

El desarrollo de habilidades de niños, jóvenes y adultos indígenas en América Latina y el Caribe

Emma Näslund-Hadley
Humberto Santos

División de Educación
Departamento del Sector Social

NOTA TÉCNICA N°
IDB-TN-02410

El desarrollo de habilidades de niños, jóvenes y adultos indígenas en América Latina y el Caribe

Emma Näslund-Hadley
Humberto Santos

Febrero 2022

Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo
Näslund-Hadley, Emma.

El desarrollo de habilidades de niños, jóvenes y adultos indígenas en América Latina y
el Caribe / Emma Näslund-Hadley , Humberto Santos.

p. cm. — (Nota Técnica del BID ; 2410)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Indigenous peoples-Education-Latin America. 2. Indigenous peoples-Education-
Caribbean Area. 3. Education, Bilingual-Latin America. 4. Education, Bilingual-
Caribbean Area. I. Santos, Humberto. II. Banco Interamericano de Desarrollo. División
de Educación. III. Serie.

IDB-TN-2410

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2022 Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



RESUMEN

Para promover el acceso al desarrollo de habilidades entre las poblaciones indígenas, los planificadores de la educación requieren conocimientos tanto sobre los desafíos de la región como sobre las políticas que permitan cumplir dicho objetivo. En este estudio, mapeamos el estado de desarrollo de habilidades de niños, jóvenes y adultos indígenas en América Latina y el Caribe (ALC). Con base en datos de los censos de ALC y pruebas administradas a nivel regional y nacional, así como en estudios previos, identificamos los principales desafíos para el desarrollo de habilidades entre los pueblos indígenas de ALC en las cinco etapas de la vida: infancia/ primera infancia, infancia y preadolescencia, adolescencia, adultez joven y edad adulta. También resumimos las políticas y programas basados en la evidencia que abordan las brechas de acceso y aprendizaje entre niños, jóvenes y adultos indígenas y no indígenas, brechas que afectan el desarrollo de habilidades a lo largo de la vida y la participación en el mercado laboral. Sobre la base de este análisis, destacamos las lecciones aprendidas y recomendamos líneas de acción.

Códigos JEL: I21, I24, I28

Palabras clave: pueblos indígenas, desarrollo de habilidades, educación bilingüe, educación intercultural bilingüe, equidad, América Latina, Caribe

Agradecemos los valiosos comentarios de Carmiña Albertos, Horacio Álvarez, Caridad Araujo, Bentata Claire, Cecilia Berlanga, Diana Bocarejo, Enzo Harquet, Nidia Hidalgo, Diana Hincapie, Cynthia Hobbs, Kenji Hokonohara, Alejandro Morduchowicz, Sabine Rieble-Aubourg, Graciana Rucci, Manuel Urquidi y Hugo Us.

CONTENIDO

1. Desafíos para el desarrollo de habilidades entre niños, jóvenes y adultos indígenas	4
2. Evidencia sobre políticas y programas que promueven el desarrollo de habilidades en niños, jóvenes y adultos indígenas	20
3. Diez lecciones aprendidas: desarrollo de habilidades para niños, jóvenes y adultos indígenas	28
4. Líneas de acción para promover la educación y capacitación de niños, jóvenes y adultos indígenas	33
Referencias	41

FIGURES AND TABLES

Figura 1. Población de ALC identificada como indígena (%)	50
Figura 2. Tasa de asistencia*+ a sala cuna (0-3 años) y preescolar (4-5 años) para indígenas‡ y no indígenas (%)	51
Figura 3. Tasa de asistencia escolar indígena y no indígena, 6 a 11 años (%)	51
Figura 4. Tasa de asistencia escolar de los niños indígenas (6-11 años), urbana vs. rural (%)	52
Figura 5. Tasas de finalización de la educación primaria y secundaria en México, 2020 (%)	52
Figura 6. Estudiantes de 6º grado bajo el nivel mínimo de competencia en TERCE 2013 (bajo Nivel 2) (%)	53

Figura 7. Brecha de puntajes de los estudiantes indígenas con respecto a los estudiantes no indígenas en la prueba ERCE 2019	55
Figura 8. Tasa de asistencia escolar indígena y no indígena, 12-18 años (%)	55
Figura 9. Tasa de asistencia escolar de los niños indígenas* (12-18 años), urbana vs. rural (%)	56
Figura 10. Población en países seleccionados de ALC, de 24 a 64 años, con educación postsecundaria (%)	56
Figura 11. Tasas de alfabetización para la población de más de 10 años (%)	57
Figura 12. Alfabetización y conocimiento de las lenguas indígenas (población indígena de más de 10 años que no sabe leer ni escribir*)	58
Figura 13. Niveles de desempeño en las escuelas interculturales y bilingües (EIB) de Perú: resultados de la prueba de ECE de español de cuarto grado, 2018 (por lengua indígena) (%)	59
Figura 14. Ecuador y su concentración de postulantes y vacantes en QSM IB1, por lengua indígena de la escuela	60
Tabla 1. Brechas de aprendizaje de ALC en pruebas estandarizadas nacionales	61
Tabla 2. Número de escuelas y estudiantes de educación intercultural bilingüe (EIB) *	62

1

DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES ENTRE NIÑOS, JÓVENES Y ADULTOS INDÍGENAS

El desarrollo de habilidades tiene el poder de transformar vidas. Para tener éxito en la escuela y en la vida, los niños, los jóvenes y los adultos deben desarrollar una gama de habilidades cognitivas, socioemocionales, técnicas y digitales. A nivel macro, los trabajadores calificados que dominan los rápidos avances en las tecnologías emergentes son vitales para el desarrollo económico y valorados en la fuerza laboral. Sin embargo, en América Latina y el Caribe (ALC), algunos grupos de la población no desarrollan las habilidades necesarias. Más concretamente para este estudio, los niños, jóvenes y adultos indígenas muestran retrasos significativos en gran parte porque carecen del acceso a la educación y la capacitación que reciben sus pares no indígenas (McEwan 2007). Estas brechas persisten a pesar de los compromisos de los gobiernos con el desarrollo de habilidades, compromisos que se fundan en una variedad de instrumentos y marcos legales internacionales y nacionales¹.

Para promover el acceso al desarrollo de habilidades entre las poblaciones indígenas, los planificadores de la educación requieren conocimientos tanto sobre los desafíos de la región como sobre las políticas que permitan cumplir dicho objetivo. En este estudio, comenzamos analizando los datos de los censos de ALC y las pruebas estandarizadas administradas a nivel regional y nacional; también se examina el acceso a la educación y la formación; así como la evidencia sobre programas exitosos.

¹ Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas 2016; Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 1989; así como la legislación nacional que describe los derechos de los pueblos indígenas a la educación.

En esta sección identificamos los principales desafíos para el desarrollo de habilidades entre los pueblos indígenas de ALC en las cinco etapas de la vida: infancia/primera infancia, infancia y preadolescencia, adolescencia, adultez joven y edad adulta. Debido a que los grupos indígenas a menudo tienen sus propias concepciones sobre estas etapas de la vida, los planificadores educativos deberán diseñar intervenciones teniendo en cuenta sus diferencias culturales.

La segunda sección del estudio resume las políticas y programas que abordan las brechas de acceso y resultados educativos entre los niños indígenas y no indígenas, jóvenes y adultos, brechas que afectan el desarrollo de habilidades a lo largo de la vida y la participación en el mercado laboral. En las últimas dos secciones, la nota destaca las lecciones aprendidas y recomienda líneas de acción. Para los propósitos de este estudio, la educación intercultural bilingüe (EIB) ² se define como un modelo que busca consolidar la educación de los niños indígenas y/o migrantes de manera que apoye el patrimonio cultural, étnico y lingüístico, al tiempo que refuerce la identidad individual y ayude a formar una identidad nacional que permita a los ciudadanos de diversos orígenes vivir y prosperar juntos (Abarca 2015). Véase la Figura 1 para consultar los porcentajes de la población que se identifican como indígenas, para los países considerados en las tablas y figuras.

Desafío 1: Asegurar que la primera infancia y los niños pequeños indígenas desarrollen las habilidades cognitivas, lingüísticas, motoras y socioemocionales que necesitarán para entrar a la escuela listos para aprender.

En comparación con sus pares no indígenas, los niños indígenas tienen bajo acceso a los servicios de desarrollo en la primera infancia (DPI).

Las tasas de asistencia declaradas por los estudiantes de tercer grado, según los datos levantados por TERCE 2013, se muestran en la Figura 2 ³. La asistencia se define como haber estado matriculado en una sala

² El enfoque que sustenta la EIB apoya y promueve los procesos de transformación social y política, ya que inculca la valoración y apropiación de legados culturales y simbólicos que contribuyen a la formación de la sociedad (Abarca 2015).

³ Un estudiante cuya madre se autoidentifica como indígena es considerado indígena.

cuna formal o centro preescolar en los rangos de edad de 0-3 años y 4-5 años, respectivamente. En la mayoría de los países, las tasas de asistencia son bajas para los niños hasta los tres años. Solo Chile, Colombia y Perú tienen tasas de asistencia superiores al 50 por ciento. Entre los países con las tasas de asistencia más altas, Colombia tiene la mayor brecha entre estudiantes indígenas y no indígenas: el 54,9 por ciento de los estudiantes no indígenas asistieron a un centro formal de primera infancia (CPI) en algún momento entre el nacimiento y los tres años. Este porcentaje se reduce al 31,7 por ciento entre los estudiantes indígenas.

Aunque la cobertura preescolar ha experimentado aumentos notables en toda la región, persisten las brechas entre los niños indígenas y no indígenas. En todos los países, la tasa de asistencia es más alta entre los niños en edad preescolar (4 a 5 años) en comparación con los niños hasta los 3 años (Figura 2). Pero a medida que aumenta la asistencia, las disparidades se hacen más evidentes entre los niños indígenas y no indígenas. En Paraguay, México, Ecuador, Panamá, Costa Rica y Colombia la brecha de asistencia entre ambos grupos es superior a los 10 puntos porcentuales. Las brechas de acceso que aún persisten entre los niños indígenas en edad preescolar se han atribuido a factores interrelacionados, incluidos el nivel socioeconómico familiar, la falta de conciencia de la importancia del desarrollo del niño en la primera infancia (DPI) y la educación preescolar y las distancias entre los hogares y los centros educativos.

Las disparidades en el desarrollo en la primera infancia entre los niños indígenas y no indígenas aparecen incluso en el primer año de vida en algunos países. Se han detectado brechas de desarrollo en los primeros doce meses de vida de un niño en Perú y desde el primer año en Paraguay; en Nicaragua, sin embargo, no se observan brechas (BID 2019). Según algunos estudios, las brechas de desarrollo se convierten en brechas de aprendizaje en los años preescolares. En Perú, los preescolares que hablan quechua obtuvieron 0,61 desviaciones estándar menos que sus pares que hablan español (Gallego, Näslund-Hadley y Alfonso 2019). Del mismo modo, en Panamá se encontró que los preescolares indígenas tienen habilidades matemáticas un 25 por ciento por debajo de sus pares no indígenas. La brecha correspondiente en lectura fue del 40 por ciento. Los preescolares indígenas también tenían un nivel de ansiedad matemática 50 por ciento más alto en comparación con sus compañeros no indígenas, poniendo en

peligro el aprendizaje futuro de las matemáticas (Näslund-Hadley et al. 2020).

Además de las limitaciones de acceso a los servicios de desarrollo infantil (DPI) y preescolar entre los niños indígenas, la literatura señala cinco factores que limitan el desarrollo de habilidades en los primeros años de vida. En primer lugar, las comunidades y los hogares indígenas tienen un nivel socioeconómico más bajo -marcado por los déficits nutricionales y la desnutrición que afectan desproporcionadamente a los niños indígenas-, enfermedades crónicas y resultados educativos limitados en la primera infancia (Alderman y Fernald 2017; Arteaga y Glewwe 2017; Beck 2012; Glewwe y King 2001). En segundo lugar, los centros de desarrollo infantil y preescolares de las comunidades indígenas suelen tener una infraestructura de baja calidad. En la comunidad indígena más grande de Panamá, un estudio reciente mostró que los centros preescolares con mayoría de estudiantes indígenas tenían una infraestructura más pobre que los centros preescolares cercanos con mayoría de estudiantes no indígenas (Näslund-Hadley et al. 2020). En tercer lugar, los servicios para la primera infancia, en la práctica, suelen carecer de la necesaria “contextualización”, en la que las culturas indígenas se han incorporado a un enfoque integral para los niños más pequeños (Rodríguez Gómez y Harris-Van Keuren 2012; Araujo, López-Boo y Puyana 2013). En cuarto lugar, los datos de Perú sugieren que las menores expectativas de los maestros para los niños indígenas pueden limitar el aprendizaje (Arteaga y Glewwe 2017). En quinto lugar, la educación bilingüe rara vez está disponible en la región (Banco Interamericano de Desarrollo 2020), lo que limita el desarrollo de habilidades (Arteaga y Glewwe 2017; Rodríguez Gómez y Harris-Van Keuren 2012).

Desafío 2: Asegurar que los niños y preadolescentes indígenas desarrollen las habilidades cognitivas y socioemocionales básicas que les permitan seguir aprendiendo.

La región ha logrado grandes avances hacia la asistencia universal de niños indígenas y preadolescentes en la educación primaria y secundaria inferior. La Figura 3 presenta la tasa de asistencia a la escuela para niños de 6 a 11 años. En la mayoría de los países, las brechas entre los estudiantes indígenas y no indígenas son pequeñas y, en algunos casos, incluso favorables a los indígenas. Sin embargo, persisten grandes disparidades en Brasil (14 puntos porcentuales), Venezuela (13,4 puntos), Colombia (7,8 puntos), Panamá (6,9 puntos) y Costa Rica (6,2 puntos). En general, los pueblos indígenas en estos países son numerosos y dispersos (Banco Mundial 2015). Por otro lado, la Figura 4 muestra que los niños indígenas rurales de 6 a 11 años tienen tasas de asistencia marcadamente más bajas que sus pares urbanos. Las mayores brechas se observan en Brasil (19 puntos porcentuales), Venezuela (13,6 puntos), El Salvador (11,1 puntos) y Colombia (10,5 puntos).

Los datos muestran que las niñas indígenas tienen menor probabilidad de hablar español o asistir a la escuela. Si están matriculadas en la escuela, también tienen menor probabilidad de completar la educación primaria que los niños indígenas y que sus pares no indígenas. Los países donde se identifican brechas de género en la asistencia a la educación primaria—brechas que favorecen a los niños indígenas— incluyen Belice, Bolivia, Guatemala y Perú, donde las brechas comienzan a ampliarse a los nueve años (Chioda 2016; Duryea et al. 2007). Las niñas indígenas rurales de Bolivia experimentan la mayor brecha de género en asistencia a educación primaria de la región (Sperling, Winthrop y Kwauk 2016).

Una vez matriculados en la escuela, los estudiantes indígenas tienen tasas de finalización más bajas que sus pares no indígenas. Las disparidades van de 1 a 5 puntos porcentuales en Trinidad y Tobago, Ecuador, México y Jamaica, a 6 puntos porcentuales en Surinam y 10 puntos porcentuales en Guatemala (Cortina 2017; CEPAL 2014; BID 2020). Las brechas en la finalización de la escuela primaria son más pronunciadas entre las mujeres indígenas, especialmente en las zonas rurales. En la zona rural de Bolivia, hay una brecha de 27 puntos en la finalización de la primaria entre un hombre no indígena y una mujer indígena (25,6% frente a 52,5%); la brecha es de 19 puntos entre hombres y mujeres indígenas (25,6% frente a 44,5%) (Banco Mundial 2015). Las tasas de finalización de la escuela primaria,

según el censo mexicano de 2020, se muestran en el panel A, Figura 5. En comparación con Bolivia, México tiene brechas más pequeñas, aunque son ligeramente más altas en las zonas rurales. En las zonas urbanas, el 70,3% de las mujeres indígenas han completado la escuela primaria, frente al 76,7% de los hombres no indígenas. En las zonas rurales esos porcentajes son 54,1 y 61,2, respectivamente.

La literatura identifica una serie de obstáculos que los pueblos indígenas enfrentan para acceder a la educación primaria. La literatura identifica una serie de obstáculos que los pueblos indígenas enfrentan para acceder a la educación primaria. Al igual que en el caso de los niños indígenas en edad preescolar, la menor educación y riqueza de las familias indígenas influye en las menores tasas de matriculación, asistencia y finalización, es decir, en su nivel educativo (Banco Mundial 2015). La compañía de un adulto para los estudiantes que van a pie a la escuela mejora la asistencia y la seguridad. Por lo tanto, las escuelas que se encuentran a una distancia segura para caminar son importantes, especialmente porque las comunidades indígenas tienden a estar dispersas geográficamente, lo que impone caminatas más largas a los escolares y disminuye las tasas de matriculación (Yañez et al. 2011). En el nivel primario, la falta de instrucción bilingüe y de pertinencia cultural afecta a la matrícula indígena y a la finalización del nivel (Banco Mundial 2015; López 2018). Además, el acceso a la educación primaria es limitado, ya que los estudiantes indígenas, especialmente las niñas, abandonan la escuela para cuidar a sus hermanos o ayudar en las tareas del hogar (Banco Mundial 2015; López 2018).

Los estudiantes indígenas de primaria están a la zaga de sus compañeros en cuanto a rendimiento educativo. En la evaluación regional estandarizada de primaria (TERCE), en promedio un 58% de los estudiantes que no hablan español en casa (utilizado como indicador de la condición de indígena) carecen de competencias básicas en matemáticas, el 37% en lectura y el 58% en ciencias. Estas preocupantes brechas de aprendizaje generan que una proporción cada vez más baja de estudiantes indígenas alcance niveles de competencia (Figura 6). La brecha es particularmente pronunciada en Perú, Argentina y México, donde el 66%, el 60% y el 43% de los estudiantes indígenas, respectivamente, no alcanzan los

estándares de competencia (están debajo del nivel 2) en matemáticas, en comparación con el 35%, el 36% y el 21,5%, respectivamente, en el resto de los estudiantes. En lectura, la mayoría de los países en TERCE tienen brechas de competencia de 20 puntos porcentuales o más entre los estudiantes no indígenas e indígenas. La brecha fue más pronunciada en Costa Rica, México, Panamá y Perú. Finalmente, en ciencias, Panamá, Perú y México también muestran las mayores brechas (30 puntos porcentuales o más) para los estudiantes indígenas. Los resultados más recientes del ERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo) 2019 publicados por la UNESCO confirman estas brechas de aprendizaje. La Figura 7 presenta las brechas de resultados en lectura, matemáticas y ciencias. Los estudiantes indígenas de 6º grado obtienen, en promedio, 22 puntos menos que sus pares no indígenas. Estas desventajas fluctúan entre los países, desde 22 puntos en Honduras, hasta 117 puntos en Costa Rica. Estas diferencias persisten incluso controlando las diferencias socioeconómicas entre los estudiantes, lo que sugiere que el menor rendimiento de los estudiantes indígenas no se explica totalmente por las características de los hogares (OREALC/UNESCO, 2021).

Las brechas de rendimiento en primaria también se reflejan en las evaluaciones nacionales de aprendizaje. Por ejemplo, en Guatemala, el 14 por ciento de los estudiantes indígenas cumplen con los estándares nacionales en matemáticas. Entre los no indígenas dicho porcentaje es un 30 por ciento. En lectura, el 9 por ciento de los estudiantes indígenas cumplen con los estándares nacionales de competencia, en comparación con el 31 por ciento de los estudiantes no indígenas (Orozco y Valdivia 2017). En Surinam, mientras que el 32 por ciento y el 64 por ciento de los niños en Paramaribo lograron calificaciones satisfactorias en matemáticas y lenguaje para los exámenes de grado 6, respectivamente, solo el 8 por ciento (matemáticas) y el 24 por ciento (lenguaje) de los niños en Sipaliwini (zona rural con una alta proporción de pueblos indígenas) lo hicieron en 2018 (Investigación y Planificación, MOESC 2019).

Las brechas de aprendizaje entre los estudiantes indígenas y no indígenas, basadas en las evaluaciones nacionales más recientes de Chile, Ecuador, México y Guatemala, se muestran en la tabla 1. Los resultados son consistentes con los del TERCE y revelan considerables rezagos para los estudiantes indígenas en comparación con sus pares no indígenas. En la prueba nacional estandarizada en México (“Planea”) para primaria

y secundaria inferior, se observan disparidades de 0,5 a 0,76 desviaciones estándar entre los estudiantes indígenas y no indígenas, dependiendo de la materia. Tanto en primaria como en secundaria inferior, las diferencias tienden a ser mayores en lenguaje que en matemáticas. En la prueba “Ser Estudiante” en Ecuador, se observa una brecha de rendimiento a favor de los estudiantes indígenas en cuarto grado (entre 0,06 y 0,013 desviaciones estándar según la asignatura), pero en séptimo grado, esta ventaja se invierte, ya que

Cuadro 1. Brechas de aprendizaje entre los grupos indígenas de Perú

La Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú aplica una prueba estandarizada en escuelas interculturales bilingües, para medir el aprendizaje en lectura en seis lenguas indígenas (aymara, awajún, quechua-cusco collao, shipibo, quechua-chanka y asháninka) y el español como segunda lengua. En 2018, se evaluaron 18,701 estudiantes de cuarto grado matriculados en 1,837 escuelas.

La figura 13 muestra los niveles de rendimiento en español como segunda lengua de los estudiantes que hablan una lengua indígena (la única prueba comparable entre grupos). Los resultados muestran que los estudiantes cuya lengua indígena proviene de la zona amazónica (Awajún, Ashaninka y Shipibo) y aquellos que hablan otros idiomas no incluidos en la evaluación (Otros idiomas) tienen peores niveles de rendimiento, con menos del 8 por ciento de los estudiantes logrando los resultados esperados para cuarto grado. Por otro lado, los estudiantes que hablan una lengua andina (aymara, awajún, quechua-cusco collao, y shipibo, quechua-chanka) muestran mejores resultados.

Estas brechas muestran que los pueblos indígenas del Perú son heterogéneos y que cada grupo tiene necesidades y contextos diferentes. La disponibilidad de pruebas estandarizadas en la lengua materna de los estudiantes es una herramienta importante para medir el aprendizaje de los diferentes pueblos indígenas y para diseñar intervenciones específicas que consideren sus diferencias culturales y sociales.

los alumnos no indígenas superan a los indígenas en un promedio de 0,21 y 0,33 desviaciones estándar. En este caso, las diferencias son mayores en lenguaje que en matemáticas, ciencias naturales y estudios sociales. Además de las brechas entre los alumnos indígenas y no indígenas, persisten brechas preocupantes entre los distintos grupos indígenas de un país. El Cuadro 1 presenta el caso de Perú.

Los bajos niveles de aprendizaje observados entre los estudiantes indígenas de primaria se atribuyen a varios factores. En primer lugar, los estudiantes indígenas viven en hogares con niveles socioeconómicos más bajos, lo que se correlaciona con niveles más bajos de aprendizaje. Las brechas en las capacidades cognitivas y no cognitivas tempranas se relacionan con las diferencias en el nivel socioeconómico, y el rendimiento de los niños también se correlaciona con el nivel de escolaridad de los padres, particularmente el de la madre (Schady et al. 2015). Además, el nivel socioeconómico es un canal persistente para la desigualdad y las bajas aspiraciones educativas (Delprato 2019; Pasquier-Doumer y Risso Brandon 2015).

En segundo lugar, el acceso a EIB es limitado en toda ALC. La tabla 2 muestra el número de escuelas y estudiantes de la EIB en Chile, Perú, Ecuador y México. En los niveles de preescolar y primaria, sólo el 10% de las escuelas son EIB, excepto en Perú, donde representan el 25% de todas las escuelas primarias. El acceso a la EIB es menor en el nivel secundario, especialmente en Chile (con un 3,4% de las escuelas). Dado que la población estudiantil en las escuelas de la EIB es pequeña, la proporción de estudiantes indígenas que reciben la EIB es generalmente baja, pero varía según el país. Por ejemplo, en Argentina menos del 10 por ciento de los estudiantes indígenas reciben EIB (UNICEF 2010b). En Chile, el 20,9% de los niños indígenas tienen acceso a salas cunas formales y centros preescolares con EIB. Dicho porcentaje es 30% en primaria y 14,7% en secundaria. En Perú, el 38% de los alumnos indígenas de primaria reciben EIB. Sin embargo, alrededor de la mitad de sus profesores no hablan la lengua indígena de instrucción, lo que hace que las brechas de aprendizaje se amplíen dada la baja calidad de la instrucción (Benavides, Mena y Ponce 2010). En el interior de Surinam, el 91,3 por ciento de los estudiantes de 7 a 14 años hablan lenguas indígenas en casa, sin embargo, la mayoría de los maestros sólo hablan holandés (UNICEF 2018). En Bolivia, el 22 por ciento de los estudiantes indígenas pueden acceder a la EIB (Banco Mundial 2015).

La debilidad de las unidades de EIB en los ministerios de educación y la limitada formación de los docentes son algunos de los factores que afectan a la provisión de EIB. La migración urbana también limita el acceso de los estudiantes indígenas a la EIB porque son una minoría en las aulas urbanas. En tercer lugar, hay problemas en el diseño y la implementación de la EIB (Banco Mundial 2015). Quizás lo más importante es que las escuelas indígenas e interculturales bilingües se enfrentan a una grave escasez de profesores. Y lo que es peor, los profesores que se asignan tienen una formación limitada en EIB, una menor capacitación formal, certificación y experiencia y un salario más bajo que sus colegas en las escuelas no indígenas (Bertoni et al. 2020; IPA 2020a). Solo el 29% de los profesores de las escuelas del interior de Surinam estaban plenamente calificados (Heemskerk y Duijves 2013). Un análisis de un proceso de contratación de profesores a nivel nacional en Perú mostró que no había candidatos para el 77 por ciento de las escuelas bilingües del país. El mismo estudio evidenció que el 72 por ciento de los profesores de las escuelas secundarias bilingües de Ecuador no están certificados en su área de instrucción. Del mismo modo, en las escuelas indígenas de Brasil, el 80 por ciento de los profesores son temporales y no tienen titularidad (Bertoni et al. 2020). Por último, los profesores de las escuelas indígenas tienden a ser hombres jóvenes. A diferencia de lo anterior, los profesores de las escuelas no indígenas son de mayor edad y principalmente mujeres (Bertoni et al. 2019). Es probable que esta escasez de profesores se agrave debido a la pandemia de COVID-19. El número de profesores disminuye cuando se reduce el tamaño de las clases para cumplir con las normas de salud pública requeridas para la reapertura segura (véase la Figura 14).

Cuarto, los padres indígenas están menos involucrados en la educación de sus hijos que los padres no indígenas (Topor et al. 2010; OREALC/UNESCO 2017).

Quinto, la disponibilidad de infraestructura⁴ escolar disminuye en proporción a la matrícula de estudiantes indígenas. Esta disminución es evidente en tercer grado en Argentina, Chile y Colombia, y en sexto grado en Argentina, Chile, Ecuador, Panamá, Paraguay y Perú (OREALC/UNESCO 2017). Existe evidencia de que la infraestructura y el equipo deficientes limitan la enseñanza y el aprendizaje entre los estudiantes indígenas (Leyva y Guerra 2019).

4 El índice de infraestructura TERCE engloba instalaciones de infraestructura (gimnasio, biblioteca, laboratorio de informática, etc.), servicios (electricidad, agua, internet, etc.) y equipamiento (libros, computadores, etc.).

En sexto lugar, los factores estresantes basados en la raza (es decir, la angustia psicológica causada por el racismo) pueden explicar las disparidades en el rendimiento educativo observadas entre los estudiantes de minorías y sus pares (Levy et al. 2016). Finalmente, es probable que las ya vastas brechas de aprendizaje entre estudiantes indígenas y no indígenas se expandan exponencialmente con el cierre de escuelas producido por 2020; IPA 2020a). el COVID-19. El acceso limitado a Internet, redes celulares y dispositivos tecnológicos en las comunidades indígenas hace que la educación a distancia sea desafiante o imposible.

Desafío 3: Asegurar que los estudiantes indígenas se gradúen de la escuela secundaria con las habilidades cognitivas, técnicas y socioemocionales que les permitan continuar aprendiendo, obtener acceso a empleos de alta calidad y ser buenos ciudadanos.

La asistencia a la escuela secundaria es baja entre los estudiantes indígenas, especialmente en las zonas rurales. Calculamos los datos de la tasa de asistencia para los adolescentes de 12 a 18 años utilizando los datos del censo más reciente de cada país (Figura 8). A diferencia de la asistencia a la escuela de los niños de 6 a 11 años, varios países muestran importantes diferencias entre los estudiantes indígenas y no indígenas. Muchos países presentan disparidades en las tasas de asistencia de más de 10 puntos porcentuales, como Guatemala (18 puntos), Panamá (13 puntos), Honduras (13 puntos), Venezuela (12,5 puntos) y Brasil (10 puntos). Entre la población indígena en edad de asistir a la escuela secundaria, los niveles de asistencia en las zonas rurales son notablemente inferiores a los de las zonas urbanas. La Figura 9 muestra las tasas de asistencia escolar de los niños indígenas de 12 a 18 años según la zona en que habitan. Las mayores disparidades entre las zonas urbanas y rurales se observan en Centroamérica: Honduras (28 puntos porcentuales), El Salvador (18 puntos), Nicaragua (18 puntos) y Belice (15 puntos). Además de estas marcadas disparidades entre las zonas urbanas y rurales, estos países también tienen las tasas de asistencia secundaria más bajas para sus poblaciones indígenas.

Entre los adolescentes indígenas, persisten las diferencias de género en el acceso a la educación secundaria. Las niñas indígenas van a la zaga de los niños indígenas y de sus pares no indígenas (niñas y niños) en cuanto a la asistencia a la escuela en Bolivia, Guatemala y Perú (Duryea et al. 2007). Por ejemplo, en las zonas rurales de Bolivia hay una diferencia de 13 puntos porcentuales en la finalización de la educación secundaria entre los niños no indígenas y las niñas indígenas (22,9% frente a 9,8%). En las zonas urbanas, la brecha es de 28 puntos porcentuales (56,3% frente a 28,7%) (Banco Mundial 2015). El panel B de la figura 5 muestra la tasa de finalización de la enseñanza secundaria en México. Se observan grandes brechas entre los jóvenes indígenas y no indígenas, especialmente en zonas urbanas. En este caso, sólo el 24,9 por ciento de las mujeres indígenas han completado la escuela secundaria, frente al 35,3 por ciento de los hombres no indígenas. En las zonas rurales estos porcentajes corresponden al 10,5 por ciento y al 14,1 por ciento, respectivamente. En Guyana, la brecha de género en la educación secundaria se invierte, ya que solo el 13% de los jóvenes indígenas del interior están matriculados en la escuela cuando llegan al último año de la escuela secundaria, en comparación con el 87% de las jóvenes (UNICEF 2017)..

Además de los obstáculos mencionados para la educación primaria, la asistencia a secundaria de los adolescentes indígenas se ve limitada por su obligación de participar en el mercado laboral. Por ejemplo, los jóvenes indígenas de Colombia citan “la necesidad de trabajar” como su principal razón para no asistir a la escuela (Banco Mundial 2015). La baja asistencia entre los estudiantes indígenas también se atribuye a los sistemas escolares culturalmente homogéneos (blancos), donde los futuros estudiantes pueden sentir que no encajan (Owens 2016), y al racismo y la discriminación persistentes. Las disparidades duraderas en la inscripción y asistencia a la escuela de los adolescentes (niñas y niños) se atribuyen principalmente a siete factores: (i) el embarazo; (ii) la falta de instalaciones

sanitarias separadas; (iii) los locales escolares distantes que obligan a los estudiantes o a toda la familia a trasladarse; (iv) las escuelas tan distantes de los hogares de los estudiantes que se consideran inseguras, especialmente para las niñas; (v) la tendencia de los hogares indígenas a priorizar la educación de los varones si los recursos son escasos; (vi) las tareas domésticas, incluido el cuidado de los hermanos menores; y (vii) la baja calidad de la educación, incluidos los planes de estudio irrelevantes y la pedagogía anticuada (Cortina 2014; López 2009; Yáñez et al. 2011).

Los estudiantes indígenas de secundaria están rezagados en aprendizajes con respecto a sus pares. En México y Guatemala, los estudiantes indígenas y no indígenas muestran brechas de aprendizaje considerables (tabla 1). En la prueba “Planea” de México que se da al final de la escuela secundaria, los estudiantes no indígenas están 0,6 desviaciones estándar por encima de los estudiantes indígenas en lenguaje y comunicación y 0,42 desviaciones estándar en matemáticas. En la Evaluación de Graduandos de Guatemala, aplicada al final de la escuela secundaria, los estudiantes no indígenas están 0,44 desviaciones estándar por encima de los estudiantes indígenas en lectura y 0,26 en matemáticas.

Los estudiantes indígenas de secundaria están rezagados en aprendizajes con respecto a sus pares. En México y Guatemala, los estudiantes indígenas y no indígenas muestran brechas de aprendizaje considerables (tabla 1). En la prueba “Planea” de México que se da al final de la escuela secundaria, los estudiantes no indígenas están 0,6 desviaciones estándar por encima de los estudiantes indígenas en lenguaje y comunicación y 0,42 desviaciones estándar en matemáticas. En la Evaluación de Graduandos de Guatemala, aplicada al final de la escuela secundaria, los estudiantes no indígenas están 0,44 desviaciones estándar por encima de los estudiantes indígenas en lectura y 0,26 en matemáticas.

Desafío 4: Asegurar que los jóvenes adultos indígenas dominen las habilidades cognitivas, técnicas y socioemocionales avanzadas que necesitan para el aprendizaje permanente y el éxito en el mercado laboral.

Los jóvenes indígenas tienen tasas persistentemente más bajas de matrícula y asistencia en la educación superior. Los datos de los censos permiten calcular el porcentaje de la población de 24 a 64 años con algún tipo de educación postsecundaria, completa o incompleta (Figura 10). Entre la población que se identifica como indígena, la proporción con educación postsecundaria es consistentemente baja, oscilando entre menos del 10% en Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá, hasta uno de cada tres adultos indígenas en Perú. Por otro lado, se observan grandes brechas con respecto a la población no indígena. En Colombia, Bolivia y Panamá la diferencia de asistencia es de unos 20 puntos porcentuales. Por otro lado, la brecha de asistencia a la educación superior se concentra en gran medida en las poblaciones urbanas. Por ejemplo, Cortina (2017) muestra que los jóvenes indígenas de 20 a 29 años tienen tasas de matriculación que son 7 puntos porcentuales más bajas que sus pares no indígenas. La brecha correspondiente en las zonas rurales es de 1 punto porcentual. Esto último debido a que la cobertura de educación superior es limitada para ambos grupos por igual.

Una compleja gama de factores limita la asistencia a la educación superior entre los jóvenes indígenas. La brecha en la cobertura de la educación superior entre los adultos jóvenes indígenas y no indígenas se debe en parte a la baja cantidad de jóvenes indígenas con educación secundaria completa. Los logros educativos de los jóvenes y adultos indígenas están limitados, según la literatura, por (i) el racismo en las instituciones de educación superior predominantemente blancas (Brayboy, Solyom y Castagno 2015); (ii) las limitaciones socioeconómicas, incluyendo la escasez de becas y crédito y las dificultades financieras en el país; y (iii) la falta de modelos a seguir, las bajas aspiraciones educativas y la existencia de un grupo limitado de mentores, lo que hace que la búsqueda de cualquier educación postsecundaria sea difícil de imaginar para ellos (Banco Mundial 2017).

Desafío 5: Proporcionar a la fuerza laboral indígena las habilidades necesarias para acceder y mantener empleos de calidad al garantizar el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad y relevantes a lo largo de la vida.

Las personas indígenas son más vulnerables porque a menudo carecen de las habilidades o la certificación que se necesita para tener éxito en el mercado laboral. Los jóvenes y adultos indígenas de América Latina tienen un 32% más de probabilidades de trabajar en el sector informal, ganando salarios que, en promedio, son un 31% más bajos que los que ganan sus pares no indígenas (Dhir 2019). Estas diferencias pueden atribuirse en gran parte a la brecha de habilidades. En comparación con sus pares no indígenas, los jóvenes y adultos indígenas tienen importantes brechas de habilidades. Una de las disparidades más fundamentales es la alfabetización. La Figura 11 muestra las tasas de alfabetización de la población indígena y no indígena de 10 años o más, según los datos del censo más reciente de cada país. Las diferencias de alfabetización entre los estudiantes no indígenas y los indígenas superan los 10 puntos porcentuales en Panamá (19 puntos), Venezuela (16 puntos), Guatemala (16 puntos), Ecuador (12 puntos) y Colombia (11 puntos). Entre los jóvenes y adultos indígenas que no saben leer y escribir, una abrumadora mayoría habla una lengua indígena. En los países que disponen de información censal sobre la lengua hablada, entre los mayores de 10 años que no saben leer ni escribir y se identifican como indígenas, el porcentaje que habla una lengua indígena representa más del 60%. En Bolivia, Guatemala, Nicaragua, Perú y Venezuela, estos porcentajes se elevan a más del 80% (Figura 12). 60 percent. In Bolivia, Guatemala, Nicaragua, Peru, and Venezuela, these percentages rise to more than 80 percent (figure 12).

La brecha de habilidades se traduce en disparidades socioeconómicas entre las poblaciones indígenas y no indígenas. Gran parte de la brecha salarial puede atribuirse a la falta de habilidades y al acceso limitado a empleos formales. Aunque no analizó directamente a jóvenes y adultos indígenas, un estudio (Urquidi, Valencia y Durand 2020) encontró que los bajos salarios de Bolivia eran en gran parte atribuibles al empleo informal.

El empleo de calidad y el aprendizaje a lo largo de la vida de los jóvenes y adultos indígenas se ven limitados por la falta de acceso a computadores y tecnologías digitales. Por ejemplo, en Chile y Bolivia la tasa de acceso a computadores de los pueblos indígenas es la mitad de aquella entre las personas no indígenas (Windisch 2015; Githens 2007). Esta disparidad se vuelve aún más pronunciada en el contexto de las habilidades digitales (avanzadas) requeridas por los mercados laborales en toda la región (Amaral et al. 2019) y la penetración de las tecnologías digitales y la automatización (Ospino 2019; OCDE 2019)

2

II. EVIDENCIA SOBRE POLÍTICAS Y PROGRAMAS QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN NIÑOS, JÓVENES Y ADULTOS INDÍGENAS

Para responder a las enormes brechas de habilidades entre niños, jóvenes y adultos indígenas y no indígenas, los sistemas educativos necesitan políticas basadas en la evidencia. En esta sección, reunimos evidencia de larga data y emergente sobre lo que funciona para mejorar las habilidades cognitivas, socioemocionales, técnicas y digitales de la primera infancia, preescolares, jóvenes y adultos jóvenes indígenas.

Asegurar que la primera infancia y los niños pequeños indígenas desarrollen las habilidades cognitivas, lingüísticas, motoras y socioemocionales que necesitarán para entrar a la escuela listos para aprender.

Se ha descubierto que el acceso al desarrollo de calidad en la primera infancia (DPI) mejora el desarrollo de habilidades entre los niños indígenas. Una evaluación de impacto de un programa enfocado en la primera infancia del Consejo Nacional para el Desarrollo Educativo (PEI-

CONAFE) en México mostró que las sesiones grupales semanales para padres tienen efectos sobre las habilidades cognitivas, el lenguaje y la memoria en niños indígenas menores de 4 años (Fernald et al. 2017).

La asignación de maestros eficaces al desarrollo del niño en la primera infancia (DPI) y a los centros preescolares de las comunidades indígenas podría mejorar los resultados en la infancia. En Ecuador, la evidencia experimental muestra que el impacto de los maestros efectivos es significativamente mayor para los estudiantes desfavorecidos, dentro de los cuales están los estudiantes indígenas (Araujo et al. 2016).

La educación intercultural bilingüe (EIB) para niños de preescolar que utiliza pedagogías basadas en evidencia potencia las habilidades cognitivas. Aunque muchos niños indígenas crecen en entornos bilingües, hay pocas evaluaciones del impacto de la educación bilingüe y la EIB en primera infancia. Tres excepciones son las evaluaciones de impacto de un conjunto de programas interculturales bilingües de matemáticas basada en problemas. El programa Mimate en Perú aumentó el aprendizaje de las matemáticas de los preescolares quechua hablantes en 0,12 desviaciones estándar (Bando, Näslund-Hadley y Gertler 2019; Gallegos et al. 2019). El programa JADENKÄ en Panamá mejoró el aprendizaje de las matemáticas en 0,21 desviaciones estándar, las habilidades etnomatemáticas en 0,23 desviaciones estándar y la identidad cultural en 0,14 desviaciones estándar (IPA 2020a). En el Cuadro 2 se describen más detalles del programa JADENKÄ. El programa Tikichuela en Paraguay aumentó el aprendizaje de las matemáticas en un promedio de 0,21 desviaciones estándar, incluyendo efectos ligeramente más grandes entre los estudiantes de habla guaraní en comparación con sus pares de habla hispana (Bando et al. 2019; Gallego, Näslund-Hadley y Alfonso 2019).

Cuadro 2. Donde las matemáticas y la cultura se encuentran: EIB matemática de nivel preescolar en Panamá

JADENKÄ (pronunciado “ha-den-go”) es un enfoque de enseñanza de etnomatemática para niños de cuatro a cinco años. Utiliza la investigación, la resolución de problemas, la música y el juego estructurado para enseñar habilidades matemáticas básicas que se desarrollarán en la escuela primaria, incluidas las secuencias numéricas, el conteo de objetos y la orientación espacial. Sin embargo, la característica más distintiva del programa es su incorporación del idioma, la cultura y las prácticas matemáticas tradicionales de los Ngäbe, el grupo indígena más grande de Panamá.

En Ngäbere, el idioma de los Ngäbe, hay 14 formas diferentes de contar, dependiendo de las características del objeto en cuestión. Una naranja, que se clasifica como redonda, se representa como “Kwa-ti-naran” o “redondeada-cosa-una-naranja”. Si esa misma naranja se corta por la mitad y ya no es redonda, su clase de sustantivo cambiaría, afectando la forma en que se cuenta.

Desde su lanzamiento en 2018, el programa JADENKÄ ha sido estudiado de forma independiente a través de evidencia experimental por Innovations for Poverty Action, una organización sin fines de lucro de los Estados Unidos que evalúa el impacto de las intervenciones políticas. La investigación muestra que el programa condujo a mejoras notables: al cambiar el enfoque pedagógico, el progreso de los niños fue equivalente a recibir 9 semanas adicionales de instrucción de matemáticas occidentales y 16 semanas adicionales de etnomatemática.

El programa también está ayudando a los maestros a construir relaciones más sólidas con los padres. Como suele ser el caso en América Latina y el Caribe, muchos de los maestros no son originarios de la comunidad Ngäbe y no conocen el idioma Ngäbere. Cuando JADENKÄ se implementó por primera vez, muchos maestros tuvieron que explicar a sus estudiantes: “Hoy, aprenderás y tu maestro también aprenderá”.

Probablemente tan importante como la mejora del aprendizaje de las matemáticas, es una mayor participación de los padres en la escuela.

El programa ha ofrecido una oportunidad para que los padres Ngäbe participen en el aprendizaje de las matemáticas en la escuela, a menudo por primera vez. Los padres ayudan con todo, desde la pronunciación hasta el conocimiento de las matemáticas.

El programa es el resultado de una colaboración entre el Ministerio de Educación de Panamá, la Organización de Estados Iberoamericanos y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El proyecto es posible gracias al financiamiento del Gobierno de Japón a través del fondo fiduciario del BID Japón. Basado en su fuerte impacto en el aprendizaje, el programa se está ampliando a estudiantes de Guna Yala en Panamá y a estudiantes de Quichua en Perú.

Asegurar que los niños y preadolescentes indígenas desarrollen las habilidades cognitivas y socioemocionales básicas que les permitan seguir aprendiendo.

La asignación de maestros efectivos a escuelas con alta población de estudiantes indígenas podría mejorar el aprendizaje. Una evaluación de impacto en Ecuador muestra que los maestros efectivos tienen un impacto significativamente mayor en los estudiantes desfavorecidos, incluidos los estudiantes indígenas. El hallazgo implica que por cada año adicional que un estudiante indígena tiene un maestro efectivo, las ganancias de aprendizaje son mayores en matemáticas, lenguaje y función ejecutiva (Araujo et al. 2016). La literatura sobre la asignación de maestros ofrece opciones de políticas para aumentar la calidad de los maestros que enseñan a los estudiantes indígenas, incluidos incentivos, capacitación, certificación y rotaciones obligatorias (Bertoni et al. 2019).

Las fórmulas de financiamiento para las escuelas que atienden a poblaciones desfavorecidas también benefician a los estudiantes indígenas. Por ejemplo, Chile otorga subsidios preferenciales (Ley SEP) a las escuelas que atienden a poblaciones estudiantiles desfavorecidas. Las escuelas utilizan los recursos adicionales para proporcionar asistencia técnica, tutores y mejores condiciones de trabajo para atraer y contratar maestros experimentados y permanentes (Bertoni et al. 2018).

La literatura concluye que los enfoques pedagógicos basados en la evidencia, incluida la instrucción de alfabetización basada en la fonética y la instrucción matemática basada en la indagación y los problemas, mejoran el aprendizaje entre los estudiantes indígenas y no indígenas por igual. Sin embargo, se necesita un apoyo individualizado para los estudiantes con riesgo de bajo rendimiento, y una cultura escolar que reconozca y apoye a los estudiantes indígenas, para que se destaquen (Helme y Lamb 2011).

En la escuela primaria, la EIB se ha vinculado a resultados favorables.

La EIB se ha asociado a una menor repetición de curso y a una menor tasa de abandono escolar en México; en Bolivia también se observa una menor repetición de curso. En Guatemala, la evaluación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PRONEBI) mostró que las tasas de repetición de curso se redujeron del 47% al 22% después de que los estudiantes indígenas se trasladaran a las escuelas EIB (Abram 2004). La EIB también puede contribuir a reducir la brecha de género en el acceso a la educación primaria. En Perú, la EIB se ha asociado a la matriculación de más niñas en la escuela primaria. En Bolivia, un estudio longitudinal descubrió que, en comparación con un grupo de control, los alumnos de la EIB tenían una mayor autoestima (Abram 2004). Sigue siendo necesario contar con evidencia más sólida sobre la eficacia de los programas de EIB, así como con evaluaciones de impacto rigurosamente diseñadas y ejecutadas en toda la región. Dichas evaluaciones de impacto también deberían incluir análisis de costos y beneficios para comparar los programas. Dado que una de las principales limitaciones es doble -la falta de profesores formados en EIB y las deficientes políticas de asignación de profesores-, es necesario reforzar la preparación de los profesores en las prácticas de EIB.

La participación de la comunidad se considera crítica para la educación indígena.

Aunque no se dispone de evaluaciones de impacto, la investigación cualitativa apunta a la importancia de la participación de la comunidad para crear entornos de aprendizaje estimulantes y seguros y mejorar la motivación. Algunos factores de éxito de la participación de la comunidad en educación incluyen:

- Orientación y asistencia técnica a los directores de escuelas sobre cómo implementar procesos de consulta
- Implementación de procesos de consulta continuos en lugar de eventos únicos
- Promoción de la participación de los padres en la gobernanza escolar y las actividades en el aula (Sartorello y Wence 2015; López-Hurtado 2020).

Asegurar que los estudiantes indígenas se gradúen de la escuela secundaria con las habilidades cognitivas, técnicas y socioemocionales que les permitan continuar aprendiendo, obtener acceso a empleos de alta calidad y ser buenos ciudadanos.

Una vez que los estudiantes alcanzan los niveles superiores del nivel secundario, el foco se debe poner en los objetivos duales de (a) graduarse de la escuela secundaria y (b) desarrollar las habilidades necesarias para la transición a estudios superiores o ingresar a la fuerza laboral (BID 2020).

La literatura sobre los estudiantes indígenas que intentan completar la escuela secundaria está tomando forma. Pero la acción parece necesaria en cuatro áreas:

- En primer lugar, los estudiantes indígenas enfrentan obstáculos, tanto físicos como financieros, para la asistencia a la escuela. Las becas podrían compensar el transporte y otros gastos (Helme y Lamb 2011); mientras que las tecnologías educativas harían que la educación secundaria fuera más accesible para los jóvenes indígenas rurales que viven en áreas remotas y aisladas (Leyva y Guerra 2019).
- En segundo lugar, la cultura y el liderazgo escolar deben establecer altas expectativas académicas para los estudiantes indígenas (Helme y Lamb 2011).
- En tercer lugar, un entorno escolar estimulante y seguro reforzaría la motivación de los estudiantes y reduciría la deserción escolar. Las

estrategias centradas en los estudiantes deben dirigirse a aquellos en riesgo con programas de tutoría y coaching. Al ofrecer apoyo académico y personal a través de la instrucción individualizada, se ha demostrado que estos programas mejoran el bienestar y las tasas de finalización de los estudiantes indígenas (Bainbridge et al. 2014).

- Cuarto, la participación de la comunidad. Aunque la literatura sobre el tema es escasa, es importante que las comunidades indígenas fomenten la finalización de la escuela secundaria y valoren el desarrollo de habilidades académicas (Banco Mundial 2015).

Las intervenciones políticas más efectivas para los estudiantes

indígenas aún no están claras. Un modelo de apoyo de múltiples capas proporcionaría incentivos integrales y estructuras de apoyo, incluidas becas, personal, espacios de estudio para estudiantes indígenas, participación comunitaria y orientación estudiantil a medida que comienza cada semestre (Hearn y Kenna 2020). Se ha descubierto que la educación y la capacitación vocacionales, además del asesoramiento profesional que apunta al desarrollo de habilidades, fortalecen la asistencia y la finalización. El desarrollo de habilidades para las transiciones de la escuela al trabajo también es efectivo (Helme y Lamb 2011).

Asegurar que los jóvenes adultos indígenas dominen las habilidades cognitivas, técnicas y socioemocionales avanzadas que necesitan para el aprendizaje permanente y el éxito en el mercado laboral.

Promoción de estudios profesionales y académicos avanzados. Se ha descubierto que los programas de tutoría y entrenamiento en Australia aumentan el interés y la transición de los estudiantes indígenas desde la educación secundaria a la superior, mejoran las experiencias universitarias y reducen las tasas de deserción escolar. La intervención temprana y el uso de “embajadores de la ciencia” en las escuelas secundarias en comunidades indígenas remotas han fortalecido la matrícula indígena en carreras STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) de educación superior (Bonny 2018).

Participación de la comunidad en la educación superior. Aunque varios autores argumentan que la participación de las comunidades indígenas debe continuar en la educación superior, hay evidencia limitada sobre qué forma debe tomar (Smith et al. 2017). Dos prácticas que parecen prometedoras incluyen: (i) programas de divulgación para promover las aspiraciones de educación superior entre los estudiantes indígenas de secundaria (Behrendt et al. 2012); y (ii) el diálogo entre las universidades y las comunidades indígenas, incluidos los ancianos (Fredericks et al. 2015).

Proporcionar a la fuerza laboral indígena las habilidades necesarias para acceder y mantener empleos de calidad al garantizar el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad y relevantes a lo largo de la vida.

Matricular a estudiantes indígenas en programas de desarrollo de habilidades que ofrezcan información específica y de alta calidad y asesoramiento y orientación individualizados. La formación tanto informal (Cho y Kim 2016) como laboral (Prada, Rucci y Urzúa 2019; UNESCO 2019) impulsa el desarrollo de habilidades en jóvenes y adultos indígenas. Cualquiera que sea el enfoque, la capacitación debe ser holística, incluidas las habilidades blandas y la ciudadanía (OCDE 2019).

Aprendizajes y pasantías para jóvenes y adultos indígenas para que puedan acceder a oportunidades de trabajo de nivel superior. Por ejemplo, en Australia, un programa de capacitación en el trabajo para jóvenes indígenas mejoró sus habilidades blandas y su capacidad de resolución de problemas y conflictos, al tiempo que reforzó su participación en la fuerza laboral (OCDE/OIT 2017).

El acceso a la alfabetización básica y la capacitación en aritmética para jóvenes y adultos indígenas puede ayudar a desarrollar habilidades empleables. Otras estrategias para fomentar el desarrollo de habilidades de los adultos indígenas incluyen la provisión de capacitación en entornos laborales y un enfoque en el desarrollo de habilidades que tienen una demanda creciente en la economía local (OCDE 2019).

3

DIEZ LECCIONES APRENDIDAS: DESARROLLO DE HABILIDADES PARA NIÑOS, JÓVENES Y ADULTOS INDÍGENAS

Los diseños y las inversiones en programas de educación para las comunidades indígenas han producido lecciones operativas y temáticas. En esta sección, destacamos diez lecciones que podrían cerrar las brechas de logros en el desarrollo de habilidades.

Lección 1:

Respetar la diversidad cultural y lingüística.

Cada pueblo y comunidad indígena tiene su propia identidad, lo que hace que las soluciones homogéneas sean poco prácticas. Los sistemas educativos de ALC están ampliando las intervenciones y los enfoques en las comunidades y países indígenas, al tiempo que son sensibles a la diversidad cultural y lingüística. Por ejemplo, el Banco Interamericano de Desarrollo está llevando un enfoque matemático de la EIB de la comunidad indígena Ngäbe en Panamá a las comunidades quechuas en Perú. Para ello las clases han debido traducirse y adaptarse a un nuevo contexto cultural. Este tipo de escalamiento ahorra dinero y tiempo al mantener un enfoque pedagógico consistente y los mismos objetivos para el desarrollo de habilidades.

Lección 2:

La EIB de calidad debe mostrar cinco componentes.

Existe una gran brecha entre la política de la EIB y la EIB implementada en las aulas de ALC. Los sistemas educativos a menudo llaman a toda la educación en las comunidades indígenas EIB, cuando en la práctica los elementos bilingües e interculturales son débiles o son inexistentes (López 2014). Los cinco componentes de la EIB de calidad en cualquier nivel de educación son:

- Aprendizaje intercultural que abarca ambas culturas (Balas et al. 2018);
- La participación comunitaria es esencial para la gestión de las escuelas de EIB (López-Hurtado 2020);
- Uso de programas de educación bilingüe basados en evidencia para promover el aprendizaje a través de las lenguas indígenas;
- Capacitar a maestros de EIB que hablen el idioma local y comprendan el patrimonio cultural de la comunidad; y
- Educación basada en altas expectativas para los estudiantes (García y Velasco 2012).

Lección 3:

Diseño participativo del currículo y los materiales educativos.

La región de ALC ha tenido experiencias productivas con el “diseño participativo” de materiales educativos (Valverde y Näslund-Hadley 2010). Los sistemas educativos nacionales en Perú y Panamá se comprometieron con las comunidades e invitaron a expertos indígenas a participar en el desarrollo de contenido matemático que contextualizara e integrara sus culturas y tradiciones. El marco integró la pedagogía en enfoques activos y multiculturales de la instrucción indígena en matemáticas (Näslund-Hadley et al. 2021).

Lección 4:

Para estudiantes indígenas fuera de sus entornos indígenas, educación culturalmente relevante.

La región ha tenido cierto éxito con la EIB en las comunidades indígenas, pero muchos de esos estudiantes se desenvuelven en entornos escolares no indígenas. Ellos también requieren una educación culturalmente relevante.

Lección 5:

Infraestructura escolar de calidad para estudiantes indígenas.

Las comunidades indígenas necesitan infraestructura escolar de alta calidad. Sin embargo, el conflicto a menudo surge debido a la falta de consultas relevantes sobre el proyecto de infraestructura, lo que crea retrasos, juicios legales y costos crecientes. Las mejores prácticas para evitar este tipo de conflicto incluyen: (i) elaboración de un estudio de impacto social; (ii) consultas continuas de la comunidad durante el diseño y la implementación de la construcción; y (iii) monitoreo y supervisión cuidadosos (Cruz et al. 2019).

Lección 6:

Esquemas de gobernanza interinstitucional para la política de educación indígena.

Las inversiones en el desarrollo de habilidades para las poblaciones indígenas se hacen más difíciles ya que abarcan todos los sectores del gobierno y la sociedad. Además, dentro de los ministerios de educación, las entidades encargadas de apoyar a los estudiantes indígenas y su educación tienden a estar marginadas y con fondos insuficientes, lo que reduce la eficacia de las inversiones en la EIB. Para abordar estas preocupaciones, los planes de gobernanza interinstitucional deben incluir estrategias de desarrollo de capacidades y liderazgo, apoyo político e instrumentos de coordinación.

Lección 7:

Los enfoques interculturales ayudan a los jóvenes indígenas a acceder a empleos.

The Inter-American Development Bank Group's work with OXFAM in El Alto, Bolivia, shows that outreach programs promoting cultural awareness and knowledge can sensitize employers to the cultural importance of indigenous practices; improve labor relations; and reduce the risk of layoffs due to cultural clashes. In Belize, schools that implement IBE report lower levels of conflict among migrant (many of whom identify as indigenous) and non-migrant students (Näslund-Hadley et al. 2020).

Lección 8:

Programas de transferencias monetarias condicionadas.

Tales programas han tenido resultados positivos para las mujeres indígenas, “reduciendo gradualmente la brecha de género en la educación hasta el punto de revertirla a favor de las mujeres en algunas regiones” (González y Escobar 2016). Aunque tienen éxito en el aumento de la asistencia, estos programas generalmente no han tenido éxito en el aumento del aprendizaje. También han generado una sobrecarga de responsabilidades para muchas mujeres indígenas, particularmente las madres, que asumen trabajos asalariados y tareas de subsistencia además de su trabajo reproductivo (González y Escobar 2016).

Lección 9:

Asignación de maestros calificados a las comunidades indígenas.

Algunos sistemas educativos de ALC están trabajando para asignar maestros calificados a escuelas desfavorecidas y con dificultades para acceder a dotación de personal (muchas de las cuales tienen alta matrícula indígena), mediante el desarrollo de: (i) tecnología de back-

end (administración de bases de datos y algoritmos de emparejamiento basados en mecanismos de asignación en Pernambuco, Brasil, Ecuador y Perú); (ii) interfaces tecnológicas front-end donde los maestros (en Ecuador y Perú) y las familias (en Pernambuco, Brasil, Ecuador y Perú) comparan las opciones disponibles y solicitan vacantes, y (iii) incentivos de comportamiento (nudges) para atraer maestros a escuelas indígenas, remotas y con dificultades para llenar sus vacantes en Ecuador y Perú e incentivos para que familias desfavorecidas asistan a escuelas de mayor rendimiento en Perú y Pernambuco, Brasil (Elacqua et al. 2021).

Lección 10:

Uso del desarrollo del niño en la primera infancia (DPI) para abordar los estereotipos y el racismo.

Although LAC education systems on these issues are not yet implemented, specific lines of actions have sprung up to combat stereotypes about indigenous people. In Colombia, a preschool program that addresses racial and gender stereotypes reveals that children ages 4 to 5 can benefit from lessons about tolerance and cross-cultural understanding (IPA 2020b). At the primary and secondary levels, education systems have some experience with comprehensive, whole-school approaches to positive youth development, including the value of multicultural environments, inclusive attitudes and behaviors, and high teacher expectations (Hull et al. 2021).

4

LÍNEAS DE ACCIÓN PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN Y CAPACITACIÓN DE NIÑOS, JÓVENES Y ADULTOS INDÍGENAS

Los pueblos indígenas comparten los desafíos educativos con otros grupos vulnerables: pobreza, poblaciones geográficamente dispersas en áreas remotas, infraestructura escolar deficiente y enfoques de enseñanza ineficaces. Para todos los grupos vulnerables, las dificultades planteadas por la distancia y la falta de conectividad se acentuaron durante la pandemia de COVID-19. Sin embargo, para cerrar las brechas de habilidades se requieren inversiones específicas y apropiadas en pedagogía cultural y lingüísticamente informada. En esta sección, destacamos cinco líneas de acción urgentes para la región de ALC.

Línea de acción 1: Ampliar los servicios educativos en las comunidades indígenas para cerrar las brechas de calidad y acceso, particularmente en los niveles de primera infancia, educación preescolar y secundaria.

Promover el acceso de los niños indígenas a servicios de educación y desarrollo en la primera infancia (DPI) de calidad. La expansión de la infraestructura escolar y de desarrollo infantil temprano dentro de las comunidades indígenas puede incluir: (i) la construcción de centros comunitarios para albergar pequeñas escuelas multigrado, bibliotecas y laboratorios para hacer que la educación y el aprendizaje a lo largo de la

vida sean más accesibles (INEE 2017); y ii) nueva infraestructura escolar, incluidos los esfuerzos para hacer frente a las grandes variaciones en los estándares de infraestructura educativa y prestación de servicios a los estudiantes indígenas de la región.

Capacitar y asignar maestros de calidad. Los sistemas educativos de ALC, y las organizaciones nacionales e internacionales que los apoyan, deben trabajar para garantizar que las escuelas indígenas y los centros de desarrollo infantil cuenten con profesores calificados y preparados para enseñar. Dada la escasez de profesores con conocimientos de lenguas indígenas, será vital una mayor formación de estudiantes de pedagogía. Si los profesores proceden de fuera de las comunidades, es necesario que reciban formación en lenguas y prácticas pedagógicas culturalmente adecuadas. Si proceden de las comunidades y hablan la lengua, hay que formarlos en pedagogía eficaz. Las escuelas remotas y difíciles de dotar de personal podrían atraer a los profesores ofreciendo, por ejemplo, aulas equipadas con Inteligencia Artificial (IA) y Aprendizaje Automático (ML) (Ajzenman et al. 2020). Véase el Cuadro 3, que describe cómo contrata Ecuador a los profesores para sus escuelas interculturales bilingües. Los gobiernos pueden diseñar campañas de información y focalizar el proceso de contratación sólo en los colegios EIB. Es importante ampliar la evaluación del uso de nuevas tecnologías como éstas para mejorar los procesos de asignación y sus resultados.

Cerrar la brecha de conocimientos ampliando el acceso a la EIB a través de las tecnologías educativas y la educación híbrida. Con pocos maestros EIB y con escuelas ubicadas en regiones remotas caracterizadas por poblaciones dispersas, los sistemas educativos de ALC (y las organizaciones que los apoyan) necesitan proporcionar modelos híbridos de EIB a través de la tecnología.

Cuadro 3. Mejorando la eficiencia y la equidad en el proceso de reclutamiento de maestros en Ecuador para escuelas interculturales bilingües

Desde 2013, el Ministerio de Educación de Ecuador ha seleccionado candidatos a maestros y los ha asignado a vacantes escolares a través de un proceso centralizado de selección de maestros conocido como “Quiero Ser Maestro” (QSM). El sistema también ha simplificado el reclutamiento de maestros de Ecuador con una plataforma en línea para que los candidatos accedan y soliciten vacantes de enseñanza en todo el país de manera más transparente.

Los puestos docentes en escuelas interculturales y bilingües también se han incluido en ediciones anteriores de QSM; pero han representado solo una pequeña proporción de todas las vacantes (menos del 5 por ciento). Las pocas vacantes en las escuelas interculturales y bilingües han atraído a un pequeño número de candidatos. Como resultado, varias escuelas interculturales y bilingües tuvieron que llenar vacantes con maestros temporales y no certificados.

Para enfrentar este desafío, en 2021, Ecuador lanzó por primera vez un proceso de selección de docentes exclusivamente para escuelas interculturales y bilingües, el Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1 (QSM IB1). Al dirigirse a estas escuelas, QSM IB1 tiene como objetivo adaptar el proceso de selección de maestros a las necesidades de estas escuelas (por ejemplo, dominio de uno de los idiomas ancestrales de Ecuador) y atraer a solicitantes calificados. QSM IB1 incluye aproximadamente 1,500 vacantes en todo el país, atrayendo a más de 1,700 candidatos certificados en 10 idiomas, de los cuales la mayoría de ellos son de los grupos étnicos Kichwa (70 por ciento), Shuarchicham (18 por ciento) y Cha’palaa (6 por ciento).

QSM IB1 es una iniciativa única e innovadora para mejorar la enseñanza en las escuelas de la EIB. Pero pone en peligro la eficiencia y la equidad porque algunas escuelas reciben más solicitudes que vacantes, mientras que otras escuelas (a menudo las más vulnerables y remotas) pueden tener dificultades para atraer solicitantes (ver Figura 13). Debido a que los maestros tienden a buscar vacantes cerca de su residencia, es probable que las vacantes en algunas de las escuelas permanezcan sin cubrir.

Trabajando con el Ministerio de Educación de Ecuador y la firma de EdTech ConsiliumBots, el BID está probando una estrategia para minimizar la congestión y atraer candidatos a maestros a todas las escuelas QSM IB1. Al final del proceso de solicitud, el ministerio enviará alertas a aquellos candidatos a maestros que se postularon solo a escuelas con exceso de suscripción y no fueron asignados a ninguna de sus vacantes preferidas. A los candidatos que aún no hayan sido asignados a una de sus opciones preferidas se les pedirá que opten por escuelas menos demandadas donde es más probable que obtengan un puesto.

Línea de acción 2: Promover la diversidad como parte de los sistemas educativos.

Promover la identidad propia como un elemento fundamental de los sistemas nacionales de educación y desarrollo de la primera infancia (DPI). Esto significa crear capacidades institucionales para que los estudiantes indígenas (i) se sientan apoyados tanto en general como en su identidad indígena; (ii) se espere que tengan éxito académico; y (iii) tengan oportunidades de aprender sobre sus culturas y lenguas (OCDE 2017). En el proceso de desarrollo desde la primera infancia hasta la educación primaria, la necesidad de reconocer la diversidad de las comunidades indígenas requerirá inversiones en la formación de profesores y en materiales y contenidos culturalmente sensibles e históricamente contextualizados. En la escuela primaria, las expectativas de un niño dependen en gran medida de las expectativas de sus padres. Por lo tanto, el compromiso con los padres y las comunidades es vital. Los sistemas educativos de ALC, y las organizaciones nacionales e internacionales que los apoyan, deberían también aprovechar los éxitos de la economía del comportamiento que han impulsado el desarrollo de la primera infancia en otros grupos de población y, de este modo, reforzar el desarrollo de habilidades entre los niños indígenas. Además, la

diversidad educativa debe reforzarse con estrategias que promuevan las lenguas indígenas que ahora corren un alto riesgo de desaparecer. Esto implica ampliar las estrategias de aprendizaje de las lenguas y los recursos didácticos disponibles, dentro y fuera de los libros de texto, involucrando nuevas pedagogías tecnológicas e instrumentos digitales.

Apoyo a los estudiantes indígenas en los centros de enseñanza

secundaria, profesional y técnica.. En el nivel de educación secundaria, incluidas las escuelas profesionales y técnicas, las escuelas culturalmente homogéneas a menudo hacen que los estudiantes indígenas sientan que no pertenecen. Los sistemas educativos deberían invertir en modelos de apoyo personalizado a los estudiantes, los cuales deben incluir dos componentes. En primer lugar, la instrucción individualizada debe ir al ritmo, la capacidad y los logros de cada estudiante. Para ello requiere profesores formados en evaluaciones formativas continuas (en papel o, si es posible, con aplicaciones digitales interactivas para seguir el progreso de los estudiantes). En segundo lugar, el apoyo de los tutores ayuda a los estudiantes indígenas a desenvolverse en la vida escolar y a establecer objetivos educativos y vitales. Para minimizar la deserción escolar, deben ofrecerse cursos secundarios, profesionales y técnicos de forma flexible a través de tecnologías y modelos híbridos. Sean cuales sean los modelos que se adopten, deben formar parte de un enfoque multisectorial que apoye a los empresarios y a las PYME de las comunidades indígenas, estimulando el empleo y las oportunidades.

Fortalecimiento de la EIB urbana. Las áreas urbanas albergan el 42 por ciento de la población indígena de ALC (Banco Mundial 2015). Por lo tanto, es necesario cerrar la brecha de investigación sobre lo que funciona en la EIB urbana. La EIB urbana deberá abordar la marginación de los pueblos indígenas, su segregación en los espacios sociales y políticos y la falta de acceso a planes de estudio orientados a la cultura, las brechas en el desempeño educativo y laboral, y las malas condiciones de vida (CEPAL 2014; Horbath y Gracia 2018, Banco Mundial 2015). Dada la falta de maestros bilingües en ALC y los pocos estudiantes indígenas en cada aula urbana, estos modelos urbanos de EIB podrían beneficiarse de las tecnologías educativas sincrónicas y asincrónicas.

Línea de acción 3: Expandir los enfoques educativos efectivos

Expandir los modelos efectivos de desarrollo infantil temprano. Apoyando las modalidades de atención familiar basadas en la evidencia, los gobiernos de ALC pueden ampliar los servicios de la primera infancia para los niños indígenas. Esto incluye la ampliación de las pautas de desarrollo y aprendizaje temprano en la primera infancia basadas en la evidencia. Este trabajo requerirá diálogo para construir un consenso en torno a los objetivos de la primera infancia y para alinear la capacitación, el monitoreo y la evaluación. Para los planes de estudio, los entornos de cuidado infantil deben garantizar transiciones de alta calidad desde el hogar, a la sala cuna y al preescolar.

Expandir los enfoques pedagógicos exitosos. Los sistemas educativos de ALC, y las organizaciones nacionales e internacionales que los apoyan, deberían invertir en los mismos enfoques pedagógicos basados en la evidencia que se utilizan para impulsar el aprendizaje de los estudiantes no indígenas, incluida la enseñanza de las matemáticas y las ciencias basada en la indagación y los problemas. Sin embargo, para que los estudiantes indígenas prosperen, es necesario individualizar la instrucción en función de sus antecedentes culturales y lingüísticos (Helme y Lamb 2011).

Expandir los enfoques EIB ventajosos. Los sistemas educativos de ALC, y las organizaciones nacionales e internacionales que los apoyan, deberían promover el uso de la EIB que incorpora el conocimiento y la cultura tradicional, la etnomatemática y la relación de la humanidad con la naturaleza. Existe una creciente necesidad de analizar la capacidad de los sistemas educativos nacionales para promover docentes bilingües altamente calificados y definir los costos necesarios para consolidar y escalar los programas educativos de la EIB. La expansión de la EIB implicará la sistematización de las lenguas indígenas, la creación de contenidos educativos y materiales didácticos, y la formación de docentes en bilingüismo e interculturalidad. En las zonas geográficas en las que no se dispone de profesores que hablen la lengua local, se puede utilizar una tecnología educativa basada en la evidencia, como el modelo JADENKÄ (Cuadro 2).

Línea de acción 4: Cerrar las brechas de género en la educación

Entre todos los grupos de estudiantes, las niñas indígenas de las zonas rurales tienen las tasas de matriculación y asistencia más bajas de la región, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. Los sistemas educativos de ALC, y las organizaciones nacionales e internacionales que los apoyan, deben invertir en programas innovadores para que las niñas se matriculen en la escuela y completen sus estudios. La inversión en la educación de las niñas indígenas rurales requerirá un análisis cuidadoso de los factores de cada comunidad que impiden la educación de las niñas. En algunos casos, la solución puede ser la construcción de escuelas que estén más cerca de los hogares de las niñas, en otros casos modelos educativos híbridos pueden ser la solución más adecuada. Las soluciones innovadoras requerirán a menudo inversiones para ampliar las redes sociales de las niñas y el apoyo de la comunidad para que su educación sea culturalmente aceptable, así como programas de prevención de la violencia y de masculinidades no tóxicas (Hallman et al. 2007). Si bien los maestros asignados a las escuelas de las zonas rurales remotas de ALC suelen ser hombres (Bertoni et al. 2019), a nivel internacional se ha comprobado que las niñas a las que enseñan los hombres tienen niveles de rendimiento más bajos que sus compañeras a las que enseñan las mujeres (Dee 2007). Se necesita más investigación en la región para determinar si las brechas de rendimiento de género entre los estudiantes indígenas podrían reducirse simplemente asignando más mujeres para enseñar en las escuelas de la IBE.

Línea de acción 5: Asegurar que los niños, jóvenes y adultos indígenas tengan acceso a oportunidades de aprendizaje relevantes y de alta calidad a lo largo de la vida.

Desarrollar currículos interculturales bilingües relevantes y culturalmente apropiados específicamente para adultos indígenas. Los planes de estudio deben complementarse con modelos pedagógicos basados en la evidencia y culturalmente sensibles, adaptados a las diferentes necesidades de aprendizaje.

Promover la participación del sector privado en el desarrollo de habilidades para los adultos indígenas. Los sistemas educativos de ALC, y las organizaciones nacionales e internacionales que los apoyan, deberían incentivar a los empleadores y a los proveedores privados de oportunidades de desarrollo de competencias a que ofrezcan tutorías, campamentos de entrenamiento y oportunidades de creación de redes para los adultos indígenas, así como vías alternativas para el desarrollo de competencias.

Diseñar programas de educación de adultos indígenas para el futuro del trabajo. En respuesta al riesgo de que las nuevas tecnologías agraven aún más las desigualdades en el mercado laboral, los programas de desarrollo de habilidades que se dirigen a los jóvenes y adultos indígenas deberían ofrecer formación en alfabetización digital y garantizar que los indígenas tengan oportunidades continuas de actualizar sus habilidades.

REFERENCIAS

- Abarca Cariman, G. 2015. Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. Apuntes. Educación y Desarrollo post-2015. Oficina de Santiago, UNESCO no. 9, 1-18.
- Abram, M. 2004. Estado del Arte de la Educación Bilingüe Intercultural en América Latina. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Ajzenman, N., E. Bertoni, G. Elacqua, L. Marotta, and C. Mendez. 2020. "Altruism or money? Reducing teacher sorting using behavioral strategies in Peru." Working Paper 01143. Inter-American Development Bank, Washington DC.
- Albó, X., and A. Anaya. 2003. Niños Alegres, Libres y Expresivos: La Audacia de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. La Paz: UNICEF/CIPCA.
- Alderman, H., and L. Fernald. 2017. "The nexus between nutrition and early childhood development." *Annual Review of Nutrition* 37: 447-476.
- Amaral, N., O. Azuara, S. González, C. Ospino, C. Pages, G. Rucci, and J. Torres. 2019. "What are the most in-demand occupations and emerging skills in the region?" Monograph. Inter-American Development Bank, Washington DC.
- Araujo, C., P. Carneiro, Y. Cruz-Aguayo, and N. Schady. 2016. "Teacher quality and learning outcomes in kindergarten." *Quarterly Journal of Economics* 131 (3): 1415-1453.
- Araujo, M.C., F. López-Boo, and J.M. Puyana. 2013. Panorama Sobre los Servicios de Desarrollo Infantil Temprano en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Arteaga, I., and P. Glewwe. 2019. "Do community factors matter? An analysis of the achievement gap between indigenous and nonindigenous children in Peru." *International Journal for Educational Development* 65: 80-91.
- Bainbridge, R., K. Tsey, J. McCalman, and S. Towle. 2014. "The quantity, quality, and characteristics of Aboriginal and Torres Strait Islander Australian mentoring literature: A systematic review." *BMC Public Health* 14: 1263.

- Balas Leon, J.E., N. Garcés, J.I. Caguana Baquerizo, and A.A. Chavez. 2018. "The importance of intercultural bilingual education: A case study of Chiapas." *Journal of Education and Human Development* 7 (1): 20-24.
- Bando, R., E. Näslund-Hadley, and P. Gertler. 2019. "Effect of inquiry and problem-based pedagogy on learning: Evidence from 10 field experiments in four countries." NBER Working Paper 26280. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Beck, A. 2012. *The Right to Food of Indigenous People in Latin America. The Fight of the Sawhoyamaxa in Paraguay and the Guarani-Kaiowá in Brazil for Their Rights*. Heidelberg: FIAN International.
- Behrendt, L., S. Larkin, R. Griew, and P. Kelley. 2012. "Review of higher education access and outcomes for Aboriginal and Torres Strait Islander people: Final report." Canberra: Department of Industry, Innovation, Science, Research and Tertiary Education.
- Benavides, M., M. Mena, and C. Ponce. 2010. *Estado de la Niñez Indígena en el Perú*. Lima: INEI and UNICEF.
- Bertoni, E., S. Calvacanti, G. Elacqua, L. Marotta, M. Martínez, C. Méndez, V. Montalva, S. Olsen, and H. Santos. 2020. "¿Escasez de docentes en Latinoamérica: ¿Cómo se puede medir y qué políticas están implementando los países para resolverlo?" IDB Technical Note. Inter-American Development Bank, Washington, DC.
- Bertoni, E., G. Elacqua, D. Hincapie, and D. Paredes. 2019. "Teachers' preferences for proximity and the implications for staffing schools: Evidence from Peru." Working Paper 01073. Inter-American Development Bank, Washington, DC.
- Bertoni, E., G. Elacqua, A. Jaimovich, J. Rodriguez, and H. Santos. 2018. "Teacher policies, incentives, and labor markets in Chile, Colombia, and Perú: Implications for Equality." Working Paper 00945. Inter-American Development Bank, Washington, DC.
- Bonny, S.M. 2018. "Effective STEM outreach for indigenous community contexts—getting it right, one community at a time!" *International Journal of Innovation in Mathematics and Science Education* 26 (2): 14-34.
- Brayboy, B.M.J., J.A. Solyom, and A.E. Castagno. 2015. "Indigenous peoples in higher education." *Journal of American Indian Higher Education* 54 (1): 154-186.

Carneiro, P., Y. Cruz-Aguayo, and N. Schady. 2020. "An experimental evaluation of teacher effectiveness in elementary school in Ecuador." Working Paper. Inter-American Development Bank, Washington, DC. Unpublished.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina). 2014. Los Pueblos Indígenas en América Latina. Avances en el Último Decenio y Retos Pendientes para la Garantía de Sus Derechos. Santiago de Chile: CEPAL.

Chioda, L. 2016. *Work and Family: Latin American and Caribbean Women in Search of a New Balance*. Washington, DC: World Bank.

Cho, H., and J. Kim. (2016). "Administrative assistants' informal learning and related factors." *Journal of Workplace Learning* 28 (7): 406-423.

Cortina, R. 2017. *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America*. New York: Palgrave Macmillan.

Cortina, R. 2014. *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. New York, NY: Multilingual Matters.

Dee, T. S. 2007. "Teachers and the gender gaps in student achievement." *Journal of Human Resources* 42 (3): 528-554.

Delprato, M. 2019. "Parental education expectations and achievement for indigenous students in Latin America: Evidence from TERCE learning survey." *International Journal of Educational Development* 65 (1): 10-25.

Dhir, R.K., U. Cattaneo, M.V. Cabrera Ormaza, H. Coronado, M. Oelz. 2019. *Aplicación del convenio sobre pueblos indígenas y tribales. Núm. 169 de la OIT: Hacia un futuro inclusivo, sostenible y justo*. Geneva: International Labour Organization.

Duryea, S., S. Galiani, C. Piras, and H. Ñopo. 2007. "The educational gender gap in Latin America and the Caribbean." Working Paper 600. Inter-American Development Bank, Washington, DC.

Elacqua, G., L. Castro de Souza, and C. Mendez. Forthcoming 2021. "Teacher allocation in Ecuador." IDB-WP. Working Paper. Inter-American Development Bank, Washington, DC.

Fernald, L.C.H., R.M.C. Kagawa Rose, H.A. Knauer, L. Schnass, A.G. Guerra, and L.M. Neufeld. "Promoting child development through group-based parent support within a cash-transfer program: Experimental effects on children's outcomes." *Developmental Psychology* 53 (2): 222-236.

Foro de Educación de la Cooperación Española. 2017. *La Educación Intracultural, Intercultural, y Plurilingüe en el Modelo Educativo Socio-Comunitario Productivo*. La Paz: Foro de Educación de la Cooperación Española.

Fredericks, B., T. Lamey, M. Mikecz, and F. Santamara. 2015. "Enabling people to 'see what they can be': The Community Aspirations Program (CAP-ED)." *Learning Communities: International Journal of Learning in Social Contexts* 17 (1): 54-63.

Gallego, F., E. Näslund-Hadley, and M. Alfonso. 2021. "Changing pedagogy to improve skills in preschools: Experimental evidence from Peru." 35 (1): 261-286.

García, O., and P. Velasco. 2012. "Insufficient language education policy: Intercultural bilingual education in Chiapas." *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 6 (1): 1-18.

Githens, R. 2007. "Older adults and e-learning: Opportunities and barriers." *Quarterly Review of Distance Education* 8 (4): 329-338.

Glewwe, P., and E.M. King. 2001. "The impact of early childhood nutritional status on cognitive development: Does the timing of malnutrition matter?" *World Bank Economic Review* 15 (1): 81-113.

González de la Rocha, M., A. Escobar Latapi. 2016. "Indigenous girls in rural Mexico. A success story?" *Girlhood Studies* 9 (2): 65-81.

Dietz, Gunther. 2014. "The education of indigenous citizens in Latin America." *Intercultural Education* 25 (4): 324-327.

Hallman, K., S. Peracca, J. Catino, and M.J. Ruiz. 2007. "Assessing the multiple disadvantages of Mayan girls: The effects of gender, ethnicity, poverty, and residence on education in Guatemala." *The Population Council, Brief 16*. New York, NY.

Hearn, S. and L. Kenna. 2020. "Spending for success: Identifying 'what works' for indigenous student outcomes in Australian universities." *Australian Journal of Indigenous Education* 50 (2): 1-10.

Heemskerk, M., and C. Duijves. 2013. "Situation analysis: Indigenous and maroon education in Suriname." Mimeo report submitted to UNICEF and the Ministry of Education and Community Development (MINOV), z, Suriname.

- Helme, S., and S. Lamb. 2011. "Closing the school completion gap for indigenous students." Australian Institute of Health and Welfare, Canberra.
- Horbath, J., and A. Gracia (eds.). 2018. "La cuestión indígena en las ciudades de las Américas. Procesos, políticas e identidades." CLACSO, Buenos Aires.
- Hull, D., K. Hinerman, M. Powell, M. Fagan, H. DeMarquis, and E. Näslund-Hadley. 2021. "Positive youth development in Belize: A cluster-randomized trial of positive action." *Journal of Education Psychology* 41 (8): 1003-1023.
- IDB (Inter-American Development Bank). 2019. "Early childhood development sector framework." Document GN-2708-5. Inter-American Development Bank, Washington, DC.
- IDB (Inter-American Development Bank). 2020. "Skills development sector framework." Document GN-3012. Inter-American Development Bank, Washington, DC.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). 2017. *La atención educativa de niñas, niños y de adolescentes indígenas*. Mexico City.
- IPA (Innovations for Poverty Action). 2020a. *Evaluación experimental del programa JADENKÄ en la comarca Ngäbe en Panamá—informe de consultoría del BID*. Unpublished IDB consultancy report, Peru.
- IPA (Innovations for Poverty Action). 2020b. "Impact evaluation of pequeñas aventureras." Unpublished IDB consultancy report, Colombia.
- Kinnane, S., J. Wilks, K. Wilson, T. Hughes, and S. Thomas. 2014. "Can't be what you can't see': The transition of Aboriginal and Torres Islander students into higher education." University of Notre Dame, Australia.
- Levy D.J., J.A. Heissel, J.A. Richeson, and E.K. Adam. 2016. "Psychological and biological responses to race-based social stress as pathways to disparities in educational outcomes." *American Psychology* 71 (6): 455-473.
- Leyva, Y., and M. Guerra. 2019. "Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México." Mexico City: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- López, L.E. 2009. "Reaching the unreached: indigenous intercultural

bilingual education in Latin America.” Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report. UNESCO, New York.

López, L.E. 2014. “Indigenous intercultural bilingual education in Latin America: Widening gaps between policy and practice.” In R. Cortina (ed.) *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. New York, NY: Multilingual Matters.

López, L.E. 2018. “Interculturalidad y políticas públicas en América Latina,” en J.E. González (comp.). *Multiculturalismo e Interculturalidad en las Américas*, 48-101. Bogotá: Universidad Nacional.

López-Hurtado. 2020. “Una educación para la diversidad cultural y lingüística en América Latina.” Unpublished IDB Consultancy report, Washington, DC.

McEwan. P. 2004. “The indigenous test score gap in Bolivia and Chile.” *Economic Development and Cultural Change* 53 (1): 157-190.

Näslund-Hadley, E., J.M. Hernández-Agramonte, H. Santos, C. Albertos, A. Grigera, C. Hobbs, and H. Alvarez. Forthcoming. *Inter-cultural Bilingual Preschool Education: Experimental Evidence from Panama*. Washington, DC.

Näslund-Hadley, E., A. Elías, E. Café, and H. Alonzo. 2020. *Schools at a Crossroads: Integration for Migrant Students in Belize*. IDB Technical Note IDB-TN-02045. Washington, DC.

OECD. 2017. *Supporting Success for Indigenous Students*. Directorate for Education and Skills, Paris: OECD Publishing.

OECD. 2019. *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. Paris: OECD Publishing.

OECD-ILO. 2017. *Better Use of Skills in the Workplace: Why It Matters for Productivity and Local Jobs*. Paris: OECD Publishing.

OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe del UNESCO). 2017. *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* Santiago de Chile.

OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe del UNESCO). 2021. *Los aprendizajes fundamentales en América*

Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo. Santiago de Chile.

Orozco, M. and M. Valdivia. 2017. Educational Challenges in Guatemala and Consequences for Human Capital and Development. The Dialogue, Washington, DC.

Ospino, C. 2019. El rol de las habilidades socioemocionales para la productividad en los mercados laborales del siglo XXI. Technical Note 1687. Inter-American Development Bank, Washington, DC.

Owens, E. 2016. "United Nations reminds the world of the indigenous education gap." Council on Hemispheric Affairs, Washington, DC.

OXFAM. 2016. Ser Joven en El Alto. Miradas al Mundo Laboral. La Paz, Bolivia.

Pasquier-Doumer, L., and F. Risso Brandon. 2015. "Aspiration failure: A poverty trap for indigenous children in Peru?" World Development 72 (C): 208-223.

Prada, M.F., G. Rucci, and S. Urzúa. 2019. "Training, soft skills, and productivity: Evidence from a field experiment in retail." Working Paper Series 1015. Inter-American Development Bank, Washington, DC.

Reimers, F. 1999. "Education and poverty in Latin America: Can schools do anything about it?" ReVista: Harvard Review of Latin America.

Reveco, O., and A. Cruz. 2006. "Acceso y calidad de la educación infantil dirigida a poblaciones indígenas y Afrodescendientes. Evaluación a partir de tres casos: Colombia, Ecuador, y Perú." Presentation at the Inter-American Development Bank, Washington, DC.

Rodríguez Gómez, D., and C. Harris-Van Keuren. 2012. Early Childhood Learning Guidelines in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: Inter-American Development Bank

Sartorello, C., and N. Wence. 2015. Caracterización de la problemática de la educación indígena identificada en la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas Sobre Evaluación Educativa. México: UIA-INIDE/INEE.

- Schady, N., J. Behrman, M.C. Araujo, R. Azuero, R. Bernal, D. Bravo, F. Lopez-Boo, K. Macours, D. Marshall, C. Paxson, and R. Vakis. 2015. "Wealth gradients in early childhood cognitive development in five Latin American countries." *The Journal of Human Resource* 50 (2): 446-463.
- Smith J.A., S. Larkin, D. Yibarbuk, and J. Guenther. 2017. "What do we know about community engagement in indigenous education contexts and how might this impact on pathways into higher education?" In J. Frawley, S. Larkin, J. Smith, eds. *Indigenous Pathways, Transitions and Participation in Higher Education*. Springer, Singapore.
- Sperling, G., R. Winthrop, and C. Kwauk. 2016. *What Works in Girls' Education: Evidence for the World's Best Investment*. Washington, DC: Brookings Institute.
- Topor, D.R., S.P. Keane, T.L. Shelton, and S.D. Calkins. 2010. "Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis." *Journal of Prevention and Intervention Community* 38 (3): 183-197.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2012. *Data on Education*, VII Ed. 2010/11, Paris.
- UNICEF (United Nations Children's Fund). 2010a. "Invertir en educación cada niño y niña tiene derecho a una educación de calidad inclusiva y equitativa."
- UNICEF. 2010b. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina. Fichas nacionales: Argentina*. UNICEF, Oficina Regional para América Latina.
- UNICEF. 2017. *Study in Indigenous Women and Children in Guyana*. Georgetown, Guyana.
- UNICEF. 2018. *Multiple Indicator Cluster Surveys (MICS)*. Suriname.
- Urquidi, M., H. Valencia, and G. Durand. 2020. "Brecha de ingresos laborales por género en Bolivia: Un análisis de su evolución en el periodo 1993 a 2018." *Technical Note 1986*. Inter-American Development Bank, Washington, DC.
- Valverde, G., and E. Näslund-Hadley. 2010. "La condición de la educación en matemáticas y ciencias en América Latina y el Caribe." *IDB Technical Note 211*. Inter-American Development Bank, Washington, DC.

Windisch, H. 2015. "Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention." OECD Education Working Paper 123. OECD Publishing, Paris.

Winkler, Donald R., and Santiago Cueto. 2004. "Etnicidad, raza, género y educación en América Latina." Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

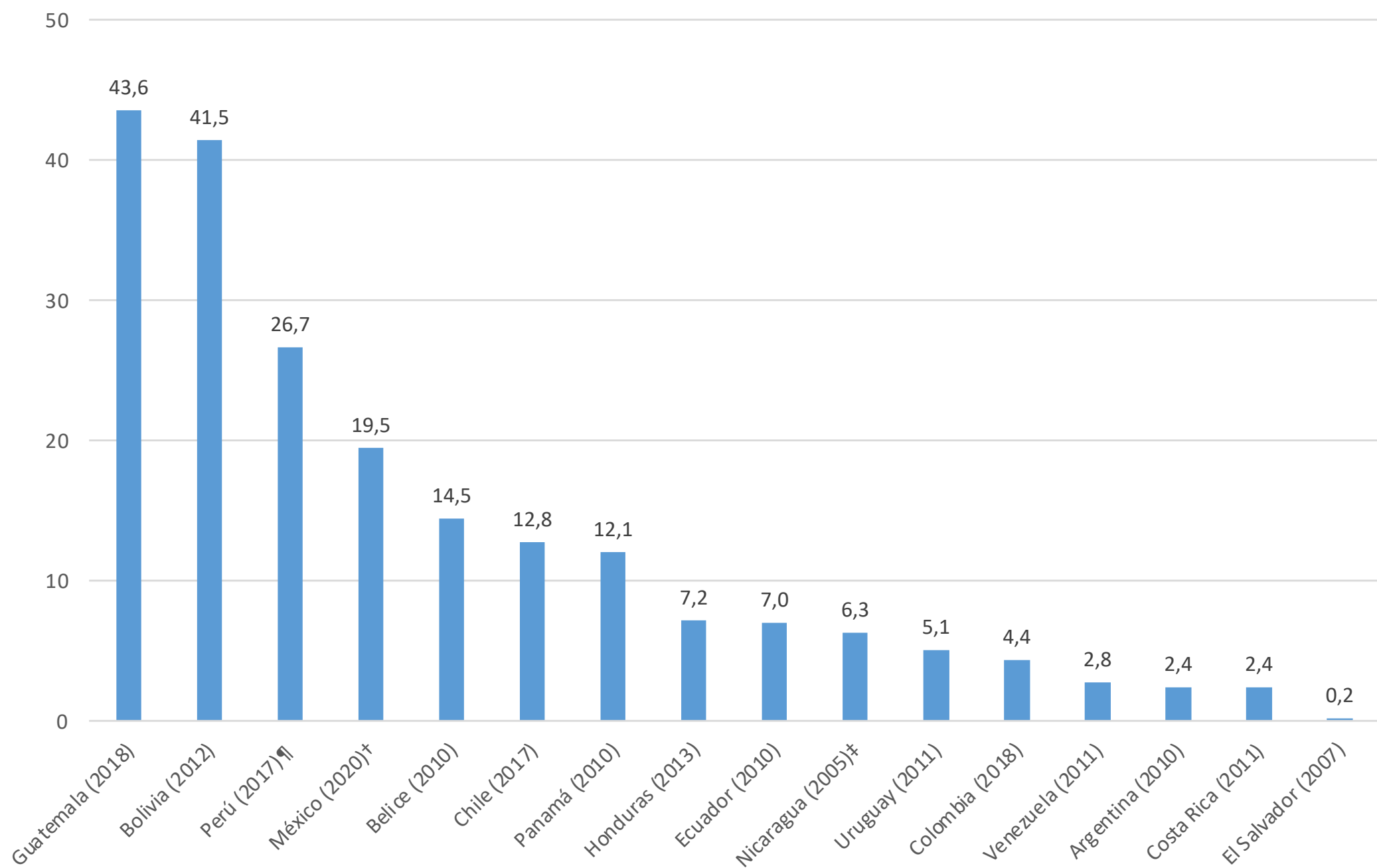
World Bank. 2015. Indigenous Peoples in Latin America in the Twenty-first Century. The First Decade. Washington, DC: World Bank.

World Bank. 2017. Indigenous Latin America in the Twenty-first Century. Washington, DC: World Bank.

World Bank. Education Statistical Database. Accessed August 2020.

FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Población de ALC identificada como indígena (%)



Notas:

En todos los países, la condición de indígena es auto declarada.

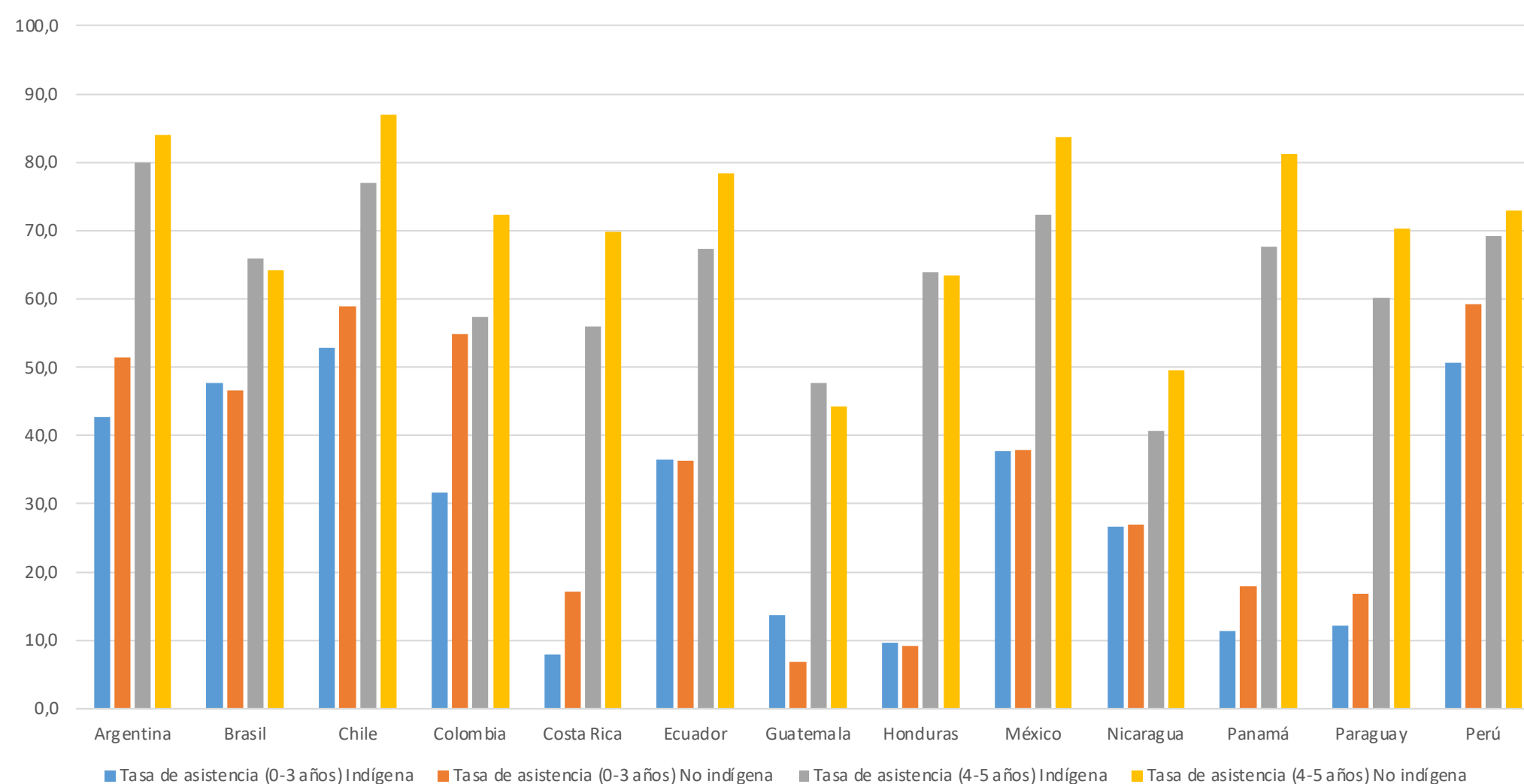
† México: Cálculos basados en una muestra aleatoria del 10 por ciento de la población.

‡ Nicaragua: Todos los pueblos indígenas, además de las designaciones criollas y mestizas, son auto declarados. Siguiendo al Banco Mundial (2015), las dos últimas categorías no se incluyeron como indígenas para mantener la coherencia con los otros países.

¶ Perú: porcentaje calculado para la población de más de 12 años.

Fuente: Cálculos de los autores basados en los censos nacionales.

Figura 2. Tasa de asistencia*† a sala cuna (0–3 años) y preescolar (4–5 años) para indígenas‡ y no indígenas (%)



Notas:

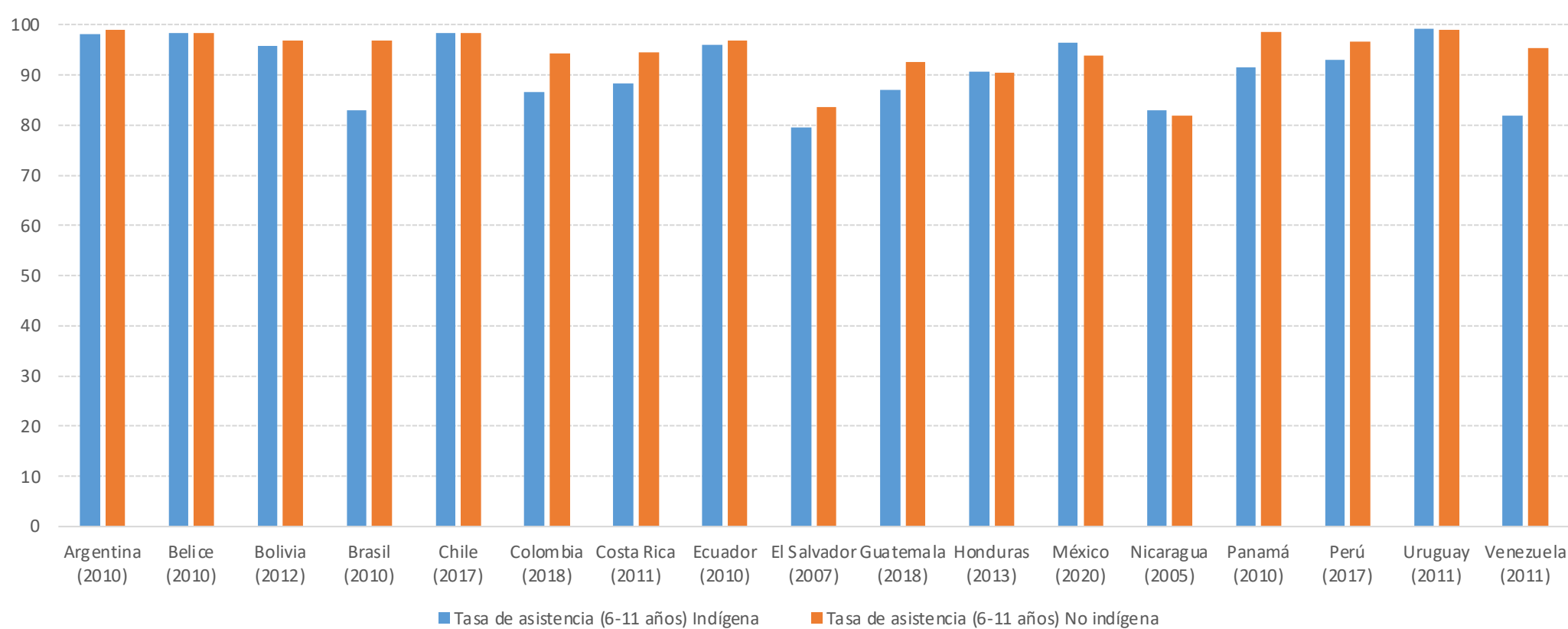
* La asistencia de 0 a 3 años significa que el estudiante asistió a un centro educativo formal a la edad de 0, 1, 2 o 3 años.

† La asistencia de 4-5 años significa que el estudiante asistió a preescolar a la edad de 4 o 5 años.

‡ Indígena: Estudiante cuya madre se declara indígena.

Fuente: Cálculos de los autores basados en la encuesta TERCE 2013 de estudiantes de tercer grado.

Figura 3. Tasa de asistencia escolar indígena y no indígena, 6 a 11 años (%).



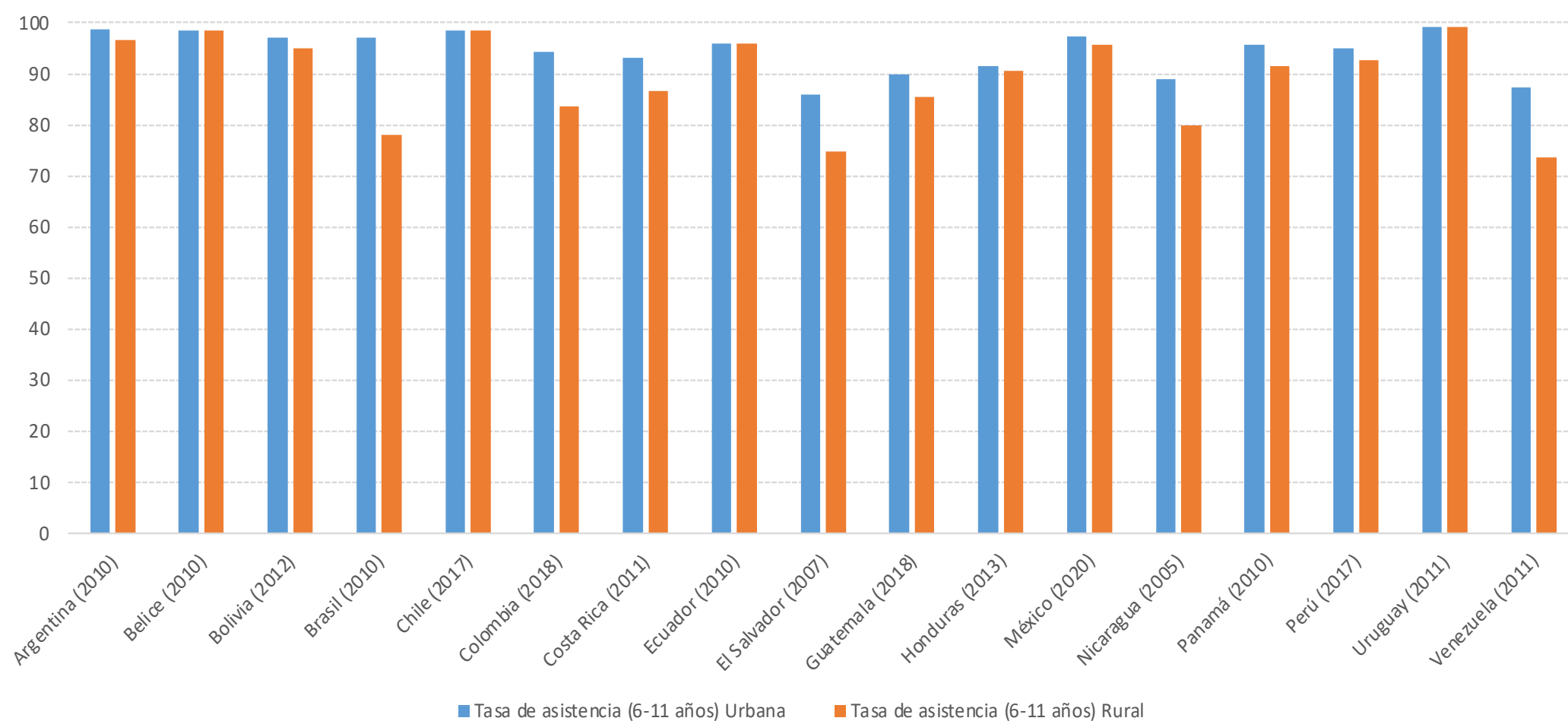
Notas:

En todos los países la condición indígena es auto declarada, excepto en Perú donde se identifica de acuerdo con el idioma en el que el estudiante aprendió a hablar (lengua materna indígena).

México: Cálculos basados en una muestra aleatoria del 10 por ciento de la población.

Fuente: Cálculos de los autores basados en los censos nacionales. Datos de Brasil y Ecuador provienen del Banco Mundial (2015).

Figura 4. Tasa de asistencia escolar de los niños indígenas (6-11 años), urbana vs. rural (%)



Notas: En todos los países, la condición indígena se basa en la autoidentificación, excepto en Perú, donde la condición se identifica por el idioma en el que el estudiante aprendió a hablar (indígena).

México: Cálculos basados en una muestra aleatoria del 10 por ciento de la población.

Fuente: Cálculos de los autores basados en los censos nacionales. Los datos de Brasil y Ecuador provienen del Banco Mundial (2015).

Figura 5. Tasas de finalización de la educación primaria y secundaria en México, 2020 (%)

A. Educación primaria

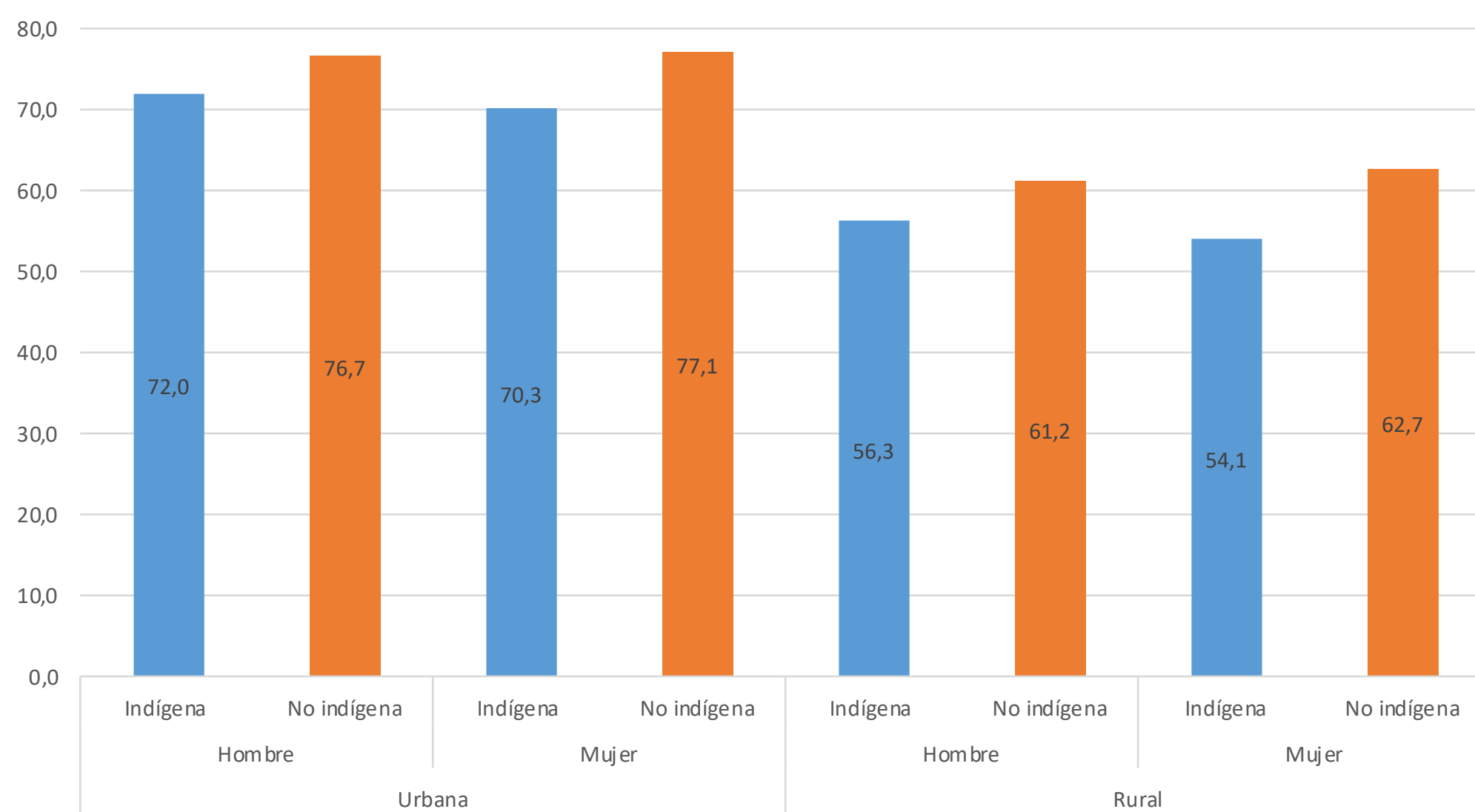
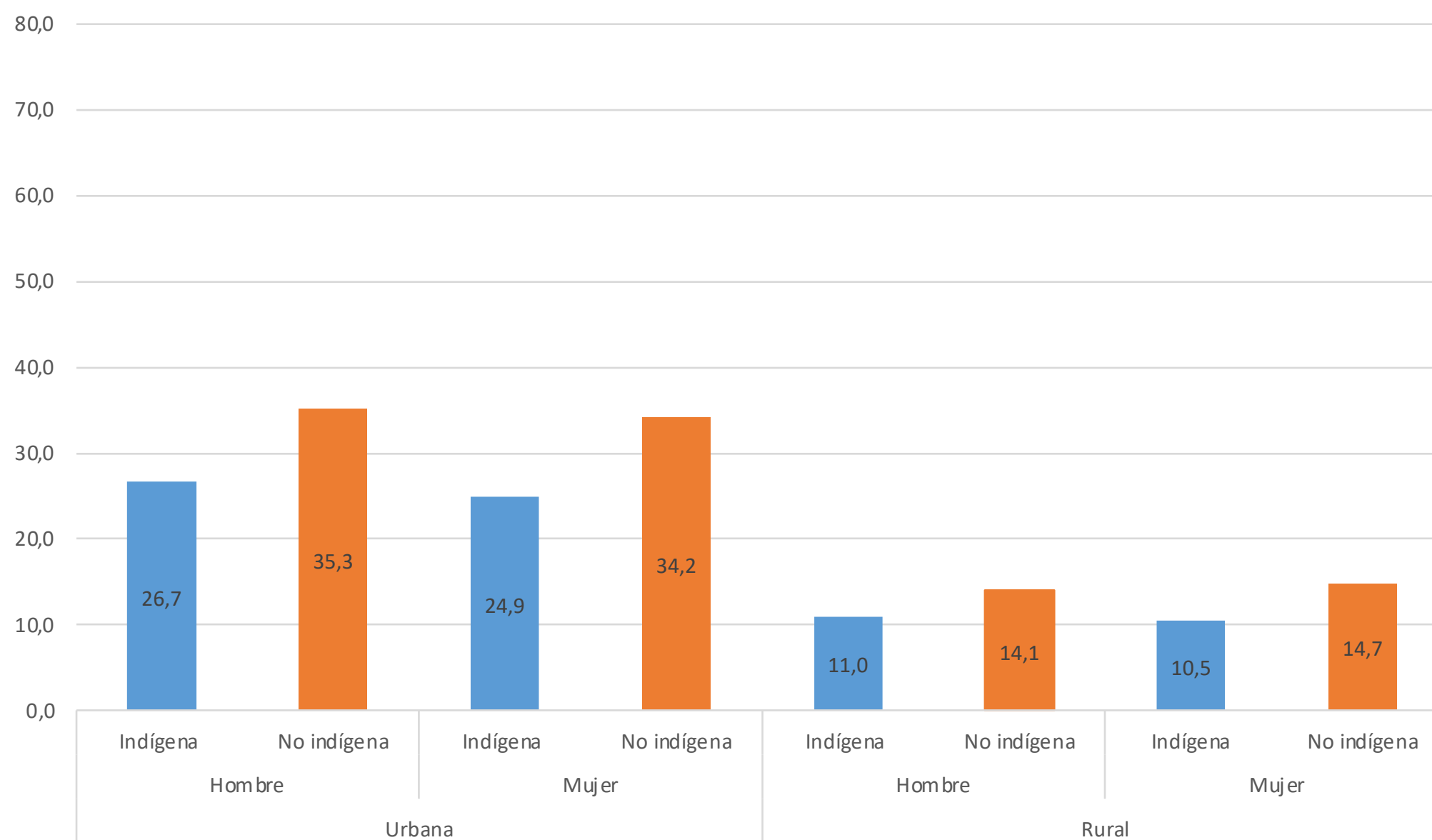


Figura 5. Tasas de finalización de la educación primaria y secundaria en México, 2020 (%)

B. Educación secundaria



Notas:

En México existen los llamados estudios técnicos o comerciales que no requieren título de bachillerato. En estos resultados, ellos se consideran escuela secundaria incompleta, independientemente del número de años estudiados.

Fuente: Censo 2020.

Figura 6. Estudiantes de 6° grado bajo el nivel mínimo de competencia en TERCE 2013 (bajo Nivel 2) (%)

A. Matemáticas

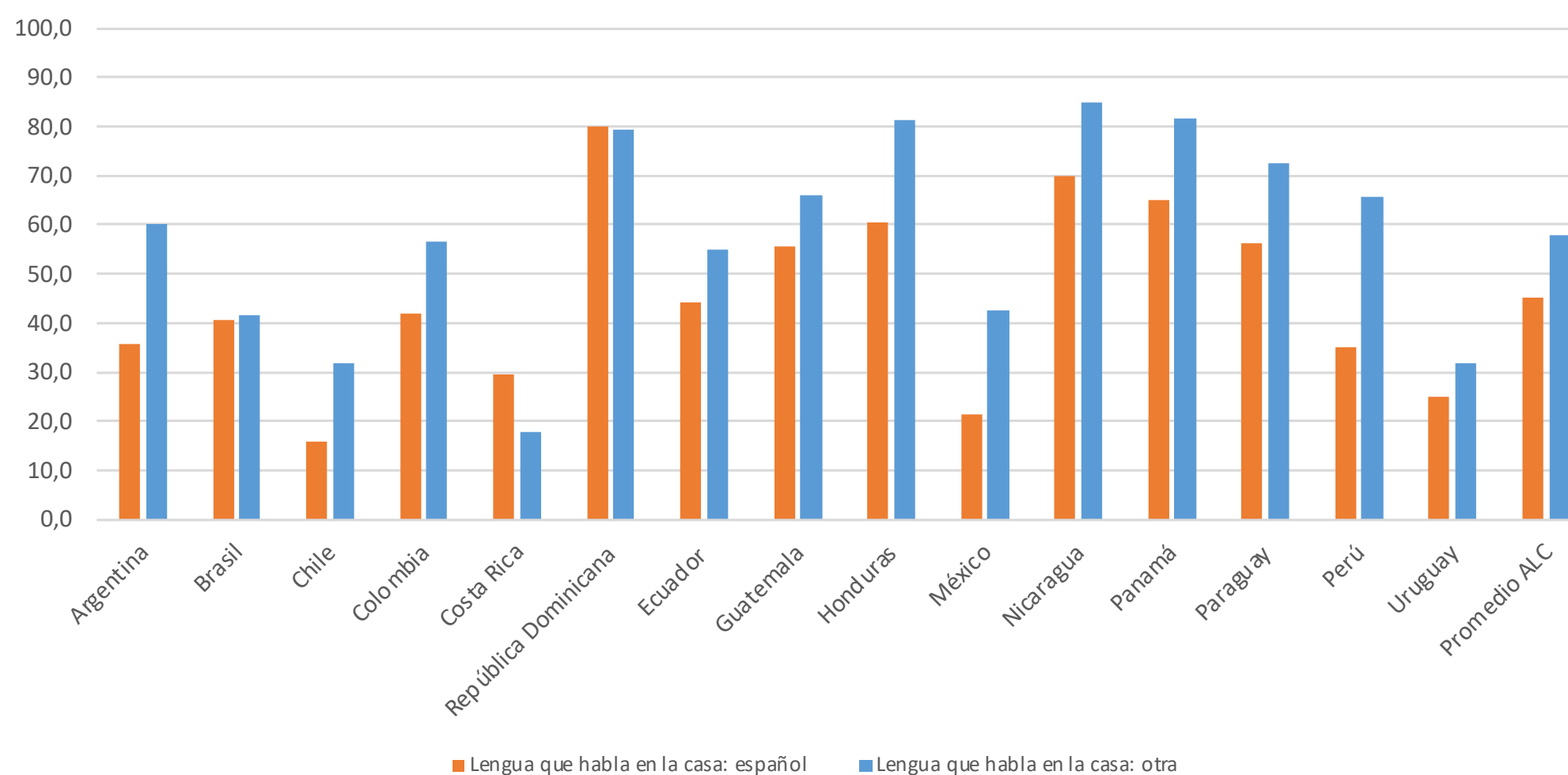
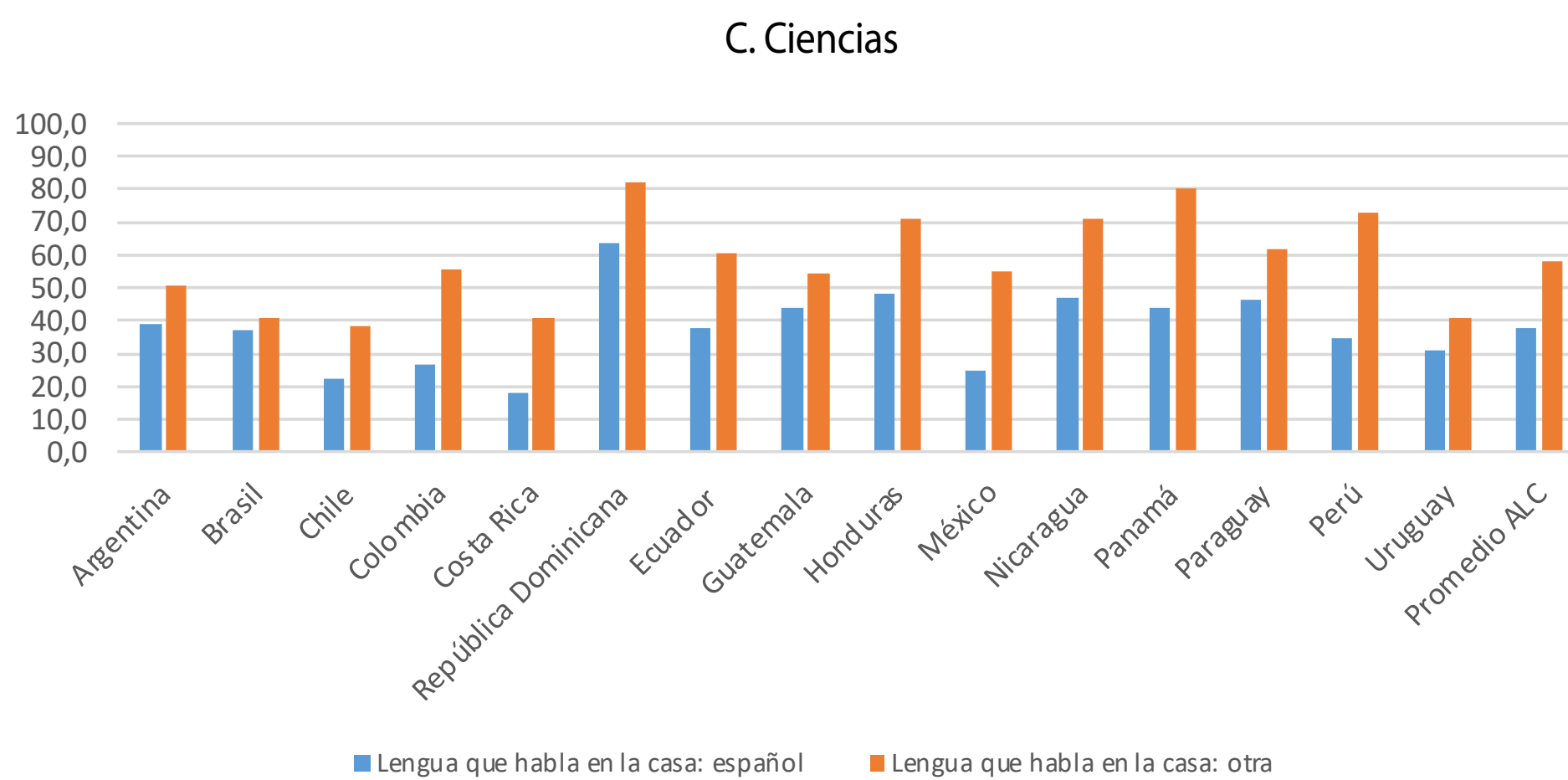
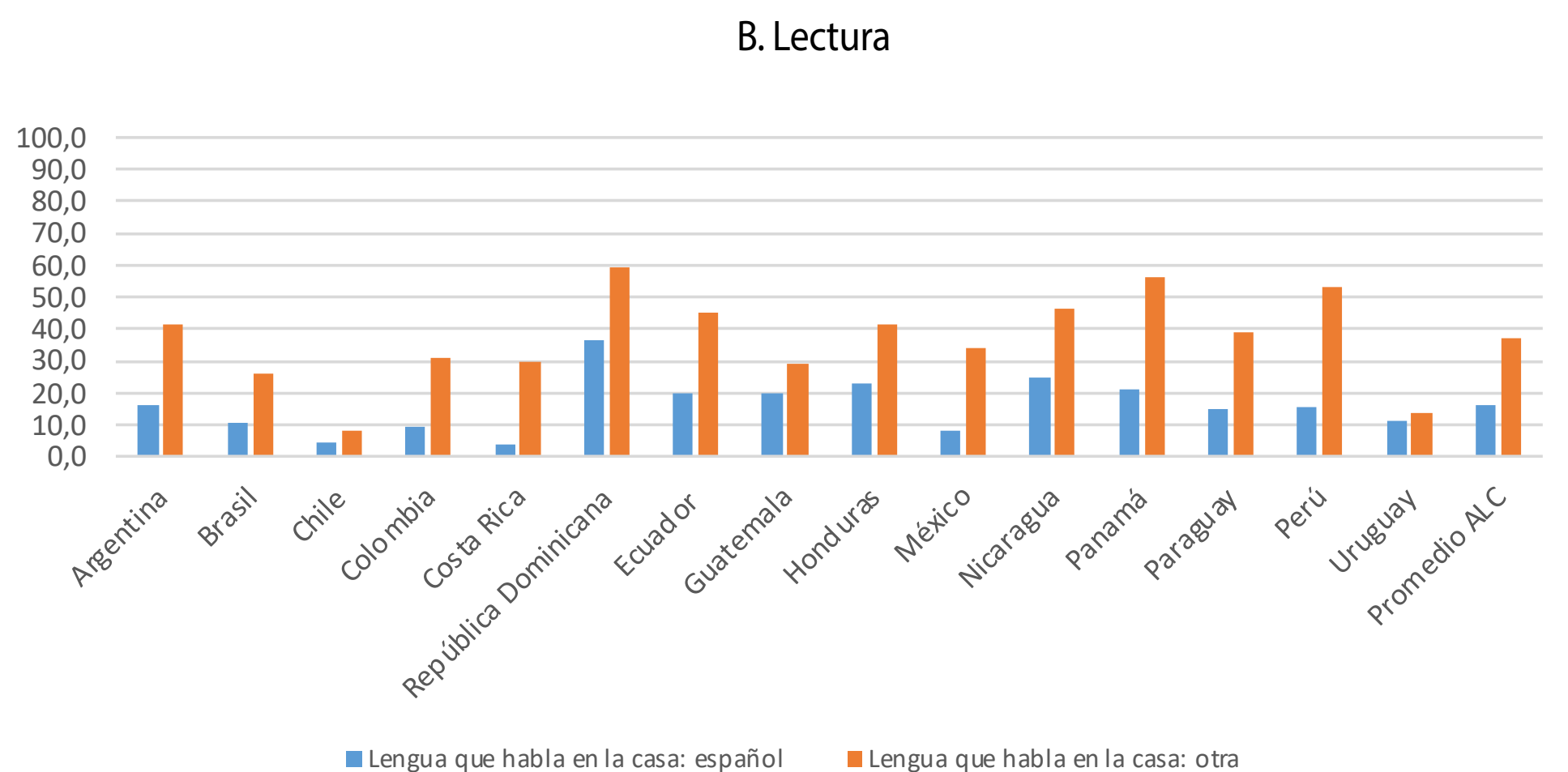


Figura 6. Estudiantes de 6º grado bajo el nivel mínimo de competencia en TERCE 2013 (bajo Nivel 2) (%)

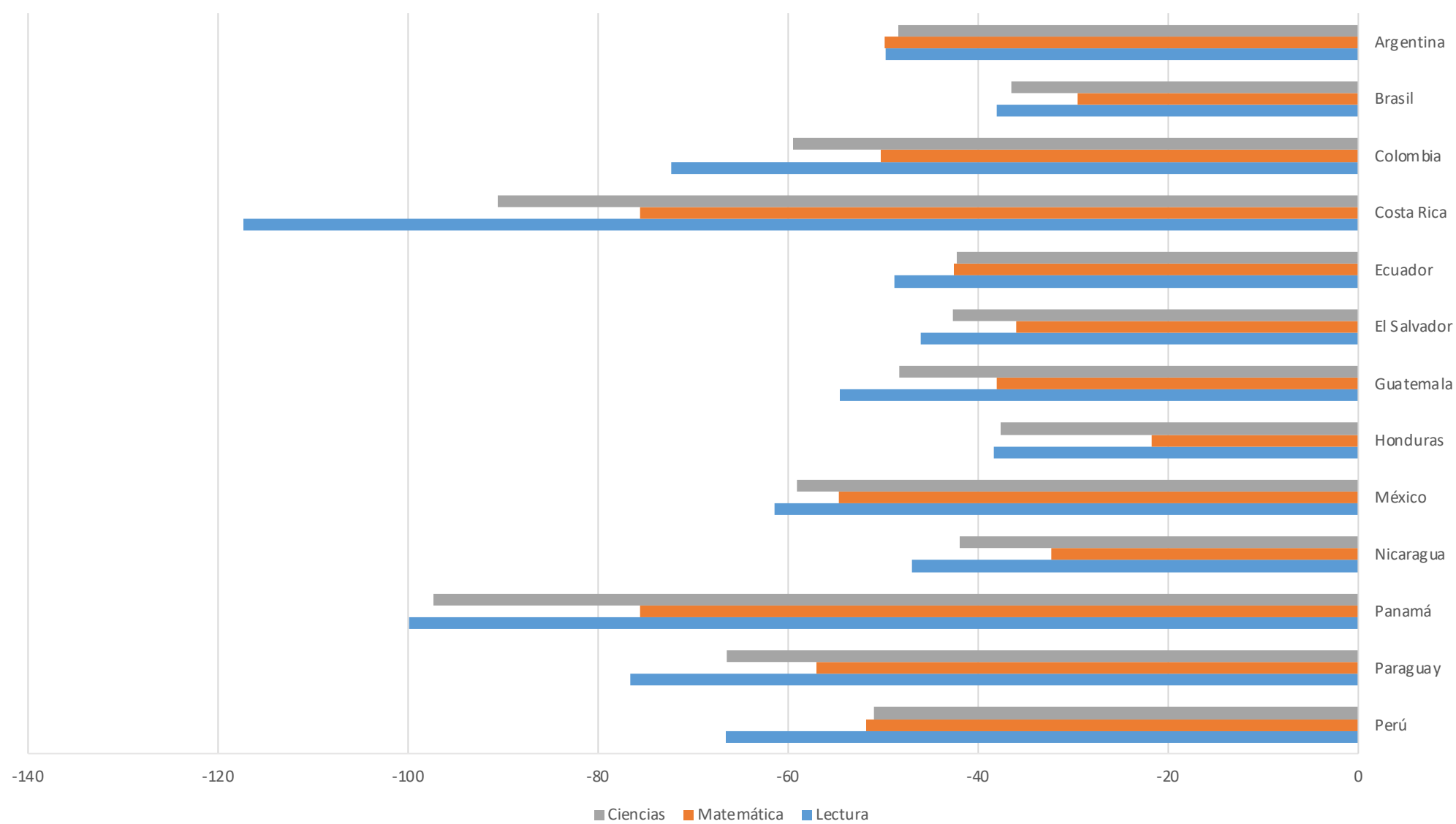


Notas:

El nivel mínimo de competencia corresponde al Nivel 2 en la prueba TERCE.

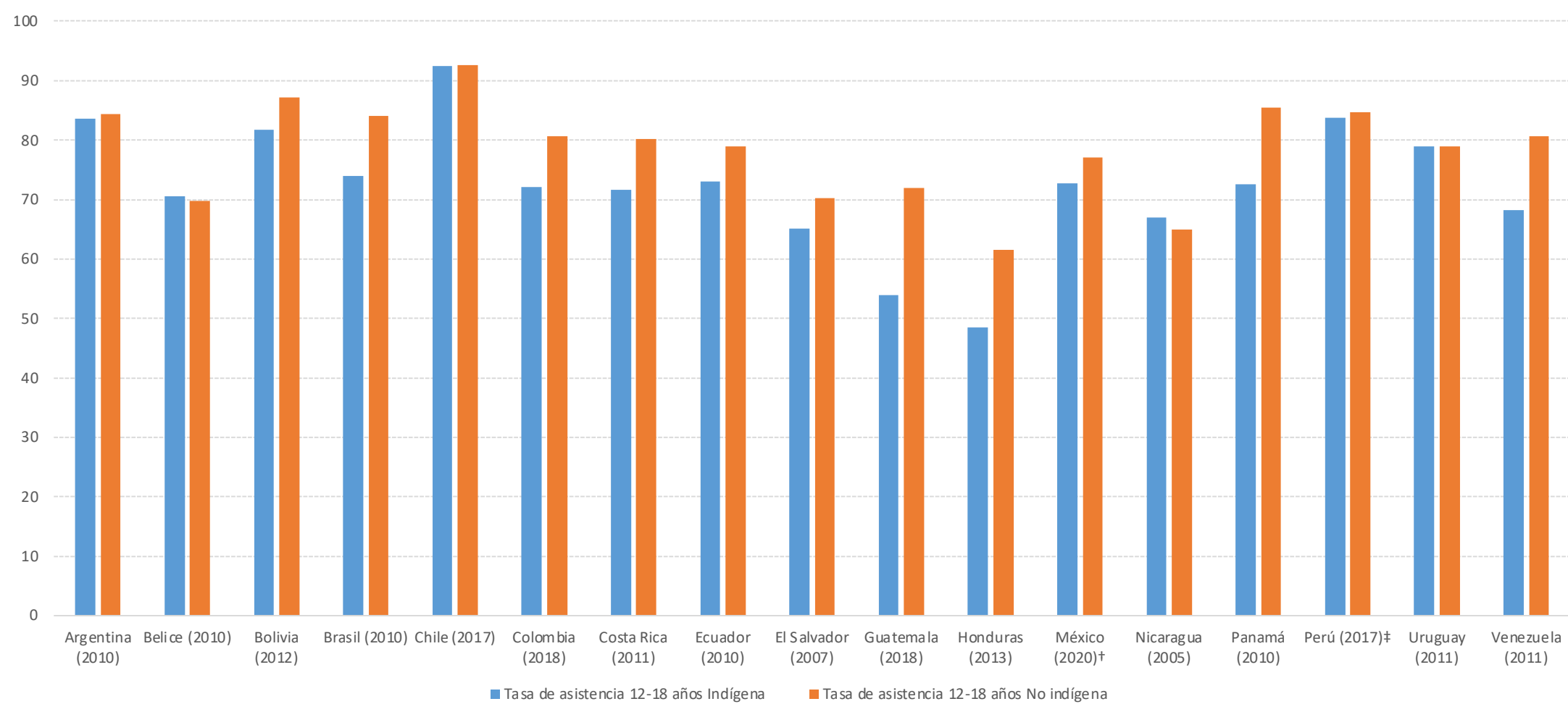
Fuente: BID (2020): Documento Marco Sectorial de Desarrollo de Habilidades basado en TERCE (2013)

Figura 7. Brecha de puntajes de los estudiantes indígenas con respecto a los estudiantes no indígenas en la prueba ERCE 2019



Fuente: OREALC/UNESCO (2021)

Figura 8. Tasa de asistencia escolar indígena y no indígena, 12–18 años (%)



Notas:

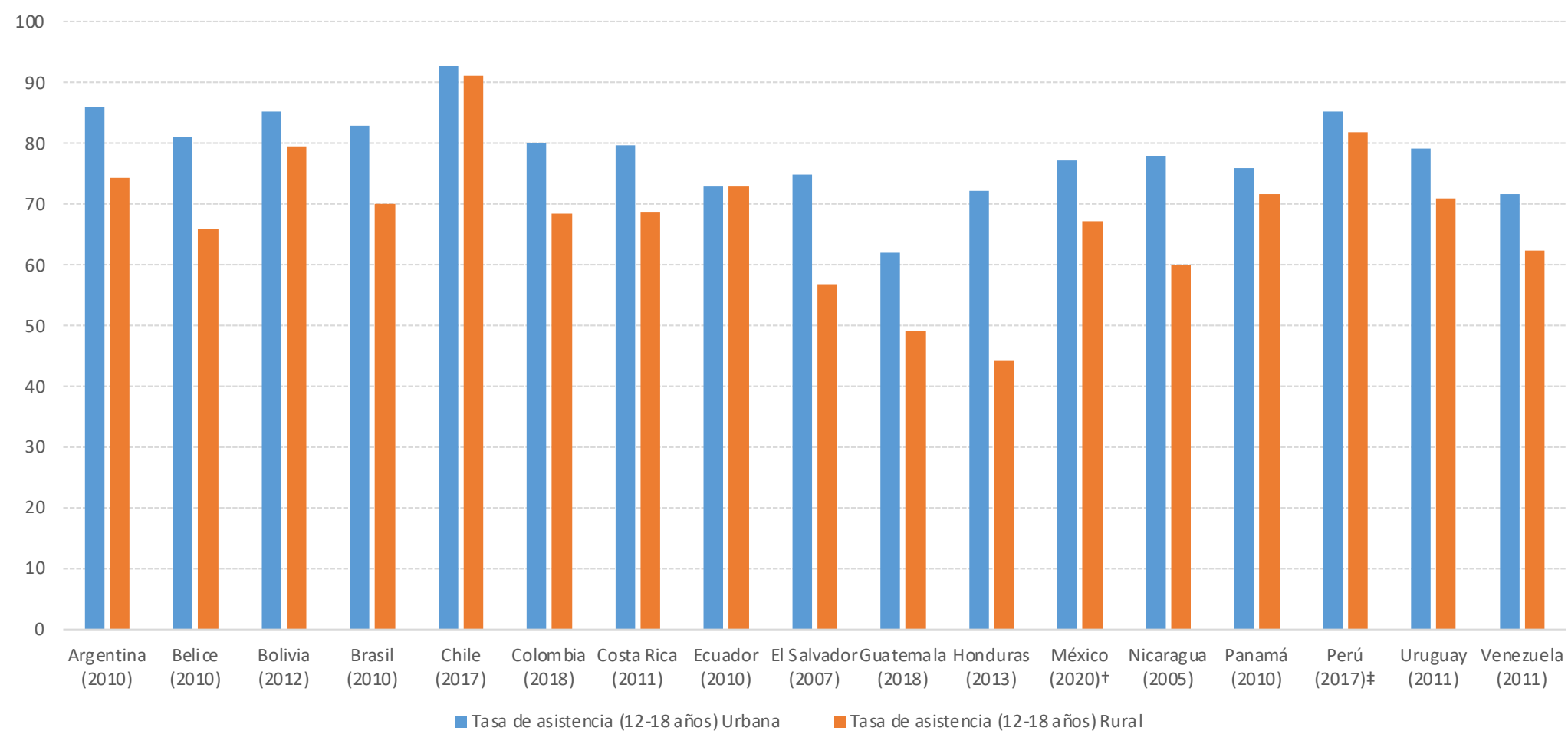
En todos los países, la condición de indígena es auto declarada.

†México: Cálculos basados en una muestra aleatoria del 10 por ciento de la población.

‡Perú: Autoidentificación en el censo 2020 solo para personas mayores de 12 años.

Fuente: Cálculos de los autores basados en los censos nacionales. Los datos de Brasil y Ecuador provienen del Banco Mundial (2015).

Figura 9. Tasa de asistencia escolar de los niños indígenas* (12-18 años), urbana vs. rural (%)



Notas:

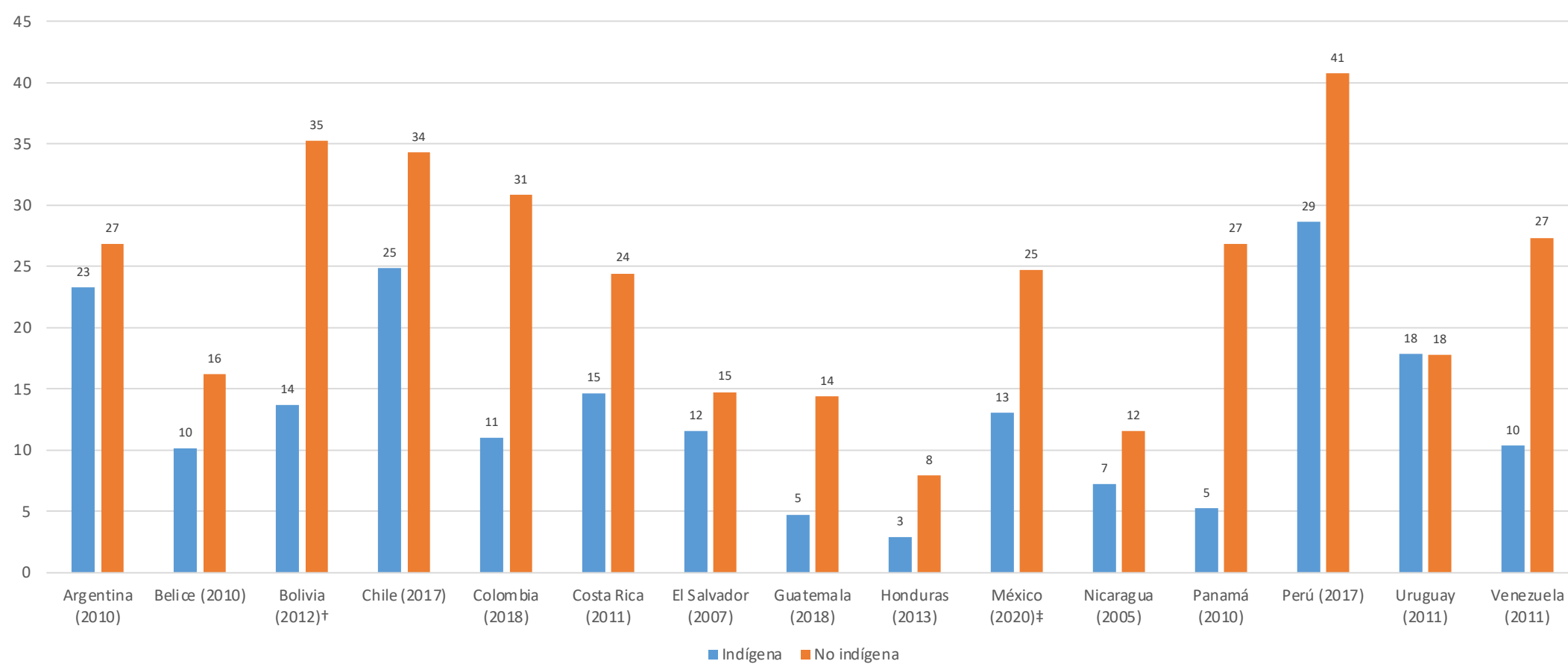
* La condición de indígena es auto declarada.

† Los cálculos de México se basan en una muestra aleatoria del 10 por ciento de la población.

‡En Perú la autoidentificación indígena en el censo 2020 es solo para personas mayores de 12 años.

Fuente: Cálculos de los autores basados en los censos nacionales. Los datos de Brasil y Ecuador provienen del Banco Mundial (2015).

Figura 10. Población en países seleccionados de ALC, de 24 a 64 años, con educación postsecundaria (%)



Notas:

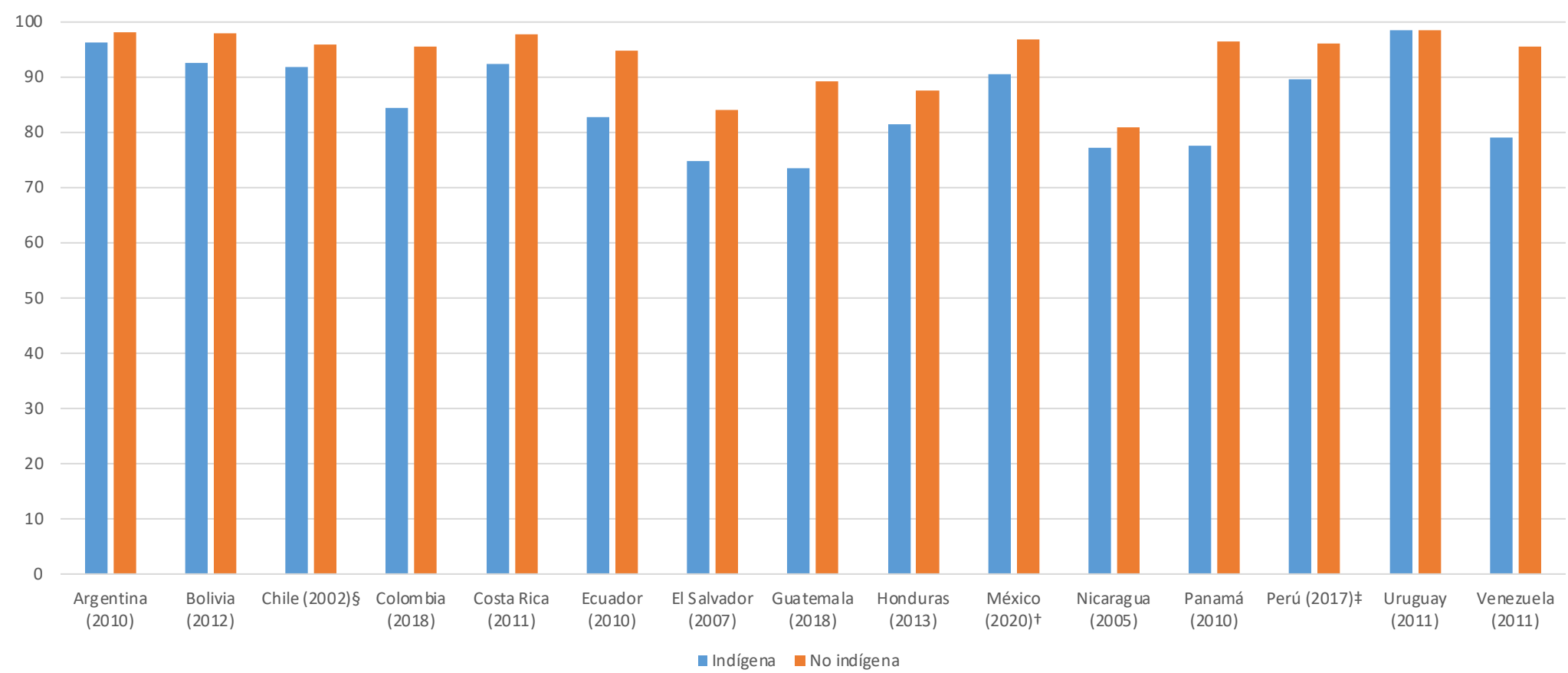
* En todos los países, la condición de indígena es auto declarada.

†Bolivia: Población de 25 a 64 años.

‡México: Cálculos basados en una muestra aleatoria del 10 por ciento de la población.

Fuente: Cálculos de los autores basados en censos nacionales.

Figura 11. Tasas de alfabetización para la población de más de 10 años (%)



Notas:

En todos los países, la condición de indígena es auto declarada. .

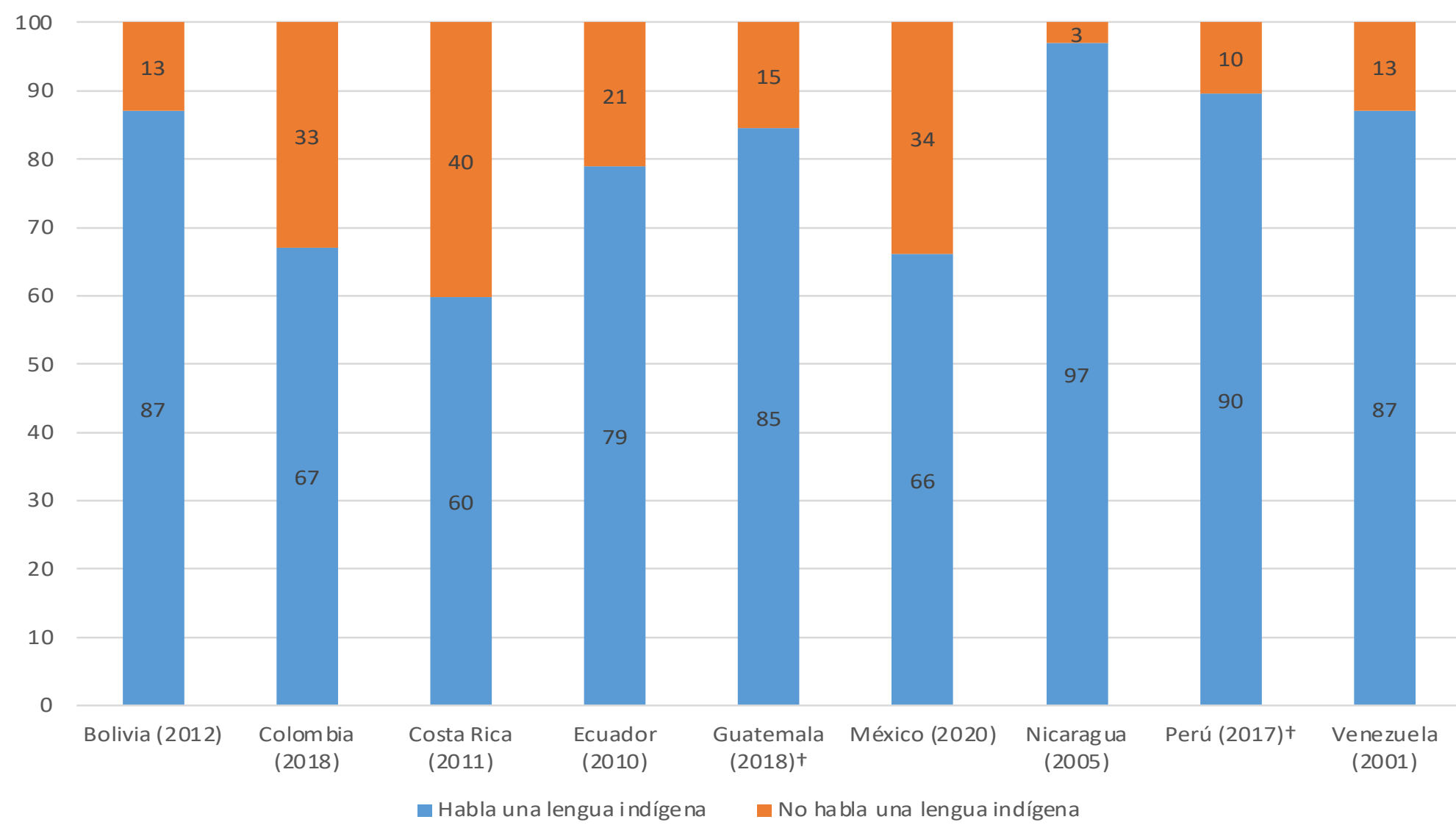
*México: Los cálculos se basan en una muestra aleatoria del 10 por ciento de la población.

‡Perú: tasa de alfabetización de la población de más de 12 años.

§Chile: Censo 2017 no pregunta sobre analfabetismo.

Fuente: Cálculos de los autores basados en los censos nacionales.

Figura 12. Alfabetización y conocimiento de las lenguas indígenas (población indígena de más de 10 años que no sabe leer ni escribir*)



Notas:

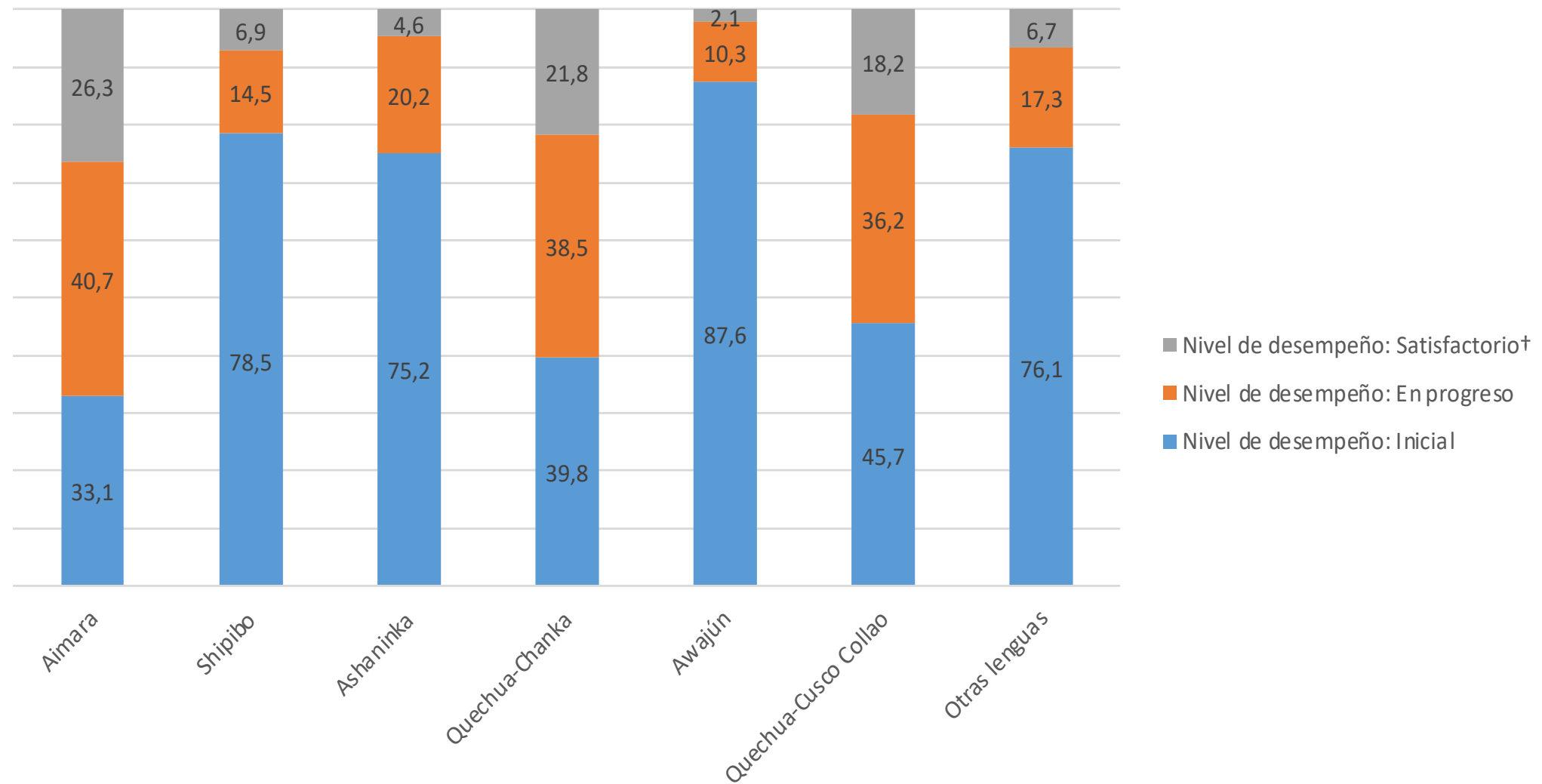
*Población indígena de 10 años o más que no sabe leer ni escribir.

En todos los países, la condición de indígena está determinada por la auto identificación.

†Guatemala y Perú: Lengua materna, o lengua en la que la persona aprendió a hablar.

Fuente: Cálculos de los autores basados en los censos nacionales. Los datos de Ecuador y Venezuela provienen del Banco Mundial (2015).

Figura 13. Niveles de desempeño en las escuelas interculturales y bilingües (EIB) de Perú: resultados de la prueba de ECE de español de cuarto grado, 2018 (por lengua indígena) (%)



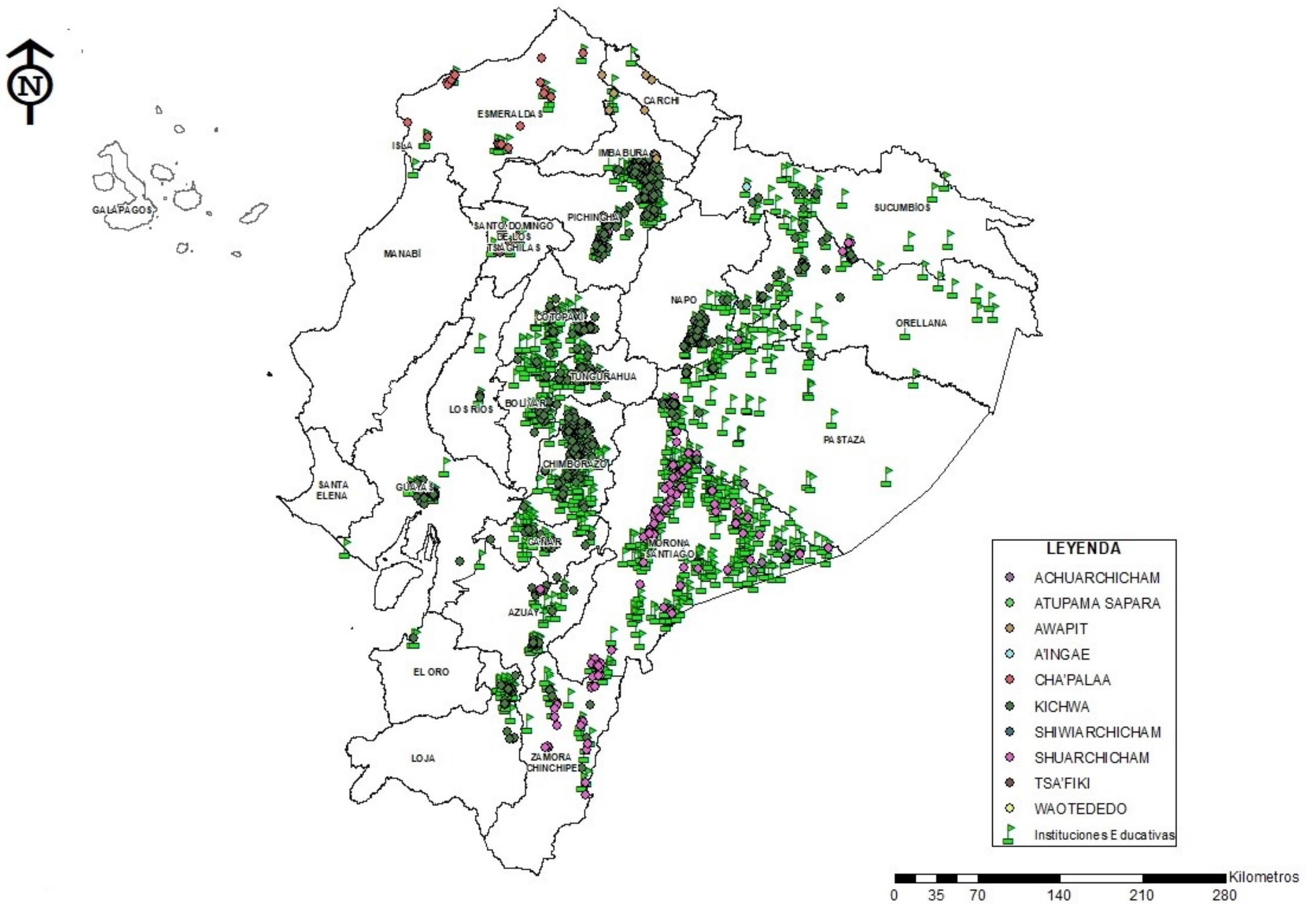
Notas:

En 2018, Perú tuvo 18,652 estudiantes evaluados en el logro académico de cuarto grado en sus 1,837 escuelas EIB, donde a los estudiantes se les enseña a leer y escribir en su lengua materna y en español como segundo idioma, según lo declarado por el director.

† “Satisfactorio” describe lo que cada estudiante peruano de cuarto grado debe lograr al final del año escolar. La prueba se aplicó a estudiantes con una lengua materna nativa que asisten a una escuela de IBE con cinco o más estudiantes.

Fuente: Prueba ECE de cuarto grado EIB, 2018.

Figura 14. Ecuador y su concentración de postulantes y vacantes en QSM IB1, por lengua indígena de la escuela



* QSM = Quiero ser maestro; IB1 = Intercultural Bilingüe 1.

Fuente: CONALI, División Política Administrativa 2019.

Tabla 1. Brechas de aprendizaje de ALC en pruebas estandarizadas nacionales

País	Prueba	Tipo de prueba	Año	Nivel	Grado	Materia	Puntajes promedio estandarizados		Brecha (en D.S.)	% Indígenas	Definición de indígena
							(1)	(2)			
							Indígena	No indígena	(2)-(1)		
México	Planea	M	2017-2018	P	6	Lenguaje y comunicación	-0,55	0,08	0,63	12,4%	estudiante habla una lengua indígena
						Matemáticas	-0,43	0,06	0,49		
						Formación cívica	-0,45	0,08	0,53	12,5%	
						Formación ética	-0,62	0,11	0,73		
			2016-2017	SI	9	Lenguaje y comunicación	-0,70	0,06	0,76	7,5%	
						Matemáticas	-0,47	0,04	0,51		
			2016-2017	SS	12	Lenguaje y comunicación	-0,49	0,11	0,60	14,0%	
						Matemáticas	-0,34	0,08	0,42		
Ecuador	Ser estudiante	M	2018-2019	P	4	Lengua y literatura	0,15	0,01	-0,13	7,0%	¿Cómo te autoidentificas según tu cultura y costumbres?
						Matemáticas	0,15	0,00	-0,15		
						Ciencias naturales	0,07	0,01	-0,06		
						Ciencias sociales	0,13	0,01	-0,12		
			2018-2019	P	7	Lengua y literatura	-0,29	0,04	0,33	6,9%	
						Matemáticas	-0,17	0,04	0,21		
						Ciencias naturales	-0,18	0,04	0,22		
						Ciencias sociales	-0,23	0,04	0,27		
			2018-2019	SI	10	Lengua y literatura	-0,09	0,04	0,13	6,9%	
						Matemáticas	-0,08	0,02	0,10		
						Ciencias naturales	-0,13	0,03	0,16		
						Ciencias sociales	-0,08	0,02	0,11		
			2018-2019	SS	3	Lengua y literatura	-0,13	0,01	0,14	4,7%	
						Matemáticas	-0,08	0,00	0,09		
						Ciencias naturales	0,03	0,00	-0,03		
						Ciencias sociales	0,09	0,00	-0,09		
Guatemala	Evaluación graduandos	C	2019	SS	11 o 12	Reading	-0,31	0,13	0,44	28,3%	Auto identificación del estudiante
						Mathematics	-0,18	0,08	0,26		

Notas: Los puntajes de cada prueba fueron estandarizados considerando la media y la desviaciones estándar correspondientes.

Los niveles se definen de acuerdo con la clasificación ISCED: P = primaria; SI = secundaria inferior; SS = secundaria superior; M = muestra; C = censo.

No indígenas: Ecuador: Afroecuatoriano (ecuatorianos de ascendencia predominantemente subsahariana), Montubio (pueblo mestizo del campo de la costa de Ecuador), Mestizo/Blanco, Otros. Guatemala: Ladino (Mestizo) y Extranjero.

Fuente: Cálculos de los autores basados en microdatos públicos para cada país.

Tabla 2. Número de escuelas y estudiantes de educación intercultural bilingüe (EIB) *

País	Año	Nivel	Escuelas			Estudiantes		
			EIB	Total	%	EIB	Total	%
Chile	2020	Inicial	524	5970	8,8%	22596	512330	4,4%
		Primaria	912	8063	11,3%	132501	2052529	6,5%
		Secundaria	104	3016	3,4%	28560	903008	3,2%
Perú	2019	Inicial	12499	93944	13,3%	243380	1717576	14,2%
		Primaria	12050	47845	25,2%	614796	3827853	16,1%
		Secundaria	3340	22409	14,9%	424958	3076087	13,8%
Ecuador	2021	Inicial	754	7601	9,9%	8913	273579	3,3%
		Primaria y secundaria inferior	1740	15347	11,3%	116943	3146155	3,7%
		Secundaria superior	307	4159	7,4%	19713	895043	2,2%
México	2017-2018	Inicial	9796	89579	10,9%	412177	4891002	8,4%
		Primaria	10232	96920	10,6%	797420	14020204	5,7%

* "IBE" corresponde a las escuelas así designadas en los datos oficiales de cada país.

† El número total de escuelas no se obtiene de la suma de los diferentes niveles, ya que las escuelas combinan diferentes niveles.

‡ En Chile, el número de escuelas primarias y secundarias excluye la educación de adultos y la educación especial. La categoría "Inicial" de Chile no incluye los centros administrados por la Junta Nacional de Jardines de Infantes (JUNJI) y la Fundación Integra.

§ El nivel de educación "Inicial" de Perú incluye programas fuera de la escuela infantil administrados por PRONOEI (Programa no escolarizado de Educación). Primaria y secundaria, excluyendo la educación de adultos y la educación especial.

|| Las escuelas EIB en Ecuador son aquellas bajo régimen bilingüe (jurisdicción bilingüe).

¶ México: "Inicial" incluye sólo preescolar.

Fuente: Directorio de escuelas de cada país.