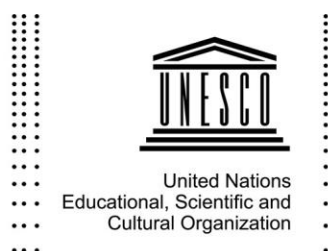


Nota Conceptual

Informe GEM 2020

América Latina y el Caribe:

inclusión y educación



AUTORES

UNESCO/GEM

Manos Antoninis, Laura Stipanovic, Rosa Vidarte

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

Javier González, Bárbara Flores, Ismael Tabilo

UNESCO/OREALC

Carlos Vargas, Cecilia Barbieri

UNESCO/GEM 2019. París, Francia.

SUMMA 2019. Santiago, Chile.

Esta publicación debe citarse como: UNESCO/SUMMA (2019) Nota conceptual Informe GEM 2020. América Latina y el Caribe: inclusión y educación. Santiago, Chile.

I. INTRODUCCIÓN

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM, por sus siglas en inglés) es un reporte independiente, acreditado y de base empírica que publica la UNESCO. Fue establecido en 2001 y su actual mandato se deriva del Foro Mundial sobre la Educación en 2015 y se enfoca en supervisar el progreso en la consecución de las metas educativas en el marco de los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales se adoptaron como parte de la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Consecuentemente, cada reporte incluye dos secciones:

- La primera sección se enfoca en proveer actualizaciones sobre el progreso respecto a la consecución de las metas educativas (ODS 4), educación en otros ODS y educación financiera.
- La segunda sección consiste en el análisis de un tema relevante seleccionado por la Junta Asesora Internacional del Informe GEM. Versiones anteriores del Informe GEM incluyen las temáticas de: educación y otros ODS (2016); rendición de cuentas (2017/18); migración y desplazamiento (2019). La siguiente temática será inclusión (2020).

Desde 2012, existen dos ediciones que acompañan al Informe GEM, con foco en jóvenes y género, respectivamente. Comenzando en 2020, será introducida una nueva edición que acompañará al reporte, la cual abordará las implicancias de la temática analizada en una región del mundo.

El Informe GEM analizará la temática de inclusión y educación en América Latina y el Caribe.

II. OBJETIVOS

El Informe GEM tendrá los siguientes objetivos:

- Conducir investigación primaria y secundaria de calidad y en profundidad sobre problemas, desafíos, experiencias y prácticas efectivas de inclusión en educación en América Latina y el Caribe, para apoyar el diseño y la implementación de políticas educativas nacionales en la región.
- Fortalecer el foco de los gobiernos en el monitoreo e implementaciones de políticas relacionadas con el ODS 4 a nivel regional, a través de actividades de divulgación, difusión, comunicación y promoción, basadas en alianzas sólidas con organizaciones de la región.

La región de América Latina y el Caribe (ALC) ha sido seleccionada por la Junta Asesora Internacional como prioridad, dado que independiente de su progreso económico, continúa siendo la región con las mayores y más desafiantes desigualdades económicas en el mundo, haciendo un llamado a profundizar el enfoque de educación inclusiva.

No obstante, esta región tiene una riqueza en experiencias que emergen desde las políticas, programas e iniciativas en educación, así como también, discusiones relevantes a cada nivel del sistema educativo y entre sectores. Por lo tanto, el informe sistematizará este conocimiento y ofrecerá insumos valiosos para las discusiones en otras regiones.

Este Informe es también una oportunidad para evaluar la relevancia y pertinencia de elaborar reportes GEM a nivel regional. Su éxito determinará la decisión de replicar este esfuerzo en otras regiones, así como de mantenerlo en el futuro para América Latina y el Caribe.

III. PRINCIPIOS ORIENTADORES Y DEFINICIONES DE TRABAJO

El desarrollo del Informe será guiado por los siguientes principios orientadores.

- Al igual que el Informe GEM global, el informe para América Latina y el Caribe asegurará un enfoque de derechos humanos. Más aún, este asignará especial énfasis en los factores sociales, económicos y políticos subyacentes y marcos institucionales que contribuyen a la desigualdad y exclusión en educación.
- El Informe para América Latina y el Caribe seguirá ampliamente al Informe GEM 2020.
- El Informe se basará en una combinación de investigación primaria inédita y síntesis de alta calidad de investigación secundaria, condicional a los recursos disponibles.
- El Informe será organizado según las siguientes dimensiones de exclusión en educación: género, identidad sexual (LGTB+), estatus socioeconómico, etnicidad, privación de libertad, ubicación geográfica, movilidad humana internacional y discapacidad.
- Para cada dimensión, además del estudio de la situación actual, se llevará a cabo un análisis en profundidad de los elementos descritos en la nota conceptual del Informe GEM 2020: marcos legales y políticas, gobernanza y financiamiento, currículum y material pedagógico, docentes, directivos y personal de apoyo a la educación, escuelas, comunidades, padres y estudiantes.
- La investigación utilizará métodos cuantitativos y cualitativos.
- El informe ofrecerá propuestas de política para abordar los desafíos identificados.
- La audiencia principal del informe serán los hacedores de política, expertos de go-

bierno, congresistas, universidades y centros de investigación.

- El Informe proveerá evidencia clave y en profundidad al reporte global. Asimismo, se utilizará las estadísticas descriptivas generales del análisis desarrollado por el Informe GEM 2020 global.
- El idioma para el elaborar el Informe será español.
- Tiempo y recursos se utilizarán para:
 - Un proceso de revisión de borradores sucesivos que permitan la retroalimentación de las tres instituciones que componen la alianza.
 - Traducción, la cual tendrá que estar disponible en inglés y portugués.
 - Edición y diagramación.

IV. INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: PRINCIPALES PROBLEMAS Y DESAFÍOS

El Informe GEM 2020 comenzará con una definición general de inclusión y su importancia, en el marco de los derechos humanos. Para ello, el informe se basará en la discusión que será incluida en el Informe GEM 2020 global, el cual constituye el marco general que unificará conceptos y guiará la discusión a través del informe.

Luego, el Informe estará estructurado según las dimensiones de exclusión. Naturalmente, la situación de niños, niñas y jóvenes no es unidimensional, y estas variables interactúan la mayor parte del tiempo, empeorando sus condiciones de acceso a una educación de calidad. Por ejemplo, etnicidad está relacionada con ruralidad, privación de libertad con pobreza, etc.

Independiente de esta complejidad, el informe proveerá un diagnóstico de la situación educativa de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar, desagregado por dimensión de exclusión, en conjunto con un análisis de la asignación de recursos humanos, institucionales y financieros.

1) Género e identidad sexual (LGTB+)

a. Género

La discriminación de género en la esfera social, económica y política representa una seria barrera a la participación plena de niñas y mujeres en las sociedades de América Latina y el Caribe. De acuerdo con UNDP (2014), brechas de género en áreas tales como, acceso al mercado laboral y posiciones políticas relevantes; discriminación salarial, normas sociales y sistemas judiciales; sobrecarga de trabajo no remunerado; y una larga historia de violencia contra niñas y mujeres son importantes limitaciones a la participación femenina en el ámbito social, económico e inclusión política.

Aunque niñas y mujeres alcanzan mayor acceso a educación formal que niños y hombres en la región, en muchos países las brechas aún persisten. Arias y Bornacelly (2017) muestran que, actualmente, las niñas en América Latina y el Caribe tienen, en promedio, mayores tasas de matrícula y de graduación en educación primaria y secundaria. Ellas también exhiben más años de educación y tasas de matrícula en educación terciaria que sus pares masculinos. Sin embargo, los promedios regionales pueden ser engañosos. En efecto, aún se encuentran importantes brechas de género a favor de hombres, por ejemplo, en términos de escolaridad promedio, en países como Bolivia, Chile, El Salvador, Guatemala y Perú.

En América Latina y el Caribe, 20 millones de individuos entre 15 y 24 años no se encuentran matriculados en establecimientos educacionales en ningún nivel de enseñanza, no están siendo capacitados, o son económicamente inactivos (jóvenes que no estudian ni

trabajan, NINI¹). Dos tercios son mujeres. De acuerdo con Hoyos et al. (2016), un perfil típico de NINI en la región es una mujer joven con educación secundaria incompleta, viviendo en zona urbana y que pertenece al primer quintil de ingresos. Los factores de riesgo para las niñas son: matrimonio antes de los 18 años, embarazo adolescente, deserción escolar debido a una temprana entrada al mercado laboral, cuidado del hogar y de la familia. En un análisis más profundo, Contreras y Lafferte (2017) sugieren que es importante distinguir entre factores extraescuela (pobreza, género, etnicidad, etc.) y factores intraescuela (bajo rendimiento, problemas de comportamiento, profesores autoritarios, etc.), ya que, estos últimos son variables cruciales al explicar la deserción escolar.

Existen importantes brechas de género en resultados de aprendizaje y tienden a favorecer a los niños en matemáticas y ciencias. Las pruebas estandarizadas, como TERCE 2013 y PISA 2015, muestran que los niños tienden a obtener mejores resultados que las niñas en matemáticas y ciencias. En efecto, de acuerdo con PISA 2015, los hombres obtienen 9 puntos más que las mujeres, en promedio en América Latina (Arias y Bornacelly, 2017). En contraste, las niñas lo hacen mejor que los niños en lectura.

Más aún, independiente de los mayores niveles educativos, muchas niñas y mujeres no siempre pueden acceder a los beneficios de su educación. Las mujeres enfrentan mayores desafíos que los hombres en el mercado laboral: ellas presentan menores tasas de participación, tienen una mayor probabilidad de ser empleadas informales y obtienen menores salarios que hombres en posiciones similares, incluso cuando tienen las mismas calificaciones y nivel de escolaridad (González, 2018; Arias y Bornacelly, 2017).

¹ La edad para describir a la población NINI varía dependiendo del autor. Dos categorías son utilizadas comúnmente: individuos entre 15 y 24 años (Hoyos et al., 2016); y entre 15 y 29 años (Castro, 2014). Este documento utiliza la primera definición.

b. LGTB+

Los niveles de violencia homofóbica y transfóbica en América Latina y el Caribe son los más altos del mundo. Por ejemplo, Brasil es el país más peligroso del mundo para personas LGTB+, responsable del 44% de muertes causadas por ataques homofóbicos (Amnistía Internacional, 2015; Corrales, 2015). Existe una tendencia creciente de llamados públicos a discriminar, asesinar y acosar a activistas LGTB+ en Argentina, Bahamas, El Salvador, Haití, Honduras, Jamaica, República Dominicana, y Venezuela. En Chile, el número de crímenes ligados a la homofobia o transfobia reportado a la policía se ha incrementado en 45% durante el período 2016-2017 (Movilh, 2018).

En el sistema educativo, la intolerancia contra minorías sexuales es algo aceptado y prevalente en los países de América Latina y el Caribe. De acuerdo con Movilh (2010), el *bullying* homofóbico y transfóbico —expresado en términos de violencia física y verbal— no es solo alto, sino que también se ha incrementado recientemente. Un estudio de Cáceres et al. (2011) muestra que una alta proporción de estudiantes lesbianas, homosexuales y bisexuales, han sido víctimas de *bullying* homofóbico en Chile (68%), Guatemala (53%), México (61%) y Perú (66%). Este fenómeno, que afecta la integridad personal y autoestima de los estudiantes, también tiene un impacto negativo en la convivencia escolar y los resultados académicos de los estudiantes. En efecto, estudiantes que han sido víctimas de *bullying* exhiben tasas mayores de ausentismo, y desempeño académico significativamente menor en lectura y matemáticas (Román y Murillo, 2011). Siguiendo las conclusiones de la UNESCO (2016), jóvenes LGTB+ se consideran personas sin apoyo. Específicamente, en América Latina y el Caribe, las minorías sexuales y de género están aisladas y enfrenta un alto riesgo de victimización, acoso verbal y físico, discriminación y exclusión social en la escuela, en un contexto familiar y en el ámbito social. Sin embargo, es la escuela el lugar donde ellos sufren más (UNESCO/OREALC, 2015).

Los marcos institucionales en América Latina y el Caribe son débiles e inadecuados para proteger a la población LGTB+ contra la discriminación en sociedad. Existe, sin embargo, una incipiente incorporación de este tema en políticas públicas, especialmente relacionadas con la promoción de un clima de convivencia escolar positivo, más tolerante e inclusivo respecto a la diversidad. Aunque estos esfuerzos son aún débiles e insuficientes, deberían tener un efecto positivo en futuras generaciones.

Cambios son urgentemente necesarios en los sistemas educativos para asegurar educación para todos. La diversidad dentro de las escuelas debe ser valorada como un medio para desarrollar tolerancia cívica y autonomía individual (Levinson y Levinson, 2003). Como la formación de identidad está estrechamente relacionada con educación, es necesario adaptar y reformular normas y prácticas de los sistemas educativos de manera de apoyar adecuadamente a todos los estudiantes, independiente de su género u orientación sexual. La participación de las familias, capacitación docente, desarrollo del currículum, programas de convivencia y apoyo escolar son factores cruciales en el proceso de formación de identidad de género y orientación sexual, lo que permite un fortalecimiento del sentimiento genuino de valoración personal, pertenencia y participación de la población LGTB+ en sus comunidades.

2) Estatus socioeconómico, etnicidad y privación de libertad

a. Estatus socioeconómico

Asegurar un acceso equitativo a una educación inclusiva de alta calidad es fundamental para reducir los extremos niveles prevalentes de injusticia social y desigualdad en América Latina y el Caribe. Las desigualdades socioeconómicas juegan un rol crítico en la profunda estratificación de los sistemas educativos de la región, reproduciendo desventajas y privilegios entre una generación y otra. Existen dos importantes desafíos en la región: i) La segregación socioeconómica de los sistemas educativos, exacerbada por la importante

tendencia a la privatización; ii) Importantes desigualdades en acceso a educación de calidad y en tasas de graduación que son determinadas por factores socioeconómicos.

La segregación educacional tiene consecuencias negativas sobre los resultados de aprendizajes de los estudiantes. La educación debería constituir una esfera de diálogo social, donde se pueda forjar una experiencia social común, y los valores democráticos sean compartidos y transmitidos entre las personas. La evidencia demuestra que un ambiente diverso contribuye al desarrollo de habilidades fundamentales para la vida y de valores democráticos (Rossetti, 2014). Más aún, dada la existencia de la influencia de pares, la segregación social tiende a disminuir los resultados académicos de los grupos desaventajados, exacerbando las brechas educativas entre estudiantes. Este hecho es una preocupación entre quienes elaboran las políticas públicas en América Latina y el Caribe, dado que los niveles de segregación son extremadamente altos en la región. Por ejemplo, el sistema educacional chileno es el más segregado entre 60 países participantes en los procesos de evaluación de PISA (OECD, 2013).

El bajo nivel de recursos invertido en educación pública es empeorado por la segregación escolar, impidiendo una igualdad de oportunidades y potenciando las brechas en resultados de aprendizaje. En la medida que los niveles socioeconómicos más altos puedan optar por estar fuera del sistema público, van a oponerse a tasas de impuestos más altas que permitan un adecuado financiamiento de la educación pública, empeorando su estatus y calidad (González, 2017; Reardon y Owens, 2014).

La segregación social en la región ha sido exacerbada por el cambio en el rol de los Estados durante la década de los 80 y 90, desde una perspectiva de estado-céntrico hacia una perspectiva mercado-céntrico, introduciendo reformas de mercado y procesos de privatización de la educación. Por un lado, las reformas de mercado, como el sistema de subven-

ciones en Chile (para todos los estudiantes matriculados en establecimientos educacionales financiados por el Estado) y el sistema incremental de *vouchers* en Colombia. Por otro lado, una gran y creciente participación de proveedores privados ha sido promovida en países como Chile, Argentina, Perú, Ecuador y República Dominicana. Actualmente, América Latina y el Caribe tiene la más alta tasa de matrícula privada en educación primaria en el mundo (Verger et al., 2017). Además, las alianzas público-privadas (PPPs) son relevantes para la provisión de insumos educativos en la región. Esta tendencia tiende a afectar negativamente los niveles de segregación. Por ejemplo, OECD (2013) analiza este fenómeno midiendo la diferencia de niveles socioeconómicos entre estudiantes de establecimientos privados y públicos. Utilizando este indicador, se reporta que los sistemas de *voucher* universales tienen aproximadamente el doble nivel de estratificación que aquellos sistemas sin *vouchers*.

Las brechas socioeconómicas en acceso a la educación son significativas a lo largo de la región. Existen más de 8 millones de niños, niñas y jóvenes que son pobres y están excluidos de los sistemas educativos (CIMA, 2017). Más aún, las brechas en las tasas de matrícula son significativas entre estudiantes del primer y el más alto quintil de ingresos en educación secundaria (65% versus 84%) y educación terciaria (26% versus 54%).

Los resultados de aprendizaje están fuertemente correlacionados con el estatus socioeconómico de los estudiantes. Se observan brechas significativas en los puntajes de las pruebas estandarizadas en educación primaria y secundaria. En particular, los resultados de TERCE 2013 muestran que mientras el 6% de los estudiantes en sexto grado del más alto quintil exhiben bajo desempeño en la prueba de lectura, este indicador es 32% para aquellos que pertenecen al primer quintil de ingresos. De manera similar, los resultados de PISA 2015 demuestran que el porcentaje de estudiantes en la categoría de bajo desempeño es 23% para aquellos en el quinto quintil, mien-

tras que alcanza el 65% para aquellos en el primer quintil de ingresos.

b. Etnicidad

Desde la colonización europea y el subsecuente surgimiento de los estados-naciones en América Latina y el Caribe, la educación de la población indígena y afrodescendiente ha tenido diversas funciones para las élites gobernantes, incluyendo propósitos de dominancia y disciplina. Desde el surgimiento de las repúblicas independientes en el siglo XIX, la relación entre educación y el estado-nación ha sido dirigida por la homogenización cultural, de manera de construir narrativas e identidades nacionales. Desde este enfoque político, la cultura indígena fue relegada en los sistemas educativos y currículos (Tedesco, 2012).

El debate actual está articulado alrededor de la promoción de la educación intercultural bilingüe, como uno de los temas más relevantes para la educación de poblaciones étnicas. Este enfoque intenta revalorar la diversidad cultural y lingüística, lo que ha sido promovido en las convenciones internacionales. Este modelo educacional provee espacio y validez a las diferentes identidades socioculturales. Un estudio reciente de UNESCO/OREALC (2017) muestra cómo las poblaciones indígenas se apropiaron de la escuela tradicional como un medio de preservar el conocimiento indígena. Esta interacción entre conocimiento indígena y la educación occidental ha generado diversas iniciativas educativas en Perú, Bolivia y Ecuador. Estas acciones pueden informar y nutrir a la política educativa para la educación intercultural, a través de la recuperación del conocimiento ancestral y la afirmación de su identidad, en combinación con el acercamiento del conocimiento moderno que fue previamente negado. Sin embargo, la construcción de interculturalidad en América Latina y el Caribe ha estado caracterizada por conflictos políticos, discriminación social, dominancia cultural, y conflictos territoriales entre estados y naciones (UNESCO, 2013).

A pesar de los esfuerzos realizados, la población indígena aún presenta mayores tasas de analfabetismo, menores tasas de participación en educación, y tasas más altas de deserción que sus pares no-indígenas (SITEAL, 2011; UNESCO 2018). Los factores que explican las altas tasas de deserción en educación secundaria y las bajas tasas de acceso a educación superior están relacionados con pobreza, distancia geográfica entre hogares y centros educativos, entrada temprana al mercado laboral y actividades de subsistencia, entre otros (CEPAL, 2014). Igualmente importante, el currículum y los textos de estudio escasamente incorporan elementos de culturas indígenas, disminuyendo la importancia de esta población.

Adicionalmente, existen brechas significativas de aprendizaje entre estudiantes indígenas y no indígenas. Los resultados de TERCE 2013 muestran que los estudiantes indígenas exhiben menores puntajes que sus compañeros no indígenas. En Perú, Paraguay, Panamá, y Nicaragua existe una fuerte correlación negativa entre el desempeño académico y la pertenencia a un grupo indígena (UNESCO, 2017). Lo anterior no debería sorprender dado que docentes no se encuentran adecuadamente capacitados para atender a poblaciones indígenas. Por ejemplo, en México el 40% de los docentes de educación primaria que enseña a estudiantes indígenas, no hablan el idioma de estos (UNESCO, 2018a).

c. Privación de libertad

Aun cuando existen acuerdos internacionales, en América Latina y el Caribe, muchos centros de privación de libertad para jóvenes son un espacio de abuso, humillación y violación de los derechos humanos (INDH, 2017; UNICEF, 2017). Existen 27.417 jóvenes privados de libertad en centros de detención a lo largo de América Latina. Muchos de estos centros están caracterizados por los altos niveles de hacinamiento, tortura, abuso físico y uso indiscriminado de violencia (ORJPJ, 2015). En Chile, por ejemplo, el 71% de los jóvenes en centros de privación de libertad declara haber sido desnu-

dado y 64% ha reportado haber sido rociado con gas pimienta (ORJPI, 2015).

El rol de la educación en centros de privación de libertad es crucial para la rehabilitación y reintegración social. De acuerdo con UNICEF (2017)², en América Latina y el Caribe, el 70% de los jóvenes en centros de privación de libertad asiste a alguna forma de educación. Sin embargo, la información acerca de la calidad, relevancia y pertinencia de la educación provista es escasa. En general, existe insuficiente información administrativa para verificar en qué medida se cumple el derecho a la educación dentro de los centros de privación de libertad que funcionan en los países de la región.

3) Ubicación geográfica y movilidad humana internacional

a. Ruralidad

Reducir las brechas geográficas es esencial para asegurar la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas y jóvenes, independiente de su ubicación territorial. Existen tres brechas entre zonas urbanas y rurales que son críticas para los sistemas educativos de la región: i) Acceso a educación secundaria; ii) Resultados de aprendizaje en educación primaria y secundaria; y iii) Acceso a infraestructura de alta calidad.

La brecha en tasas de matrícula entre zonas urbanas y rurales es creciente con la edad de los niños, niñas y jóvenes. Las brechas de asistencia en educación primaria son relativamente pequeñas. En efecto, la tasa de matrícula neta promedio en la región es 95,6% en zonas urbanas y 94,9% en zonas rurales. Sin embargo, en educación secundaria, la brecha de matrícula según zona se incrementa. La tasa de matrícula neta promedio en la región es 75,3% para jóvenes urbanos y 63,3% para jóvenes en zonas rurales (CIMA, 2017). En conjunto, alre-

dedor de 5 millones de niños, niñas y jóvenes que viven en zonas rurales están excluidos del sistema educativo (ECLAC, 2016; CIMA, 2018).

La mitad de los estudiantes de educación primaria en zonas rurales no presenta resultados satisfactorios en las pruebas estandarizadas. Esta figura aumenta a dos tercios en educación secundaria. Los resultados de la prueba estandarizada regional, TERCE 2013, aplicada a estudiantes de tercer grado, muestra que un 33,4% de estudiantes urbanos exhiben un bajo desempeño en lectura. En zonas rurales, este porcentaje aumenta a 49,7%. De manera similar, los estudiantes secundarios rurales presentan peor desempeño académico que sus pares urbanos. En particular, los resultados de PISA 2015 de lectura demuestran que, en promedio en América Latina y el Caribe, el porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento es 42,7% en zonas urbanas y 61,8% en zonas rurales.

Existe una distribución desigual de infraestructura de calidad entre escuelas urbanas y rurales. En América Latina y el Caribe, en promedio, mientras el 95,2% de los estudiantes primarios en zonas urbanas tienen acceso a agua en sus escuelas, solo el 72,7% de los estudiantes rurales accede a agua en sus establecimientos educacionales (CIMA, 2017). Respecto al acceso a electricidad, independiente del importante progreso de la región, las diferencias entre zonas aún persisten. En particular, en 2006, el 78,5% de los estudiantes rurales estaban matriculados en escuelas con acceso a electricidad. Este porcentaje aumentó a 85,7% en 2013. Sin embargo, en zonas urbanas, el porcentaje de estudiantes en escuelas con electricidad aumentó de 94,7% en 2006 a 98,5% en 2013. El acceso a internet también está distribuido de manera desigual entre áreas geográficas. En zonas urbanas, el porcentaje de estudiantes con acceso a internet en sus escuelas se incrementó desde 57,3% a 74,4% en la última década. Este incremento no ha sido tan rápido en zonas rurales, aumentando desde 26,4% a 39,2% en el mismo periodo. Por último, los problemas de infraestructura insuficiente son más críticos en

²Este estudio considera las siguientes ciudades y países: Lima (Perú), Bogotá (Colombia), Santiago (Chile), Montevideo (Uruguay), Santo Domingo (República Dominicana), Ciudad de Panamá (Panamá), San Salvador (El Salvador) y Ciudad de México (México).

América Central y Paraguay, donde el porcentaje de estudiantes matriculados en escuelas con un nivel de infraestructura suficiente es el menor de la región. Duarte et al. (2017) propone que la infraestructura de las escuelas está correlacionada con el aprendizaje, y muestra cómo las características del espacio físico de las escuelas son una condición necesaria para generar ambientes conducentes a mejores aprendizajes y desarrollo de habilidades.

b. Movilidad humana internacional

La integración de niños, niñas y jóvenes migrantes, refugiados y repatriados en los sistemas educativos locales debe constituir un desafío fundamental para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC, 2018). En efecto, una importante proporción de migrantes son niños y niñas menores de 15 años. De acuerdo con Carrasco & Suarez (2018), esta proporción varía desde 12% a 23% entre países como República Dominicana, Brasil y Uruguay. Dentro de los sistemas educativos locales, en promedio 4,2% de los estudiantes son migrantes. Los países que presentan las tasas más altas de estudiantes migrantes son Panamá (5%), Argentina (2%), Costa Rica (2%) y México (1,8%).

Las familias migrantes enfrentan dificultades de integración y sufren de discriminación social en el país de destino. Aunque la discriminación varía dependiendo del contexto, hay situaciones habituales a nivel escolar relacionadas con humillaciones y *bullying* en contra de estudiantes migrantes (UNESCO-OREALC, 2018). Estos conflictos afectan el clima en el aula y la convivencia escolar y puede inducir a decisiones de deserción por parte de los estudiantes (Pérez et al., 2007). Más aún, los niños, niñas y jóvenes migrantes están en una situación de desventaja respecto a sus pares locales, ya que su proceso de aprendizaje está limitado por las diferencias de idioma (OECD, 2010). Además de las barreras culturales, como la discriminación, lenguaje y la estructura del sistema educativo en el país de destino, existen variables socioeconómicas que también impactan directamente los resultados de aprendizaje. En efecto, de acuerdo con TERCE 2013, al-

rededor del 50% de las familias migrantes pertenecen al primer quintil de ingresos.

Las brechas de acceso en educación entre estudiantes migrantes y sus pares no migrantes son significativas. Efectivamente, niños y niñas migrantes entre 6 y 11 años exhiben una tasa de asistencia que es 14 puntos porcentuales menor a niños y niñas no migrantes. Entre estudiantes entre 12 y 17 años, esta cifra alcanza a 16 puntos porcentuales (CEPAL, 2007; CELADE, 2017).

Niños, niñas y jóvenes migrantes tienden a tener menor rendimiento académico (UNESCO-OREALC, 2016). El porcentaje de estudiantes migrantes clasificados en la categoría de bajo rendimiento (nivel 1 y 2) en la prueba TERCE de lectura es 16 puntos porcentuales más alto que los estudiantes no migrantes. En matemáticas, esta proporción es 10 puntos porcentuales más alto para estudiantes migrantes respecto de sus pares locales.

En muchos casos, la población migrante no puede obtener un certificado de educación debido a razones administrativas en el país de destino o sus certificados no son reconocidos. En el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, la población migrante es particularmente vulnerable, ya que exhiben un mayor riesgo de no completar el ciclo de educación obligatoria (UNESCO, 2018b). El mecanismo de Reconocimiento, Validación y Acreditación (RVA) de la UNESCO refleja la urgencia en estos casos del reconocimiento, validación y acreditación del aprendizaje formal y no formal, el conocimiento, habilidades y competencias.

4) Discapacidad

La discapacidad emerge como resultado de una inadecuada interacción entre las personas, las normas y los ambientes económicos, sociales y físicos, más que por una condición individual (Oliver, 1996; Mont, 2007). De acuerdo con el Banco Mundial (2011), el 15% de la población mundial experimenta alguna forma de discapacidad. No obstante, la prevalencia de discapacidad es creciente con la edad.

En efecto, este porcentaje se reduce a 5,1% al considerar niños y niñas menores de 15 años. En América Latina y el Caribe, el 12% de la población presenta discapacidad, lo que corresponde a 66 millones de individuos (ECLAC, 2013). No obstante, la prevalencia para niños y niñas entre 5 y 12 años es 3,1% en promedio. Lo anterior significa que aproximadamente 3,5 millones de niños y niñas experimentan una forma de discapacidad en América Latina.

Niños y niñas con discapacidad tienen menor probabilidad de asistir a un establecimiento educacional, alcanzan menos años de educación y menos habilidades básicas de alfabetización. El porcentaje de niños y niñas con discapacidad que asiste a una escuela depende fuertemente del tipo de discapacidad. Por ejemplo, la tasa de asistencia de estudiantes con discapacidad visual entre 13 y 18 años varía desde 65% en El Salvador a 89% en Brasil. Por su parte, la tasa de asistencia para quienes presentan discapacidad auditiva varía entre 44% y 86%, y entre 37% y 74% para aquellos con discapacidad física. En general, la tasa de asistencia promedio en América Latina y el Caribe, considerando a todos los niños, niñas y jóvenes con alguno de estos tres tipos de discapacidad es 73% (ECLAC, 2013). Estas tendencias tienen un efecto significativo y duradero sobre los resultados educativos. Efectivamente, existe una brecha significativa en los años de escolaridad entre la población de 25 años o más que presenta una discapacidad y aquellos que no. En América Latina y el Caribe, mientras que aquellos que no presentan discapacidad tienen 8,8 años de escolaridad, aquellos que presentan discapacidad alcanzan 5,8 años de escolaridad, en promedio. De manera similar, la tasa de alfabetización adulta en la región es 93% para la población sin discapacidad, en contraste con el 76% para aquellos con discapacidad (UNESCO, 2018). Lo anterior genera un enorme desafío ético y práctico, el cual requiere que gobiernos y sociedades, como un todo, adapten y mejoren sus sistemas educativos, de manera de incluir apropiadamente a personas con discapacidad, garantizando su derecho a una educación de calidad.

V. ALIANZAS INSTITUCIONALES

El equipo del reporte GEM trabajará en alianza con dos organizaciones para la elaboración del reporte regional de 2020:

- La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC); y
- SUMMA, laboratorio de investigación e innovación en educación para América Latina y el Caribe.

La **OREALC** fue creada en 1963 con el propósito de asistir a los 37 Estados Miembros de la región, respecto a la definición de estrategias para incrementar el desarrollo de sus políticas educacionales. El trabajo llevado a cabo por la OREALC se ha enfocado en la producción y difusión de información y conocimiento, la formulación de orientaciones de política pública, la provisión de servicios de asesoría y apoyo técnico a los países de la región. También ha promovido el diálogo, intercambio y cooperación entre actores relevantes, gobiernos, universidades, centros de investigación, miembros de la sociedad civil, el sector privado y organizaciones internacionales. Dentro de su mandato se destacan algunas áreas de trabajo que pueden contribuir a los temas del Informe, en particular su trabajo sobre i) Conocimiento indígena y política educativa; ii) Estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE); iii) El trabajo de la Estrategia Regional de Docentes sobre pedagogías para la inclusión; iv) Educación sexual, v) Educación para la Ciudadanía Mundial (GCED por su sigla en inglés) e inclusión; vi) Educación para jóvenes y adultos; vii) Migración y educación. Adicionalmente, la declaración de Buenos Aires, la cual aborda la dimensión de educación de la Agenda 2030 en la región, reconoce el rol de coordinador regional de la OREALC en la implementación de los ODS4-E2030. La OREALC está comprometida a fortalecer el sistema de evaluación regional para contribuir al Informe GEM. Asimismo, apoya la Red Intergubernamental Iberoamericana de Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) y el Sistema Regional de Información

Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED).

SUMMA es el primer laboratorio de investigación e innovación en educación para América Latina y el Caribe. Fue creado el año 2016 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Fundación Chile, con el apoyo de los ministerios de Educación de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Desde 2018, los ministerios de Educación de Guatemala, Honduras y Panamá también apoyan y son parte de SUMMA. Su misión es contribuir e incrementar la calidad, equidad e inclusión de los sistemas educativos de la región, a través del mejoramiento del proceso de toma de decisiones sobre políticas y prácticas educativas. El trabajo de SUMMA se desarrolla en tres pilares estratégicos: a) Generación de conocimiento y evidencia a través de investigación de vanguardia sobre tópicos fundamentales de política educativa; b) Incremento de innovación en educación a través de la promoción de políticas innovadoras, cuya efectividad ha sido probada; y c) Estimulación de la colaboración e intercambio de conocimiento entre tomadores de decisión, académicos, innovadores, directivos y docentes. SUMMA mantiene: a) una red de más de 150 centros de investigación y laboratorios de innovación; b) una red de investigadores en 8 países de la región; y c) una red de oficiales de monitoreo en 10 ministerios de Educación. Asimismo, trabaja estrechamente con los especialistas de educación del BID.

VI. BACKGROUND PAPERS

Se contratará la realización de 24 *background papers* (3 estudios de caso para cada una de las 8 dimensiones de exclusión), los cuales estudiarán un caso específico de un país a través de investigación primaria y revisión de literatura. Adicionalmente, se contratará la realización de 5 panoramas regionales sobre educación y una dimensión de exclusión específica (LGTB+, privación de libertad, etnicidad, movilidad humana internacional y discapacidad).

Se establecerá un comité editorial constituido por representantes de las tres instituciones en alianza:

- El equipo del Informe GEM será representado por su director y un analista senior,
- OREALC será representada por su director, el jefe de la sección Educación 2030 y de la unidad de Desarrollo Docente.
- SUMMA será representado por su director y el director del área de Investigación.

El rol del comité será elaborar la estructura y calendarizar las actividades del informe; asignar responsabilidades de los capítulos individuales; con respecto a los *background papers*, acordar los estudios a contratar; los términos de referencia, los investigadores a contratar, revisar los borradores sucesivos; ser el grupo de referencia para recibir retroalimentación externa; y decidir sobre los mensajes principales y el texto de la publicación.

VII. DIFUSIÓN

El Informe será lanzado después de la publicación del Informe GEM 2020 global. Habrá un evento principal que será seguido de lanzamientos en otros países. Un plan de difusión será desarrollado, el cual abordará los temas relacionados con redes sociales, blogs y medios impresos.

Esta nota puede ser circulada y difundida para solicitar apoyo a potenciales financistas.

REFERENCIAS

- Amnistía Internacional (2015) Personas gays, lesbianas, bisexuales, transgénero e intersexuales son aún perseguidas en muchos países por el mero hecho de serlo. En prensa: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/diversidad-afectivo-sexual/>
- Arias E. y Bornacelly I. (2017) ¿Les va mejor a las niñas en educación? *Nota 5 Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes CIMA*. Banco Interamericano de Desarrollo BID.
- Carrasco I. y Suarez J.I (2018) *Migración internacional e inclusión en América Latina. Análisis en los países de destino mediante encuesta de hogares*. Comisión Económica Para América Latina (CEPAL). Santiago, Chile.
- CELADE (2017) *Proyecciones de población. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)*. División de Población de la CEPAL, Santiago, Chile.
- CEPAL (2008) *Pueblos Indígenas*. Observatorio demográfico N°6, octubre 2008. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL.
- CEPAL (2014) *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. Síntesis*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ONU. Santiago, Chile.
- CEPAL (2017) *Panorama Social de América Latina, 2017*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (LC/PUB.2018/1-P). Santiago, Chile.
- CIMA (2017) Education Statistics Portal. Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA), División de Educación, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Duarte, J., Jaureguiberry, F. y Racimo, M. (2017) Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE. Informe elaborado por el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID) y publicado por UNESCO/OREALC. Santiago, Chile.
- Contreras, D. y Lafferte, M. (2017) La dimensión subjetiva de los procesos de desescolarización. Debate actual sobre representaciones sociales e identidad en la relación entre los jóvenes y la escuela secundaria. En López, N., Opertti, R., Vargas, C. (ed.) *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. UNESCO. París, Francia.
- Corrales, J. (2015) La representación y los derechos LGBT en Latinoamérica y el Caribe: La influencia de las estructuras, los movimientos sociales, las instituciones políticas, y la cultura. Carolina del Norte, USA. Traducción al español de Mariela Figueroa.
- DeHoyos, R., Rogers, H., & Székely, M. (2016) Out of School and Out of Work: risk and opportunities for Latin America's Ninis. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, Washington DC, U.S.A.
- Del Popolo, F. (2017) Los pueblos indígenas en América (AbyaYala). Desafíos para la igualdad en la diversidad. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

- Díaz-Romero, P. (2016) Inclusión y equidad en la educación superior. El desafío de las universidades selectivas. *1.º Congreso de Inclusión en Educación Superior: Acciones afirmativas para iguales oportunidades*. Este evento se realizó los días 6 y 7 de noviembre de 2014, en Santiago de Chile. Disponible en: https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/paiep_2016_1deg_congreso_de_inclusion_en_educacion_superior.pdf.
- Duru-Bellat, M. (2004) *Inequalities at School and Educational Policies*. UNESCO, París, Francia.
- ECLAC (2013) *Social Panorama of Latin America 2012*. Social Development Division and the Statistics Division of the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC). United Nations, March 2013.
- ECLAC (2016) *Demographic Observatory, Economic Commission for Latin America and the Caribbean (LC/PUB.2017/3-P)*, Santiago, 2016.
- González, J. (2018) Trayectorias divergentes: de la promesa de la educación superior a la realidad laboral de sus egresados. Reporte elaborado para el Banco Mundial (en prensa).
- INDH (2017) *Informe Anual: Situación de los Derechos Humanos en Chile*. Instituto Nacional de Derechos Humanos, Santiago de Chile, diciembre de 2017.
- Knight, V., Ogunkola, B., Cura, D., Valencia, D. and Vago, L. (2017) *Out-of-School Children Study in the Eastern Caribbean*. UNICEF Office for the Eastern Caribbean and the Education Development Management. Unit from the Organisation of Eastern Caribbean States (OECS - EDMU). Final Report. 2017. 132 p.
- Mont, D. (2017) *Measuring Disability Prevalence*. SP Discussion Paper N° 0706, Disability & Development Team, HDNSP, The World Bank, March 2007.
- Movilh (2010) *Educando en la Diversidad. Orientación sexual e identidad de género en las aulas. Manual pedagógico para aminorar la discriminación por orientación sexual e identidad de género en los establecimientos educacionales*. Movimiento de integración y liberación homosexual (Movilh). Santiago, Chile.
- Movilh (2018) *XVI Informe anual de derechos humanos: diversidad sexual y de género en Chile. Hechos 2017*. Movimiento de integración y liberación homosexual (Movilh). Santiago, Chile.
- Novella, R., Repetto, A., Robino, C. y Rucci, G. (Eds.) (2018) *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?* Copyright © 2018 Banco Interamericano de Desarrollo. ISBN 978-1-59782-339-5.
- OCDE (2010) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*.
- OECD/IDB (2016) *Broadband Policies for Latin America and the Caribbean: A Digital Economy Toolkit*. OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/9789264251823-en>.
- Oliver, M. (1996) *Understanding disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.

- ONU (2017) *State of the world's indigenous peoples: education*. Department of Economic and Social Affairs Division for Social Policy and Development Secretariat of the Permanent Forum on Indigenous Issues. Nueva York, EE. UU.
- ORJPJ (2015) *Informe de Monitoreo a los Sistemas de Justicia Penal Juvenil en América Latina*. Observatorio Regional de Justicia Penal Juvenil, Primera Edición, Cochabamba, Bolivia, 2015.
- Pérez, M. L. E., Uprimny, R. y Rodríguez, C. (2007) *Los Derechos Sociales en Serio: Hacia un Diálogo entre Derechos y Políticas Públicas*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad – De Justicia. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. Bogotá.
- PNUD (2014) *Estrategia de igualdad de género del PNUD 2014-2017. El futuro que queremos: derechos y empoderamiento*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Nueva York, EE. UU.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2011) *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar*. Revista Cepal 104, agosto 2011. Santiago, Chile.
- Rossetti, M. (2014) *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Serie Políticas Sociales N°199; CEPAL.
- Singal, N., Ware, H. & Khanna-Bhutani, S. (2017) *Inclusive Quality Education for Children with Disabilities*. 2017 WISE Research #06, RR.6.2017, University of Cambridge.
- SITEAL (2011) *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Publicación elaborada en el marco del proyecto SITEAL, UNESCO.
- Székely, M. & Jonathan K. (2015) *Youth Out of School and Out of Work in Latin America: A Cohort Approach*. Washington, DC: World Bank. Background paper for the “Out of School, Out of Work” study.
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2013) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- UNESCO (2015) *Replantear la educación. ¿Hacia un buen común mundial?*. UNESCO, París, Francia.
- UNESCO (2016) *Out in the open: education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. UNESCO, París, Francia.
- UNESCO (2017) *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, París, Francia.
- UNESCO (2018a) *Promoting inclusion and equity in education: Progress and Challenges in Latin America and the Caribbean. II Regional meeting of ministers of education of Latin America and the Caribbean*. Cochabamba, plurinational state of Bolivia, 25-26 July 2018.

- UNESCO (2018b) *Recognition, validation and accreditation of youth and adult basic education as a foundation of lifelong learning*. Published by the UNESCO Institute for Lifelong Learning. Hamburgo, Alemania.
- UNESCO/OREALC (2015) *La Violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. Oficina regional UNESCO/OREALC, Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC (2017) *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina: análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa de la región*. UNESCO/OREALC, Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC (2018) *TERCE en la mira: ¿Qué afecta el aprendizaje de los niños migrantes?* #4 junio, 2016. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago, Chile.
- UNICEF (2017) *Situación educativa de las y los adolescentes privados de libertad por causas penales en América Latina y el Caribe. Estudio regional comparativo: Bogotá, Ciudad de México, Ciudad de Panamá, Lima, Montevideo, San Salvador, Santiago y Santo Domingo*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Panamá, Ciudad de Panamá, 2017.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010) Segregación Escolar en Chile, en Martinic, S. y Elacqua, G. (Ed.) *¿Fin de Ciclo? Cambio en la Gobernanza del Sistema Educativo*. OREALC-UNESCO/UC.
- World Bank (2011) *World report on disability: Main report (English)*. Washington, DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/665131468331271288/Main-report>.