

**PERIODISMO  
POR LA  
EDUCACIÓN<sup>®</sup>**

**Periodismo Educativo en  
América Latina**

**Módulo N° 3 Equidad  
educativa en la región**

# Objetivos

La misión de **Observatorio Argentinos por la Educación** es contribuir a que el sector educativo sea determinante dentro del debate público de América Latina a través de datos que permitan enfocarlo en los desafíos del siglo XXI. Particularmente, este curso busca explorar los sistemas educativos de América Latina, plantear sus principales desafíos y acercar datos que permitan tener una mirada crítica y transparente sobre los obstáculos que enfrenta la educación en la región.

El módulo 1 abordó la dimensión estructural de los sistemas. Específicamente, presentó los desafíos vinculados al acceso, la cobertura, el abandono escolar, la sobreedad, el ingreso tardío, la repitencia y la graduación escolar. El módulo 2 planteó la dimensión de la calidad de los aprendizajes con foco en el desempeño de la región en evaluaciones nacionales, regionales e internacionales. Este módulo 3 introduce la dimensión de la equidad educativa para profundizar la mirada sobre los indicadores que se presentaron en el módulo 1 y 2. Finalmente, el módulo 4 aportará respuestas concretas y consejos para lidiar con los desafíos cotidianos que enfrentan los periodistas que cubren educación.

Los objetivos que se plantean para el módulo 3 son:

- Profundizar la mirada sobre los indicadores educativos desde una perspectiva de equidad.
- Analizar la influencia de los factores asociados al aprendizaje y las trayectorias educativas.

# Introducción

La educación, como un bien público y un derecho fundamental, es esencial para el pleno desarrollo de las generaciones venideras. La equidad educativa implica que todos los niños/as y jóvenes de la región, sin importar su lugar de nacimiento, tengan las mismas probabilidades de acceder a un sistema educativo de calidad que les permita desarrollar al máximo sus capacidades para construir su futuro. De acuerdo a la guía de inclusión y equidad elaborada por UNESCO (2017), la inclusión y la equidad en educación van de la mano y se definen de la siguiente manera:

La **inclusión** [es] un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes.

La **equidad** consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia (UNESCO, 2017, p. 13).

En este módulo, nos enfocaremos en estos dos conceptos. El objetivo es introducir una perspectiva que permita comprender y analizar con mayor profundidad los sistemas educativos de América Latina que, en las últimas décadas, crecieron y se desarrollaron en el marco de profundas desigualdades sociales (Terigi, Perazza y Vaillant, 2009; Tiramonti, 2014). Uno de los grandes interrogantes gira en torno al rol de la educación y las escuelas en la reproducción de dicha desigualdad. Por ello, profundizaremos sobre la incidencia de distintas variables del contexto sobre las trayectorias educativas y cómo la desigualdad puede reproducirse en las escuelas.

Podemos anticipar que la creciente masificación de los sistemas educativos y el progresivo acceso de los sectores sociales que fueron históricamente excluidos, ocurre de manera diferenciada (García-Huidobro, 2010). La región presenta importantes brechas en el acceso a la educación formal, sobre todo para los grupos que se encuentran en los quintiles socioeconómicos más bajos y respecto de aquellos grupos sociales históricamente marginados (Lawrence-Brown y Sapon-Shevin, 2013). En un contexto en el cual la desigualdad social y económica se encuentra en pleno auge, trabajar sobre la inclusión, la equidad y la calidad educativa es aún más urgente que en décadas anteriores para promover el desarrollo de las sociedades (OCDE, 2018).

De acuerdo a García-Huidobro (2010), el concepto de inclusión y exclusión educativa se encuentra compuesto por las siguientes dimensiones:

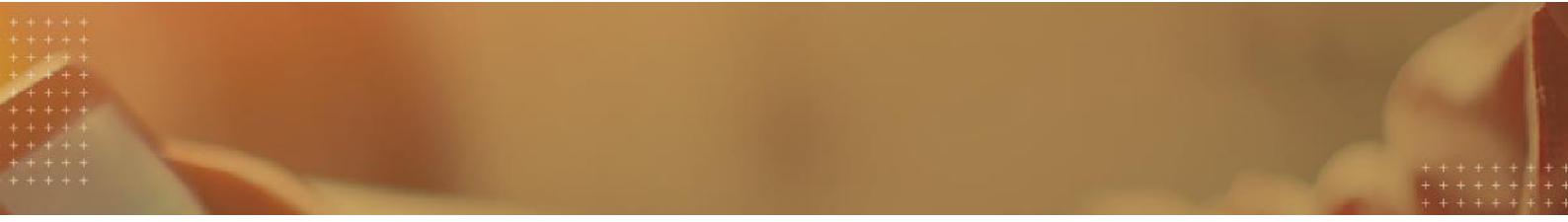
1. **Dimensión de cobertura:** refiere al acceso a la escuela, la progresión de las trayectorias educativas, la permanencia y la graduación.
2. **Dimensión de aprendizajes:** adquisición de aprendizajes, competencias y conocimientos necesarios para desenvolverse en el mundo.
3. **Dimensión de integración-segregación:** la escuela como espacio que promueve la socialización entre distintos niveles socioeconómicos al educar en el respeto y la igualdad (Krüger, 2019).

Las políticas educativas que impulsan la equidad buscan brindarle a cada persona los recursos y las condiciones necesarias para alcanzar la igualdad en el acceso y la permanencia en las trayectorias educativas. En el módulo 1 de este curso hemos explorado los indicadores de acceso y cobertura escolar. Como se mencionó, el acceso se encuentra vinculado a las oportunidades que niños/as y jóvenes tienen de participar en los sistemas educativos. Es por ello que la gratuidad y obligatoriedad del sistema son dos características claves dentro del objetivo de garantizar el acceso al aprendizaje independientemente del sexo, la situación socioeconómica, la ubicación geográfica u otro aspecto del contexto.

Los indicadores de acceso y cobertura escolar a nivel país nos brindan un panorama general sobre el sistema educativo, pero ¿qué pasa cuando los datos son desagregados por características socioeconómicas, sexo o sector geográfico? Para analizar el grado de equidad educativa de un sistema, es necesario diferenciar los datos por características del contexto y del estudiante con el fin de entender qué grado de influencia tienen estos sobre las trayectorias y oportunidades educativas de los niños/as y jóvenes.

Por otro lado, en el módulo 2 nos enfocamos en la calidad de los aprendizajes y el desempeño de los distintos países de la región en evaluaciones nacionales, internacionales y regionales. Asimismo, anticipamos la asociación positiva entre estos resultados y ciertas características del contexto.

En el presente módulo, analizaremos con mayor precisión los distintos clivajes que afectan de la inclusión de los niños/as a los sistemas educativos y el desempeño a lo largo de las trayectorias educativas. Haremos foco en el sector (rural o urbano), el acceso temprano a la educación, el sexo, el ámbito (público o privado), la situación socioeconómica y las poblaciones indígenas. Diferenciar el grado de incidencia de los distintos clivajes sobre los aprendizajes es una tarea compleja ya que cada uno de los factores que mencionaremos a lo largo del módulo afectan a las trayectorias educativas de manera interrelacionada.



Es importante remarcar que estos clivajes sobre los cuales hablaremos son solo una selección entre muchos otros (por ejemplo, la orientación escolar o la orientación religiosa) que interactúan con las trayectorias educativas y su influencia sobre el aprendizaje varía según región, país, Estado, provincia, distrito escolar y escuela. Si bien los clivajes que se desarrollarán a continuación fueron seleccionados sobre la base de problemáticas comunes de los países de la región, esperamos que estos funcionen como disparadores para pensar otros que sean relevantes en los contextos locales.

# Unidad 3.1. Acceso, sector, ámbito y equidad educativa

## 3.1.1 Impacto de acceso temprano a la educación

Una de las principales y crecientes estrategias para promover la equidad educativa es la inversión en programas de primera infancia. La evidencia demuestra que invertir en este tipo de políticas contribuye significativamente a la reducción de la desigualdad ya que disminuye las disparidades iniciales entre los individuos (Parker, Todd y Wolpin, 2005). En particular, las políticas orientadas a disminuir la inequidad en la primera infancia benefician a los sectores más vulnerables (Grunewald y Rolnick, 2006).

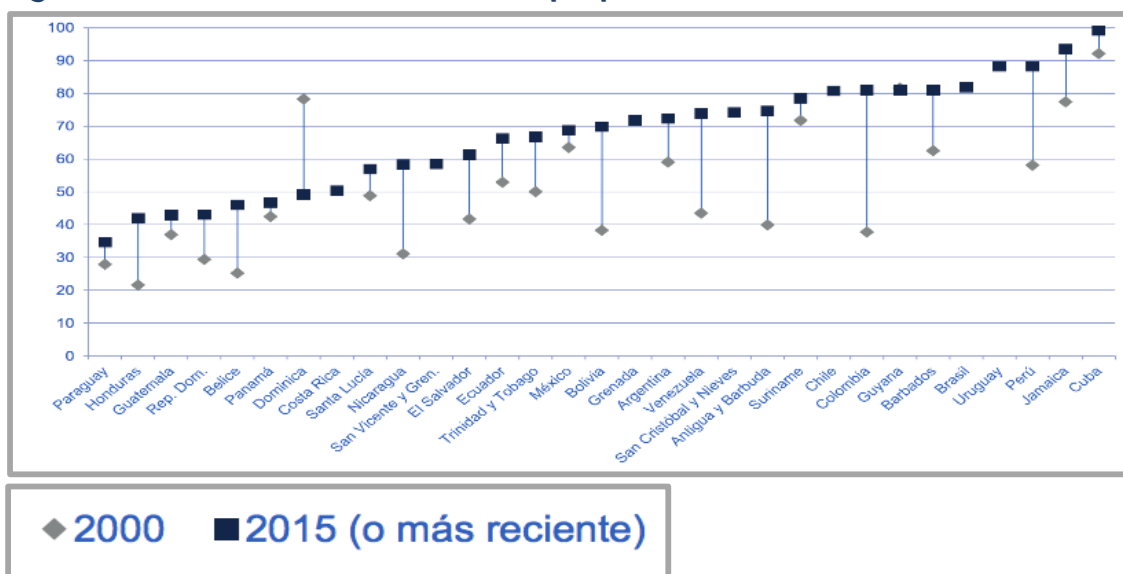
Hay un consenso generalizado en el ámbito de la investigación y la política pública sobre el rol que tiene la educación en primera infancia para sentar las bases del desarrollo posterior. Se reconoce a ese período como uno determinante en el desarrollo y futuro desempeño de los seres humanos, ya que allí se presenta el mayor desarrollo neuronal, físico, psicológico y emocional (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2014).

Además, numerosas investigaciones ponen en evidencia que el desempeño (cognitivo, psicosocial y/o de salud) durante la infancia influye sobre el desempeño posterior en la vida adulta, específicamente en el nivel de escolaridad, los ingresos laborales, el embarazo adolescente, la participación en programas asistenciales y el nivel de criminalidad (Bernal y Camacho, 2010).

Como se mencionó en los módulos anteriores, los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 expresan la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La segunda meta del objetivo propone asegurar que “todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad” (UNESCO, s.f., <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>).

En términos generales, como indica la figura 1, en América Latina se puede observar una tendencia creciente en la participación de niños/as en la educación preprimaria.

**Figura 1. Tasa neta de escolarización preprimaria (años 2000-2015)**



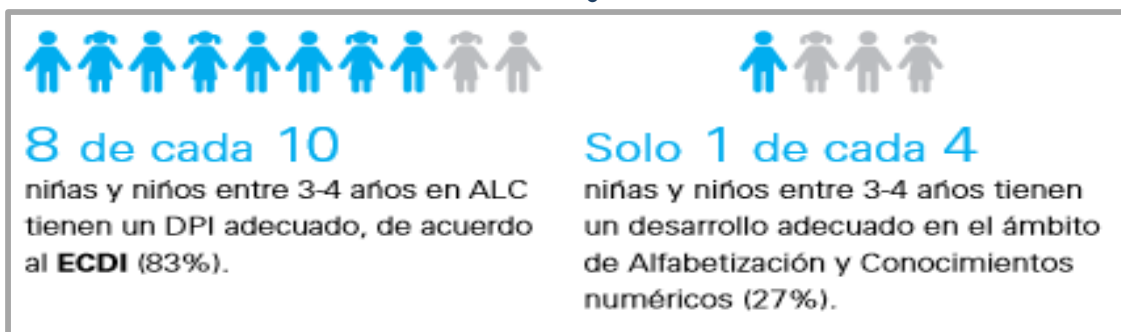
Fuente: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, s.f., Link: [http://www.observatorioeducacion.org/sites/default/files/educationlacppt.6.18\\_spa\\_final\\_27.pdf](http://www.observatorioeducacion.org/sites/default/files/educationlacppt.6.18_spa_final_27.pdf)

De todas maneras, datos publicados por UNICEF (2016) indican que, a nivel mundial, más de la mitad de los niños que tienen entre 3 y 6 años (159 millones) no tienen acceso a educación preescolar y los niños/as de los hogares de nivel socioeconómico más bajo tienen 10 veces menos posibilidades que sus pares provenientes de hogares de nivel socioeconómico más alto de asistir a este tipo de educación. En cuanto a programas de primera infancia, los niños de entre 3 y 4 años que provienen de hogares de nivel socioeconómico más alto tienen 6 veces más posibilidades de participar que sus pares provenientes de hogares de nivel socioeconómico más bajo.

Además, datos publicados por CEPAL en el año 2007 indican que el acceso a programas de atención y educación de primera infancia es más limitado para los niños/as que habitan en zonas rurales, ya que tienen la mitad de probabilidades de acceder a centros de formación en comparación a sus pares de áreas urbanas (CEPAL, 2007).

El *informe Identificar las desigualdades para actuar: Resultados y determinantes del Desarrollo de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe* publicado por UNICEF introduce un índice de Desarrollo de la Primera Infancia (DPI) y un Índice de Desarrollo Infantil Temprano (ECDI, por sus siglas en inglés). En este reporte, los datos indican que, en América Latina y el Caribe, aproximadamente 3.6 millones de niños/as entre 3 y 4 años se encuentran rezagados y en riesgo de no alcanzar su máximo potencial. Ya que, como podemos ver en la figura 2, 2 de cada 10 niños/as no tiene un DPI adecuado y 3 de cada 4 niños/as no tienen un desarrollo adecuado en el ámbito de alfabetización y conocimientos numéricos.

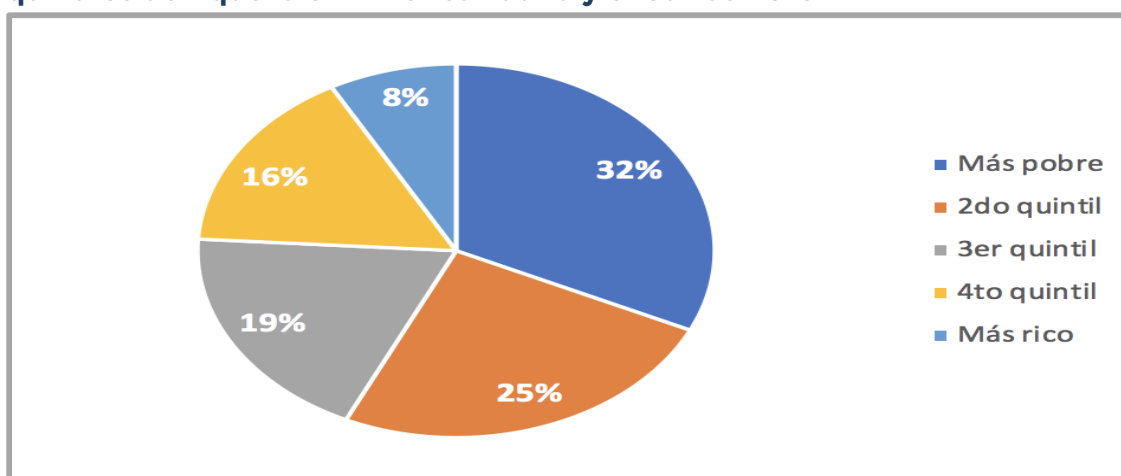
**Figura 2. Porcentaje de niños/as de entre 3-4 años que no tienen un desarrollo adecuado en América Latina y el Caribe (datos del año 2016)**



Fuente: Unicef, 2016, p. 3.

En la figura 3 veremos una distinción importante para hacer a partir de los datos publicados en el reporte de Unicef: la mayoría de los niños/as con el índice de DPI insuficiente viven en los hogares más pobres. En conclusión, la distribución indica que las oportunidades de desarrollo para la primera infancia son menores para los niños/as de los quintiles más bajos.

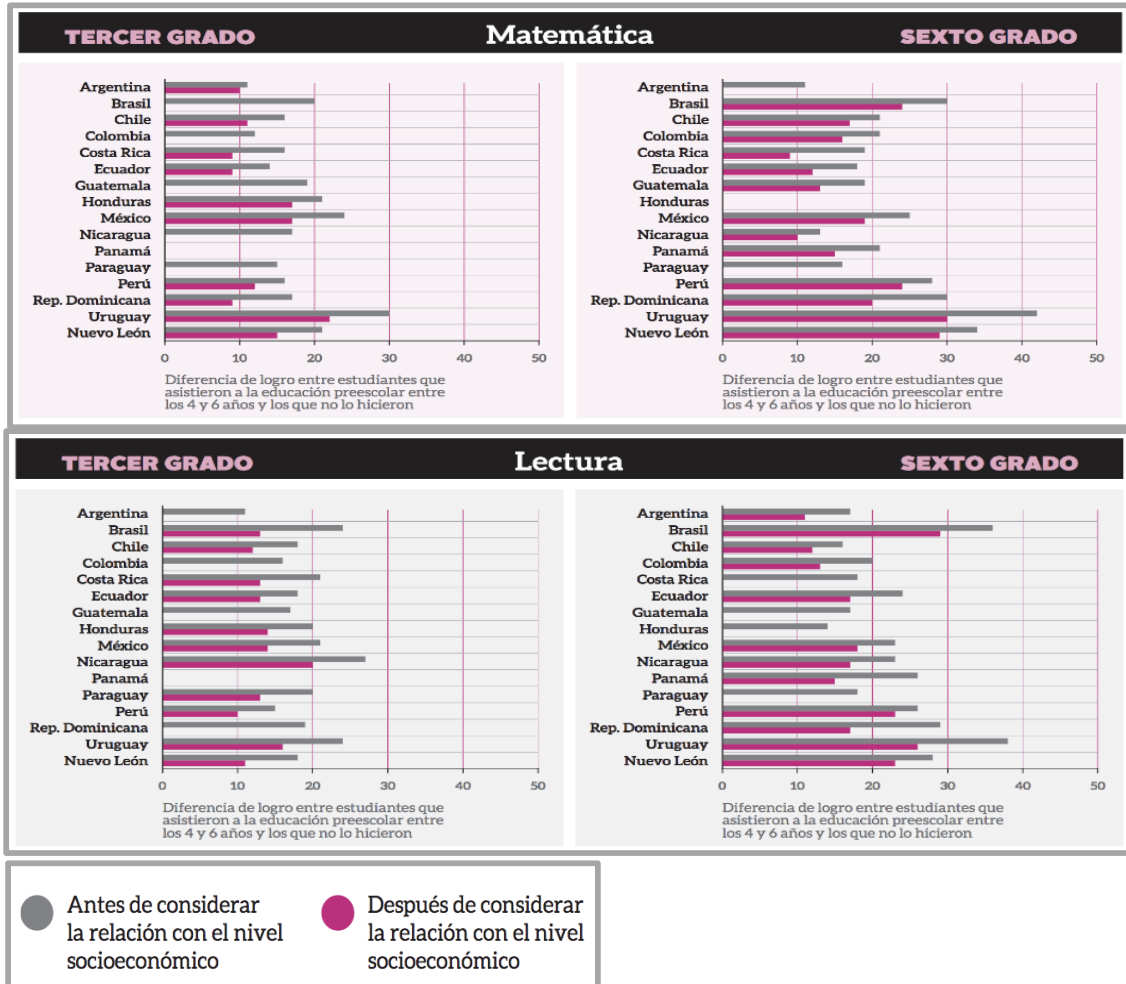
**Figura 3. Distribución de niñas y niños entre 3-4 años con DPI inadecuado por quintiles de riqueza en América Latina y el Caribe 2016**



Fuente: elaboración propia con base en Unicef (2016).

En relación a los aprendizajes, la figura 4 expone la diferencia de logro en tercero y sexto grado entre estudiantes que asistieron a educación preescolar entre los 4 y 6 años y aquellos que no lo hicieron. En casi todos los países donde la correlación fue significativa podemos observar que asistir a la educación preescolar mejora el puntaje en, por lo menos, 9 puntos.

**Figura 4. Diferencia de logro entre estudiantes de América Latina que asistieron a educación preescolar de aquellos los que no lo hicieron (por área y grado correspondiente)**



Fuente: Treviño, Fraser, Meyer, Morawietz, Inostroza y Naranjo, 2015, p. 61.

### 3.1.2 Diferencias en acceso y aprendizajes según ámbito (rural o urbano)

Uno de los clivajes más importantes es la brecha de acceso y aprendizajes entre la educación rural y urbana. Las condiciones edilicias, de infraestructura, los recursos, las largas distancias que los niños/as y jóvenes deben transitar para acceder a una escuela, la disponibilidad de personal docente o el multigrado (la convivencia de estudiantes de distintos niveles educativos y edades en el mismo curso) inciden enormemente sobre el devenir educativo de los estudiantes del sector.

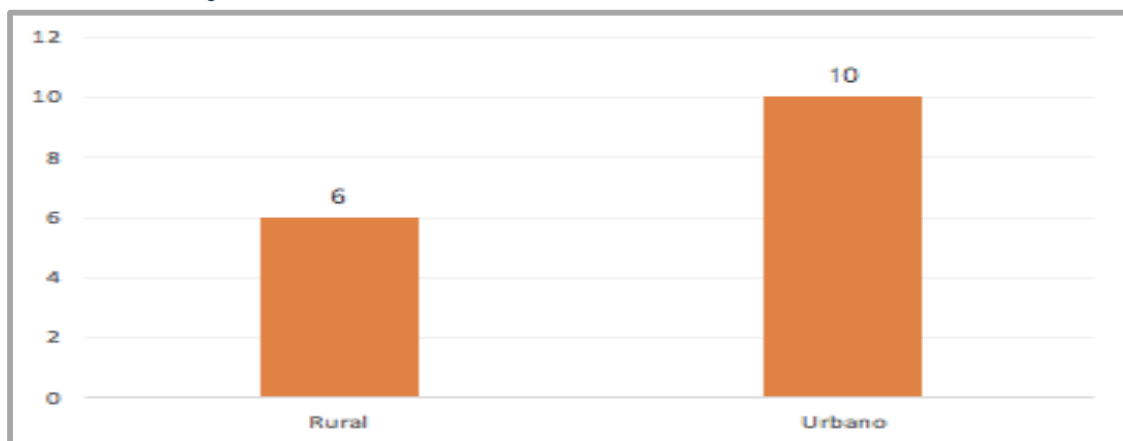
El TERCE demuestra una asociación positiva entre el acceso a cuadernos, libros de texto y/o computadoras con un mejor desempeño académico. La disponibilidad o carencia de los insumos se relaciona con las desigualdades

en el desempeño de los estudiantes. A su vez, existe un desequilibrio entre los sectores urbanos y rurales en términos socioeconómicos: la pobreza rural sigue siendo más alta y mucho mayor a la urbana. Datos publicados por CEPAL (2018) indican que, en el año 2016, el 48,6% de la población rural se encontraba bajo la línea de pobreza y el 22,5% bajo la línea de extrema pobreza (desarrollaremos más acerca de la incidencia del factor socioeconómico sobre las experiencias educativas más adelante).

En América Latina, la deserción escolar en el ámbito rural es alta y ocurre con mucha mayor frecuencia en el nivel primario. El costo social y privado en relación a la pérdida de ingresos futuros en el mercado que son producto de la deserción temprana requieren enfocar recursos y políticas en estos años. La deserción escolar es multicausal y se encuentra asociada a factores institucionales, endógenos, exógenos, de infraestructura y de pobreza (Varón-Martínez, 2017).

Por ejemplo, en la figura 5 podemos observar el caso de Colombia. En el 2017, la cantidad de años promedio de educación para la población mayor de 15 años en zonas rurales fue de 6 años, mientras que para los estudiantes de zonas urbanas fue de, aproximadamente, 10 años.

**Figura 5. Años promedio de educación para la población mayor de 15 años en zonas rurales y urbanas en el año 2017 (Colombia)**



Fuente: elaboración propia con base en OCDE (2016).

En Chile, el 30% de las escuelas del país son rurales (suman 3.654 escuelas). El 63% de estas escuelas rurales tienen una matrícula de 50 estudiantes o menos y, aproximadamente, el 2% de las escuelas tiene un solo estudiante matriculado. A su vez, la tasa de deserción escolar es alta. Como muestra el gráfico 6, de los estudiantes que habitan en zonas rurales, el 75% asiste a la educación básica y solo el 12% asiste a la escuela media.

**Figura 6. Porcentaje de estudiantes que viven en zonas rurales y asisten a la escuela media en 2018 (Chile)**

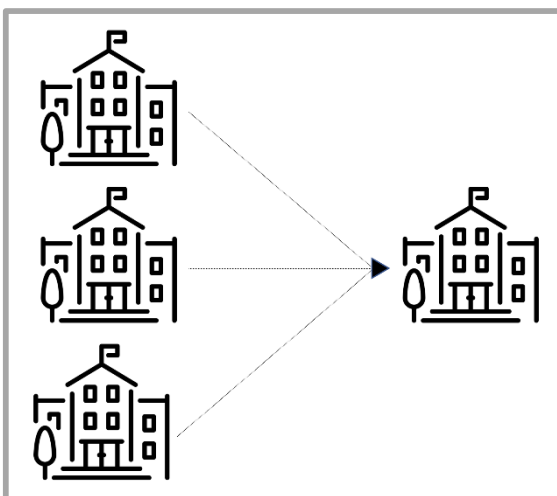


El 12% de los estudiantes que habitan en zonas rurales asiste a la escuela media.

Fuente: elaboración propia con base en Arriagada (2018).

En la figura 7 podemos observar la relación entre la cantidad de escuelas rurales primarias y secundarias en Argentina. Datos del año 2016 indican que, en el área rural, hay 10.533 escuelas primarias y 3.483 escuelas secundarias, lo que significa tres veces menos escuelas rurales secundarias pese a la obligatoriedad de ambos niveles educativos. Del total de escuelas rurales, el 94% son estatales (Observatorio Argentinos por la Educación, 2018).

**Figura 7. Ratio de escuelas primarias y secundarias en zonas rurales en 2016 (Argentina)**



Fuente: Observatorio Argentinos por la Educación, 2018.

Por último, los datos relevados en el Censo Escolar del año 2016 en El Salvador, indican que el 72% de los centros educativos de educación básica son rurales y casi 60% son escuelas multigrado. De este 60%, el 9% eran escuelas unitarias (unidocentes) y 15% de las escuelas tenía solo dos docentes (Senovilla y Bolaños, 2018).

Chile, El Salvador, Argentina y Colombia son solo algunos de los ejemplos de la brecha social y educativa a la que se enfrenta el sector rural en América Latina.

## Intervenciones en el ámbito rural: Luces para aprender

En el año 2011, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) lanzó el programa **Luces para Aprender** que fue aprobado por los Ministros de Educación de los países iberoamericanos. El objetivo del programa es “mejorar la calidad educativa de más de 55.000 escuelas rurales de difícil acceso de Latinoamérica, favoreciendo especialmente a las poblaciones indígenas, afrodescendientes y en situación de vulnerabilidad” (Organización para los Estados Iberoamericanos OEI, s.f., <https://www.oei.es/Educacion/luces-para-aprender/luces-para-aprender>).

De acuerdo a lo publicado por la OEI, la iniciativa “pretende abordar retos no resueltos en la región iberoamericana como el acceso a una educación pública de calidad que ofrezca mejores oportunidades a las niñas y niños y les permita hacer frente a la pobreza y la desigualdad” (Organización de Estados Iberoamericanos OEI, s.f., <https://oei.org.do/luces-para-aprender/inicio>).

Para cada uno de los países en los que el programa fue implementado se realizó una adaptación del mismo a las particularidades locales y al contexto. La iniciativa cuenta con el apoyo de instituciones públicas y privadas. Para el momento de la implementación del programa piloto había aproximadamente 36.078 escuelas sin energía eléctrica en la región.

El proyecto se estructura en cinco componentes:

1. Energía.
2. Tecnologías de la información y comunicación (TIC).
3. Formación docente.
4. Fortalecimiento comunitario.
5. Sostenibilidad.

La evaluación que se llevó a cabo para analizar la implementación del programa en su fase piloto indica que la iniciativa demostró tener resultados positivos ya que redujo el absentismo, intensificó el compromiso de las familias y los estudiantes, y mejoró las competencias digitales básicas de los niños/as y jóvenes.

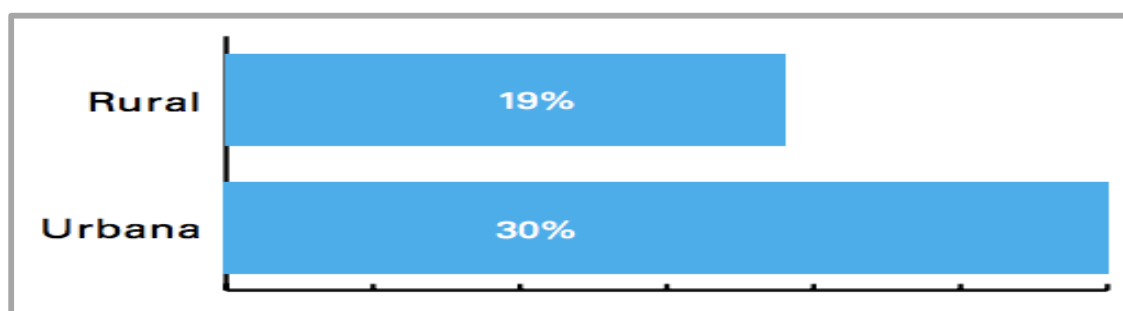
Puede ver más información acerca del programa y su impacto en los siguientes enlaces:

- <https://www.oei.es/Educacion/luces-para-aprender/luces-para-aprender>
- <https://www.oei.es/Educacion/luces-para-aprender/evaluacion-externa>

Una de las consecuencias más visibles de la inequidad en las oportunidades y los recursos a los que tienen acceso los niños/as desde temprana edad, es el nivel de aprendizajes que alcanzan a lo largo de sus trayectorias educativas. Así, es posible observar que hay una diferencia significativa entre los resultados obtenidos por los estudiantes que asisten a escuelas rurales en comparación a sus pares de escuelas urbanas o entre los estudiantes que asisten a escuelas estatales y privadas en términos de aprendizajes.

De acuerdo a datos publicados por Unicef en el año 2016 los niños/as en las áreas rurales tenían 1.8 veces menos probabilidad de tener un desarrollo adecuado en alfabetización y conocimientos numéricos en comparación a sus pares que habitan en áreas urbanas. La figura 8 muestra el porcentaje de niños/as, entre 3 y 4 años, que tienen un desarrollo adecuado en estas áreas en América Latina y el Caribe.

**Figura 8. Porcentaje de niñas y niños entre 3-4 años de edad que tienen un desarrollo adecuado en el ámbito de alfabetización y conocimientos numéricos debido a su área de residencia (datos de América Latina y el Caribe en 2016)**



Fuente: Unicef, 2016, p. 3.

### 3.1.3 Diferencias en acceso y aprendizajes según sector (público o privado)

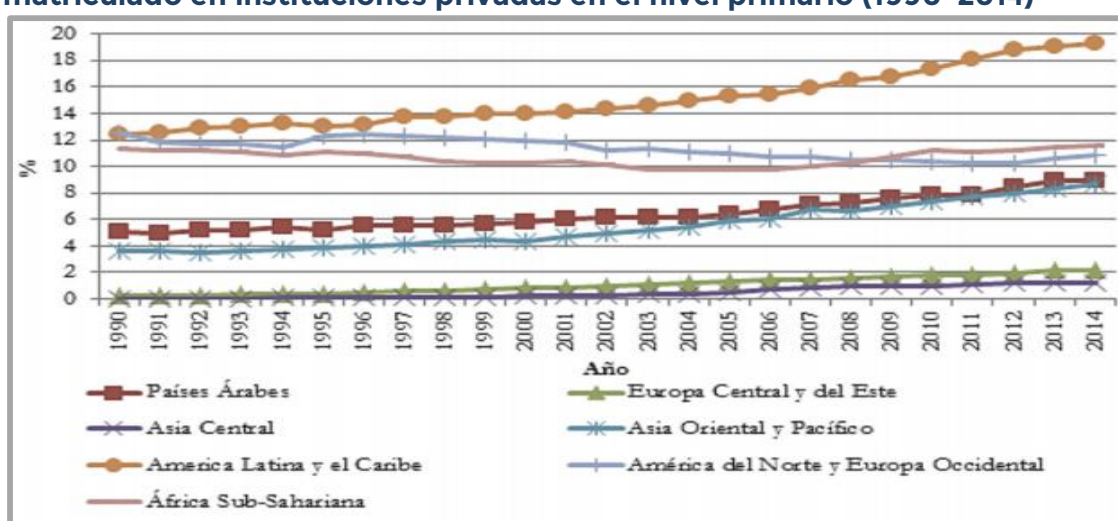
La segregación es un sistema de dinámicas económicas, políticas, culturales y sociales de poder que mantiene a las sociedades divididas en grupos. La dimensión pública-privada es una de las fuentes de segregación más importantes en América Latina (Arcidiácono, Cruces, Gasparini, Jaume, Serio y Vázquez, 2014).

El grado de segregación escolar público-privado en América Latina aumentó en las últimas dos décadas. Este patrón no ha sido universal; en algunos países la evidencia es ambigua y dependiente del indicador considerado. Sin embargo, en general los resultados apuntan a un mayor grado de segregación escolar en la región, fenómeno que parece haberse dado con semejante intensidad en las últimas dos décadas, y que implica un factor de

preocupación para la dinámica distributiva y de cohesión social en el futuro (Arcidiácono et al., 2014, p. 19).

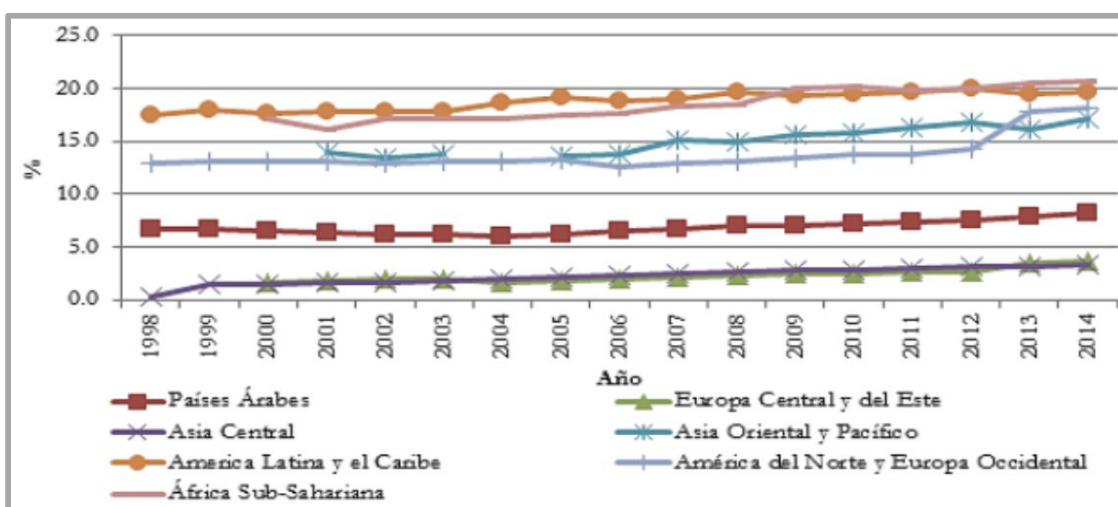
En los últimos años, el sector privado adquirió protagonismo en los distintos sistemas educativos del mundo. Como se puede observar en las figuras 9 y 10, hay una creciente evolución del porcentaje de estudiantes que asiste a una institución privada para el nivel primario y secundario (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017). Para ambos niveles, América Latina encabeza el listado de las regiones con mayor participación en el sector privado.

**Figura 9. Evolución histórica del porcentaje de estudiantes que se ha matriculado en instituciones privadas en el nivel primario (1990-2014)**



Fuente: Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017, p. 18.

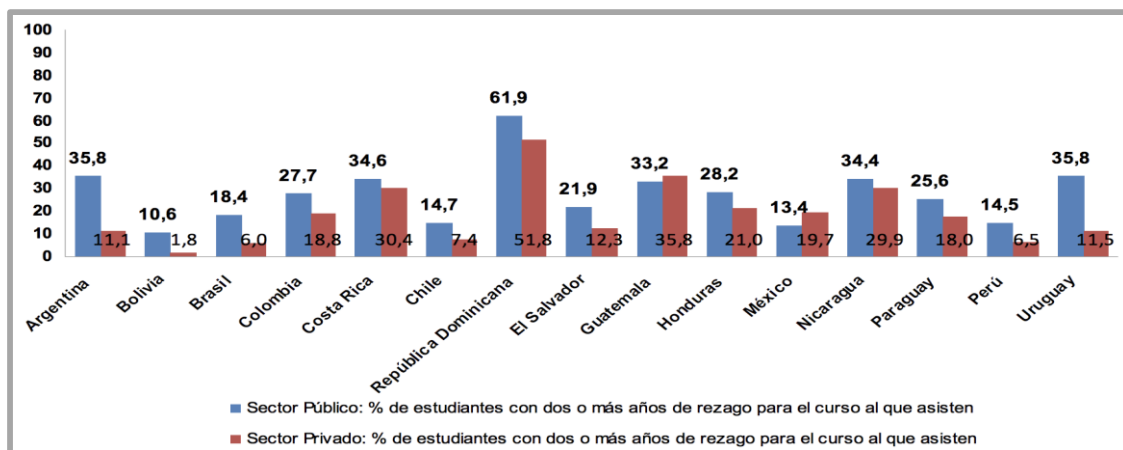
**Figura 10. Evolución histórica del porcentaje de estudiantes que se matricularon en instituciones privadas en el nivel secundario (1990-2014)**



Fuente: Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017, p. 19.

Al analizar la tasa de repitencia o permanencia de los estudiantes en ambos sectores educativos, podemos observar que, para todos los países de América Latina, la tasa de rezago o repitencia es más alta en el sector público (figura 11).

**Figura 11. Porcentaje de estudiantes de nivel medio con dos años o más de rezago para el curso al que asisten según sector educativo y país (datos de América Latina circa 2009)**



Fuente: SITEAL, 2011, p. 5.

En términos de aprendizaje, los resultados arrojados por TERCE señalan, a primera vista, una amplia ventaja en el desempeño de los estudiantes de escuelas privadas sobre el que evidencian los estudiantes que asisten a establecimientos públicos. De todas maneras, tras considerar y controlar por el nivel socioeconómico, la ventaja tiende a desaparecer.

Al analizar los resultados de las evaluaciones, nos damos cuenta que existen numerosas variables que afectan el aprendizaje y pueden explicar en mayor o menor medida los resultados obtenidos. Como mencionamos con anterioridad, los clivajes desarrollados en este módulo interactúan entre sí y afectan de distinta forma a los estudiantes. Para ponerlo en términos simples tomemos el caso de un estudiante que obtiene un desempeño bajo en una evaluación; al buscar los factores que pueden haber contribuido a ese bajo desempeño, nos daremos cuenta que la naturaleza interrelacionada de las variables no nos dejará identificar una única causa.

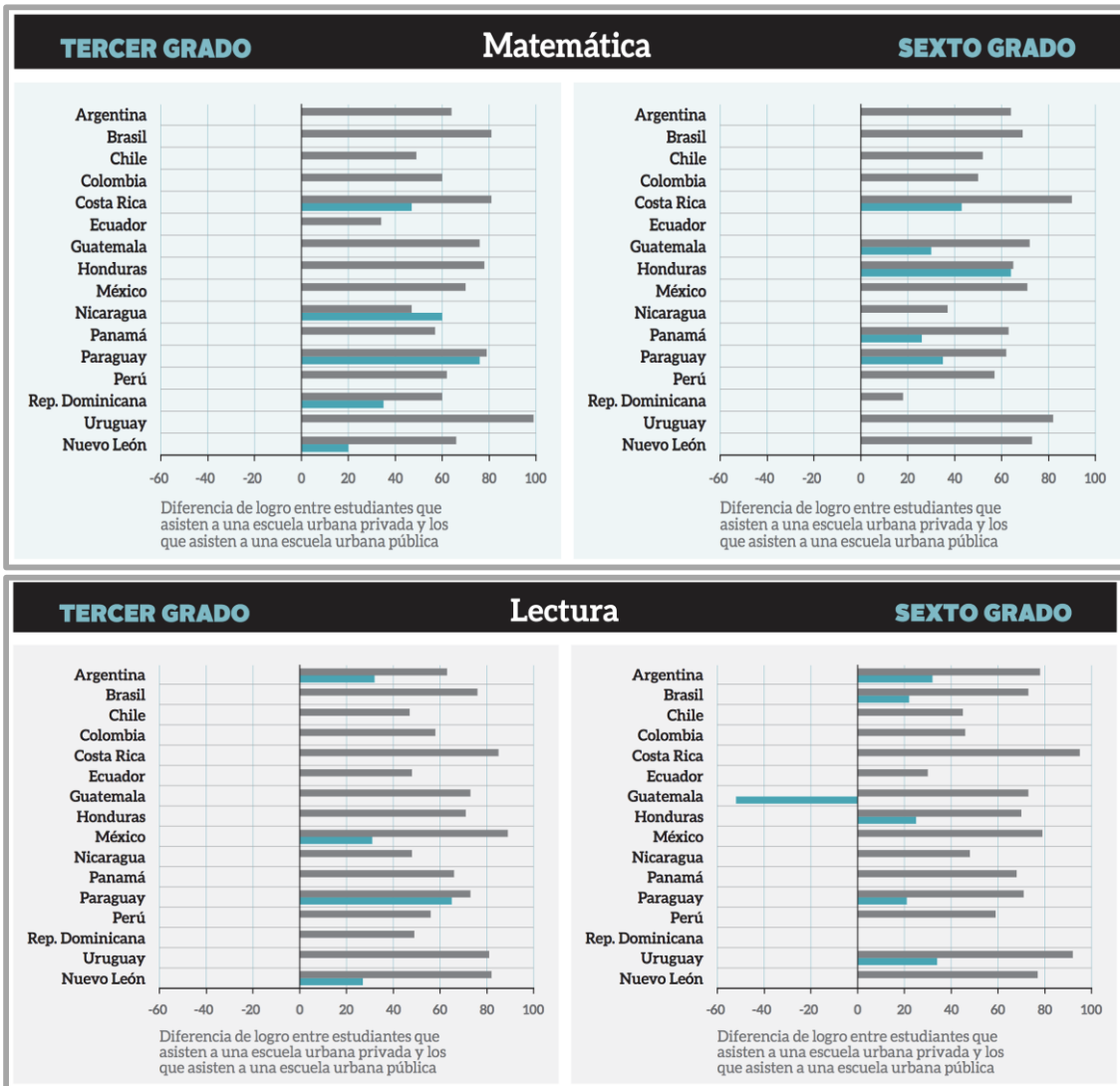
Considerar y controlar por nivel socioeconómico, en el caso del análisis de los resultados de TERCE mencionado con anterioridad, quiere decir que, si dividimos los resultados entre escuelas públicas y privadas, notaremos que existe una brecha en el desempeño. Sin embargo, si consideramos los resultados de dos grupos de estudiantes con el mismo nivel socioeconómico y uno asiste a la escuela pública y otro a la privada, encontramos que la diferencia en el resultado es mucho menor que si solo analizamos la

diferencia de los resultados entre estudiantes de escuelas públicas y privadas. Es decir, el factor socioeconómico es una variable que puede predecir con mayor precisión los resultados de aprendizaje. La diferencia en los resultados de los estudiantes de escuelas públicas y privadas se encuentran más relacionados a factores exógenos que a las características de la institución.

Por ejemplo, un estudio realizado por Quiroz, Dari y Servini (2017) indica que, al incluir el factor socioeconómico al análisis de los resultados de Argentina en la evaluación PISA 2015, se concluye que la diferencia en los resultados se explica mayoritariamente por factores exógenos (es decir, socioeconómicos) y no por el tipo de institución.

Para tercer grado, los resultados entre las escuelas públicas y privadas tienden a nivelarse al tomar en cuenta el nivel socioeconómico de los estudiantes, con excepción de Argentina, Costa Rica, México, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana. Para sexto grado, los países donde las escuelas privadas aventajan a las públicas después de tomar en cuenta el nivel socioeconómico de los estudiantes son Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay y Uruguay.

**Figura 12. Diferencia de logro entre sector privado y público (urbano), por año y área de conocimiento (resultados de TERCE para América Latina)**



● Antes de considerar la relación con el nivel socioeconómico      ● Después de considerar la relación con el nivel socioeconómico

Fuente: Treviño et al., 2015, p. 137.

# Unidad 3.2 Factores asociados al aprendizaje

## 3.2.1 Diferencias en acceso y aprendizaje según sexo

En América Latina, aproximadamente 20 millones de jóvenes entre 15 y 24 años no estudian ni trabajan, se conoce a este grupo de jóvenes como los *ninís*. El porcentaje de *ninís* en la región es mucho mayor entre las mujeres. El estudio *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?* elaborado por Novella, Repetto, Robino y Rucci (2018) indica que las mujeres *ninís* consolidan el 27% de la población total, mientras que sus pares hombres, el 14%. La investigación señala que "en todos los países, la proporción de mujeres que no están insertas ni en el sistema educativo ni el mercado laboral más que duplica a la fracción de hombres en esa situación" (Novella, Repetto, Robino y Rucci, 2018, p. 39).

Para la educación preescolar, la paridad de género es un objetivo que se ha alcanzado en la región. Particularmente, América Latina y el Caribe tiene un 73% de tasa bruta de escolarización en la primera infancia. De acuerdo al Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo: "la disparidad de género que favorece a las niñas se da en 25 de los 31 países de América Latina y el Caribe, según los datos disponibles. En Brasil y Uruguay, están matriculados en el segundo ciclo menos de 83 niños por cada 100 niñas" y agrega que, en la región, egresan del nivel primaria 95 niños por cada 100 niñas. De todos modos, también afirma que es menos probable que los niños egresen del nivel secundaria en comparación con sus pares mujeres. Además, tomando en consideración la interseccionalidad del sexo y los niveles de pobreza, el informe indica que los chicos más pobres tienen menos años de educación que las chicas más pobres en casi 20 de los 30 países en los cuales el promedio de educación es de 9 años o más, aunque esto solo ocurre en 3 de los 60 países con un logro promedio inferior. (UNESCO, 2016).

En relación a los aprendizajes, los resultados de la evaluación TERCE demuestran la existencia de disparidades asociadas al género en la mayoría de los grados, áreas de conocimiento y países evaluados. En general, los resultados demuestran una ventaja de las niñas en el área de lengua y una ventaja de los niños en el área de matemática. El estudio revela que las niñas alcanzan entre 6 y 7 puntos más en el área de lectura, mientras que los niños tienen entre 7 y 20 puntos más en el área de matemática y ciencias naturales. Según los resultados (de tercero y sexto grado) la desventaja de las niñas en

el área de matemática pareciera acentuarse a lo largo de las trayectorias educativas.

La figura 13 muestra los resultados según sexo para las áreas de matemática y lengua en América Latina.

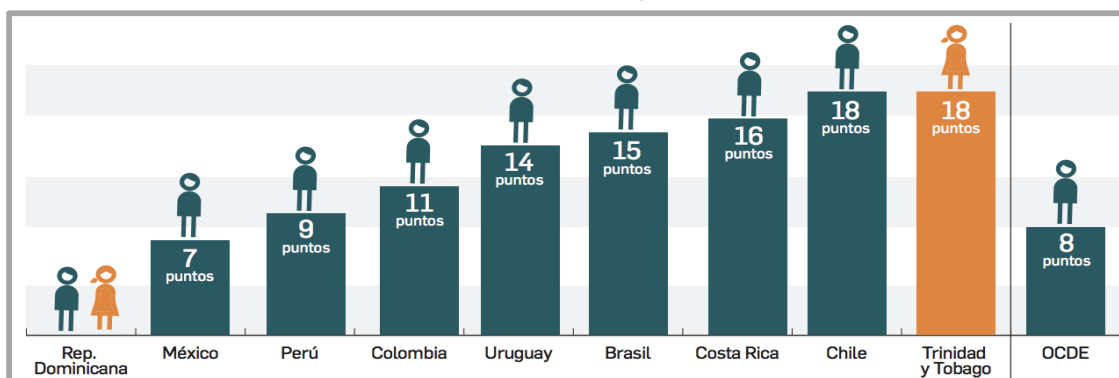
**Figura 13. Brechas de resultados según sexo en matemática y lengua en América Latina (resultados TERCE)**



Fuente: Treviño et al., 2015, p. 81.

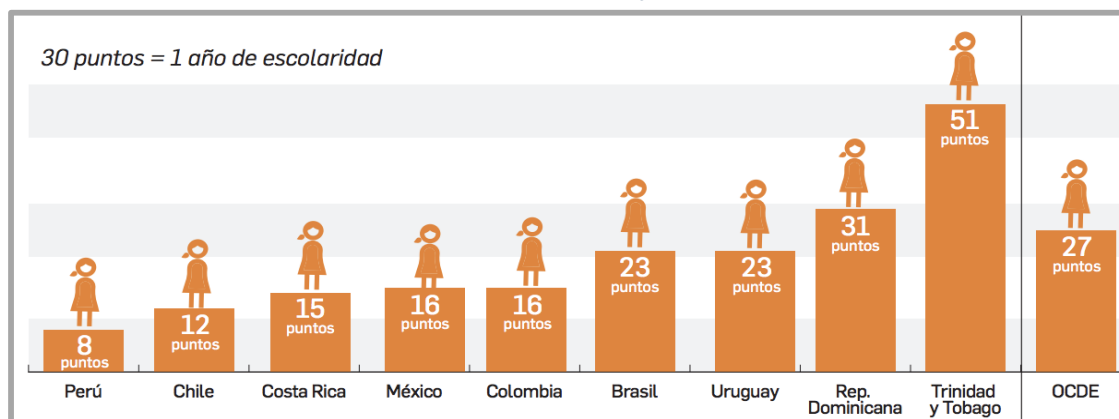
Como podemos observar en las figuras 14 y 15 los resultados de la última evaluación PISA señalan una tendencia similar. En América Latina y el Caribe, los hombres se desempeñan mejor que las mujeres en matemática y estas últimas superan a los varones en lengua.

**Figura 14. Brechas de desempeño entre hombres y mujeres en matemática (resultados PISA 2015 para América Latina y el Caribe)**



Fuente: Bos, Elías, Vegas y Zoido, 2016, p. 2.

**Figura 15. Brechas de desempeño entre hombres y mujeres en lectura (resultados PISA 2015 para América Latina y el Caribe)**



Fuente: Bos, Elías, Vegas y Zoido, 2016, p. 2.

### 3.2.2 Diferencias en acceso y aprendizajes según nivel socioeconómico

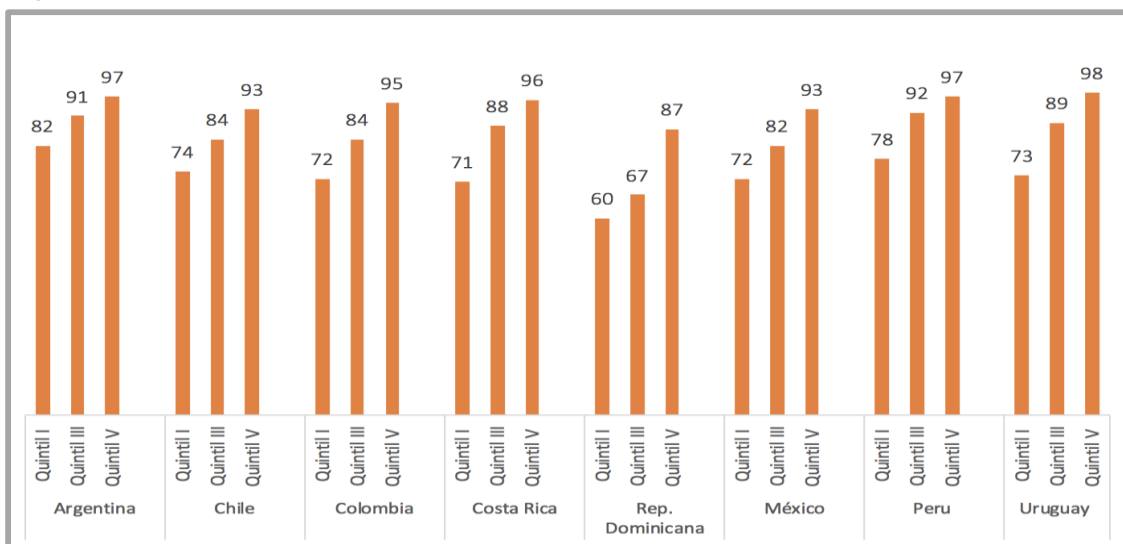
A pesar de los grandes avances económicos y sociales, América Latina sigue teniendo uno de los mayores niveles de desigualdad (Rivas, 2015) y los sistemas educativos no son ajenos a este contexto. Existen diversos factores del entorno del estudiante que afectan su trayectoria educativa y el nivel aprendizaje que logran alcanzar. A pesar de los esfuerzos dirigidos a garantizar la justicia educativa, las características socioeconómicas permanecen como uno de los aspectos con mayor influencia sobre el aprendizaje.

En términos generales, el nivel socioeconómico se mide como una combinación de educación, ingresos y ocupación. Algunos de los factores asociados a este aspecto que afecta el desempeño de los estudiantes son las condiciones de alimentación y salud durante los primeros años de vida, la

posibilidad de acceder a programas preescolares, el acceso a recursos tales como libros, útiles o herramientas digitales, las prácticas de socialización temprana, la necesidad de trabajar a temprana edad, o el tiempo que la familia tiene disponible para apoyar al estudiante en su trayectoria educativa.

En la figura 16 se puede observar la tasa neta de escolarización del nivel secundario por quintil socioeconómico para una selección de países de América Latina. En todos los casos, el porcentaje de niños/as escolarizados es menor para los quintiles socioeconómicos más bajos. La brecha más amplia es en República Dominicana donde el 72% de los niños/as del quintil más bajo asisten a la escuela secundaria en comparación al 87% de sus pares del quintil más alto.

**Figura 16. Tasa neta de escolarización en el nivel secundario por quintiles de ingreso (en países seleccionados, circa 2014)**

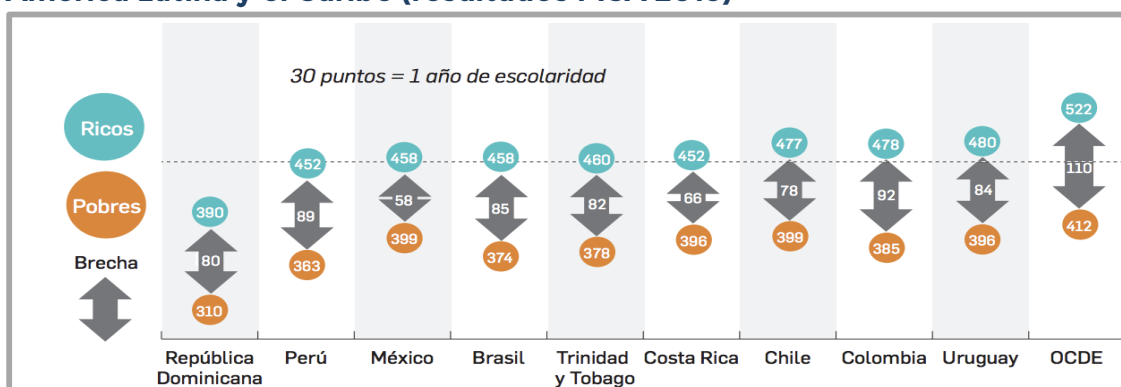


Fuente: Rivas, 2015, p. 143.

De acuerdo a los resultados de la última evaluación PISA, en América Latina y el Caribe los estudiantes que provienen de los quintiles económicos más bajos se desempeñan, en promedio, 2.5 años de escolaridad por debajo de sus pares más ricos en el área de ciencia. Los resultados son similares en las áreas de lectura y matemática.

En el siguiente gráfico podemos observar la brecha de desempeño en la evaluación PISA 2015 entre estudiantes ricos y pobres en el área de ciencia. Podrán notar que la brecha de inequidad en Colombia y Perú es la más alta, mientras que México y Costa Rica presentan una brecha más estrecha.

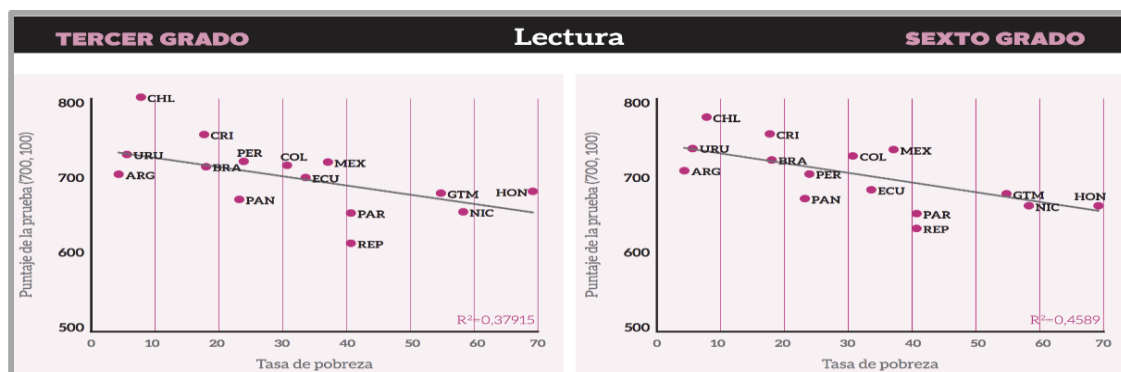
**Figura 17. Brechas de desempeño entre estudiantes ricos y pobres en ciencia. América Latina y el Caribe (resultados PISA 2015)**



Fuente: Bos, Elías, Vegas y Zoido, 2016, p. 1.

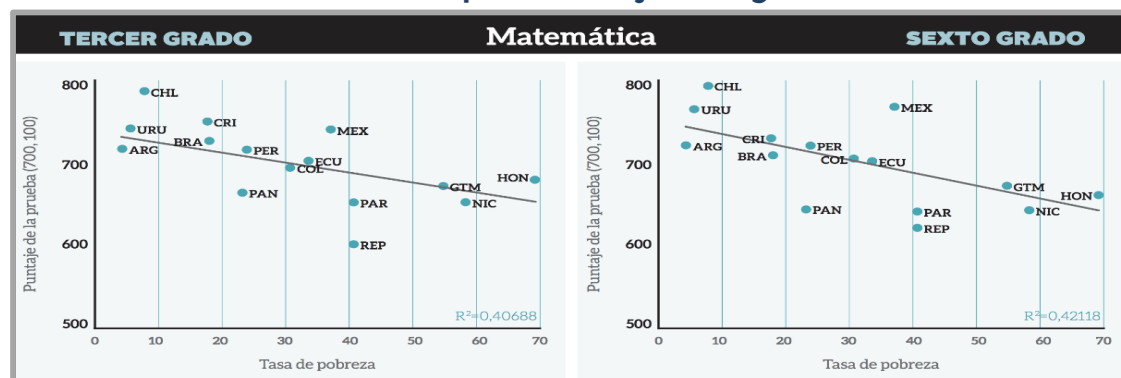
A su vez, los resultados del TERCE indican que existe una relación negativa entre las tasas de pobreza y los resultados obtenidos por los países en todas las áreas y disciplinas evaluadas y que los niveles de pobreza explican entre 34% y 46% de la variación en el rendimiento en las cinco pruebas aplicadas (vea las figuras 18 y 19).

**Figura 18. Relación entre la tasa de pobreza (%) y puntajes obtenidos en el área de lectura en TERCE para tercer y sexto grado en América Latina**



Fuente: Treviño et al., 2015, p. 29.

**Figura 19. Relación entre la tasa de pobreza (%) y puntajes obtenidos en el área de matemática en TERCE para tercer y sexto grado en América Latina**



Fuente: Treviño et al., 2015, p. 29.

### El caso de México

En el año 2018, en México se implementó la evaluación nacional PLANEA en las áreas de matemática y lenguaje y comunicación. Los resultados de esta prueba revelaron que, aproximadamente, el 49.1% de los estudiantes de sexto grado obtuvieron logro insuficiente en lenguaje y comunicación. En relación al área de matemática, el 59.1% obtuvo resultados correspondientes al nivel I (insuficiente).

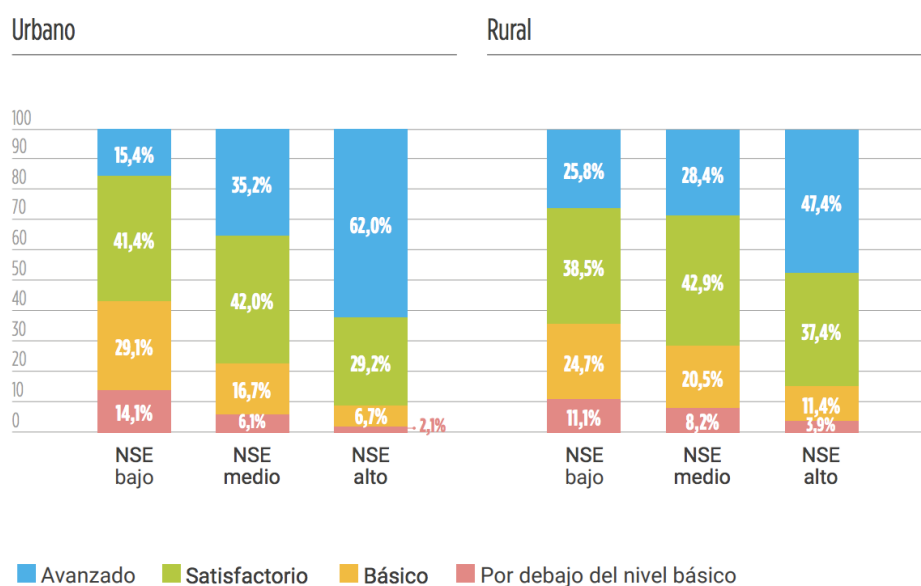
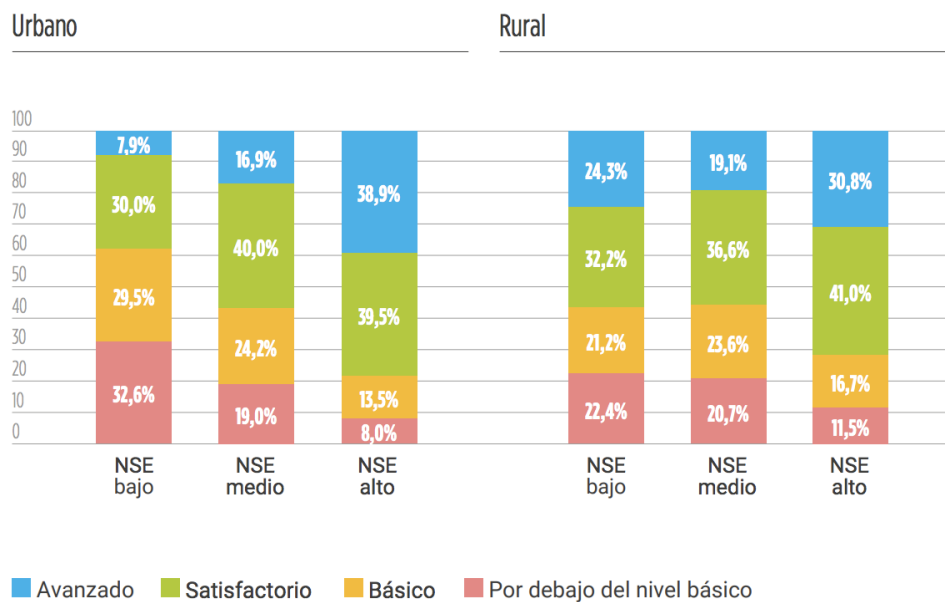
Al desagregar los resultados por sexo, se puede observar una brecha de 13.3 puntos porcentuales entre hombres y mujeres. En el área de lenguaje y comunicación, el 42.5% de las mujeres obtuvieron logro insuficiente en las pruebas en comparación al 55.8% de sus partes hombres. En cuanto al área de matemática, el 61.4% de los hombres alcanzó el nivel I (insuficiente) mientras que el 56.9 de las mujeres logró el mismo nivel, logrando una brecha de 4.5 puntos porcentuales en la que las mujeres superaron a los hombres en su desempeño.

Si tomamos en consideración la gestión (ya sean instituciones públicas o privadas) también podemos observar una brecha en el desempeño de los estudiantes. En el área de lenguaje y comunicación, en promedio, 14% de los estudiantes de escuelas privadas logró un nivel insatisfactorio en comparación a sus pares de escuelas general públicas donde el 50.7% de los estudiantes alcanzó un nivel insuficiente. Para el área de matemática, el 30% de los estudiantes de escuelas privadas lograron un nivel insuficiente en comparación al 60.9% de sus pares de escuelas de gestión general pública.

### El caso de Argentina

Tomaremos el caso de la evaluación nacional **Aprender** que se implementa anualmente en Argentina para analizar los resultados, los cuales se ajustan por nivel socioeconómico (NSE) y zona. En las figuras 20 y 21 se puede observar el desempeño de los estudiantes de primaria en las áreas de lengua y matemática por nivel socioeconómico. En el área de lengua, aproximadamente el 13% de los estudiantes del NSE bajo obtuvo resultados por debajo del nivel básico en comparación al 2% de los estudiantes del NSE alto. Para el área de matemática la brecha es aún más amplia: el 30% de los estudiantes del NSE bajo no alcanzaron el nivel básico en comparación al 8% de sus partes del NSE alto.

**Figura 20. Brechas de desempeño por área y nivel socioeconómico (resultados de la evaluación Aprender 2019 en Argentina)**

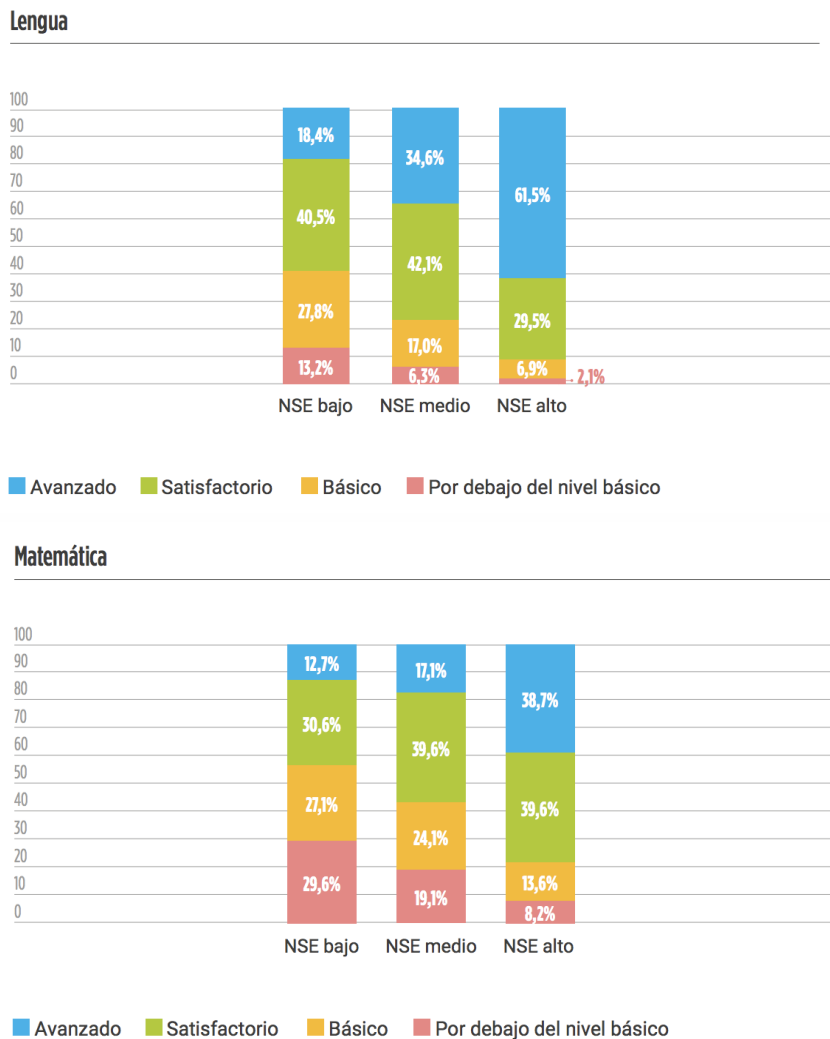


Fuente: Secretaría de Evaluación Educativa, 2018, p. 62 y 63.

Si los resultados son desagregados por NSE y zona (rural o urbana) podemos observar que:

- En ambos ámbitos existe una brecha significativa en el desempeño de los estudiantes de NSE bajo y alto.
- Si comparamos los estudiantes del NSE alto en educación rural y urbana, podemos identificar que en el ámbito urbano hay una proporción mayor de estudiantes con resultados avanzados.

**Figura 21. Distribución de estudiantes según ámbito, por nivel de desempeño en matemática y lengua y NSE en el año 2018 (Argentina)**



Fuente: Secretaría de Evaluación Educativa, 2018, p. 46 y 47.

### 3.2.3 Pueblos originarios

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) indica que toda persona tiene derecho a la educación debiendo esta ser gratuita y obligatoria. A su vez, este documento señala que el objetivo de la educación es el desarrollo pleno de la personalidad humana. En este contexto persiste, en América Latina, una fuerte deuda con los pueblos indígenas que son considerados uno de los grupos sociales más marginados y desfavorecidos del mundo.

El derecho a la educación es un elemento esencial como medio para poder salir de la exclusión y la discriminación que sufren los pueblos indígenas y para garantizar su pleno goce de los derechos humanos y colectivos

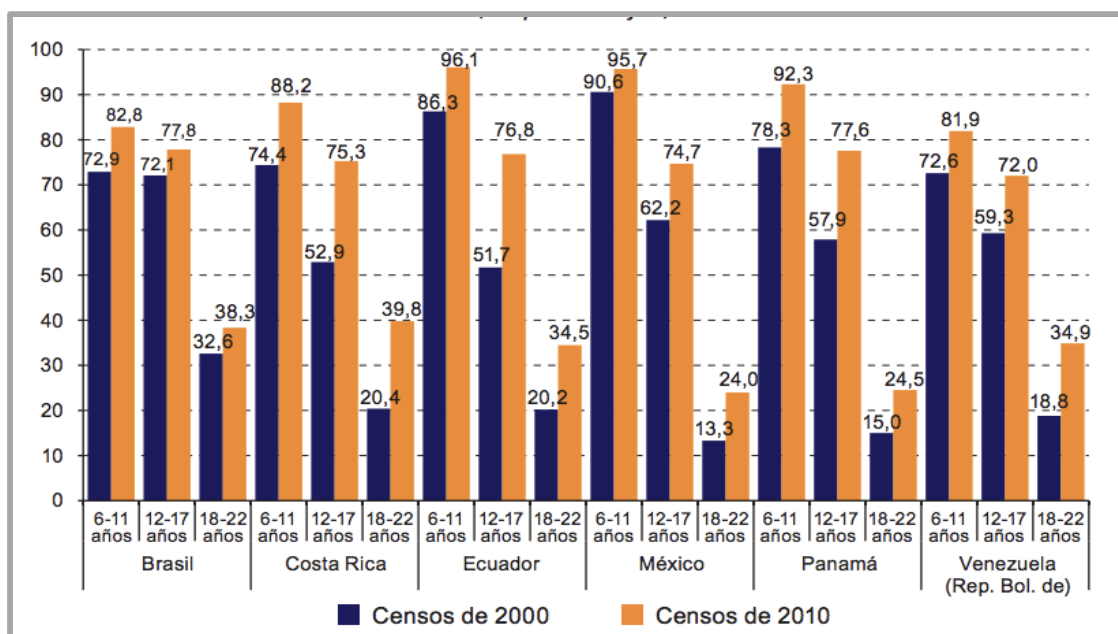
(Naciones Unidas, 2005). El Convenio 169 de la OIT (1989), una agencia especializada de las Naciones Unidas, establece y reconoce los derechos de los pueblos indígenas y tribales y reafirma la necesidad de terminar con las prácticas discriminatorias que afectan a estos pueblos. Los artículos 26, 27, 29 y 30 del Convenio refieren a la necesidad de proveer y garantizar acceso a trayectorias educativas que respeten las particularidades y necesidades de la comunidad. En el año 2007, la Organización para las Naciones Unidas (ONU) y sus estados miembros adoptaron la Declaración sobre los derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI). El acuerdo ratifica los derechos de las comunidades aborígenes e indica como estos deben ser protegidos. Particularmente, los artículos 14 y 15 definen el “establecimiento de sistemas educativos y acceso a una educación que tenga en cuenta las particularidades culturales” y “reflejo adecuado de las culturas indígenas en la educación” respectivamente.

Dentro de los grupos minoritarios, los pueblos indígenas constituyen el 8% de la población en América Latina y continúan enfrentándose a barreras estructurales que limitan su plena inclusión social y económica. Del porcentaje total de personas que viven en extrema pobreza, los pueblos indígenas constituyen un 17% (Banco Mundial, 2015).

Si bien la región ha demostrado grandes avances en términos de acceso y cobertura escolar (como se ha detallado en el módulo 1), existen grandes desigualdades en detrimento de los pueblos indígenas. Según datos publicados por la UNESCO en el año 2010, la brecha de aprendizajes entre estudiantes indígenas y estudiantes no indígenas superaba más de 15 puntos en países como Brasil, El Salvador, Perú, Ecuador, Panamá, Chile, Guatemala o Colombia (UNESCO y LLECE, 2010). Parte de esta brecha puede explicarse por el hecho de que los niños nacidos en pueblos indígenas se incorporan a sistemas educativos tradicionales con un bagaje de conocimientos y habilidades que no necesariamente condicen con la norma de la educación occidental convencional ni el idioma dominante (Paxson y Schady, 2007). Algunos de los obstáculos que encuentran los estudiantes indígenas son las actitudes discriminatorias, la estigmatización, la falta de representación en libros de texto y material docente, las barreras lingüísticas y la falta de recursos e infraestructura.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, los censos del 2000 y 2010 indican que se lograron algunos avances en términos de inclusión de la población indígena en todos los niveles. Sin embargo, si tomamos en consideración el grupo de jóvenes entre 12 y 17 años, en ninguno de los casos la cifra de participación supera el 78% y para el grupo de mayor edad (entre 18 y 22 años) el número es aún más bajo y no supera el 40% en ninguno de los casos.

**Figura 22. Población indígena de 6 a 22 años que asiste a un establecimiento educativo según grupo de edad de acuerdo a los censos de 2000 y de 2010 (en porcentajes en países de América Latina)**



Fuente: Naciones Unidas, 2014, p. 242.

A su vez, los datos indican que, en promedio, la población indígena tiene menos años de estudio en comparación a sus pares no indígenas. También se puede observar que, en promedio, existe una brecha de género que afecta particularmente a las mujeres indígenas.

**Tabla 1. Promedio de años de estudios de la población de 15 a 29 años según condición étnica, sexo y grupo de edad (en países seleccionados)**

País	Grupos de edad	Población indígena			Población no indígena		
		Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Costa Rica, 2011	De 15 a 19 años	7,40	7,61	7,50	8,46	8,88	8,67
	De 20 a 29 años	8,09	8,43	8,26	9,61	10,25	9,93
Ecuador, 2010	De 15 a 19 años	7,83	7,55	7,69	8,82	9,11	8,96
	De 20 a 29 años	7,81	6,96	7,37	9,97	10,40	10,19
México, 2010	De 15 a 19 años	8,44	8,62	8,53	9,11	9,41	9,26
	De 20 a 29 años	9,19	9,07	9,12	10,68	10,86	10,77
Nicaragua, 2005	De 15 a 19 años	5,77	6,22	5,99	6,15	6,94	6,55
	De 20 a 29 años	5,91	6,20	6,06	6,52	7,23	6,88
Panamá, 2010	De 15 a 19 años	7,07	6,61	6,84	9,13	9,69	9,41
	De 20 a 29 años	7,17	5,95	6,56	10,53	11,66	11,09
Perú, 2007	De 15 a 19 años	9,01	8,69	8,86	9,38	9,37	9,37
	De 20 a 29 años	10,07	9,04	9,55	10,85	10,66	10,76
Venezuela (República Bolivariana de), 2011	De 15 a 19 años	6,55	7,22	6,88	8,86	9,52	9,19
	De 20 a 29 años	6,51	7,34	6,92	9,87	11,14	10,51

Fuente: Naciones Unidas, 2014, p. 265.

En términos de aprendizajes, los resultados obtenidos a través del TERCE indican que la relación negativa entre el logro de aprendizaje y la condición indígena del estudiante oscila entre 18 y 43 puntos según el país, grado y disciplina. Pertenecer a una comunidad indígena se asocia con una desventaja promedio de 28 puntos en sexto grado mientras que, en tercer grado, la desventaja promedio es de 25 puntos (Treviño et al., 2015).

### **El caso de México**

El informe *Panorama Educativo de la población indígena y afrodescendiente* que realizó Unicef (Unicef, 2018) en conjunto con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en el año 2017 señala que la Encuesta Intercensal del año 2015 revela que 1 de cada 10 mexicanos era indígena. De la población que habla alguna lengua indígena (7.4 millones), 909.356 no hablan español. La mitad de la población indígena en edad de asistir a algún nivel de la educación obligatoria viven en localidades rurales. Además, 1 de cada 10 niños entre 6 y 11 años hablante de la lengua indígena monolingüe no asistía a la escuela. De los jóvenes entre 15 y 17 años, solo asistió a la escuela aproximadamente un 10% de los adolescentes hablantes de lengua indígena. Asimismo, existe una brecha de género, ya que las mujeres hablantes de lengua indígena tuvieron menor asistencia escolar y esta brecha se amplía con el transcurso del tiempo.

Puede consultar más información en el siguiente enlace:  
<https://www.refworld.org.es/pdfid/5b6dd6454.pdf>

En América Latina, la inclusión de los pueblos indígenas es una deuda social pendiente. Es necesario redoblar los esfuerzos para garantizar el derecho al acceso, la permanencia y graduación de los niños y jóvenes indígenas mediante propuestas educativas que sean relevantes y pertinentes para dichas comunidades.

# Referencias

- Arcidiácono, M., Cruces, G., Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. y Vázquez, E. (2014). *La segregación escolar público-privada en América Latina*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Arriagada, I. (25 de mayo de 2018). *Educación Rural en Chile, sus desafíos* [entrada de blog] [documento en línea]. Recuperado de <https://www.grupoeducar.cl/noticia/educacion-rural-en-chile-sus-particularidades-y-desafios/>
- Banco Mundial (2015). *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI* [documento en línea]. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/98544-WP-P148348-Box394854B-PUBLIC-Latinoamerica-indigena-SPANISH.pdf>
- Bernal, R. y Camacho, A. (2010). *La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Economía.
- Bos, M. S., Elías, A., Vegas, E. y Zoido, P. (2016). *PISA América Latina y el Caribe ¿Cómo se desempeñan los hombres y las mujeres? Nota 5*. [documento en línea]. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/América-Latina-y-el-Caribe-en-PISA-2015-¿Cómo-se-desempeñan-los-hombres-y-las-mujeres.pdf>
- CEPAL (2007). *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago: Comisión Económica Para América Latina.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos.** Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas, París, Francia, 10 de diciembre de 1948.
- García-Huidobro, J. E. (2010). *Para hacer pública la educación pública*. [documento en línea]. Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8972/txt128302.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grunewald, R. y Rolnick, A. (2006). *A proposal for achieving high returns on early childhood development. Special Studies, Early Childhood Development*. Minneapolis: Federal Reserve Bank of Minneapolis.
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8). [documento en línea]. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Lawrence-Brown, D. y Sapon-Shevin, M. (2015). *Condition Critical—Key Principles for Equitable and Inclusive Education*. New York: Teachers College Press.
- Naciones Unidas (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*

[documento en línea]. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/1/S1420521\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/1/S1420521_es.pdf)

**Naciones Unidas** (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* [documento en línea]. Recuperado de [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)

**Novella, R., Repetto, A., Robino, C. y Rucci, G.** (Eds.) (2018). *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?* [documento en línea]. Recuperado de [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Millennials\\_en\\_América\\_Latina\\_y\\_el\\_Caribe\\_trabajar\\_o\\_estudiar.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Millennials_en_América_Latina_y_el_Caribe_trabajar_o_estudiar.pdf)

**Observatorio Argentinos por la Educación** (2018). *Hacia una secundaria para todos: Crece la educación rural en Argentina* [documento en línea]. Recuperado de [https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/4.ArgxEdu\\_SecundariaRural\\_Mayo\\_2018\\_.pdf](https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/4.ArgxEdu_SecundariaRural_Mayo_2018_.pdf)

**Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas** (s.f.). *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe* [documento en línea]. Recuperado de [http://www.observatorioeducacion.org/sites/default/files/educationlacppt.6.18\\_spa\\_final\\_27.pdf](http://www.observatorioeducacion.org/sites/default/files/educationlacppt.6.18_spa_final_27.pdf)

**OCDE** (2016). *La educación en Colombia: revisión de políticas nacionales de educación* [documento en línea]. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)

**OCDE** (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA. Paris: OECD Publishing.* [documento en línea]. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

**Oficina Internacional del Trabajo** (1989). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales* [documento en línea]. Recuperado de [https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C169](https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169)

**Organización para los Estados Iberoamericanos OEI** (s.f.). *¿Qué es Luces para Aprender?* [documento en línea]. Recuperado de <https://www.oei.es/Educacion/luces-para-aprender/luces-para-aprender>

**Organización para los Estados Iberoamericanos OEI** (s.f.). *Luces para Aprender* [documento en línea]. Recuperado de <https://www.oei.es/Educacion/luces-para-aprender/luces-para-aprender>

**Parker, S. W., Todd, P. E. y Wolpin, K. I.** (2005). *Within-family treatment effect estimators: The impact of Oportunidades on schooling in Mexico.* University of Pennsylvania.

**Paxson, C. y Schady, N.** (2007). Cognitive development among young children in Ecuador the roles of wealth, health, and parenting. *Journal of Human resources*, 42(1), 49-84.

**Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2014).** *Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia* [documento en línea]. Recuperado de <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-summary-es.pdf>

**Quiroz, S. S., Dari, N. L. y Cervini, R. A. C. (2017).** Nivel socioeconómico y brecha entre Educación Secundaria pública y privada en Argentina. Los datos de PISA 2015. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(6), 79-97.

**Rivas, A. (2015).** *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)* [documento en línea]. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/12/DT-Que-paises-mejoraron-en-PISA-vf.pdf>

**Secretaría de Evaluación Educativa (2018).** *Aprender 2018: Informe Nacional de Resultados 6° año nivel primario* [documento en línea]. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender2018\\_primaria.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender2018_primaria.pdf)

**Senovilla, M. D. C. y Bolaños, D. J. (2018).** Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 111-129.

**SITEAL (2011).** *Escuelas públicas y privadas: desafíos diversos ante la expansión educativa* [documento en línea]. Recuperado de [http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal\\_datodestacado\\_20111017.pdf](http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_datodestacado_20111017.pdf)

**Terigi, F., Perazza, R. y Vaillant, D. (editores) (2009).** *Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).

**Tiramonti, G. (2014).** Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto. *Avances en supervisión educativa*, volumen (20).

**Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P. y Naranjo, E. (2015).** *Informe de resultados TERCE: Factores asociados* [documento en línea]. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533/PDF/243533spa.pdf.multi>

**UNESCO y LLECE (2010).** *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.

**UNESCO (2016).** *La paridad de género*. Recuperado de <https://gem-report-2016.unesco.org/es/chapter/la-paridad-de-genero/>

**UNESCO (2017).** *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* [documento en línea]. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

**UNESCO (s.f.).** *La atención y educación de la primera infancia*. [documento en línea]. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

**Unicef** (2016). *Identificar las desigualdades para actuar: resultados y determinantes del Desarrollo de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe*. [documento en línea]. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5816/Identificar%20las%20desigualdades%20para%20actuar%20resultados%20y%20determinantes%20del%20Desarrollo%20de%20la%20Primera%20Infancia%20en%20América%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**Unicef** (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. [documento en línea]. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/pdfid/5b6dd6454.pdf>

**Varón-Martínez, F.** (2017). El fenómeno de la deserción escolar en un contexto local: estudio de la política municipal. *DIXI*, 19(26).

**Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C.** (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. [documento en línea]. Recuperado de <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf>