



INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2020

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

# Inclusión y educación:

## TODOS Y TODAS SIN EXCEPCIÓN

MENSAJES CLAVE Y RECOMENDACIONES



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

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



**SUMMA**

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



**Informe de  
Seguimiento  
de la Educación  
en el Mundo**

# Prefacio

América Latina y el Caribe es la región con las mayores y más desafiantes desigualdades socioeconómicas del mundo. Los sistemas educativos son un reflejo de las sociedades altamente desiguales en las que están situados. Este informe se centra en grupos en riesgo de exclusión educativa como resultado del género, la lejanía, la pobreza, la discapacidad, la etnia, el idioma, la migración, el desplazamiento, la privación de libertad, la orientación sexual, la identidad y la expresión de género. La investigación utilizó los perfiles de países en el sitio web PEER y 29 estudios de caso de países que profundizan en los desafíos y experiencias de inclusión en educación desde diversos puntos de vista: marcos legales y de políticas, la gobernanza y el financiamiento, el currículo y los materiales didácticos, el profesorado, los ambientes de aprendizaje, y la contribución de las comunidades, padres, madres, y estudiantes.

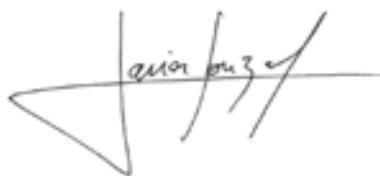
El informe muestra que la identidad, el origen y las capacidades del estudiantado dictan gran parte de las oportunidades que tendrán los niños, niñas y jóvenes durante sus trayectorias educativas. Por ejemplo, las poblaciones indígenas se encuentran entre las más desfavorecidas y tienen tasas de rendimiento y alfabetización inferiores a las de sus pares no indígenas. La exclusión suele producirse dentro de la escuela, lo que hace que las y los docentes, la cultura escolar y las prácticas pedagógicas sean una parte clave de la solución para construir un enfoque más inclusivo. En la región, la mitad de la juventud no alcanza un nivel mínimo de competencia en lectura. Las y los desfavorecidos se ven mucho más afectados. Sin embargo, este problema no se abordará solo con soluciones técnicas. El estigma, los estereotipos y la discriminación también afectan las oportunidades de aprendizaje. Estos desafíos solo se pueden abordar con una educación inclusiva.

Los sistemas educativos deben reconocer, valorar y construir sobre la diversidad. La comprensión de la educación inclusiva debe apuntar a todas y todos los estudiantes independiente de su identidad, origen o capacidades diferentes. Para orientar los sistemas educativos hacia este fin, es central proporcionar financiamiento y apoyo específico a quienes más lo requieren, y compartir conocimientos y recursos entre docentes y otros actores de la comunidad escolar. El estado juega un rol fundamental como garante del derecho a la educación: debe otorgar una agenda común y transversal basada en las necesidades nacionales, establecer y monitorear un marco legal que institucionalice un sistema inclusivo, asegurar niveles adecuados de financiamiento, y promover la colaboración entre los diferentes actores públicos y de la sociedad civil para que desafíen los esquemas establecidos y ayuden a reducir las persistentes brechas educacionales.

Este informe regional. 'Todos y todas sin excepción', es fruto de un trabajo colaborativo entre el equipo del Informe GEM, la OREALC/UNESCO Santiago y SUMMA. Este esfuerzo conjunto ha permitido sintetizar experiencias a nivel local, nacional, regional y global para identificar desafíos y prácticas efectivas que consideren no solo los logros de aprendizaje, sino también los aspectos de equidad e inclusión del sistema educativo. Con este informe regional se busca aportar, con evidencia actualizada, a la construcción de políticas educativas orientadas por los principios de la justicia social. El objetivo principal es apoyar a todos y todas quienes trabajan en educación para garantizar que los niños, las niñas y los jóvenes de los países de América Latina y el Caribe puedan florecer y desarrollarse en sistemas que reconozcan el valor y la riqueza de la diversidad, para la construcción de sociedades más justas y sostenibles. Se trata de una búsqueda urgente, ya que la pandemia de la Covid-19 corre el riesgo de profundizar aún más las desigualdades existentes.



Manos Antoninis  
Director, *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM), UNESCO



Javier González  
Director, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA)



Claudia Uribe  
Directora, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, Santiago

## MENSAJES CLAVE

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

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

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

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

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

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

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

En 2015 todos los países se comprometieron a alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad” para 2030. Sin embargo, se puede sostener que la educación inclusiva significa distintas cosas para diferentes personas en un momento dado.

El derecho a la educación inclusiva fue establecido en el histórico Artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esto propició que la educación inclusiva fuera percibida como vinculada a un único grupo. No obstante, fue el propio Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su Observación General N° 4 sobre el artículo 24 de 2016, que ofreció una nueva interpretación, argumentando que la inclusión no debería vincularse a un solo grupo. En cambio, la mentalidad y los mecanismos que generan discriminación y rechazo en la participación y experiencias educativas son los mismos para todos aquellos que son excluidos, ya sea debido a la discapacidad, el género, la edad, la ubicación, la pobreza, el origen étnico, el idioma, la religión, la migración, el desplazamiento, la orientación sexual, la identidad y la expresión de género, la situación de privación de libertad, las creencias o las actitudes. Cada sociedad debe abordar los mecanismos que le son propios y que excluyen a determinadas personas: esta es la premisa en la que se basa este informe.

La inclusión en la educación es un proceso que abarca medidas que asumen la diversidad, fomentan el sentido de pertenencia y están fundadas en la creencia de que toda persona tiene valor y potencial y debe ser respetada, independientemente de su origen, su capacidad o su identidad. Los sistemas educativos deben responder a las necesidades de todo el alumnado y considerar la diversidad de estos como un recurso y no como un problema. La educación inclusiva es la base de un sistema educativo de buena calidad que permite a todo niño, niña, joven y persona adulta aprender y desarrollar su potencial. La inclusión no se puede lograr si es considerada como una desventaja, o si se cree que la capacidad de aprendizaje del alumno tiene un límite prefijado. La inclusión en la educación vela por que las diferencias de opinión se expresen libremente y se escuchen las distintas voces para contribuir a lograr la cohesión y construir sociedades inclusivas.

Las sociedades de América Latina y el Caribe han recorrido un largo camino hacia la reparación de injusticias pasadas relacionadas con el colonialismo, la explotación, la opresión y la discriminación, pero estas sociedades siguen estando desgarradas por fisuras. Sus marcos legislativos y normativos han incorporado rápidamente el concepto amplio de inclusión en la educación y han estado a la cabeza a nivel mundial en la adopción de políticas sociales innovadoras. No obstante, en esta región cuya distribución de ingresos es la más desigual del mundo, todavía queda mucha tarea por delante. El estigma y los estereotipos aíslan a millones de alumnos y alumnas en las aulas y reducen sus probabilidades de progresar gracias a la educación. Además, desafortunadamente, la brecha entre las declaraciones y las acciones suele ser demasiado amplia.

# Introducción

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

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

## Las oportunidades de educación están distribuidas de manera desigual.

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

## Los resultados educativos están distribuidos de manera desigual.

- La mitad de los alumnos y las alumnas de 15 años en América Latina no alcanza el nivel mínimo de competencia en lectura.

- En la República Dominicana, Guatemala y Panamá, menos de 20 alumnos y alumnas de 15 años en situación de pobreza alcanzan el nivel mínimo de competencia en matemáticas por cada 100 de sus pares más ricos.
- Existe una brecha entre las puntuaciones de lectura de las y los alumnos inmigrantes y los hablantes nativos de la lengua dominante. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la diferencia en 2015 era de 36 puntos porcentuales.

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

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

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

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

## LEYES Y POLÍTICAS

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

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

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

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

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

- De los 32 países del mundo que tienen una política de educación inclusiva, siete están en América Latina y el Caribe.
- Las políticas nacionales emanadas de los ministerios de educación tienen por objetivo a las personas con discapacidad en el 31% de los países, al género en el 43%, las minorías étnicas y los pueblos indígenas en el 56% y la lengua hablada en el hogar en el 59%, los dos últimos porcentajes muy por encima del promedio mundial.

- En el Perú, la política de 2016 de educación intercultural e intercultural bilingüe apunta a mejorar el acceso, la retención y la finalización de los alumnos y las alumnas en todos los niveles educativos, establecer programas de formación inicial y continua del cuerpo docente en educación intercultural bilingüe y promover la gestión descentralizada.

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

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

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

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

## GOBERNANZA Y FINANCIACIÓN

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

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

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

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

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

- La descentralización de los servicios educativos puede permitir a estos adaptarse a las necesidades locales y colaborar con las comunidades, como se ha comprobado en el caso de los coordinadores zonales de educación intercultural bilingüe en el Ecuador y en el de los coordinadores regionales de educación para alumnos y alumnas con necesidades especiales en Jamaica.

- No obstante, la descentralización puede ser difícil de llevar a la práctica. En Colombia, la falta de instrucciones claras sobre un programa para matricular a niñas, niños y jóvenes venezolanos llevó a que las distintas regiones interpretaran las normas, los procedimientos y los requerimientos de diferente manera.

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

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

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

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

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

- En el Brasil, la asignación del Fondo Nacional de Desarrollo Educativo a alumnos de escuelas rurales es un 15% más alta que la de los alumnos y las alumnas de escuelas urbanas. El fondo de igualación de la educación básica FUNDEB, que redistribuye recursos del Gobierno Federal, los estados y los municipios, logró reducir la desigualdad entre los municipios en un 12% en cinco años.

- Varios países ofrecen apoyo financiero para promover la integración del estudiantado con discapacidad. En Cuba se ha diseñado un plan de transición para cada alumno que pasa de una escuela especial a una escuela ordinaria, en el cual se asignan tareas a las escuelas, las familias y las comunidades.
- Las políticas y los programas de financiamiento de la protección social también identifican a los alumnos y sus familias, contribuyendo a promover la equidad y la inclusión en la educación. Desde el decenio de 1990, los programas de transferencias condicionales de dinero en efectivo en América Latina han logrado que la asistencia a la escuela aumentara entre medio año y un año y medio.

## CURRÍCULO Y LIBROS DE TEXTO

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

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

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

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

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

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

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

- La falta de contextualización o adaptación de los currículos es una barrera para la inclusión de los jóvenes en situación de privación de libertad. En el Uruguay, los currículos que se utilizan en los centros de detención para menores están destinados principalmente a personas mayores que no participan en los programas corrientes de capacitación para jóvenes y adultos.
- En algunos países, la adaptación a la lengua materna de los niños y las niñas ha sido insuficiente. En Anguilla, las iniciativas en pro de la creciente comunidad hispanófono promueven el inglés como segundo idioma en la escuela primaria, pero no en la secundaria. En Suriname se ofrecen lecciones multilingües de media hora por semana, pero no se las aborda como una forma de educación multilingüe basada en la lengua materna.
- Otros países han realizado importantes progresos en la incorporación del bilingüismo, especialmente para las poblaciones indígenas. En Guatemala se han elaborado libros de texto en las lenguas habladas por los mayas.

- En algunos países, hay un reconocimiento positivo de los pueblos indígenas en los currículos. En el Estado Plurinacional de Bolivia, el currículo básico está centrado en los tres pilares de la descolonización, la participación comunitaria y la productividad, y responde a las demandas de una educación más inclusiva por parte de las poblaciones indígenas, rurales y afrodescendientes.
- Las políticas de educación intercultural enfrentan dificultades en su concepción y su puesta en práctica. Los temas ligados a las lenguas y las culturas indígenas solo se tratan en las escuelas donde como mínimo un 20% del alumnado pertenecen a grupos indígenas. En el Ecuador, solo se dedican ocho líneas a los afroecuatorianos en el manual de ciencias sociales de octavo grado, y ninguna en el del décimo grado.
- Varios países consideran prioritario que el currículo sea accesible. En la Argentina se ha establecido que el currículo debe ser diversificado para asegurar que se pueda acceder a su contenido con ayuda personal. En Jamaica, un programa de instrucción personalizada de dos años para complementar la educación secundaria (*Alternative Pathways to Secondary Education*) apoya a los alumnos y a las alumnas, en su mayoría varones, en el desarrollo de competencias adicionales requeridas para el trabajo.
- Las cuestiones relativas al género están mal reflejadas y poco presentes en los libros de texto. En el Perú, a pesar de que existen iniciativas tales como el uso de lenguaje inclusivo en las directrices para la comunicación, y de que hay una relación más equilibrada entre las representaciones de hombres y mujeres, los libros de texto siguen reproduciendo roles de género tradicionales.
- Las personas lesbianas, gay, bisexuales, transgénero e intersexuales son ignoradas en los currículos. En Guatemala, no se las menciona en el currículo nacional.
- En Honduras, México (Nuevo León), Panamá y Paraguay las prácticas didácticas de buena calidad mostraban mejores resultados en todas las disciplinas examinadas.

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

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

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

- Muchos docentes carecen de una formación inicial adecuada. En América Latina y el Caribe el 21% de las y los maestros de primaria no tienen un título para ejercer como tales. Entre los que lo tienen, aproximadamente un 40% se ha graduado en programas de aprendizaje mixto o de educación a distancia. El personal de las escuelas rurales tiende a estar integrado por docentes con menor nivel educativo. En México, el 69% de los maestros de preescolar y el 66% de los maestros de primaria en la educación indígena ejercían sus funciones sin tener título.
- Muchos docentes no tienen la preparación idónea para impartir una enseñanza inclusiva. En siete países, todos los programas de formación inicial promovían la educación inclusiva, pero no daban suficientes elementos de capacitación sobre la elaboración de

## DOCENTES

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

- La enseñanza inclusiva requiere que los miembros del cuerpo docente reconozcan las experiencias y las aptitudes de cada alumno y alumna y estén abiertos a la diversidad.

planes individuales, métodos pedagógicos aplicables en contextos desfavorecidos y participación en la comunidad educativa.

- Entre el personal docente del primer ciclo de escuela secundaria, el 38% en Chile, el 53% en México, el 55% en Colombia y el 58% en el Brasil declararon tener una gran necesidad de desarrollar competencias para enseñar a alumnos y alumnas con necesidades especiales.
- Son escasos los programas y las instituciones relacionadas con la formación de docentes indígenas, y estos pocas veces participan en la educación docente ordinaria. En el estado del Amazonas, en Brasil, los miembros de la comunidad han asistido a cursos de capacitación organizados por la Oficina de Educación y las universidades locales con objeto de obtener la certificación para impartir clases. En Colombia no se exige que los docentes aprendan la lengua de la comunidad en la que enseñan.
- Se necesita formación para abordar el género y la diversidad. En Granada y en Saint Kitts y Nevis, las y los docentes todavía están mal preparados para intervenir e impedir el acoso a alumnos y alumnas por motivos relacionados con la orientación sexual y la identidad y la expresión de género, teniendo en cuenta en particular que las leyes tipifican como delito las relaciones homosexuales.
- Los países latinoamericanos están haciendo evolucionar la formación docentes para dar más apoyos a la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en las escuelas ordinarias. En Nicaragua, los Centros de Recursos Educativos para atender la diversidad proporcionan oportunidades de formación a las y los docentes para facilitar esta transición.
- En los países del Caribe, el marco de educación inclusiva en general no prevé la formación de docentes. En las Bahamas, la legislación relativa a la discapacidad exige que la educación especial sea obligatoria en los currículos de formación del cuerpo docente.

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

- Las escalas salariales diferenciadas pueden contribuir como incentivos para el cuerpo docente. En Colombia se paga una bonificación del 15% del salario básico a los maestros y directores que trabajan en escuelas rurales remotas.
  - La enseñanza inclusiva puede plantear muchos desafíos. En El Salvador, las y los docentes de jóvenes en situación de privación de libertad exponen situaciones de violencia y describen las amenazas que reciben de los reclusos en las escuelas.
- A menudo la composición del cuerpo docente no refleja la diversidad de la composición del aula.**
- La representación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la docencia es un importante desafío. En la Argentina, su participación en las instituciones de educación superior es notablemente baja. En Costa Rica, un decreto de 2013 promovió la formación de docentes de comunidades indígenas mediante becas y otras medidas de apoyo para estudios y desarrollo profesional. El Perú se ve frente a una escasez de docentes bilingües formados, a pesar de que la Ley de Educación Intercultural Bilingüe de 2002 promueve la incorporación de docentes indígenas en las escuelas.

## ESCUELAS

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

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

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

- En América Latina y el Caribe, la segregación escolar es impulsada por la desigualdad social y económica que da lugar a la segregación de los lugares de residencia, a la migración interna e internacional y a las políticas sociales y educativas.
- En Chile y México el grado de segregación socioeconómica es mucho más elevado que en otros países de la OCDE, y apenas se ha modificado entre 2000 y 2015. En Chile, la segregación no solo es el resultado de la elevada desigualdad de ingresos y la segregación de los lugares de residencia, sino también del mecanismo de elección de la escuela, que engloba prácticas de selección excluyentes.

- La segregación por el origen étnico está incluso más generalizada que la derivada de la situación socioeconómica. En Colombia, la municipalidad con el porcentaje más alto de personas afrodescendientes tenía el nivel más bajo de inversión per cápita en salud, educación e infraestructura.
- Los inmigrantes tienden a concentrarse en vecindarios o zonas en las que tal vez las escuelas ya están en desventaja. En Colombia, la matriculación en zonas fronterizas aumentó un 40% a raíz de la llegada de migrantes venezolanos.
- Pese a la legislación relativa a la inclusión, a menudo los niños y las niñas con discapacidad siguen segregados en escuelas especiales, tal como sucede en Barbados y Panamá. En Nicaragua, en 25 escuelas especiales se imparte educación a aproximadamente 3.500 educandos, de los cuales un tercio son niños y niñas con discapacidad.

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

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

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

- Los alumnos y las alumnas considerados distintos de la mayoría tienden a ser objeto de acoso. En México, el 74% de las personas jóvenes lesbianas, gay, transgénero, bisexuales e intersexuales experimentan acoso e insultos verbales en la escuela. Los haitianos en Chile han sido objeto de comentarios racistas en los medios de comunicación públicos y en las redes sociales.
- La violencia y el acoso físicos son en ocasiones perpetrados por los propios docentes. En Antigua y Barbuda, las Bahamas, Dominica, Guyana, Santa Lucía y Suriname todavía se aplica el castigo corporal.

- Preocupa la violencia en la escuela, en particular en el contexto del elevado número de muertes violentas en general en países como El Salvador y Honduras. En Trinidad y Tobago la violencia de las pandillas hace que las y los docentes se sientan inseguros, ya que ellos, al igual que el estudiantado, son objeto de amenazas.

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

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

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

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

## ALUMNOS, PADRES Y COMUNIDADES

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

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

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

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

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

- Las personas jóvenes en situación de privación de libertad han acumulado desventajas a raíz de sus experiencias escolares pasadas, una visión negativa de sí mismos y bajas expectativas de las y los docentes. Un programa de integración comunitaria en el Uruguay trabaja con esos jóvenes seis meses antes y tres meses después de su puesta en libertad, a fin de identificar los recursos necesarios y apoyar la continuidad de su educación.

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

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

- En la Argentina, más de 150 organizaciones de personas con discapacidad son miembros de la coalición Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva, que ha publicado manuales sobre educación inclusiva para tres provincias.
- En Nicaragua, la Asociación de programas integrales de educación comunitaria, en cooperación con las autoridades locales, ha sido un actor clave en la promoción de la participación de las personas con discapacidad en las estructuras comunitarias existentes.
- En el Paraguay, las organizaciones de personas discapacitadas participan en la Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad, que interviene en la formulación de políticas e influye en las políticas educativas.
- En México, donde *Telesecundaria* ya llegaba al 21% del alumnado de secundaria, se estableció la plataforma *Aprende en casa* para impartir educación a distancia por televisión. La República Bolivariana de Venezuela puso en marcha *Cada familia una escuela*, programa que transmite contenidos educativos por dos canales públicos de televisión.
- En Belice, varias estaciones de radio han difundido contenidos educativos. Guyana tiene tres tipos de programas de radio, uno de los cuales imparte enseñanza interactiva en matemáticas a alumnos y alumnas de primero a tercer grado.
- El Ministerio de Educación del Perú impartió instrucciones a las autoridades gubernamentales locales para la entrega de libros de texto a las escuelas, los hogares u otros puntos de distribución.

### El potencial de cobertura de esas medidas no se refleja necesariamente en la cobertura real.

## LA COVID-19 Y LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

### Los países de América Latina y el Caribe han reaccionado ante la crisis educativa provocada por la Covid-19.

- La pandemia tiene tres consecuencias para la inclusión en la educación: la falta de aprendizaje, una mayor pobreza producida por la recesión, y la interrupción de los servicios de apoyo. Todas ellas afectan más a las alumnas y los alumnos desfavorecidos.
- Entre el 25% de los hogares rurales más pobres de Nicaragua, la mitad carecía de electricidad.
- En 2014-2015 solo el 13% de los hogares del quintil más pobre en Guatemala tenía un televisor.
- En 2017, solo el 52% de los hogares de la región tenían acceso a Internet y el 45% a una computadora.
- Al menos el 20% de los alumnos y las alumnas de 15 años en la Argentina, el Brasil y México carecían de un sitio tranquilo en el hogar para estudiar. Una encuesta telefónica a personas jóvenes de entre 14 y 18 años en el Ecuador mostró que aquellos del cuartil más pobre tenían más probabilidades que sus pares más ricos de dedicar más tiempo a trabajar o realizar tareas domésticas que a la educación.
- La región ha logrado extender la educación a distancia a la población total más elevada de alumnos y alumnas potenciales (91%), muy por encima del promedio mundial (69%). La cobertura potencial más alta se dio a través de la televisión (86%) y la radio (50%).
- En mayo 2020 de 26 países de la región, 7 tenían plataformas de aprendizaje, 22 ofrecían contenidos digitales, 13 utilizaban contenidos de material didáctico y redes sociales, y 20 impartían educación a través de programas de radio o televisión.
- La plataforma *CXC e-Learning Hub* del Consejo de Exámenes del Caribe suministra recursos adaptados a las diferentes modalidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas y tecnología para crear aulas virtuales.
- Algunos países también se han servido de herramientas de comunicación, incluidas plataformas de chat, servicios de mensajería de texto y redes sociales. El Salvador y Honduras han presentado contenidos educativos en *YouTube*.

### Los gobiernos se han esforzado en apoyar específicamente a las alumnas y los alumnos desfavorecidos.

- Algunos países han dado prioridad a hacer más asequible el acceso a Internet. En el Uruguay, el gobierno se asoció con una empresa de telecomunicaciones para suministrar a todos el alumnado acceso sin cargo a contenidos educativos.
- Varios países han tratado de lograr el acceso universal a dispositivos informáticos. En las Islas Caimán una alianza entre el gobierno y una organización sin fines de lucro ha financiado el suministro de laptops a todos los alumnos y alumnas de los establecimientos escolares públicos.
- En Chile, un programa estatal de protección social añadió a la lista de gastos que podían reembolsarse una serie más amplia de bienes y servicios para ayudar a alumnos y alumnas con discapacidad a seguir su educación a distancia.
- En Suriname, un programa apoyó a las comunidades indígenas proporcionando acceso a elementos esenciales, a servicios de suministro de agua, saneamiento e higiene y a apoyo psicosocial y educativo.
- Algunos países introdujeron ajustes a los currículos. Con objeto de velar por que las evaluaciones estén adaptadas a las condiciones de la pandemia en cuanto a enseñanza y aprendizaje, el programa *Aprendo en casa* de Guatemala elaboró una carpeta de materiales que permite evaluar el aprendizaje durante el confinamiento.
- En São Paulo, Brasil, el programa *Merenda em casa* del Departamento de Educación ofrecía una transferencia de efectivo a las familias más pobres para que el alumnado tuviera comida suficiente.
- La Fundación Centro de Mujeres de Jamaica, que presta apoyo a jóvenes embarazadas y padres y madres jóvenes para que puedan continuar su educación, adaptó sus actividades para ayudar a los padres jóvenes a través de la enseñanza a distancia.

### Los docentes también tienen que aprender a utilizar la tecnología.

- Entre las y los docentes de primer ciclo de secundaria, aproximadamente el 63% de los chilenos, el 69% de los mexicanos y el 71% de los colombianos informaron que, con frecuencia, antes de la pandemia hacían usar a sus alumnos y alumnas las TIC para los proyectos o las tareas escolares.
- Sin embargo, el 88% de las y los docentes en el Brasil informaron que antes de la pandemia nunca habían enseñado a distancia.
- En Haití, parte de un subsidio de 7 millones de dólares del *Global Partnership for Education* se está empleando en impartir capacitación a 15.000 docentes para apoyar la enseñanza a distancia.

### El alumnado y sus padres y madres necesitan apoyo adicional durante la pandemia.

- Los alumnos y las alumnas necesitan recibir comentarios sobre sus progresos. En la Argentina, el 81% del alumnado informó que se les asignan tareas para el hogar, el 77% informó estar en contacto con los docentes y el 69% dijo que recibía evaluaciones de sus maestros y profesores.
- Muchos padres y madres tenían que hacer malabarismos para concertar el apoyo escolar en casa con otras responsabilidades. En el Paraguay, los padres de familia señalaron que la repercusión más seria de la pandemia en sus vidas era en la educación. Aproximadamente el 32% consideraba que, desde el punto de vista de la educación, 2020 sería un año perdido.

# Recomendaciones

Ahora que América Latina y el Caribe entra en el decenio final de actividades encaminadas a alcanzar el ODS 4 y cumplir con el compromiso de lograr “una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, las diez recomendaciones a continuación tienen en cuenta las raíces profundas de las barreras y el amplio alcance de los problemas relacionados con la inclusión, que amenazan las posibilidades de alcanzar las metas para 2030 en la región. La Covid-19 y la recesión consiguiente han dificultado aun más esta tarea. El cierre de escuelas ha llevado a adoptar soluciones como la educación a distancia que, por muy progresistas que puedan ser, agravan el riesgo de dejar aún más atrás al alumnado más desfavorecido.

## 1 Entender la educación inclusiva de manera más amplia: incluir a todos los educandos, independientemente de su identidad, origen o capacidad.

La educación inclusiva debe abarcar a todos los alumnos y las alumnas. Aunque el 60% de los países de la región poseen una definición de educación inclusiva, solo el 64% de esas definiciones engloban a múltiples grupos marginados. La separación por zona de residencia de la población, que según sea su situación socioeconómica habita en diferentes barrios, sitúa también algunos de los sistemas educativos de la región entre los más estratificados del mundo. Las poblaciones de migrantes y desplazados no son siempre bien recibidas en la escuela.

## 2 Centrar la financiación en los que han quedado atrás: la inclusión no existe cuando millones de personas no tienen acceso a la educación

Los gobiernos deben seguir perfeccionando sus asignaciones de fondos que destinan a la educación general a fin de compensar la desventaja que sufren algunas escuelas y regiones. Los recursos esenciales son también distribuidos de forma poco equitativa. Por ejemplo, existe la tendencia a enviar a las escuelas rurales a miembros del cuerpo docente que no tienen la suficiente capacitación, y es posible que los docentes que imparten la educación bilingüe intercultural no hayan recorrido la trayectoria de preparación normalizada.

La región es pionera a nivel mundial en políticas de protección social que benefician a las personas desfavorecidas y contribuyen a mejorar los logros en educación. Desde el decenio de 1990, las transferencias en efectivo supeditadas a ciertas condiciones han logrado aumentar la duración de la escolarización en hasta un año y medio.

## 3 Compartir competencias y recursos: la única manera de realizar la inclusión.

En el 42% de los países de América Latina y el Caribe la legislación establece la educación de los alumnos y las alumnas con discapacidad en entornos aparte, y en el 16% de los países la ley estipula que se eduquen en entornos inclusivos. El resto de los países opta por combinar la segregación y la integración. Desde muchas perspectivas, lograr la inclusión es un desafío de gestión. Los recursos humanos y materiales especializados para abordar la diversidad se concentran en pocas escuelas especiales, legado de una norma de segregación, y se distribuyen de forma desigual.

Varios países están intentando que los escasos recursos estén disponibles de forma más generalizada. Las aulas de apoyo de El Salvador y los centros de recursos de Nicaragua tienen por objeto facilitar la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las aulas ordinarias. Las agrupaciones de escuelas de la República Plurinacional de Bolivia promueven la educación intercultural, que ha extendido el acceso a la educación entre la niñez indígena del altiplano.

## 4 Realizar consultas significativas con las comunidades y los padres y las madres: la inclusión no se puede imponer desde arriba.

Los padres, las madres y las comunidades tal vez tengan creencias discriminatorias sobre el género, la discapacidad, el origen étnico, la raza o la religión. En el Brasil, ciertas organizaciones emprendieron campañas y lograron que en 2014 se suprimieran en el Plan de Educación Nacional las referencias al género y a la orientación sexual. Permitir que las familias ricas elijan la escuela a la que asisten sus hijos tiende a acentuar la segregación, tal como sucede en Chile. En Jamaica, al igual que en otros lugares, los padres y madres de algunos niños y niñas con discapacidad apoyan su educación,

mientras que es posible que otros los oculten porque dudan de su capacidad para actuar en sociedad. En el Perú, algunas comunidades rurales abogan por dar prioridad al idioma español y rechazan el bilingüismo. Las comunidades pueden contribuir a democratizar la educación, y a que en la adopción de decisiones se tengan en cuenta opiniones marginadas. En el Ecuador las personas afrodescendientes participan en la elaboración de las políticas educativas interculturales.

Tal vez los alumnos y las alumnas no se sientan suficientemente representados en los materiales didácticos o consideren que están sujetos a estereotipos. Solo el 55% de los libros de ciencias sociales colombianos exponían la historia cultural de las personas negras, y los que lo hacían la solían definir al margen de la historia y sin perspectiva crítica, vinculada casi exclusivamente con la esclavitud. En siete países de América Latina, la mayoría de los y las estudiantes lesbianas, gay, bisexuales y transexuales tenían una experiencia negativa respecto de las actitudes del personal docente hacia la orientación sexual y la expresión de género. Las escuelas deberían promover el diálogo sobre la concepción y aplicación de las prácticas escolares mediante las asociaciones de padres y madres o organizaciones estudiantiles.

**5 Establecer cooperación entre los distintos ministerios, sectores y niveles gubernamentales: la inclusión en la educación no es más que un subconjunto de la inclusión social.**

Los ministerios de educación deben colaborar con otros ministerios y compartir información sobre las necesidades de los niños y niñas desfavorecidos y sus familias a la edad más temprana posible. En Colombia, se combinan tres registros para identificar a las poblaciones en situación de extrema pobreza, a los grupos desplazados dentro del país y a las poblaciones indígenas, y dar prioridad a los beneficiarios previstos en los programas sociales.

En segundo lugar, los ministerios de educación deben velar por que los gobiernos locales se encarguen de prestar servicios que fomenten la inclusión, cuenten con los fondos necesarios y desarrollen la capacidad de los funcionarios locales. En la República Dominicana el cuerpo docente puede carecer de información relevante o precisa sobre las políticas vigentes, lo que disminuye su capacidad para ayudar al alumnado indocumentado de ascendencia haitiana a hacer valer su derecho a la educación.

**6 Dar espacio para que los actores no gubernamentales cuestionen y cierren las brechas existentes; asegurarse de que trabajan en pro del mismo objetivo de inclusión.**

Los gobiernos deben crear las condiciones que permitan a las organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil supervisar el cumplimiento de los compromisos gubernamentales y defender a las personas excluidas de la educación. Las organizaciones no gubernamentales han prestado servicios de educación, sea bajo contrato con el gobierno o por propia iniciativa, beneficiando a los grupos desfavorecidos que el gobierno ha descuidado. Este ha sido el caso, en particular, de los niños y las niñas con discapacidad en toda la región –por ejemplo, en Nicaragua y en las comunidades rurales de Colombia y la República Bolivariana de Venezuela–, de los niños y las niñas migrantes y refugiados en Trinidad y Tabago, y el de la niñez habitante de la calle en América Central. Los gobiernos deben mantener un diálogo con esas organizaciones, para velar por que se cumplan las normas y las actividades estén en sintonía con la política nacional, y para que permitir que en esta se incorporen, si procede, prácticas no estatales fructíferas.

**7 Aplicar el diseño universal: hacer que los sistemas inclusivos desarrollen plenamente el potencial de cada alumno y alumna.**

El concepto sencillo pero poderoso del “diseño universal” está vinculado en la educación al diseño de los edificios escolares de manera que sean accesibles para todos los alumnos y las alumnas con discapacidad. En Jamaica, una encuesta realizada en un 10% de las escuelas señaló que el 24% de ellas tenía rampas y solo el 11% poseía baños accesibles para el alumnado con discapacidad. Todavía no se ha aprovechado plenamente el enorme potencial de la tecnología auxiliar para los alumnos y las alumnas con discapacidad; por ejemplo, en Haití y el Perú menos del 10% de las personas con discapacidad auditiva tiene acceso a esta tecnología.

Todos los alumnos y las alumnas deben aprender con los mismos currículos flexibles, pertinentes y accesibles, que reconozcan la diversidad y satisfagan las necesidades diversas de las y los educandos. Cuba ofrece un único currículo para cada grado, que es posible adaptar a los alumnos y las alumnas que lo necesiten.

**8 Preparar, empoderar y motivar al personal educativo: todos los miembros del cuerpo docente deben estar preparados para enseñar a todos los educandos.**

Es necesario formar al cuerpo docente en la inclusión, pero no como un tema especializado. La inclusión debe ser el elemento central de su educación inicial y continua. Los países de la región se comprometen, en general, a preparar a los y las docentes para que puedan brindar asistencia a todo el alumnado. Sin embargo, sigue siendo difícil dotar a los y las docentes con las competencias necesarias para discernir y desarrollar el potencial de cada alumno y alumna sin prejuicios, y valorar la diversidad. En São Paulo, Brasil, los maestros de matemáticas de octavo grado son más propensos a dar una calificación aprobatoria a los alumnos blancos que a sus compañeros negros con iguales competencias y buen comportamiento. Es necesario ofrecer más programas de perfeccionamiento para los directores de escuela, ya que ellos son, en definitiva, los responsables de infundir el espíritu de inclusión en las escuelas.

Varios miembros del cuerpo docente, incluido el 53% de los profesores del primer ciclo de escuela secundaria, en México, afirman que necesitan aumentar sus competencias para enseñar a las y los alumnos con necesidades educativas especiales. En las aulas aumenta la diversidad; en Buenos Aires, Argentina, el 34% de los docentes trabajan en escuelas en las que, como mínimo, el 10% de las y los alumnos son de origen inmigrante. Una mayor diversidad del cuerpo docente fomentará la inclusión.

**9 Recopilar datos sobre y para la inclusión con atención y respeto: evitar asignar etiquetas que estigmaticen.**

Existe una tensión potencial entre, por un lado, detectar grupos de alumnos y alumnas desfavorecidos para darles visibilidad y prestarles ayuda rápidamente y, por otro, imponerles etiquetas a los niños y niñas, lo cual puede hacer que ellos mismos se identifiquen con ellas.

Desde 2015, el 57% de los países de la región, que representan el 13% de la población, no habían publicado una encuesta de hogares que proporcionara datos desglosados sobre los principales indicadores de educación. Todos los países de la región de habla hispana tienen preguntas en los censos relativas al origen étnico, excepto la República Dominicana. En lo que respecta a la discapacidad, debería darse prioridad

a la utilización de la lista breve de preguntas y el módulo sobre el funcionamiento en niños y niñas del Grupo de Washington, que se basan en un modelo social más que médico. Hasta el momento, relativamente pocos países los han incorporado.

Nueve países de la región no recopilan datos sobre niños y niñas con discapacidad en los sistemas de información sobre la gestión de la educación. Ahora bien, el deseo de obtener datos detallados o rigurosos no debe prevalecer sobre la necesidad de velar por no perjudicar a ningún alumno.

**10 Aprender de los pares: dar el paso a la inclusión no es fácil.**

La inclusión en la educación supone dejar atrás la discriminación y los prejuicios, y avanzar hacia una educación que pueda adaptarse a diversos contextos y realidades. No se puede imponer el ritmo ni la orientación específica de esta transición; cada sociedad puede tomar un camino distinto. Sin embargo, es posible aprender mucho en el intercambio de experiencias a través de las redes de docentes, las asociaciones de padres, madres y docentes, los consejos estudiantiles y los foros nacionales.

Por ejemplo, las redes de pedagogos, como el GESEC en la Argentina y la Red PECE en Chile, sirven para compartir experiencias sobre la educación de los jóvenes encarcelados. Las redes no gubernamentales transnacionales promueven el intercambio de conocimientos sobre distintos aspectos de la educación inclusiva.

Con objeto de contribuir a este proceso de aprendizaje entre pares, el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* aporta descripciones de los enfoques nacionales respecto de la inclusión en la educación como parte de su nuevo sitio web *Profiles Enhancing Education Reviews* (PEER).



# AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

## Inclusión y educación:

### TODOS Y TODAS SIN EXCEPCIÓN

América Latina y el Caribe es la región con las mayores y más tenaces desigualdades socioeconómicas del mundo. Durante decenios estas desigualdades se han reflejado en sus sistemas educativos. El presente informe examina a quiénes incluyen y a quiénes excluyen estos sistemas y llama la atención sobre las barreras que enfrentan los educandos, especialmente cuando están expuestos a múltiples desventajas. El informe también explora los nuevos retos educativos que plantea la pandemia de la Covid-19 y la necesidad de actuar sin dilación para evitar que se agraven las desigualdades.

El informe, elaborado por el equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM), en colaboración con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe -SUMMA, evalúa algunas de las principales iniciativas emprendidas para mejorar la inclusión, basándose en varios estudios de casos de la región. Analiza en profundidad algunos ejemplos de los grandes desafíos que amenazan la inclusión en la educación: migración y desplazamiento en Colombia y Costa Rica; aislamiento rural en el Brasil y Suriname; discapacidad en Cuba y Nicaragua; discriminación de género en el Perú y Jamaica; orientación sexual e identidad y expresión de género en Chile y México; pobreza en la República Dominicana y Honduras; etnicidad en Bolivia y el Ecuador; y jóvenes en situación de privación de libertad en El Salvador y el Uruguay.

Esta edición regional del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* 2020 concluye que, si bien las leyes y políticas de América Latina y el Caribe demuestran la firme determinación de promover la inclusión, la realidad cotidiana de los alumnos y las alumnas sugiere que la aplicación práctica lleva retraso. Se formulan recomendaciones con el objeto de promover sistemas de educación más inclusivos en beneficio de todos los niños, niñas y jóvenes, sin distinción de origen, identidad o capacidad. Las recomendaciones brindan un marco sistemático que permite identificar y eliminar barreras para las poblaciones marginadas, conforme al principio de que “cada alumno es importante y todos los alumnos importan por igual”.

© 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  
Paris 07 SP, Francia

Composición: UNESCO

Diseño gráfico: Optima

Maqueta: Optima

Foto de portada: ©UNICEF/UNI235471/Willoccq

Esta publicação e todos os materiais relacionados estão disponíveis para download aqui: <http://bit.ly/2020gemreport>

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

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)

ED/GEMR/MRT/2020/SUM/LAC

