficaz de la tecnología pueden fomentar aún más un entorno escolar inclusivo. Unas escuelas seguras y accesibles son importantes para cada niño, y más aún para los niños con discapacidad. Por lo tanto, el diseño de las escuelas debe atenerse a los principios universales que responden a las necesidades de todos los alumnos y el personal. Si bien la tecnología educativa de uso general puede facilitar el aprendizaje inclusivo, la tecnología de apoyo puede desempeñar un papel complementario crucial.

“ En los países de ingresos medianos y bajos, la disponibilidad de tecnología de apoyo es limitada ”

Anis, de 13 años de edad, en un espacio de aprendizaje temporal apoyado por Save the Children en una aldea del sur rural de Idlib, en el noroeste de Siria. Antes de ser desplazado, fue herido por un ataque aéreo y quedó paralizado. Ahora está en cuarto grado.

CRÉDITO: Save The Children



CAPÍTULO

# 8

## Alumnos, padres y comunidades

*¿Qué papel desempeñan  
los padres y  
la comunidad?*





## MENSAJES CLAVE

Las actitudes de los alumnos hacia la inclusión varían según sus experiencias y antecedentes, pero algunos grupos corren el riesgo de ser discriminados y apartados de la escuela

- Por lo general, los alumnos tienen creencias y sentimientos neutrales hacia sus compañeros con discapacidad, pero una minoría de alumnos con una predisposición negativa puede hacer que los alumnos con discapacidad se sientan aislados.
- Las actitudes de los compañeros pueden mejorar gracias al contacto desde una edad temprana con un alumnado diverso. En Barbados, quienes contaban con un amigo discapacitado en la escuela tenían actitudes más positivas.
- Abundan los ejemplos de alumnos que discriminan a sus compañeros de grupos minoritarios, ya sean los romaníes en Chipre, los grupos indígenas en el Ecuador, los inmigrantes en la República de Corea, los refugiados sirios en Turquía, los musulmanes en los Estados Unidos o los muhamashin o akhdam, un grupo social marginado asociado con la recogida de basura, en el Yemen.
- En São Paulo (Brasil) los profesores de matemáticas de octavo grado tenían más propensión a dar una calificación aprobatoria a los alumnos blancos que a sus igualmente competentes y obedientes compañeros negros.

---

Los padres pueden impulsar la educación inclusiva, pero también resistirse a ella

- Entre los padres, el 15% en Alemania y el 59% en Hong Kong (China) temían que los niños con discapacidad perturbaran el aprendizaje de otros alumnos. En el estado australiano de Queensland, el 37% de los alumnos de escuelas especiales provenían de escuelas ordinarias.
- La elección de la escuela exagera la tendencia de los padres a la autosegregación, por ejemplo en Chile (por ingresos), en Dinamarca (entre migrantes y lugareños), en el Líbano (por motivos sectarios) y en Malasia (por origen étnico).
- La educación en el hogar es una prueba para la inclusión. Los países de Europa están prohibiendo esta práctica por ley.
- Los padres pueden organizar redes para presionar a favor de la educación inclusiva. En la Federación de Rusia, demandaron al gobierno para obtener el acceso a las escuelas de niños con parálisis cerebral.
- Los padres con discapacidad o procedentes de entornos marginados tienen más probabilidades de ser pobres, menos educados y de enfrentarse a obstáculos para ir a la escuela o trabajar con los docentes. En Viet Nam, los hijos de padres con discapacidad tenían tasas de asistencia un 16% más bajas.

---

Las organizaciones para personas con discapacidad, las organizaciones de personas con discapacidad, las asociaciones comunitarias y las ONG internacionales activas en el desarrollo y la educación desempeñan un papel fundamental

- La sociedad civil es una defensora y protectora del derecho a la educación inclusiva. Supervisa los progresos realizados en relación con los compromisos gubernamentales y ampara contra las violaciones de los derechos. En Armenia, una campaña de una ONG condujo a la decisión de implantar la educación inclusiva a nivel nacional para 2025.
- Las organizaciones de la sociedad civil prestan servicios educativos por contrato con el Gobierno o por iniciativa propia. Prestan apoyo a grupos a los que los gobiernos no llegan (por ejemplo, los niños de la calle) u ofrecen alternativas. El Afganistán apoya la educación basada en la comunidad. Sin embargo, los servicios de las ONG deben ajustarse a las políticas y no duplicar servicios ni competir por fondos limitados.

Los alumnos vulnerables desean ser incluidos pero corren el riesgo de quedar aislados .....	200
Los padres pueden impulsar la educación inclusiva pero también resistirse a ella .....	204
Las comunidades y las organizaciones apoyan a los gobiernos y les exigen cuentas sobre la educación inclusiva .....	212
Conclusión .....	216

*A menudo las normas sociales constituyen el mayor obstáculo para la inclusión.*

*Simona, maestra de preescolar en Italia*

Los grandes avances hacia la inclusión han sido, en ocasiones, el fruto de los esfuerzos realizados por dirigentes pedagógicos y docentes inspirados y comprometidos que cumplieron un papel clave echando abajo las barreras discriminatorias y empoderando a los grupos vulnerables. En otros casos, han sido el resultado de campañas organizadas por diversos grupos, ya sea frente a las injusticias sufridas por otros o porque sus propias necesidades habían sido sistemáticamente ignoradas, para exigir cuentas a los responsables.

Ahora bien, el avance hacia la inclusión no es impulsado únicamente por las intervenciones de expertos o la movilización de sus partidarios. Las sociedades deben adoptar la inclusión como meta. Todos deben contribuir: en el patio de la escuela, en las reuniones de la comisión de gestión escolar, en las elecciones locales y nacionales. Para que una sociedad sea inclusiva es necesaria una transformación social y política, en la cual todos respeten los derechos de los demás y aspiren a desarrollar plenamente el potencial de cada uno. Una transformación de este tipo requiere una participación activa, no la mera aceptación pasiva de instrucciones y orientaciones.

Los esfuerzos por establecer sistemas educativos inclusivos pueden ser fácilmente socavados por determinados comportamientos hacia grupos vulnerables, que tal vez sean inconscientes o irreflexivos. Los niños pueden marginar a los compañeros que se

encuentran en desventaja mediante bromas o agresiones intencionadas. Los padres pueden obstaculizar los esfuerzos por constituir aulas inclusivas, ya sea porque pertenecen a un grupo privilegiado y no desean que el progreso de sus hijos se vea afectado negativamente, o porque consideran que las necesidades especiales de sus niños o de su comunidad se atienden de forma más eficaz mediante una impartición separada. Las organizaciones de base creadas para proteger los derechos de los niños vulnerables pueden convertirse en un obstáculo para que los sistemas generales sean inclusivos, independientemente de que los intentos de preservar el *statu quo* respondan a sus convicciones o al interés propio. En este capítulo se analiza la forma en que las actitudes y los comportamientos de alumnos, padres y comunidades pueden inclinar la balanza a favor de la inclusión en la educación o en su contra.

“ Para que una sociedad sea inclusiva es necesaria una transformación social y política, en la cual todos respeten los derechos de los demás y aspiren a desarrollar plenamente el potencial de cada uno ”

## LOS ALUMNOS VULNERABLES DESEAN SER INCLUIDOS PERO CORREN EL RIESGO DE QUEDAR AISLADOS

Una escuela inclusiva ofrece condiciones que promueven el bienestar de todos los alumnos: fomenta la participación, cultiva el sentimiento de pertenencia y rechaza la discriminación. Hacer amigos es un aspecto decisivo de la experiencia educativa y tal vez sea incluso la principal motivación para asistir a la escuela. En cambio, la dificultad para hacer amigos es un obstáculo fundamental para progresar en la escuela; en efecto, contar como mínimo con un buen amigo puede cumplir una importante función protectora (Avramidis y otros, 2018; Bollmer y otros, 2005). Está claro que la segregación en aulas ordinarias disminuye las posibilidades de que los niños vean a sus amigos y participen en actividades en la escuela y al salir de ella (Finnvold, 2018). Pero los entornos inclusivos pueden también exponer a los alumnos vulnerables a comportamientos abusivos y a otras dificultades.

## LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD RESPECTO DE LA INCLUSIÓN SON AMBIVALENTES

En el establecimiento de sistemas educativos verdaderamente inclusivos es fundamental tener en cuenta las opiniones y experiencias de los alumnos vulnerables, pero resulta difícil documentar sus intereses y responder a ellos. Para recabar las opiniones de los niños en riesgo de exclusión sin singularizarlos, respetando sus derechos y empoderándolos para que manifiesten sus preocupaciones sin que sientan que se les da un trato especial, es necesario diseñar cuidadosamente la investigación. Entre los estudios que intentaron evaluar sus ideas sobre la educación inclusiva y sus experiencias cotidianas en diversos entornos educativos, varios indicaron que los alumnos vulnerables preferían entornos inclusivos. No obstante, debido a la gran variabilidad de casos y contextos resulta difícil extraer conclusiones generales. Entre los factores que pueden influir en las preferencias de los alumnos se encuentran el tipo de vulnerabilidad, el tipo de escuela a la que asisten, la experiencia anterior en un tipo distinto de escuela y el grado de discreción del apoyo especializado.

En el Reino Unido, el 65% de los niños con dificultades de aprendizaje leves a moderadas que asisten tanto a escuelas ordinarias como a escuelas especiales proporcionó informes positivos sobre su experiencia

“ En el Reino Unido, un tercio de los alumnos de escuelas especiales señalaron que hubieran preferido asistir a una escuela ordinaria ”

educativa en ese momento. Entre aquellos que asistían a escuelas especiales, el 74% había tenido experiencias previas en escuelas ordinarias. De este grupo, el número de niños que expresó opiniones negativas duplicaba el de aquellos que expresaron una opinión positiva. Un tercio de los alumnos de escuelas especiales señalaron que hubieran preferido asistir a una escuela ordinaria (Norwich y Kelly, 2004). Se utilizaron diarios y dibujos de alumnos con trastornos del espectro autista como herramientas complementarias para captar cómo experimentan esos niños el aislamiento social cuando tienen que afrontar las relaciones sociales y la comunicación con sus compañeros. El orden y la previsibilidad que prefieren muchos niños con este tipo de afecciones se pueden ver fácilmente perturbados por el desorden de escuelas, en particular en la enseñanza secundaria, lo que aumenta su ansiedad (Humphrey y Lewis, 2008).

Incluso cuando asisten a escuelas ordinarias, los alumnos vulnerables valoran a veces la oportunidad de recibir apoyo a sus estudios en entornos aparte, por motivos que incluyen mayor atención, mejor calidad y menos bullicio. En Botswana los alumnos de escuela primaria con necesidades educativas especiales declararon que valoraban estar en aulas inclusivas, pero que había partes del plan de estudios que les resultaban inaccesibles (Mukhopadhyay y otros, 2019). Un estudio sobre alumnos particularmente talentosos en términos académicos indicó que, si bien estos preferían integrar grupos homogéneos para obtener mejores resultados de aprendizaje, no estaban tan seguros sobre los efectos de esta modalidad en los resultados sociales, teniendo en cuenta que, en un grupo heterogéneo, tenían más oportunidad de destacarse por sus competencias académicas (Adams-Byers y otros, 2004).

Los alumnos con dislexia pueden sufrir problemas de baja autoestima y un sentimiento de impotencia cuando consideran que su dificultad de lectura se debe a una incapacidad que está más allá de su control. Es necesario un diagnóstico temprano para que puedan disociar su dificultad de aprendizaje de la comprensión de su propia capacidad, aumentando así su autoestima (Glazzard, 2010). Además es importante mantener la motivación de los alumnos

(Elbeheri y otros, 2017). Un estudio sobre alumnos disléxicos de Sudáfrica indicó que éstos preferían las escuelas especiales en las que se sentían normales que las escuelas ordinarias, donde se intensificaba su sentimiento de ser diferentes de los demás alumnos (Leseyane y otros, 2018).

### ES POSIBLE MEJORAR LAS ACTITUDES DE LOS COMPAÑEROS RESPECTO DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD FOMENTANDO EL CONTACTO Y LOS CONOCIMIENTOS

Si bien los alumnos vulnerables prefieren estar plenamente integrados en la educación, su actitud está condicionada por una multitud de factores, entre los cuales las actitudes de los compañeros constituyen uno de los de mayor peso. La obtención de información sobre esas actitudes no es sencilla. La fiabilidad de la información se ve influida por la calidad de los estudios y la medida en que estén libres de prejuicios. Se ha comprobado que en las encuestas sobre actitudes los encuestados proporcionan las respuestas que suponen que esperan escuchar los entrevistadores y la sociedad en su conjunto (Lüke y Grosche, 2018). Aun así, aparentemente los alumnos tienen convicciones, sentimientos e intenciones en general neutrales respecto de sus compañeros con discapacidad, aunque una minoría de alumnos predispuestos de forma negativa pueden hacer que éstos se sientan aislados (de Boer y otros, 2012). Las actitudes tienden a variar en función del tipo de discapacidad: los más vulnerables son los alumnos con problemas de comportamiento y discapacidad intelectual. En el Canadá, los alumnos de escuela primaria que asistían a escuelas inclusivas tenían más prejuicios contra los niños con discapacidad intelectual que contra los que tenían discapacidad física (Nowicki, 2006).

Las actitudes positivas de los compañeros son fundamentales para el éxito de la educación inclusiva. En general, hay pocos datos sobre la eficacia de las intervenciones que se proponen influir en las actitudes frente a los alumnos con discapacidad (Scior, 2011). Las intervenciones existentes hacen hincapié en el contacto temprano con grupos vulnerables y en la

sensibilización para aumentar el nivel de conocimientos sobre cada tipo de vulnerabilidad.

Un examen de 35 estudios mostró que en 22 de ellos se afirmaba que el contacto con personas con discapacidad tenía consecuencias positivas en las actitudes (MacMillan y otros, 2014). En Barbados, donde menos de la mitad de los alumnos declaró tener un amigo discapacitado, los que tenían un amigo personal o un amigo en la escuela con una discapacidad tenían actitudes más positivas (Blackman, 2016). En Arabia Saudita el contacto con niños con discapacidad intelectual en una escuela inclusiva propició actitudes positivas en los alumnos (Alnahdi, 2019).

Para aumentar la aceptación de la diversidad, debe promoverse la interacción en una fase temprana. En la atención de la primera infancia y en los entornos educativos inclusivos los alumnos con discapacidad son más aceptados por sus compañeros, hacen amistades y mejora su desarrollo cognitivo (Odom y otros, 2011). Es más fácil sensibilizar a los niños en edad preescolar; en esa etapa, si están en contacto con personas con discapacidad, pueden desarrollar una comprensión esencial de la discapacidad y compartir el estado emocional de estas personas (Hong y otros, 2014). Un estudio de alumnos de octavo grado llevado a cabo en el estado austríaco de Estiria indicó que el contacto intensivo con alumnos con necesidades especiales mediante proyectos escolares comunes era más eficaz para mejorar las actitudes hacia sus compañeros con discapacidad que la mera coexistencia en un aula inclusiva (Schwab, 2017, 2018).

Emparejar a alumnos con compañeros con discapacidad, tanto en la escuela como en la comunidad, es una intervención esencial para aumentar la aceptación y la empatía, aunque la inclusión en escuelas ordinarias no garantiza la inclusión fuera de la escuela. Un experimento aleatorio controlado examinó de qué manera recibir apoyo de los compañeros –en lugar de apoyo paraprofesional por parte de un adulto– incidía en el nivel de los resultados académicos y sociales de los alumnos con discapacidad grave en aulas inclusivas. En comparación con los alumnos que recibieron apoyo

“Emparejar a alumnos con compañeros con discapacidad, tanto en la escuela como en la comunidad, es una intervención esencial para aumentar la aceptación y la empatía

”

## “ En la educación, los estereotipos y las actitudes negativas de los compañeros reducen la aceptación y conducen al aislamiento y al acoso escolar ”

solo de adultos, la ayuda de los compañeros fomentó la interrelación y mejoró el desempeño académico y la participación social, además de crear lazos de amistad que se mantuvieron después de finalizada la intervención (Carter y otros, 2016). Los estudios que reunieron información sobre la calidad y la cantidad de los contactos llegaron a la conclusión de que era la calidad de los contactos, más que su cantidad, la que reducía los prejuicios. De hecho, al verificar la calidad del contacto, se comprobó que un mayor contacto aumentaba los prejuicios respecto de los alumnos con discapacidad intelectual y de desarrollo (Keith y otros, 2015).

Un mayor grado de conocimiento puede contribuir a orientar las actitudes de los alumnos hacia sus compañeros con discapacidad. Las intervenciones ideadas para mejorar la comprensión de los compañeros con trastornos del espectro autista mediante explicaciones y sugerencias detalladas sobre la forma de relacionarse con ellos pueden ser útiles (Campbell y Barger, 2014). Un programa en línea de sensibilización sobre el autismo para estudiantes universitarios en el Líbano y los Estados Unidos contribuyó a aumentar los conocimientos en este campo y a reducir el estigma (Obeid y otros, 2015). Un análisis de 20 estudios relativos a intervenciones en las escuelas, encaminadas a mejorar las actitudes de los alumnos hacia los niños con discapacidad desde el jardín de infancia hasta la escuela secundaria, reveló que en la República de Corea las consecuencias habían sido positivas, en particular cuando las intervenciones se basaban en el contacto y en juegos de roles (Chae y otros, 2019).

### **LOS ALUMNOS DE GRUPOS MINORITARIOS Y VULNERABLES CORREN EL RIESGO DE SER OBJETO DE ESTEREOTIPOS Y DISCRIMINACIÓN**

Las poblaciones mayoritarias tienden a reducir a estereotipos a los grupos minoritarios y vulnerables debido a su predisposición a establecer categorías, simplificar y fomentar identidades grupales. Los estereotipos afectan el tipo de información registrada por los grupos mayoritarios en relación con los grupos minoritarios y pueden dar lugar a expectativas que perpetúan los estereotipos, contribuyendo a propiciar actitudes negativas y acciones discriminatorias. En la

educación, los estereotipos y las actitudes negativas de los compañeros reducen la aceptación y conducen al aislamiento y al acoso escolar.

### **Los estereotipos influyen en el sentimiento de pertenencia**

Los alumnos pueden internalizar los estereotipos, lo que tiene consecuencias negativas en su sentimiento de pertenencia y en sus logros educativos. Los refugiados sirios en Turquía se lamentaban de que los estereotipos negativos causaban sentimientos de depresión, estigmatización y alienación con respecto a la escuela (Çelik y İçduygu, 2018).

Los alumnos que corren el riesgo de ser objeto de estereotipos podrían sentir miedo de confirmar un estereotipo negativo. Este sentimiento incide negativamente en su desempeño en las pruebas (Lyons y otros, 2018). Un estudio realizado en los Estados Unidos observó que presentar una prueba de lectura como diagnóstico de la capacidad afectaba de forma negativa el desempeño de los niños afroamericanos, quienes eran conscientes de los estereotipos raciales (Wasserberg, 2014).

Los estereotipos pueden rebajar las expectativas y la autoestima. En Suiza se llevó a cabo uno de los numerosos estudios que confirman que las niñas internalizan el estereotipo de que son menos aptas que los varones para las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, lo que las disuade de seguir estudios en esos ámbitos (Makarova y otros, 2019). Una encuesta efectuada en escuelas de los Estados Unidos en 2017 señaló que el 87% de estudiantes lesbianas, gais, bisexuales, transgénero, queer o en cuestionamiento sufrían acoso o agresiones de sus compañeros; tenían menor autoestima, rendían menos en los exámenes y tenían el doble de probabilidades, en comparación con otros alumnos, de declarar que no deseaban seguir estudiando tras finalizar la secundaria (Kosciw y otros, 2018).

### **Las actitudes negativas hacia las minorías provocan el acoso escolar**

En todo el mundo hay alumnos que albergan actitudes negativas hacia las minorías. En la República de Corea, los niños de origen inmigrante tienen de tres a cinco veces más probabilidades que los alumnos lugareños de

ser víctimas de violencia escolar, pero es menos probable que acosen a los demás (Bae y otros, 2019; Lee y otros, 2019). En el norte de Sri Lanka, el legado del sistema de castas sigue vigente, y los niños de familias vinculadas a ocupaciones relacionadas con la limpieza y el saneamiento sufren acoso en la escuela (Lall, 2016). En Viet Nam los adolescentes de minorías étnicas han informado que son víctimas de acoso y agresión física (Pells y otros, 2016). En Yemen, los niños muhamashin o akhdam –un grupo social marginado a lo largo de la historia y relacionado con la recolección de basura– enfrentan una discriminación constante, maltrato por parte de los docentes y acoso de sus compañeros (Equal Rights Trust, 2017).

En Chipre los alumnos romaníes sufren acoso, agresiones verbales y aislamiento social (Symeou y otros, 2009). En Serbia y Eslovenia, cuanto más pobres son los alumnos romaníes, más negativas son sus experiencias de temor al rechazo por parte de compañeros y docentes (Macura-Milovanović y otros, 2013). En el Ecuador los alumnos indígenas y afrodescendientes no han sido tenidos en cuenta en proyectos colectivos, o directamente han sido excluidos de éstos (Martínez Novo y de la Torre, 2010). En el estado de California, el 53% de los alumnos musulmanes –más del doble que la tasa media nacional– declararon que se burlaban de ellos, los insultaban verbalmente o los maltrataban en la escuela debido a su identidad (CAIR 2017). En la República Unida de Tanzania, los alumnos albinos eran acosados por sus compañeros, que no entendían el trastorno que sufrían (Ngalomba, 2016). Una reciente oleada de actos agresivos contra este grupo de población llevó a abrir escuelas especiales y refugios, o a sacar a los niños albinos de la escuela (Pedneault y Labaki, 2019).

Los estereotipos tienden a persistir, en particular si están reforzados por la situación social de grupos concretos. Así y todo, aumentar el contacto con grupos minoritarios en la escuela puede contribuir a eliminar estos estereotipos. Por ejemplo, en Grecia, al principio los alumnos de origen inmigrante albanés no fueron bien recibidos por los alumnos lugareños. Sin embargo, un estudio longitudinal de tres años llevado a cabo en escuelas del primer ciclo de secundaria indicó que fueron cada vez más aceptados a medida que aumentaba su integración en la cultura local (Asendorpf y Motti, 2017). Un estudio realizado en los Estados Unidos en el que participaron 6.000 alumnos de sexto grado reveló que cuanto más aumentaba la diversidad escolar, más probable era que los alumnos hicieran amigos de

distintos grupos étnicos, y estas amistades propiciaban actitudes interétnicas más positivas (Graham, 2018).

### **Los alumnos minoritarios y vulnerables son víctimas de los prejuicios y la discriminación de los docentes**

Los docentes pueden ser determinantes en la lucha contra la discriminación en la educación, pero pueden también perpetuarla, afectando la autoestima y los logros académicos de los grupos minoritarios y vulnerables. Los profesores de matemáticas de octavo grado de São Paulo (Brasil) eran más propensos a aprobar a los alumnos blancos que a sus compañeros negros de igual competencia y buen comportamiento. Esta predisposición equivalía a una diferencia del 4% en la probabilidad de retención y a una reducción del 5% en la probabilidad de que un alumno negro fuese el primero de su clase (Botelho y otros, 2015). Los estudios llevados a cabo en los Estados Unidos sobre la evaluación de alumnos de preescolar por parte de los maestros reveló que estos valoraban mejor el desempeño de los varones que el de las niñas cuando ambos tenían el mismo desempeño y se comportaban de forma análoga (Cimpian y otros, 2014; Cimpian y otros, 2016).

En China, los docentes tenían una percepción menos favorable de los alumnos migrantes de zonas rurales – y de sus padres– que de sus compañeros de centros urbanos. Por el contrario, estos últimos declararon que sus maestros, en todas las asignaturas, les pedían que participaran en clase y los elogiaban más que a sus compañeros migrantes. Los niños que sus padres habían dejado atrás en zonas rurales al emigrar a zonas urbanas sentían que sus maestros eran menos propensos a hacerlos participar o a elogiarlos (Cherng y Han, 2018). En España, las bajas expectativas de los docentes de secundaria influían en los resultados académicos y en la probabilidad de deserción escolar de los alumnos inmigrantes (Prats y otros, 2017).

En algunas partes del mundo, determinados grupos, como los varones, las minorías étnicas y los niños con discapacidad, tienen más probabilidades de sufrir

“ Un estudio realizado en los Estados Unidos reveló que cuanto más aumentaba la diversidad escolar, más probable era que los alumnos hicieran amigos de distintos grupos étnicos ”

castigos corporales en la escuela (Gershoff, 2017). En el Perú los niños de ocho años pertenecientes a familias desfavorecidas tenían más probabilidades de recibir tales castigos que los niños de familias más privilegiadas. La violencia escolar, incluida la que ejercen los docentes, es la razón principal por la cual a muchos niños no les gusta la escuela, y los porcentajes varían desde una cuarta parte en la India hasta más de la mitad en Viet Nam (Ogando Portela y Pells, 2015).

Los alumnos vulnerables corren el riesgo de ser maltratados tanto en la enseñanza básica como en la superior. Un estudio sobre estudiantes universitarios con discapacidad en la República Checa reveló que enfrentaban barreras institucionales, actitudinales y específicamente relacionadas con su discapacidad, entre ellas inflexibilidad, métodos menos acogedores por parte de los administradores y falta de protocolos de orientación. Entre los problemas cabe citar la dificultad para seguir las clases y para relacionarse con los demás, la renuencia de los profesores a volver accesibles las diapositivas y los folletos y la reticencia de los demás alumnos a compartir sus notas (Strnadová y otros, 2015). En Australia y el Canadá se está abordando el abrumador legado de opresión y discriminación sistemática contra la población indígena mediante diversas iniciativas normativas (**Recuadro 8.1**).

## LOS PADRES PUEDEN IMPULSAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PERO TAMBIÉN RESISTIRSE A ELLA

Las actitudes respecto de la inclusión en la educación reflejan las actitudes frente a la inclusión social en general. Es poco probable que los padres que tienen creencias discriminatorias acerca del género, la discapacidad, el origen étnico, la raza o la religión apoyen la existencia de aulas y escuelas inclusivas. Los padres de niños vulnerables podrían estar a favor de la educación especial y resistirse a la inclusión en escuelas ordinarias si consideran que los niños no recibirán suficiente atención. Los padres que viven marginados de la sociedad pueden sentirse incapaces de impedir la discriminación.

### ALGUNOS PADRES TIENEN CREENCIAS DISCRIMINATORIAS

Las normas discriminatorias pueden difundirse en las poblaciones por falta de información o información inexacta. En ciertas partes del mundo, algunos padres

creen erróneamente que la discapacidad es contagiosa o una forma de castigo divino (Mariga y otros, 2014). En la República Centroafricana, los niños (en particular los varones) con una discapacidad física o mental son considerados brujos y expulsados del hogar y la comunidad, privándolos de albergue y más aún de acceso a la educación (Tesemma, 2011).

Asimismo, los padres pueden negarse a hacerse cargo del costo adicional que supone la admisión de alumnos de grupos minoritarios, adoptar la actitud conocida como “no en mi patio trasero” y ser reacios a tener en cuenta los beneficios sociales de la inclusión. Tal vez, en particular en culturas que hacen hincapié en los logros académicos, les preocupe que sus hijos salgan perdiendo al recibir enseñanza junto a alumnos vulnerables. En Alemania, el 15% de los padres temía que sus hijos pudieran adoptar comportamientos negativos de otros niños, y al 16% les inquietaba que los niños con discapacidad pudieran ralentizar el aprendizaje de sus hijos (Lohmann y otros, 2019). En Hong Kong (China), el 59% de los padres temía que los alumnos con necesidades especiales perturbaran el aprendizaje de los demás y el 39% creía que se invertía en ellos demasiados recursos escolares (Sin y otros, 2012). Es bastante habitual que sean los padres quienes se oponen a la admisión de niños con trastornos del desarrollo, como el autismo, pese a los esfuerzos gubernamentales en pro de sistemas educativos más inclusivos (Chia, 2017).

Padres de todo el mundo se han opuesto al ingreso de niños pobres y marginados en las escuelas, ya sea por prejuicios o falta de solidaridad y por la renuencia a compartir costos. Los alumnos con discapacidad no son la única minoría que es objeto de estas reticencias: en Grecia los padres manifestaron preocupaciones xenófobas respecto de la instalación de un centro de acogida de refugiados y amenazaron con ocupar las escuelas como forma de protesta (Simopoulos y Alexandridis, 2019).

En el marco de un proyecto de investigación concebido para consultar a los padres sobre la inclusión en el plan

“

En Hong Kong (China), el 59% de los padres temía que los alumnos con necesidades especiales perturbaran el aprendizaje de los demás

”

**RECUADRO 8.1:**
**Pese a los cambios radicales de políticas y actitudes, en Australia y el Canadá los alumnos indígenas todavía enfrentan dificultades para ser incluidos**

Las poblaciones indígenas de Australia y el Canadá han estado sometidas, a lo largo de la historia, a la discriminación y el abuso, incluso en la educación. Los gobiernos de ambos países han pedido disculpas formales por el maltrato infligido en el pasado y están en marcha procesos de reconciliación (Gobierno de Australia, 2008; Gobierno del Canadá, 2008).

En Australia el racismo ha tenido efectos negativos en la experiencia escolar de los aborígenes e isleños del Estrecho de Torres. Entre las consecuencias a largo plazo se encuentran las creencias negativas acerca de la inteligencia y el desempeño académico de los pueblos indígenas (Moodie y otros, 2019). La experiencia del racismo ha perjudicado el bienestar de los niños aborígenes y ha aumentado el riesgo de que experimenten dificultades emocionales y de comportamiento (Macedo y otros, 2019; Priest y otros, 2012). Si bien las políticas de integración e inclusión culturales mejoraron la situación de los alumnos indígenas en casi todos los niveles educativos, persiste la discriminación en las escuelas (Bodkin-Andrews y Carlson, 2016). En Nueva Gales del Sur y Victoria, el 40% de los alumnos de origen indígena declararon haber sido objeto de discriminación racial por parte de sus compañeros, y el 20% haber sido discriminados por los docentes (Universidad Nacional Australiana, 2019). Las encuestas longitudinales sobre alfabetización y adquisición de nociones elementales de aritmética de los alumnos indígenas, que realizaron el seguimiento de los alumnos desde tercero hasta sexto grado, determinaron además que el desempeño medio de los alumnos indígenas en inglés y matemáticas era inferior al de sus compañeros no indígenas, aunque la disparidad era atenuada por un entorno de aprendizaje y unas relaciones docente-alumno positivas (Purdie y otros, 2011).

En el Canadá, entre los años 1870 y los años 1990, 150.000 alumnos de los pueblos de las Naciones Originarias, inuit y mestizos de 4 a 16 años asistían, en su mayoría a la fuerza, a una red de internados, con el objeto de debilitar sus lazos familiares y promover su asimilación por la cultura canadiense dominante. En esos internados mal situados, y construidos y mantenidos de forma deficiente, los alumnos indígenas eran aislados, divididos, desatendidos y maltratados (OCDE, 2017). Este régimen fue descrito como genocidio físico, biológico y cultural (Comisión de la Verdad y la Reconciliación del Canadá, 2015a). Si bien esas escuelas fueron clausuradas en 1997, 20 años más tarde un organismo independiente seguía proponiendo 94 medidas adicionales, en particular la elaboración por el Gobierno federal de una legislación que concediera a los padres y a las comunidades indígenas la responsabilidad, el control y la rendición de cuentas de la educación de sus hijos (Comisión de la Verdad y la Reconciliación del Canadá, 2015b).

En los últimos años varios gobiernos provinciales han adoptado medidas. En 2016-2017 se puso en marcha en Alberta el proyecto de preparación para la finalización de la escuela secundaria para las Naciones Originarias, los mestizos y los inuit con objeto de fomentar relaciones positivas en la comunidad escolar (Edmonton Public Schools, 2018). En 2016, la asociación de docentes de Alberta y otras partes interesadas firmaron un compromiso con el departamento de educación de la provincia para velar por que todos los alumnos conocieran los antecedentes históricos y las culturas de los pueblos indígenas mediante, en particular, el proyecto de aprendizaje profesional denominado "Caminar juntos: educación para la reconciliación" (Walking Together: Education for Reconciliation). Sus recursos, incluidas las series "Peldaños" (Stepping Stones), se proponen aumentar los conocimientos ajustándose a las normas de calidad de la enseñanza (Alberta Teachers' Association, 2019). En el sudoeste de Ontario, los programas "Cuarta R: unir nuestras naciones" (Fourth R: Uniting Our Nations) promueven la educación inclusiva y mejoran la transición de los alumnos indígenas de la escuela primaria a la secundaria mediante la tutoría, los cursos y campamentos de liderazgo cultural y los comités asesores de alumnos (Crooks y otros, 2015). Yukón ha puesto en marcha tres programas: los campamentos "Primera caza", "Primer pez", y "Campamento de primavera" (First Hunt, First Fish y Spring Camp) con el propósito de empoderar a los alumnos de las Naciones Originarias para fortalecer su sentimiento de autoestima y su orgullo de sí mismos, su patrimonio cultural y su lengua (Gobierno de Yukón, 2019).

de estudios de contenido relacionado con lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, queer y personas en cuestionamiento – proyecto apoyado por el Gobierno estatal de Nueva Gales del Sur en Australia – 34 de 39 escuelas de primaria y secundaria se negaron a participar. Muchas se refirieron al proyecto como "incompatible con la comunidad de padres" (Ullman y

Ferfolja, 2016). En 2019, tras la votación del Parlamento del Reino Unido a favor de impartir clases sobre cuestiones como las relaciones y el sexo en la escuela primaria, que abarcaría temas relativos a lesbianas, gays, bisexuales y transgénero, hubo manifestaciones enfrente de una escuela primaria de Birmingham que había incorporado clases sobre las relaciones entre personas



del mismo sexo. Alrededor de 400 padres firmaron una petición para poner fin a esas clases y amenazaron con sacar a sus hijos de la escuela, lo que provocó la suspensión de las clases (Stewart, 2019; *The Economist*, 2019; Parveen, 2019).

Los medios de comunicación tienen una gran influencia y la capacidad de perpetuar y eliminar estereotipos entre los padres. La cobertura informativa de los grupos vulnerables puede ser un barómetro indicador y presagiar la modificación de las actitudes. El discurso mediático puede ser negativo para la educación inclusiva, al describir a los niños con discapacidad como una anomalía y una amenaza para la educación de los demás alumnos, o al presentar a las escuelas especiales como la única posibilidad de satisfacer sus necesidades (Runswick-Cole, 2008). En cambio, la representación veraz y equilibrada de la discapacidad como parte de la vida cotidiana puede rebatir las ideas erróneas y constituir una contribución importante al fomento de la inclusión (Naciones Unidas, 2019).

Mediante su voto en las elecciones, los padres pueden influir en las políticas educativas, y los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental en la índole del debate. En 2017 se comprobó que la educación inclusiva había sido una cuestión decisiva en las elecciones que tuvieron lugar en el estado federado de Renania del Norte-Westfalia (Alemania), en las que el electorado estuvo dividido entre los que apoyaban las escuelas inclusivas y los que respaldaban la posibilidad de elegir y ponían énfasis en el valor de las escuelas especiales (Bernewasser, 2018). Varios medios de comunicación presentaron la educación inclusiva de forma negativa, haciendo hincapié en su costo y concediendo insuficiente espacio a la opinión de expertos (Thoms, 2017). En 2018 se retiraron los planes de generalizar la educación inclusiva (Ministerio de Escuelas y Educación de Renania del Norte-Westfalia, 2018). Solo las escuelas primarias son inclusivas, mientras que las condiciones vigentes en las escuelas secundarias hacen muy difícil la incorporación de alumnos con dificultades de aprendizaje (Stein, 2019).

En Bulgaria, como parte del proyecto de abolición de la segregación escolar dirigido por organizaciones no gubernamentales (ONG) romaníes, apoyado por el Open Society Institute y el Fondo para la educación de los romaníes, se integró a 20.000 niños romaníes en escuelas ordinarias durante un periodo de 12 años. Las ONG participaron en negociaciones con autoridades locales, directores de escuelas y padres no romaníes, y la labor

fue acompañada por una prolongada campaña en los medios de comunicación. Se alentó a los padres romaníes a incorporarse a las juntas escolares. Gracias al proyecto se incrementó de forma considerable la motivación de los alumnos y mejoraron la participación y los logros en los estudios (Nicoletti y Kunz, 2018; Ryder, 2015).

### **LOS PADRES DE NIÑOS VULNERABLES SON PROPENSOS A APOYAR LA INCLUSIÓN PERO SUELEN TENER RESERVAS**

En muchas partes del mundo, los padres de niños con discapacidad tienen pocas opciones escolares, si acaso tienen alguna. Es posible que en zonas rurales de países de ingresos bajos y medianos no haya escuelas inclusivas que se ocupen de niños con discapacidad, lo que reduce las posibilidades de los padres a las siguientes: no escolarizarlos, enviarlos a una escuela local sin recursos, o que asistan a una escuela adecuada lejos del hogar.

Si se dispone de opciones realistas, los padres de niños vulnerables desean enviarlos a escuelas donde puedan desarrollar su potencial académico y, sobre todo, en las que se vele por su bienestar y se les brinden oportunidades para su desarrollo social. En la India, los padres de niños con discapacidad estaban al comienzo preocupados por las burlas, la sanidad, las actitudes de los maestros y las expectativas académicas, pero más tarde reconocieron los avances tanto en el ámbito académico como en el social (Hooja, 2009). En Nigeria, los padres con más conocimientos pueden apoyar que los niños con discapacidad estudien en escuelas ordinarias (Torgbenu y otros, 2018). En los Estados Unidos, en lo que respecta a los padres de niños con discapacidad, era más probable encontrar opiniones favorables a la inclusión entre aquellos que tenían un mayor nivel educativo (Leyser y Kirk, 2004).

Los padres deben también confiar en que en las escuelas ordinarias se comprenderá a sus hijos y se responderá a sus necesidades. Aun algunos padres bien informados prefieren que sus hijos se integren en secciones dedicadas a atender necesidades especiales o en escuelas especiales, ya que temen que las escuelas ordinarias no estén preparadas para ello. Un examen de varios estudios sobre la actitud de los padres indicó que si bien los padres de niños con discapacidad se mostraban neutrales en relación con el concepto de educación inclusiva, cuando concernía a sus hijos no estaban a favor de ella (de Boer y otros, 2010).

En algunos casos de discapacidad grave, las dificultades aumentan con la edad, y es posible que las escuelas

“

Un examen de varios estudios sobre la actitud de los padres indicó que si bien los padres de niños con discapacidad se mostraban neutrales en relación con el concepto de educación inclusiva, cuando concernía a sus hijos no estaban a favor de ella

”

ordinarias con recursos escasos no puedan brindar apoyo suficiente. Un estudio llevado a cabo en Inglaterra (Reino Unido) se centró en los niños con trastornos del espectro autista, que tenían menos probabilidades de responder a las exigencias. A medida que el programa escolar se volvía más exigente, aumentaban las probabilidades de que estos niños fueran excluidos, lo que obligaba a los padres a buscar escuelas que atendieran más eficazmente sus necesidades (Brede y otros, 2017). Un estudio realizado en los Países Bajos determinó que otros padres estaban totalmente en contra de la inclusión de niños con discapacidades múltiples y discapacidad intelectual grave en aulas de la escuela primaria (de Boer y Munde, 2015). Una de las decisiones fundamentales sobre la elección de la escuela se adopta en la transición de la enseñanza primaria a la secundaria (Byrne, 2013; Makin y otros, 2017).

Los padres tienen en cuenta varios factores al elegir entre una variedad de escuelas inclusivas y especiales. En los países más ricos, en particular, en los que se dispone de más opciones, los padres examinan la existencia de programas para atender las necesidades educativas especiales, el tamaño de la escuela y de la clase, la distancia desde el hogar, las competencias interpersonales del maestro, la frecuencia de la comunicación entre padres y maestros y las posibilidades de participación de los padres. Buscan también una actitud positiva hacia los niños con discapacidad, lo que permite armonizar los valores familiares y escolares, y mantener el sistema de apoyo para sus hijos (Mawene y Bal, 2018).

La elección depende, además, de la evaluación que hagan los padres sobre la capacidad de aprendizaje de sus hijos y, en el caso de las discapacidades que van de moderadas a graves, sus aptitudes para el estudio. Las creencias generalizadas sobre la discapacidad pueden distorsionar la percepción de los padres sobre el potencial de sus hijos (Chu y Lo, 2016). Los padres que consideran que su hijo tiene una afección que lo aparta de la sociedad (modelo médico) prefieren enviarlo a una escuela especial

y favorecer las aptitudes para afrontar la vida, mientras que los padres que creen que son las barreras sociales, institucionales y actitudinales las que impiden la inclusión (modelo social) prefieren las escuelas inclusivas porque fomentan la integración social (Mawene y Bal, 2018). Los padres que tienen actitudes negativas hacia la educación inclusiva tienden a tener poca fe en el sistema de escuelas ordinarias (Opoku, 2019).

En el estado australiano de Queensland, una encuesta de padres de niños con discapacidad que asistían a escuelas públicas –ya fueran especiales u ordinarias– indicó que la mitad prefería las clases especiales, tal vez porque el 70% creía que sus hijos necesitaban maestros más pacientes, modificaciones más sustanciales de los procedimientos aplicados en el aula y una formación de los docentes más especializada que lo que consideraban que existía en entornos escolares ordinarios (Elkins y otros, 2003). Los datos procedentes del Instituto de salud y bienestar de Australia indicaban con anterioridad que el 29% de los niños con discapacidad que empezaron a asistir a una escuela ordinaria abandonó la escuela, o fue a clases segregadas o, en un tercio de los casos, se cambió a una escuela especial. En Queensland, en 2015 el 37% de los alumnos de escuelas especiales procedían de escuelas ordinarias. Una encuesta de 80 padres que cambiaron a sus hijos a una de las 42 escuelas especiales determinó que la impartición insuficiente de formación académica en la escuela ordinaria, junto con la inexistencia de un *ethos* de inclusión, provocaban tensión emocional (Mann y otros, 2018). Además, en Australia, a aproximadamente el 12% de los niños con discapacidad se les había negado una plaza en una escuela ordinaria (Children and Young People With Disability Australia, 2017).

En ocasiones, los padres llegan al extremo de sobornar a funcionarios para que reconozcan una necesidad especial, a fin de obtener ventajas en la evaluación o el apoyo recibido. En los Estados Unidos, para aumentar las posibilidades de ingresar en la universidad, algunos padres



alegaban falsamente que sus hijos tenían dificultades de aprendizaje para que les tomaran un examen de ingreso por separado, en el cual los funcionarios sobornados pudieran proporcionar las respuestas (Pierpoint, 2019).

### **La elección de la escuela incide en la inclusión y la segregación**

En los países en los que se puede elegir la escuela o, incluso, se alienta a hacerlo, un abanico de opciones más allá de las escuelas locales suele conllevar que las familias con los medios económicos necesarios tengan más probabilidades de descartar las escuelas desfavorecidas y envíen a sus hijos a escuelas que puedan satisfacer sus aspiraciones académicas o sociales. Esta elección puede resultar en patrones de matrícula que incrementan la segregación y reducen la cohesión social.

En Europa, cuando la proporción de inmigrantes se vuelve desproporcionadamente alta en los barrios menos

acomodados, los padres de los alumnos lugareños pueden reaccionar trasladando a sus hijos a otras escuelas (Brunello y De Paola, 2017). En Dinamarca, un aumento de siete puntos porcentuales a lo largo de 15 años en la proporción de alumnos de grandes municipios cuyos padres habían nacido en un país no perteneciente a la Unión Europea o la OCDE, se correlacionaba con un aumento de un punto porcentual en la asistencia de los niños lugareños a escuelas privadas (Gerdes, 2013).

En Chile, la segregación escolar en función de los ingresos está entre las más elevadas del mundo. En un estudio se calculó el porcentaje de alumnos situados en los sectores más bajos de la distribución socioeconómica que debería haberse trasladado para lograr una homogeneidad entre las escuelas y reflejar cambios a lo largo del tiempo. Este estudio indicó que el nivel de segregación y su tendencia en aumento eran fruto no solo de los elevados niveles de desigualdad en los ingresos y de la segregación por lugar de residencia, sino que se debían también al mecanismo

“

Los padres que tienen actitudes negativas hacia la educación inclusiva tienden a tener poca fe en el sistema de escuelas ordinarias

”

de elección de escuela con prácticas de selección excluyentes, y a la discriminación provocada por los precios (Valenzuela y otros, 2014).

En los Estados Unidos, una serie de políticas con respecto a la elección de escuela contribuye al aumento de la segregación en función del ingreso y la raza (Roda y Wells, 2013). La evaluación de una política aplicada en Chicago que intentaba enviar más información a las familias pobres sobre la calidad de las escuelas reveló que, cuando esas familias abandonaban las escuelas deficientes, elegían otras escuelas de baja calidad (Rich y Jennings, 2015). Cuando los padres blancos eligen escuelas, tienen en cuenta la composición racial y factores en los que la raza actúa como un indicador indirecto, por ejemplo la seguridad escolar, la calidad de las instalaciones y los resultados académicos (Billingham y Hunt, 2016). En 11 estados del sur en los que, al final del decenio de 1960, hubo un esfuerzo importante de abolición de la segregación en respuesta al movimiento por los derechos civiles, estos logros se han ido reduciendo debido, en parte, a las tendencias demográficas relacionadas con la inmigración y, en parte, a las políticas relativas a la elección de escuela. La proporción de alumnos negros que asistía a escuelas con menos del 10% de alumnos blancos aumentó del 23% en 1980 al 36% en 2014 (Frankenberg y otros, 2017).

En otros países, incluso si no existen políticas gubernamentales que alienen activamente la elección de escuela, las decisiones de los padres denotan una autosegregación. En el Líbano, la gran mayoría de los padres prefiere las escuelas privadas de tipo sectario. La segregación no da señales de disminución, no solo debido a las divisiones sociales, sino también porque se percibe una calidad inferior de las escuelas públicas y por el apoyo público indirecto a las escuelas privadas (Baytiyeh, 2017; Shuayb, 2016). En Malasia, se espera del sistema educativo que refuerce la unidad nacional. Sin embargo, se han establecido al mismo tiempo escuelas privadas alternativas organizadas en base al origen étnico y diferenciadas por la calidad, contribuyendo a la estratificación étnica a pesar de las medidas gubernamentales para abolir la segregación escolar (Raman y Sua, 2010).

La migración plantea desafíos a la inclusión. Los países del Consejo de Cooperación del Golfo recurren a la mano de obra migrante en un grado tal que, en algunos países, los inmigrantes constituyen más de la mitad de la población estudiantil. Esta mano de obra migrante se gestiona mediante contratos de corta duración y una elevada rotación de migrantes. A raíz de ello,

“ En los Países Bajos, las escuelas hinduistas intentan satisfacer la necesidad de los padres de un sentimiento de pertenencia y sus altas expectativas respecto de los docentes ”

los ministerios de educación no hacen grandes esfuerzos por integrar a los niños inmigrantes, sino que fomentan el establecimiento de escuelas privadas, en las que el acceso y la calidad están vinculados al poder adquisitivo. Estas escuelas ofrecen un amplio abanico de planes de estudio, la mayoría en consonancia con los del país de origen del alumnado. Por ejemplo, 194 escuelas privadas de Dubai (Emiratos Árabes Unidos) ofrecen 17 planes de estudio diferentes. Se enseña a los alumnos en el idioma del país natal o en inglés, y se utilizan los libros procedentes del país de origen (Kippels y Ridge, 2019).

En algunos países de acogida de inmigrantes, los diversos grupos tienden a establecer escuelas independientes según el origen étnico, la lengua o la religión. En el Canadá, la elección de escuela en las comunidades musulmanas se mueve entre el deseo de educar a los hijos en escuelas islámicas privadas, en armonía con los valores del hogar, y la conveniencia de enviarlos a las escuelas laicas públicas, ajustándose a la realidad de una sociedad multicultural (Zine, 2007). En los Países Bajos, las escuelas hinduistas intentan satisfacer la necesidad de los padres de un sentimiento de pertenencia y sus altas expectativas respecto de los docentes. Las escuelas se armonizan con el sistema educativo nacional mediante numerosos vínculos, incluidos los planes de estudios (por ejemplo la educación intercultural y cívica) y el seguimiento. Una cuestión clave es saber si una decisión de los padres voluntaria y positiva de educar a los niños por separado es una reacción legítima de las minorías y, si fuese así, cuáles son los criterios y las condiciones que permiten evitar que esas escuelas se transformen en guetos, en detrimento de la inclusión (Merry y Driessen, 2012). La educación en el hogar es un ejemplo de cómo la preferencia de los padres por la autosegregación pone a prueba los límites de la educación inclusiva, a pesar del potencial de inclusión de la educación general a distancia y en línea (**Recuadro 8.2**).

### LOS PADRES PUEDEN APOYAR LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los padres son los que mejor conocen las necesidades de sus hijos y los más indicados para evaluar la coherencia

**RECUADRO 8.2:****La educación en el hogar amplía los límites de la inclusión pero también los pone a prueba**

Educar a los niños en el hogar es ilegal en muchos países, en particular en Europa. En Alemania, la entidad supervisora escolar denegó la solicitud de una familia de que sus hijos fueran eximidos de la asistencia a la escuela primaria obligatoria por motivos religiosos, y esta decisión fue objeto de apelación ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. El tribunal respaldó la decisión del órgano nacional basándose en numerosos motivos, sobre todo en la afirmación de que la obligación del Estado va más allá de la adquisición de conocimientos y abarca:

la educación de ciudadanos responsables que participen en una sociedad democrática y pluralista. La adquisición de las competencias sociales para relacionarse con otras personas que tienen distintos puntos de vista y para poder sostener una opinión que difiera de las opiniones de la mayoría solo puede materializarse mediante un contacto habitual con la sociedad. ... Habida cuenta del interés general de la sociedad en integrar a las minorías y evitar el surgimiento de sociedades paralelas, la interferencia respecto de los derechos fundamentales de los solicitantes era proporcionada y razonable (Consejo de Europa, 2006, pág. 26)

Los países europeos que todavía autorizan la educación en el hogar lo hacen bajo estrictas restricciones.

Algunos países ofrecen cada vez más esta opción bajo condiciones relativamente sencillas. En Filipinas y en Ucrania se introdujeron recientemente disposiciones que simplifican los requisitos para la educación en el hogar (Donnelly, 2019). La mayor prevalencia de educación en el hogar se da en los Estados Unidos, donde el Departamento de Educación estimó que la cantidad de niños educados en el hogar aumentó de 850.000 en 1999 a 1,8 millones en 2012, o sea el 3,4% de la población en edad escolar (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2012). Con respecto a los motivos principales para la educación en el hogar, el 34% de los padres mencionó su preocupación por el entorno escolar (seguridad, drogas, presión de los compañeros), mientras que el 12% citó la salud física, la salud mental o alguna otra necesidad especial. Aproximadamente el 51% citó el deseo de recibir una enseñanza religiosa, aunque solo el 16% lo mencionó como la razón principal (McQuiggan y otros, 2017).

Algunos sistemas proveen los servicios de un maestro o un docente auxiliar a los niños que no asisten a la escuela ordinaria, con una duración que va desde unas horas al día hasta unas horas al mes. En Australia occidental, los padres de niños con trastorno del espectro autista pueden educarlos en el hogar con el apoyo de un programa de escuelas de educación a distancia y para zonas aisladas, establecido inicialmente como parte de las disposiciones del Departamento de Educación estatal para impartir enseñanza a niños en zonas apartadas (Chamberlain, 2019; McDonald y Lopes, 2014). En los Estados Unidos, las escuelas públicas del condado de Des Moines ofrecen un programa de matrícula dual para niños educados en el hogar. Los padres pueden elegir entre una enseñanza asistida o sin asistencia. Los que optan por la enseñanza sin asistencia deben elaborar un plan educativo y seleccionar el plan de estudios y los métodos didácticos. Un docente certificado lleva a cabo una evaluación al final del año. A los padres que prefieren la enseñanza asistida se les asigna un docente que realiza visitas domiciliarias con regularidad para asesorar sobre la enseñanza del niño, incluidos el plan educativo y los métodos didácticos. Los alumnos educados en el hogar pueden además participar en las clases de música de la escuela, en los equipos deportivos y en cualquier clase que sea de su interés (Johnson, 2013).

de las diversas intervenciones (Sayeed, 2009). Pueden colaborar con los docentes, aportándoles información importante, y esto puede además llevar a los padres a sentir que se los escucha y respeta. Los padres valoran muchísimo la comunicación entre el hogar y la escuela ordinaria (Stevens y Wurf, 2020); deben estar en comunicación con los docentes, colaborar eficazmente con ellos y tener acceso a información sobre la organización y los requisitos de la escuela, así como también sobre los logros y las dificultades de sus hijos. También pueden contribuir a reforzar el programa de estudios mediante actividades en casa. Algunos países tienen políticas encaminadas a aprovechar los conocimientos de los padres. En Georgia, los padres de niños con discapacidad deben participar en la

adopción de decisiones sobre el mejor modelo escolar y en la formulación de planes educativos específicos (Tchintcharauli y Javakhishvili, 2017).

Para que los padres desempeñen un papel mayor en la promoción de los intereses de los niños vulnerables y en el cumplimiento de la visión de una educación inclusiva, es sumamente deseable que participen en las actividades y en los órganos de adopción de decisiones de la escuela. Sin embargo, a menudo resulta una tarea muy ardua, ya sea porque los propios padres viven a su vez en situación de marginación o por dificultades relacionadas con la falta de tiempo, la distancia, la lengua y otros factores (Page y otros, 2007). Un estudio indicó que la mayoría de los padres inmigrantes de la provincia de

Quebec (Canadá) no participaba en los comités escolares, ya fuera debido a su trabajo o a que percibían a la escuela como inaccesible y muy alejada de sus vidas (Beauregard y otros, 2014).

En los Estados Unidos, en 2015-2016, el 47% de los alumnos que vivía en el umbral de pobreza fijado a nivel federal o por encima de este tenía uno de sus padres en el comité escolar, frente al 27% de los que estaban por debajo de ese umbral. Aproximadamente el 65% de los padres que habían finalizado estudios universitarios o una formación profesional prestaba servicios en un comité, mientras que solo lo hacía el 25% de los padres sin diploma de escuela secundaria. La participación de los padres era del 34% en el caso de alumnos negros, comparado con el 49% en el de alumnos blancos, y del 25% en el caso de los padres que no hablaban inglés en casa, frente al 46% de los que sí lo hablaban (McQuiggan y otros, 2017). En algunas sociedades no se espera de las mujeres que desempeñen un papel activo en la vida pública, por lo cual tienen una representación muy baja en los comités de administración escolares. En una encuesta representativa de escuelas primarias llevada a cabo en cuatro estados nigerianos, el porcentaje de mujeres en esos comités iba del 12% en Jigawa al 32% en Kwara (Antoninis, 2010).

Como queda reflejado en la siguiente sección, los padres suelen organizarse en redes o asociaciones fuera de las escuelas para ejercer presión en pro de una educación más inclusiva (Stubbs, 2008). Establecen vínculos y promueven asociaciones con las autoridades educativas locales y nacionales, organizan reuniones para presentar nuevos planteamientos y apoyan el perfeccionamiento de los docentes. Los padres pueden también modificar políticas y prácticas recurriendo a los tribunales. Un grupo de padres de Petrozavodsk (Federación de Rusia) entabló una demanda contra el Gobierno y posteriormente organizó una protesta para obtener el ingreso de niños con parálisis cerebral en las escuelas ordinarias (Meresman, 2014). En Sudáfrica, los padres de niños con discapacidad emprendieron una campaña para que se eximiera de derechos de matrícula a los niños con discapacidad (Human Rights Watch, 2019). En el estado de Ohio (Estados Unidos), a raíz de que los padres de niños con dislexia presentaron una demanda colectiva contra su distrito porque en las escuelas no se reconocía la dislexia o no se proporcionaba la ayuda apropiada, las escuelas comenzaron a formar a su personal en la determinación y evaluación de alumnos con dificultades de aprendizaje (Hanford, 2018).

### Los padres también necesitan apoyo

Los padres de niños vulnerables suelen encontrarse en una situación angustiosa. En muchas culturas, los padres reaccionan con horror y vergüenza frente al nacimiento de un hijo con discapacidad; no están preparados psicológica, emocional ni socialmente. Pueden sentir desolación, impotencia y desesperación. Tal vez experimenten presiones por parte de sus propios familiares: en Lagos (Nigeria), se han separado parejas a causa de las presiones familiares. A menudo, las madres son quienes abandonan su empleo para cuidar a los niños con discapacidad (Brydges y Mkandawire, 2020). Los padres que tienen ellos mismos discapacidad tienen problemas específicos (**Recuadro 8.3**).

Los padres de niños con discapacidad, en particular los más pobres, tal vez no conozcan las oportunidades educativas y necesitan que se les informe acerca de la educación inclusiva y de sus derechos. Necesitan apoyo para enterarse del reconocimiento e intervención tempranos, los servicios médicos y terapéuticos, y la educación y escolarización de la primera infancia. La intervención temprana y el desarrollo inclusivo son cruciales. Gracias a la intervención temprana, los niños sordos o con dificultades de audición pueden aprender el lenguaje de signos, reduciéndose el riesgo de que sufran carencias lingüísticas, que los hace vulnerables frente al maltrato y puede conllevar retrasos cognitivos, dificultades de salud mental y trastornos de estrés postraumático (Humphries y otros, 2012).

Los padres desfavorecidos de alumnos con discapacidad son propensos a sentirse menos capacitados en lo que atañe a la educación. Pueden considerar a docentes y a otros profesionales como más expertos, lo que alza barreras a la comunicación. En Bhután, la comunicación con la escuela de la mayoría de los padres de niños con necesidades educativas especiales que están, al menos, parcialmente integrados, era mínima o nula debido en parte a una cultura de deferencia frente a los docentes, en especial entre los habitantes de zonas rurales o las personas poco instruidas (Jigyel y otros, 2018). Los padres necesitan apoyo y asesoramiento para supervisar los avances de sus hijos y adquirir más confianza en su relación con las escuelas (Hornby, 2010).

Los padres necesitan también apoyo para atender a los problemas de sueño y de comportamiento de sus hijos y brindarles atención, bienestar y cuidados. Los programas de intervención temprana para niños con discapacidad, que ayudan a las familias a cuidar de sus hijos en el hogar,

**RECUADRO 8.3:****Los padres con discapacidad pueden afrontar dificultades para velar por la educación de sus hijos**

Los padres con discapacidad tienen más probabilidades de ser pobres y menos instruidos (Inclusion International, 2006). Quizás han aumentado las obligaciones de sus hijos en el hogar, o los padres no pueden llevarlos a la escuela. Los padres pueden experimentar más estrés, lo cual reduce su capacidad para supervisar y apoyar la educación de sus hijos. En Viet Nam, las tasas de asistencia a la escuela de los hijos de padres con discapacidad eran inferiores en un 16% y su desempeño era más bajo. Los resultados eran peores en el caso de los varones y cuando la persona discapacitada era la madre. La exención de los derechos de matrícula y la ayuda para el transporte mejoraban la asistencia (Mont y Nguyen, 2013).

Puede ocurrir que la escuela desconozca la discapacidad de los padres. En los Estados Unidos, existen, como mínimo, cuatro millones de padres y madres con discapacidad que tienen hijos menores de 18 años. Al igual que con cualquier padre o madre, para que éstos participen en la educación es fundamental que reciban información y estén en comunicación. La falta de instalaciones físicas y modos de comunicación adaptados puede impedir a los padres con discapacidad ir a la escuela o colaborar con los maestros. Las escuelas tal vez no sean conscientes de que esos padres no pueden asistir a las reuniones porque no pueden entrar en el edificio, o que no contesten a las cartas debido a una deficiencia visual. Quizás los padres no deseen reconocer su discapacidad porque temen que se pongan en entredicho sus aptitudes parentales (Through the Looking Glass, 2013).

En Australia, en los procesos judiciales y de protección del niño, los padres con discapacidad son mucho más numerosos debido, sobre todo, a los prejuicios y a la falta de servicios de apoyo apropiados (Booth y otros, 2005). En Israel, los trabajadores sociales tienen la obligación jurídica de apoyar a los padres con discapacidad intelectual en el ejercicio de sus derechos parentales. Estos trabajadores deben hacer todo lo posible para velar por que los niños permanezcan con sus padres, y están obligados a tratar a los padres con discapacidad intelectual como a los demás padres. No obstante, la mayor parte de los trabajadores sociales tenía actitudes negativas o ambivalentes respecto de las aptitudes parentales de estos padres (Gur y Stein, 2020).

pueden conducir a un círculo virtuoso en el que los padres adquieren mayor confianza en sí mismos, utilizan otros servicios de apoyo y son más propensos a matricular a los niños en escuelas ordinarias. Los programas de apoyo mutuo, en el que obtienen información de otras personas en las que confían y que han tenido experiencias similares, ayudan también a los padres a hacer frente a las dificultades. Los padres y los grupos familiares pueden aportar su solidaridad, respaldo, confianza e información (Mariga y otros, 2014).

pedir cuentas a los gobiernos acerca del cumplimiento de los compromisos nacionales e internacionales, junto con la prestación de servicios educativos a varios niveles, en particular en apoyo de los educandos con discapacidad (**Recuadro 8.4**). No obstante, la función de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) como proveedores de servicios educativos plantea dificultades; hay que esclarecer, por ejemplo, en qué medida complementan o sustituyen los servicios del Gobierno, y cuál es el alcance de su apoyo a la educación especial o inclusiva<sup>1</sup>.

## **LAS COMUNIDADES Y LAS ORGANIZACIONES APOYAN A LOS GOBIERNOS Y LES EXIGEN CUENTAS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La movilización social a favor de la educación inclusiva suele ir más allá de las actividades espontáneas llevadas a cabo por padres y personas vulnerables interesadas. Diversas formas de actividad organizada de la sociedad civil han desempeñado un papel fundamental en la demanda de una educación de calidad. Esta actividad abarca tareas de sensibilización y vigilancia con objeto de

## **LAS ORGANIZACIONES DEFIENDEN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y VIGILAN SU CUMPLIMIENTO**

Las ONG y las OSC de base han promovido durante largo tiempo la educación inclusiva a nivel local, regional y nacional siempre que los gobiernos no atendían las necesidades de los grupos vulnerables. Basándose en sus ventajas comparativas de innovación, especialización y capacidad de respuesta, reúnen datos y otras pruebas para supervisar el cumplimiento de los compromisos

<sup>1</sup> Esta sección se basa ampliamente en Singal (2020).

**RECUADRO 8.4:****Varias organizaciones han sentado las pautas de la educación de personas con discapacidad**

Cuatro grandes categorías de ONG y OSC han sido fundamentales en el progreso de la educación de niños con discapacidad.

En primer lugar, existen organizaciones para personas con discapacidad, a menudo con afiliación religiosa o filantrópica.

Mientras que varias de ellas han tendido a responder mediante la atención, las intervenciones y la rehabilitación médicas, muchas otras han demostrado una mayor comprensión de la importancia del modelo social. En segundo lugar, están las organizaciones de personas con discapacidad, organizaciones representativas o grupos de personas con discapacidad, quienes constituyen la mayor parte del personal, los miembros de la junta y los voluntarios. Sus esfuerzos, centrados firmemente en la defensa de sus intereses, se dirigen a eliminar los obstáculos que limitan las opciones de vida. En tercer lugar, están las asociaciones de padres, mencionadas más arriba. En cuarto lugar, algunas ONG internacionales que promueven el desarrollo y la educación han desempeñado una función importante en la promoción de la educación inclusiva a escala mundial.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoció el papel que cumplen esas organizaciones, que ayudan a las personas con discapacidad a obtener que se les brinden servicios y se respeten sus derechos humanos fundamentales a lo largo de sus vidas. Sin embargo, de acuerdo con los esfuerzos encaminados a promover y llevar a la práctica la educación inclusiva, la Convención adjudica a los gobiernos la responsabilidad principal de la prestación de servicios, asignando a las organizaciones un papel mayor en la sensibilización del público. No obstante, las ONG y las OSC han sido prestadoras esenciales de servicios educativos para niños con discapacidad; han apoyado a las escuelas ordinarias para la inclusión de esos niños mediante el suministro de equipos y materiales didácticos, el desarrollo de infraestructuras y brindando al personal docente cursos de formación y personal de apoyo. Algunas organizaciones han trabajado directamente junto a los niños y sus familiares para promover la inclusión.

gubernamentales, poner en marcha campañas para hacer respetar los derechos y luchar contra las violaciones del derecho a la educación inclusiva, en particular de las personas con discapacidad.

Las ONG internacionales encargan investigaciones para respaldar sus campañas de promoción. Por ejemplo, la organización World Vision analizó la forma en que

28 planes del sector educativo respaldados por la Iniciativa Vía Rápida habían respondido a los desafíos planteados por la discapacidad y la inclusión (World Vision, 2007). La organización Light for the World y las Open Society Foundations aportaron fondos para investigar la situación actual y los desafíos futuros de la financiación de la educación inclusiva (IDDC y Light for the World, 2016).

Varias organizaciones han realizado campañas de promoción exitosas para influir en la opinión pública e impulsar cambios en las políticas, la práctica y la prestación de servicios con el fin de satisfacer el derecho a una educación para todos (Lang y Officer, 2009). En Armenia, Bridge of Hope emprendió en 2001 una campaña para propugnar la transición a escuelas inclusivas. A la larga obtuvo buenos resultados, con un nuevo marco jurídico y presupuestario ideado para extender hasta 2025 la educación inclusiva a todo el país y traspasar fondos de las escuelas especiales a las escuelas ordinarias inclusivas y los centros de apoyo (Tadevosyan y Ghukasyan, 2015). En el Paraguay, la Fundación Saraki elaboró orientaciones relativas a la educación inclusiva para velar por la aplicación de la ley sobre la inclusión (Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay y otros, 2018). El Open Society Institute de Tayikistán estableció un grupo de trabajo de organizaciones de personas con discapacidad, asociaciones de padres y funcionarios del Ministerio de Educación con el fin de aumentar la comprensión de la educación inclusiva y explorar prácticas inclusivas, lo que dio como resultado aumentos presupuestarios (Dastambuev, 2015). Ahora bien, las actividades de promoción y el compromiso pueden ser objeto de un equilibrio precario. En China, una campaña de tres años llevada a cabo por varias ONG impulsó una política nacional relativa a adaptaciones razonables para los exámenes de ingreso a la universidad. Sin embargo, en 2016, una nueva legislación que impide a las ONG recibir toda forma de financiación del extranjero tuvo un impacto negativo desproporcionado en el incipiente movimiento en defensa de los derechos de las personas con discapacidad, que dependía en gran medida de esos fondos (Huang, 2019).

Numerosas organizaciones proporcionan información sobre los derechos de los niños con discapacidad, su acceso a servicios y la forma de influir en las decisiones que afectan su educación; además, apoyan a las familias para que informen sobre violaciones de sus derechos y ayudan a difundir conocimientos en línea (Meresman, 2014). En los barrios marginales de Bombay (India), la asociación de espásticos promovió la educación inclusiva con el apoyo del UNICEF. Al principio los padres



“ Las organizaciones de personas con discapacidad han cambiado el discurso de la discapacidad de una perspectiva basada en la caridad a una basada en los derechos ”

recibieron esta iniciativa sin entusiasmo. Los padres de niños con discapacidad consideraban que sus hijos estaban mejor en escuelas especiales, en las que nadie se burlaba de ellos; otros pensaban que sus hijos no podrían estar a la altura de sus compañeros. Con objeto de disipar esos temores se establecieron grupos de apoyo a los padres y reuniones de padres, maestros y terapeutas, y los padres que habían expresado esas preocupaciones fueron implicados en la eliminación de obstáculos y pasaron a ser asesores técnicos (Alur, 2010). En Kazajstán, las ONG informan a los padres sobre las opciones escolares, la legislación sobre el tema y los beneficios de la educación inclusiva (Rollan y Somerton, 2019).

Las organizaciones de personas con discapacidad han sido decisivas en el movimiento mundial que exige plenos derechos civiles para ese colectivo (Rieser, 2009). Estas organizaciones han cambiado el discurso de la discapacidad de una perspectiva basada en la caridad a una basada en los derechos. Asimismo han sumado sus fuerzas a las de las ONG en campañas de promoción. Por ejemplo, el International Disability and Development Consortium hizo un llamamiento a la acción con objeto de obtener inversiones en la educación inclusiva relacionada con la discapacidad y presionar a gobiernos y donantes para que cumplan los ODS. La Alianza Mundial para la Educación respaldó el llamamiento (IDDC, 2018).

En el artículo 33.2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se estipula que las organizaciones de personas con discapacidad o bien estén representadas, incluso a nivel del consejo, o bien colaboren estrechamente con los mecanismos de seguimiento independientes. Algunas de estas organizaciones preparan y presentan informes paralelos al Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (de Beco, 2014). La federación de organizaciones de personas discapacitadas de Angola, la asociación de mujeres con capacidades diferentes de Namibia y la federación nacional de personas con discapacidad de Namibia han colaborado activamente en la presentación de estos informes (Singal, 2020).

**Varias organizaciones defienden el derecho a la educación de los grupos vulnerables en todo el mundo**

Muchas ONG participan en el apoyo a la educación de los grupos vulnerables, llenando un vacío en los casos en que los gobiernos no cumplen su cometido por falta de voluntad, capacidad o recursos. Por ejemplo, en 2011, las Open Society Foundations establecieron las escuelas Barvalipe en Albania, España, República de Moldova, Serbia y Turquía para empoderar a la población romaní y proporcionarle la capacidad de defender sus intereses y sensibilizar acerca de la situación de sus comunidades, en particular en el ámbito de la educación (OSCE y OIDDH, 2015). Retrak Ethiopia reincorporó a la escuela a cientos de niños de la calle, muchos de los cuales aprobaron el examen nacional y pudieron ingresar a la escuela secundaria (Yohannes y otros, 2017). En El Salvador y Guatemala, desde el decenio de 1990 Toybox ha ayudado a 20.000 niños de la calle a asistir a la escuela, en colaboración con los asociados locales Viva El Salvador y Conacmi. Uno de sus proyectos ayuda a los niños a obtener el certificado de nacimiento, necesario para matricularse y presentarse a los exámenes (Theirworld, 2018). ChildHope, conjuntamente con su asociado local, el Centro de Estudios Sociales y Publicaciones (CESIP), apoyó a más de 9.000 niños de la calle en Lima para, entre otros objetivos, reforzar su seguridad en la escuela y fomentar su confianza (Dave, 2017).

Sin embargo, en última instancia, la falta de compromiso del Estado puede socavar las posibilidades de que las intervenciones sean exitosas a largo plazo. En el Perú, el programa de asistencia técnica alemán colaboró estrechamente con algunas organizaciones indígenas y ONG para incluir la capacitación de docentes en la enseñanza bilingüe intercultural en el marco de un proyecto de mayor envergadura encaminado a descentralizar la adopción de decisiones en la educación. Sin embargo, el programa se abandonó debido, en parte, a que el Gobierno decidió limitar la descentralización y reducir las admisiones a los institutos de formación de docentes (Cortina, 2014a, 2014b)).

Pese a sus buenas intenciones, se debe actuar con prudencia para evitar que las ONG se conviertan en un obstáculo para la inclusión, en especial las que se ocupan de prestar servicios. Por ejemplo, en el caso de los romaníes, se ha criticado a algunas ONG por apoyar a esta población vulnerable y al mismo tiempo privarla de representación (van Baar, 2013). Además, pueden haber perpetuado una imagen de este grupo basada en sus miembros más marginados (Timmer, 2010). Con objeto de lograr reconocimiento y financiación, algunas ONG se ven incentivadas a presentar a un grupo determinado como un problema, lo que refuerza su diferencia y su separación del resto de la población (Timmer, 2017).

### VARIAS ORGANIZACIONES PRESTAN UNA GAMA DE SERVICIOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS Y ESPECIALIZADOS

Las ONG y las OSC de base comunitaria prestan servicios educativos, ya sea por contrato gubernamental o por iniciativa propia. Estos servicios pueden subsanar carencias o constituir alternativas a los servicios gubernamentales. Pueden cubrir todas las necesidades de los alumnos con discapacidad, servir de puente hacia la educación formal o cumplir una función auxiliar. Numerosas organizaciones experimentan métodos que después se extienden o, incluso, son adoptados por los gobiernos. En los países más pobres, las ONG suelen ocuparse de enseñar a niños a los que resulta difícil llegar y a quienes los gobiernos no pueden o no desean atender (Srivastava y otros, 2015).

En muchas partes del mundo las ONG fueron las primeras en prestar servicios en este ámbito. Por ejemplo, la Asociación de Sordos del Uruguay estableció el instituto uruguayo de lengua de señas y contribuyó a crear la Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay, que apoya a las escuelas para sordos con el fin de ayudar a los niños a participar de forma autónoma en la vida social y económica (Meresman, 2014). Como fruto de esos esfuerzos, numerosos gobiernos reconocen a las ONG como asociadas en pie de igualdad en el cumplimiento de los objetivos de la educación inclusiva. En Etiopía, el plan maestro de educación de personas con necesidades especiales y educación inclusiva para el periodo 2016-2025 considera que la puesta en práctica de la educación inclusiva es una responsabilidad compartida por el Gobierno, las ONG, las organizaciones de personas con discapacidad y las comunidades (Ministerio de Educación de la República Democrática Federal de Etiopía, 2016). En la política de educación inclusiva

de Ghana se exhorta a las ONG a movilizar recursos, promover una mayor financiación, contribuir al desarrollo de las infraestructuras y participar en la investigación, el seguimiento y la evaluación (Ministerio de Educación de Ghana, 2015).

Ahora bien, cuando las ONG se ocupan de la educación en lugar de los gobiernos, pueden surgir preocupaciones sobre la función de estos últimos (Srivastava y otros, 2015). Existe el riesgo de segregación en caso de que las ONG se centren en establecer escuelas especiales para grupos específicos, en lugar de adoptar un enfoque inclusivo. Los gobiernos deben proporcionar el entorno normativo idóneo. En Rwanda, en la política relativa a la educación inclusiva y las necesidades especiales de 2018, el Ministerio de Educación reconoció la importante función que desempeñan las organizaciones religiosas y comunitarias y las ONG en la prestación de servicios educativos. Sin embargo, observó también la falta de coordinación y de normas en relación con la calidad del servicio (Ministerio de Educación de Rwanda, 2018). Un proyecto que se puso en marcha para poner en práctica esta política fue el denominado “Ampliar el acceso a la educación básica inclusiva”, coordinado por Humanity and Inclusion y financiado por el UNICEF. Su propósito era fomentar una cultura de inclusión y ha formado a educadores en 480 centros de formación del profesorado y prevé capacitar en 2020 a 3.160 docentes durante sus estudios. Asimismo, ha impartido cursos al personal docente de 55 distritos para apoyar a las escuelas beneficiarias (McGeown, 2019).

En la India, algunas ONG han allanado el camino para que los gobiernos se hagan cargo de su labor relacionada con la educación inclusiva. En Tamil Nadu, en el marco del programa de enseñanza primaria Sarva Shiksha Abhiyan, se traspasó finalmente al Gobierno la responsabilidad de la ONG en materia de educación inclusiva (Furuta y Thamburaj, 2014). El Gobierno aprobó el objetivo relativo a la enseñanza primaria para 2019-2020, que consistía en crear un entorno escolar inclusivo para niños con necesidades especiales y niños de grupos desfavorecidos. En Chennai se estableció el centro de recursos estatal para la educación inclusiva de niños con necesidades

“ En muchas partes del mundo las ONG fueron las primeras en prestar servicios de educación inclusiva y especial ”

especiales (Tamil Nadu School Education Department, 2019). Otras ONG que tal vez sigan trabajando de forma paralela, han pasado de centrarse en las escuelas especiales a adoptar un modelo más inclusivo, y están ampliando los servicios. En 1973, una organización, la sociedad de espásticos de la India, estableció escuelas especiales para niños con parálisis cerebral y discapacidad física y, a lo largo de los años, las han convertido en escuelas inclusivas. Esta organización dirige centros en 16 estados y en muchos barrios de Bombay. Su objetivo es proporcionar un modelo integral de desarrollo mediante la combinación de educación, tratamiento y desarrollo socioeconómico. Colabora con los docentes en la elaboración de planes educativos individualizados y proporciona ayudas técnicas y asistencia especializadas a los alumnos con discapacidad en el aula (Singal, 2020).

Las ONG se topan con varias dificultades como proveedoras de educación inclusiva. A menudo las organizaciones no colaboran entre sí, sino que duplican servicios y compiten por fondos limitados. Si bien las ONG internacionales, que cuentan con más recursos y experiencia, pueden influir eficazmente en las políticas nacionales, a veces no interactúan con las ONG locales. La dependencia de los recursos procedentes de asociados internacionales para el desarrollo puede traer aparejado que sean sus fuentes de financiación quienes decidan algunas de las estrategias de las ONG nacionales, lo que puede obligar a las organizaciones a rendir cuentas a sus donantes antes que a sus miembros. La organización de personas discapacitadas de Camboya dependía de los recursos aportados por donantes cuyos conceptos de discapacidad y derechos eran diferentes a los suyos (Nuth, 2018). En Papua Nueva Guinea se adoptó un plan de estudios inclusivo financiado por donantes del exterior, pero las partes interesadas locales consideraron que reflejaba las influencias educativas occidentales (Le Fanu, 2013). Se deben dedicar más esfuerzos colectivos al aumento de las capacidades de las ONG nacionales (Charema, 2007). Existe muy poca evaluación sistemática y rigurosa de la eficacia de los proyectos dirigidos por las ONG (Srivastava y otros, 2015).

### ***Algunas organizaciones prestan servicios educativos a grupos vulnerables en todo el mundo***

Existen organizaciones que prestan servicios educativos a varios grupos vulnerables. En Shanghái (China), los niños migrantes estaban excluidos de los exámenes de ingreso al segundo ciclo de la enseñanza secundaria; tras finalizar el primer ciclo de la escuela secundaria, tenían únicamente

tres opciones: ingresar al mercado de trabajo, seguir estudiando en sus pueblos natales de zonas rurales, o asistir a escuelas de formación profesional en la ciudad. Changban, una ONG que presta servicios educativos a los hijos de trabajadores migrantes, logró que el 60% de sus alumnos optara por las escuelas de formación profesional de Shanghái. Tras recibirse, comenzaron a trabajar en empresas, abrir comercios o cursar estudios superiores en sus ciudades natales (Xiong y Li, 2017).

En un barrio marginal de la zona de Gomti Nagar en Lucknow (India), la Study Hall Educational Foundation dirige una escuela para más de 800 niñas de familias pobres, desde preescolar hasta el 12º grado, poniendo especial empeño en empoderarlas para que tengan una participación igualitaria en la sociedad. Además de dotar a las niñas de las competencias necesarias, les brinda una alternativa aparte de la escuela ordinaria (Sahni, 2019). En el periodo 2007-2012, durante el conflicto armado en los distritos tribales de Bajaur y Kurram en Pakistán, las ONG hicieron aportaciones importantes a la educación de los niños de la población tribal; gracias a intervenciones específicas, como la reconstrucción de escuelas, aumentó el índice de matrícula y disminuyeron las tasas de deserción escolar. Sin embargo, todavía no se ha resuelto el problema de la sostenibilidad de la prestación de servicios educativos (Khan y otros, 2018). En Somalia, en 2012-2013, la ONG Candlelight prestó servicios educativos básicos a niños de comunidades de pastores mediante escuelas itinerantes, enseñanzas transmitidas por radio y una biblioteca transportada a lomo de camello (Candlelight, 2015).

En muchas partes del mundo, la educación comunitaria ha sido decisiva para la ampliación de los servicios en zonas a las que los gobiernos les resulta difícil llegar. En algunos casos, los gobiernos pueden, a la larga, hacerse cargo de las estructuras creadas por la educación comunitaria, que dependen de personas de la localidad en entornos con limitados recursos, como sucede en el Afganistán (**Recuadro 8.5**).

## **CONCLUSIÓN**

Alumnos, padres, organizaciones y comunidades son los pilares sobre los cuales se debe construir un entorno favorable al fomento de la educación inclusiva. Uno de los principales desafíos es contrarrestar las actitudes negativas, los estereotipos y la discriminación e impedir su expansión en el futuro, dado que pueden obstaculizar la educación de los alumnos vulnerables. Si bien los padres

pueden ser valiosos aliados, necesitan recibir información suficiente y tener interacciones positivas con las escuelas. Los padres de niños con discapacidad pueden ver con escepticismo la idea de enviarlos a escuelas ordinarias si no se les garantiza que recibirán todo el apoyo necesario y que no serán apartados ni marginados.

Pese a que la obligación de la educación incumbe al Estado, las ONG y las OSC de base comunitaria suelen intervenir en su lugar, en particular en los países más

pobres, prestando servicios educativos a las poblaciones a las que los gobiernos no atienden. Asimismo, estas organizaciones toman la iniciativa de presionar a los gobiernos para que cumplan con sus obligaciones nacionales e internacionales y garanticen el derecho a una educación inclusiva para todos. Esta función se reconoce en mecanismos de seguimiento formales. Son esenciales el liderazgo de los gobiernos, el diálogo entre todas las partes y un enfoque coordinado, en consonancia con las políticas educativas nacionales.

### RECUADRO 8.5:

#### En el Afganistán la educación comunitaria ha logrado el avance de la inclusión

El Afganistán hace frente a diversos problemas de exclusión: problemas de seguridad que exponen a las escuelas como blancos de ataques; creencias culturales que excluyen de forma sistemática a las niñas en general y a los niños y niñas con discapacidad; y la pobreza, que exacerba las dificultades planteadas por las condiciones geográficas y climáticas en zonas montañosas muy apartadas. La educación comunitaria ha sido un mecanismo clave para hacer frente a estos problemas. El sistema está constituido principalmente por clases comunitarias y programas de aprendizaje acelerado establecidos e implementados conjuntamente por las autoridades educativas provinciales y de distrito, las comunidades y las ONG (Ministerio de Educación del Afganistán, 2018).


En 2018 se elaboró una política de educación comunitaria mediante la celebración de consultas con múltiples partes interesadas para mejorar las prácticas existentes, definir normas y articular las funciones y responsabilidades de las partes interesadas institucionales. En el documento de política se detallan los criterios que se deben cumplir para instituir clases comunitarias. Por ejemplo, una comunidad puede solicitar que se impartan clases si cuenta con 20-35 alumnos en edad escolar y la escuela pública más cercana está a más de tres kilómetros de distancia. Al Ministerio de Educación le incumbe la supervisión de los libros de texto y el material didáctico pero, previo acuerdo, un asociado en la ejecución puede proporcionar al Gobierno libros de texto y otros libros. Se espera que la institucionalización de la educación comunitaria contribuya a mantener la oferta educativa en las aldeas, mejorar las condiciones laborales de los docentes que trabajan en las comunidades y mejorar la coordinación de la educación comunitaria dentro del ministerio (UNESCO, 2019).

En esta política se reconoce la necesidad de continuar la enseñanza más allá de la escuela primaria. El ministerio reconoce el certificado otorgado al finalizar la enseñanza primaria, que permite a los egresados asistir a la escuela central gubernamental, para garantizar la transición hacia la enseñanza secundaria. Sin embargo, es probable que la transición siga siendo difícil, en especial para las niñas que nunca han asistido a la escuela central de primaria más cercana.

Otro desafío es la sostenibilidad. Existe un acuerdo entre el proyecto "Citizens' Charter" y el Ministerio de Educación para vincular la política sobre educación comunitaria con los consejos de desarrollo de la comunidad existentes, lo que brindará la posibilidad de recibir apoyo adicional en materia de financiación y gestión mediante subvenciones en bloque para las comunidades. El objetivo es conseguir financiación de todas las fuentes que conforman el presupuesto a través de una unidad de transición de la educación comunitaria con miras a mejorar la sostenibilidad y la implicación nacional del ministerio (UNESCO, 2019).

La mayoría de las escuelas comunitarias están administradas por comités de gestión escolares o *shores* (consejos de aldea). Algunos padres complementan los salarios de los docentes y realizan aportaciones en especie. Ahora bien, la rendición de cuentas a la sociedad en relación con la equidad y la inclusión es muy limitada. Las prácticas de exclusión que impregnan de forma inevitable la comunidad afectan también el proceso de aprendizaje (Bakhshi, 2019).

A estas escuelas, con una cantidad estimada de 334.000 alumnos en 2016, se les atribuye el mérito de haber ampliado el acceso a la educación (Ministerio de Educación del Afganistán, 2016). El papel de los donantes internacionales ha sido fundamental. En 2017-2018 se estaba ejecutando un programa financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional en 8.440 clases comunitarias y programas de aprendizaje acelerado, con 171.300 alumnos, el 53% de los cuales eran niñas (USAID, 2019b). No obstante, son escasas las evaluaciones de su eficacia y pertinencia. Un experimento aleatorio sobre el terreno, realizado en seis provincias para evaluar la eficacia de la educación comunitaria, la contratación de docentes y la movilización comunitaria, mostró algunos avances en la asistencia y los resultados del aprendizaje; no obstante, aún se plantea el reto de aumentar el apoyo de los padres a la educación, a pesar de los esfuerzos por utilizar mensajes arraigados culturalmente para sensibilizarlos acerca de la importancia de la educación (Burde y otros, 2017; Burde y otros, 2015).

A low-angle, upward-looking photograph of a group of young women in a circle, holding hands. The women are smiling and looking towards the center. The background is bright and slightly blurred, suggesting an outdoor setting with greenery. The lighting is warm and natural, highlighting the texture of their clothing and the skin tones.

Un grupo de chicas en círculo en el taller basado en la colaboración entre mujeres jóvenes de una aldea, diseñado para brindarles información y empoderarlas, en Sylhet (Bangladesh).

CRÉDITO: Tom Merilion/  
Save the Children



CHAPTER

# 9

---

## Seguimiento de la educación dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

## MENSAJES CLAVE

Después de su examen amplio de 2020, el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS adoptó la tasa de finalización como segundo indicador mundial para la meta 4.1, colmando una importante brecha en el marco de seguimiento del ODS 4.

El Grupo también actualizó los dos últimos indicadores mundiales del ODS 4, cuya metodología había sido cuestionada: la proporción de niños de 3 a 5 años de edad que se encuentran bien encaminados en términos de desarrollo y la medida en que el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial se incorporan a los sistemas educativos.

Se llegó a un acuerdo para elaborar indicadores de referencia regionales mínimos en relación con siete indicadores del ODS 4, compromiso del Marco de Acción Educación 2030 que se había incumplido.

Siguen existiendo deficiencias en lo que respecta a los datos en esferas clave del marco de seguimiento del ODS 4:

- Entre 2015 y 2019, los datos de las encuestas de hogares estaban a disposición del público en el 59% de los países, correspondiente al 87% de la población. Las tasas de cobertura más bajas se encuentran en África Septentrional y Asia Occidental en términos de población (46%), y en Oceanía en términos de países (29%).
- Faltan datos de buena calidad sobre los resultados del aprendizaje. Desde 2014, en África, solo 14 de los 54 países han presentado los datos sobre competencia lectora en los primeros cursos; 10 de ellos son países francófonos que participaron en la evaluación del PASEC.
- Existen pocos datos sobre los docentes. Solo 1 de los 6 países más poblados de África Subsahariana ha comunicado el número de maestros de enseñanza primaria desde 2015.
- Los países también encuentran dificultades a la hora de distinguir entre docentes capacitados y cualificados. En 2019, la Conferencia General de la UNESCO aprobó un proceso para establecer una clasificación internacional normalizada de docentes que permita mejorar la comparabilidad en la definición de docentes capacitados.

En el momento de evaluar si el seguimiento de los ODS contribuye a la equidad y la inclusión:

- Los indicadores deben desglosarse por características individuales.
- Los procesos de elaboración de indicadores y recopilación de datos deben ser inclusivos.
- Se deben utilizar múltiples fuentes, incluidos datos no tradicionales y no oficiales, como imágenes tomadas por satélites/drones, redes de sensores y datos comerciales.
- Se debe utilizar un paradigma inclusivo en la interpretación de los indicadores. Por ejemplo, los beneficios del aprendizaje no deben considerarse un logro si son el resultado de la exclusión de más niños de las pruebas.

Se han logrado avances en el marco de seguimiento del ODS 4 .....	221
Persisten graves problemas de disponibilidad de datos para varios indicadores mundiales .....	222
Guía de la parte sobre el seguimiento – impresa y en línea .....	231

*La educación inclusiva no es sino un avance natural de los derechos humanos dentro del sistema educativo. Es la necesidad actual.*

*Introductory quote.*

*Percy Cardozo, directora de programa y asesora (India)*

*Introductory quote source*

Como introducción al examen de los progresos realizados en materia de educación dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en el presente capítulo se pasa revista a las últimas novedades relativas al marco de seguimiento del ODS 4, y posteriormente se analizan algunas carencias en los datos que impiden tener un panorama más completo de la equidad, el aprendizaje y los docentes en el plano mundial, prestando especial atención al África subsahariana.

## SE HAN LOGRADO AVANCES EN EL MARCO DE SEGUIMIENTO DEL ODS 4

A lo largo de 2019, los Estados miembros de las Naciones Unidas y los organismos multilaterales desplegaron esfuerzos para perfeccionar el marco de seguimiento de los ODS. El Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible se reunió en Beirut en marzo y en Addis Abeba en octubre para, entre otras cosas, examinar las metodologías propuestas para los indicadores mundiales que no se habían aún perfeccionado lo suficiente. Éste llevó a cabo el examen exhaustivo de 2020 de la lista original de 232 indicadores mundiales aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2017. El Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores del ODS 4-Educación 2030 (GCT), que es el equivalente del Grupo Interinstitucional y de Expertos, convocado por la UNESCO y el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) para elaborar el marco de seguimiento del ODS 4, incluidos los indicadores mundiales y otros indicadores

temáticos específicos de la educación, se reunió en Ereván en agosto. En esta sección se resumen los principales acontecimientos referentes al ODS 4.

El Grupo Interinstitucional y de Expertos aprobó una propuesta del IEU de adoptar las tasas de finalización de la enseñanza primaria y el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria como segundo indicador mundial para la meta 4.1. Esta decisión subsanó una laguna en el marco de seguimiento mundial, ya que el otro indicador mundial de la meta (proporción de niños que han alcanzado un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas) se refiere únicamente a los que asisten a la escuela. Era solo una de las seis de las más de 200 nuevas propuestas de indicadores mundiales aprobadas en el examen de 2020. La propuesta deja abierta la posibilidad de estimar en el futuro la tasa de finalización con un modelo estadístico, a fin de superar los problemas característicos de los datos de las encuestas de hogares, como la pertinencia temporal, la volatilidad y la multiplicidad de fuentes. El equipo del Informe GEM

“ El Grupo Interinstitucional y de Expertos aprobó una propuesta del IEU de adoptar las tasas de finalización de la enseñanza primaria y el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria como segundo indicador mundial para la meta 4.1 ”



“ Establecer puntos de referencia mundiales es difícil debido a que no todos los países parten del mismo nivel; sin embargo, la mayoría de los países no ha establecido aún puntos de referencia nacionales, aunque ya estamos en el año 2020 ”

creó un modelo de este tipo (Barakat y otros, 2019) y ha comunicado resultados y proyecciones, como parte del examen del ODS 4 para el foro político de alto nivel (UNESCO, 2019b) (véase el **Capítulo 10**). Además, se comprometió a examinar la cuestión del desarrollo ulterior del modelo en el marco del GCT en 2020.

El Grupo Interinstitucional y de Expertos elevó dos indicadores mundiales del nivel III (sin metodología establecida) al nivel II (metodología establecida pero los países no producen datos periódicamente), a saber, el indicador mundial 4.2.1 sobre el desarrollo de los niños de tres a cinco años de edad, después de que su organismo custodio, el UNICEF, aprobara un plan tras un largo proceso de consulta y desarrollo metodológico (véase el **Capítulo 11**); y el indicador mundial 4.7.1 sobre los esfuerzos del sistema educativo para incorporar el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, después de dos propuestas fallidas. Si bien el segundo indicador sigue planteando problemas considerables, la propuesta revisada introduce cierta disciplina, en particular haciendo que los países proporcionen referencias para fundamentar respuestas subjetivas. Una ligera reformulación del indicador supone que ahora es idéntico a los indicadores mundiales 12.8.1 y 13.3.1 (véase el **Capítulo 16**). En este momento no existen indicadores mundiales de nivel III del ODS 4 (excepto la parte del indicador 4.2.1 que se refiere a los niños menores de tres años). Los indicadores de nivel III se habrían eliminado al final del examen exhaustivo de 2020.

Los 12 indicadores mundiales (**Cuadro 9.1**) se completan con 30 indicadores temáticos, lo que lleva el total a 42 indicadores (véase la introducción de los cuadros estadísticos en el anexo), destinados a enriquecer la perspectiva acerca de los progresos realizados en la consecución del ODS 4. A partir de la publicación de datos de 2019, el IEU informa sobre un indicador adicional, esto es, el indicador 4.2.3 sobre el porcentaje de niños menores de cinco años que experimentan entornos de aprendizaje

positivos y estimulantes en el hogar. Esto hace que el IEU informe acerca de un total de 33 de los 42 indicadores mundiales y temáticos del ODS 4.

Una cuestión relativa al seguimiento que sigue pendiente es el compromiso asumido en el Marco de Acción Educación 2030, en el que se pidió a los países que establecieran “indicadores intermedios adecuados (por ejemplo, para 2020 y 2025)” con miras a la consecución del ODS 4, por considerarlos “indispensables para paliar la escasa rendición de cuentas que se suele asociar a las metas a más largo plazo” (UNESCO, 2016, art. 28). Establecer puntos de referencia mundiales es difícil debido a que no todos los países parten del mismo nivel; sin embargo, la mayoría de los países no ha establecido aún puntos de referencia nacionales, aunque ya estamos en el año 2020. La forma más prometedora de avanzar consiste en establecer puntos de referencia mínimos para los países de una región.

El Marco de Acción exige que el establecimiento de los puntos de referencia se efectúe mediante un proceso inclusivo. El hecho más destacado de la última reunión del GCT fue un acuerdo de principio para elaborar puntos de referencia regionales mínimos para siete indicadores del ODS 4 (IEU, 2019a). La propuesta requeriría movilizar a los comités directivos regionales del ODS 4 para examinar y establecer puntos de referencia regionales en 2020. Los países de la UE establecieron puntos de referencia para siete indicadores de educación que deben alcanzarse para 2020 gracias a un proceso similar, que se está repitiendo para nuevos puntos de referencia que deben lograrse para 2030 (Comisión Europea, 2019; Consejo Europeo, 2020).

## PERSISTEN GRAVES PROBLEMAS DE DISPONIBILIDAD DE DATOS PARA VARIOS INDICADORES MUNDIALES

Aunque se ha avanzado en la formulación, aprobación y perfeccionamiento de un marco ampliado de seguimiento de los ODS, es necesario hacer un esfuerzo mucho mayor para lograr que los países informen sobre los indicadores mundiales relativos a todos los ODS. Los organismos custodios deben explicar el significado, la importancia y las metodologías de los indicadores a las autoridades nacionales, y éstas deben acopiar datos y afianzar su capacidad para analizarlos, emplearlos e informar sobre ellos. Por su parte, los financiadores deben coordinar sus programas de acopio de datos y desarrollo de

**CUADRO 9.1:****El ODS 4 y otros indicadores mundiales relacionados con la educación, por organismo custodio y nivel de clasificación**

Indicador	Organismo custodio	Nivel
<b>ODS 4</b>		
4.1.1	IEU	I
4.1.2	IEU	I
4.2.1	UNICEF	II/III
4.2.2	IEU	I
4.3.1	IEU	II
4.4.1	IEU y UIT	II
4.5.1	IEU	I/II según el indicador
4.6.1	IEU	II
4.7.1	IEU	II
4.a.1	IEU	II
4.b.1	OCDE	I
4.c.1	IEU	II
<b>Otros ODS</b>		
1.a.2	OIT, IEU y OMS	II
5.6.2	UNFPA	II
8.6.1	OIT	I
12.8.1 = 4.7.1	IEU	II
13.3.1 = 4.7.1	IEU	II

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: División de Estadística de las Naciones Unidas (2020).

capacidades. En esta sección se examinan las carencias de datos en tres esferas clave del ODS 4, que pueden abordarse mediante una mejor coordinación entre estos tres grupos de interesados.

### **EQUIDAD: CUATRO DE CADA DIEZ PAÍSES NO DISPONEN DE UNA ENCUESTA RECIENTE Y PÚBLICA PARA DESGLOSAR LOS DATOS SOBRE EDUCACIÓN**

Los ODS hacen hincapié en la equidad. El Grupo de Trabajo Intersecretarial sobre Encuestas de Hogares, que tiene el amplio mandato de promover el desarrollo metodológico y las normas comunes de las encuestas de hogares, ha señalado que por lo menos 80 de los 232 indicadores mundiales de los ODS dependen de las encuestas de hogares (Comisión de Estadística de las Naciones Unidas, 2019).

Las encuestas de hogares y de otro tipo son la base para desglosar los indicadores mundiales de educación en función de las características individuales. Algunos ejemplos son la finalización (4.1), la participación en la educación de la primera infancia (4.2), la participación en la educación de adultos (4.3), las competencias en materia de tecnología de la información y la comunicación de jóvenes y adultos (4.4) y la alfabetización de adultos (4.6). Esas encuestas son también la base para calcular el indicador mundial 4.5.1 (índices de paridad por género, ubicación y riqueza). Las encuestas deben ser frecuentes, sus preguntas comparables y los datos así acopiados deben estar disponibles públicamente para facilitar un debate abierto.

Las encuestas están cada vez más disponibles de manera pública. Los principales programas internacionales de encuestas de hogares, la Encuesta Demográfica y de Salud (EDS) y la encuesta de indicadores múltiples por conglomerados (MICS), han proporcionado datos durante más de 20 años. El Estudio sobre la Medición de las Condiciones de Vida, pionero en la realización de encuestas de hogares transnacionales a finales de los años 1980, forma parte del compromiso contraído por el Banco Mundial en 2015 de subsanar las carencias de datos. Habida cuenta de que solo 63 de 155 países contaban al menos con dos encuestas de hogares entre 2002 y 2011 para estimar la pobreza, su objetivo consiste en velar por que se realice una encuesta de hogares de este tipo cada tres años (Sánchez-Páramo y Fu, 2019; Serajuddin y otros, 2015).

“

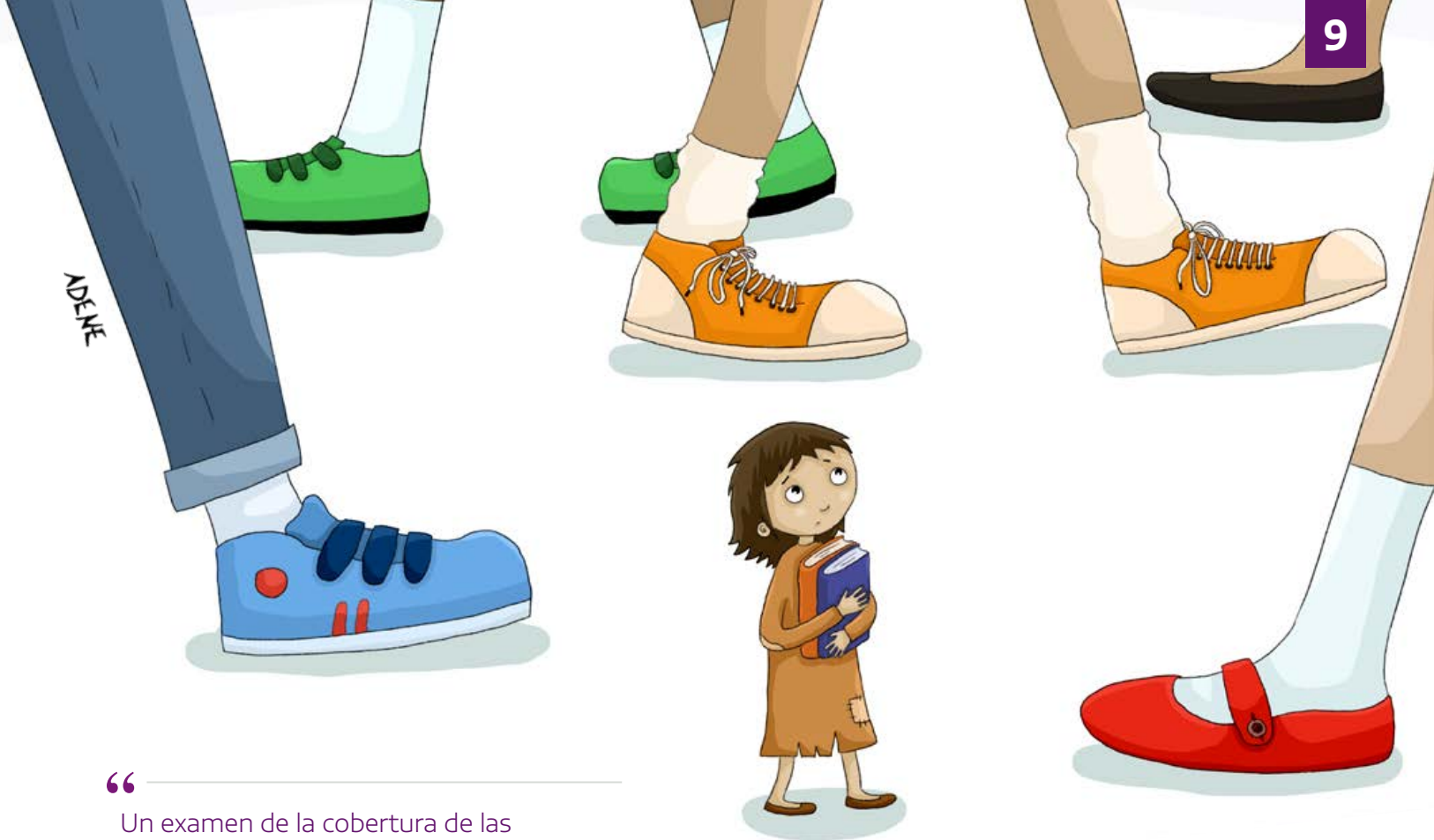
Las encuestas deben ser frecuentes, sus preguntas comparables y los datos así acopiados deben estar disponibles públicamente para facilitar un debate abierto

”

Algunos proyectos han invertido en la armonización de los datos de diversas fuentes y en su puesta a disposición de forma gratuita para fines de investigación. El proyecto IPUMS de la Universidad de Minnesota, que abarca 82 países, representa la mayor colección de datos censales a nivel individual armonizados y disponibles públicamente (IPUMS, 2019). La base de datos del estudio de Luxemburgo sobre ingresos, referente a unos 50 países, en su mayoría de ingresos altos, es la mayor base de microdatos armonizados de ingresos y gastos de los hogares (LIS, 2019).

Las organizaciones internacionales han respaldado programas de desarrollo de capacidades estadísticas, en particular los esfuerzos por hacer más accesibles los datos de los organismos nacionales de estadística. La ya desaparecida Red Internacional de Encuestas de Hogares ayudó a los países a poner a disposición pública los datos de las encuestas en el decenio de 2000 por medio del archivo nacional de datos (NADA), un programa informático para catalogar las encuestas, y el establecimiento de normas internacionales de presentación de informes (IHSN, 2013). La biblioteca de microdatos del Banco Mundial, que incluye más de 3.000 encuestas, utiliza el NADA (Banco Mundial, 2019). El Consorcio de Estadísticas para el Desarrollo en el Siglo XXI, que informa sobre las medidas de la capacidad estadística, indica que, si bien el 66% de los países de África habían utilizado el NADA en 2018, la región había quedado a la zaga de las demás en cuanto a la disponibilidad de un portal de datos (el 64% de los países en 2018) y a la difusión a los usuarios de información de las oficinas nacionales de estadística (el 44% en 2017) (PARÍS21, 2019).

Un examen de la cobertura de las encuestas de hogares efectuado para el presente informe mostró que se disponía de datos del 59% de los países, lo que corresponde al 87% de la población. África Septentrional y Asia Occidental tienen la cobertura más baja en términos de población (46%). Las repetidas rondas de la EDS en



“ Un examen de la cobertura de las encuestas de hogares efectuado para el presente informe mostró que se disponía de datos del 59% de los países, lo que corresponde al 87% de la población ”

Egipto, Jordania y Yemen y de la MICS en Argelia, Iraq, Palestina, Sudán y Túnez contribuyeron a ampliar la cobertura, pero en Egipto y el Sudán no se dispone de datos desde 2014. Se ha restringido el acceso público a los datos de Marruecos, Turquía y, especialmente, los países del Consejo de Cooperación del Golfo; así, por ejemplo, los datos de la MICS de 2014 sobre Omán no son públicos. Oceanía tiene la cobertura más baja en términos de países (29%) (**Cuadro 9.2**). Tras enfrentar graves obstáculos técnicos, la EDS de Papua Nueva Guinea de 2016-2018 es el primer conjunto de datos de encuestas de hogares de la región que se ha hecho público en años. Proporciona valiosa información sobre los indicadores de referencia de la educación para evaluar el progreso hacia la consecución del ODS 4 (**Recuadro 9.1**).

**CUADRO 9.2:**  
Cobertura de los datos de las encuestas de hogares disponibles públicamente, por región, 2015–2019

Región	Países (%)	Población (%)
<b>Mundo</b>	<b>59</b>	<b>87</b>
África subsahariana	71	89
África Septentrional y Asia Occidental	42	46
Asia Central y Meridional	71	94
Asia Oriental y Sudoriental	61	88
Oceanía	29	83
América Latina y el Caribe	43	87
Europa y América del Norte	83	96

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM.

**RECUADRO 9.1:**
**Papua Nueva Guinea realizó con éxito una Encuesta Demográfica y de Salud a fin de establecer una base de referencia para los indicadores clave del ODS 4**

Papua Nueva Guinea, un país de inmensa diversidad cultural, tiene un terreno accidentado que dificulta el acopio de datos. La última Encuesta Demográfica y de Salud (EDS) tardó 27 meses (de octubre de 2016 a diciembre de 2018) en acopiar datos, en cuatro fases, sobre 19.200 hogares. Algunos de los problemas que surgieron fueron la inaccesibilidad debido a la geografía del país y las condiciones meteorológicas adversas, la negativa de los encuestados a participar en la encuesta, la necesidad de seguridad debido a la compleja situación de orden público, los pagos pendientes adeudados a los proveedores de servicios, la falta de servicios de comunicación fiables y el retraso en el desembolso de los fondos para apoyar a los equipos sobre el terreno (Oficina nacional de estadística de Papua Nueva Guinea e ICF, 2019, pág. 4). El trabajo sobre el terreno no se llevó a cabo en el 4% de los grupos de la muestra.

Los datos de las EDS de 1996 y 2006 no se dieron a conocer públicamente (Comunidad del Pacífico, 2013). La tercera ronda es la primera que publica los datos en el sitio web de la EDS, lo que permite realizar estimaciones de referencia para una serie de indicadores de desarrollo de la educación. Los resultados muestran que Papua Nueva Guinea se enfrenta a dificultades considerables para alcanzar la meta 4.1, en comparación con otros países ricos en recursos. Las tasas medias de finalización de todos los niveles de educación son casi idénticas a las de Angola, pero muy inferiores a las del vecino Timor-Leste. Además, la desigualdad en función de los recursos económicos es alta. Alrededor del 40% de los niños del quintil de riqueza más pobre finaliza la escuela primaria, frente al 84% del más rico; y el 2% del más pobre, frente al 40% del más rico, termina el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. En todo el país, 4 de cada 10 niños no finalizan la primaria y apenas uno de cada 6 jóvenes finaliza el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, en promedio (**Gráfico 9.1**).

**GRÁFICO 9.1:**  
**Papua Nueva Guinea se enfrenta a un gran desafío para alcanzar la meta 4.1**

Tasas de finalización, por quintil de nivel de ingresos, Papua Nueva Guinea, 2016–18, en comparación con Angola, 2015–2016, y Timor-Leste, 2016



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig9\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig9_1)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de los datos de la EDS.

El examen de la cobertura de los países de las encuestas de hogares para el presente informe puede sobreestimar la disponibilidad de datos. Algunas encuestas no son representativas a nivel nacional. Lo que es más importante, la calidad de las preguntas sobre educación incluidas en la parte de información general de las encuestas destinadas a acopiar datos sobre la salud o las condiciones de vida de los hogares puede ser insatisfactoria desde el punto de vista de la educación.

Es necesario que se desglosen los datos relativos a los indicadores clave para promover el debate sobre la equidad y la inclusión. No obstante, solo se trata de un primer paso, que dista mucho de ser suficiente. Velar por que el seguimiento del ODS 4 sea en sí mismo inclusivo implica varios factores (**Recuadro 9.2**).

## RECUADRO 9.2:

### Un enfoque de equidad e inclusión en el seguimiento no debería ser satisfactorio sin un desglose

Para determinar si el seguimiento de los ODS contribuye a la equidad y la inclusión se tienen en cuenta varios aspectos. Ante todo, el proceso de elaboración del marco de seguimiento de los ODS ha sido inclusivo, con una participación sistemática de los países, la sociedad civil y los organismos multilaterales (Fukuda Parr y McNeill, 2019; Fukuda Parr y Muchhala, 2020).

En segundo lugar, las actividades de seguimiento de los ODS han puesto de relieve los grupos en riesgo de exclusión, que habían permanecido en gran medida invisibles en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Por ejemplo, la discapacidad, el origen étnico y la condición migratoria han cobrado importancia. A pesar de ello, el desglose de los indicadores por, digamos, la condición indígena no supone una verdadera inclusión de las perspectivas y prioridades indígenas (Yap y Watene, 2019). También existe la preocupación de que el marco de indicadores tenga un alcance más limitado que el ambicioso programa inclusivo para el que deberá servir (Bexell y Jönsson, 2018). En cierta medida, el hecho de que el marco sea más estrecho refleja una evaluación realista de los costos y beneficios de invertir en el acopio de datos. No obstante, dado que los enfoques del desarrollo de los distintos interesados son contradictorios, algunos sostienen que un marco menos amplio resulta de la imposición de su perspectiva por parte de los interesados más poderosos (Burke y Rürup, 2019). Los indicadores mundiales no deberán socavar el potencial de transformación de los ODS (Pérez Piñán y Vibert, 2019).

En tercer lugar, es importante incluir a múltiples asociados para superar los problemas que plantea la aplicación del marco de seguimiento. Han surgido iniciativas abiertas, como la Alianza Mundial para los Datos sobre el Desarrollo Sostenible, una red de múltiples partes interesadas que va más allá de los organismos internacionales y las oficinas nacionales de estadística para incluir a grupos de ciudadanos y de la sociedad civil, fundaciones, empresas/actores privados, el mundo académico, entre otros (AMDDS, 2019a). Otro ejemplo es la Carta de Datos Inclusivos, creada en 2018 por 10 asociados, que incluye organismos multilaterales, organizaciones no gubernamentales y gobiernos, entre ellos los de Colombia, Filipinas, Ghana y Reino Unido. La carta promueve los cinco principios siguientes, coherentes con el espíritu de los ODS: todas las poblaciones deben incluirse en los datos; todos los datos deben desglosarse siempre que sea posible; los datos deben extraerse de todas las fuentes disponibles; debe haber una rendición de cuentas en y para la recopilación de datos y la elaboración de estadísticas; y debe mejorarse la capacidad de los datos, en especial incrementando la financiación. Firmar la carta conlleva el compromiso de formular un plan de acción, que se pone a disposición del público (AMDDS, 2019b).

La inclusión de todas las fuentes de datos disponibles se manifiesta en la mayor utilización de fuentes de datos no tradicionales y no oficiales para el seguimiento de los ODS, en comparación con los ODM, entre ellas las imágenes de satélites o drones, las redes de sensores y los datos comerciales. Varias instituciones de investigación han instado a afianzar el uso de la "ciencia cívica" para el seguimiento de los ODS, a fin de aumentar la cobertura y la frecuencia (Fritz y otros, 2019). Ello implica riesgos. La Carta de Datos Inclusivos sostiene que la ampliación de las fuentes de datos no debe hacerse a costa de la transparencia, la rendición de cuentas o las capacidades nacionales (Mahajan, 2019). La Comisión de Estadística de las Naciones Unidas hace hincapié en la responsabilidad permanente de las oficinas nacionales de estadística, especialmente en lo que respecta al establecimiento de normas y la garantía de calidad, incluso en el contexto de una revolución de los datos (Merry, 2019).

Un paradigma inclusivo deberá permear la comprensión e interpretación de los propios indicadores. No podrá interpretarse que un indicador haya mejorado cuando, en la práctica, se excluye a más personas de la medición. Cualquier indicador definido sobre la población escolarizada debe contextualizarse, precisando los grupos excluidos. Los progresos en los resultados del aprendizaje derivados de la exclusión de más niños de las pruebas no pueden reconocerse como un logro. Una perspectiva inclusiva promueve el reconocimiento de que los índices de paridad de género son un indicador indirecto operacional útil de la igualdad básica en el acceso, pero también de que se necesita una medición mucho más completa para comprender la desigualdad de género en la educación. El marco de seguimiento de la igualdad de género en la educación empleado en la edición del Informe sobre Género del Informe GEM se basa en estas premisas (UNESCO, 2019a).

### APRENDIZAJE: SOLO 3 DE CADA 10 PAÍSES AFRICANOS HAN INFORMADO RECIENTEMENTE SOBRE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Las evaluaciones del aprendizaje son la fuente de datos del indicador mundial 4.1.1, pero también pueden serlo para determinados indicadores temáticos, entre ellos el conocimiento de las ciencias ambientales (4.7.4) y el acoso (4.a.2). Muchos países comunican sus resultados

de evaluaciones transnacionales, aunque también se utilizan evaluaciones nacionales, por ejemplo, para los datos sobre las competencias de lectura en países como China (primer ciclo de la enseñanza secundaria) y la India (enseñanza primaria).

El inventario de evaluaciones del aprendizaje del IEU contiene información valiosa sobre los grados en que

se realizan evaluaciones del aprendizaje nacionales y transnacionales, así como algunas de sus características técnicas. En el caso de África, que tiene el porcentaje más bajo de niños y adolescentes que alcanzan un nivel mínimo de competencia en materia de aprendizaje, todos los 54 países, salvo unos cuantos, efectúan una evaluación del aprendizaje al final de la primaria o el primer ciclo de secundaria. Hay menos exámenes nacionales en los primeros grados, pero incluso a ese nivel, 42 países han realizado evaluaciones desde 2010.

A pesar de ello, como estas cifras pueden sobreestimar la disponibilidad de datos de evaluación con las propiedades adecuadas para el seguimiento del ODS 4, la cobertura del indicador 4.1.1 puede ser mucho menor. De las 42 evaluaciones en los primeros cursos efectuadas desde 2010, 38 se han realizado desde 2014 (**Gráfico 9.2a**). De las 42, 24 evaluaciones a) informan sobre la proporción de alumnos que obtienen buenos resultados en los diversos niveles de competencia, en lugar de comunicar las puntuaciones medias, b) proporcionan suficiente información sobre los niveles de competencia para determinar un nivel mínimo aceptable y c) emplean las puntuaciones psicométricas más avanzadas (**Gráfico 9.2b**). De ellas, únicamente 21 son de 2014 o posteriores (**Gráfico 9.2c**). El número correspondiente es de 17 países para el final de la primaria y nueve para el final del primer ciclo de la secundaria, donde los datos suelen proceder de exámenes nacionales. Como resultado de las limitaciones adicionales de algunas evaluaciones, la disponibilidad de datos del aprendizaje de calidad garantizada y utilizables para el indicador 4.1.1 es aún menor. La base de datos del IEU muestra que el 26% de los países africanos ha comunicado datos sobre la competencia lectora en los primeros grados desde 2014, lo que corresponde al 28% de la población. De esos países, diez son países de habla francesa que participaron en el Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN (PASEC) en 2014 (**Gráfico 9.2d**).

Es necesario superar considerables limitaciones financieras y de capacidad para lograr que los países africanos hagan cada tres a cinco años evaluaciones representativas a nivel nacional, evaluaciones nacionales efectuadas con muestras o evaluaciones transnacionales que cumplan las normas de calidad. Muchos gobiernos no han prestado suficiente apoyo. Así, en la ronda de 2013 de la evaluación del Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación se produjeron graves retrasos en la publicación de los

“ La base de datos del IEU muestra que el 26% de los países africanos ha comunicado datos sobre la competencia lectora en los primeros grados desde 2014, lo que corresponde al 28% de la población ”

informes de los países y surgieron dudas sobre la validez de los resultados (Spaull, 2016).

Los donantes tampoco han estado a la altura del reto de cubrir el déficit de coordinación y financiación. Por ejemplo, no hay suficiente información sobre la forma en que las evaluaciones regionales, como la ronda de 2019 del PASEC, en la que participaron 15 países africanos de habla francesa, consiguen un apoyo financiero adecuado y previsible tanto para la secretaría como para las actividades en los países. En el marco de la coalición mundial para los datos sobre educación, una iniciativa de varios organismos multilaterales, el IEU ha procurado recientemente crear un registro virtual del apoyo de los donantes a las evaluaciones del aprendizaje. Actualmente no se comparte esa información. A falta de información pública sobre la manera en que los donantes financian el acopio de datos y el desarrollo de capacidades para el indicador mundial 4.1.1, es imposible hacerles responder por las carencias que aún existen y formular planes conjuntos y coordinados para subsanar esas deficiencias en todos los países.

### **CALIDAD: LOS DATOS SOBRE DOCENTES CUALIFICADOS Y CAPACITADOS SON ESCASOS Y DIFÍCILES DE COMPARAR**

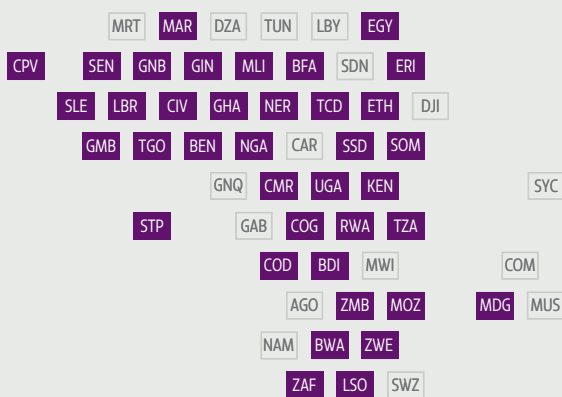
Los datos administrativos proporcionan información sobre los indicadores relacionados con los docentes. Alrededor del 58% de los países del África subsahariana ha presentado datos sobre la enseñanza primaria y el 25% sobre el segundo ciclo de la secundaria desde 2016. De los seis países más poblados, solo la República Unida de Tanzania ha comunicado periódicamente el número de maestros de primaria. La República Democrática del Congo y Sudáfrica entregaron informes por última vez en 2015, y en la base de datos del IEU no hay datos sobre Etiopía, Kenya (aparte de las estimaciones del IEU) y Nigeria.

**GRÁFICO 9.2:**

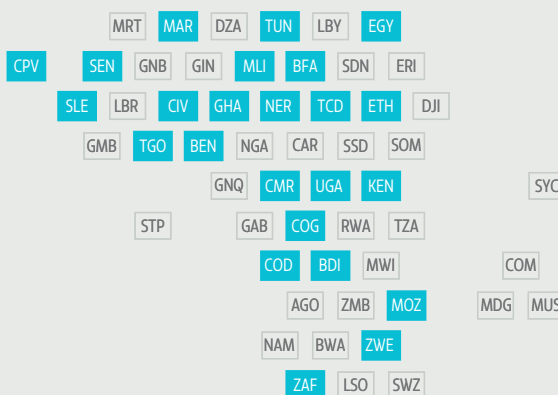
**Siguen siendo poco frecuentes en África evaluaciones del aprendizaje suficientemente buenas para la presentación de informes sobre el ODS 4**

Disponibilidad de evaluaciones del aprendizaje de lectura o matemáticas en los grados 2-3, por características de la evaluación, África

a. Cualquier evaluación desde 2014



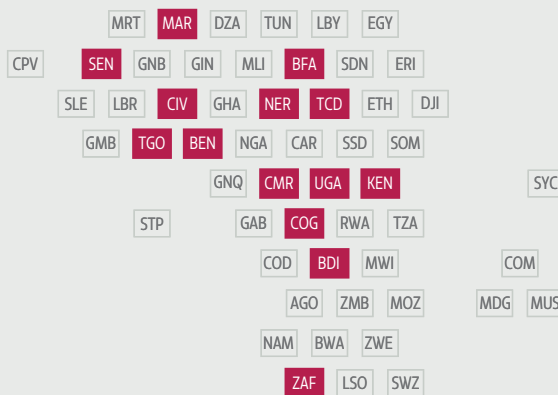
b. Evaluaciones con la puntuación de la teoría de respuesta al ítem y el nivel de competencia desde 2010



c. Evaluaciones con la puntuación de la teoría de respuesta al ítem y el nivel de competencia desde 2014



d. Países que presentan datos desde 2014



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig9\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig9_2)

Notas: La disponibilidad de niveles de competencia significa que los resultados se expresan como una distribución de los alumnos en niveles de desempeño para los que existen descriptores cualitativos de lo que los alumnos lograron.

Fuente: Inventario de evaluaciones del aprendizaje del IEU.

Sin información tan básica como el número de docentes, no es posible informar sobre el indicador mundial 4.c.1, el porcentaje de docentes capacitados y otros indicadores temáticos referentes a los docentes capacitados y cualificados. Es importante tener en cuenta la distinción entre formación y cualificación. La cualificación se refiere al título académico, como un diploma universitario, requerido para enseñar. Esto es independiente de la

formación de docentes, ya que un docente puede estar cualificado, formado, ambas cosas o ninguna.

Es posible que en la práctica no sea tan sencillo hacer esta distinción, según el contexto del país, o cuando haya discrepancias con la terminología establecida, según la cual un profesor cualificado es aquel que ha sido formado. Las definiciones de los indicadores de la



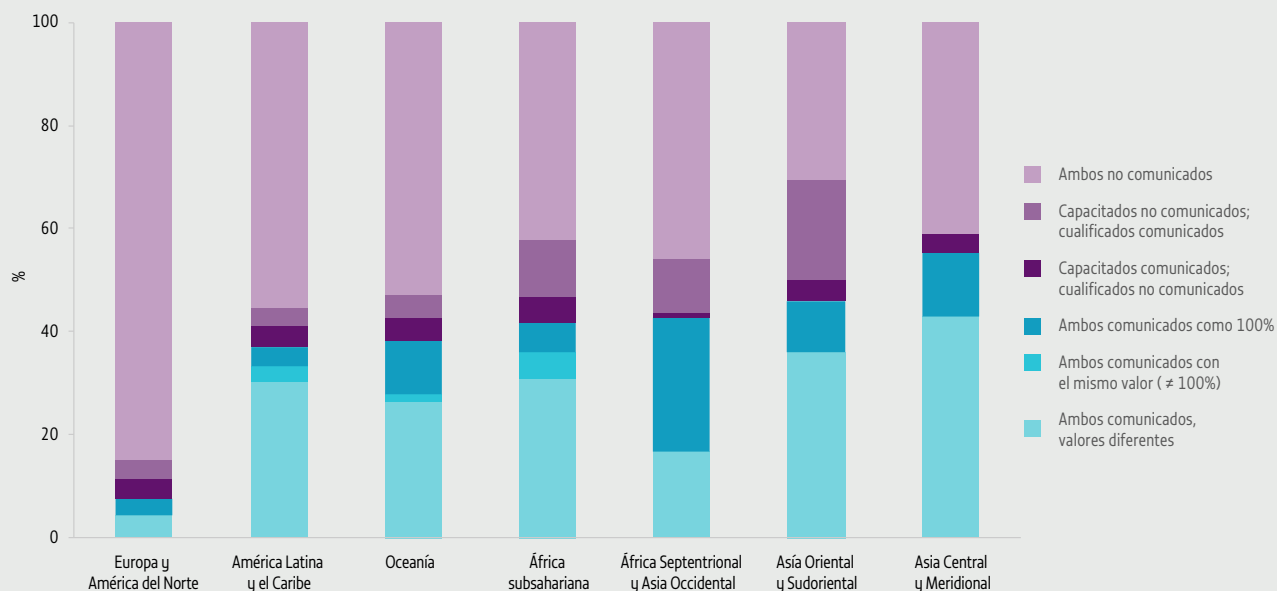
meta 4.c no forman parte del cuestionario de la encuesta del IEU, pero se incluyen en un manual de 40 páginas adjunto (IEU, 2018). Los instrumentos para el acopio de datos en los países de ingresos altos a menudo no distinguen los conceptos. Esto puede cambiar, ya que se está dando a esos países la oportunidad de cumplimentar el cuestionario del IEU sobre estadísticas del personal docente, que sí establece la distinción, y éstos pueden indicar si no acopian datos debido a los requisitos reglamentarios para la contratación, es decir, que las escuelas no pueden contratar legalmente a docentes que carezcan del título académico necesario y un certificado de formación docente. En otros países, incluso si se hace una distinción clara, los datos administrativos pueden abordar solo una de las dos categorías. Menos de la cuarta parte de los países comunica valores distintos para los docentes cualificados y capacitados (Gráfico 9.3). Algunos países señalan que todos los docentes están tanto capacitados como cualificados, lo que podría ser un indicio de que no establecen la distinción.

En términos más generales, la interpretación y comparabilidad de los datos entre países adolecen de falta de claridad en la definición de docentes capacitados. Un examen reciente de datos disponibles de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación correspondientes a 46 programas de formación de docentes de 39 países mostró, por ejemplo, que los maestros de escuela primaria solían ingresar en la docencia después de la finalización de la enseñanza secundaria, para cursar un programa de una duración media de dos años. Sin embargo, estos promedios ocultan la diversidad de niveles de ingreso y duración entre los países. Además, hay otras características importantes del programa de preparación de docentes, entre ellas la duración y las condiciones de los periodos de iniciación o prueba y los procesos adicionales de certificación o concesión de títulos (IEU, 2019b). El IEU tratará de responder a este desafío con una nueva clasificación internacional normalizada para los docentes, un proceso aprobado por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2019. La clasificación asignará códigos a los programas en función del nivel (por ejemplo, docentes de primaria), el nivel mínimo de educación para participar en ellos y la duración en años.

### GRÁFICO 9.3:

#### Menos de la cuarta parte de los países comunican valores distintos para los docentes cualificados y capacitados

Relación entre los valores notificados sobre la formación de maestros capacitados, por región, 2018 o el último año disponible



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig9\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig9_3)

Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en la base de datos del IEU.

## GUÍA DE LA PARTE SOBRE EL SEGUIMIENTO - IMPRESA Y EN LÍNEA

Como en cada edición del informe, los 12 capítulos siguientes brindan información actualizada de los progresos en materia de educación en los ODS. En los capítulos 10 a 19 se examinan los avances realizados en la consecución de las siete metas (4.1 a 4.7) y tres medios de aplicación (4.a a 4.c), en el capítulo 20 se analizan las cuestiones relacionadas con la educación en otros tres ODS, y el capítulo 21 trata sobre la financiación de la educación. Asimismo, cada capítulo se centra en cuestiones seleccionadas que arrojan luz sobre diversos problemas relativos al seguimiento.

A partir de enero de 2020, la versión impresa del informe se complementa con una versión en línea sobre el seguimiento, *SCOPE (Scoping Progress in Education)*, disponible en el sitio web [Education-Progress.org/es](http://Education-Progress.org/es), que presenta una síntesis sobre cuestiones esenciales relativas al ODS 4.

# SCOPE

## Estudiar los avances en la educación

Un nuevo informe interactivo en línea para contribuir al seguimiento de los avances en la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4

[education-progress.org](http://education-progress.org)

### CONTEXTO Y OBJETIVOS

El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* tiene un doble mandato que emana del Marco de Acción Educación 2030: dar seguimiento a los progresos en materia de educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible e informar sobre la aplicación de las estrategias de educación nacionales e internacionales para ayudar a que los asociados rindan cuentas de sus compromisos. Para cumplir mejor su mandato, el Informe GEM ha elaborado un recurso que complementa la edición impresa: SCOPE, un informe en línea que permite la visualización interactiva de datos que posibilitan la comparación entre países o con los promedios regionales y mundiales.

En el sitio web de SCOPE, los usuarios pueden explorar, crear, descargar, compartir e imprimir imágenes y archivos de datos para utilizarlos en línea o en presentaciones. Dirigido al público en general, el sitio web es de especial interés para los periodistas y los forjadores de la opinión, que pueden introducir contenidos en el discurso político.

SCOPE reúne datos administrativos, de encuestas de hogares y de evaluaciones del aprendizaje procedentes de diversas fuentes, en particular del Instituto de Estadística de la UNESCO, con objeto de destacar los avances en la consecución del ODS 4. Comprende y actualiza algunos de los gráficos más conocidos del Informe GEM de los últimos años.

Su finalidad es proporcionar un panorama conciso y accesible de las tendencias mundiales en materia de educación utilizando algunos indicadores mundiales y temáticos del ODS 4. Los enlaces interactivos dan acceso a la base de datos del IEU. El sitio web está disponible en alemán, árabe, chino, español, francés, inglés y ruso, y se pondrá al día con actualizaciones de datos y artículos sobre países y regiones.

SCOPE

La educación ilumina cada etapa del camino hacia una vida mejor. Todos los niños necesitan tener acceso a una educación de buena calidad para desarrollar su potencial de aprendizaje y aprovechar los beneficios generales de la educación. Es necesario esforzarse principalmente para que todos los niños y jóvenes puedan beneficiarse de manera equitativa de su poder transformador. Esto requiere recursos suficientes, en especial para llegar a quienes necesitan más apoyo.

En 2015, la comunidad internacional incluyó un objetivo sobre educación, ODS 4, entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que deberían alcanzarse antes de 2030. Desde entonces, se estableció un marco detallado para efectuar un seguimiento del progreso hacia la consecución de las metas del Objetivo. En este sitio, SCOPE, se resumen los datos y tendencias clave de la educación en todo el mundo basándose en cinco temas:

Acceso Equidad Aprendizaje Calidad Finanzas

Mezcla para datos

Temática

### Aprendizaje

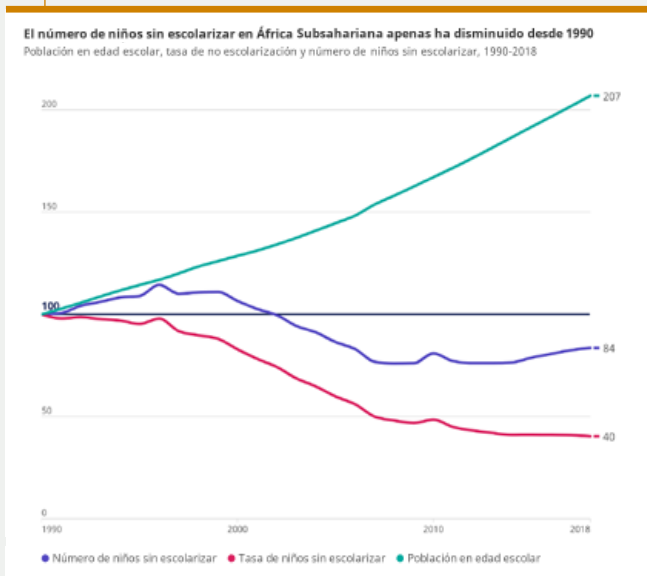
En uno de cada cuatro países de África Subsahariana más de la mitad de los alumnos que terminan la escuela primaria no alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura.

Lograr que los niños asistan a la escuela no es suficiente. Sin dejar de lado los muchos otros fines beneficiosos que las escuelas persiguen, y deben perseguir, los estudiantes necesitan ser capaces de leer y efectuar cálculos básicos. Estos son los cimientos de otros aprendizajes, del empoderamiento y el bienestar individuales, así como de los resultados sociales, políticos y económicos.

## CONTENIDO

El contenido de SCOPE está organizado en cinco temas, cada uno de los cuales tiene un indicador básico que muestra el nivel de avance.

El **acceso** comprende los avances en la asistencia a la escuela y la participación de alumnos de edad superior a la correspondiente al curso. Muestra las repercusiones del crecimiento de la población en las cifras de niños no escolarizados. En el África subsahariana, por ejemplo, la población en edad de asistir a la escuela primaria se duplicó con creces entre 1990 y 2017. **En consecuencia, aunque la tasa de niños no escolarizados se redujo a más de la mitad durante ese período, el número de niños no escolarizados apenas cambió.** El artículo sobre el acceso que figura en el sitio web también presenta estimaciones de la tasa de finalización basadas en el modelo reciente del Informe GEM. Una constatación interesante es la forma en que las tasas de finalización difieren dependiendo de si incluyen a quienes terminan un nivel de educación entre tres y cinco años más tarde que la edad oficial de graduación o a quienes lo terminan aun más tarde.

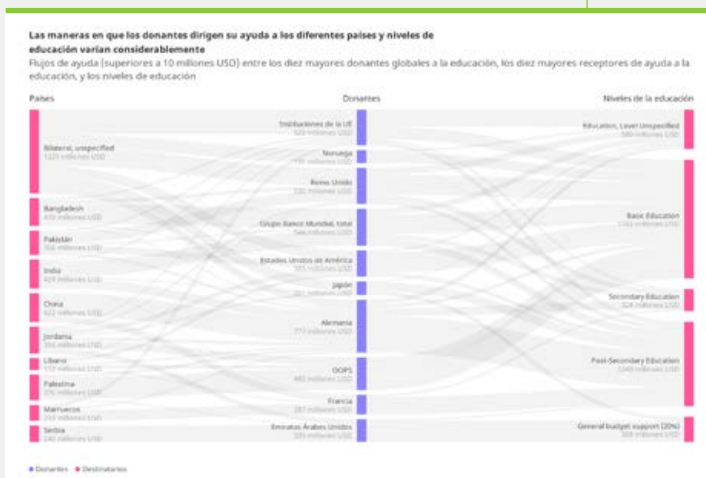


La **equidad** complementa la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación. Se muestran las tasas de paridad de género a lo largo del tiempo por grupo de ingresos y región. Se demuestra, por ejemplo, el ritmo de cambio hacia la paridad de género en el primer ciclo de la enseñanza secundaria en Asia Central y Meridional. También muestra la creciente prevalencia de la disparidad en detrimento de los varones, en particular en la enseñanza superior. Los datos de las encuestas de hogares muestran que las disparidades en materia de educación entre mujeres y hombres no son tan amplias como las que existen entre zonas rurales y urbanas y entre pobres y ricos. La combinación de los índices de paridad de pobreza y de género pone de manifiesto que las diferencias de género son mayores entre los más pobres.

El **aprendizaje** muestra el bajo nivel de las competencias en lectura y matemáticas en numerosos países pobres. Muchos niños no pueden leer ni una sola palabra después de tres años de escolarización. Los datos de evaluaciones realizadas por ciudadanos en la India y el Pakistán ponen de manifiesto que los resultados del aprendizaje dependen de que las evaluaciones abarquen a los niños no escolarizados. El analfabetismo de los adultos sigue estando muy extendido en muchos países, especialmente entre las mujeres. Las visualizaciones de las tasas de cambio en la alfabetización muestran si se deben a que los jóvenes alfabetizados llegan a la edad adulta o a que los adultos reciben educación.

La **calidad** muestra las repercusiones que tuvo la abolición de los derechos de matrícula en el África subsahariana entre 1990 y 2000 en el aumento de la proporción de alumnos por docente. Muestra las tasas de docentes capacitados por país y región a lo largo del tiempo y la existencia de entornos de aprendizaje apropiados, en particular el suministro de agua y el saneamiento adecuados, la electricidad, internet y la ausencia de violencia y acoso escolar.

Las **finanzas** muestran las contribuciones del gobierno, los donantes y los hogares al gasto en educación. Describe las cantidades que los principales donantes asignan a los países pobres, a la educación básica y como parte del ingreso nacional a lo largo del tiempo. Detalla cuánto dan los 10 principales donantes a cada nivel de educación en diversos países, **lo que demuestra lo poco que se asigna a la educación básica en los países más pobres.**



Debido al intenso calor, los niños de una escuela primaria pública asisten a clase al aire libre en el estado de Yucatán (México).

CRÉDITO: Juan Alfonso Rangel Terrazas/  
UNESCO

## MENSAJES CLAVE

A nivel mundial, 1 de cada 12 niños en edad de cursar la escuela primaria, 1 de cada 6 adolescentes en edad de cursar la escuela secundaria inferior y 1 de cada 3 jóvenes en edad de cursar la escuela secundaria superior no asisten a la escuela. En 2018, África Subsahariana superó al Asia Central y Meridional como la región con mayor población no escolarizada. El porcentaje de población en edad escolar de África Subsahariana se habrá duplicado hasta alcanzar el 25% entre 1990 y 2030.

Si bien las tasas de matriculación se estancaron en los países de ingresos bajos, las tasas de finalización siguieron aumentando, pero no lo suficiente como para asegurar la finalización universal para 2030.

La participación de personas con edades superiores supone un desafío. En 20 países de ingresos bajos y medianos, al menos el 30% de los jóvenes de 15 años seguían cursando la escuela primaria; en Malawi, la proporción era del 75%.

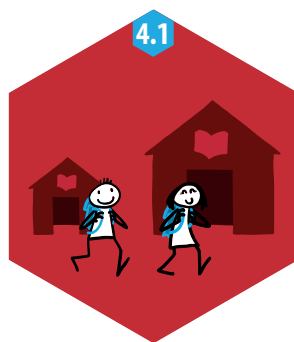
En los países de ingresos altos hay un índice elevado de población no escolarizada oculta, que es el resultado de la exclusión temporal y permanente y afecta de manera desproporcionada a los grupos desfavorecidos.

Los resultados del aprendizaje en los países ricos no han progresado. La proporción de jóvenes de 15 años sin competencias básicas en lectura incluso aumentó en los países de la OCDE, del 19% en 2003 al 22% en 2018.

Menos del 3% de los jóvenes de 15 años, incluidos los que no están escolarizados, eran lectores competentes en Camboya, el Senegal y Zambia.

Algunas evaluaciones son demasiado difíciles para el educando medio en algunos países. Hasta el 37% de los estudiantes no superaron el umbral de suposición aleatoria en las evaluaciones regionales de matemáticas en América Latina y en África Meridional y Oriental.

## CAPÍTULO 10



## META 4.1

# Enseñanza 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 MUNDIAL

- 4.1.1** – Porcentaje de niños y de jóvenes: a) en los grados segundo y tercero; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria, que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, por sexo
- 4.1.2** – Tasa de finalización (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria, segundo ciclo de la enseñanza secundaria)

## INDICADORES TEMÁTICOS

- 4.1.3** – Tasa bruta de escolarización hasta el último grado (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria)
- 4.1.4** – Tasa de niños y adolescentes no escolarizados (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria, segundo ciclo de la enseñanza secundaria)
- 4.1.5** – Porcentaje de niños de edad superior a la correspondiente al grado que cursan (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria)
- 4.1.6** – Gestión de una evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional: a) durante la enseñanza primaria; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria
- 4.1.7** – Número de años de a) gratuidad y b) obligatoriedad de la enseñanza primaria y secundaria

Asistencia a la escuela y finalización de los estudios .....	236
Enfoque 10.1: En muchos países la asistencia de alumnos de edad superior a la correspondiente al curso es elevada .....	239
Enfoque 10.2: En países de altos ingresos hay una cifra oculta de niños no escolarizados .....	240
Aprendizaje .....	242
Enfoque 10.3: Ya es hora de examinar el bajo rendimiento registrado en las evaluaciones del aprendizaje .....	248

La meta 4.1 se centra en la necesidad del acceso universal a una escolarización de buena calidad que conlleve resultados de aprendizaje pertinentes. En este capítulo se aborda la asistencia a la escuela, la finalización de los estudios y los resultados del aprendizaje, y se hace hincapié en su interacción.

## ASISTENCIA A LA ESCUELA Y FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS

A escala mundial, uno de cada doce niños en edad de asistir a la escuela primaria (59 millones), uno de cada seis adolescentes en edad de asistir al primer ciclo de la enseñanza secundaria (61 millones) y uno de cada tres jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (138 millones) no están escolarizados. Un poco más de la mitad de los niños y adolescentes sin escolarizar viven en países del África subsahariana. Desde 2018, esta región acoge la mayor población no escolarizada, superando por primera vez al Asia Central y Meridional (**Cuadro 10.1**).

Estas cifras reflejan una mayor precisión en el cálculo del indicador de la tasa de niños no escolarizados aprobado en 2018. Actualmente se considera escolarizados a los aproximadamente cuatro millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria que están en preescolar, puesto que casi todos los niños de preescolar realizan la transición a la escuela primaria, incluso aunque ingresen tarde (**Enfoque 10.1**).

En algunos países, el segundo ciclo de secundaria no tiene una duración uniforme, con algunos programas más

cortos que el correspondiente al grupo de edad utilizado para el cálculo de las tasas de niños no escolarizados. Por ejemplo, cinco países europeos ofrecen trayectorias de formación profesional que conducen a la obtención del título de secundaria en dos años en lugar de tres, como Croacia y Dinamarca, donde por lo menos el 10% de los jóvenes en edad de asistir al segundo ciclo de secundaria figuran como no escolarizados. Se debe ser precavido al interpretar las tasas de jóvenes no escolarizados en edad de asistir al segundo ciclo de secundaria, teniendo en cuenta la situación en los países en los que hay programas que permiten a una parte de los jóvenes finalizar el segundo ciclo de secundaria antes de los plazos previstos por el indicador. En cambio, en los países de altos ingresos, un número significativo de niños en edad escolar pueden, en la práctica, no estar escolarizados y, sin embargo, no ser reconocidos como tales (**Enfoque 10.2**).

La tasa de finalización, aprobada en noviembre de 2019 por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible como un nuevo indicador mundial para la meta 4.1 (véase el **Capítulo 9**), ha alcanzado el 85% en la enseñanza primaria, el 73% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y el 49% en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (**Cuadro 10.2**). Mientras que la tasa de asistencia entre los niños en edad de asistir a la

“ Desde 2018, el África subsahariana acoge la mayor población no escolarizada ”

**CUADRO 10.1:**

Indicadores seleccionados de participación en la educación, 2018

	Primaria		Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria	
	Niños no escolarizados		Adolescentes no escolarizados		Jóvenes no escolarizados	
	(000)	(%)	(000)	(%)	(000)	(%)
<b>Mundo</b>	<b>59.141</b>	<b>8</b>	<b>61.478</b>	<b>16</b>	<b>137.796</b>	<b>35</b>
África subsahariana	32.214	19	28.251	37	37.026	58
África Septentrional y Asia Occidental	5.032	9	3.998	14	8.084	30
Asia Central y Meridional	12.588	7	16.829	15	64.745	45
Asia Oriental y Sudoriental	5.697	3	9.016	10	17.870	21
América Latina y el Caribe	2.267	4	2.544	7	7.159	23
Oceanía	210	5	109	5	408	25
Europa y América del Norte	1.133	2	731	2	2.503	7
Bajos ingresos	20.797	19	21.243	39	26.176	61
Ingresos medianos bajos	30.444	9	30.706	17	87.730	44
Ingresos medianos altos	6.570	3	8.444	7	20.615	20
Altos ingresos	1.330	2	1.085	3	3.275	8

Fuente: base de datos del IEU.

**CUADRO 10.2:**

Tasa de finalización, por nivel educativo, 2018

	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria
<b>Mundo</b>	<b>85</b>	<b>73</b>	<b>49</b>
África subsahariana	65	40	28
África Septentrional y Asia Occidental	85	76	53
Asia Central y Meridional	85	74	37
Asia Oriental y Sudoriental	95	82	59
América Latina y el Caribe	90	80	60
Oceanía	...	83	48
Europa y América del Norte	99	97	88
Bajos ingresos	56	28	13
Ingresos medianos bajos	84	71	42
Ingresos medianos altos	94	84	59
Altos ingresos	99	97	88

Fuentes: base de datos del IEU y Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación.

escuela primaria y la tasa de finalización de la enseñanza primaria son parecidas, las tasas relativas a la enseñanza secundaria son divergentes.

Los dos indicadores no necesariamente coinciden cuando los adolescentes y los jóvenes empiezan tarde los estudios y/o repiten grados, abandonando finalmente la escuela de forma anticipada. La tasa de asistencia puede registrar rápidos aumentos, como ocurrió en los últimos años, cuando se eliminaron de los derechos de matrícula en varios países del África subsahariana. La tasa de finalización registra los alumnos que logran llegar al último grado, incluidos quienes finalizan después de la edad prevista (**Enfoque 10.1**). La disparidad entre ambas tasas es mayor en los países más pobres, en los que tanto el ingreso tardío como la repetición son más elevados. Desde mediados del decenio del 2000 se ha detenido el aumento en las tasas de matriculación en los países de bajos ingresos y los del África subsahariana. Esto podría estar vinculado al constante y rápido

crecimiento de la población (**Recuadro 10.1**). No obstante, la tasa de finalización sigue aumentando, si bien a un ritmo insuficiente para lograr la finalización universal de la educación primaria en esos países para 2030 (UNESCO, 2019b). La disparidad entre las tasas netas de matrícula y finalización en los países de bajos ingresos se redujo desde 35 puntos porcentuales en 2008 hasta 26 puntos en 2018 (**Gráfico 10.1a**).

La reducción de esa disparidad queda patente en los datos de los países. Camboya ha informado desde principios de los años 2000 del logro de la matrícula universal en la enseñanza primaria, época en la que apenas uno de cada dos niños finalizaba la escuela. Si bien la disparidad se ha ido reduciendo rápidamente, al menos uno de cada seis niños sigue sin terminar la escuela primaria en el plazo previsto (**Gráfico 10.1b**). Sin embargo, la mitad de quienes no finalizan a su debido tiempo a larga lo hacen, o sea que la tasa de finalización definitiva es del 92%.

“

La disparidad entre las tasas netas de matrícula y finalización en los países de bajos ingresos se redujo desde 35 puntos porcentuales en 2008 hasta 26 puntos en 2018

”



**RECUADRO 10.1:**
**En 2030, el África subsahariana tendrá el 25% de la población en edad escolar**

Entre 2015 y 2019 han nacido unos 700 millones de niños y es probable que el número haya dejado de aumentar (Naciones Unidas, 2019). Por lo tanto, la proporción de alumnos de la escuela secundaria crecerá en relación con los alumnos de primaria. Sin embargo, el efecto es reducido en comparación con la evolución de las tasas de matrícula. El cambio se produce con lentitud. Entre 2000 y 2015, la proporción mundial de alumnos del segundo ciclo de secundaria respecto de todas las matrículas escolares aumentó desde aproximadamente un 15% hasta poco menos del 20%, en general a expensas del porcentaje de matrículas en la enseñanza primaria.

Cabe señalar algo importante: si bien en algunos países y regiones la cantidad de nacimientos ha alcanzado su máximo, en otros sigue creciendo. A raíz de estas diferencias demográficas, la distribución geográfica de los niños en edad escolar y las matrículas está cambiando de forma espectacular. En lo que respecta a los porcentajes de la población en edad escolar, en 1990 el África subsahariana, Europa y América Latina tenían una magnitud comparable, pero el volumen de la escolarización en la educación secundaria se está desplazando hacia el África subsahariana. Su porcentaje de la población en edad escolar, que era del 12% en 1990, previsiblemente alcanzará el 25% en 2030 (**Gráfico 10.2**). El debate mundial acerca de la enseñanza secundaria en 2030 está centrado en el África subsahariana.

**GRÁFICO 10.2:**
**El centro de gravedad de la población mundial en edad escolar se está desplazando a África**

Cartograma proporcional a la población en edad escolar, 1990 y 2030



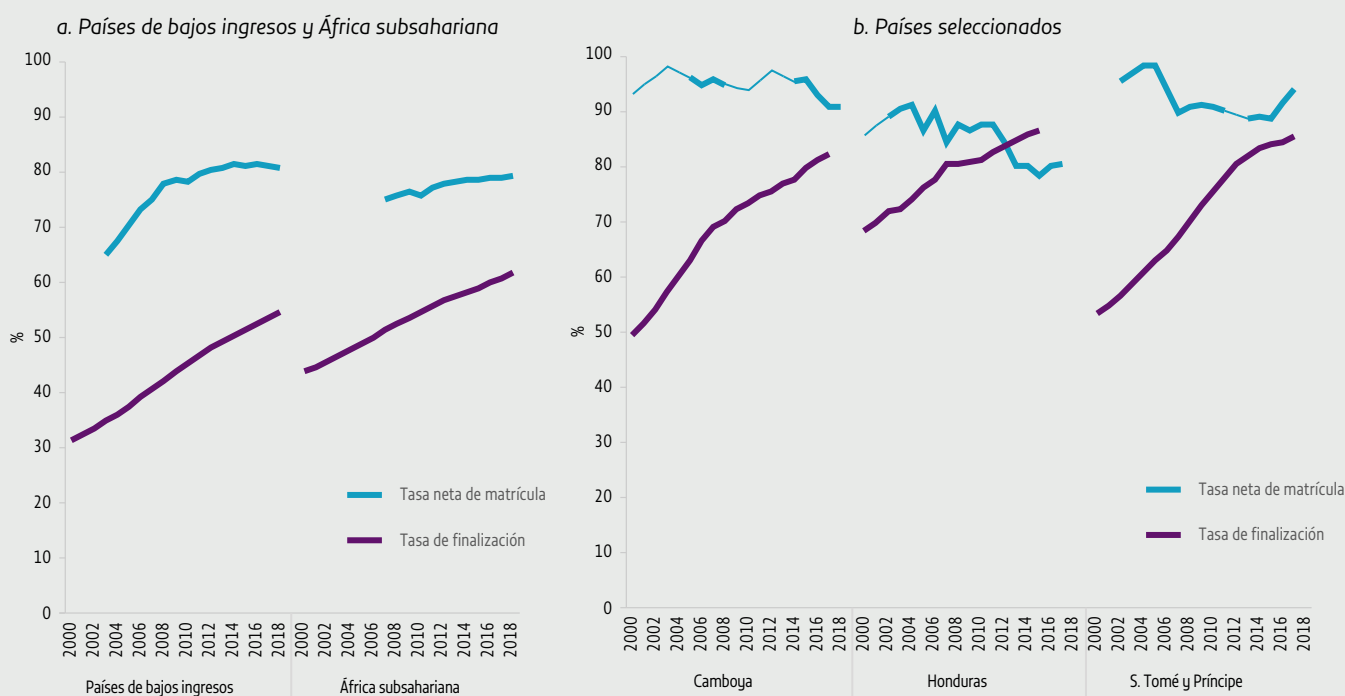
GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig10\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig10_2)

Nota: La escala de las regiones es proporcional al tamaño de la población en edad escolar.

Fuentes: base de datos del IEU y Naciones Unidas (2019).

**GRÁFICO 10.1:**
**Las tasas de matriculación en la escuela primaria se han estancado en el África subsahariana, pero las tasas de finalización siguen aumentando lentamente**

Tasas netas ajustadas de matrícula y finalización de estudios primarios, 2000–18



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig10\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig10_1)

Nota: Las líneas de las tendencias de los países son más gruesas cuando representan datos reales y más delgadas cuando se basan en interpolaciones.

Fuentes: IEU y análisis del equipo del Informe GEM.

“

A escala mundial, es de prever que un 1,6% de los niños nunca asistirá a la escuela

”

## ENFOQUE 10.1: EN MUCHOS PAÍSES LA ASISTENCIA DE ALUMNOS DE EDAD SUPERIOR A LA CORRESPONDIENTE AL CURSO ES ELEVADA

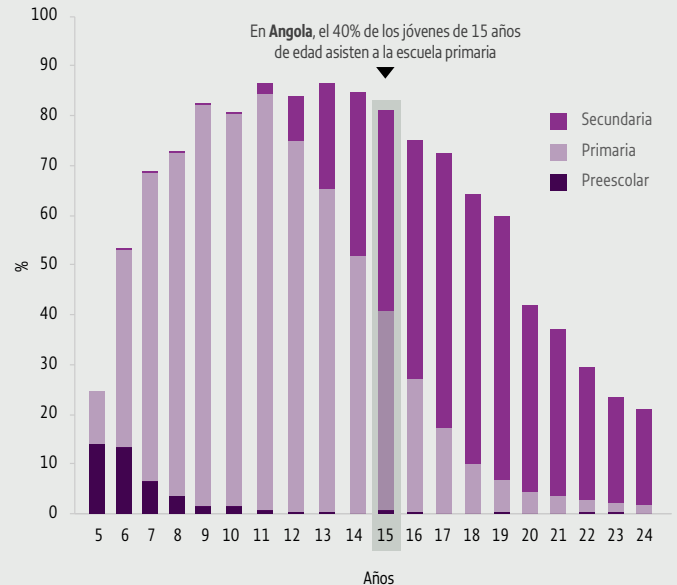
La tasa de finalización es el porcentaje de los que llegan hasta el último grado de un nivel educativo y tienen de tres a cinco años más que la edad oficial de graduación. Si la edad de graduación de la escuela primaria es 11 años, se establece que la tasa de finalización de la enseñanza primaria abarca hasta los 14 a 16 años, para incluir a los numerosos alumnos que finalizan unos años tarde por haber ingresado más tarde, repetido curso o abandonado los estudios, reanudándolos después. Sin embargo, es necesario tener en cuenta a quienes finalizan incluso más tarde con objeto de interpretar las tendencias educativas en algunos de los países más pobres del mundo. En Malawi, la tasa de finalización normal (a su debido tiempo) de la enseñanza primaria es del 49% pero, en definitiva, un 73% finaliza sus estudios. En el África subsahariana, la tasa de finalización definitiva de la escuela primaria es aproximadamente diez puntos porcentuales mayor que la tasa de finalización normal.

Se considera que tienen una edad superior a la correspondiente al curso los alumnos que superan en dos o más años la edad que en teoría deberían tener para el grado que cursan. Sin embargo, esta definición no refleja la dimensión real de la diferencia de edad de estos alumnos, es decir, el gran número de años en que muchos alumnos superan en edad a aquellos de sus compañeros que ingresaron a su debido tiempo y nunca repitieron curso. En Angola, en 2015-2016, el 19% de los jóvenes de 24 años estaba todavía en la escuela secundaria. Esta situación es arrastrada desde los niveles inferiores: por ejemplo, cuatro de cada diez alumnos de 15 años asistía a la escuela primaria (Gráfico 10.3a). En 20 países de bajos y medianos ingresos seleccionados, como mínimo el 30% de los alumnos de 15 años estaban en la escuela primaria; en Malawi, el porcentaje era del 75% (Gráfico 10.3b).

### GRÁFICO 10.3:

Muchos adolescentes siguen asistiendo a la escuela primaria en los países de ingresos bajos y medianos

a. Asistencia a la escuela, por nivel de educación y edad, Angola, 2015–16



b. Asistencia escolar de los jóvenes de 15 años de edad, por nivel de educación, países seleccionados, 2015–16



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig10\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig10_3)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en datos de la EDS y las MICS.

Los elevados niveles de participación de alumnos de edades superiores a la correspondiente al curso constituyen un avance positivo a corto plazo, en el caso de que estos alumnos estuvieran anteriormente más inclinados a abandonar los estudios. Ahora bien, el aumento de las expectativas de una escolarización mínima adecuada puede dar lugar a una generación de transición retrasada, integrada por quienes ingresan tarde y quienes retoman los estudios. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) calcula que, a escala mundial, es de prever que un 1,6% de los niños nunca asistirá a la escuela. Debido a que en 2018 el ingreso a la escuela primaria no era universal, para lograr la finalización universal de la escuela secundaria por la promoción de 2030 es necesario incluir el ingreso tardío. A menos que las tendencias del ingreso a su debido tiempo y del abandono de los estudios evolucionen rápidamente, debería seguir aumentando la participación de alumnos con una edad superior a la correspondiente al curso.

El análisis de 16 países basado en los datos recogidos desde 2015 por las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS, por sus siglas en inglés) indica que, en la mayor parte de esos países, una mayoría considerable de los niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados había perdido, como mucho, dos años de escolarización y podían volver a ingresar con una edad no muy superior a la correspondiente al curso. Entre estos países se encuentra Nigeria, que tiene una gran cantidad de niños sin escolarizar (**Gráfico 10.4**).

Haber perdido uno o dos años de escuela es una grave desventaja. Así y todo, como se parte de niveles muy altos de matriculación de alumnos con edades superiores a la correspondiente al curso, los alumnos que volvieran a ingresar no serían mayores que sus compañeros. Los programas de educación acelerados que condensan varios años de escolarización pueden ser más convenientes para quienes tienen un retraso superior a dos años. Se podrían adaptar a contextos generales diez principios que expresan las aspiraciones para llevar adelante programas eficaces en entornos humanitarios (Myers y otros, 2016).

Es esencial armonizar los programas acelerados con el sistema educativo nacional. Si bien los programas pueden expedir una titulación final, preocupa la apertura de vías de acceso plausibles para ingresar en el sistema formal. En el modelo de escuela acelerada de Burkina Faso, Malí, Níger (Kebede, 2018), Etiopía y Uganda (Lowden, 2019), el plan de estudios de los primeros tres años de enseñanza primaria está condensado en un período de

nueve a diez meses. El modelo se concibe como una intervención temporal. Se apela a las comunidades para determinar un lugar donde impartir la enseñanza y los niños admisibles y, al principio, las clases se imparten en el idioma local. Un elemento decisivo es la colaboración estrecha con “escuelas de enlace” del sistema formal que recibe a los graduados.

No todos los participantes en los programas acelerados, en particular los adolescentes de más edad, desean ingresar o volver a ingresar en el sistema formal por el camino más corto. Un estudio de programas educativos acelerados para alumnos de 10 a 18 años implementados en campos de refugiados en Uganda reveló que ningún participante quería iniciar la transición al sistema formal de la escuela primaria. Tener la edad adecuada era menos importante para ellos que los factores socioeconómicos que los habían animado a matricularse primero en programas acelerados más flexibles e inclusivos. Si bien casi todos deseaban seguir con la enseñanza secundaria, reconocían que esto era casi imposible debido a la falta de oferta en este ámbito (Oddy, 2019).

## ENFOQUE 10.2: EN PAÍSES DE ALTOS INGRESOS HAY UNA CIFRA OCULTA DE NIÑOS NO ESCOLARIZADOS

Las autoridades educativas de los países de altos ingresos son responsables de la educación y el bienestar de los alumnos excluidos de la escuela (Thomson y Russell, 2009). Ahora bien, algunas categorías de alumnos tienen muchas más probabilidades de ser excluidas de forma temporal o permanente. Aunque tal vez figuren en las listas escolares, algunos alumnos pasan gran parte del tiempo fuera de la escuela.

Según una estimación efectuada en Inglaterra (Reino Unido), los alumnos con necesidades especiales tenían nueve veces más probabilidades de ser excluidos de forma permanente (Daniels y Cole, 2010). En 2017–2018 representaban casi la mitad de las exclusiones temporales (411.000) y de las exclusiones permanentes (8.000) oficiales (el 5,1% y el 0,1% del alumnado, respectivamente) (Departamento de Educación, 2019). Estas cifras no incluyen a los numerosos alumnos que son suprimidos de la lista de la escuela, o alentados a cancelar su matrícula voluntariamente para anticiparse a la expulsión formal. Las escuelas no solo tienen capacidad de presión sino también incentivos para valerse de esta práctica: por un lado los alumnos evitan una mancha en sus

“Según una estimación efectuada en Inglaterra (Reino Unido), los alumnos con necesidades especiales tenían nueve veces más probabilidades de ser excluidos de forma permanente”

expedientes y, por otro, las escuelas evitan incluirlos en las estadísticas de exclusión por motivos disciplinarios. Estimaciones recientes indican que uno de cada diez alumnos experimenta una salida de la escuela inexplicada durante la enseñanza secundaria. Aproximadamente 24.000 alumnos, o sea cuatro de cada diez de los que vivieron esta experiencia, no volvieron a una escuela pública en el trimestre de primavera del 11º grado (Hutchinson y Crenna-Jennings, 2019).

Si bien los comportamientos antisociales pueden alterar de forma considerable el aprendizaje de todos, excluir a determinados alumnos interfiere en su evolución educativa y puede perpetuar un ciclo de fracasos que culmine en la cárcel (Christle y otros, 2007; Cuéllar y Markowitz, 2015). En los Estados Unidos, debido a la aplicación de medidas de tolerancia cero que incluyen la suspensión forzosa y la remisión a las autoridades policiales, las escuelas situadas en zonas desfavorecidas pueden poner en marcha el denominado “conducto de la escuela a la cárcel” (Lewis y Vásquez Solórzano, 2006). La suspensión o exclusión discrecional casi triplica las probabilidades de que un alumno entre en contacto con el sistema de justicia para menores en el curso del año. Los adultos que asistieron a escuelas con tasas de suspensión por encima de la media registraron tasas de encarcelación entre un 15% y un 20% más elevadas. Las altas tasas de suspensión afectan además de forma negativa los logros educativos (Bacher-Hicks y otros, 2019). No obstante, los educandos excluidos de la escuela siguen teniendo derecho a la educación, incluso en la cárcel (véase el **Enfoque 12.2**).

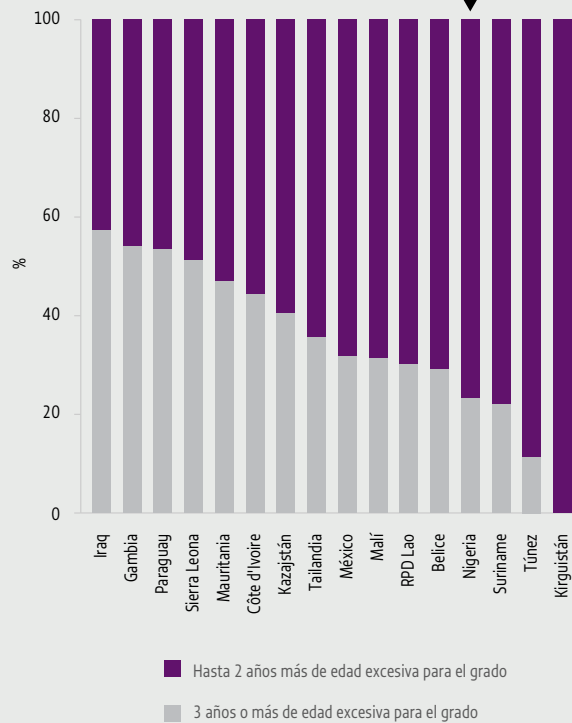
A menudo los niños son conducidos a los tribunales de justicia penal y de menores por infracciones leves. Estas políticas disciplinarias afectan de forma desproporcionada a los alumnos negros, que representan el 31% de las detenciones relacionadas con la escuela –y, con ello, aproximadamente el doble de su porcentaje dentro del alumnado–, y son objeto de suspensión y expulsión tres veces más que los alumnos blancos (Oficina de derechos civiles del Departamento de Educación de los Estados

#### GRÁFICO 10.4:

##### La mayoría de los niños no escolarizados no son demasiado mayores para volver a la escuela

Brecha entre los años de escolaridad cursados y el grado teórico correspondiente a la edad, países seleccionados, 2015–18

En Nigeria, el 77% de los niños no escolarizados podrían (re)ingresar en la escuela y seguir teniendo a lo sumo dos años de edad excesiva para el grado



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig10\\_4](http://bit.ly/GEM2020_fig10_4)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM de los datos de las MICS.

Unidos, 2014). En un distrito escolar de Misipi, niños de tan solo diez años eran detenidos de forma sistemática y llevados a la cárcel esposados cada vez que los maestros lo solicitaban. Algunos fueron detenidos durante días antes de poderse recurrir a un abogado. En las escuelas de ese distrito, incluidas las escuelas especiales, se suspendía o expulsaba a los alumnos durante más de diez días con una frecuencia siete veces mayor que la tasa estatal (Kauffman, 2012). Las niñas negras se vieron particularmente afectadas, representando el grupo que aumentaba con más rapidez en el sistema de justicia de menores (Morris, 2016). A diferencia de sus compañeras blancas, eran objeto de suspensiones fuera de la escuela en lugar de dentro de la escuela

(National Women’s Law Center, 2015). En 2013-2014, a nivel nacional, el 9,6% de las alumnas negras de escuelas públicas de primaria y secundaria eran objeto de suspensiones fuera de la escuela, frente al 1,7% de las alumnas blancas (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2019).

La alta tasa de exclusión de alumnos con necesidades especiales destaca la necesidad de brindar más apoyo dinámico en caso de problemas de comportamiento, para evitar un agravamiento de la marginación y la exacerbación de las dificultades educativas. En los Estados Unidos, un estudio indicó que el 19,5% de los alumnos con discapacidad habían sido suspendidos, como mínimo, una vez durante el año escolar (Sullivan y otros, 2014). A nivel nacional, la tasa de suspensión fuera de la escuela de alumnos con discapacidad (10,6%) era el doble que la media (5,3%) (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2019). Muchos de esos niños tienen dificultades de aprendizaje o un historial de pobreza y abandono; se les debería prestar servicios educativos y de asesoramiento adicionales, en lugar de aplicarles políticas de tolerancia cero. Aun cuando el comportamiento de los alumnos era extremadamente perturbador, es muy posible que los maestros lo hayan provocado o agravado, y las normas escolares pueden haber sido inadecuadas (Razer y otros, 2013). Recientemente, el Departamento de Policía de Nueva York adoptó una política que limita las responsabilidades de los agentes de policía en las escuelas públicas de la Ciudad de Nueva York –el distrito más grande del país, que abarca 1,1 millón de alumnos. Esta política forma parte de un conjunto de medidas tendientes a mejorar el ambiente escolar, que incluye la contratación de 285 trabajadores sociales adicionales en las escuelas. Se limitarán las suspensiones fuera de la escuela y se proporcionará asistencia a los educadores para poner en práctica técnicas disciplinarias positivas (Miller, 2019).

## APRENDIZAJE

Los datos disponibles sobre el indicador mundial 4.1.1 provienen de evaluaciones del aprendizaje nacionales y transnacionales. Mientras que en China (primer ciclo de la enseñanza secundaria) y la India (enseñanza primaria) los informes se basan en las competencias de lectura en las evaluaciones nacionales, en la mayor parte de los países éstos se basan hasta ahora en evaluaciones transnacionales.

“

En los Estados Unidos, la tasa de suspensión fuera de la escuela de alumnos con discapacidad (10,6%) era el doble que la media (5,3%)

”

En 2018 se llevaron a cabo dos importantes evaluaciones internacionales del aprendizaje. En el marco del programa de evaluación y calidad de la educación de la Comunidad del Pacífico tuvo lugar una evaluación de la alfabetización y la aritmética en las islas del Pacífico, la tercera ronda realizada desde 2012. Esta evaluación acopia información sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos de cuarto y sexto grados (correspondientes al “final de la enseñanza primaria”, tal como se define en el apartado b) del indicador mundial 4.1.1). La ronda de 2018 abarcó 15 países, 900 escuelas, 41.000 alumnos y 10 idiomas (UNESCO, 2019a). Los totales regionales, que son la única información disponible públicamente, indican que entre los alumnos de sexto grado, el 83% alcanzó una puntuación por encima del nivel mínimo en la adquisición de nociones elementales de aritmética, y el 63% en alfabetización (frente al 68% y el 46% respectivamente en 2015) (Comunidad del Pacífico, 2019).

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) llevó a cabo la séptima ronda del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) desde el año 2000. Este programa aporta los resultados en lectura y matemáticas de adolescentes de 15 años (que corresponde aproximadamente al “final del primer ciclo de la enseñanza secundaria”, tal como se recoge en el apartado c) del indicador mundial 4.1.1 en los sistemas educativos de 80 países, en su mayoría de altos ingresos y de ingresos medianos altos. La conclusión más notable es la falta de avances en los últimos 15 años. En los países de la OCDE, el porcentaje de adolescentes de 15 años que no alcanza el nivel mínimo de competencia (nivel 2) aumentó del 19% en 2003 al 22% en 2018, y en los países que no pertenecen a la OCDE siguió prácticamente constante, a saber, un 47% (OCDE, 2019) (Gráfico 10.5).

## EN LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE SE SUBESTIMA LA DESIGUALDAD

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas se exhortó a desglosar los resultados por grupo de población. Existen varios indicios de

que se subestima la desigualdad en los resultados del aprendizaje, por dos motivos. Por un lado, en las evaluaciones se tiene en cuenta únicamente a quienes están dentro del sistema escolar (Chmielewski, 2019) y, por otro lado, la información sobre los logros de los alumnos más desfavorecidos es incompleta.

### Las evaluaciones del aprendizaje no aportan información sobre todos los niños

Debido a que se realizan en las escuelas, las evaluaciones del aprendizaje, ya sean nacionales o transnacionales, no registran los logros de aprendizaje de todos los niños. Esta cuestión comenzó a atraer la atención en la medida en que empezaron a participar en el PISA más países de ingresos medianos altos, en los que un número considerable de niños abandona la escuela antes de cumplir los 15 años. En los seis países de ingresos medianos que participaron en las rondas del PISA en 2003 y 2018, las tres cuartas partes de los adolescentes de 15 años estaban en la escuela, y en Brasil, Indonesia y Turquía, se registró un aumento de 25 puntos porcentuales. En Indonesia, el porcentaje de los adolescentes de 15 años escolarizados que participaron en el PISA pasó del 46% al 85%. El estancamiento aparente del porcentaje de los que alcanzan el nivel mínimo de competencia podría, por lo tanto, considerarse un avance, dado que los resultados tienen en cuenta el desempeño de muchos niños relativamente desfavorecidos que anteriormente no habrían realizado la prueba, incluso si el ritmo de progreso está por debajo del necesario para realizar el ODS 4.

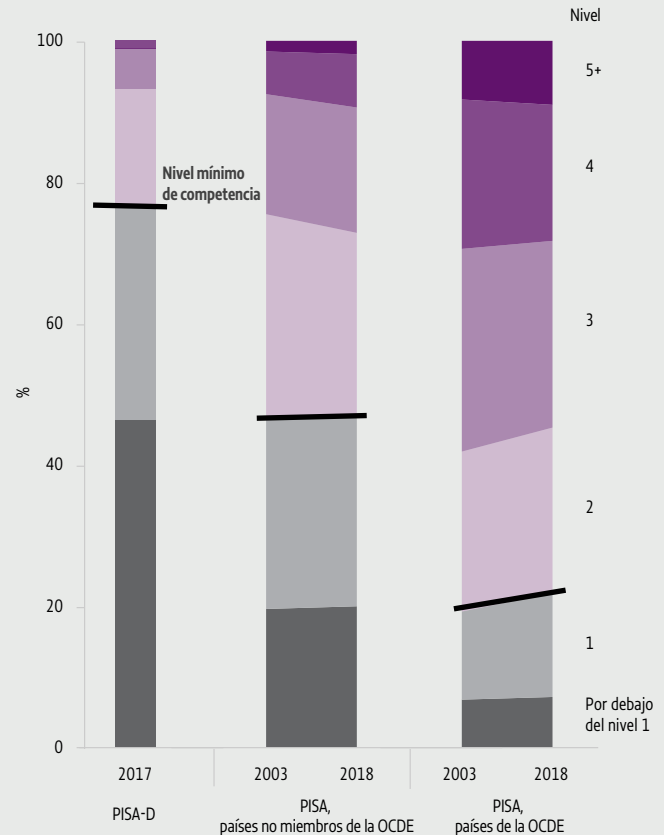
Las dificultades de comparar los resultados de los distintos países con niveles de asistencia bajos y altos se hicieron más notorias en 2017, con la puesta en marcha del PISA para el Desarrollo (PISA-D) en nueve países, en su mayor parte de ingresos medianos bajos. Las tasas de asistencia en los siete países respecto de los cuales se han publicado informes eran inferiores a las de los seis países de ingresos medianos bajos que participaron en el PISA en 2018. La proporción de adolescentes de 15 años matriculados en séptimo grado y en grados superiores era del 61% en el Ecuador y de menos del 30% en Camboya y Senegal (Gráfico 10.6a).

Entre los que hicieron la prueba, el 23% alcanzó el nivel mínimo de competencia en lectura y el 12% en matemáticas (OCDE, 2018). En el supuesto de que ninguno de los que estaban fuera de la escuela, o dentro de ella pero en un grado inferior al séptimo grado,

### GRÁFICO 10.5:

#### Aun los países más ricos no están avanzando hacia la consecución del objetivo mundial de dominio de la lectura

Distribución de los niveles de dominio de la lectura, países participantes en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de 2003 y 2018 y en el PISA para el Desarrollo de 2017 (PISA-D)



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig10\\_5](http://bit.ly/GEM2020_fig10_5)

Notas: El gráfico muestra los promedios no ponderados de los niveles de competencia en 7 países no miembros de la OCDE que participaron en el PISA-D de 2017 y 8 países no miembros de la OCDE y 29 países de la OCDE que participaron en el PISA de 2003 y 2018. Los niveles de competencia se indican a la escala de 2003 sobre la base de los umbrales de puntuación de la siguiente manera: nivel 1 = nivel 1a de 2018; nivel 5+ = nivel 5 de 2003 y niveles 5 y 6 de 2018. Los alumnos alcanzaban el nivel mínimo de competencia si alcanzaban por lo menos el nivel 2.

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los datos del PISA de 2003 y 2018 y del PISA-D de 2017.

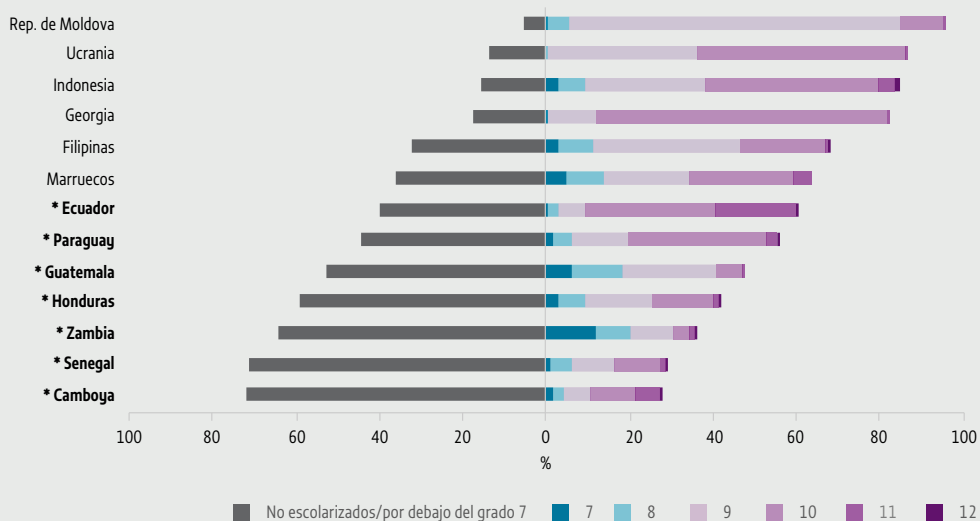
“ La conclusión más notable del PISA 2019 es la falta de avances en los últimos 15 años ”

**GRÁFICO 10.6:**

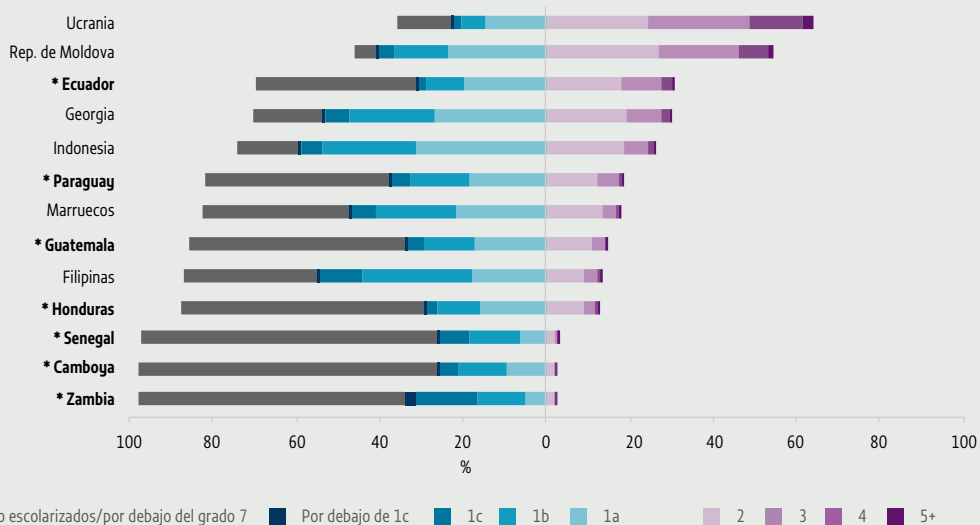
**Menos del 3% de los jóvenes de 15 años de Camboya, Senegal y Zambia tienen un dominio mínimo de la lectura**

Países de ingresos medianos bajos participantes en el PISA de 2018 y países participantes en el PISA para el Desarrollo de 2017

a. Distribución de los jóvenes de 15 años por grado



b. Distribución de los jóvenes de 15 años de edad por nivel de dominio de la lectura



\* Países que participaron en el PISA-D de 2017.

GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig10\\_6](http://bit.ly/GEM2020_fig10_6)

Notas: No escolarizados/por debajo del grado 7 comprende un pequeño porcentaje de alumnos que reúnen los requisitos pero que pueden haber sido excluidos por otras razones (por ejemplo, escuela de tamaño pequeño). La tabla b supone que todos los que no están escolarizados o que están por debajo del 7º grado habrían obtenido una puntuación inferior al nivel mínimo de competencia.

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM sobre la base de los datos del PISA de 2003 y 2018 y del PISA-D de 2017.

“ El resultado más sorprendente de los datos del ASER de 2018 en la India es el lento ritmo de adquisición de las competencias más básicas, como la lectura de textos correspondientes al segundo grado

”

alcanzaba el nivel mínimo de competencia, en los tres países más pobres (Camboya, el Senegal y Zambia) menos del 3% de los que tenían 15 años eran competentes en lectura (Gráfico 10.6b). El PISA-D complementó la evaluación escolar con una encuesta de hogares para comprobar la validez de este supuesto; en 2020 se publicarán los resultados.

Las evaluaciones dirigidas por ciudadanos, como el Informe anual sobre el estado de la educación (ASER, por sus siglas en inglés) en la India y el Pakistán y Uwezo en África Oriental, han evaluado durante años a

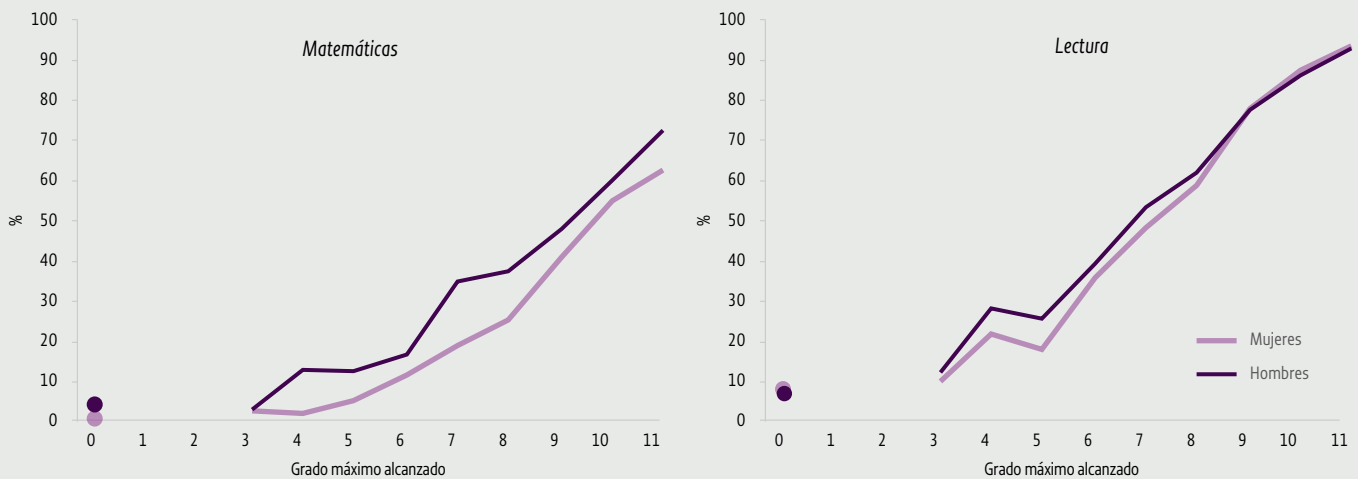
los educandos tanto dentro de la escuela como fuera de ella, y lo siguen haciendo de forma sistemática, aportando observaciones valiosas, aunque únicamente en relación con los niveles de aptitudes básicas, que son probablemente inferiores al nivel mínimo de competencia. Gracias a estas evaluaciones se pueden comparar los resultados del aprendizaje de quienes nunca asistieron a la escuela con los de aquellos que la abandonaron en distintos grados y los de los alumnos que siguen escolarizados. El resultado más sorprendente de los datos del ASER de 2018 en la India es el lento ritmo de adquisición de las competencias más básicas, como la lectura de textos correspondientes al segundo grado. Entre los adolescentes de 15 años que finalizaron los estudios o seguían en la escuela en quinto grado, el 22% que vivía en zonas rurales tenía un nivel de competencia en lectura equivalente al segundo grado. La disparidad en matemáticas en función del género es menor en los primeros grados, pero nunca desaparece del todo (Gráfico 10.7).

Las evaluaciones dirigidas por ciudadanos han dado más importancia a la pertinencia en el contexto, a la

### GRÁFICO 10.7:

#### En las zonas rurales de la India, se necesitan varios años en la escuela para dominar las competencias básicas

Porcentaje de jóvenes de 15 años con competencias básicas en lectura y matemáticas de segundo grado en las zonas rurales de la India, por grado máximo alcanzado, 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig10\\_7](http://bit.ly/GEM2020_fig10_7)

Notas: Las competencias básicas en lectura se definen como la capacidad de leer una historia correspondiente al segundo grado. Las competencias básicas en matemáticas se definen como ser capaz de efectuar una división de un número de tres dígitos por un número de un solo dígito. 0 = nunca asistió a la escuela. El análisis excluye los puntos con menos de 100 observaciones.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en los datos del ASER de 2018.



implicación de los beneficiarios y al intercambio de las enseñanzas extraídas del proceso que a la comparabilidad entre países y la estandarización de los componentes de la evaluación. En 2019, la red de acción ciudadana para el aprendizaje, compuesta por organizaciones que participaron en evaluaciones dirigidas por ciudadanos, inició en 13 países el experimento de una evaluación en común de la adquisición de nociones elementales de aritmética en un distrito rural (Kipruto, 2019). Se trataba de una evaluación oral individual de esas nociones en niños de edades comprendidas entre los 5 y los 16 años.

En cambio, el módulo de aprendizaje básico incorporado a la MICS 6 está concebido para garantizar la comparabilidad en la evaluación de las competencias básicas en alfabetización y aritmética. Los resultados obtenidos, calculados tanto para quienes están dentro de la escuela como fuera de ella, indican que los países de bajos ingresos del África subsahariana tienen dificultades para lograr en los primeros grados el tipo de avances que se esperan a partir de la observación de los países de Asia. En Togo, apenas uno de cada diez niños de 14 años da muestras de tener nociones elementales de aritmética (**Gráfico 10.8**). Estos datos son alarmantes, sobre todo teniendo en cuenta que las competencias evaluadas, si se las relaciona con la medición de competencias, probablemente están por debajo del nivel mínimo, como en el caso de las evaluaciones dirigidas por ciudadanos.

### **Es necesario seguir trabajando para comprender las disparidades socioeconómicas en el aprendizaje**

La utilidad de las evaluaciones del aprendizaje para abordar la inclusión depende de la medida en que proporcionan información sobre el aprendizaje de quienes corren el riesgo de quedar rezagados. La movilización con respecto al ODS 4 ha conllevado un avance considerable en la cantidad y calidad de los datos reunidos sobre los resultados del aprendizaje y su distribución entre distintos grupos de población. Los datos de la MICS 6 ofrecen una nueva perspectiva de la conexión entre las competencias adquiridas en el aprendizaje y las características de los antecedentes de los alumnos –como el nivel de ingresos, el idioma, la educación materna y la discapacidad–, así como de la interacción entre estas.

El módulo de aprendizaje básico fue impartido en dos idiomas en la MICS efectuada en Lesotho en 2018, y en tres idiomas en la MICS llevada a cabo en Zimbabwe en

2019. La utilización del inglés en lugar de los idiomas locales conlleva una mayor desigualdad en la distribución de los resultados del aprendizaje y un menor nivel de desempeño de los alumnos procedentes de los hogares más pobres. En Lesotho, entre los alumnos del 20% de hogares más pobres, el porcentaje de los que tenían competencias básicas en lectura era el 8% si la evaluación se realizaba en inglés y el 27% si se llevaba a cabo en una lengua local como el sesotho. En Zimbabwe, la proporción del quintil más pobre que demostró competencias básicas en lectura era el 6% en inglés, el 13,5% en ndebele y el 21% en shona (**Gráfico 10.9**).

No obstante, los datos de las MICS constituyen una excepción a este respecto. Los datos sobre los resultados del aprendizaje a menudo no incluyen en su totalidad a los niños desfavorecidos. No se han valorado suficientemente dos aspectos. Primero, el análisis estadístico de los resultados del aprendizaje en función de las características del alumno puede, de forma involuntaria, representar por debajo de la cifra real a quienes tienen un bajo desempeño, que están menos inclinados a proporcionar información sobre sus antecedentes. Por ejemplo, cuanto más baja era la puntuación de los alumnos que participaron en las tres rondas del PISA entre 2009 y 2015, más probable era que no respondieran a la mayoría de las preguntas relacionadas con los antecedentes (**Gráfico 10.10**). Segundo, incluso cuando se cuenta con una información completa al respecto, muchas evaluaciones son demasiado difíciles para que puedan demostrar sus conocimientos quienes tienen un desempeño bajo, lo que dificulta la interpretación de los datos sobre el nivel mínimo de competencia (**Enfoque 10.3**).

### **CONTINÚAN LOS ESFUERZOS PARA ARMONIZAR LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES**

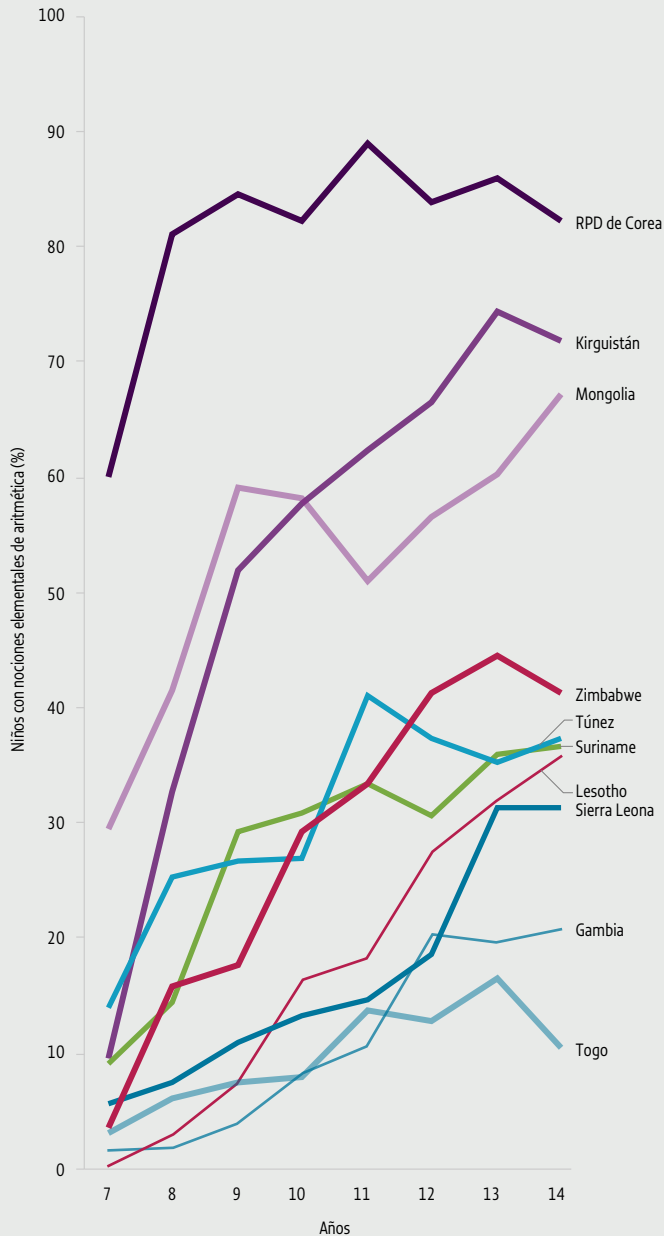
Prosigue el debate a escala mundial sobre la forma de comparar los resultados de las distintas evaluaciones. El IEU, a través de la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje, ha aplicado tres métodos con miras a lograr el consenso sobre la metodología idónea.

El primero y más sencillo utiliza técnicas estadísticas para vincular las escalas de competencia con un patrón común. El Banco Mundial se basa en este enfoque para definir el indicador de la pobreza del aprendizaje, que es una variación del apartado b) del indicador mundial 4.1.1 (Banco Mundial, 2019).

**GRÁFICO 10.8:**

**En muchos países más pobres, menos de la mitad de los niños de 14 años dominan los conocimientos básicos de aritmética del nivel de tercer grado**

Porcentaje de niños que demuestran haber adquirido competencias básicas en nociones elementales de aritmética tras haber llevado a cabo satisfactoriamente cuatro tareas, por edad, países seleccionados, 2017-19



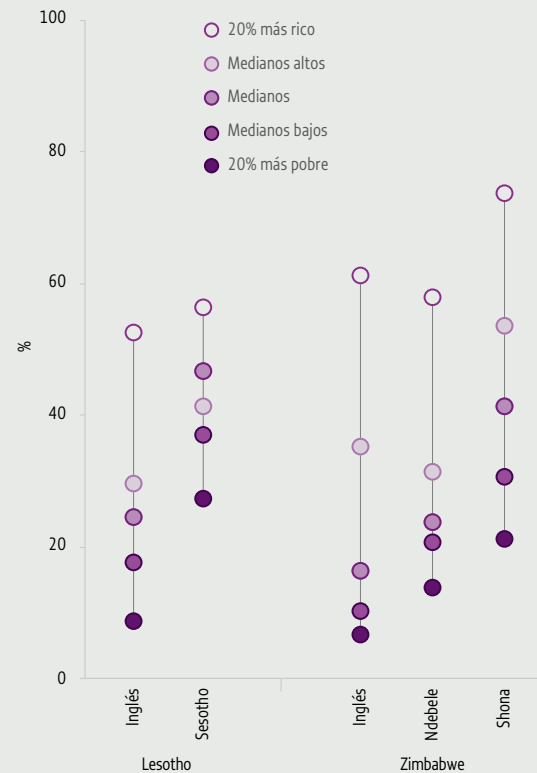
GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig10\\_8](http://bit.ly/GEM2020_fig10_8)

Fuente: Informes de los resultados de la encuesta MICS.

**GRÁFICO 10.9:**

**El inglés como idioma de enseñanza tiene un efecto negativo desproporcionado en la capacidad de lectura de los alumnos desfavorecidos de Lesotho y Zimbabwe**

Porcentaje de niños de 7 a 14 años de edad que demuestran competencias fundamentales en lectura tras haber llevado a cabo satisfactoriamente tres tareas, por idioma y nivel de ingresos, Lesotho y Zimbabwe, 2018-19



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig10\\_9](http://bit.ly/GEM2020_fig10_9)

Fuente: Informes de los resultados de la encuesta MICS.

“ Cuanto más baja era la puntuación de los alumnos que participaron en las tres rondas del PISA entre 2009 y 2015, más probable era que no respondieran a la mayoría de las preguntas relacionadas con los antecedentes ”

**GRÁFICO 10.10:**

**Es menos probable que los malos lectores respondan a las preguntas de fondo en las evaluaciones del aprendizaje**

Puntuación media en lectura del Programa de Evaluación Internacional de Alumnos, por proporción de respuestas faltantes en el cuestionario de antecedentes individuales, 2009, 2012 y 2015



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig10\\_10](http://bit.ly/GEM2020_fig10_10)

Notas: Las tasas de falta se definen como el recuento de la ausencia de respuesta a las preguntas sobre antecedentes con observaciones no nulas.

Fuente: Kim y Richardson (2020), basado en el PISA 2009, 2012 y 2015.

Ha habido avances en la aplicación del segundo método que vincula todas las pruebas. Los alumnos de tres países latinoamericanos que participaron en el estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y los alumnos de tres países africanos francófonos que participaron en el Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN (PASEC) participarán, además de en las nuevas rondas de sus encuestas respectivas, en una encuesta administrada por la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA, por sus siglas en inglés), como el Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS, por sus siglas en inglés) (IEU, 2019).

“

El IEU, a través de la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje, ha aplicado tres métodos con miras a lograr el consenso sobre la metodología idónea

”

El tercer método, no estadístico, tal vez permita un mayor aprovechamiento de las evaluaciones nacionales para presentar informes acerca de los avances en la consecución del ODS 4. Expertos nacionales examinan los distintos componentes y llegan a un consenso sobre la forma de armonizar los criterios de referencia convenidos a escala internacional. El método puesto a prueba en Bangladesh y la India en 2019 fue refrendado en la sexta reunión del Grupo de Cooperación Técnica celebrada en agosto de 2019, y se utilizará en seis países (Montoya y Senapaty, 2019).

### ENFOQUE 10.3: YA ES HORA DE EXAMINAR EL BAJO RENDIMIENTO REGISTRADO EN LAS EVALUACIONES DEL APRENDIZAJE

Para lograr el propósito del seguimiento que consiste en velar por que no quede nadie rezagado en el aprendizaje, es crucial tener la capacidad de diferenciar distintos grados de bajo rendimiento. Si las preguntas de un cuestionario son demasiado difíciles, algunos alumnos no serán capaces de responder correctamente a ninguna pregunta. En ese caso, las puntuaciones adolecen del “efecto de suelo”, con demasiados alumnos con nota cero. Por ejemplo, en el caso de que el 40% de los alumnos de un país obtengan esta calificación nula, sería conveniente examinar si existen variaciones en ese nivel de rendimiento muy bajo. Si no se es capaz de distinguir niveles y tendencias entre los que tienen menor rendimiento, resulta difícil determinar la eficacia de las intervenciones dirigidas a ellos.

La dificultad es especialmente evidente en las evaluaciones internacionales que se ajustan a una escala común, en lugar de orientarse hacia los niveles de competencia de los educandos de un país. Por ejemplo, entre los países que participaron en el Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) de la IEA en 2015, en Kuwait numerosos alumnos se toparon con el suelo o límite mínimo de la escala, mientras que en Singapur se vieron limitados por el techo o límite máximo de la escala;

“

Si no se es capaz de distinguir niveles y tendencias entre los que tienen menor rendimiento, resulta difícil determinar la eficacia de las intervenciones dirigidas a ellos

”

ello hace que la disparidad entre ambos países parezca menor de lo que es en realidad (**Gráfico 10.11**).

Incluso las evaluaciones nacionales basadas en hipótesis sobre las competencias que corresponden a cada grado pueden estar mal orientadas. En muchos países en desarrollo, las competencias expuestas en el plan de estudios suelen estar muy por encima de lo que los alumnos realmente aprenden en el grado correspondiente (Pritchett y Beatty, 2012) (véase el **Capítulo 5**). Es probable que, para muchos alumnos, una prueba centrada únicamente en las competencias especificadas resulte demasiado difícil.

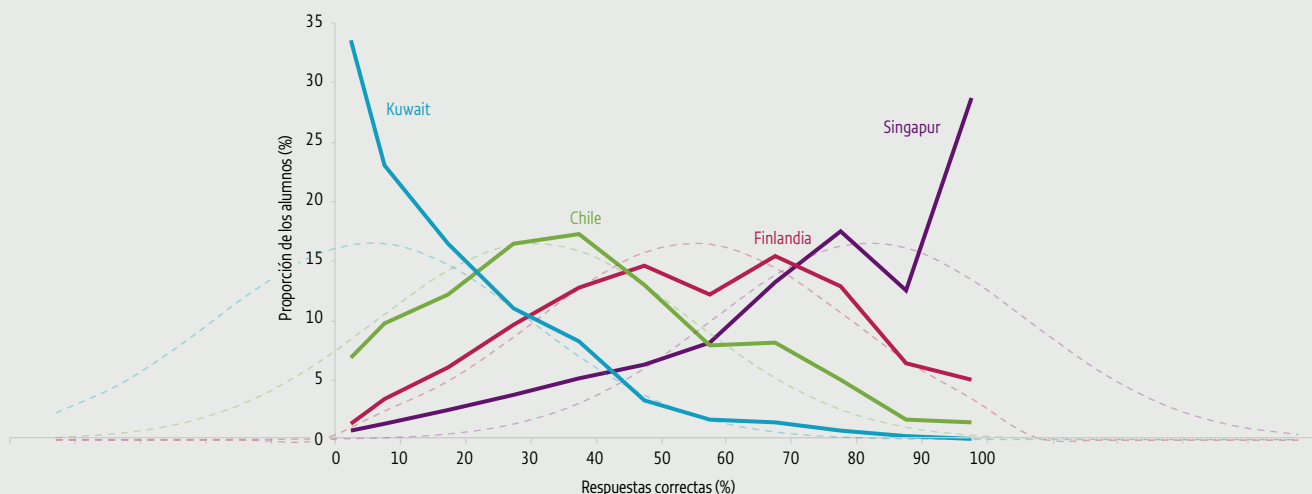
La teoría de respuesta al ítem (IRT, por sus siglas en inglés) constituye una forma de velar por que las evaluaciones diferencien más eficazmente entre

los alumnos que obtienen el resultado más bajo. La puntuación de la IRT tiene en cuenta la dificultad de cada componente. Si dos alumnos contestan igual número de preguntas correctamente, pero uno de ellos responde de forma acertada a preguntas más difíciles, este último recibe una mayor puntuación de la IRT. Muchos países tienen poca capacidad para efectuar la puntuación en función de la IRT; invertir en aumentar esa capacidad reditúa diversos beneficios, incluida la obtención de resultados más instructivos sobre las escuelas y los alumnos con menor rendimiento. La puntuación de la IRT puede utilizarse también para afinar el puntaje del alumno, aprovechando los datos individuales sobre sus antecedentes para predecir la variación entre los alumnos con una calificación bruta de cero (Martin y otros, 2016).

### GRÁFICO 10.11:

#### Las evaluaciones internacionales no reconocen a los alumnos que tienen el rendimiento más bajo y más alto

Distribución de las puntuaciones de los alumnos en comparación con la distribución normal subyacente idealizada, países seleccionados, 2015



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig10\\_11](http://bit.ly/GEM2020_fig10_11)

Fuente: Gustafsson (2020), basado en los datos de la TIMSS de 2015.

“

Un estudio reciente llegó a la conclusión de que existen buenas razones para que los países de ingresos bajos y medianos utilicen variantes del PISA o el TIMSS más fáciles que las pruebas impartidas en los países de altos ingresos

”

Un estudio reciente efectuó una simulación sobre cuántos más resultados fiables del PISA para países específicos se obtendrían si los componentes de la prueba fueran más fáciles. Se llegó a la conclusión de que existen buenas razones para que los países de ingresos bajos y medianos utilicen variantes del PISA o el TIMSS más fáciles que las pruebas impartidas en los países de altos ingresos (Rutkowski y otros, 2019). A partir del TIMSS de 2015, algunos países participantes han examinado a los alumnos de cuarto grado utilizando el TIMSS ordinario o un nuevo TIMSS menos exigente para la evaluación de las nociones elementales de aritmética, con el objeto de contrarrestar el efecto de suelo. En 2015, se designaron al azar a alumnos de cuarto grado de Bahrein, Indonesia, Kuwait, Marruecos y República Islámica del Irán para tomarles una u otra prueba. Con respecto a la puntuación de la IRT calculada por la IEA, las diferencias entre la prueba del TIMSS ordinario y la prueba del TIMSS de las nociones elementales de aritmética fueron apenas visibles. Expresado de otro modo, la puntuación de la IRT a partir del TIMSS ordinario logra diferenciar bastante bien a los alumnos, incluso a quienes están en la franja inferior, debido en parte a las imputaciones antes mencionadas (Gustafsson, 2020).

No obstante, es problemático tomar como base pruebas con un nivel de dificultad demasiado elevado, porque la comparación de las puntuaciones de la IRT no refleja las consecuencias de la selección al azar al responder a preguntas con múltiples respuestas posibles (opción múltiple). El efecto de suelo podría producirse incluso antes de que la nota llegue a cero. Mediante las preguntas de opción múltiple, en concreto, la información que se obtiene de los conocimientos del alumno no es la cantidad bruta de respuestas correctas, sino cuánto ha podido mejorar respecto de lo que se podía prever si respondía con una selección al azar. Esta cantidad se puede calcular incluso para una combinación de preguntas de opción múltiple y de componentes

que exigen a los educandos respuestas elaboradas (Burton, 2001).

Por ejemplo, en Kuwait la puntuación del 34% de los alumnos fue cero en 12 preguntas que requerían una respuesta elaborada, mientras que el 3% sacó cero en 15 preguntas de opción múltiple. Cuando los resultados se ajustan para una selección al azar, parece probable que los resultados de aproximadamente el 25% de los alumnos fueran en realidad demasiado bajos para realizar la estimación sobre la parte correspondiente a las preguntas de opción múltiple (Gustafsson, 2020). En buena medida a raíz de la adopción de la prueba de las nociones elementales de aritmética del TIMSS, el número de países que la IEA consideraba que padecían problemas de fiabilidad debido al efecto de suelo disminuyó, pasando de cinco en 2011 a dos en 2015 (Mullis y otros, 2016). Si bien esto es cierto en promedio, surge una disparidad ligada a la situación socioeconómica, definida por el número de libros en el hogar. Entre los alumnos menos desfavorecidos, después del ajuste para una selección al azar, muchos menos obtenían una puntuación real de cero en la prueba de nociones elementales de aritmética del TIMSS que en la del TIMSS ordinario. Sin embargo, no fue este el caso para los más desfavorecidos, cuya proporción de puntuación real cero es igual en ambas pruebas. Expresado de otra manera, la prueba de nociones elementales de aritmética del TIMSS sigue siendo demasiado difícil para los más desfavorecidos (extremadamente pobres) si se tiene en cuenta la selección de respuestas al azar (**Gráfico 10.12**).

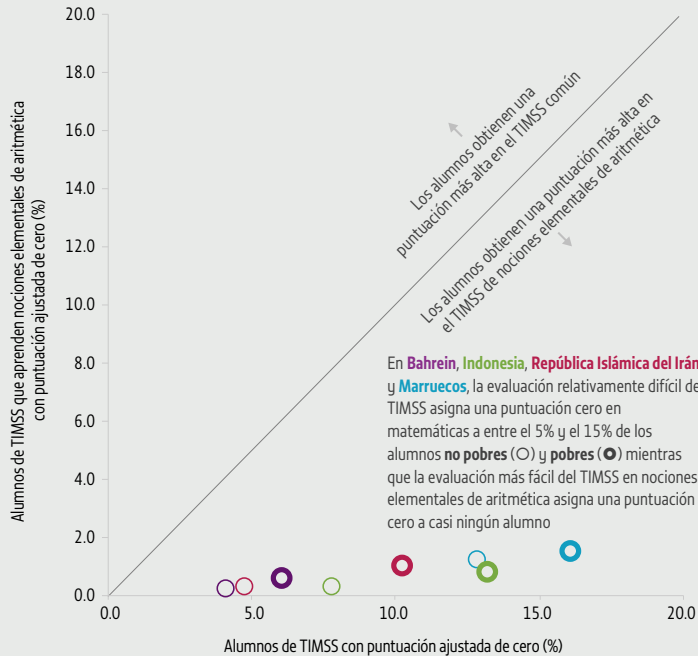
Las evaluaciones regionales organizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en América Latina – cuya tercera ronda, realizada en 2013, se conoció como TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo), y la cuarta, que tuvo lugar en 2019, como Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) – adolecen particularmente del efecto de suelo. En todos los países, en lectura y matemáticas de tercero y sexto grados, el porcentaje de alumnos con una puntuación de cero excede el porcentaje de alumnos del que se notificó de forma oficial que estaba por debajo del nivel mínimo de competencia.

En el TERCE, para las matemáticas de tercer grado, es posible reconocer a educandos cuyas notas brutas no se diferenciaban de las que se obtendrían mediante la selección de una respuesta al azar, pero que, no obstante, eran considerados competentes (**Gráfico 10.13**). De igual

**GRÁFICO 10.12:**

**Aun las versiones simplificadas de evaluaciones internacionales bien conocidas son demasiado difíciles para los alumnos desfavorecidos**

Porcentaje de alumnos con puntuaciones ajustadas de cero, por tipo de evaluación y pobreza de los hogares, países seleccionados, 2015



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig10\\_12](http://bit.ly/GEM2020_fig10_12)

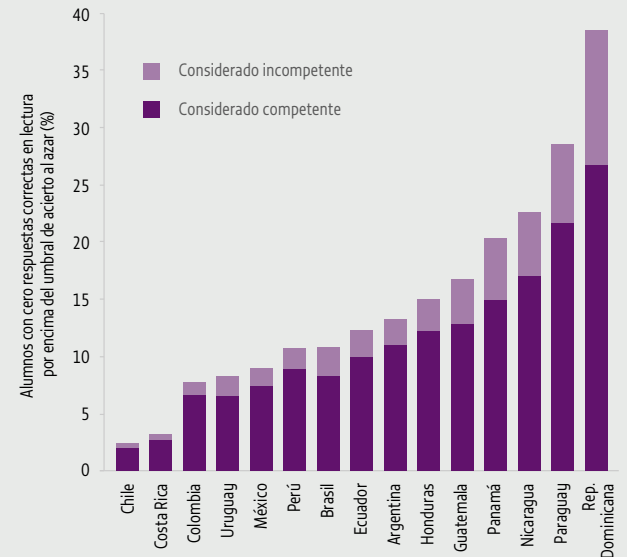
Nota: Los hogares no pobres tienen más de 10 libros.

Fuente: Equipo del Informe GEM sobre la base del análisis de los datos de la TIMSS de 2015 por Gustafsson (2020).

**GRÁFICO 10.13:**

**En América Latina, se supone que un número significativo de educandos alcanza un nivel mínimo de competencias cuando en realidad no han mostrado ninguna prueba real de aprendizaje**

Porcentaje de alumnos de tercer grado con cero respuestas correctas en lectura por encima del umbral de acierto al azar, por nivel de competencia asignado, países latinoamericanos seleccionados, 2013



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig10\\_13](http://bit.ly/GEM2020_fig10_13)

Fuente: Equipo del Informe GEM sobre la base del análisis de los datos del LLECE de 2013 por Gustafsson (2020).

modo, tres cuartas partes de los alumnos que, ante preguntas de opción múltiple, no hicieron más que seleccionar una respuesta al azar fueron considerados competentes en lectura. Si bien estos alumnos pueden tener mayor puntuación de la IRT que quienes están en el grupo con la puntuación más baja (considerada por debajo del nivel mínimo de competencia), después de cotejar con una selección al azar no hay suficiente información sobre los alumnos de ambos grupos para afirmar con certeza cuáles son sus capacidades o deficiencias. Esto significa que las evaluaciones del LLECE no comprenden suficientes componentes sencillos para poder obtener información válida sobre los alumnos más marginados (Gustafsson, 2020).

La comparación de la magnitud del efecto de suelo con respecto al rendimiento medio en las evaluaciones a gran escala arroja noticias a un tiempo buenas y malas. Algunas evaluaciones son, sin lugar a dudas, demasiado difíciles para el alumno medio de algunos países, en especial en matemáticas, como en las

evaluaciones regionales realizadas en América Latina y África Meridional y Oriental, donde hasta el 37% de los alumnos no alcanzan una nota superior al nivel mínimo representado por la selección al azar (Gustafsson, 2020).

La buena noticia es que graduar la dificultad de tal modo que el alumno medio pueda contestar como mínimo la mitad de las preguntas correctamente parece permitir, en general, que la gran mayoría de los alumnos dé muestras de un rendimiento mensurable y limitar el efecto de suelo a un 10% como máximo. Sin embargo, la comparación indica también que en las evaluaciones que logran, en gran medida, reducir el efecto de suelo a niveles aceptables hay menos preguntas de opción múltiple y más preguntas elaboradas. Si bien es posible suprimir el efecto de suelo de gran magnitud observado en varios países, su supresión completa supondría la aplicación de métodos totalmente distintos a las pruebas, lo cual sería muy costoso y aumentaría la complejidad de la elaboración, la puntuación y la comparación entre países.

Save the Children llegará a más de 15.000 niñas y niños necesitados de la zona urbana de Puerto Príncipe (Haití), trabajando con docentes, padres y líderes comunitarios para mejorar la calidad de la educación que reciben los niños.

CRÉDITO: Susan Warner/Save the Children



## MENSAJES CLAVE

La participación en la enseñanza preescolar el año anterior a la edad de ingreso en la escuela primaria fue del 67% en 2018, con porcentajes que oscilaron entre el 9% en Djibouti y el 100% en Cuba y Viet Nam. A nivel mundial, la participación media ha ido aumentando en poco más de dos puntos porcentuales cada cinco años.

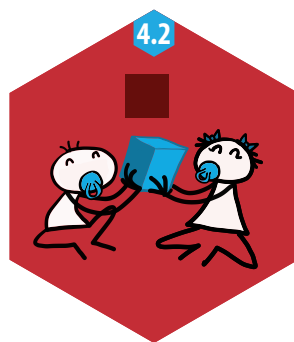
La participación puede aumentar rápidamente si se agregan clases de acogida en las escuelas primarias (como en la República Democrática Popular Lao) y se amplía la oferta pública (como en Argelia). Marruecos tiene previsto introducir clases de preescolar en todas las escuelas públicas con el objetivo de lograr la enseñanza preescolar universal para 2028.

Los niños de hogares pobres suelen carecer de entornos estimulantes en casa. En el Paraguay, el 90% de los niños de los hogares más ricos y el 40% de los niños de los hogares más pobres se beneficiaron de la participación estimulante de los adultos.

La nueva herramienta del UNICEF para evaluar el desarrollo en la primera infancia, con 20 preguntas relativas a tres ámbitos (aprendizaje, bienestar psicosocial y salud), permitirá establecer normas para determinar si los niños y niñas están "bien encaminados en términos de desarrollo" a los 24, 36 y 48 meses de edad.

Muchos niños pequeños empiezan a asistir a la escuela primaria temprano debido a las dificultades del cuidado infantil, lo que puede dar lugar a un rendimiento inferior, tal como sucede con los niños que empiezan a una edad superior. En Nigeria, solo el 12% de los niños comienzan la escuela a tiempo después de haber recibido enseñanza preescolar.

## CAPÍTULO 11



### 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 enseñanza 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 enseñanza 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 matrícula en la educación de la primera infancia en a) enseñanza 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



Participación .....	254
Desarrollo en la primera infancia .....	258
Enfoque 11.1: El ingreso temprano es más común de lo que se cree .....	259

La reducción de la desigualdad depende en gran medida de que todos los niños estén preparados y no estén rezagados al ingresar a la escuela. La continuidad entre la enseñanza preescolar y la primaria es importante, pero no debe suponer un academicismo creciente de la educación preescolar. El propósito, la organización y la estructura de la educación de la primera infancia y la enseñanza primaria deberán adaptarse a cada una de ellas (UNICEF, 2019) (**Enfoque 11.1**).

## PARTICIPACIÓN

La interpretación de los datos sobre la participación en la educación de la primera infancia depende de la definición del grupo de edad, los mecanismos institucionales y los patrones de ingreso temprano. La participación suele aumentar con la edad y alcanza su nivel más alto el año anterior a la edad de ingreso a la escuela primaria, en el que se centra el indicador mundial 4.2.2. La participación era del 67% en 2018 (**Cuadro 11.1**), con porcentajes que van del 9% en Djibouti al 100% en Cuba y Viet Nam.

En Djibouti, la brecha en la tasa de matrícula en relación con los promedios regionales correspondientes al África subsahariana y África Septentrional y Asia Occidental ha aumentado desde el año 2000 (**Gráfico 11.1**). No solo los niveles de matrícula son muy bajos, sino que el

“ En Djibouti, no solo los niveles de matrícula son muy bajos, sino que el 93% corresponde a centros preescolares privados ”

**CUADRO 11.1:**  
Indicadores de participación en la educación de la primera infancia, 2018

	Tasa bruta de matrícula en la enseñanza preescolar (%)	Participación un año antes de la edad de ingreso a la primaria (%)
<b>Mundo</b>	<b>52</b>	<b>67</b>
África subsahariana	33	42
África Septentrional y Asia Occidental	32	50
Asia Central y Meridional	26	59
Asia Oriental y Sudoriental	82	87
América Latina y el Caribe	78	96
Oceanía	76	80
Europa y América del Norte	86	64
Bajos ingresos	24	41
Ingresos medianos bajos	37	61
Ingresos medianos altos	78	83
Altos ingresos	83	91

Fuente: base de datos del IEU.

93% corresponde a centros preescolares privados, ya que en 2016 únicamente estaban abiertos 24 centros preescolares públicos. Aunque la duración oficial es de dos años, la educación preescolar pública solo dura uno por razones de costos. Los intentos de impartir educación preescolar en las escuelas primarias públicas fracasaron porque sirvieron en su lugar para impartir enseñanza de nivel primario (Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional de Djibouti, 2017). La nueva estrategia del Gobierno tiene por objeto lograr que todos los niños de cinco años, que en 2019 eran cerca de 19.000, reciban un año de enseñanza preescolar de aquí a 2030 (Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional de Djibouti y UNICEF, 2019).

“ La participación ha disminuido en algunos países, incluso en casos en los que ya de por sí era baja, entre ellos Eritrea, Malí y Marruecos ”

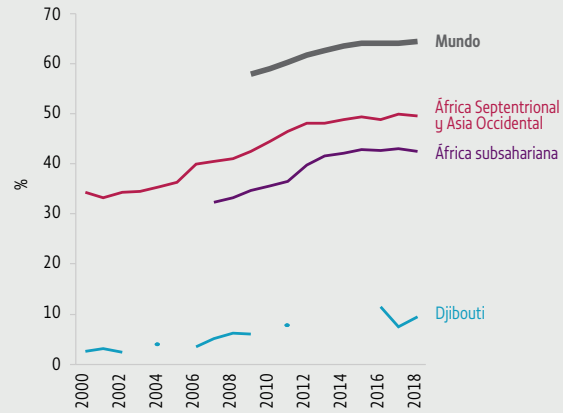
La participación media en todo el mundo ha ido aumentando a una tasa de poco más de dos puntos porcentuales cada cinco años. Algunos de los progresos más rápidos en el decenio de 2010 se observaron en Azerbaiyán (del 30% a principios del decenio al 69% a finales del mismo), Burundi (del 19% al 45%), Guinea (del 23% al 42%), República Democrática Popular Lao (del 38% al 67%) y Filipinas (del 41% al 83%) (Gráfico 11.2).

Los países incrementan la participación ya sea ampliando los sistemas de educación de la primera infancia y preescolar o incorporando clases de acogida en las escuelas primarias. Tras poner en marcha un programa piloto en 2002, el Gobierno de la República Democrática Popular Lao creó una clase de acogida de grado 0 en las escuelas primarias en 2006, e instituyó la ampliación de la enseñanza preescolar en la ley de educación de 2007. Paralelamente, los jardines de infancia no adscritos a las escuelas primarias atendían a niños de tres a cinco años. Sin embargo, los niveles de matriculación siguen siendo bajos para las minorías étnicas, que representan el 38% de la población (Inui, 2020). Un programa financiado por el Banco Mundial en distritos seleccionados del norte del país evaluará en 2020 los efectos de dos enfoques alternativos para impartir educación a niños de tres a cinco años, esto es, grupos comunitarios informales de desarrollo infantil y enseñanza para niños de edades diversas (que ampliaría los centros preescolares a los niños menores de 5 años) (Banco Mundial, 2019).

La participación ha disminuido en algunos países, incluso en casos en los que ya de por sí era baja, entre ellos Eritrea, Malí y Marruecos (Gráfico 11.2). Marruecos carece de un sistema público de enseñanza preescolar. Así, la proporción de instituciones privadas, en su mayoría adscritas a mezquitas, en la matrícula total era del 87% en 2018, y los niveles de matriculación se han estancado en los dos últimos decenios. En cambio, la matrícula en Argelia aumentó considerablemente a mediados del decenio de 2000, en gran medida gracias a la expansión del sistema público (Gráfico 11.3). En cumplimiento de las recomendaciones de su Consejo superior de educación, formación e investigación científica, Marruecos se comprometió a generalizar la enseñanza preescolar, con miras a incrementar la matrícula en 2018-2019 en 100.000 niños y la proporción

### GRÁFICO 11.1: Djibouti tiene la tasa de participación en la educación de la primera infancia más baja del mundo

Tasa de participación en el aprendizaje organizado un año antes de la edad de ingreso a la escuela primaria, Djibouti, regiones seleccionadas y mundo, 2000-2018

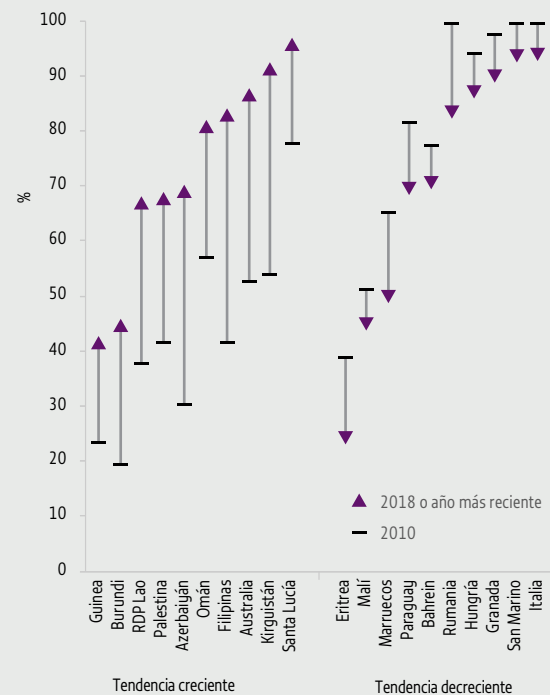


GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig11\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig11_1)

Fuente: base de datos del IEU.

### GRÁFICO 11.2: La participación de los niños en edad de asistir a preescolar está aumentando rápidamente en algunos países

Tasa de participación en el aprendizaje organizado un año antes de la edad de ingreso a la escuela primaria, 10 países con el mayor cambio positivo y negativo entre 2010 y 2018

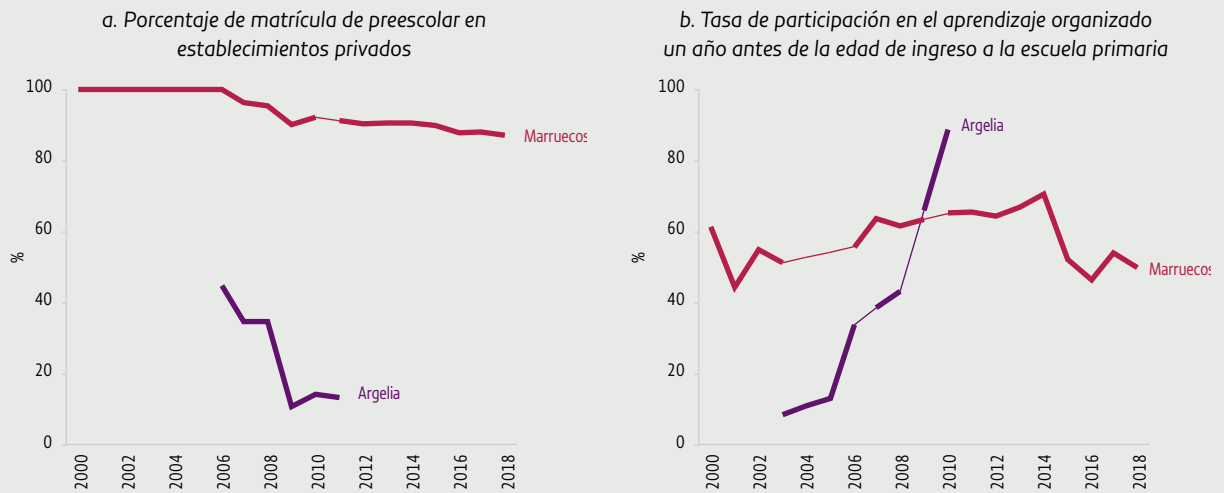


GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig11\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig11_2)

Fuente: base de datos del IEU.

**GRÁFICO 11.3:****Marruecos aún no ha establecido un sistema público de enseñanza preescolar**

Selección de indicadores de la enseñanza preescolar, Argelia y Marruecos, 2000–18

GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig11\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig11_3)

Nota: Los segmentos de línea delgada indican que faltan datos.

Fuente: base de datos del IEU.

de instituciones públicas para que alcance el 16%. Un plan de acción para 2019-2022 incluye un objetivo de tasa de matrícula del 67% para 2021-2022 y clases de preescolar en todas las escuelas públicas, como pasos intermedios hacia la enseñanza preescolar universal para 2027-2028 (Consejo superior de educación, formación e investigación científica de Marruecos, 2017; Zerrour, 2018).

Según los países, la enseñanza preescolar dura de uno a cuatro años. La participación de los niños del rango de edad era del 52% en 2018, con porcentajes en función de los niveles de ingresos que oscilaban entre el 24% en los países de ingresos bajos y el 83% en los de ingresos altos (**Cuadro 11.1**). Las tasas de los países van del 1% en el Chad al 115% en Bélgica y Ghana. Pocos países informan de la matriculación en programas de desarrollo de la educación de la primera infancia, que pueden comenzar a la edad de un año. Entre los que sí lo hacen, la variación de la matriculación dentro de los grupos de ingresos es mayor que en el caso de la enseñanza preescolar (**Gráfico 11.4**).

La distinción entre los programas de desarrollo de la educación de la primera infancia y la enseñanza preescolar se refleja en las subcategorías del nivel 0 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Los primeros corresponden a los niños más pequeños, generalmente hasta los dos años, mientras que la segunda a niños de aproximadamente tres años hasta el comienzo de la escuela primaria. En algunos países de ingresos altos, ciertos tipos de prestaciones para la cohorte más joven forman parte integrante del sistema nacional pero no cumplen los criterios de la CINE 0 y, por lo tanto, no se recogen plenamente en los datos. En los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el 26% de los niños menores de tres años participan en programas clasificados como CINE 0 y el 10% en otros programas registrados; concretamente, la proporción de estos últimos es del 32% en Francia, el 27% en el Japón y el 59% en los Países Bajos (OCDE, 2019). A los tres años de edad, el 77% asiste a instituciones que cumplen con los criterios de la CINE 0 y el 3% se beneficia de otros programas registrados.

“

La participación media en la educación de la primera infancia ha ido aumentando a una tasa de poco más de dos puntos porcentuales cada cinco años

”

**GRÁFICO 11.4:**

**Pocos son los países pobres que se benefician de la enseñanza preescolar**

Tasas brutas de matrícula para el desarrollo de la educación en la primera infancia y la enseñanza preescolar, 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig11.4](http://bit.ly/GEM2020_fig11.4)  
Fuente: base de datos del IEU.

## DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA

El indicador mundial 4.2.1 corresponde al porcentaje de niños y niñas menores de cinco años que, en términos de desarrollo, se encuentran bien encaminados en cuanto a salud, aprendizaje y bienestar psicosocial. Se basó provisionalmente en el índice de desarrollo de la primera infancia, que parte de las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados (MICS). Su función consiste en medir el porcentaje de niños que van por buen camino en al menos tres de cuatro ámbitos. Sin embargo, la preocupación por su validez llevó al Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a clasificar el indicador en el nivel III (no hay una metodología establecida) y a pedir al UNICEF, en su calidad de organismo custodio, que elaborara una medición fiable para los niños de 24 a 59 meses. En marzo de 2019, el Grupo elevó el indicador al nivel II (metodología establecida, pero los países no producen datos periódicamente). La Comisión de Estadística de las Naciones Unidas adoptó la nueva metodología en marzo de 2020.

Desde 2015, el UNICEF ha examinado sistemáticamente los instrumentos disponibles; ha determinado los elementos que miden el desarrollo infantil en los tres ámbitos del indicador; ha llevado a cabo pruebas cognitivas en seis países (Bulgaria, Estados Unidos, India, Jamaica, México y Uganda) para comprender cómo las madres interpretan las preguntas y las responden; y ha puesto a prueba propuestas de preguntas y procedimientos administrativos en tres países (Belice, México y Palestina). La herramienta resultante contiene 20 preguntas, a saber, 11 en el ámbito del aprendizaje, cinco en el ámbito del bienestar psicosocial y cuatro en el ámbito de la salud. El último paso de la elaboración de este nuevo índice de desarrollo de la primera infancia es la creación de un enfoque para establecer normas que permitan definir si los niños están “bien encaminados en términos de desarrollo” a las edades de 24, 36 y 48 meses (Cappa y otros, 2019).

Hasta que se acopien y analicen datos por medio de la nueva herramienta, el índice actual seguirá siendo la fuente de datos. Los países con valores generales similares pueden presentar grados variables de desigualdad y diferencias sustanciales en lo que respecta al desempeño insuficiente de los niños en múltiples ámbitos. Incluso en los países con los peores resultados, como Guinea, Nigeria, República Democrática del Congo y Sierra Leona, no más del 2% de los niños están mal encaminados en todos los ámbitos. No obstante, la proporción de niños que van por buen camino en

“ La mayor limitación de la participación de los adultos es el tiempo, que se dedica en cambio a trabajar y enfrentar los desafíos que plantea la subsistencia ”

no más de un ámbito puede ser considerable, con una variación significativa entre países con puntuaciones globales similares en el índice de desarrollo de la primera infancia. En Camerún, Malí y Nigeria, poco más del 60% de los niños tienen buenos resultados en al menos tres ámbitos, pero en Nigeria la proporción de niños bien encaminados en solo uno es del 10%, el doble que en Camerún y Malí (5%) (**Gráfico 11.5**).

Hay escepticismo sobre la evaluación normalizada de los niños pequeños, en parte porque la primera infancia es cualitativamente diferente de la edad escolar. La evaluación puede hacer que la educación de la primera infancia sea más académica en detrimento del juego. Australia aplica un instrumento relativo al desarrollo temprano en todas las instituciones cada tres años para abordar algunas de estas preocupaciones (**Recuadro 11.1**).

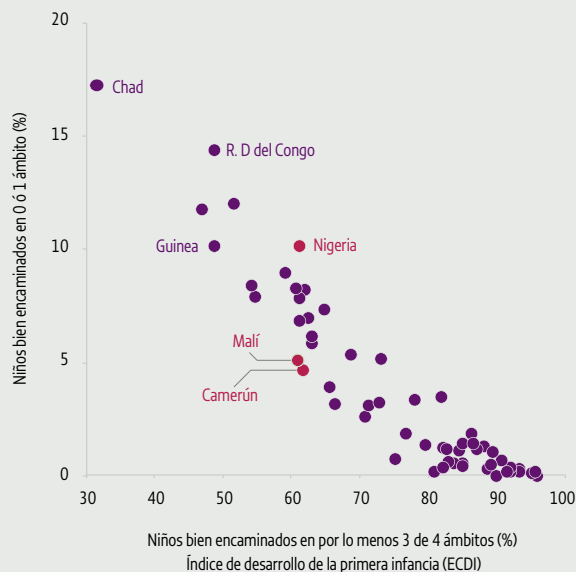
Un indicador temático del ODS 4 también se basa en las MICS. El porcentaje de niños que viven en un entorno familiar positivo y estimulante se calcula mediante la participación de los adultos en una serie de actividades, a saber, leer o mirar libros ilustrados; contar cuentos; cantar canciones; salir con los niños fuera de casa; jugar; y nombrar, contar y/o dibujar. Aunque es probable que los entornos del hogar y de la educación de la primera infancia guarden relación en cuanto a la calidad (Kuger y otros, 2019), este indicador añade una dimensión importante.

El análisis de los datos desglosados muestra diferencias socioeconómicas sorprendentes. Los niños de hogares pobres son sistemáticamente los que menos probabilidades tienen de experimentar una participación de los adultos de ese tipo. En el Paraguay, el 90% de los niños del 20% más rico de los hogares y el 40% de los niños del 20% más pobre se benefician de una participación estimulante de los adultos. Esto podría no esperarse de tratarse en gran medida de una cuestión cultural, pero contar cuentos y cantar canciones son tan propios de la cultura tradicional y rural que de la moderna, y tal vez más. Además, estas y otras actividades no cuestan dinero. El patrón sugiere que la mayor limitación de la participación de los adultos es el tiempo, que se dedica en cambio a trabajar y enfrentar los desafíos que plantea la subsistencia (**Gráfico 11.6**).

**GRÁFICO 11.5:**

**En algunos países se dejan atrás más niños con el mismo nivel de desarrollo**

Porcentaje de niños cuyo desarrollo está bien encaminado, países seleccionados, 2010–2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig11\\_5](http://bit.ly/GEM2020_fig11_5)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los datos de la MICS.

## ENFOQUE 11.1: EL INGRESO TEMPRANO ES MÁS COMÚN DE LO QUE SE CREE

La meta 4.2 tiene por objeto lograr que todos los niños disfruten de oportunidades de educación adecuadas a su edad antes de la escuela primaria, pero es difícil realizar evaluaciones debido al número considerable de niños que comienzan a asistir a la escuela primaria a una edad temprana. En 10 países del África subsahariana en los que el ingreso se efectúa a los siete años, un número importante de niños de cinco años asiste a la escuela primaria (**Gráfico 11.7**).

El ingreso prematuro a la escuela puede ser perjudicial. En Viet Nam, las niñas desfavorecidas que comienzan la escuela a una edad temprana tienen más probabilidades de contraer matrimonio y/o dar a luz en la adolescencia (Nguyen y Lewis, 2019). Las posibilidades de obtener malos resultados de los niños con una edad inferior a la normal del grado son idénticas a las de aquéllos con una edad superior al grado, e incluso mayores (Dyer y otros, 2019). Al igual que con el problema de la matriculación a una edad superior a la del grado (véase el **Capítulo 10**), el criterio de medir la asistencia a partir de los cinco años de edad puede truncar la distribución por edad real de la matrícula. Las encuestas sin esta limitación muestran que la asistencia a la escuela primaria puede comenzar hasta tres años antes (Barakat y Bengtsson, 2017).

### RECUADRO 11.1:

#### Australia evalúa periódicamente que los niños estén bien encaminados desde el punto de vista del desarrollo

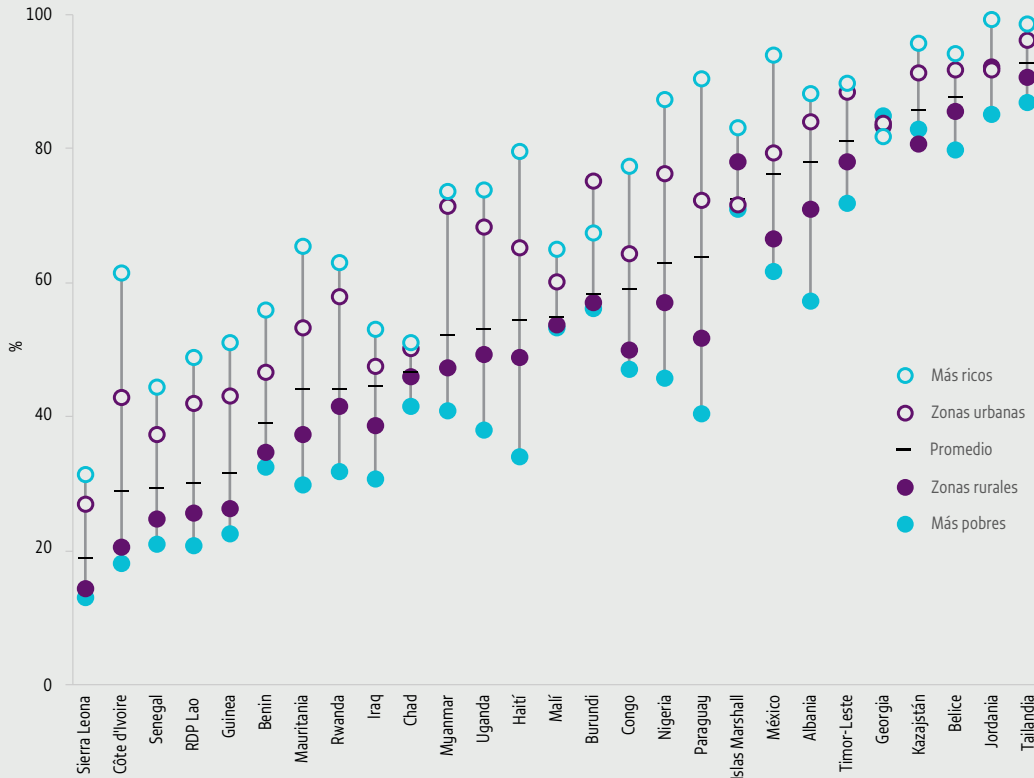
El censo de desarrollo de la primera infancia de Australia es un instrumento de acopio de datos de alcance nacional que estima si los niños pequeños van por el buen camino en cuanto a su desarrollo cuando comienzan la escuela (Boller y Harman-Smith, 2019). Constituye una adaptación del instrumento de desarrollo temprano del Centro Offord del Canadá, que también sirvió de base para la elaboración del nuevo índice de desarrollo de la primera infancia. El censo, cuya cobertura es universal, se ha efectuado cada tres años desde 2009. En 2015 se recogieron datos para más de 300.000 niños, es decir, el 97% del grupo destinatario. Los datos de cada niño son copiados por los docentes, pero se comunican a nivel comunitario, estatal/territorial y nacional. El censo de 2018 costó 18 millones de dólares estadounidenses, que costearon la coordinación, la capacitación y el apoyo a la investigación en los años de acopio de datos y entre ellos.

Los resultados de 2018 muestran que la brecha de desarrollo de los niños más desfavorecidos, como, por ejemplo, los de zonas remotas, los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres, y aquéllos cuyo idioma materno no es el inglés, se está cerrando en tres ámbitos. Los docentes trabajan con un consultor cultural al cumplimentar el cuestionario, a fin de reflejar las aptitudes de los niños de comunidades históricamente marginadas.

Una evaluación realizada en 2010 confirmó el potencial del censo como herramienta para respaldar la formulación de políticas y programas, mejorar el desarrollo en la primera infancia y ayudar a evaluar las estrategias a largo plazo. Determinó la necesidad de subcontratar aspectos complejos de la impartición a especialistas y de fortalecer la participación y capacidad de la comunidad. Entre las principales medidas figuran una intensa labor de base para promover la utilización de los datos en la adopción de decisiones municipales y comunitarias, la implicación por parte de los dirigentes de las comunidades locales y los programas, una medición uniforme en las distintas comunidades, y la aceptación de los principales interesados y dirigentes con miras a la ampliación.

**GRÁFICO 11.6:****Los niños de hogares pobres no se benefician tanto de una participación estimulante de los adultos**

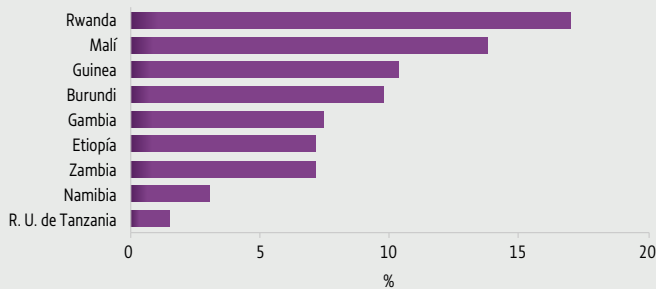
Porcentaje de niños que experimentan un entorno hogareño positivo y estimulante, países seleccionados, 2015-2018

GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig11\\_6](http://bit.ly/GEM2020_fig11_6)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los datos de la MICS.

**GRÁFICO 11.7:****Muchos niños asisten a la escuela primaria a una edad temprana en el África subsahariana**

Porcentaje de niños de 5 años de edad que asisten a la escuela primaria, países seleccionados del África subsahariana cuya edad de ingreso es de 7 años, 2012-2016

GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig11\\_7](http://bit.ly/GEM2020_fig11_7)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación.

Las necesidades de cuidado infantil son una explicación del ingreso prematuro a la primaria o la presencia en la escuela de niños de cinco, cuatro y tres años en algunos entornos de ingresos bajos y medianos. Los hermanos mayores que asisten a la escuela pueden tener que cuidarlos mientras los padres trabajan. Los datos de las encuestas de hogares no son concluyentes; así, 17 MICS recientes muestran que la probabilidad de que los niños que tienen un año menos que la edad de ingreso a la enseñanza primaria asistan a la escuela primaria y no a la preescolar es mayor en algunos países para los niños con un hermano en la escuela primaria, pero menor en otros. Los efectos de selección son bidireccionales. Los niños sin hermanos en edad escolar primaria tienen más probabilidades de provenir de familias más pequeñas y posiblemente más ricas, y de ser los primogénitos. Los niños con hermanos en el rango de edad pertinente que no están escolarizados tienen más probabilidades de vivir en zonas desfavorecidas sin ningún servicio de educación preescolar.

Las estadísticas de ingreso a la escuela a una edad temprana revelan poco sobre la transición entre niveles. En términos de políticas, cabe preguntarse si los niños en edad escolar primaria sin educación preescolar deberían asistir primero al preescolar.

Los niños con un año menos que la edad de ingreso a la escuela primaria se tienen en cuenta en el indicador mundial 4.2.2, independientemente de que asistan a la enseñanza preescolar o primaria. El indicador no distingue entre los niños que asisten a ambas una después de otra a las edades esperadas y los que se saltan la enseñanza preescolar e ingresan a la primaria un año antes. Por otra parte, los niños en edad de cursar la enseñanza primaria que están en preescolar cuentan como escolarizados a los efectos de calcular las tasas de niños sin escolarizar (véase el **Capítulo 10**). Estas últimas no hacen una distinción entre los que ingresan a la escuela primaria a tiempo y los que posponen un año la asistencia a la escuela preescolar y primaria.

Algunas encuestas, incluidas las MICS, recogen información sobre la asistencia durante el año escolar en curso y el anterior. En 9 de 17 países con resultados de las MICS desde 2015, hay más niños con un año menos que la edad de ingreso en la primaria en la escuela primaria que en la preescolar. En el Senegal, el 64% de esa cohorte recibe educación organizada, pero solo el 19% de los niños comienzan la escuela primaria a tiempo después de haber asistido al preescolar. Las estimaciones correspondientes en Malí son del 90% y el 5%.

A modo de ilustración, en Nigeria coexisten el ingreso temprano y tardío en la escuela primaria (**Gráfico 11.8**). Básicamente, todos los que reciben educación preescolar ingresan a la escuela primaria, aunque no necesariamente de forma inmediata; ciertamente, dos tercios de los niños en edad de ingresar a la escuela primaria permanecen en la enseñanza preescolar. La mayoría de los niños en edad escolar primaria sin educación preescolar ingresa a la primaria. Así pues, aunque una gran mayoría recibe aprendizaje organizado un año antes de la edad de ingreso a la escuela primaria, una pequeña minoría se ajusta al ideal de ingreso a tiempo a la escuela primaria habiendo asistido antes a la enseñanza preescolar.

Un método para mejorar la situación de los niños en edad escolar primaria que no han asistido previamente al preescolar es la preparación acelerada para la escuela, como el programa de Etiopía que ofrece 150 horas

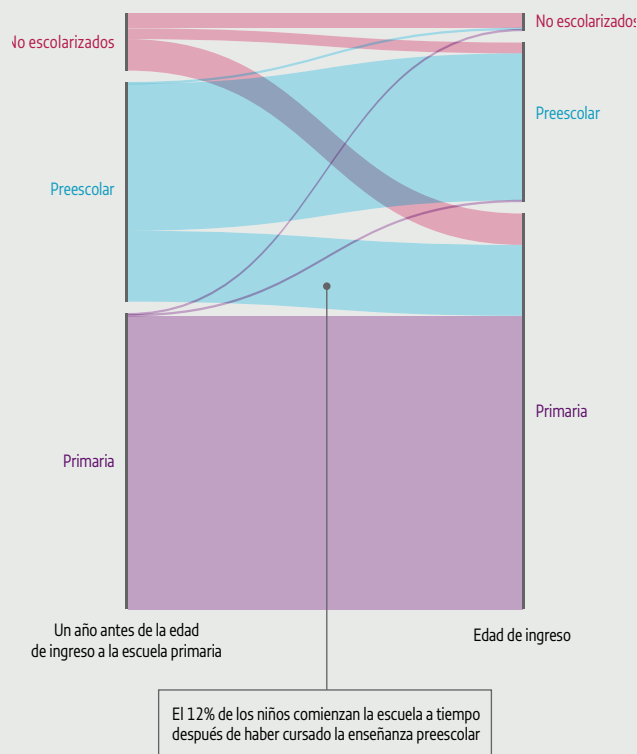
durante los meses de verano anteriores al ingreso (UNICEF, 2019).

Las recomendaciones para todo el sistema dependen del análisis de las diferencias de los resultados medios entre las dos vías. Para ello se requiere información sobre los resultados del aprendizaje en un grado superior, la edad de ingreso a la escuela primaria y la asistencia a la enseñanza preescolar. Las consideraciones para cada caso determinan la vía más apropiada. Algunos sistemas se están alejando del ingreso por edad y la progresión en los primeros grados hacia grados de recepción agrupados, que ofrecen flexibilidad en cuanto a la edad y el momento de ingreso en una etapa antes de pasar al siguiente nivel. Este enfoque se aplica en algunos estados alemanes y se propuso recientemente en la provincia canadiense de Nueva Brunswick (Sweet, 2019).

**GRÁFICO 11.8:**

**En Nigeria, el 12% de los niños comienzan la escuela a tiempo con la enseñanza preescolar**


*Experiencia escolar de los niños un año antes de la edad de ingreso a la escuela primaria y en esa edad, Nigeria, 2016*



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig11\\_8](http://bit.ly/GEM2020_fig11_8)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los datos de la MICS.





Nur (bufanda amarilla), de 16 años de edad, prepara sus herramientas mientras asiste a un taller de instalación y reparación de paneles solares, omnipresentes en el megacampamento de Kutupalong-Balukhali, Cox's Bazar, Bangladesh.

CRÉDITO: UNICEF/Brown

## MENSAJES CLAVE

Los últimos datos muestran que las tasas de participación en la educación y formación de adultos en el mes anterior fueron del 1% para los países de ingresos bajos, el 2% para los de ingresos medios bajos, el 3% para los de ingresos medios altos y el 16% para los de ingresos altos. En los 12 meses anteriores, esa tasa fue del 11% en los países de ingresos medios altos y el 48% en los de ingresos altos.

En los países de la OCDE, los adultos con altas capacidades tienen tres veces más probabilidades de participar en actividades de formación que los adultos con bajas capacidades: el 58% frente al 20%.

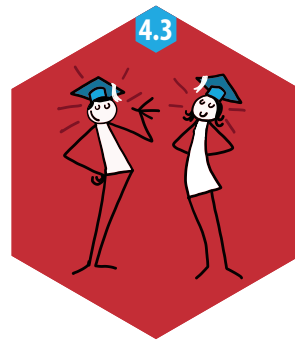
En la Unión Europea, casi el 60% de los adultos no participan en actividades de aprendizaje de adultos porque no lo consideran necesario. El costo y la inconveniencia de los horarios de las actividades de formación o los lugares donde se llevan a cabo son barreras institucionales apremiantes. La falta de tiempo y las responsabilidades familiares son barreras situacionales comunes, en particular para las mujeres.

Las Reglas Nelson Mandela, de 2015, garantizan el derecho de 10,7 millones de prisioneros a la educación, pero apenas hay datos para hacer un seguimiento de su cumplimiento. El acceso a la educación en las prisiones de los Estados Unidos ahorraría a los gobiernos 366 millones de dólares anuales en costos de encarcelamiento.

La participación mundial en la educación terciaria alcanzó los 224 millones de personas en 2018, lo que equivale a una tasa bruta de matriculación del 38%.

En África Septentrional y Asia Occidental, la participación en la educación terciaria se ha ampliado rápidamente y se ha alcanzado la paridad de género, pero cada país evoluciona de forma distinta. En Túnez, las tasas de matriculación se han estancado, mientras que las disparidades de género han aumentado a expensas de los varones.

## CAPÍTULO 12



## META

# Educación técnica, profesional, superior y de adultos

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

## 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 la enseñanza superior, por sexo

**4.3.3** – Tasa de participación en programas de educación profesionales y técnicos (15–24 años), por sexo

Educación técnica, profesional y de adultos.....	264
Educación superior.....	266
Enfoque 12.1: Los adultos se topan con numerosos obstáculos para el aprovechamiento de las oportunidades de educación.....	269
Enfoque 12.2: La educación en prisión es un derecho y una inversión.....	270

## EDUCACIÓN TÉCNICA, PROFESIONAL Y DE ADULTOS

Con arreglo al Marco de Acción de Belém y en consonancia con la Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos de 2015, el cuarto *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (GRALE) combina exámenes de políticas con análisis de datos cuantitativos y estudios monográficos. En el informe se constata que los progresos realizados en materia de educación de adultos son insuficientes. Casi un tercio de los países sobre los que se dispone de datos indican que las tasas de participación son inferiores al 5%; una cuarta parte indica que se sitúan entre el 5% y el 10%. La participación aumentó más lentamente o no aumentó en absoluto entre los grupos marginados, entre ellos los adultos con discapacidad. En total, 152 de 198 países respondieron a la encuesta del GRALE. De ellos, 103 comunicaron tasas de participación basadas en cifras reales y no en estimaciones. Dado que el GRALE es una encuesta cuatrienal, se utilizan otras fuentes para la presentación de informes anuales de rutina (UIL, 2019).

El indicador mundial 4.3.1 recoge la tasa de participación de jóvenes y adultos en la educación y formación formales y no formales en los 12 meses anteriores, por sexo. Para 2019, se incluyeron por primera vez estimaciones basadas en la base de datos de encuestas sobre la fuerza de trabajo de la Organización Internacional del Trabajo para supervisar el indicador, con lo que la cobertura aumentó de 45 a 106 países, de los cuales 70 se han añadido desde 2015. Como se señaló en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017-2018*, la armonización de las encuestas con el indicador es imperfecta. Entre los problemas que se plantean figuran la falta de normalización de las preguntas relativas a la educación y la formación de adultos y la variación en el rango de edades (por ejemplo, se define al adulto como

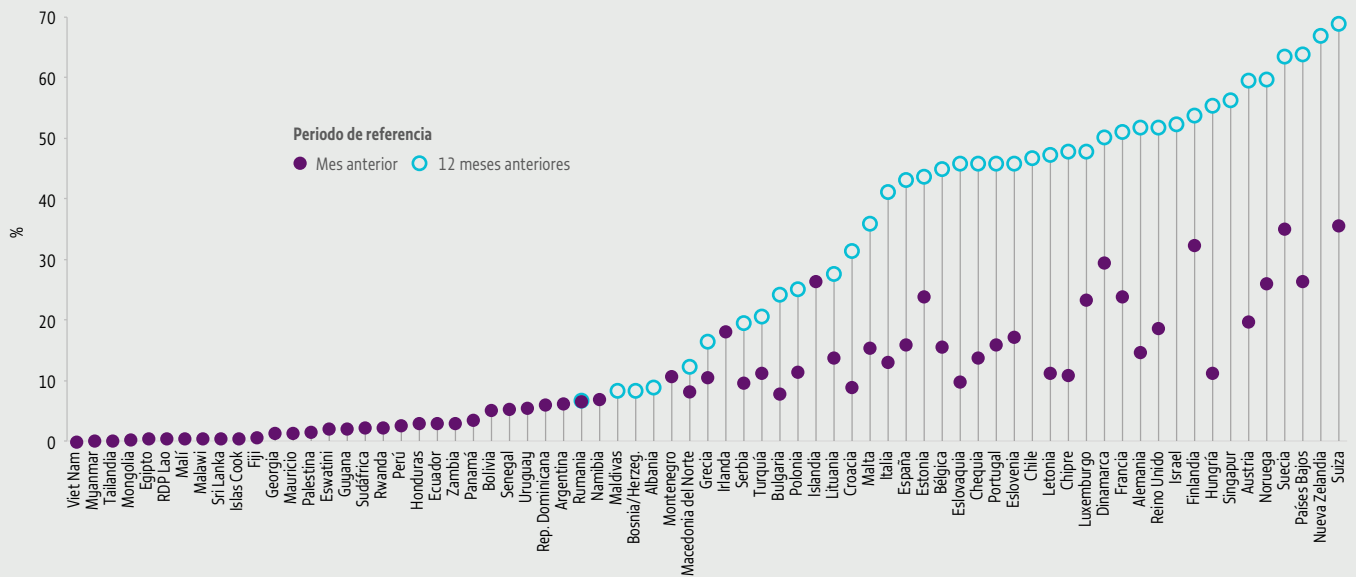
una persona de 15 o más años de edad o de 18 o más años de edad). La variación en el período de referencia es la cuestión más importante. Los “12 meses anteriores” del indicador se inspiran en la Encuesta sobre Educación de Adultos de la Unión Europea, una de las dos únicas encuestas transnacionales dedicadas a la educación de adultos, junto con el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Muchas encuestas sobre la fuerza de trabajo utilizan un período de referencia más corto, generalmente un mes.

A fin de que las tasas de participación calculadas para diferentes períodos de referencia sean comparables, se debe conocer la distribución de la duración de la formación, la participación en múltiples actividades durante el mismo período de 12 meses y los efectos estacionales. El período de referencia se correlaciona con el nivel general de participación, lo que complica aún más la comparación: la medida de 12 meses se limita en gran medida a los países de altos ingresos. En 71 países, la tasa media de participación en la educación de adultos con el mes anterior como periodo de referencia es del 1% para los países de bajos ingresos, del 2% para los de ingresos medianos bajos, del 3% para los de ingresos medianos altos y del 16% para los de altos ingresos. Tomando los 12 meses anteriores como período de referencia, es del 11% para los países de ingresos medianos altos y del 48% para los de ingresos altos (**Gráfico 12.1**). Es importante no mezclar los datos de diferentes períodos de referencia.

“ Algunos países muestran considerables disparidades por razón de género en la educación y formación de adultos ”

**GRÁFICO 12.1:****Las estimaciones de la participación en la educación de adultos varían según el período de referencia**

Porcentaje de adultos que participaron en la educación de adultos formal o no formal, por período de referencia, 2018 o año más reciente



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig12\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig12_1)

Fuentes: bases de datos del IEU y Eurostat.

Algunos países muestran considerables disparidades por razón de género en la educación y formación de adultos, independientemente del período de referencia. Las tasas de participación femenina superan a las masculinas en los países bálticos (por ejemplo, en 14 puntos porcentuales en Estonia, 9 en Letonia) y en los escandinavos (por ejemplo, en 12 puntos porcentuales en Finlandia, 9 en Suecia) (Eurostat, 2019). Una posible razón de ello es la segregación de género en la educación y el empleo. Son demasiado pocos los varones que cursan la educación y formación superior y profesional en materia de salud, educación y bienestar: el 9% en Estonia y el 16% en Finlandia, muy por debajo de la media de la Unión Europea, que es del 23% (Instituto Europeo de la Igualdad de Género, 2019). Además, en estos países existe una segregación de género en el mercado laboral superior a la media por ocupación y/o por sector (Burchell y otros, 2014). Es más probable que las mujeres trabajen, por ejemplo, como enfermeras y asistentes sanitarias y/o en el sector público, donde las posibilidades de formación son mayores.

Es necesario seguir trabajando para lograr un desglose coherente del indicador 4.3.1 por nivel socioeconómico en todas las encuestas. En los países de la OCDE, la probabilidad de que los adultos con elevadas

competencias participen en la formación es tres veces mayor que la de los adultos con escasas competencias: el 58% frente al 20% (OCDE, 2019a). Los que ocupan puestos de baja cualificación tienen menos probabilidades de tener que mejorar sus competencias. Es posible que los jóvenes desfavorecidos tengan menos probabilidades de percibirse a sí mismos como educandos fuera de la escuela y de buscar oportunidades, lo que alimenta un ciclo de desventaja educativa (Wikeley y otros, 2009). Un examen de las capacidades de los sistemas de formación de adultos de los países de la OCDE mostró que éstos se esforzaban por llegar a los grupos insuficientemente representados, a saber, los desempleados, los migrantes y los adultos con un bajo nivel educativo, en particular en contextos difíciles como el envejecimiento de la población, la globalización y la digitalización. La insuficiencia de recursos financieros limita la mayoría de los sistemas. Otros impedimentos son la baja calidad y pertinencia de la formación y los mecanismos inadecuados de evaluación de las competencias y de gobernanza (OCDE, 2019a).

Las encuestas sobre la fuerza de trabajo son una fuente de datos esencial sobre las posibilidades de aprendizaje de los adultos, lo que denota el papel dominante de la formación relacionada con el trabajo.

Algunos observadores preconizan prestar una atención renovada a la construcción social de la desigualdad y a los impedimentos conexos a la participación de los adultos en la educación (Rubenson, 2018). Por ejemplo, la diferencia en la disponibilidad de tiempo repercute en la participación de los hombres con respecto a la de las mujeres (**Enfoque 12.1**). Los presos, un grupo vulnerable, pueden disponer de más tiempo que la población en general, pero la educación en las cárceles es a menudo una oportunidad perdida (**Enfoque 12.2**).

## EDUCACIÓN SUPERIOR

La participación mundial en la educación superior alcanzó los 224 millones de personas en 2018, lo que equivale a una tasa bruta de matrícula del 38%. La participación osciló entre el 9% en los países de bajos ingresos y el 75% en los países de altos ingresos. A nivel mundial, el 19% de los estudiantes de la enseñanza superior están matriculados en programas de ciclo corto (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación [CINE] 5), el 68% en programas de licenciatura (CINE 6), el 11% en maestrías (CINE 7) y el 1% en doctorados (CINE 8). Asia Oriental y Sudoriental tiene la mayor proporción de matriculados en programas de ciclo corto (33%); Europa y América del Norte tienen la mayor proporción en maestrías (20%) (**Cuadro 12.1**).

África Septentrional y Asia Occidental experimentaron una de las expansiones más rápidas de la participación en la educación superior desde 2013. Sin embargo, las experiencias de los países varían. Túnez registró una de las tasas de participación más altas en fecha tan reciente como 2010, pero desde entonces se ha estancado en torno al 35%. Las tasas de matriculación de Arabia Saudita se duplicaron con creces entre 2009 y 2017, pasando del 32% al 70%. En otros países de la región, como Argelia, las mujeres han sido las principales beneficiarias de los rápidos aumentos de la matrícula en la enseñanza superior. Por su parte, Arabia Saudita, que tenía uno de los niveles más altos de disparidad de género, aumentó los niveles de matriculación al tiempo que logró la paridad de género. Marruecos, donde a principios de los años 1990 prevalecía la desigualdad de género en las tasas de matriculación en la enseñanza superior (3 mujeres por cada 10 hombres), alcanzó la paridad en 2017. En fecha tan reciente como 2011, Marruecos tenía la misma baja tasa de participación que el Sudán (16%), pero mientras este último se estancó, Marruecos duplicó con creces la participación en siete años hasta alcanzar el 36% (**Gráfico 12.2**).

**CUADRO 12.1:**  
Indicadores de participación en la educación superior, 2018

	Tasa bruta de matrícula (%)	Porcentaje de estudiantes matriculados en la enseñanza superior (%)			
		CINE 5	CINE 6	CINE 7	CINE 8
<b>Mundo</b>	<b>38</b>	<b>19</b>	<b>68</b>	<b>11</b>	<b>1</b>
África subsahariana	9	20	70	9	2
África Septentrional y Asia Occidental	46	19	71	9	1
Asia Central y Meridional	26	3	83	13	1
Asia Oriental y Sudoriental	45	33	61	6	1
América Latina y el Caribe	52	10	84	5	1
Oceanía	73	26	57	14	3
Europa y América del Norte	77	21	56	20	3
Bajos ingresos	9	8	82	8	1
Ingresos medianos bajos	25	6	83	11	1
Ingresos medianos altos	53	28	63	7	1
Altos ingresos	75	21	58	18	3

Nota: CINE 5 = programas de ciclo corto; CINE 6 = programas de licenciatura; CINE 7 = maestría; CINE 8 = doctorado.

Fuente: base de datos del IEU.

Aun cuando hay más mujeres que hombres matriculadas en la educación superior, éstas pueden enfrentarse a condiciones de participación desiguales. En numerosos países, las mujeres están insuficientemente representadas en el cuerpo docente superior y en los órganos de decisión de la enseñanza superior, lo cual es una característica de culturas institucionales no inclusivas o no orientadas hacia un cambio social y cultural más amplio en pro de una mayor igualdad de género. Los procesos convencionales de contratación de profesores que recompensan las trayectorias académicas lineales, de tiempo completo e ininterrumpidas contribuyen a la escasa representación de la mujer en el mundo académico superior, aun cuando superan en número a los hombres como estudiantes. Hay más probabilidades de que las mujeres se vean desfavorecidas por normas que no reconocen sus demás compromisos, como sus responsabilidades de cuidado familiar. En 2010, el grupo de las ocho principales universidades de Australia adoptó el principio del mérito para la contratación y evaluación del profesorado (Rafferty y otros, 2010). El enfoque defiende una evaluación integral y pluridimensional de los logros académicos sin tener únicamente en cuenta el número de publicaciones, y toma en consideración las interrupciones de carrera,

“ En numerosos países, las mujeres están insuficientemente representadas en el cuerpo docente superior y en los órganos de decisión de la enseñanza superior ”

los demás compromisos y las circunstancias individuales. Las orientaciones oficiales de la Unión Europea respaldan los incentivos y, de ser necesario, las sanciones legales para fomentar el uso de cupos y objetivos de género en las universidades (Comisión Europea, 2018).

La evaluación inclusiva de los méritos debería aplicarse a los estudiantes. Los estudiantes pobres de los Estados Unidos obtienen una puntuación más baja en los exámenes normalizados de ingreso en la universidad (Perry, 2019). Como compensación, una empresa encargada de uno de esos exámenes introdujo una puntuación de adversidad numérica basada en factores socioeconómicos del vecindario y la escuela (Escobar, 2019). Sin embargo, así como las interrupciones de la

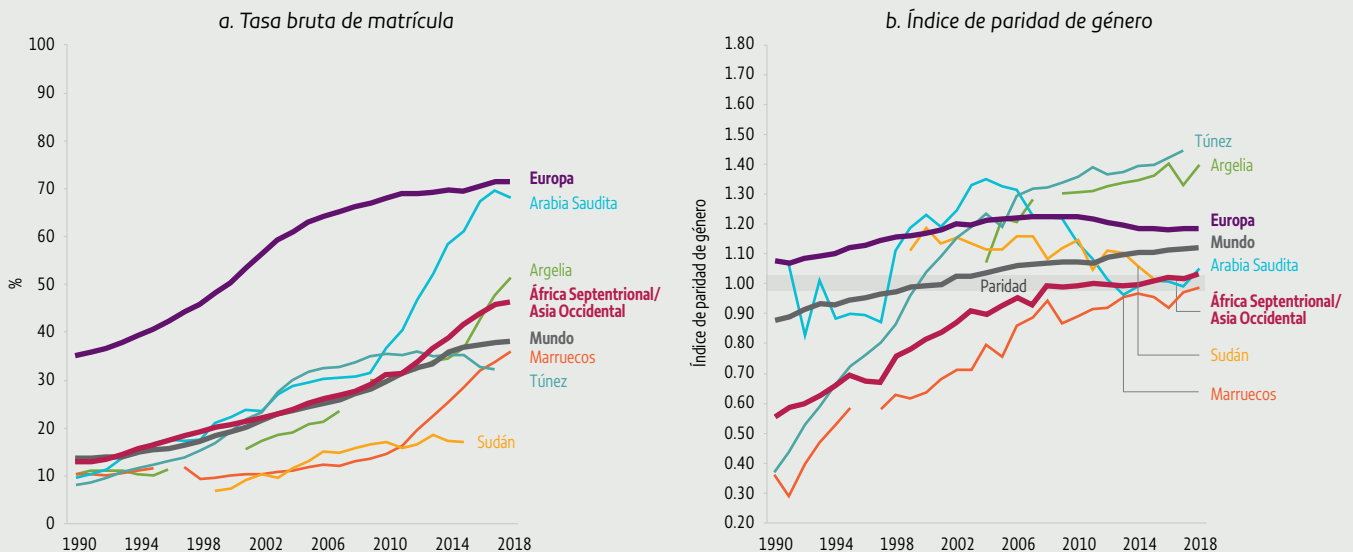
carrera académica no pueden evaluarse en función de cuántas publicaciones “equivalen” a tener un bebé (Klocker y Drozdowski, 2012), esta medida se retiró al reconocerse que la desventaja no puede medirse de manera justa con solo un número (Hartocollis, 2019).

Los jóvenes desfavorecidos se enfrentan a múltiples impedimentos para acceder a la educación superior, entre ellos los obstáculos relativos a la información y la creación de redes. Los orientadores y consejeros son particularmente importantes para esos educandos, pero las minorías, los estudiantes con discapacidad, los que viven en zonas rurales o pobres y otros estudiantes desfavorecidos suelen ser los que menos probabilidades tienen de recibir una orientación adecuada sobre las posibilidades de educación superior (**Recuadro 12.1**).

Aun cuando se les proporciona información y se les brinda apoyo, los miembros de grupos insuficientemente representados en las universidades tienen menos probabilidades de saber cómo sacar provecho del sistema. En los Estados Unidos los padres pudientes gastan mucha energía y dinero para el ingreso de sus hijos en la universidad, lo que da lugar a escándalos de admisiones ilegales, admisiones encubiertas y personas que pasan

### GRÁFICO 12.2: No todos los países experimentan una rápida expansión de la enseñanza superior

Indicadores de la enseñanza superior, países seleccionados de África Septentrional y el Asia Occidental y promedios regionales, 1990-2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig12\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig12_2)

Fuente: base de datos del IEU.

**RECUADRO 12.1:****Los jóvenes desfavorecidos necesitan más apoyo para ingresar en la educación superior pero reciben menos**

Como parte de un sistema general de apoyo, los orientadores pueden desempeñar un papel importante en la orientación de los jóvenes hacia la educación superior. Sin embargo, a menudo los servicios no están dirigidos hacia donde se necesitan. En los Estados Unidos, los estudiantes que se benefician de orientación individual tienen más del triple de probabilidades de ingresar en la universidad y casi siete veces más de solicitar ayuda financiera. Sin embargo, son muy pocos los estudiantes que tienen acceso a ello: el número medio de estudiantes por orientador es de 455, casi el doble de la proporción recomendada de 250:1 (American School Counselor Association, 2019; Chrisco Brennan, 2019). La distribución espacial del acceso a los orientadores no es equitativa. La orientación universitaria suele ser insuficiente o inexistente en las escuelas secundarias rurales. Sin embargo, están surgiendo modelos virtuales para subsanar esa carencia. El programa Navigate de College Possible ofrece la orientación a la vez por teléfono, mensaje de texto y correo electrónico. Un proyecto piloto de College Advising Corps, una organización sin fines de lucro, se basa en la videoconferencia (Friess, 2019). En la ciudad de Nueva York, los estudiantes universitarios pueden hacer las veces de orientadores de otros estudiantes (Gonser, 2019).

El acceso a los orientadores es aún más limitado en Francia, sobre todo en las zonas más desfavorecidas, con una proporción de 1.200:1 en algunos establecimientos de enseñanza secundaria (Mayer, 2019). La elevada carga de trabajo limita el tiempo de los orientadores con los estudiantes y su capacidad para impartir orientación académica. Una encuesta realizada en 2018 por el consejo nacional que evalúa la política educativa mostró que la mitad de los jóvenes de 18 a 25 años no estaban satisfechos con la orientación recibida en la escuela secundaria y no se sentían apoyados por la institución en esa etapa crítica. En cambio, en Finlandia, la orientación forma parte del aprendizaje a partir de la enseñanza primaria. Los alumnos del primer ciclo de la enseñanza secundaria reciben dos horas semanales de orientación obligatoria con profesores especializados, que coordinan visitas a empresas, películas ocupacionales y entrevistas individuales con alumnos y padres sobre temas de interés (Hoibian y Millot, 2018).

Reconocer y aceptar la diversidad es un reto importante. Las percepciones de los orientadores, los prejuicios socioculturales y los estereotipos de género pueden afectar la educación y la elección de carrera de los estudiantes (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2018). Esto puede explicar en parte la escasa representación de la mujer en los estudios superiores de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Una encuesta aleatoria en línea entre orientadores de escuelas secundarias en el estado estadounidense de Wisconsin reveló que, aunque los orientadores creían que las estudiantes superaban a los estudiantes en matemáticas y tenían más probabilidades de obtener buenos resultados, era menos probable que recomendaran las matemáticas en lugar del inglés a las estudiantes (Welsch y Windeln, 2019). Algunos orientadores blancos pueden subestimar la calidad de los centros de enseñanza y universidades históricamente negros y no formular recomendaciones apropiadas a los estudiantes negros (Miller, 2020).

La formación en el empleo y la educación permanente pueden ayudar a los orientadores a detectar y corregir las orientaciones discriminatorias. En los distritos escolares con grandes poblaciones de alumnos de minorías, los orientadores reciben capacitación en la detección temprana y el apoyo a los alumnos con potencial para la educación superior. Otras intervenciones procuran apoyar a los alumnos con escasa preparación para la universidad. Los programas de acceso a la universidad, por ejemplo, pueden alentar a los alumnos desfavorecidos de minorías de noveno grado a ser más ambiciosos en su elección de clases a fin de cumplir los requisitos de ingreso en la universidad (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2018).

las pruebas en sustitución de los examinandos (Robbins, 2019; Tough, 2019). En un caso de fraude de ingreso a una universidad nacional de élite en 2019, unos padres de familia pagaron sobornos para falsificar las puntuaciones de los exámenes y las calificaciones deportivas. Este fraude implicó también trampas en los exámenes de admisión normalizados fingiendo reunir los requisitos necesarios para disponer del tiempo extra reservado para las personas con discapacidades de aprendizaje o con impedimentos físicos o mentales (Durkin, 2019). Semejante uso indebido de las políticas de educación inclusiva perjudica a los beneficiarios genuinos al socavar el apoyo a adaptaciones legítimas (Golden y Burke, 2019; Juneja, 2019).

La precariedad de los estudiantes aumenta a medida que crece el número de estudiantes marginados en la educación superior. A finales de 2019, los estudiantes franceses manifestaron para exigir servicios de alojamiento, alimentación y salud más asequibles (RFI, 2019). En los Estados Unidos, según se informa, cerca de la mitad de los estudiantes universitarios carecen de seguridad alimentaria y hasta uno de cada cinco de seguridad de alojamiento (Broton y Goldrick-Rab, 2017). Más de una cuarta parte de los estudiantes universitarios tienen hijos a su cargo (Institute for Women's Policy Research, 2014). Menos de un tercio de las madres solteras se gradúan seis años después de haberse matriculado (Institute for Women's Policy Research, 2018).

“ La precariedad de los estudiantes aumenta a medida que crece el número de estudiantes marginados en la educación superior ”

## ENFOQUE 12.1: LOS ADULTOS SE TOPAN CON NUMEROSOS OBSTÁCULOS PARA EL APROVECHAMIENTO DE LAS OPORTUNIDADES DE EDUCACIÓN

Para analizar los obstáculos a la educación y el aprendizaje de los adultos se requiere un marco claro. La encuesta del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos se refiere a los obstáculos como factores que impiden a los adultos participar en la educación formal o no formal. Esas preguntas solo se formulan a los no participantes en la educación; a los que ya participan no se les pregunta qué les impidió seguir aumentando su participación. En cambio, en la Encuesta sobre Educación de Adultos de la Unión Europea se distingue entre quienes no están interesados en la educación o la formación y quienes están dispuestos a participar, y se investigan los obstáculos a la participación entre estos últimos.

La forma en que se clasifican los obstáculos es importante. Una categorización de larga data (Cross, 1981) caracteriza los factores que impiden la participación como circunstanciales (por ejemplo, las circunstancias de la vida, como las responsabilidades familiares o la falta de tiempo), de disposición (por ejemplo, determinados por experiencias de aprendizaje anteriores y la propensión personal al aprendizaje) e institucionales (por ejemplo, las condiciones estructurales que obstaculizan el acceso, como el costo, la falta de apoyo, los horarios rígidos o la prestación limitada) (UIL, 2019).

Los obstáculos de disposición suelen investigarse menos en las encuestas y por lo tanto se subestiman (Rubenson, 2011). Sin embargo, cuando se miden, son el principal factor que dificulta el aprendizaje de los adultos en la mayoría de los países (**Gráfico 12.3**). En promedio, en los países de la Unión Europea casi el 60% de los encuestados no participan en la educación de adultos, principalmente porque no ven la necesidad de hacerlo. El costo y los horarios o lugares de formación poco convenientes son los obstáculos institucionales más

apremiantes. Según los datos de ambas encuestas, la falta de tiempo y las responsabilidades familiares son los obstáculos circunstanciales más comunes.

El análisis para este informe de los datos complementarios aportados por la encuesta del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos confirma o amplía esas conclusiones. Los encuestados de Grecia y Turquía son los más afectados por los obstáculos circunstanciales. La falta de tiempo fue una preocupación recurrente en Japón, República de Corea y Singapur, donde los encuestados declararon estar demasiado ocupados en el trabajo. En cuanto a los obstáculos institucionales, el costo de la formación impidió que la recibieran entre el 25% y el 30% de los adultos de Grecia, Israel y Eslovenia; en Finlandia, aproximadamente uno de cada cinco mencionó los lugares u horarios poco convenientes.

Francia se destaca por la falta de apoyo de los empleadores o de los servicios públicos, con solo una ligera mejora entre las rondas de 2011 y 2016 de la Encuesta sobre Educación de Adultos de la Unión Europea. Esto es así a pesar del *Compte Personnel de Formation* (cuenta personal de formación), un programa introducido en 2014 que permite a los empleados convertir los créditos de tiempo acumulados en subsidios, así como en licencia de formación, trabajo de tiempo parcial o jubilación anticipada. Los incentivos financieros tratan los obstáculos solo parcialmente. Es necesario combinarlos con instrumentos no financieros, como los servicios de orientación y las campañas de información y sensibilización (OCDE, 2019b).

Los hombres tenían ligeramente más propensión a mencionar la imposición de horarios como un obstáculo, mientras que las mujeres en todos los países, salvo Dinamarca, eran mucho más propensas a mencionar las responsabilidades familiares (**Gráfico 12.4**). La tendencia es mayor en Europa Meridional, ya que hasta dos tercios de las mujeres encuestadas en algunos países no pueden participar por este motivo.

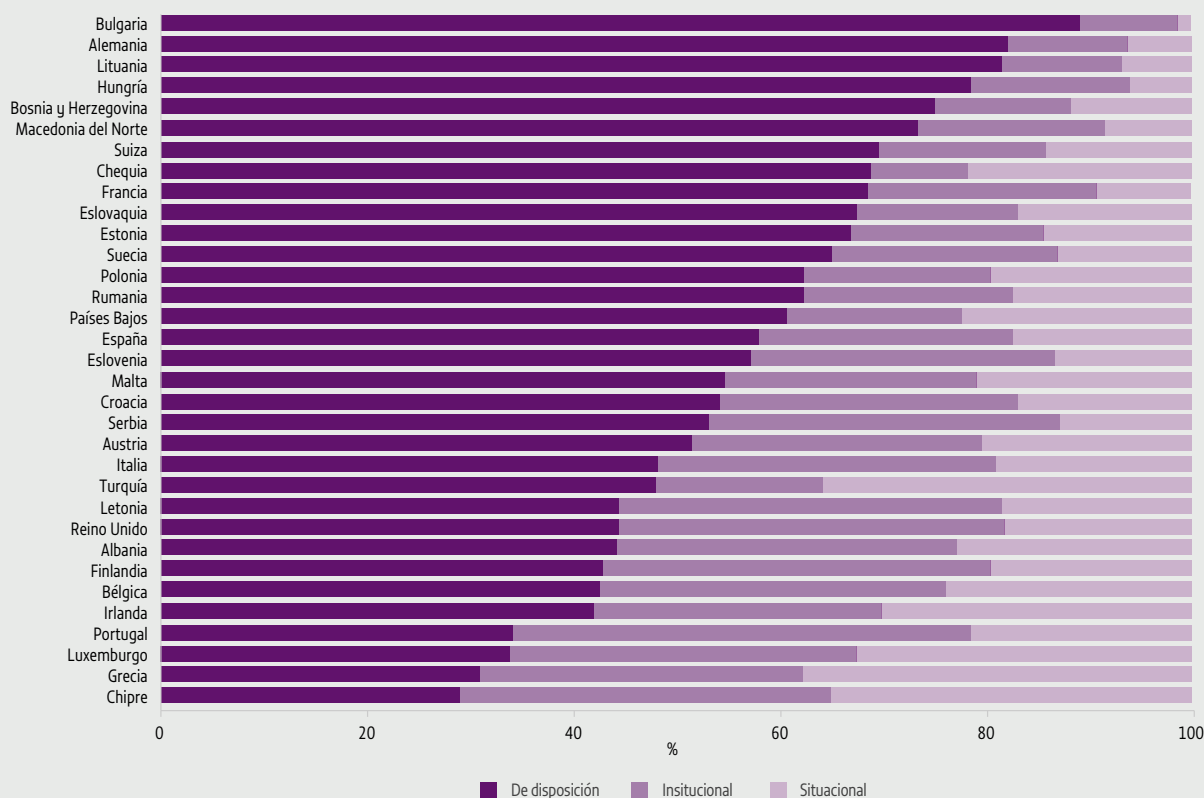
Un estudio comparado basado en 14 encuestas sobre el uso del tiempo y 5 encuestas en los hogares en 19 países determinó que los hombres dedicaban un poco más de tiempo al aprendizaje, el ocio y las actividades sociales. Albania, Ghana, Pakistán y República de Moldova comunicaron los mayores desequilibrios de género: las mujeres ghanesas dedicaban casi dos horas diarias menos que los hombres a esas actividades (Rubiano-Matulevich



**GRÁFICO 12.3:**

**Previas experiencias de aprendizaje negativas desalientan a muchos adultos a participar en la educación de adultos**

Distribución de los principales obstáculos a la participación en la educación de adultos entre los no participantes, países europeos seleccionados, 2016



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig12\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig12_3)

Notas: Los obstáculos de disposición están determinados por las experiencias de aprendizaje anteriores y la disposición personal hacia el aprendizaje. Los obstáculos institucionales son condiciones estructurales que dificultan el acceso, como el costo, la falta de apoyo, los horarios rígidos o la impartición limitada. Los obstáculos situacionales son circunstancias de la vida, como las responsabilidades familiares o la falta de tiempo.

Fuente: Eurostat (2016).

y Viollaz, 2019). Las mujeres tenían más probabilidades de considerar el costo como un obstáculo, pero menos probabilidades de tener conflictos de horario, lo cual probablemente denotaba su menor participación en la población activa y sus mayores tasas de empleo de tiempo parcial.

**ENFOQUE 12.2: LA EDUCACIÓN EN PRISIÓN ES UN DERECHO Y UNA INVERSIÓN**

Se estima que en 2018 había 10,7 millones de personas en instituciones penitenciarias. Los 10 países con mayor población carcelaria eran Estados Unidos (2,1 millones),

China (1,7 millones), el Brasil (690.000), Federación de Rusia (583.000), India (420.000), Tailandia (364.000), Indonesia (249.000), Turquía (233.000), República Islámica del Irán (230.000) y México (204.000) (Walmsley, 2018). No hay datos mundiales sobre el acceso de los reclusos a la educación ni sobre el éxito de los programas de educación en las cárceles.

Numerosos argumentos defienden el derecho de los presos a la educación (Vorhaus, 2014). Las Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos, adoptadas en 1955 y aprobadas mediante resoluciones del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en 1957 y 1977, fueron revisadas y relanzadas en 2015 como reglas Nelson Mandela. En ellas se mantiene la referencia original al

**GRÁFICO 12.4:****Las mujeres de los países europeos tenían casi el doble de probabilidades que los hombres de no participar en la educación de adultos por motivos familiares**

Adultos que citan las responsabilidades familiares y los horarios de los cursos como obstáculos para la participación en la educación de adultos, por sexo, países europeos seleccionados, 2016



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig12\\_4](http://bit.ly/GEM2020_fig12_4)

Fuente: Eurostat (2016).

derecho de los reclusos a la educación, la orientación y la formación profesional, a saber, que “la instrucción de los reclusos deberá coordinarse con el sistema de educación pública estatal a fin de que, al ser puestos en libertad, los reclusos puedan continuar sin dificultad su formación” y que “la instrucción de los analfabetos y de los reclusos jóvenes será obligatoria” (UNODC, 2015). Estas normas han guiado la legislación nacional. Por ejemplo, en el manual nacional de prisiones de la India se sostiene que “la educación de los reclusos adolescentes y adultos analfabetos será obligatoria” y se intenta vincular la educación en las prisiones con la educación general (Ministerio del Interior de la India, 2003).

“ En un metaanálisis realizado en los Estados Unidos se comprobó que la educación en las prisiones reducía la probabilidad de reincidencia en 13 puntos porcentuales

”

Además de ser un derecho, la educación en prisión aporta importantes beneficios para los presos, las prisiones y las sociedades. La oportunidad de aprender competencias y adquirir experiencia laboral ayuda a los presos a

mantenerse alejados de la delincuencia después de su puesta en libertad. Puede contribuir al orden y a la seguridad en las cárceles, convirtiéndolas en entornos más positivos (UNODC, 2017). Los estudios demuestran que unos niveles de educación más elevados se correlacionan con tasas de reincidencia más bajas (Farley y Pike, 2018). Un metaanálisis realizado en los Estados Unidos mostró que la educación en las cárceles reducía la probabilidad de reincidencia en 13 puntos porcentuales. El aumento de las probabilidades de empleo es un factor clave, ya que la educación profesional tiene un efecto doble del de otros tipos de educación (Davis y otros, 2013). En un estudio reciente se considera que el acceso a la educación en las prisiones ahorra a los gobiernos estatales unos 366 millones de dólares anuales en gastos de encarcelamiento (Oakford y otros, 2019).

Los sistemas penitenciarios nacionales procuran satisfacer diversas necesidades. Es desproporcionadamente probable que los reclusos procedan de entornos sociales difíciles, que hayan tenido una educación limitada o nula y que tengan dificultades para leer y escribir: según se informa, el 10% de los reclusos de Guinea están alfabetizados (Prison Insider, 2019). Las desventajas en la educación en las cárceles están asociadas a la edad, el sexo y la discapacidad. En un examen realizado en Inglaterra (Reino Unido) se llegó a la conclusión de que la ejecución de programas que respondan a toda la gama de necesidades individuales era un reto complejo (Coates, 2016).

Los presos jóvenes tienen más probabilidades de acceder a la educación. Un estudio sobre adolescentes presos en ocho ciudades de América Latina y el Caribe reveló que el 70% de ellos asistían a algún tipo de programa de educación formal (UNICEF y Universidad Diego Portales, 2017). En cambio, menos de la cuarta parte de todos los reclusos de la mayoría de los países europeos participaban en actividades de educación y formación (Costelloe y otros, 2012). En la India, las reclusas tienen derecho a la educación, pero su impartición se limita en gran medida a la instrucción básica de alfabetización, y es necesaria una prestación adaptada para el aprendizaje autodidacta (Ministerio de Desarrollo de la Mujer y el Niño de la India, 2018). En el Reino Unido, en 2014-2015 el 32% de nuevos reclusos declararon que tenían dificultades o discapacidades de aprendizaje o fueron registrados con esas insuficiencias (Coates, 2016). Según las Reglas Penitenciarias Europeas, “toda prisión intentará ofrecer a los detenidos programas de enseñanza tan completos

como sea posible y que respondan a sus necesidades individuales teniendo en cuenta sus aspiraciones” (Consejo de Europa, 2006). Sin embargo, los programas que responden a las necesidades de los reclusos con discapacidad suelen ser inexistentes (Consejo de Europa, 2018).

Un reciente estudio de la UNESCO señala el poder transformador de las bibliotecas de las prisiones. Éstas brindan acceso a material de lectura e información, incluida la información jurídica y el apoyo a una cualificación formal, lo que conduce a una mejor alfabetización y a una cultura de la lectura y aprendizaje a lo largo de toda la vida. El Brasil posibilita una reducción de pena gracias a la lectura; los aspirantes pueden presentar hasta 12 reseñas de libros al año para obtener 48 días de remisión (Krolak, 2019). Sin embargo, las bibliotecas de las prisiones pueden estar sujetas a una censura arbitraria. En las bibliotecas de las cárceles del estado estadounidense de Texas están prohibidos más de 15.000 títulos, entre ellos novelas premiadas y biografías políticas (Schaub, 2016). Los materiales de aprendizaje de la lengua de señas están prohibidos porque podrían permitir a los prisioneros comunicarse sin llamar la atención de los vigilantes (Miller, 2016).

La financiación es uno de los mayores problemas a los que se enfrentan los presos. En 1994, se prohibió a los presos estadounidenses recibir las becas Pell, la principal forma de ayuda federal a los estudiantes, hasta que una iniciativa piloto de 2015 restableciera su acceso (Nadworny, 2019).

La enseñanza en línea y a distancia puede facilitar el acceso. Se estima que el 80% de los presos en Kenya y Uganda nunca se han entrevistado con un abogado (Gertz, 2017). El Proyecto de prisiones africanas da a los reclusos acceso a cursos de derecho a distancia en universidades británicas (Sawahel, 2017). Los estudiantes encarcelados en Nigeria reciben un descuento del 50% en los derechos de matrícula en la Universidad Nacional Abierta (Farley y otros, 2016). Para los reclusos que no tienen acceso periódico o frecuente a internet, esto constituye un obstáculo para la enseñanza a distancia. La Universidad de Queensland Meridional de Australia introdujo Making the Connection, un proyecto que ofrece cursos y programas cargados en computadoras portátiles o servidores sin depender de copias impresas o de internet (Sawahel, 2017).

En todo el mundo los gobiernos han introducido programas de educación en las prisiones. La herramienta de digitalización de rehabilitación de reclusos y correctivos de Singapur ofrece a los reclusos tabletas no solo para mantener el contacto con la familia, sino también para acceder a libros y fuentes de aprendizaje electrónico, así como para estudiar con miras a la obtención de un diploma (Justice Trends, 2019). En Europa, el proyecto titulado “Educación en las prisiones: competencias básicas y aprendizaje electrónico combinado” tiene por objeto mejorar la educación en las prisiones facilitando el acceso al aprendizaje de competencias básicas (Turlone y Vryonides, 2016). En los Estados Unidos, la red Incarceration Nations Network colabora con organizaciones, establecimientos penitenciarios y universidades para crear vías de acceso de las prisiones a las universidades. Basándose en este modelo, la comunidad de aprendizaje Ubuntu de Sudáfrica, establecida en asociación con la Universidad de Stellenbosch y el departamento de servicios penitenciarios, brinda acceso a la educación pública de nivel universitario (Lindeque, 2018).

Muchas iniciativas dependen de organizaciones no gubernamentales y de voluntarios. En Inglaterra (Reino Unido), el Shannon Trust ha apoyado el proyecto de reclusos que enseñan a leer a otros reclusos en 124 prisiones (Moss, 2017). Casi todas las prisiones del estado estadounidense de California ofrecen clases presenciales de educación superior impartidas por educadores de universidades cercanas, incluso para reclusos que cumplen condenas de cadena perpetua (D’Orio, 2019).



En Cochabamba (Bolivia), Noelia, de 11 años, aprovecha el laboratorio informático en una escuela patrocinada por Save the Children.

CRÉDITO: SCUS/Save the Children

## MENSAJES CLAVE

Las competencias en materia de TIC son importantes para el trabajo, pero están distribuidas de manera desigual. El 7% de los adultos en los países de ingresos medianos bajos, el 20% en 19 países de ingresos medianos altos y el 40% en los países de ingresos altos son capaces de utilizar fórmulas básicas en hojas de cálculo, una de las nueve competencias supervisadas.

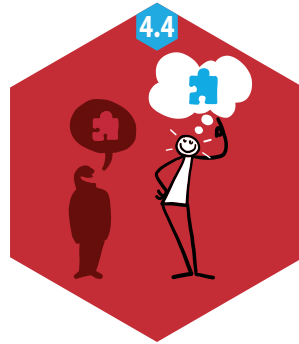
Los últimos datos desglosados sobre la competencia en el uso de hojas de cálculo en diez países más pobres muestran grandes disparidades por edades; por género (a expensas de las mujeres en los países de ingresos bajos y medianos bajos y a expensas de los varones en los países de ingresos medianos altos); y, especialmente, por riqueza: por ejemplo, el 3% de las mujeres del quintil más pobre tenía esta competencia, frente al 35% del quintil más rico en Suriname y el 39% en Mongolia.

Las nuevas competencias en materia de TIC que se supervisarán en los próximos años incluirán la capacidad de establecer medidas de seguridad eficaces para proteger los dispositivos y las cuentas, y para modificar la configuración de privacidad de los datos personales.

En Europa, las competencias en materia de TIC se adquieren relativamente menos mediante la formación en el lugar de trabajo: en 2018, solo el 10% de los encuestados participaron en actividades de formación relativas a la TIC en el lugar de trabajo. El desarrollo de competencias en materia de TIC se realiza con mayor frecuencia mediante cursos de formación en línea o por cuenta propia, especialmente entre los jóvenes.

Más del 90% de los empresarios de África y de los Estados árabes y más del 80% de los de Asia y el Pacífico trabajan en el sector informal, por lo que necesitan capacitación empresarial adaptada a las microempresas con perspectivas de crecimiento limitadas.

## CAPÍTULO 13



## META 4.4

# Competencias para el trabajo

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

## INDICADOR MUNDIAL

**4.4.1** – Proporción de jóvenes y adultos con competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), desglosada por tipo de competencia técnica

## INDICADORES TEMÁTICOS

**4.4.2** – Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de dominio de competencias digitales elementales

**4.4.3** – Tasa de resultados escolares de jóvenes y adultos por grupo de edad y nivel de educación

## Enfoque 13.1: Los emprendimientos por necesidad requieren determinadas competencias ..... 280

La meta 4.4 corresponde al aprendizaje que prepara a jóvenes y adultos para participar en el mundo laboral. Hace referencia al “trabajo decente y el emprendimiento” (**Enfoque 13.1**), pero la diversidad de los contextos del mercado de trabajo y de las competencias laborales necesarias dificultan el seguimiento de los progresos a escala mundial.

Además de la alfabetización y la adquisición de competencias elementales de aritmética de jóvenes y adultos recogidas en la meta 4.6, las competencias relacionadas con la tecnología inciden de forma creciente en la vida laboral. Las competencias digitales, en particular, son uno de los resultados deseables de la educación y, a la vez, un factor que permite acceder a ella, ayudando a superar la desigualdad territorial en materia de oferta educativa (Xie y otros, 2017). El indicador mundial 4.4.1 es una medición indirecta de las competencias informáticas para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En las encuestas de hogares los encuestados declaran si en los tres meses anteriores han realizado alguna de nueve actividades, que van desde copiar o trasladar archivos hasta conectar e instalar nuevos dispositivos.

Desde que el indicador pasó a formar parte del marco de seguimiento de los ODS, ha aumentado la cantidad de países que proporciona datos sobre las competencias en TIC; sin embargo, el seguimiento se ve afectado por dos problemas. En primer lugar, el número de países de bajos y medianos ingresos que proporciona información sigue siendo insuficiente para elaborar estimaciones regionales sólidas. No obstante, los datos existentes muestran una amplia disparidad en la distribución de las competencias en TIC. El porcentaje medio de adultos que ha utilizado una fórmula aritmética básica en una hoja de cálculo es el 7% en diez países de ingresos medianos bajos, el 20% en 19 países de ingresos medianos altos y el 40% en 41 países de altos ingresos. En segundo lugar, el análisis de las tendencias en lo que respecta a las competencias en TIC se ve limitado por una modificación de la metodología, en razón de la cual solo

son comparables las cifras registradas a partir de 2015. Sin embargo, incluso desde esa fecha se pueden observar de un año a otros cambios importantes difíciles de explicar. Promediando los datos disponibles del periodo 2015-2017 para atenuar las fluctuaciones, se comprueba que algunas competencias, como el manejo de hojas de cálculo y el envío de mensajes con documentos adjuntos, están muy interrelacionadas (**Gráfico 13.1**).

En las bases de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) y del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) no figuran datos a nivel individual. No obstante, a partir de las bases de datos es posible deducir la disparidad en la distribución de las competencias en TIC dentro de los países mediante la comparación de la cantidad de competencias que tiene una parte de los adultos. Algunos países de medianos ingresos se clasifican en una posición mucho más alta en el número de competencias que posee, como mínimo, el 20% de los adultos, lo cual indicaría que se trata de una minoría selecta (**Gráfico 13.2a**). En países como Dinamarca y Noruega, en los que al menos la mitad de los adultos tiene seis de esas competencias, la distribución es más uniforme (**Gráfico 13.2b**).

En la sexta ronda de las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados se incluye un módulo con preguntas sobre las nueve competencias en TIC. Los datos, que todavía no se han incorporado a las bases de datos de la UIT y el IEU, abarcan adultos en edades comprendidas entre los 15 y los 49 años, y las competencias pueden desglosarse en función de características específicas. En los diez países en los

“ El número de países de bajos y medianos ingresos que proporciona información sobre las competencias en TIC sigue siendo insuficiente para elaborar estimaciones regionales sólidas ”

“ En siete países de ingresos bajos y medianos bajos, la probabilidad de que las mujeres incluidas en el 60% más pobre supieran utilizar hojas de cálculo es inferior al 1% ”

que formularon estas preguntas surgieron patrones claros en relación con el género: en los siete países de ingresos bajos y medianos bajos es menos probable que las mujeres hayan utilizado, por ejemplo, una fórmula aritmética básica en una hoja de cálculo, pero en los tres países de ingresos medianos altos existe la paridad al

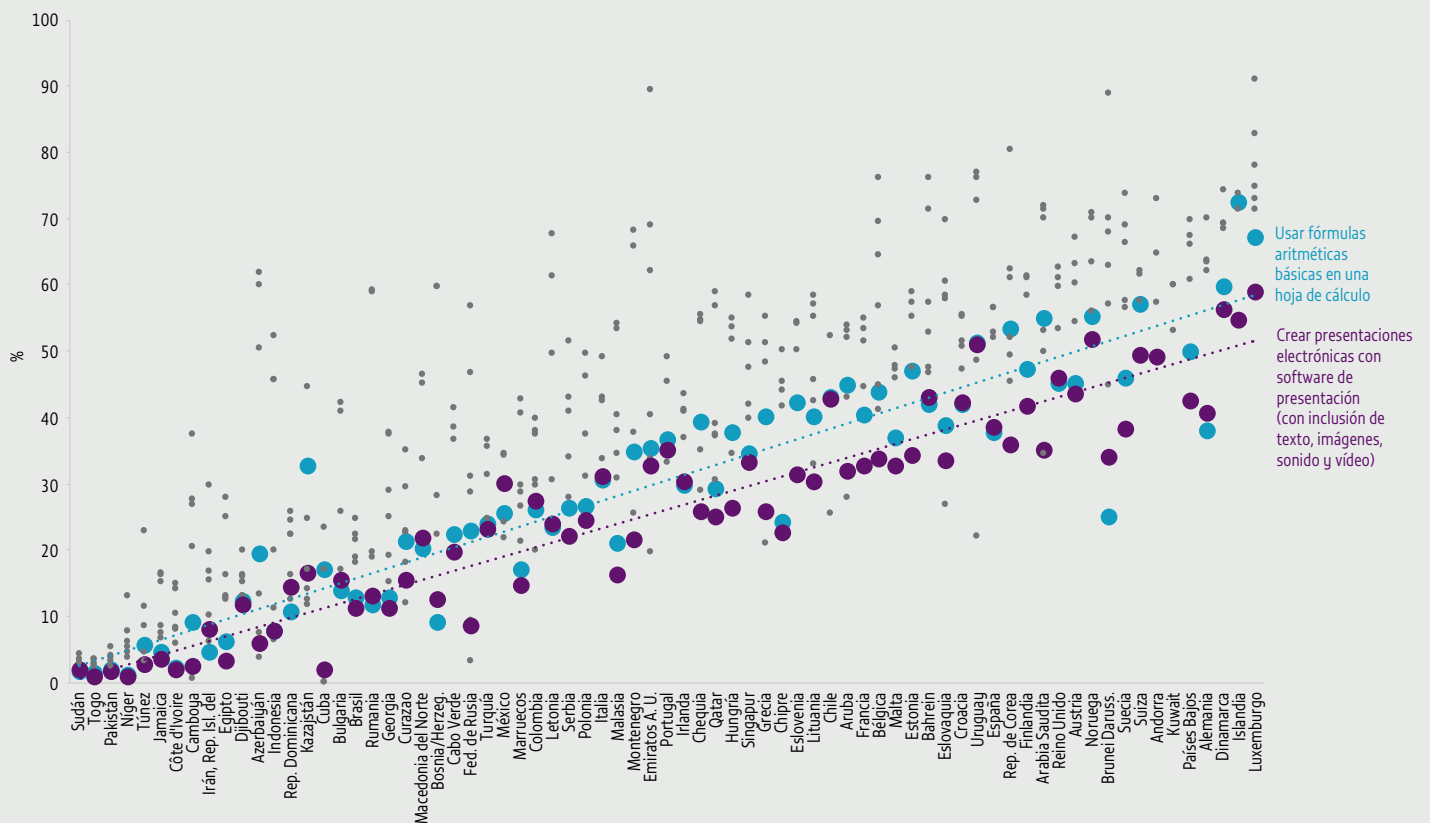
respecto. Las jóvenes de Mongolia, Suriname y Túnez tienen incluso un poco más de probabilidades que los hombres de tener esta capacidad. Estos tres países poseen asimismo un perfil de edades característico, que muestra el ritmo rápido de adopción de las TIC por la generación más joven (**Gráfico 13.3**).

Las encuestas indican una amplia disparidad socioeconómica en la distribución de las competencias básicas en TIC. En siete países de ingresos bajos y medianos bajos, la probabilidad de que las mujeres incluidas en el 60% más pobre supieran utilizar hojas de cálculo es inferior al 1%. En los tres países de ingresos medianos altos, el 3% de las mujeres del quintil más pobre

### GRÁFICO 13.1:

La prevalencia de las competencias en tecnología de la información y las comunicaciones está altamente correlacionada

Porcentaje de adultos que poseen ocho competencias básicas en TIC, países seleccionados, 2015-2017



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig13\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig13_1)

Notas: Los países están ordenados según el valor medio de las competencias en TIC notificadas. Una de las nueve competencias en la definición del indicador no está incluida (escribir un programa informático utilizando un lenguaje de programación especializado). Las dos líneas son tendencias lineales para dos de las ocho competencias.

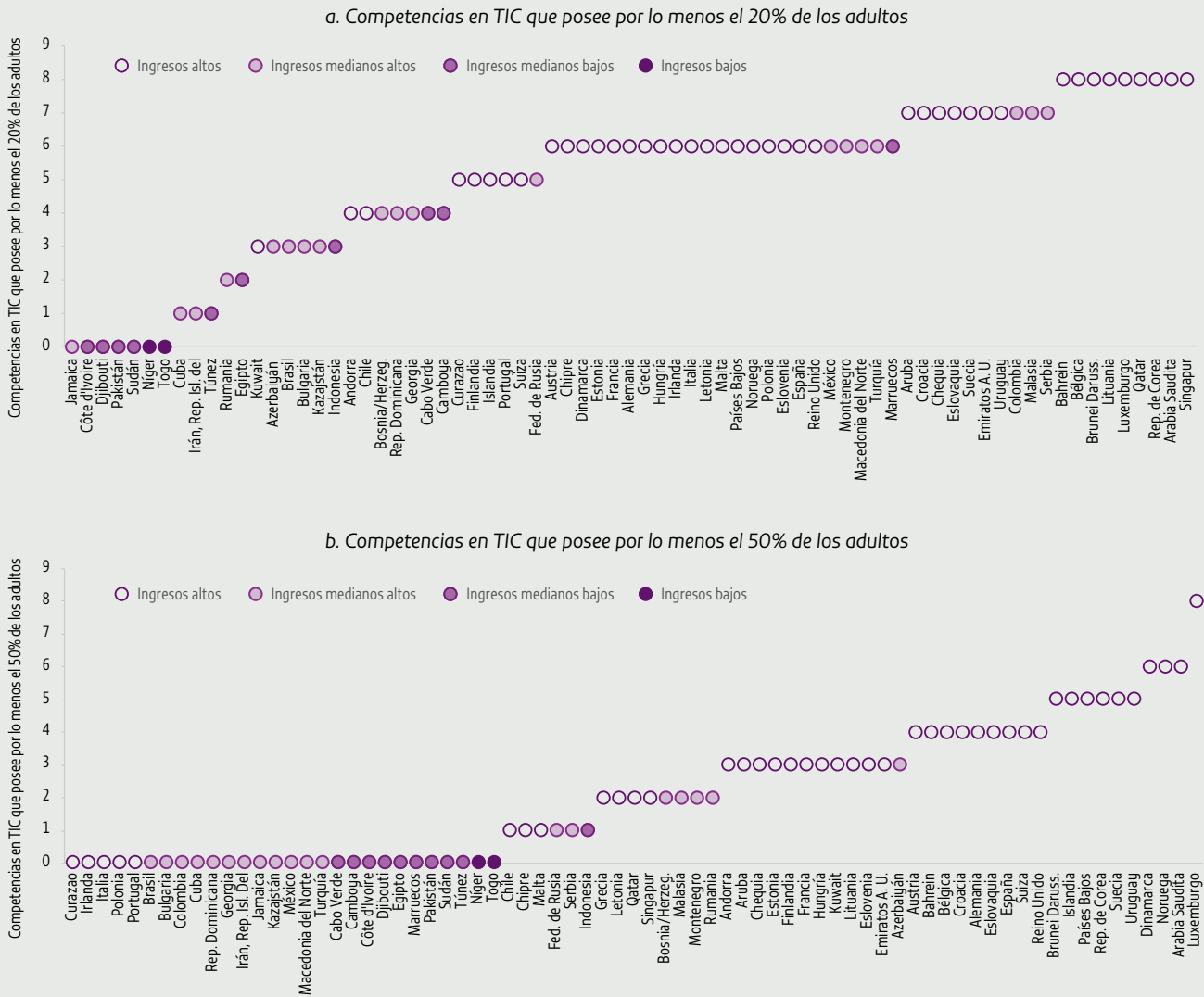
Fuentes: bases de datos de la UIT y el IEU.



**GRÁFICO 13.2:**

**La mayoría de los adultos carecen de la mayor parte de las competencias en tecnología de la información y las comunicaciones en la mayoría de los países**

Número de competencias básicas en TIC, países seleccionados, 2015-2017



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig13\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig13_2)  
 Fuentes: bases de datos de la UIT y el IEU.

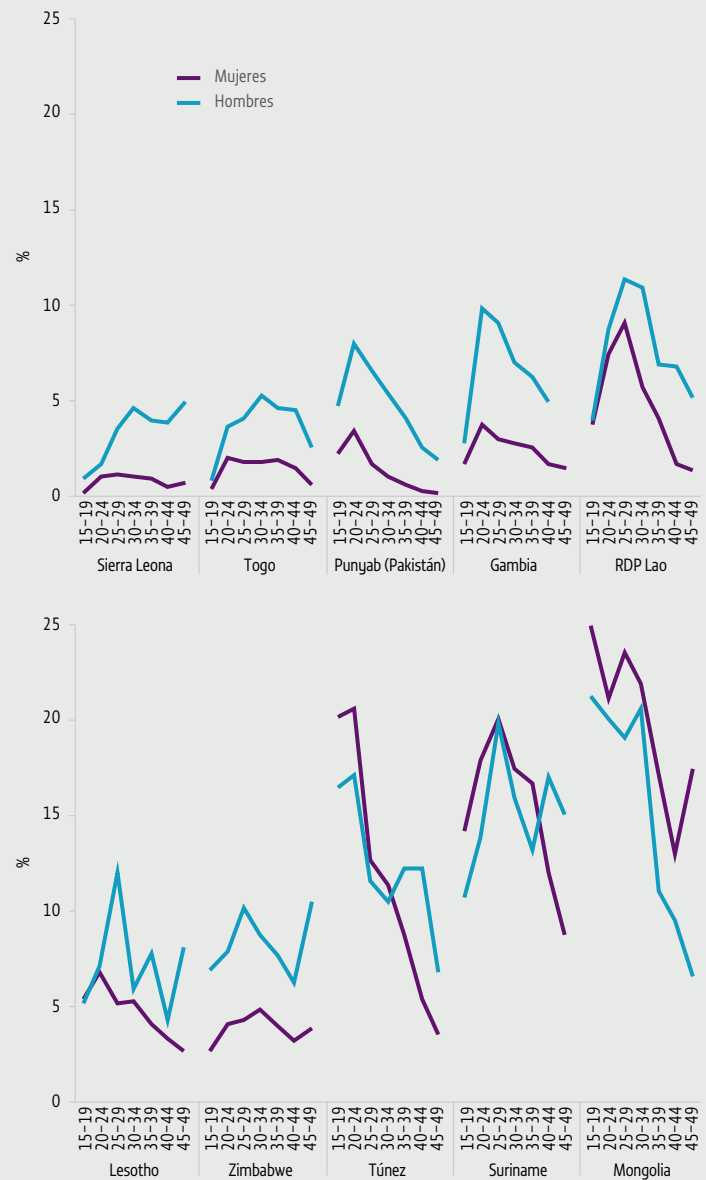
tenía esta capacidad, frente al 27% de las del quintil más rico en Túnez, el 35% en Suriname y el 39% en Mongolia (Gráfico 13.4).

En 2019, la UIT, como uno de los organismos custodios del indicador mundial 4.4.1, examinó y adaptó las preguntas sobre las nueve competencias en TIC, y volvió a formular la descripción de cuatro competencias para ampliar su alcance. Por ejemplo, se amplió el envío de mensajes por correo electrónico con documentos adjuntos para englobar el envío de todo mensaje con anexos. La UIT suprimió la competencia básica practicada de forma más generalizada, a saber copiar o trasladar archivos o carpetas. Y añadió dos competencias: el establecimiento de medidas de seguridad eficaces para proteger dispositivos y cuentas, y la modificación de la configuración de la confidencialidad para limitar el intercambio de datos o información personales. Si bien no se prevé que las modificaciones se reflejen en los datos notificados hasta dentro de unos años, es probable que éstas dificulten más la interpretación de algunas tendencias.

Una cuestión importante es saber de qué manera se adquieren las competencias. Las encuestas sobre las TIC de la Unión Europea, que ayudan a realizar el seguimiento de la aplicación de la Estrategia para el Mercado Único Digital, brindan una idea de la importancia relativa de la adquisición en la escuela, el trabajo y el hogar. A pesar de la utilidad de las competencias en TIC para el trabajo, las oportunidades de capacitación en esta materia no forman parte de la formación profesional. El análisis de los datos de Eurostat llevado a cabo para este informe indica que, en 2018, el 10% de los encuestados había participado en una formación específica en el lugar de trabajo. Uno de cada cinco adultos participó en al menos una actividad general para mejorar sus conocimientos de informática, *software* y aplicaciones. La adquisición de estas competencias se realiza con mayor frecuencia mediante la formación gratuita en línea o el estudio por cuenta propia, especialmente entre los jóvenes: los de edades comprendidas entre los 25 y los 29 años tienen el doble de probabilidades de buscar cursos en línea que las personas de 55 a 64 años.

**GRÁFICO 13.3:**  
Las mujeres de los países de ingresos bajos y medianos bajos tienen menos probabilidades de tener competencias básicas en tecnología de la información y las comunicaciones

Porcentaje de personas de 15 a 49 años de edad que utilizaron una fórmula aritmética básica en una hoja de cálculo, países seleccionados, por edad y sexo, 2017-2019



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig13\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig13_3)

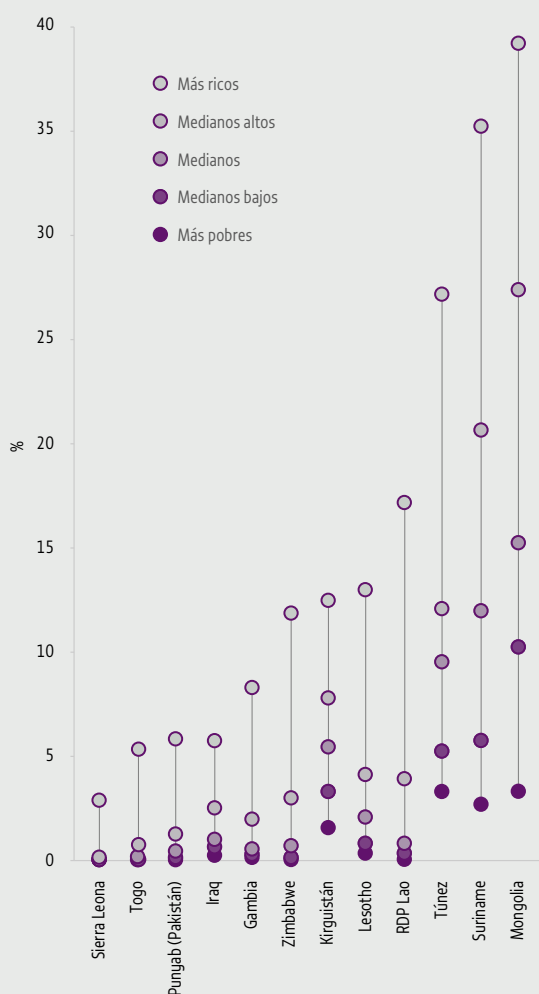
Fuente: Informes de los resultados de la encuesta MICS.

“ A pesar de la utilidad de las competencias en TIC para el trabajo, las oportunidades de capacitación en esta materia no forman parte de la formación profesional ”

#### GRÁFICO 13.4:

Existe una gran disparidad socioeconómica en la distribución de las competencias básicas en información y comunicación en los países de ingresos medianos altos

Porcentaje de mujeres de 15 a 49 años de edad que utilizaron una fórmula aritmética básica en una hoja de cálculo, países seleccionados, por nivel de ingresos, 2017–2019



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig13\\_4](http://bit.ly/GEM2020_fig13_4)

Nota: Mongolia, Suriname y Túnez son países de ingresos medianos altos. Los demás son países de ingresos bajos y medianos bajos.

Fuente: Informes de los resultados de la encuesta MICS.

### ENFOQUE 13.1: LOS EMPRENDIMIENTOS POR NECESIDAD REQUIEREN DETERMINADAS COMPETENCIAS

Los emprendimientos y las competencias conexas abarcan un abanico de actividades económicas, desde empresas emergentes de alta tecnología hasta panaderías y puestos de té. Para muchas de las 3.400 millones de personas que viven con menos de 5,50 dólares al día (Banco Mundial, 2018), iniciar un emprendimiento no es una elección. A diferencia de los empresarios por oportunidad, los emprendedores por necesidad o supervivencia no parten de ideas empresariales innovadoras que generan valor y puestos de trabajo. Más del 90% de los empresarios de África y los Estados Árabes y más del 80% de los de Asia y el Pacífico trabajan en el sector informal (OIT, 2018). En la Recomendación núm. 204 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se señala “que la mayoría de las personas que se incorporan a la economía informal no lo hacen por elección, sino como consecuencia de la falta de oportunidades en la economía formal y por carecer de otros medios de sustento” (OIT, 2015, pág. 1).

Resulta difícil calcular cuántos de los emprendimientos se inician por necesidad, dado que “la gran mayoría de las personas preferiría un trabajo por cuenta propia a un empleo remunerado poco atractivo, y elegiría un empleo lo bastante atractivo en lugar de un trabajo por cuenta propia” (Jayachandran, 2020, pág. 24). Un examen mundial basado en la autoevaluación de las motivaciones de empresarios jóvenes indicó que aproximadamente una cuarta parte lo consideraba un recurso de última instancia. La mitad de los que lo veían como una oportunidad estaban motivados por la posibilidad de aumentar sus ganancias o su independencia. Esta evaluación es coherente con un patrón que muestra que en cada región hay una mayor proporción de emprendedores por necesidad en los países más pobres: por ejemplo, un 32% en la India frente a un 11% en Singapur, un 41% en Guatemala frente a un 16% en Uruguay, un 51% en Bosnia y Herzegovina

frente a un 5% en Dinamarca (Singer y otros, 2015). Los emprendimientos por necesidad no se limitan a los países del Sur global. Si se utilizan distintos criterios, en Alemania, en 2013-2017, aproximadamente el 31% eran considerados empresarios por necesidad, cifra que se elevaba hasta el 38% entre los inmigrantes (Leifels y Metzger, 2019).

Los empresarios por necesidad tienden a ser menos instruidos, con experiencia limitada y una estrecha

variedad de ideas sobre productos o servicios (**Cuadro 13.1**). En calidad de grupo destinatario de formación, los empresarios por necesidad son “vulnerables, desempleados o personas económicamente inactivas” que son emprendedores en potencia o “propietarios de empresas informales, pequeñas empresas o microempresas” (Valerio y otros, 2014, pág. 34). Las competencias necesarias dependen del contexto. Los empresarios por necesidad son propensos a copiar actividades económicas existentes y

### CUADRO 13.1:

#### Perfiles y necesidades educativas de los empresarios por necesidad y los empresarios por oportunidad

Características	Empresarios por necesidad	Empresarios por oportunidad
Motivación principal	« Factores impulsores » de supervivencia económica	« Factores de atracción » de satisfacción personal, acumulación de riqueza y creación de empleo
Nivel de competencias	Generalmente no cualificados	Cualificados
Nivel educativo	Bajo	Al menos escuela secundaria, tal vez hayan asistido a la universidad
Puesta en marcha de una actividad económica	Desconocimiento de los trámites burocráticos	Conocimiento de los trámites burocráticos
Ubicación	Zonas rurales y urbanas	Principalmente zonas urbanas
Empleo	A menudo por cuenta propia	Empleador
Recursos financieros	Extremadamente limitados, como mucho, cuentan con microfinanciación o préstamos familiares	A menudo tienen recursos; no reúnen las condiciones para recibir microfinanciación; pueden obtener recursos procedentes de préstamos bancarios
Posibilidad de crecimiento	Limitado	Elevado
Naturaleza de la actividad económica	Pequeños minoristas u otros servicios no cualificados	Servicios minorista o mayorista cualificados, importación y exportación, industria ligera
Programas idóneos de educación y formación empresarial	Capacitación empresarial en instituciones especializadas, centros de formación profesional, instituciones financieras o en el marco de programas de desarrollo (empleo, conocimientos financieros básicos, microfinanzas, capacitación en medios de subsistencia, empoderamiento de la mujer); se presta más atención a la gestión financiera y empresarial que a la mentalidad empresarial	Educación y formación empresarial en instituciones especializadas o de educación terciaria; interés en cuestiones tales como el desarrollo financiero y empresarial más avanzado, y en la mentalidad empresarial (por ejemplo, liderazgo, descubrimiento de oportunidades, gestión de riesgos)
Ejemplos	Inicie y Mejore Su Negocio (OIT, de ámbito mundial) FINCA International (de ámbito mundial) Empoderamiento económico de mujeres adolescentes y jóvenes (Liberia) Academia para la creación de empresas (Filipinas) Women's Organisation (Organización de mujeres) (Reino Unido) SFEDI - Passport to Enterprise and Employment (Pasaporte a la empresa y el empleo). Programa de formación en cárceles (Reino Unido)	Ministerio de Empleo, Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (Madagascar) Módulo del plan de estudios nacional sobre el espíritu empresarial (Montenegro) Escuela politécnica de administración de empresas de Auchi (Nigeria) Institute of Entrepreneurship (Sudáfrica) Universidad de Lancaster, Fomento de la formación empresarial (Reino Unido) <i>Embedding Entrepreneurship Education Teaching Toolkit</i> (algunos países europeos y Australia)
<b>Ambas clases de empresarios</b>		
Servicio brasileño de apoyo a las micro y pequeñas empresas IMKAN GO e IMKAN GROW (conjuntamente con el Programa sobre Planes de Estudios para el Fomento de la Capacidad Empresarial de la ONUDI/EntreComp UE) (Egipto)		

Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en Mersha y otros (2010).

“ No obstante, es crucial impartir una educación y formación que contemplen las necesidades y aspiraciones de los empresarios por necesidad. ”

necesitan competencias comerciales y cognitivas para evitar emprender actividades no rentables (Webb y Fairbourne, 2016).

Muchas políticas y programas no distinguen entre empresarios por necesidad y por oportunidad. Los que lo hacen se centran en estos últimos, a pesar de que los empresarios por necesidad son más numerosos. Tal vez se haga de forma deliberada; muchos favorecen la formación encaminada a la creación de empresas que puedan fomentar un crecimiento económico sostenido, más bien que para el establecimiento de microempresas, cuyo potencial de crecimiento es limitado (Lingelbach y otros, 2005). No obstante, es crucial impartir una educación y formación que contemplen las necesidades y aspiraciones de los empresarios por necesidad.

En los últimos años, los proveedores de educación y formación para el fomento de la iniciativa empresarial imparten programas adaptados. El programa de la OIT “Inicie y Mejore Su Negocio” abarca, entre sus beneficiarios, a empresarios potenciales vulnerables con bajo nivel de competencias. Impartido en centros de formación profesional, escuelas de administración de empresas, instituciones de microfinanzas, iniciativas de responsabilidad social de las empresas o bien a distancia, es uno de los programas más amplios, con más de diez millones de beneficiarios entre 2011 y 2015 (OIT, 2017). El Marco Europeo de Competencias de Emprendimiento (EntreComp) de la Unión Europea, si bien se aplica principalmente a los empresarios por oportunidad, puede también ser útil para personas desfavorecidas o desempleadas (McCallum y otros, 2018). Sigue siendo muy escasa la cantidad de organismos dedicados a formar a empresarios por necesidad a gran escala (Brewer y Gibson, 2016).

La mayoría de los programas se centra en competencias prácticas, como conocimientos básicos financieros para los beneficiarios de micropréstamos, capacitación sobre medios de subsistencia como parte de los programas de reducción de la pobreza, y formación destinada a pequeñas empresas agrícolas informales. Las iniciativas suelen centrarse en la puesta en marcha o en la forma de mejorar la gestión y la administración de los emprendimientos. Recurriendo a menudo a la tutoría o la preparación, los programas eficaces alientan los comportamientos empresariales y las aptitudes de una mentalidad orientada a las oportunidades o al crecimiento, como la creación de redes, la ambición y la detección de oportunidades.

En zonas rurales de Bangladesh, la organización no gubernamental PRIDE imparte cursos de formación para mujeres sobre las competencias y actitudes necesarias para emprender actividades generadoras de ingresos. Brinda a mujeres marginadas la oportunidad de conocer a empresarios y desarrollar redes con sus pares y en sus comunidades, con objeto de intercambiar información y consejos. La constitución de un capital social mediante la capacitación influye en las aspiraciones, la mentalidad y la confianza, empoderando a las emprendedoras en el seno de sus comunidades (Cummings y otros, 2019).

El Servicio brasileño de apoyo a las micro y pequeñas empresas, una entidad privada sin ánimo de lucro conocida por su sigla en portugués SEBRAE, elaboró y ofrece programas de formación empresarial centrados en competencias y actitudes prácticas, combinados con servicios de apoyo, como préstamos y una biblioteca interactiva en línea que contiene información sobre normas y legislación. En 2013, el SEBRAE formó a 4,9 millones de personas en línea y a más de 10 millones de forma presencial. Tanto el contenido como el tipo de clase, ponencia o taller se adaptan a las necesidades locales y varían según la región y la fase de desarrollo del emprendimiento (Roberts y Myrrha, 2016).

En Filipinas, la Academia para la creación de empresas ofrece a los empresarios por necesidad un modelo de capacitación en régimen de internado de ocho semanas y un programa de formación *in situ*. Los cursos se

basan en gran medida en estudios de casos y en el “aprendizaje a través del descubrimiento”. El método de estudio de casos propicia el debate y la búsqueda de varias soluciones a los problemas empresariales, desarrollando, además de las aptitudes financieras y técnicas, la capacidad para resolver problemas (Brewer y Gibson, 2016).

La dinámica de género es importante en la gestión comercial de las microempresas, en especial en contextos donde prevalece la desigualdad en el hogar. Las mujeres de Ghana ocultaban sus ingresos y ahorros, y limitaban el crecimiento de su negocio, para asegurarse de que sus maridos siguieran haciéndose cargo de proveer el sustento, y para planear el consumo del hogar a largo plazo. En estos contextos se requiere que la formación empresarial preste atención adicional al empoderamiento de las mujeres (Friedson-Ridenour y Pierotti, 2018).

Sigue siendo escasa la formación aplicable a mayor escala de las competencias relacionadas con la mentalidad empresarial. Un enfoque alternativo consiste en centrarse en oportunidades que dependen de competencias empresariales más bien que de ideas innovadoras, por ejemplo fomentando las microfranquicias y la educación empresarial orientada a aplicar en otros contextos modelos empresariales concretos de probada eficacia. Los emprendedores a cargo de las microfranquicias se benefician de un plan claro y reciben formación técnica y asesoramiento. Sin embargo, la dificultad de crear y gestionar cadenas de suministro limita las posibilidades de ampliación, en particular para las organizaciones sin fines de lucro que tienen por objeto crear puestos de trabajo y reducir la pobreza mediante las microfranquicias (Webb y Fairbourne, 2016).

Shumi, una joven de 16 años que evitó el matrimonio precoz, lee un libro sentada en una cama en su casa en Sylhet (Bangladesh). Shumi se benefició de un proyecto de Save the Children financiado por ActionAid del Reino Unido.

CRÉDITO: Tom Merilion/Save The Children



## MENSAJES CLAVE

Resulta fácil comunicar las cifras de paridad de género a nivel mundial, si bien puede que no reflejen a los más rezagados debido a múltiples desventajas. Las tasas de finalización del primer ciclo de educación secundaria son del 28% en Côte d'Ivoire y Rwanda, pero solo del 2% entre las mujeres pobres de zonas rurales en el primer caso y del 10% en el segundo.

Las mediciones de disparidad por riqueza suelen comparar el 20% de los hogares más pobres con los más ricos. Sin embargo, los hogares más pobres tienden a tener más hijos. En la India, los hogares más pobres tienen el 25% de todos los niños, en comparación con el 15% de los más ricos.

En la encuesta de hogares de la MICS se utilizan las mejores prácticas de medición de la discapacidad sobre la base de las dificultades funcionales, pero diferenciando entre los niños de 5 a 17 años y los adultos de 18 años o más. En Sierra Leona, la prevalencia de la discapacidad disminuye del 16,6% entre los jóvenes de 17 años al 0,3% entre los jóvenes de 18 años, lo que dificulta la interpretación de los indicadores de la educación en la transición entre esos grupos de edad.

Las escuelas no mixtas son una excepción en la mayoría de los sistemas educativos, pero la segregación por sexo en clases o escuelas separadas es común en países tan diversos como Chile, Irlanda, Israel y Singapur, y prevalece en muchos países de mayoría musulmana.

Si bien el enfoque predominante es la autoidentificación, los países de América Latina también utilizan otros criterios para cuantificar la identidad indígena en las encuestas. En México, el 30% de la población se identifica como indígena, mientras que el 9% se identifica como tal atendiendo a los criterios oficiales, y el 6% al idioma.

## CAPÍTULO 14



## 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 estudiantes de educación primaria cuya primera lengua o lengua que utilizan en el hogar corresponde a la lengua de instrucción

**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 estudiante por nivel educativo y fuente de financiación

**4.5.5** – Porcentaje de la ayuda total para educación destinada a países menos adelantados



Enfoque 14.1: ¿Cuántos niños asisten a escuelas para un solo sexo? .....	287
Enfoque 14.2: La identificación de los grupos indígenas en las encuestas y censos es un desafío en América Latina .....	293

**E**n el plano mundial, la paridad de género en la matrícula existe desde el nivel preescolar hasta la enseñanza secundaria (**Cuadro 14.1**). Sin embargo, los promedios ocultan una persistente disparidad de género en algunos países. En la cuarta parte de los países de ingresos bajos, por cada 100 varones, menos de 87 chicas están matriculadas en la enseñanza primaria y menos de 60 en el segundo ciclo de la secundaria, un nivel en el que solo el 25% de los países ha logrado la paridad. Aunque se dispone de información completa sobre las diferencias en las tasas de matrícula por sexo, hay poca acerca de la segregación en la matrícula por género en las escuelas para un solo sexo (**Enfoque 14.1**).

Las cifras mundiales de paridad de género en los distintos niveles de educación son fáciles de comunicar, pero insuficientes para detectar a los más rezagados. La situación de desventaja que se entrecruza afecta gravemente las oportunidades de educación de los niños y los jóvenes. En los países de ingresos bajos, las mujeres del 20% de los hogares más pobres tienen sistemáticamente menos probabilidades de progresar; así, 12 mujeres pobres cursan enseñanza terciaria por cada 100 hombres pobres. La proporción es mucho más favorable, aunque sin alcanzar la igualdad, para las mujeres más ricas. En los países de ingresos medianos bajos, hasta la finalización de la enseñanza secundaria las mujeres más pobres presentan una disparidad similar, aunque menor. No obstante, sus posibilidades relativas mejoran en la enseñanza terciaria, lo que refleja el hecho de que la disparidad media en ese nivel va en detrimento de los hombres en todos los países, salvo los de ingresos bajos (**Gráfico 14.1**).

La medida en que los países dejan que los más desfavorecidos queden rezagados resulta evidente en las clasificaciones de los países para un indicador de educación determinado, como la finalización de estudios,

y su valor para el grupo más desfavorecido por sexo, ubicación y riqueza (por lo general, las mujeres más pobres de las zonas rurales). El índice de finalización medio del primer ciclo de la enseñanza secundaria es de alrededor del 28% en Côte d'Ivoire y Rwanda, pero mientras que la finalización es casi nula entre los más desfavorecidos en el primero de los países, en el segundo, aunque también es baja en términos absolutos, es un poco mejor (10%). La finalización es ligeramente superior en el Camerún (43%) que en Camboya (41%), aunque disminuye en 41 puntos porcentuales en el caso de los más desfavorecidos en el Camerún, frente a una disminución de 25 puntos en Camboya. Del mismo modo, Nepal presenta mejores resultados que Filipinas (**Gráfico 14.2**).

La disparidad entre los niveles de riqueza suele compararse el 20% inferior y superior de los hogares, no de los niños. Sin embargo, en la mayoría de las sociedades, las familias más pobres tienen más hijos, en promedio; concretamente, más de una quinta parte de todos los niños viven en el 20% de los hogares más pobres. En la India, el 20% de los hogares más pobres tiene el 25% de todos los niños, mientras que los más ricos tienen el 15% (**Gráfico 14.3**). Así, en Liberia se comparan el 20% de los niños más pobres y más ricos, mientras que en Myanmar el 25% más pobre y el 15% más rico. No queda claro si las disparidades en cuanto a asistencia o finalización por nivel de riqueza se subestiman o sobreestiman. Ello depende de si los más pobres son menos pobres de lo que se piensa (subestimación) o los más ricos son más ricos de lo que se piensa (sobreestimación). Las comparaciones entre países también se distorsionan si se compara el 20% más pobre de los niños en uno con el 25% más pobre en otro.

Los grupos más marginados con desventaja entrecruzada son los que sufren la peor pobreza en materia de

**CUADRO 14.1:**

**Índice de paridad de género ajustado de la tasa bruta de matrícula, por nivel de educación, 2018 o último año disponible**

	Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Superior
<b>Mundo</b>	<b>0.98</b>	<b>1.00</b>	<b>0.99</b>	<b>0.98</b>	<b>1.16</b>
África subsahariana	0.99	0.96	0.90	0.84	0.74
África Septentrional y Asia Occidental	0.99	0.96	0.93	0.96	1.03
Asia Central y Meridional	0.94	1.08	1.04	0.96	1.00
Asia Oriental y Sudoriental	0.99	1.00	1.01	1.03	1.20
América Latina y el Caribe	1.01	0.98	1.01	1.10	1.43
Oceanía	0.98	0.97	0.90	0.90	1.69
Europa y América del Norte	0.99	1.00	0.99	1.00	1.39
Bajos ingresos	1.00	0.94	0.87	0.80	0.62
Ingresos medianos bajos	0.96	1.03	1.02	0.96	1.05
Ingresos medianos altos	1.00	1.00	1.00	1.05	1.25
Altos ingresos	1.00	1.00	0.97	1.00	1.33

Fuente: base de datos del IEU.

educación, pero los datos son escasos. Es posible que los marcos de muestreo de las encuestas no tengan en cuenta grupos como los niños de la calle y los nómadas. Aun cuando se incluyen, puede ser difícil identificarlos, como sucede con los grupos indígenas (**Enfoque 14.2**). Además, los instrumentos centrados en esos grupos probablemente no se ajustan a las definiciones de los indicadores de educación, como en el caso de las nuevas preguntas referentes a la discapacidad (**Recuadro 14.1**).

Para realizar un seguimiento de la inclusión en el aprendizaje, las evaluaciones nacionales y transnacionales del aprendizaje deben ser inclusivas. En 2019, el Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores del ODS 4-Educación 2030 decidió que la presentación de informes sobre el indicador temático 4.5.2 (porcentaje de

alumnos de enseñanza primaria cuya primera lengua o lengua que utilizan en el hogar corresponde a la lengua de instrucción) podría basarse en datos sobre el idioma utilizado en las evaluaciones, hasta que se dispusiera de otros sobre el idioma de instrucción. Los datos sobre muchos otros indicadores de la educación se acopian utilizando instrumentos de encuesta cuya accesibilidad está poco documentada o estudiada. En la práctica, es posible que las encuestas no estén disponibles en idiomas que los encuestados o los encuestadores entiendan cabalmente, lo que compromete la calidad de los datos (**Recuadro 14.2**).

### **ENFOQUE 14.1: ¿CUÁNTOS NIÑOS ASISTEN A ESCUELAS PARA UN SOLO SEXO?**

El desglose de la matrícula por sexo es una práctica habitual en las estadísticas internacionales de educación, pero los datos comparativos entre países sobre la matrícula en escuelas para un solo sexo frente a la matrícula de educación mixta son escasos. Las evaluaciones transnacionales del aprendizaje, como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

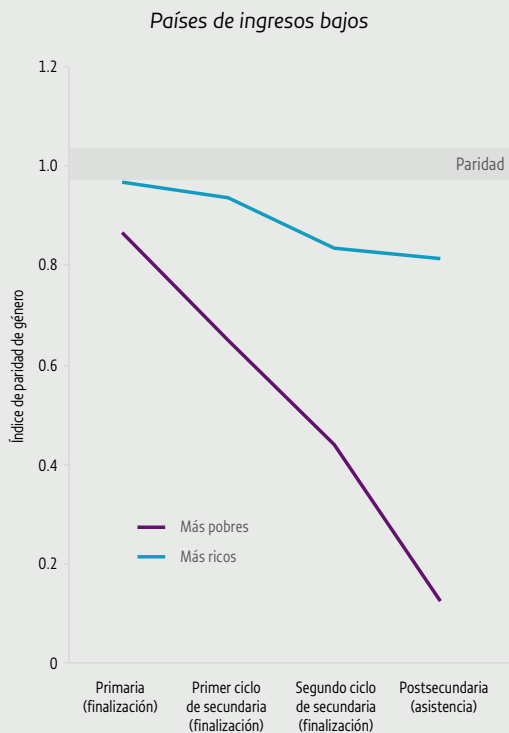
“ Para realizar un seguimiento de la inclusión en el aprendizaje, las evaluaciones nacionales y transnacionales del aprendizaje deben ser inclusivas ”

”

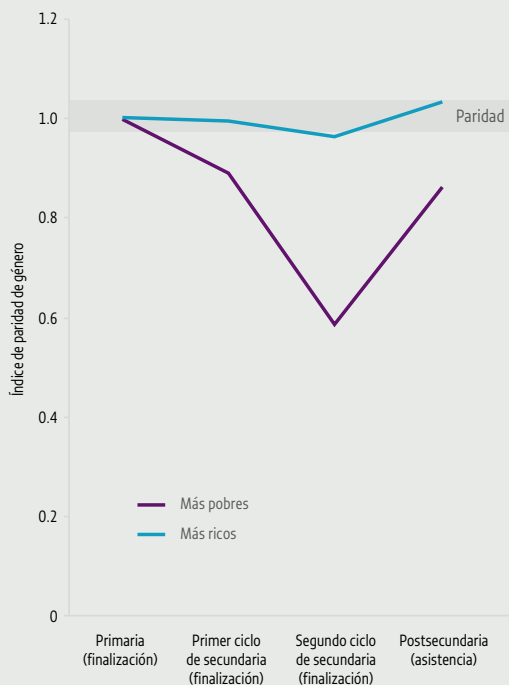
**GRÁFICO 14.1:**

**La pobreza agrava la disparidad de género en la educación**

Índice medio de paridad de género, por nivel de educación, países de ingresos bajos y medianos bajos, 2013–2018



**Países de ingresos medianos bajos**



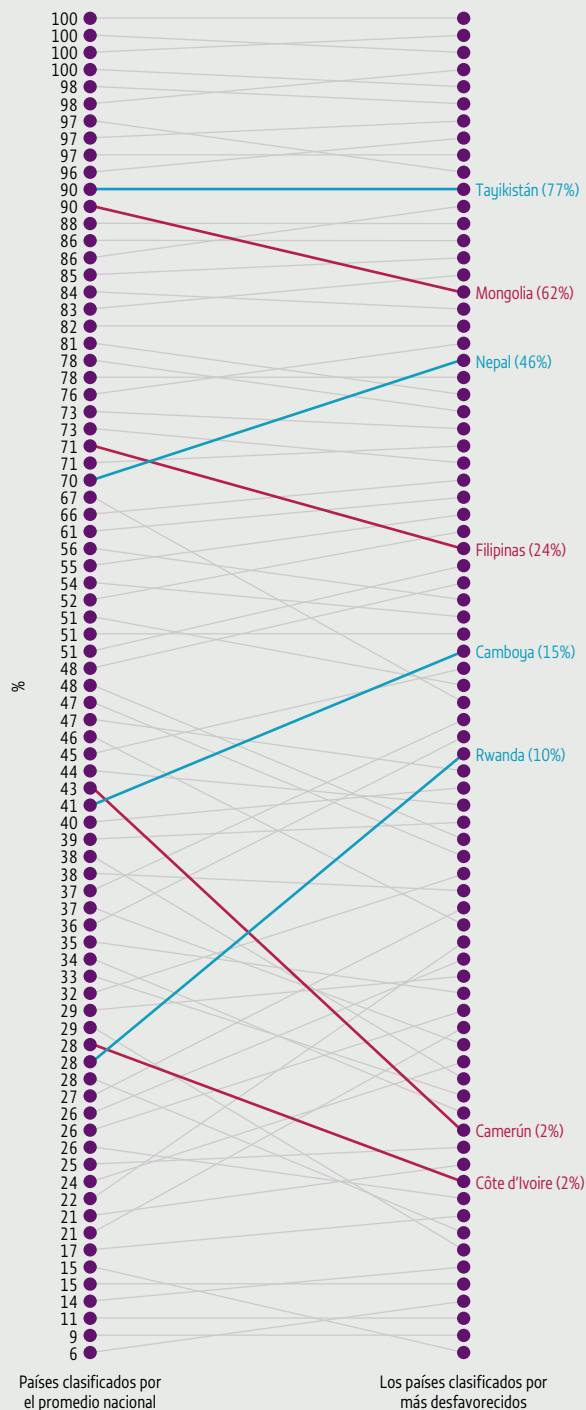
GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig14\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig14_1)

Fuente: Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación.

**GRÁFICO 14.2:**

**Los países con promedios similares de indicadores de educación pueden diferir en los que quedan más rezagados**

Clasificación de los países en cuanto a las tasas de finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria para el promedio nacional y el grupo más desfavorecido, países seleccionados, 2013–2018



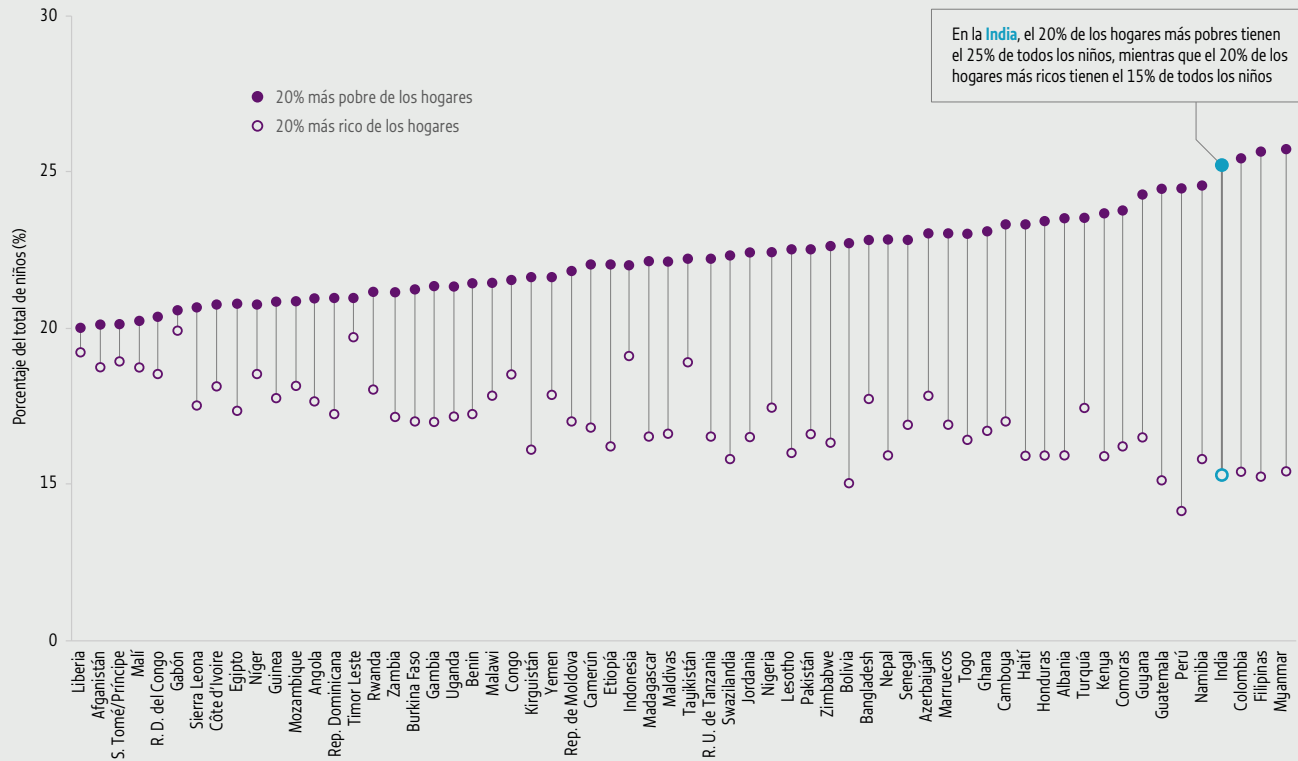
GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig14\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig14_2)

Nota: El grupo más desfavorecido se define en términos de sexo, ubicación y nivel de ingresos.

Fuente: Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación.

**GRÁFICO 14.3:****El 20% más pobre de los hogares tiene más del 20% de todos los niños**

Porcentaje de la población menor de 18 años, por quintil de nivel de ingresos de los hogares, países seleccionados, 2013–2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig14\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig14_3)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en las Encuestas Demográficas y de Salud.

y el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), que recaban datos sobre la clase y el sexo de los alumnos, aportan valiosa información.

En cerca del 60% de los sistemas educativos de los países, en su mayoría de ingresos medianos altos y altos, que participaron en el TIMSS de 2015, menos del 5% de las escuelas primarias eran para un solo sexo. Sin embargo, la segregación por sexos en clases o escuelas separadas es común en países tan diversos como Chile, Irlanda, Israel y Singapur, y predomina en muchos de mayoría musulmana. La prevalencia de las escuelas para un solo sexo generalmente aumenta en la enseñanza secundaria, como, por ejemplo, en Inglaterra (Reino Unido), donde pasan de casi cero en la primaria a casi una de cada cinco en el primer ciclo de la secundaria (**Gráfico 14.5**).

En la mayoría de los países, la proporción de alumnos en escuelas para un solo sexo corresponde a la proporción de esas escuelas. Las excepciones se deben al tamaño y el tipo de escuelas que tienden a ser para un solo sexo. En la República Islámica del Irán, en las escuelas primarias para un solo sexo (66%) está matriculado el 84% de los alumnos de cuarto grado, en parte porque las escuelas públicas para un solo sexo son más grandes que las escuelas privadas mixtas. En cambio, las escuelas primarias para un solo sexo de la Federación de Rusia (8%) representan el 1% de la matrícula en el cuarto grado, ya que las escuelas religiosas y/o privadas para un solo sexo son más pequeñas, en promedio.

Aunque los cambios repentinos de la estructura del sistema escolar son poco frecuentes, las comparaciones a lo largo del tiempo en los países que participaron en el

**RECUADRO 14.1:**
**La discontinuidad en las definiciones de la discapacidad puede incidir en los indicadores de educación**

La sexta serie de encuestas de indicadores múltiples por conglomerados (MICS) del UNICEF es la primera que utiliza la mejor práctica en la medición de la discapacidad, esto es, el conjunto compacto de preguntas del Grupo de Washington basado en dificultades funcionales (véase el **Capítulo 3**). Su refinamiento se debe en parte a que toma en consideración ámbitos funcionales según la edad. Sin embargo, el conjunto compacto estándar subestima la prevalencia de discapacidad infantil al omitir funciones pertinentes con respecto a su etapa de vida. El módulo sobre el funcionamiento en niños y niñas de la sexta serie de las MICS lo remedia aplicando diferentes mediciones de la discapacidad para los niños menores de 5 años y los de 5 a 17 años que para los adultos de 18 años o más.

No obstante, la edad no determina algunos ámbitos funcionales. Ciertamente, el significado apropiado de la discapacidad sigue siendo el mismo a los 18 años de edad. Los cambios en los ámbitos pertinentes pueden ocurrir progresivamente, ya que se relacionan con las etapas de desarrollo para las cuales la edad es un indicador indirecto, aunque otros pueden producirse de forma repentina en respuesta a modificaciones de la situación, como el estar o no escolarizado.

Las edades límite no se ajustan a las definiciones de varios indicadores de educación. La matrícula en la enseñanza preescolar puede referirse a las edades de tres a cinco años. Cuando la edad para el último grado de la enseñanza primaria es de 13 años, la tasa de finalización de la enseñanza primaria se define para el grupo de edad de 16 a 18 años. En muchos países, las tasas de matrícula y asistencia del segundo ciclo de la enseñanza secundaria se refieren a ese mismo grupo de edad. La tasa de alfabetización juvenil se define según el grupo de edad de 15 a 24 años. Lo que estos y otros indicadores tienen en común es que abarcan dos grupos de edad para los que la discapacidad se ha evaluado de maneras diferentes.

Estos diferentes enfoques tienen serias repercusiones en las estimaciones de la prevalencia de la discapacidad que dificultan la interpretación de los indicadores de educación desglosados por discapacidad. En Sierra Leona, la prevalencia de la discapacidad disminuye del 16,6% entre los jóvenes de 17 años al 0,3% entre los de 18 años (**Gráfico 14.4a**), mientras que la tasa de finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria se define para los jóvenes de 17 a 19 años (**Gráfico 14.4b**). Es imposible interpretar los resultados medios de la educación de las personas con y sin dificultades funcionales, si el hecho de tener una dificultad funcional se mide de manera diferente para las personas de un grupo de edad determinado.

No existe una solución satisfactoria, salvo la de no desglosar los indicadores afectados por la discontinuidad en la medición de la discapacidad. El desglose de las dificultades funcionales por ámbito muestra que la ansiedad es la mayor fuente de diferencia en las tasas de prevalencia entre el módulo sobre el funcionamiento en niños y niñas y el conjunto compacto de preguntas del Grupo de Washington para los adultos, aunque no es la única. Sin embargo, tratar de armonizar los dos ignorando el efecto de este ámbito no conduciría a una medición válida. Podría calcularse una tasa de alfabetización no estándar para las edades de 18 a 24 años, o aplicarse tanto el módulo sobre el funcionamiento en niños y niñas como las preguntas del Grupo de Washington a los jóvenes de 15 a 24 años.

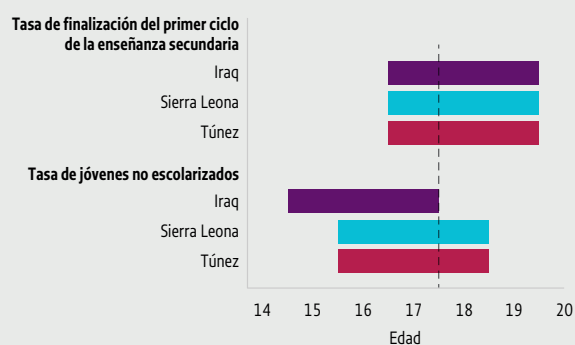
**GRÁFICO 14.4:**

**La interpretación de las carencias en materia de educación debido a la discapacidad es difícil cuando la medida y la prevalencia de la discapacidad cambian a los 18 años de edad**

a. Prevalencia de la discapacidad, por edad, Iraq, Sierra Leona y Túnez, 2017–2018



b. Rango de edad de determinados indicadores de educación, Iraq, Sierra Leona y Túnez



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig14\\_4](http://bit.ly/GEM2020_fig14_4)

Nota: El grupo de edad de la tasa de no escolarizados se refiere a los jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

Fuente: Equipo del Informe GEM.

**RECUADRO 14.2:**
**No debe subestimarse la dificultad que plantea el idioma en los instrumentos de acopio de datos**

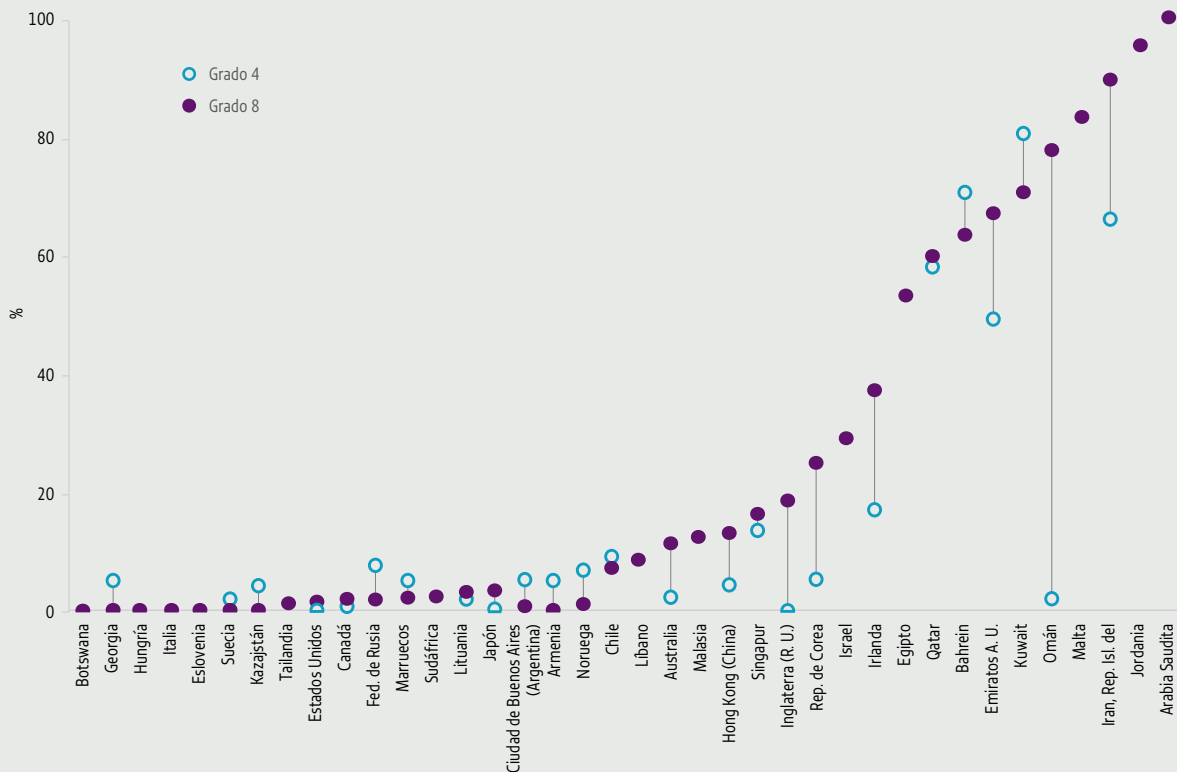
Las encuestas de hogares son una fuente esencial de información sobre los sistemas de educación, especialmente para analizar las disparidades en la duración de los estudios y los logros académicos de acuerdo con diversas características. No obstante, no prestar atención al idioma de las preguntas puede afectar la calidad de los datos. Los principales programas de encuestas de hogares transnacionales cuentan con rigurosos procedimientos de capacitación y garantía de calidad. Pero en otros contextos de encuestas, como las crisis humanitarias, los encuestados que hablan idiomas minoritarios suelen depender de personal y encuestadores locales sin apoyo para que traduzcan las preguntas. Esto incide en el diseño, el alcance y las repercusiones de la educación, especialmente en contextos de emergencia.

Las investigaciones de Translators Without Borders, una organización no gubernamental, muestran que las barreras lingüísticas impiden a muchos encuestadores entender las encuestas o las respuestas. Comprender las abreviaturas resulta especialmente difícil. En el noreste de Nigeria, únicamente el 31% de los encuestados conocía el significado de SRO (sales de rehidratación oral) y el 43% de AEI (artefacto explosivo improvisado). Solo uno de cada 24 encuestadores podía explicar el significado de extremismo. Por lo general, en las preguntas abiertas los encuestadores deben elegir de una lista de respuestas la que mejor se adapte a la respuesta proporcionada. Los encuestadores afirmaron que no siempre entendían las opciones de respuesta en inglés, y que les resultaba difícil encontrar la que mejor correspondía a la respuesta. En tales casos, a veces seleccionaban en su lugar respuestas que estaban seguros de comprender (TWB, 2019).

Pueden perderse incluso datos básicos de los hogares. En rohinyá existe una sola palabra para niña y mujer adulta, lo que potencialmente distorsiona el número estimado de niños en los hogares. En el caso de cuestiones delicadas, las traducciones pueden ser estigmatizadoras, como suele ocurrir con los términos relativos a la discapacidad y la salud mental. Las encuestas deben basarse en una buena cartografía de los idiomas hablados allí donde se efectuarán (TWB, 2020). Deberán emplear un lenguaje sencillo y situarse en el contexto local, y explicarse los términos que a los encuestadores pudiera resultar difícil traducir y utilizar. Los encuestadores deberán traducir las respuestas al idioma de la encuesta para cerciorarse de que los encuestados han captado su esencia. La grabación y traducción de una muestra de respuestas constituye un buen control de calidad. El uso del idioma materno es importante para elaborar herramientas de acopio de datos.

**GRÁFICO 14.5:**
**En muchos países, la proporción de escuelas no mixtas es grande**

Porcentaje de escuelas no mixtas a las que asisten alumnos de cuarto y octavo grado, países seleccionados, 2015



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig14\\_5](http://bit.ly/GEM2020_fig14_5)

Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en el TIMSS 2015.

TIMMS de 2007 y 2015 reflejan algunas modificaciones. La matriculación en escuelas para un solo sexo disminuyó en Australia y la República de Corea. Esta última pasó a las escuelas mixtas en los años 1980, y una política reciente favorece claramente la educación conjunta de niños de ambos sexos (Dustmann y otros, 2018). La situación es más compleja en Asia Occidental. En Jordania, el porcentaje de escuelas de primer ciclo de secundaria para un solo sexo aumentó en ocho puntos porcentuales, y el de alumnos que asisten a ellas en 12 puntos. La afluencia después de 2011 de refugiados sirios, matriculados en escuelas públicas para un solo sexo, puede ser una de las razones de ese incremento. La proporción de escuelas para un solo sexo disminuyó en Bahrein y Kuwait. Si bien las escuelas públicas permanecen segregadas en los países del Consejo de Cooperación del Golfo, los cambios pueden atribuirse a una cantidad creciente de escuelas internacionales privadas mixtas. Los Emiratos Árabes Unidos introdujeron la enseñanza primaria mixta en 2018 (Dajani y Rizvi, 2018).

Desde la perspectiva de la inclusión de género, la matriculación en escuelas para un solo sexo puede ser un compromiso temporal aceptable cuando la alternativa de facto en algunos contextos culturales o nacionales específicos es que las mujeres no asistan a la escuela (Marcus y Page, 2016; Sperling y Winthrop, 2015). Los padres pueden preferir enviar a sus hijas a escuelas para un solo sexo una vez que llegan a la adolescencia; así, la falta de este tipo de establecimientos en algunas partes del Pakistán podría ser una de las razones de la baja tasa de matriculación femenina (Aslam y Kingdon, 2008).

Algunos sostienen que la dinámica social de género es contraproducente desde un punto de vista educativo (Bigler y otros, 2014). Las mujeres pueden mostrar mayor afinidad por la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, y tener mayor éxito en esas asignaturas, cuando están menos expuestas a estereotipos de género negativos sobre la capacidad y los hombres no monopolizan los equipos (Marcus y Page, 2016). A pesar de ello, es poco probable que la matriculación en escuelas para un solo sexo afecte las opciones, los resultados o el desempeño, a menos que ponga en tela de juicio los conceptos reinantes de masculinidad y feminidad (Smyth, 2010). El contraargumento es que la escolarización en

escuelas para un solo sexo puede impedir que las mujeres desarrollen las competencias sociales necesarias para desenvolverse en lugares de trabajo no segregados y la vida adulta (Fabes y otros, 2013; Wong y otros, 2018).

Los datos sobre las repercusiones de la escolarización en escuelas para un solo sexo son ambivalentes (Unterhalter y otros, 2014). La principal dificultad consiste en aislar las características de los alumnos con mayores probabilidades de asistir a escuelas de un solo sexo y las de las propias escuelas segregadas del efecto de la escolarización no mixta. En Tailandia y Trinidad y Tobago, las escuelas para un solo sexo tienden a atraer a las alumnas más ricas, lo que hace que se sobrestimen los beneficios (Arms, 2007; Jackson, 2012). Un metanálisis de 184 estudios de 21 países determinó que, si bien algunos mostraban beneficios moderados en términos de resultados del aprendizaje de la segregación de género, las investigaciones de mayor calidad ajustadas para tener en cuenta factores de confusión mostraban poco o ningún beneficio y un ligero efecto negativo en las aspiraciones de educación de las mujeres (Pahlke y otros, 2014). En la República de Corea se realiza uno de los pocos experimentos naturales, ya que los alumnos se asignan al azar a las escuelas secundarias (Link, 2012). En un estudio que aprovechaba esta circunstancia se constató que la escolarización separada por sexos ejerció un pequeño efecto positivo en el desempeño escolar (Park y otros, 2013).

La cuestión no radica en determinar cuál es el mejor entorno, sino por qué las escuelas para un solo sexo a veces obtienen mejores resultados, y cómo reproducir los beneficios en entornos más inclusivos (Riordan, 2015; Sax y otros, 2009). Las escuelas primarias estatales de Malta han sido mixtas desde 1980, mientras que las secundarias fueron para un solo sexo hasta 2013. Debido a estos antecedentes y las numerosas escuelas eclesióásticas para un solo sexo, la prevalencia de escuelas secundarias para un solo sexo figura entre las más altas de los países que no son de mayoría musulmana. Un estudio sobre el sorteo centralizado para la admisión en las escuelas católicas indicó que los alumnos matriculados en escuelas no mixtas elegían posteriormente asignaturas menos diferenciadas por género (Giardili, 2019).

El paso reciente de Malta hacia la educación pública mixta se produjo dentro de un marco de políticas para apoyar y promover la inclusión social. Una de las ventajas es una inclusión más sencilla y la libertad de expresión de los alumnos LGBTI (personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales), que pueden verse particularmente excluidos en escuelas para un solo sexo que reposan en una identidad de género homogénea. Con su ley de identidad de género, expresión de género y características sexuales de 2015, Malta adoptó la primera política educativa integral de Europa centrada en sus necesidades, que incluía la confidencialidad y acababa con la segregación de género en los uniformes y algunos deportes (Ávila, 2018).

## ENFOQUE 14.2: LA IDENTIFICACIÓN DE LOS GRUPOS INDÍGENAS EN LAS ENCUESTAS Y CENSOS ES UN DESAFÍO EN AMÉRICA LATINA

América Latina se caracteriza por una disparidad amplia y persistente entre grupos étnicos (Bustillo y otros, 2018; CEPAL, 2016; Telles, 2007). Según la mayoría de las medidas de bienestar, incluida la educación, las minorías étnicas se encuentran entre las más perjudicadas por los problemas de desarrollo de la región (Hall y Patrinos, 2012; Telles y otros, 2015). Sin embargo, a pesar de que se ha avanzado recientemente en el acopio de información sobre el origen étnico, América Latina se enfrenta a grandes retos para orientar eficazmente las políticas hacia los pueblos indígenas, ya que los países carecen de datos comparables de calidad suficiente sobre las cifras exactas y la distribución. Captar la identidad indígena en las encuestas resulta complejo por sus muchas dimensiones, lo que complican aún más los procesos históricos de construcción nacional que comprendieron un mestizaje, o mezcla de grupos étnicos y culturales, que volvió invisibles a los pueblos indígenas (Telles y otros, 2015)<sup>1</sup>.

En la región no hay consenso sobre cómo medir el origen étnico. La autoidentificación es el enfoque predominante, pero los países también han empleado otros criterios,

“ A pesar de que se ha avanzado recientemente en el acopio de información sobre el origen étnico, América Latina se enfrenta a grandes retos para orientar eficazmente las políticas hacia los pueblos indígenas ”

como el origen común, la territorialidad y los factores culturales y lingüísticos (Del Popolo, 2008). Los países aplican estos criterios de formas diversas en los instrumentos de acopio de datos. Por ejemplo, además de la autoidentificación, México aplica un criterio oficial a nivel de hogares definido por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, esto es, que los indígenas son aquellos que viven en hogares en donde el jefe, el cónyuge o algún ascendente declaró ser hablante de una lengua indígena (CDI, 2017).

Los cambios demográficos han desdibujado las fronteras étnicas y han dado lugar a identidades indígenas fluidas, así como a poca congruencia entre los criterios (Gráfico 14.6). Las estimaciones de la población indígena varían considerablemente, según el criterio utilizado (INEE, 2017; Telles y Torche, 2019). Seis países de la región disponen de datos tanto de autoidentificación como basados en criterios lingüísticos, a saber, el Estado Plurinacional de Bolivia, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay y Perú. Este último tiene la mayor proporción de indígenas autoidentificados (casi dos tercios). En el Paraguay, el 1,7% se autoidentifica como indígena, mientras que aproximadamente tres de cada cuatro personas hablan un idioma indígena, la proporción más alta de la región. El Ecuador, por su parte, tiene la menor proporción de hablantes de lenguas indígenas de los seis países (4,8%).

La autoidentificación es el criterio cada vez más dominante, en consonancia con el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo, aunque, aplicado por sí solo, puede conducir a estimaciones incoherentes de la desigualdad en la educación. Los resultados educativos de

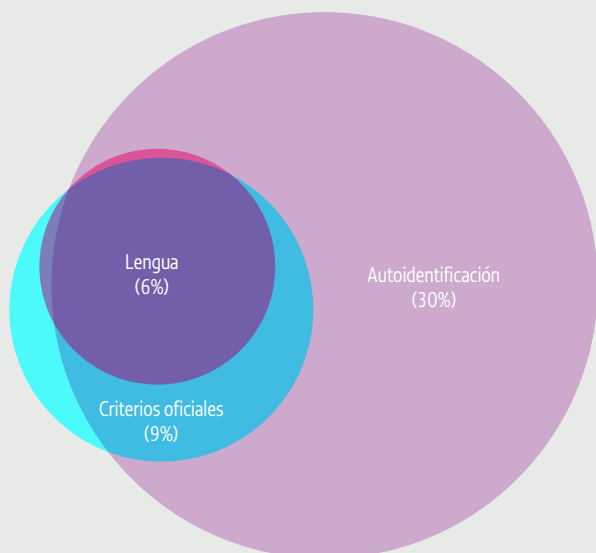
<sup>1</sup> Este Enfoque se basa en Valencia López (2020).



**GRÁFICO 14.6:**

**Los criterios oficiales de identificación captan a la mayoría de los hablantes de lenguas indígenas en México, pero solo una fracción de los que se autoidentifican como indígenas**

*Porcentaje de población indígena según tres definiciones y superposiciones, México, 2018*



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig14\\_6](http://bit.ly/GEM2020_fig14_6)

Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en Valencia-López (2020).

los hablantes de lenguas indígenas suelen ser peores que los de los indígenas autoidentificados que solo hablan español (INEE, 2017; Planas y otros, 2016). En cuatro encuestas nacionales de hogares realizadas en 2018, la asistencia escolar de los jóvenes de 15 a 17 años de edad en el Estado Plurinacional de Bolivia, Guatemala, México y Perú era entre 3 y 20 puntos porcentuales más baja entre los hablantes de una lengua indígena que entre todos los que se identificaban como indígenas (Valencia López, 2020). El color de la piel tiende a ser un mejor indicador de los años de escolaridad que el criterio del censo, especialmente después de realizar un ajuste según la clase social (Flores y Telles, 2012). Investigaciones recientes en Brasil, México y Perú mostraron una desigualdad persistente según el color de la piel, el idioma y, en algunos países, la autoidentificación, después de efectuar el mismo ajuste (Telles y otros, 2015; Villarreal, 2014).

“

Los resultados educativos de los hablantes de lenguas indígenas suelen ser peores que los de los indígenas autoidentificados que solo hablan español

”

Los grupos indígenas definidos por criterios distintos pueden tener necesidades educativas bien diferenciadas. Las políticas educativas en los países en los que la autoidentificación y el ser hablante de un idioma indígena casi no concuerdan son diversas. México aplica planes de estudios interculturales indígenas en las escuelas con altos niveles de grupos indígenas autoidentificados, pero el hecho de que se impartan en un idioma indígena dependerá de que los alumnos lo hablen, y no de que se autoidentifiquen como indígenas (Valencia López, 2020).

Una de las razones de la discrepancia en los resultados de la educación entre los grupos indígenas definidos según la identidad o el idioma puede ser una transmisión insuficiente del idioma en el hogar o la escuela y el consiguiente cambio de identidad. Se dispone de indicios de que los indígenas no identifican a sus hijos como pertenecientes a su etnia, lo que refleja una fluidez de identidad de una generación a la siguiente (Villarreal, 2014). Las personas también pueden cambiar la forma en que perciben su identidad étnica.

Los datos longitudinales de la encuesta nacional sobre las condiciones de vida de los hogares de México dan una idea de la fluidez de la identidad étnica. La pregunta sobre el origen étnico es comparable a lo largo del tiempo, y las respuestas son individuales y no dadas por el cabeza de familia en nombre de los demás. Las personas que se habían identificado como indígenas en una primera encuesta en 2002 mostraban altos niveles de fluidez, ya que la mitad había cambiado de identidad étnica al menos una vez en 2009. El nivel de educación está asociado con una autodeclaración más constante del origen étnico, lo que es coherente con la hipótesis del orgullo étnico. El hecho de hablar una lengua indígena también se vincula con una menor probabilidad de que las personas se declaren más tarde no indígenas. Por otra parte, vivir en una ciudad reduce la probabilidad de asumir una identidad indígena estable.

La migración urbana y la pérdida de dominio de los idiomas indígenas a lo largo de generaciones dan lugar a complejos procesos de ajuste de la identidad. Las investigaciones antropológicas han documentado cómo la presencia de los pueblos indígenas en las zonas urbanas ha conducido a nuevas formas de expresión de la identidad indígena (Gómez Murillo, 2008). En Guatemala y México, la migración urbana acarrió una pérdida de los idiomas indígenas, que antes eran la principal característica de la identidad indígena, a medida que los pueblos que los hablaban accedían a los mercados laborales locales, predominantemente de habla española (Telles y Torche, 2019; Yoshioka, 2010).



En Nazirpur (Bangladesh) una aldeana mayor da una clase a un grupo de mujeres. En esta aldea, los maestros locales y las ONG educan a los miembros de la comunidad que luego educan a su vez a otras mujeres.

CRÉDITO: Arindam Dutta/UNESCO

## MENSAJES CLAVE

La proporción de los adultos que alcanzaron un nivel mínimo de alfabetización en 2017-2018 fue del 74% en Kazajstán, del 49% en México, del 29% en el Perú y del 28% en el Ecuador. En los Estados Unidos, la proporción de adultos que dominan mínimamente la aritmética disminuyó del 72,4% en 2012-2014 al 70,8% en 2017.

Alrededor del 21% de los adultos de zonas urbanas de Ghana en edad de trabajar y el 29% de los de Kenia tenían un nivel mínimo de alfabetización, pero el 85% y el 95%, respectivamente, podían leer una frase corta, independientemente de la comprensión.

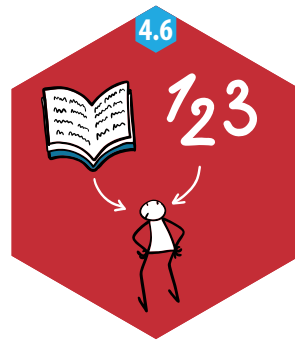
En Asia Oriental y Sudoriental, la proporción de mujeres entre la población joven analfabeta disminuyó del 74% en 1990 al 48% en 2018, mientras que su proporción entre la población adulta analfabeta se estancó en el 70%.

Incluso si se logra la finalización universal de la enseñanza primaria para 2030, la proporción de los adultos que no han terminado la escuela primaria puede seguir estando por encima del 10% en África Subsahariana hasta la década de 2050.

En la República Centroafricana, Malí y Sudán del Sur, donde solo uno de cada tres adultos sabe leer, se hablan entre 70 y 80 idiomas por país. En el Chad, solo el 1% de las mujeres adultas sabe leer en las regiones de Lac y Wadi Fira.

Un estudio de 17 programas de alfabetización para personas con dificultades de aprendizaje en los Estados Unidos concluyó que las estrategias más eficaces eran las que utilizaban organizadores gráficos, textos accesibles y la aplicación de competencias contextualizadas.

## CAPÍTULO 15



## META 4.6

# Alfabetización y nociones de aritmética

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

## 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 en a) alfabetismo funcional y b) nociones elementales de aritmética, por sexo

## INDICADORES TEMÁTICOS

**4.6.2** – Tasa de alfabetización de jóvenes y adultos

**4.6.3** – Tasa de participación de jóvenes y adultos en programas de alfabetización

Enfoque 15.1: Los programas de alfabetización deben procurar llegar a las personas con discapacidades de aprendizaje y de otro tipo.....304

**E**l dominio de la lectura, la escritura y el cálculo varía, hecho que se reconoce en el indicador mundial 4.6.1, que ha aportado una importante contribución al debate mundial. La evaluación de esas competencias es técnicamente compleja y costosa, en espera de que se adopten instrumentos más eficaces y asequibles. A mediados de los años 2000 el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP) del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) propuso una metodología y en 2006-2011 puso a prueba o estimó plenamente las competencias de lectura, escritura y cálculo numérico en 10 países de bajos y medianos ingresos (IEU, 2017). Desde entonces, ha elaborado un módulo breve, conocido como mini-LAMP, para su posible utilización en encuestas en los hogares con fines múltiples (IEU, 2018).

El Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, centrado principalmente en los países de altos ingresos, es el principal instrumento de evaluación de la alfabetización y el aprendizaje de nociones básicas de aritmética entre jóvenes y adultos. Seis países, cuatro de ellos de ingresos medianos altos, participaron en la tercera y última ronda (2017-2018) del primer ciclo del PIAAC, iniciada en 2011. La competencia mínima en materia de alfabetización (nivel 2) consiste en cotejar el texto y la información y/o parafrasear o hacer deducciones sencillas en función de la información disponible. Alrededor del 74% de los jóvenes y adultos de Kazajstán, el 49% de los de México, el 29% de los del Perú y el 28% de los de Ecuador se encuentran en el nivel 2 o superior de alfabetización (**Gráfico 15.1**). En los Estados Unidos, el único país en haber sido encuestado dos veces durante el primer ciclo del PIAAC, el porcentaje de adultos con un nivel inferior al mínimo en nociones básicas de aritmética aumentó del 27,6% en 2012-2014 al 29,2% en 2017 (OCDE, 2019).

Una tercera encuesta internacional midió la alfabetización. El proyecto del Banco Mundial titulado *Skills Toward Employment and Productivity* (Competencias para el empleo y la productividad) (STEP) realizó un muestreo de zonas urbanas en 17 países y territorios de medianos ingresos entre 2012 y 2015 (Banco Mundial, 2015). Aunque no eran representativos en el plano nacional, los resultados se compararon con los de otros estudios, ya que STEP utilizó la escala del PIAAC. Alrededor del 21% de los adultos de zonas urbanas en edad de trabajar de Ghana y el 29% de Kenya tenían una competencia mínima en 2012, mientras que el 39% (Ghana) y el 65% (Kenya) alcanzaron el umbral inferior de localización de una información en un texto breve (nivel 1). Estas estimaciones eran inferiores a la medición más rudimentaria de alfabetización evaluada directamente: según la Encuesta Demográfica y de Salud (EDS) de 2014, el 85% de los adultos de 15 a 49 años de edad de zonas urbanas de Ghana y el 95% de Kenya podían leer una frase muy corta, independientemente de su comprensión (**Gráfico 15.2**).

A falta de evaluaciones representativas a nivel nacional, la opción alternativa es seguir controlando la tasa de alfabetización de adultos sobre la base del anticuado concepto binario de alfabetización. Los datos sobre alfabetización de jóvenes y adultos del IEU correspondientes a 2019 aportan nuevas

“

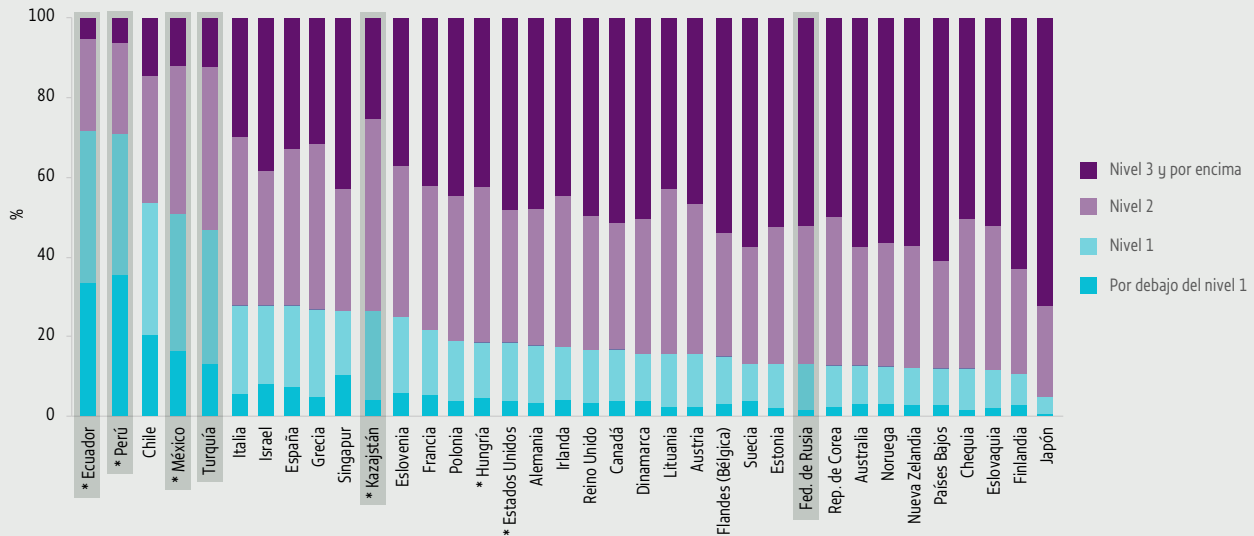
Alrededor del 74% de los jóvenes y adultos de Kazajstán, el 49% de los de México, el 29% de los del Perú y el 28% de los de Ecuador se encuentran en el nivel 2 o superior de alfabetización

”

**GRÁFICO 15.1:**

**Casi el 40% de los adultos de los países de ingresos medianos altos evaluados están por debajo del nivel mínimo de dominio de la lectoescritura**

Porcentaje de adultos de 16 a 65 años de edad, por nivel de dominio de la lectoescritura, países participantes en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos, 2011–2018



\* Países que participaron en la tercera ronda del primer ciclo del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (2017–2018).

GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig15\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig15_1)

Notas: Se destacan los países de ingresos medianos altos. Las cifras de la Federación de Rusia representan todo el país, salvo el área municipal de Moscú. Las cifras del Reino Unido se refieren a Inglaterra e Irlanda del Norte. Las tareas del nivel 1 consisten en la lectura de textos breves sobre temas familiares utilizando un conocimiento básico del vocabulario y la localización de una información idéntica o sinónima a la información de la pregunta. Las tareas del nivel 2 consisten en cotejar el texto y la información y/o parafrasear o hacer inferencias de bajo nivel dada en presencia de informaciones contradictorias.

Fuente OCDE (2019).

estimaciones para 72 países, entre ellos 21 cuyas últimas estimaciones databan de 2010 o antes. A nivel mundial, el 86% de los adultos de más de 15 años de edad y el 92% de los jóvenes de 15 a 24 años están alfabetizados. Las mujeres tienen menos probabilidades de estar alfabetizadas, pero las disparidades se están reduciendo en la generación más joven. Las diferencias de género siguen siendo particularmente grandes en Asia Central y Meridional (15 puntos porcentuales), África subsahariana (14 puntos) y África Septentrional y Asia Occidental (11 puntos) (**Cuadro 15.1**).

“ A nivel mundial, el 86% de los adultos de más de 15 años de edad y el 92% de los jóvenes de 15 a 24 años están alfabetizados ”

**CUADRO 15.1:**

**Tasas de alfabetización de jóvenes y adultos, 2018**

	Jóvenes (15–24)			Adultos 15+		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
<b>Mundo</b>	<b>91,7</b>	<b>90,4</b>	<b>92,9</b>	<b>86,3</b>	<b>82,8</b>	<b>89,8</b>
África subsahariana	76,7	73,7	79,8	65,8	58,9	72,9
África Septentrional y Asia Occidental	88,9	87,1	90,7	80,1	74,3	85,5
Asia Central y Meridional	89,9	88,0	91,6	73,9	66,0	81,5
Asia Oriental y Sudoriental	98,9	98,9	98,9	95,8	94,1	97,4
América Latina y el Caribe	98,5	98,7	98,4	93,9	93,5	94,3
Oceanía	...	...	...	...	...	...
Europa y América del Norte	...	...	...	...	...	...
Bajos ingresos	75,6	72,3	78,8	63,2	55,6	71,1
Ingresos medianos bajos	89,7	88,0	91,4	77,2	70,9	83,4
Ingresos medianos altos	98,3	98,3	98,4	95,2	93,7	96,6
Altos ingresos	...	...	...	...	...	...

Fuente: Base de datos del IEU.

La proporción de mujeres jóvenes analfabetas ha disminuido en las tres regiones y, por consiguiente, en el mundo, desde alrededor de 2005, aunque la disminución en Asia Oriental y Sudoriental desde 1990 ha sido más pronunciada (**Gráfico 15.3a**). La proporción de mujeres adultas analfabetas, empero, se ha mantenido constante en los últimos 20 años en torno al 63%. Es posible que Asia Oriental y Sudoriental tenga el índice de paridad de género más elevado (está acercándose a la paridad) y la tasa más alta de alfabetización de mujeres adultas, pero también tiene el mayor porcentaje de mujeres entre los

adultos analfabetos (**Gráfico 15.3b**). Entre las mujeres mayores de 65 años de la región, el 75% son analfabetas.

Los cambios demográficos -en particular en la esperanza de vida, la fecundidad y el movimiento de las cohortes a lo largo del tiempo- y la inversión en educación determinan los perfiles regionales de alfabetización. En Asia Oriental y Sudoriental se comenzó a invertir fuertemente en la educación hace más de dos generaciones, pero no alcanzó el segundo número más bajo de adultos analfabetos, después de América Latina y el Caribe, hasta 2015. Asia Central y Meridional tiene, con mucho, el mayor número de analfabetos de 25 a 64 años de edad (269 millones), y la proporción se ha mantenido constante durante unos 25 años, pero se espera que los progresos realizados entre los jóvenes desde finales de los años 1990 empiecen a surtir efecto. El África subsahariana tiene el mayor número de jóvenes analfabetos y, por lo tanto, está previsto que se convierta en la región con el mayor número de adultos analfabetos (**Gráfico 15.4**).

Incluso si para el año 2030 se lograra la finalización universal del segundo ciclo de la enseñanza secundaria con competencias básicas en lectoescritura, ello no traería consigo la alfabetización universal de los adultos. Seguirá habiendo todos los jóvenes analfabetos de hoy, estimados por primera vez en 2018 en poco menos de 100 millones, y la mayoría de los 773 millones de adultos analfabetos de la actualidad. En el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se estima que, en 2050, el 11,5% de los adultos del África subsahariana no habrán terminado la escuela primaria (**Gráfico 15.5**).

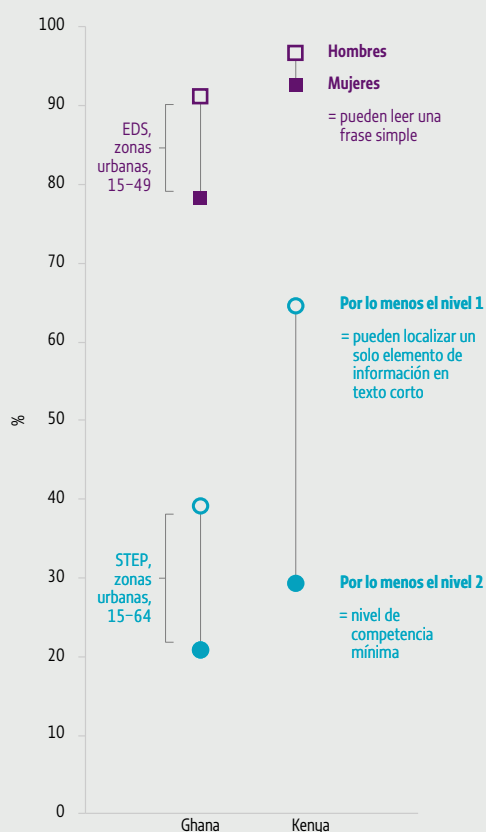
Las estadísticas de alfabetización se refieren a las lenguas oficiales. Se desconoce el número de analfabetos que hablan idiomas minoritarios o no oficiales y viven en lugares donde el idioma de enseñanza difiere del que se habla en casa. Hace casi dos decenios, la UNESCO citó una estimación no verificada del Instituto Lingüístico de Verano, según la cual más de la mitad de los analfabetos pertenecían a esta categoría (UNESCO, 2003). Independientemente de la exactitud de esta estimación, la proporción puede ser alta y es poco probable que

“ En el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se estima que, en 2050, el 11,5% de los adultos del África subsahariana no habrán terminado la escuela primaria ”

### GRÁFICO 15.2:

#### La capacidad de leer una frase no equivale a la comprensión

Indicadores de alfabetización de adultos, por sexo y nivel de competencia, en zonas urbanas de Ghana y Kenya, 2012-2014



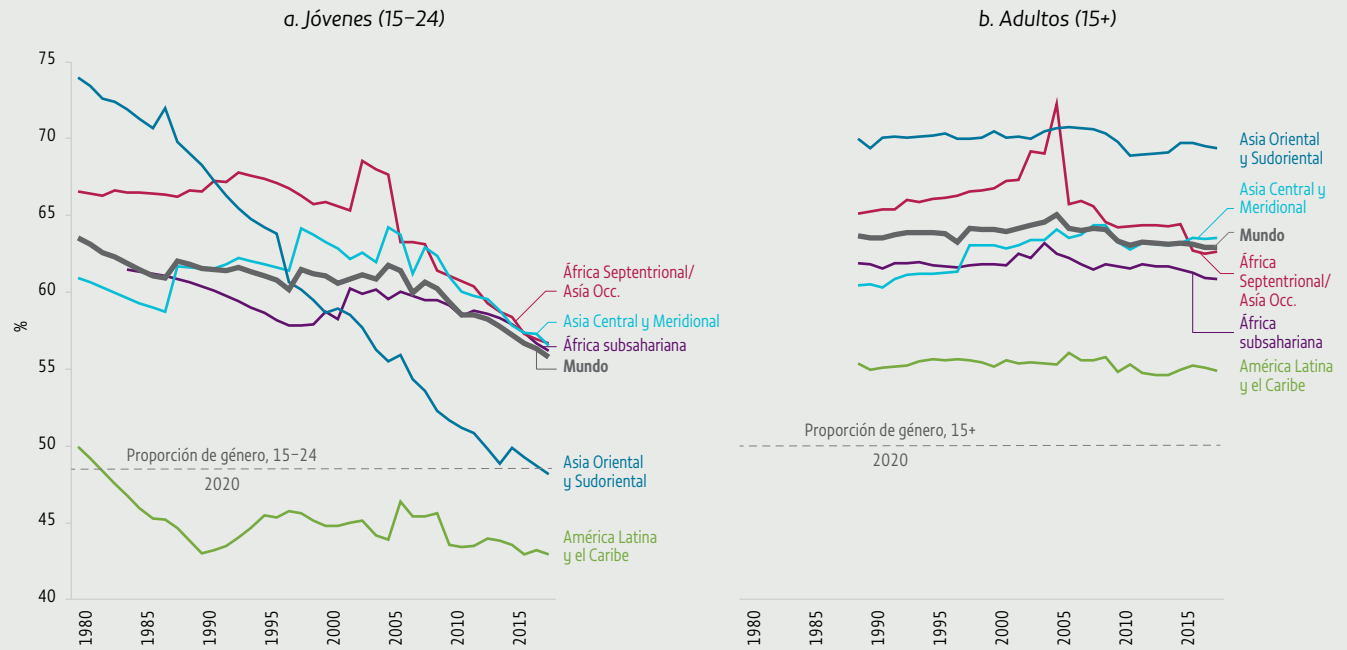
GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig15\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig15_2)

Notas: EDS = Encuesta Demográfica y de Salud. STEP = Competencias para el empleo y la productividad.

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM usando los datos de STEP y los informes finales de la EDS.

**GRÁFICO 15.3:****La proporción de mujeres analfabetas ha sido constante durante 20 años**

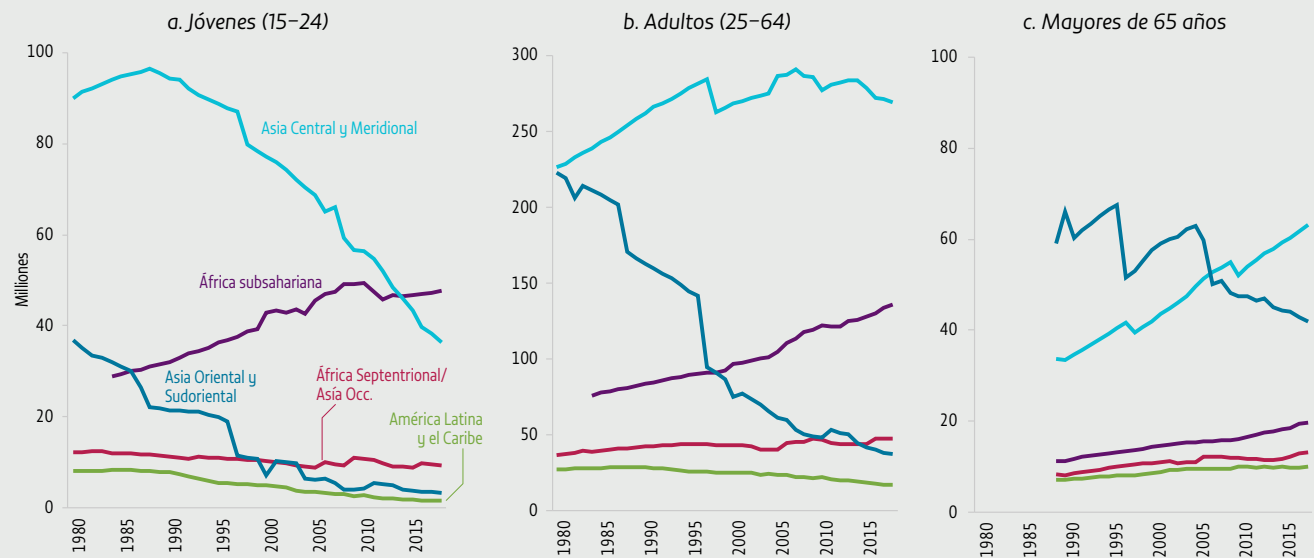
Proporción de mujeres analfabetas, por región, 1990–2018

GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig15\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig15_3)

Fuente: base de datos del IEU.

**GRÁFICO 15.4:****Los cambios demográficos y la inversión en educación determinan el progreso en la reducción del analfabetismo**

Número de analfabetos, por grupo de edad y región, 1980–2018

GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig15\\_4](http://bit.ly/GEM2020_fig15_4)

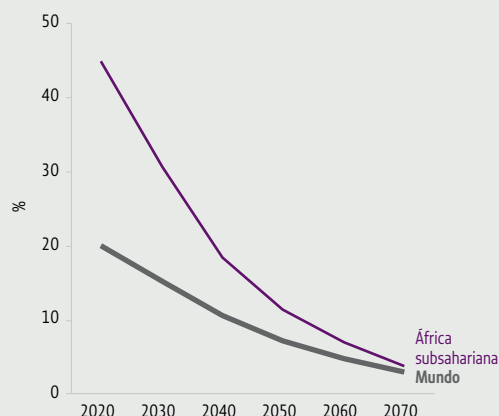
Fuente: base de datos del IEU.



**GRÁFICO 15.5:**

**Aun si se logra la finalización de la escuela secundaria universal para 2030, los programas de alfabetización seguirán siendo necesarios dentro de 50 años**

Proyección de la proporción de adultos mayores de 25 años que no habrán terminado la enseñanza primaria, en el África subsahariana y en el mundo, 2020–2070



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig15\\_5](http://bit.ly/GEM2020_fig15_5)

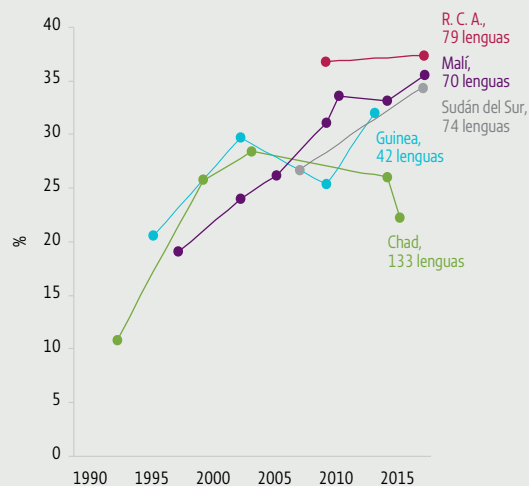
Nota: Las proyecciones se basan en la finalización de la escuela primaria y secundaria universal para 2030.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en el Wittgenstein Centre (2019).

**GRÁFICO 15.6:**

**Los países con las tasas más bajas de alfabetización de adultos tienen una gran diversidad lingüística**

Tasa de alfabetización de adultos, cinco países con la tasa más baja, 1990–2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig15\\_6](http://bit.ly/GEM2020_fig15_6)

Fuentes: base de datos del IEU (tasas de alfabetización); Eberhard y otros (2020) (número de lenguas).

disminuya, puesto que sigue aumentando la proporción del África subsahariana en la población total de analfabetos. La región tiene la mayor población de niños que no reciben enseñanza en el idioma que se habla en el hogar (PNUD, 2004).

Los cinco países del África subsahariana con las tasas de alfabetización de adultos más bajas del mundo tienen una gran diversidad lingüística. En el Chad, cuya tasa de alfabetización de adultos es del 22%, hay 133 lenguas. En República Centroafricana, Malí y Sudán del Sur hay entre 70 y 80 idiomas en cada país (**Gráfico 15.6**). Según el sitio web *Ethnologue*, al menos dos tercios de esos idiomas -hasta 9 de 10 en Malí- son o bien institucionales (desarrollados hasta el punto en que un idioma es utilizado y sostenido por instituciones más allá del hogar y la comunidad), o bien estables (son la norma en el hogar y la comunidad que todos los niños aprenden y utilizan, aunque no gocen del apoyo de instituciones formales) (Eberhard y otros, 2020).

La alfabetización de las mujeres adultas en Chad y Guinea es sumamente baja. La Encuesta Demográfica y de Salud (EDS) evalúa la alfabetización directamente, sometiendo una simple frase para leer. Las respuestas comprenden una indicación de las competencias de lectura, es decir, si la frase fue leída con o sin dificultad. En esas encuestas en los hogares con fines múltiples se ha supuesto que los egresados de la escuela primaria estaban alfabetizados y solo se pedía que leyeran a los que nunca habían asistido a la escuela secundaria (como en la EDS del Chad). Puesto que hay cada vez más datos que indican que algunos egresados de la escuela primaria pueden ser analfabetos, ahora también se pide a los egresados de la escuela secundaria que lean la frase (como en la más reciente EDS de Guinea).

En el Chad, el 15% de las mujeres de 15 a 49 años de edad habían asistido a la escuela secundaria. De las que no habían asistido, el 1,7% leyó la frase sin dificultad y el 5,5% leyó parte de la frase, lo que significa que una de cada cinco leyó sin dificultad. En Guinea, el 4% había cursado la enseñanza postsecundaria. De quienes no lo

“

Los cinco países del África subsahariana con las tasas de alfabetización de adultos más bajas del mundo tienen una gran diversidad lingüística

”

habían hecho, el 11% leyó sin dificultad y el 9% leyó parte de la frase, lo que significa que aproximadamente uno de cada dos leyó sin dificultad. Esto no es sorprendente, ya que la muestra comprendía mujeres que habían asistido a la escuela secundaria. En ambos países, 1 de cada 6 mujeres podía leer una frase sin dificultad. En 12 de las 20 regiones del Chad, como máximo 1 de cada 10 mujeres podía leer - 1 de cada 100 en Lac y Wadi Fira (**Gráfico 15.7**).

La mayoría de los países africanos utilizan las lenguas locales únicamente durante los tres primeros años de la escuela primaria, pero por lo general se promueve el uso de los idiomas locales en los programas de alfabetización de adultos y otros programas de educación no formal (Alidou, 2006). El programa de la estrategia nacional plurilingüe para la alfabetización de Argelia, puesto en marcha por la oficina nacional de alfabetización y educación de adultos, recibió en 2019 el Premio UNESCO de Alfabetización Rey Sejong. En este curso de 18 meses se insiste en comenzar a aprender en el idioma local

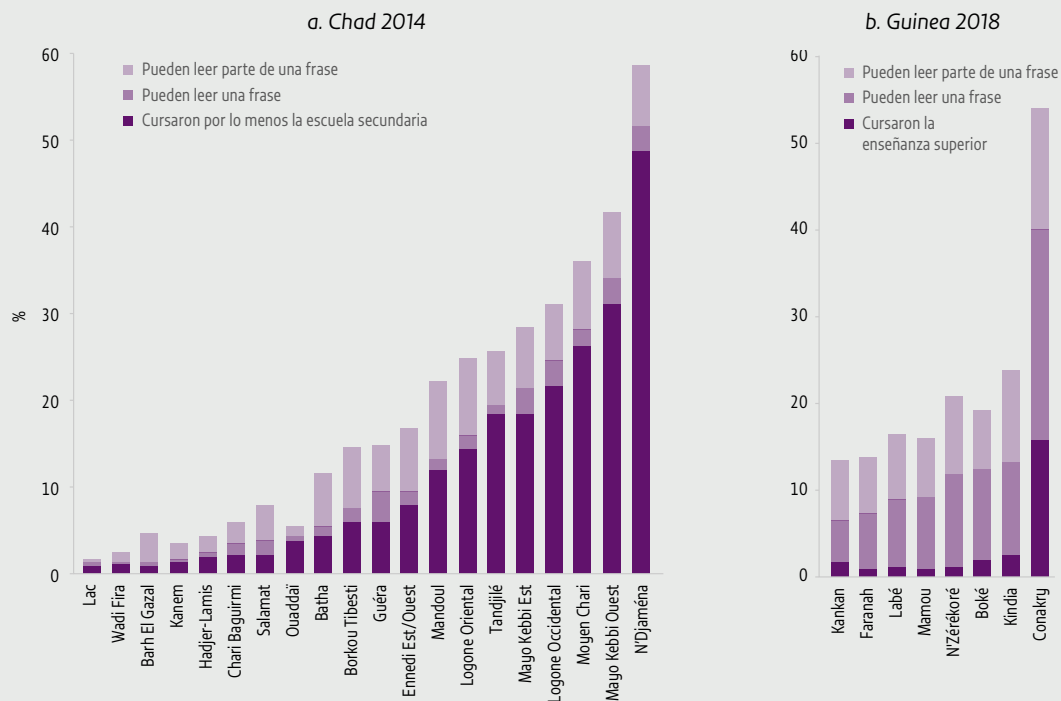
como punto de partida para seguir aprendiendo durante toda la vida. Los alumnos pueden aprender el tamazight, el idioma natal de una gran minoría. Los alumnos de las zonas rurales y/o las alumnas representan alrededor del 90% de los participantes (UNESCO, 2019a). El Senegal subcontrató los programas de alfabetización de adultos a organizaciones de la sociedad civil y propuso a los proveedores locales elegir entre seis idiomas (Robinson, 2016).

El programa de alfabetización de adultos Kha Ri Gude de Sudáfrica ofrece clases en los 11 idiomas locales oficiales, además de la lengua de señas y el braille. Sin embargo, los docentes tienen que vérselas a menudo con grupos plurilingües y heterogéneos de alumnos sin la preparación adecuada. Los maestros pueden hablar pero no escribir el idioma local o pueden carecer de estrategias pedagógicas para apoyar las prácticas bilingües o plurilingües en el aula (Hanemann y McKay, 2019). En algunos países, como el Ecuador, las lenguas locales se escriben y leen incluso utilizando alfabetos distintos, cada uno con sus

### GRÁFICO 15.7:

#### A lo sumo, 1 de cada 10 mujeres puede leer una frase en la mayoría de las regiones del Chad y Guinea

Tasa de alfabetización femenina, adultos de 15 a 49 años de edad, por regiones, 2014 y 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig15\\_7](http://bit.ly/GEM2020_fig15_7)

Fuente: Informes de la EDS.

“

El programa de alfabetización de adultos Kha Ri Gude de Sudáfrica ofrece clases en los 11 idiomas locales oficiales, además de la lengua de señas y el braille

”

propias connotaciones políticas, lo que afecta a la forma en que las personas interactúan con los programas de alfabetización (Limerick, 2017).

Se sabe muy poco sobre la participación en programas de alfabetización a nivel mundial. El cuestionario del IEU sobre estadísticas de alfabetización sometido a los países incluirá un módulo para subsanar la laguna con respecto al indicador temático 4.6.3 del ODS 4 (tasa de participación de jóvenes y adultos analfabetos en programas de alfabetización). Sin embargo, las estadísticas sobre la participación individual no siempre ofrecen un panorama completo, ya que, entre otras cosas, suele faltar información sobre la participación de los grupos marginados, como las personas con discapacidad (**Enfoque 15.1**).

Integrar a toda la familia en la programación de la alfabetización puede funcionar mejor para romper el ciclo de tasas bajas entre generaciones en las comunidades desfavorecidas (Comisión Europea, 2012). Tales enfoques pueden fortalecer la cohesión y el desarrollo de la comunidad. Estudios recientes sobre el proyecto de alfabetización familiar en Hamburgo (Alemania) (Rabkin y otros, 2018), un programa de investigación participativa en comunidades de pastores de Kenya (Ng'asike, 2019) y el programa de aprendizaje familiar en Mozambique (UNESCO, 2019b) muestran que el enfoque familiar es pertinente tanto en entornos de alta como de baja alfabetización, aunque el enfoque de los programas varía. Los programas europeos y norteamericanos tienden a centrarse en la alfabetización de los padres de familia con la intención de mejorar la alfabetización de los niños. Los programas llevados a cabo en el África subsahariana tienden a dirigirse a la comunidad y se centran en el valor y la transmisión de la cultura, el idioma y los conocimientos tradicionales locales.

## ENFOQUE 15.1: LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN DEBEN PROCURAR LLEGAR A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDADES DE APRENDIZAJE Y DE OTRO TIPO

Las dificultades y discapacidades de aprendizaje representan un obstáculo para la adquisición de las competencias de escucha, habla, lectura y escritura necesarias para comunicarse durante el aprendizaje y participar en la sociedad. Los adultos con estas dificultades tienen más probabilidades de no conseguir empleo, ser pobres o recibir asistencia del Gobierno (Patterson y Mellard, 2008).

En los países de bajos y medianos ingresos, los programas de alfabetización para adultos con dificultades de aprendizaje tienden a ser modestos, estar insuficientemente financiados y no estar vinculados a esfuerzos más amplios o sostenidos dentro de la comunidad de personas con discapacidad, o a los esfuerzos de alfabetización de adultos (Groce y Bakhshi, 2011). En los países de altos ingresos, no hay consenso sobre las estimaciones de los adultos con discapacidad en los programas de alfabetización (Copeland y otros, 2016). En los Estados Unidos, las estimaciones oscilan entre el 6% (Kutner y otros, 2007) y más del 25% (Tamassia y otros, 2007), o más del 50% (National Research Council, 2012). Entre el 5% y el 25% padece disgrafía (según el tipo de estudio), y el 10% padece dislexia (Dyslexia International, 2014). En Kansas, el 29% de los adultos que cursan la educación básica y la enseñanza secundaria declararon tener una discapacidad para el aprendizaje (Patterson, 2008). Estos alumnos tienen una representación superior a la normal entre los adultos que carecen de las competencias básicas (Patterson y Mellard, 2008).

Hay una gran variedad de programas dirigidos a los educandos adultos con discapacidad. El programa de alfabetización Latch-On de Australia, de dos años de duración, brinda a los adultos con discapacidades intelectuales la oportunidad de seguir desarrollando sus competencias de lectoescritura. El plan de estudios es receptivo y flexible, y los investigadores capacitan a los docentes y les prestan apoyo. El programa facilita la inclusión mediante cursos en grupos pequeños, una intervención individual cuando es necesario, y el acceso a la tecnología informática. Un boletín

“

Siguen siendo escasos los datos sobre la eficacia de las estrategias, las adaptaciones, las intervenciones y los modelos concebidos para ayudar a los educandos adultos con discapacidad a desarrollar plenamente su potencial

”

estudiantil conecta a los participantes con jóvenes adultos de todo el país (Latch-On, 2020). La International Dyslexia Association elaboró una carpeta didáctica para promover las mejores prácticas de alfabetización y recomendar programas informáticos y aplicaciones útiles (International Dyslexia Association, 2019). La Dyslexia Association of Ireland ofrece un servicio de información gratuito, seminarios para adultos sobre la dislexia y cursos de formación de tiempo completo para adultos desempleados con dislexia. El curso ofrece un galardón principal en aptitudes de empleabilidad en el nivel 3 y clases diarias de alfabetización impartidas por especialistas (Dyslexia Association of Ireland, 2016). El programa Kha Ri Gude de Sudáfrica, que llega a 4,7 millones de los 9,6 millones de adultos analfabetos del país, se dirige específicamente a los ciudadanos con discapacidad. Ha contratado a 60 profesores de lengua de señas y está elaborando materiales en braille y otras adaptaciones (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2019).

Siguen siendo escasos los datos sobre la eficacia de las estrategias, las adaptaciones, las intervenciones y los modelos concebidos para ayudar a los educandos adultos con discapacidad a desarrollar plenamente su potencial. En los Estados Unidos, se señalaron en un informe algunas adaptaciones en materia de lectura y escritura

para adultos con discapacidades de aprendizaje basadas en datos empíricos, como programas informáticos (por ejemplo, predicción de palabras, reconocimiento del habla, procesamiento de textos) y tiempo extra para las tareas (National Research Council, 2012). Muchos programas de lectura para adultos se basan en el método Orton Gillingham-Stillman, un método multisensorial que combina la instrucción visual, auditiva y táctil-kinestésica para mejorar la memoria y el aprendizaje (LDA, 2015). En un examen de 17 programas se comprobó que los más eficaces adoptaban diversas estrategias, por ejemplo, la utilización de organizadores gráficos y textos accesibles y la aplicación de las competencias en un contexto determinado (Copeland y otros, 2016).

Gloria Cephas y dos de sus hijos, Kedar y Khadalia, de 10 y 7 años, ante un cartel que los niños contribuyeron a confeccionar, al llegar a la escuela primaria New Winthorpes en St. John (Antigua y Barbuda).

CRÉDITO: UNICEF/LeMoyne



## MENSAJES CLAVE

En 2016-2017, 83 países respondieron a una consulta sobre si los principios rectores de la Recomendación de 1974 relativos a la paz y la no violencia, los derechos humanos y libertades fundamentales, la diversidad cultural y la tolerancia, y la supervivencia y el bienestar humanos estaban reflejados en sus políticas de educación, planes de estudio, formación de docentes y evaluaciones de los estudiantes.

- Solo el 12% de los países reflejaban plenamente los principios rectores.
- Varios países comunicaron que evaluaban a los estudiantes aunque los planes de estudio no incluyeran en su totalidad ciertas esferas relacionadas con el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial o los profesores no estuvieran plenamente capacitados al respecto. En Burundi, Colombia y Myanmar se evaluaba a los estudiantes aunque no se cumpliera ninguna de las dos condiciones.
- La prevención de la violencia de género se enseñaba en el 93% de los países, pero la prevención del extremismo violento solo en el 34%.
- Alrededor de 8 de cada 10 países informaron de que habían revisado los libros de texto para que se ajustaran a los principios, si bien la modificación se vio limitada por la lentitud del proceso de reforma de los planes de estudio y la elaboración e implantación de los libros de texto.

---

En la próxima consulta se introducirán preguntas simplificadas, se ampliará la cobertura a todas las dimensiones de la meta 4.7 y se pedirá a los gobiernos que documenten sus respuestas.

---

El papel protagonista desempeñado por los niños en edad escolar en las protestas climáticas es significativo y pone de manifiesto que la educación actual, tal como la conciben e imparten los adultos, será irrelevante si el planeta se vuelve inhabitable en el futuro.

## CAPÍTULO 16



## META 4.7

# Desarrollo sostenible y 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 MUNDIAL

**4.7.1** – Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en todos los niveles de: a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudios, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes

## INDICADORES TEMÁTICOS

**4.7.2** – Porcentaje de escuelas en las que se imparte enseñanza sobre el VIH y educación sexual basadas en competencias para la vida

**4.7.3** – Grado en que se aplica en el país el marco del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (de conformidad con la resolución 59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas)

**4.7.4** – Porcentaje de estudiantes por grupo de edad (o nivel de estudios) que demuestran poseer una correcta comprensión de cuestiones relativas a la ciudadanía mundial y la sostenibilidad

**4.7.5** – Porcentaje de alumnos en el último grado del segundo ciclo de secundaria que demuestran poseer un dominio suficiente de las ciencias ambientales y las ciencias de la Tierra

Enfoque 16.1: Los progresos en el seguimiento y la presentación de informes sobre la meta 4.7 han sido graduales .....	312
Enfoque 16.2: La lentitud en la elaboración de los libros de texto pone en peligro los avances hacia la meta 4.7.....	313

Las vidas de las personas están sujetas a fuertes presiones relacionadas con el cambio climático, la degradación del medio ambiente, el desarrollo tecnológico, los conflictos y el crecimiento y los movimientos poblacionales. Es crucial que los alumnos adquieran conocimientos sobre esos problemas, así como acerca de las actitudes y los comportamientos constructivos necesarios para enfrentarse a ellos. Apoyándose en la educación universal preescolar, primaria y secundaria, en la que se enseña a los alumnos a leer, a pensar y a seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, la meta 4.7 aborda cuestiones fundamentales para las ambiciones de transformación de los ODS, que sin embargo resultan difíciles de llevar a la acción.

La Recomendación 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 la UNESCO (1974), estableció principios rectores sobre la paz y la no violencia, los derechos humanos y las libertades fundamentales, la diversidad cultural y la tolerancia, así como la supervivencia y el bienestar de la humanidad. Aunque es cuarenta años anterior a la meta 4.7, la Recomendación de 1974 está en consonancia con su llamamiento a los países a que promuevan la educación en pos del desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial.

Debido a problemas conceptuales y prácticos, el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible desestimó en dos ocasiones la propuesta de elevar el nivel del indicador mundial 4.7.1, sobre la base del proceso de consulta y presentación de informes de la Recomendación de 1974, al nivel II (metodología establecida pero los países no producen datos periódicamente). En noviembre de 2019 se aprobó un planteamiento revisado (**Enfoque 16.1**).

El análisis de las respuestas de los países a la consulta de 2016-2017 sobre la Recomendación de 1974 reveló pautas

interesantes. Se pasó de 57 países participantes en la quinta consulta a 83 en la sexta (UNESCO, 2018), pero la información presentada no era representativa a escala mundial: más de la mitad de los países eran europeos, latinoamericanos o caribeños.

Las respuestas se analizaron en función de si reflejaban los principios de la Recomendación de 1974 plenamente, en cierta medida, parcialmente o no los reflejaban en absoluto, en tres ámbitos – políticas y marcos educativos, planes de estudios y formación de los docentes en el empleo – y de si las evaluaciones del aprendizaje incluían los contenidos correspondientes. La mitad de los países encajaban en una de las cuatro pautas de respuesta más comunes. De 68 países que presentaron información sobre los cuatro ámbitos, 9 (el 12%) reflejaban plenamente o incluían los principios rectores en todos los ámbitos (**Gráfico 16.1**).

Muchos países informan de que se evalúa a los alumnos en relación con contenidos educativos pertinentes, aunque los planes de estudios no los incluyan completamente. Pocos países forman plenamente a los docentes en los contenidos prescritos por sus políticas y planes de estudios y sobre los cuales se evalúa a los alumnos. En Burundi, Colombia y Myanmar, por ejemplo, se evalúa a los alumnos a pesar de que los docentes no han recibido la formación pertinente.

Esas discordancias pueden deberse a que los temas no son necesariamente aplicables por igual a todos los niveles de enseñanza. Casi todos los países señalan la inclusión

“ La meta 4.7 aborda cuestiones fundamentales para las ambiciones de transformación de los ODS, que sin embargo resultan difíciles de llevar a la acción ”

“

El porcentaje de países que declararon disponer de recursos didácticos y materiales plenamente adecuados oscilaba entre el 18% para la paz y la no violencia y el 26% para los derechos humanos y las libertades fundamentales

”

de los principios en los planes de estudios de la enseñanza primaria y secundaria, principalmente en lo que se refiere a educación cívica (70% de los países), estudios sociales (51%), geografía (44%) e historia (43%). La inclusión de los principios es significativamente menor en la educación preescolar, postsecundaria, de adultos y no formal.

Casi todos los países que han presentado información sobre la cuestión imparten enseñanza sobre la igualdad, la inclusión, la no discriminación, la sostenibilidad ambiental y el cuidado del planeta (**Gráfico 16.2**).

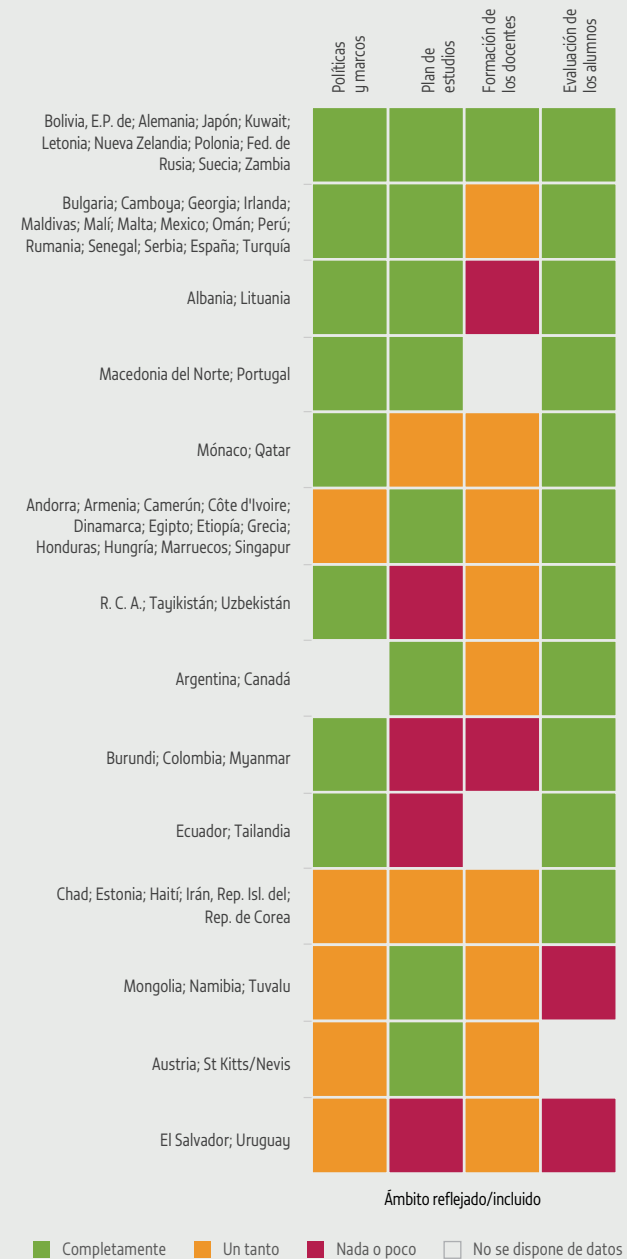
Si bien los principios no mencionan la igualdad de género, el 93% de los países imparten enseñanza sobre la prevención de la violencia sexista. En torno al 66% imparten enseñanza sobre la prevención del extremismo violento y el 71% educación para la ciudadanía mundial.

Se recabó información adicional acerca de los cuatro ámbitos. En primer lugar, los países señalaron haber aplicado los principios de diversas maneras en sus programas educativos. En lo que respecta a las políticas, 68 de 76 países, es decir, el 89%, recurrieron a un equipo de trabajo, un grupo de trabajo o algún mecanismo similar para aplicar los principios. En las aulas, predominaron los métodos centrados en el alumno (88%), participativos e interactivos (84%) y la enseñanza innovadora y creativa (70%). Menos de la mitad de los países utilizaron la investigación y la experimentación.

En segundo lugar, 8 de cada 10 países señalaron que habían revisado los libros de texto para aplicar los principios (**Enfoque 16.2**). El porcentaje de países que declararon disponer de recursos didácticos y materiales plenamente adecuados oscilaba entre el 18% para la paz y la no violencia y el 26% para los derechos humanos y las libertades fundamentales. En tercer lugar, más del 60% de los países europeos habían formado a menos del 60% de sus docentes con vistas a la aplicación de los principios. Sin embargo, no se dispone de más información acerca de los temas en los que se centraban las formaciones impartidas a los docentes. En cuarto lugar, en las

### GRÁFICO 16.1:

**En algunos países, se evalúa a los alumnos, pero los docentes no están capacitados en educación para el desarrollo sostenible**  
Grado de aplicación de la Recomendación de 1974, por ámbito y modalidad, 2016-2017



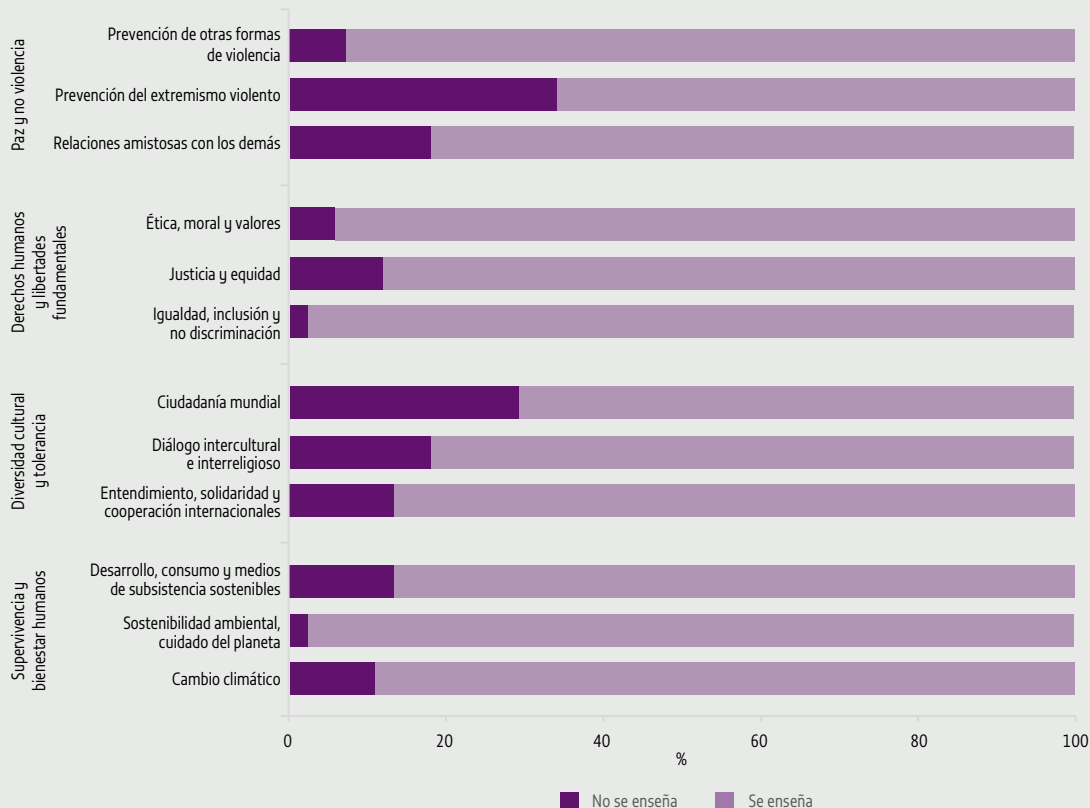
GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig16\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig16_1)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la UNESCO (2018).



**GRÁFICO 16.2:****Más planes de estudio comprenden temas ambientales que la diversidad y la tolerancia**

Cobertura por parte de los planes de estudio de los temas y asuntos tratados en la Recomendación de 1974, 2016-2017

GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig16\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig16_2)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la UNESCO (2018).

evaluaciones del aprendizaje, el 81% de los países se centró en los conocimientos, el 72% en las aptitudes y competencias, el 62% en los valores y el 42% en las actitudes y comportamientos, si bien varios países informaron sobre diversos planes destinados a reforzar estas últimas dimensiones en las evaluaciones.

Un análisis que se remonta a principios del siglo XX revela unas “fluctuaciones de los enfoques educativos inclusivos” (Jiménez y Lerch, 2019). Entre los países que informaron sobre la aplicación de la Recomendación de 1974 en 2016-2017, una quinta parte declaró haber mejorado con respecto a los cinco años anteriores. Ninguno de los 12 países subsaharianos participantes notificó progresos. Casi la mitad de los países citaron la insuficiencia de recursos financieros, técnicos o humanos como principal razón de la escasa o nula mejora en la aplicación de la Recomendación, entre ellos dos de cada tres en el África subsahariana y cuatro de cada cinco en el Asia Central y Meridional.

“ Faltan datos no solo sobre el indicador mundial de la meta sino también sobre la mayoría de sus indicadores temáticos ”

Es posible que las medidas autodeclaradas a nivel nacional, como la incorporación de la igualdad de género a la política educativa, no tengan incidencia en el medio escolar. En la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje de 2018 de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) se preguntó a los directores de establecimientos de primer ciclo de secundaria si en sus establecimientos se aplicaban “políticas explícitas contra la discriminación de género”. En la región de Flandes (Bélgica) y en Italia, Malta, Nueva Zelanda y Singapur, alrededor de la mitad de los directores declararon que se aplicaban (OCDE, 2019).

Faltan datos no solo sobre el indicador mundial de la meta sino también sobre la mayoría de sus indicadores temáticos. Resulta difícil medir los conocimientos y los sentimientos de los jóvenes, pero sus recientes movilizaciones por la crisis climática han enviado un claro mensaje (**Recuadro 16.1**). Así pues, el seguimiento de la meta 4.7 requiere la adopción de medidas alternativas y la recopilación de información de fuentes múltiples (Smart y otros, 2019).

Una encuesta del Pew Research Centre sobre los conocimientos científicos de los adultos llevada a cabo en los Estados Unidos incluyó tres preguntas relacionadas con las ciencias ambientales y las ciencias de la Tierra. Se preguntaba a los encuestados: a) si el petróleo, el gas natural y el carbón eran combustibles fósiles; b) si la inclinación del eje de la Tierra en relación con el sol determinaba las estaciones; y c) si la deforestación provocaba un aumento de la erosión. Los conocimientos demostrados por los encuestados guardaban relación con su nivel educativo. Entre el 78% y el 87% de los encuestados con títulos de posgrado respondieron correctamente, frente al 48-55% de quienes no habían ido más allá de la enseñanza secundaria (Kennedy y Hefferon, 2019). Sin embargo, los conocimientos científicos de los adultos de los Estados Unidos en otros ámbitos, especialmente en relación con el cambio climático, no presentan una correlación clara con su nivel educativo (véase el **Capítulo 20**).

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE ha formulado dos veces preguntas relacionadas con la meta 4.7. La encuesta PISA de 2006 recopiló información sobre la incorporación de cuestiones relativas a las ciencias ambientales a los planes de estudios y descubrió que el 98% de los alumnos de los países de la OCDE recibían enseñanza sobre temas ambientales o de sostenibilidad (Buckler y Creech, 2014). La encuesta PISA de 2018 fue la primera en recabar información sobre los conocimientos interculturales y el pensamiento analítico y crítico en un módulo dedicado a las “competencias mundiales”. Los alumnos señalaron aptitudes y actitudes como la empatía y la responsabilidad (OCDE, 2017). La OCDE presentará los resultados en octubre de 2020, en asociación con los Programas internacionales-interculturales del American Field Service, una organización sin ánimo de lucro dedicada a los intercambios internacionales entre establecimientos de enseñanza secundaria, el voluntariado y el aprendizaje intercultural.

La dimensión de las competencias tampoco presenta una situación mejor, pese al creciente interés por los

## RECUADRO 16.1:

### 2019, el año en que irrumpieron las huelgas de los niños contra el cambio climático

La furia de los niños puede constituir la campaña más importante y eficaz en favor de la acción por el clima. Muchas de las comunidades más afectadas por el cambio climático se encuentran en países de ingresos bajos y medianos. No cabe sorprenderse, por tanto, de que el activismo de los niños por la justicia climática haya surgido allí. En América Latina, la beliceña Madison Pearl Edwards y la ecuatoriana Nina Gualinga empezaron a movilizarse, con apenas 9 y 8 años de edad respectivamente, para denunciar las amenazas a la biodiversidad que representan el cambio climático y las industrias consumidoras de combustibles fósiles (WWF, 2018). La Iniciativa de la Juventud Africana sobre el Cambio Climático, creada en 2006, vincula la cuestión con el desarrollo sostenible, en particular la reducción de la pobreza, y ofrece a los jóvenes activistas de todo el continente la posibilidad de compartir ideas, estrategias y enseñanzas (African Youth Initiative on Climate Change, 2020).

Aunque el protagonismo cobrado recientemente por la activista climática sueca Greta Thunberg refleja posiblemente la preferencia de los medios de comunicación por las historias occidentales (Unigwe, 2019), el activismo climático ha encontrado una potente dinámica en las huelgas escolares. A lo largo de una semana de septiembre de 2019 se produjo la mayor movilización climática de la historia, con unos 7,6 millones de personas en las calles (Movilización Mundial por el Clima, 2019). Si bien se apoyan en el consenso científico, los escolares han asumido un papel de primer plano. Las generaciones más jóvenes estarán más expuestas que los responsables políticos actuales a los efectos del cambio climático en el largo plazo. Las huelgas escolares ponen de relieve el hecho de que la enseñanza que se imparte hoy, concebida e impartida por adultos, será irrelevante si el planeta de mañana es inhabitable.

La educación tiene beneficios inmediatos, pero desde una perspectiva de la capacidad que valore la iniciativa individual, también puede cumplir la promesa de generar una mayor capacidad en el futuro. Los adultos desvirtúan esta promesa cuando proclaman un futuro radiante gracias a la educación, al tiempo que destruyen toda posibilidad de futuro. Los docentes han apoyado los boicots organizados por los alumnos. Una resolución de la Internacional de la Educación alentó a sus afiliados a “solidarizarse plenamente con todos los alumnos que se pongan en huelga o se manifiesten en protesta contra el cambio climático” y a las escuelas a “no tomar medidas contra los alumnos” (Internacional de la Educación, 2019). Schools for Climate Action sostiene que las escuelas y los docentes tienen un mandato legal de protección de la infancia, y que la inacción en materia de cambio climático constituye una negligencia de la infancia (Preston, 2019).

El hecho de que los Estados no hayan frenado las emisiones de carbono, cuando hace mucho tiempo que se ha establecido el impacto perjudicial que tendrán para las generaciones futuras, constituye el fundamento de las demandas constitucionales presentadas por los jóvenes de Europa y de países como Canadá, Colombia, Estados Unidos, Filipinas, India, Pakistán o Uganda (Our Children’s Trust, 2019).

resultados educativos no estrictamente académicos (The Aspen Institute, 2019). Pocos países cuentan con los mecanismos necesarios para llevar a cabo un seguimiento de los avances logrados en relación con las aptitudes cognitivas, sociales y emocionales, lo cual pone de manifiesto problemas de implementación (Vista y otros, 2018). Esos sistemas requieren niveles elevados de confianza. La protección de la privacidad tiene lógicamente más importancia cuando se trata de datos relativos a las actitudes de los alumnos que de los resultados obtenidos en la evaluación del aprendizaje.

Las dificultades relativas a la medición corren el riesgo de relegar la meta 4.7 de la agenda del ODS 4, lo que supondría una doble pérdida, ya que incluye cuestiones que pueden contribuir a la consecución de otras metas. El aprendizaje es indisoluble de sus dimensiones cognitivas, sociales y emocionales.

Impulsar el desarrollo de estas repercute positivamente en la asistencia, las tasas de finalización y las puntuaciones obtenidas en los exámenes (por ejemplo, Durlak y otros, 2011). Un examen de 27 estudios realizados en diferentes partes del mundo reveló que 8 de cada 10 empleadores consideraban que las aptitudes sociales y emocionales eran las más importantes para el éxito, pero también las menos comunes (Cunningham y Villaseñor, 2016).

## ENFOQUE 16.1: LOS PROGRESOS EN EL SEGUIMIENTO Y LA PRESENTACIÓN DE INFORMES SOBRE LA META 4.7 HAN SIDO GRADUALES

El indicador mundial 4.7.1 pregunta en qué grado incorporan los países la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. El seguimiento ha llegado a un momento decisivo. Es instructivo pasar revista a las cuestiones tratadas en los debates.

La UNESCO elaboró una metodología para informar sobre el indicador basada en el seguimiento cuatrienal de la aplicación de la Recomendación de 1974 durante la sexta consulta, celebrada en 2016-2017. Como se señaló anteriormente, los países informan sobre la incorporación de los principios y temas de la Recomendación de 1974 en cuatro ámbitos. Entre las carencias de este método cabe señalar que el cuestionario es a la vez demasiado ambicioso (por ejemplo, hay varias preguntas complicadas o poco claras y faltan definiciones claras de términos fundamentales) y no suficientemente ambicioso (por ejemplo, la falta de dimensiones relacionadas con la

igualdad de género y los derechos humanos). Los países comunicaron ellos mismos la información sin que se les pidiera que la documentaran.

En la octava reunión del Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los indicadores de los objetivos de desarrollo del Milenio, celebrada en noviembre de 2018, se rechazó la propuesta de elevar el indicador al nivel II y se solicitó seguir trabajando sobre la cuestión. Entre otras, se formularon las siguientes preguntas: si los instrumentos de acopio de datos debían basarse en los informes presentados por los propios gobiernos, en el examen de documentos oficiales por parte de participantes ajenos a los gobiernos o en ambas cosas; con qué frecuencia debían acopiarse los datos; qué niveles educativos y tipos de enseñanza era preciso abarcar; y si debía incluirse la educación sobre el cambio climático en el acopio de datos. Se propusieron a su vez los siguientes ajustes: clarificar el cuestionario, abarcar todas las cuestiones incluidas en la meta 4.7 y ampliar los requisitos en materia de documentación de apoyo.

También se presentaron planteamientos de fuentes ajenas a la consulta de la Recomendación de 1974, generalmente acompañados de demandas de simplificar el cuestionario, incluir menos preguntas y ceñirse más a la enseñanza primaria y secundaria o a los ámbitos de los indicadores (IEU, 2019a). Una propuesta se centró en un método de codificación elaborado por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO para el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de 2016, que comprendía seis categorías: derechos humanos, igualdad de género; paz, no violencia y seguridad humana; salud y bienestar; desarrollo sostenible; e interconexión y ciudadanía mundial. Las búsquedas de palabras clave en los planes de estudios y los libros de texto determinarían la cobertura de una categoría (IEU, 2019c)

Otra propuesta se basaba en los cuestionarios de antecedentes del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar. Centrada en los planes de estudios, habría propuesto definiciones de trabajo de conceptos clave (IEU, 2019b). También se propuso la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, ya que seguía un proceso establecido de consultas nacionales parecido al de la Recomendación de 1974, si bien a nivel regional y solo en relación con determinadas dimensiones de la meta.

En agosto de 2019, en la sexta reunión del Grupo de Cooperación Técnica se trató de reclasificar el indicador mundial 4.7.1 en el nivel II, sobre la base del proceso de la

Recomendación de 1974, con una exigencia adicional de que la información presentada por los propios países fuera corroborada por documentos de apoyo facilitados por los gobiernos. En diciembre de 2019, el Grupo Interinstitucional y de Expertos hizo suyo el enfoque y aprobó una formulación revisada que lo fusionaba con el indicador 12.8.1 sobre el consumo y la producción sostenibles y el 13.3.1 sobre la acción climática: “Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan a a) las políticas educativas nacionales, b) los planes de estudios, c) la formación de docentes y d) la evaluación de los alumnos”. La UNESCO y el Instituto de Estadística de la UNESCO perfeccionarán el cuestionario y los metadatos, basándose en la información recibida del Grupo Interinstitucional y de Expertos y otros expertos, con vistas a incluirlos en la séptima consulta.

## ENFOQUE 16.2: LA LENTITUD EN LA ELABORACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO PONE EN PELIGRO LOS AVANCES HACIA LA META 4.7

La meta 4.7 pide la incorporación de nuevas perspectivas a las políticas educativas, los planes de estudios, la formación de docentes y las evaluaciones del aprendizaje. Algunos planes de estudios, como el nuevo plan de estudios para jóvenes y adultos de Chile, se están modificando para incluir la sostenibilidad ambiental y el cambio climático, así como, gradualmente, los derechos humanos, la igualdad de género, la ciudadanía y una cultura de paz (Hanemann, 2019). Sin embargo, teniendo en cuenta el carácter urgente de los problemas, el cambio está siendo lento, y pocos planes de estudios comprenden las aptitudes sociales y emocionales (Vista y otros, 2018).

El proceso de cambio se ve lastrado por los aspectos prácticos de la reforma curricular y de la elaboración de libros de texto, así como de la implementación. Posiblemente, la mitad de los niños de hoy habrán abandonado la escuela para cuando los contenidos de la nueva política lleguen a tener vigencia en la práctica. La reforma curricular está concebida como un proceso lineal o cíclico, en contraste con la visión contemporánea, que la entiende como un proceso constante de renovación. Incluso las innovaciones curriculares que no necesitan esperar a que la reforma curricular avance pasan por múltiples etapas antes de convertirse en un objetivo de aprendizaje en las aulas.

No hay datos internacionales sistemáticos sobre la elaboración de planes de estudios que permitan

“ Posiblemente, la mitad de los niños de hoy habrán abandonado la escuela para cuando los contenidos de la nueva política lleguen a tener vigencia en la práctica ”

establecer estimaciones de la duración de una reforma curricular típica, desde la fase de promoción a la de implementación. El proceso puede ser complejo y requerir consultas y negociaciones largas y exhaustivas. La reforma puede extenderse a lo largo de cinco años –o más, si es políticamente controvertida– si se presta la debida atención a cada una de las etapas (Pingel, 2010). La duración depende del alcance de los cambios propuestos, las consultas, las pruebas piloto y la validación. Es probable que las reformas impulsadas con excesiva celeridad resulten precipitadas e incompletas. En ocasiones, las adaptaciones de los planes de estudios a la meta 4.7 consisten en introducir los contenidos pertinentes de manera aislada, en vez de hacerlo como elemento transversal. Rumania introdujo libros de texto sobre la historia de las minorías en un plazo de dos años, pero cuando los libros llegaron a las aulas los docentes no habían recibido la formación correspondiente (OCDE, 2001). Los libros de texto de historia contemporánea no aparecieron en las escuelas de los estados federales del este de Alemania hasta 10 años después de la caída del Muro de Berlín (Pingel, 2010), el mismo tiempo que necesitaron los libros de texto sudafricanos para tratar de manera adecuada el *apartheid* (Engelbrecht, 2006). En la India, algunos libros de texto de historia estuvieron en uso durante 25 años (Greaney, 2006).

En la práctica, es necesario reemplazar los libros. Si bien la vida útil de los libros de texto no incide demasiado en el ritmo de llegada de nuevos contenidos en las aulas, el hecho de sustituir los libros de texto solo cuando son inutilizables puede prolongar los retrasos. No hay estadísticas sistemáticas, pero el Banco Mundial estima que la vida útil de los libros de texto en el África subsahariana es de entre dos y tres años (Fredriksen y Brar, 2015). Para hacer frente a la escasez crónica, reducir los costos y favorecer la viabilidad de un mercado de segunda mano, se han tomado medidas para incrementar la vida útil de los libros, con el objetivo de extenderla hasta cinco o seis años en la enseñanza secundaria. En algunas escuelas se alcanzan ocho años o más. En los sistemas educativos que no pueden costearse la sustitución prematura de libros de texto, pueden transcurrir hasta cinco años entre la publicación de un libro y el acceso de todos los alumnos a los nuevos contenidos (Banco Mundial, 2008).

En Malawi, Marlita Sylvester, de 15 años, dice:

“Me encanta la escuela, pero me plantea grandes dificultades. Es difícil ir y volver. De la casa a la escuela hay dos kilómetros, y dependo de un amigo para que empuje la silla de ruedas”.

CRÉDITO: Jonas Gratzter/Save the Children



## MENSAJES CLAVE

Alrededor del 45% de las escuelas en los países de ingresos bajos y el 78% en los países de ingresos medianos bajos cuentan con suministro de agua básico. Unos 335 millones de niñas asisten a escuelas que carecen de instalaciones esenciales para la gestión de la higiene menstrual.

Las escuelas necesitan adaptarse de distintas maneras para responder a las diversas dificultades funcionales de los estudiantes. La validación de la información resulta compleja. Menos del 5% de las escuelas primarias de Albania, Honduras y Zambia comunicaron que cumplían la normativa nacional.

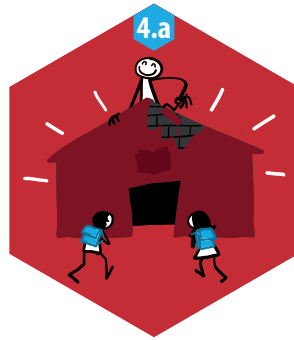
Si bien 102 países se sumaron a la Declaración sobre Escuelas Seguras de 2015, su aplicación es insuficiente. En Burkina Faso, Malí y el Níger, el cierre de escuelas se duplicó entre 2017 y 2019, interrumpiendo la educación de más de 400.000 niños.

El acoso y la violencia escolar contra estudiantes lesbianas, gais, bisexuales y transgénero son generalizados. En los Estados Unidos, estos estudiantes tenían tres veces más probabilidades que los estudiantes heterosexuales de haber faltado a clase al menos una vez en los 30 días anteriores porque se sentían inseguros.

En Asia Sudoriental, los niños expuestos a temperaturas superiores a la media permanecían escolarizados un año y medio menos que los alumnos expuestos a temperaturas medias. En Barcelona (España), la exposición a altos niveles de contaminación en las escuelas redujo el desarrollo cognitivo.

Los niños experimentan agotamiento físico, violencia y acoso, y se ven expuestos a graves peligros en su trayecto hacia y desde la escuela. En el Brasil, cuanto más largo es el viaje, peor es el impacto en el rendimiento académico. En Delhi (India), las jóvenes optaban por universidades de menor calidad si podían llegar por una ruta más segura.

## CAPÍTULO 17



## 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 que prestan servicios básicos, por tipo de servicio

## INDICADORES TEMÁTICOS

**4.a.2** – Porcentaje de estudiantes que son objeto de acoso en los últimos 12 meses

**4.a.3** – Número de ataques a estudiantes, personal e instituciones

Enfoque 17.1: La temperatura y la calidad del aire afectan el aprendizaje .....	321
Enfoque 17.2: A las escuelas seguras debe poder llegarse de forma segura .....	322

U nos entornos seguros y acogedores no son solo un derecho, sino que también facilitan el aprendizaje (Barrett y otros, 2019; Theirworld, 2019). El entorno físico afecta a algunos alumnos más que a otros, como en el caso del acceso a instalaciones sanitarias adecuadas para las niñas. Unas 335 millones de niñas asisten a escuelas primarias y secundarias que carecen de instalaciones básicas para la higiene durante el período menstrual (UNICEF, 2019a). Garantizar el acceso a esas instalaciones ayuda a cumplir el derecho a la dignidad, aunque construir un bloque de sanitarios para las niñas no basta para dotar a una escuela de perspectiva de género, como tampoco construir una rampa hace que un aula permita realmente incluir a las personas con discapacidad (Naylor, 2019).

En promedio, el 45% de las escuelas de los países de ingresos bajos cuentan con un suministro básico de agua. En los países de ingresos medianos bajos, el 78% tiene un suministro básico de agua, el 81% instalaciones sanitarias y el 69% instalaciones básicas para lavarse las manos. En sus datos de 2019, el Instituto de Estadística de la UNESCO complementó sus estimaciones acerca de las instalaciones de suministro de agua, saneamiento e higiene en las escuelas con las del Programa Conjunto OMS/UNICEF de Monitoreo del Abastecimiento del Agua, el Saneamiento y la Higiene para los países que no presentan estadísticas oficiales. En la enseñanza primaria, el acuerdo es amplio cuando los datos de las dos fuentes son comparables, pero no hay un patrón coherente cuando divergen. En algunos casos, la diferencia es marginal. En otros, como el de Costa Rica, la grandes divergencias reflejan diferencias metodológicas. Las estimaciones del Programa Conjunto se basan en un modelo estadístico que promedia la tendencia temporal de las estimaciones disponibles (Gráfico 17.1).

Los países de ingresos altos informan de que todas las escuelas cumplen los criterios básicos de tres dimensiones del indicador mundial 4.a.1. Sin embargo, es posible que las instalaciones no estén en buenas condiciones. Además, la calidad del entorno físico de aprendizaje va más allá de los aspectos recogidos por el indicador, e incluye factores relativos al bienestar y los logros de los alumnos que se subestiman (Enfoque 17.1). Del mismo modo, el hecho de que existan instalaciones sanitarias no significa que sean accesibles para las sillas de ruedas. La base de datos del Programa Conjunto proporciona información sobre la accesibilidad para 18 países. En El Salvador, Fiji, República Unida de Tanzania, Tayikistán y Yemen, menos de una de cada diez escuelas con condiciones sanitarias mejoradas tenía instalaciones accesibles (Gráfico 17.2).

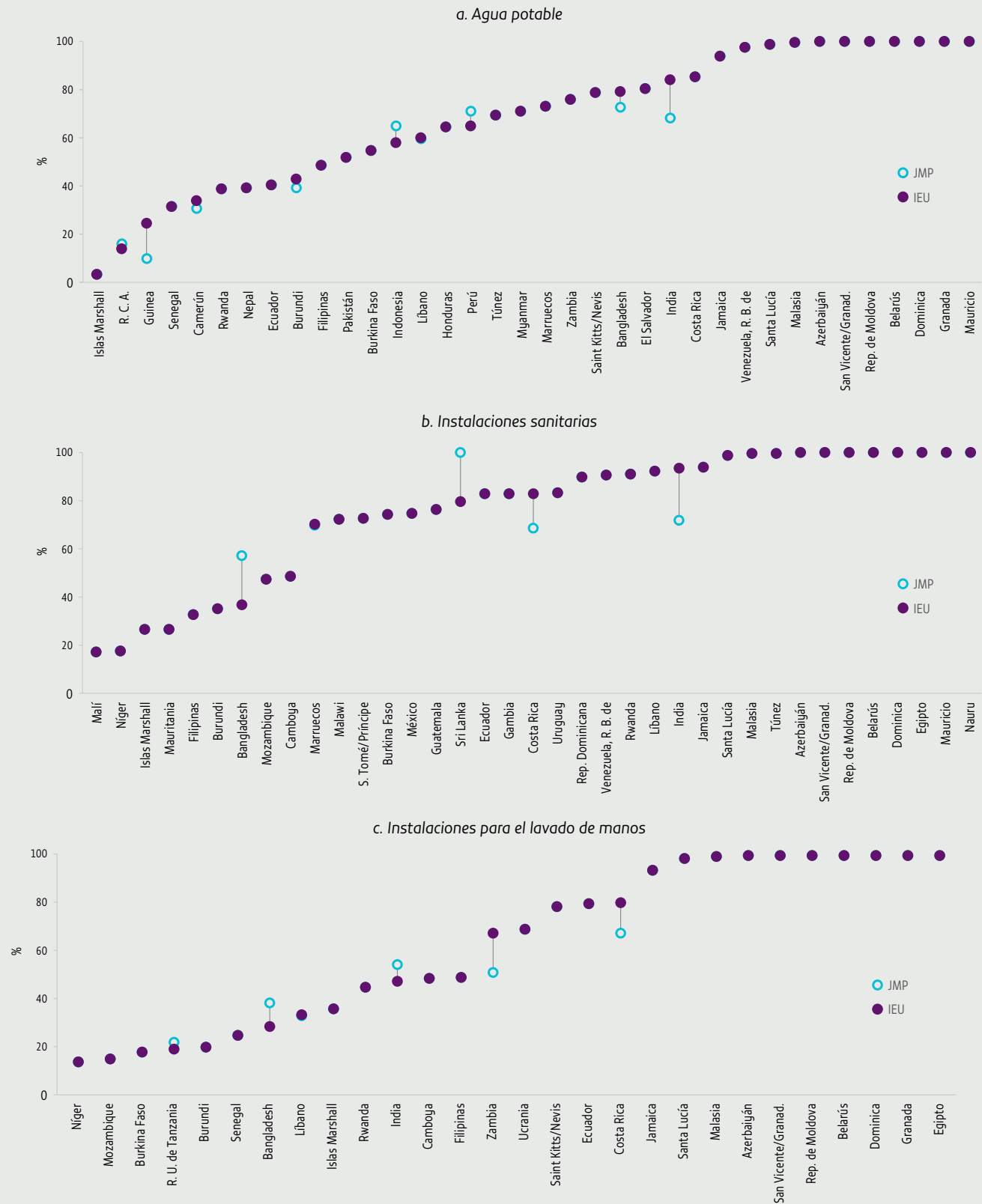
Una dimensión del indicador mundial 4.a.1 se refiere a “infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad”. La medición se ve obstaculizada por dos razones, a saber, una falta de claridad debida a las múltiples combinaciones de tipos de dificultad funcional y las posibles adaptaciones, que no pueden abordarse todas a la vez; y a las dudas acerca de la validación de la información (véase el Capítulo 3). No es posible establecer si una escuela cumple los criterios de adaptación de las infraestructuras si tiene señalización en braille pero no rampas, o si cumple los criterios de adaptación de los materiales si proporciona lectores de pantalla pero no libros de letra grande. En la reunión del Grupo de Cooperación Técnica celebrada en agosto de

“ En promedio, el 45% de las escuelas de los países de ingresos bajos cuentan con un suministro básico de agua ”

**GRÁFICO 17.1:**

**La mayoría de las escuelas primarias de muchos países pobres carecen de instalaciones básicas de agua, saneamiento e higiene**

Porcentaje de escuelas con instalaciones básicas de agua potable, saneamiento y lavado de manos, por fuente de datos, países seleccionados, 2018



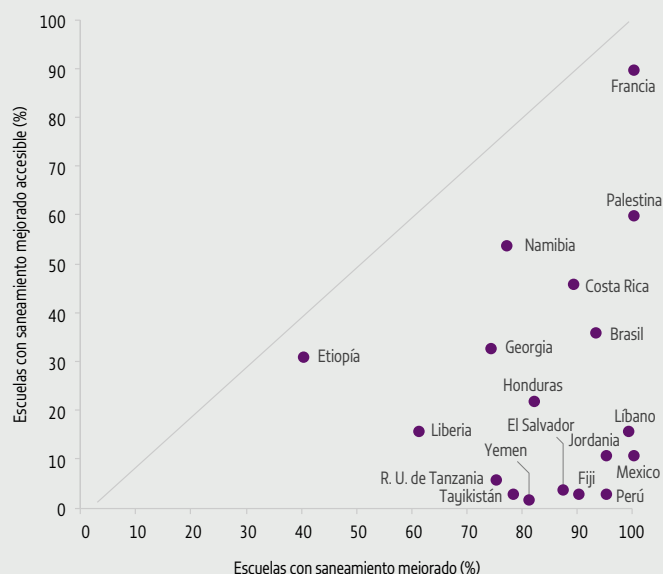
GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig17\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig17_1)

Fuentes: Bases de datos del Programa Conjunto OMS/UNICEF de Monitoreo del Abastecimiento de Agua y del Saneamiento (JMP) y del IEU.



**GRÁFICO 17.2:****Las instalaciones sanitarias de las escuelas suelen ser inaccesibles para las personas con movilidad reducida**

Porcentaje de escuelas con saneamiento mejorado y saneamiento mejorado accesible para personas con movilidad reducida, países seleccionados, 2016



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig17\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig17_2)

Fuente: Base de datos del Programa Conjunto OMS/UNICEF de Monitoreo del Abastecimiento de Agua y del Saneamiento (JMP).

2019 se planteó la cuestión de si el indicador debía medir la proporción de escuelas adaptadas para al menos una discapacidad, o la proporción adaptada para casi cualquier tipo de discapacidad. Se decidió descartar la segunda posibilidad. Independientemente de la forma exacta en que los países presentan los datos, pocas escuelas parecen cumplir los criterios de accesibilidad. No más de una de cada veinte escuelas primarias de Albania, Honduras y Zambia se ha adaptado (**Gráfico 17.3**).

Un entorno de aprendizaje seguro supone no correr ningún peligro. Si los alumnos no pueden llegar a la escuela de forma segura, su entorno de aprendizaje es inseguro. Muchos niños corren el riesgo de verse confrontados a peligros naturales, violencia armada, acoso sexual y tráfico peligroso en su camino a la escuela (**Enfoque 17.2**).

Mediante el indicador temático 4.a.3 se efectúa un seguimiento de los ataques en el camino entre el hogar y la escuela. El reclutamiento militar por parte de los gobiernos, que es legal en virtud de leyes nacionales

e internacionales, como el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados, no cuenta como un ataque, aunque puede violar los derechos a la educación (**Recuadro 17.1**).

La Declaración sobre Escuelas Seguras de 2015 apoya políticamente la protección del derecho a la educación y su mantenimiento en situaciones de conflicto armado. El número de 37 países que originalmente suscribía la declaración había aumentado a 102 en febrero de 2020, de los cuales algunos de los más recientes eran Fiji, Haití y Nigeria (Coalición Mundial para Proteger de los Ataques a los Sistemas Educativos, 2020). No obstante, su aplicación es muy deficiente en algunos países. En el Afganistán, donde a fines de 2018 se habían cerrado más de 1.000 escuelas debido al conflicto, medio millón de niños no asistía a la escuela (Munns, 2019). En Burkina Faso, Malí y Níger, el cierre de escuelas se duplicó entre 2017 y 2019 debido a la creciente inseguridad, interrumpiendo la educación de más de 400.000 niños (UNICEF, 2019b).

Muchas amenazas al bienestar de los alumnos provienen de la comunidad escolar. Si bien 132 países prohíben los castigos corporales en las escuelas, la mitad de los niños en edad escolar vive en países donde no están totalmente proscritos (Iniciativa Global para Erradicar Todo Tipo de Castigo Corporal de Niños, Niñas y Adolescentes, 2019). La educación pública es una parte importante de la prohibición total. La Encuesta Mundial sobre Valores proporciona datos acerca de las actitudes respecto de los castigos corporales que pueden compararse con su prevalencia en las escuelas. Una firme oposición a los castigos corporales en el hogar está vinculada a menos casos en el entorno escolar (**Gráfico 17.4**).

En algunos países, como la India y la República de Corea, esos castigos son más frecuentes en las escuelas de lo que podría inferirse del poco apoyo que reciben en general. En ambos existe una protección jurídica parcial contra los castigos corporales en algunas

“ Independientemente de la forma exacta en que los países presentan los datos, pocas escuelas parecen cumplir los criterios de accesibilidad ”

“ Muchos niños corren el riesgo de verse confrontados a peligros naturales, violencia armada, acoso sexual y tráfico peligroso en su camino a la escuela ”

jurisdicciones o para ciertos tipos de escuelas o grupos de edad. En investigaciones recientes se señala que los padres en la India hacen una distinción entre el hogar y la escuela, y que el 90% aprueba el castigo corporal en esta última. Avalando la actitud de los docentes, una gran mayoría de los padres pueden a su vez castigar a los niños cuando éstos han sido golpeados en la escuela. Para los niños desfavorecidos, los castigos corporales diarios por parte de los docentes son prácticamente universales (Agrasar, 2018).

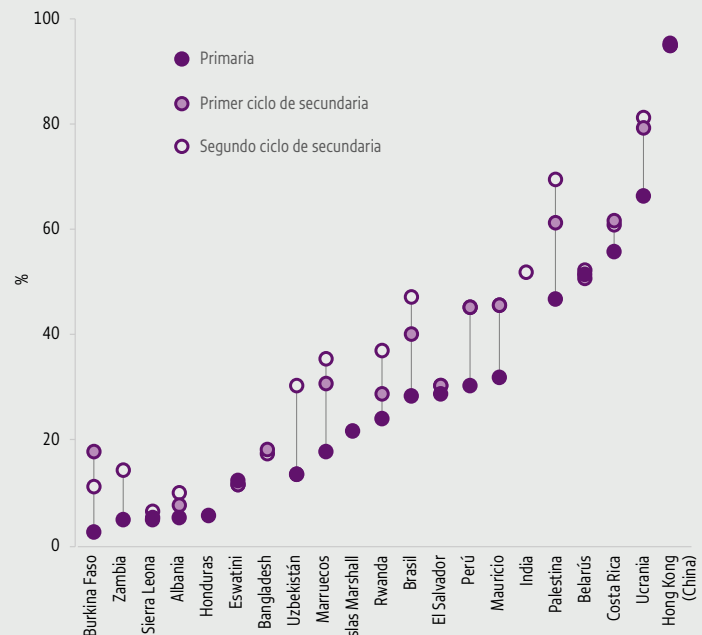
En Filipinas y Sudáfrica, donde un número considerable de alumnos están expuestos a la violencia de los docentes a pesar de las prohibiciones, muchas personas no rechazan los castigos corporales en el hogar. Los datos de Viet Nam indican que sufrir castigos corporales en el hogar repercute de manera sumamente negativa en los resultados del aprendizaje y ejerce efectos indirectos en el aprendizaje de los condiscípulos (Le y Nguyen, 2019). Para lograr que las prohibiciones sean eficaces y fortalecer al máximo la calidad de la educación, puede necesitarse un cambio más profundo de las actitudes.

El acoso y la violencia escolar contra alumnos LGBT (personas lesbianas, gays, bisexuales y transgénero) ocurren en todas partes. En los Estados Unidos, el 12,5% de los alumnos de dicho grupo señaló haber faltado a la escuela al menos una vez en los 30 días anteriores por sentirse inseguro en la escuela o en el camino de ida y vuelta, en comparación con menos del 4,6% de los alumnos heterosexuales (Kann y otros, 2016). Las investigaciones que tenían en cuenta la variación en cuanto a la introducción de leyes estatales contra el acoso concluyeron que éstas disminuían la victimización, la depresión y las ideas de suicidio, especialmente entre las alumnas y los adolescentes lesbianas, gays y bisexuales, y reducían el suicidio entre las mujeres hasta en un 16% (Rees y otros, 2020). Pocos países acopian datos de ese tipo, por lo que la tarea recae en las organizaciones no gubernamentales (ONG). En los casos en que existen mecanismos de denuncia, es posible que los alumnos no informen de los casos de violencia homofóbica por temor a una estigmatización mayor.

**GRÁFICO 17.3:**

**Muy pocos edificios escolares son adecuados para los alumnos con discapacidad**

Porcentaje de escuelas con adaptaciones para educandos con discapacidad, por nivel de educación, países seleccionados, 2018 o año más reciente



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig17\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig17_3)

Fuente: Base de datos del Programa Conjunto OMS/UNICEF de Monitoreo del Abastecimiento de Agua y del Saneamiento (JMP).

Un informe técnico de la UNESCO proporciona orientación sobre el fortalecimiento del seguimiento rutinario de esta cuestión en las encuestas nacionales e internacionales, en particular sobre la terminología, el muestreo y los problemas éticos y jurídicos (UNESCO, 2019b).

Evitar el ciberacoso es un aspecto esencial de la adquisición de competencias digitales, incluso para los niños pequeños. Es un elemento central de la campaña Power of Zero impulsada por No Bully, una ONG estadounidense que busca afianzar la capacidad de los niños de cinco a ocho años para usar internet de forma positiva. Ésta ha definido las cuatro competencias esenciales siguientes para trabajar en línea: aprovechar las oportunidades del mundo digital para el juego, la creatividad, la expresión y la conexión; mantener la seguridad y responder eficazmente a los riesgos y desafíos del mundo en línea; fomentar un compromiso en favor del acoso cero; y emplear las posibilidades que se tienen en línea para bien (Power of Zero, 2018).

**RECUADRO 17.1:**
**La conscripción indefinida es un grave obstáculo para la educación en Eritrea**

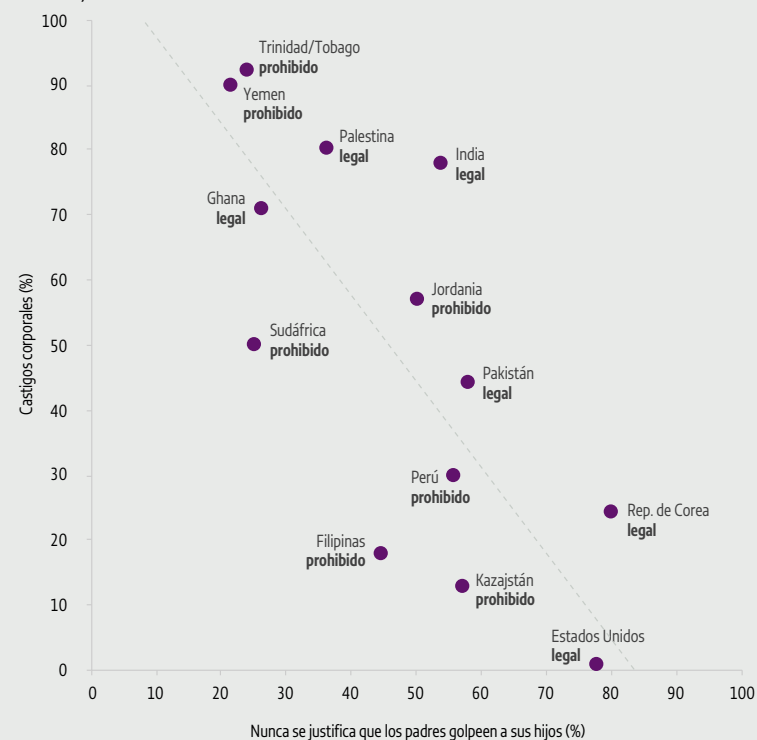
Desde 2003, en el marco de la guerra fronteriza con Etiopía, el Gobierno de Eritrea ha exigido que todos los alumnos de la escuela secundaria pasen su último año en una escuela especializada en el campamento militar de Sawa. Están bajo mando militar incluso mientras estudian y deben participar durante cinco meses en el entrenamiento militar (Bader, 2019). Después, se incorporan al ejército o reciben formación para trabajar para el Gobierno como civiles. A pesar de que la ley establece un límite de 18 meses de servicio nacional, en muchos casos los reclutas han esperado 5 o 10 años para ser dados de baja. Apenas en 2016, el Gobierno justificó el servicio nacional indefinido alegando que el país no se había desmovilizado oficialmente y permanecía en estado de alerta de guerra. Aunque la duración del reclutamiento está disminuyendo, no se han producido bajas masivas de grupos que ya han servido varios años (EASO, 2016). El Gobierno firmó un acuerdo de paz con Etiopía en julio de 2018, pero no ha hecho ningún cambio formal a su política de reclutamiento obligatorio.

Se estima que el servicio militar ha obligado a exiliarse a más de medio millón de los casi cinco millones de habitantes del país, la mayoría de ellos de edades comprendidas entre los 18 y los 24 años. Algunos alumnos abandonan la escuela u optan por el matrimonio y la maternidad prematuros para librarse de Sawa y la conscripción. Las escuelas ofrecen una educación de mala calidad porque los docentes suelen estar desmotivados o ausentes, al no haber podido elegir su asignación o destino (Bader, 2019).

Se están haciendo llamamientos para permitir que los alumnos finalicen la enseñanza secundaria en otras escuelas públicas, respetar el límite del servicio nacional, impartir a los docentes una formación adecuada y permitirles elegir su futuro profesional, y condicionar la ayuda a la educación a tales cambios (Bader, 2019). La concesión del Premio Nobel de la Paz en 2019 al Primer Ministro de Etiopía, Abiy Ahmed, entre otras cosas por sus esfuerzos orientados a resolver el conflicto con Eritrea, ha dado a conocer el problema y podría brindar a la juventud eritrea la oportunidad de cosechar los dividendos de la paz.

**GRÁFICO 17.4:**
**El castigo corporal en las escuelas se corresponde con las actitudes sociales**

Porcentaje de adultos que están de acuerdo en que nunca se justifica que los padres golpeen a sus hijos y prevalencia estimada de los castigos corporales en las escuelas, 2007-2014



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig17\\_4](http://bit.ly/GEM2020_fig17_4)

Nota: La línea discontinua representa una robusta regresión lineal

Fuentes: Gershoff (2017); Comisión Nacional de Derechos Humanos de la República de Corea (2017); Mundo Encuesta de valores Wave 6.

La proporción de niños de 11 a 16 años que han sufrido ciberacoso en Bélgica, Dinamarca, Irlanda, Italia, Portugal, el Reino Unido y Rumania aumentó del 7% en 2010 al 12% en 2014. La falta de datos más recientes plantea problemas. A pesar de una preocupación creciente, que se refleja en que países como Italia y el Líbano impartan capacitación a los docentes sobre seguridad y prevención en internet y denuncia de casos de ciberacoso, se dispone de menos datos sobre este último que sobre otros tipos de acoso (UNESCO, 2019a). En la ronda más reciente del estudio Health Behaviour in School-aged Children (conducta sobre salud de los niños en edad escolar) de 2013-2014 se indicó que el 10% de los niños del Canadá y Europa había sido víctima de ciberacoso por medio de mensajes y el 8% de fotografías. Las niñas tenían más posibilidades que los niños de ser acosadas por mensajes por internet, y era más probable que los inmigrantes sufrieran ciberacoso que los lugareños (UNESCO, 2018). Las políticas escolares desempeñan un papel crucial para velar por que los miembros de la comunidad escolar no se hagan daño unos a otros. Sin embargo, algunas políticas que promueven la seguridad pueden conducir a la exclusión, especialmente si las sanciones son desproporcionadas y se aplican con tolerancia cero (Enfoque 10.2).

## ENFOQUE 17.1: LA TEMPERATURA Y LA CALIDAD DEL AIRE AFECTAN EL APRENDIZAJE

La temperatura y la contaminación atmosférica pueden repercutir significativamente en los resultados del aprendizaje (Barshay, 2020). Un estudio sobre la relación entre las temperaturas extremas y los logros educativos en 29 países encontró efectos negativos en la escolarización, incluso en los hogares más ricos. En Asia Sudoriental se estima que un niño expuesto a temperaturas superiores a la media en dos desviaciones típicas irá un año y medio menos a la escuela (Randell y Gray, 2019). El análisis de las repercusiones del calor extremo en los resultados de los exámenes de ingreso a la universidad de 10 millones de estudiantes en los Estados Unidos mostró que los que habían vivido días más calurosos antes de un examen tenían un rendimiento inferior y que el calor extremo era especialmente perjudicial para los estudiantes pobres y pertenecientes a minorías. Un aumento de 1,8 °C de las temperaturas medias del año escolar disminuía los resultados del aprendizaje en un 1%, al igual que seis días por encima de 32,2 °C. El aire acondicionado compensaba casi por completo estos efectos (Goodman y otros, 2018).

Algunos estudios experimentales efectuados en China y Costa Rica confirmaron los efectos negativos de las temperaturas extremas (Porrás-Salazar y otros, 2018; Wang y otros, 2018). Un metaanálisis de estudios efectuados en climas templados indica que una disminución de 30 °C a 20 °C en las aulas mejoraría el desempeño en los exámenes en un 20%, en promedio, dado que se ha estimado que la temperatura óptima es inferior a los 22 °C. Las repercusiones de las temperaturas extremas se consideran más graves para los niños en las aulas que para los adultos en las oficinas, en las que el umbral de temperatura óptima estimada es más alto (Wargoeki y otros, 2019). En el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias de 2015, más del 30% de los directores de escuela de Arabia Saudita, Bahrein, Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Omán, República Islámica del Irán y Turquía señalaron que la refrigeración insuficiente de las escuelas entorpecía en gran medida el aprendizaje de los alumnos (UNESCO, 2017).

La contaminación atmosférica puede disminuir la capacidad cognitiva de forma considerable, y tal vez irreversible, debido a la posible neurotoxicidad (Costa y otros, 2017). Un análisis del comportamiento de los jugadores de ajedrez estimó que un aumento de

“ La mala ventilación y la alta concentración de CO<sub>2</sub> en las aulas pueden reducir considerablemente el desempeño de los alumnos ”

la desviación típica del polvo incrementaba tanto la probabilidad de cometer un error como su magnitud (Kunn y otros, 2019). Incluso una exposición temporal al polvo incidía en el desempeño en los exámenes de los alumnos israelíes y los logros en la educación terciaria (Ebenstein y otros, 2016). Un estudio de cohorte de casi 3.000 niños de Barcelona (España) reveló que, tras el ajuste correspondiente a la situación socioeconómica, los que estaban expuestos a altos niveles de contaminación en la escuela presentaban un menor desarrollo cognitivo que sus compañeros de escuelas menos contaminadas (Sunyer y otros, 2015). En los Estados Unidos, los niños que asistían a escuelas situadas en la dirección del viento cerca de una carretera principal y que, por tanto, estaban expuestos a una mayor contaminación atmosférica, obtenían peores resultados en los exámenes, faltaban más y tenían más problemas de comportamiento que sus compañeros que asistían a escuelas similares situadas en la dirección opuesta al viento cerca de una carretera. Los efectos eran mayores en las carreteras más transitadas y continuaban después de que los niños abandonaran las escuelas situadas en la dirección del viento (Heissel y otros, 2019). Las escuelas de la India, México y Tailandia cierran cuando la contaminación atmosférica supera determinados niveles (The Economist, 2019).

Los automóviles y las centrales eléctricas son fuentes externas de contaminantes atmosféricos ampliamente reconocidas. Los edificios pueden amplificar o emitir contaminantes, como, por ejemplo, de los materiales de construcción, los dispositivos y las sustancias químicas volátiles del mobiliario (Baron, 2019). La mala ventilación y la alta concentración de CO<sub>2</sub> en las aulas pueden reducir considerablemente el desempeño de los alumnos (Bakó-Biró y otros, 2012). La calidad del aire en interiores es a menudo mucho peor de lo que se piensa. En el Reino Unido, un estudio sobre las escuelas de Londres reveló que había niveles más altos de contaminación atmosférica perjudicial dentro de las aulas que fuera de ellas, lo que ponía a los niños en peligro de sufrir problemas de salud de por vida (Mumovic y otros, 2018).

Aunque los datos provienen del Norte Global, las consecuencias son preocupantes para el Sur Global, donde los niveles de contaminación son más altos, la industrialización se está acelerando y los efectos del calentamiento global pueden ser más fuertes, lo que plantea desafíos crecientes para ofrecer entornos de aprendizaje adecuados. Un estudio que analizó el efecto de un aumento de 2 °C de la temperatura mundial de aquí a 2050 pronostica que el 22% de las ciudades tendrán condiciones climáticas que actualmente no se ven en ninguna ciudad importante (Bastin y otros, 2019). Los trópicos se enfrentan cada vez con más frecuencia a condiciones climáticas extremas. En temperaturas y niveles de humedad más elevados, el sudor no logra enfriar el cuerpo (Matthews, 2019). Además de procurar que los edificios sean entornos de aprendizaje apropiados, los gobiernos deben velar por que éstos no produzcan emisiones de carbono y que en ellos se limiten otros contaminantes. El diseño de los edificios puede contribuir, pero también deberán preverse sistemas de ventilación mecánica y filtración del aire, y sus costos conexos.

## ENFOQUE 17.2: A LAS ESCUELAS SEGURAS DEBE PODER LLEGARSE DE FORMA SEGURA

En los países más pobres, el apoyo político es escaso y, por tanto, el presupuesto para mejorar la seguridad de los niños en el camino a la escuela es limitado. Los niños se enfrentan al agotamiento físico, la violencia y el acoso y se exponen a un peligro considerable al ir a la escuela. Los trayectos pueden ser largos y arduos, especialmente en las zonas rurales con unas infraestructuras y un transporte público deficientes. Esto afecta desproporcionadamente a los niños pobres, cuyos padres no pueden pagar el transporte público o tienen que recorrer grandes distancias para llegar a su trabajo y no pueden acompañarlos a la escuela. Algunos niños caminan varias horas. Los datos del Brasil demostraron que cuanto más largo es el trayecto, peores son las repercusiones en el desempeño académico (Tigre y otros, 2017). En Delhi (India), las jóvenes estaban dispuestas a matricularse en una universidad de menor calidad si se podía llegar por una ruta más segura (Borker, 2018).

La violencia contra las niñas y la violencia en los vecindarios son comunes. En Haití, el 27% de las jóvenes a las que se les había pagado por tener sexo antes de los 18 años de edad afirmaron que las escuelas y los vecindarios en que éstas se encontraban eran los lugares más comunes de solicitud de servicios sexuales (Rames y otros, 2016).

“ En Delhi (India), las jóvenes estaban dispuestas a matricularse en una universidad de menor calidad si se podía llegar por una ruta más segura ”

La violación en el camino a la escuela preocupaba a los padres en muchos países de África (Greene y otros, 2011). Los alumnos de las zonas urbanas y periurbanas de Sudáfrica señalaron que la violencia era uno de los principales temores (Foro Internacional para el Transporte Rural y el Desarrollo, 2010). Según datos del Brasil, el riesgo de violencia y homicidio en el camino a la escuela, las zonas aledañas a la escuela o el hogar empeoraba la repetición, la deserción y el aprovechamiento escolar (Koppensteiner y Menezes, 2017). Tener que caminar en lugar de tomar un autobús en los barrios violentos de Baltimore (Estados Unidos) incrementaba el ausentismo (Burdick-Will y otros, 2019). La introducción de un servicio de autobuses en la Universidad de Marquette, en el estado estadounidense de Wisconsin, redujo la delincuencia en el vecindario, especialmente a lo largo del camino (Heywood y Weber, 2019).

Los alumnos se enfrentan a riesgos físicos, como zanjas difíciles de cruzar, especialmente para los niños más pequeños. Las crecidas repentinas en la estación lluviosa pueden ser letales para los niños que no saben nadar, un riesgo con un sesgo de género, ya que las niñas tienen menos probabilidades de aprender. La fauna y la flora silvestres constituyen peligros importantes (Foro Internacional para el Transporte Rural y el Desarrollo, 2010). Los alumnos del campamento de refugiados de Kakuma (Kenya) colaboraron con estudiantes de posgrado de la Universidad de Ginebra para geolocalizar los casos de mordeduras de serpiente con teléfonos móviles. Una aplicación señalaba en un mapa los avistamientos de serpientes para ayudar a encontrar rutas seguras (Moser-Mercer, 2018).

Los accidentes de tráfico son uno de los peores peligros, si no el peor. Los niños que van andando a la escuela se ven afectados de manera desproporcionada porque muchas escuelas están situadas a lo largo de carreteras principales, y los niños controlan menos sus impulsos, reaccionan más lentamente y tienen una percepción menos aguda del riesgo que los adultos (Silverman, 2016). El tráfico es especialmente peligroso en los países (Silverman y Billingsley, 2015) y vecindarios más pobres (Lin y otros, 2019). El crecimiento acelerado y no planificado empeora

las malas condiciones de las carreteras y la organización inadecuada del tráfico urbano, poniendo en peligro a los peatones y otros usuarios vulnerables de la vía pública, especialmente cuando ello se suma a una falta de normas estrictas de seguridad de los vehículos.

En los países más pobres, el riesgo de accidentes, incluso mortales, es mucho más elevado, a pesar de que en ellos el número de vehículos es mucho menor. En los países de ingresos bajos, donde hay un promedio de ocho vehículos por cada mil personas, mueren 6,2 niños y adolescentes de 5 a 14 años por cada 100.000 habitantes, en comparación con 1,7 en los países de ingresos altos, donde la media es de 528 (Gráfico 17.5). Un estudio del Programa Internacional de Evaluación de Carreteras de cerca de 250.000 km de carreteras en 60 países reveló que más del 80% de las utilizadas por peatones y con un flujo de tránsito superior a 40 km/h no tenían aceras (Welle y otros, 2016).

La educación vial es importante. La Iniciativa Mundial para la Salud y la Movilidad del Niño, coordinada y financiada por la Foundation for the Automobile and Society (FIA), tiene por objeto garantizar trayectos escolares seguros y saludables para todos los niños de aquí a 2030 (FIA Foundation for the Automobile and Society, 2016). En el marco de los ODS, hace campañas para limitar la velocidad y crear senderos practicables y carriles para bicicletas (FIA Foundation for the Automobile and Society, 2020). Encontrar un lugar seguro para cruzar la calle es más difícil para las personas con discapacidad intelectual, ya que tienen poca capacidad para concentrarse e ignorar los estímulos irrelevantes. La educación vial debería tener en cuenta su atención y estilo cognitivo utilizando tecnología de realidad virtual (Alevriadou, 2010).

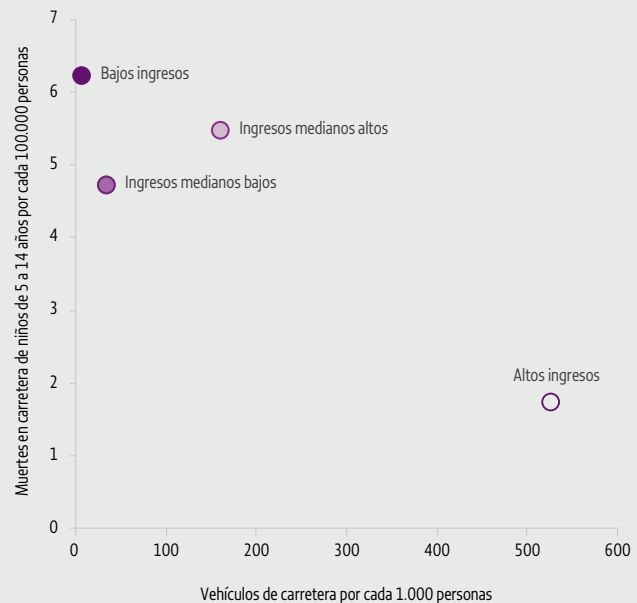
Se necesitan soluciones sistémicas. El enfoque *Safe System* para la planificación del tráfico es una iniciativa prometedora de base empírica, iniciada en Suecia como *Vision Zero*. Éste reconocía que, si bien la falibilidad humana es inevitable, las lesiones graves y las muertes no lo son. El diseño del sistema de carreteras debería garantizar que el error humano no tenga consecuencias graves (Welle y otros, 2016). La República de Corea redujo las lesiones de tráfico de los niños en un 95%, de 1.766 en 1988 a 83 en 2012, aplicando un enfoque integral que

“ Los accidentes de tráfico son uno de los peores peligros, si no el peor ”

### GRÁFICO 17.5:

#### Los niños de los países más pobres con menos vehículos tienen más probabilidades de morir en accidentes de tránsito

Muertes en carretera de niños de 5 a 14 años de edad por cada 100.000 personas y vehículos de carretera por cada 1.000 personas, por grupo de ingresos de los países, 2014



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig17\\_5](http://bit.ly/GEM2020_fig17_5)

Fuentes: Our World in Data (vehículos de carretera); Global Burden of Disease (muertes por lesiones en carretera).

combinaba rutas escolares seguras, legislación y educación sobre seguridad vial, y medidas como la gratuidad de plazas de automóvil para los hogares de bajos ingresos (Silverman, 2016).

Todavía no se han adoptado ampliamente un gran número de iniciativas y diseños de sistemas acertados. En Kenya, la Asociación para la Seguridad Vial Mundial y la OMS colaboraron con el Gobierno para reducir los límites de velocidad, lo que permitió disminuir las lesiones de tráfico entre los alumnos. La coalición del proyecto *Seven Percent* de Tailandia aborda la cuestión del más de millón de niños que van a la escuela en las motonetas de sus padres, de los cuales solo el 7% usa casco. La campaña uruguaya “Vuelta a clase segura” permitió promulgar una legislación que exige que todos los vehículos de transporte escolar tengan cinturones de seguridad con tres puntos de anclaje y altura ajustable, que se han convertido en una referencia para otros países de América Latina (Silverman y Billingsley, 2015).

Estudiante sirio del máster de ingeniería becado en la Universidad Germano-Jordana, cerca de Madaba (Jordania).

CRÉDITO: ACNUR/Antoine Tardy



## MENSAJES CLAVE

La ayuda para la educación terciaria ascendió a 6.100 millones de dólares en 2018; de esa cantidad, 3.100 millones correspondían a becas y costos imputados a los estudiantes.

Algunos países de ingresos medianos bajos, como Eswatini y la República de Moldova, reciben el nivel más alto per cápita de ayuda para becas. En términos generales, los mayores flujos de becas per cápita se destinan a pequeños Estados insulares en desarrollo, puesto que en casi ninguno de esos países se pueden obtener títulos altamente especializados y sus nacionales solo pueden estudiar en el extranjero.

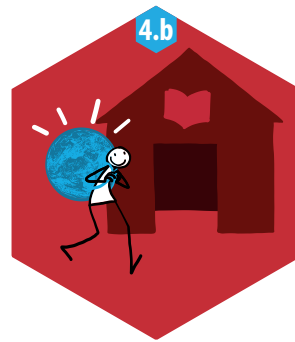
Los 50 principales proveedores de ayuda para becas, que representan el 94% del número total estimado de becas destinadas a estudiantes de África Subsahariana, ofrecieron unas 30.000 nuevas becas en 2019 para el ingreso en 2020. Las becas llegaron al equivalente del 0,4% de los 8,1 millones de estudiantes de educación terciaria de África Subsahariana.

China aumentó el total de becas destinadas a estudiantes africanos para 2019-2022 a 50.000, es decir, 5.000 becas más por año. El Servicio Alemán de Intercambio Académico aumentó el número de las becas destinadas a la región en 900 entre 2014 y 2017.

Alrededor del 30% de las becas para estudiantes africanos pueden calificarse de inclusivas, en el sentido de que ofrecían una financiación integral y cumplían al menos un objetivo de desarrollo; sin embargo, la mayoría de los proveedores no pueden proporcionar información detallada sobre el historial de los académicos.

Los procedimientos de selección de universidades y los entornos de aprendizaje no suelen ajustarse a las necesidades de los estudiantes vulnerables de África Subsahariana.

## CAPÍTULO 18



### 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 enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo

---

#### INDICADOR MUNDIAL

**4.b.1** – Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas, por sector y tipo de estudio



Enfoque 18.1: El número de becas para alumnos del África subsahariana va en aumento pero es necesario que las becas sean inclusivas.....327

La meta 4.b es una de las pocas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de las Naciones Unidas, para las que se estableció la fecha límite de cumplimiento de 2020. Si bien está centrada en el número de becas disponibles, no hay una base de datos exhaustiva sobre becas en la que sustentar los informes.

Las investigaciones llevadas a cabo para el presente informe pretenden paliar esa carencia aportando cifras y determinando tendencias relacionadas con los alumnos del África subsahariana. Un buen criterio de asignación de becas puede promover la equidad, pero la propia meta es objeto de críticas, toda vez que otras metas hacen mayor hincapié en la equidad. Las becas disponibles para los alumnos del África subsahariana abarcan a una fracción de los graduados del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, por ejemplo. En el análisis del presente capítulo se trata de saber si las becas contribuyen a la equidad y cuáles son en particular los programas que contribuyen a la equidad (**Enfoque 18.1**).

La ayuda a la educación postsecundaria ascendió a 6.100 millones de dólares en 2018, de los cuales 3.100 millones de dólares correspondían a becas y costos imputados a los estudiantes, a saber, al gasto en instituciones de enseñanza superior con financiación pública para estudiantes de países en desarrollo. El gasto total en becas y costos imputados a los estudiantes es de 3.500 millones de dólares si se toman en cuenta las ayudas otorgadas a otros sectores. Los costos imputados a los estudiantes son elevados en países con una enseñanza superior en gran medida gratuita, como Francia y Alemania (**Gráfico 18.1**). Sin embargo, ambos países han revisado sus políticas. Francia, por ejemplo, incrementó en abril de 2019 los derechos de matrícula

para los nacionales de países no pertenecientes a la UE, que pasaron de 170 a 2.770 euros anuales para los programas de licenciatura (Hansrod, 2019). El estado alemán de Baden-Württemberg reintrodujo en 2017-2018 los derechos de matrícula para los estudiantes internacionales (Gardner, 2016). Podría suponerse que los países que cobran tasas de matrícula en la enseñanza superior pública disponen de más recursos para las becas. No obstante, el Reino Unido, mayor proveedor de becas entre los países que cobran derechos de matrícula en la enseñanza superior, asigna apenas un 12% más de ayuda para becas que Alemania y un 28% menos que Francia.

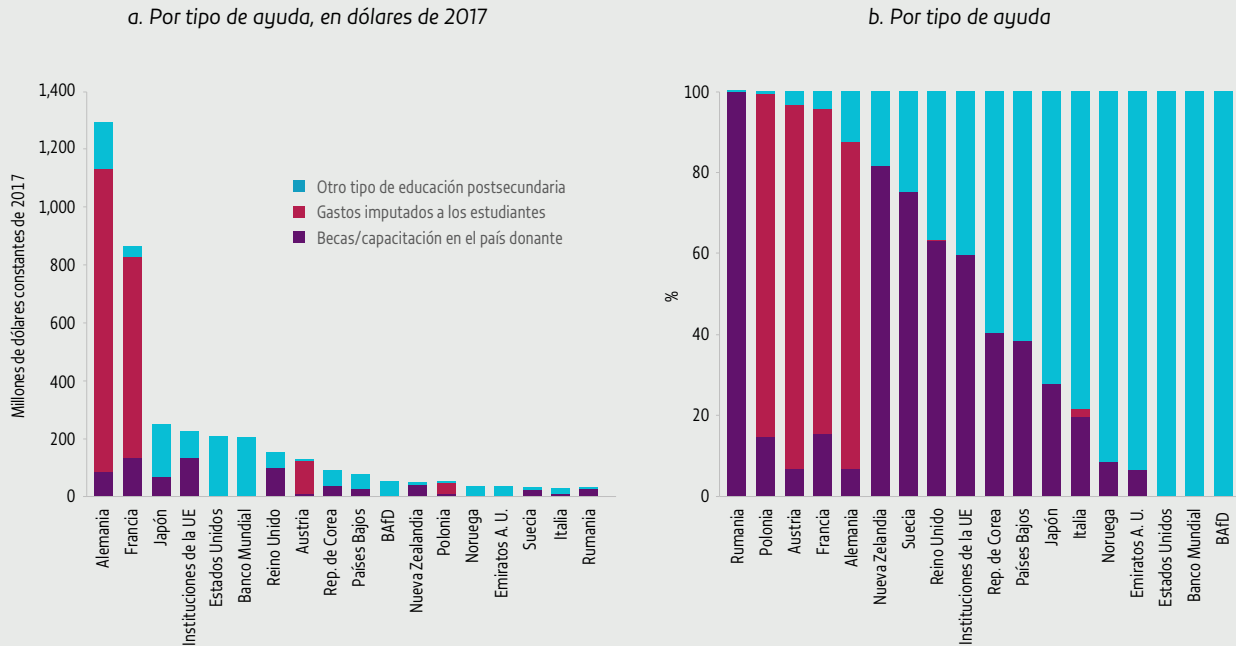
La ayuda a proyectos de educación postsecundaria distintos de las becas y los costos imputados a los estudiantes puede impulsar la movilidad académica. En 2017, la Unión Europea destinó 52 millones de dólares a apoyar proyectos de educación postsecundaria. Su programa de movilidad académica intraafricana impulsa la cooperación en el ámbito de la enseñanza superior con los países africanos con vistas a incrementar el número de profesionales con alto nivel de formación en la región (Comisión Europea, 2019).

“ El gasto total en becas y costos imputados a los estudiantes es de 3.500 millones de dólares si se toman en cuenta las ayudas otorgadas a otros sectores ”

**GRÁFICO 18.1:**

**Francia y Alemania representan la mayor parte de la ayuda a la educación postsecundaria mediante becas y gastos imputados a los estudiantes**

Ayuda a la educación postsecundaria, 2015–2017



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig18\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig18_1)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos del CRS del CAD de la OCDE (2019).

Si bien las poblaciones estudiantiles más numerosas atraen más ayuda en forma de becas, hay importantes diferencias entre los importes medios de las becas de países con poblaciones estudiantiles similares. Algunos países de ingresos medianos bajos, como Eswatini (ex Swazilandia) y la República de Moldova, reciben el mayor nivel de ayuda en forma de becas per cápita (**Gráfico 18.2a**). Sin embargo, en general son los pequeños Estados insulares en desarrollo los que reciben algunos de los flujos de becas per cápita más elevados. Las islas del Pacífico reciben mucha más ayuda per cápita destinada a becas que las islas del Caribe; los Estados insulares del África subsahariana se sitúan a medio camino entre las otras dos (**Gráfico 18.2b**). Es poco frecuente que en estos países se imparta formación universitaria con un nivel alto de especialización; para obtener los títulos correspondientes es preciso estudiar en el extranjero.

## ENFOQUE 18.1: EL NÚMERO DE BECAS PARA ALUMNOS DEL ÁFRICA SUBSAHARIANA VA EN AUMENTO PERO ES NECESARIO QUE LAS BECAS SEAN INCLUSIVAS

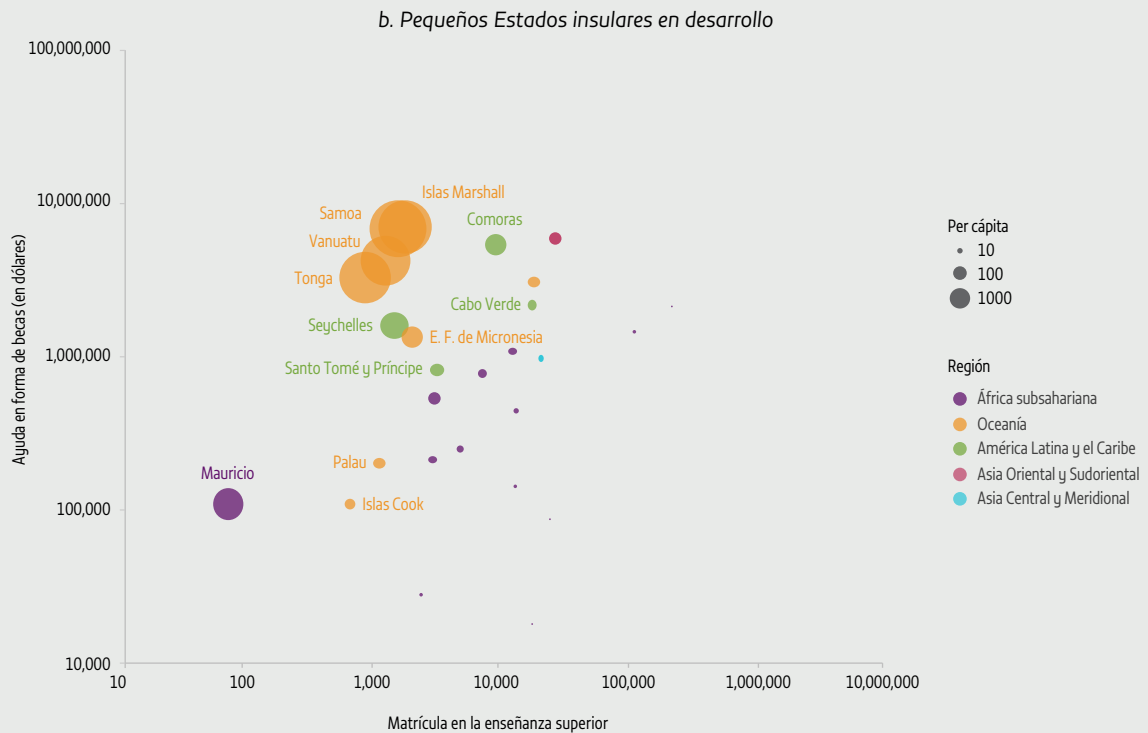
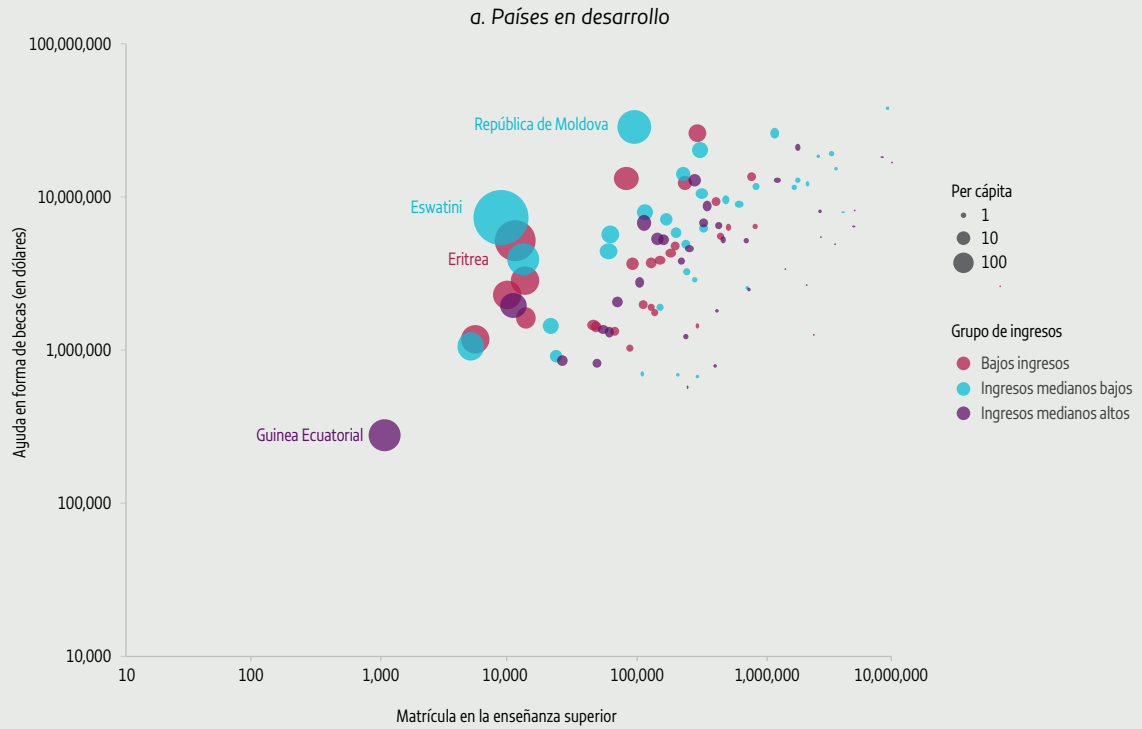
La meta 4.b reclama el seguimiento del número de becas disponibles para los países en desarrollo, pero no hay un mecanismo de acopio de datos. En ediciones anteriores del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se formularon propuestas para subsanar esa carencia, pero faltó interés para financiarlas. El análisis a fondo de las oportunidades de becas ofrecidas a los alumnos del África subsahariana llevado a cabo en el marco del presente informe supone un nuevo paso<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Este Enfoque se basa en una investigación de Education Sub Saharan Africa (ESSA).

**GRÁFICO 18.2:**

**Los países con más estudiantes reciben más ayuda en forma de becas, pero los pequeños Estados insulares en desarrollo reciben niveles más altos per cápita**

Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas, por región y matrícula en la enseñanza superior, 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig18\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig18_2)

Nota: Los ejes están en una escala logarítmica.

Fuente: base de datos del IEU.

Los 50 principales proveedores de becas asignaron unas 30.000 nuevas becas en 2019 para el año 2020. Estas becas representaban el 94% del número total estimado de becas destinadas a estudiantes del África subsahariana, de acuerdo con un mapeo de más de 200 proveedores. En otras palabras, la mayoría de las becas de la región proceden de un pequeño número de grandes proveedores. Las becas a estudiantes universitarios representan el 56% (**Gráfico 18.3**). En total, las becas beneficiaron a un 0,4% de los 8,1 millones de estudiantes de enseñanza superior del África subsahariana.

Las iniciativas de los Estados ocupan un lugar predominante en la concesión de becas a estudiantes del África subsahariana. El Gobierno chino, a través de varios organismos, fue el principal proveedor, con más de 12.000 becas concedidas anualmente. Los siguientes principales proveedores gubernamentales fueron Sudáfrica, Federación de Rusia, Reino Unido, Turquía, Egipto, India, Alemania y Japón. Las organizaciones internacionales, entre ellas el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, la Unión Africana, la Unión Europea y el Banco Mundial, también ocuparon un lugar destacado entre los 25 principales proveedores de becas. Las empresas, incluidas las empresas públicas y las fundaciones empresariales, representaron 5 de los 50 principales proveedores. La Fundación MasterCard y el Banco ABSA aportaron el 95% de todas las becas empresariales.

Aunque la ayuda destinada a becas se ha estancado desde 2010 (UNESCO, 2018), las oportunidades en el África subsahariana vienen incrementándose desde 2015 y es probable que lo sigan haciendo en los próximos cinco años. Por lo menos 10 de los 50 principales proveedores y 30 programas de menor envergadura han puesto en marcha iniciativas o ampliado su programación en los últimos cinco años.

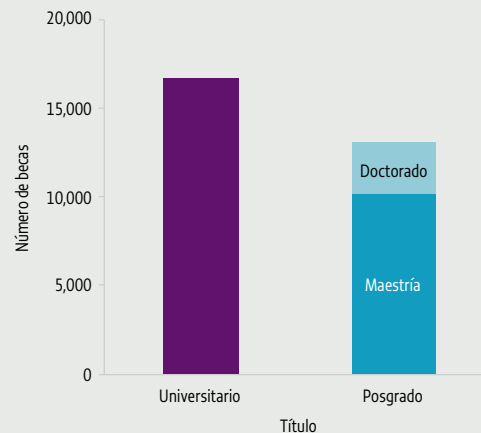
En 2018, China aumentó el número total de becas (nuevas y en curso) para 2019-2022 hasta alcanzar las 50.000, frente a las 30.000 de los tres años anteriores.

“ La mayoría de las becas de la región proceden de un pequeño número de grandes proveedores ”

### GRÁFICO 18.3:

#### La mayoría de las becas de enseñanza superior para estudiantes del África subsahariana son para estudios universitarios

Distribución de las becas de enseñanza superior para estudiantes del África subsahariana ofrecidas por los 50 mayores proveedores, por tipo de título, 2019



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig18\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig18_3)  
Fuente: Education Sub Saharan Africa (2020).

Esto supone 5.000 becas adicionales por año, o sea el 16% del total estimado para 2019. El Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), incrementó en 900 el número de becas concedidas en la región entre 2014 y 2017. En 2018, el Gobierno británico prometió 100 becas anuales adicionales a través de su programa Chevening. El Banco Mundial puso en marcha recientemente un programa con más de 500 becas de posgrado para África Occidental. En 2015, la India anunció 50.000 becas para los próximos cinco años en una promesa formulada al Banco Africano de Desarrollo. Siguen surgiendo programas de menor envergadura, pero la financiación de becas filantrópicas se ha concentrado en buena medida en un pequeño número de grandes proveedores y depende de la constancia de su interés. Se estima que los fondos destinados por la Fundación MasterCard a financiar becas cuadruplicaron los del segundo mayor programa filantrópico.

Es preciso establecer buenos criterios de asignación de becas para que éstas tengan incidencia en el desarrollo sostenible. Deben generar oportunidades que de otro modo no existirían. Es difícil evaluar la inclusión. Los donantes y los proveedores a menudo carecen de

“

Por lo menos 10 de los 50 principales proveedores y 30 programas de menor envergadura han puesto en marcha iniciativas o ampliado su programación en los últimos cinco años

”

normas de medición verificables; pueden carecer incluso de objetivos de inclusión. Una manera de determinar si los programas son inclusivos consiste en tomar en consideración aquellos que ofrecen financiación completa (matrícula y gastos de subsistencia) y persiguen uno o más de los siguientes objetivos: a) acceder y empoderar a los jóvenes de grupos marginados, b) preparar a los solicitantes para un trabajo decente y c) promover las universidades del África subsahariana mediante una programación que incluya asociaciones de largo plazo con instituciones, en particular con organizaciones educativas locales sin fines de lucro y organizaciones no gubernamentales (ONG).

De acuerdo con este criterio, pueden considerarse inclusivas alrededor del 30% de las becas, así como las becas que otorgan 31 de los 50 principales proveedores. Las 10 organizaciones internacionales que figuran entre los 50 principales proveedores ofrecen becas inclusivas y representan el 28% del número total de esas oportunidades. La Unión Africana, el programa Erasmus+ de la Unión Europea, el DAAD, el Banco de Desarrollo alemán KfW y el Banco Mundial han puesto en marcha o acelerado programas inclusivos. Un particular motivo de preocupación, en lo que respecta a la inclusión, son los becarios que estudian fuera del África subsahariana, cerca del 60% del total. A menudo se enfrentan a procesos de solicitud, procedimientos de selección y entornos de aprendizaje que resultan difíciles para un solicitante del África subsahariana y los programas existentes no tienen suficientemente en cuenta sus necesidades.

Apenas el 6% del 20% más pobre del África subsahariana termina el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y casi ninguno cursa estudios superiores. En el marco del mapeo realizado para el presente informe, se puso a prueba de manera anónima, en colaboración con 20 proveedores de becas (entre ellos 10 de los 50 principales) considerados ejemplos de buenas prácticas de programación de becas, la viabilidad del proceso de acopio de datos relativos a los principales indicadores de eficacia de los programas de becas inclusivas. Uno de los objetivos era determinar

cuántas becas se concedían a miembros de grupos desfavorecidos. La mayoría de los proveedores no pudo aportar información de antecedentes detallada, por ejemplo, si los beneficiarios procedían del medio rural o tenían una discapacidad. Casi todos los proveedores habían cifrado la proporción de mujeres beneficiarias. Dos programas estaban destinados exclusivamente a las mujeres; la proporción de beneficiarias de otros programas oscilaba entre el 32% y el 57%, y la mayoría se situaba en la parte alta de la horquilla.

Otro indicador importante es si las becas tienen efectos positivos para los becarios, en particular si éstos terminan sus estudios, permanecen en el África subsahariana o regresan a ella y/o si logran la transición hacia un trabajo decente o ulteriores estudios. Algunos programas incluían acuerdos con los becados graduados que los obligaban a regresar a sus países de origen. Pocos de estos acuerdos eran jurídicamente vinculantes.

Todos los proveedores llevaban a cabo un seguimiento de la finalización de los programas. En todos los casos, salvo en dos, las tasas de finalización fueron del 85%, incluidos los programas impartidos en universidades africanas. Esos datos contrastan favorablemente con las bajas tasas de finalización de los estudios de licenciatura y de posgrado en el conjunto de la región, incluida Sudáfrica. Sin embargo, a falta de información sobre los antecedentes de los estudiantes, las altas tasas podrían denotar su pertenencia a estratos sociales favorecidos. Por lo general, se disponía de información sobre los movimientos realizados en el primer año posterior a la graduación, pero no en los tres o cinco años posteriores. Muchos proveedores, aparte de los 20 estudiados más detenidamente, en particular los que ofrecían becas para estudiar fuera de África, presentaban tasas de retorno de los estudiantes de entre el 25% y el 45%. Los proveedores que operaban en Sudáfrica contaban por lo general con buena información y presentaban tasas de éxito superiores al 90% en lo tocante al acceso de sus graduados a empleos de calidad. En otros países, la información era mucho más escasa.

Se destacaron cinco principios fundamentales para seleccionar y ayudar a los jóvenes marginados. En primer lugar, las becas inclusivas requieren estrategias basadas en investigaciones suficientes. El programa de jóvenes líderes de Dell en Sudáfrica contaba con una sólida planificación estratégica basada en datos empíricos y en el análisis de los factores que favorecían el abandono de los estudios. El programa ofrecía financiación para complementar la ayuda financiera existente, apoyo académico y asistencia para el bienestar de los estudiantes, y conexiones directas con el mercado laboral.

En segundo lugar, las convocatorias generales de solicitudes a menudo no llegan a conocimiento de los estudiantes en riesgo de exclusión. Una alternativa eficaz y poco costosa es establecer relaciones de largo plazo con organizaciones locales confiables que puedan cumplir la función de seleccionar y entrevistar a estudiantes marginados. El programa de internacional de becas de la Fundación Ford auspició a 562 becarios de Kenya, Nigeria y Sudáfrica durante 10 años, hasta 2014. Recurrió a líderes activistas y comprometidos con los cambios sociales, y se centró en las mujeres, los grupos étnicos marginados y los jóvenes que viven en la pobreza o los jóvenes con discapacidad. Las asociaciones de largo plazo con organizaciones como el Foro de mujeres africanas especialistas en pedagogía contribuyeron al éxito del proceso de selección.

En tercer lugar, los estudiantes marginados necesitan programas personalizados que les brinden apoyo a lo largo de su experiencia universitaria y comprendan servicios de orientación, capacitación para el estudio y en competencias para la vida, tutoría y asistencia para el bienestar de los estudiantes, preparación para el trabajo y apoyo psicosocial. El programa de becas Moshal de Sudáfrica estableció un sistema de alerta temprana destinado a supervisar la progresión académica de los estudiantes. Organizaba reuniones de apoyo presenciales una vez al mes y reaccionaba con rapidez a los grandes acontecimientos de la vida que pudieran producirse.

En cuarto lugar, es conveniente que los proveedores de becas supervisen el acceso de los graduados a oportunidades de sustento y perfeccionen la planificación y la elaboración de modelos con vistas a mejorar los resultados en materia de empleo. Del seguimiento de los graduados se desprende que los más desfavorecidos se enfrentan a prejuicios y obstáculos a la hora de buscar un trabajo decente, por más que estén cualificados. El Foro regional universitario de creación de capacidades en la agricultura, organización panafricana que ofrece a los estudiantes de las comunidades rurales becas de posgrado en universidades locales, ha relacionado estrechamente los títulos académicos obtenidos con el acceso a oportunidades del sector agrario en las comunidades de origen de los estudiantes. El resultado es que el 75% de los graduados encuentran un trabajo decente en el sector formal o como empresarios.

En quinto lugar, los proveedores suelen operar de manera aislada, ajenos a la cultura de cooperación y con pocas plataformas que faciliten la coordinación. Esto se traduce en un marcado sesgo geográfico, ya que la mayoría de los programas iban dirigidos a estudiantes de un reducido número de los países anglófonos más desarrollados o eran acaparados por ellos. Un ejemplo notable de cooperación, que subraya la importancia de ofrecer oportunidades de becas a un grupo más amplio de países francófonos, lusófonos y de bajos ingresos, es Ashinaga Africa Initiative, una organización japonesa sin ánimo de lucro. En colaboración con gobiernos nacionales, organizaciones no gubernamentales locales, universidades internacionales y personal sobre el terreno, ha patrocinado a 184 estudiantes universitarios procedentes de 44 países desde 2014, en su gran mayoría becarios de primera generación.

“ Las convocatorias generales de solicitudes a menudo no llegan a conocimiento de los estudiantes en riesgo de exclusión ”



“Quiero a mi maestra Nana. Ella me enseña y juega conmigo. También soy fuerte porque practico el karate”, dice Mohammad, de 16 años, con su facilitador de Makani. El joven asiste a un curso de preparación para la vida activa en el Centro Makani de Zarqa, Jordania, que cuenta con el apoyo del UNICEF.

CRÉDITO: UNICEF/Herwig

## MENSAJES CLAVE

Los datos mundiales sobre la formación de docentes son irregulares y a menudo no son de buena calidad. Los aparentes progresos en la proporción de docentes capacitados, por ejemplo en el Camerún y en Liberia, se ven contrarrestados por los inverosímiles grandes cambios interanuales o las discrepancias entre los datos de los censos escolares y de los proveedores de la formación de docentes.

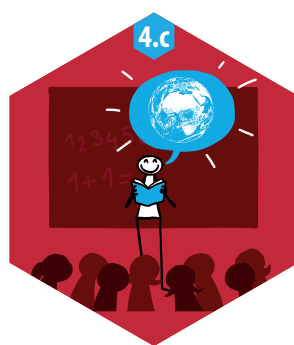
La proporción de alumnos por docente de primaria en África Subsahariana ha disminuido desde 2010 a niveles observados por última vez a mediados de la década de 1990, pero sigue siendo muy elevada, con un promedio de 40:1, que supera el 50:1 en Malawi y la República Unida de Tanzania.

Los maestros de preescolar tienen menos probabilidades de recibir capacitación, incluso en países de ingresos altos como Islandia, donde solo el 64% del personal había recibido capacitación.

Los datos sobre los profesores adjuntos son limitados, incluso en los países de ingresos altos. En Chile, los Países Bajos y el Reino Unido, la proporción de alumnos por docente disminuye entre el 15% y el 20% cuando se incluye a los profesores adjuntos, y más en la educación preescolar.

Muchos países de ingresos altos determinan la jornada laboral reglamentaria de los docentes, que a menudo tiene poco que ver con las horas de trabajo reales. Sin embargo, estas últimas son difíciles de estimar. Los profesores tienden a declarar más horas cuando agregan las horas dedicadas a tareas específicas que cuando informan del número total de horas de trabajo en una semana. El público tiende a pensar que los docentes trabajan menos horas que ellos.

## CAPÍTULO 19



## META 4.c

## Docentes

De aquí a 2030, aumentar sustancialmente 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 docentes con las cualificaciones mínimas requeridas, por nivel de educación

## INDICADORES TEMÁTICOS

**4.c.2** – Porcentaje de alumnos por docente formado por nivel educativo

**4.c.3** – Porcentaje de docentes cualificados según normas nacionales por nivel educativo y tipo de institución

**4.c.4** – Porcentaje de alumnos por docente formado por nivel educativo

**4.c.5** – Salario medio de los docentes en relación con otras profesiones que exigen cualificaciones 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



Enfoque 19.1: El personal de apoyo educativo varía según los países..... 337

Enfoque 19.2: Hay una gran disparidad en las horas de trabajo de los docentes..... 338

**E**l progreso hacia la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 es imposible sin docentes capacitados que respondan a múltiples desafíos. Los datos mundiales fragmentarios muestran que muchos de ellos carecen de una formación adecuada. En el África subsahariana, el 49% de los maestros de preescolar, el 64% de los de primaria, el 58% de los del primer ciclo de secundaria y el 43% de los del segundo ciclo de secundaria recibieron una formación mínima acorde con las normas nacionales. Las profesoras tienen las mismas probabilidades de recibir formación que sus colegas varones (**Cuadro 19.1**).

En el decenio de 2010, muchos países disponen de datos que muestran aumentos en la proporción de maestros capacitados, por ejemplo, en 23 puntos porcentuales en el Camerún y Liberia (**Gráfico 19.1**). Sin embargo, debido a cuestiones de calidad de los datos, hay dudas sobre la magnitud del cambio que reflejan esas tendencias. En el Camerún, la proporción aumentó en 21 puntos porcentuales

“ En el África subsahariana, el 49% de los maestros de preescolar, el 64% de los de primaria, el 58% de los del primer ciclo de secundaria y el 43% de los del segundo ciclo de secundaria recibieron una formación mínima acorde con las normas nacionales ”

entre 2010 y 2012, había disminuido en la misma cantidad en 2015 y aumentado en 23 puntos en 2017. Esos grandes cambios de un año para otro no son verosímiles. En Liberia, un examen de los datos del censo escolar reveló discrepancias de información entre las escuelas normales y los egresados de los programas iniciales de tres semanas a nueve meses que otorgan la cualificación mínima (certificado C) (Ginsburg y otros, 2018).

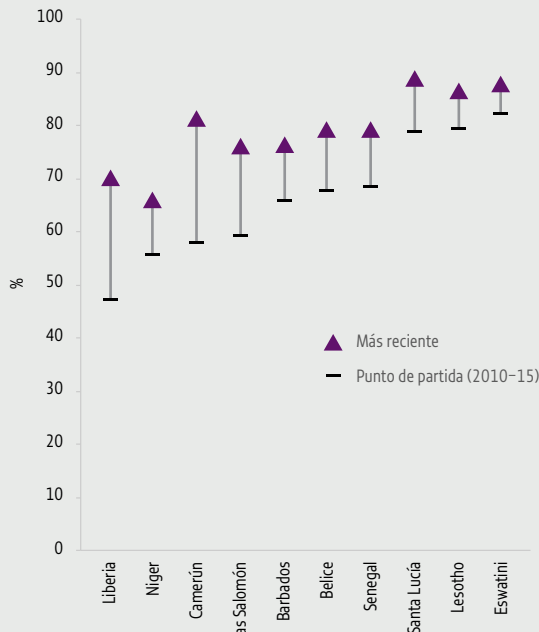
**CUADRO 19.1:**  
Porcentaje de docentes capacitados, por nivel de educación, 2018

	Preescolar			Primaria			Primer ciclo de secundaria			Segundo ciclo de secundaria		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
<b>Mundo</b>	..	..	..	<b>85</b>	<b>87</b>	<b>81</b>	<b>84</b>	<b>85</b>	<b>82</b>	..	..	..
África subsahariana	49	47	56	64	63	65	58	59	58	43	47	41
África Septentrional y Asia Occidental	82	82	84	86	85	87	84	85	83	86	87	85
Asia Central y Meridional	..	..	..	73	73	72	78	78	77	81	89	75
Asia Oriental y Sudoriental	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
América Latina y el Caribe	76	76	66	90	90	87	83	82	83	82	83	81
Oceanía	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Europa y América del Norte	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Bajos ingresos	44	45	36	72	74	70	..	..	..	..	..	..
Ingresos medianos bajos	..	..	..	76	79	73	78	80	76	79	84	74
Ingresos medianos altos	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Altos ingresos	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..

Fuente: Base de datos del IEU.

**GRÁFICO 19.1:****Varios países han aumentado la proporción de maestros de escuela primaria capacitados**

Porcentaje de maestros de escuela primaria capacitados, países con los mayores aumentos en los años 2010



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig19\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig19_1)

Fuente: base de datos del IEU.

Si bien la formación (preparación para la docencia) difiere de la cualificación (tener un nivel determinado de escolaridad formal), muchos países no informan sobre los docentes capacitados y cualificados por separado (véase el **Capítulo 9**). Por lo tanto, los datos sobre la proporción de alumnos por docente capacitado (indicador temático 4.c.2) y la proporción de alumnos por docente cualificado (indicador temático 4.c.4) son incompletos. Las relaciones globales de alumnos por docente son más fáciles de obtener. Siguen siendo sumamente elevadas en varios países, especialmente en el África subsahariana. Las tasas de la enseñanza primaria han disminuido desde 2010, volviendo a los niveles alcanzados a mediados de los años 1990. República Centroafricana, Malawi y República Unida de Tanzania se han esforzado por alcanzar una proporción de 50:1, al igual que Rwanda, a pesar de sus recientes progresos desde un punto de partida elevado. Las tasas

de la enseñanza secundaria han disminuido en el África subsahariana y en Asia Central y Meridional (**Gráfico 19.2**).

En el Asia Meridional, en 2013 se produjo un aumento repentino de la proporción en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Si bien los datos comparables a nivel internacional parecen indicar que este aumento se debe a la India, los datos nacionales de este país no reflejan esta tendencia. Entre 2008-2009 y 2014-2015, la proporción disminuyó de 32:1 a 27:1 en la enseñanza secundaria (grados 9 y 10) y permaneció constante en 38:1 en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (grados 11 y 12). A la inversa, otros dos hechos sorprendentes en los datos nacionales de la India no se recogen en los datos comparables en el plano internacional. La aplicación de la ley sobre el derecho a la educación dio lugar a una fuerte disminución en la proporción de alumnos por docente entre 2011-2012 y 2012-2014, de 41:1 a 25:1 para la enseñanza primaria (grados 1 a 5) y de 34:1 a 17:1 para el segundo ciclo de la enseñanza primaria (grados 6 a 8) (**Gráfico 19.3a**). Las proporciones en la enseñanza secundaria y el segundo ciclo de la enseñanza secundaria en un puñado de estados del norte de la India, a saber, Bihar, Jharkhand y Uttar Pradesh, fueron más del doble de la media nacional (**Gráfico 19.3b**).

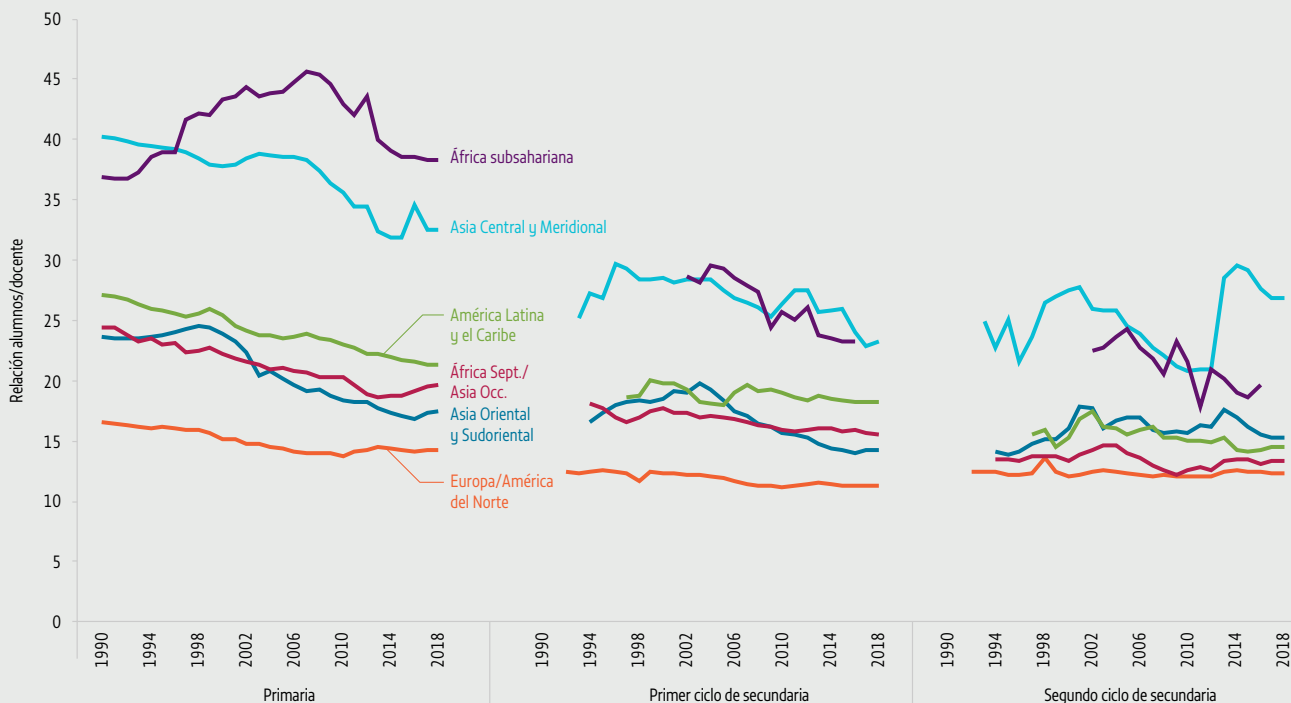
El personal de apoyo a la educación, entre otros los auxiliares de enseñanza y los especialistas, como los intérpretes de la lengua de señas, están presentes en muchas aulas, especialmente en entornos inclusivos. No está claro cómo ello incide en la proporción de alumnos por docente (**Enfoque 19.1**). Es posible que las proporciones basadas en el recuento no tengan en cuenta las distintas horas de trabajo de los docentes (**Enfoque 19.2**).

Los maestros de la enseñanza preescolar tienen menos probabilidades de estar capacitados. La encuesta internacional sobre el inicio de una enseñanza y un aprendizaje sólidos llevada a cabo por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) acopió datos en nueve países sobre las características del personal de atención y educación de la primera infancia (AEPI), las prácticas laborales, las creencias sobre el desarrollo del niño y las opiniones sobre la profesión y el sector. Si bien los maestros solían tener una formación

**GRÁFICO 19.2:**

**En el África subsahariana, la relación alumnos/docente en la enseñanza primaria sigue siendo superior a los niveles de 1990**

Relación alumnos/docente, por nivel de educación y región, 1990–2018



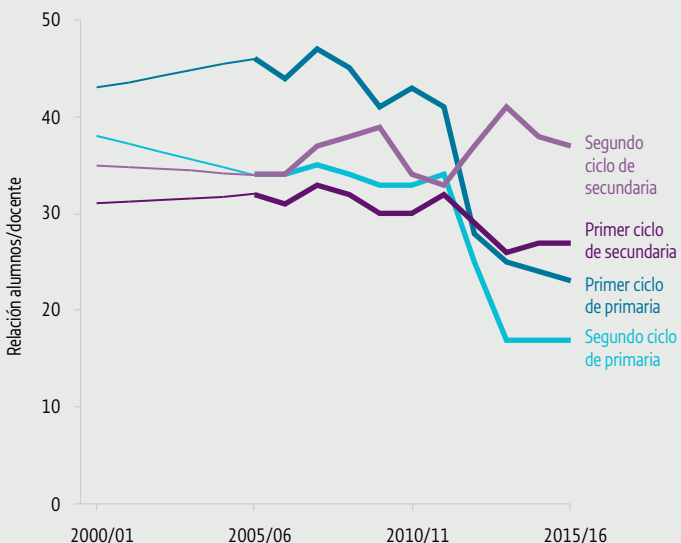
GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig19\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig19_2)

Fuente: base de datos del IEU.

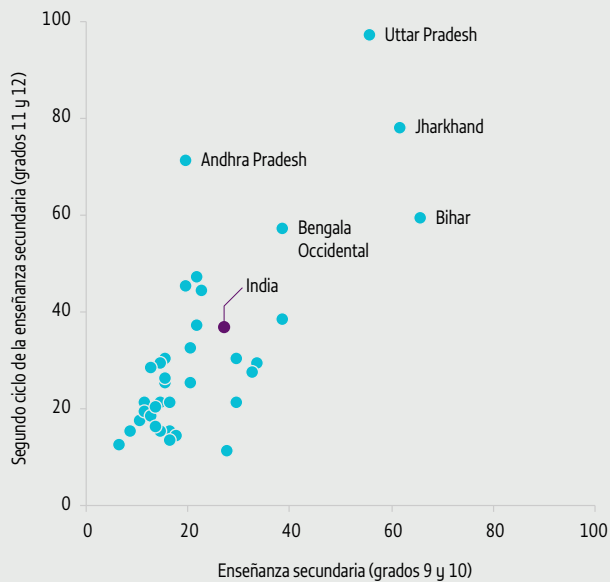
**GRÁFICO 19.3:**

**En la India, hay una gran disparidad en la proporción de alumnos por docente entre los estados**

a. Relación alumnos/docente, por nivel de educación, India, 2000/01–2015/16



b. Proporción de alumnos por docente, primer y segundo ciclos de la enseñanza secundaria, estados seleccionados de la India, 2015/16



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig19\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig19_3)

Fuente: Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos de la India (2018).

postsecundaria, no todos estaban capacitados para trabajar con niños: la proporción de docentes capacitados en Islandia era del 64%. La satisfacción con respecto al sueldo osciló entre el 10% en Islandia y el 39% en Turquía, pero la mayoría del personal docente informó estar generalmente satisfecho con el trabajo, del 79% en Corea al 98% en Israel (OCDE, 2019b).

La meta 4.c considera que los docentes son un “medio de ejecución”; sin embargo, debe destacarse su función individual y colectiva esencial como agentes activos del desarrollo educativo. En el informe Transformando la fuerza laboral educativa se ha pedido: a) instrumentos de diagnóstico para mejorar la configuración y la gestión de la fuerza de trabajo, b) investigación y evaluación para estudiar en qué estriba la eficacia de los docentes y a qué costo, y c) redes y coaliciones para el cambio en todos los niveles. En dicho informe se señala que un liderazgo fuerte, unas políticas basadas en datos empíricos, el empoderamiento de la fuerza laboral, la comunicación con las principales partes interesadas y el seguimiento de la implementación son factores de éxito en las reformas de la fuerza laboral (Comisión de Educación, 2019).

Reconociendo que la información sistémica debe complementarse con la comprensión de la práctica en el aula, el Banco Mundial elaboró la herramienta de observación *Teach classroom*. Su finalidad es medir el tiempo que los docentes dedican a la enseñanza y la manera en que se emplea ese tiempo (**Cuadro 19.2**). Se efectúan dos observaciones de 15 minutos. Después de cada una de ellas, los observadores asignan puntuaciones con respecto a referentes bajos, medios y altos (Banco Mundial, 2019). Algunos críticos cuestionan la validez de la herramienta, en parte debido a que se llega a la

“ La satisfacción con respecto al sueldo osciló entre el 10% en Islandia y el 39% en Turquía, pero la mayoría del personal docente informó estar generalmente satisfecho con el trabajo, del 79% en Corea al 98% en Israel ”

conclusión que las puntuaciones de las observaciones en el aula dependen de factores como la hora del día, el tipo de actividad, el número de adultos en la sala y las características del observador (H. Kim, 2019; Helyn Kim y otros, 2018). A veces se supone que el principal problema es el ausentismo de los profesores, pero esto es discutible: en Uganda, el ausentismo de los educandos es aproximadamente un 40% más alto que el de los docentes (Uwezo, 2018). Otros plantean la inquietud de que el uso de *Teach classroom* como herramienta de evaluación podría considerarse como un menoscabo de la profesionalidad de los docentes, aunque sus elaboradores niegan toda intención de este tipo (Edwards, 2019).

## ENFOQUE 19.1: EL PERSONAL DE APOYO EDUCATIVO VARÍA SEGÚN LOS PAÍSES

Los docentes auxiliares son una parte importante de la educación inclusiva (véase el **Capítulo 6**). Su presencia puede tener consecuencias para el cálculo e interpretación de la proporción de alumnos por docente. No se supone que los docentes auxiliares deban cumplir funciones docentes, sino que ayuden a los profesores y

### CUADRO 19.2:

Mediciones de la calidad de la enseñanza en tres ámbitos de la herramienta de observación *Teach classroom* del Banco Mundial

Cultura del aula	Enseñanza	Competencias socioemocionales
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ofrecer un entorno de aprendizaje que preste apoyo (tratar a todos los alumnos con respeto, utilizar un lenguaje positivo, etc.)</li> <li>Crear expectativas de comportamiento positivas (reconocer el comportamiento positivo, gestionar el comportamiento negativo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facilitar las clases (articular los objetivos de las clases, conectar los materiales didácticos entre los campos de conocimiento)</li> <li>Comprobar la comprensión de los alumnos (mediante preguntas, indicaciones, etc.)</li> <li>Formular comentarios para aclarar los malentendidos y señalar los aciertos</li> <li>Fomentar el pensamiento crítico (hacer preguntas abiertas, asignar tareas que requieran un análisis activo del contenido)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inculcar la autonomía (brindar oportunidades para tomar decisiones y asumir funciones en el aula)</li> <li>Promover la perseverancia (reconocer los esfuerzos más que las capacidades naturales)</li> <li>Fomentar las competencias sociales y de colaboración (alentar la interacción con los condiscípulos, la objetividad, etc.)</li> </ul>

Fuente: Banco Mundial (2019).

asuman algunas responsabilidades no pedagógicas en entornos inclusivos (Rose, 2020). En este Enfoque se examina la manera en que el acopio de datos nacionales e internacionales reconoce a los docentes y a los docentes auxiliares y cómo la inclusión de docentes auxiliares puede afectar las proporciones de alumnos por docente.

Las definiciones y etiquetas relativas al personal de apoyo educativo en los instrumentos de acopio de datos varían según los países y los niveles de educación. Entre los términos utilizados figuran los de asistentes de apoyo al aprendizaje, asistentes no docentes, personal de apoyo al aprendizaje, asistentes de enseñanza, docentes auxiliares y personal de apoyo en las aulas. Las expresiones generales “personal de apoyo al aprendizaje” y “personal de apoyo educativo” también se refieren al personal que presta apoyo en el aula a los docentes (Masdeu Navarro, 2015; Rose, 2020).

En el plano internacional, el manual conjunto de acopio de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO, la OCDE y Eurostat (UOE) define al “personal educativo” como “todos aquellos empleados en instituciones educativas que abarcan tanto establecimientos educativos como no educativos” (UOE, 2019, pág. 41), independientemente de la asignación a programas específicos o a niveles de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. En el manual se reconocen cuatro categorías funcionales: instrucción; apoyo profesional (académico, sanitario o social) (por ejemplo, orientadores, bibliotecarios, especialistas en medios de comunicación educativos, encargados del control de asistencia); gestión y administración; y mantenimiento y funcionamiento de las escuelas. En la enseñanza superior, los ayudantes de cátedra incluyen a “todos los estudiantes empleados a tiempo parcial con el propósito principal de ayudar en la enseñanza en el aula o en el laboratorio o en la realización de investigaciones” (UOE, 2019, pág. 44). Por lo general, se trata de estudiantes graduados que hacen las veces de ayudantes de cátedra, docentes titulares o auxiliares de investigación (OCDE, 2018).

En el plano nacional, las definiciones suelen ser imprecisas, aun para diferenciar entre el personal docente y el personal de apoyo. La definición general de Camboya dificulta el seguimiento del recurso a los auxiliares de docentes: el personal docente incluye a los “encargados de la enseñanza diaria, bibliotecarios, profesores de actividades operacionales, profesores de dibujo y de economía doméstica, personal de laboratorio, instructores de informática, directores de escuelas primarias con 6 clases o menos y subdirectores con

“ En Uganda, el ausentismo de los educandos es aproximadamente un 40% más alto que el de los docentes ”

10 clases o menos, directores de escuelas secundarias generales con 4 clases o menos y subdirectores con 7 clases o menos” (Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Camboya, 2017, pág. iii). Sudáfrica acopia datos sobre los educadores, es decir, “toda persona que enseña, educa o capacita a otras personas o que presta servicios educativos profesionales” (Departamento de Educación Básica de Sudáfrica, 2018, pág. 34).

El personal de apoyo está presente por muchas razones (logística, disciplina, apoyo, etc.) y en entornos que varían en términos de inclusión. Por lo general, no se dispone de datos internacionales comparables sobre el uso del personal de apoyo en relación con la inclusión. Los países participantes en el acopio de datos llevado a cabo por la UNESCO, la OCDE y Eurostat (UOE) pueden variar en cuanto a la medida en que la inclusión está integrada (OCDE, 2018). Un examen de los sistemas de información sobre la gestión de la educación en 40 países de África, Asia, América Latina y el Caribe mostró que los datos sobre los auxiliares que apoyan a los maestros en entornos inclusivos eran escasos en el mejor de los casos (UNICEF, 2016).

En todos los niveles de educación, hay pocas variaciones entre los pocos países que disponen de datos de UOE, como República Checa, Lituania y Suecia, en lo referente a la proporción de alumnos por docente que comprende a los docentes auxiliares. El efecto de los auxiliares es más perceptible en Chile, Países Bajos y Reino Unido, donde las proporciones disminuyen entre dos y cuatro puntos porcentuales, o entre el 15% y el 20%, cuando se incluyen los docentes auxiliares. El efecto es mayor a nivel de la AEPI en Chile y Reino Unido; en este último país, la proporción disminuyó de 65:1 a 7:1, la más baja entre los países para los que se dispone de datos (**Gráfico 19.4**).

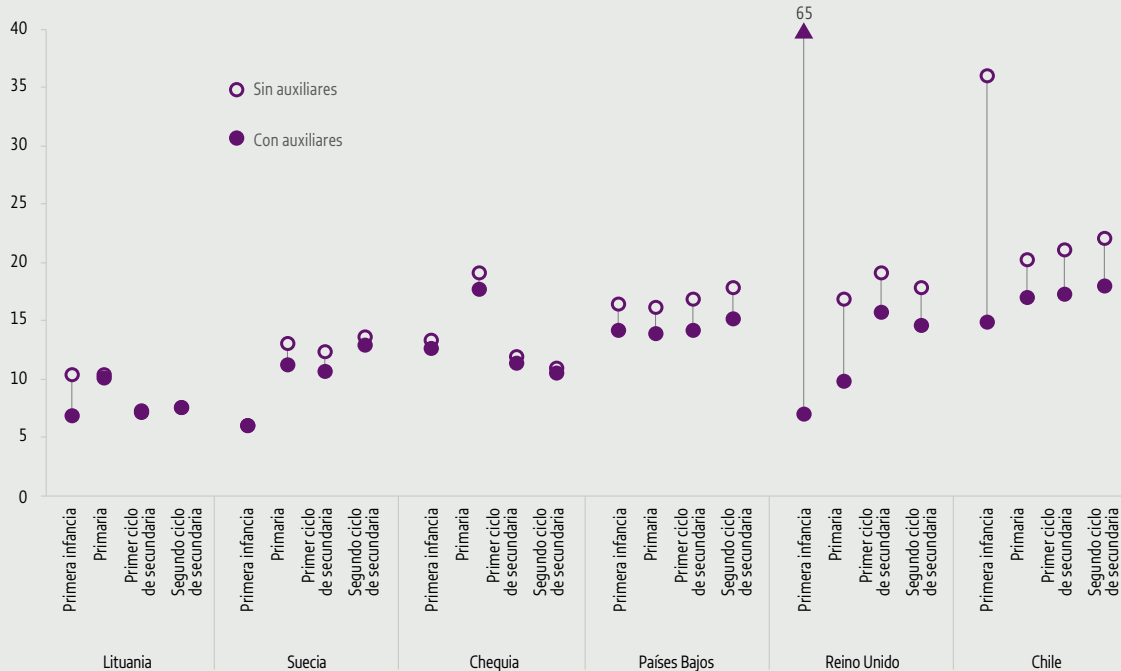
## ENFOQUE 19.2: HAY UNA GRAN DISPARIDAD EN LAS HORAS DE TRABAJO DE LOS DOCENTES

La instrucción es la principal tarea de enseñanza, pero otras, como el perfeccionamiento profesional, la colaboración y la divulgación, requieren un tiempo considerable. Es muy posible que los directores de escuela

**GRÁFICO 19.4:**

**En algunos países de altos ingresos, la inclusión de docentes auxiliares reduce la proporción alumnos/docente entre el 15% y el 20%**

Proporción de alumnos por docente con y sin docentes auxiliares, por nivel de educación, países seleccionados, 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig19\\_4](http://bit.ly/GEM2020_fig19_4)

Fuente: Cálculos del equipo del Informe GEM basados en la OCDE (2019a).

se dediquen principalmente a la gestión de la escuela, pero también asumen responsabilidades de enseñanza y otras tareas. En el Marco de Acción Educación 2030 se reconoce el derecho de los docentes a condiciones de trabajo decentes (UNESCO, 2016). El tiempo de trabajo es uno de los aspectos importantes, con posibles repercusiones en los mecanismos de recompensa y apoyo, pero no se evalúa de manera uniforme en todos los países.

“ Por lo general, no se dispone de datos internacionales comparables sobre el uso del personal de apoyo en relación con la inclusión ”

La OCDE acopia datos sobre el número de horas reglamentarias que se espera que trabajen los docentes de tiempo completo de conformidad con la política nacional. El tiempo de enseñanza se convierte en períodos de 60 minutos, excluyendo las pausas de 10 minutos o más, salvo en los niveles de enseñanza preescolar y primaria, para los cuales se incluyen las pausas cortas si los profesores son responsables de las clases durante las pausas. La OCDE distingue entre el tiempo de enseñanza y el tiempo no docente. Un profesor de tiempo completo que enseña durante el 60% del tiempo medio de enseñanza se cuenta como un docente de tiempo completo para los indicadores de recuento y como el 0,6 de un equivalente de tiempo completo (OCDE, 2018).

Las encuestas directas son otro medio de acopiar información. En la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje (TALIS) de la OCDE de 2018 se pidió a los docentes y directores de escuela de 48 sistemas

educativos de países de ingresos medianos y altos que informaran sobre el total de su tiempo de trabajo. Se incluyeron preguntas sobre el tiempo dedicado a la semana a tareas ajenas a la enseñanza, por ejemplo, la preparación de clases, las visitas de los padres y la corrección de ejercicios, incluso durante el fin de semana y en otros momentos no regulados por la escuela. Los directores de escuela indicaron el tiempo dedicado a la elaboración de planes de estudio, la enseñanza, la observación de las aulas, la evaluación de los alumnos, la tutoría y el perfeccionamiento profesional de los docentes (OCDE, 2019c).

Con pocas excepciones, cuando los profesores estimaron el tiempo dedicado a tareas concretas durante la semana anterior, el número de horas de trabajo fue superior a las estimaciones del total de horas de trabajo (Gráfico 19.5). La discrepancia puede reflejar errores cognitivos en la estimación del tiempo, especialmente para tareas pasadas (Schuhmacher & Burkert, 2013). Así pues, la estimación del tiempo de trabajo efectivo no es sencilla.

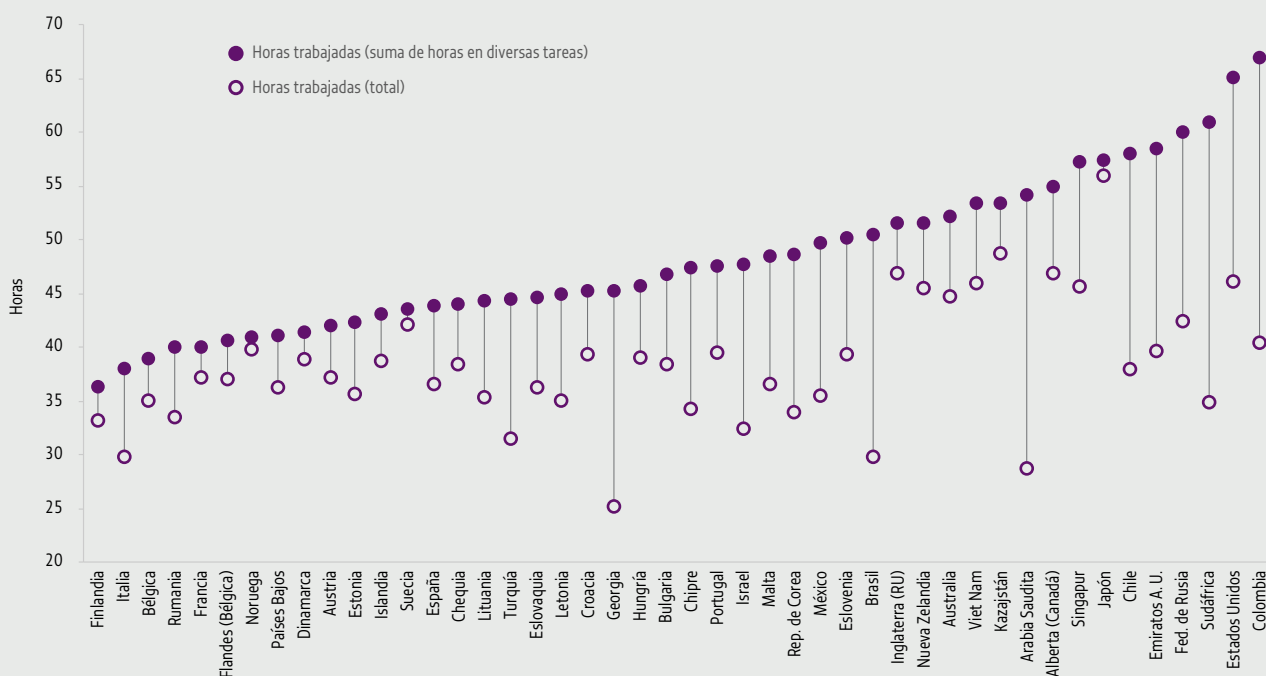
“ Con pocas excepciones, cuando los profesores estimaron el tiempo dedicado a tareas concretas durante la semana anterior, el número de horas de trabajo fue superior a las estimaciones del total de horas de trabajo ”

Más de la mitad de los países de la OCDE especifican el tiempo de trabajo anual reglamentario (OCDE, 2019a), lo que permite la comparación con las estimaciones semanales comunicadas por los propios encuestados con motivo de la encuesta TALIS. Los países varían en cuanto a la cantidad de tiempo asignado a la enseñanza y el aprendizaje, con inclusión del número de semanas de enseñanza al año: en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, Estonia asignó 35 semanas y Alemania 40 (OCDE, 2019a). El índice global del estado docente, de la Fundación Varkey, ofrece

### GRÁFICO 19.5:

#### Los docentes estiman con dificultad las horas trabajadas

Estimación por los docentes de las horas de trabajo efectuadas la semana anterior como un total y como una suma del tiempo dedicado a diversas tareas, países seleccionados, 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig19\\_5](http://bit.ly/GEM2020_fig19_5)

Fuente: Estimaciones del equipo del Informe GEM basadas en la TALIS de 2018.

otra posible comparación. Recoge datos sobre la percepción pública de las horas de trabajo de los docentes (Dolton, Marcenaro, De Vries, & She, 2018). Éstas tienden a ser inferiores a las estimaciones comunicadas por los profesores (**Gráfico 19.6**). Un análisis sindical de los datos oficiales del Reino Unido indica que los docentes trabajan, en promedio, más de 12 horas semanales no remuneradas, más que los trabajadores de cualquier otro sector (Henshaw, 2019).

Las horas reglamentarias, según el informe *Education at a Glance* de la OCDE, y las estimaciones comunicadas por los propios encuestados, según la encuesta TALIS, son divergentes en muchos países. En Israel, el tiempo de enseñanza reglamentario es de 25 horas semanales, mientras que los docentes informan de menos de 22; en la región de Flandes (Bélgica), el tiempo de enseñanza reglamentario es de poco menos de 16 horas a la semana, pero los docentes informan de más de 18.

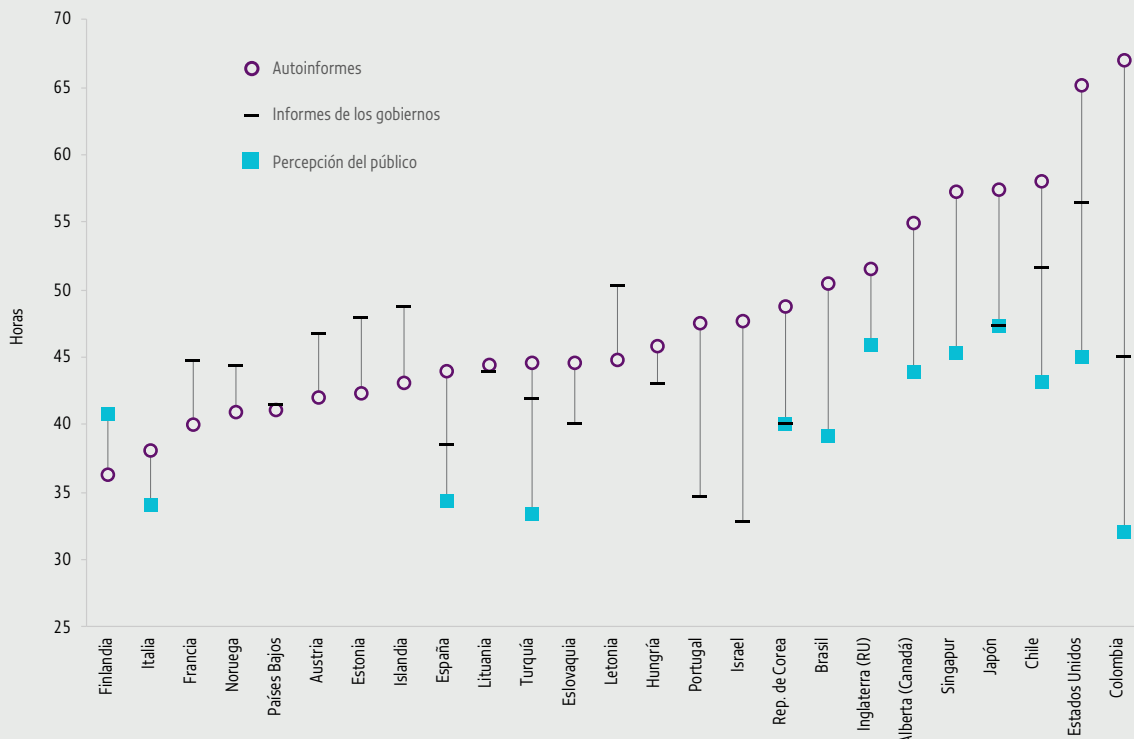
“ Un análisis sindical de los datos oficiales del Reino Unido indica que los docentes trabajan, en promedio, más de 12 horas semanales no remuneradas, más que los trabajadores de cualquier otro sector ”

Las discrepancias pueden reflejar diferencias en la labor diaria de los maestros en relación con las normas del sistema, pero también períodos de referencia distintos. El tiempo de enseñanza reglamentario corresponde a una semana media; en encuestas como la TALIS se suele pedir a los docentes que informen sobre la semana anterior, lo que puede no ser representativo.

### GRÁFICO 19.6:

#### El público subestima las horas de trabajo de los docentes

Horas de trabajo semanales de los docentes basadas en autoinformes, informes de los gobiernos basados en las expectativas reglamentarias, y percepciones del público, países seleccionados, 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig19\\_6](http://bit.ly/GEM2020_fig19_6)

Notas: El número de horas reglamentarias comunicado por los gobiernos se basó en el número anual estimado de horas de trabajo dividido por el número de semanas de enseñanza para los docentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria, excepto en el caso de los Países Bajos para el que se utilizó el número de semanas de enseñanza para los maestros de la escuela primaria.

Fuente: Estimaciones del equipo del Informe GEM basadas en la OCDE (2019a, 2019b) y Dolton y otros (2018).



Unos alumnos se lavan las manos en la escuela primaria de Khokkham, distrito de Pak Ou, República Democrática Popular Lao.

CRÉDITO: GPE/Kelley Lynch

## MENSAJES CLAVE

La mejora de los resultados de la educación femenina mejora los resultados de salud. La inclusión de un año adicional de educación en Zimbabwe tras una reforma para ampliar el acceso a la educación secundaria está relacionada con un aumento de tres puntos porcentuales en la probabilidad de que las mujeres trabajen fuera del hogar y una disminución del 21% en la mortalidad infantil.

La educación es un medio eficaz para combatir el cambio climático. La educación de las niñas y las mujeres ocupa el sexto lugar entre las 80 soluciones para combatir el cambio climático de 2020 a 2050 que figuran en el Proyecto Drawdown. Si se solventara el déficit anual de financiación de la educación, de 39.000 millones de dólares, en los países de ingresos bajos y medianos bajos, para 2050 se podrían reducir las emisiones en 51,48 gigatoneladas.

No obstante, nada indica que la educación sea una prioridad de la inversión nacional e internacional para abordar y responder al cambio climático, que alcanzó los 579.000 millones de dólares en 2017-2018, asignados principalmente al transporte sostenible, la generación de energía renovable y la eficiencia energética.

Habida cuenta de que los pueblos indígenas y las comunidades locales gestionan al menos el 17% del carbono total almacenado en las tierras forestales de 52 países tropicales y subtropicales, resulta vital proteger sus conocimientos. Sin embargo, las asociaciones que se ocupan del cambio climático se caracterizan por centrarse en los conocimientos técnicos y no en las perspectivas transformadoras de la forma en que las personas se relacionan entre sí y con los sistemas naturales.

# 20

## La educación en los otros ODS – un enfoque en la igualdad de género, el cambio climático y las alianzas

---

(Indicadores mundiales de objetivos distintos del ODS 4 relacionados con la educación)

### INDICADOR MUNDIAL

**1.a.2** – *Proporción del gasto público total que se dedica a servicios esenciales (educación, salud y protección social)*

**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*

**8.6.1** – *Proporción de jóvenes (entre 15 y 24 años) que no cursan estudios, no están empleados ni reciben capacitación*

**4.7.1/12.8.1/13.3.1** – *Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible 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 estudiantes*

La relación de la educación con la igualdad de género es estrecha pero está mediada por normas .....	344
Debe estrecharse la relación de la educación con la atenuación de los efectos del cambio climático y la adaptación a sus consecuencias .....	346
Es necesario fortalecer las capacidades profesionales para apoyar los esfuerzos relativos a la igualdad de género y el cambio climático .....	347

**L**a educación es esencial para el logro de todos los ODS. En este capítulo se examinan algunos aspectos de la relación de la educación con la igualdad de género (ODS 5) y el cambio climático (ODS 13), centrándose en las conexiones, el seguimiento y el desarrollo de capacidades profesionales, en particular mediante alianzas (ODS 17).

## LA RELACIÓN DE LA EDUCACIÓN CON LA IGUALDAD DE GÉNERO ES ESTRECHA PERO ESTÁ MEDIADA POR NORMAS

La educación de la mujer ha estado desde hace tiempo estrechamente asociada a beneficios económicos, sanitarios y sociales. La educación está vinculada al aumento de la participación de la mujer en la población activa (Heath y Jayachandran, 2016). En Turquía, el aumento de la escolaridad obligatoria de cinco a ocho años en 1997 incrementó la matrícula de las niñas de las zonas rurales y la probabilidad de que las mujeres trabajen fuera del hogar y en empleos que aporten prestaciones de la seguridad social (Erten y Keskin, 2018). La participación de la mujer en la población activa disminuyó del 34% en 1990 al 23% en 2005, pero volvió a alcanzar el 34% en 2018. Sigue siendo una de las más bajas del mundo (OCDE, 2019).

Los exámenes sistemáticos de los nexos causales confirman que la mejora de los resultados en la educación de la mujer mejora los resultados en la salud, por ejemplo, reduciendo la mortalidad infantil (Mensch y otros, 2019). Tras una reforma llevada a cabo en 1980 para ampliar el acceso a la enseñanza secundaria, un año adicional de educación en Zimbabwe se asocia con un aumento de tres puntos porcentuales en la probabilidad de que las mujeres trabajen fuera del hogar y una disminución del 21% en la mortalidad infantil (Grépin y Bharadwaj, 2015).

El nivel de educación de las niñas y el matrimonio infantil guardan una estrecha relación (Birchall, 2018; Male y Wodon, 2018). En Uganda, el embarazo era una de las principales razones del abandono escolar precoz, especialmente entre las niñas del quintil de ingresos más bajos (Wodon y otros, 2016). Retrasar el matrimonio y la maternidad requiere una combinación de programas de espacios seguros, formación en competencias para la vida, mejores conocimientos de salud reproductiva y posibilidades de subsistencia o incentivos para la escolarización (Chakravarty y otros, 2016). Se necesitan enfoques educativos innovadores para luchar contra unas normas y una discriminación de género de larga data. Unas intervenciones centradas en las normas de la comunidad pueden modificar opiniones sobre la masculinidad que aprueban la violencia (Jewkes y otros, 2015).

Las intervenciones encaminadas a reducir los costos de escolarización y aumentar la oferta mejoran el acceso a la educación. La construcción de escuelas, el agua y el saneamiento de las escuelas, así como las transferencias de efectivo, son algunas de las que tienen efectos más contundentes (Evans y Yuan, 2019). En la India, una iniciativa de ámbito nacional para construir instalaciones sanitarias separadas por sexo aumentó considerablemente la matrícula y redujo la deserción escolar de las adolescentes, que se beneficiaron de la intimidad, la seguridad y una menor vulnerabilidad a las enfermedades. El mayor porcentaje de maestras en las escuelas con instalaciones sanitarias separadas por sexo

“ Un año adicional de educación en Zimbabwe se asocia con una disminución del 21% en la mortalidad infantil ”

tuvo un efecto positivo adicional en esos resultados (Adukia, 2017). En el estado de Bihar, se proporcionó a las niñas bicicletas para facilitar su acceso a la escuela secundaria. El programa ayudó a incrementar su matrícula en un 32% y dio lugar a un aumento del 12% en el número de niñas que aprobaron el examen de obtención del certificado de escolaridad secundaria (Muralidharan y Prakash, 2017).

La discriminación de género puede convertir la sinergia entre los objetivos de desarrollo en un sistema de compensaciones. La buena nutrición influye positivamente en la capacidad de aprendizaje. Sin embargo, allí donde el matrimonio infantil es común, los datos recientes indican que una mejor nutrición contribuye a un abandono temprano de la escuela porque precipita la menstruación (Khanna, 2019).

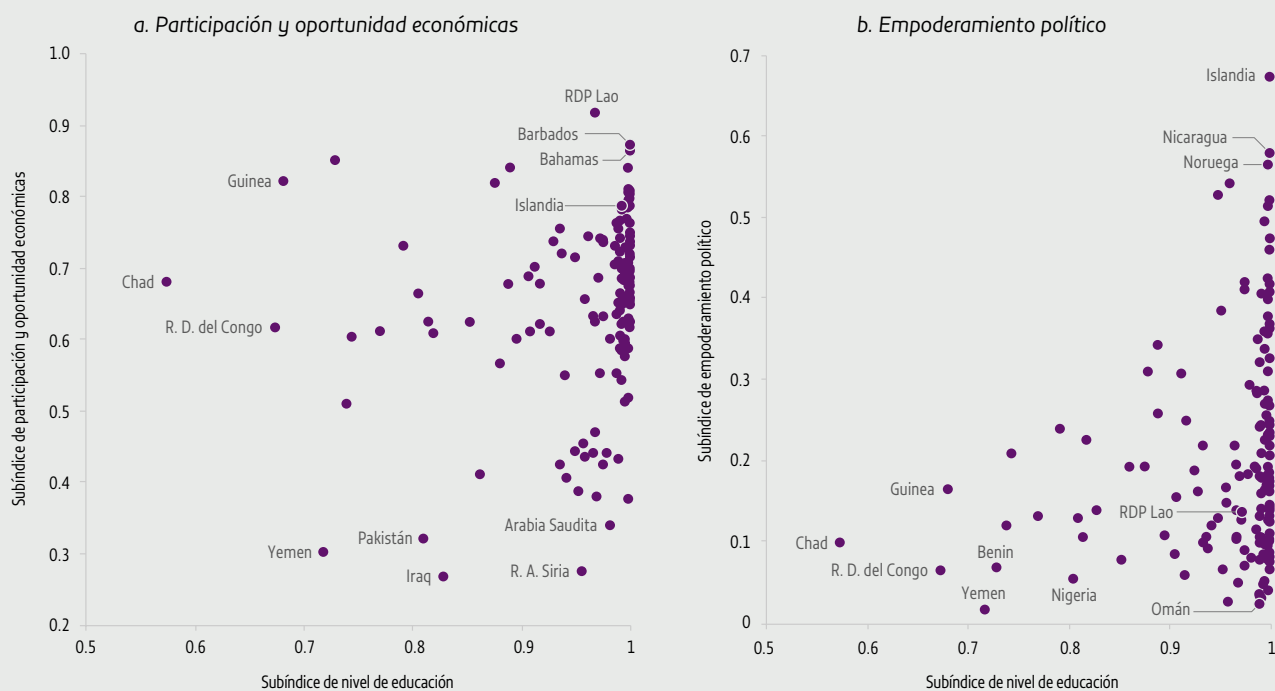
La asociación entre la educación de las niñas y los resultados del desarrollo no es sencilla y solo puede materializarse en determinadas circunstancias. Los subíndices del Índice mundial de disparidad entre los géneros relativos al nivel de educación alcanzado,

las oportunidades económicas y el empoderamiento político en 148 países ponen de relieve esta cuestión. Los países con disparidades de género similares en cuanto al nivel de educación alcanzado aparecen en la parte superior (República Democrática Popular Lao) y en la parte inferior (Arabia Saudita) del subíndice relativo a las oportunidades económicas de la mujer, que recoge la participación en la población activa y las diferencias de remuneración. Por su parte, Guinea registra una de las puntuaciones más bajas del subíndice relativo al nivel de educación alcanzado, pero una de las más altas en cuanto a oportunidades económicas (Gráfico 20.1a). Existe una asociación más estrecha del subíndice relativo al nivel de educación alcanzado con el del empoderamiento político, que recoge, por ejemplo, el número de mujeres que ocupan cargos parlamentarios y ministeriales (Gráfico 20.1b). La asistencia a la escuela no es suficiente para realizar el potencial educativo de la mujer. Es importante observar las oportunidades de educación en el contexto de las normas y valores de género, las instituciones ajenas a la educación, las leyes y políticas de educación, los sistemas educativos y los resultados del desarrollo (UNESCO, 2019).

### GRÁFICO 20.1:

#### Los logros educativos son necesarios pero no suficientes para empoderar a las mujeres

Índice mundial de disparidad de género, relación del nivel de educación de la mujer con otros subíndices, 2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig20\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig20_1)

Fuente: Foro Económico Mundial (2018).

“

Es importante observar las oportunidades de educación en el contexto de las normas y valores de género, las instituciones ajenas a la educación, las leyes y políticas de educación, los sistemas educativos y los resultados del desarrollo

”

## DEBE ESTRECHARSE LA RELACIÓN DE LA EDUCACIÓN CON LA ATENUACIÓN DE LOS EFECTOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO Y LA ADAPTACIÓN A SUS CONSECUENCIAS

Se reconoce que la educación es necesaria para luchar contra el cambio climático. Una de las principales vías es el efecto de la educación en la reducción de las tasas de fertilidad y el crecimiento de la población. El proyecto Drawdown formuló varias hipótesis para estimar las posibles repercusiones climáticas de aquí a 2050 de 80 soluciones: la educación de las niñas figura en sexto lugar y la planificación familiar en séptimo lugar. Enjugar el déficit de financiación anual de 39.000 millones de dólares entre 2015 y 2030 para alcanzar una enseñanza preescolar, primaria y secundaria universal de buena calidad en los países de ingresos bajos y medianos bajos, estimado por el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*, podría aportar una reducción de 51,48 gigatoneladas de emisiones para 2050, un rendimiento “incalculable” de la inversión (Hawken, 2017).

En la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC) y el Acuerdo de París de 2015 se subraya el papel de la educación en la atenuación de los efectos del cambio climático y la adaptación a sus consecuencias. En el informe especial de 2018 del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático se destacó la importancia de la educación, basada en los conocimientos indígenas y locales, para acelerar el cambio de comportamiento necesario para el establecimiento de una economía neutra en emisiones de carbono, así como para la innovación y la adaptación tecnológica (IPCC, 2018).

Sin embargo, no se ha corroborado el efecto de la educación en la aceptación de la climatología, otro posible cauce de influencia. En los Estados Unidos, la afiliación política es un mayor predictor de opinión entre los más educados, que pueden tener mayor confianza en sus conocimientos y más capacidades para defender su postura (Drummond y Fischhoff, 2017). La endeblez del vínculo entre el nivel de educación y la creencia en el cambio climático vuelve

necesario desarrollar intervenciones educativas que puedan ejercer mayor influencia. La desinformación sobre el cambio climático constituye un reto. La educación y la comunicación pueden ser especialmente pertinentes para contrarrestar las ideas erróneas divulgadas en las aulas y las redes sociales (Lewandowsky y otros, 2017).

Las alianzas internacionales para el conocimiento están promoviendo la acción climática. La UNESCO estableció el dispositivo Green Citizens. La Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC) impulsa la iniciativa UN CC:e-Learn, que ayuda a los países a desarrollar el aprendizaje sobre el cambio climático. En respuesta al Programa de Trabajo de Doha para 2017, 102 de los 195 Estados Miembros designaron un centro de coordinación de la educación para la acción en materia de empoderamiento climático con objeto de promover la educación para la atenuación de los efectos del cambio climático (Kwauk, 2020). A pesar de este reconocimiento, no se han producido avances importantes en el seguimiento de la educación sobre el cambio climático. Un estudio encargado por el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* mostró que, si bien casi las tres cuartas partes de los marcos curriculares nacionales mencionaban el desarrollo sostenible, solo un tercio hacía referencia al cambio climático (OIE, 2016).

Dos novedades deberían aumentar la atención y el interés en el seguimiento. En marzo de 2020, los indicadores mundiales de los ODS 12.8.1 (sobre producción y consumo responsables) y 13.3.1 (sobre cambio climático) se fusionaron con el indicador mundial 4.7.1 (sobre desarrollo sostenible y ciudadanía mundial). En noviembre de 2019, esos indicadores se habían elevado al nivel II (metodología establecida, pero los países no producen datos periódicamente); como nivel III, habrían estado entre los 32 indicadores que corrían el riesgo de ser eliminados de la lista mundial de 232, como parte del examen amplio del marco de seguimiento de los ODS en 2020.

Las alianzas nacionales comprenden acuerdos de colaboración para la creación de capacidades técnicas y la financiación. En Tonga, la educación sobre el cambio climático se integró en la enseñanza primaria y secundaria mediante el programa “Hacer frente al cambio climático en la región de las islas del Pacífico”, apoyado por la Agencia Alemana de Cooperación Internacional. Se tradujeron y distribuyeron a las escuelas materiales sobre el cambio climático y la gestión de desastres. En colaboración con el Gobierno de Australia, una organización de la sociedad civil preparó un manual de enseñanza sobre el cambio climático para las escuelas primarias. Esos esfuerzos se complementan con actividades de educación no

formal encaminadas a fortalecer las capacidades de las comunidades vulnerables, y con la participación activa de los jóvenes por conducto del Congreso nacional de la juventud de Tonga (Gobierno de Tonga, 2019). En los exámenes nacionales voluntarios presentados al foro político de alto nivel sobre el desarrollo sostenible en 2019, varios países mencionaron los esfuerzos por mejorar la educación sobre el cambio climático y la sensibilización general al respecto (Cuadro 20.1). El seguimiento deficiente de los progresos en la educación sobre el cambio climático puede deberse a la parcialidad en favor de soluciones técnicas para los efectos del cambio climático o a una desconexión entre quienes se ocupan de educación y quienes defienden la acción climática.

La educación no es un objetivo claramente seleccionado en la inversión nacional e internacional destinada a tratar el cambio climático y responder a sus efectos. Estas inversiones aumentaron de 342.000 millones de dólares en 2013 a 579.000 millones de dólares en 2017–2018 (Buchner y otros, 2019). Los datos desglosados de 2015–2016 revelaron que el 90% del total de 463.000 millones de dólares destinados a la atenuación de los efectos y la adaptación a las consecuencias del cambio climático se destinó al transporte sostenible, la generación de energías renovables y la eficiencia energética. No hay indicios de que alguna parte de los 10.000 millones de dólares destinados a programas intersectoriales (2% del total) se haya asignado, por ejemplo, a la ampliación de los sistemas educativos, la educación de las niñas, los cambios de comportamiento en relación con el desperdicio de

“ Enjugar el déficit de financiación anual en la educación de 39.000 millones de dólares entre 2015 y 2030 podría aportar una reducción de 51,48 gigatoneladas de emisiones para 2050 ”

alimentos y la dieta, o los métodos autóctonos de uso y ordenación de la tierra (Oliver y otros, 2018).

## ES NECESARIO FORTALECER LAS CAPACIDADES PROFESIONALES PARA APOYAR LOS ESFUERZOS RELATIVOS A LA IGUALDAD DE GÉNERO Y EL CAMBIO CLIMÁTICO

Conferir capacidad de decisión a las mujeres es fundamental y debería extenderse a todos los niveles de la vida política, económica y social. En el Pakistán, partiendo de una política de cupos de género introducida en 2000 para mejorar la representación de la mujer en la política local y nacional, un proyecto llevado a cabo en 2013–2015 se centró en el desarrollo de las capacidades de las mujeres parlamentarias mediante la capacitación, la orientación, las actividades mediáticas y los foros de creación de redes y de liderazgo. Una evaluación permitió determinar que más de la mitad de las participantes valoraban el programa porque mejoraba su concienciación

### CUADRO 20.1:

#### Respuestas seleccionadas del examen nacional voluntario sobre educación y cambio climático

<b>Argelia</b>	Una alianza tripartita (medio ambiente, energía y educación) elaboró un curso en el que se enseñan conceptos básicos sobre las causas y consecuencias del cambio climático y las medidas de reducción de riesgos, una guía ecológica para los clubes de defensa del medio ambiente y una guía sobre la educación y la pedagogía relacionadas con el cambio climático.
<b>Ghana</b>	El cambio climático se ha integrado en el plan de estudios que se impartirá en las escuelas primarias a partir de 2019–2020 y posteriormente en las escuelas secundarias. La Agencia de protección ambiental capacitará a los docentes en materia de nuevos materiales de enseñanza y aprendizaje. Cuatro universidades públicas han introducido cursos sobre el cambio climático para promover la investigación y el análisis de políticas.
<b>Mauricio</b>	El Centro de información sobre el cambio climático, establecido en 2013, elaboró una guía práctica con 111 medidas para ayudar a luchar contra el cambio climático. En el marco del programa de adaptación en África se capacitó a unos 600 dirigentes juveniles y 750 profesores de escuelas primarias y secundarias.
<b>Palau</b>	En el marco del plan maestro de educación 2017–2026, el cambio climático y la gestión del riesgo de desastres se integraron en el plan de estudios de ciencias, y los docentes recibieron capacitación. El Consejo nacional de protección ambiental, la Oficina nacional de gestión de emergencias y la Cruz Roja llevan a cabo programas de sensibilización.
<b>Escocia (Reino Unido)</b>	Entre los esfuerzos por mejorar la educación y la sensibilización figuran la formación en materia de conocimientos climáticos básicos ofrecida por la Real Sociedad Geográfica Escocesa, los talleres públicos para contribuir a la elaboración de una estrategia de participación pública, el programa de formación de jóvenes dirigentes del grupo sobre el clima para 2050, el programa de ecoescuelas de Escocia de Keep Scotland Beautiful y el proyecto de aulas preparadas para el clima en las escuelas secundarias.

Fuente: Selección de informes del examen nacional voluntario.

y sus aptitudes de liderazgo (Surani, 2016). En Túnez, antes de las elecciones locales de 2018, ONU-Mujeres y la organización de derechos de la mujer Aswat Nissa (Voces de mujeres) organizaron una academia política para capacitar a las candidatas en materia de gobernanza local, misiones y funciones de los consejos municipales y relaciones con los medios de comunicación (ONU-Mujeres, 2018).

El programa de liderazgo de mujeres del campo, organizado por el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola, se centró en mujeres dirigentes rurales de organizaciones comunitarias, grupos de autoayuda y sindicatos en Filipinas, Madagascar, Nepal y Senegal. En Nepal, la formación se centró en la capacidad de negociación, el fomento de la confianza, el desarrollo autónomo y los conocimientos técnicos sobre la ordenación de los recursos naturales (FIDA, 2014).

Es necesario impartir a los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley una capacitación que tenga en cuenta las cuestiones de género a fin de que respondan cuando las víctimas de la violencia en la pareja y otros abusos buscan protección y apoyo. En Liberia, los esfuerzos realizados en 2003–2013 para contratar agentes femeninas y capacitar una unidad especial para hacer frente a la violencia sexual y de género consiguieron que el porcentaje de agentes femeninas aumentara del 2% al 17% (Bacon, 2015). En el Pakistán, el programa comunitario Rabta de mantenimiento del orden ayudó a sensibilizar a la policía y reforzó la sensación de seguridad, especialmente entre las mujeres (Nair y otros, 2017). En el estado estadounidense de Illinois, el 80% de los investigadores de actos de agresión sexual recibieron formación presencial, pero necesitaron capacitación complementaria después de haber sido designados para ocupar cargos y comunicarse con las víctimas (Venema y otros, 2019).

Se necesita una gama más amplia de iniciativas de desarrollo de capacidades para tratar las causas y las consecuencias del cambio climático, desde las actividades de investigación y desarrollo para la innovación científica hasta el apoyo a soluciones basadas en conocimientos indígenas y que permitan a los agentes locales participar en los procesos nacionales.

“ Las innovaciones para la sostenibilidad y el crecimiento ecológico requieren inversiones en instituciones de enseñanza superior para crear capacidades en materia de investigación y desarrollo ”

Las innovaciones para la sostenibilidad y el crecimiento ecológico requieren inversiones en instituciones de enseñanza superior para crear capacidades en materia de investigación y desarrollo. Los países de bajos y medianos ingresos, los más vulnerables al cambio climático, no participan activamente en esas inversiones ni se benefician de ellas. En los últimos 20 años se registraron progresos importantes en las capacidades de investigación y desarrollo en algunos países de medianos ingresos, como China y Turquía, donde las capacidades se cuadruplicaron, pero persisten grandes disparidades (**Gráfico 20.2**). Entre las actividades a pequeña escala cabe mencionar la investigación climática para el desarrollo en África, una iniciativa dirigida por África impulsada en 2013, que en 2019 recibió 3,5 millones de dólares para la investigación climática en África basada en la demanda y cuya finalidad es prestar apoyo a 21 climatólogos africanos (CEPA, 2019). A escala mundial, hay margen para el mejoramiento de los mecanismos existentes, como el CGIAR (el ex Grupo Consultivo sobre Investigaciones Agrícolas Internacionales) y los programas de colaboración tecnológica de la Agencia Internacional de la Energía (CMNUCC, 2017).

Con respecto a los enfoques basados en los conocimientos indígenas, un análisis reciente del almacenamiento de carbono en tierras comunitarias reveló que los pueblos indígenas y las comunidades locales gestionan por lo menos el 17% del total del carbono almacenado en las tierras forestales de 52 países tropicales y subtropicales (RRI, 2018). Los expertos en conocimientos indígenas de la Zambia rural destacan algunas prácticas agrícolas que han demostrado reducir la deforestación, lo que prueba que una mejor integración de los conocimientos indígenas en los conocimientos occidentales sobre la adaptación al cambio climático puede ayudar a las comunidades más vulnerables (Makondo y Thomas, 2018).

### **LAS ALIANZAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN DEBEN SER INCLUSIVAS Y SIGNIFICATIVAS**

Un obstáculo para lograr que las alianzas internacionales mejoren la educación es la dinámica de poder que limita su eficacia. Un análisis de las conexiones entre las organizaciones transnacionales basadas en alianzas en el sector de la educación muestra que las redes reproducen las jerarquías de poder. Los donantes son quienes ejercen la mayor influencia sobre los recursos y las preferencias normativas, en tanto que la participación de los países beneficiarios ha sido principalmente simbólica (Menashy, 2019). Este es también un factor restrictivo en las alianzas en torno al cambio climático, que se caracterizan por centrarse en conocimientos técnicos y no en perspectivas de transformación de la manera en que las personas

se relacionan entre sí y con los sistemas naturales (Kwauk, 2020).

Existen ejemplos de alianzas significativas. El Gobierno del Canadá se asoció con los gobiernos provinciales y territoriales, los municipios, los pueblos indígenas, las empresas, los jóvenes y la sociedad civil para colocarse a la vanguardia de las medidas relativas al cambio climático. En virtud del marco pancanadiense de crecimiento limpio y cambio climático, el Gobierno federal se compromete a estrechar la colaboración con la comunidad indígena a fin de velar por que esté genuinamente asociada a la transición hacia una economía con menos emisiones de carbono y al aumento de la resiliencia (Gobierno del Canadá, 2016). El marco de políticas para el Ártico del Canadá se basa en conocimientos a la vez científicos e indígenas (Gobierno del Canadá, 2016).

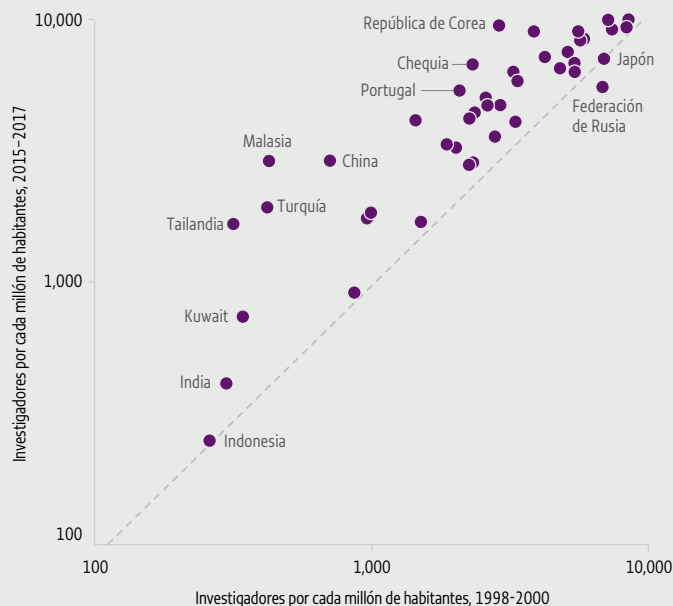
Es esencial la creación de redes de conocimientos, de capacidades y de competencias técnicas. La Partnering Initiative imparte cursos de capacitación sobre competencias e instrumentos fundamentales para alianzas intersectoriales en pro del desarrollo sostenible (The Partnering Initiative, 2019). El Fondo Cooperativo para el Carbono de los Bosques, una asociación mundial de múltiples partes interesadas para la acción climática, comprende un programa de creación de capacidades de 10 millones de dólares destinado a los pueblos indígenas y la sociedad civil, cuya finalidad es mejorar su comprensión de los esfuerzos en materia de reservas forestales de carbono, comúnmente conocido como REDD+, y su participación en la preparación e implementación de REDD+ (Fondo Cooperativo para el Carbono de los Bosques, 2019).

Es importante crear capacidades para cuestionar el statu quo y aspirar a alianzas equitativas y significativas. Esto requiere un cambio de comportamiento en las altas esferas de influencia. La Association to Advance Collegiate Schools of Business, que representa unas 1.500 escuelas de negocios en más de 100 países y territorios, defiende una nueva visión de la educación empresarial. Recomienda que en los planes de estudio se preste mayor atención a la ética, la diversidad y el bienestar y se promueva cursar carreras no relacionadas con el sector privado (AACSB International, 2016). La iniciativa de los Principios para una educación en gestión responsable, iniciada en 2007, colabora con instituciones de enseñanza superior para motivar a los estudiantes de administración de empresas a propiciar cambios en relación con los desafíos mundiales. En 2017, 179 universidades compartieron información sobre su compromiso con los ODS en materia de enseñanza, investigación y actividades universitarias (UNPRME, 2017).

## GRÁFICO 20.2:

### Las actividades de investigación y desarrollo aumentaron en algunos países de ingresos medianos, pero las disparidades persisten

Investigadores y técnicos (equivalente a tiempo completo) por cada millón de habitantes, 2000 y 2017



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig20\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig20_2)

Nota: Los ejes están en una escala logarítmica.

Fuente: base de datos del IEU.

Sin embargo, la educación empresarial no hace hincapié en la inclusión y la sostenibilidad. Un análisis de los programas de formación en gestión reveló que la mayoría se centraba en un conocimiento funcional estrecho, planes de estudio con una visión del mundo estrecha y centrada en el mercado, una aplicación limitada en el mundo real y una perspectiva abiertamente estadounidense o europea. Se hacía menos hincapié en el pensamiento crítico, las aptitudes interpersonales, y los valores y la ética. La transformación de la educación para la sostenibilidad y la responsabilidad social requiere cambios importantes en la educación empresarial, la investigación y los incentivos del profesorado (Dylllick, 2015).

Se debe fomentar una participación ascendente y disruptiva. El gobierno australiano elaboró el proyecto Closing the Gap para mejorar los resultados de los pueblos indígenas. Sin embargo, solo al cabo de 10 años de incumplimiento de sus objetivos y de quejas de haber ignorado las opiniones de los pueblos indígenas, se ha llegado a un acuerdo sobre una colaboración y una dirigencia conjunta con los representantes de los aborígenes y los isleños del estrecho de Torres (Consejo de Gobiernos Australianos, 2018).



La iniciativa romaní de desarrollo en la primera infancia de Serbia apoya programas, como el club de niños que aparece en la foto, centrados en el desarrollo de los niños, principalmente romaníes, mediante actividades diversas para los niños y sus familias.

CRÉDITO: Sanja Knezevic/Open Society Foundations



CAPÍTULO

# 21

---

## Finanzas

## MENSAJES CLAVE

De los 141 países con datos correspondientes al periodo 2014-2018, un total de 47, o un tercio, no cumplieron ninguno de los dos indicadores de referencia del gasto público en educación: gastar al menos el 4% del PIB o del 15% del gasto público total. Muchos países, como Camboya y Uganda, han ignorado sistemáticamente ambos indicadores.

---

El gasto público en educación corresponde al 4,4% del PIB y el 13,8% del gasto público total, aunque faltaban datos del 54% de los países en 2017. La tendencia mundial desde 2000 se muestra plana para ambos indicadores, con importantes variaciones regionales. En América Latina y el Caribe, la educación aumentó del 3,9% al 5,6% del PIB, ya que crecieron tanto el gasto público total como la proporción de la educación.

---

La ayuda se ha estancado en el 0,3% de los ingresos de los países ricos desde 2005. Dado que las economías de los países de ingresos bajos han crecido más rápidamente que las de sus donantes, la ayuda como proporción del PIB de los países de ingresos bajos se redujo del 13,6% en 2003 al 9,1% en 2018. La ayuda a la educación alcanzó un máximo de 15.600 millones de dólares en 2018, pero solo el 47% se destinó a la enseñanza básica o secundaria en países de ingresos bajos y medianos bajos.

---

El gasto en educación de los hogares representó el 1,1% del PIB en los datos correspondientes a 72 países en 2013-2018, es decir, el 11% del gasto total en los países de ingresos altos, el 23% en los de ingresos medianos y el 43% en los de ingresos bajos; El gasto de los hogares tiende a compensar la insuficiencia del gasto público.

Gasto público .....	353
Gasto en ayuda .....	357
Enfoque 21.1: Los donantes están elaborando métodos para una educación inclusiva desde el punto de vista de la discapacidad .....	364
Gasto de los hogares .....	366
Enfoque 21.2: En el gasto en educación de los hogares se pone de manifiesto un sesgo de género .....	367

En el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se ha sostenido que es necesario examinar conjuntamente la acción de las tres principales fuentes de financiación de la educación, a fin de comprender la inversión nacional en ese ámbito. Dicha acción se refiere, entre otras cosas, a la prioridad de la educación en los presupuestos gubernamentales, el grado de solidaridad de los donantes con los países más pobres y la disposición de los hogares a pagar de su bolsillo la educación.

## GASTO PÚBLICO

En el Marco de Acción Educación 2030 se reconoce que la movilización de los recursos nacionales es la prioridad fundamental para lograr el ODS 4. Se establecen dos puntos de referencia para el gasto público en educación, esto es, al menos el 4% del producto interno bruto (PIB) y al menos el 15% del gasto público total. Ninguno es vinculante, pero no cumplirlos indica que no se concede suficiente prioridad a la educación.

De los 141 países con datos para 2014-2018, un tercio (47) no cumplía ninguno de los puntos de referencia. Los 10 primeros con respecto al punto de referencia del PIB eran cuatro países nórdicos, tres de América Latina y el Caribe, dos del África subsahariana y uno de Oceanía. En cuanto al punto de referencia del gasto público, los 10 primeros eran países de ingresos bajos y medianos; concretamente, Sierra Leona asignaba el porcentaje más alto (32,5%), seguida de Etiopía, Costa Rica, Eswatini, Guatemala, Uzbekistán, Honduras, Bhután, Burkina Faso y Túnez.

Muchos países que no cumplían uno o ambos puntos de referencia tenían dificultades para dar prioridad a la educación de manera constante. Camboya, uno de los países con menor gasto en educación del mundo, con un 2,2% del PIB y un 8,8% del gasto público total, no ha modificado su patrón de gastos en casi 20 años, ni Uganda en casi 10. En otros países, el gasto en educación se ha incrementado y reducido en menor (Perú) o mayor (Mauritania) medida (**Gráfico 21.1**).

El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) no comunica promedios regionales y mundiales de ninguno de los dos indicadores. En los cuadros estadísticos del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se han indicado medianas. En el plano mundial, el gasto público medio en educación es del 4,4% del PIB y el 13,8% del gasto público total.

El conjunto de países que transmiten datos sobre el gasto cambia anualmente y el número de observaciones para cada región es reducido. Por consiguiente, es necesario efectuar una imputación de datos para los países que carecen de información a fin de estimar tendencias coherentes. Faltaban datos para el 35% de los países en 2000-2014, el 39% en 2015-2016, el 54% en 2017 y más del 66% en 2018. Los datos pueden ponderarse de

“

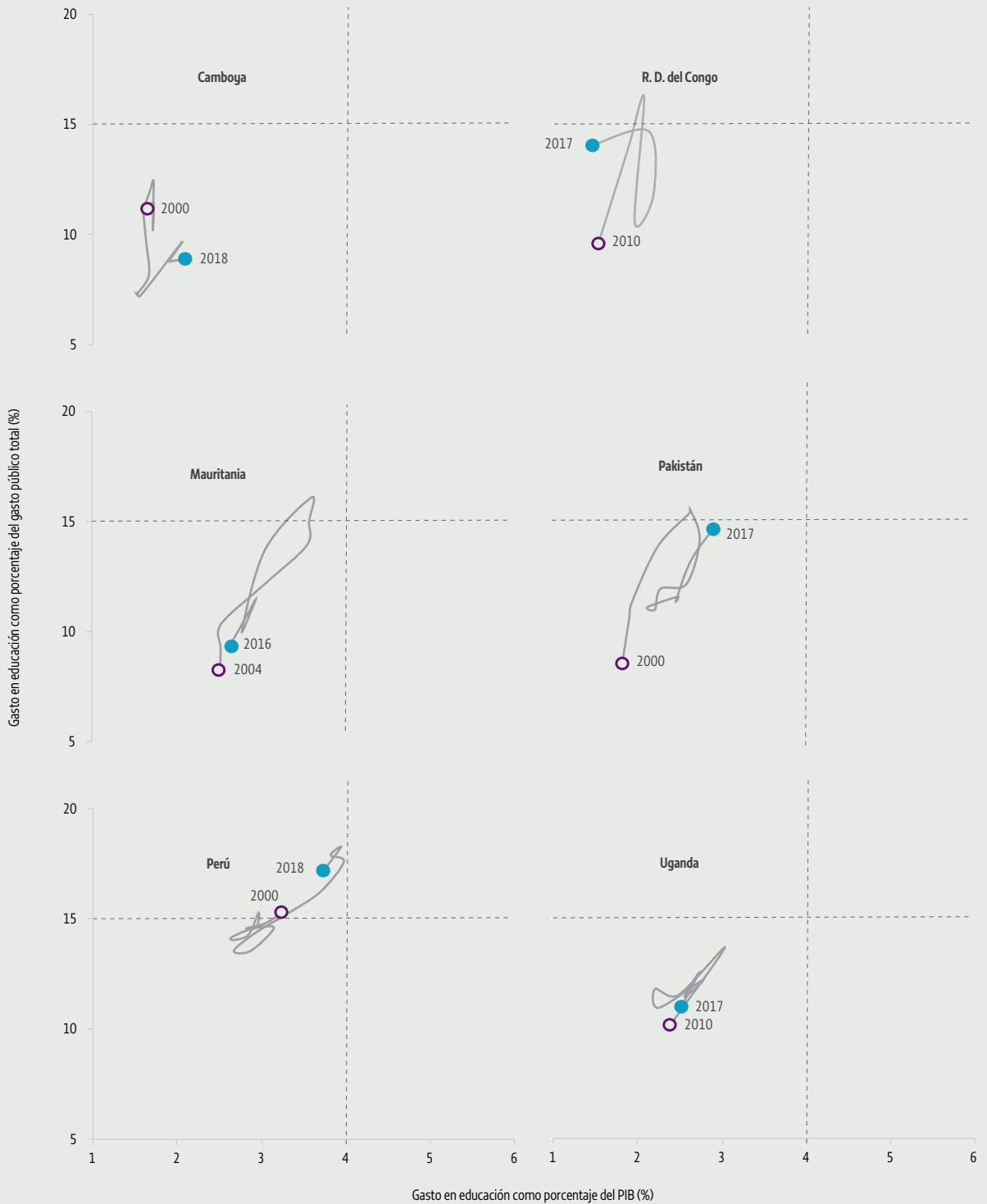
En el Marco de Acción Educación 2030 se reconoce que la movilización de los recursos nacionales es la prioridad fundamental para lograr el ODS 4

”

**GRÁFICO 21.1:**

**Algunos países están atascados en un ciclo de bajo gasto en educación**

Gasto en educación como porcentaje del PIB y del gasto público total, países seleccionados, 2000–2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig21\\_1](http://bit.ly/GEM2020_fig21_1)

Nota: Las líneas punteadas representan los puntos de referencia mínimos del gasto en educación como porcentaje del PIB (4%) y del gasto público total (15%). Las etiquetas de fecha indican la primera y la última observación del periodo.

Fuente: base de datos del IEU.

acuerdo con el PIB o el gasto público total de los países (lo que indica qué parte del PIB mundial o de una región se gasta en educación, un resultado influido por los países con las economías más grandes), o no ponderarse (señalando las tendencias generales a nivel de los países).

Sorprendentemente, la tendencia mundial del gasto en educación permaneció estancada en 2000-2017 para ambos indicadores. El gasto como proporción del PIB fluctuó alrededor del 4,5% (o el 4,7%, cuando se ponderaba en función del PIB). El gasto como porcentaje del gasto público total osciló en torno al 14,6% (o, cuando se ponderaba de acuerdo con el gasto público total, aumentó del 12% en 2000 al 12,5% en 2017) (Gráfico 21.2).

La estabilidad mundial oculta variaciones regionales. América Latina y el Caribe registró el mayor aumento del gasto en educación como porcentaje del PIB, pasando

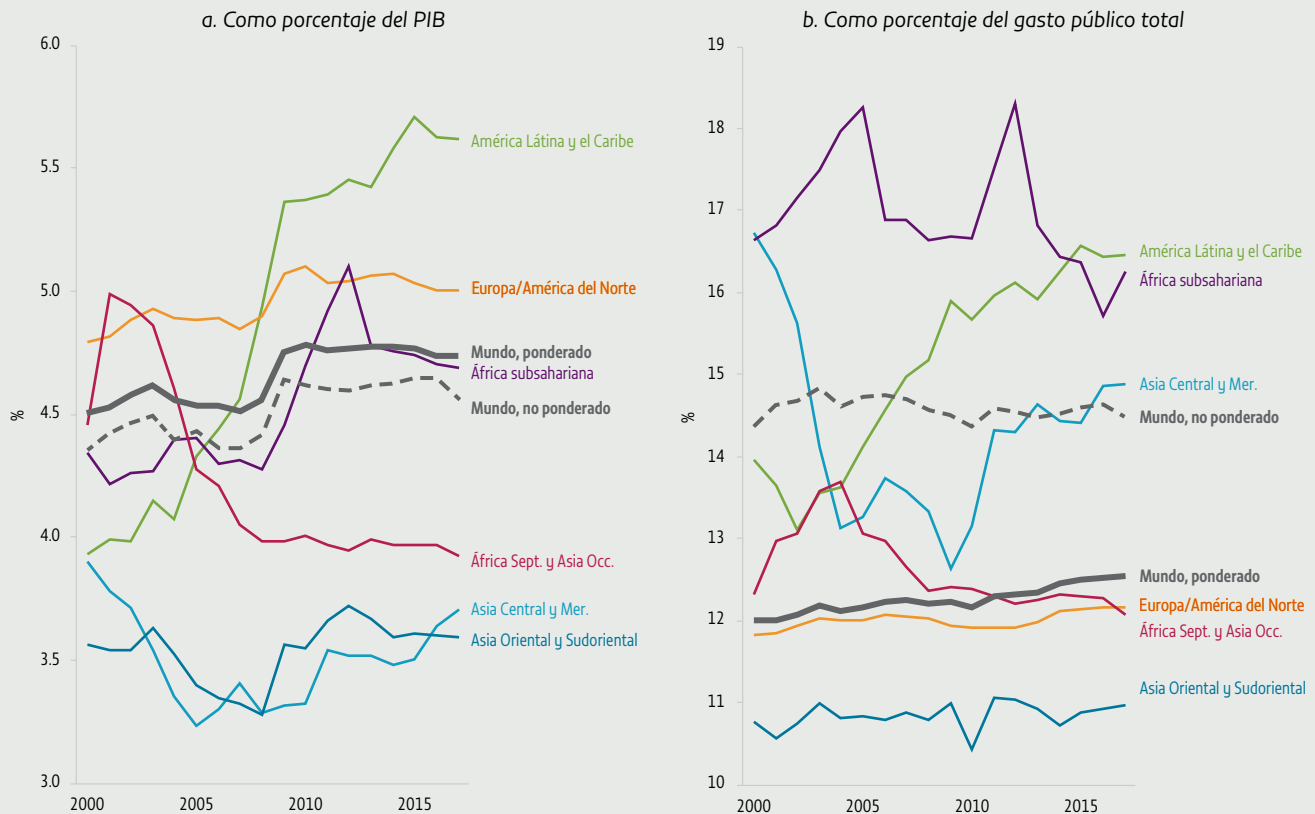
“ América Latina y el Caribe registró el mayor aumento del gasto en educación como porcentaje del PIB, pasando del 3,9% en 2000 al 5,6% en 2017 ”

del 3,9% en 2000 al 5,6% en 2017 (un nivel que además es el más alto de las regiones). Esto fue el resultado tanto de un incremento del gasto público, del 22,6% del PIB en 2000 al 27,2% en 2015 (CEPAL, 2018), como de una mayor prioridad otorgada a la educación en el gasto público total, del 13,1% en 2002 al 16,5% en 2017. Ambos indicadores disminuyeron en África Septentrional y Asia Occidental; así, el del PIB se redujo en más de un punto porcentual en 2001-2008 y desde entonces se ha estancado en

### GRÁFICO 21.2:

**A pesar de que el gasto público mundial en educación se mantuvo estable, algunas regiones experimentaron grandes cambios en los dos últimos decenios**

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



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig21\\_2](http://bit.ly/GEM2020_fig21_2)

Fuente: Estimaciones del equipo del Informe GEM basadas en datos del IEU y del Banco Mundial.

el 4%, mientras que el del gasto público total se redujo en más de un punto porcentual en 2003-2008 antes de estancarse en un 12% en los últimos años.

El gasto como porcentaje del PIB creció rápidamente en el África subsahariana, del 4,3% en 2008 al 5,1% en 2012, un aumento vinculado posiblemente a la ayuda a la educación, que alcanzó su punto máximo durante este período antes de disminuir al 4,5% desde 2015. Se trata de la única región que ha asignado anualmente más del 15% del total del gasto público a la educación desde el año 2000. Asia Oriental y Sudoriental presentaba los niveles de gasto más bajos tanto en términos de PIB (alrededor del 3,5%) como de gasto público total (11%).

El IEU no ha comunicado datos sobre el gasto en educación de China y Nigeria, las mayores economías de sus regiones respectivas, desde 2000. Las imputaciones no pueden subsanar satisfactoriamente la carencia, pero los datos nacionales complementarios indican que la incorporación de los dos países podría repercutir en los promedios regionales. Por ejemplo, los datos de la Oficina nacional de estadística de China indicaban que el gasto en educación

“ Dado el lapso de tiempo necesario para disponer de datos, aún es demasiado pronto para determinar si la adopción de los ODS ha aumentado el gasto en educación ”

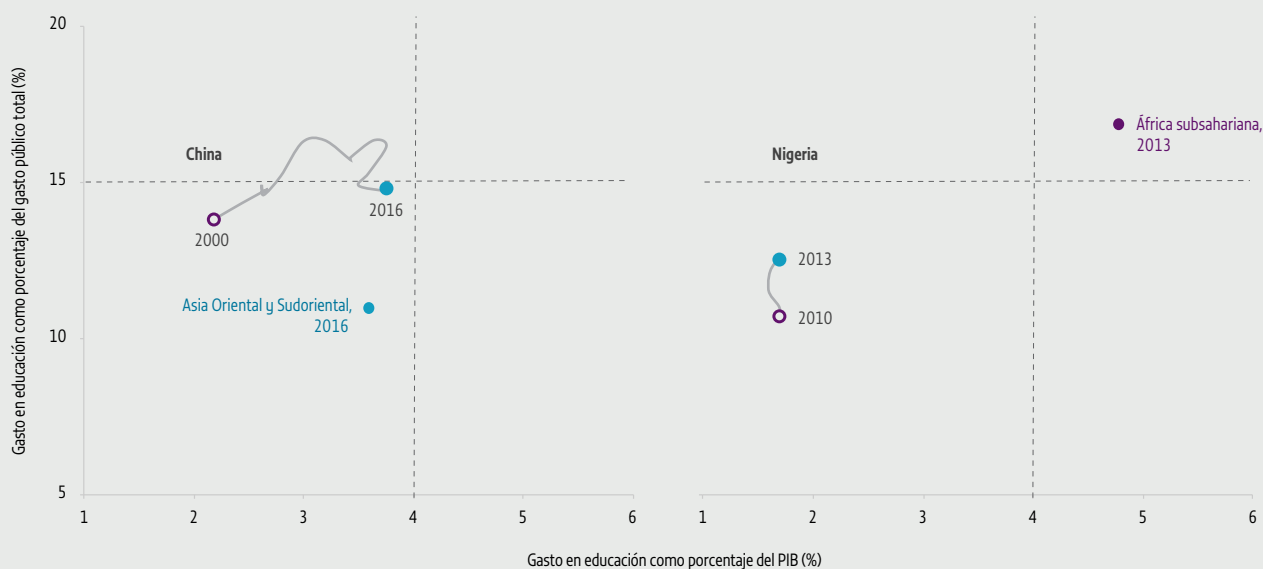
había aumentado del 13,8% al 14,8% del total del gasto público en 2000-2016, muy por encima del promedio regional estimado. En Nigeria, donde los datos son escasos, el gasto en educación representó el 1,7% del PIB y el 12,5% del gasto público total en 2013, muy por debajo de los promedios regionales estimados (**Gráfico 21.3**). Los datos de las tres mayores economías de África Septentrional y Asia Occidental son o bien inexistentes (Emiratos Árabes Unidos) o bien irregulares (por ejemplo, no se dispone de datos de Arabia Saudita y Egipto desde 2008).

Dado el lapso de tiempo necesario para disponer de datos, aún es demasiado pronto para determinar si la adopción de los ODS ha aumentado el gasto en educación. No obstante, es preciso revertir las tendencias actuales

### GRÁFICO 21.3:

#### China gasta en educación muy por encima y Nigeria muy por debajo de sus respectivos promedios regionales

Gasto en educación como porcentaje del PIB y del gasto público total, China y Nigeria, 2000-2016



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig21\\_3](http://bit.ly/GEM2020_fig21_3)

Fuentes: Oficina nacional de estadística de China (2018); Banco Mundial (2015) (Nigeria).

para llegar a niveles que permitan lograr la finalización universal de la enseñanza secundaria y una educación de buena calidad. Deben proseguir los esfuerzos por promover la eficacia, la eficiencia y la equidad en el gasto (véase el **Capítulo 4**). Una comparación reciente de 133 políticas de gasto de los Estados Unidos del último medio siglo, que abarcaban el seguro social, los impuestos y las transferencias en efectivo, las transferencias en especie y la educación y la formación profesional, llegó a la conclusión de que la inversión pública en educación y enseñanza superior ofrecía, con mucho, el mayor rendimiento para la economía con un costo neto nulo para el Gobierno (Hendren y Sprung-Keyser, 2019).

## GASTO EN AYUDA

Incluso con proyecciones relativamente optimistas en cuanto a la movilización de los recursos nacionales, en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se estimó que la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) tendría que multiplicarse por seis con respecto a los niveles de 2012 para cubrir el déficit de financiación y conseguir que los países de ingresos bajos y medianos bajos logren la finalización universal de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria para 2030 (UNESCO, 2015).

Esto será posible si todos los países miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), los Estados Árabes ricos en petróleo y el Brasil, China, la Federación de Rusia, la India y Sudáfrica se comprometen a poner en marcha dos medidas. La primera consiste en asignar el 0,7% del ingreso nacional bruto (INB) a la AOD. Este objetivo, adoptado oficialmente por la Unión Europea y reconocido oficiosamente por los países del CAD, requeriría que estos últimos duplicaran con creces su AOD con respecto al 0,3% actual del INB. La segunda es asignar el 10% de la AOD a la enseñanza primaria y secundaria, frente al 6% actual (UNESCO, 2015).

Los países del CAD aumentaron la AOD del 0,21% al 0,30% del INB entre 2001 y 2019, aunque la mayor parte del incremento se produjo a principios del decenio de 2000 y los niveles se han mantenido en torno al 0,3% desde 2005. De los 30 países del CAD, solo Dinamarca, Luxemburgo, Noruega, Reino Unido y Suecia cumplieron el objetivo del 0,7% en 2017. Alemania y Países Bajos gastaron más del 0,6%. Los Estados Unidos son el mayor donante en términos absolutos (35.000 millones

de dólares), pero uno de los más modestos en términos relativos (0,16%) (**Gráfico 21.4**).

Si bien los niveles de AOD en los países de ingresos altos se mantienen constantes en términos relativos, la importancia relativa de la AOD como fuente de financiación está disminuyendo en los países de ingresos bajos, que han tenido tasas de crecimiento del PIB más rápidas desde 2000 (aunque apenas más rápidas en términos per cápita). La AOD como proporción del PIB en los países de ingresos bajos se redujo del 13,6% en 2003 al 7,9% en 2014, aunque se recuperó llegando al 9,1% en 2018. Ese año, la AOD correspondió al 5% del PIB en los países menos adelantados, el 3% en los países del África subsahariana y el 0,6% en los países de ingresos medianos bajos (**Gráfico 21.5**). Sin embargo, la AOD permaneció en un nivel elevado en algunos países, superando el 20% del PIB, en promedio, en 2015-2018 en Liberia, Malawi, República Centroafricana y Somalia.

Con respecto a la educación, los desembolsos totales de la AOD alcanzaron en 2018 la cuantía más alta jamás registrada, 15.600 millones de dólares (**Gráfico 21.6**). En 2010-2014, la ayuda total se estancó, pero la ayuda a la educación disminuyó en un 9%, ya que la parte de la educación en la ayuda total siguió disminuyendo (**Recuadro 21.3**). La ayuda a la educación aumentó en un 29% en 2012-2018.

La ayuda a la educación básica alcanzó los 6.500 millones de dólares en 2018, la mayor cuantía jamás registrada. De esa cantidad, los países de bajos ingresos recibieron el 31%, esto es, 2.000 millones de dólares, lo que constituye un fuerte aumento con respecto a 2015, año en que recibieron el 23% del total, es decir, 1.300 millones de dólares. Pero en los países de ingresos medianos bajos se registró una disminución de su parte del 46% al 33% durante este período (**Gráfico 21.7**).

La ayuda a la educación básica en África Septentrional y Asia Occidental aumentó de 148 millones de dólares en 2002 a 1.700 millones de dólares en 2018, en gran medida como respuesta a situaciones de emergencia, inicialmente

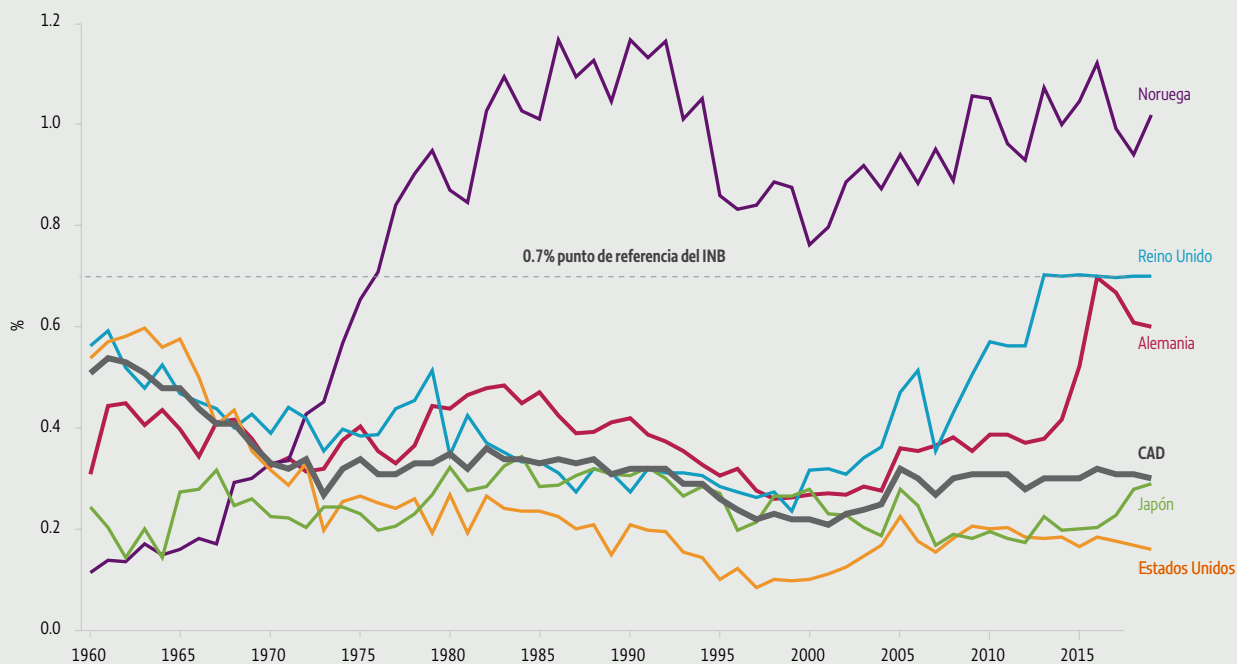
“ En 2018, el 31% de la ayuda a la educación básica la recibieron los países de bajos ingresos, lo que constituye un fuerte aumento con respecto al 23% de 2015 ”



**GRÁFICO 21.4:**

**La ayuda se ha estancado en el 0,3% del ingreso nacional bruto durante los últimos 10 años**

Asistencia oficial para el desarrollo neta como porcentaje del INB, países seleccionados del CAD, 1960–2019



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig21\\_4](http://bit.ly/GEM2020_fig21_4)

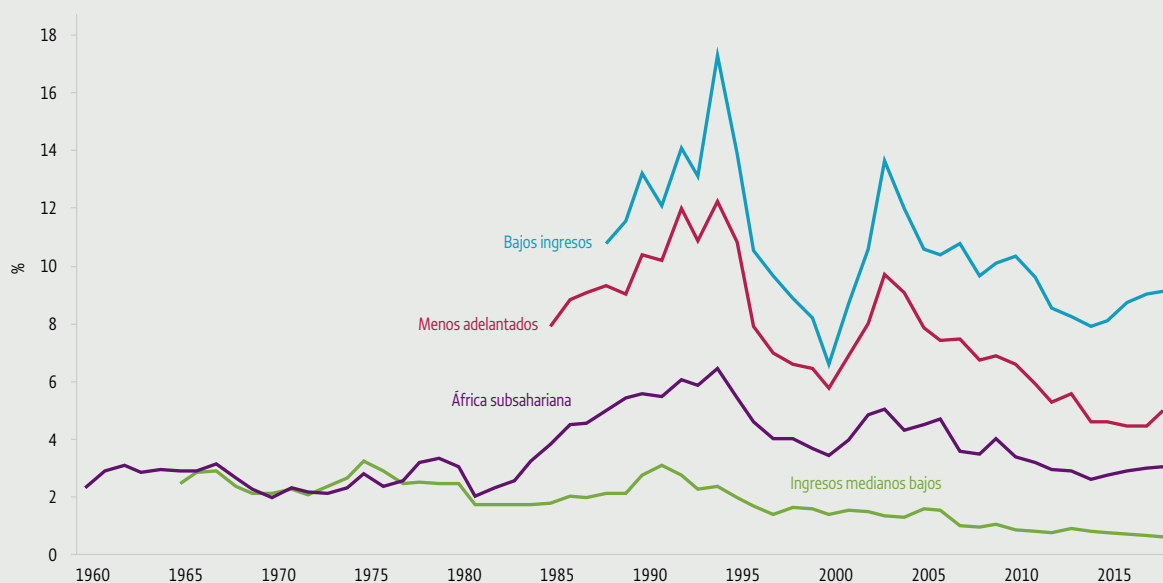
Nota: En la figura se muestran los cinco países del CAD con las mayores cantidades absolutas de AOD para la educación básica.

Fuente: OCDE (2020b).

**GRÁFICO 21.5:**

**La ayuda está disminuyendo como fuente de financiación para los países más pobres**

Asistencia oficial para el desarrollo neta como porcentaje del PIB, grupos de países seleccionados, 1960–2018

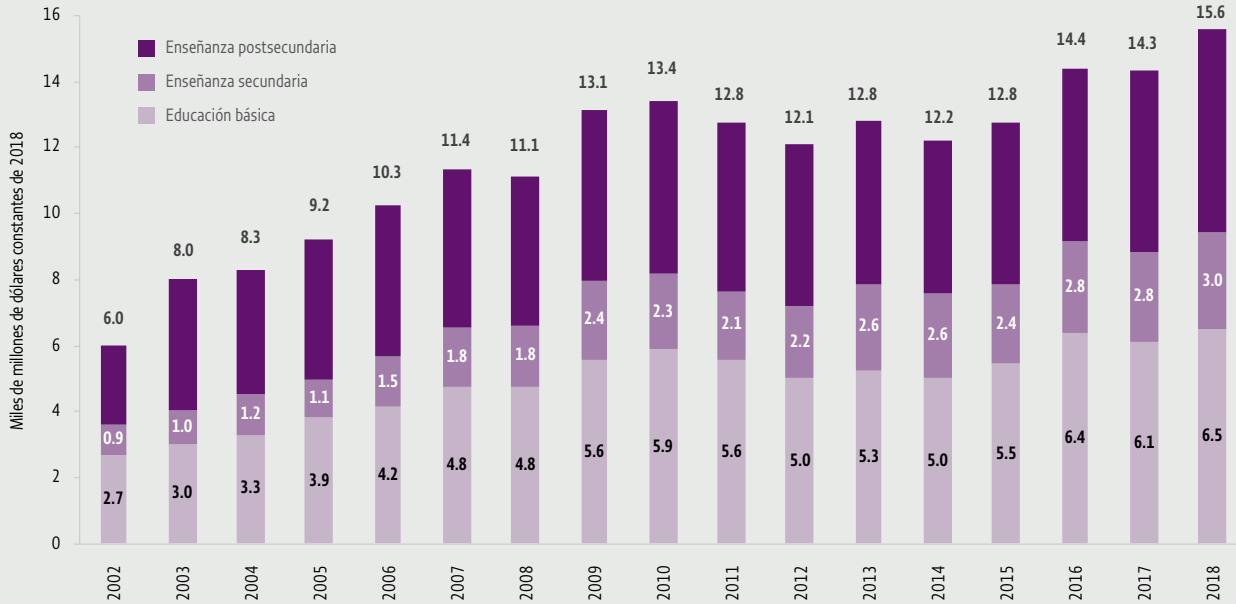


GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig21\\_5](http://bit.ly/GEM2020_fig21_5)

Fuente: OCDE (2020b).

**GRÁFICO 21.6:****La ayuda a la educación básica se mantiene en los niveles de 2010**

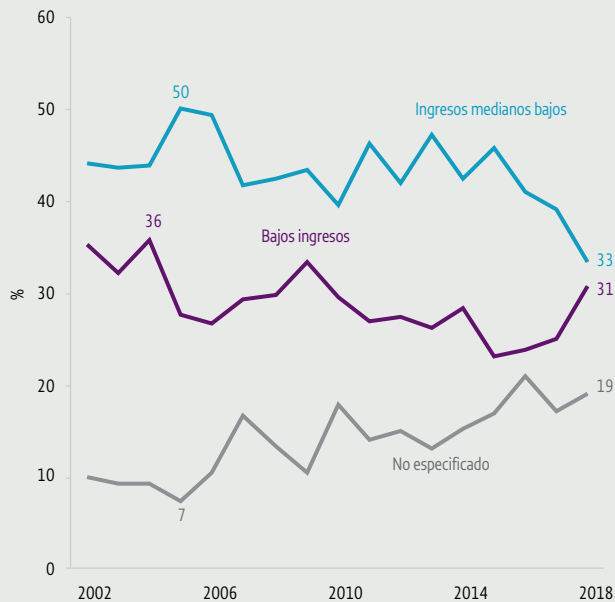
Ayuda total a los desembolsos para la educación, por nivel de educación, 2002–2018

GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig21\\_6](http://bit.ly/GEM2020_fig21_6)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos del CAD de la OCDE, CRS (2020).

**GRÁFICO 21.7:****La proporción de países de bajos ingresos en la ayuda a la educación básica ha aumentado ligeramente desde 2015**

Proporción de la ayuda total recibida para los desembolsos de educación básica, grupos de países seleccionados, 2002–2018

GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig21\\_7](http://bit.ly/GEM2020_fig21_7)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos del CAD de la OCDE, CRS (2020).

en el Iraq y después en la República Árabe Siria y Yemen. La ayuda a la educación en situaciones de emergencia se encausa a la vez por conducto de la asistencia para el desarrollo y la asistencia humanitaria (**Recuadro 21.1**).

Una parte cada vez mayor de la ayuda a la educación básica no está vinculada a países concretos. La Alianza Mundial para la Educación representa dos tercios del crecimiento de la ayuda a la educación básica con beneficiarios no especificados entre los años 2000 y 2010, aunque sus niveles de desembolso se redujeron a la mitad entre 2014–2017 y 2019.

La ayuda a la enseñanza secundaria alcanzó los 3.000 millones de dólares en 2018, también la mayor cuantía jamás registrada. Aunque se supone que todos los beneficiarios no especificados de la ayuda a la enseñanza básica y secundaria son países de ingresos bajos y medianos bajos, el importe total de la ayuda a la enseñanza básica y secundaria ascendió a 7.400 millones

“

En los últimos años los donantes han venido haciendo más hincapié en la inclusión en la educación, poniendo especialmente de relieve la discapacidad

”

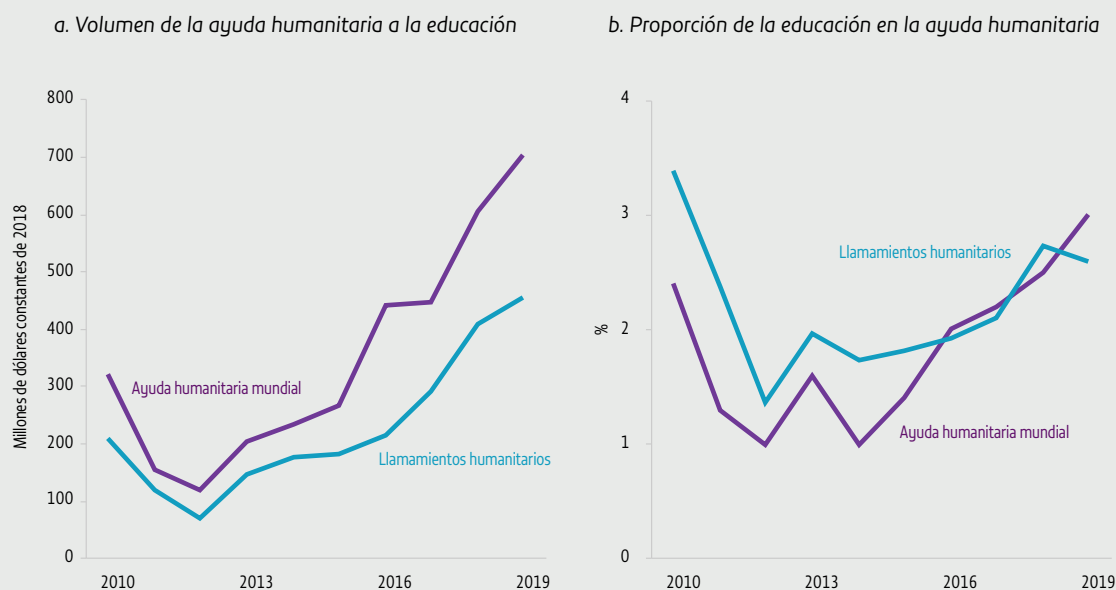
**RECUADRO 21.1:**
**La asistencia humanitaria ha aumentado más rápidamente que la asistencia para el desarrollo**

En situaciones de emergencia, la educación recibe financiación tanto de los mecanismos de asistencia para el desarrollo como de asistencia humanitaria. Aunque los datos presentan ciertas incoherencias, en el caso de la educación de los refugiados los dos mecanismos contribuyeron por igual en 2016, sin tener en cuenta el apoyo de la Comisión Europea a Turquía para la educación de los refugiados sirios (UNESCO, 2018).

El apoyo humanitario a la educación ha crecido en los últimos años debido a la multiplicación de crisis prolongadas. En 2018, 16 países habían formulado llamamientos durante más de cinco años consecutivos coordinados por las Naciones Unidas (Development Initiatives, 2019). Según el Servicio de Seguimiento Financiero de la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas, el total de la ayuda humanitaria para la educación fue de 705 millones de dólares en 2019. De esta cantidad, 457 millones de dólares provinieron de llamamientos y planes de respuesta. Ambos montos se han sextuplicado desde 2012 (Gráfico 21.8a). Sin embargo, un apoyo mayor no supone que, en términos de la proporción de la educación en la ayuda humanitaria, se dé más prioridad a la educación. La educación representó el 3% de la ayuda humanitaria mundial y el 2,6% de los llamamientos humanitarios y los planes de respuesta en 2019 (Gráfico 21.8b).

**GRÁFICO 21.8:**
**La ayuda humanitaria a la educación sigue aumentando**

*Ayuda humanitaria a la educación, estadísticas seleccionadas, 2010–2019*



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig21\\_8](http://bit.ly/GEM2020_fig21_8)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos OCHAFTS (2020).

La Educación No Puede Esperar, un organismo multilateral que permite a los donantes combinar los fondos humanitarios y los destinados al desarrollo para la educación en situaciones de crisis, desembolsó 255 millones de dólares entre su creación en 2016 y febrero de 2020. Siete países y dos fundaciones prometieron 216 millones de dólares en el anuncio de reposición de fondos en la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2019, con lo que el total asciende a 614 millones de dólares, lo que significa que el objetivo de 1.800 millones de dólares para 2021 sigue siendo ambicioso (La Educación No Puede Esperar, 2020b). A principios de 2020, La Educación No Puede Esperar puso en marcha dos nuevos programas trienales, uno en el Chad para 230.000 niños (21 millones de dólares) y otro en Etiopía para casi 750.000 niños (27 millones de dólares), que tendrán por finalidad recaudar apoyo adicional (La Educación No Puede Esperar, 2020a).

## RECUADRO 21.2:

### Las nuevas definiciones de la financiación para el desarrollo mejorarán el seguimiento de la ayuda a la educación

El seguimiento de la financiación para el desarrollo está experimentando cambios significativos en respuesta a la magnitud del desafío que plantean los ODS y la transformación de la financiación internacional. La principal fuente de datos consolidados sobre la financiación para el desarrollo, la OCDE, está adoptando una metodología de la donación equivalente para calcular la AOD, sustituyendo el flujo de efectivo. Como las donaciones son ayudas y los préstamos en condiciones no favorables al tipo del mercado no lo son, la nueva definición afectará el tratamiento de los préstamos en condiciones favorables, que son una mezcla de ambos. Anteriormente, los préstamos del sector oficial con un porcentaje de donación de al menos el 25% se contabilizaban como AOD por todo su valor nominal, restándose los reembolsos a lo largo del tiempo. Con arreglo a la nueva metodología, solo la parte equivalente a una donación de los préstamos en condiciones favorables contará como AOD (OCDE, 2015).

Este cambio forma parte de una iniciativa para mejorar la supervisión del apoyo oficial total para el desarrollo sostenible y atraer a diversos asociados en la cooperación para el desarrollo. El pleno apoyo oficial para el desarrollo sostenible abarcará la AOD y otros dos flujos en apoyo del desarrollo sostenible (OCDE, 2019c) (**Cuadro 21.1**).

El apoyo oficial total para el desarrollo sostenible tendrá en cuenta a una mayor variedad de donantes. En particular, los códigos de los donantes para las instituciones multilaterales, como la Alianza Mundial para la Educación, reducirán la proporción de la ayuda a la educación con un país receptor “no especificado” previamente. Se facilitará información sectorial para el sector humanitario, lo que ayudará a definir la ayuda humanitaria asignada a la educación. Estos cambios se reflejarán en la base de datos a mediados de 2020, aunque los progresos podrán variar según la preparación de los donantes. La Educación No Puede Esperar seguirá considerándose más un receptor que un donante, pero los casos de “cantidades no especificadas” de ayuda a la educación deberán reducirse, cuando no suprimirse.

El apoyo oficial total para el desarrollo sostenible también captará los recursos para actividades e iniciativas regionales y mundiales que respalden indirectamente los ODS, incluida la promoción de bienes públicos mundiales, como bases de datos y publicaciones estadísticas, y el intercambio de conocimientos entre plataformas con el fin de propiciar el desarrollo y hacer frente a los problemas mundiales, como el cambio climático y las epidemias.

Un equipo de tareas, integrado por representantes de oficinas nacionales de estadística, el CAD y otras organizaciones internacionales, proveedores no pertenecientes al CAD y otros países, está elaborando conceptos, normas y metodologías estadísticas en el marco del apoyo oficial total para el desarrollo sostenible (OCDE, 2019a, 2019b). Formuló instrucciones para la presentación de datos sobre los flujos transfronterizos y los gastos mundiales y regionales, que se han puesto a prueba en países como Burkina Faso, Costa Rica, Filipinas, Nigeria y Senegal. Uno de sus objetivos es incluir a los financiadores de la cooperación Sur-Sur y las instituciones multilaterales en los proyectos piloto (OCDE, 2019d). También está colaborando con el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para acoger el proyecto en las Naciones Unidas y velar por que los países que no pertenecen al CAD puedan aplicar la metodología del apoyo oficial total para el desarrollo sostenible. Un ejemplo de los posibles problemas de cálculo es que las líneas de crédito que China y la India, dos países que no son miembros del CAD, proporcionan a los países asociados se consideran favorables con arreglo a los criterios de la OCDE, pero no del Banco Mundial (Bhattacharya y Rashmin, 2019).

**CUADRO 21.1:**  
Marco del apoyo oficial total para el desarrollo sostenible

Tipo de flujo	Repercusiones en los datos
Asistencia oficial para el desarrollo	Datos existentes
Otros flujos oficiales	Datos adicionales requeridos
Cooperación Sur-Sur	
Cooperación triangular	
Movilización de financiación privada	Aún no se han recogido datos
Bienes públicos internacionales para el desarrollo sostenible, por ejemplo, para la investigación, la paz y la seguridad	

Fuente: OCDE (2019c).

de dólares en 2018. Esto significa que solo el 47% de la ayuda a la educación se destina a los dos subsectores y a los dos grupos de países más necesitados. El resto se destina a los países de ingresos medianos altos o incluso altos y a la enseñanza superior.

El grado en que la ayuda llega a los más necesitados también depende de en qué se gaste. En los últimos años, por ejemplo, los donantes han venido haciendo más hincapié en la inclusión en la educación, poniendo especialmente de relieve la discapacidad (**Enfoque 21.1**).

### LOS FLUJOS DE FINANCIACIÓN PARA EL DESARROLLO VAN MÁS ALLÁ DE LA AOD

La financiación para el desarrollo comprende donaciones y préstamos en condiciones favorables o no favorables. El hecho de que los países reciban préstamos en condiciones favorables depende de su nivel de desarrollo y del sector al que se destina el préstamo. Únicamente los países de ingresos bajos y determinados países de ingresos medianos bajos tienen acceso a préstamos en condiciones favorables, y es más probable que los préstamos para el sector social se beneficien de esas condiciones. Un cambio reciente de la metodología significa que, a partir de 2019, solo la parte de los préstamos en condiciones favorables correspondiente a una donación contará como ayuda, junto con las donaciones (**Recuadro 21.2**).

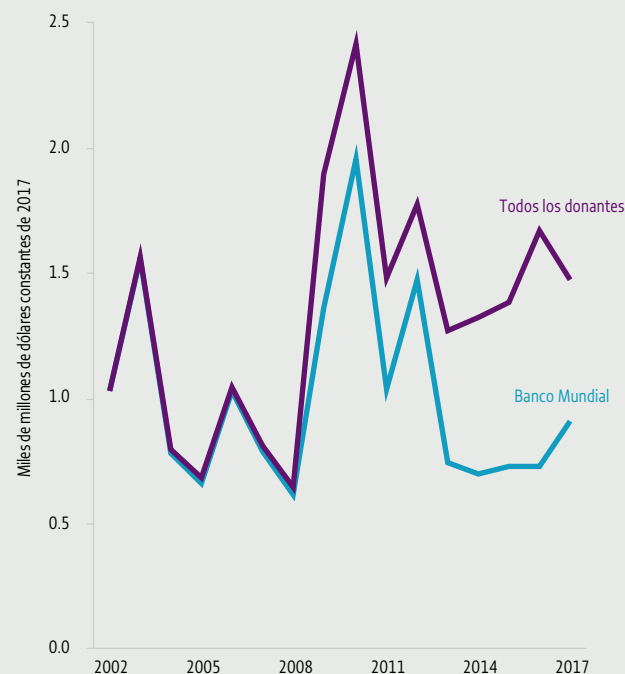
A medida que más países salen de la lista de los que pueden obtener condiciones favorables, será importante supervisar la disponibilidad de financiación en condiciones no favorables. En la Agenda de Acción de Addis Abeba se subrayó la necesidad de aprovechar todas las fuentes de financiación como parte de la promesa de “miles de millones a billones” para ampliar la inversión a los niveles necesarios para la consecución de los ODS (Fondo Monetario Internacional, 2015).

Según la base de datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS) del CAD de la OCDE, el volumen

### GRÁFICO 21.9:

**El volumen de los préstamos a la educación no ha cambiado en los últimos años**

*Préstamos no preferenciales para la educación, 2002–2017*



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig21\\_9](http://bit.ly/GEM2020_fig21_9)

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en la base de datos del CAD de la OCDE, CRS.

de préstamos para la educación en condiciones no favorables fue de 1.500 millones de dólares en 2017, lo que supone una disminución con respecto al máximo de 2.400 millones de dólares alcanzado en 2010. Esta última cifra excluye el proyecto de mayor magnitud clasificado como perteneciente a la educación, a saber, un componente de reasentamiento de 667 millones de dólares de un proyecto del Banco Mundial para apoyar el gasoducto de gas natural transanatoliano en Azerbaiyán

“

Según la base de datos del CRS del CAD de la OCDE, el volumen de préstamos para la educación en condiciones no favorables fue de 1.500 millones de dólares en 2017, una disminución con respecto al máximo de 2.400 millones de dólares alcanzado en 2010

”

**RECUADRO 21.3:**
**Asignar ayuda a los sectores no siempre es sencillo**

En ediciones anteriores del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se ha señalado que la educación ha perdido terreno frente a otros sectores. Mientras que la proporción de la salud, la población y la salud reproductiva iba en aumento, la proporción de la educación en la ayuda total se redujo del 14,8% en 2003 al 9,7% en 2013. Desde entonces ha aumentado ligeramente, alcanzando el 10,8% en 2018. La proporción de la energía aumentó más del doble, pasando del 3,6% en 2003 al 8,7% en 2018 (**Gráfico 21.10**). Las investigaciones recientes matizan más el análisis, ya que clasificar la ayuda según los sectores es algo complejo.

AidData, una iniciativa basada en el instituto de investigación William & Mary's Global Research Institute de los Estados Unidos, creó una metodología para analizar 1,25 millones de descripciones de proyectos de desarrollo de la base de datos del CRS entre 2000 y 2013 (salvo el apoyo humanitario y presupuestario general) para estimar las contribuciones de los proyectos al logro de las metas de los ODS (DiLorenzo y otros, 2017). Aunque las descripciones incluían códigos para fines específicos de los sectores, los examinadores ejercieron su criterio para determinar si las descripciones se ajustaban a uno o más sectores, dividiendo los presupuestos de los proyectos en consecuencia. Se aplicaron ponderaciones a las descripciones asignadas a múltiples metas de los ODS. Dos rondas de examen garantizaron la coherencia.

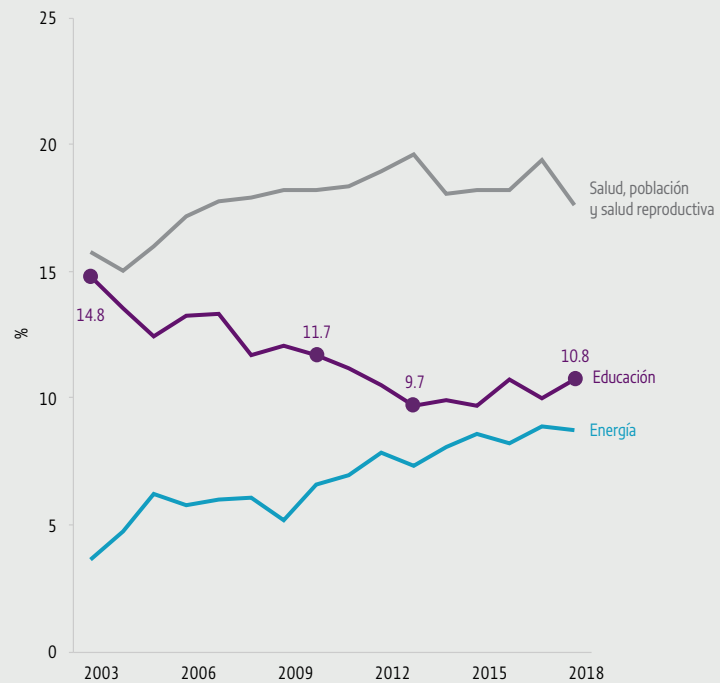
El análisis para este informe revela que el 82% de la ayuda a la educación en el CRS estaba vinculada al ODS 4 y el 18% a otros objetivos, principalmente el ODS 16 y el ODS 9. Como la desviación hacia otros sectores no se compensó totalmente con las contribuciones de esos sectores a la educación, el análisis llegó a la conclusión de que la ayuda relativa al ODS 4 se había sobrestimado en cerca del 4% en relación con los códigos para fines específicos del CRS, es decir, que 6.000 millones de dólares de ayuda a la educación no se gastaron en actividades educativas durante los 13 años analizados.

AidData tropezó con considerables problemas metodológicos. Los donantes no tienen la obligación de proporcionar descripciones detalladas de los proyectos al presentar los datos. Los códigos del CRS y AidData podían correlacionarse en el 58% de los casos. La naturaleza interconectada de los ODS complica aún más la asignación. Los códigos para fines específicos del CRS, por ejemplo, para "educación superior" (11420) y "formación técnica y administrativa avanzada" (11320), pueden no corresponder a las metas del ODS 4, pero muchos de estos códigos se asignaron a las metas 4.1 y 4.6 sin una explicación suficiente. Algunos proyectos del CRS no se ajustaban a ningún ODS o a ninguna de sus metas.

AidData ha actualizado las directrices de codificación para ayudar a asignar los registros de proyectos a los ODS (Turner y Burgess, 2019). Se han incorporado el apoyo presupuestario y la asistencia humanitaria, excluidos del primer ejercicio, lo que debería ser útil para los donantes que informarán sobre la vinculación de los proyectos con los ODS una vez que el apoyo oficial total para el desarrollo sostenible se ponga en práctica.

**GRÁFICO 21.10:**
**La educación ha perdido terreno frente a otras prioridades de los donantes**

Educación, energía y salud, políticas/programas de población y salud reproductiva como porcentaje del total de la ayuda sectorial asignada, 2003–2018



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig21\\_10](http://bit.ly/GEM2020_fig21_10)

Fuente: OCDE (2020a).

y Turquía, cuya relación con la educación no se pudo determinar claramente. Este ejemplo pone de relieve la importancia de la manera de asignar los fondos a los sectores en proyectos multisectoriales (**Recuadro 21.3**). En promedio, más del 60% de estos préstamos provienen del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, la institución del Banco Mundial encargada de los países de ingresos medianos, cuyos préstamos a esos efectos se centran en Argentina, el Brasil, Colombia, Filipinas y México (**Gráfico 21.9**). El Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Asiático de Desarrollo (BAD) representaron, respectivamente, una cuarta parte y una décima parte del total de los préstamos para la educación en condiciones no favorables. Sin embargo, esos préstamos constituían una fracción de las carteras de préstamos de los bancos de desarrollo, por ejemplo, el 5,2% de los préstamos del BAD en 2018 (BAD, 2019).

La iniciativa de establecer un servicio financiero internacional para la educación, respaldado por el Enviado Especial de las Naciones Unidas para la Educación Mundial, tiene por objeto facilitar la ampliación de los préstamos para la educación de los bancos multilaterales de desarrollo en los países de ingresos medianos. Su finalidad consiste en reducir los costos por préstamos mediante donaciones y ofrecer garantías de compromiso en efectivo y por escrito para que los bancos puedan recaudar más fondos en los mercados de capitales (Comisión de Educación, 2020). En septiembre de 2019, los Países Bajos prometieron 250 millones de dólares como garantías, y el Reino Unido prometió unos 125 millones de dólares como donaciones y 315 millones de dólares como garantías (Comisión de Educación, 2019).

### ENFOQUE 21.1: LOS DONANTES ESTÁN ELABORANDO MÉTODOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA DISCAPACIDAD

En los últimos años, la inclusión, en particular en lo que respecta a la discapacidad, ha cobrado importancia entre las prioridades mundiales en materia de educación y desarrollo gracias a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Los donantes pueden influir en los procesos de gobernanza formales e informales, los planes de educación y la formulación de políticas, al igual que pueden hacerlo habitualmente en la elaboración del marco de seguimiento y presentación de informes y en la participación local. La medida en que la

“ Si bien la mayoría de los donantes reconocen la importancia de abordar la inclusión de las personas con discapacidad, pocos establecen objetivos, especialmente en la educación ”

ayuda promueve la educación inclusiva desde el punto de vista de la discapacidad depende del donante, los canales de suministro y el propósito.

Australia fue uno de los primeros en preparar una estrategia de ayuda para un desarrollo que tenga en cuenta la discapacidad: Development for all (AUSAID, 2008; Departamento de Relaciones Exteriores y Comercio de Australia, 2015). La Oficina de eficacia del desarrollo evaluó la ayuda con respecto a dos criterios de inclusión de la discapacidad y concluyó que, en 2017-2018, el 55% de la ayuda a la educación incluía activamente a las personas con discapacidad y el 73% reconocía los obstáculos que dificultaban la participación y les hacía frente. Los niveles eran más altos que los de cualquier otro sector, comprendidos los de la salud y las infraestructuras (Departamento de Relaciones Exteriores y Comercio de Australia, 2018). Alemania elaboró el Plan de acción 2013-2015 para la inclusión de las personas con discapacidad (Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania, 2013). No obstante, una evaluación determinó que, a pesar de que la educación era una de las prioridades del plan, solo 2 de los 49 proyectos estaban realmente vinculados a la educación (Schwedersky y otros, 2017).

Si bien la mayoría de los donantes reconocen la importancia de abordar la inclusión de las personas con discapacidad, pocos establecen objetivos, especialmente en la educación. La Política de asistencia internacional feminista del Canadá da prioridad a la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y niñas, en especial mediante la educación, pero no ha hecho lo mismo con la inclusión de las personas con discapacidad (Global Affairs Canada, 2017a). En la declaración sobre la educación de las niñas pronunciada en la Cumbre del G7 de 2018 en Charlevoix (Quebec) se mencionó la necesidad de prestar atención a las niñas con discapacidad (Gobierno del Canadá, 2018). En el Consenso Europeo en materia de Desarrollo de 2017 se pide a los países que “en la cooperación para el desarrollo [...] [tomen] en cuenta las necesidades específicas de las

personas con discapacidades”, pero no se asume ningún compromiso, ni siquiera en materia de educación (Consejo Europeo, 2017, pág. 11). Las organizaciones que representan a las personas con discapacidad instaron recientemente a la Dirección General de Cooperación Internacional y Desarrollo de la Comisión Europea a mejorar la inclusión de la discapacidad en sus políticas y programas (Foro Europeo de la Discapacidad, 2020).

En la Cumbre Mundial sobre la Discapacidad de 2018 los asociados para el desarrollo se comprometieron a actuar. Noruega había mencionado a los niños con discapacidad en su programa de educación y desarrollo (Gobierno de Noruega, 2014), pero fue criticada por sus promesas de educación inclusiva “amplias, vagas y no vinculantes” (Jennings, 2017, pág. 4). En la Cumbre, Noruega se unió a la iniciativa de educación inclusiva junto con el Reino Unido y el Banco Mundial, y se comprometió a contribuir con 50 millones de coronas noruegas (5,3 millones de dólares) durante tres años (Ministerio de Relaciones Exteriores de Noruega, 2018). En el plano mundial, la iniciativa tiene por objeto coordinar la planificación de la educación inclusiva y crear bienes públicos para la educación de los niños con discapacidad. A nivel de los países, su finalidad consiste en coordinar programas de educación inclusivos desde la perspectiva de la discapacidad, brindarles apoyo financiero y técnico y ayudar a ejecutarlos, así como facilitar el acopio de datos desglosados (Banco Mundial, 2019b).

La educación es uno de los cuatro pilares de la estrategia de desarrollo inclusivo de la discapacidad del Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID), que busca duplicar la proporción de programas de educación inclusivos desde el punto de vista de la discapacidad de aquí a 2023 (Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido, 2018b). Entre las metas del DFID relativas a países y proyectos figuran llegar a 18.000 niñas con discapacidad por conducto del programa Leave No Girl Behind para 2023,

“ Los niños con discapacidad son una de las 10 esferas prioritarias de la Alianza Mundial para la Educación, que pide que se incorpore la cuestión de la discapacidad en los planes y políticas del sector de la educación ”

capacitar a 12.000 docentes de primaria en Rwanda y establecer 687 centros de recursos de educación inclusiva en toda Etiopía para 2022 (Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido, 2018a). En 2025, todos los programas de educación del Banco Mundial tendrán en cuenta a las personas con discapacidad, dado que se trata del primero de sus 10 compromisos para un desarrollo que tenga en cuenta la discapacidad (Banco Mundial, 2018b, 2018c).

Los niños con discapacidad son una de las diez esferas prioritarias de la Alianza Mundial para la Educación, que pide que se incorpore la cuestión de la discapacidad en los planes y políticas del sector de la educación. La Alianza está preparando directrices y ayuda para la elaboración de planes de inclusión para el sector de la educación, en cooperación con el UNICEF y el Banco Mundial, otro resultado de la Cumbre Mundial sobre la Discapacidad (Cumbre Mundial sobre la Discapacidad, 2018; Banco Mundial, 2019a). La Red de Acción Mundial sobre Discapacidad (GLAD Network), un órgano de coordinación de donantes, organismos, fundaciones e interesados del sector privado establecido en 2015 para promover la inclusión de las personas con discapacidad en la asistencia para el desarrollo y la asistencia humanitaria, se esfuerza, entre otras cosas, por fortalecer la colaboración con iniciativas mundiales de desarrollo. El plan estratégico de GLAD Network para 2018-2020, respaldado por un plan de trabajo sobre educación, tiene por objeto planificar actividades, facilitar la incorporación de la educación inclusiva en los programas y los sistemas de seguimiento, y colaborar con la Alianza Mundial para la Educación y su comité de estrategia y repercusiones para integrar la perspectiva de la discapacidad (GLAD Network, 2018).

Resulta difícil estimar cuánta ayuda a la educación se canaliza para fomentar las cuestiones referentes a la inclusión y la discapacidad. Entre 2015 y 2017, unos cuantos proyectos de la base de datos del CRS (por un total de 17 millones de dólares) mencionaban la inclusión y la discapacidad. Claramente, se trata de una subestimación, ya que un examen de los documentos de los donantes realizado para el presente informe mostró que existían múltiples programas que apoyaban el acceso a la educación de los niños con discapacidad mediante entornos de aprendizaje seguros y saludables y edificios accesibles, planes de estudio que tienen en cuenta la discapacidad, la capacitación de docentes cualificados para enseñar a niños con discapacidad y la mejora de la disponibilidad de datos.



El BAD está ejecutando un proyecto de desarrollo de competencias de siete años de duración, de un valor de 240 millones de dólares, en el estado indio de Madhya Pradesh, que comprende un objetivo del 6% de matriculación y certificación de personas con discapacidad en el componente de educación técnica y profesional. Un proyecto quinquenal de 27 millones de dólares de prestación de servicios para personas con discapacidad en Mongolia incluye un componente que institucionaliza la detección temprana para garantizar el acceso a la educación (BAD, 2017, 2018). Un proyecto canadiense de tres años y 14 millones de dólares orientado a ampliar el acceso a una educación de buena calidad para más de 58.000 niños de primaria de Malí tenía tres componentes, uno de los cuales se centraba en la construcción y rehabilitación de escuelas para niños con discapacidad (Global Affairs Canada, 2017b). La Unión Europea está financiando un proyecto de cinco años en Egipto, de 40 millones de dólares, por conducto del UNICEF, para facilitar el acceso a la educación y la protección, con un componente de mejora de 200 escuelas primarias públicas para atender a 6.000 niños con discapacidad (Unión Europea, 2016).

En 2017, el Banco Mundial y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional establecieron el Programa de educación inclusiva para la discapacidad en África, un fondo fiduciario de 3 millones de dólares para elaborar y aplicar programas de educación inclusiva. Éste ha financiado una labor analítica sobre inclusión en escuelas convencionales y especiales de Etiopía, Gambia, Ghana, Lesotho, Liberia, Senegal y Zambia (Banco Mundial, 2018a). El Banco Mundial y la Alianza Mundial para la Educación están financiando conjuntamente un proyecto de 59,5 millones de dólares acerca de la educación de la primera infancia para 2019-2024 en Uzbekistán, que incluirá la prestación de asistencia técnica para examinar o formular reglamentos que promuevan la enseñanza preescolar inclusiva para niños con discapacidad o necesidades de educación especial (Banco Mundial, 2019c).

El seguimiento de la atención prestada a la discapacidad en los programas financiados por donantes mejorará cuando la OCDE introduzca un marcador de inclusión de la discapacidad y empoderamiento con los datos de 2018, siguiendo el ejemplo del marcador de igualdad de género (OCDE, 2018a, 2018b).

## GASTO DE LOS HOGARES

La creciente disponibilidad de datos pone de relieve los altos niveles de gasto total en educación que asumen los hogares en los países más pobres. El gasto en educación de los hogares representó una mediana del 0,7% (del 0,5% en Europa y América del Norte al 1,9% en el África subsahariana) y una media del 1,1% del PIB en 72 países con datos disponibles para 2013-2018. Por lo general, cuanto más pobre es el país, mayor es la participación de los hogares en el gasto total en educación. Aunque el número de países con datos es insuficiente para ser representativo de cualquier grupo de ingresos, excepto los países de ingresos altos, los valores medios entre los que cuentan con datos iban del 11% en los países de ingresos altos al 23% en los de ingresos medianos y el 43% en los de ingresos bajos (**Gráfico 21.11**).

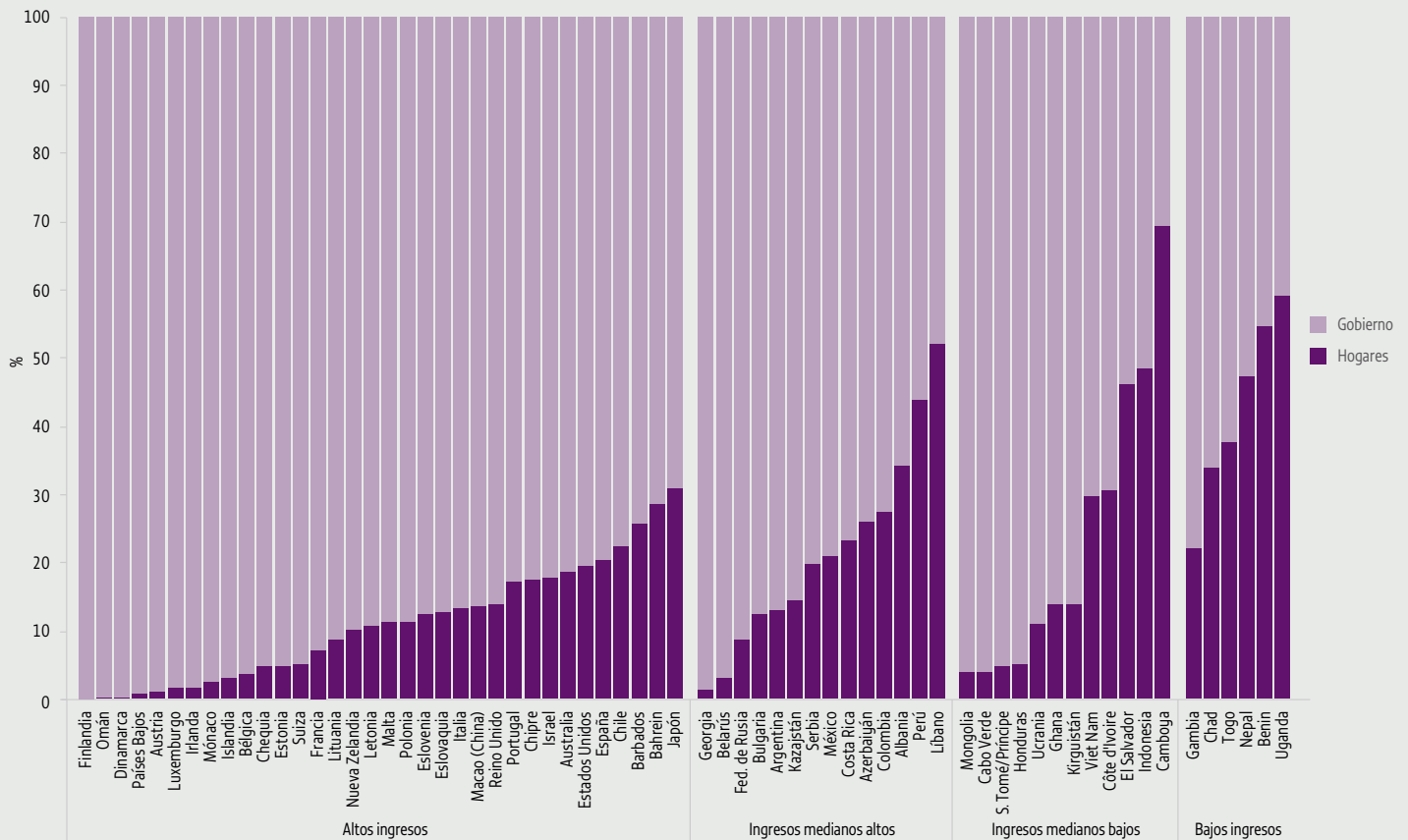
El gasto de los hogares suele compensar la insuficiencia del gasto público: en seis de nueve países donde los hogares gastaban al menos el 2,5% del PIB en educación, los gobiernos le dedicaban menos del 4%. El Líbano es uno de los países relativamente más ricos donde el gasto de los hogares en educación es elevado; concretamente, el gasto por cuenta propia era del 2,7% del PIB, lo que representaba el 52% del gasto total en educación.

Con miras a reducir la carga sobre los hogares, varios gobiernos han puesto en marcha programas para suprimir los derechos de matrícula, pero muchos tropiezan con dificultades para aplicarlos o ayudar a las escuelas y los hogares por otros medios (véase el **Capítulo 4**). Papua Nueva Guinea, por ejemplo, eliminó efectivamente los derechos de matrícula hasta el décimo grado en 2012 (Howes y otros, 2014; UNICEF, 2017), pero las tasas de finalización siguen siendo bajas (véase el **Capítulo 9**). En Benin, si bien el acceso al primer ciclo de la educación secundaria es, en principio, gratuito, los hogares pagan de su bolsillo otras tasas, los libros y los uniformes escolares (Ministerio de Enseñanza Preescolar y Primaria de Benin y otros, 2013; Tiyyab y Ndabananiye, 2013), y representan el 55% del total del gasto nacional en educación. En todo el mundo, las familias que deben asumir altos costos de educación toman decisiones sobre el gasto que a veces revelan un sesgo de género (**Enfoque 21.2**).

**GRÁFICO 21.11:**

**Cuanto más pobre es el país, mayor es la parte del gasto nacional en educación en que incurre por cuenta propia.**

*Distribución del gasto total en educación, por fuente, 2013–2018*



GEM StatLink: [http://bit.ly/GEM2020\\_fig21\\_11](http://bit.ly/GEM2020_fig21_11)

Fuente: base de datos del IEU.

## ENFOQUE 21.2: EN EL GASTO EN EDUCACIÓN DE LOS HOGARES SE PONE DE MANIFIESTO UN SESGO DE GÉNERO

Los recursos no se reparten de manera equitativa entre los miembros de los hogares. Así pues, los promedios pueden subestimar la desigualdad, incluso en la distribución de los recursos para la educación. Algunos estudios han documentado variaciones en los resultados de la educación según el orden de nacimiento ya que, por ejemplo, las hermanas mayores a menudo tienen que cuidar a los hermanos menores. Existen pruebas abundantes de que el sexo de un niño determina las

“

En seis de nueve países donde los hogares gastaban al menos el 2,5% del PIB en educación, los gobiernos le dedicaban menos del 4%

”

decisiones de gasto en educación. Sin embargo, dado que las normas de educación cambian rápidamente en todo el mundo, es importante diferenciar los resultados según la ubicación, el nivel de educación y la fecha de la investigación<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Este Enfoque se basa en Rodríguez Takeuchi (2020).

“ En los años 1990, los hogares de la mayoría de los estados de la India gastaron más dinero en la educación de los varones de 5 a 14 años que en la de las niñas, ya que había más varones matriculados

”

Los hogares deciden a) a qué niños enviar a la escuela y b) cuánto gastar en los matriculados. En los años 1990, los hogares de la mayoría de los estados de la India gastaron más dinero en la educación de los varones de 5 a 14 años de edad que en la de las niñas, ya que había más varones matriculados (Kingdon, 2005). El Pakistán mostraba un sesgo similar con respecto a los niños en edad escolar primaria por la misma razón, mientras que en la enseñanza secundaria el sesgo se debía tanto a las tasas más altas de matrícula de los varones como al mayor gasto en ellos una vez en la escuela (Aslam y Kingdon, 2008). En cambio, en Sri Lanka el sesgo intrafamiliar favorecía a las niñas de todos los grupos de edad, en consonancia con las tasas nacionales de finalización de estudios más elevadas de las niñas (Himaz, 2010).

El sesgo suele ampliarse en los niveles de enseñanza superior. En Etiopía, el gasto de los hogares en la educación de los niños en edad de asistir a la escuela secundaria entre 1994 y 2004 era favorable a los varones (Delelegn, 2007). En el Pakistán, los varones de cinco a nueve años tenían una probabilidad mayor de 13 puntos porcentuales de recibir más recursos familiares para la educación, mientras que en el caso de los de 10 a 14 años la probabilidad era 24 puntos mayor (Aslam y Kingdon, 2008). En el Paraguay, había un sesgo en favor de los varones para los niños más pequeños de las zonas rurales y para los jóvenes de 15 a 19 años de edad en todas las zonas (Masterson, 2012).

No obstante, algunas encuestas más recientes muestran una tendencia creciente respecto a los gastos que favorece a las niñas en algunos entornos. Una comparación de encuestas efectuadas en 12 países de América Latina reveló que los hogares gastaban más en la enseñanza secundaria y terciaria de las niñas que en la de los niños (Acerenza y Gandelman, 2019). En Malasia, aunque en el plano nacional no se observaban variaciones en los gastos dentro de los hogares, sí había en algunas regiones, favoreciendo a las niñas de 5 a 14 años una vez que los niños de ambos sexos estaban matriculados (Kenayathulla, 2016).

Los hogares de Ghana gastaban más en los varones, siempre que estuvieran matriculados en la escuela primaria (Iddrisu y otros, 2018). En la India, si bien el sesgo en la matriculación disminuyó entre 1995 y 2014, en los gastos condicionados aumentó considerablemente (Datta y Kingdon, 2019), a pesar de una política de liberalización económica hacia 2005 que abrió oportunidades de empleo en el sector de servicios para las mujeres (Azam y Kingdon, 2013). En Tailandia, era más probable que los hogares gastaran en la educación de las niñas, especialmente entre los 12 y los 19 años, un fenómeno más marcado en las zonas rurales. El sesgo en favor de las niñas era más evidente en la cantidad gastada en educación que en la decisión de matricular a los niños en la escuela (Wongmonta y Glewwe, 2017).

Incluso cuando la educación es gratuita y la matriculación de niños de ambos sexos es equitativa, puede haber un sesgo en el gasto de los hogares respecto a una educación considerada de mejor calidad. En la India, el sesgo favorable a los varones significa que es más probable que reciban educación privada (Azam y Kingdon, 2013). En la República de Corea, un estudio concluyó que los padres gastaban 23 dólares más al mes en educación privada complementaria y clases privadas de asignaturas académicas para los varones primogénitos que para las niñas primogénitas. Estos resultados se debían a la expectativa de los padres de que los varones (especialmente los mayores) alcanzaran un nivel de educación más alto y encontrarán empleos con salarios más elevados (Choi y Hwang, 2015).

Esas expectativas del mercado laboral basadas en el género interactúan con las normas culturales para definir las actitudes de los padres y los gastos de los hogares. Los hogares favorecen a los varones en la matriculación y el gasto en educación en todos los estados de la India, excepto Meghalaya, el único con un sistema matrilineal en el que las mujeres controlan los recursos del hogar. Las estructuras matrilineales también podrían explicar que no se favorezca a los varones en algunas regiones tribales de la India (Kaul, 2018; Saha, 2013). En Tailandia, se da preferencia a las hijas en las decisiones de gasto en educación porque se espera que sean las principales encargadas del cuidado de los padres ancianos y es más probable que envíen remesas (Wongmonta y Glewwe, 2017).

“ Incluso cuando la educación es gratuita y la matriculación de niños de ambos sexos es equitativa, puede haber un sesgo en el gasto de los hogares respecto a una educación considerada de mejor calidad ”



Una niña de primer grado copia los deberes del pizarrón en su aula del Instituto Educativo Héctor Abad Gómez en el barrio Niquitao de Medellín, capital del departamento noroccidental de Antioquia (Colombia)

CRÉDITO: UNICEF/Markisz

# Cuadros estadísticos<sup>1</sup>

En el cuadro 1 se presenta información básica sobre las características demográficas y de los sistemas educativos, así como sobre la financiación de la educación nacional. Los cuadros 2 a 7 están organizados por cada una de las siete metas del ODS 4 (4.1 a 4.7) y los tres medios de aplicación (4.a, 4.b y 4.c). Los cuadros se centran principalmente en el marco de seguimiento del ODS 4 de los 42 indicadores comparables internacionalmente: 12 indicadores mundiales y 30 indicadores temáticos. En 2019 el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) informó sobre 33 de los 42 indicadores (**Cuadro I.1**)<sup>2,3</sup>. Los cuadros también incluyen indicadores adicionales, como la transición de la enseñanza primaria a la secundaria y la movilidad de los estudiantes, que no forman parte oficialmente del marco de seguimiento del ODS 4.

## 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 2019 y se refieren al año escolar o fiscal finalizado en 2018<sup>4</sup>. Se basan en los resultados comunicados al IEU y procesados por este último antes de julio de 2019. En el caso de un número limitado de indicadores y países, el IEU actualizó su base

de datos en febrero de 2020 y estas actualizaciones también se reflejan. Esas estadísticas se refieren a la 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 46 países, los datos de educación los recopila el IEU por medio de los cuestionarios de IEU/OCDE/Eurostat (UOE)<sup>5</sup>.

## 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 2019 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 organizaciones<sup>6</sup>. En la revisión de 2019, 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.

<sup>1</sup> Los cuadros estadísticos pueden consultarse en el sitio web del Informe GEM en <http://en.unesco.org/gem-report/statistics>.

<sup>2</sup> 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 cuadragésimo octavo período de sesiones, en marzo de 2017. El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas los aprobó en junio de 2017.

<sup>3</sup> El Grupo Asesor Técnico sobre los indicadores educativos post-2015 propuso originalmente los 43 indicadores. El Grupo de Cooperación Técnica (GCT), cuya secretaría se encuentra en el IEU, los hizo suyos, con algunos cambios, para el seguimiento de los progresos en la consecución de los objetivos del ODS 4. En su reunión celebrada en Dubai en enero de 2018, el GCT acordó que el IEU informaría sobre 33 indicadores en 2018. Varios indicadores, entre ellos algunos de los que el IEU está comunicando actualmente datos, se encuentran en diversas etapas de desarrollo metodológico.

<sup>4</sup> Esto significa 2017/2018 para los países con años lectivos que están a caballo entre dos años naturales, y 2018 para aquellos cuyo año lectivo coincide con el año natural. El año de referencia más reciente para la financiación de la educación de los países del IEU, la OCDE y Eurostat (UOE) es el año que termina en 2017.

<sup>5</sup> Los países en cuestión son en su mayoría países europeos, miembros no europeos de la OCDE y un conjunto cambiante de otros países.

<sup>6</sup> 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.

## 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 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 2018, se emplean los datos correspondientes a años anteriores. Esos casos se señalan con notas a pie de página.

## AGREGADOS

Las cifras correspondientes a agregados regionales y de otro tipo representan 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 año el 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	
<b>Meta 4.1</b>		
4.1.1	Proporción de niños, niñas y jóvenes: a) en el grado 2 o 3; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, por sexo	Sí
4.1.2	Tasa de finalización (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria, segundo ciclo de la enseñanza secundaria)	Sí
4.1.3	Tasa bruta de ingreso al último grado (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria)	Sí
4.1.4	Tasa de niños sin escolarizar (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria, segundo ciclo de la enseñanza secundaria)	Sí
4.1.5	Porcentaje de niños que superan la edad para el curso (enseñanza primaria, primer ciclo de la enseñanza secundaria)	Sí
4.1.6	Administración de una evaluación representativa del aprendizaje a nivel nacional: a) en el grado 2 o 3; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria	Sí
4.1.7	Número de años de enseñanza primaria y secundaria a) gratuita y b) obligatoria garantizados en los marcos jurídicos	Sí
<b>Meta 4.2</b>		
4.2.1	Proporción de niños menores de 5 años de edad cuyo desarrollo se encuentra bien encaminado 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 enseñanza primaria), por sexo	Sí
4.2.3	Porcentaje de niños menores de 5 años de edad que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar	Sí
4.2.4	Tasa bruta de matriculación en la educación de la primera infancia en a) enseñanza preescolar y b) desarrollo educativo de la primera infancia	Sí
4.2.5	Número de años de enseñanza preescolar i) gratuita y ii) obligatoria garantizados en los marcos jurídicos	Sí
<b>Meta 4.3</b>		
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 enseñanza superior, por sexo	Sí
4.3.3	Tasa de participación en programas de educación profesionales y técnicos (15-24 años de edad), por sexo	Sí
<b>Meta 4.4</b>		
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	Sí
4.4.2	Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia digital básica	No
4.4.3	Tasas de logro educativo de jóvenes y adultos por grupo de edad y nivel de educación	Sí
<b>Meta 4.5</b>		
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 alumnos de la enseñanza 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 alumno por nivel educativo y fuente de financiación	Sí
4.5.5	Porcentaje de la ayuda total para educación destinada a los países menos adelantados	Sí
<b>Meta 4.6</b>		
4.6.1	Porcentaje 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	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
<b>Meta 4.7</b>		
4.7.1	Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en todos los niveles en: a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación de los docentes y d) la evaluación de los alumnos	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 alumnos por grupo de edad (o nivel de educación) que demuestran una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad	No
4.7.5	Porcentaje de alumnos en el último grado del segundo ciclo de secundaria que demuestran dominio del conocimiento de ciencias de la Tierra y ciencias ambientales	No



Indicador	El IEU informó en 2018	
<b>Meta 4.a</b>		
4.a.1	Proporción de escuelas que prestan servicios básicos, por tipo de servicio	Sí
4.a.2	Porcentaje de alumnos que son objeto de acoso en los últimos 12 meses	Sí
4.a.3	Número de ataques a alumnos, personal y establecimientos	Sí
<b>Meta 4.b</b>		
4.b.1	Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas, por sector y por tipo de estudio	Sí
<b>Meta 4.c</b>		
4.c.1	Proporción de docentes con las cualificaciones mínimas requeridas, por nivel de educación	Sí
4.c.2	Porcentaje de alumnos por docente capacitado, por nivel educativo	Sí
4.c.3	Porcentaje de docentes cualificados según normas nacionales, por nivel de educación y tipo de establecimiento	Sí
4.c.4	Proporción de alumnos por docente cualificado, por nivel de educación	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 de educación	Sí
4.c.7	Porcentaje de docentes que recibieron formación en el empleo en los últimos 12 meses, por tipo de formación	No

Notas: Los indicadores mundiales se resaltan en un sombreado gris.

Fuente: IEU.

## CUADRO I.2: Notas sobre los indicadores de los cuadros estadísticos

Notas sobre los indicadores	
Cuadro 1	
<b>A</b>	<b>Educación obligatoria por nivel</b> Número de años durante los cuales los niños tienen la obligación legal de asistir a la escuela.
<b>B</b>	<b>Años de educación gratuita, por nivel</b> Número de años durante los cuales los niños tienen la garantía legal de asistir a la escuela de forma gratuita.
<b>C</b>	<b>Edad de inicio oficial de la escuela primaria</b> Edad oficial en que está previsto 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 determinado programa o nivel suele ser, aunque no siempre es el caso, la edad de ingreso más común.
<b>D</b>	<b>Duración de cada nivel de educación</b> Número de grados, cursos o años en un determinado nivel de educación.
<b>E</b>	<b>Población en edad escolar oficial por nivel</b> Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de educación, ya esté escolarizada o no.
<b>F</b>	<b>Total absoluto de matriculación por nivel</b> Personas inscritas oficialmente en un determinado programa educativo, o nivel o módulo del mismo, independientemente de su edad.
<b>G</b>	<b>Gasto inicial del Gobierno en educación como porcentaje del PIB</b> La financiación inicial total general de la educación por parte del Gobierno (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 gubernamental).
<b>H</b>	<b>Gasto en educación en porcentaje del gasto total del Gobierno</b> 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 (a saber, la salud, la educación, los servicios sociales, etc.). Incluye los gastos financiados por transferencias de fuentes internacionales al Gobierno.
<b>I</b>	<b>Gasto público inicial por alumno por nivel, en dólares estadounidenses constantes PPA de 2016 y como porcentaje del PIB per cápita</b> Financiación inicial total general por alumno (local, regional y central, corriente y de capital) de la educación por parte del Gobierno, 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).
<b>J</b>	<b>Gasto inicial de los hogares en educación como porcentaje del PIB</b> Total de pagos de los hogares (alumnos, estudiantes y sus familias) a establecimientos educativos (como los derechos de matrícula, los derechos de examen e inscripción, la contribución a las asociaciones de padres y maestros u otros fondos escolares, y gastos de comedor, internado y transporte) y compras fuera de los establecimientos educativos (como en el caso de los uniformes, los libros de texto, los materiales didácticos o las clases particulares). La "financiación inicial" significa que las transferencias del Gobierno a los hogares, como las becas y otras ayudas financieras destinadas a la educación, se restan de lo que gastan los hogares.

## Notas sobre los indicadores

### Cuadro 2

<b>A</b>	<b>Niños sin escolarizar, número total y como porcentaje del grupo de edad correspondiente</b> Niños del grupo de edad al que corresponde oficialmente ir a la escuela que no están matriculados ni en una escuela primaria ni en una secundaria.
<b>B</b>	<b>Tasa de finalización por nivel de educación</b> Porcentaje de niños mayores de tres a cinco años con respecto a la edad oficial de ingreso al último grado de un nivel de educación que han llegado al último grado de ese nivel. Por ejemplo, en un país con un ciclo de 6 años, donde la edad oficial de ingreso al último grado es de 11 años, la tasa de finalización de la enseñanza primaria es el porcentaje de alumnos de 14 a 16 años de edad que han alcanzado el sexto grado.
<b>C</b>	<b>Porcentaje de alumnos de edad excesiva para el curso por nivel</b> Porcentaje de alumnos en cada nivel de educación que tienen dos años o más por encima de la edad prevista para su grado de estudios.
<b>D</b>	<b>Tasa bruta de matriculación en la enseñanza primaria</b> Número total de alumnos matriculados en la enseñanza primaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial de cursarla. Puede ser superior al 100% debido al ingreso temprano o tardío o a la repetición de curso.
<b>E</b>	<b>Tasa neta ajustada de matriculación en la enseñanza primaria</b> Número de alumnos del grupo de edad al que corresponde oficialmente cursar la enseñanza primaria matriculados en ese nivel o en niveles superiores, expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad.
<b>F</b>	<b>Tasa bruta de ingreso al último grado de la enseñanza primaria</b> Número total de alumnos matriculados por primera vez en el último grado de la enseñanza primaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial de ingresar en ese grado de estudios.
<b>G</b>	<b>Transición efectiva de la enseñanza primaria al primer ciclo de la enseñanza secundaria general</b> Número de nuevos alumnos matriculados en el primer grado del primer ciclo de la enseñanza secundaria el año siguiente, expresado como porcentaje de los alumnos matriculados en el último grado de la enseñanza primaria en un año determinado que no repiten ese curso el año siguiente.
<b>H</b>	<b>Tasa neta de matriculación en el primer ciclo de la enseñanza secundaria</b> Número de alumnos del grupo al que corresponde oficialmente cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria que están matriculados en cualquier nivel de educación, expresado como porcentaje de la población en edad escolar correspondiente.
<b>I</b>	<b>Tasa bruta de ingreso al último grado del primer ciclo de la enseñanza secundaria</b> Número total de alumnos matriculados por primera vez en el último grado del primer ciclo de la enseñanza secundaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial de ingresar en ese grado de estudios.
<b>J</b>	<b>Tasa neta de matriculación en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria</b> Número de alumnos del grupo de edad al que corresponde oficialmente cursar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria que están matriculados en cualquier nivel de educación, expresado como porcentaje de la población en edad escolar correspondiente.
<b>K</b>	<b>Administración de una evaluación del aprendizaje representativa a nivel nacional en los primeros grados (grados 2 o 3), o el último grado de primaria o el primer nivel de secundaria</b> La definición comprende toda evaluación del aprendizaje formativa de moderada importancia representativa a nivel nacional, ya sea nacional o transnacional.
<b>L</b>	<b>Porcentaje de alumnos que han alcanzado por lo menos un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas</b> 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 grado de estudios propuesto, se utilizan encuestas sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos del grado inferior o superior al grado indicador propuesto como marcadores.

### Cuadro 3

<b>A</b>	<b>Porcentaje de niños de 36 a 59 meses de edad cuyo desarrollo está bien encaminado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial</b> La información para el índice de desarrollo de la primera infancia del UNICEF se copia 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 de edad en cuatro ámbitos: a) lectoescritura y nociones elementales de cálculo; b) desarrollo físico; c) desarrollo socioemocional; y d) desarrollo cognitivo (capacidad para seguir instrucciones sencillas, capacidad de ocuparse de manera independiente). El porcentaje de niños que están bien encaminados en cuanto a su desarrollo en general es el porcentaje de niños cuyo desarrollo está bien encaminado en por lo menos tres de los cuatro ámbitos.
<b>B</b>	<b>Tasa de retraso en el crecimiento moderada o grave en menores de cinco años de edad</b> 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 marzo-agosto de 2019 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).
<b>C</b>	<b>Porcentaje de niños de entre 36 a 59 meses de edad que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar</b> 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).
<b>D</b>	<b>Porcentaje de niños menores de 5 años de edad que viven en hogares con tres o más libros infantiles</b> Porcentaje de niños de entre 0 a 59 meses de edad que tienen tres o más libros o libros ilustrados (Fuente: MICS del UNICEF).
<b>E</b>	<b>Tasa bruta de matriculación de educación del niño en la primera infancia en la enseñanza preescolar</b> Número total de matriculación en la enseñanza 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.
<b>F</b>	<b>Tasa neta ajustada de matriculación un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria</b> Matriculación de niños un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria en la enseñanza preescolar o primaria, expresada como porcentaje de población en ese grupo de edad.

Notas sobre los indicadores

**Cuadro 4**

<b>A</b>	<b>Tasa de participación en la educación y capacitación de adultos</b> Tasa de participación de adultos (entre 25 y 64 años de edad) en la educación y la capacitación formales o no formales en los últimos 12 meses. Se incluyen las estimaciones basadas en otros períodos de referencia, en particular el de cuatro semanas, cuando no se dispone de datos sobre los últimos 12 meses.
<b>B</b>	<b>Porcentaje de jóvenes matriculados en la educación técnica y profesional</b> 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.
<b>C</b>	<b>Proporción de la educación técnica y profesional en el total de la matriculación por nivel</b> Número total de estudiantes matriculados en programas de educación profesional en un determinado nivel de educación, expresado como porcentaje del número total de estudiantes matriculados en todos los programas (profesionales y generales) en ese nivel.
<b>D</b>	<b>Transición del segundo ciclo de secundaria a la educación terciaria (niveles 5, 6 y 7 de la CINE combinados)</b> Tasa bruta de transición de la educación secundaria a la terciaria, sobre la base de alumnos en todos los programas de secundaria.
<b>E</b>	<b>Tasa bruta de ingreso a los primeros programas de educación terciaria (niveles 5 a 7 de la CINE)</b> Estudiantes que, en el transcurso del año lectivo o académico de referencia, ingresan en un programa en un nivel determinado de educación por primera vez, independientemente de si los estudiantes ingresan al inicio o en una etapa avanzada del programa.
<b>F</b>	<b>Tasa bruta de matriculación en la enseñanza superior</b> Matriculación total en la enseñanza superior, independientemente de la edad, expresada como porcentaje de la población del grupo de edad cinco años mayor que la edad oficial de graduación del segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Puede ser superior al 100% debido al ingreso temprano o tardío o a estudios prolongados.
<b>G</b>	<b>Porcentaje de adultos (de 15 años de edad o más) con competencias específicas en materia de TIC</b> Se considera que las personas han adquirido estas competencias si han realizado las siguientes actividades relacionadas con la informática en los últimos tres meses: copiar o desplazar un archivo o una carpeta; utilizar las funciones de copiar y pegar para duplicar o desplazar información dentro de un documento; utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo; escribir un programa informático utilizando un lenguaje de programación especializado.
<b>H</b>	<b>Porcentaje de adultos (de 25 años de edad o más) que han alcanzado al menos un nivel determinado de educación</b> Número de personas de 25 años de edad 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.
<b>I</b>	<b>Porcentaje de población en un grupo de edad determinado que alcanza por lo menos un nivel fijo de competencia funcional en lectoescritura y aritmética elemental</b> El nivel umbral corresponde al nivel 2 de la escala del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos.
<b>J</b>	<b>Tasa de alfabetización de jóvenes (de 15 a 24 años de edad)/adultos (mayores de 15 años de edad)</b>
<b>K</b>	<b>Número de jóvenes (de 15 a 24 años de edad)/adultos (mayores de 15 años de edad) analfabetos</b> Número de jóvenes (de 15 a 24 años de edad) y adultos (mayores de 15 años de edad) alfabetizados, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad. Los datos de alfabetización corresponden a 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 utilizarse con cautela.

**Cuadro 5**

	<b>Índice de paridad de género ajustado, por indicador</b> 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 superior al 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).
<b>A</b>	<b>Tasa de finalización, por nivel</b>
<b>B</b>	<b>Porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencia al final de un determinado nivel</b>
<b>C</b>	<b>Tasa de alfabetización de jóvenes y adultos</b>
<b>D</b>	<b>Porcentaje de adultos (16 años de edad o más) que alcanzan por lo menos un nivel fijo de competencia funcional en lectoescritura y aritmética elemental</b>
<b>E</b>	<b>Tasa bruta de matriculación, por nivel</b> <b>Disparidad en cuanto a ubicación y nivel de ingresos</b> 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 nivel de ingresos es el cociente entre los valores del 20% más pobre y el 20% más rico para un indicador determinado.
<b>F</b>	<b>Tasa de finalización, por nivel</b>
<b>G</b>	<b>Porcentaje de alumnos con un nivel mínimo de competencia al final de un determinado nivel</b>

**Cuadro 6**

<b>A</b>	<b>Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en todos los niveles a: a) las políticas nacionales de educación; b) los planes de estudio; c) la formación de docentes; y d) la evaluación de los alumnos</b> Se distinguen tres niveles: bajo (no incorporadas o poco incorporadas), medio (un tanto incorporadas) y alto (totalmente incorporadas) (Fuente: UNESCO, 2019).
<b>B</b>	<b>Porcentaje de escuelas que imparten educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida</b> Porcentaje de escuelas de primer ciclo de la enseñanza secundaria que imparten educación sobre el VIH/SIDA basada en las competencias para la vida (todos los establecimientos).
<b>C</b>	<b>Porcentaje de alumnos de 15 años de edad que alcanzan un nivel 2 o superior de dominio de nociones científicas básicas</b> Las nociones científicas básicas se definen como a) los conocimientos científicos y su utilización para determinar las cuestiones, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y sacar conclusiones basadas en datos empíricos 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 (Fuentes: PISA de la OCDE, 2018; TIMMS 2015).

## Notas sobre los indicadores

	<p><b>Porcentaje de alumnos, estudiantes y jóvenes con un conocimiento adecuado del VIH/SIDA y la sexualidad</b> Jóvenes (de 15 a 24 años de edad) que conocen al menos dos formas de prevenir la infección y rechazan por lo menos tres conceptos erróneos (Fuente: ONUSIDA, 2019).</p>
D	<p><b>Porcentaje de escuelas con suministro básico de agua potable, instalaciones de saneamiento o retretes (separados por sexo) básicos, e instalaciones básicas de lavado de manos</b> El suministro básico de agua potable 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 de lavado de manos se refieren a instalaciones para lavarse las manos con agua y jabón disponibles en la escuela en el momento de la encuesta.</p>
E	<p><b>Porcentaje de escuelas primarias dotadas de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Electricidad</b> Fuentes de energía disponibles con regularidad y fácilmente (por ejemplo, conexión a la red eléctrica/red de suministro, energía eólica, energía hidráulica, energía solar y generador alimentado por combustible) que permiten el uso adecuado y sostenible de la infraestructura de las TIC por parte de alumnos y docentes para facilitar la impartición de los cursos o satisfacer las necesidades independientes de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>▪ <b>Internet con fines pedagógicos</b> 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.</li> <li>▪ <b>Computadoras</b> Uso de computadoras para facilitar la impartición de cursos o satisfacer las necesidades independientes de enseñanza y aprendizaje, en particular 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.</li> </ul>
F	<p><b>Porcentaje de escuelas primarias públicas con acceso a infraestructuras y materiales adaptados a los alumnos con discapacidad</b> 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><b>Nivel de acoso en la escuela</b> Clasificación armonizada del riesgo general de acoso en la escuela 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).</p>
H	<p><b>Nivel de ataques a alumnos, personal docente o establecimientos</b> Clasificación categorial 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 alumnos, los docentes y demás personal, o contra edificios, materiales e instalaciones de educación, incluido el transporte. El indicador se centra en los ataques perpetrados 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> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ningún incidente denunciado</i>: no se encontraron informes de ataques contra la educación.</li> <li>▪ <i>Esporádico</i>: menos de 5 ataques denunciados, o menos de 5 alumnos y miembros del personal docente afectados.</li> <li>▪ <i>Afectado</i>: entre 5 y 99 ataques contra la educación denunciados o entre 5 y 99 alumnos y miembros del personal docente afectados.</li> <li>▪ <i>Muy afectado</i>: entre 100 y 199 ataques denunciados o entre 100 y 199 alumnos y miembros del personal docente afectados.</li> <li>▪ <i>Grovemente afectado</i>: más de 200 ataques denunciados o más de 200 alumnos y miembros del personal docente afectados.</li> </ul>
I	<p><b>Estudiantes con movilidad internacional, número de matriculados que entran y salen de un país, y tasas de movilidad</b> Número de estudiantes del extranjero que estudian en un país determinado, expresado como porcentaje del total de matriculación en la enseñanza superior en dicho país. Número de estudiantes de un determinado país que estudian en el extranjero, expresado como porcentaje del total de matriculación en la enseñanza superior en dicho país.</p>
J	<p><b>Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas</b> Desembolso bruto total en concepto 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 algunas ayudas no se asignan por país. <b>Gastos imputados a estudiantes</b> Gastos en que incurren las instituciones de enseñanza superior de los países donantes cuando reciben a estudiantes de países en desarrollo.</p>
<b>Cuadro 7</b>	
A	<p><b>Número de maestros de aula</b> 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 cualificación o de las modalidades de prestación de servicios, es decir, presencial o a distancia. Esta definición excluye al personal de educación que no desempeña tareas docentes activas (por ejemplo, los directores escolares que no imparten clases) y al que trabaja ocasional o voluntariamente en establecimientos educativos.</p>
B	<p><b>Proporción de alumnos por docente</b> Número medio de alumnos por docente en un nivel de educación determinado, sobre la base del recuento de la cantidad de alumnos y docentes.</p>
C	<p><b>Porcentaje de maestros de aula capacitados</b> Los docentes capacitados se definen como los que han recibido por lo menos la formación pedagógica organizada y reconocida mínima antes y durante el empleo, necesaria para impartir enseñanza en un nivel educativo determinado. No se acopian datos para los países de IEU/OCDE/Eurostat (UOE).</p>
D	<p><b>Porcentaje de maestros de aula cualificados</b> Los docentes cualificados se definen como aquellos que tienen la cualificación académica mínima necesaria para impartir enseñanza en un nivel específico de educación, con arreglo a las normas nacionales.</p>
E	<p><b>Tasa de abandono de docentes</b> 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.</p>
F	<p><b>Nivel de sueldos relativo de los docentes</b> Sueldos relativos de los docentes en relación con otros profesionales con una cualificación 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 un cociente del sueldo, utilizando los sueldos medios anuales (incluidas las bonificaciones y prestaciones), de docentes en las establecimientos públicos y los salarios de los trabajadores con un nivel de educación similar (media ponderada) y los salarios de trabajadores a tiempo completo, durante todo el año, de 25 a 64 años de edad, con educación terciaria. Los valores de la enseñanza secundaria son cálculos del equipo del Informe GEM y representan medias de valores de ambos ciclos de la enseñanza secundaria, ponderados por el número de docentes en cada nivel.</p>

## CUADRO 1: Características del sistema educativo y gasto en educación

Indicador del ODS	SISTEMAS EDUCATIVOS																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoria		Gratuita		Edad oficial de comienzo de la primaria	Duración (años)				Población en edad escolar (000.000)				Matrícula (000.000)			
Año de referencia	Un año de preescolar	Nueve años de primaria y secundaria	Un año de preescolar	12 años de primaria y secundaria		Preescolar	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Educación superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Educación superior
Año de referencia	2018																
Región	% de países					Mediana				Suma							
<b>Mundo</b>	<b>23</b>	<b>73</b>	<b>49</b>	<b>52</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>350</b>	<b>722</b>	<b>787</b>	<b>588<sub>i</sub></b>	<b>169</b>	<b>726</b>	<b>569</b>	<b>219</b>
África subsahariana	2	44	18	22	6	3	6	3	3	76	171	141	90 <sub>i</sub>	17	158	51	6
África Septentrional y Asia Occidental	12	88	46	67	6	3	6	3	3	25	55	56	42 <sub>i</sub>	7	45	37	18
África Septentrional	-	83	17	33	6	2	6	3	3	10	28	25	20 <sub>i</sub>	3	27	15	6
Asia Occidental	17	89	56	78	6	3	6	3	3	15	27	31	22 <sub>i</sub>	3	18	22	12
Asia Central y Meridional	14	64	57	46	6	3	5	4	3	101	189	258	179	27	210	185	46
Asia Central	20	100	100	40	7	4	4	5	2	6	5	8	6	2	6	7	2
Asia Meridional	11	44	33	50	6	2	5	3	4	94	183	250	173	24	204	177	45
Asia Oriental y Sudoriental	22	78	44	31	6	3	6	3	3	81	177	180	156	66	182	145	72
Asia Oriental	29	100	57	43	6	3	6	3	3	58	113	112	101	51	113	97	53
Asia Sudoriental	18	64	33	22	6	3	6	3	3	23	64	68	55	16	68	48	19
Oceanía	18	59	55 <sub>i</sub>	64 <sub>i</sub>	6	2	6	4	3	1	4	4	3 <sub>i</sub>	1	4	4	...
América Latina y el Caribe	54	83	68	61	6	2	6	3	2	28	59	66	54 <sub>i</sub>	19	60	63	25 <sub>i</sub>
Caribe	27	82	47	58	5	2	6	3	2	2	4	4	3	1	2	2	1 <sub>i</sub>
América Central	100	86	86	57	6	3	6	3	2	10	19	19	16	6	19	17	6
América del Sur	75	83	92	67	6	3	6	3	3	16	35	43	35	12	38	43	18
Europa y América del Norte	26	93	63	72	6	3	6	3	3	38	67	82	64 <sub>i</sub>	33	67	85	50
Europa	28	93	60	70	6	3	5	4	3	26	40	54	40 <sub>i</sub>	24	40	58	29
América del Norte	-	100	100	100	6	1	6	3	3	12	28	28	24 <sub>i</sub>	9	27	27	21
Bajos ingresos	6	42	32	20	6	3	6	3	3	56	112	98	63 <sub>i</sub>	10	107	35	5
Ingresos medianos	23	69	47	45	6	3	6	3	3	257	533	604	454	128	542	444	160
Medianos bajos	17	60	35	31	6	3	6	3	3	151	324	382	269	50	336	249	65
Medianos altos	28	76	56	56	6	3	6	3	3	106	209	222	186 <sub>i</sub>	79	206	195	95
Altos ingresos	31	93	61	75	6	3	6	3	3	37	77	85	71 <sub>i</sub>	31	77	90	54

A Años de educación obligatoria, por nivel.

B Años de educación gratuita, por nivel.

C Edad oficial de comienzo de la escuela primaria.

D Duración oficial de niveles educativos expresada en años.

E Población en edad escolar oficial por nivel (para la educación superior: cinco años después de finalizar el segundo ciclo de secundaria).

F Tasa total absoluta de matrícula por nivel.

G Gasto público inicial en educación como porcentaje del PIB.

H Gasto público inicial en educación como porcentaje del gasto público total.

I Gasto público inicial por alumno y por nivel, PPA expresada en dólares estadounidenses a precios constantes de 2016 y como porcentaje del PIB per cápita.

J Gasto familiar inicial en educación como porcentaje del PIB.

Nota: PPA = paridad del poder adquisitivo.

Fuente: IEU, salvo indicación contraria. Los datos hacen referencia al curso escolar finalizado en 2018, salvo indicación contraria.

Las sumas representan a los países enumerados en el cuadro de los que se dispone de datos y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) Distinto año de referencia (por ejemplo: -2: año de referencia 2016 en lugar de 2018).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

FINANZAS										
G Gasto público en educación (% del PIB)	H Porcentaje en educación del gasto público total (%)	I Gasto público en educación por alumno								J Gasto familiar en educación (% del PIB)
		Dólares estadounidenses PPA 2016				% del PIB per cápita				
		Prescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Prescolar	Primaria	Secundaria	Superior	
	1.a.2	4.5.4								
2018										
4,4	14,0	1.407 <sub>i</sub>	2.313 <sub>i</sub>	3.169 <sub>i</sub>	4.895 <sub>i</sub>	11 <sub>i</sub>	15 <sub>i</sub>	19 <sub>i</sub>	27 <sub>i</sub>	...
4,4	16,8	80 <sub>i</sub>	271 <sub>i</sub>	408 <sub>i</sub>	2.635 <sub>i</sub>	2 <sub>i</sub>	12 <sub>i</sub>	17 <sub>i</sub>	76 <sub>i</sub>	...
3,7 <sub>i</sub>	11,6 <sub>i</sub>	...	6.822 <sub>i</sub>	7.147 <sub>i</sub>	4.970 <sub>i</sub>	...	14 <sub>i</sub>	18 <sub>i</sub>	22 <sub>i</sub>	...
...	...	...	...	3.910 <sub>i</sub>	...	...	...	33 <sub>i</sub>	...	...
3,6 <sub>i</sub>	11,0 <sub>i</sub>	3.346 <sub>i</sub>	8.248 <sub>i</sub>	8.461 <sub>i</sub>	3.398 <sub>i</sub>	14 <sub>i</sub>	14 <sub>i</sub>	18 <sub>i</sub>	19 <sub>i</sub>	0,9 <sub>i</sub>
4,1	15,2	211 <sub>i</sub>	638 <sub>i</sub>	817 <sub>i</sub>	2.031	2 <sub>i</sub>	11 <sub>i</sub>	14 <sub>i</sub>	28	...
5,3	16,1	831 <sub>i</sub>	...	...	575 <sub>i</sub>	22 <sub>i</sub>	...	...	7 <sub>i</sub>	0,7 <sub>i</sub>
4,0	14,6	27	895	752	3.523	1	11	11	31	...
3,6	12,2	1.124 <sub>i</sub>	4.842 <sub>i</sub>	9.818 <sub>i</sub>	7.888 <sub>i</sub>	7 <sub>i</sub>	13 <sub>i</sub>	22 <sub>i</sub>	21 <sub>i</sub>	...
3,3	13,1 <sub>i</sub>	4.484 <sub>i</sub>	8.935 <sub>i</sub>	10.660 <sub>i</sub>	8.413	11 <sub>i</sub>	15 <sub>i</sub>	...	17 <sub>i</sub>	0,4 <sub>i</sub>
3,9	11,6	404 <sub>i</sub>	1.514 <sub>i</sub>	4.135 <sub>i</sub>	7.364 <sub>i</sub>	3 <sub>i</sub>	9	13 <sub>i</sub>	22 <sub>i</sub>	...
4,7 <sub>i</sub>	12,7 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4,7	16,1 <sub>i</sub>	1.521 <sub>i</sub>	2.033 <sub>i</sub>	2.602 <sub>i</sub>	3.146 <sub>i</sub>	11 <sub>i</sub>	15 <sub>i</sub>	18 <sub>i</sub>	26 <sub>i</sub>	...
3,4 <sub>i</sub>	14,2 <sub>i</sub>	695 <sub>i</sub>	1.959 <sub>i</sub>	2.612 <sub>i</sub>	...	6 <sub>i</sub>	15 <sub>i</sub>	19 <sub>i</sub>	...	...
4,6	20,4	905 <sub>i</sub>	1.949 <sub>i</sub>	1.965 <sub>i</sub>	1.913	11 <sub>i</sub>	15 <sub>i</sub>	14 <sub>i</sub>	30	...
5,2	16,1	2.600 <sub>i</sub>	2.492	2.589	4.219	15	16	17	24	1,3 <sub>i</sub>
4,8	12,3	6.082	7.914	8.148	9.065	18	21	23	26	0,5 <sub>i</sub>
4,8	12,3	6.032	7.856	8.031	8.315	18	22	23	26	0,4 <sub>i</sub>
3,2	10,6	6.877 <sub>i</sub>	9.659	12.711 <sub>i</sub>	12.657	15	18	17	28	1,2 <sub>i</sub>
3,9	16,5	48 <sub>i</sub>	192 <sub>i</sub>	251 <sub>i</sub>	1.704 <sub>i</sub>	2 <sub>i</sub>	10 <sub>i</sub>	16 <sub>i</sub>	83 <sub>i</sub>	...
4,1	14,9	790 <sub>i</sub>	1.317 <sub>i</sub>	1.714 <sub>i</sub>	3.057 <sub>i</sub>	9 <sub>i</sub>	13 <sub>i</sub>	16 <sub>i</sub>	27 <sub>i</sub>	...
4,3	15,8	309 <sub>i</sub>	544 <sub>i</sub>	804 <sub>i</sub>	2.268 <sub>i</sub>	6 <sub>i</sub>	13 <sub>i</sub>	15 <sub>i</sub>	41 <sub>i</sub>	...
3,8 <sub>i</sub>	13,9 <sub>i</sub>	1.369 <sub>i</sub>	1.959 <sub>i</sub>	2.595 <sub>i</sub>	3.394 <sub>i</sub>	9 <sub>i</sub>	15 <sub>i</sub>	18 <sub>i</sub>	24 <sub>i</sub>	...
4,7	12,9	5.766 <sub>i</sub>	8.420	9.100 <sub>i</sub>	11.352	17	19	22	26	0,6 <sub>i</sub>

## CUADRO 1: continuación

País o territorio	SISTEMAS EDUCATIVOS																				
	A		B		C	D				E				F							
	Obligatoria		Gratuita		Edad oficial de comienzo de la primaria	Duración (años)				Población en edad escolar (000)				Matrícula (000)							
Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Preescolar		Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior					
Indicador del ODS	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7	2018																
Año de referencia	2018																				
<b>África subsahariana</b>																					
Angola	-+1	6+1	-+1	6+1	6	2	6	3	3	2.136	5.699	4.533	2.713	784	5.621	2.034	253				
Benin	-	6	-	6	6	2	6	4	3	677	1.869	1.817	1.028	172	2.224	993	126				
Botswana	-	-	...	...	6	3	7	3	2	163	357	230	199	33	345	...	49				
Burkina Faso	-	11	-	10	6	3	6	4	3	1.877	3.421	3.249	1.811	82	3.206	1.281	118				
Burundi	-	-	...	...	7	2	6	4	3	700	1.860	1.655	1.020	108	2.171	675	62				
Cabo Verde	-	10	-	8	6	3	6	3	3	32	62	60	49	23	64	53	12				
Camerún	-	6	-	6	6	2	6	4	3	1.497	4.161	4.016	2.275	516	4.202	2.207	290				
Chad	-	10	-	10	6	3	6	4	3	1.551	2.768	2.614	1.286	14	2.213	535	42				
Comoras	-	6	-	6	6	3	6	4	3	71	128	127	76	15	124	74	6				
Congo	-	10	3	13	6	3	6	4	3	466	859	806	433	...	...	...	55				
Côte d'Ivoire	-	10	-	10	6	3	6	4	3	2.196	3.991	4.078	2.333	180	3.900	2.041	218				
Djibouti	-+1	10+1	2+1	12+1	6	2	5	4	3	40	91	126	87	4	69	65	...				
Eritrea	-	8	-	8	6	2	5	3	4	193	506	572	304	47	350	260	10				
Eswatini	-	7	-	7	6	3	7	3	2	85	206	134	121	...	237	108	...				
Etiopía	-	8	-	8	7	3	6	4	2	9.002	16.834	15.490	9.342	2.513	16.198	5.029	757				
Gabón	-	10	-	10	6	3	5	4	3	169	250	281	179	...	...	...	...				
Gambia	-	9	-	9	7	4	6	3	3	283	369	305	198	118	350	...	...				
Ghana	2	9	2	9	6	2	6	3	4	1.552	4.340	4.415	2.828	1.852	4.550	2.851	444				
Guinea	-	6	-	6	7	3	6	4	3	1.107	2.052	2.068	1.020	...	1.777	716	118				
Guinea Ecuatorial	-	6	-	6	7	3	6	4	2	101	177	144	101	40	93	...	...				
Guinea-Bissau	-	9	...	...	6	3	6	3	3	169	306	254	167	...	...	...	...				
Kenya	-	12	-	12	6	3	6	2	4	4.203	8.295	7.507	4.907	3.200	8.290	...	563				
Lesotho	-	7	-	7	6	3	7	3	2	143	304	218	212	54	368	136	22				
Liberia	-	6	-	6	6	3	6	3	3	412	773	675	388	510	635	227	...				
Madagascar	-	5	3	12	6	3	5	4	3	2.207	3.468	4.320	2.687	874	4.861	1.548	144				
Malawi	-	8	-	8	6	3	6	4	2	1.662	3.210	2.760	1.594	1.361	4.442	1.041	...				
Malí	-	9	4	12	7	3	6	3	3	1.884	3.380	2.658	1.607	131	2.477	1.046	73				
Mauricio	-	11	-	13	5	2	6	3	4	27	86	126	96	26	90	122	39				
Mauritania	-	9	3	13	6	3	6	4	3	374	675	659	387	36	655	237	19				
Mozambique	-	-	...	...	6	3	7	3	2	2.820	5.964	3.657	2.926	...	6.563	1.216	214				
Namibia	-	7	-	7	7	2	7	3	2	127	406	245	245	43	491	...	56				
Niger	-	-	...	...	7	3	6	4	3	2.321	4.015	3.541	1.815	187	2.768	787	80				
Nigeria	-	9	-	9	6	1	6	3	3	5.930	32.752	26.967	15.867	...	25.591	10.315	...				
R. D. del Congo	-	6	-	6	6	3	6	2	4	8.347	14.684	11.647	7.037	339	13.763	4.619	465				
República Centroafricana	-	10	-	13	6	3	6	4	3	427	818	840	416	12	814	138	...				
República Unida de Tanzania	-	7	2	7	7	2	7	4	2	3.437	11.016	7.585	4.876	1.423	10.112	2.148	179				
Rwanda	-	6	-	9	7	3	6	3	3	1.009	1.913	1.652	1.126	227	2.504	658	76				
Santo Tomé y Príncipe	-	6	-	6	6	3	6	3	3	19	36	31	18	9	37	26	2				
Senegal	-	11	-	11	6	3	6	4	3	1.492	2.646	2.487	1.449	247	2.142	1.087	185				
Seychelles	-	10	-	11	6	2	6	3	4	3	9	9	7	3	9	7	1				
Sierra Leona	-	9	-	9	6	3	6	3	4	653	1.232	1.235	663	91	1.370	492	...				
Somalia	-	-	...	...	6	3	6	2	4	1.467	2.663	2.235	1.247	...	...	...	...				
Sudáfrica	-	9	-	12	7	3	7	2	3	3.510	7.815	4.911	4.990	862	7.582	5.052	1.116				
Sudán del Sur	-	8	-	8	6	3	6	2	4	982	1.784	1.527	1.022	111	1.274	164	...				
Togo	-	10	-	5	6	3	6	4	3	682	1.274	1.252	702	156	1.549	728	102				
Uganda	-	7	...	...	6	3	7	4	2	4.336	9.163	6.418	3.420	609	8.841	...	165				
Zambia	-	7	-	7	7	4	7	2	3	2.208	3.487	2.125	1.468	160	3.285	...	...				
Zimbabwe	-	7	...	...	6	2	7	2	4	902	2.872	2.006	1.355	...	...	...	136				

FINANZAS												Código de país
G Gasto público en educación (% del PIB)	H Porcentaje en educación del gasto público total (%)	I Gasto público en educación por alumno								J Gasto familiar en educación (% of GDP)		
		Dólares estadounidenses PPA 2016				% del PIB per cápita						
		Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior			
1.a.2	4.5.4											
2018												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AGO
4,0 <sub>i</sub>	17,7 <sub>i</sub>	260 <sub>-3</sub>	200 <sub>-3</sub>	237 <sub>-3</sub>	1.595 <sub>-3</sub>	12 <sub>-3</sub>	9 <sub>-3</sub>	11 <sub>-3</sub>	73 <sub>-3</sub>	...	...	BEN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA
6,0 <sub>i</sub>	22,7 <sub>i</sub>	172 <sub>-2</sub>	280 <sub>-3</sub>	335 <sub>-2</sub>	6.348 <sub>-2</sub>	10 <sub>-2</sub>	16 <sub>-3</sub>	19 <sub>-2</sub>	351 <sub>-2</sub>	...	...	BFA
5,0	19,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BDI
5,2 <sub>-1</sub>	16,4 <sub>-1</sub>	87 <sub>-1</sub>	1.171 <sub>-1</sub>	1.382 <sub>-1</sub>	2.693 <sub>-1</sub>	1 <sub>-1</sub>	17 <sub>-1</sub>	20 <sub>-1</sub>	38 <sub>-1</sub>	...	...	CPV
3,1 <sub>i</sub>	16,9 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CMR
2,2 <sub>i</sub>	17,2 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TCD
2,5 <sub>-3</sub>	13,3 <sub>-3</sub>	315 <sub>-4</sub>	271 <sub>-4</sub>	236 <sub>-4</sub>	690 <sub>-4</sub>	11 <sub>-4</sub>	10 <sub>-4</sub>	8 <sub>-4</sub>	25 <sub>-4</sub>	...	...	COM
3,6 <sub>i</sub>	15,6 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COG
4,3	18,3	862	544	751	5.889 <sub>-1</sub>	21	13	18	150 <sub>-1</sub>	2,3 <sub>-3i</sub>	...	CIV
5,6 <sub>i</sub>	14,0 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	37 <sub>-2</sub>	...	...	...	...	DJI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERI
7,1 <sub>-4</sub>	24,8 <sub>-4</sub>	...	1.635 <sub>-4</sub>	2.804 <sub>-4</sub>	12.735 <sub>-4</sub>	...	16 <sub>-4</sub>	28 <sub>-4</sub>	128 <sub>-4</sub>	...	...	SWZ
4,7 <sub>-3</sub>	27,1 <sub>-3</sub>	54 <sub>-3</sub>	120 <sub>-3</sub>	256 <sub>-3</sub>	3.791 <sub>-4</sub>	4 <sub>-3</sub>	8 <sub>-3</sub>	17 <sub>-3</sub>	266 <sub>-4</sub>	...	...	ETH
2,7 <sub>-4</sub>	11,2 <sub>-4</sub>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
2,4 <sub>i</sub>	11,2 <sub>i</sub>	~ <sub>-3</sub>	136 <sub>-3</sub>	...	...	~ <sub>-3</sub>	8 <sub>-3</sub>	...	...	...	...	GMB
4,0 <sub>i</sub>	18,6 <sub>i</sub>	68 <sub>-4</sub>	243 <sub>-4</sub>	804 <sub>-4</sub>	2.298 <sub>-4</sub>	2 <sub>-4</sub>	6 <sub>-4</sub>	19 <sub>-4</sub>	55 <sub>-4</sub>	...	...	GHA
2,6	14,9	...	150 <sub>-2</sub>	167 <sub>-4</sub>	1.812 <sub>-4</sub>	...	7 <sub>-2</sub>	8 <sub>-4</sub>	90 <sub>-4</sub>	...	...	GIN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
5,3 <sub>i</sub>	19,1 <sub>i</sub>	41 <sub>-3</sub>	321 <sub>-3</sub>	...	2.239 <sub>-3</sub>	1 <sub>-3</sub>	11 <sub>-3</sub>	...	76 <sub>-3</sub>	...	...	KEN
6,5	13,9	...	636	922	1.373	...	21	30	45	...	...	LSO
2,6 <sub>i</sub>	8,1 <sub>i</sub>	130 <sub>-2</sub>	192 <sub>-2</sub>	241 <sub>-3</sub>	...	10 <sub>-2</sub>	14 <sub>-2</sub>	18 <sub>-3</sub>	...	...	...	LBR
3,2 <sub>i</sub>	19,8 <sub>i</sub>	...	...	...	1 <sub>-2</sub>	...	...	...	~ <sub>-2</sub>	...	...	MDG
4,7 <sub>i</sub>	15,8 <sub>i</sub>	~ <sub>-2</sub>	101 <sub>-2</sub>	296 <sub>-2</sub>	...	~ <sub>-2</sub>	8 <sub>-2</sub>	24 <sub>-2</sub>	...	...	...	MWI
3,8 <sub>-1</sub>	16,5 <sub>-1</sub>	40 <sub>-1</sub>	271 <sub>-1</sub>	563 <sub>-1</sub>	3.692 <sub>-1</sub>	2 <sub>-1</sub>	12 <sub>-1</sub>	25 <sub>-1</sub>	166 <sub>-1</sub>	~ <sub>-1</sub>	...	MLI
4,8	19,6	635	3.415	6.872	2.026 <sub>-1</sub>	3	16	31	10 <sub>-1</sub>	...	...	MUS
2,6 <sub>-2i</sub>	9,3 <sub>-2i</sub>	...	413 <sub>-2</sub>	575 <sub>-2</sub>	3.889 <sub>-2</sub>	...	10 <sub>-2</sub>	14 <sub>-2</sub>	96 <sub>-2</sub>	...	...	MRT
5,6 <sub>i</sub>	17,9 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MOZ
3,1 <sub>-4</sub>	7,6 <sub>-4</sub>	...	...	...	8.388 <sub>-4</sub>	...	...	...	76 <sub>-4</sub>	...	...	NAM
4,9 <sub>i</sub>	16,8 <sub>i</sub>	471 <sub>-1</sub>	133 <sub>-1</sub>	163 <sub>-1</sub>	2.635 <sub>-1</sub>	46 <sub>-1</sub>	13 <sub>-1</sub>	16 <sub>-1</sub>	260 <sub>-1</sub>	...	...	NER
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA
1,5 <sub>-1i</sub>	14,0 <sub>-1i</sub>	~ <sub>-3</sub>	...	...	...	~ <sub>-3</sub>	...	...	...	...	...	COD
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAF
3,7 <sub>i</sub>	20,6 <sub>i</sub>	243 <sub>-4</sub>	252 <sub>-4</sub>	395 <sub>-4</sub>	...	9 <sub>-4</sub>	10 <sub>-4</sub>	15 <sub>-4</sub>	...	...	...	TZA
3,1	10,8	43	87	443	1.996	2	4	22	98	...	...	RWA
5,1 <sub>-2i</sub>	16,0 <sub>-2i</sub>	391 <sub>-4</sub>	371 <sub>-4</sub>	267 <sub>-4</sub>	1.309 <sub>-4</sub>	13 <sub>-4</sub>	12 <sub>-4</sub>	9 <sub>-4</sub>	42 <sub>-4</sub>	5,1 <sub>-2i</sub>	...	STP
4,7	21,5	67	403	422	4.838	2	11	11	131	...	...	SEN
4,4 <sub>-2</sub>	11,7 <sub>-2</sub>	3.415 <sub>-2</sub>	4.004 <sub>-2</sub>	4.314 <sub>-2</sub>	19.938 <sub>-2</sub>	12 <sub>-2</sub>	14 <sub>-2</sub>	15 <sub>-2</sub>	71 <sub>-2</sub>	...	...	SYC
7,1	32,5	-	194	220 <sub>-1</sub>	...	-	12	14 <sub>-1</sub>	...	...	...	SLE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
6,2	18,9	785	2.377	2.832	6.356	6	18	21	48	...	...	ZAF
1,0 <sub>-1</sub>	0,9 <sub>i</sub>	8 <sub>-2</sub>	94 <sub>-2</sub>	246 <sub>-2</sub>	...	0,4 <sub>-2</sub>	5 <sub>-2</sub>	12 <sub>-2</sub>	...	...	...	SSD
5,4 <sub>i</sub>	21,8 <sub>i</sub>	83 <sub>-3</sub>	267 <sub>-2</sub>	...	1.299 <sub>-1</sub>	5 <sub>-3</sub>	16 <sub>-2</sub>	...	77 <sub>-1</sub>	...	...	TGO
2,5 <sub>i</sub>	10,9 <sub>i</sub>	~ <sub>-4</sub>	103 <sub>-4</sub>	...	...	~ <sub>-4</sub>	6 <sub>-4</sub>	...	...	3,9 <sub>-4</sub>	...	UGA
4,7 <sub>i</sub>	17,0 <sub>i</sub>	76 <sub>-2</sub>	527 <sub>-1</sub>	...	...	2 <sub>-2</sub>	13 <sub>-1</sub>	...	...	...	...	ZMB
4,6 <sub>i</sub>	19,0 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZWE



# CUADRO 1: continuación

País o territorio	SISTEMAS EDUCATIVOS																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoria		Gratuita		Edad oficial de comienzo de la primaria	Duración (años)				Población en edad escolar (000)				Matrícula (000)			
Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Preescolar		Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	
Indicador del ODS	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
Año de referencia	2018																
<b>África Septentrional y Asia Occidental</b>																	
Arabia Saudita	-	9	-	12	6	3	6	3	3	1.802	3.367	2.826	2.382	383	3.299	3.108	1.620
Argelia	-	10	1	12	6	1	5	4	3	912	4.208	4.322	3.116	...	4.430	...	1.601
Armenia	-	12	3	12	6	3	4	5	3	129	168	288	189	49	153	235	103
Azerbaiján	1	9	5	11	6	3	4	5	2	511,1	637,1	1.000,1	724,1	203	635	945	201
Bahrein	-	9	-	12	6	3	6	3	3	64	118	105	89	35	114	99	45
Chipre	1	9	1	12	6	3	6	3	3	29,1	57,1	55,1	60,1	24	56	55	45
Egipto	-	12	-	12	6	2	6	3	3	4.798	12.466	10.520	8.288	1.377	12.643	9.137	2.914
Emiratos Árabes Unidos	-	6	-	12	6	2	5	4	3	203	484	544	518	156	486	528	192
Georgia	-	9	-	12	6	3	6	3	3	172	319	266	237	...	305	280	151
Iraq	-	6	2	12	6	2	6	3	3	2.071	5.715	5.041	3.445	...	...	...	...
Israel	3	12 <sup>+1</sup>	3 <sup>+1</sup>	12 <sup>+1</sup>	6	3	6	3	3	493	916	807	609	535	917	819	377
Jordania	-	10	1	12	6	2	6	4	2	472	1.402	1.277	932	128	1.134	790	321
Kuwait	-	9	-	12	6	2	5	4	3	126	314	343	214	79	280	302	116
Libano	-	10	3	9	6	3	6	3	3	...	...	...	...	220	509	403	231
Libia	-	9	-	9	6	2	6	3	3	265	766	681	573	...	...	...	...
Marruecos	-	9	-	9	6	2	6	3	3	1.362	3.862	3.598	2.939	693	4.323	2.871	1.056
Omán	-	10	-	12	6	2	4	6	2	152	282	408	315	79	279	422	120
Palestina	-	10	1	12	6	2	4	5	3	267	495	855	502	151	488	765	222
Qatar	-	9	-	9	6	3	6	3	3	80	154	125	188	48	154	108	34
República Árabe Siria	-	9	3	12	6	3	6	3	3	1.116	2.170	1.950	1.741	...	...	...	697
Sudán	-	8	- <sup>4</sup>	11 <sup>-3</sup>	6	2	6	2	3	2.320	6.584	4.933	3.860	1.066	4.900	2.205	653
Túnez	-	9	-	11	6	3	6	3	4	608	1.077	1.109	858	251	1.202	1.047	272
Turquía	-	12	3	12	6	3	4	4	4	4.093	5.427	10.831	6.571	1.326	4.972	11.404	7.199
Yemen	-	9	-	9	6	3	6	3	3	2.368	4.409	3.902	2.878	36	3.900	1.916	...
<b>Asia Central y Meridional</b>																	
Afganistán	- <sup>+1</sup>	9 <sup>+1</sup>	1 <sup>+1</sup>	12 <sup>+1</sup>	7	1	6	3	3	1.086	6.352	5.653	3.826	...	6.545	3.064	371
Bangladesh	-	5	1	...	6	3	5	3	4	8.767	14.800	21.653	15.320	3.578	17.338	15.870	3.151
Bhután	-	-	-	11	6	2	7	4	2	24	90	83	77	8	92	76,1	12
India	-	8	-	8	6	3	5	3	4	71.285	123.996	177.433	122.370	10.004	143.227	133.144	34.338
Irán, República Islámica del	-	9	-	9	6	1	6	3	3	1.365	7.738	6.725	5.981	706	8.172	5.684	4.074
Kazajstán	- <sup>+1</sup>	9 <sup>+1</sup>	4 <sup>+1</sup>	11 <sup>+1</sup>	7	4	4	5	2	1.578	1.400	1.703	1.109	986	1.461	1.928	685
Kirguistán	1	9	4	11	7	4	4	5	2	603	520	724	528	240	529	675	218
Maldivas	-	-	-	12	6	3	7	3	2	23	50	26	46	21	45	...	14
Nepal	1 <sup>+1</sup>	8 <sup>+1</sup>	1 <sup>+1</sup>	10 <sup>+1</sup>	5	2	5	3	4	1.096	2.793	4.320	3.261	958	3.970	3.464	405
Pakistán	-	12	-	12	5	2	5	3	4	10.387	24.704	31.625	20.965	8.636	22.931	13.358	1.878
Sri Lanka	- <sup>+1</sup>	11 <sup>+1</sup>	- <sup>+1</sup>	13 <sup>+1</sup>	5	1	5	4	4	335	1.707	2.731	1.532	464	1.725	2.728	301
Tayikistán	-	9	4	11	7	4	4	5	2	960	839	1.180	849	91	771	...	265
Turkmenistán	-	12	3	12	6	3	4	6	2	404	473	788	558	189	359	651	44
Uzbekistán	-	12	4	12	7	4	4	5	3	2.622	2.451	4.181	2.974	733	2.485	3.893	300
<b>Asia Oriental y Sudoriental</b>																	
Brunei Darussalam	-	9	...	...	6	3	6	2	5	21	39	46	35	14	39	44	11
Cambodia	-	-	-	9	6	3	6	3	3	1.061	2.032	1.785	1.545	253	2.147	...	211
China	-	9	-	9	6	3	6	3	3	52.219	102.354	99.114	88.797	46.001	101.873	84.322	44.935
Filipinas	1	10	1	10	6	1	6	4	2	2.273	13.174	12.568	10.118	1.815	14.040	9.007	3.589
Hong Kong (China)	-	9	-	12	6	3	6	3	3	172	344	317	388	183	366	349	298
Indonesia	-	9	-	12	7	2	6	3	3	9.479	27.740	28.009	22.134	5.909,1	29.426	24.894	8.037
Japón	-	9	-	9	6	3	6	3	3	...	...	...	...	2.872	6.532	7.093	3.853
Macao (China)	1	9	3	12	6	3	6	3	3	20	32	26	37	19	30	27	33
Malasia	-	6	-	11	6	2	6	3	3	1.007	2.924	3.162	2.847	1.000	3.085	2.593	1.285
Mongolia	-	12	4	12	6	4	5	4	3	296	316	322	237	257	311	...	155
Myanmar	-	5	-	5	5	2	5	4	2	1.806	4.642	6.037	4.954	154	5.300	4.187	932
RPD de Corea	1	10	1	10	7	2	4	3	3	660	1.337	2.232	1.948	...	1.508	2.148	526
RDP Lao	-	9	-	9	6	3	5	4	3	467	770	1.013	704	218	786	678,1	105
República de Corea	-	9	3	9	6	3	6	3	3	1.359	2.730	2.938	3.324	1.291	2.682	3.072	3.136
Singapur	-	6	...	...	6	3	6	2	2	111,1	233,1	159,1	230,1	...	235	171	195
Tailandia	-	9	3	12	6	3	6	3	3	2.310	4.848	5.227	4.888	1.824	4.901	6.266	2.411
Timor-Leste	-	9	-	9	6	3	6	3	3	94	185	186	123	21	213	156	...
Viet Nam	1	9	1	5	6	3	5	4	3	4.589	7.369	9.289	7.195	4.600	8.042	...	2.307

FINANZAS												Código de país
G Gasto público en educación (% del PIB)	H Porcentaje en educación del gasto público total (%)	I Gasto público en educación por alumno								J Gasto familiar en educación (% of GDP)		
		Dólares estadounidenses PPA 2016				% del PIB per cápita						
		Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior			
1.a.2	4.5.4											
2018												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SAU
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DZA
2,7-1	10,4-1	1.407-1	977-1	1.276-4	951-1	15-1	10-1	15-4	10-1	...	...	ARM
2,5-1	7,0-1	2.593-1	...	...	3.398-1	15-1	...	...	19-1	0,9-1	...	AZE
2,3-1	7,2-1	...	5.395-3	8.461-3	...	...	11-3	18-3	...	0,9-1	...	BHR
6,3-2	16,7-2	4.099-2	11.137-2	13.725-2	9.263-2	12-2	32-2	39-2	27-2	1,3-2	...	CYP
...	...	1.145-1	1.112-1	1.558-1	...	10-1	10-1	14-1	...	...	...	EGY
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARE
3,8-1	13,0-1	...	...	...	1.070-1	...	...	...	10-1	0,1-1	...	GEO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
5,8-2	15,5-2	5.110-2	8.248-2	7.147-2	6.965-2	13-2	22-2	19-2	18-2	1,3-2	...	ISR
3,6	11,6	142	1.217	1.425	2.315	2	13	16	25	...	...	JOR
...	...	13.696-4	11.735-4	14.116-4i	...	17-4	14-4	17-4i	...	...	...	KWT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MAR
...	...	...	13.721-2	14.795-1	18.809-2	...	32-2	36-1	44-2	-1	...	OMN
4,9-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PSE
2,9-1	8,6-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	QAT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
6,6-3	22,6-3	...	...	6.261-3	6.541-3	...	...	52-3	55-3	...	...	TUN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TUR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
4,1-ii	15,7-ii	-1	198-1	219-ii	835-4	-1	10-1	11-ii	42-4	...	...	AFG
2,0	14,6	...	...	372-2	1.126-2	...	...	10-2	30-2	...	...	BGD
6,6i	22,8i	-3	1.056-4	2.527-3	4.168-4	-3	13-4	29-3	51-4	...	...	BTN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IND
4,0	21,1	211-2	2.240-1	3.532-1	4.868-1	1-2	11-1	18-1	24-1	...	...	IRN
2,8	13,9	1.837-2	64	5.471-2	2.031	7-2	0,2	21-2	7	0,5	...	KAZ
6,0-1	15,7-1	831-1	...	...	183-1	22-1	...	...	5-1	1,0-1	...	KGZ
4,1-2	11,3-2	1.349-2	2.303-2	...	4.520-4	9-2	16-2	...	32-4	...	...	MDV
5,2	14,1	53-3	318-3	269-3i	622-3	2-3	12-3	10-3i	24-3	...	...	NPL
2,9-1	14,5-1	...	380-3	752-3	3.346-1	...	8-3	16-3	67-1	...	...	PAK
1,9	11,3	-	895	881	3.700	-	7	7	28	...	...	LKA
5,2-3	16,4-3	808-3	...	...	575-3	28-3	...	...	20-3	...	...	TJK
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKM
5,3-ii	23,0-ii	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UZB
4,4-2	11,4-2	826-2	7.192-2	19.165-2	25.879-2	1-2	9-2	24-2	32-2	...	...	BRN
2,2	8,8	102-4	183-4	...	...	3-4	5-4	...	...	...	...	KHM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CHN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PHL
3,3	18,8	5.261	8.979	13.341	14.656	9	15	22	24	...	...	HKG
3,6-3	20,5-3	303-4	1.514-3	1.199-3	2.367-3	3-4	13-3	11-3	21-3	3,4-3	...	IDN
3,2-2	8,4-2	3.707-2	8.891-2	9.818-2	8.413-2	9-2	...	...	...	1,3-2	...	JPN
2,7-1	13,5-1	...	...	...	22.105-1	...	...	...	19-1	0,4-1	...	MAC
4,5	19,7	1.422	4.842-1	7.071	7.364	5	16-1	23	24	...	...	MYS
3,8-1	12,6-1	1.759-1	1.674-1	...	406-1	14-1	13-1	...	3-1	0,2-3	...	MNG
2,0	10,5+1	...	...	...	...	...	8	10	17	...	...	MMR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
2,9-4	11,8-4	505-4	539-4	742-4	1.205-4	9-4	9-4	13-4	20-4	...	...	LAO
4,6-2	...	6.207-2	10.535-2	10.660-2	5.684-2	16-2	28-2	28-2	15-2	...	...	KOR
...	...	...	16.021-1	19.788-1	21.529-1	...	18-1	22-1	24-1	...	...	SGP
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	THA
4,1i	7,9i	164-4	594-4	564-4	...	2-4	8-4	8-4	...	...	...	TLS
4,2	14,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VNM

## CUADRO 1: continuación

País o territorio	SISTEMAS EDUCATIVOS																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoria		Gratuita		Edad oficial de comienzo de la primaria	Duración (años)				Población en edad escolar (000)				Matrícula (000)			
Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Preescolar		Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	
Indicador del ODS	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
Año de referencia	2018																
<b>Oceanía</b>																	
Australia	-	10	1	13	5	1	7	4	2	322	2.270	1.829	1.569	528	2.217	2.650	1.775
Fiji	-	-	...	...	6	3	6	4	3	54	104	108	74	...	110	...	...
Islas Cook	-	12	2	13	5	2	6	4	3	1	2	2	1	1	2	2	...
Islas Marshall	1	12	1	12	6	2	6	4	2	3	9	9	5	1	8	6	...
Islas Salomón	-	-	...	...	6	3	6	3	4	58	103	100	53	49	105	...	...
Kiribati	-	9	-	9	6	3	6	3	4	9	17	15	11	...	17	...	...
Micronesia, E. F. de	-	-	-	8	6	3	6	2	4	7	14	14	12	2	14	...	...
Nauru	2	12	2	12	6	3	6	4	2	1	2	1	1	1	2	1	...
Niue	-	11	1	12	5	1	6	4	3	-	0,2	0,2	0,1	-	0,2	0,2	...
Nueva Zelanda	-	10	2	13	5	2	6	4	3	122	382	432	327	118	384	486	269
Palau	-	12	-	12	6	3	6	2	4	1	1	1	2	1	2	2	...
Papua Nueva Guinea	-	-	...	...	6	4	7	2	4	842	1.422	1.119	729	358	1.275	507	...
Samoa	-	8	-	8	5	2	6	2	5	10	29	29	17	5	33	26	...
Tokelau	-	11	...	...	5	2	6	4	3	-	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	...
Tonga	2	13	-	8	6	2	6	5	2	5	15	16	9	2	17	16	...
Tuvalu	-	8	...	...	6	3	6	4	3	1	2	2	1	1	1	1	...
Vanuatu	-	-	...	...	6	2	6	4	3	16	46	44	24	14	46	21	...
<b>América Latina y el Caribe</b>																	
Anguila	-	12	-	12	5	2	7	3	2	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	-	11	-	11	5	2	7	3	2	3	10	7	8	2	10	8	...
Argentina	2	12	3	12	6	3	6	3	3	2.242	4.383	4.269	3.492	1.695	4.754	4.613	3.141
Aruba	2	11	2	11	6	2	6	2	3	2	8	7	8	3	10	...	1
Bahamas	-	12	2	12	5	2	6	3	3	10	35	39	33	4	30	27	...
Barbados	-	11	2	11	5	2	6	3	2	6	20	19	19	5	20	20	...
Belize	-	8	2	12	5	2	6	4	2	15	46	47	38	7	51	40	9
Bolivia, E. P. de	2	12	2	12	6	2	6	2	4	475	1.407	1.380	1.037	354	1.379	1.234	...
Brasil	2	12	2	12	6	2	5	4	3	5.299 <sub>i</sub>	13.952 <sub>i</sub>	22.928 <sub>i</sub>	16.694 <sub>i</sub>	5.102	16.107	23.118	8.571
Chile	-	12	2	12	6	3	6	2	4	754	1.517	1.483	1.401	617	1.515	1.521	1.239
Colombia	1	11	3	11	6	3	5	4	2	2.217	3.740	4.869	4.352	...	4.304	4.821	2.408
Costa Rica	2	11	2	11	6	2	6	3	2	143	428	357	393	140	484	477	217
Cuba	-	9	3	12	6	3	6	3	3	377	730	769	715	370	741	795	296
Curazao	2	12	...	...	6	2	6	2	4	4	12	13	10	...	...	...	...
Dominica	-	12	-	12	5	2	7	3	2	2	6	5	7	2	7	6	...
Ecuador	3+1	12+1	3+1	12+1	6	3	6	3	3	976	1.882	1.867	1.516	639	1.932	1.892	669
El Salvador	3	9+1	3+1	12+1	7	3	6	3	3	345	693	711	649	230	663	522	191
Granada	-	12	2	12	5	2	7	3	2	4	13	8	9	4	13	9	9
Guatemala	3	9	3	12	7	3	6	3	2	1.190	2.322	1.954	1.683	604	2.362	1.227	367
Guyana	-	6	-	6	6	3	6	3	2	44	85	75	82	...	...	...	...
Haití	-	6	-	6	6	3	6	3	4	755	1.469	1.619	1.059	...	...	...	...
Honduras	1	11	3	11	6	3	6	3	2	592	1.207	1.039	1.020	245	1.124	655	267
Islas Caimán	1	11	2	12	5	2	6	3	3	...	...	...	...	1	4	3	...
Islas Turcas y Caicos	2	11	...	...	6	2	6	3	2	...	...	...	...	1	4	2	0,3
Islas Vírgenes Británicas	-	12	-	12	5	2	7	3	2	1	2	2	2	1	3	2	0,3
Jamaica	-	6	-	6	6	3	6	3	2	141	274	238	268	103	249	201	75
México	2	12	2	12	6	3	6	3	3	6.731	13.389	13.479	11.013	4.943	14.182	14.035	4.430
Montserrat	-	12	-	12	5	2	7	3	2	0,1	0,4	0,3	0,2	0,1	0,5	0,3	...
Nicaragua	1	6	-	9	6	3	6	3	2	399	784	619	607	...	...	...	...
Panamá	2	9	2	12	6	2	6	3	3	155	453	431	337	95	419	323	161
Paraguay	1	12	3	12	6	3	6	3	3	411	819	796	676	181	727	611	...
Perú	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1.587	3.274	2.596	2.630	1.643	3.593	2.780	1.896
República Dominicana	3	12	3	12	6	3	6	2	4	582 <sub>i</sub>	1.159 <sub>i</sub>	1.153 <sub>i</sub>	929 <sub>i</sub>	299	1.226	925	557
Saint Kitts y Nevis	-	12	-	12	5	2	7	3	2	1	5	4	4	1	5	4	4
San Vicente/Granadinas	-	12	2	12	5	2	7	3	2	3	12	9	9	3	13	10	2
Santa Lucía	-	10	-	10	5	2	7	3	2	4	15	13	16	3	16	12	2
Sint Maarten	2	11	2	11	6	3	6	2	3	2	3	2	3	1	4	3	0,2
Suriname	-+1	6+1	-3	6-3	6	2	6	4	3	21	62	71	49	18	68	58	...
Trinidad y Tobago	-	6	...	...	5	2	7	3	2	39	136	91	93	...	...	...	...
Uruguay	2	12	2	12	6	3	6	3	3	143	280	290	257	133	304	357	162
Venezuela, R. B. de	3	11	3	11	6	3	6	3	2	1.688	3.290	2.638	2.661	1.190	3.285	2.391	...

G	H	FINANZAS								J	Código de país
		Gasto público en educación por alumno									
		Dólares estadounidenses PPA 2016				% del PIB per cápita					
		Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior		
		4.5.4									
2018											
5,3-2	13,8-2	5.192-2	9.524-2	7.392-2	8.797-2	11-2	19-2	15-2	18-2	1,2-3	AUS
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
4,7-2	11,6-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COK
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
12,5-3	22,3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIU
6,4-2	16,8-2	7.186-2	7.833-2	8.139-2	9.735-2	19-2	20-2	21-2	25-2	0,7-2	NZL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
1,9i	8,7i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
4,1-2	10,5-2	104-2	538-2	782-2	...	2-2	9-2	13-2	...	...	WSM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TON
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TUV
4,0-1	12,7-1	3-3	408-3	633-3	...	0,1-3	14-3	21-3	...	...	VUT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ATG
5,5-1	13,3-1	2.600-1	3.122-1	4.298-1	3.525-1	12-1	15-1	21-1	17-1	0,8-1	ARG
5,9-2	21,4-2	5.269-4	6.574-4	...	38.364-2	13-4	17-4	...	98-2	...	ABW
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BHS
4,7-1	12,9-1	...	3.674-2	4.964-2	...	...	21-2	28-2	...	1,6-1	BRB
7,4-1	21,3-1	1.388-1	1.389-1	2.292-1	2.291-1	17-1	17-1	27-1	27-1	...	BLZ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BOL
6,2-3	16,2-3	...	3.267-3	3.507-3	5.383-3	...	20-3	22-3	33-3	...	BRA
5,4-1	21,3-1	5.416-1	4.458-1	4.530-1	4.913-1	22-1	18-1	19-1	20-1	1,6-1	CHL
4,5	16,0	...	2.492	2.589	3.175	...	17	18	22	1,0	COL
7,0	26,1	1.933	3.594	3.648	6.474	11	21	21	38	...	CRI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
3,4-3	10,5-3	311-3	1.660-3	2.128-3	...	3-3	15-3	19-3	...	...	DMA
5,0-3	12,6-3	2.847-2	1.088-2	604-2	6.203-3	25-2	10-2	5-2	53-3	...	ECU
3,4	14,9	794	1.246	1.159	904	10	15	14	11	3,2	SLV
3,2-1	14,0-1	865-1	1.205-1	1.605-1	766-1	6-1	8-1	11-1	5-1	...	GRD
2,9	23,7	905	982	448	1.449-3	11	12	5	18-3	...	GTM
5,9i	16,0i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GUY
2,8	14,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
6,1	23,0	...	...	...	1.913-3	...	...	...	41-3	...	HND
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CYM
2,9	12,1	...	...	...	...	17	6	18	88-3	...	TCA
2,4-1	...	...	...	...	...	0,1-3	6-1	11-1	40-3	...	VGB
5,4	18,6	524	1.896	2.602	3.117-3	6	22	30	36-3	...	JAM
4,9-2	17,9-2	...	2.653-2	2.771-2	5.708-2	...	14-2	14-2	30-2	1,3-2	MEX
8,3	...	...	...	...	...	...	12	29	...	...	MSR
4,3-1	17,9-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIC
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PAN
3,4-2	18,2-2	1.403-2	1.449-2	1.486-2	...	11-2	12-2	12-2	...	...	PRY
3,7	17,1	1.638	1.580	2.062	1.488-1	12	11	15	11-1	2,9	PER
...	...	1.791	2.816	2.622	...	10	16	15	...	...	DOM
2,6-3	8,6-3	3.762-3	1.561-3	5.326-2	1.747-3	13-3	5-3	18-2	6-3	...	KNA
5,7	18,8	368-3	2.107	2.424	...	3-3	18	20	...	...	VCT
3,5	14,4	-	1.959	2.660	-	-	15	20	-	...	LCA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SUR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TTO
4,8-1	14,9-1	3.153-1	2.873-1	3.673-1	5.770-1	14-1	13-1	16-1	25-1	...	URY
...	...	...	...	...	...	18-3	18-3	15-3	...	...	VEN

## CUADRO 1: continuación

País o territorio	SISTEMAS EDUCATIVOS																
	A		B		C	D				E				F			
	Obligatoria		Gratuita		Edad oficial de comienzo de la primaria	Duración (años)				Población en edad escolar (000)				Matrícula (000)			
Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Años de preescolar	Años de primaria y secundaria	Preescolar		Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	
Indicador del ODS	4.2.5	4.1.7	4.2.5	4.1.7													
Año de referencia	2018																
<b>Europa y América del Norte</b>																	
Albania	-	11	3	12	6	3	5	4	3	101	159	269	240	81	171	269	132
Alemania	-	13	-	13	6	3	4	6	3	2.173	2.923	7.098	4.401	2.308	2.955	7.029	3.092
Andorra	-	11	-	10	6	3	6	4	2	...	...	...	...	2	4	5	1
Austria	1	12	1	12	6	3	4	4	4	249	332	690	506	256	335	687	430
Belarús	-	9	-	11	6	3	4	5	2	353	440	646	445	349	428	649	389
Bélgica	-	12	3	12	6	3	6	2	4	395	802	765	661	456	815	1.187	527
Bermudas	-	13	1	13	5	1	6	3	4	1	4	5	4	0,4	4	4	1
Bosnia y Herzegovina	-	9	-	9	6	3	5	4	4	93	...	...	...	21	159	248	95
Bulgaria	2	9	4	12	7	4	4	4	4	278	299	521	352	224	265	486	250
Canadá	-	10	1	12	6	1	6	3	3	399	2.384	2.326	2.359	...	2.365	2.653	1.626 <sub>i</sub>
Chequia	-	9	-	13	6	3	5	4	4	334	580	797	551	367	576	772	353
Croacia	-	8	-	8	7	4	4	4	4	165	171	326	243	119	163	340	165
Dinamarca	-	10	-	10	6	3	7	3	3	179	461	406	387	179	473	534	312
Eslovaquia	- <sup>+</sup>	10 <sup>+</sup>	1 <sup>+</sup>	13 <sup>+</sup>	6	3	4	5	4	168	230	485	335	165	225	442	156
Eslovenia	-	9	-	13	6	3	6	3	4	66	129	130	101	61	124	148	80
España	- <sup>+</sup>	10 <sup>+</sup>	3 <sup>+</sup>	10 <sup>+</sup>	6	3	6	3	3	1.356	2.967	2.717	2.262	1.321	3.042	3.333	2.010
Estados Unidos	-	12	1	12	6	3	6	3	3	12.000 <sub>i</sub>	24.674 <sub>i</sub>	25.050 <sub>i</sub>	21.566 <sub>i</sub>	8.752	25.124	24.788	19.015
Estonia	-	9	4	12	7	4	6	3	3	60	92	74	69	57	86	83	48
Federación de Rusia	-	11	4	11	7	4	4	5	2	7.397	6.838	10.176	7.187	6.253	6.574	9.905	5.887
Finlandia	1	9	1	12	7	4	6	3	3	244	371	354	335	206	364	543	296
Francia	- <sup>+</sup>	10 <sup>+</sup>	3 <sup>+</sup>	12 <sup>+</sup>	6	3	5	4	3	2.389 <sub>i</sub>	4.177 <sub>i</sub>	5.862 <sub>i</sub>	3.859 <sub>i</sub>	2.561	4.310	6.058	2.533
Grecia	1 <sup>+</sup>	9 <sup>+</sup>	2 <sup>+</sup>	12 <sup>+</sup>	6	2	6	3	3	186	636	638	538	152	649	668	735
Hungría	3	10	3	12	7	4	4	4	4	363	382	778	592	306	391	808	287
Irlanda	-	10	...	...	5	1	8	3	2	67 <sub>i</sub>	559 <sub>i</sub>	317 <sub>i</sub>	289 <sub>i</sub>	113	559	392	225
Islandia	- <sup>+</sup>	10 <sup>+</sup>	...	...	6	3	7	3	4	13	32	30	25	13	32	35	18
Italia	-	12	-	8	6	3	5	3	5	1.599	2.808	4.586	2.966	1.535	2.902	4.602	1.837
Letonia	2	9	6	12	7	4	6	3	3	81 <sub>i</sub>	122 <sub>i</sub>	107 <sub>i</sub>	94 <sub>i</sub>	75	122	117	83
Liechtenstein	1	8	...	...	7	2	5	4	3	1 <sub>i</sub>	2	3	2 <sub>i</sub>	1	2	3	1
Lituania	-	10	-	12	7	4	4	6	2	117 <sub>i</sub>	112 <sub>i</sub>	215 <sub>i</sub>	174 <sub>i</sub>	104	114	243	126
Luxemburgo	2	10	2	13	6	3	6	3	4	19	37	47	37	17	37	48	7
Macedonia del Norte	-	13	-	13	6	3	5	4	4	69	112	192	145	28	109	161	61
Malta	-	11	2	13	5	2	6	3	4	9	25	28	27	9	26	31	14
Mónaco	- <sup>+</sup>	11 <sup>+</sup>	3 <sup>+</sup>	12 <sup>+</sup>	6	3	5	4	3	...	...	...	...	1	2	3	1
Montenegro	-	9	-	9	6	3	5	4	4	22	39	63	42	15	39	57	24
Noruega	-	10	-	10	6	3	7	3	3	187	448	382	346	181	445	448	284
Países Bajos	1	12	2	12	6	3	6	3	3	534	1.103	1.208	1.030	504	1.182	1.650	875
Polonia	1	9	4	12	7	4	6	3	3	1.550	2.380	2.113	2.286	1.299	2.297	2.408	1.550
Portugal	- <sup>+</sup>	12 <sup>+</sup>	2 <sup>+</sup>	12 <sup>+</sup>	6	3	6	3	3	258	571	628	543	254	630	770	347
Reino Unido	-	11	2	13	5	2	6	3	4	1.647	4.895	5.170	4.053	1.763	4.820	6.386	2.432
República de Moldova	-	11	4	12	7	4	4	5	2	153 <sub>i</sub>	155 <sub>i</sub>	260 <sub>i</sub>	219 <sub>i</sub>	132	140	226	87
Rumania	-	10	3	13	6	3	5	4	4	561	1.064	1.638	1.076	521	928	1.502	532
San Marino	-	10	-	13	6	3	5	3	5	1	2	2	2	1	2	2	1
Serbia	-	8	-	12	7	4	4	4	4	263 <sub>i</sub>	266 <sub>i</sub>	562 <sub>i</sub>	381 <sub>i</sub>	164	267	534	256
Suecia	1 <sup>+</sup>	9 <sup>+</sup>	1 <sup>+</sup>	12 <sup>+</sup>	7	4	6	3	3	472	705	634	636	462	861	916	426
Suiza	2	9	2	9	7	2	6	3	4	169	493	593	505	173	508	609	301
Ucrania	-	11	-	11	6	3	4	5	2	1.505	1.701	2.827	2.596	1.117	1.677	2.377	1.615

FINANZAS											
G Gasto público en educación (% del PIB)	H Porcentaje en educación del gasto público total (%)	I Gasto público en educación por alumno								J Gasto familiar en educación (% of GDP)	Código de país
		Dólares estadounidenses PPA 2016				% del PIB per cápita					
		Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior		
		4.5.4									
2018											
2,5 <sub>1</sub>	8,4 <sub>1</sub>	...	4.420 <sub>-1</sub>	1.032 <sub>-1</sub>	1.782 <sub>-1</sub>	...	34 <sub>-1</sub>	8 <sub>-1</sub>	14 <sub>-1</sub>	2,1 <sub>-2</sub>	ALB
4,8 <sub>-2</sub>	10,9 <sub>-2</sub>	8.492 <sub>-2</sub>	9.010 <sub>-2</sub>	11.860 <sub>-2</sub>	17.347 <sub>-2</sub>	16 <sub>-2</sub>	17 <sub>-2</sub>	23 <sub>-2</sub>	34 <sub>-2</sub>	...	DEU
3,2	19,3	...	...	...	...	13	12	14	22	...	AND
5,5 <sub>-2</sub>	11,0 <sub>-2</sub>	9.460 <sub>-2</sub>	12.422 <sub>-2</sub>	14.666 <sub>-2</sub>	19.171 <sub>-2</sub>	18 <sub>-2</sub>	23 <sub>-2</sub>	28 <sub>-2</sub>	36 <sub>-2</sub>	0,1 <sub>-3</sub>	AUT
4,8 <sub>-1</sub>	12,3 <sub>-1</sub>	6.082 <sub>-1</sub>	...	6.747 <sub>-1</sub>	3.390 <sub>-1</sub>	32 <sub>-1</sub>	...	36 <sub>-1</sub>	18 <sub>-1</sub>	0,2 <sub>-1</sub>	BLR
6,5 <sub>-2</sub>	12,3 <sub>-2</sub>	8.488 <sub>-2</sub>	10.663 <sub>-2</sub>	...	15.670 <sub>-2</sub>	17 <sub>-2</sub>	22 <sub>-2</sub>	...	32 <sub>-2</sub>	0,3 <sub>-2</sub>	BEL
1,5 <sub>-1</sub>	7,8 <sub>-1</sub>	...	...	...	...	17 <sub>-3</sub>	8 <sub>-3</sub>	12 <sub>-3</sub>	24 <sub>-1</sub>	...	BMU
...	...	3.199 <sub>-2</sub>	...	5.734 <sub>-2</sub>	3.127 <sub>-2</sub>	24 <sub>-2</sub>	...	44 <sub>-2</sub>	24 <sub>-2</sub>	...	BIH
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BGR
...	...	...	7.914 <sub>-3</sub>	...	14.156 <sub>-2</sub>	...	18 <sub>-3</sub>	...	31 <sub>-2</sub>	...	CAN
5,6 <sub>-2</sub>	14,2 <sub>-2</sub>	5.117 <sub>-2</sub>	5.066 <sub>-2</sub>	8.148 <sub>-2</sub>	7.431 <sub>-2</sub>	14 <sub>-2</sub>	14 <sub>-2</sub>	22 <sub>-2</sub>	20 <sub>-2</sub>	0,3 <sub>-2</sub>	CZE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HRV
7,6 <sub>-4</sub>	13,8 <sub>-4</sub>	...	12.980 <sub>-4</sub>	16.132 <sub>-4</sub>	22.345 <sub>-4</sub>	...	25 <sub>-4</sub>	31 <sub>-4</sub>	43 <sub>-4</sub>	...	DNK
3,8 <sub>-2</sub>	9,4 <sub>-2</sub>	5.360 <sub>-2</sub>	6.503 <sub>-2</sub>	6.268 <sub>-2</sub>	8.131 <sub>-2</sub>	17 <sub>-2</sub>	21 <sub>-2</sub>	20 <sub>-2</sub>	26 <sub>-2</sub>	0,6 <sub>-2</sub>	SVK
4,8 <sub>-2</sub>	11,7 <sub>-2</sub>	6.102 <sub>-2</sub>	8.112 <sub>-2</sub>	7.915 <sub>-2</sub>	8.340 <sub>-2</sub>	18 <sub>-2</sub>	24 <sub>-2</sub>	23 <sub>-2</sub>	24 <sub>-2</sub>	0,7 <sub>-3</sub>	SVN
4,2 <sub>-2</sub>	10,0 <sub>-2</sub>	5.983 <sub>-2</sub>	6.505 <sub>-2</sub>	7.175 <sub>-2</sub>	8.290 <sub>-2</sub>	16 <sub>-2</sub>	17 <sub>-2</sub>	19 <sub>-2</sub>	22 <sub>-2</sub>	1,1 <sub>-2</sub>	ESP
5,0 <sub>-4</sub>	13,4 <sub>-4</sub>	6.877 <sub>-2</sub>	11.404 <sub>-2</sub>	12.711 <sub>-2</sub>	11.157 <sub>-2</sub>	12 <sub>-2</sub>	20 <sub>-2</sub>	22 <sub>-2</sub>	...	1,2 <sub>-4</sub>	USA
4,9 <sub>-2</sub>	13,1 <sub>-2</sub>	...	6.099 <sub>-2</sub>	6.112 <sub>-2</sub>	11.472 <sub>-2</sub>	...	19 <sub>-2</sub>	19 <sub>-2</sub>	36 <sub>-2</sub>	0,3 <sub>-3</sub>	EST
3,7 <sub>-2</sub>	11,0 <sub>-2</sub>	...	...	...	5.031 <sub>-2</sub>	...	...	...	20 <sub>-2</sub>	0,4 <sub>-2</sub>	RUS
6,9 <sub>-2</sub>	12,3 <sub>-2</sub>	10.051 <sub>-2</sub>	9.697 <sub>-2</sub>	11.160 <sub>-2</sub>	15.299 <sub>-2</sub>	22 <sub>-2</sub>	22 <sub>-2</sub>	25 <sub>-2</sub>	34 <sub>-2</sub>	...	FIN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FRA
...	...	4.971 <sub>-2</sub>	5.577 <sub>-2</sub>	6.308 <sub>-2</sub>	2.566 <sub>-3</sub>	18 <sub>-2</sub>	20 <sub>-2</sub>	22 <sub>-2</sub>	9 <sub>-3</sub>	...	GRC
4,7 <sub>-2</sub>	10,1 <sub>-2</sub>	6.747 <sub>-2</sub>	5.258 <sub>-2</sub>	6.359 <sub>-2</sub>	7.008 <sub>-2</sub>	24 <sub>-2</sub>	19 <sub>-2</sub>	23 <sub>-2</sub>	25 <sub>-2</sub>	...	HUN
3,7 <sub>-2</sub>	13,4 <sub>-2</sub>	3.137 <sub>-3</sub>	8.591 <sub>-2</sub>	11.483 <sub>-2</sub>	11.233 <sub>-2</sub>	4 <sub>-3</sub>	12 <sub>-2</sub>	16 <sub>-2</sub>	15 <sub>-2</sub>	...	IRL
7,5 <sub>-2</sub>	16,8 <sub>-2</sub>	11.582 <sub>-2</sub>	11.967 <sub>-2</sub>	10.503 <sub>-2</sub>	14.789 <sub>-2</sub>	21 <sub>-2</sub>	22 <sub>-2</sub>	19 <sub>-2</sub>	27 <sub>-2</sub>	0,3 <sub>-3</sub>	ISL
3,8 <sub>-2</sub>	7,8 <sub>-2</sub>	6.894 <sub>-2</sub>	7.856 <sub>-2</sub>	9.100 <sub>-3</sub>	9.790 <sub>-2</sub>	17 <sub>-2</sub>	20 <sub>-2</sub>	23 <sub>-3</sub>	24 <sub>-2</sub>	0,5 <sub>-2</sub>	ITA
4,6 <sub>-2</sub>	12,9 <sub>-2</sub>	5.602 <sub>-2</sub>	6.538 <sub>-2</sub>	6.985 <sub>-2</sub>	4.421 <sub>-2</sub>	21 <sub>-2</sub>	24 <sub>-2</sub>	26 <sub>-2</sub>	16 <sub>-2</sub>	0,6 <sub>-2</sub>	LVA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LIE
3,9 <sub>-2</sub>	12,0 <sub>-2</sub>	5.400 <sub>-2</sub>	6.080 <sub>-2</sub>	5.569 <sub>-2</sub>	5.276 <sub>-2</sub>	17 <sub>-2</sub>	19 <sub>-2</sub>	18 <sub>-2</sub>	17 <sub>-2</sub>	0,4 <sub>-2</sub>	LTU
4,0 <sub>-3</sub>	9,4 <sub>-3</sub>	21.057 <sub>-3</sub>	21.336 <sub>-3</sub>	21.031 <sub>-3</sub>	46.331 <sub>-3</sub>	19 <sub>-3</sub>	20 <sub>-3</sub>	19 <sub>-3</sub>	43 <sub>-3</sub>	0,1 <sub>-3</sub>	LUX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MKD
5,2 <sub>-3</sub>	13,2 <sub>-3</sub>	9.431 <sub>-3</sub>	8.834 <sub>-3</sub>	11.437 <sub>-3</sub>	17.197 <sub>-3</sub>	24 <sub>-3</sub>	23 <sub>-3</sub>	30 <sub>-3</sub>	44 <sub>-3</sub>	0,7 <sub>-3</sub>	MLT
1,5 <sub>-1</sub>	7,0 <sub>-1</sub>	...	...	...	...	2 <sub>-2</sub>	3 <sub>-2</sub>	5 <sub>-2</sub>	...	~ <sub>-4</sub>	MCO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
8,0 <sub>-2</sub>	16,0 <sub>-2</sub>	13.077 <sub>-2</sub>	13.342 <sub>-2</sub>	16.465 <sub>-2</sub>	24.478 <sub>-2</sub>	21 <sub>-2</sub>	22 <sub>-2</sub>	27 <sub>-2</sub>	40 <sub>-2</sub>	...	NOR
5,5 <sub>-2</sub>	12,8 <sub>-2</sub>	6.130 <sub>-2</sub>	8.873 <sub>-2</sub>	12.306 <sub>-2</sub>	19.061 <sub>-2</sub>	12 <sub>-2</sub>	17 <sub>-2</sub>	23 <sub>-2</sub>	36 <sub>-2</sub>	~ <sub>-3</sub>	NLD
4,6 <sub>-2</sub>	11,3 <sub>-2</sub>	5.766 <sub>-2</sub>	6.562 <sub>-2</sub>	6.395 <sub>-2</sub>	7.132 <sub>-2</sub>	20 <sub>-2</sub>	23 <sub>-2</sub>	22 <sub>-2</sub>	25 <sub>-2</sub>	0,6 <sub>-2</sub>	POL
4,9 <sub>-3</sub>	10,2 <sub>-3</sub>	4.786 <sub>-3</sub>	6.955 <sub>-3</sub>	8.557 <sub>-3</sub>	8.183 <sub>-3</sub>	15 <sub>-3</sub>	23 <sub>-3</sub>	28 <sub>-3</sub>	26 <sub>-3</sub>	1,0 <sub>-3</sub>	PRT
5,5 <sub>-2</sub>	13,8 <sub>-2</sub>	3.059 <sub>-2</sub>	10.280 <sub>-2</sub>	9.010 <sub>-2</sub>	16.155 <sub>-2</sub>	7 <sub>-2</sub>	24 <sub>-2</sub>	21 <sub>-2</sub>	38 <sub>-2</sub>	0,9 <sub>-3</sub>	GBR
5,5	17,5	2.522	2.313	2.200	1.902	35	32	31	27	...	MDA
3,0 <sub>-2</sub>	9,5 <sub>-2</sub>	2.817 <sub>-2</sub>	1.934 <sub>-2</sub>	3.747 <sub>-2</sub>	6.449 <sub>-2</sub>	11 <sub>-2</sub>	8 <sub>-2</sub>	15 <sub>-2</sub>	26 <sub>-2</sub>	...	ROU
3,1 <sub>-1</sub>	13,1 <sub>-1</sub>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SMR
3,7 <sub>-1</sub>	9,3 <sub>-1</sub>	195 <sub>-3</sub>	6.731 <sub>-3</sub>	1.714 <sub>-3</sub>	4.895 <sub>-1</sub>	1 <sub>-3</sub>	44 <sub>-3</sub>	11 <sub>-3</sub>	30 <sub>-1</sub>	0,9 <sub>-1</sub>	SRB
7,7 <sub>-2</sub>	15,7 <sub>-2</sub>	14.293 <sub>-2</sub>	11.094 <sub>-2</sub>	12.123 <sub>-2</sub>	22.068 <sub>-2</sub>	28 <sub>-2</sub>	22 <sub>-2</sub>	24 <sub>-2</sub>	43 <sub>-2</sub>	...	SWE
5,1 <sub>-2</sub>	15,5 <sub>-2</sub>	13.014 <sub>-2</sub>	16.325 <sub>-2</sub>	16.026 <sub>-3</sub>	24.634 <sub>-2</sub>	20 <sub>-2</sub>	25 <sub>-2</sub>	24 <sub>-3</sub>	37 <sub>-2</sub>	0,3 <sub>-2</sub>	CHE
5,4 <sub>-1</sub>	13,1 <sub>-1</sub>	3.157 <sub>-1</sub>	2.636 <sub>-1</sub>	2.631 <sub>-1</sub>	2.996 <sub>-1</sub>	36 <sub>-1</sub>	30 <sub>-1</sub>	30 <sub>-1</sub>	34 <sub>-1</sub>	0,7 <sub>-1</sub>	UKR

## CUADRO 2: ODS 4, meta 4.1 – Enseñanza 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		TBM primaria (%)	NERA primaria (%)	TBI último grado de primaria (%)								Transición de primaria a primer ciclo de secundaria (%)	NERT primer ciclo de secundaria	TBI último grado del primer ciclo de secundaria (%)	NERT segundo ciclo de secundaria
	No escolarizados (000.000)			Tasa de no escolarizados (%)			Tasa de finalización (%)															
Año de referencia	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	4.1.3	4.1.3	4.1.3	4.1.3	4.1.3						
Región	Suma			Promedio ponderado								Promedio ponderado										
Mundo	59i	61i	138i	8i	16i	35i	85	73	49	8i	11	104i	90i	90i	91-ii	84i	76i	65i				
África subsahariana	32i	28i	37i	19i	37i	58i	65	40	28	19	26	99i	79i	69i	75-2i	63i	44i	42i				
África Septentrional y Asia Occidental	5i	4i	8i	9i	14i	30i	85i	76i	53i	7	9	99i	90i	87i	92-1i	86i	74i	70i				
África Septentrional	3	1i	4i	9	12i	30i	83i	73i	56i	9	15	101	90i	91	95-1i	88i	75	70i				
Asia Occidental	2i	3i	4i	9i	16i	30i	88i	79i	49i	4	4	97i	91i	83i	89-2i	84i	73i	70i				
Asia Central y Meridional	13i	17i	65i	7i	15i	45i	85	74	38	3	8	110i	92i	93i	92-1i	85i	81i	55i				
Asia Central	0,1	0,3i	1i	2	5i	27i	99i	98i	88i	0,1	0,2	103	97	103	100-1i	95i	100	73i				
Asia Meridional	12i	17i	64i	7i	15i	45i	85	73	38	4	9	111i	92i	92i	91-1i	85i	80i	55i				
Asia Oriental y Sudoriental	6i	9i	18i	3i	10i	21i	95	82	59	3i	10i	103	96i	98i	97-1i	90i	86i	79i				
Asia Oriental	3i	4i	9i	3i	7i	16i	96	85	59	...	...	101	97i	95i	100-1i	93i	87i	84i				
Asia Sudoriental	3i	5i	9i	4i	13i	29i	94	78	60	3	11	107i	94i	103i	94-1i	87i	84i	71i				
Oceanía	0,2i	0,1i	0,4i	5i	5i	25i	...	74	61	16	9	103i	88i	93i	64-2i	95i	77i	75i				
América Latina y el Caribe	2i	3i	7i	4i	7i	23i	90	80	60	6	13	109i	95i	99i	95-1i	93i	81i	77i				
Caribe	0,1	0,1i	0,3	...	...	...	77	65	43	7	13	...	...	...	94i	...	...	...				
América Central	1	1	3	4	12	33	92	78	49	5	7	104	96	98	94	88	87	67				
América del Sur	1	1	4	2i	5i	18i	90	82	68	7	16	110i	97i	99i	98i	95i	86i	82i				
Europa y América del Norte	1i	1i	3i	2i	2i	7i	99i	97	88	2i	3i	101i	96i	98i	99-1i	98i	95i	93i				
Europa	1i	1i	2i	3i	2i	8i	99i	96	84	1i	2i	101i	96i	97i	98-1i	98i	94i	92i				
América del Norte	0,1i	0,1i	1i	0,4i	0,4i	5i	99	99	92	3	4	102i	96i	99i	99-1i	100i	96i	95i				
Bajos ingresos	21i	21i	26i	19i	39i	61i	56i	28i	15i	25	29	103i	80i	67i	76-1i	61i	40i	39i				
Ingresos medianos	37i	39i	108i	7i	13i	35i	87	76	47	5i	10	104i	92i	92i	92-1i	87i	79i	65i				
Medianos bajos	30i	31i	88i	9i	17i	44i	84	71	42	5	10	105i	89i	91i	89-1i	83i	76i	56i				
Medianos altos	7i	8i	21i	3i	7i	20i	94	84	59	5i	11i	103i	96i	95i	98-1i	93i	84i	80i				
Altos ingresos	1i	1i	3i	2i	3i	8i	99i	97	88	2	4	102i	96i	98i	97-1i	97i	94i	92i				

A Niños no escolarizados, número total y tasa de niños no escolarizados como porcentaje del grupo de edad correspondiente.

B Tasa de finalización de la escuela por nivel, último año de la encuesta entre 2014 y 2018 [Fuente: IEU y análisis de las encuestas de hogares del Informe GEM].

C Porcentaje de alumnos que tienen, como mínimo, dos años más que la edad correspondiente al grado que cursan, por nivel.

D Tasa bruta de matrícula (TBM) en la enseñanza primaria.

E Tasa neta ajustada de matrícula (NERA, por sus siglas en inglés) en primaria (%).

F Tasa bruta de ingreso (TBI) al último grado de la enseñanza primaria (%).

G Tasa real de transición de la enseñanza primaria general al primer ciclo de secundaria (%).

H Tasa neta total de matrícula en primer ciclo de secundaria (NERT, por sus siglas en inglés) (%).

I Tasa bruta de escolarización (TBE) en el último grado del primer ciclo de secundaria (%).

J Tasa neta total de matrícula en segundo ciclo de secundaria (NERT, por sus siglas en inglés) (%).

K Realización de evaluación representativa a escala nacional en los primeros grados (grado 2 o 3), o en el último grado de primaria o del primer ciclo de secundaria.

L Porcentaje de alumnos que adquiere al menos el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas.

Fuente: IEU, salvo indicación contraria. Los datos hacen referencia al curso escolar finalizado en 2018, salvo indicación contraria.

Las sumas representan a los países enumerados en el cuadro de los que se dispone de datos y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) Distinto año de referencia (por ejemplo: -2: año de referencia 2016 en lugar de 2018).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

APRENDIZAJE											
K Realización de evaluación representativa a escala nacional						L Adquisición del nivel mínimo de competencia (%)					
Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria	
Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
4.1.6						4.1.1					
2018											
% de países						Promedio ponderado					
67	65	60	61	51	54	...	...	...	...	...	...
73	69	73	71	15	17	...	...	...	...	...	...
54	46	29	33	54	75	...	...	...	...	...	...
50	33	17	17	50	67	...	...	...	...	...	...
56	50	33	39	56	78	...	...	...	...	...	...
57	57	57	57	57	57	...	...	...	...	...	...
20	20	60	60	40	40	...	...	...	...	...	...
78	78	56	56	67	67	...	...	...	...	...	...
61	72	44	44	78	78	...	...	...	...	...	...
57	71	43	43	86	86	...	...	...	...	...	...
64	73	45	45	73	73	...	...	...	...	...	...
100	100	94	94	41	41	...	...	...	...	...	...
73	73	56	56	41	39	...	...	...	...	...	...
68	68	41	41	18	14	...	...	...	...	...	...
86	86	86	86	71	71	...	...	...	...	...	...
75	75	67	67	67	67	...	...	...	...	...	...
57	52	61	65	89	91	...	...	...	...	...	...
56	51	63	67	88	91	...	...	...	...	...	...
67	67	33	33	100	100	...	...	...	...	...	...
84	77	68	65	13	13	...	...	...	...	...	...
60	59	60	61	50	53	...	...	...	...	...	...
62	60	66	66	43	43	...	...	...	...	...	...
59	59	55	57	55	62	...	...	...	...	...	...
69	67	55	58	75	79	...	...	...	...	...	...



## CUADRO 2: continuación

País o territorio	PARTICIPACIÓN / FINALIZACIÓN											D	E	F	G	H	I	J
	A						B			C								
	No escolarizados (000)			Tasa de no escolarizados (%)			Tasa de finalización (%)			Con una edad superior a la correspondiente al curso por grado (%)								
Indicador del ODS	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 (%)	NERA primaria (%)	TBI último grado de primaria (%)	Transición de primaria a primer ciclo de secundaria (%)	NERT primer ciclo de secundaria	TBI último grado del primer ciclo de secundaria (%)	NERT segundo ciclo de secundaria
Año de referencia	2018											2018						
<b>África subsahariana</b>	...	...	...	...	...	...	60-3	36-3	19-3	...	...	113-3	...	...	...	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	51	...	369-3i	3	...	56-3i	48-1	19-1	8-1	12	30-3	122	97	81-2	84-3	...	46-2	44-3i
Botswana	36-4i	...	...	11-4i	...	...	...	...	...	...	33-4	103-3	...	...	...	...	98-4	...
Burkina Faso	689	829	833	21	44	66	...	...	...	...	25	96	79	65	80-1	56	43	34
Burundi	114	240	399	6	33	60	50-2	23-2	10-2	31	64	121	93	63	76-1	67	33	40
Cabo Verde	4	4	8	6	13	27	...	...	...	10	29	104	94	87	94-1	87	68	73
Camerún	259-1	808-2	778-3	7-1	37-2	54-3	74-4	43-4	16-4	21-1	28-3	103	93-1	64	66-3	63-2	47-2	46-3
Chad	675-2	869-2	748-2	26-2	61-2	80-2	27-3	14-3	10-3	29-2	46-2	87-2	73-2	41-2	74-3	39-2	15-2	20-2
Comoras	23	14	25	18	19	50	...	...	...	27-1	48-4	100	82	77-1	...	81	48-4	50
Congo	...	...	...	...	...	...	80-3	50-3	23-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	242	1.088	992	6	46	61	56-2	28-2	16-2	13	32	100	94	72-1	92-2	54	49	39
Djibouti	30+1	35-3	36-3	33+1	48-3	66-3	...	...	...	7+1	19+1	75+1	67+1	66	86-1	52-3	50+1	34-3
Eritrea	242	95	138	47	36	49	...	...	...	34	48	68	52	60	95-1	64	51	51
Esuatini	36-1	2-3i	8-3i	17-1	3-3i	16-3i	71-4	51-4	32-4	45-1	69-1	115-1	83-1	96-1	98-2	97-3i	67-1	84-3i
Etiopía	2.307-3i	4.638-3i	3.356-3i	14-3i	47-3i	74-3i	52-2	21-2	13-2	22-3	26-3	101-3	85-3i	54-3	91-4	53-3i	29-3	26-3i
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	65	...	...	18	...	...	66	46	29	33	41	98	82	69-2	...	...	59-4	...
Ghana	35+1	208+1	889+1	1+1	11+1	36+1	66-4	52-4	20-4	31	41+1	105+1	87+1	94	94-1	89+1	78+1	64+1
Guinea	425-2	559-4	491-4	22-2	51-4	67-4	45	26	16	16-2	30-2	92-2	78-2	60-2	...	49-4	35-4	33-4
Guinea Ecuatorial	84-3	...	...	55-3	...	...	...	...	...	39-3	49-3	62-3	44-3	41-3	...	...	24-3	...
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	30-4	17-4	7-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	84-4	71-4	42-4	...	...	103-2	...	100-2	99-3	...	79-2	...
Lesotho	7-3i	23-2	29-2	2-3i	17-2	34-2	80	44	31	30-1	50-1	121-1	91-2	86-2	88-3	83-2	47-1	66-2
Liberia	159-1	65-4	70-4	21-1	21-4	26-4	...	...	...	71-1	79-1	85-1	45-1	61-1	80-2	79-4	44-1	74-4
Madagascar	67	628	1.127	2	25	65	56	24	9	40	46	143	97	65	73-3	75	37	35
Malawi	...	308	534	...	17	66	47-3	22-3	14-3	36	...	142	...	80-4	...	83	...	34
Malí	1.343	719	893	41	53	75	47	20	5	11	17-1	76	59	50-1	78-2	47	30-1	25
Mauricio	1	2	15	1	5	20	...	...	...	1	6	101	95	101	99-1	95	87	80
Mauritania	129	143	167	20	38	64	58-3	47-3	25-3	42	55	100	80	76	66-1	62	42	36
Mozambique	354	860-3	827-3	6	43-3	69-3	...	...	...	39	46	113	94	52	74-3	57-3	23-1	31-3
Namibia	6i	...	...	2i	...	...	...	...	...	26	48-1	124	98i	94	...	...	77-1	...
Níger	1.241-1	1.287-1	1.087-1	34-1	65-1	86-1	...	...	...	6-1	25	75-1	66-1	72-2	58-3	35-1	19	14-1
Nigeria	...	...	...	...	...	...	71	62	49	-4	-4	85-2	...	...	...	...	...	...
R. D. del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108-3	...	70-3	...	...	50-4	...
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	102-2	...	41-2	...	...	10-2	...
República Unida de Tanzania	1.895	3.363-2i	1.783-2i	18	72-2i	86-2i	80-3	29-3	8-3	9-2	18-2	94	82	69	71-1	28-2i	30	14-2i
Rwanda	81	74	336	4	9	44	54-3	28-3	18-3	35	44	133	95	87	73-1	91	37	56
Santo Tomé y Príncipe	2-1	1-3	2-3i	6-1	10-3	17-3i	83-4	34-4	8-4	15-1	43-1	107-1	94-1	84-1	97-2	90-3	74-1	83-3i
Senegal	586-1	667-1	598-1	24-1	48-1	63-1	50-1	27-1	12-1	7-1	10-1	81	76-1	57	73-2	52-1	37-1	37-1
Seychelles	0,3	...	1	3	...	14	...	...	...	0,3	0,5	100	93	102	97-1	...	108	86
Sierra Leona	6-2	268	432	1-2	49	65	64-1	44-1	22-1	1	18	113	99-2	82	90-1	51	51	35
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	568-3i	369-1	486-1	8-3i	19-1	17-1	97-2	89-2	49-2	6-1	30-1	101-1	92-3i	87-2i	96-3	81-1	81-2	83-1
Sudán del Sur	1.088-3i	290-3i	625-3i	62-3i	56-3i	64-3i	...	...	...	77-3	91-3	73-3	35-3i	...	...	44-3i	...	36-3i
Togo	66	152-1	265-1	5	21-1	57-1	61-4	24-4	15-4	23-1	30	124	95	90	82-1	79-1	48	43-1
Uganda	...	...	...	...	...	...	44-2	26-2	18-2	34-1	48-1	103-1	...	53-1	59-2	...	26-1	...
Zambia	496-1	...	...	15-1	...	...	72	52	30	27-1	...	99-1	85-1	...	...	...	...	...
Zimbabue	...	...	...	...	...	...	89+1	72+1	8+1	...	...	...	...	...	...	...	...	...

APRENDIZAJE													Código de país
K						L							
Realización de evaluación de datos representativa a escala nacional						Adquisición del nivel mínimo de competencia (%)							
Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria			
Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas		
4.1.6						4.1.1							
2018													
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	...	AGO
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	9-4	34-4	23-4	11-4	...	...	...	BEN
Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	...	...	...	16-3	...	...	...	BWA
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	36-4	59-4	21-4	22-4	...	...	...	BFA
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	79-4	97-4	7-4	40-4	...	...	...	BDI
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	CPV
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	30-4	57-4	24-4	12-4	...	...	...	CMR
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	18-4	48-4	3-4	3-4	...	...	...	TCD
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	...	COM
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	38-4	72-4	17-4	6-4	...	...	...	COG
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	17-4	33-4	22-4	3-4	...	...	...	CIV
No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	DJI
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	ERI
No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	SWZ
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	ETH
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	...	GAB
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	GMB
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	GHA
Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	...	GIN
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	GNB
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	53	42	...	...	...	...	...	KEN
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	LSO
Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	...	LBR
Sí	No	Sí	Sí	No	No	...	...	4-4	5-4	...	...	...	MDG
No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	MWI
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	MLI
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	MUS
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	...	MRT
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	MOZ
No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	NAM
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	9-4	27-4	2-4	1-4	...	...	...	NER
Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	...	NGA
Sí	Sí	Sí	No	No	No	...	...	...	...	...	...	...	COD
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	...	CAF
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	TZA
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	RWA
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	...	STP
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	29-4	63-4	35-4	29-4	9-3	8-3	...	SEN
No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	SYC
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	...	SLE
Sí	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	...	SOM
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	22-2	...	...	13-3	...	...	...	ZAF
Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	...	SSD
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	19-4	40-4	16-4	20-4	...	...	...	TGO
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	33-3	21-3	...	...	...	...	...	UGA
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	5-3	2-3	...	ZMB
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	...	ZWE

**CUADRO 2:** continuación

País o territorio	PARTICIPACIÓN / FINALIZACIÓN											D	E	F	G	H	I	J	
	A			B			C												
Indicador del ODS	No escolarizados (000)			Tasa de no escolarizados (%)			Tasa de finalización (%)			Con una edad superior a la correspondiente al curso por grado (%)		TBM primaria (%)	NERA primaria (%)	TBI último grado de primaria (%)	Transición de primaria a primer ciclo de secundaria (%)	NERT primer ciclo de secundaria	TBI último grado del primer ciclo de secundaria (%)	NERT segundo ciclo de secundaria	
Año de referencia	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	4.1.5	4.1.3	4.1.3	4.1.3	4.1.3	4.1.3	4.1.3	
	2018											2018							
<b>África Septentrional y Asia Occidental</b>																			
Arabia Saudita	134	21	50 <sub>i</sub>	4	1	4 <sub>i</sub>	...	...	...	5	9	100	95	97	98 <sub>-1</sub>	99	105	96 <sub>i</sub>	
Argelia	14	...	...	0,4	...	...	...	...	...	6	23	110	100	105	99 <sub>-1</sub>	...	85	...	
Armenia	11	15	...	7	8	...	99 <sub>-2</sub>	99 <sub>-2</sub>	94 <sub>-2</sub>	0,3	1	93	91	90	98 <sub>-1</sub>	92	93	...	
Azerbaiyán	25 <sub>i</sub>	3 <sub>i</sub>	5 <sub>i</sub>	4 <sub>i</sub>	1 <sub>i</sub>	1 <sub>i</sub>	...	...	...	2	3 <sub>-1</sub>	100 <sub>i</sub>	93 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	99 <sub>-1</sub>	99 <sub>i</sub>	85 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	
Bahrein	1	3	4	1	5	9	...	...	...	1	3	99	98	98	99 <sub>-1</sub>	95	94	91	
Chipre	1 <sub>-ii</sub>	0,1 <sub>-ii</sub>	2 <sub>-ii</sub>	1 <sub>-ii</sub>	0,4 <sub>-ii</sub>	5 <sub>-ii</sub>	100 <sub>-1</sub>	99 <sub>-1</sub>	90 <sub>-1</sub>	0,3 <sub>-1</sub>	2 <sub>-1</sub>	99 <sub>-ii</sub>	98 <sub>-ii</sub>	101 <sub>-ii</sub>	100 <sub>-2</sub>	100 <sub>-ii</sub>	99 <sub>-ii</sub>	95 <sub>-ii</sub>	
Egipto	78	221	1.247	1	4	24	91 <sub>-4</sub>	80 <sub>-4</sub>	70 <sub>-4</sub>	2	4	106	98	101	97 <sub>-1</sub>	96	85	76	
Emiratos Árabes Unidos	6 <sub>-1</sub>	2 <sub>-1</sub>	25 <sub>-1</sub>	1 <sub>-1</sub>	1 <sub>-1</sub>	12 <sub>-1</sub>	...	...	...	2 <sub>-1</sub>	5 <sub>-1</sub>	108 <sub>-1</sub>	99 <sub>-1</sub>	104 <sub>-3</sub>	...	99 <sub>-1</sub>	82 <sub>-4</sub>	88 <sub>-1</sub>	
Georgia	2	0,2	9	1	0,2	7	100	98	82	1	1	99	99	96	100 <sub>-1</sub>	100	102	93	
Iraq	...	...	...	...	...	...	76	46	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Israel	2 <sub>-1</sub>	...	6 <sub>-1</sub>	0,3 <sub>-1</sub>	...	2 <sub>-1</sub>	...	...	...	0,4 <sub>-1</sub>	1 <sub>-1</sub>	105 <sub>-1</sub>	97 <sub>-1</sub>	106 <sub>-1</sub>	100 <sub>-2</sub>	...	103 <sub>-1</sub>	98 <sub>-1</sub>	
Jordania	265	262	197	19	31	49	...	...	...	1	2	81	81	73	98 <sub>-1</sub>	69	59	51	
Kuwait	7 <sub>-2</sub>	11 <sub>-3</sub>	24 <sub>-3</sub>	3 <sub>-2</sub>	6 <sub>-3</sub>	18 <sub>-3</sub>	...	...	...	2	4	92	88	92	98 <sub>-1</sub>	94 <sub>-3</sub>	94	82 <sub>-3</sub>	
Líbano	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9	12	...	...	...	96 <sub>-1</sub>	...	...	...	
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Marruecos	8	194	511	0,2	11	29	...	...	...	15	31	114	99	94	91 <sub>-1</sub>	89	65	71	
Omán	9	8	11	3	3	12	...	...	...	0,3	5	103	95	100	98 <sub>-1</sub>	97	104	88	
Palestina	13	14	87	3	3	28	99 <sub>-4</sub>	86 <sub>-4</sub>	62 <sub>-4</sub>	0,3	1	99	97	97	97 <sub>-1</sub>	97	90	72	
Qatar	3	3	...	2	6	...	...	...	...	1	5	104	98	96 <sub>-1</sub>	99 <sub>-2</sub>	94	88	...	
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Sudán	2.443 <sub>-ii</sub>	...	...	38 <sub>-ii</sub>	...	...	67 <sub>-4</sub>	53 <sub>-4</sub>	32 <sub>-4</sub>	28 <sub>-ii</sub>	...	77 <sub>-1</sub>	62 <sub>-ii</sub>	62 <sub>-1</sub>	92 <sub>-2</sub>	...	58 <sub>-1</sub>	...	
Túnez	...	...	...	...	...	...	95	74	49	6	16	115	...	95 <sub>-1</sub>	98 <sub>-2</sub>	...	77	...	
Turquía	273 <sub>-1</sub>	478 <sub>-1</sub>	787 <sub>-1</sub>	5 <sub>-1</sub>	9 <sub>-1</sub>	15 <sub>-1</sub>	98 <sub>-4</sub>	92 <sub>-4</sub>	56 <sub>-4</sub>	2 <sub>-1</sub>	2 <sub>-1</sub>	93 <sub>-1</sub>	95 <sub>-1</sub>	90 <sub>-1</sub>	100 <sub>-3</sub>	91 <sub>-1</sub>	88 <sub>-1</sub>	85 <sub>-1</sub>	
Yemen	650 <sub>-2</sub>	543 <sub>-2</sub>	1.019 <sub>-2</sub>	16 <sub>-2</sub>	28 <sub>-2</sub>	56 <sub>-2</sub>	...	...	...	9 <sub>-2</sub>	11 <sub>-2</sub>	94 <sub>-2</sub>	84 <sub>-2</sub>	72 <sub>-2</sub>	...	72 <sub>-2</sub>	53 <sub>-2</sub>	44 <sub>-2</sub>	
<b>Asia Central y Meridional</b>																			
Afganistán	...	...	1.510 <sub>i</sub>	...	...	57 <sub>i</sub>	55 <sub>-3</sub>	37 <sub>-3</sub>	23 <sub>-3</sub>	...	11	104	...	86	91 <sub>-1</sub>	...	55	43 <sub>i</sub>	
Bangladesh	...	...	4.817 <sub>i</sub>	...	...	38 <sub>i</sub>	80 <sub>-4</sub>	55 <sub>-4</sub>	19 <sub>-4</sub>	...	4 <sub>-1</sub>	116	...	...	...	...	88	62 <sub>i</sub>	
Bhután	7 <sub>i</sub>	7 <sub>i</sub>	8 <sub>i</sub>	8 <sub>i</sub>	12 <sub>i</sub>	28 <sub>i</sub>	...	...	...	14 <sub>-1</sub>	32	100	90 <sub>i</sub>	100 <sub>-1</sub>	100 <sub>-2</sub>	88 <sub>i</sub>	82	72 <sub>i</sub>	
India	...	...	...	...	...	...	92 <sub>-3</sub>	81 <sub>-3</sub>	43 <sub>-3</sub>	3	4	113 <sub>-1</sub>	...	92	91 <sub>-1</sub>	...	84	...	
Irán, República Islámica del	17 <sub>-1</sub>	157 <sub>-1</sub>	854 <sub>-1</sub>	0,2 <sub>-1</sub>	5 <sub>-1</sub>	26 <sub>-1</sub>	...	...	...	3 <sub>-1</sub>	3 <sub>-1</sub>	111 <sub>-1</sub>	100 <sub>-1</sub>	99 <sub>-1</sub>	96 <sub>-2</sub>	95 <sub>-1</sub>	90 <sub>-1</sub>	74 <sub>-1</sub>	
Kazajistán	13 <sub>+1</sub>	...	5	1 <sub>+1</sub>	...	1	100 <sub>-3</sub>	100 <sub>-3</sub>	94 <sub>-3</sub>	0,3 <sub>+1</sub>	0,3 <sub>+1</sub>	104 <sub>+1</sub>	99 <sub>+1</sub>	106 <sub>+1</sub>	100	...	118 <sub>+1</sub>	99	
Kirguistán	1	15	56	0,3	3	28	99	99	87	0,4	1	108	99	105	100 <sub>-1</sub>	97	95	72	
Maldivas	2 <sub>-1</sub>	...	...	4 <sub>-1</sub>	...	...	98 <sub>-1</sub>	91 <sub>-1</sub>	40 <sub>-1</sub>	0,3 <sub>-1</sub>	11 <sub>-1</sub>	97 <sub>-1</sub>	95 <sub>-1</sub>	97 <sub>-1</sub>	99 <sub>-2</sub>	...	108 <sub>-1</sub>	...	
Nepal	103 <sub>+1</sub>	47 <sub>+1</sub>	490 <sub>+1</sub>	4 <sub>+1</sub>	3 <sub>+1</sub>	19 <sub>+1</sub>	73 <sub>-2</sub>	63 <sub>-2</sub>	...	36 <sub>+1</sub>	43 <sub>-1</sub>	142 <sub>+1</sub>	96 <sub>+1</sub>	120 <sub>+1</sub>	82 <sub>-2</sub>	97 <sub>+1</sub>	99 <sub>+1</sub>	81 <sub>+1</sub>	
Pakistán	6.006	4.426	9.133	25	32	52	60	50	23	...	48	94	68	71	88 <sub>-1</sub>	68	48	48	
Sri Lanka	9	2	211	1	0,1	16	...	...	...	1	1	100	99	103	99 <sub>-1</sub>	100	96	84	
Tayikistán	4 <sub>-1</sub>	...	...	1 <sub>-1</sub>	...	...	98 <sub>-1</sub>	96 <sub>-1</sub>	74 <sub>-1</sub>	~ <sub>-1</sub>	~ <sub>-1</sub>	101 <sub>-1</sub>	99 <sub>-1</sub>	95 <sub>-1</sub>	99 <sub>-2</sub>	...	96 <sub>-1</sub>	...	
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	100 <sub>-3</sub>	99 <sub>-3</sub>	97 <sub>-3</sub>	...	...	88 <sub>-4</sub>	...	...	...	...	...	...	
Uzbekistán	17 <sub>i</sub>	95 <sub>i</sub>	261 <sub>-1</sub>	1 <sub>i</sub>	4 <sub>i</sub>	16 <sub>-1</sub>	...	...	...	0,1	0,2	104	97 <sub>i</sub>	103	100 <sub>-1</sub>	96 <sub>i</sub>	96	84 <sub>-1</sub>	
<b>Asia Oriental y Sudoriental</b>																			
Brunei Darussalam	0,3	-	6	1	0,3	18	...	...	...	1	3	103	96	108	100 <sub>-1</sub>	100	106	82	
Camboya	186	120 <sub>-3i</sub>	...	9	13 <sub>-3i</sub>	...	72 <sub>-4</sub>	41 <sub>-4</sub>	21 <sub>-4</sub>	19	20	107	91	88	90 <sub>-1</sub>	87 <sub>-3i</sub>	58	...	
China	...	...	...	...	...	...	96 <sub>-4</sub>	85 <sub>-4</sub>	59 <sub>-4</sub>	...	...	100	...	...	...	...	...	...	
Filipinas	424 <sub>-1</sub>	894 <sub>-1</sub>	424 <sub>-3</sub>	3 <sub>-1</sub>	11 <sub>-1</sub>	21 <sub>-3</sub>	92 <sub>-1</sub>	81 <sub>-1</sub>	78 <sub>-1</sub>	9 <sub>-1</sub>	17 <sub>-1</sub>	108 <sub>-1</sub>	95 <sub>-1</sub>	109 <sub>-1</sub>	97 <sub>-2</sub>	89 <sub>-1</sub>	78 <sub>-1</sub>	79 <sub>-3</sub>	
Hong Kong (China)	8 <sub>i</sub>	0,1 <sub>i</sub>	3 <sub>i</sub>	2 <sub>i</sub>	0,1 <sub>i</sub>	2 <sub>i</sub>	...	...	...	2 <sub>i</sub>	6 <sub>i</sub>	109	96 <sub>i</sub>	104	100 <sub>-1</sub>	100 <sub>i</sub>	107	98 <sub>i</sub>	
Indonesia	1.555	2.299	3.137	6	16	23	97 <sub>-1</sub>	87 <sub>-1</sub>	65 <sub>-1</sub>	0,3	9	106	94	102	91 <sub>-2</sub>	84	90 <sub>-1</sub>	77	
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	~ <sub>-3</sub>	...	...	...	...	100 <sub>-2</sub>	...	...	...	
Macao (China)	1	0,3	2	3	2	13	...	...	...	2	13	100	96	101	99 <sub>-1</sub>	98	98	87	
Malasia	10 <sub>-ii</sub>	206 <sub>-1</sub>	605 <sub>-1</sub>	0,4 <sub>-ii</sub>	13 <sub>-1</sub>	37 <sub>-1</sub>	...	...	...	~ <sub>-1</sub>	-	105 <sub>-1</sub>	100 <sub>-3</sub>	99 <sub>-1</sub>	91 <sub>-2</sub>	87 <sub>-1</sub>	82	63 <sub>-1</sub>	
Mongolia	2 <sub>i</sub>	...	...	1 <sub>i</sub>	...	...	99	83	69	1	2	104	99 <sub>i</sub>	102	99 <sub>-1</sub>	...	105	...	
Myanmar	92	848	884	2	21	43	83 <sub>-2</sub>	44 <sub>-2</sub>	17 <sub>-2</sub>	...	9	112	98	95	...	79	65	57	
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	113	...	102	...	...	...	...	
RDP Lao	65	146 <sub>i</sub>	170 <sub>i</sub>	9	25 <sub>i</sub>	40 <sub>i</sub>	83 <sub>-1</sub>	54 <sub>-1</sub>	31 <sub>-1</sub>	11	26	102	91	98	86 <sub>-1</sub>	75 <sub>i</sub>	67	60 <sub>i</sub>	
República de Corea	66 <sub>-1</sub>	80 <sub>-1</sub>	5 <sub>-1</sub>	2 <sub>-1</sub>	...	...	...	...	...	...	0,4 <sub>-1</sub>	98 <sub>-1</sub>	98 <sub>-1</sub>	91 <sub>-1</sub>	100 <sub>-2</sub>	94 <sub>-1</sub>	96 <sub>-1</sub>	100 <sub>-1</sub>	
Singapur	0,1 <sub>-ii</sub>	~ <sub>-ii</sub>	0,1 <sub>-ii</sub>	~ <sub>-ii</sub>	0,1 <sub>-ii</sub>	0,1 <sub>-ii</sub>	...	...	...	0,2 <sub>-1</sub>	3 <sub>-1</sub>	101 <sub>-ii</sub>	100 <sub>-ii</sub>	99 <sub>-ii</sub>	99 <sub>-2</sub>	100 <sub>-ii</sub>	105 <sub>-ii</sub>	100 <sub>-ii</sub>	
Tailandia	...	331 <sub>-3i</sub>	603 <sub>-3i</sub>	...	12 <sub>-3i</sub>	21 <sub>-3i</sub>	98 <sub>-3</sub>	83 <sub>-3</sub>	56 <sub>-3</sub>	...	6	100	...	93	98 <sub>-1</sub>	88 <sub>-3i</sub>	81	79 <sub>-3i</sub>	
Timor-Leste	8	12	24	4	13	26	80 <sub>-2</sub>	66 <sub>-2</sub>	52 <sub>-2</sub>	23	35	115	95	104	93 <sub>-1</sub>	87	91	74	
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	97 <sub>-4</sub>	84 <sub>-4</sub>	56 <sub>-4</sub>	1 <sub>-2</sub>	...	111	...	110	100 <sub>-3</sub>	...	98	...	

APRENDIZAJE													Código de país
K						L							
Realización de evaluación de datos representativa a escala nacional						Adquisición del nivel mínimo de competencia (%)							
Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria			
Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas		
4.1.6						4.1.1							
2018													
Sí	Sí	No	No	No	Sí	63-2	16-3	...	...	48	11-3	SAU	
No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	21-3	19-3	DZA	
No	No	No	Sí	No	Sí	...	...	...	55-3	...	50-3	ARM	
No	No	Sí	No	No	No	...	...	81-2	...	...	...	AZE	
Sí	Sí	No	No	No	Sí	69-2	40-3	...	...	...	39-3	BHR	
No	Sí	No	No	Sí	Sí	...	74-3	...	...	56	63	CYP	
Sí	No	No	No	No	Sí	...	...	...	...	...	21-3	EGY	
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	68-2	42-3	...	...	57	46-3	ARE	
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	86-2	47-3	...	...	36	39	GEO	
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	IRQ	
Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	91-2	...	...	...	69	66	ISR	
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	59	41	JOR	
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	...	12-3	...	...	...	18-3	KWT	
No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	32	35-3	LBN	
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	LBY	
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	36-2	16-3	...	...	27	14-3	MAR	
Sí	Sí	No	No	No	Sí	59-2	32-3	...	...	...	23-3	OMN	
Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	PSE	
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	66-2	36-3	...	...	49	36-3	QAT	
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	SYR	
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	SDN	
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	28-3	25-3	TUN	
No	No	No	Sí	Sí	Sí	...	...	...	57-3	74	42-3	TUR	
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	YEM	
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	22-2	24-2	...	...	...	...	AFG	
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	47-1	34-1	44-1	32-1	54-3	57-3	BGD	
No	No	No	No	Sí	No	...	...	...	...	56-3	...	BTN	
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	47-1	53-1	46-1	44-1	...	...	IND	
Sí	Sí	No	No	No	Sí	66-2	33-3	...	...	...	34-3	IRN	
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	98-2	80-3	36	51	KAZ	
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	36-4	35-4	...	...	KGZ	
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	MDV	
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	NPL	
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	35-4	...	...	...	...	...	PAK	
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	LKA	
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	TJK	
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	TKM	
No	No	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	UZB	
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	48	52	BRN	
No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	8-3	10-3	KHM	
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	82-2	85-3	...	...	80-2	79-3	CHN	
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	19	19	PHL	
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	99-2	98-3	...	...	87	91	HKG	
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	...	18-3	...	...	30	28	IDN	
No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	95-3	...	...	83	89-3	JPN	
Sí	No	No	No	Sí	Sí	98-2	...	...	...	89	95	MAC	
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	54	59	MYS	
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	MNG	
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	MMR	
Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	PRK	
No	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	LAO	
No	Sí	No	No	Sí	Sí	...	97-3	...	...	85	85	KOR	
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	97-2	93-3	...	...	89	94-3	SGP	
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	40	47	THA	
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	TLS	
Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	55-4	51-4	86-3	81-3	VNM	

**CUADRO 2:** continuación

País o territorio	PARTICIPACIÓN / FINALIZACIÓN											D	E	F	G	H	I	J
	A						B			C								
	No escolarizados (000)			Tasa de no escolarizados (%)			Tasa de finalización (%)			Con una edad superior a la correspondiente al curso por 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							
4.1.4						4.1.2			4.1.5		TBM primaria (%)	NERA primaria (%)	TBI último grado de primaria (%)	Transición de primaria a primer ciclo de secundaria (%)	NERT primer ciclo de secundaria	TBI último grado del primer ciclo de secundaria (%)	NERT segundo ciclo de secundaria	
Año de referencia												2018						
<b>Oceanía</b>																		
Australia	7-1	22-1	10-1	0,3-1	2-1	2-1	...	98-4	87-4	0,2-1	2-1	100-1	96-1	...	...	98-1	...	98-1
Fiji	1-2	...	...	1-2	...	...	...	...	...	2-2	4-2	106-2	99-2	107-2	98-3	...	103-2	...
Islas Cook	-2	-2	0,3-2	1-2	1-2	33-2	...	...	...	0,3-2	0,2-2	109-2	99-2	107-2	100-3	99-2	93-2	67-2
Islas Marshall	2-2	2-2i	1-2i	24-2	31-2i	44-2i	...	...	...	11-2	23-2	85-2	75-2	71-2	...	69-2i	...	56-2i
Islas Salomón	4	...	...	4	...	...	...	...	...	74	75	106	67	87	88-1	...	71	...
Kiribati	1-1	...	...	4-1	...	...	...	...	...	2-1	10-1	101-1	96-1	101-2	96-3	...	95-2	...
Micronesia, E. F. de	2-3	1-4	...	15-3	13-4	...	...	...	...	-3	-3	97-3	85-3	...	...	87-4	...	...
Nauru	-2	0,1-2	0,2-2	3-2	11-2	56-2	...	...	...	0,3-2	...	126-2	94-2	131-2	...	89-2	...	44-2
Niue	...	...	-4	...	...	9-4	...	...	...	-2	2-3	127-2	...	112-2	77-4	...	104-3	91-4
Nueva Zelandia	1-1	5-1	4-1	1-2	2-1	2-1	...	...	...	0,1-1	0,3-1	100-1	99-1	...	...	98-1	...	98-1
Palau	0,1-4	...	...	5-4	...	...	...	...	...	14-4	15-4	113-4	95-4	100-4	...	...	109-4	...
Papua Nueva Guinea	86-2	53-2	320-2	7-2	14-2	46-2	62-1	35-1	17-1	47-2	50-2	109-2	76-2	77-2	...	86-2	62-2	54-2
Samoa	0,4	-4	2-2	1	0,3-4	10-2	...	...	...	9	9	111	96	105	96-1	100-4	105	90-2
Tokelau	...	...	-2	...	...	62-2	...	...	...	2-2	12-2	138-2	...	...	...	...	...	38-2
Tonga	0,2-3	1-3	2-3	1-3	5-3	38-3	...	...	...	0,2-3	2-3	116-3	99-3	...	...	95-3	...	62-3
Tuvalu	0,2-2	0,2i	0,3i	12-2	23i	48i	...	...	...	0,2-2	1-2	86	88-2	79	94-3	77i	61-2	52i
Vanuatu	3-3	1-3	7-3	8-3	3-3	44-3	...	...	...	...	...	109-3	92-3	...	...	97-3	...	56-3
<b>América Latina y el Caribe</b>																		
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	0,1	0,1	0,4	1	1	13	...	...	...	2	13	105	99	96	99-1	99	99	87
Argentina	19-1	0,2-1	219-1	0,4-1	-1	10-1	...	...	...	3-1	14-1	110-1	99-1	100-1	100-2	100-1	90-1	90-1
Aruba	-4i	...	...	0,1-4i	...	...	...	...	...	9-4	31-4	117-4	99-4i	101-4	...	...	99-4	...
Bahamas	9	6	6	24	29	33	...	...	...	6	...	81	74	76	...	71	...	67
Barbados	0,3	0,4	0,4	2	4	6	...	...	...	0,1	3	99	98	89	...	96	...	94
Belize	0,3	3	6	1	10	38	74-3	37-3	14-3	8	15	112	99	104	97-1	90	67	62
Bolivia, E. P. de	95	62	193	7	13	21	97	92	76	4	12	98	93	95	97-1	87	83	79
Brasil	54-1i	616-1i	1.943-1i	0,4-1i	5-1i	19-1i	85-3	82-3	63-3	8-1	17-1	115-1i	98-1i	...	...	95-1i	...	81-1i
Chile	34-1	25-1	52-1	2-1	5-1	5-1	99-3	98-3	87-3	5-1	9-1	101-1	95-1	95-1	98-2	95-1	94-1	95-1
Colombia	84i	192	359	2i	6	21	92-3	76-3	73-3	13	22	115	98i	106	98-4	94	76	79
Costa Rica	1	8	14	0,1	4	10	96	73	58	6	31	113	97	99	92-1	96	70	90
Cuba	16	21	85	2	5	21	99-4	98-4	87-4	0,4	1	102	98	84	98-1	95	93	79
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	0,1-2	0,1-3	0,4-2	1-2	2-3	16-2	...	...	...	5-2	14-2	115-2	98-2	114-2	96-4	98-3	91-3	84-2
Ecuador	25	45	184	1	5	20	99	91	72	3	7	103	98	104	100-1	95	97	80
El Salvador	96	60	126	14	17	34	86-4	73-4	35-4	13	20	95	82	87	95-1	83	77	66
Granada	0,1	0,2-4	0,1-1	1	3-4	3-1	...	...	...	2	9	107	99	123	98-1	97-4	107	97-1
Guatemala	246	386	680	11	33	59	78-3	48-3	35-3	16	27	102	89	80	90-1	67	56	41
Guyana	...	...	...	...	...	...	98-4	85-4	57-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	53-1	34-1	14-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	214-1	239-1	331-1	17-1	38-1	53-1	87	53	38	12-1	33-3	92-1	80-1	82-1	71-3i	62-1	46-2	47-1
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2	0,4	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	3	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	-4	0,4-1	0,2-1	1-4	29-1	18-1	...	...	...	4-1	18-1	129-1	94-4	95-1	98-3	71-1	81-1	82-1
Jamaica	43	26	25	16	18	25	...	...	...	1	3	91	81	86	97-1	82	82	75
México	98-1	402-1	1.745-1	1-1	6-1	26-1	96-3	88-3	52-3	1-1	3-1	106-1	99-1	104-1	97-2	94-1	97-1	74-1
Montserrat	-2	-	0,1	3-2	10	...	...	...	...	0,4	-	110	97-2	95	...	90	74	47
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	74-4	50-4	41-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	59-1	26-1	92-1	13-1	12-1	44-1	96	85	67	8-1	11-1	94-1	87-1	90-1	99-2	88-1	77-1	56-1
Paraguay	...	...	130-2	...	...	32-2	92-2	78-2	59-2	14-2	14-2	...	...	...	...	...	...	68-2
Perú	48	28	185	1	2	18	97	91	86	4	7	107	99	96	95-1	98	98	82
República Dominicana	66i	62i	142i	6i	11i	25i	91-4	83-4	57-4	12	23	106i	94i	93i	93-1	89i	89i	75i
Saint Kitts y Nevis	0,1-2	...	0,1-2	1-2	...	4-2	...	...	...	1-2	2-2	109-2	96-2	98-2	99-3	...	111-2	96-2
San Vicente/Granadinas	0,1-1	0,1	1	0,5-1	2	15	...	...	...	1	14	113	98-1	106	95-1	98	92	85
Santa Lucía	0,2	1	1	1	12	20	...	...	...	1	2	103	98	95	98-1	88	86	80
Sint Maarten	...	...	0,4-4	...	...	22-4	...	...	...	15-4	18-4	128-4	...	123-4	...	...	42-4	78-4
Suriname	9	6-3	11-3	14	15-3	38-3	86	50	28	18	36	109	86	85	66-1	85-3	45	62-3
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	1-1	0,4-1	18-1	0,3-1	0,3-1	12-1	98	73	40	3-1	14-1	108-1	100-1	99-1	...	100-1	...	88-1
Venezuela, R. B. de	325-1	232-1	249-1	10-1	14-1	23-1	94-4	80-4	70-4	8-1	12-1	97-1	90-1	93-1	99-2	86-1	75-1	77-1

APRENDIZAJE														Código de país
K Realización de evaluación de datos representativa a escala nacional						L Adquisición del nivel mínimo de competencia (%)								
Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria				
Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas			
4.1.6						4.1.1								
2018														
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	94-2	70-3	...	64-3	80	78	AUS		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	FJI		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	COK		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	MHL		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	SLB		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	KIR		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	FSM		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	NRU		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	NIU		
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	90-2	59-3	...	...	81	78	NZL		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	PLW		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	PNG		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	WSM		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	TKL		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	TON		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	TUV		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	VUT		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	...	...	...	...	...	...	AIA		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	ATG		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	48	31	ARG		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	ABW		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	BHS		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	BRB		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	BLZ		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	BOL		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	50	32	BRA		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	68	28-3	CHL		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	50	35	COL		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	58	40	CRI		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	CUB		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	CUW		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	DMA		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	49-3	29-3	ECU		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	SLV		
Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	GRD		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	30-3	11-3	GTM		
Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	GUY		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	HTI		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	30-3	15-3	HND		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	CYM		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	TCA		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	VGB		
Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	JAM		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	55	44	MEX		
Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	MSR		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	NIC		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	36	19	PAN		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	32-3	8-3	PRY		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	46	40	PER		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	21	9	DOM		
Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	...	...	...	...	...	...	KNA		
Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	VCT		
Sí	Sí	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	LCA		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	SXM		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	SUR		
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	80-2	...	...	...	58-3	48-3	TTO		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	58	49	URY		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	VEN		

**CUADRO 2:** continuación

País o territorio	PARTICIPACIÓN / FINALIZACIÓN											D	E	F	G	H	I	J	
	A						B			C									
	No escolarizados (000)			Tasa de no escolarizados (%)			Tasa de finalización (%)			Con una edad superior a la correspondiente al curso por 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								
4.1.4						4.1.2			4.1.5		TBM primaria (%)	NERA primaria (%)	TBI último grado de primaria (%)	Transición de primaria a primer ciclo de secundaria (%)	NERT primer ciclo de secundaria	TBI último grado del primer ciclo de secundaria (%)	NERT segundo ciclo de secundaria		
Indicador del ODS	2018											2018							
Año de referencia	2018											2018							
<b>Europa y América del Norte</b>	4	5	22	3	3	17	92-1	94-1	81-1	3	3	107	97	102	99-1	97	96	83	
Albania	15-1	217-1	291-1	1-1	5-1	11-1	...	92-1	88-1	...	...	104-1	90-1	99-1	100-2	95-1	...	89-1	
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	7	...	...	...	...	...	...	
Andorra	0,1-1	1-1	31-1	-1	0,2-1	9-1	100-3	98-1	87-1	5-1	7-1	103-1	89-1	99-1	100-2	100-1	98-1	91-1	
Austria	6	5	2	1	1	1	...	...	...	...	1	1	101	95	105	98-1	99	98	99
Belarús	2-1	3-1	4-1	0,3-1	1-1	1-1	99-1	94-1	72-1	1-1	5-1	104-1	99-1	...	...	99-1	94-1	99-1	
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-3	-3	101-3	...	92-3	51-4	...	87-3	...	
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	...	...	98-1	...	...	...	
Bosnia y Herzegovina	35-1	26-1	23-1	12-1	10-1	10-1	...	92-1	85-1	1-1	5-1	89-1	88-1	90-1	99-2	90-1	47-1	90-1	
Bulgaria	3-11	1-3	88-1	0,1-11	0,1-3	7-1	...	...	...	...	...	101-1	100-21	...	...	100-3	...	93-1	
Canadá	2-1	3-1	6-1	0,3-1	1-1	2-1	100-1	99-1	90-1	3-1	5-1	101-1	89-1	98-1	100-2	99-1	96-1	98-1	
Chequia	2-1	2-2	28-1	1-1	1-2	15-1	100-1	99-1	94-1	0,2-1	2-2	96-1	98-1	96-1	99-2	99-2	96-1	85-1	
Croacia	1-1	1-1	25-1	0,2-1	1-1	12-1	100-1	99-1	79-1	0,3-1	1-1	101-1	99-1	104-1	100-2	99-1	99-1	88-1	
Dinamarca	13-1	12-1	23-1	5-1	5-1	10-1	100-1	99-1	95-1	...	...	99-1	83-1	92-1	99-2	95-1	87-3	90-1	
Eslovaquia	0,2-1	0,4-1	3-1	0,2-1	1-1	4-1	100-1	100-1	92-1	1-1	1-1	100-1	98-1	96-1	100-2	99-1	98-1	96-1	
Eslovenia	75-1	2-1	51-1	3-1	0,2-1	4-1	97-1	94-1	70-1	0,2-1	8-1	103-1	97-1	101-1	100-2	100-1	95-1	96-1	
España	96-11	28-11	607-11	0,4-11	0,2-11	5-11	99-2	99-2	92-2	3-1	4-1	102-11	96-11	99-11	99-2	100-11	105-11	95-11	
Estados Unidos	2-1	0,5-1	0,4-1	2-1	1-1	1-1	100-1	98-1	88-1	1-1	4-1	97-1	97-1	97-1	100-2	99-1	105-1	99-1	
Estonia	9-1	11-11	106-11	0,1-1	0,2-11	4-11	...	...	...	...	...	103-1	98-1	96-2	100-3	100-11	96-2	96-11	
Federación de Rusia	4-1	1-1	8-1	1-1	0,5-1	4-1	100-1	100-1	91-1	...	...	100-1	99-1	101-1	100-2	100-1	99-1	96-1	
Finlandia	3-11	42-11	127-11	0,1-11	1-11	5-11	...	97-1	88-1	...	1-1	103-11	99-11	...	...	99-11	100-11	95-11	
Francia	8-1	12-1	21-1	1-1	4-1	7-1	100-1	98-1	93-1	1-1	5-1	100-1	98-1	97-1	99-2	96-1	95-1	93-1	
Grecia	10-1	14-1	48-1	3-1	4-1	12-1	...	97-1	85-1	1-1	3-1	101-1	97-1	105-1	100-2	96-1	94-1	88-1	
Hungría	0,2-11	1-11	1-11	-11	0,5-11	1-11	100-3	99-3	95-3	-1	0,2-1	101-11	100-11	...	...	100-11	100-11	99-11	
Irlanda	1-1	0,1-1	2-1	-1	0,5-1	14-1	100-3	100-3	67-3	-1	-1	100-1	100-1	...	...	100-1	...	86-1	
Islandia	72-1	28-1	149-1	3-1	2-1	5-1	100-1	100-1	86-1	0,4-1	2-1	102-1	97-1	99-1	100-2	98-1	99-1	95-1	
Italia	2-11	1-11	2-11	2-11	1-11	4-11	100-1	98-1	83-1	1-1	3-1	99-11	97-11	99-11	99-2	99-11	99-11	96-11	
Letonia	...	0,2-11	0,2-11	0,3-21	13-11	13-11	...	...	...	0,1-1	1-1	105-11	99-21	90-11	98-2	87-11	98-11	87-11	
Liechtenstein	0,2-11	-11	2-11	0,2-11	-11	3-11	...	98-1	87-1	0,3-1	1-1	104-11	100-11	102-11	99-2	100-11	98-11	97-11	
Lituania	0,2-1	1-1	5-1	1-1	6-1	19-1	...	87-1	79-1	2-1	8-1	102-1	98-1	80-1	...	94-1	95-1	81-1	
Luxemburgo	1-1	...	...	1-1	...	...	...	...	...	1-1	1-1	97-1	96-1	91-1	100-41	...	85-1	...	
Macedonia del Norte	0,1-1	0,1-1	2-1	0,2-1	1-1	13-1	...	99-4	75-4	0,2-1	1-1	105-1	100-1	102-1	99-2	99-1	107-1	87-1	
Malta	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1+1	0,3+1	...	...	...	...	...	...	...	
Mónaco	1	2	4	2	7	12	...	...	...	2	1-1	100	97	94	100-1	93	95	88	
Montenegro	0,2-1	1-1	15-1	-1	1-1	8-1	99-3	99-3	72-3	-1	-1	100-1	100-1	101-1	100-2	99-1	98-1	92-1	
Noruega	11-1	11-1	0,4-1	1-1	2-1	0,1-1	100-1	93-1	83-1	...	...	104-1	99-1	...	...	98-1	...	100-1	
Países Bajos	60-1	34-1	59-1	3-1	3-1	5-1	100-1	98-1	92-1	...	...	100-1	97-1	106-1	100-2	97-1	98-1	95-1	
Polonia	4-1	1-1	4-1	1-1	0,3-1	1-1	99-1	93-1	79-1	...	...	106-1	98-1	...	...	100-1	...	99-1	
Portugal	21-1	3-1	108-1	0,4-1	0,1-1	4-1	100-3	100-3	82-3	-1	-1	101-1	100-1	100-1	100-2	100-1	101-1	96-1	
Reino Unido	14-1	28-1	27-1	9-1	15-1	35-1	...	...	...	0,3	1	91-1	90-1	89-1	98-1	85-1	85-1	65-1	
República de Moldova	126-1	60-11	172-1	12-1	7-11	21-1	...	98-1	74-1	2-2	4-1	85-1	86-1	92-2	100-2	93-11	87-1	79-1	
Rumania	...	-1	1-1	...	3-1	55-1	...	...	...	-	1	108	...	107	...	97-1	103	45-1	
San Marino	4-1	5-1	33-1	1-1	2-1	12-1	99-4	99-3	92-3	1	1	100-1	98-1	99-1	100-1	98-1	98-1	88-1	
Serbia	2-1	0,5-3	4-2	0,3-1	0,2-3	1-2	100-1	100-1	92-1	0,1-1	0,4-1	127-1	99-1	105-1	100-2	100-3	110-1	99-2	
Suecia	1-1	4-1	60-1	0,1-1	1-1	17-1	100-3	99-3	90-3	0,1-1	1-1	105-1	100-1	97-1	100-2	99-1	96-1	83-1	
Suiza	136-4	71-41	51-41	8-4	4-41	6-41	...	...	...	1	1	99-4	92-4	103-4	100-1	96-41	94-4	94-41	
Ucrania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	

APRENDIZAJE														Código de país
K						L								
Realización de evaluación de datos representativa a escala nacional						Adquisición del nivel mínimo de competencia (%)								
Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Primeros grados		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria				
Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas			
4.1.6						4.1.1								
2018														
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	48	58	ALB		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	95-2	77-3	79	79	DEU		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	AND		
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	98-2	...	76	79	AUT		
No	No	Sí	No	Sí	Sí	...	...	...	...	77	71	BLR		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	79	80	BEL		
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	...	...	BMU		
No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	46	42	BIH		
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	95-2	75-3	53	56	BGR		
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	96-2	69-3	...	...	86	84	CAN		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	97-2	78-3	...	...	79	80	CZE		
No	No	No	Sí	Sí	Sí	...	...	...	67-3	78	69	HRV		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	97-2	80-3	...	...	84	85	DNK		
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	93-2	65-3	69	75	SVK		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	96-2	75-3	...	...	82	84	SVN		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	97-2	67-3	...	...	84-3	75	ESP		
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	96-2	79-3	...	...	81	73	USA		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	89	90	EST		
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	99-2	89-3	78	78	RUS		
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	98-2	82-3	...	...	86	85	FIN		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	94-2	58-3	79	79	FRA		
No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	69	64	GRC		
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	97-2	75-3	75	67-3	HUN		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	98-2	84-3	...	...	88	84	IRL		
No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	74	79	ISL		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	98-2	69-3	...	...	77	62-3	ITA		
Sí	No	No	No	Sí	Sí	99-2	...	...	...	78	83	LVA		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	LIE		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	97-2	81-3	76	74	LTU		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	71	73	LUX		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	45	39	MKD		
Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	73-2	...	...	...	64	62-3	MLT		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	MCO		
No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	56	54	MNE		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	99-2	86-3	...	70-3	81	81	NOR		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	99-2	83-3	...	...	76	84	NLD		
Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	98-2	80-3	...	...	85	85	POL		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	97-2	82-3	...	...	80	77	PRT		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	83	81	GBR		
No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	57	50	MDA		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	59	53	ROU		
No	No	No	No	No	No	...	...	...	...	...	...	SMR		
No	No	No	Sí	No	Sí	...	...	...	72-3	62	60	SRB		
Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	98-2	75-3	...	...	82	81	SWE		
No	No	No	No	Sí	Sí	...	...	...	...	76	83	CHE		
No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	...	...	...	...	74	64	UKR		



### CUADRO 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 enseñanza primaria

	A	B	C	D	E	F
	Niños menores de 5 años de edad cuyo desarrollo se encuentra bien encaminado (%)	Niños menores de 5 años con retraso del crecimiento (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TBM preescolar (%)	NERA un año antes del ingreso en primaria (%)
Indicador del ODS	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2
Año de referencia	2018					
Región	Promedio ponderado					
<b>Mundo</b>	...	22	...	...	52 <sub>i</sub>	67 <sub>i</sub>
África subsahariana	60 <sub>i</sub>	32	51 <sub>i</sub>	3 <sub>i</sub>	33 <sub>i</sub>	42 <sub>i</sub>
África Septentrional y Asia Occidental	...	16	...	...	32 <sub>i</sub>	50 <sub>i</sub>
África Septentrional	...	17	...	...	41	54 <sub>i</sub>
Asia Occidental	...	15	...	...	26 <sub>i</sub>	45 <sub>i</sub>
Asia Central y Meridional	...	32	...	...	26 <sub>i</sub>	59 <sub>i</sub>
Asia Central	85 <sub>i</sub>	11	84 <sub>i</sub>	45 <sub>i</sub>	36	47
Asia Meridional	...	33	...	...	26 <sub>i</sub>	59 <sub>i</sub>
Asia Oriental y Sudoriental	...	13	...	...	82	87 <sub>-2i</sub>
Asia Oriental	...	5	...	...	87	...
Asia Sudoriental	88	25	65 <sub>i</sub>	25 <sub>i</sub>	68	91 <sub>i</sub>
Oceanía	...	38	...	...	76 <sub>i</sub>	80 <sub>i</sub>
América Latina y el Caribe	...	9	...	...	78 <sub>i</sub>	96 <sub>i</sub>
Caribe	72	8	63	17	...	...
América Central	82	13	75	34	69	95
América del Sur	...	7	...	...	85 <sub>i</sub>	96 <sub>i</sub>
Europa y América del Norte	...	4 <sub>i</sub>	...	...	86 <sub>i</sub>	94 <sub>i</sub>
Europa	...	...	...	...	92 <sub>i</sub>	95 <sub>i</sub>
América del Norte	...	3	...	...	73 <sub>i</sub>	91
Bajos ingresos	60 <sub>i</sub>	34	50 <sub>i</sub>	3 <sub>i</sub>	24 <sub>i</sub>	41 <sub>i</sub>
Ingresos medianos	...	22	...	...	54 <sub>i</sub>	69 <sub>i</sub>
Medianos bajos	...	31	...	...	37 <sub>i</sub>	61 <sub>i</sub>
Medianos altos	...	6	...	...	78 <sub>i</sub>	83 <sub>i</sub>
Altos ingresos	...	3	...	...	83 <sub>i</sub>	91 <sub>i</sub>

A Porcentaje de niños con edades que van de los 36 a los 59 meses que, en términos de desarrollo, se encuentran bien encaminados en cuanto a salud, aprendizaje y bienestar psicosocial [Índice de desarrollo de la primera infancia del UNICEF (ECDI, por sus siglas en inglés)].

B Tasa de retraso del crecimiento moderado o grave de niños menores de 5 años (%) [Fuente: Estimaciones conjuntas de la malnutrición infantil del UNICEF, la OMS y el Banco Mundial]. (Las sumas regionales son promedios ponderados de estas estimaciones estadísticas para el año de referencia, no de los valores observados en el país que figuran en el cuadro de los países; Asia Oriental, excluido el Japón; Oceanía, excluidos Australia y Nueva Zelanda; América del Norte se basa solo en los Estados Unidos.)

C Porcentaje de niños con edades que van de los 36 a los 59 meses que experimentan entornos de aprendizaje positivos y estimulantes en el hogar [Fuente: base de datos del UNICEF].

D Porcentaje de niños menores de 5 años que viven en hogares que tienen tres o más libros infantiles [Fuente: base de datos del UNICEF].

E Tasa bruta de matrícula (TBM) en preescolar.

F Tasa neta ajustada de matrícula (NERA, por sus siglas en inglés) un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria.

Fuente: IEU, salvo indicación contraria. Los datos hacen referencia al curso escolar finalizado en 2018, salvo indicación contraria.

Las sumas representan a los países enumerados en el cuadro de los que se dispone de datos y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) Distinto año de referencia (por ejemplo: -2: año de referencia 2016 en lugar de 2018).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

### CUADRO 3: continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	Código de país
	Niños menores de 5 años de edad cuyo desarrollo se encuentra bien encaminado (%)	Niños menores de 5 años con retraso del crecimiento (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TBM preescolar (%)	NERA un año antes del ingreso en primaria (%)	
Indicador del ODS	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia	2018						
<b>África subsahariana</b>							
Angola	...	38-2	...	...	40-2	65-2i	AGO
Benin	61-4	32	39	2	25	85	BEN
Botswana	...	...	...	...	21-3	21-3i	BWA
Burkina Faso	...	21-1	...	...	4	16	BFA
Burundi	41-1	56-2	58-1	0,1-1	15	45	BDI
Cabo Verde	...	...	...	...	73	81	CPV
Camerún	61-4	32-4	44-4	4-4	34	45-1	CMR
Chad	33-3	40-3	46-3	1-3	1-2	10-2	TCD
Comoras	...	...	...	...	22	30	COM
Congo	61-3	21-3	59-3	3-3	...	...	COG
Côte d'Ivoire	63-2	22-2	29-2	1-2	8	22-1	CIV
Djibouti	...	...	...	...	9+1	12+1	DJI
Eritrea	...	...	...	...	23	27	ERI
Eswatini	65-4	26-4	...	...	...	...	SWZ
Etiopía	...	38-2	...	...	29-3	37-3	ETH
Gabón	...	...	...	...	...	...	GAB
Gambia	...	...	...	...	42	...	GMB
Ghana	...	19-4	...	...	115	87+1	GHA
Guinea	49-2	32-2	31-2	0,4-2	...	42-2	GIN
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	43-3	44-3	GNQ
Guinea-Bissau	61-4	28-4	34-4	-4	...	...	GNB
Kenya	...	26-4	...	...	76-2	...	KEN
Lesotho	...	33-4	...	...	39-2	42-2	LSO
Liberia	...	...	...	...	125-1	79-1	LBR
Madagascar	...	...	...	...	40	61	MDG
Malawi	60-4	37-3	29-4	1-4	84-3	...	MWI
Malí	62-3	30-3	55-3	0,3-3	7	45	MLI
Mauricio	...	...	...	...	98	89	MUS
Mauritania	60-3	28-3	44-3	1-3	10-3	...	MRT
Mozambique	...	...	...	...	...	...	MOZ
Namibia	...	...	...	...	34	69	NAM
Niger	...	41-2	...	...	8	22-1	NER
Nigeria	61-1	44-2	63-2	6-2	...	...	NGA
R. D. del Congo	66-4	...	52-4	1-4	4-3	...	COD
República Centroafricana	...	...	...	...	3-1	...	CAF
República Unida de Tanzania	...	34-3	...	...	41	55	TZA
Rwanda	63-3	38-3	44-3	1-3	22	48	RWA
Santo Tomé y Príncipe	54-4	17-4	63-4	6-4	50-2	52-3	STP
Senegal	67-1	16-1	29-1	1-1	17	16i	SEN
Seychelles	...	...	...	...	95	95	SYC
Sierra Leona	51-1	...	19-1	2-1	14	42	SLE
Somalia	...	...	...	...	...	...	SOM
Sudáfrica	...	27-2	...	...	25-1	...	ZAF
Sudán del Sur	...	...	...	...	11-3	21-3i	SSD
Togo	51-4	28-4	26-4	1-4	23	97	TGO
Uganda	63-2	29-2	53-2	2-2	14-1	...	UGA
Zambia	...	...	...	...	8-2	...	ZMB
Zimbabwe	62-4	27-3	43-4	3-4	...	...	ZWE

### CUADRO 3: continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	Código de país
	Niños menores de 5 años de edad cuyo desarrollo se encuentra bien encaminado (%)	Niños menores de 5 años con retraso del crecimiento (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TBM preescolar (%)	NERA un año antes del ingreso en primaria (%)	
Indicador del ODS	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia	2018						
<b>África Septentrional y Asia Occidental</b>							
Arabia Saudita	...	...	...	...	21	46	SAU
Argelia	...	...	...	...	...	...	DZA
Armenia	...	9-2	...	...	38	48	ARM
Azerbaiján	...	...	...	...	40 <sub>i</sub>	69 <sub>i</sub>	AZE
Bahrein	...	...	...	...	54	71	BHR
Chipre	...	...	...	...	84-1 <sub>i</sub>	96-1 <sub>i</sub>	CYP
Egipto	...	22-4	...	...	29	37	EGY
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	78-1	99-1	ARE
Georgia	88-3	...	83-3	58-3	...	...	GEO
Iraq	79	...	44	3	...	...	IRQ
Israel	...	...	...	...	111-1	99-1	ISR
Jordania	...	...	92	16	27	43	JOR
Kuwait	...	5-3	...	...	62	81	KWT
Libano	...	...	...	...	...	...	LBN
Libia	...	...	...	...	...	...	LBY
Marruecos	...	...	36	...	51	50	MAR
Omán	68-4	14-4	81-4	25-4	52	81	OMN
Palestina	72-4	7-4	78-4	20-4	56	68	PSE
Qatar	...	...	...	...	60	92	QAT
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	SYR
Sudán	...	38-4	...	2-4	47-1	...	SDN
Túnez	...	...	...	...	45-2	...	TUN
Turquía	...	...	...	...	33-1	68-1	TUR
Yemen	...	...	...	...	2-2	...	YEM
<b>Asia Central y Meridional</b>							
Afganistán	...	...	...	...	...	...	AFG
Bangladesh	...	36-4	...	...	41	...	BGD
Bhután	...	...	...	...	34	35	BTN
India	...	38-3	...	...	14-1	...	IND
Irán, República Islámica del	...	...	...	...	54-2	51-2	IRN
Kazajstán	86-3	8-3	86-3	51-3	62+1	90+1	KAZ
Kirguistán	78-4	13-4	72-4	27-4	40	91	KGZ
Maldivas	...	...	96-1	59-1	92-1	96-1	MDV
Nepal	64-4	36-2	67-4	5-4	87+1	87+1	NPL
Pakistán	...	38	...	...	83	94	PAK
Sri Lanka	...	17-2	...	...	91-3	...	LKA
Tayikistán	...	18-1	...	...	10-1	12-1	TJK
Turkmenistán	91-2	12-3	94-2	48-2	58-4	...	TKM
Uzbekistán	...	...	...	...	28	37	UZB
<b>Asia Oriental y Sudoriental</b>							
Brunei Darussalam	...	...	...	...	65	94	BRN
Camboya	68-4	32-4	59-4	4-4	24	...	KHM
China	...	...	...	...	88	...	CHN
Filipinas	...	33-3	...	...	81-1	83-1	PHL
Hong Kong (China)	...	...	...	...	106	97 <sub>i</sub>	HKG
Indonesia	88	...	...	...	62 <sub>i</sub>	96 <sub>i</sub>	IDN
Japón	...	...	...	...	...	...	JPN
Macao (China)	...	...	...	...	96	98	MAC
Malasia	...	21-2	25-2	56-2	99	99-3	MYS
Mongolia	...	7-2	...	...	87	94	MNG
Myanmar	...	29-2	52-2	4-2	9	...	MMR
RPD de Corea	88-1	19-1	95-1	50-1	...	...	PRK
RDP Lao	89-1	...	30-1	4-1	47	67	LAO
República de Corea	...	...	...	...	95-1	96-1	KOR
Singapur	...	...	...	...	...	...	SGP
Tailandia	91-2	10-2	93-2	41-2	79	96-3	THA
Timor-Leste	44-2	...	81-2	4-2	23	43	TLS
Viet Nam	89-4	25-3	76-4	26-4	100	100	VNM

### CUADRO 3: continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	Código de país
	Niños menores de 5 años de edad cuyo desarrollo se encuentra bien encaminado (%)	Niños menores de 5 años con retraso del crecimiento (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TBM preescolar (%)	NERA un año antes del ingreso en primaria (%)	
Indicador del ODS	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia	2018						
<b>Oceanía</b>							
Australia	...	...	...	...	165-1	86-1	AUS
Fiji	...	...	...	...	...	...	FJI
Islas Cook	...	...	...	...	94-2	98-2	COK
Islas Marshall	79-1	35-1	72-1	18-1	38-2	63-2	MHL
Islas Salomón	...	32-3	...	...	84	59	SLB
Kiribati	...	...	...	...	...	...	KIR
Micronesia, E. F. de	...	...	...	...	31-3	73-3	FSM
Nauru	...	...	...	...	82-2	98-2	NRU
Niue	...	...	...	...	115-2	63-3	NIU
Nueva Zelandia	...	...	...	...	91-2	92-2	NZL
Palau	...	...	...	...	72-4	91-4	PLW
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	43-2	71-2	PNG
Samoa	...	5-4	...	...	49	38	WSM
Tokelau	...	...	...	...	124-2	88-2	TKL
Tonga	...	...	...	...	46-3	...	TON
Tuvalu	...	...	...	...	83	88	TUV
Vanuatu	...	...	...	...	90-3	...	VUT
<b>América Latina y el Caribe</b>							
Anguila	...	...	...	...	...	...	AIA
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	70	91	ATG
Argentina	...	...	...	...	76-1	98-1	ARG
Aruba	...	...	...	...	106-4	100-4	ABW
Bahamas	...	...	...	...	35	38	BHS
Barbados	...	...	...	...	87	...	BRB
Belize	82-3	15-3	88-3	44-3	47	86	BLZ
Bolivia, E. P. de	...	16-2	...	...	74	90	BOL
Brasil	...	...	...	...	96-1i	98-1i	BRA
Chile	...	2-4	...	...	82-1	94-1	CHL
Colombia	...	...	...	...	...	99	COL
Costa Rica	...	...	...	...	98	97	CRI
Cuba	89-4	...	89-4	48-4	98	100	CUB
Curazao	...	...	...	...	...	...	CUW
Dominica	...	...	...	...	96-2	77-3	DMA
Ecuador	...	24-4	...	...	66	95	ECU
El Salvador	81-4	14-4	59-4	18-4	67	82	SLV
Granada	...	...	...	...	100	90-1	GRD
Guatemala	...	47-3	...	...	51	85	GTM
Guyana	86-4	11-4	87-4	47-4	...	...	GUY
Haití	55-1	22-1	54-1	8-1	...	...	HTI
Honduras	...	...	...	...	41-1	78-1	HND
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	CYM
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	132-1	99-1	VGB
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	TCA
Jamaica	...	6-4	...	...	73	91	JAM
México	82-3	10-2	76-3	35-3	74-1	99-1	MEX
Montserrat	...	...	...	...	73	93	MSR
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	NIC
Panamá	...	...	...	...	62-1	76-1	PAN
Paraguay	82-2	6-2	64-2	23-2	44-2	69-2	PRY
Perú	...	13-1	...	...	104	99	PER
República Dominicana	84-4	...	58-4	10-4	51i	88i	DOM
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	90-2	89-2	KNA
San Vicente/Granadinas	...	...	...	...	76	95-1	VCT
Santa Lucía	...	...	...	...	74	96	LCA
Sint Maarten	...	...	...	...	78-4	95-4	SXM
Suriname	...	...	...	...	86	90	SUR
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	TTO
Uruguay	...	...	...	...	93-1	98-1	URY
Venezuela, R. B. de	...	...	...	...	70-1	86-1	VEN

### CUADRO 3: continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	Código de país
	Niños menores de 5 años de edad cuyo desarrollo se encuentra bien encaminado (%)	Niños menores de 5 años con retraso del crecimiento (%)	Entorno estimulante en el hogar (%)	Niños menores de 5 años con más de 3 libros infantiles (%)	TBM preescolar (%)	NERA un año antes del ingreso en primaria (%)	
Indicador del ODS	4.2.1		4.2.3		4.2.4	4.2.2	
Año de referencia	2018						
<b>Europa y América del Norte</b>							
Albania	...	11-1	78	...	80	88-3	ALB
Alemania	...	...	...	...	109-1	99-1	DEU
Andorra	...	...	...	...	...	...	AND
Austria	...	...	...	...	104-1	100-1	AUT
Belarús	...	...	...	...	99	98	BLR
Bélgica	...	...	...	...	115-1	98-1	BEL
Bermudas	...	...	...	...	69-3	...	BMU
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	BIH
Bulgaria	...	...	...	...	77-1	84-1	BGR
Canadá	...	...	...	...	...	...	CAN
Chequia	...	...	...	...	106-1	89-1	CZE
Croacia	...	...	...	...	70-1	99-1	HRV
Dinamarca	...	...	...	...	96-1	94-1	DNK
Eslovaquia	...	...	...	...	95-1	82-1	SVK
Eslovenia	...	...	...	...	92-1	94-1	SVN
España	...	...	...	...	92-1	93-1	ESP
Estados Unidos	...	4-2	...	...	73-ii	...	USA
Estonia	...	...	...	...	92-1	93-1	EST
Federación de Rusia	...	...	...	...	87-1	93-1	RUS
Finlandia	...	...	...	...	84-1	99-1	FIN
Francia	...	...	...	...	106-ii	100-ii	FRA
Grecia	...	...	...	...	74-1	93-1	GRC
Hungría	...	...	...	...	82-1	87-1	HUN
Irlanda	...	...	...	...	163-ii	100-ii	IRL
Islandia	...	...	...	...	94-1	94-1	ISL
Italia	...	...	...	...	94-1	94-1	ITA
Letonia	...	...	...	...	96-ii	98-ii	LVA
Liechtenstein	...	...	...	...	103-ii	100-2i	LIE
Lituania	...	...	...	...	88-ii	100-ii	LTU
Luxemburgo	...	...	...	...	92-1	98-1	LUX
Macedonia del Norte	...	...	...	...	41-1	46-1	MKD
Malta	...	...	...	...	108-1	100-1	MLT
Mónaco	...	...	...	...	...	...	MCO
Montenegro	...	...	...	...	69	75	MNE
Noruega	...	...	...	...	95-1	96-1	NOR
Países Bajos	...	...	...	...	94-1	100-1	NLD
Polonia	...	3-4	...	...	81-1	99-1	POL
Portugal	...	...	...	...	94-1	99-1	PRT
Reino Unido	...	...	...	...	106-1	100-1	GBR
República de Moldova	...	...	...	...	87 <sub>i</sub>	93 <sub>i</sub>	MDA
Rumania	...	...	...	...	84-1	78-1	ROU
San Marino	...	...	...	...	96	94 <sub>i</sub>	SMR
Serbia	95-4	6-4	96-4	72-4	62 <sub>i</sub>	94 <sub>i</sub>	SRB
Suecia	...	...	...	...	96-1	100-1	SWE
Suiza	...	...	...	...	104-1	99-1	CHE
Ucrania	...	...	...	...	...	...	UKR



## CUADRO 4: ODS 4, meta 4.3 – Educación técnica, profesional, superior y de adultos

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

## 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

Indicador del ODS	A	B	C	D	E	F	G			H				
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Proporción de la EFTP de la matrícula en secundaria (%)	Transición del segundo ciclo de secundaria a la enseñanza superior (%)	Tasa bruta de ingreso en la enseñanza superior (%)	TBM en la enseñanza superior (%)	% de adultos de más de 15 años con competencias en TIC			% de adultos de más de 25 años que han finalizado, como mínimo				
Año de referencia	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3				
Región	2018						2018							
	Promedio ponderado						Promedio ponderado							
Mundo	...	5 <sub>i</sub>	11 <sub>i</sub>	97	49	38 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	...	...	...
África subsahariana	...	1 <sub>i</sub>	6 <sub>i</sub>	...	...	9 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	25 <sub>i</sub>	8 <sub>i</sub>	...
África Septentrional y Asia Occidental	...	8 <sub>i</sub>	14 <sub>i</sub>	91	55	46 <sub>i</sub>	40	21	7	87 <sub>i</sub>	69 <sub>i</sub>	57 <sub>i</sub>	23 <sub>i</sub>	...
África Septentrional	...	7 <sub>i</sub>	14 <sub>i</sub>	57	36	35 <sub>i</sub>	33	11	4	...	70 <sub>i</sub>	67 <sub>i</sub>	13 <sub>i</sub>	...
Asia Occidental	24 <sub>i</sub>	9 <sub>i</sub>	13 <sub>i</sub>	115 <sub>i</sub>	75 <sub>i</sub>	56 <sub>i</sub>	47	31	9	88 <sub>i</sub>	69 <sub>i</sub>	52 <sub>i</sub>	28 <sub>i</sub>	...
Asia Central y Meridional	...	1 <sub>i</sub>	3 <sub>i</sub>	121	40	26	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central	...	13 <sub>i</sub>	18 <sub>i</sub>	24	34	24	19	19	...	100	99	94	63	...
Asia Meridional	...	1 <sub>i</sub>	3 <sub>i</sub>	124	41	26	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	...	6	16	83	57	45	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	...	6	18	85	63	51	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Sudoriental	...	6 <sub>i</sub>	12 <sub>i</sub>	77 <sub>i</sub>	43	34 <sub>i</sub>	40 <sub>i</sub>	10 <sub>i</sub>	...	77	52	36 <sub>i</sub>	14 <sub>i</sub>	...
Oceanía	...	12 <sub>i</sub>	28 <sub>i</sub>	...	...	73 <sub>i</sub>	...	...	...	100 <sub>i</sub>	94	76	48	...
América Latina y el Caribe	...	7 <sub>i</sub>	13 <sub>i</sub>	90 <sub>i</sub>	...	52 <sub>i</sub>	...	...	...	81	60	45	18	...
Caribe	...	7 <sub>i</sub>	17 <sub>i</sub>	94 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Central	...	11	27	80	49	37	...	26	9	79	58	34	15	...
América del Sur	...	5 <sub>i</sub>	8	...	...	59 <sub>i</sub>	25	17	4	83	61	50	19	...
Europa y América del Norte	44 <sub>i</sub>	11 <sub>i</sub>	16 <sub>i</sub>	78	67 <sub>i</sub>	77 <sub>i</sub>	52 <sub>i</sub>	35 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	...
Europa	44	18 <sub>i</sub>	24 <sub>i</sub>	86	76	72 <sub>i</sub>	52	35	...	...	...	...	...	...
América del Norte	...	- <sub>i</sub>	0.5 <sub>i</sub>	64	...	86 <sub>i</sub>	...	...	...	99	96	...	...	...
Bajos ingresos	...	1 <sub>i</sub>	5 <sub>i</sub>	...	11 <sub>i</sub>	9 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	...	...	...
Ingresos medianos	...	4 <sub>i</sub>	10 <sub>i</sub>	103	50	36	...	...	...	...	57 <sub>i</sub>	...	...	...
Medianos bajos	...	3 <sub>i</sub>	6 <sub>i</sub>	111 <sub>i</sub>	39	25	...	...	...	...	50 <sub>i</sub>	...	14 <sub>i</sub>	...
Medianos altos	...	7 <sub>i</sub>	15 <sub>i</sub>	93	66	53 <sub>i</sub>	...	...	...	...	64 <sub>i</sub>	...	...	...
Altos ingresos	48 <sub>i</sub>	10 <sub>i</sub>	15 <sub>i</sub>	72	61 <sub>i</sub>	75 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	...	...	...

A Tasa de participación de adultos (25 a 64 años) en la educación y formación formal o no formal en los últimos 12 meses (%). Las estimaciones basadas en otros periodos de referencia, en especial cuatro semanas, se incluyen en los países de los que no se dispone de datos sobre los últimos 12 meses, pero no en las sumas regionales.

B Porcentaje de jóvenes (15 a 24 años) matriculados en programas de enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (niveles CINE 2 a 5) (%).

C Proporción de la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) en la matrícula total en secundaria (%).

D Tasa bruta de transición de la enseñanza secundaria (todos los programas) a la enseñanza superior (niveles CINE 5 a 7).

E Tasa bruta de ingreso en los programas de primer título de educación terciaria (niveles CINE 5 a 7).

F Tasa bruta de matrícula (TBM) en la enseñanza superior.

G Porcentaje de adultos (más de 15 años) con competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) específicas.

H Porcentaje de adultos (más de 25 años) que ha alcanzado, como mínimo, un nivel educativo determinado.

I Porcentaje de población de un grupo de edad determinado que adquiere, como mínimo, un nivel fijo de capacidad en las competencias funcionales de alfabetización y nociones elementales de aritmética.

J Tasa de alfabetización, entre jóvenes (15 a 24 años) y adultos (más de 15 años).

K Número de jóvenes y adultos analfabetos, y porcentaje de mujeres.

Fuente: IEU, salvo indicación contraria. Los datos hacen referencia al curso escolar finalizado en 2018, salvo indicación contraria.

Las sumas representan a los países enumerados en el cuadro de los que se dispone de datos y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) Distinto año de referencia (por ejemplo: -2: año de referencia 2016 en lugar de 2018).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

## ODS 4, meta 4.6 – Alfabetización y nociones elementales de aritmética

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				J		K			
	% de los que han adquirido competencias en				Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos			
	Alfabetización		Nociones de aritmética		Jóvenes	Adultos	% de mujeres		Cantidad (000,000)	
	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos			Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos
	4.6.1				4.6.2					
	2018									
	Promedio ponderado								Suma	
	...	...	...	...	92	86	56	63	100	773
	...	...	...	...	77	66	56	61	48	204
	...	...	...	...	89	80	57	63	9	70
	...	...	...	...	89	73	51	62	4	44
	...	56 <sub>i</sub>	...	51 <sub>i</sub>	89	86	62	63	5	27
	...	...	...	...	90	74	57	64	36	368
	...	...	...	...	100	100	45	64	-	0,1
	...	...	...	...	90	73	57	64	36	368
	...	...	...	...	99	96	48	69	3	78
	...	...	...	...	100	97	47	73	1	47
	...	...	...	...	98	94	49	64	3	30
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	99	94	43	55	2	30
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3 <sub>i</sub>
	...	...	...	...	98	93	46	60	1	8
	...	...	...	...	99	95	38	53	1	18
	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 <sub>i</sub>	2 <sub>i</sub>
	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 <sub>i</sub>	2 <sub>i</sub>
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	76	63	56	62	36	157
	...	...	...	...	93	86	56	63	62	581
	...	...	...	...	90	77	56	63	56	481
	...	...	...	...	98	95	49	65	6	100
	...	...	...	...	...	...	43 <sub>i</sub>	55 <sub>i</sub>	0,2 <sub>i</sub>	5 <sub>i</sub>



## CUADRO 4: continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	G			H			
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Proporción de la EFTP de la matrícula en secundaria (%)	Transición del segundo ciclo de secundaria a la educación superior (%)	Tasa bruta de ingreso en la educación superior (%)	TBM en educación superior (%)	% de adultos de más de 15 años con competencias en TIC			% de adultos de más de 25 años que han finalizado, como mínimo			
Indicador del ODS	4.3.1	4.3.3				4.3.2	Copiar y pegar en documentos	Usar fórmula en hoja de cálculo	Escribir utilizando programa informático	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Educación superior
Año de referencia	2018						2018						
	4.4.1						4.4.3						
<b>África subsahariana</b>													
Angola	...	...	14-2	...	10-3	9-2	...	...	...	44-4	29-4	16-4	3-4
Benin	...	1-2	3-2	...	17-1	12-1	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	45-4	25-1	31-4	20-4	5-4	...	...	...	...
Burkina Faso	...	1-1	2	...	...	7	...	...	...	...	8-4	3-4	7-4
Burundi	2-4	3	10	9-1	2-1	6-1	...	...	...	11-4	6-4	3-4	1-4
Cabo Verde	...	1	2	63	30	24	38-3	22-3	5-3	52-3	29-3	20-3	12-3
Camérún	...	7-2	22-2	159-2i	19-1	13-1	...	...	...	...	...	...	...
Chad	...	-2	1-2	...	...	3-3	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	...	-	-	...	13-4	9-4	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	13-1	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	2	6	...	...	9-1	11-1	3-1	1-1	35-4	21-4	11-4	5-4
Djibouti	...	...	7+1	...	...	...	16-1	12-1	4-1	...	...	...	...
Eritrea	...	0,5	1	18-2	4-2	3-2	...	...	...	...	...	...	...
Eswatini	2-2	-3	4-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	...	2-3i	7-3	...	...	8-4	...	...	...	...	...	...	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39-3	31-3	23-3	8-3
Ghana	2-1	1+1	3+1	38	20	16	...	...	...	...	...	...	...
Guinea	...	1-4	4-4	...	18-4	12-4	...	...	...	16-4	11-4	7-4	5-4
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	11-1	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	...	1-3i	2-1	...	14	10	...	...	...	...	...	...	...
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	...	1	2	80	9	5	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	1-1	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	1-2	4	12	...	...	5-1	...	...	...	16	10	7	6
Mauricio	2-1	2	10	...	...	41-1	...	...	...	...	43	14	...
Mauritania	...	0,1	0,5	...	6-1	5-1	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	...	1-3	9-1	45-2	8	7	...	...	...	46-1	15-1	9-1	2-1
Namibia	7	...	...	...	38-1	23-1	...	...	...	...	...	...	...
Niger	...	1-1	7-1	...	4	4	8-1	1-1	1-1	...	...	...	...
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. del Congo	...	...	19-3	...	10-2	7-2	...	...	...	64-2	51-2	27-2	9-2
República Centroafricana	...	...	4-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	...	0,1-1	0,4	...	...	4-3	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	3-1	4	13	28-1	7-1	7	...	...	...	36	13	10	4
Santo Tomé y Príncipe	...	5-3i	6-1	...	...	13-3	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	6-3	-1	2	...	...	13	...	...	...	22-1	18-1	11-1	10-1
Seychelles	...	14	1	10	25	17	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	3	5-1	7-1	...	...	22-1	...	...	...	82-3	77-3	65-3	15-3
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	3-1	6-1	...	...	15	4-1	1-1	-1	...	...	...	...
Uganda	...	...	...	...	...	5-4	...	...	...	...	...	...	...
Zambia	3-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	10-3	4-4	2-4	1-4	82-1	65-1	12-1	9-1

	I				J		K				Código de país
	% de los que han adquirido competencia en				Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos				
	Alfabetización		Nociones de aritmética		Jóvenes	Adultos	% de mujeres		Cantidad (000)		
Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes			Adultos	Jóvenes	Adultos		
2018											
...	...	...	...	77-4	66-4	66-4	71-4	1.165-4	4.778-4	AGO	
...	...	...	...	61i	42i	61i	61i	890i	3.810i	BEN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA	
...	...	...	...	58i	41i	53i	58i	1.652i	6.391i	BFA	
...	...	...	...	88-1	68-1	62-1	63-1	248-1	1.851-1	BDI	
...	...	...	...	98-3	87-3	34-3	68-3	2-3	48-3	CPV	
...	...	...	...	85i	77i	59i	62i	745i	3.317i	CMR	
...	...	...	...	31-2	22-2	57-2	56-2	2.021-2	5.903-2	TCD	
...	...	...	...	78i	59i	49i	57i	35i	207i	COM	
...	...	...	...	82i	80i	59i	65i	176i	602i	COG	
...	...	...	...	58i	47i	57i	56i	2.154i	7.691i	CIV	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DJI	
...	...	...	...	93i	77i	54i	67i	42i	470i	ERI	
...	...	...	...	95i	88i	36i	52i	11i	81i	SWZ	
...	...	...	...	73-1i	52-1i	51-1i	58-1i	6.273-1i	30.147-1i	ETH	
...	...	...	...	90i	85i	42i	53i	37i	205i	GAB	
...	...	...	...	67-3	51-3	55-3	61-3	140-3	562-3	GMB	
...	...	...	...	92i	79i	51i	60i	435i	3.894i	GHA	
...	...	...	...	46-4	32-4	59-4	62-4	1.239-4	4.156-4	GIN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ	
...	...	...	...	60-4i	46-4i	64-4i	67-4i	136-4i	526-4i	GNB	
...	...	...	...	88i	82i	49i	60i	1.291i	5.714i	KEN	
...	...	...	...	87-4i	77-4i	23-4i	33-4i	56-4i	317-4i	LSO	
...	...	...	...	55-1i	48-1i	60-1i	64-1i	409-1i	1.423-1i	LBR	
...	...	...	...	81i	75i	51i	55i	1.017i	3.926i	MDG	
...	...	...	...	73-3i	62-3i	50-3i	61-3i	934-3i	3.471-3i	MWI	
...	...	...	...	50	35	57	59	1.831	6.422	MLI	
...	...	...	...	99i	91i	33i	62i	2i	90i	MUS	
...	...	...	...	64-1i	53-1i	59-1i	61-1i	297-1i	1.190-1i	MRT	
...	...	...	...	71-1	61-1	61-1	67-1	1.659-1	6.178-1	MOZ	
...	...	...	...	95i	92i	40i	53i	24i	131i	NAM	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NER	
...	...	...	...	75i	62i	63i	62i	9.365i	41.764i	NGA	
...	...	...	...	85-2	77-2	69-2	75-2	2.181-2	9.561-2	COD	
...	...	...	...	38i	37i	58i	60i	623i	1.627i	CAF	
...	...	...	...	86-3	78-3	54-3	62-3	1.417-3	6.240-3	TZA	
...	...	...	...	86	73	43	59	327	1.968	RWA	
...	...	...	...	98i	93i	48i	73i	1i	9i	STP	
...	...	...	...	69-1	52-1	60-1	66-1	923-1	4.236-1	SEN	
...	...	...	...	99i	96i	21i	43i	0.1i	3i	SYC	
...	...	...	...	67i	43i	56i	58i	518i	2.561i	SLE	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM	
...	...	...	...	95-1	87-1	33-1	54-1	464-1	5.229-1	ZAF	
...	...	...	...	48i	35i	50i	55i	1.157i	4.181i	SSD	
...	...	...	...	84-3	64-3	68-3	69-3	224-3	1.522-3	TGO	
...	...	...	...	89i	77i	48i	64i	940i	5.323i	UGA	
...	...	...	...	92i	87i	53i	65i	285i	1.266i	ZMB	
...	...	...	...	90-4i	89-4i	37-4i	56-4i	267-4i	884-4i	ZWE	

## CUADRO 4: continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	G			H							
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Proporción de la EFTP de la matrícula en secundaria (%)	Transición del segundo ciclo de secundaria a la educación superior (%)	Tasa bruta de ingreso en la educación superior (%)	TBM en educación superior (%)	% de adultos de más de 15 años con competencias en TIC			% de adultos de más de 25 años que han finalizado, como mínimo							
	Indicador del ODS	4.3.1	4.3.3				Copiar y pegar en documentos	Usar fórmula en hoja de cálculo	Escribir utilizando programa informático	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Educación superior				
Año de referencia	2018						2018										
4.4.1														4.4.3			
<b>África Septentrional y Asia Occidental</b>																	
Arabia Saudita	...	0,3-1	1	67-3	75-3	68	72-1	55-1	10-1	81-1	69-1	54-1	31-1				
Argelia	...	...	...	34-4	32-4	51	...	...	...	...	...	...	...				
Armenia	...	...	8	129-1	91-1	55	...	...	99-1	97-1	90-1	47-1					
Azerbaiján	...	15i	16	55-3	33-3i	28i	64-1	21-1	1-1	98-1	96-1	89-1	30-1				
Bahrein	...	4	7	75	67	50	62-1	44-1	20-1	87	80	65	32				
Chipre	48-2	7-ii	9-1	...	...	76-ii	43-2	24-1	3-1	95-2	80-2	71-2	38-2				
Egipto	1-1	11	22	49-4	32-4	35-1	41-2	11-2	4-2	...	73-1	67-1	13-1				
Emiratos Árabes Unidos	...	0,5-1	2-1	77-2	46-1	...	64-1	36-1	12-1	91	83	69	55				
Georgia	2-1	2	4	...	...	64+1	36-1	12-1	1-1	99-1	98-1	92-1	59-1				
Iraq	...	...	...	...	...	...	25-4	7-4	5-4	...	...	...	...				
Israel	53-3	17-1	20-1	70-3	...	63-1	...	...	...	96-3	89-3	81-3	47-3				
Jordania	...	1	3	...	...	34	98-2	87-2	91-2	...	...	...	...				
Kuwait	...	-3	2-3	...	75	54	60-1	...	...	62	56	31	19				
Líbano	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
Marruecos	...	6	9	113	55	36	46-1	20-1	7-1	...	...	...	...				
Omán	...	0,4	0,4	72	57	38	...	...	...	84-3	66-3	50-3	21-3				
Palestina	2	3	1	82	56	44	30-4	17-4	...	95	64	43	26				
Qatar	...	1	1	65	33	18	42-1	27-1	5-1	88-1	68-1	41-1	24-1				
República Árabe Siria	...	...	...	...	34-3	40-2	...	...	...	...	...	...	...				
Sudán	...	...	1-1	...	...	17-3	4-2	2-2	2-2	...	...	...	...				
Túnez	...	...	9-2	...	33	32	12-1	6-1	2-1	74-2	45-2	...	15-2				
Turquía	21-2	26-1	24-1	138-4	97-1	...	36-4	26-2	3-1	90-1	61-1	39-1	19-1				
Yemen	1-4	-2	0,3-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
<b>Asia Central y Meridional</b>																	
Afganistán	...	0,2-ii	1	41-4	15-4	10	...	...	...	...	...	...	...				
Bangladesh	...	2	5	...	37	21	...	...	...	58	44	31	16				
Bhután	...	i	2i	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...				
India	...	...	2-1	125-2	41	28	...	...	...	...	...	...	...				
Irán, República Islámica del	...	6-1	13-1	134-1	61-1	68-1	21-1	7-1	1-1	...	70-2	48-2	23-2				
Kazajstán	17-1	19+1	11+1	73+1	117+1	62+1	14-1	34-1	5-1	100	99	97	79				
Kirguistán	...	6	8	...	...	41	...	...	...	...	...	...	...				
Maldivas	9-2	...	...	...	51-1	31-1	...	...	...	...	...	...	...				
Nepal	...	-1	1+1	...	...	12	...	...	...	...	...	...	...				
Pakistán	...	1	3	...	...	9	4-2	2-2	2-2	49-1	36-1	27-1	9-1				
Sri Lanka	1-2	4	4	...	28	20	...	...	...	...	83	63	...				
Tayikistán	...	...	...	-1	-1	31-1	...	...	...	...	95-1	81-1	23-1				
Turkmenistán	...	...	8-4	...	...	8-4	...	...	...	...	...	...	...				
Uzbekistán	...	23-1	35-1	12-1	11-1	10	22	10	...	100	100	96	64				
<b>Asia Oriental y Sudoriental</b>																	
Brunei Darussalam	2-4	7	12	...	...	31	68-2	25-2	17-2	...	...	...	...				
Cambodia	...	...	...	...	...	14	27-1	9-1	0,1-1	23-3	12-3	9-3	6-3				
China	...	6i	19	85	63	51	...	...	...	...	...	...	...				
Filipinas	...	-3	6-1	...	...	35-1	...	...	...	84-1	59-1	...	20-1				
Hong Kong (China)	...	3i	2	...	...	77	...	...	...	96-1	79-1	63-1	29-1				
Indonesia	1-4	13	20	53	36	36	50-2	8-2	...	78	51	35	10				
Japón	...	...	11-1	83-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
Macao (China)	...	1	4	...	...	91	...	...	...	90-2	73-2	52-2	26-2				
Malasia	...	5	11	59-1	37	45	55-1	25-1	8-1	94-2	74-2	58-2	21-2				
Mongolia	1-1	6	...	86	102	66	...	...	...	...	...	...	...				
Myanmar	0,4-1	0,3	0,2	223	29	19	...	...	...	...	...	...	...				
RPD de Corea	...	-3	...	...	...	27	...	...	...	...	...	...	...				
RDP Lao	1-1	0,4i	1i	60-2	27	15	...	...	...	...	...	...	...				
República de Corea	...	15-1	10-1	...	...	94-1	62-1	44-1	5-1	96-3	86-3	76-3	40-3				
Singapur	57-3	-ii	...	...	...	85-ii	51-1	37-1	6-1	88	81	74	56				
Tailandia	0,5-2	6-3	10	117-3	76-3	49-2	5-4	...	...	66-2	45-2	33-2	...				
Timor-Leste	...	5	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...				
Viet Nam	0,2-3	...	...	111-1	58-1	29-2	...	...	...	...	...	...	...				

	I				J		K				Código de país
	% de los que han adquirido competencia en				Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos				
	Alfabetización		Nociones de aritmética		Jóvenes	Adultos	% de mujeres		Cantidad (000)		
	Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos			Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	
2018											
...	...	...	...	99 <sup>-1</sup>	95 <sup>-1</sup>	50 <sup>-1</sup>	63 <sup>-1</sup>	34 <sup>-1</sup>	1.157 <sup>-1</sup>	SAU	
...	...	...	...	97 <sub>i</sub>	81 <sub>i</sub>	52 <sub>i</sub>	66 <sub>i</sub>	156 <sub>i</sub>	5.484 <sub>i</sub>	DZA	
...	...	...	...	100 <sup>-1</sup>	100 <sup>-1</sup>	40 <sup>-1</sup>	67 <sup>-1</sup>	1 <sup>-1</sup>	6 <sup>-1</sup>	ARM	
...	...	...	...	100 <sup>-1</sup>	100 <sup>-1</sup>	67 <sup>-1</sup>	68 <sup>-1</sup>	1 <sup>-1</sup>	16 <sup>-1</sup>	AZE	
...	...	...	...	100	97	96	67	1	32	BHR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CYP	
...	...	...	...	88 <sup>-1</sup>	71 <sup>-1</sup>	54 <sup>-1</sup>	59 <sup>-1</sup>	1.976 <sup>-1</sup>	18.519 <sup>-1</sup>	EGY	
...	...	...	...	99 <sup>-3i</sup>	93 <sup>-3i</sup>	62 <sup>-3i</sup>	19 <sup>-3i</sup>	6 <sup>-3i</sup>	539 <sup>-3i</sup>	ARE	
...	...	...	...	100 <sup>-1</sup>	99 <sup>-1</sup>	67 <sup>-1</sup>	59 <sup>-1</sup>	2 <sup>-1</sup>	21 <sup>-1</sup>	GEO	
...	...	...	...	94 <sup>-1</sup>	86 <sup>-1</sup>	60 <sup>-1</sup>	69 <sup>-1</sup>	487 <sup>-1</sup>	3.321 <sup>-1</sup>	IRQ	
78 <sup>-3</sup>	73 <sup>-3</sup>	70 <sup>-3</sup>	69 <sup>-3</sup>	...	...	...	...	...	...	ISR	
...	...	...	...	99 <sub>i</sub>	98 <sub>i</sub>	38 <sub>i</sub>	61 <sub>i</sub>	13 <sub>i</sub>	116 <sub>i</sub>	JOR	
...	...	...	...	99	96	25	48	4	130	KWT	
...	...	...	...	100 <sub>i</sub>	95 <sub>i</sub>	33 <sub>i</sub>	68 <sub>i</sub>	3 <sub>i</sub>	250 <sub>i</sub>	LBN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY	
...	...	...	...	98 <sub>i</sub>	74 <sub>i</sub>	56 <sub>i</sub>	69 <sub>i</sub>	134 <sub>i</sub>	6.885 <sub>i</sub>	MAR	
...	...	...	...	99	96	29	51	9	161	OMN	
...	...	...	...	99	97	46	76	7	83	PSE	
...	...	...	...	95 <sup>-1i</sup>	93 <sup>-1i</sup>	17 <sup>-1i</sup>	17 <sup>-1i</sup>	21 <sup>-1i</sup>	154 <sup>-1i</sup>	QAT	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR	
...	...	...	...	73 <sub>i</sub>	61 <sub>i</sub>	49 <sub>i</sub>	57 <sub>i</sub>	2.296 <sub>i</sub>	9.774 <sub>i</sub>	SDN	
...	...	...	...	96 <sup>-4</sup>	79 <sup>-4</sup>	54 <sup>-4</sup>	68 <sup>-4</sup>	67 <sup>-4</sup>	1.774 <sup>-4</sup>	TUN	
63 <sup>-3</sup>	54 <sup>-3</sup>	60 <sup>-3</sup>	50 <sup>-3</sup>	100 <sup>-1</sup>	96 <sup>-1</sup>	81 <sup>-1</sup>	85 <sup>-1</sup>	33 <sup>-1</sup>	2.380 <sup>-1</sup>	TUR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM	
...	...	...	...	65 <sub>i</sub>	43 <sub>i</sub>	61 <sub>i</sub>	60 <sub>i</sub>	2.791 <sub>i</sub>	12.054 <sub>i</sub>	AFG	
...	...	...	...	93	74	37	55	2.053	30.392	BGD	
...	...	...	...	93 <sup>-1</sup>	67 <sup>-1</sup>	49 <sup>-1</sup>	60 <sup>-1</sup>	10 <sup>-1</sup>	183 <sup>-1</sup>	BTN	
...	...	...	...	92 <sub>i</sub>	74 <sub>i</sub>	56 <sub>i</sub>	64 <sub>i</sub>	20.538 <sub>i</sub>	252.864 <sub>i</sub>	IND	
...	...	...	...	98 <sup>-2</sup>	86 <sup>-2</sup>	54 <sup>-2</sup>	66 <sup>-2</sup>	229 <sup>-2</sup>	8.700 <sup>-2</sup>	IRN	
...	...	...	...	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	70 <sub>i</sub>	63 <sub>i</sub>	2 <sub>i</sub>	29 <sub>i</sub>	KAZ	
...	...	...	...	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	37 <sub>i</sub>	62 <sub>i</sub>	3 <sub>i</sub>	18 <sub>i</sub>	KGZ	
...	...	...	...	99 <sup>-2</sup>	98 <sup>-2</sup>	24 <sup>-2</sup>	29 <sup>-2</sup>	1 <sup>-2</sup>	9 <sup>-2</sup>	MDV	
...	...	...	...	92 <sub>i</sub>	68 <sub>i</sub>	62 <sub>i</sub>	71 <sub>i</sub>	481 <sub>i</sub>	6.275 <sub>i</sub>	NPL	
...	...	...	...	75 <sup>-1</sup>	59 <sup>-1</sup>	62 <sup>-1</sup>	64 <sup>-1</sup>	10.534 <sup>-1</sup>	54.876 <sup>-1</sup>	PAK	
...	...	...	...	99	92	39	59	38	1.331	LKA	
...	...	...	...	100 <sup>-4i</sup>	100 <sup>-4i</sup>	41 <sup>-4i</sup>	63 <sup>-4i</sup>	2 <sup>-4i</sup>	13 <sup>-4i</sup>	TJK	
...	...	...	...	100 <sup>-4i</sup>	100 <sup>-4i</sup>	30 <sup>-4i</sup>	63 <sup>-4i</sup>	2 <sup>-4i</sup>	12 <sup>-4i</sup>	TKM	
...	...	...	...	100	100	50	100	-	2	UZB	
...	...	...	...	100 <sub>i</sub>	97 <sub>i</sub>	35 <sub>i</sub>	64 <sub>i</sub>	0.2 <sub>i</sub>	9 <sub>i</sub>	BRN	
...	...	...	...	92 <sup>-3</sup>	81 <sup>-3</sup>	47 <sup>-3</sup>	67 <sup>-3</sup>	249 <sup>-3</sup>	2.067 <sup>-3</sup>	KHM	
...	...	...	...	100 <sub>i</sub>	97 <sub>i</sub>	47 <sub>i</sub>	75 <sub>i</sub>	375 <sub>i</sub>	37.038 <sub>i</sub>	CHN	
...	...	...	...	99 <sup>-3</sup>	98 <sup>-3</sup>	39 <sup>-3</sup>	49 <sup>-3</sup>	182 <sup>-3</sup>	1.257 <sup>-3</sup>	PHL	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HKG	
...	...	...	...	100	96	50	69	133	8.527	IDN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	JPN	
...	...	...	...	100 <sup>-2</sup>	97 <sup>-2</sup>	32 <sup>-2</sup>	75 <sup>-2</sup>	0.2 <sup>-2</sup>	19 <sup>-2</sup>	MAC	
...	...	...	...	97	95	46	61	177	1.234	MYS	
...	...	...	...	99 <sub>i</sub>	98 <sub>i</sub>	33 <sub>i</sub>	44 <sub>i</sub>	6 <sub>i</sub>	35 <sub>i</sub>	MNG	
...	...	...	...	85 <sup>-2i</sup>	76 <sup>-2i</sup>	51 <sup>-2i</sup>	61 <sup>-2i</sup>	1.468 <sup>-2i</sup>	9.360 <sup>-2i</sup>	MMR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK	
...	...	...	...	92 <sup>-3</sup>	85 <sup>-3</sup>	63 <sup>-3</sup>	67 <sup>-3</sup>	106 <sup>-3</sup>	687 <sup>-3</sup>	LAO	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KOR	
92 <sup>-3</sup>	74 <sup>-3</sup>	90 <sup>-3</sup>	72 <sup>-3</sup>	100	97	37	76	1	128	SGP	
...	...	...	...	98	94	37	63	176	3.589	THA	
...	...	...	...	84 <sub>i</sub>	68 <sub>i</sub>	46 <sub>i</sub>	56 <sub>i</sub>	45 <sub>i</sub>	252 <sub>i</sub>	TLS	
...	...	...	...	98 <sub>i</sub>	95 <sub>i</sub>	50 <sub>i</sub>	65 <sub>i</sub>	224 <sub>i</sub>	3.670 <sub>i</sub>	VNM	

## CUADRO 4: continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	G			H				
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Proporción de la EFTP de la matrícula en secundaria (%)	Transición del segundo ciclo de secundaria a la educación superior (%)	Tasa bruta de ingreso en la educación superior (%)	TBM en educación superior (%)	% de adultos de más de 15 años con competencias en TIC			% de adultos de más de 25 años que han finalizado, como mínimo				
Indicador del ODS	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3				
Año de referencia	2018						2018							
<b>Oceanía</b>														
Australia	...	20-1	37-1	...	...	113-1	...	20-1	37-1	...	...	113-1	...	...
Fiji	1-2	...	...	...	...	...	1-2	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	1-2	-2	...	...	...	...	1-2	-2	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	1-2	2-2	...	...	...	...	1-2	2-2	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, E. F. de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	-2	...	...	...	...	...	-2	...	...	...	...	...	...
Niue	...	-3	...	...	...	...	...	-3	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	67-3	5-1	14-1	70-1	93-1	82-1	67-3	5-1	14-1	70-1	93-1	82-1	...	...
Palau	...	-4	...	...	...	...	...	-4	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	2-2	9-2	...	...	...	...	2-2	9-2	...	...	...	...	...
Samoa	...	-2	...	...	...	...	...	-2	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	-2	...	...	...	...	...	-2	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	2-3	3-3	...	...	...	...	2-3	3-3	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	1	2	...	...	...	...	1	2	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	1-3	2-3	...	...	...	...	1-3	2-3	...	...	...	...	...
<b>América Latina y el Caribe</b>														
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	2	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	6-1	-1	...	138-2	88-2	90-1	...	...	...	93	57	...	20	...
Aruba	...	...	...	...	25-2	16-2	54-1	45-1	5-1	...	...	...	...	...
Bahamas	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	...	3	8	44-1	22-1	25-1	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia, E. P. de	5-1	29	64	...	...	...	...	...	...	72-3	59-3	43-3	24-3	...
Brasil	...	3-ii	4-1	...	...	51-ii	21-1	12-1	3-1	80	60	47	17	...
Chile	47-3	17-1	19-1	96-1	87-1	88-1	...	43-1	12-1	88-1	80-1	59-1	22-1	...
Colombia	...	9	8	58	...	55	38-1	25-1	8-1	79	54	50	21	...
Costa Rica	...	8	23	...	...	55	...	...	...	81-2	53-2	38-2	21-2	...
Cuba	...	13	26	67	44	41	17-1	17-1	0,1-1	...	...	...	...	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	29-1	21-1	4-1	...	...	...	...	...
Dominica	...	-2	-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	3	8	14	...	...	45-3	...	...	...	83-1	53-1	44-1	14-1	...
El Salvador	2-4	7	18	37	23	29	...	...	...	59-1	43-1	30-1	8-1	...
Granada	...	2	...	60-2	49-2	105	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	3-1	9	29	...	...	22-3	...	...	...	62-4	37-4	27-4	10-4	...
Guyana	2-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	3-1	10-1	39-1	...	...	26	...	...	...	60	31	23	10	...
Islas Vírgenes Británicas	...	2-1	4-1	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99-3	95-3	90-3	55-3	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	-	...	...	...	27-3	14-2	5-2	1-3	...	...	...	...	...
México	30-1	12-1	27-1	82-1	50-1	40-1	...	26-1	9-1	83	63	36	16	...
Montserrat	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	4-1	7-1	17-1	...	...	48-2	...	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	...	5-2	16-2	...	...	...	...	...	...	76	50	39	15	...
Perú	34-1	1	2	...	...	71-1	26	16	3	82	64	58	22	...
República Dominicana	6-1	4i	8	124-1	...	60-ii	22-3	11-3	7-3	67-3	57-3	35-3	12-3	...
Saint Kitts y Nevis	...	-2	...	97-3	66-3	87-3	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	...	-1	-1	...	...	24-3	...	...	...	91-1	...	42-1	4-1	...
Santa Lucía	...	0,4	1	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	16-4	59-4	8-4	3-3	6-3	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	18-3	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	6	11-1	23-1	...	...	63-1	77-2	51-2	8-2	91	57	30	13	...
Venezuela, R. B. de	...	2-3	5-1	...	...	...	...	...	...	93-2	74-2	62-2	35-2	...

	I				J		K				Código de país
	% de los que han adquirido competencia en				Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos				
	Alfabetización		Nociones de aritmética		Jóvenes	Adultos	% de mujeres		Cantidad (000)		
Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes			Adultos	Jóvenes	Adultos		
2018											
...	...	20-1	37-1	...	...	113-1	...	...	...	...	AUS
1-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
1-2	-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COK
...	1-2	2-2	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
...	-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU
...	-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIU
67-3	5-1	14-1	70-1	93-1	82-1	...	...	...	...	...	NZL
...	-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
...	2-2	9-2	...	...	...	...	...	...	...	...	PNG
...	-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	WSM
...	-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
...	2-3	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	TON
...	1	2	...	...	...	...	...	...	...	...	TUV
...	1-3	2-3	...	...	...	...	...	...	...	...	VUT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
...	...	...	...	...	...	99-3	...	29-3	...	1-3	ATG
...	...	...	...	100	99	24	49	35	333	...	ARG
...	...	...	...	100i	98i	60i	53i	0.1i	2i	...	ABW
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BHS
...	...	...	...	100-4i	100-4i	55-4i	53-4i	-4i	1-4i	...	BRB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BLZ
...	...	...	...	99-3	92-3	49-3	77-3	13-3	548-3	...	BOL
...	...	...	...	99	93	35	50	270	11.168	...	BRA
61-3	47-3	47-3	38-3	99-1	96-1	49-1	52-1	28-1	531-1	...	CHL
...	...	...	...	99	95	40	49	100	1.875	...	COL
...	...	...	...	99i	98i	41i	49i	4i	84i	...	CRI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DMA
...	...	...	...	99-1	93-1	39-1	56-1	23-1	851-1	...	ECU
...	...	...	...	98	89	44	63	26	515	...	SLV
...	...	...	...	99-4i	99-4i	32-4i	49-4i	0,1-4i	1-4i	...	GRD
...	...	...	...	94-4	81-4	59-4	66-4	190-4	1.873-4	...	GTM
...	...	...	...	97-4i	86-4i	44-4i	53-4i	5-4i	77-4i	...	GUY
...	...	...	...	83-2i	62-2i	51-2i	56-2i	366-2i	2.741-2i	...	HTI
...	...	...	...	97	87	26	50	71	838	...	HND
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VGB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CYM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TCA
...	...	...	...	96-4i	88-4i	16-4i	31-4i	20-4i	256-4i	...	JAM
...	...	...	...	99	95	44	61	151	4.273	...	MEX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MSR
...	...	...	...	92-3i	83-3i	37-3i	51-3i	102-3i	744-3i	...	NIC
...	...	...	...	99	95	61	56	6	139	...	PAN
...	...	...	...	98	94	32	53	23	293	...	PRY
...	...	...	...	99	94	54	75	52	1.334	...	PER
...	...	...	...	99-2	94-2	48-2	50-2	22-2	462-2	...	DOM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KNA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VCT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LCA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM
...	...	...	...	99i	94i	57i	65i	1i	24i	...	SUR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TTO
...	...	...	...	99	99	37	40	6	35	...	URY
...	...	...	...	99-2	97-2	36-2	49-2	63-2	615-2	...	VEN

## CUADRO 4: continuación

País o territorio	A	B	C	D	E	F	G			H							
	Participación en la educación y formación de adultos (%)	% de jóvenes matriculados en EFTP	Proporción de la EFTP de la matrícula en secundaria (%)	Transición del segundo ciclo de secundaria a la educación superior (%)	Tasa bruta de ingreso en la educación superior (%)	TBM en educación superior (%)	% de adultos de más de 15 años con competencias en TIC			% de adultos de más de 25 años que han finalizado, como mínimo							
Indicador del ODS	4.3.1	4.3.3				4.3.2	4.4.1			4.4.3							
Año de referencia	2018						2018										
<b>Europa y América del Norte</b>																	
Albania	9-2	5	8	66	50	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Alemania	52-2	21-1	19-1	76-1	63-1	70-1	62-2	38-2	6-1	100	96	83	36	...	...	...	...
Andorra	...	...	11	28	...	...	...	...	6-1	97-2	72-2	47-2	32-2	...	...	...	...
Austria	60-2	28-1	35-1	77-2	75-1	85-1	63-2	45-2	7-1	...	99-4	79-2	29-2	...	...	...	...
Belarús	...	10	13	...	...	87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	45-2	25-1	44-1	83-1	79-1	80-1	65-1	44-1	9-1	96-2	85-2	67-2	34-2	...	...	...	...
Bermudas	...	-2	...	...	22	19	...	...	...	...	...	87-2	55-2	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	9-2	...	38	57	...	...	28-1	9-1	2-1	84-2	81-2	62-2	12-2	...	...	...	...
Bulgaria	25-2	16-1	29-1	98-1	77-1	71-1	26-2	14-2	1-1	...	95-2	76-2	...	...	...	...	...
Canadá	...	...	5-1	...	...	69-1i	...	...	...	...	...	84-2	60-2	...	...	...	...
Chequia	46-2	26-1	37-1	80-1	70-1	64-1	56-1	41-1	4-1	100-2	100-2	90-2	20-2	...	...	...	...
Croacia	32-2	22-1	39-1	...	...	68-1	42-1	32-1	5-1	...	...	...	...	...	...	...	...
Dinamarca	50-2	12-1	22-1	75-1	81-1	81-1	68-2	56-1	14-1	...	94	79	37	...	...	...	...
Eslovaquia	46-2	23-1	31-1	79-1	55-1	47-1	51-2	42-1	4-1	100-1	99-1	87-1	23-1	...	...	...	...
Eslovenia	46-2	35-1	45-1	72-1	75-1	79-1	54-2	42-2	4-1	100-1	98-1	83-1	28-1	...	...	...	...
España	43-2	15-1	19-1	87-1	80-1	89-1	52-2	37-2	6-2	92	78	50	31	...	...	...	...
Estados Unidos	59-1	1-ii	...	64-3	53-3i	88-1i	...	...	...	99	96	90	45	...	...	...	...
Estonia	44-2	12-1	23-1	...	...	70-1	56-2	44-2	7-1	...	...	88	40	...	...	...	...
Federación de Rusia	...	17-ii	14-1	114-1	107-1	82-1	47-1	24-1	1-1	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	54-2	21-1	48-1	39-1	62-1	88-1	72-4	47-1	9-1	...	...	76-1	36-1	...	...	...	...
Francia	51-2	19-ii	18-1	...	...	66-1i	53-2	40-2	6-1	98-1	84-1	70-1	30-1	...	...	...	...
Grecia	17-2	13-1	16-1	49-1	48-1	137-1	52-2	41-2	9-2	91-2	65-2	55-2	27-2	...	...	...	...
Hungría	56-2	13-1	12-1	54-1	45-1	49-1	53-2	37-2	4-1	100-2	97-2	76-2	29-2	...	...	...	...
Irlanda	54-2	7-ii	5-1	...	...	78-1i	47-1	35-1	5-1	...	86-1	71-1	43-1	...	...	...	...
Islandia	...	9-1	19-1	...	73-3	72-1	80-4	72-1	13-1	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	42-2	22-1	34-1	73-3	52-1	62-1	42-2	31-2	4-2	95-3	78-3	49-3	15-3	...	...	...	...
Letonia	48-2	17-ii	20-1	...	...	88-1i	46-2	31-1	2-1	100-3	100	90	44	...	...	...	...
Liechtenstein	...	25-1i	35-1	52-3	25-1i	36-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	28-2	9-ii	10-1	91-1	80-1i	72-1i	45-2	41-1	4-1	99-1	96-1	87-1	55-1	...	...	...	...
Luxemburgo	48-2	22-1	33-1	42-2	35-1	19-1	83-2	68-1	11-1	...	100-3	80-4	69-3	...	...	...	...
Macedonia del Norte	13-2	...	28-1	74-1	60-1	42-1	32-2	21-2	3-2	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta	36-2	10-1	16-1	54-1	80-1	54-1	44-2	39-1	6-1	99	82	45	30	...	...	...	...
Mónaco	...	...	9+1	46+1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	...	23	33	...	...	56	...	32-1	3-1	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	60-2	18-1	28-1	67-1	71-1	82-1	68-2	55-1	12-1	100-1	99-1	78-1	40-1	...	...	...	...
Países Bajos	64-2	23-1	37-1	56-1	65-1	85-1	73-1	52-1	8-1	99	90	71	33	...	...	...	...
Polonia	26-2	19-1	28-1	91-1	81-1	68-1	41-2	28-1	3-1	99-2	85-2	85-2	28-2	...	...	...	...
Portugal	46-2	17-1	25-1	71-1	62-1	64-1	58-4	38-1	8-1	92	54	37	19	...	...	...	...
Reino Unido	52-2	19-1	35-1	...	62-4	60-1	62-2	47-2	8-2	100-1	100-1	77-1	44-1	...	...	...	...
República de Moldova	...	10i	14	...	...	40i	...	...	...	99	97	75	...	...	...	...	...
Rumania	7-2	...	28-1	114-2	80-1	49-1	22-1	14-1	1-1	99-1	91-1	67-1	18-1	...	...	...	...
San Marino	...	2	7	269	89	42	...	...	...	97	83	54	16	...	...	...	...
Serbia	20-2	24i	35	113-2	97-2i	67i	34-3	24-1	4-1	98-1	90-1	72-1	23-1	...	...	...	...
Suecia	64-2	12-1	20-1	105-1	74-1	67-1	70-1	51-1	12-1	100-1	91-1	76-1	39-1	...	...	...	...
Suiza	69-2	23-1	37-1	77-1	89-1	60-1	...	57-1	9-1	...	97	86	...	...	...	...	...
Ucrania	...	4-4	7	159	...	83-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	I				J		K				Código de país
	% de los que han adquirido competencia en				Tasa de alfabetización (%)		Analfabetos				
	Alfabetización		Nociones de aritmética		Jóvenes	Adultos	% de mujeres		Cantidad (000)		
Jóvenes	Adultos	Jóvenes	Adultos	Jóvenes			Adultos	Jóvenes	Adultos		
2018											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ALB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DEU
...	...	...	...	...	99 <sub>i</sub>	98 <sub>i</sub>	26 <sub>i</sub>	60 <sub>i</sub>	3 <sub>i</sub>	44 <sub>i</sub>	AND
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AUT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BLR
...	...	...	...	...	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	42 <sub>i</sub>	61 <sub>i</sub>	1 <sub>i</sub>	19 <sub>i</sub>	BEL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BMU
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BIH
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BGR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CZE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HRV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DNK
...	...	...	...	...	100 <sub>-2</sub>	99 <sub>-2</sub>	48 <sub>-2</sub>	79 <sub>-2</sub>	3 <sub>-2</sub>	86 <sub>-2</sub>	SVK
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SVN
...	88 <sub>-3</sub>	75 <sub>-3</sub>	86 <sub>-3</sub>	74 <sub>-3</sub>	100 <sub>-4i</sub>	100 <sub>-4i</sub>	31 <sub>-4i</sub>	57 <sub>-4i</sub>	0,3 <sub>-4i</sub>	6 <sub>-4i</sub>	ESP
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	USA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	EST
...	...	...	...	...	99 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	47 <sub>i</sub>	63 <sub>i</sub>	12 <sub>i</sub>	190 <sub>i</sub>	RUS
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FIN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FRA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GRC
...	77 <sub>-3</sub>	73 <sub>-3</sub>	73 <sub>-3</sub>	71 <sub>-3</sub>	99 <sub>i</sub>	98 <sub>i</sub>	54 <sub>i</sub>	65 <sub>i</sub>	9 <sub>i</sub>	187 <sub>i</sub>	HUN
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRL
...	...	...	...	...	99 <sub>-4i</sub>	99 <sub>-4i</sub>	42 <sub>-4i</sub>	55 <sub>-4i</sub>	14 <sub>-4i</sub>	73 <sub>-4i</sub>	ISL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ITA
...	...	...	...	...	100 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	37 <sub>i</sub>	63 <sub>i</sub>	4 <sub>i</sub>	444 <sub>i</sub>	LVA
...	...	...	...	...	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	37 <sub>i</sub>	47 <sub>i</sub>	0,3 <sub>i</sub>	2 <sub>i</sub>	LIE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LTU
...	92 <sub>-3</sub>	85 <sub>-3</sub>	90 <sub>-3</sub>	83 <sub>-3</sub>	...	...	...	...	...	...	LUX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MKD
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MLT
...	...	...	...	...	99 <sub>i</sub>	95 <sub>i</sub>	30 <sub>i</sub>	37 <sub>i</sub>	0,3 <sub>i</sub>	21 <sub>i</sub>	MCO
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
...	...	...	...	...	99 <sub>-4i</sub>	98 <sub>-4i</sub>	53 <sub>-4i</sub>	74 <sub>-4i</sub>	4 <sub>-4i</sub>	39 <sub>-4i</sub>	NOR
...	...	...	...	...	99 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	55 <sub>i</sub>	77 <sub>i</sub>	1 <sub>i</sub>	6 <sub>i</sub>	NLD
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	POL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GBR
...	...	...	...	...	100 <sub>i</sub>	96 <sub>i</sub>	44 <sub>i</sub>	68 <sub>i</sub>	4 <sub>i</sub>	343 <sub>i</sub>	MDA
...	...	...	...	...	100 <sub>-4</sub>	99 <sub>-4</sub>	48 <sub>-4</sub>	71 <sub>-4</sub>	1 <sub>-4</sub>	22 <sub>-4</sub>	ROU
...	...	...	...	...	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	41 <sub>i</sub>	54 <sub>i</sub>	42 <sub>i</sub>	323 <sub>i</sub>	SMR
...	...	...	...	...	100	100	32	59	-	-	SRB
...	...	...	...	...	100	98	44	67	13	623	SWE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CHE
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UKR



## CUADRO 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 el nivel mínimo de competencia				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en la competencia de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matrícula			
Año de referencia	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Jóvenes	Adultos	Alfabetización	Nociones de aritmética	Preescolar	Primaria	Secundaria	Enseñanza superior
Región	Mediana														
4.5.1	2018														
Mundo	1,00 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	1,03 <sub>i</sub>	...	...	1,15 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	1,00	0,97	...	...	1,01	0,99	1,01	1,17
África subsahariana	1,04 <sub>i</sub>	0,88 <sub>i</sub>	0,79 <sub>i</sub>	...	...	...	...	0,97	0,80	...	...	1,03	0,98	0,97	0,73
África Septentrional y Asia Occidental	1,00 <sub>i</sub>	1,01 <sub>i</sub>	1,08 <sub>i</sub>	...	...	1,32 <sub>i</sub>	1,07	1,00	0,96	...	...	1,00	1,00	1,01	1,20
África Septentrional	1,01 <sub>i</sub>	1,02 <sub>i</sub>	0,97 <sub>i</sub>	...	...	1,31 <sub>i</sub>	1,10	0,99	0,86	...	...	1,01	0,96	1,00	1,03
Asia Occidental	1,00 <sub>i</sub>	1,01 <sub>i</sub>	1,08 <sub>i</sub>	...	...	1,33 <sub>i</sub>	1,05	1,00	0,98	...	...	1,00	1,00	1,01	1,25
Asia Central y Meridional	1,00	0,98	0,95 <sub>i</sub>	...	...	...	...	1,00	0,95	...	...	0,99	1,00	1,00	0,93
Asia Central	1,00	1,00	0,99	...	...	...	...	1,00	1,00	...	...	0,97	0,99	0,99	0,76
Asia Meridional	1,00	0,96	0,85 <sub>i</sub>	...	...	...	...	1,00	0,80	...	...	1,00	1,02	1,04	0,99
Asia Oriental y Sudoriental	1,02 <sub>i</sub>	1,07 <sub>i</sub>	1,12 <sub>i</sub>	...	...	1,17	1,04	1,00	0,97	...	...	1,01	1,00	1,01	1,18
Asia Oriental	...	...	...	...	...	1,09 <sub>i</sub>	1,01 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	0,97 <sub>i</sub>	...	...	1,00	1,00	1,00 <sub>i</sub>	1,14
Asia Sudoriental	1,03	1,06	1,10	...	...	1,27	1,07	1,00	0,97	...	...	1,01	0,98	1,02	1,19
Oceanía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99	0,98	1,04	...
América Latina y el Caribe	1,03 <sub>i</sub>	1,09 <sub>i</sub>	1,12 <sub>i</sub>	...	...	1,13 <sub>i</sub>	0,82 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	...	...	1,02	0,98	1,03	1,36 <sub>i</sub>
Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 <sub>i</sub>	...	...	1,03	0,98	1,03	1,44 <sub>i</sub>
América Central	1,02	1,05	1,11	...	...	1,11	0,82	1,00	0,99	...	...	1,02	0,99	1,06	1,16
América del Sur	1,02	1,09	1,13	...	...	1,13	0,76	1,00	1,00	...	...	1,01	0,97	1,04	1,14 <sub>i</sub>
Europa y América del Norte	1,00 <sub>i</sub>	1,00	1,04	...	...	1,13	1,00	1,00 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	...	...	0,99	1,00	1,00	1,25
Europa	1,00 <sub>i</sub>	1,00	1,04	...	...	1,13	1,00	1,00 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	...	...	0,99	1,00	1,00	1,24
América del Norte	1,00 <sub>i</sub>	1,01 <sub>i</sub>	1,03 <sub>i</sub>	...	...	1,09	0,99	...	...	...	...	0,93	0,99	1,01	1,26
Bajos ingresos	1,01 <sub>i</sub>	0,87 <sub>i</sub>	0,69 <sub>i</sub>	...	...	...	...	0,90	0,70	...	...	1,03	0,98	0,86	0,54
Ingresos medianos	1,02 <sub>i</sub>	1,02 <sub>i</sub>	1,03 <sub>i</sub>	...	...	1,22 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	1,00	0,98	...	...	1,01	0,99	1,02	1,18
Medianos bajos	1,03	1,02	0,97	...	...	...	...	1,00	0,90	...	...	1,01	0,98	1,02	1,03
Medianos altos	1,01 <sub>i</sub>	1,01 <sub>i</sub>	1,10 <sub>i</sub>	...	...	1,22 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	1,00	0,99	...	...	1,01	0,99	1,03	1,25
Altos ingresos	1,00 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	1,05 <sub>i</sub>	...	...	1,13	1,01	1,00 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	...	...	1,00	1,00	1,00	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 el porcentaje de alumnos en el nivel mínimo de competencia al final de un nivel determinado.

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 de adultos de más de 16 años que adquiere, como mínimo, un nivel fijo de capacidad en la competencia funcional de alfabetización y nociones elementales de aritmética.

E Índice de paridad de género ajustado (IPGA) en la tasa bruta de matrícula por nivel.

F Índice de paridad ajustado por ubicación (rural-urbana) y nivel de ingresos (del quintil más pobre al más rico) en la finalización de la escuela por nivel.

G Índice de paridad ajustado por nivel de ingresos (del quintil más pobre al más rico) en la adquisición del nivel mínimo de competencia.

Fuente: IEU, salvo indicación contraria. Los datos hacen referencia al curso escolar finalizado en 2018, salvo indicación contraria.

Las sumas representan a los países enumerados en el cuadro de los que se dispone de datos y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes."

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) Distinto año de referencia (por ejemplo: -2: año de referencia 2016 en lugar de 2018).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

UBICACIÓN/NIVEL DE INGRESOS															
Disparidad en finalización de primaria				Disparidad en finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de nivel de ingresos en el nivel mínimo de competencia			
Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria	
Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas
4.5.1															
2018															
Mediana															
0,94 <sub>i</sub>	0,72 <sub>i</sub>	71 <sub>i</sub>	79 <sub>i</sub>	0,88 <sub>i</sub>	0,70 <sub>i</sub>	47 <sub>i</sub>	55 <sub>i</sub>	0,66 <sub>i</sub>	0,36 <sub>i</sub>	18 <sub>i</sub>	21 <sub>i</sub>	...	...	0,61 <sub>i</sub>	0,58 <sub>i</sub>
0,66 <sub>i</sub>	0,38 <sub>i</sub>	31 <sub>i</sub>	30 <sub>i</sub>	0,40 <sub>i</sub>	0,15 <sub>i</sub>	9 <sub>i</sub>	5 <sub>i</sub>	0,25 <sub>i</sub>	0,05 <sub>i</sub>	2 <sub>i</sub>	1 <sub>i</sub>	...	...	...	...
0,98 <sub>i</sub>	0,93 <sub>i</sub>	92 <sub>i</sub>	93 <sub>i</sub>	0,95 <sub>i</sub>	0,81 <sub>i</sub>	70 <sub>i</sub>	73 <sub>i</sub>	0,84 <sub>i</sub>	0,63 <sub>i</sub>	32 <sub>i</sub>	42 <sub>i</sub>	...	...	0,47 <sub>i</sub>	0,52
0,93 <sub>i</sub>	0,89 <sub>i</sub>	85 <sub>i</sub>	87 <sub>i</sub>	0,72 <sub>i</sub>	0,55 <sub>i</sub>	49 <sub>i</sub>	56 <sub>i</sub>	0,52 <sub>i</sub>	0,30 <sub>i</sub>	17 <sub>i</sub>	32 <sub>i</sub>	...	...	0,34 <sub>i</sub>	0,40
1,00 <sub>i</sub>	...	...	...	0,98 <sub>i</sub>	0,88 <sub>i</sub>	...	...	0,87 <sub>i</sub>	0,66 <sub>i</sub>	...	...	...	...	0,48 <sub>i</sub>	0,53
0,98	0,89	89	88	0,93	0,74	69	72	0,65 <sub>i</sub>	0,34 <sub>i</sub>	20 <sub>i</sub>	22 <sub>i</sub>	...	...	...	...
1,00	1,01	99	100	1,00	0,99	98	98	0,95	0,88	84	85	...	...	...	...
0,90	0,75	65	68	0,84	0,50	44	38	0,49 <sub>i</sub>	0,18 <sub>i</sub>	16 <sub>i</sub>	4 <sub>i</sub>	...	...	...	...
0,96 <sub>i</sub>	0,86 <sub>i</sub>	80 <sub>i</sub>	90 <sub>i</sub>	0,83 <sub>i</sub>	0,58 <sub>i</sub>	48 <sub>i</sub>	66 <sub>i</sub>	0,63 <sub>i</sub>	0,28 <sub>i</sub>	21 <sub>i</sub>	28 <sub>i</sub>	...	...	0,63	0,51
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,85 <sub>i</sub>	0,90 <sub>i</sub>
0,94	0,75	68	77	0,76	0,46	36	50	0,58	0,22	17	22	...	...	0,41	0,42
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0,94 <sub>i</sub>	0,84 <sub>i</sub>	79 <sub>i</sub>	90 <sub>i</sub>	0,83 <sub>i</sub>	0,60 <sub>i</sub>	48 <sub>i</sub>	58 <sub>i</sub>	0,69 <sub>i</sub>	0,36 <sub>i</sub>	20 <sub>i</sub>	31 <sub>i</sub>	...	...	0,41 <sub>i</sub>	0,26 <sub>i</sub>
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0,91	0,76	73	78	0,72	0,49	47	46	0,46	0,36	17	25	...	...	0,35	0,20
0,97	0,95	91	93	0,88	0,72	61	76	0,71	0,44	36	43	...	...	0,43	0,26
1,00 <sub>i</sub>	...	...	...	1,00 <sub>i</sub>	0,99	98 <sub>i</sub>	97 <sub>i</sub>	0,97 <sub>i</sub>	0,83	79 <sub>i</sub>	81 <sub>i</sub>	...	...	0,70	0,67
1,00 <sub>i</sub>	...	...	...	1,00	0,99	98 <sub>i</sub>	97 <sub>i</sub>	0,97	0,81	79 <sub>i</sub>	81 <sub>i</sub>	...	...	0,70	0,67
...	0,99 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	...	0,99 <sub>i</sub>	97 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	...	0,90 <sub>i</sub>	87 <sub>i</sub>	89 <sub>i</sub>	...	...	0,81	0,71
0,63 <sub>i</sub>	0,35 <sub>i</sub>	26 <sub>i</sub>	29 <sub>i</sub>	0,38 <sub>i</sub>	0,12 <sub>i</sub>	8 <sub>i</sub>	5 <sub>i</sub>	0,24 <sub>i</sub>	0,04 <sub>i</sub>	2 <sub>i</sub>	1 <sub>i</sub>	...	...	...	...
0,93 <sub>i</sub>	0,79 <sub>i</sub>	72 <sub>i</sub>	81 <sub>i</sub>	0,81 <sub>i</sub>	0,54 <sub>i</sub>	47 <sub>i</sub>	55 <sub>i</sub>	0,61 <sub>i</sub>	0,26 <sub>i</sub>	18 <sub>i</sub>	21 <sub>i</sub>	...	...	0,44 <sub>i</sub>	0,40 <sub>i</sub>
0,83	0,65	57	65	0,62	0,32	28	26	0,46	0,13	10	6	...	...	...	...
0,98 <sub>i</sub>	0,94 <sub>i</sub>	91 <sub>i</sub>	94 <sub>i</sub>	0,92 <sub>i</sub>	0,81 <sub>i</sub>	74 <sub>i</sub>	80 <sub>i</sub>	0,77 <sub>i</sub>	0,41 <sub>i</sub>	36 <sub>i</sub>	41 <sub>i</sub>	...	...	0,45 <sub>i</sub>	0,45 <sub>i</sub>
1,00 <sub>i</sub>	...	...	...	1,00 <sub>i</sub>	0,99 <sub>i</sub>	...	...	0,97 <sub>i</sub>	0,83 <sub>i</sub>	...	...	...	...	0,72	0,68

## CUADRO 5: continuación

País o territorio	GÉNERO														
	A			B				C		D		E			
	IPGA en la finalización			IPGA en el nivel mínimo de competencia				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en la competencia de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matrícula			
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria		Jóvenes	Adultos	Alfabetización	Nociones de aritmética	Preescolar	Primaria	Secundaria	Enseñanza superior
Indicador del ODS															
Año de referencia															
2018															
<b>África subsahariana</b>															
Angola	0,89 <sup>-3</sup>	0,76 <sup>-3</sup>	0,64 <sup>-3</sup>	...	...	...	...	0,83 <sup>-4</sup>	0,67 <sup>-4</sup>	...	...	0,89 <sup>-2</sup>	0,87 <sup>-3</sup>	0,64 <sup>-2</sup>	0,83 <sup>-2</sup>
Benin	0,87 <sup>-1</sup>	0,54 <sup>-1</sup>	0,45 <sup>-1</sup>	0,78 <sup>-4</sup>	1,10 <sup>-4</sup>	...	...	0,74 <sup>i</sup>	0,58 <sup>i</sup>	...	...	1,03	0,94	0,76 <sup>-2</sup>	0,44 <sup>-1</sup>
Botswana	...	...	...	...	1,15 <sup>-3</sup>	...	...	...	...	...	...	1,03 <sup>-3</sup>	0,98 <sup>-3</sup>	...	1,30 <sup>-1</sup>
Burkina Faso	...	...	...	0,88 <sup>-4</sup>	0,74 <sup>-4</sup>	...	...	0,88 <sup>i</sup>	0,65 <sup>i</sup>	...	...	0,99	0,98	1,00	0,58
Burundi	1,16 <sup>-2</sup>	0,75 <sup>-2</sup>	0,70 <sup>-2</sup>	1,30 <sup>-4</sup>	1,47 <sup>-4</sup>	...	...	0,94 <sup>-1</sup>	0,80 <sup>-1</sup>	...	...	1,04	1,01	1,10	0,45 <sup>-1</sup>
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	1,01 <sup>-3</sup>	0,89 <sup>-3</sup>	...	...	1,01	0,93	1,09	1,33
Camerún	0,94 <sup>-4</sup>	0,88 <sup>-4</sup>	0,78 <sup>-4</sup>	1,17 <sup>-4</sup>	0,94 <sup>-4</sup>	...	...	0,94 <sup>i</sup>	0,87 <sup>i</sup>	...	...	1,02	0,90	0,86 <sup>-2</sup>	0,81 <sup>-1</sup>
Chad	0,78 <sup>-3</sup>	0,55 <sup>-3</sup>	0,37 <sup>-3</sup>	0,72 <sup>-4</sup>	0,32 <sup>-4</sup>	...	...	0,55 <sup>-2</sup>	0,45 <sup>-2</sup>	...	...	0,92 <sup>-2</sup>	0,77 <sup>-2</sup>	0,46 <sup>-2</sup>	0,29 <sup>-3</sup>
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	1,00 <sup>i</sup>	0,82 <sup>i</sup>	...	...	1,03	1,00	1,06	0,81 <sup>-4</sup>
Congo	1,04 <sup>-3</sup>	0,79 <sup>-3</sup>	0,69 <sup>-3</sup>	1,11 <sup>-4</sup>	1,01 <sup>-4</sup>	...	...	0,92 <sup>i</sup>	0,87 <sup>i</sup>	...	...	...	...	...	0,67 <sup>-1</sup>
Côte d'Ivoire	0,89 <sup>-2</sup>	0,61 <sup>-2</sup>	0,85 <sup>-2</sup>	1,15 <sup>-4</sup>	0,71 <sup>-4</sup>	...	...	0,83 <sup>i</sup>	0,75 <sup>i</sup>	...	...	1,02	0,93	0,77	0,69 <sup>-1</sup>
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95 <sup>+1</sup>	1,00 <sup>+1</sup>	1,03 <sup>+1</sup>	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	0,99 <sup>i</sup>	0,82 <sup>i</sup>	...	...	0,99	0,86	0,91	0,71 <sup>-2</sup>
Eswatini	1,17 <sup>-4</sup>	1,13 <sup>-4</sup>	1,07 <sup>-4</sup>	...	...	...	...	1,02 <sup>i</sup>	1,00 <sup>i</sup>	...	...	...	0,92 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-2</sup>	...
Etiopía	1,01 <sup>-2</sup>	0,96 <sup>-2</sup>	1,11 <sup>-2</sup>	...	...	...	...	0,98 <sup>-11</sup>	0,75 <sup>-11</sup>	...	...	0,95 <sup>-3</sup>	0,91 <sup>-3</sup>	0,96 <sup>-3</sup>	0,48 <sup>-4</sup>
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	1,04 <sup>i</sup>	0,97 <sup>i</sup>	...	...	...	...	...	...
Gambia	1,12	1,09	0,90	...	...	...	...	0,91 <sup>-3</sup>	0,67 <sup>-3</sup>	...	...	1,06	1,09	...	...
Ghana	1,05 <sup>-4</sup>	1,00 <sup>-4</sup>	1,02 <sup>-4</sup>	...	...	...	...	0,99 <sup>i</sup>	0,89 <sup>i</sup>	...	...	1,02	1,01 <sup>+1</sup>	1,00 <sup>+1</sup>	0,77
Guinea	0,75	0,61	0,51	...	...	...	...	0,65 <sup>-4</sup>	0,50 <sup>-4</sup>	...	...	...	0,82 <sup>-2</sup>	0,65 <sup>-4</sup>	0,43 <sup>-4</sup>
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02 <sup>-3</sup>	0,99 <sup>-3</sup>	...	...
Guinea-Bissau	0,78 <sup>-4</sup>	0,69 <sup>-4</sup>	0,49 <sup>-4</sup>	...	...	...	...	0,70 <sup>-41</sup>	0,50 <sup>-41</sup>	...	...	...	...	...	...
Kenya	1,06 <sup>-4</sup>	1,12 <sup>-4</sup>	0,85 <sup>-4</sup>	...	...	...	...	1,01 <sup>i</sup>	0,92 <sup>i</sup>	...	...	0,97 <sup>-2</sup>	1,00 <sup>-2</sup>	...	0,74 <sup>-1</sup>
Lesotho	1,25	1,40	1,29	...	...	...	...	1,15 <sup>-41</sup>	1,20 <sup>-41</sup>	...	...	1,04 <sup>-2</sup>	0,95 <sup>-1</sup>	1,26 <sup>-1</sup>	1,35
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	0,70 <sup>-11</sup>	0,54 <sup>-11</sup>	...	...	1,01 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	0,77 <sup>-3</sup>	...
Madagascar	1,14	0,98	0,97	...	...	...	...	0,99 <sup>i</sup>	0,94 <sup>i</sup>	...	...	1,09	1,01	1,03	0,95
Malawi	1,18 <sup>-3</sup>	0,92 <sup>-3</sup>	0,84 <sup>-3</sup>	...	...	...	...	1,01 <sup>-31</sup>	0,79 <sup>-31</sup>	...	...	1,01 <sup>-3</sup>	1,01	0,98	...
Malí	0,81	0,84	0,43	...	...	...	...	0,75	0,56	...	...	1,03	0,90	0,82	0,42 <sup>-1</sup>
Mauricio	...	...	...	...	...	...	...	1,01 <sup>i</sup>	0,96 <sup>i</sup>	...	...	1,01	1,03	1,05	1,29 <sup>-1</sup>
Mauritania	0,85 <sup>-3</sup>	0,85 <sup>-3</sup>	0,66 <sup>-3</sup>	...	...	...	...	0,80 <sup>-11</sup>	0,68 <sup>-11</sup>	...	...	1,21 <sup>-3</sup>	1,05	1,02	0,50 <sup>-1</sup>
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	0,85 <sup>-1</sup>	0,69 <sup>-1</sup>	...	...	...	0,93	0,89 <sup>-1</sup>	0,81
Namibia	...	...	...	...	...	...	...	1,02 <sup>i</sup>	1,00 <sup>i</sup>	...	...	1,03	0,97	...	1,49 <sup>-1</sup>
Niger	...	...	...	1,16 <sup>-4</sup>	0,71 <sup>-4</sup>	...	...	...	...	...	...	1,07	0,86 <sup>-1</sup>	0,75 <sup>-1</sup>	0,41
Nigeria	1,00	0,90	0,76	...	...	...	...	0,84 <sup>i</sup>	0,74 <sup>i</sup>	...	...	...	0,94 <sup>-2</sup>	0,90 <sup>-2</sup>	...
R. D. del Congo	...	...	...	...	...	...	...	0,88 <sup>-2</sup>	0,75 <sup>-2</sup>	...	...	1,07 <sup>-3</sup>	0,99 <sup>-3</sup>	0,64 <sup>-3</sup>	0,56 <sup>-2</sup>
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	0,60 <sup>i</sup>	0,52 <sup>i</sup>	...	...	1,04 <sup>-1</sup>	0,78 <sup>-2</sup>	0,67 <sup>-1</sup>	...
República Unida de Tanzania	1,10 <sup>-3</sup>	0,86 <sup>-3</sup>	0,69 <sup>-3</sup>	...	...	...	...	0,97 <sup>-3</sup>	0,88 <sup>-3</sup>	...	...	1,00	1,03	1,05	0,54 <sup>-3</sup>
Rwanda	1,22 <sup>-3</sup>	1,16 <sup>-3</sup>	0,84 <sup>-3</sup>	...	...	...	...	1,05	0,89	...	...	1,03	0,99	1,11	0,81
Santo Tomé y Príncipe	1,08 <sup>-4</sup>	1,10 <sup>-4</sup>	1,46 <sup>-4</sup>	...	...	...	...	1,00 <sup>i</sup>	0,93 <sup>i</sup>	...	...	1,09 <sup>-2</sup>	0,97 <sup>-1</sup>	1,13 <sup>-1</sup>	1,04 <sup>-3</sup>
Senegal	1,06 <sup>-1</sup>	0,85 <sup>-1</sup>	0,69 <sup>-1</sup>	0,97 <sup>-4</sup>	0,75 <sup>-4</sup>	1,11 <sup>-3</sup>	0,86 <sup>-3</sup>	0,84 <sup>-1</sup>	0,61 <sup>-1</sup>	...	...	1,11	1,12	1,09	0,68
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	1,01 <sup>i</sup>	1,01 <sup>i</sup>	...	...	1,02	1,06	1,06	1,52
Sierra Leona	1,03 <sup>-1</sup>	0,89 <sup>-1</sup>	0,64 <sup>-1</sup>	...	...	...	...	0,89 <sup>i</sup>	0,67 <sup>i</sup>	...	...	1,10	1,03	0,97 <sup>-1</sup>	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	1,03 <sup>-2</sup>	1,06 <sup>-2</sup>	1,13 <sup>-2</sup>	...	1,14 <sup>-3</sup>	...	...	1,03 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	...	...	1,00 <sup>-1</sup>	0,97 <sup>-1</sup>	1,08 <sup>-1</sup>	1,30 <sup>-1</sup>
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	0,98 <sup>i</sup>	0,72 <sup>i</sup>	...	...	0,95 <sup>-3</sup>	0,71 <sup>-3</sup>	0,54 <sup>-3</sup>	...
Togo	0,89 <sup>-4</sup>	0,64 <sup>-4</sup>	0,49 <sup>-4</sup>	1,14 <sup>-4</sup>	0,87 <sup>-4</sup>	...	...	0,87 <sup>-3</sup>	0,66 <sup>-3</sup>	...	...	1,03	0,96	0,73 <sup>-1</sup>	0,51
Uganda	1,07 <sup>-2</sup>	0,87 <sup>-2</sup>	0,79 <sup>-2</sup>	...	...	...	...	1,01 <sup>i</sup>	0,86 <sup>i</sup>	...	...	1,04 <sup>-1</sup>	1,03 <sup>-1</sup>	...	0,73 <sup>-4</sup>
Zambia	1,03	0,92	0,80	...	...	1,46 <sup>-3</sup>	1,26 <sup>-3</sup>	0,99 <sup>i</sup>	0,92 <sup>i</sup>	...	...	1,07 <sup>-2</sup>	1,02 <sup>-1</sup>	...	...
Zimbabwe	1,06 <sup>+1</sup>	1,08 <sup>+1</sup>	0,79 <sup>+1</sup>	...	...	...	...	1,06 <sup>-41</sup>	0,99 <sup>-41</sup>	...	...	...	...	...	0,84 <sup>-3</sup>

UBICACIÓN/NIVEL DE INGRESOS																	Código de país
Disparidad en finalización de primaria				Disparidad en finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de nivel de ingresos en el nivel mínimo de competencia					
Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria			
Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas		
4.5.1																	
2018																	
0,37-3	0,21-3	21-3	16-3	0,20-3	0,06-3	5-3	3-3	0,15-3	0,03-3	2-3	1-3	...	...	...	...	AGO	
0,70-1	0,28-1	24-1	18-1	0,43-1	0,08-1	5-1	3-1	0,25-1	0,02-1	1-1	0,2-1	0,15-4	0,20-4	...	...	BEN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,35-3	...	...	BWA	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,28-4	0,50-4	...	...	BFA	
0,67-2	0,40-2	21-2	31-2	0,46-2	0,16-2	12-2	3-2	0,20-2	0,03-2	2-2	-2	0,18-4	0,94-4	...	...	BDI	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CPV	
0,69-4	0,37-4	46-4	26-4	0,37-4	0,16-4	20-4	4-4	0,12-4	0,01-4	1-4	-4	0,03-4	0,05-4	...	...	CMR	
0,35-3	0,27-3	19-3	12-3	0,15-3	0,12-3	8-3	2-3	0,08-3	0,02-3	2-3	-3	0,09-4	0,08-4	...	...	TCD	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COM	
0,61-3	0,43-3	42-3	41-3	0,30-3	0,08-3	7-3	6-3	0,09-3	0,01-3	1-3	0,2-3	0,08-4	0,07-4	...	...	COG	
0,56-2	0,32-2	30-2	15-2	0,26-2	0,08-2	8-2	2-2	0,13-2	0,04-2	4-2	-2	0,20-4	0,40-4	...	...	CIV	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DJI	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERI	
0,77-4	0,60-4	50-4	57-4	0,67-4	0,32-4	26-4	25-4	0,64-4	0,22-4	12-4	13-4	...	...	...	...	SWZ	
0,52-2	0,35-2	28-2	28-2	0,20-2	0,08-2	3-2	5-2	0,13-2	0,04-2	1-2	2-2	...	...	...	...	ETH	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB	
0,63	0,55	42	50	0,40	0,29	18	22	0,24	0,16	10	7	...	...	...	...	GMB	
0,75-4	0,51-4	42-4	43-4	0,61-4	0,36-4	28-4	26-4	0,42-4	0,10-4	7-4	2-4	...	...	...	...	GHA	
0,40	0,20	23	7	0,17	0,06	8	0,3	0,06	0,01	1	-	...	...	...	...	GIN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ	
0,23-4	0,13-4	8-4	7-4	0,22-4	0,09-4	6-4	1-4	0,14-4	0,12-4	4-4	-4	...	...	...	...	GNB	
0,88-4	0,65-4	61-4	65-4	0,78-4	0,45-4	41-4	43-4	0,52-4	0,16-4	17-4	7-4	...	...	...	...	KEN	
0,80	0,60	40	79	0,45	0,17	6	19	0,42	0,06	1	6	...	...	...	...	LSO	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBR	
0,68	0,20	14	21	0,41	0,05	4	2	0,47	0,07	2	1	...	...	...	...	MDG	
0,58-3	0,35-3	22-3	29-3	0,31-3	0,11-3	7-3	5-3	0,28-3	0,07-3	4-3	2-3	...	...	...	...	MWI	
0,49	0,32	29	21	0,30	0,15	8	5	0,15	-	-	-	...	...	...	...	MLI	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MUS	
0,64-3	0,39-3	38-3	28-3	0,56-3	0,29-3	18-3	23-3	0,39-3	0,14-3	10-3	4-3	...	...	...	...	MRT	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MOZ	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NAM	
0,65	0,27	26	26	0,58	0,19	21	13	0,48	0,13	18	6	0,02-4	...	...	...	NER	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COD	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAF	
0,83-3	0,64-3	54-3	67-3	0,35-3	0,12-3	9-3	5-3	0,26-3	0,01-3	0,4-3	-3	...	...	...	...	TZA	
0,76-3	0,48-3	26-3	38-3	0,49-3	0,24-3	11-3	12-3	0,30-3	0,08-3	2-3	4-3	...	...	...	...	RWA	
0,91-4	0,76-4	69-4	74-4	0,85-4	0,17-4	8-4	10-4	0,64-4	0,08-4	-4	5-4	...	...	...	...	STP	
0,58-1	0,37-1	30-1	26-1	0,41-1	0,14-1	9-1	5-1	0,26-1	0,06-1	4-1	-1	0,17-4	0,23-4	0,28-3	0,36-3	SEN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYC	
0,54-1	0,38-1	31-1	34-1	0,30-1	0,11-1	10-1	7-1	0,16-1	0,04-1	4-1	1-1	...	...	...	...	SLE	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM	
0,97-2	0,92-2	87-2	95-2	0,93-2	0,76-2	73-2	76-2	0,61-2	0,29-2	19-2	27-2	...	0,10-3	...	...	ZAF	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SSD	
0,67-4	0,48-4	46-4	34-4	0,29-4	0,11-4	7-4	2-4	0,14-4	0,03-4	2-4	-4	0,06-4	0,11-4	...	...	TGO	
0,59-2	0,26-2	20-2	17-2	0,38-2	0,12-2	10-2	4-2	0,34-2	0,07-2	3-2	3-2	...	...	...	...	UGA	
0,69	0,42	37	40	0,47	0,17	20	12	0,27	0,05	5	1	...	...	0,04-3	0,04-3	ZMB	
0,88+1	0,79+1	75+1	81+1	0,71+1	0,48+1	45+1	45+1	0,06+1	-+1	-+1	-+1	...	...	...	...	ZWE	

**CUADRO 5:** continuación

País o territorio	GÉNERO														
	A			B				C		D		E			
	IPGA en la finalización			IPGA en el nivel mínimo de competencia				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en la competencia de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matrícula			
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Jóvenes	Adultos	Alfabetización	Nociones de aritmética	Preescolar	Primaria	Secundaria	Enseñanza superior
Indicador del ODS	4.5.1														
Año de referencia	2018														
<b>África Septentrional y Asia Occidental</b>															
Arabia Saudita	...	...	...	...	...	1,44	0,91 <sup>-3</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	0,95 <sup>-1</sup>	...	...	1,05	1,01	0,94	1,05
Argelia	...	...	...	...	...	1,46 <sup>-3</sup>	1,16 <sup>-3</sup>	1,00 <sub>i</sub>	0,86 <sub>i</sub>	...	...	...	0,95	...	1,40
Armenia	1,00 <sup>-2</sup>	1,01 <sup>-2</sup>	1,04 <sup>-2</sup>	...	1,04 <sup>-3</sup>	...	1,07 <sup>-3</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	...	...	1,08	1,00	1,04	1,25
Azerbaiján	...	...	...	1,06 <sup>-2</sup>	...	...	...	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	...	...	0,99 <sub>i</sub>	1,01 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	1,13 <sub>i</sub>
Bahrein	...	...	...	...	...	...	1,17 <sup>-3</sup>	0,99	0,96	...	...	1,03	0,99	1,06	1,45
Chipre	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,09 <sup>-1</sup>	...	...	1,32	1,09	...	...	...	...	0,99 <sup>-ii</sup>	1,00 <sup>-ii</sup>	0,98 <sup>-ii</sup>	1,16 <sup>-ii</sup>
Egipto	1,01 <sup>-4</sup>	1,02 <sup>-4</sup>	0,97 <sup>-4</sup>	...	...	...	1,13 <sup>-3</sup>	0,97 <sup>-1</sup>	0,86 <sup>-1</sup>	...	...	1,00	1,00	0,99	1,03 <sup>-1</sup>
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	1,33	1,07 <sup>-3</sup>	0,99 <sup>-3i</sup>	1,03 <sup>-3i</sup>	...	...	0,95 <sup>-1</sup>	0,98 <sup>-1</sup>	0,92 <sup>-1</sup>	...
Georgia	1,00	1,00	1,08	...	...	1,37	1,04	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	...	...	...	1,01	1,01	1,12 <sup>+1</sup>
Iraq	0,94	1,01	1,19	...	...	...	...	0,97 <sup>-1</sup>	0,88 <sup>-1</sup>	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	1,22	1,09	...	...	1,01 <sup>-3</sup>	0,92 <sup>-3</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-1</sup>	1,29 <sup>-1</sup>
Jordania	...	...	...	...	...	1,35	1,01	1,00 <sub>i</sub>	0,99 <sub>i</sub>	...	...	0,99	0,98	1,03	1,16
Kuwait	...	...	...	...	...	...	0,84 <sup>-3</sup>	1,01	0,98	...	...	1,05	1,09	1,06 <sup>-3</sup>	1,53
Líbano	...	...	...	...	...	1,22	0,95 <sup>-3</sup>	1,00 <sub>i</sub>	0,96 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	...	...	...	...	...	1,31	1,07 <sup>-3</sup>	0,99 <sub>i</sub>	0,78 <sub>i</sub>	...	...	0,86	0,96	0,91	0,99
Omán	...	...	...	...	...	...	1,27 <sup>-3</sup>	1,01	0,96	...	...	1,05	1,09	0,92	1,53
Palestina	1,01 <sup>-4</sup>	1,14 <sup>-4</sup>	1,28 <sup>-4</sup>	...	...	...	...	1,00	0,97	...	...	1,00	1,00	1,09	1,36
Qatar	...	...	...	...	...	1,41	1,03 <sup>-3</sup>	1,02 <sup>-ii</sup>	1,02 <sup>-ii</sup>	...	...	1,01	1,01	...	1,87
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,12 <sup>-2</sup>
Sudán	0,96 <sup>-4</sup>	1,02 <sup>-4</sup>	0,85 <sup>-4</sup>	...	...	...	...	1,01 <sub>i</sub>	0,86 <sub>i</sub>	...	...	1,02 <sup>-1</sup>	0,94 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-3</sup>
Túnez	1,03	1,15	1,30	...	...	1,28 <sup>-3</sup>	0,87 <sup>-3</sup>	0,99 <sup>-4</sup>	0,84 <sup>-4</sup>	...	...	1,02 <sup>-2</sup>	0,99	1,13 <sup>-2</sup>	1,45
Turquía	...	...	...	...	0,98 <sup>-3</sup>	1,14	1,05 <sup>-3</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	0,95 <sup>-1</sup>	0,87 <sup>-3</sup>	0,71 <sup>-3</sup>	0,96 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	0,95 <sup>-1</sup>	...
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90 <sup>-2</sup>	0,87 <sup>-2</sup>	0,73 <sup>-2</sup>	...
<b>Asia Central y Meridional</b>															
Afganistán	0,56 <sup>-3</sup>	0,49 <sup>-3</sup>	0,46 <sup>-3</sup>	...	...	...	...	0,76 <sub>i</sub>	0,54 <sub>i</sub>	...	...	...	0,67	0,57	0,35
Bangladesh	1,11 <sup>-4</sup>	1,02 <sup>-4</sup>	0,82 <sup>-4</sup>	...	...	0,98 <sup>-3</sup>	0,84 <sup>-3</sup>	1,03	0,93	...	...	1,04	1,07	1,14	0,71
Bhután	...	...	...	...	...	...	...	1,00 <sup>-1</sup>	0,76 <sup>-1</sup>	...	...	1,01	1,00	1,11 <sub>i</sub>	0,99
India	1,00 <sup>-3</sup>	0,96 <sup>-3</sup>	0,85 <sup>-3</sup>	1,04 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	...	...	0,97 <sub>i</sub>	0,80 <sub>i</sub>	...	...	0,92 <sup>-1</sup>	1,13 <sup>-1</sup>	1,04 <sub>i</sub>	1,07
Irán, República Islámica del	...	...	...	...	...	...	1,01 <sup>-3</sup>	1,00 <sup>-2</sup>	0,89 <sup>-2</sup>	...	...	1,03 <sup>-2</sup>	1,05 <sup>-1</sup>	0,96 <sup>-1</sup>	0,86 <sup>-1</sup>
Kazajstán	1,00 <sup>-3</sup>	1,00 <sup>-3</sup>	1,02 <sup>-3</sup>	1,01 <sup>-2</sup>	1,02 <sup>-3</sup>	1,31	1,00	1,00 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	...	...	1,02 <sup>+1</sup>	1,02 <sup>+1</sup>	1,01 <sup>+1</sup>	1,19 <sup>+1</sup>
Kirguistán	1,00	1,00	0,95	...	...	...	...	1,00 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	...	...	1,00	0,99	1,00	1,23
Maldivas	1,02 <sup>-1</sup>	1,09 <sup>-1</sup>	1,29 <sup>-1</sup>	...	...	...	...	1,01 <sup>-2</sup>	1,01 <sup>-2</sup>	...	...	1,03 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-1</sup>	...	1,72 <sup>-1</sup>
Nepal	0,99 <sup>-2</sup>	0,97 <sup>-2</sup>	...	...	...	...	...	0,97 <sub>i</sub>	0,76 <sub>i</sub>	...	...	0,91 <sup>+1</sup>	1,02 <sup>+1</sup>	1,07 <sup>+1</sup>	1,07
Pakistán	0,87	0,82	0,97	...	...	...	...	0,83 <sup>-1</sup>	0,65 <sup>-1</sup>	...	...	0,87	0,84	0,85	0,87
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	1,01	0,98	...	...	0,99 <sup>-3</sup>	0,99	1,04	1,33
Tayikistán	0,99 <sup>-1</sup>	0,97 <sup>-1</sup>	0,79 <sup>-1</sup>	...	...	...	...	1,00 <sup>-4i</sup>	1,00 <sup>-4i</sup>	...	...	0,87 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	...	0,76 <sup>-1</sup>
Turkmenistán	1,00 <sup>-3</sup>	1,00 <sup>-3</sup>	1,03 <sup>-3</sup>	...	...	...	...	1,00 <sup>-4i</sup>	1,00 <sup>-4i</sup>	...	...	0,97 <sup>-4</sup>	0,98 <sup>-4</sup>	0,96 <sup>-4</sup>	0,64 <sup>-4</sup>
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	1,00	1,00	...	...	0,96	0,99	0,99 <sup>-1</sup>	0,70
<b>Asia Oriental y Sudoriental</b>															
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	1,23	1,07	1,00 <sub>i</sub>	0,98 <sub>i</sub>	...	...	1,01	1,01	1,02	1,36
Cambodia	1,12 <sup>-4</sup>	0,96 <sup>-4</sup>	0,97 <sup>-4</sup>	...	...	1,31 <sup>-3</sup>	0,83 <sup>-3</sup>	1,01 <sup>-3</sup>	0,87 <sup>-3</sup>	...	...	1,04	0,98	...	0,90
China	1,02 <sup>-4</sup>	1,08 <sup>-4</sup>	1,15 <sup>-4</sup>	...	...	...	...	1,00 <sub>i</sub>	0,97 <sub>i</sub>	...	...	1,01	1,01	...	1,18
Filipinas	1,06 <sup>-1</sup>	1,15 <sup>-1</sup>	1,11 <sup>-1</sup>	...	...	1,34	1,11	1,00 <sup>-3</sup>	1,00 <sup>-3</sup>	...	...	0,96 <sup>-1</sup>	0,96 <sup>-1</sup>	1,10 <sup>-1</sup>	1,24 <sup>-1</sup>
Hong Kong (China)	...	...	...	...	...	1,10	1,03	...	...	...	...	1,05	1,04	0,97	1,10
Indonesia	1,02 <sup>-1</sup>	1,05 <sup>-1</sup>	1,03 <sup>-1</sup>	...	...	1,31	1,13	1,00	0,97	...	...	0,90 <sub>i</sub>	0,97	1,02	1,13
Japón	...	...	...	...	...	1,09	1,01 <sup>-3</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	...	...	...	...	...	1,06	1,00	1,00 <sup>-2</sup>	0,97 <sup>-2</sup>	...	...	0,97	0,99	1,00	1,26
Malasia	...	...	...	...	...	1,23	1,07	1,00	0,97	...	...	1,02	1,01 <sup>-1</sup>	1,08	1,18
Mongolia	1,02	1,10	1,13	...	...	...	...	1,01 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	...	...	1,00	0,98	...	1,29
Myanmar	1,03 <sup>-2</sup>	1,03 <sup>-2</sup>	1,33 <sup>-2</sup>	...	...	...	...	0,99 <sup>-2i</sup>	0,90 <sup>-2i</sup>	...	...	1,02	0,96	1,08	1,29
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00	1,01 <sup>-3</sup>	0,51
RDP Lao	1,00 <sup>-1</sup>	0,98 <sup>-1</sup>	0,97 <sup>-1</sup>	...	...	...	...	0,96 <sup>-3</sup>	0,88 <sup>-3</sup>	...	...	1,03	0,96	0,93 <sub>i</sub>	1,07
República de Corea	...	...	...	...	...	1,08	1,01	...	...	...	...	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	0,79 <sup>-1</sup>
Singapur	...	...	...	...	...	1,07	1,03 <sup>-3</sup>	1,00	0,97	0,96 <sup>-3</sup>	0,93 <sup>-3</sup>	...	1,00 <sup>-ii</sup>	0,99 <sup>-ii</sup>	1,13 <sup>-ii</sup>
Tailandia	1,00 <sup>-3</sup>	1,12 <sup>-3</sup>	1,19 <sup>-3</sup>	...	...	1,38	1,16	1,01	0,97	...	...	1,00	1,00	0,98	1,29 <sup>-2</sup>
Timor-Leste	1,10 <sup>-2</sup>	1,10 <sup>-2</sup>	1,10 <sup>-2</sup>	...	...	...	...	1,03 <sub>i</sub>	0,89 <sub>i</sub>	...	...	1,01	0,96	1,08	...
Viet Nam	1,01 <sup>-4</sup>	1,07 <sup>-4</sup>	1,18 <sup>-4</sup>	...	...	1,11 <sup>-3</sup>	1,04 <sup>-3</sup>	1,00 <sub>i</sub>	0,97 <sub>i</sub>	...	...	0,99	1,02	...	1,20 <sup>-2</sup>

UBICACIÓN/NIVEL DE INGRESOS																Código de país	
Disparidad en finalización de primaria				Disparidad en finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de nivel de ingresos en el nivel mínimo de competencia					
Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria			
Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas		
4.5.1																	
2018																	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,42	0,24-3	SAU
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,61-3	0,49-3	DZA
1,01-2	0,99-2	99-2	100-2	0,99-2	0,99-2	98-2	100-2	0,91-2	0,87-2	82-2	87-2	...	0,94-3	...	0,99-3	ARM	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,90-2	...	...	...	AZE	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,69-3	BHR	
1,00-1	...	...	...	1,01-1	0,96-4	...	...	0,92-1	0,93-4	...	...	...	...	0,58	0,62	CYP	
0,97-4	0,89-4	87-4	87-4	0,89-4	0,74-4	70-4	71-4	0,84-4	0,64-4	61-4	51-4	...	...	...	0,66-3	EGY	
1,00	1,00	100	100	0,96	0,93	95	91	0,84	0,69	65	64	...	...	0,48	0,58-3	ARE	
0,87	0,58	62	45	0,76	0,32	26	19	0,81	0,23	11	10	...	...	0,39	0,40	GEO	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,57	0,53	ISR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,60	0,52	JOR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,44-3	KWT	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,25	0,52-3	LBN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,33	0,27-3	MAR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,70-3	OMN	
1,00-4	0,99-4	98-4	100-4	1,03-4	0,83-4	69-4	84-4	1,03-4	0,63-4	37-4	62-4	...	...	...	...	PSE	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,46	0,76-3	QAT	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR	
0,73-4	0,47-4	47-4	42-4	0,62-4	0,31-4	31-4	24-4	0,47-4	0,18-4	16-4	9-4	...	...	...	...	SDN	
0,93	0,89	85	92	0,72	0,55	49	56	0,52	0,30	17	32	...	...	0,34-3	0,31-3	TUN	
0,98-4	0,97-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,71	0,52-3	TUR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM	
0,67-3	0,58-3	57-3	31-3	0,54-3	0,42-3	38-3	13-3	0,42-3	0,26-3	20-3	4-3	...	...	...	...	AFG	
0,99-4	0,70-4	57-4	68-4	0,94-4	0,40-4	30-4	27-4	0,61-4	0,10-4	4-4	3-4	...	...	...	...	BGD	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BTN
0,97-3	0,82-3	81-3	80-3	0,92-3	0,62-3	62-3	56-3	0,65-3	0,18-3	18-3	9-3	...	...	...	...	IND	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,34-3	...	IRN
1,00-3	1,00-3	100-3	100-3	1,00-3	0,99-3	100-3	99-3	0,96-3	0,90-3	88-3	89-3	1,00-2	0,82-3	0,56	0,75	KAZ	
1,00	1,01	100	100	0,99	0,97	96	97	0,92	0,81	74	81	...	...	...	...	KGZ	
0,98-1	0,97-1	96-1	97-1	0,93-1	0,86-1	75-1	89-1	0,49-1	0,34-1	16-1	22-1	...	...	...	...	MDV	
0,83-2	0,80-2	73-2	69-2	0,77-2	0,57-2	50-2	50-2	...	...	...	...	...	...	...	...	NPL	
0,68	0,31	39	19	0,59	0,15	22	4	0,44	0,03	3	1	...	...	...	...	PAK	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LKA
1,02-1	1,01-1	98-1	96-1	1,01-1	1,00-1	98-1	92-1	0,94-1	0,87-1	81-1	59-1	...	...	...	...	TJK	
1,00-3	0,99-3	99-3	99-3	1,00-3	1,00-3	98-3	99-3	1,01-3	0,98-3	91-3	99-3	...	...	...	...	TKM	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	UZB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,40	0,47	BRN	
0,83-4	0,52-4	42-4	54-4	0,53-4	0,26-4	15-4	19-4	0,31-4	0,09-4	5-4	4-4	...	...	0,22-3	0,19-3	KHM	
0,95-4	0,98-4	97-4	99-4	0,85-4	0,95-4	79-4	87-4	0,70-4	0,69-4	43-4	57-4	...	...	...	...	CHN	
0,98-1	0,80-1	71-1	89-1	0,92-1	0,54-1	40-1	68-1	0,89-1	0,51-1	42-1	56-1	...	...	0,11	0,16	PHL	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,89	0,89	HKG	
0,97-1	0,92-1	89-1	95-1	0,89-1	0,71-1	65-1	73-1	0,69-1	0,36-1	31-1	35-1	...	...	0,39	0,37	IDN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,80	0,91-3	JPN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96	0,96	MAC	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,45	0,48	MYS	
0,98	0,97	95	98	0,80	0,70	65	70	0,58	0,39	32	43	...	...	...	...	MNG	
0,91-2	0,70-2	64-2	65-2	0,47-2	0,18-2	18-2	9-2	0,31-2	0,04-2	1-2	2-2	...	...	...	...	MMR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRK
0,83-1	0,59-1	61-1	55-1	0,57-1	0,18-1	21-1	12-1	0,35-1	0,06-1	5-1	4-1	...	...	...	...	LAO	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,82	0,80	KOR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,83	0,28-3	SGP	
1,01-3	1,00-3	99-3	99-3	0,96-3	0,81-3	70-3	83-3	0,77-3	0,32-3	24-3	31-3	...	...	0,41	0,54	THA	
0,82-2	0,62-2	57-2	63-2	0,63-2	0,37-2	33-2	35-2	0,48-2	0,23-2	18-2	20-2	...	...	...	...	TLS	
0,97-4	0,91-4	88-4	92-4	0,91-4	0,61-4	56-4	64-4	0,68-4	0,21-4	15-4	24-4	...	...	0,84-3	0,78-3	VNM	

## CUADRO 5: continuación

País o territorio	GÉNERO														
	A			B				C		D		E			
	IPGA en la finalización			IPGA en el nivel mínimo de competencia				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en la competencia de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matrícula			
	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Jóvenes	Adultos	Alfabetización	Nociones de aritmética	Preescolar	Primaria	Secundaria	Enseñanza superior
Indicador del ODS	4.5.1														
Año de referencia	2018														
<b>Oceanía</b>															
Australia	...	1,00-4	1,04-4	...	0,97-3	1,11	0,99	...	...	...	...	0,96-1	1,00-1	0,89-1	1,30-1
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	1,00-1	1,00-1	...	...	...	0,98-2	...	...
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,06-2	0,98-2	1,04-2	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,92-2	1,00-2	1,06-2	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02	1,00	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,07-1	...	...
Micronesia, E. F. de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,89-3	0,98-3	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,94-2	0,95-2	1,02-2	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,13-2	1,00-2	1,18-3	...
Nueva Zelanda	...	...	...	...	...	1,11	0,99	...	...	1,01-3	0,95-3	1,01-2	1,00-1	1,06-1	1,30-1
Palau	...	...	...	...	...	...	...	1,01-3	1,00-3	...	...	1,15-4	0,88-4	1,10-4	...
Papua Nueva Guinea	1,02-1	1,00-1	0,88-1	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99-2	0,91-2	0,73-2	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	1,01i	1,00i	...	...	1,14	1,00	1,09-2	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,94-2	0,83-2	0,91-2	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	1,00i	1,00i	...	...	1,06-3	0,99-3	1,03-3	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,94	0,92	1,12	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	1,01i	0,98i	...	...	0,97-3	0,97-3	1,03-3	...
<b>América Latina y el Caribe</b>															
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	1,01-3	...	...	...	1,10	0,99	0,96	...
Argentina	...	...	...	...	...	1,11	0,78	1,01	1,00	...	...	1,01-1	1,00-1	1,04-1	1,40-1
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	1,00i	1,00i	...	...	0,98-4	0,97-4	...	1,48-2
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,08	1,00	1,06	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	1,00-4i	1,00-4i	...	...	1,02	0,96	1,04	...
Belice	1,13-3	1,27-3	1,23-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1,05	0,95	1,04	1,38-1
Bolivia, E. P. de	1,01	0,99	1,03	...	...	...	...	1,00-3	0,92-3	...	...	1,02	0,99	0,98	...
Brasil	1,09-3	1,10-3	1,19-3	...	...	1,20	0,88	1,00	1,00	...	...	1,01-1i	0,97-1i	1,03-1i	1,27-1i
Chile	1,00-3	1,01-3	1,05-3	...	...	1,13	0,74-3	1,00-1	1,00-1	0,90-3	0,70-3	0,98-1	0,97-1	1,00-1	1,13-1
Colombia	1,04-3	1,10-3	1,12-3	...	...	1,07	0,75	1,00	1,00	...	...	...	0,97	1,05	1,14
Costa Rica	1,02	1,05	1,16	...	...	1,11	0,80	1,00i	1,00i	...	...	1,01	1,01	1,07	1,18
Cuba	1,00-4	1,01-4	1,03-4	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00	0,96	1,02	1,37
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,03-2	0,97-2	0,99-3	...
Ecuador	1,00	1,01	1,05	...	...	1,09-3	0,71-3	1,00-1	0,98-1	...	...	1,05	1,02	1,03	1,14-3
El Salvador	1,05-4	1,02-4	1,08-4	...	...	...	...	1,00	0,96	...	...	1,02	0,97	0,99	1,12
Granada	...	...	...	...	...	...	...	1,01-4i	1,00-4i	...	...	1,03	0,98	1,03	1,20
Guatemala	0,95-3	0,87-3	0,91-3	...	...	1,15-3	0,84-3	0,98-4	0,88-4	...	...	1,01	0,97	0,95	1,15-3
Guyana	1,03-4	1,09-4	1,23-4	...	...	...	...	1,01-4i	0,99-4i	...	...	...	...	...	...
Haití	1,16-1	1,17-1	0,97-1	...	...	...	...	0,99-2i	0,89-2i	...	...	...	...	...	...
Honduras	1,07	1,09	1,24	...	...	1,11-3	0,66-3	1,03	1,00	...	...	1,02-1	1,00-1	1,13-1	1,27
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,11-1	0,96-1	1,10-1	1,44
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	1,05-4i	1,10-4i	...	...	1,04	0,96	1,03	1,43-3
México	0,99-3	0,99-3	0,97-3	...	...	1,11	0,88	1,00	0,98	...	...	1,03-1	1,00-1	1,07-1	1,02-1
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,22	1,09	1,11	...
Nicaragua	1,22-4	1,17-4	1,30-4	...	...	...	...	1,04-3i	1,00-3i	...	...	...	...	...	...
Panamá	1,01	1,07	1,11	...	...	1,16	0,82	1,00	0,99	...	...	1,02-1	0,98-1	1,05-1	1,36-2
Paraguay	1,07-2	1,09-2	1,13-2	...	...	1,12-3	0,56-3	1,01	0,99	...	...	1,01-2	...	...	...
Perú	1,00	1,01	1,01	...	...	1,13	0,85	1,00	0,94	...	...	1,00	0,97	0,95	1,05-1
República Dominicana	1,07-4	1,15-4	1,27-4	...	...	1,37	0,94	1,00-2	1,00-2	...	...	1,02i	0,94i	1,07i	1,44-1i
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,80-2	0,97-2	1,03-2	1,50-3
San Vicente/Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,02	0,99	1,03	1,40-3
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,09	1,01	1,00	1,49
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95-4	1,01-4	0,95-4	1,70-3
Suriname	1,11	1,27	1,35	...	...	...	...	1,00i	0,97i	...	...	1,00	1,00	1,24-3	...
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	1,28-3	1,16-3	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	1,02	1,13	1,27	...	...	1,17	0,93	1,01	1,01	...	...	1,00-1	0,98-1	1,10-1	...
Venezuela, R. B. de	1,02-4	1,13-4	1,15-4	...	...	...	...	1,01-2	1,00-2	...	...	1,01-1	0,98-1	1,07-1	...

UBICACIÓN/NIVEL DE INGRESOS																	Código de país
Disparidad en finalización de primaria				Disparidad en finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de nivel de ingresos en el nivel mínimo de competencia					
Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria			
Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas		
4.5.1																	
2018																	
...	...	...	...	...	0,97-4	96-4	96-4	...	0,82-4	70-4	82-4	...	0,52-3	0,76	0,71	AUS	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COK	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SLB	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NRU	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIU	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,75	0,70	NZL	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW	
0,74-1	0,47-1	42-1	38-1	0,60-1	0,14-1	11-1	6-1	0,41-1	0,04-1	3-1	0,2-1	...	...	...	...	PNG	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	WSM	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TON	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TUV	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VUT	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ATG	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,36	0,20	ARG	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BHS	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BRB	
0,94-3	0,67-3	51-3	67-3	0,74-3	0,20-3	11-3	15-3	0,47-3	0,02-3	1-3	-3	...	...	...	...	BLZ	
0,98	0,98	95	97	0,88	0,92	87	88	0,69	0,63	59	55	...	...	...	...	BOL	
0,88-3	0,78-3	69-3	82-3	0,81-3	0,70-3	61-3	75-3	0,66-3	0,44-3	33-3	43-3	...	...	0,45	0,26	BRA	
1,00-3	0,99-3	98-3	99-3	1,00-3	0,97-3	97-3	98-3	0,90-3	0,76-3	70-3	77-3	...	...	0,63	0,28-3	CHL	
0,90-3	0,84-3	79-3	85-3	0,69-3	0,54-3	47-3	55-3	0,58-3	0,41-3	36-3	41-3	...	...	0,44	0,34	COL	
1,00	0,93	91	94	0,91	0,60	57	57	0,89	0,38	34	33	...	...	0,50	0,37	CRI	
1,01-4	...	...	...	0,99-4	...	...	...	0,94-4	...	...	...	...	...	...	...	CUB	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	DMA	
0,99	1,00	98	98	0,92	0,86	83	85	0,72	0,62	55	57	...	...	0,41-3	0,27-3	ECU	
0,89-4	0,73-4	67-4	75-4	0,72-4	0,49-4	47-4	46-4	0,44-4	0,12-4	8-4	9-4	...	...	...	...	SLV	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GRD	
0,83-3	0,58-3	58-3	54-3	0,55-3	0,17-3	21-3	10-3	0,43-3	0,06-3	7-3	3-3	...	...	0,25-3	0,10-3	GTM	
1,01-4	0,95-4	91-4	97-4	0,90-4	0,72-4	58-4	76-4	0,79-4	0,33-4	20-4	31-4	...	...	...	...	GUY	
0,61-1	0,26-1	17-1	24-1	0,46-1	0,12-1	7-1	9-1	0,28-1	0,02-1	0,5-1	1-1	...	...	...	...	HTI	
0,91	0,76	73	76	0,45	0,32	25	29	0,39	0,20	10	16	...	...	0,35-3	0,20-3	HND	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CYM	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TCA	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VGB	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	JAM	
1,00-3	0,92-3	90-3	93-3	0,91-3	0,76-3	74-3	76-3	0,72-3	0,36-3	38-3	25-3	...	...	0,47	0,44	MEX	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MSR	
0,74-4	0,71-4	55-4	78-4	0,51-4	0,46-4	28-4	36-4	0,46-4	0,37-4	17-4	31-4	...	...	...	...	NIC	
0,94	0,90	89	91	0,83	0,72	66	75	0,70	0,45	39	41	...	...	0,27	0,15	PAN	
0,94-2	0,82-2	74-2	90-2	0,76-2	0,48-2	45-2	49-2	0,56-2	0,20-2	17-2	20-2	...	...	0,34-3	0,15-3	PRY	
0,97	0,95	95	93	0,89	0,83	82	80	0,82	0,73	71	69	...	...	0,29	0,24	PER	
0,93-4	0,77-4	71-4	83-4	0,88-4	0,60-4	48-4	71-4	0,71-4	0,28-4	20-4	30-4	...	...	0,22	0,12	DOM	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KNA	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VCT	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LCA	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SXM	
0,88	0,69	60	77	0,68	0,30	16	32	0,44	0,18	11	10	...	...	...	...	SUR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,60-3	0,51-3	TTO	
1,01	0,97	96	97	0,95	0,53	46	58	0,75	0,18	10	17	...	...	0,46	0,39	URY	
...	0,94-4	89-4	93-4	...	0,84-4	65-4	80-4	...	0,74-4	54-4	66-4	...	...	...	...	VEN	



**CUADRO 5:** continuación

País o territorio	GÉNERO														
	A			B				C		D		E			
	IPGA en la finalización			IPGA en el nivel mínimo de competencia				IPGA en la tasa de alfabetización		IPGA en la competencia de los adultos		IPGA en la tasa bruta de matrícula			
Indicador del ODS	Primaria	Primer ciclo de secundaria	Segundo ciclo de secundaria	Final de primaria Lectura	Matemáticas	Final del primer ciclo de secundaria Lectura	Matemáticas	Jóvenes	Adultos	Alfabetización	Nociones de aritmética	Preescolar	Primaria	Secundaria	Enseñanza superior
Año de referencia	4.5.1							2018							
<b>Europa y América del Norte</b>															
Albania	1,01 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-1</sup>	...	...	1,35	1,06	1,01 <sub>i</sub>	0,99 <sub>i</sub>	...	...	1,01	1,04	1,01	1,36
Alemania	...	0,97 <sup>-1</sup>	1,06 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-2</sup>	0,98 <sup>-3</sup>	1,10	1,00	...	...	...	...	0,99 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	0,94 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	1,00 <sup>-3</sup>	1,02 <sup>-1</sup>	0,98 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-2</sup>	...	1,13	0,99	...	...	...	...	0,99 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	0,96 <sup>-1</sup>	1,16 <sup>-1</sup>
Belarús	...	...	...	...	...	1,13	0,99	1,00 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	...	...	0,96	1,00	0,99	1,16
Bélgica	1,02 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-1</sup>	1,04 <sup>-1</sup>	...	...	1,08	0,97	...	...	...	...	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,11 <sup>-1</sup>	1,23 <sup>-1</sup>
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,85 <sup>-3</sup>	0,98 <sup>-3</sup>	1,11 <sup>-3</sup>	1,33
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	1,30	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	...	0,99 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-2</sup>	1,03 <sup>-3</sup>	1,27	1,03	...	...	...	...	0,98 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	0,97 <sup>-1</sup>	1,19 <sup>-1</sup>
Canadá	...	...	...	...	...	1,09	1,00	...	...	...	...	...	1,00 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,26 <sup>-1</sup>
Chequia	1,00 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,08 <sup>-1</sup>	...	...	1,13	1,01	...	...	...	...	0,97 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,29 <sup>-1</sup>
Croacia	1,00 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	...	0,92 <sup>-3</sup>	1,16	0,98	...	...	...	...	0,98 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,05 <sup>-1</sup>	1,27 <sup>-1</sup>
Dinamarca	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,19 <sup>-1</sup>	...	...	1,11	1,01	...	...	...	...	0,99 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,27 <sup>-1</sup>
Eslovaquia	1,00 <sup>-3</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-2</sup>	0,93 <sup>-3</sup>	1,18	1,01	...	...	...	...	0,98 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,34 <sup>-1</sup>
Eslovenia	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,03 <sup>-1</sup>	...	...	1,16	1,01	1,00 <sup>-4i</sup>	1,00 <sup>-4i</sup>	1,02 <sup>-3</sup>	0,98 <sup>-3</sup>	0,98 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-1</sup>	1,30 <sup>-1</sup>
España	0,94 <sup>-1</sup>	1,03 <sup>-1</sup>	1,05 <sup>-1</sup>	...	...	1,08 <sup>-3</sup>	1,00	1,00	0,99	...	...	1,00 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,16 <sup>-1</sup>
Estados Unidos	1,00 <sup>-2</sup>	1,01 <sup>-2</sup>	1,03 <sup>-2</sup>	...	...	1,09	0,98	...	...	...	...	1,01 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,26 <sup>-1</sup>
Estonia	1,00 <sup>-1</sup>	1,03 <sup>-1</sup>	1,08 <sup>-1</sup>	...	...	1,07	1,00	...	...	...	...	0,99 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-1</sup>	1,35 <sup>-1</sup>
Federación de Rusia	...	...	...	1,01 <sup>-2</sup>	1,00 <sup>-3</sup>	1,12	1,00	1,00 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	...	...	0,98 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	0,98 <sup>-1</sup>	1,16 <sup>-1</sup>
Finlandia	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,08 <sup>-1</sup>	...	...	1,13	1,04	...	...	...	...	1,00 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	1,09 <sup>-1</sup>	1,15 <sup>-1</sup>
Francia	...	1,02 <sup>-1</sup>	1,05 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-2</sup>	0,97 <sup>-3</sup>	1,11	1,00	...	...	...	...	1,00 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,19 <sup>-1</sup>
Grecia	1,00 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	...	...	1,22	1,04	1,00 <sub>i</sub>	0,99 <sub>i</sub>	1,05 <sup>-3</sup>	0,94 <sup>-3</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	0,94 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>
Hungría	...	0,98 <sup>-1</sup>	1,04 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-2</sup>	0,99 <sup>-3</sup>	1,12	0,95 <sup>-3</sup>	1,00 <sup>-4i</sup>	1,00 <sup>-4i</sup>	...	...	0,96 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,20 <sup>-1</sup>
Irlanda	1,00 <sup>-3</sup>	1,01 <sup>-3</sup>	1,04 <sup>-3</sup>	...	...	1,07	1,00	...	...	...	...	0,99 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	0,98 <sup>-1</sup>	1,10 <sup>-1</sup>
Islandia	1,00 <sup>-3</sup>	1,00 <sup>-3</sup>	1,32 <sup>-3</sup>	...	...	1,19	1,07	...	...	...	...	1,03 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	1,46 <sup>-1</sup>
Italia	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-1</sup>	...	...	1,11	0,96 <sup>-3</sup>	1,00 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	...	...	0,98 <sup>-1</sup>	0,97 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	1,26 <sup>-1</sup>
Letonia	0,99 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-1</sup>	1,14 <sup>-1</sup>	...	...	1,16	1,00	1,00 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	...	...	0,99 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	1,31 <sup>-1</sup>
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,04 <sup>-1</sup>	0,97 <sup>-1</sup>	0,81 <sup>-1</sup>	0,63 <sup>-1</sup>
Lituania	...	0,99 <sup>-1</sup>	1,12 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-2</sup>	1,03 <sup>-3</sup>	1,18	1,05	...	...	1,01 <sup>-3</sup>	0,99 <sup>-3</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	0,96 <sup>-1</sup>	1,27 <sup>-1</sup>
Luxemburgo	...	0,97 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	...	...	1,13	0,97	...	...	...	...	0,98 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-1</sup>	1,10 <sup>-1</sup>
Macedonia del Norte	...	...	...	...	...	1,41	1,09	1,00 <sup>-4i</sup>	0,98 <sup>-4i</sup>	...	...	1,03 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	0,97 <sup>-1</sup>	1,24 <sup>-1</sup>
Malta	...	1,02 <sup>-4</sup>	1,05 <sup>-4</sup>	...	...	1,26	1,03 <sup>-3</sup>	1,01 <sub>i</sub>	1,03 <sub>i</sub>	...	...	0,99 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,27 <sup>-1</sup>
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	1,24	0,94	1,00 <sub>i</sub>	0,99 <sub>i</sub>	...	...	0,90	0,95	1,01	1,26
Noruega	1,00 <sup>-3</sup>	0,99 <sup>-3</sup>	1,05 <sup>-3</sup>	...	0,99 <sup>-3</sup>	1,16	1,05	...	...	...	...	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	0,96 <sup>-1</sup>	1,33 <sup>-1</sup>
Países Bajos	1,00 <sup>-1</sup>	1,05 <sup>-1</sup>	1,03 <sup>-1</sup>	...	...	1,13	1,02	...	...	...	...	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,13 <sup>-1</sup>
Polonia	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-1</sup>	...	...	1,11	1,02	...	...	...	...	0,99 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	0,97 <sup>-1</sup>	1,34 <sup>-1</sup>
Portugal	1,01 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,10 <sup>-1</sup>	...	...	1,10	1,00	1,00 <sub>i</sub>	0,98 <sub>i</sub>	...	...	0,99 <sup>-1</sup>	0,97 <sup>-1</sup>	0,98 <sup>-1</sup>	1,11 <sup>-1</sup>
Reino Unido	1,00 <sup>-3</sup>	1,00 <sup>-3</sup>	1,10 <sup>-3</sup>	...	...	1,07	0,97	...	...	...	...	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,03 <sup>-1</sup>	1,27 <sup>-1</sup>
República de Moldova	...	...	...	...	...	1,26	1,02	1,00 <sup>-4</sup>	1,00 <sup>-4</sup>	...	...	1,00 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	0,99 <sub>i</sub>	1,25 <sub>i</sub>
Rumania	...	1,00 <sup>-1</sup>	0,98 <sup>-1</sup>	...	...	1,22	0,98	1,00 <sub>i</sub>	0,99 <sub>i</sub>	...	...	1,00 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,21 <sup>-1</sup>
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	1,00	1,00	...	...	1,04	1,14	0,89	0,74
Serbia	1,00 <sup>-4</sup>	1,01 <sup>-3</sup>	1,02 <sup>-3</sup>	...	1,01 <sup>-3</sup>	1,22	1,01	1,00 <sup>-2</sup>	0,99 <sup>-2</sup>	...	...	0,99 <sub>i</sub>	1,00 <sub>i</sub>	1,01 <sub>i</sub>	1,28 <sub>i</sub>
Suecia	1,00 <sup>-1</sup>	1,00 <sup>-1</sup>	1,06 <sup>-1</sup>	...	...	1,11	1,02	...	...	...	...	0,99 <sup>-1</sup>	1,01 <sup>-1</sup>	1,06 <sup>-1</sup>	1,36 <sup>-1</sup>
Suiza	1,00 <sup>-3</sup>	1,00 <sup>-3</sup>	0,96 <sup>-3</sup>	...	...	1,12	0,99	...	...	...	...	0,99 <sup>-1</sup>	0,99 <sup>-1</sup>	0,96 <sup>-1</sup>	1,02 <sup>-1</sup>
Ucrania	...	...	...	...	...	1,16	0,97	...	...	...	...	...	1,02 <sup>-4</sup>	0,98 <sup>-4</sup>	1,13 <sup>-4</sup>

UBICACIÓN/NIVEL DE INGRESOS																	Código de país
Disparidad en finalización de primaria				Disparidad en finalización del primer ciclo de secundaria				Disparidad en finalización del segundo ciclo de secundaria				Disparidad de nivel de ingresos en el nivel mínimo de competencia					
Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Índice de paridad ajustado		% de finalización de los más pobres		Final de primaria		Final del primer ciclo de secundaria			
Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Ubicación	Nivel de ingresos	H	M	Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas		
4.5.1																	
2018																	
0,95-1	0,89-1	84-1	92-1	1,01-1	0,91-1	91-1	89-1	0,87-1	0,65-1	61-1	63-1	...	...	0,51	0,75	ALB	
...	...	...	...	1,00-4	0,96-4	...	...	1,03-4	0,83-4	...	...	0,82-2	0,68-3	0,71	0,68	DEU	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AND	
1,00-3	...	...	...	0,99-1	0,94-4	...	...	1,11-1	0,79-4	...	...	0,92-2	...	0,70	0,70	AUT	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,61	0,54	BLR	
...	...	...	...	0,98-1	0,84-4	...	...	1,04-1	0,78-4	...	...	...	...	0,68	0,67	BEL	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	BMU	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,50	0,45	BIH	
...	...	...	...	1,00-1	0,79-4	91-1	90-1	0,86-1	0,41-4	79-1	80-1	0,91-2	0,70-3	0,40	0,45	BGR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,85	0,81	CAN	
1,00-3	...	100-3	...	1,01-1	1,00-4	100-3	98-3	1,00-1	0,90-4	...	79-3	...	...	0,68	0,66	CZE	
...	...	100-1	100-1	1,01-1	0,99-4	100-1	100-1	0,98-1	0,94-4	91-1	91-1	...	0,83-3	0,80	0,68	HRV	
1,00-1	...	...	...	1,01-1	1,00-4	...	...	0,86-1	0,94-4	...	...	...	...	0,78	0,80	DNK	
1,00-3	...	100-1	100-3	0,99-1	1,00-4	100-1	97-1	1,01-1	0,80-4	86-1	79-1	0,59-2	0,46-3	0,56	0,57	SVK	
...	...	...	...	...	1,00-4	...	...	...	0,90-4	...	...	...	...	0,79	0,77	SVN	
1,01-3	...	...	...	0,97-1	0,84-1	77-1	91-1	0,83-1	0,41-1	40-1	40-1	...	...	0,77-3	0,68	ESP	
...	0,99-2	99-2	99-2	...	0,99-2	97-2	99-2	...	0,90-2	87-2	89-2	...	...	0,76	0,62	USA	
1,00-1	...	100-3	100-1	0,98-1	1,00-4	99-1	99-1	0,97-1	0,76-4	79-1	89-1	...	...	0,90	0,88	EST	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99-2	0,96-3	0,79	0,76	RUS	
1,00-1	...	...	...	1,00-1	1,00-4	...	...	0,84-1	0,98-4	...	...	...	...	0,85	0,80	FIN	
...	...	...	...	1,01-1	0,97-4	...	...	1,02-1	0,83-4	...	...	0,92-2	0,52-3	0,70	0,64	FRA	
1,00-1	...	100-1	100-1	1,01-1	0,99-4	97-1	96-1	0,94-1	0,83-4	89-1	93-1	...	...	0,63	0,57	GRC	
...	...	...	...	1,02-1	0,96-4	98-1	96-1	0,92-1	0,70-4	79-1	78-1	0,94-2	0,60-3	0,58	0,53-3	HUN	
1,00-3	...	...	...	1,01-3	1,00-4	...	...	1,05-3	0,93-4	...	...	...	...	0,84	0,78	IRL	
1,00-3	...	...	...	1,00-3	1,00-4	...	...	0,65-3	1,04-4	...	...	...	...	0,73	0,76	ISL	
1,00-1	1,00-1	100-1	100-1	1,00-1	1,00-1	100-1	100-1	1,01-1	0,75-1	59-1	83-1	...	...	0,72	0,64-3	ITA	
0,99-1	...	100-1	98-1	0,99-1	0,95-4	98-1	100-1	0,83-1	0,73-4	51-1	81-1	...	...	0,78	0,78	LVA	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LIE	
...	...	...	100-3	0,96-1	1,03-4	96-1	94-1	0,83-1	0,95-4	70-1	86-1	0,91-2	0,79-3	0,68	0,65	LTU	
...	...	...	...	1,04-1	0,85-4	...	...	1,10-1	0,59-4	...	...	...	...	0,58	0,59	LUX	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,45	0,39	MKD	
...	...	...	...	...	0,99-4	...	...	...	0,73-4	...	...	...	...	0,64	...	MLT	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MCO	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,63	0,60	MNE	
1,00-3	...	...	...	1,00-3	0,99-4	...	...	1,20-3	0,93-4	...	...	...	0,79-3	0,81	0,78	NOR	
...	...	...	...	...	0,95-4	...	...	...	1,10-1	...	...	...	...	0,73	0,78	NLD	
1,00-1	...	100-1	100-1	0,98-1	0,97-4	98-1	95-1	0,97-1	0,85-4	92-1	89-1	...	...	0,81	0,78	POL	
1,01-1	...	100-1	100-1	1,00-1	0,88-4	87-1	85-1	0,93-1	0,49-4	68-1	74-1	...	...	0,71	0,65	PRT	
1,00-3	...	...	...	1,00-3	1,00-4	...	...	1,02-3	0,95-4	...	...	...	...	0,81	0,76	GBR	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,44	0,38	MDA	
...	...	...	...	0,98-1	0,91-4	98-1	98-1	0,83-1	0,62-4	73-1	72-1	...	...	0,47	0,40	ROU	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SMR	
0,99-4	0,96-4	95-4	100-3	0,98-3	0,91-4	98-3	99-3	0,97-3	0,49-4	91-3	92-3	...	0,89-3	0,62	0,60	SRB	
1,00-1	...	...	...	1,00-1	1,02-4	...	...	1,04-1	0,93-4	...	...	...	...	0,77	0,73	SWE	
1,00-3	...	...	...	1,01-3	1,00-4	...	...	1,11-3	0,64-4	...	...	...	...	0,68	0,76	CHE	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,63	0,54	UKR	

## CUADRO 6: ODS 4, meta 4.7 – Educación para el desarrollo sostenible y 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	
	Medida en que se incluye la educación relacionada con la ciudadanía mundial y con el desarrollo sostenible				% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida	% de alumnos y jóvenes con comprensión sobre	
	Políticas/marcos educativos	Plan de estudios	Formación permanente de los docentes	Evaluación de los alumnos		VIH/SIDA y sexualidad	Conocimientos científicos básicos
Año de referencia	2017				4.7.2	4.7.4	4.7.5
Región	% de países				Mediana		
Mundo	...	...	...	...	...	...	...
África subsahariana	...	...	...	...	...	32 <sub>i</sub>	...
África Septentrional y Asia Occidental	...	...	...	...	99 <sub>i</sub>	...	...
África Septentrional	- <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	- <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	- <sub>i</sub>	...	...
Asia Occidental	...	...	...	...	100 <sub>i</sub>	...	...
Asia Central y Meridional	50 <sub>i</sub>	33 <sub>i</sub>	17 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	...
Asia Central	100 <sub>i</sub>	- <sub>i</sub>	- <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	...
Asia Meridional	25 <sub>i</sub>	50 <sub>i</sub>	25 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	23 <sub>i</sub>	...
Asia Oriental y Sudoriental	57 <sub>i</sub>	57 <sub>i</sub>	...	86 <sub>i</sub>	...	31 <sub>i</sub>	...
Asia Oriental	33 <sub>i</sub>	67 <sub>i</sub>	33 <sub>i</sub>	67 <sub>i</sub>	...	...	...
Asia Sudoriental	75 <sub>i</sub>	50 <sub>i</sub>	...	100 <sub>i</sub>	...	40 <sub>i</sub>	...
Oceanía	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	...	50 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...
Caribe	...	...	...	...	...	...	...
América Central	50 <sub>i</sub>	50 <sub>i</sub>	25 <sub>i</sub>	50 <sub>i</sub>	...	...	...
América del Sur	...	43 <sub>i</sub>	...	71 <sub>i</sub>	...	46 <sub>i</sub>	...
Europa y América del Norte	...	83 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...
Europa	69	83	...	...	...	...	...
América del Norte	...	100 <sub>i</sub>	- <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...
Bajos ingresos	...	...	...	...	...	24 <sub>i</sub>	...
Ingresos medianos	...	68 <sub>i</sub>	...	...	...	33 <sub>i</sub>	...
Medianos bajos	...	...	...	...	...	32 <sub>i</sub>	...
Medianos altos	...	65 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...
Altos ingresos	...	77 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...

A En qué medida i) la educación relativa a la ciudadanía mundial y ii) la educación sobre el desarrollo sostenible (incluido la relativa al cambio climático) se incorporan en todos los niveles de a) las políticas educativas nacionales; b) los planes de estudio; c) la formación de los docentes; y d) la evaluación de los alumnos [Fuente: UNESCO, 2019]. (Poco = no se recogen o se recogen poco/no se incluyen en la evaluación de alumnos. Parcialmente = se recogen bastante. Mucho = se recogen/incluyen totalmente en la evaluación de alumnos.)

B Porcentaje de escuelas de primer ciclo de secundaria que imparten educación sobre el VIH/SIDA basada en competencias para la vida.

C Porcentaje de alumnos y jóvenes con una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible [Fuente: OCDE (PISA 2018 anexo B1); TIMSS 2015; ONUSIDA].

D Porcentaje de escuelas primarias con agua, saneamiento e higiene (WASH): servicio básico de agua potable, instalaciones sanitarias básicas o baños (para cada sexo), y de lavado de manos.

E Porcentaje de escuelas públicas con electricidad y computadoras o internet utilizados con fines pedagógicos.

F Porcentaje de escuelas primarias públicas con acceso a infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidad.

G Nivel de ataques a alumnos, docentes o instituciones [Fuente: Coalición Mundial para Proteger de los Ataques a los Sistemas Educativos].

H Nivel de acoso [Fuente: UNICEF].

I Alumnos que se desplazan a otros países, cantidad de matriculados que entran y salen (miles) e índices de movilidad de los que entran y salen (como porcentaje de la matrícula total en educación superior del país).

J Volumen de flujos de la asistencia oficial para el desarrollo (todos los sectores) destinado a becas (todos los niveles) y costos imputados a los estudiantes, desembolso bruto total (millones de dólares estadounidenses de valor constante de 2017).

Los totales de la región incluyen los flujos no asignados a países específicos. El total mundial incluye los flujos no asignados a países o regiones específicos.

## 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

## 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

	D			E			F	G	H	I				J	
	% de escuelas con instalaciones de WASH			% de escuelas que tienen TIC con fines pedagógicos			% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidad	Nivel de acoso	Nivel de ataques a la educación	Estudiantes de nivel superior que se desplazan a otro país		Asistencia oficial para el desarrollo, en dólares estadounidenses (000,000)		Becas	Costos imputados a los estudiantes
	Servicio básico de agua potable	Instalación sanitaria básica o baños	Instalación básica de lavado de manos	Electricidad	Internet	Computadoras				Índice de movilidad (%)	Cantidad (000)	Entradas	Salidas		
	4.a.1							4.a.2	4.a.3	Entradas	Salidas	Entradas	Salidas	4.b.1	
2018							2017	2018	2018		2017		2017		
Mediana							—		Mediana		Suma				
	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	85 <sub>i</sub>	90 <sub>i</sub>	...	...	...	4 <sub>i</sub>	6	5.113 <sub>i</sub>	5.309 <sub>-1</sub>	1331	2224
	54 <sub>i</sub>	...	34 <sub>i</sub>	29	6 <sub>i</sub>	14 <sub>i</sub>	...	...	...	2 <sub>i</sub>	7	118 <sub>i</sub>	390 <sub>-1</sub>	192	304
	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100	90 <sub>i</sub>	95	...	...	...	4	8	336 <sub>i</sub>	625 <sub>-1</sub>	188	604
	93 <sub>i</sub>	90 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	98	49 <sub>i</sub>	78	...	...	...	2	2	35 <sub>i</sub>	159 <sub>-1</sub>	92	350
	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100	100	100	100	...	...	...	6	8	301	466 <sub>-1</sub>	96	255
	79 <sub>i</sub>	90 <sub>i</sub>	90 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	46 <sub>i</sub>	42 <sub>i</sub>	...	...	...	0,4 <sub>i</sub>	7	110 <sub>i</sub>	814 <sub>-1</sub>	88	302
	...	...	95 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	65 <sub>i</sub>	93 <sub>i</sub>	10 <sub>i</sub>	...	...	1	12	42	197 <sub>-1</sub>	16	25
	69	88 <sub>i</sub>	53 <sub>i</sub>	87 <sub>i</sub>	32 <sub>i</sub>	18 <sub>i</sub>	...	...	...	0,3 <sub>i</sub>	5	68 <sub>i</sub>	617 <sub>-1</sub>	72	277
	96 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	95	99 <sub>i</sub>	97 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	...	...	...	1	3	638	1.422 <sub>-1</sub>	131	453
	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	99	100 <sub>i</sub>	...	...	...	3	3	468	1.117 <sub>-1</sub>	26	337
	71 <sub>i</sub>	57 <sub>i</sub>	65	93 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	0,5 <sub>i</sub>	3	169 <sub>i</sub>	305 <sub>-1</sub>	105	116
	...	100 <sub>i</sub>	...	100 <sub>i</sub>	63 <sub>i</sub>	33 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	...	31 <sub>-1</sub>	55	1
	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	61 <sub>i</sub>	83 <sub>i</sub>	29 <sub>i</sub>	...	...	2 <sub>i</sub>	2 <sub>i</sub>	...	341 <sub>-1</sub>	72	174
	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	97 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	23 <sub>i</sub>	...	...	...	20 <sub>i</sub>	...	38	10	8
	82 <sub>i</sub>	75 <sub>i</sub>	...	96 <sub>i</sub>	23	38 <sub>i</sub>	30 <sub>i</sub>	...	...	1 <sub>i</sub>	2	29 <sub>i</sub>	57	12	41
	67 <sub>i</sub>	...	...	95	41 <sub>i</sub>	75 <sub>i</sub>	...	...	...	0,4 <sub>i</sub>	2	124 <sub>i</sub>	246	50	125
	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	...	7	5	3.307	1.116 <sub>-1</sub>	78	209
	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	...	7	6	2.112	978 <sub>-1</sub>	78	209
	...	...	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	10	3	1.195	138 <sub>-1</sub>		
	48 <sub>i</sub>	...	24 <sub>i</sub>	16 <sub>i</sub>	...	...	...	...	...	1 <sub>i</sub>	6	...	321 <sub>-1</sub>	137	203
	83 <sub>i</sub>	92 <sub>i</sub>	90 <sub>i</sub>	96 <sub>i</sub>	42 <sub>i</sub>	65 <sub>i</sub>	...	...	...	2 <sub>i</sub>	6	1.331 <sub>i</sub>	3.150 <sub>-1</sub>	620	1831
	78 <sub>i</sub>	82 <sub>i</sub>	73 <sub>i</sub>	81	20 <sub>i</sub>	35 <sub>i</sub>	...	...	...	1 <sub>i</sub>	5	202 <sub>i</sub>	1.208 <sub>-1</sub>	377	861
	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	50 <sub>i</sub>	78 <sub>i</sub>	...	...	...	4 <sub>i</sub>	6	1.129 <sub>i</sub>	1.942 <sub>-1</sub>	243	970
	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	...	9	5	3.754	1.268 <sub>-1</sub>	..	..

Nota: TIC = tecnologías de la información y la comunicación.

Fuente: IEU, salvo indicación contraria. Los datos hacen referencia al curso escolar finalizado en 2018, salvo indicación contraria.

Las sumas representan a los países enumerados en el cuadro de los que se dispone de datos y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) Distinto año de referencia (por ejemplo: -2: año de referencia 2016 en lugar de 2018).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

## CUADRO 6: continuación

País o territorio	A				B	C	
	Medida en que se incluye la educación relacionada con la ciudadanía mundial y con el desarrollo sostenible				% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida	% de alumnos y jóvenes con comprensión sobre	
	Políticas/ marcos educativos	Plan de estudios	Formación permanente de los docentes	Evaluación de los alumnos		VIH/SIDA y sexualidad	Conocimientos científicos básicos
Indicador del ODS	4.7.1				4.7.2	4.7.4	4.7.5
Año de referencia	2017				2018		
<b>África subsahariana</b>							
Angola	...	...	...	...	...	32-3	...
Benin	...	...	...	...	...	24-4	...
Botswana	...	...	...	...	...	47-2	...
Burkina Faso	...	...	...	...	21	...	...
Burundi	Alto	Bajo	Bajo	o	Alto	...	...
Cabo Verde	...	...	...	...	100-1	...	...
Camerún	Medio	Alto	Medio	Alto	...	35-4	...
Chad	Medio	Medio	Medio	Alto	...	13-4	...
Comoras	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	33-3	...
Côte d'Ivoire	Medio	Alto	Medio	Alto	...	27-3	...
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...
Eswatini	...	...	...	...	100-1	50-4	...
Etiopía	Medio	Alto	Medio	Alto	...	31-2	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	...	...	22-4	...
Guinea	...	...	...	...	...	20-2	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	22-4	...
Kenya	...	...	...	...	...	60-4	...
Lesotho	...	...	...	...	...	36-4	...
Liberia	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	...	...	...	...	...	24-3	...
Malawi	...	...	...	...	...	42-2	...
Malí	Alto	Alto	Medio	Alto	...	23-3	...
Mauricio	Alto	Bajo	Medio	Bajo	...	32-4	...
Mauritania	...	...	...	...	...	58-2	...
Mozambique	...	...	...	...	...	31-3	...
Namibia	Medio	Alto	Medio	Bajo	...	...	...
Níger	...	...	...	...	100-2	22-2	...
Nigeria	...	...	...	...	...	29-1	...
R. D. del Congo	Medio	Medio	Bajo	Alto	-3	20-4	...
República Centroafricana	Alto	Bajo	Medio	Alto	...	...	...
República Unida de Tanzania	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	100	64-3	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	100-1	43-4	...
Senegal	Alto	Alto	Medio	Alto	76	28-2	...
Seychelles	...	...	...	...	81	...	...
Sierra Leona	...	...	...	...	53	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	...	...	46-2	...
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	...	...	26-4	...
Uganda	...	...	...	...	...	46-2	...
Zambia	Alto	Alto	Alto	Alto	...	44-4	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	46-3	...

	D			E			F	G	H	I				J		Código de país
	% de escuelas con instalaciones de WASH			% de escuelas que tienen TIC con fines pedagógicos			% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidad	Nivel de acoso	Nivel de ataques a la educación	Estudiantes de nivel superior que se desplazan a escala internacional		Asistencia oficial para el desarrollo, en dólares estadounidenses (000,000)		Becas	Costos imputados a los estudiantes	
	Servicio básico de agua potable	Instalación sanitaria básica o baños	Instalación básica de lavado de manos	Electricidad	Internet	Computadoras				Índice de movilidad (%)		Cantidad (000)				
							Entrada	Salida	Entrada	Salida						
4.a.1								4.a.2	4.a.3	2018				4.b.1		
2018								2017	2018	2018				2017		
20-2	...	...	22-2	3-2	7-2	...	...	Esporádicos	...	6-2	...	14-1	3	3	AGO	
45-2	...	...	26	...	...	...	...	Esporádicos	7-1	6-1	9-1	7-1	2	12	BEN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2-1	5-1	1-1	3-1	1	0,1	BWA	
58	...	30	19	0,1	0,3	2-1	...	Afectados	3	6-1	3	6-1	3	7	BFA	
39	35	21	8	-	-	-	...	Afectados	3-1	5-1	2-1	3-1	2	2	BDI	
99	92	78	79	16	42	...	...	...	1	28-1	0,2	3-1	2	6	CPV	
34-1	39-1	...	28	...	...	...	...	Muy fuertes	1-1	9-1	4-1	26-1	9	64	CMR	
...	17-3i	...	...	...	...	...	...	Esporádicos	...	14-3	...	7-1	2	3	TCO	
...	...	...	41-1	8-1	31-1	...	...	...	-4	79-4i	-4	6-1	6	6	COM	
...	...	...	...	...	...	...	...	Esporádicos	...	18-1	...	10-1	6	11	COG	
43	...	31	38	...	...	...	...	Esporádicos	2-1	6-1	5-1	14-1	6	23	CIV	
88-1	98-1	...	95-1	...	...	...	...	...	...	...	...	2-1	1	4	DJI	
...	26	3	29	...	...	...	...	...	...	20-2	...	2-1	1	1	ERI	
79-1	...	...	100-1	16-2	15-2	12-2	...	...	...	...	...	2-1	1	-	SWZ	
...	...	...	...	...	...	...	Medio-4	Afectados	...	1-4i	...	7-1	7	6	ETH	
...	...	...	...	...	...	...	...	Esporádicos	...	...	...	7-1	2	14	GAB	
84	84	...	36-1	...	100-1	...	...	...	...	...	...	2-1	2	0,4	GMB	
33	...	35	25	8	3	...	...	Esporádicos	2	3-1	10	15-1	10	10	GHA	
25-2	...	85-2	14-2	-2	-2	...	...	Afectados	...	6-4i	...	9-1	4	16	GIN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	0,3	0,2	GNQ	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-1	1	5	GNB	
...	...	...	83-2	...	...	...	...	Afectados	1-1	3-1	5-1	15-1	8	7	KEN	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	13-1	0,1	3-1	0,4	0,1	LSO	
59-1	...	62-1	10-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	1	0,2	LBR	
...	...	...	8	0,4	2	...	...	Esporádicos	1	3-1	2	5-1	4	9	MDG	
87-1	...	28-1	25	...	...	...	...	Esporádicos	...	...	...	3-1	2	0,2	MWI	
...	17-2i	...	16-1	...	...	...	...	Afectados	1-1	10-3	0,4-1	9-1	4	11	MLI	
100	100	89	100	27	100	31	...	...	5-1	22-1	2-1	9-1	2	6	MUS	
44	...	...	40	...	14-1	...	...	Esporádicos	1-1	24-1	0,3-1	5-1	2	4	MRT	
...	48-2i	15-2i	...	...	...	...	...	Esporádicos	0,4	1-1	1	3-1	3	3	MOZ	
...	...	...	73	...	...	...	Alto-4	...	6-1	9-1	3-1	5-1	1	1	NAM	
16i	...	10	5	-	2	-2	...	Afectados	5	7-1	4	5-1	1	4	NER	
...	...	...	...	...	...	...	...	Fuertes	...	...	...	85-1	10	17	NGA	
-3	...	-3	9-3	-3	-3	-3	...	Muy fuertes	0,4-2	2-2	2-2	11-1	5	5	COD	
14-2	...	...	4-2	...	...	...	...	...	...	...	...	2-1	2	2	CAF	
...	...	20-2i	85-2	...	...	...	...	...	...	4-2	...	7-1	5	2	TZA	
54	...	66	74	30	75	24	...	...	4	6-1	3	5-1	4	3	RWA	
88-1	72-1	88-1	87-1	...	59-1	...	...	...	...	28-3i	...	1-1	1	1	STP	
78	...	34	50	13	28	...	...	Esporádicos	8	8-1	14	13-1	7	39	SEN	
100	100	100	100	100	100	7	...	...	-	37-1	-	0,5-1	2	0,2	SYC	
52	47	66	6	1	3	5	...	...	...	...	...	1-1	1	0,3	SLE	
...	...	...	...	...	...	...	...	Afectados	...	...	...	6-1	2	1	SOM	
...	...	...	...	...	...	...	Alto-4	Afectados	4-1	1-1	45-1	8-1	7	3	ZAF	
...	...	...	...	...	...	...	...	Afectados	...	...	...	1-1	1	0,1	SSD	
...	58	...	25	...	3	...	...	Esporádicos	...	7-1	...	6-1	2	10	TGO	
...	...	41-1	...	...	...	...	...	Afectados	...	3-4i	...	6-1	4	2	UGA	
82-1	...	...	36-1	6-1	85-1	4-2	...	Esporádicos	...	...	...	5-1	4	0,4	ZMB	
...	...	...	...	...	...	...	...	Afectados	0,5-3	13-3	1-3	19-1	3	2	ZWE	

## CUADRO 6: continuación

País o territorio	A				B	C	
	Medida en que se incluye la educación relacionada con la ciudadanía mundial y con el desarrollo sostenible				% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida	% de alumnos y jóvenes con comprensión sobre	
	Políticas/marcos educativos	Plan de estudios	Formación permanente de los docentes	Evaluación de los alumnos		VIH/SIDA y sexualidad	Conocimientos científicos básicos
Indicador del ODS	4.7.1				4.7.2	4.7.4	4.7.5
Año de referencia	2017				2018		
<b>África Septentrional y Asia Occidental</b>							
Arabia Saudita	...	...	...	...	100 <sup>-1</sup>	...	38
Argelia	...	...	...	...	-	...	29 <sup>-3</sup>
Armenia	Medio	Alto	Medio	Alto	100	18 <sup>-2</sup>	...
Azerbaiyán	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	...	...	...	...	100	...	73 <sup>-3</sup>
Chipre	...	...	...	...	...	...	61
Egipto	Medio	Alto	Medio	Alto	~ <sup>-2</sup>	5 <sup>-3</sup>	42 <sup>-3</sup>
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...	57
Georgia	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	36
Iraq	Medio	Bajo	Medio	Alto	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	67
Jordania	...	...	...	...	...	...	60
Kuwait	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	49 <sup>-3</sup>
Libano	...	...	...	...	...	...	38
Libia	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	Medio	Alto	Medio	Alto	...	...	31
Omán	Alto	Alto	Medio	Alto	99	...	72 <sup>-3</sup>
Palestina	...	...	...	...	3	...	...
Qatar	Alto	Medio	Medio	Alto	100	...	52
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	...	...	...	...	...	...	34 <sup>-3</sup>
Turquía	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	75
Yemen	...	...	...	...	...	...	...
<b>Asia Central y Meridional</b>							
Afganistán	...	...	...	...	...	2 <sup>-3</sup>	...
Bangladesh	Medio	Bajo	Bajo	Alto	100	...	...
Bhután	...	...	...	...	...	23 <sup>-2</sup>	...
India	...	...	...	...	...	26 <sup>-2</sup>	...
Irán, República Islámica del	Medio	Medio	Medio	Alto	...	...	73 <sup>-3</sup>
Kazajstán	...	...	...	...	...	...	40
Kirguistán	...	...	...	...	100 <sup>-1</sup>	...	...
Maldivas	Alto	Alto	Medio	Alto	100 <sup>-1</sup>	...	...
Nepal	...	...	...	...	...	...	...
Pakistán	Medio	Alto	Alto	Alto	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	100	...	...
Tayikistán	Alto	Bajo	Medio	Alto	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	Alto	Bajo	Medio	Alto	...	...	...
<b>Asia Oriental y Sudoriental</b>							
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	54
Camboya	Alto	Alto	Medio	Alto	...	40 <sup>-4</sup>	...
China	...	...	...	...	...	...	98
Filipinas	...	...	...	...	...	...	22
Hong Kong (China)	...	...	...	...	95 <sup>1</sup>	...	88
Indonesia	...	...	...	...	...	...	40
Japón	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	89
Macao (China)	...	...	...	...	100	...	94
Malasia	...	...	...	...	100	41 <sup>-3</sup>	63
Mongolia	Medio	Alto	Medio	Bajo	...	22 <sup>-4</sup>	...
Myanmar	Alto	Bajo	Bajo	Alto	85	17 <sup>-2</sup>	...
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	...
RDP Lao	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	Medio	Medio	Medio	Alto	...	...	86
Singapur	Medio	Alto	Medio	Alto	...	...	91
Tailandia	Alto	Bajo	...	Alto	...	46 <sup>-2</sup>	56
Timor-Leste	...	...	...	...	...	11 <sup>-2</sup>	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	96

	D			E			F	G	H	I				J		Código de país
	% de escuelas con instalaciones de WASH			% de escuelas que tienen TIC con fines pedagógicos			% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidad	Nivel de acoso	Nivel de ataques a la educación	Estudiantes de nivel superior que se desplazan a escala internacional		Asistencia oficial para el desarrollo, en dólares estadounidenses (000,000)		Becas	Costos imputados a los estudiantes	
	Servicio básico de agua potable	Instalación sanitaria básica o baños	Instalación básica de lavado de manos	Electricidad	Internet	Computadoras				Índice de movilidad (%)		Cantidad (000)				
							Entrada	Salida	Entrada	Salida	2017					
4.a.1								4.a.2	4.a.3	2018				2017		
2018								2017	2018	2018				2017		
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	Esporádicos	5	5-1	74	84-1	...	...	SAU
	...	...	...	...	...	...	...	Bajo-4	Esporádicos	1	2-1	9	26-1	20	107	DZA
	...	...	...	100	100	100	...	...	...	4	6-1	5	6-1	5	11	ARM
	100	100	100	100	54	94	...	...	...	2	21-1	5	43-1	5	11	AZE
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	13	14-1	6	6-1	...	...	BHR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23-1	69-3	10-1	24-1	...	...	CYP
	...	100-2	100-2	100-2	48-2	78-1	...	...	Esporádicos	2-2	1-1	...	35-1	15	43	EGY
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...	Esporádicos	49-2	6-1	...	11-1	...	...	ARE
	100	100	100	100	100	100	...	...	...	8+1	8-1	12+1	11-1	5	17	GEO
	...	...	...	...	...	...	...	...	Afectados	...	...	...	30-1	6	8	IRQ
	100-2	100-2	100-2	100-2	85-2i	85-2i	...	Medio-4	Afectados	3-4	4-1	...	15-1	...	...	ISR
	36	36	36	36	13	13	...	...	...	14	9-1	45	25-1	12	15	JOR
	100i	100i	100i	100i	...	...	...	...	...	...	...	20-1	...	...	...	KWT
	...	...	100	100	90	66	...	...	Esporádicos	9	8-1	22	17-1	4	27	LBN
	...	...	...	...	...	...	...	...	Afectados	...	...	...	12-1	2	6	LBY
	75	90	81	96	79	77	17	...	...	2	5-1	20	51-1	23	144	MAR
	100	100	100	100	100	100	...	...	...	3	12-1	3	14-1	...	...	OMN
	100	99	96	100	85	74	46	...	Muy fuertes	-	11-1	-	25-1	6	17	PSE
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	34	21-1	12	7-1	...	...	QAT
	...	...	...	...	...	...	...	...	Fuertes	...	7-2	...	54-1	15	96	SYR
	93-2	73-2	...	54-2	...	13-2	...	...	Muy fuertes	...	2-3	...	13-1	3	4	SDN
	98	...	100	100	49	96	...	...	Esporádicos	2	8-1	6	22-1	17	82	TUN
	...	...	...	...	...	...	...	Alto-4	Fuertes	2-1	1-1	108-1	46-1	22	76	TUR
	...	...	...	...	...	...	...	...	Muy fuertes	...	...	...	25-1	3	14	YEM
	60	26	5	...	...	...	...	...	Muy fuertes	~4	7-4i	...	30-1	11	6	AFG
	79-2	37-2	29-2	43-2	4-2	18-2	...	...	Afectados	...	2-1	...	58-1	11	20	BGD
	...	...	...	87-3	52	14-3	...	...	...	...	...	...	4-1	3	0,2	BTN
	...	92	53	52	...	10-2	64	...	Muy fuertes	0,1	1-1	45	332-1	19	142	IND
	...	...	...	...	...	...	...	...	Afectados	1-1	1-2	21-1	53-1	7	79	IRN
	...	...	...	100+1	...	...	7	...	...	3+1	14-1	23+1	85-1	4	12	KAZ
	...	...	100-1	100-1	41-1	89-1	...	...	...	8	5-1	17	11-1	3	4	KGZ
	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...	...	20-1	...	3-1	2	0,1	MDV
	39-2i	...	...	...	...	...	...	Alto-4	Esporádicos	...	17-1	...	64-1	4	13	NPL
	52-2i	...	...	...	...	...	...	...	Afectados	...	3-1	...	53-1	15	41	PAK
	90	88	90	100	12	42	...	...	Afectados	0,4	7-1	1	21-1	7	3	LKA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	7-1	2-1	20-1	2	2	TJK
	...	...	...	...	...	...	...	...	Esporádicos	0,2-4	107-4i	0,1-4	46-1	1	1	TKM
	90	92	90	100	89	97	13-1	...	...	0,2	12-1	1	35-1	3	6	UZB
	...	...	100	100	...	...	...	Medio-3	...	5	29-1	0,5	3-1	...	...	BRN
	...	48-2i	49-2i	...	...	...	...	Medio-4	...	...	3-1	...	6-1	14	3	KHM
	100	99i	97	99	96	97	...	...	Afectados	0,4	2-1	178	928-1	22	349	CHN
	49-2i	33-2i	49-2i	...	...	...	...	...	Afectados	...	0,5-1	...	17-1	81	3	PHL
	100	100	100	100	99i	99i	95i	...	...	13	12-1i	37	36-1i	...	...	HKG
	58	50	69	93	...	40	...	...	Afectados	0,1	1-1	8	48-1	55	41	IDN
	...	...	...	...	...	...	...	...	Esporádicos	4-1	1-1	164-1	32-1	...	...	JPN
	100	100	100	100	100	100	64	...	...	49	11-1i	16	4-1i	...	...	MAC
	92	100	92	98	97	100-1	40	...	Esporádicos	10	5-1	123	63-1	6	14	MYS
	...	...	...	...	71-2	...	...	Medio-4	...	1	7-1	2	11-1	11	6	MNG
	75	64	56	27-1	0,2	1	1	...	Fuertes	-	1-1	0,5	9-1	14	1	MMR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3-3i	...	1-1i	0,1	1	PRK
	...	...	37-2	...	...	...	...	...	...	0,5	5-1	0,5	5-1	11	0,4	LAO
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	Bajo-4	...	2-1	3-1	71-1	105-1	...	...	KOR
	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...	...	...	Afectados	...	...	...	24-1	...	...	SGP
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-2	1-2	32-2	32-1	6	9	THA
	67	...	61	82	...	...	...	...	...	...	...	...	3-1	5	2	TLS
	...	...	...	...	...	...	...	Medio-4	...	0,2-2	4-2	6-2	95-1	31	52	VNM



## CUADRO 6: continuación

País o territorio	A				B	C	
	Medida en que se incluye la educación relacionada con la ciudadanía mundial y con el desarrollo sostenible				% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida	% de alumnos y jóvenes con comprensión sobre	
	Políticas/marcos educativos	Plan de estudios	Formación permanente de los docentes	Evaluación de los alumnos		VIH/SIDA y sexualidad	Conocimientos científicos básicos
Indicador del ODS	4.7.1				4.7.2	4.7.4	4.7.5
Año de referencia	2017				2018		
<b>Oceanía</b>							
Australia	...	Alto	...	Alto	...	...	81
Fiji	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	Alto	Medio	...	Alto	32-2	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...
Micronesia, E. F. de	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	50-2	...	...
Niue	...	...	...	...	100-2	...	...
Nueva Zelandia	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	82
Palau	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	Medio	Alto	Medio	Bajo	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...
<b>América Latina y el Caribe</b>							
Anguila	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	100	86-2	...
Argentina	...	Alto	Medio	Alto	...	...	47
Aruba	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	4-4	...
Barbados	...	...	...	...	...	46-4	...
Belice	...	...	...	...	...	43-2	...
Bolivia, E. P. de	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	...
Brasil	...	...	...	...	...	...	45
Chile	Medio	Medio	Bajo	Bajo	...	...	65
Colombia	Alto	Bajo	Bajo	Alto	...	30-3	50
Costa Rica	...	...	...	...	73	...	52
Cuba	...	...	...	...	100	60-4	...
Curazao	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	100-2	...	...
Ecuador	Alto	Bajo	...	Alto	...	...	...
El Salvador	Medio	Bajo	Medio	Bajo	...	36-4	...
Granada	...	...	...	...	92	...	...
Guatemala	Alto	Medio	Alto	Bajo	...	22-3	...
Guyana	...	...	...	...	...	49-4	...
Haití	Medio	Medio	Medio	Alto	...	37-1	...
Honduras	Medio	Alto	Medio	Alto	...	...	...
Islas Caimán	...	...	...	...	100	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...
México	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	53
Montserrat	...	...	...	...	-	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	...	...	...	...	...	29
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...
Perú	Alto	Alto	Medio	Alto	...	75-2	46
República Dominicana	...	...	...	...	...	0,4-4	15
Saint Kitts y Nevis	Medio	Alto	Medio	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	...	...	...	...	96	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	Medio	Alto	Bajo	Bajo	...	...	54-3
Uruguay	Medio	Bajo	Medio	Bajo	100-1	...	56
Venezuela, R. B. de	...	...	...	...	...	...	...

	D			E			F	G	H	I				J		Código de país
	% de escuelas con instalaciones de WASH			% de escuelas que tienen TIC con fines pedagógicos			% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidad	Nivel de acoso	Nivel de ataques a la educación	Estudiantes de nivel superior que se desplazan a escala internacional		Asistencia oficial para el desarrollo, en dólares estadounidenses (000,000)		Becas	Costos imputados a los estudiantes	
	Servicio básico de agua potable	Instalación sanitaria básica o baños	Instalación básica de lavado de manos	Electricidad	Internet	Computadoras				Índice de movilidad (%)		Cantidad (000)				
							Entrada	Salida	Entrada	Salida						
4.a.1							4.a.2	4.a.3	2018		4.b.1		2017			
2018							2017	2018	2018		2017					
100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	...	...	21-1	1-1	381-1	13-1	...	...	AUS
...	...	...	98-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	6	-	FJI
100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	4-2	...	...	...	...	0,2-1i	0,3	-	-	COK
3-2	27-2	36-2	54-2	26-2	22-2	21-2	...	...	...	...	...	0,3-1	0,1	...	...	MHL
...	...	...	50	-	-	...	...	...	...	...	...	3-1	5	-	-	SLB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	4	-	-	KIR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2-1	0,3	-	-	FSM
...	100-2	...	67-2	...	33-2	...	...	...	...	...	...	0,2-1i	1	...	...	NRU
100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	...	...	...	...	-1	0,4	...	...	NIU
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20-1	2-1	53-1	5-1	...	...	NZL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-1	0,1	-	-	PLW
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	15	-	-	PNG
100	100	100	100	14-1	14-1	...	...	...	...	...	...	1-1	8	-	-	WSM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1-1i	-	-	-	TKL
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	3	-	-	TON
...	...	...	100	...	...	...	...	Medio-4	...	...	...	0,5-1	1	-	-	TUV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2-1	3	2	-	VUT
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2-1	...	...	...	AIA
100	100	100	100	90	90	5	...	...	...	...	...	1-1	0,1	-	-	ATG
...	...	...	97-1	40-1	65-1	...	Alto-4	...	...	3-1	0,3-1	89-1	9-1	4	7	ARG
...	...	...	...	...	...	...	Medio-4	...	...	28-2	20-2	0,3-2	0,2-1	...	...	ABW
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4-1	...	...	...	BHS
100	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	...	...	...	BRB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9-1	...	1-1	0,4	0,1	BLZ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20-1	2	3	-	BOL
...	...	95-1	96-1	62-1	54-1	28-1	Medio-4	...	...	0,2-1	1-1	21-1	59-1	14	45	BRA
...	...	...	...	...	...	...	Bajo-4	...	...	0,4-1	1-1	5-1	16-1	3	11	CHL
...	...	...	88	43	81	...	Alto-4	Afectados	...	0,2	2-1	5	44-1	8	36	COL
83	68	66	96	59	63	55	Bajo-4	...	...	...	1-1	...	3-1	1	3	CRI
100	100	100	100	13	100	...	...	...	...	...	1-1	...	2-1	1	2	CUB
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2-1	...	...	...	CUW
100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	2-2	...	...	...	...	...	1-1	0,3	0,2	-	DMA
40	...	83	79	39	75	...	Alto-4	...	...	1-3	3-3	5-3	22-1	3	8	ECU
82-1	...	...	98	23	61	30	Medio-4	...	...	1	2-1	1	5-1	1	2	SLV
100	...	100	100	72	72	22	...	...	...	85	6-1	8	1-1	0,1	-	GRD
...	76-2i	...	...	9-2	12-2	...	Bajo-4	...	...	...	1-3	...	3-1	1	2	GTM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2-1	1	0,1	-	GUY
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10-1	4	6	-	HTI
65-2i	...	...	48-2	16-2	16-2	5-2	Medio-4	...	...	1	2-3	3	5-1	1	1	HND
100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	1-1	...	...	...	CYM
100-1	100-1	81-1	100-1	100-1	89-1	63-1	...	...	...	17-2	43-2	...	0,4-1	...	...	VGB
100	100	100	100	93	97	...	...	...	...	...	54-3i	...	0,2-1	...	...	TCA
...	...	100	100	84-1	85	12-1	...	...	...	...	6-3	...	5-1	1	1	JAM
...	75-2i	...	...	39-2	...	...	Bajo-4	...	...	1-1	1-1	25-1	35-1	8	34	MEX
100	100	100	100	100	100	25	...	...	...	...	...	...	-1	0,1	...	MSR
...	...	...	...	...	...	...	Medio-4	Fuertes	...	...	...	3-1	1	1	-	NIC
...	82-2i	...	...	...	...	...	Medio-4	...	...	...	2-2	...	4-1	1	1	PAN
67-2	...	62-2	94-2	5-2	5-2	...	Medio-4	...	...	...	...	14-1	1	1	-	PRY
55	...	...	80	41	78	30	Alto-4	...	...	...	2-1	...	33-1	3	12	PER
...	90-2i	...	...	23-2	...	...	Alto-4	...	...	2-1	1-1	10-1	4-1	1	1	DOM
79-2	...	79-2	100-2	...	...	...	...	...	...	73-4	13-3i	...	1-1	...	...	KNA
100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	33-3i	...	1-1	0,2	-	VCT
100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	13	31-1	0,3	1-1	1	0,1	LCA
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36-3	49-3i	0,1-3	0,1-1	...	...	SXM
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	1	0,1	-	SUR
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-1	...	...	...	TTO
100-1	...	...	100-1	100-1	100-1	100-1	Bajo-4	...	...	...	3-1	...	5-1	1	1	URY
97-2	90-2	...	99-2	...	...	...	...	Afectados	...	...	...	21-1	1	7	-	VEN

## CUADRO 6: continuación

País o territorio	A				B	C	
	Medida en que se incluye la educación relacionada con la ciudadanía mundial y con el desarrollo sostenible				% de escuelas que imparten educación sobre VIH/SIDA basada en competencias para la vida	% de alumnos y jóvenes con comprensión sobre	
	Políticas/marcos educativos	Plan de estudios	Formación permanente de los docentes	Evaluación de los alumnos		VIH/SIDA y sexualidad	Conocimientos científicos básicos
Indicador del ODS	4.7.1				4.7.2	4.7.4	4.7.5
Año de referencia	2017				2018		
<b>Europa y América del Norte</b>							
Albania	Alto	Alto	Bajo	Alto	95	...	53
Alemania	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	80
Andorra	Medio	Alto	Medio	Alto	100	...	...
Austria	Medio	Alto	Medio	...	...	...	78
Belarús	...	...	...	...	...	...	76
Bélgica	Medio	Alto	Bajo	Alto	...	...	80
Bermudas	...	...	...	...	100 <sup>-2</sup>	...	...
Bosnia y Herzegovina	Medio	Medio	Medio	...	...	...	43
Bulgaria	Alto	Alto	Medio	Alto	...	19 <sup>-2</sup>	53
Canadá	...	Alto	Medio	Alto	...	...	87
Chequia	Alto	Alto	Medio	Bajo	...	...	81
Croacia	...	...	...	...	...	...	75
Dinamarca	Medio	Alto	Medio	Alto	...	...	81
Eslovaquia	Alto	Medio	Medio	Bajo	...	...	71
Eslovenia	...	...	...	...	...	...	85
España	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	79
Estados Unidos	...	...	...	...	...	...	81
Estonia	Medio	Medio	Medio	Alto	...	...	91
Federación de Rusia	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	79
Finlandia	Medio	Alto	...	Alto	100 <sup>+11</sup>	...	87
Francia	Alto	Medio	Alto	Alto	...	...	80
Grecia	Medio	Alto	Medio	Alto	...	...	68
Hungría	Medio	Alto	Medio	Alto	...	...	76
Irlanda	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	83
Islandia	...	...	...	...	...	...	75
Italia	...	...	...	...	...	...	74
Letonia	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	82
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	Alto	Alto	Bajo	Alto	...	71 <sup>-4</sup>	78
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	73
Macedonia del Norte	Alto	Alto	...	Alto	...	...	51
Malta	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	66
Mónaco	Alto	Medio	Medio	Alto	100 <sup>+1</sup>	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	...	52
Noruega	...	...	...	...	...	...	79
Países Bajos	Alto	Alto	...	...	...	...	80
Polonia	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	86
Portugal	Alto	Alto	...	Alto	...	...	80
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	83
República de Moldova	...	...	...	...	100	...	57
Rumania	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	56
San Marino	...	...	...	...	...	...	...
Serbia	Alto	Alto	Medio	Alto	...	...	62
Suecia	Alto	Alto	Alto	Alto	...	...	81
Suiza	...	...	...	...	...	...	80
Ucrania	...	...	...	...	...	23 <sup>-4</sup>	74

	D			E			F	G	H	I				J		Código de país
	% de escuelas con instalaciones de WASH			% de escuelas que tienen TIC con fines pedagógicos			% de escuelas con infraestructuras y materiales adaptados para alumnos con discapacidad	Nivel de acoso	Nivel de ataques a la educación	Estudiantes de nivel superior que se desplazan a escala internacional		Asistencia oficial para el desarrollo, en dólares estadounidenses (000,000)		Becas	Costos imputados a los estudiantes	
	Servicio básico de agua potable	Instalación sanitaria básica o baños	Instalación básica de lavado de manos	Electricidad	Internet	Computadoras				Índice de movilidad (%)		Cantidad (000)				
							Entrada	Salida	Entrada	Salida						
4.a.1								4.a.2	4.a.3	2018				4.b.1		
2018								2017	2018	2018				2017		
	55	83	71	94	47	50	5	...	...	1	12-1	2	17-1	6	23	ALB
	100	100	100	100	...	...	...	Bajo-4	...	8-1	4-1	259-1	122-1	...	...	DEU
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	44	247-1	0,3	1-1	...	...	AND
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17-1	4-1	74-1	19-1	...	...	AUT
	100	100	100	100	87	100	...	...	...	4	5-1	17	22-1	3	28	BLR
	100	...	100	100	100	100	...	...	...	9-1	3-1	45-1	15-1	...	...	BEL
	...	...	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	...	10	243-1	0,1	2-1	...	...	BMU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	13-1	7	13-1	4	29	BIH
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5-1	9-2	14-1	25-1	...	...	BGR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13-1i	3-1i	210-1i	49-1	...	...	CAN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13-1	4-1	44-1	13-1	...	...	CZE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-1	6-2	5-1	10-1	...	...	HRV
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	...	...	11-1	2-1	34-1	5-1	...	...	DNK
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2i	100-2i	14-2i	...	...	7-1	21-1	11-1	32-1	...	...	SVK
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	...	...	4-1	4-1	3-1	3-1	...	...	SVN
	100	100	100	100	100	100	...	Medio-4	...	3-1	2-1	65-1	41-1	...	...	ESP
	...	...	...	...	...	...	...	...	Esporádicos	5-1	0,5-1	985-1	87-1	...	...	USA
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	Medio-4	...	8-1	8-1	4-1	4-1	...	...	EST
	...	...	...	...	...	...	...	...	Esporádicos	4-1	1-1	251-1	57-1	...	...	RUS
	100+1i	100+1i	100+1i	100+1i	100+1i	100+1i	100+1i	...	...	8-1	4-1	24-1	11-1	...	...	FIN
	100	100	100	100	98-1i	99-1i	...	...	...	10-1	4-1	258-1	89-1	...	...	FRA
	...	...	...	...	...	...	...	...	Esporádicos	3-1	5-1	25-1	37-1	...	...	GRC
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	...	...	10-1	4-1	29-1	12-1	...	...	HUN
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9-1	7-1	20-1	15-1	...	...	IRL
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7-1	15-1	1-1	3-1	...	...	ISL
	100-2	100-2	100-2	100-2	70-2i	...	...	...	...	5-1	4-1	98-1	74-1	...	...	ITA
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	18-2	...	...	7-1	6-1	6-1	5-1	...	...	LVA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88-1	133-2	1-1	1-1	...	...	LIE
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5-1	8-1	6-1	10-1	...	...	LTU
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47-1	156-1	3-1	11-1	...	...	LUX
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5-1	7-3	3-1	5-1	3	9	MKD
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8-1	8-2	1-1	1-1	...	...	MLT
	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	...	...	0,3-1	50-1	...	0,4-1	...	...	MCO
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20-1	...	5-1	1	2	MNE
	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	...	Medio-4	...	3-1	6-1	9-1	18-1	...	...	NOR
	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	100+1	...	...	...	11-1	2-1	96-1	18-1	...	...	NLD
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	Medio-4	...	4-1i	2-1	64-1i	25-1	...	...	POL
	100	100	100	100	100	100	...	...	...	6-1	4-1	22-1	14-1	...	...	PRT
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18-1	1-1	436-1	35-1	...	...	GBR
	100	100	100	100	91	100	...	...	...	5	19-1	4	18-1	34	6	MDA
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5-1	6-2	28-1	36-1	...	...	ROU
	100	100	100	100	100	100	100	...	...	91	...	1	1-1	...	...	SMR
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	6-1	11	15-1	8	23	SRB
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7-1	4-1	29-1	17-1	...	...	SWE
	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	100-2	...	...	...	18-1	5-1	53-1	14-1	...	...	CHE
	...	...	78	100	58	82	66	...	Afectados	3	5-1	50	78-1	11	110	UKR

## CUADRO 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)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes formados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel del salario relativo de los docentes	Maestros de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de maestros de aula capacitados	% de maestros de clase cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo de los docentes	Maestros de aula (000)	Proporción de alumnos por docente	% de maestros de aula capacitados	% de maestros de clase cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel salarial relativo de los docentes
Año de referencia	2018						2018						2018					
Región	Suma	Mediana					Suma	Mediana					Suma	Mediana				
Mundo	7.659	16	85 <sub>i</sub>	98 <sub>i</sub>	...	...	28.541	18	95 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	30.135	13	91 <sub>i</sub>	98 <sub>i</sub>	...	...
África subsahariana	454	24	55 <sub>i</sub>	82	...	...	2.951	36	86 <sub>i</sub>	95	8 <sub>i</sub>	...	1.917	24	70 <sub>i</sub>	84 <sub>i</sub>	...	...
África Septentrional y Asia Occidental	290	17	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	2.012	15	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	2.273	10	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...
África Septentrional	111 <sub>i</sub>	26 <sub>i</sub>	88 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	949	24	100	100	9 <sub>i</sub>	...	838 <sub>i</sub>	17 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...
Asia Occidental	180	16	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	1.064	13	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	1.435	10	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...
Asia Central y Meridional	621 <sub>i</sub>	12 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	88 <sub>i</sub>	...	...	6.435	25	96	97	2 <sub>i</sub>	...	7.139	19	83 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...
Asia Central	71 <sub>i</sub>	11 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	256	22	100	98	4 <sub>i</sub>	...	688 <sub>i</sub>	10 <sub>i</sub>	97 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...
Asia Meridional	550 <sub>i</sub>	16 <sub>i</sub>	86 <sub>i</sub>	88 <sub>i</sub>	...	...	6.179	30	86	93	1	...	6.451	24	83	94	...	...
Asia Oriental y Sudoriental	3.759	18	97 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	4 <sub>i</sub>	...	10.371	17	98	100	2 <sub>i</sub>	...	10.108	13	95 <sub>i</sub>	97	4 <sub>i</sub>	...
Asia Oriental	2.873	17	97 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	3 <sub>i</sub>	...	6.898	16	97 <sub>i</sub>	100	2 <sub>i</sub>	...	7.408	12	91 <sub>i</sub>	100	4 <sub>i</sub>	...
Asia Sudoriental	886	18	97 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	9 <sub>i</sub>	...	3.473	20	99	99	4 <sub>i</sub>	...	2.700	18	96 <sub>i</sub>	97	...	...
Oceanía	28	14	85 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	70	21	86 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	55 <sub>i</sub>	15 <sub>i</sub>	...	89 <sub>i</sub>	...	...
América Latina y el Caribe	776 <sub>i</sub>	16 <sub>i</sub>	73 <sub>i</sub>	97 <sub>i</sub>	...	...	2.407	18	90 <sub>i</sub>	98 <sub>i</sub>	...	...	3.235	13	89 <sub>i</sub>	93 <sub>i</sub>	...	...
Caribe	28 <sub>i</sub>	11 <sub>i</sub>	70 <sub>i</sub>	96 <sub>i</sub>	...	...	169	15	85	100	...	...	158	11	74	93	...	...
América Central	235	19	93 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	...	778	24	96 <sub>i</sub>	97 <sub>i</sub>	...	...	1.070	15	94 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	...	...
América del Sur	514 <sub>i</sub>	19 <sub>i</sub>	...	91 <sub>i</sub>	...	...	1.460	19	95 <sub>i</sub>	93 <sub>i</sub>	...	...	2.008 <sub>i</sub>	18 <sub>i</sub>	90 <sub>i</sub>	93 <sub>i</sub>	...	...
Europa y América del Norte	1.730	12	...	...	...	0,68 <sub>i</sub>	4.296	12	...	...	...	0,78 <sub>i</sub>	5.408	9	...	...	...	0,90 <sub>i</sub>
Europa	1.117	12	...	...	...	0,68 <sub>i</sub>	2.526	12	...	...	...	0,79 <sub>i</sub>	3.712	9	...	...	...	0,91 <sub>i</sub>
América del Norte	613	11	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	0,62 <sub>i</sub>	1.770	12	100 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	0,63 <sub>i</sub>	1.696	10	100 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	...	0,67 <sub>i</sub>
Bajos ingresos	272	28	46 <sub>i</sub>	81	...	...	2.341	40	86 <sub>i</sub>	96	6 <sub>i</sub>	...	1.302	27 <sub>i</sub>	61 <sub>i</sub>	85 <sub>i</sub>	...	...
Ingresos medianos	5.467	17	90 <sub>i</sub>	96 <sub>i</sub>	...	...	21.269	22	95 <sub>i</sub>	98 <sub>i</sub>	5 <sub>i</sub>	...	22.647	15	91 <sub>i</sub>	96 <sub>i</sub>	...	...
Medianos bajos	1.771	20	90 <sub>i</sub>	98 <sub>i</sub>	...	...	10.557	27	95	94 <sub>i</sub>	5 <sub>i</sub>	...	10.570	19	89 <sub>i</sub>	94 <sub>i</sub>	...	...
Medianos altos	3.697 <sub>i</sub>	16	90 <sub>i</sub>	94 <sub>i</sub>	...	...	10.713	17	97 <sub>i</sub>	99 <sub>i</sub>	...	...	12.077	12	92 <sub>i</sub>	97 <sub>i</sub>	...	...
Altos ingresos	1.919	13	...	...	...	...	4.931	12	97 <sub>i</sub>	100 <sub>i</sub>	...	0,83 <sub>i</sub>	6.186	10	...	100 <sub>i</sub>	...	...

A Número de docentes de aula.

B Porcentaje de alumnos por docente en función del personal.

C Porcentaje de docentes 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 enseñanza en el nivel de educación correspondiente.

D Porcentaje de docentes cualificados según normas nacionales.

E Tasa de abandono de docentes (%).

F Relación de los salarios efectivos de los docentes con los de trabajadores con cualificaciones comparables [Fuentes: OCDE; para la secundaria: promedio ponderado del Informe GEM de los datos sobre el primer ciclo y el segundo ciclo de secundaria de la OCDE].

Fuente: IEU, salvo indicación contraria. Los datos hacen referencia al curso escolar finalizado en 2018, salvo indicación contraria.

Las sumas representan a los países enumerados en el cuadro de los que se dispone de datos y pueden incluir estimaciones para países sin datos recientes.

(-) Magnitud nula o insignificante.

(...) Datos no disponibles o categoría no aplicable.

(± n) Distinto año de referencia (por ejemplo: -2: año de referencia 2016 en lugar de 2018).

(i) Estimación y/o cobertura parcial.

## CUADRO 7: continuación

País o territorio	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)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes formados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel del salario relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes formados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel del salario relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes formados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel del salario relativo de los docentes		
Indicador del ODS			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5		
Año de referencia	2018						2018						2018							
<b>África subsahariana</b>																				
Angola	12-2	63-2	...	72-2	...	...	96-2	50-3	...	63-2	15-2	...	76-2	27-2	51-3	52-2	...	...	AGO	
Benin	7	24	25	100	...	...	57	39	70	100	13-1	...	90-2	11-2	18-2	69-2	...	...	BEN	
Botswana	2-4	19-4	...	...	...	...	15-3	24-3	...	100-4	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA	
Burkina Faso	5	17	42	71-1	4-2	...	81	40	88	95	5	...	55	23	60	99	2	...	BFA	
Burundi	3	38	100	69-4	5	...	51	43	100	100	11-2	...	25	27	100	96	-2	...	BDI	
Cabo Verde	1	16	30	30	...	...	3	21	99	94	4	...	3	15	96	93	13	...	CPV	
Camerún	25	20	67-1	61-1	...	...	94	45	81-1	73-1	9-1	...	115-2	19-2	53-3	54-2	...	...	CMR	
Chad	0,4-2	32-2	24-2	76-2	...	...	39-2	57-2	...	55-2	...	...	20-2	27-2	44-2	51-2	...	...	TCD	
Comoras	1	28	56-1	44-1	22	...	4	28	...	...	31	...	9	8	...	...	30	...	COM	
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COG	
Côte d'Ivoire	9	21	100	100	...	...	93	42	100	100	6	...	75	27	100	100	...	...	CIV	
Djibouti	0,2	14	...	100	...	...	2	29	100	100	3-1	...	2+1	27+1	100-3	100+1	6	...	DJI	
Eritrea	2	29	42	...	4-1	...	9	39	84	84	...	...	7	35	...	84-1	...	...	ERI	
Eswatini	...	...	...	...	...	...	9-1	27-1	88-1	75-1	...	...	7-2	16-2	73-3	73-2	...	...	SWZ	
Etiopía	23-1	...	...	100-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ETH	
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB	
Gambia	2	48	69-1	69-1	19	...	10	36	100	100	...	...	8	...	100	100	...	...	GMB	
Ghana	62+1	30+1	59+1	55	...	...	169+1	27+1	62+1	60	...	...	188+1	15+1	77	77	...	...	GHA	
Guinea	...	...	...	...	...	...	38-2	47-2	75-2	92-2	22-2	...	...	...	...	...	...	...	GIN	
Guinea Ecuatorial	2-3	17-3	89-3	8-3	...	...	4-3	23-3	37-3	61-3	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ	
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB	
Kenya	111-2	29-2	82-4	82-4	...	...	267-3	31-3	...	...	...	...	199-3	...	...	...	...	...	KEN	
Lesotho	3-2	18-2	100-3	100-3	...	...	11-1	33-1	87-2	83-2	...	...	5-1	25-1	89-2	91-2	...	...	LSO	
Liberia	14-1	37-1	55-1	55-1	5-1	...	28-1	22-1	70-1	70-1	6-1	...	18-1	18-3	62-3	64-3	...	...	LBR	
Madagascar	40	22	10	100	...	...	122	40	15	100	...	...	80	19	20	85	...	...	MDG	
Malawi	32-3	42-3	...	100-3	...	...	76	59	...	100	...	...	14	72	...	56	...	...	MWI	
Malí	7	20	...	100	...	...	65	38	...	...	...	...	58-1	17-1	...	...	...	...	MLI	
Mauricio	2	12	100	100	7	...	6	16	100	100	7	...	11	11	53	100	...	...	MUS	
Mauritania	2-3	19-3	...	...	...	...	19	34	91	...	11-2	...	9	26	97-1	...	...	...	MRT	
Mozambique	...	...	...	...	...	...	119	55	97	100	...	...	33-1	37-1	85-3	100-2	...	...	MOZ	
Namibia	2	23	...	76	...	...	20	25	...	90	...	...	11-1	...	...	...	...	...	NAM	
Níger	6	33	36	94	8	...	69	36-1	62	95	9	...	29	30-1	11-1	100	12-1	...	NER	
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA
R. D. del Congo	15-3	23-3	21-3	100-4	...	...	415-3	33-3	95-4	95-3	...	...	324-3	14-3	24-4	100-4	...	...	COD	
República Centroafricana	0,3-2	...	...	100-2	...	...	10-2	83-2	...	100-2	...	...	4-1	32-1	45-2	...	...	...	CAF	
República Unida de Tanzania	13-1	114-1	50-2	52-1	...	...	200	51	99-2	98	0,3	...	103	21	...	99	...	...	TZA	
Rwanda	6	36	46	86	1-1	...	42	60	94	99	2-1	...	23	28	63	81	5-1	...	RWA	
Santo Tomé y Príncipe	...	13-3	28-3	...	...	...	1-1	31-1	27-1	...	...	...	1-2	25-2	36-3	26-3	...	...	STP	
Senegal	8	30	44	100	...	...	59	36	79	100	-3	...	57-1	19-1	77-2	76-3	...	...	SEN	
Seychelles	0,2	18	86	90	7-1	...	1	14	85	92	10-1	...	1	11	100	99	12-1	...	SYC	
Sierra Leona	...	14-1	37-1	21-1	...	...	50	28	61	46	11-1	...	...	22-2	70-3	37-2	...	...	SLE	
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
Sudáfrica	...	30-4	...	...	...	...	249-3	30-3	...	...	...	...	183-1	28-1	100-2	80-3	...	...	ZAF	
Sudán del Sur	3-3	35-3	...	87-3	...	...	27-3	47-3	...	84-3	...	...	6-3	27-3	...	64-3	...	...	SSD	
Togo	5	28	63	32	...	...	39	40	73-3	33-3	2	...	...	...	...	...	...	...	TGO	
Uganda	28-1	22-1	60-1	40-1	...	...	207-1	43-1	80-1	...	...	...	64-4	...	...	85-4	...	...	UGA	
Zambia	...	...	...	...	...	...	78-1	42-1	99-1	94-1	...	...	...	...	...	...	...	...	ZMB	
Zimbabue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ZWE

## CUADRO 7: continuación

País o territorio	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)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes formados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel del salario relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes formados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel del salario relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes formados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel del salario relativo de los docentes	
Indicador del ODS	2018						2018						2018						
Año de referencia	2018						2018						2018						
<b>África Septentrional y Asia Occidental</b>																			
Arabia Saudita	25	15	100	100	...	...	239	14	100	100	...	...	270	12	100	100	...	...	SAU
Argelia	...	...	...	...	...	...	182	24	100-3	100	13	...	...	...	...	...	...	...	DZA
Armenia	8	6	82-1	100	...	...	10	15	...	100	...	...	29	8	...	100	...	...	ARM
Azerbaiján	11	18	91	96	...	...	41	15	100	100	...	...	124	8	92	100	...	...	AZE
Bahrein	2	14	100	100	12	...	10	12	100	100	5	...	10	10	100	100	7	...	BHR
Chipre	2-1	14-1	...	...	...	...	5-1	12-1	...	...	...	...	7-1	8-1	...	...	...	...	CYP
Egipto	53	26	77-2	100-2	...	...	534	24	83	100-2	...	...	603	15	82	100-2	...	...	EGY
Emiratos Árabes Unidos	5-2	29-2	100-2	100-2	...	...	19-2	25-2	100-2	100-2	...	...	46-2	10-2	100-2	100-2	...	...	ARE
Georgia	...	...	...	...	...	...	34	9	...	...	...	...	37	8	...	...	...	...	GEO
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
Israel	...	...	...	...	...	0,85-1	74-2	12-2	...	...	...	0,88-1	...	...	...	...	...	...	ISR
Jordania	7	18	100	100	3-1	...	61	19	100	100	3	...	64	12	100	100	14	...	JOR
Kuwait	9	8	75-3	74-3	...	...	32	9	79-3	77-3	...	...	45	8-3	...	...	...	...	KWT
Libano	15-1	16-1	...	...	...	...	40-1	12-1	...	...	...	...	50-2	8-2	...	...	...	...	LBN
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
Marruecos	...	...	...	...	...	...	161	27	100	100	4-1	...	148	19	100	100	...	...	MAR
Omán	4	21	100	100	...	...	29	10	100	100	...	...	41	10	100	100	...	...	OMN
Palestina	9	17	100	...	6	...	20	24	100	70	5	...	44	17	100	50	5-1	...	PSE
Qatar	3	15	...	100	10-1	...	13	12	...	100	7-1	...	10	11	...	100	6-1	...	QAT
República Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
Sudán	41-1	26-1	...	96-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
Túnez	16-2	15-2	100-2	100-3	...	...	71	17	100	100	...	...	87	...	100	100	...	...	TUN
Turquía	77-1	17-1	...	...	...	0,85-1	293-1	17-1	...	...	...	0,85-1	657-1	17-1	...	...	...	0,85-1	TUR
Yemen	1-2	26-2	...	54-2	...	...	145-2	27-2	...	59-2	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
<b>Asia Central y Meridional</b>																			
Afganistán	...	...	...	...	...	...	134	49	...	79	...	...	91	34	...	79	...	...	AFG
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	577i	30i	50-ii	100i	5-2	...	452	35	66-1	100	1-1	...	BGD
Bhután	1	11	100	100	...	...	3	35	100	100	2-1	...	7i	11i	100i	100i	...	...	BTN
India	461-3	20-3	...	...	...	...	4.373-1	33-1	70-1	89-1	1-1	...	4.668	29	76-1	94-1	3-1	...	IND
Irán, República Islámica del	...	...	...	...	...	...	286-1	29-1	100-1	100-1	...	...	299-1	19-1	98-1	100-1	...	...	IRN
Kazajstán	...	9-4	100-4	100-4	...	...	85+1	17+1	100+1	100+1	7-1	...	251+1	8+1	100+1	100+1	...	...	KAZ
Kirguistán	...	...	...	...	...	...	21	25	95-1	74-1	...	...	63	11	75-1	...	...	...	KGZ
Maldivas	1-1	16-1	88-1	81-3	8-1	...	4-1	10-1	90-1	83-3	0,4-1	...	...	...	...	...	...	...	MDV
Nepal	51+1	19+1	83+1	88+1	-1	...	201+1	20+1	97+1	97+1	-1	...	123+1	28+1	83+1	89+1	...	...	NPL
Pakistán	...	...	...	...	...	...	520	44	78	...	...	...	655i	20i	...	...	...	...	PAK
Sri Lanka	35	13	51	87	...	...	79	22	83	83	1-1	...	156	18	82	79	...	...	LKA
Tayikistán	8-1	11-1	100-2	57-1	...	...	35-1	22-1	100-1	97-1	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKM
Uzbekistán	63	12	99	100	1-2	...	116	22	99	100	2-2	...	374	10-1	97	100	3-2	...	UZB
<b>Asia Oriental y Sudoriental</b>																			
Brunei Darussalam	1	15	62	100	4	...	4	10	86	100	3	...	5	8	89	92	7-1	...	BRN
Camboya	8	33	100	100	...	...	51	42	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	KHM
China	2.647	17	...	90	...	...	6.202	16	...	96	1	...	6.360	13	...	93	1	...	CHN
Filipinas	67-1	27-1	100-1	99-1	19-2	...	483-1	29-1	100-1	100-1	5-1	...	377-1	24-1	100-1	100-1	2-3	...	PHL
Hong Kong (China)	14	...	96	100	7	...	27	13	97	100	2-1	...	31	11	97	100	3-2	...	HKG
Indonesia	466i	13i	...	60i	...	...	1.727	17	...	90	7-4	...	1.637	15	...	96	...	...	IDN
Japón	104-1	28-1	...	...	...	...	417-1	16-1	...	...	...	...	638-1	11-1	...	...	...	...	JPN
Macao (China)	1	14	99	100	3	...	2	13	99	100	0,5	...	3	10	91	100	4	...	MAC
Malasia	55	18	97	98	14i	...	240	12-1	97	98	2-1	...	227	11	93	97	...	...	MYS
Mongolia	8	33	97	97	1	...	10	30	93	94	2-1	...	21	...	89	95	5	...	MNG
Myanmar	10	15	81	100	...	...	218	24	95	91	12	...	154	27	89	97	...	...	MMR
RPD de Corea	...	...	...	...	...	...	74	20	...	100	...	...	124	17-3	...	100	...	...	PRK
RDP Lao	12i	18i	90i	42i	1-1	...	35i	22i	97i	90i	2-1	...	37i	18i	96i	81i	...	...	LAO
República de Corea	99-1	13-1	...	...	...	...	165-1	16-1	...	...	...	...	232-1	13-1	...	...	...	...	KOR
Singapur	...	...	...	...	...	...	16-1	15-1	99-ii	100-1	...	...	15-1	11-1	99-ii	100-1	...	...	SGP
Tailandia	...	...	...	...	...	...	295	17	100	100	...	...	241	26	100	100	...	...	THA
Timor-Leste	1	32	...	...	...	...	8	27	...	76	...	...	6	27	...	84	...	...	TLS
Viet Nam	266	17	99	...	...	...	397	20	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VNM

**CUADRO 7:** continuación

País o territorio	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)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes formados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel del salario relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes formados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel del salario relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes formados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel del salario relativo de los docentes		
Indicador del ODS		4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			
Año de referencia	2018						2018						2018							
<b>Oceanía</b>																				
Australia	...	...	...	...	...	0,93-2	...	...	...	...	...	0,93-2	...	...	...	...	...	...	...	AUS
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
Islas Cook	-2	16-2	78-2	84-3	...	...	0,1-2	17-2	95-2	100-3	...	...	0,1-2	16-2	98-3	98-3	...	...	...	COK
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
Islas Salomón	2	23	25	26	5	...	4	25	76	80	4	...	2-3	...	76-3	84-3	...	...	...	SLB
Kiribati	...	...	...	...	...	...	1-1	25-1	73-2	100-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
Micronesia, E. F. de	...	...	...	...	...	...	1-3i	20-3i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
Nauru	-2	22-2	100-2	100-2	...	...	-2	40-2	100-2	100-2	...	...	-2	25-2	...	89-4	...	...	...	NRU
Niue	-2	6-2	100-2	100-2	...	...	-2	15-2	92-2	100-2	...	...	-3	8-3	100-3	100-3	...	...	...	NIU
Nueva Zelanda	15-1	8-1	...	...	...	...	26-1	15-1	...	...	...	0,86-1	36-1	14-1	...	...	...	0,92-1i	NZL	
Palau	-4	18-4	...	100-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW	
Papua Nueva Guinea	9-2	42-2	...	...	...	...	36-2	36-2	...	...	...	...	15-2	34-2	...	...	...	...	PNG	
Samoa	0,4	12	100	100-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	WSM	
Tokelau	-2	4-2	42-2	...	...	...	-2	12-2	67-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL	
Tonga	0,2-3	11-3	...	...	...	...	1-3	22-3	92-3	92-3	...	...	1-3	15-3	59-3	80-3	...	...	TON	
Tuvalu	0,1	8	91	100	...	...	0,1	16	80	100	...	...	0,1	9	65	98	...	...	TUV	
Vanuatu	1-3	16-3	46-3	52-3	...	...	2-3	27-3	...	72-3	...	...	1-3	21-3	...	79-3	...	...	VUT	
<b>América Latina y el Caribe</b>																				
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
Antigua y Barbuda	...	...	65-3	100-3	...	...	1	12	53	100	...	...	1	9	48	98	...	...	...	ATG
Argentina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARG
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
Bahamas	0,2	21	63	63	...	...	2	19	90	90	...	...	2	12	83	83	...	...	...	BHS
Barbados	0,3	16	72	100	...	...	1	14	76	100	...	...	1	18	49	100	...	...	...	BRB
Belize	0,4	16	47	53	...	...	3	20	79	21	...	...	2	17	61	39	...	...	...	BLZ
Bolivia, E. P. de	11	31	83	...	5	...	77	18	90	...	5	...	67	18	89	...	3	...	...	BOL
Brasil	310-1	16-1	...	...	...	...	796-1	20-1	...	...	...	...	1.382-1	17-1	...	...	...	0,86-3i	BRA	
Chile	24-1	25-1	...	99-1	...	0,89-1	85-1	18-1	...	100-1	...	0,87-1	83-1	18-1	...	100-1	...	0,93-1i	CHL	
Colombia	51-4	...	97-4	94-4	...	...	185	23	97	97	...	...	186	26	98	98	...	...	...	COL
Costa Rica	11	13	90	97	...	1,15-1	40	12	94	97	...	1,21-1	38	12	96	99	...	1,47-1i	CRI	
Cuba	...	...	...	...	...	...	81	9	100	76	...	...	83	10	100	76	...	...	...	CUB
Curazao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
Dominica	0,1-2	11-2	19-2	39-2	...	...	1-2	13-2	66-2	100-2	...	...	1-2	11-3	49-2	52-2	...	...	...	DMA
Ecuador	33	19	...	89	9	...	80	24	...	89	7	...	92	21	...	93	7	...	...	ECU
El Salvador	8	28	95	100	4	...	25	27	95	100	9-1	...	19	28	92	100	4	...	...	SLV
Granada	0,3	12	38	36-2	3	...	1	16	63	100	7	...	1	13	46	100	7	...	...	GRD
Guatemala	...	...	...	...	...	...	117	20	...	...	...	...	117	10	...	...	...	...	...	GTM
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GUY
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
Honduras	12-2	19-2	...	...	...	...	44-1	26-1	...	...	4-2	...	39-1	17-1	...	...	...	...	...	HND
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	0,3	16	100	100	...	...	0,3	11	100	100	...	...	...	CYM
Islas Turcas y Caicos	-	43	...	...	...	...	0,2	18	89-4	55	...	...	0,2	10	98-3	90	...	...	...	TCA
Islas Vírgenes Británicas	...	8-2	...	...	...	...	0,3-1	12-1	80-1	92-1	...	...	0,3-1	9-1	89-3	86-1	...	...	...	VGB
Jamaica	10	11	70	94-2	3	...	10	25	100	100	13	...	12	17	100	100	14	...	...	JAM
México	198-1	25-1	85-2	...	...	...	534-1	27-1	97-2	...	...	...	833-1	17-1	92-2	...	...	...	...	MEX
Montserrat	-	8	73	100	-	...	-	17	67	100	10	...	-	9	...	100	-	...	...	MSR
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIC
Panamá	6-1	15-1	100-1	100-2	...	...	19-1	22-1	99-1	90-1	...	...	24-1	14-1	96-4	84-1	...	...	...	PAN
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRY
Perú	84	20	...	...	...	...	207	17	95i	87	...	...	196	14	91	82	...	...	...	PER
República Dominicana	16	19	90	90	...	...	65	19	95	95	14	...	50-1	19-1	83-3	83-3	...	...	...	DOM
Saint Kitts y Nevis	...	11-3	...	100-3	...	...	0,4-2	14-2	72-2	99-2	14-3	...	1-2	8-2	62-2	100-2	5-3	...	...	KNA
San Vicente/Granadinas	0,4	6	...	...	...	...	1	14	61	27	...	...	1	14	58-3	54	...	...	...	VCT
Santa Lucía	...	6-2	70-4	...	...	...	1	15	89	100	...	...	1	11	74	100	...	...	...	LCA
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4-4	8-4	...	93-4	...	...	...	SXM
Suriname	1	20	100	98	...	...	5	13	99	98	...	...	5-3	12-3	71-3	60-3	...	...	...	SUR
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TTO
Uruguay	...	...	...	...	...	...	28-1	11-1	100-1	100-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	URY
Venezuela, R. B. de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VEN



**CUADRO 7:** continuación

País o territorio	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)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes formados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel del salario relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes formados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel del salario relativo de los docentes	Docentes de aula (000)	Porcentaje de alumnos por docente	% de docentes formados	% de docentes cualificados	Tasa de abandono de docentes (%)	Nivel del salario relativo de los docentes	
Indicador del ODS		4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5			4.c.1	4.c.3	4.c.6	4.c.5		
Año de referencia	2018						2018						2018						
<b>Europa y América del Norte</b>																			
Albania	5	17	86	73	-	...	10	18	90	84	2	...	24	11	...	97-1	3	...	ALB
Alemania	300-1	8-1	...	...	...	...	240-1	12-1	...	...	...	0,91-1	587-1	12-1	...	...	...	1,02-11	DEU
Andorra	0,2	13	100	100	1	...	0,4	10	100	100	2	...	1	8	100	100	0,2	...	AND
Austria	22-1	12-1	...	...	...	...	33-1	10-1	...	...	...	0,74-1	74-1	9-1	...	...	...	0,91-11	AUT
Belarús	44	8	93	46	2	...	22	19	100	100	6	...	76	9	97	100	...	...	BLR
Bélgica	36-1	13-1	...	...	...	...	72-1	11-1	...	...	...	...	132-1	9-1	...	...	...	...	BEL
Bermudas	0,1-2	9-4	100-2	100-2	...	...	0,4-2	10-3	100-2	100-2	...	...	1-2	6-3	100-2	99-2	...	...	BMU
Bosnia y Herzegovina	2	14	...	...	...	...	9	17	...	...	...	...	27	9	...	...	...	...	BIH
Bulgaria	18-1	12-1	...	...	...	...	17-1	15-1	...	...	...	...	39-2	13-2	...	...	...	...	BGR
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAN
Chequia	...	...	...	...	...	0,54-3	...	...	...	...	...	0,64-3	...	...	...	...	...	...	CZE
Croacia	9-2	13-2	...	...	...	...	12-2	14-2	...	...	...	...	52-2	7-2	...	...	...	...	HRV
Dinamarca	...	...	...	...	...	0,68-1	44-4	11-4	...	...	...	0,81-1	49-4	11-4	...	...	...	...	DNK
Eslovaquia	14-1	12-1	...	...	...	0,50-1	15-1	16-1	...	...	...	0,65-1	40-1	11-1	...	...	...	0,66-11	SVK
Eslovenia	7-2	9-2	...	...	...	0,74-1	9-2	14-2	...	...	...	0,87-1	15-2	10-2	...	...	...	0,91-11	SVN
España	98-1	13-1	...	...	...	...	232-1	13-1	...	...	...	...	288-1	12-1	...	...	...	...	ESP
Estados Unidos	613-1	14-1	...	...	...	0,62-1	1.769-1	14-1	...	...	...	0,63-1	1.695-1	15-1	...	...	...	0,67-11	USA
Estonia	...	...	...	...	...	0,63-1	8-1	11-1	...	...	...	0,91-1	9-1	9-1	...	...	...	0,91-11	EST
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	...	309-1	21-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RUS
Finlandia	19-1	11-1	...	...	...	0,66-2	27-1	14-1	...	...	...	0,89-2	40-1	14-1	...	...	...	1,05-21	FIN
Francia	...	...	...	...	...	0,79-3	...	...	...	...	...	0,77-3	...	...	...	...	...	0,94-41	FRA
Grecia	15-1	10-1	...	...	...	0,78-1	69-1	9-1	...	...	...	0,78-1	78-1	9-1	...	...	...	0,83-11	GRC
Hungría	26-2	12-2	...	...	...	0,64-1	37-2	11-2	...	...	...	0,68-1	81-2	10-2	...	...	...	0,71-11	HUN
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRL
Islandia	3-3	5-3	...	...	...	...	3-3	10-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ISL
Italia	132-1	12-1	...	...	...	0,65-3	253-1	11-1	...	...	...	0,65-3	461-1	10-1	...	...	...	0,69-31	ITA
Letonia	8-1	10-1	...	...	...	1,05-1	11-1	12-1	...	...	...	1,35-1	14-1	8-1	...	...	...	1,44-11	LVA
Liechtenstein	0,1-1	8-1	...	...	...	...	0,3-1	8-1	...	...	...	...	0,3-1	10-1	...	...	...	...	LIE
Lituania	11-1	10-1	...	...	...	0,92-4	8-1	14-1	...	...	...	0,92-4	31-1	8-1	...	...	...	0,92-41	LTU
Luxemburgo	2-2	10-2	...	...	...	...	4-2	8-2	...	...	...	...	5-2	9-2	...	...	...	...	LUX
Macedonia del Norte	...	...	...	...	...	...	7-1	15-1	...	...	...	...	18-1	9-1	...	...	...	...	MKD
Malta	1-1	12-1	...	...	...	...	2-1	13-1	...	...	...	...	4-1	7-1	...	...	...	...	MLT
Mónaco	-1	20+1	78+1	...	35+1	...	0,2+1	12+1	64+1	...	11+1	...	0,4-11	9-11	...	...	...	...	MCO
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
Noruega	14-1	13-1	...	...	...	0,68-1	52-1	9-1	...	...	...	0,76-1	52-1	9-1	...	...	...	0,79-11	NOR
Países Bajos	32-1	16-1	...	...	...	0,71-1	100-1	12-1	...	...	...	0,71-1	114-1	15-1	...	...	...	0,89-11	NLD
Polonia	100-1	13-1	...	...	...	0,68-2	226-1	10-1	...	...	...	0,79-2	265-1	9-1	...	...	...	0,81-21	POL
Portugal	15-1	17-1	...	...	...	1,53-1	51-1	12-1	...	...	...	1,40-1	81-1	10-1	...	...	...	1,44-11	PRT
Reino Unido	29-1	62-1	...	...	...	...	319-1	15-1	...	...	...	...	384-1	17-1	...	...	...	...	GBR
República de Moldova	11	12	91	...	...	...	8	18	99	...	...	...	23	10	98	...	...	...	MDA
Rumania	34-1	15-1	...	...	...	...	48-1	19-1	...	...	...	...	124-1	12-1	...	...	...	...	ROU
San Marino	0,1	7	95	...	...	...	0,2	7	90	...	...	...	0,3	6	...	100	...	...	SMR
Serbia	14	12	...	100	...	...	19	14	...	100	...	...	67	8	...	100	...	...	SRB
Suecia	84-1	6-1	...	...	...	0,74-1	70-1	12-1	...	...	...	0,84-1	70-1	13-1	...	...	...	0,88-11	SWE
Suiza	15-1	12-1	...	...	...	...	51-1	10-1	...	...	...	...	62-1	10-1	...	...	...	...	CHE
Ucrania	...	...	...	...	...	...	129	13	87	...	...	...	324	7	93	...	...	...	UKR





Sophea Meng, 10 años, en la escuela en Camboya. Sophea es un beneficiario del programa Humanity and Inclusion.

CRÉDITO: Veuve/Humanity and Inclusion

# Cuadros sobre la ayuda internacional

## INTRODUCCIÓN

Los datos de los cuatro cuadros siguientes sobre la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) proceden de la base de datos relativa a las estadísticas sobre el desarrollo internacional de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). En esta base de datos se registra la información proporcionada anualmente por todos los miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE, así como por un número creciente de donantes no pertenecientes al CAD. Las cifras relativas a la AOD proceden de la base de datos del CAD, mientras que las cifras relativas a la ayuda destinada a la educación proceden 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 del CRS se expresan en dólares estadounidenses constantes de 2018. Las bases de datos del CAD y el CRS pueden consultarse aquí: [www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm](http://www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm).

En 2019, la metodología para definir la AOD cambió:

- El método del *flujo de efectivo*, utilizado para los datos de 2010-2012 y 2017, incluye tanto subvenciones como préstamos que: a) corren a cargo del sector oficial, b) tienen como objetivo principal la promoción del desarrollo y el bienestar económicos y, en el caso de los préstamos, c) se conceden en condiciones financieras favorables (con un elemento de subvención de por lo menos el 25%).
- El nuevo método del *equivalente en donación*, que se utiliza para los datos de 2018 y 2019, cuenta únicamente como AOD las subvenciones y el elemento de subvención de los préstamos en condiciones favorables.

El glosario de términos y conceptos del CAD puede consultarse aquí: [www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/dac-glossary.htm](http://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/dac-glossary.htm).

## BENEFICIARIOS Y DONANTES DE AYUDA

La lista del CAD de beneficiarios de la AOD está integrada por todos los países de ingresos bajos y medianos, según la clasificación de ingresos del Banco Mundial.

Para más información, véase:

[www.oecd.org/development/financing-sustainable-development/development-finance-standards/historyofdaclistsofaidrecipientcountries.htm](http://www.oecd.org/development/financing-sustainable-development/development-finance-standards/historyofdaclistsofaidrecipientcountries.htm).

Los *donantes bilaterales* son países que prestan asistencia para el desarrollo directamente a los países beneficiarios. La mayoría de ellos son miembros del CAD. Los donantes bilaterales también contribuyen sustancialmente a la financiación de los donantes multilaterales mediante contribuciones registradas como AOD multilateral.

Los *donantes multilaterales* son instituciones internacionales cuyos miembros son gobiernos que llevan a cabo muchas o todas sus actividades prestando apoyo al desarrollo y a los países destinatarios de la ayuda. Entre ellos figuran los bancos multilaterales de desarrollo (por ejemplo, el Banco Mundial, los bancos regionales de desarrollo), los organismos de las Naciones Unidas y los organismos regionales.

- Por «corrientes bilaterales» se entiende los donantes bilaterales que contratan a donantes multilaterales para ejecutar un programa.
- Por «corrientes multilaterales» se entiende las contribuciones de donantes bilaterales puestas en común con otras contribuciones y desembolsadas a discreción del donante multilateral para financiar sus propios programas y gastos de funcionamiento.

Para una lista de los donantes bilaterales y multilaterales, véase la hoja de trabajo «Donantes» aquí: [www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-CRS-CODES.xls](http://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-CRS-CODES.xls).

## CUADRO 1: ASISTENCIA HUMANITARIA Y PARA EL DESARROLLO

La AOD comprende la *asistencia* bilateral y multilateral *para el desarrollo*, tanto la asignable a sectores como la no asignable (por ejemplo, apoyo presupuestario general, ayuda humanitaria, alivio de la deuda). Los desembolsos de AOD se notifican de la siguiente manera:

- Total de la AOD
  - Como volumen, en millones de dólares estadounidenses
  - Como porcentaje del ingreso nacional bruto (INB)
- Contribuciones a donantes multilaterales (un subconjunto del total de la AOD)
  - Como volumen, en millones de dólares estadounidenses
  - Como parte de los desembolsos totales de la AOD.

La *asistencia humanitaria* notificada es un subconjunto del total de la AOD de la base de datos del CRS de la OCDE. Se ha estimado utilizando el método del flujo de efectivo.

## CUADROS 2 Y 3: ASISTENCIA PARA EL DESARROLLO DESTINADA A LA EDUCACIÓN POR DONANTE Y POR BENEFICIARIO

La *ayuda directa a la educación* es la ayuda que figura en la base de datos del CRS como asignaciones directas al sector de la educación. Se distinguen cuatro niveles de educación:

- La *educación básica* abarca la enseñanza primaria, las competencias básicas para la vida para jóvenes y adultos y la educación en la primera infancia.
- La *enseñanza secundaria* abarca la enseñanza secundaria general y la formación profesional.
- La *enseñanza superior* abarca la educación terciaria, así como la formación técnica y de gestión avanzada.

- El *nivel no especificado* se refiere a cualquier actividad que no pueda atribuirse únicamente al desarrollo de un determinado nivel de educación, como la investigación en materia de educación y la formación de docentes. El apoyo a los programas de educación general se suele notificar en esta subcategoría.

La *ayuda total a la educación* añade a la ayuda directa un componente de apoyo presupuestario general (esto es, la ayuda prestada a los gobiernos sin estar destinada a proyectos o sectores concretos). Se notifica de la siguiente manera:

- La *ayuda total a la educación* es la ayuda directa a la educación más el 20% de apoyo presupuestario general.
- La *ayuda total a la educación básica* es la ayuda directa a la educación básica más el 50% de «nivel no especificado» y el 10% de apoyo presupuestario general.
- La *ayuda total a la enseñanza secundaria* es la ayuda directa a la enseñanza secundaria más el 25% de «nivel no especificado» y el 5% de apoyo presupuestario general.
- La *ayuda total a la enseñanza superior* es la ayuda directa a la enseñanza superior más el 25% de «nivel no especificado» y el 5% de apoyo presupuestario general.

La *parte de la educación en la AOD total* se calcula utilizando la AOD total que se indica en el Cuadro 1.

## CUADRO 4: ASISTENCIA PARA EL DESARROLLO DESTINADA A LA EDUCACIÓN POR DONANTE – 3 PRINCIPALES BENEFICIARIOS

En este cuadro se indica la cantidad y la parte de la asistencia de los donantes bilaterales y multilaterales a la educación y a la educación básica que cada donante asigna a los tres principales beneficiarios de la asistencia.

## CUADRO 1: Asistencia humanitaria y para el desarrollo

	ASISTENCIA OFICIAL PARA EL DESARROLLO (AOD)****																ASISTENCIA HUMANITARIA TOTAL****			
	Total				Desembolsos												En millones de dólares constantes de 2018			
					Como parte del ingreso nacional bruto (%)								De los cuales, contribuciones a organismos multilaterales							
	En millones de dólares constantes de 2018								En millones de dólares constantes de 2018				Como parte de los desembolsos totales netos (%)							
2010-2012	2017	2018	2019	2010-2012	2017	2018	2019	2010-2012	2017	2018	2019	2010-2012	2017	2018	2019	2010-2012	2017	2018	2019	
Alemania	13.121	26.576	24.977	24.627	0,38	0,67	0,61	0,60	4.803	5.513	6.212	5.852	37	21	25	24	374	2.798	2.646	2.538
Australia	3.857	3.025	3.149	3.070	0,34	0,23	0,23	0,22	599	621	599	693	16	21	19	23	302	206	183	91
Austria	1.147	1.332	1.170	1.256	0,29	0,30	0,26	0,27	598	693	684	803	52	52	58	64	19	62	27	42
Bélgica	2.662	2.335	2.312	2.259	0,55	0,45	0,43	0,42	958	958	981	1.039	36	41	42	46	124	177	190	200
Canadá	4.646	4.385	4.660	4.684	0,32	0,26	0,28	0,27	1.209	1.200	1.147	1.439	26	27	25	31	400	656	661	562
Chequia	224	336	305	313	0,12	0,15	0,13	0,13	152	247	205	214	68	74	67	68	5	8	17	23
Dinamarca	2.670	2.582	2.590	2.654	0,86	0,74	0,72	0,71	732	769	780	810	27	30	30	31	160	367	359	430
Emiratos Árabes Unidos*	604	4.123	3.863	2.279	0,19	1,03	0,93	0,55	48	127	75	84	8	3	2	4	88	401	1.199	564
Eslovaquia	74	127	138	132	0,09	0,13	0,13	0,12	55	90	105	110	75	70	77	83	...	1	0	1
Eslovenia	58	81	84	88	0,13	0,16	0,16	0,16	38	54	54	56	66	67	65	63	...	2	2	2
España	3.695	2.710	2.890	3.006	0,29	0,19	0,20	0,21	1.486	1.986	1.882	1.945	40	73	65	65	191	65	62	58
Estados Unidos	34.256	35.578	34.152	34.009	0,20	0,18	0,16	0,16	4.735	4.841	3.853	3.913	14	14	11	12	4.913	7.146	7.087	6.914
Estonia*	24	47	49	43	0,11	0,16	0,16	0,13	17	25	27	28	69	53	56	64	...	3	3	4
Finlandia	1.348	1.159	984	1.163	0,54	0,42	0,36	0,42	525	520	508	547	39	45	52	47	114	72	50	56
Francia**	11.810	11.957	12.136	12.651	0,47	0,43	0,43	0,44	4.192	4.940	5.457	4.958	35	41	45	39	73	85	109	83
Grecia	357	330	290	322	0,15	0,16	0,13	0,14	223	241	252	245	62	73	87	76	2	13	7	5
Hungría*	119	158	285	326	0,10	0,11	0,21	0,22	92	116	156	177	78	74	55	54	...	0	7	13
Irlanda	872	884	934	976	0,50	0,32	0,31	0,31	297	364	404	420	34	41	43	43	91	122	125	119
Islandia	36	69	74	73	0,22	0,28	0,28	0,27	8	14	13	11	23	21	18	15	2	4	7	4
Italia	3.174	6.187	5.190	5.136	0,16	0,30	0,25	0,24	2.208	3.043	2.958	3.052	70	49	57	59	65	281	234	0
Japón	8.344	11.634	14.164	15.224	0,18	0,23	0,28	0,29	3.005	3.433	3.407	3.655	36	30	24	24	559	764	589	487
Kazajstán*	0	37	40	...	...	0,02	...	...	0	12	...	...	...	33	...	...	...	0	5	0
Kuwait*	189	593	838	...	...	0,41	...	...	27	39	...	...	14	7	...	...	...	10	0	0
Lituania*	48	64	65	60	0,12	0,13	0,12	0,11	28	48	53	47	58	74	81	79	...	1	2	1
Luxemburgo	406	455	473	486	1,01	1,00	0,98	1,05	133	129	130	130	33	28	27	27	45	58	61	54
Noruega	3.740	4.437	4.258	4.671	0,98	0,99	0,94	1,02	925	1.073	1.028	1.063	25	24	24	23	273	578	513	572
Nueva Zelandia**	410	443	556	575	0,27	0,23	0,28	0,28	85	78	93	106	21	18	17	18	25	36	39	22
Países Bajos	5.779	5.306	5.659	5.429	0,76	0,60	0,62	0,59	1.643	1.525	1.871	1.850	28	29	33	34	171	307	289	212
Polonia	372	719	766	707	0,09	0,13	0,14	0,12	280	484	521	557	75	67	68	79	...	48	36	19
Portugal	627	405	411	389	0,29	0,18	0,18	0,16	216	283	256	268	34	70	62	69	0	13	7	9
Reino Unido**	12.945	19.109	19.410	19.829	0,57	0,70	0,70	0,70	4.978	7.145	7.055	6.614	38	37	36	33	616	1.914	1.739	1.969
República de Corea	1.560	2.273	2.358	2.686	0,12	0,14	0,14	0,15	389	605	624	658	25	27	26	24	22	101	131	90
Rumania*	135	229	249	256	0,08	0,11	0,11	0,10	106	188	190	190	79	82	76	74	...	6	8	10
Suecia	4.503	5.592	6.001	5.711	0,99	1,02	1,07	0,99	1.512	1.745	2.163	2.022	34	31	36	35	381	476	494	504
Suiza	2.657	3.177	3.101	3.121	0,44	0,47	0,44	0,44	600	816	766	720	23	26	25	23	248	340	325	345
<b>TOTAL ***</b>	<b>146.919</b>	<b>187.358</b>	<b>189.922</b>	<b>187.732</b>	<b>0,31</b>	<b>0,33</b>	<b>0,35</b>	<b>0,35</b>	<b>37.920</b>	<b>45.556</b>	<b>45.594</b>	<b>45.149</b>	<b>26</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>11.139</b>	<b>25.774</b>	<b>27.372</b>	<b>25.842</b>

Fuente: OCDE-CAD (2020).

\* Emiratos Árabes Unidos, Estonia, Hungría, Kazajstán, Kuwait, Lituania y Rumania no forman parte del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD), pero están incluidos en su base de datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS).

\*\* La AOD de Francia, Nueva Zelandia y el Reino Unido incluye fondos desembolsados a los territorios de ultramar.

\*\*\* El total incluye la AOD de otros organismos bilaterales y multilaterales no enumerados anteriormente.

\*\*\*\* Los desembolsos de la AOD en 2018 y 2019 se calculan utilizando una nueva metodología de equivalencia de subvención, excepto en el caso de la asistencia humanitaria. Los desembolsos de la AOD para 2010-2012 y 2017 se calculan utilizando la anterior metodología de flujo de efectivo.

(...) indica que no se dispone de datos.

## CUADRO 2: Asistencia para el desarrollo destinada a la educación por donante

País	TOTAL AOD								AOD DIRECTA								PARTE					
	Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Enseñanza superior		Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Enseñanza superior		Educación en la AOD total		Educación básica en el total de la AOD destinada a la educación		Enseñanza secundaria en el total de la AOD destinada a la educación	
	En millones de dólares constantes de 2018								En millones de dólares constantes de 2018								%					
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Alemania	2.197	2.552	310	376	372	507	1.514	1.668	2.196	2.498	152	172	293	405	1.435	1.566	12	14	14	15	17	20
Australia	196	217	135	126	37	47	25	44	195	216	89	89	14	28	2	26	8	8	69	58	19	22
Austria	168	160	10	4	12	19	146	138	168	160	1	2	8	18	142	137	35	37	6	2	7	12
Bélgica	113	113	26	21	38	37	48	55	113	113	17	16	34	35	44	52	10	10	23	19	34	33
Canadá	211	231	110	110	52	70	49	51	210	229	65	58	29	44	26	24	8	8	52	48	25	30
Chequia	9	9	1	1	2	1	6	6	9	9	0	0	1	1	6	6	13	11	9	13	18	12
Dinamarca	88	129	59	80	11	21	18	28	85	127	36	40	0	1	7	8	5	7	67	62	13	17
Emiratos Árabes Unidos*	568	488	265	237	137	118	166	133	95	83	7	5	7	2	37	17	13	12	47	49	24	24
Eslovaquia	4	4	1	1	1	1	2	2	4	4	1	1	0	1	2	2	12	13	28	24	16	20
Eslovenia	11	12	0	0	0	0	10	11	11	12	0	0	0	0	10	11	42	43	0	0	2	3
España	53	61	20	23	15	17	18	20	53	61	8	10	9	11	12	13	6	7	38	38	28	28
Estados Unidos	1.614	1.636	1.319	1.368	46	56	248	211	1.594	1.609	1.270	1.321	22	33	224	188	5	6	82	84	3	3
Estonia*	2	3	0	0	0	0	1	2	2	3	0	0	0	0	1	2	9	17	13	15	8	10
Finlandia	46	46	28	29	5	7	13	10	46	46	22	20	2	3	10	6	8	11	60	62	11	16
Francia**	1.491	1.355	200	159	289	191	1.002	1.006	1.318	1.272	87	105	232	164	945	979	18	16	13	12	19	14
Grecia	1	2	1	1	...	...	0	1	1	2	1	1	0	0	0	1	8	21	99	65	...	...
Hungría*	27	63	0	3	0	1	27	58	27	63	0	1	0	0	27	57	70	50	0	6	0	2
Irlanda	39	43	21	27	9	9	9	8	39	43	14	21	6	5	6	4	8	9	53	63	24	20
Islandia	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3	1	92	60	4	20
Italia	106	124	49	48	21	23	36	53	106	124	27	22	10	11	25	40	7	11	46	38	20	19
Japón	702	644	208	180	128	120	365	343	568	577	58	64	53	62	290	285	5	5	30	28	18	19
Kazajstán*	0	1	0	...	0	...	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	3	16	...	8	...	...
Kuwait*	43	202	21	68	11	61	11	74	43	202	0	0	0	27	0	40	5	10	50	33	25	30
Lituania*	2	3	1	1	0	0	2	2	2	3	0	0	0	0	1	2	16	28	25	23	13	15
Luxemburgo	44	52	12	11	30	37	2	3	44	52	11	7	29	35	1	1	13	15	27	21	69	72
Noruega	417	377	311	287	44	40	63	50	411	374	260	252	19	22	38	32	13	12	74	76	11	11
Nueva Zelanda**	75	76	14	16	9	4	53	56	72	70	10	12	7	2	51	54	21	17	19	22	11	5
Países Bajos	96	182	16	117	11	17	68	48	96	182	12	114	9	16	66	47	3	6	17	64	12	9
Polonia	88	93	3	2	1	1	84	90	88	93	2	2	0	0	84	89	34	36	3	3	1	1
Portugal	52	57	12	13	10	10	30	34	52	57	0	0	4	3	24	27	30	32	23	24	18	17
Reino Unido**	967	933	532	483	217	209	219	241	967	933	396	326	149	131	151	162	8	8	55	52	22	22
República de Corea	229	228	53	63	76	62	100	103	229	228	42	50	71	55	94	97	13	12	23	28	33	27
Rumania*	33	47	0	2	3	4	30	41	33	47	0	0	2	3	30	40	81	79	1	4	8	9
Suecia	114	164	58	100	14	20	42	44	114	164	43	79	7	10	35	33	4	5	51	61	12	12
Suiza	133	136	53	50	54	59	27	27	133	134	34	32	45	51	18	18	6	6	40	37	40	44
<b>TOTAL bilaterales***</b>	<b>10.226</b>	<b>11.730</b>	<b>3.979</b>	<b>4.417</b>	<b>1.722</b>	<b>1.983</b>	<b>4.526</b>	<b>5.330</b>	<b>9.303</b>	<b>10.565</b>	<b>2.667</b>	<b>2.830</b>	<b>1.066</b>	<b>1.190</b>	<b>3.870</b>	<b>4.537</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>39</b>	<b>38</b>	<b>17</b>	<b>17</b>
Banco Asiático de Desarrollo	288	281	69	119	180	142	40	21	288	281	14	85	153	125	12	4	11	12	24	42	63	50
Banco Mundial (Asociación Internacional de Fomento)	1.300	1.297	603	626	363	400	334	270	1.299	1.297	469	427	296	301	267	170	9	9	46	48	28	31
Fondo Africano de Desarrollo	145	118	22	10	49	44	74	64	120	118	0	0	38	40	63	60	5	6	15	8	34	38
Fondo Monetario Internacional (Fondos fiduciarios concesionarios)	252	243	126	121	63	61	63	61	0	0	0	0	0	0	0	0	20	20	50	50	25	25
Instituciones de la UE	1.393	1.313	649	633	359	305	386	375	1.259	1.199	301	281	185	129	212	200	7	7	47	48	26	23
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina	523	458	523	458	0	0	0	0	523	458	523	458	0	0	0	0	56	60	100	100	0	0
UNICEF	92	87	62	54	18	17	12	16	92	87	38	23	6	1	0	0	6	6	67	62	20	20
<b>TOTAL multilaterales***</b>	<b>4.107</b>	<b>3.855</b>	<b>2.121</b>	<b>2.062</b>	<b>1.045</b>	<b>974</b>	<b>942</b>	<b>819</b>	<b>3.692</b>	<b>3.496</b>	<b>1.396</b>	<b>1.311</b>	<b>683</b>	<b>599</b>	<b>579</b>	<b>444</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>52</b>	<b>53</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
<b>TOTAL</b>	<b>14.334</b>	<b>15.585</b>	<b>6.100</b>	<b>6.478</b>	<b>2.766</b>	<b>2.958</b>	<b>5.467</b>	<b>6.149</b>	<b>12.995</b>	<b>14.061</b>	<b>4.063</b>	<b>4.140</b>	<b>1.748</b>	<b>1.789</b>	<b>4.449</b>	<b>4.980</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>43</b>	<b>42</b>	<b>19</b>	<b>19</b>

Fuente: OCDE-CAD, base de datos del CRS (2020).

\* Emiratos Árabes Unidos, Estonia, Hungría, Kazajstán, Kuwait, Lituania y Rumania no forman parte del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD), pero están incluidos en su base de datos del Sistema de Notificación de los Países Acreedores (CRS).

\*\* La AOD de Francia, Nueva Zelanda y el Reino Unido incluye fondos desembolsados a los territorios de ultramar.

\*\*\* El total incluye la AOD de otros organismos bilaterales y multilaterales no enumerados anteriormente.

(...) indica que no se dispone de datos.

Todos los datos representan desembolsos brutos. La AOD se expresa neta de los costos relativos a los refugiados.

### CUADRO 3: Asistencia para el desarrollo destinada a la educación por beneficiario

Región	TOTAL AOD								AOD DIRECTA								PARTE					
	Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Enseñanza superior		Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Enseñanza superior		Educación en la AOD asignable al sector		Educación básica en el total de la AOD destinada a la educación		Enseñanza secundaria en el total de la AOD destinada a la educación	
	En millones de dólares constantes de 2018								En millones de dólares constantes de 2018								%					
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
<b>África subsahariana</b>	<b>3.547</b>	<b>3.678</b>	<b>1.655</b>	<b>1.741</b>	<b>868</b>	<b>888</b>	<b>1.024</b>	<b>1.049</b>	<b>3.115</b>	<b>3.288</b>	<b>1.119</b>	<b>1.219</b>	<b>600</b>	<b>627</b>	<b>756</b>	<b>788</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>47</b>	<b>47</b>	<b>24</b>	<b>24</b>
<i>No asignada en la región</i>	84	75	28	35	23	14	33	26	84	75	15	23	16	8	26	20	4	3	34	47	27	19
Angola	36	27	22	17	9	3	6	8	36	27	20	15	8	2	5	7	13	12	60	61	23	10
Benin	83	73	34	26	26	22	22	25	69	59	23	16	21	17	17	19	14	14	41	36	32	31
Botswana	20	4	10	2	5	1	6	1	20	4	1	1	0	0	1	1	18	4	49	46	23	19
Burkina Faso	88	107	40	47	25	33	22	27	72	88	27	30	19	24	15	19	10	12	46	44	29	31
Burundi	20	18	8	5	6	7	6	6	19	17	6	2	4	5	5	5	5	5	42	27	28	37
Cabo Verde	24	29	5	7	7	9	11	13	18	27	0	0	5	6	9	9	21	32	21	26	31	31
Camerún	184	156	51	40	26	19	106	97	100	102	8	10	4	4	85	82	23	21	28	26	14	12
Chad	52	78	25	38	13	20	13	21	23	27	7	8	4	5	4	6	14	23	49	48	26	25
Comoras	16	18	2	3	2	2	12	13	16	18	2	2	1	2	12	12	24	21	14	17	10	12
Congo	20	31	2	10	2	3	16	19	20	31	1	9	2	2	15	18	20	23	11	31	11	8
Côte d'Ivoire	153	109	77	41	33	26	44	42	119	86	57	24	23	17	34	34	20	13	50	37	21	24
Djibouti	22	23	9	10	5	4	8	9	16	16	5	6	3	2	6	7	18	15	41	45	23	17
Eritrea	9	5	0	0	2	2	7	2	9	5	0	0	2	2	6	2	13	6	4	11	26	38
Eswatini	6	8	5	4	1	2	1	2	6	8	5	2	1	1	1	1	4	6	74	57	12	22
Etiopía	217	316	133	222	46	55	38	39	217	316	114	195	36	41	28	25	7	8	61	70	21	17
Gabón	40	40	10	10	10	7	21	22	22	22	1	1	5	2	16	17	69	76	24	26	24	18
Gambia	19	29	10	12	4	4	5	13	10	21	2	4	0	0	2	9	9	15	52	41	20	13
Ghana	166	131	47	53	85	41	34	37	145	93	29	28	75	28	24	25	13	13	29	41	51	31
Guinea	61	91	23	37	9	27	28	27	49	76	10	29	3	23	22	22	15	21	38	41	15	30
Guinea Ecuatorial	1	2	0	1	0	0	1	1	1	2	0	1	0	0	1	1	13	21	32	52	10	8
Guinea-Bissau	22	17	11	5	1	2	10	10	20	16	9	3	0	1	9	9	21	12	51	31	6	9
Kenya	112	142	56	62	17	40	39	40	112	142	50	47	14	33	36	33	4	5	50	43	16	28
Lesotho	11	7	6	4	3	2	2	1	11	7	4	3	2	1	0	0	7	4	57	61	27	22
Liberia	38	44	30	31	2	11	6	2	32	41	26	29	0	10	4	2	7	8	78	71	6	24
Madagascar	82	65	36	29	20	15	26	20	52	53	13	19	8	10	15	15	14	11	44	45	24	24
Malawi	162	134	95	75	37	33	30	26	155	127	81	63	30	26	23	20	11	11	59	56	23	24
Malí	134	161	79	96	27	31	29	34	104	125	57	69	16	18	17	21	12	14	59	60	20	19
Mauritania	27	49	8	7	9	9	10	33	20	40	2	1	7	5	7	30	8	12	28	15	36	17
Mauricio	12	11	1	1	3	2	8	8	12	11	1	1	3	2	8	8	21	9	12	9	22	18
Mozambique	206	202	131	123	41	50	33	28	206	202	97	94	24	36	16	14	11	11	64	61	20	25
Namibia	18	29	5	20	5	5	8	5	18	29	2	18	4	4	7	4	8	16	25	68	29	16
Níger	109	106	54	50	35	42	19	15	85	94	26	31	21	32	6	6	12	12	50	47	33	39
Nigeria	181	232	87	98	37	74	57	60	181	232	58	65	23	58	42	44	7	9	48	42	21	32
República Centroafricana	30	26	14	11	6	6	11	9	8	6	1	1	0	1	4	4	16	8	45	42	20	22
República Democrática del Congo	127	154	61	72	42	54	24	28	127	154	47	54	35	45	17	19	7	8	48	47	33	35
República Unida de Tanzania	193	190	98	114	52	43	43	33	193	190	70	79	38	26	30	16	7	7	51	60	27	23
Rwanda	134	111	48	50	55	29	30	32	118	106	37	42	49	25	25	28	12	10	36	45	41	26
Santo Tomé y Príncipe	5	6	2	2	1	1	3	3	5	6	0	1	0	0	2	2	14	14	34	39	19	19
Senegal	140	155	44	50	29	32	67	73	139	153	36	35	25	24	63	65	14	15	31	32	21	21
Seychelles	1	...	0	...	0	...	1	...	1	...	0	...	0	...	1	...	5	...	28	...	2	...
Sierra Leona	69	47	42	24	18	15	9	7	53	36	26	13	10	10	1	2	15	10	61	52	26	33
Somalia	41	46	24	23	8	12	9	10	39	40	11	13	2	7	3	5	6	6	58	51	19	26
Sudáfrica	64	62	24	24	13	10	28	28	64	62	13	15	8	6	23	24	6	6	37	39	20	16
Sudán del Sur	82	59	67	51	6	3	9	5	82	59	57	46	1	1	3	3	10	11	82	86	8	5
Togo	44	45	13	13	13	12	18	21	25	27	2	2	8	7	12	15	15	20	30	28	30	27
Uganda	113	128	40	47	27	31	46	50	113	128	32	41	24	28	42	47	7	7	35	37	24	24
Zambia	37	39	21	14	10	15	7	10	37	39	14	7	6	12	4	6	3	4	56	35	25	39
Zimbabwe	33	42	16	24	10	11	6	7	32	42	13	21	9	10	5	5	5	6	49	57	31	27
<b>África Septentrional y Asia Occidental</b>	<b>3.211</b>	<b>3.876</b>	<b>1.458</b>	<b>1.740</b>	<b>526</b>	<b>678</b>	<b>1.227</b>	<b>1.458</b>	<b>2.740</b>	<b>2.923</b>	<b>917</b>	<b>879</b>	<b>256</b>	<b>247</b>	<b>957</b>	<b>1.028</b>	<b>16</b>	<b>21</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>16</b>	<b>17</b>
<i>No asignada en la región</i>	22	43	9	34	1	4	12	5	22	43	9	33	1	3	12	5	3	5	41	79	5	9
Argelia	131	143	3	3	6	3	122	137	131	143	1	1	6	3	121	137	56	64	2	2	5	2
Armenia	40	25	13	5	4	1	23	19	39	25	5	4	1	0	19	18	11	10	32	20	11	4
Azerbaiján	25	35	1	4	9	10	14	21	25	35	0	2	9	10	13	20	10	16	6	10	37	30
Egipto	278	410	113	161	53	94	112	155	278	410	53	24	23	26	82	87	17	14	41	39	19	23
Georgia	69	78	16	20	15	17	37	41	69	78	5	4	10	9	32	33	13	11	23	25	22	22
Iraq	140	118	60	56	38	25	42	38	49	56	8	17	12	6	16	18	11	14	43	47	27	21
Jordania	489	385	332	291	54	26	103	69	397	375	241	259	8	10	57	53	21	18	68	75	11	7
Líbano	279	280	161	171	57	43	61	66	279	280	148	134	51	25	54	48	33	31	58	61	21	15



**CUADRO 3:** continuación

Región	TOTAL AOD								AOD DIRECTA								PARTE					
	Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Enseñanza superior		Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Enseñanza superior		Educación en la AOD asignable al sector		Educación básica en el total de la AOD destinada a la educación		Enseñanza secundaria en el total de la AOD destinada a la educación	
	En millones de dólares constantes de 2018								En millones de dólares constantes de 2018								%					
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Libia	9	11	0	1	0	1	9	9	9	11	0	0	0	1	9	9	3	6	2	5	0	13
Marruecos	439	326	111	46	103	71	225	209	328	314	18	18	56	57	178	194	15	22	25	14	23	22
Palestina	486	473	404	367	36	47	46	59	460	435	371	314	20	20	30	33	32	34	83	78	7	10
República Árabe Siria	148	202	50	62	8	11	90	129	148	202	41	45	3	2	86	120	22	20	34	31	5	5
Sudán	48	45	19	18	12	10	16	18	21	37	2	9	4	6	8	13	11	13	40	39	26	22
Túnez	147	154	18	9	19	19	110	126	144	153	4	4	12	17	102	123	11	11	12	6	13	13
Turquía	253	339	63	99	68	93	123	147	253	339	2	4	37	45	92	99	6	13	25	29	27	27
Yemen	211	809	84	396	42	201	85	212	91	40	7	8	3	6	46	18	20	74	40	49	20	25
<b>Asia Central y Meridional</b>	<b>2.303</b>	<b>2.417</b>	<b>1.029</b>	<b>989</b>	<b>474</b>	<b>478</b>	<b>801</b>	<b>950</b>	<b>2.240</b>	<b>2.377</b>	<b>783</b>	<b>723</b>	<b>351</b>	<b>345</b>	<b>678</b>	<b>817</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>45</b>	<b>41</b>	<b>21</b>	<b>20</b>
<i>No asignada en la región</i>	13	27	1	1	5	4	8	22	13	27	0	0	5	4	8	22	4	8	4	3	38	16
Afganistán	251	290	116	152	39	48	96	90	224	264	91	113	27	28	84	70	8	9	46	52	16	16
Bangladesh	617	625	311	357	195	181	111	87	617	625	230	276	155	141	70	46	15	14	50	57	32	29
Bhután	2	7	1	3	0	2	1	2	2	7	1	1	0	1	1	1	2	6	44	38	13	27
India	507	418	233	104	29	53	244	261	487	406	209	60	17	31	232	238	8	8	46	25	6	13
Irán, República Islámica del	91	96	1	1	1	1	89	93	91	96	0	0	1	1	88	93	71	70	1	1	2	1
Kazajistán*	25	75	2	3	1	2	22	70	25	75	0	0	0	1	21	69	31	64	8	4	4	3
Kirguistán	66	156	26	27	25	20	15	109	61	156	13	14	19	13	9	103	19	37	39	17	38	13
Maldivas	5	4	2	1	1	0	2	2	4	4	0	0	0	0	1	2	9	3	35	26	21	12
Nepal	165	205	80	119	47	47	39	39	156	205	61	94	38	34	30	27	13	15	48	58	28	23
Pakistán	422	380	217	186	77	76	127	118	421	379	153	141	45	54	95	96	13	17	52	49	18	20
Sri Lanka	83	78	25	23	39	25	20	30	83	78	18	18	35	23	16	27	11	11	30	29	46	32
Tayikistán	27	25	11	9	8	9	8	8	27	25	5	5	5	7	5	6	7	6	42	35	30	34
Turkmenistán	3	6	0	1	1	3	2	3	3	6	0	0	0	3	2	3	10	27	9	10	19	45
Uzbekistán	25	24	3	3	5	6	18	15	25	24	0	0	4	5	16	14	4	4	11	12	19	25
<b>Asia Oriental y Sudoriental</b>	<b>1.558</b>	<b>1.658</b>	<b>372</b>	<b>348</b>	<b>355</b>	<b>386</b>	<b>831</b>	<b>924</b>	<b>1.480</b>	<b>1.658</b>	<b>188</b>	<b>165</b>	<b>263</b>	<b>295</b>	<b>738</b>	<b>832</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>24</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>23</b>
<i>No asignada en la región</i>	11	6	2	3	1	2	7	2	11	6	2	2	1	2	7	2	5	3	19	42	11	30
Camboya	122	132	41	66	52	32	28	35	122	132	21	33	42	15	18	18	13	16	34	50	43	24
China	514	674	34	53	92	189	388	432	514	674	5	4	78	165	373	408	38	45	7	8	18	28
Filipinas	73	125	41	30	8	6	24	89	73	125	32	22	3	3	19	85	10	11	56	24	11	5
Indonesia	172	185	46	55	23	25	104	105	172	185	13	15	6	5	87	85	7	6	27	30	13	14
Malasia	37	35	2	3	1	1	34	31	37	35	0	1	0	0	33	30	45	48	6	8	3	3
Mongolia	113	51	46	12	27	11	41	29	55	51	13	8	10	9	24	27	20	13	40	23	24	21
Myanmar	106	72	48	26	27	23	31	23	106	72	26	14	16	18	19	17	8	5	45	36	26	33
República Democrática Popular Lao	89	103	55	58	20	31	13	14	89	103	51	49	18	26	11	9	16	17	62	57	23	30
República Popular Democrática de Corea	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	3	4	18	0	1	0
Tailandia	35	36	9	8	3	3	23	25	35	36	5	4	2	2	21	23	7	9	25	23	9	10
Timor-Leste	30	35	11	17	8	7	11	11	30	35	4	6	4	1	8	6	13	18	37	49	26	19
Viet Nam	255	203	36	19	92	55	127	128	235	203	15	7	82	49	116	122	8	8	14	10	36	27
<b>Oceanía</b>	<b>250</b>	<b>234</b>	<b>101</b>	<b>92</b>	<b>81</b>	<b>58</b>	<b>68</b>	<b>84</b>	<b>226</b>	<b>200</b>	<b>47</b>	<b>49</b>	<b>54</b>	<b>36</b>	<b>40</b>	<b>63</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>40</b>	<b>39</b>	<b>32</b>	<b>25</b>
<i>No asignada en la región</i>	73	36	22	6	38	12	13	18	73	36	10	2	32	10	7	16	16	10	30	17	52	33
Estados Federados de Micronesia	12	11	7	6	3	2	3	3	3	3	2	1	0	0	0	39	25	56	55	21	21	21
Fiji	25	19	10	8	8	3	7	9	25	19	2	3	4	0	3	7	21	17	40	39	31	13
Islas Cook	6	1	0	0	5	0	0	1	6	1	0	0	5	0	0	0	24	3	6	34	88	18
Islas Marshall	15	14	7	10	4	2	4	2	5	8	0	7	0	0	0	0	55	51	50	74	24	12
Islas Salomón	20	25	6	11	6	7	8	7	20	25	4	7	5	5	7	5	10	13	31	43	29	27
Kiribati	11	10	8	7	0	1	3	3	11	10	8	7	0	0	2	3	15	15	74	68	4	5
Nauru	3	2	1	0	2	2	1	0	3	2	0	0	2	2	0	0	13	7	17	4	64	80
Niue	2	2	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	18	15	37	38	21	19
Palau	1	14	1	7	0	3	0	4	1	1	0	0	0	0	0	7	74	48	50	19	24	
Papua Nueva Guinea	38	48	20	16	7	17	10	15	37	48	9	8	2	14	5	11	7	6	52	33	20	36
Samoa	13	17	5	7	1	1	7	8	12	16	2	4	0	0	5	7	10	13	37	43	11	8
Tokelau	2	3	1	2	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	58	24	61	60	21	20
Tonga	7	8	2	2	2	2	3	4	7	8	1	2	1	2	3	3	9	11	32	29	22	26
Tuvalu	3	2	1	1	0	0	2	1	3	2	0	0	0	0	1	1	12	15	27	31	14	10
Vanuatu	18	20	9	8	4	5	6	8	18	20	8	6	3	4	5	7	15	19	50	38	20	22
<b>América Latina y el Caribe</b>	<b>2.327</b>	<b>2.091</b>	<b>751</b>	<b>598</b>	<b>328</b>	<b>295</b>	<b>1.235</b>	<b>1.198</b>	<b>1.815</b>	<b>1.917</b>	<b>333</b>	<b>355</b>	<b>132</b>	<b>174</b>	<b>1.026</b>	<b>1.077</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>32</b>	<b>29</b>	<b>14</b>	<b>14</b>
<i>No asignada en la región</i>	39	23	17	11	3	1	18	10	39	23	14	10	2	1	17	10	4	2	43	49	9	5
Antigua y Barbuda	0	0	...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	5	...	1	83	63	63
Argentina	30	32	7	8	4	5	18	18	30	32	2	2	2	3	15	15	35	16	24	24	15	17

### CUADRO 3: continuación

Región	TOTAL AOD								AOD DIRECTA								PARTE					
	Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Enseñanza superior		Educación		Educación básica		Enseñanza secundaria		Enseñanza superior		Educación en la AOD asignable al sector	Educación básica en el total de la AOD destinada a la educación		Enseñanza secundaria en el total de la AOD destinada a la educación		
	En millones de dólares constantes de 2018								En millones de dólares constantes de 2018								%					
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Belice	3	2	1	1	0	0	1	1	3	2	1	0	0	0	0	7	6	53	43	14	17	
Brasil	98	103	18	18	10	10	71	75	98	103	3	4	2	2	64	68	11	15	18	18	10	9
Chile	30	...	7	...	4	...	19	...	30	...	3	...	2	...	16	...	29	...	24	...	14	...
Colombia	70	77	14	14	7	9	48	54	70	77	9	9	5	7	45	52	8	4	21	18	11	12
Costa Rica	13	14	4	5	3	3	6	6	13	14	3	4	2	2	5	5	10	12	33	40	22	19
Cuba	8	10	1	1	1	0	6	8	8	10	0	1	1	0	6	8	6	5	9	14	14	4
Dominica	2	4	0	2	0	1	1	1	1	3	0	0	0	0	1	0	10	34	28	44	14	22
Ecuador	28	34	9	14	4	4	14	16	28	34	6	11	3	3	13	15	14	8	33	40	16	13
El Salvador	32	49	17	18	6	21	9	9	32	49	15	16	5	21	8	9	18	19	53	37	17	44
Estado Plurinacional de Bolivia	43	31	8	7	7	7	28	16	43	31	5	4	5	6	26	14	4	4	19	23	17	24
Granada	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	39	20	20	13
Guatemala	68	79	51	59	7	12	10	7	68	79	46	55	4	10	8	5	18	20	75	76	10	15
Guyana	7	7	2	2	1	4	4	1	7	7	2	1	0	4	3	1	10	6	34	26	9	54
Haití	100	90	74	56	12	16	14	18	96	81	65	45	8	10	10	12	13	12	74	62	12	18
Honduras	42	43	35	34	4	5	3	4	42	43	33	32	3	4	2	3	8	6	84	79	9	12
Jamaica	8	9	5	6	2	1	2	2	8	9	4	5	1	1	2	2	10	8	54	60	19	16
México	63	68	9	10	6	7	48	51	63	68	3	4	3	4	45	48	7	10	14	15	9	10
Montserrat	2	3	1	1	1	1	1	1	2	3	0	0	0	0	0	0	7	6	48	47	24	24
Nicaragua	51	48	25	25	21	17	5	6	51	48	21	20	20	14	3	3	9	13	49	53	42	35
Panamá	4	4	2	2	0	0	2	2	4	4	2	2	0	0	2	2	8	8	48	50	7	5
Paraguay	27	27	12	13	7	6	7	8	27	27	2	3	2	1	2	3	13	13	47	49	25	23
Perú	44	45	15	13	8	8	21	23	44	45	9	7	5	5	19	20	8	8	34	30	18	18
República Bolivariana de Venezuela	15	17	3	4	1	2	10	10	15	17	1	3	1	1	9	9	44	42	22	26	10	12
República Dominicana	20	21	10	12	6	5	3	4	20	21	10	11	6	5	3	3	12	16	53	56	31	25
San Vicente y las Granadinas	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	4	7	19	62	11	11
Santa Lucía	2	1	0	0	0	0	1	1	2	1	0	0	0	0	1	1	9	11	29	29	14	12
Suriname	3	2	0	0	1	1	2	1	3	2	0	0	1	1	2	1	11	13	3	2	38	44
Uruguay	7	...	3	...	1	...	3	...	7	...	1	...	1	...	2	...	15	...	39	...	19	...
<b>Europa y América del Norte</b>	<b>735</b>	<b>624</b>	<b>199</b>	<b>129</b>	<b>100</b>	<b>74</b>	<b>429</b>	<b>421</b>	<b>481</b>	<b>542</b>	<b>37</b>	<b>53</b>	<b>25</b>	<b>36</b>	<b>348</b>	<b>383</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>12</b>
<i>No asignada en la región</i>	93	100	37	37	3	7	46	56	93	100	21	30	2	4	38	52	7	7	40	37	4	7
Albania	40	46	5	4	8	10	27	32	40	46	2	4	6	9	26	31	15	10	13	9	19	21
Belarús	46	42	2	2	4	4	40	36	46	42	1	0	3	3	39	35	36	37	5	4	8	10
Bosnia y Herzegovina	46	51	5	6	3	5	38	40	46	51	2	2	1	3	36	37	9	11	12	12	6	10
Macedonia del Norte			3	6	1	3	13	13	17	22	2	4	0	2	12	12	8	9	19	26	4	15
Montenegro	5	5	0	0	0	1	4	4	5	5	0	0	0	0	4	4	3	3	7	8	8	9
República de Moldova	49	58	5	8	9	8	35	43	46	56	2	3	7	6	34	41	17	20	10	13	18	13
Serbia	299	144	131	51	70	32	98	60	49	64	1	1	4	7	33	35	34	14	44	36	23	22
Ucrania	141	156	10	15	3	4	128	137	141	156	6	10	1	2	126	134	14	15	7	10	2	3
<b>No asignada en la región o el país</b>	<b>1.872</b>	<b>2.256</b>	<b>934</b>	<b>1.100</b>	<b>227</b>	<b>249</b>	<b>711</b>	<b>908</b>	<b>1.860</b>	<b>2.240</b>	<b>714</b>	<b>803</b>	<b>118</b>	<b>101</b>	<b>602</b>	<b>759</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>50</b>	<b>49</b>	<b>12</b>	<b>11</b>
Ingresos bajos	3.037	3.873	1.532	1.996	680	888	825	989	2.621	2.833	1.054	1.192	441	486	586	587	10	13	50	52	22	23
Ingresos medianos bajos	5.628	5.627	2.392	2.163	1.168	1.157	2.068	2.308	5.184	5.354	1.645	1.405	795	778	1.695	1.929	11	12	43	38	21	21
Ingresos medianos altos	3.406	3.492	1.111	1.080	597	615	1.699	1.797	2.942	3.313	574	636	328	393	1.431	1.575	15	16	33	31	18	18
Ingresos altos	44	18	13	9	6	4	25	6	44	5	6	2	3	0	21	2	18	24	30	49	14	20
<i>No asignada por ingresos</i>	2.218	2.575	1.052	1.230	315	295	851	1.049	2.204	2.555	785	905	181	132	717	887	8	8	47	48	14	11
Países menos adelantados	4.223	5.046	2.097	2.603	1.057	1.233	1.069	1.210	3.764	3.978	1.445	1.620	731	742	743	718	11	12	50	52	25	24
África subsahariana	3.547	3.678	1.655	1.741	868	888	1.024	1.049	3.115	3.288	1.119	1.219	600	627	756	788	9	9	47	47	24	24
África Septentrional y Asia Occidental	3.211	3.876	1.458	1.740	526	678	1.227	1.458	2.740	2.923	917	879	256	247	957	1.028	16	21	45	45	16	17
Asia Central y Meridional	2.303	2.417	1.029	989	474	478	801	950	2.240	2.377	783	723	351	345	678	817	11	12	45	41	21	20
Asia Oriental y Sudoriental	1.558	1.658	372	348	355	386	831	924	1.480	1.658	188	165	263	295	738	832	13	13	24	21	23	23
Oceanía	250	234	101	92	81	58	68	84	226	200	47	49	54	36	40	63	13	11	40	39	32	25
América Latina y el Caribe	858	843	353	340	129	148	376	356	852	833	260	249	82	102	329	310	9	9	41	40	15	18
Europa y América del Norte	735	624	199	129	106	74	429	421	481	542	37	53	25	36	348	383	15	12	27	21	14	12
<i>No especificado por región</i>	1.872	2.256	934	1.100	227	249	711	908	1.860	2.240	714	803	118	101	602	759	8	9	50	49	12	11
<b>TOTAL</b>	<b>14.334</b>	<b>15.585</b>	<b>6.100</b>	<b>6.478</b>	<b>2.766</b>	<b>2.958</b>	<b>5.467</b>	<b>6.149</b>	<b>12.995</b>	<b>14.061</b>	<b>4.063</b>	<b>4.140</b>	<b>1.748</b>	<b>1.789</b>	<b>4.449</b>	<b>4.980</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>43</b>	<b>42</b>	<b>19</b>	<b>19</b>

Fuente: OCDE-CAD, base de datos del CRS (2020).

(...) indica que no se dispone de datos. (-) 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 2019.

Todos los datos representan desembolsos brutos.

## CUADRO 4: Asistencia para el desarrollo destinada a la educación por donante – 3 principales beneficiarios

Donante	Beneficiario	TOTAL		EDUCACIÓN BÁSICA			
		En millones de dólares constantes de 2018	Beneficiario %	Beneficiario	En millones de dólares constantes de 2018	Beneficiario %	
Bilateral	Alemania	China	464,9	17	Jordania	36,0	21
		Egipto	342,6	12	África Septentrional, regional	29,5	17
		India	164,7	6	Mozambique	17,4	10
	Australia	Papua Nueva Guinea	29,7	14	Bilateral, no especificado	12,0	13
		Oceania, regional	22,6	10	Libano	11,4	13
		Bilateral, no especificado	20,0	9	Bangladesh	9,8	11
	Austria	Turquía	21,0	13	México	1,6	69
		Bosnia y Herzegovina	20,8	13	Albania	0,2	8
		Serbia	12,7	8	Bilateral, no especificado	0,2	8
	Bélgica	Bilateral, no especificado	24,4	22	Bilateral, no especificado	7,7	48
		R. D. del Congo	15,9	14	Viet Nam	1,4	9
		Uganda	8,9	8	Sudáfrica	1,3	8
	Canadá	Senegal	42,0	18	Senegal	10,6	19
		Jordania	22,8	10	Afganistán	9,4	16
		Afganistán	20,3	8	Bangladesh	7,5	13
	Chequia	Ucrania	0,9	11	Ucrania	0,2	53
		Etiopía	0,9	10	República Árabe Siria	0,2	47
		Bosnia y Herzegovina	0,5	6			
	Dinamarca	Bilateral, no especificado	93,2	66	Afganistán	25,2	63
		Afganistán	25,3	18	Bilateral, no especificado	7,9	20
		Burkina Faso	13,5	10	Myanmar	4,4	11
	Emiratos Árabes Unidos	Yemen	1311,8	62			
		Serbia	398,0	19			
		Palestina	177,4	8			
	Eslovaquia	Kenya	1,3	32	Libano	0,4	64
		Serbia	0,9	23	Kenya	0,1	9
		Libano	0,4	10	Iraq	0,0	7
	Eslovenia	Macedonia del Norte	3,8	33	Gambia	0,0	100
		Bosnia y Herzegovina	3,8	33			
		Serbia	2,8	24			
	España	Marruecos	6,6	12	Haití	2,4	25
		América, regional	4,7	8	Guatemala	0,9	9
		Bilateral, no especificado	3,6	6	Senegal	0,7	7
	Estados Unidos	Bilateral, no especificado	224,7	13	Bilateral, no especificado	211,9	16
		Jordania	109,5	6	Jordania	99,4	8
		Afganistán	83,7	5	Pakistán	53,1	4
	Estonia	Europa, regional	1,1	33	Myanmar	0,0	87
		Bilateral, no especificado	0,7	20	Bilateral, no especificado	0,0	13
		Georgia	0,5	15			
	Finlandia	Mozambique	9,4	20	Mozambique	7,2	36
		Nepal	5,8	13	Turquía	2,4	12
		Bilateral, no especificado	5,0	11	Palestina	2,0	10
	Francia	Marruecos	184,1	11	Bilateral, no especificado	22,9	22
		Camerún	141,8	8	Níger	8,2	8
		Argelia	133,1	8	Malí	6,3	6
	Grecia	Ucrania	0,4	16	Ucrania	0,3	24
		Albania	0,3	14	Albania	0,3	21
	Egipto	0,3	13	Egipto	0,2	16	
Hungría	Jordania	7,0	11	Iraq	1,0	90	
	Iraq	5,6	9	Montenegro	0,1	5	
	República Árabe Siria	4,0	6	Armenia	0,0	2	
Irlanda	Bilateral, no especificado	14,1	33	Bilateral, no especificado	12,6	61	
	Mozambique	7,5	17	Uganda	1,9	9	
	Uganda	4,7	11	India	0,6	3	
Islandia	Kenya	0,2	59	Sudáfrica	0,1	100	
	Sudáfrica	0,1	19				
	Bilateral, no especificado	0,0	13				
Italia	Bilateral, no especificado	26,0	21	Jordania	3,9	18	
	Senegal	6,7	5	Libano	3,4	15	
	India	6,5	5	Bilateral, no especificado	2,0	9	
Japón	Iraq	273,0	30	Guinea	6,5	10	
	Bilateral, no especificado	144,7	16	Myanmar	4,9	8	
	India	71,8	8	Nepal	3,8	6	

## CUADRO 4: continuación

Donante	Beneficiario	TOTAL		EDUCACIÓN BÁSICA			
		En millones de dólares constantes de 2018	Beneficiario %	Beneficiario	En millones de dólares constantes de 2018	Beneficiario %	
Kazajstán	Afganistán	0,7	85				
	Kirguistán	0,1	9				
	Mongolia	0,0	5				
Kuwait	China	73,0	36				
	Libano	52,4	26				
	Mauritania	24,5	12				
Lituania	Ucrania	1,2	41	Ucrania	0,1	79	
	Belarús	1,2	38	Argentina	0,0	10	
	Georgia	0,2	7	Belarús	0,0	6	
Luxemburgo	Níger	8,9	17	Níger	3,3	45	
	Senegal	7,2	14	Bangladesh	0,5	7	
	Cabo Verde	5,8	11				
Noruega	Bilateral, no especificado	184,1	47	Bilateral, no especificado	158,7	63	
	Palestina	30,3	8	Malawi	13,8	5	
	Malawi	19,4	5	Sudán del Sur	13,7	5	
Nueva Zelandia	Tokelau	13,8	14	Islas Salomón	4,5	37	
	Samoa	10,2	10	Timor-Leste	3,7	30	
	Islas Salomón	7,7	8	Oceanía, regional	1,8	15	
Países Bajos	Bilateral, no especificado	102,7	56	Bilateral, no especificado	59,0	52	
	Libano	25,1	14	Libano	19,3	17	
	Etiopía	10,9	6	República Árabe Siria	8,3	7	
Polonia	Ucrania	57,6	62	Ucrania	1,1	61	
	Belarús	20,0	22	República Unida de Tanzania	0,3	16	
	India	1,3	1	Europa, regional	0,1	7	
Portugal	Timor-Leste	13,2	23	Guinea-Bissau	0,0	94	
	Mozambique	11,4	20	Cabo Verde	0,0	6	
	Cabo Verde	10,3	18				
Reino Unido	Bilateral, no especificado	328,9	19	Bilateral, no especificado	102,9	32	
	Pakistán	153,7	9	Pakistán	81,4	25	
	Bangladesh	40,0	2	Rwanda	17,8	5	
República de Corea	Bilateral, no especificado	50,0	22	Malí	4,2	8	
	Rwanda	14,3	6	Iraq	4,0	8	
	Viet Nam	12,7	6	Mozambique	3,7	7	
Rumania	República de Moldova	37,5	80	Bilateral, no especificado	0,0	100	
	Serbia	2,2	5				
	Ucrania	1,3	3				
Suecia	Bilateral, no especificado	54,5	33	Bilateral, no especificado	49,8	63	
	Afganistán	31,6	19	Afganistán	22,7	29	
	República Unida de Tanzania	28,6	17	República Unida de Tanzania	2,5	3	
Suiza	Bilateral, no especificado	22,7	16	Níger	4,2	13	
	Burkina Faso	14,4	10	Burkina Faso	3,8	12	
	África subsahariana, regional	8,0	6	Malí	3,4	11	
<b>Multilateral</b>	Banco Asiático de Desarrollo	Bangladesh	129,1	46	Bangladesh	67,8	80
		Nepal	46,5	17	Nepal	16,5	19
		Viet Nam	26,7	9	Islas Marshall	0,5	1
	Banco Mundial (Asociación Internacional de Fomento)	Bangladesh	332,7	26	Etiopía	133,6	31
		India	169,9	13	Bangladesh	123,8	29
		Etiopía	166,0	13	India	47,1	11
	Fondo Africano de Desarrollo	Uganda	29,2	25			
		Kenya	16,4	14			
		África, regional	14,8	13			
	Fondo Monetario Internacional (Fondos fiduciarios concesionarios)	Ghana	188,1	15			
		Camerún	156,3	13			
		Chad	148,9	12			
	Instituciones de la UE	Bilateral, no especificado	383,1	22	Bilateral, no especificado	131,1	47
		Turquía	153,9	9	Bangladesh	31,4	11
		Afganistán	117,1	7	Nepal	24,0	9
UNICEF	R. D. del Congo	8,1	9	India	2,2	9	
	Afganistán	6,6	8	Somalia	0,9	4	
	India	5,4	6	Nigeria	0,9	4	

Fuente: base de datos del CRS de la OCDE (2019).

# Glosario

**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 relacionado 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.** Servicios y programas que apoyan la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños – incluidos la salud, la nutrición y la higiene, así como el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico – desde el nacimiento hasta la entrada en la escuela primaria.

**Competencias en tecnología de la información y la comunicación.** Se considera que las personas han adquirido estas competencias si han realizado las siguientes actividades relacionadas con la informática en los últimos tres meses: copiar o desplazar un archivo o una carpeta; utilizar las funciones de copiar y pegar para duplicar o desplazar información dentro de un documento; enviar correos electrónicos con archivos adjuntos; utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo; conectar e instalar nuevos dispositivos; encontrar, descargar, instalar y configurar programas informáticos; crear presentaciones electrónicas con programas informáticos de presentación; transferir archivos entre una computadora y otros aparatos; y escribir un programa informático utilizando un lenguaje de programación especializado.

**Docente capacitado.** Docente que ha cumplido al menos los requisitos mínimos establecidos de formación (previa o en el empleo) para impartir enseñanza en un determinado nivel del sistema educativo, 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.** 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.** Tipo de educación que tiene por objeto empoderar a los educandos para que asuman un papel activo a fin de enfrentar los problemas mundiales y superarlos, y contribuyan activamente al logro de un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro.

**Enseñanza y formación técnica y profesional.** Programas destinados principalmente a preparar a los alumnos o estudiantes para el acceso directo a una ocupación o un oficio particular (o una categoría de ocupaciones u oficios).

**Establecimientos privados.** Establecimientos que no son dirigidos por autoridades públicas sino que son controlados y administrados, 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.

**Gasto público en educación.** Total de los gastos corrientes y de capital en educación efectuados por los gobiernos locales, regionales y nacionales para los establecimientos públicos y privados.

**Índice de desarrollo de la primera infancia.** Índice de realización del potencial de desarrollo que evalúa a los niños de 36 a 59 meses de edad en cuatro ámbitos: lectoescritura y nociones elementales de cálculo; desarrollo físico; desarrollo socioemocional; desarrollo cognitivo. La información se acopia mediante las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados del UNICEF. Un niño está “bien encaminado” en general si su desarrollo está “bien encaminado” en por lo menos tres de los cuatro ámbitos. Este índice se está revisando actualmente.

**Índice de paridad.** Medición de la desigualdad definida como la relación de los valores de un indicador de la educación de dos grupos de población. Por lo general, el numerador es el valor del grupo desfavorecido y el denominador el del grupo favorecido. Un valor del índice comprendido 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 superior a 1,03 indica una disparidad en favor del grupo desfavorecido. Un índice de paridad ajustado es un índice simétrico en torno a 1 y cuyos valores están comprendidos 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.
- **Nivel de ingresos.** Relación entre el valor correspondiente al 20% más pobre y el correspondiente al 20% más rico de un indicador determinado.

**Ingreso nacional bruto.** Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año (PIB) más los ingresos que los residentes han recibido del extranjero, menos los ingresos percibidos por los no residentes.

**Nivel mínimo de competencia.** Criterio de referencia de los conocimientos básicos en matemáticas y lectura, medidos por medio de evaluaciones del aprendizaje. En espera de que la comunidad internacional o los países validen normas comunes, se están utilizando las definiciones de competencia mínima publicadas por organismos especializados en evaluaciones internacionales comparadas del aprendizaje.

**Niveles de educación según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE),** que es el sistema de clasificación concebido para servir de instrumento de acopio, compilación y presentación de indicadores y estadísticas de la educación comparables, tanto en cada uno de los países como a nivel internacional. El sistema, introducido en 1976, se revisó en 1997 y en 2011.

- **Educación de la primera infancia (nivel CINE 0).** Programas en la etapa inicial de la enseñanza organizada, destinados principalmente a introducir

a los niños muy pequeños, de por lo menos 3 años de edad, en un entorno de tipo escolar y servir de transición entre el hogar y la escuela. Al término de estos programas, los niños prosiguen sus estudios en el nivel 1 de la CINE (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).** La enseñanza secundaria de primer ciclo (CINE 2) suele estar destinada a continuar los programas básicos del nivel de primaria, pero la enseñanza suele estar más centrada en las asignaturas, lo que requiere profesores más especializados para cada una de ellas. El final de este nivel suele coincidir con el final de la enseñanza obligatoria. En el segundo ciclo de la secundaria (CINE 3) la enseñanza suele estar organizada aún más por asignaturas y los profesores suelen necesitar una cualificación más elevada o especializada en cada asignatura.
- **Educación postsecundaria no terciaria (nivel 4 de la CINE).** Proporciona experiencias de aprendizaje que completan la enseñanza secundaria y prepara para el ingreso en el mercado laboral, así como en la enseñanza superior.
- **Educación terciaria (niveles CINE 5–8).** Completa la enseñanza secundaria y propone actividades de aprendizaje en campos especializados de la educación. Tiene por objeto un aprendizaje a un alto nivel de complejidad y especialización. Comprende:
  - **Nivel 5:** educación terciaria de ciclo corto, a menudo concebida para proporcionar a los participantes 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 de licenciatura, generalmente destinado a proporcionar a los estudiantes conocimientos, aptitudes y competencias académicos o profesionales de nivel intermedio que conducen a la obtención de un primer título o cualificación equivalente.

- Nivel 7: grado de máster, maestría o nivel equivalente, generalmente destinado a proporcionar a los estudiantes conocimientos, aptitudes y competencias académicos o profesionales avanzados que conducen a la obtención de un segundo título o cualificación equivalente.
- Nivel 8: grado de doctorado o nivel equivalente, generalmente destinado a obtener una cualificación de investigación avanzada.

**Nuevos matriculados.** Alumnos matriculados por primera vez en un determinado nivel de educación. Se trata de la diferencia entre el conjunto de los alumnos matriculados en el primer grado del nivel y los alumnos que repiten el curso.

**Número de no escolarizados.** Los no matriculados, definidos con respecto a las siguientes poblaciones:

- Niños en edad oficial de cursar la enseñanza primaria.
- Adolescentes en edad oficial de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria.
- Jóvenes en edad oficial de cursar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

**País afectado por un conflicto.** Para un año determinado, cualquier país con 1.000 o más muertes acaecidas en combates (víctimas civiles y militares) durante el decenio anterior y/o más de 200 muertes acaecidas en combates en un año entero durante los 3 años anteriores, según la base de datos sobre los conflictos armados del Programa de Upsala sobre datos relativos a conflictos.

**Paridad de poder adquisitivo.** 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.

**Precios constantes.** Precios de un artículo determinado ajustados para eliminar el efecto global 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.** 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 grado de la enseñanza primaria, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del grupo de población en edad oficial de ingresar en ese grado de estudios.

**Tasa bruta de matriculación.** Número 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.** Número de personas alfabetizadas en un determinado grupo de edad, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

- Adultos. De 15 años de edad o más.
- Jóvenes. De 15 a 24 años 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 grado de estudios.

**Tasa de finalización.** Porcentaje de niños mayores de tres a cinco años con respecto a la edad oficial de ingreso al último grado de un nivel de educación que han llegado al último grado de ese nivel. Por ejemplo, en un país con un ciclo de 6 años, donde la edad oficial de ingreso al último grado es de 11 años, la tasa de finalización de la enseñanza primaria es el porcentaje de alumnos de 14 a 16 años de edad que han alcanzado el sexto grado.

**Tasa de logro educativo.** Número de personas de un determinado grupo de edad por el nivel de educación más alto alcanzado, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad (véase **Tasa de finalización**).

**Tasa de niños que nunca han sido escolarizados.** Porcentaje de niños mayores de tres a cinco años con respecto a la edad oficial de ingreso en la enseñanza

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 niños sin escolarizar.** Número de niños del grupo de edad correspondiente oficialmente a un determinado nivel de educación no matriculados, expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad.

**Tasa de transición.** Número de nuevos alumnos matriculados en el primer grado de un nivel de educación en un año determinado, expresado como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado del nivel de educación previo en el año anterior y que no repiten ese curso el año siguiente.

**Tasa específica de matrícula por edad.** Escolarización de una edad o grupo de edad determinado, independientemente del nivel de educación en el que estén matriculados los alumnos o estudiantes, expresada como porcentaje de la población de la misma edad o grupo de edad. Un ejemplo es el indicador mundial 4.2.2, la tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso a la enseñanza primaria).

**Tasa neta de asistencia.** Número de alumnos del grupo de edad correspondiente oficialmente a 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.** Número de alumnos del grupo de edad correspondiente oficialmente a un determinado nivel de educación que están matriculados, expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad. Hay dos variaciones adicionales de este indicador:

- **Tasa neta ajustada de matriculación.** Número de alumnos del grupo de edad correspondiente oficialmente a 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 matriculación total.** Número de alumnos del grupo de edad correspondiente oficialmente a un determinado nivel de educación matriculados en cualquier nivel de educación, expresado como porcentaje de la población de ese grupo de edad.

## TÉRMINOS SOBRE INCLUSIÓN

**Accesibilidad.** De instalaciones y servicios: calidad que les permite ser de fácil acceso, ingreso y utilización por personas con discapacidad en pie de igualdad con las demás.

**Acción afirmativa.** Medidas encaminadas a promover el acceso de los miembros de determinados grupos a los servicios en la misma medida que los miembros de otros grupos.

**Adaptación.** Alteración del plan de estudios, la enseñanza, la evaluación, el entorno o los equipos que, sin alterar lo que se está enseñando, permite a una persona con discapacidad acceder al contenido y/o llevar a cabo las tareas asignadas. Permite a los alumnos con discapacidad seguir un curso de estudio ordinario.

**Antecedentes.** Educación, experiencia y circunstancias sociales de cada persona.

**Capacidad.** Talento, aptitud o competencia individual en un ámbito en particular.

**Concepción universal para el aprendizaje.** Concepción de un plan de estudios que brinda a todos los alumnos las mismas oportunidades de aprender.

**Deficiencia.** Problema en la función o estructura del cuerpo.

**Detección.** Reconocimiento o descubrimiento de necesidades educativas especiales en un niño o alumno.



**Discapacidad.** Una limitación en uno o varios ámbitos funcionales (por ejemplo, caminar, ver), en un espectro que va de mínimo a grave, que surge de la interacción entre la capacidad intrínseca de una persona y los factores ambientales y personales que obstaculizan su participación plena y efectiva en la sociedad en pie de igualdad con los demás.

**Discriminación.** Trato desigual a las personas.

**Diseño universal.** Diseño de productos, entornos, programas y servicios para que sean utilizables por todos en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.

**Diversidad.** Presencia de personas de diferentes procedencias, capacidades e identidades en un grupo.

**Educación inclusiva.** Educación que promueve el respeto mutuo y el valor de todas las personas y crea entornos educativos en los que el enfoque del aprendizaje, la cultura institucional y el plan de estudios reflejan el valor de la diversidad.

**Enseñanza ordinaria.** Entornos de educación ordinarios en los que alumnos de diferentes procedencias, identidades y capacidades aprenden juntos.

**Equidad.** Proceso o medidas encaminados a lograr la igualdad.

**Especial.** De los entornos educativos: donde los alumnos con discapacidad y/o necesidades especiales aprenden separadamente de quienes no tienen necesidades especiales o discapacidad.

**Evaluación.** Proceso consistente en definir, seleccionar, concebir, acopiar, analizar, interpretar y utilizar información sobre el nivel de desempeño y desarrollo de un alumno en los ámbitos académicos, conductuales o sociales.

**Exclusión.** Cualquier forma directa o indirecta de impedir el acceso.

**Expresión de género.** Expresión individual de género por medio de los nombres, la ropa, el estilo de caminar, el modo de hablar, la comunicación, los roles sociales y el comportamiento general.

**Identidad.** Cualidades de una persona o grupo que los hacen diferentes de los demás.

**Identidad de género.** Experiencia íntima e individual profundamente sentida del género, que puede o no corresponderse con el sexo asignado al nacer.

**Igualdad.** Estado de cosas o resultado en el que todos los miembros de un grupo disfrutan de los mismos aportes, realizaciones o efectos en cuanto a estatus, derechos y responsabilidades.

**Inclusión.** Proceso consistente en medidas y prácticas que abarcan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, arraigado en la creencia de que cada persona tiene valor y potencial y debe ser respetada.

**Integración.** Proceso de colocación de personas con discapacidad en establecimientos educativos ordinarios a cuyos requisitos normalizados se pueden ajustar esas personas.

**Marginado.** De un grupo dentro de una cultura, un contexto o una historia determinados: en riesgo de quedar excluido y discriminado debido a la interacción de diferentes características o motivos personales. En el presente informe se utiliza también con el mismo sentido el término desfavorecido.

**Modificación.** Alteración del plan de estudios, la enseñanza o la evaluación en la que se modifican los contenidos y las expectativas de aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual.

**Necesidad educativa especial.** Dificultad de aprendizaje y/o discapacidad que puede necesitar un apoyo educativo especial. Los países definen estas necesidades de manera diferente.

**Orientación sexual.** Capacidad de profunda atracción emocional y sexual, y de relaciones íntimas y sexuales con personas de un género diferente, el mismo género o más de un género.

**Plan de educación individualizada.** Plan escrito que establece el nivel de desempeño actual de un alumno y las metas y los objetivos, así como los servicios y los plazos para cumplir esas metas y objetivos.

**Plan de estudios.** Descripción de qué, por qué, cómo y qué tan bien deben aprender los alumnos de manera sistemática e intencional. Esta definición se refiere a lo que se escribe durante la concepción y elaboración del plan de estudios, pero debido a malentendidos, desacuerdos o falta de recursos, su implementación y promulgación a nivel escolar puede divergir de las intenciones originales. Por ejemplo:

- *El plan de estudios experimentado* se refiere al aprendizaje tal como lo experimentan los alumnos, con inclusión de los conocimientos y perspectivas que éstos aportan, su capacidad para aprender y su interacción con el plan de estudios.
- *El plan de estudios oculto* se refiere a las experiencias de los alumnos en la escuela más allá de la estructura formal del plan de estudios, como los mensajes comunicados por la escuela o el sistema educativo en relación con los valores, las creencias, los comportamientos y las actitudes, que pueden complementar o menoscabar el plan de estudios tal como está previsto y se aplica.

**Rechazo cero.** Principio de que toda persona, independientemente de las circunstancias, tiene derecho a la educación.

**Retraso en el desarrollo.** Retraso para alcanzar una etapa normal de desarrollo, como sentarse o hablar.

**Segregación.** Para los alumnos con alguna característica particular en cuanto a procedencia, identidad o capacidad, la impartición de enseñanza en clases aparte o escuelas aisladas de los alumnos que carecen de esa característica.

**Tecnología de apoyo.** Equipos, dispositivos, aparatos, servicios, sistemas, procesos y modificaciones del entorno utilizados por personas con discapacidad para superar los obstáculos sociales, de infraestructura y de otra índole que impiden la independencia en el aprendizaje, la participación segura y fácil en las actividades de aprendizaje y la plena participación en la sociedad.

# 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
AES	Encuesta de Educación de Adultos (Unión Europea)
AIF	Asociación Internacional de Fomento (Banco Mundial)
AME	Alianza Mundial para la Educación
AOD	asistencia oficial para el desarrollo
BAoD	Banco Asiático de Desarrollo
CAD	Comité de Asistencia para el Desarrollo (OCDE)
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS)
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CMNUCC	Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático
COVID-19	Enfermedad por coronavirus de 2019
CRPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas)
CRS	Sistema de Notificación de los Países Acreedores (OCDE)
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst (Servicio Alemán de Intercambio Académico)
DFID	Departamento de Desarrollo Internacional (Reino Unido)
DPNU	División de Población de las Naciones Unidas
ECDI	Índice de Desarrollo de la Primera Infancia
EDS	Encuesta Demográfica y de Salud
EFTP	enseñanza y formación técnica y profesional
EMIS	Sistema de Información sobre la Administración de la Educación
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
FTS	Servicio de Seguimiento Financiero (OCHA)
GCT	Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores del ODS 4-Educación 2030
GIE	Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS
GLAD	Red de Acción Global sobre la Discapacidad
GRALE	Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos

ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
IEA	Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar
IEU	Instituto de Estadística de la UNESCO
IPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO)
INB	ingreso nacional bruto
Informe GEM	<i>Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo</i>
IPG	Índice de paridad de género
LAMP	Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (IEU)
LGBTI	Personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
LWC	Living Water Community (Venezuela)
MICS	Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
OCHA	Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (Naciones Unidas)
ODM	Objetivo de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OIE	Oficina Internacional de Educación (UNESCO)
OIT	Organización 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
OSC	organización de la sociedad civil
PASEC	Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN
PEER	Profiles Enhancing Reviews in Education
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 Alumnos (OCDE)
PISA-D	PISA para el desarrollo (OCDE)
PMA	Programa Mundial de Alimentos (Naciones Unidas)
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPA	paridad de poder adquisitivo
RU	Reino Unido
SIDA	síndrome de inmunodeficiencia adquirida
STEP	Skills Toward Employment and Productivity (Banco Mundial)

TALIS	Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (OCDE)
TBM	tasa bruta de matriculación
TIC	tecnología de la información y la comunicación
TIMSS	Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias
TNM	Tasa neta de matriculación
TOSSD	Apoyo oficial total para el desarrollo sostenible (OCDE)
TRI	Teoría de respuesta al ítem
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
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNODC	Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito
UNSTAT	División de Estadística de las Naciones Unidas
VIH	virus de la inmunodeficiencia humana
WASH	agua, saneamiento e higiene

# Inclusión y educación: TODOS Y TODAS SIN EXCEPCIÓN

En el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020* se examinan los mecanismos sociales, económicos y culturales que discriminan a niños, jóvenes y adultos desprotegidos, manteniéndolos excluidos de la educación o marginados dentro de ella. Estimulados por su compromiso de hacer realidad el derecho a la educación inclusiva, los países están ampliando su visión de la inclusión en la educación y otorgando a la diversidad un lugar central en sus sistemas. Sin embargo, la aplicación de leyes y políticas bienintencionadas suele flaquear. El informe, publicado a principios del decenio de acción que culmina en 2030 y en el contexto de la crisis de Covid-19 que ha exacerbado las desigualdades subyacentes, sostiene que la resistencia a atender las necesidades de todos los educandos es una verdadera amenaza para el logro de los objetivos mundiales de educación.

En *Inclusión y educación: todos y todas sin excepción* se definen prácticas en materia de gobernanza y finanzas; planes de estudios, manuales escolares y evaluaciones; formación de los docentes; infraestructura escolar; y relaciones con los alumnos, los padres y las comunidades que pueden desbloquear el proceso hacia la inclusión. Se formulan recomendaciones de política para que la diversidad de los educandos sea una fuerza que se valora, una fuerza de cohesión social.

Dos nuevos sitios web complementan la cuarta edición del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. *Education Profiles* (Perfiles educativos) describe la manera en que los países abordan la inclusión, y constituye un medio útil para el diálogo sobre políticas. *Education Progress* (El Progreso de la educación) brinda la oportunidad de interactuar con los datos y explorar una serie de indicadores del ODS 4.

*La inclusión impuesta desde arriba nunca funcionará. Por lo tanto, la pregunta que se les plantea a ustedes en el Informe GEM 2020 es si están dispuestos a cuestionar la mentalidad actual; dispuestos a decidir que la educación es para todos: todos sin excepción.*

La Honorable Helen Clark

Presidenta del Consejo Consultivo del Informe GEM

*El avance hacia la inclusión no es negociable. Ignorar la inclusión es contrario a la razón para cualquier persona que se esfuerza por construir un mundo mejor. Quizá no lo logremos plenamente, pero la inacción no es una opción.*

Audrey Azoulay

Directora General de la UNESCO

*Si no promovemos la accesibilidad y la inclusión en las escuelas, elegimos educar a generaciones enteras creyendo que la segregación es una solución viable al “problema” de la existencia de personas diferentes.*

Ariana Aboulafia

Estudiante, Facultad de Derecho de la Universidad de Miami, Estados Unidos de América

*El factor más importante que me ayudó a sentirme incluido en la escuela fue colocarme en el mismo entorno de aprendizaje que mis compañeros más capaces. Fui tan bien acogido como todos los demás y castigado igual que los demás. Eso me quitó el complejo de inferioridad que sentía.*

Kikudi Marc

CONCEPT, República Democrática del Congo

*La educación inclusiva no es sino un avance natural de los derechos humanos dentro del sistema educativo. Es la necesidad actual.*

Percy Cardozo

Directora de Programa y Asesora, India

*Debemos enseñar a los niños a tratar las diferencias no como algo negativo, sino como algo de lo que todos podemos aprender para ser mejores personas, mejores estudiantes y mejores ciudadanos.*

Herminio Corrêa

Miembro del Consejo de Parents International Portugal

