



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

Hacia la inclusión en la educación:

Situación, tendencias y desafíos

25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO



El Sector de Educación de la UNESCO

La educación es la prioridad principal de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y es la base para consolidar la paz e impulsar el desarrollo sostenible. La UNESCO es la organización de las Naciones Unidas especializada en educación y su Sector de Educación proporciona un liderazgo mundial y regional en la materia, fortalece los sistemas educativos nacionales y responde a los desafíos mundiales de nuestra época mediante la educación, con un enfoque especial en la igualdad de género y África.



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

Sector de
Educación

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

© UNESCO 2021

ISBN 978-92-3-300154-1



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

Título original: *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*

Publicado en 2020 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Foto de portada: [Mikhailovskiy/Shutterstock.com](https://www.shutterstock.com)

Maqueta e impresión: UNESCO

Impreso en Francia

Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos

25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO

Agradecimientos

Esta publicación fue coordinada por la Sección de Educación para la Inclusión y la Igualdad de Género en la Sede de la UNESCO, bajo la dirección de Florence Migeon y Justine Sass, y con el apoyo de Elodie Khavarani y Juan David Plaza Osses. El equipo agradece las aportaciones de Sandra Carrillo (Oficina de la UNESCO en Lima, Perú), Carlos Vargas Tamez (Oficina Regional de la UNESCO en Santiago, Chile), Kyungah Bang y Nantawan Hinds (Oficina Regional de la UNESCO en Bangkok, Tailandia).

El equipo expresa su agradecimiento al profesor Mel Ainscow (Universidad de Manchester y Universidad de Glasgow), que dirigió la redacción de la publicación.

El equipo agradece los comentarios de: Douglas Biklen (Syracuse University, Estados Unidos), Verity Donnelly (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa), Petra Engelbrech (North-West University, Sudáfrica), Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Reino Unido), Francisco Javier Gil (Universidad de Santiago, Chile), Cor Meijer (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa), y Dragana Sretenov (Open Society Foundation).

Prólogo

En 2019 se conmemoró el 25º aniversario de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca (España). En dicha conferencia, los representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales aprobaron un Marco de Acción que exhortaba a las escuelas a acoger a todos los niños, independientemente de sus características físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo.

Los principios definidos en Salamanca sentaron las bases para el reconocimiento de la importancia de la inclusión en la educación. Desde entonces, el concepto de inclusión se ha ampliado, recalcando la necesidad de llegar a todos los educandos, partiendo del supuesto que cada uno de ellos cuenta por igual y tiene derecho a unas oportunidades educativas pertinentes, de calidad, equitativas y efectivas.

Estos principios se vieron reforzados por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y más específicamente por el Objetivo 4 (ODS 4), que exhorta a los sistemas educativos a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Para alcanzar este ambicioso objetivo, alentamos a los gobiernos a velar por la existencia de marcos legislativos adecuados para consagrar el derecho a la educación y combatir todas las formas de discriminación. Los países deberían asimismo identificar quién está excluido, por qué y cuándo, y en qué etapa de su itinerario educativo. De esta manera, podemos construir sistemas educativos que conciben la diversidad como una fortaleza, y en los cuales cada educando cuenta por igual.

La UNESCO está convencida de que los sistemas inclusivos de educación son la manera más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias y la discriminación basada en el género, a fin de crear comunidades acogedoras, construir sociedades inclusivas y lograr la educación para todos.

Esta publicación está destinada a orientar globalmente tanto la reflexión como la práctica. Presenta los avances realizados y las dificultades observadas desde la Conferencia de Salamanca, así como orientaciones y sugerencias encaminadas a eliminar en todo lo posible las barreras al aprendizaje y lograr una auténtica inclusión de todos los educandos



Stefania Giannini
Subdirectora General de Educación

Índice

Lista de recuadros	8
Introducción	9
Capítulo 1. ¿Qué ha sucedido hasta ahora?	10
1.1 Educación para Todos	10
1.2 La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales	10
1.3 Apoyo a las evoluciones educativas	13
Capítulo 2. ¿Cuál es la situación actual en el mundo?	16
2.1 Educación 2030	17
2.2 El Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación	18
2.3 Avances prometedores	18
2.4 Otras tendencias mundiales	20
2.5 Recursos útiles	21
Capítulo 3. ¿Cuáles son las consecuencias para la elaboración de políticas futuras?	23
3.1 Gestión del cambio	23
3.2 Acciones recomendadas	24
Capítulo 4. El camino a seguir	37
Referencias	39

Lista de recuadros

Recuadro 1.	Las necesidades educativas especiales en el aula	14
Recuadro 2.	Temario abierto sobre educación inclusiva	14
Recuadro 3.	Índice de inclusión	15
Recuadro 4.	República Democrática Popular Lao – Llegar a grupos de difícil acceso	25
Recuadro 5.	Islas del Pacífico – Desarrollo de indicadores para medir la inclusión en la educación	27 27
Recuadro 6.	Kenya – Promover el desarrollo de la escuela inclusiva	29
Recuadro 7.	Perú – Enfoques interculturales e inclusión en la práctica pedagógica de la formación inicial de los docentes	29
Recuadro 8.	Líbano – Preparar a los docentes para la educación inclusiva	30
Recuadro 9.	Croacia – Un enfoque inclusivo de la educación de la primera infancia	31
Recuadro 10.	América Latina – Conocimientos indígenas y política educativa	32
Recuadro 11.	Región Asia – Pacífico – Educación multilingüe basada en la lengua materna	32
Recuadro 12.	Chile – Reforzar la lengua rapanui	33
Recuadro 13.	América Latina – Análisis del contexto nacional para promover la educación inclusiva	33
Recuadro 14.	Queensland (Australia) – Una red de escuelas	34
Recuadro 15.	Sudáfrica –El DICAG, Grupo de acción para los niños y niñas con discapacidad	35
Recuadro 16.	Inglaterra – Una escuela secundaria se moviliza para mejorar la situación de los niños y las niñas, las familias y las comunidades	36

Introducción

El año 2019 marcó el 25º aniversario de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada conjuntamente por la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia de España. La conferencia, celebrada en la ciudad de Salamanca, culminó con la aprobación de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, que es probablemente el documento internacional más importante adoptado hasta la fecha en el campo de la educación especial. Su creación respaldó la idea de la educación inclusiva, que se convertiría en un concepto de particular influencia en los años subsiguientes.

Con ocasión del Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, celebrado en Cali (Colombia) en septiembre de 2019, la UNESCO decidió aprovechar su excepcional capacidad de convocatoria para dar un renovado impulso a la inclusión en el contexto de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Lo hizo respondiendo a las preguntas siguientes:

- ¿Cómo hacer avanzar la legislación, las políticas, los programas y las prácticas que garantizan la inclusión y la equidad en la educación?
- ¿Qué medidas deben tomar los gobiernos para llevar los principios a la práctica y crear entornos de aprendizaje inclusivos?
- ¿Qué recomendaciones pueden contribuir a promover la inclusión y la equidad en la educación?

Esta publicación examina el **pasado**, el **presente** y el **futuro** a la luz de la Declaración de Salamanca para orientar el desarrollo futuro de políticas y prácticas nacionales inclusivas. Explica cómo la confusión acerca del significado de palabras clave como inclusión y equidad ha dificultado a menudo los avances. Muestra también de qué manera algunos documentos más recientes de política internacional han contribuido a aclarar el debate relativo a dichos conceptos.

Basándose en la experiencia y las investigaciones realizadas a nivel internacional, el tercer capítulo del informe recomienda una serie de acciones encaminadas a orientar la evolución futura. Se recalca que estas medidas deben aplicarse a partir de la educación de la primera infancia hasta la enseñanza terciaria, teniendo en cuenta que **las normas internacionales de derechos humanos garantizan el derecho a la educación**. Esto se considera como una base fundamental para el progreso humano, social y económico, y como un factor esencial para alcanzar una paz duradera y un desarrollo sostenible.

1. ¿Qué ha sucedido hasta ahora?

Este primer capítulo presenta el contexto de política internacional que condujo a hacer mayor hincapié en la inclusión y la equidad en la educación. Se presenta aquí la contribución crucial de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca (España), del 7 al 10 de junio de 1994, y se resumen las actividades que esta impulsó.

1.1 Educación para Todos

Para examinar los efectos de la Conferencia de Salamanca, es preciso ponerlos en el contexto de otros eventos internacionales. En particular, desde 1990, el movimiento Educación para Todos (EPT) de las Naciones Unidas ha trabajado para que todos los educandos tengan acceso a una educación básica de calidad. La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (UNESCO, 2000a) establece una visión de conjunto, que apunta a identificar activamente los obstáculos que impiden a algunos educandos acceder a oportunidades educativas. Implica también definir los recursos disponibles a nivel nacional y comunitario para superar estas barreras.

Diez años después, esta visión se vio reafirmada por el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, reunido en 2000 para examinar los progresos realizados durante el decenio transcurrido. Este Foro contribuyó a hacer mayor hincapié en la inclusión. Declaró que la EPT debe tomar particularmente en cuenta las necesidades de los pobres y desfavorecidos, incluyendo a los niños trabajadores, los nómadas y habitantes de zonas rurales remotas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños y jóvenes afectados por conflictos, el VIH y el SIDA, el hambre y las enfermedades, y aquellos con necesidades educativas especiales.

Los participantes en el Foro respaldaron el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000b), que confirmó su compromiso de lograr la Educación para Todos para el año 2015, y definió seis metas educativas medibles encaminadas a responder a las necesidades educativas de todos los niños, jóvenes y adultos. El Marco reafirmaba asimismo el papel de la UNESCO en tanto organización rectora encargada de la coordinación general de los demás organismos y organizaciones con miras a lograr la educación para todos.

1.2 La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en 1994, dio un gran impulso a la educación inclusiva. Más de 300 representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales se reunieron en Salamanca (España) para promover la realización del objetivo de Educación para Todos.

Examinaron los principales cambios de política necesarios para promover la educación inclusiva, a saber, permitir que las escuelas atiendan a todos los niños, en particular a aquellos con necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994). Si bien la Conferencia de Salamanca estaba dedicada a lo que se denominó necesidades educativas especiales, su conclusión fue que:

“La educación relativa a las necesidades especiales - un tema que afecta por igual a los países del Sur y del Norte - no puede avanzar aisladamente. Tiene que formar parte de una estrategia educativa general, y, por supuesto, de nuevas políticas sociales y económicas. Todo ello reclama una gran reforma de la escuela ordinaria.”

El objetivo es, por consiguiente, reformar los sistemas educativos, lo cual puede tener lugar únicamente si las escuelas ordinarias adquieren la capacidad de educar a todos los niños de sus comunidades locales. La Declaración de Salamanca concluye que:

“Las escuelas ordinarias con [una] orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos; además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia, y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.”

Esto indica que los avances encaminados a promover escuelas inclusivas pueden ser justificados por diversos motivos:

- Una **justificación educativa**: si las escuelas deben impartir educación a todos los niños juntos, significa que deben desarrollar formas de enseñar que respondan a las diferencias individuales, lo que resultará beneficioso para todos los niños y niñas;

- Una **justificación social**: las escuelas inclusivas tienen por objeto cambiar las actitudes cara a la diferencia, educando a todos los niños juntos, y sentando las bases de una sociedad justa y no discriminatoria; y
- Una **justificación económica**: será probablemente menos costoso crear y mantener escuelas que educan a todos los niños juntos que establecer un sistema complejo de distintos tipos de escuelas especializadas en diversas categorías de educandos.

En relación con estas justificaciones, cabe plantearse la pregunta: ¿cuáles son los datos empíricos que respaldan tales argumentos?

La publicación de la Declaración de Salamanca propuso un gran cambio en la orientación de las políticas, particularmente para los educandos con discapacidad. Cabe destacar, por ejemplo, que en aquella época y en algunos países, estos alumnos no estaban a cargo de los ministerios de educación, sino de los ministerios de salud o asistencia social, de tal manera que no podían ejercer su derecho a la educación. Conviene mencionar que en ciertas regiones del mundo esta situación no ha cambiado.

Era pues inevitable que en la Conferencia de Salamanca se planteasen controversias acerca de la orientación; los representantes de algunos países y organizaciones abogaban por la continuación de los sistemas de educación separada para determinados grupos de educandos (Kiuppis y Hausstätter, 2014). Por este motivo, la Declaración contiene algunas ambigüedades que se han puesto de manifiesto al ser utilizadas en el terreno para definir orientaciones estratégicas. En particular, la manera de entender las dificultades educativas únicamente en términos de características de los educandos en el campo de la educación especial, que aparece a veces en el texto, ha seguido demorando los progresos. La reflexión, en cambio, no debe centrarse en las carencias de algunos educandos en particular, sino en los obstáculos contextuales que limitan la participación y el progreso de muchos niños y niñas.

A pesar de estas dificultades, en los años subsiguientes se realizaron esfuerzos considerables en muchos países para orientar las políticas y prácticas educativas en un sentido más inclusivo. Confió nuevo ímpetu a esta tendencia la 48a Conferencia Internacional de Educación de la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, celebrada en 2008, con el tema Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2009). Este foro, que reunió a más de 1600 participantes, incluyendo a un centenar de ministros y viceministros de 153 Estados Miembros de la UNESCO, tuvo lugar en Ginebra (Suiza), y examinó cómo impartir educación a los centenares de millones de personas de todo el mundo que tienen poco o ningún acceso a oportunidades educativas.

El objetivo a largo plazo consistía en prestar apoyo a los Estados Miembros de la UNESCO a fin de crear las condiciones sociales y políticas que cada persona necesita para ejercer su derecho humano a tener acceso a oportunidades educativas, participar y aprender de ellas (Operti et al., 2014).

Durante la conferencia, ministros, funcionarios gubernamentales y representantes de organizaciones voluntarias debatieron acerca de la importancia de **ampliar el concepto de inclusión para abarcar a todos los niños y niñas**, con el supuesto de que cada educando es igualmente importante y tiene derecho a oportunidades educativas efectivas. Se logró así una mayor claridad con respecto a las ideas introducidas como resultado de la Conferencia de Salamanca.

Al adoptar un concepto más amplio de la inclusión preocupado por todos los educandos, el interés por la inclusión de los niños con discapacidad sigue siendo un aspecto esencial de las políticas internacionales. Así lo recalca la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), al declarar:

“Garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad.”

Es importante destacar, sin embargo, que esto debería verse como una parte integrante de la acción encaminada a promover la inclusión y la equidad en la educación, y no como una política separada.

1.3 Apoyo a las evoluciones educativas

Al igual que todos los grandes cambios políticos, los progresos relativos a la inclusión y la equidad exigen una estrategia eficaz de aplicación. Se requiere en particular una nueva forma de pensar que tome en consideración los obstáculos que experimentan algunos educandos y que provocan su marginación como resultado de factores contextuales, en lugar de centrarse en las categorías a las que pertenece o no un alumno. La superación de esos obstáculos es así el medio más importante para desarrollar formas de educación que sean eficaces para todos los niños y niñas. En este sentido, **la inclusión permite lograr una mejora general de los sistemas educativos.**

Antes y después de la Conferencia de Salamanca, se prepararon diversos materiales para apoyar los avances en materia de inclusión. Si bien estos recursos se elaboraron hace unos 20 años, gran parte de sus contenidos siguen siendo pertinentes para las preocupaciones actuales, en particular las descritas en los recuadros que figuran a continuación.



Recuadro 1. Las necesidades educativas especiales en el aula

Este paquete de documentos pedagógicos reunidos en un manual para la formación de los docentes (Saleh, 1993) fue desarrollado en nombre de la UNESCO en el marco de un programa de investigación - acción llevado a cabo por un equipo de especialistas en ocho países. Después de la Conferencia de Salamanca, estos documentos fueron distribuidos en el mundo entero, y se pusieron en marcha iniciativas en más de 80 países. Los enfoques recomendados en el manual concuerdan con las orientaciones de la Conferencia de Salamanca. Implican en particular alejarse de la perspectiva de la integración basada en la colocación de cada alumno y adoptar un enfoque inclusivo, vinculado con la reforma escolar. Este cambio surgió cuando se observó que los métodos utilizados anteriormente para desarrollar medidas de integración eran ineficaces. Las tentativas de integración en las escuelas ordinarias de alumnos considerados con necesidades educativas especiales se basaban a menudo en prácticas derivadas de experiencias anteriores en establecimientos especializados. Muchos de estos enfoques sencillamente no son factibles en las escuelas primarias y secundarias, en particular en países económicamente pobres donde hay un gran número de alumnos por clase y los recursos son limitados. Por consiguiente, este paquete de recursos apunta a hacer que las lecciones sean pertinentes para todos el alumnado de la clase, independientemente de sus características o entornos sociales.



Recuadro 2. Temario abierto sobre educación inclusiva

La UNESCO preparó este Temario abierto sobre educación inclusiva (UNESCO, 2011) a fin de ayudar a los decisores, directores y administradores a promover la educación inclusiva en sus países. Es un instrumento que permite a los decisores aprovechar la experiencia adquirida en el plano internacional al orientar sus sistemas educativos hacia la inclusión. Se dirige al personal directivo de los ministerios de educación, gobiernos locales, servicios de distrito y centros de recursos, asociaciones de voluntarios, organizaciones no gubernamentales (ONG), etc. El Temario no se ocupa primordialmente de la formulación de políticas ni de las prácticas en el aula, aunque estos son dos aspectos fundamentales para el desarrollo de la educación inclusiva. Las políticas nacionales incumben en gran medida a los políticos, mientras que las prácticas en el aula y las cuestiones relativas al desarrollo y la organización escolar se tratan efectivamente en el manual de formación docente "Necesidades educativas especiales en el aula", publicado anteriormente por la UNESCO y al que se hace constantemente referencia en el Temario.



Recuadro 3. Índice de inclusión

Concebido inicialmente para ser utilizado en Inglaterra por el Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE, 2002), esta herramienta de autoevaluación para las escuelas ha sido traducida a más de 40 idiomas y se utiliza en países tanto del Norte como del Sur. Permite a las escuelas aprovechar los conocimientos y puntos de vista del personal, el alumnado, los padres, madres y tutores y los representantes de la comunidad respecto de los obstáculos al aprendizaje y a la participación existentes dentro de “la cultura, las políticas y las prácticas” de las escuelas, con el fin de identificar los cambios prioritarios. Al vincular la inclusión con los detalles de las políticas y prácticas, este Índice alienta a sus usuarios a desarrollar su propio concepto de la inclusión, en función de su experiencia y sus valores, a la hora de determinar qué políticas y prácticas fomentar o desalentar.

En los años siguientes a la Conferencia de Salamanca se pusieron en marcha diversas iniciativas regionales relacionadas con el tema de la inclusión. El intercambio de información sobre estas actividades se vio facilitado por la red Enabling Education Network (EENET), creada en 1997 con el apoyo técnico y financiero de un grupo de organizaciones no gubernamentales internacionales interesadas y de la UNESCO (EENET, 2020).

En América Latina, por ejemplo, si bien hay todavía pocos datos precisos, el efecto de los compromisos internacionales y las legislaciones nacionales en pro de la inclusión de todos los educandos impulsó un progreso lento pero positivo (Marchesi, 2019). En África también se observaron avances positivos, aunque se han manifestado preocupaciones por los problemas que supone importar ideas sobre educación inclusiva de los países del Norte sin tomar en cuenta las formas de educación autóctonas (Pather, 2019).

En el continente asiático, la India, tras firmar la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, registró un considerable aumento de la matrícula en las escuelas, y los niños con discapacidad han ocupado un lugar destacado en los documentos gubernamentales de política (Singal, 2019). También se produjeron cambios importantes en los países de la región del Pacífico, donde la educación inclusiva ha sido definida como una prioridad regional por todos los países miembros (Sharma et al., 2019). En Europa, se ha puesto en marcha una amplia gama de iniciativas a través de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2020).

Si bien esta alentadora evolución observada en todas partes del mundo proporciona una muy amplia gama de estrategias en las que basarse, también refuerza la idea de que **el contexto es importante**. Promover la inclusión no significa importar prácticas de otros lugares. Requiere un análisis de la situación de cada país para identificar y abordar los obstáculos con los que tropiezan algunos alumnos. Este tipo de análisis permitirá probablemente identificar ejemplos locales de buenas prácticas que pueden servir de base.

2. ¿Cuál es la situación actual en el mundo?

Habiendo resumido las numerosas iniciativas que tuvieron lugar en los años posteriores a la Conferencia de Salamanca, en este segundo capítulo se presenta una reseña de sus efectos más recientes en relación con la promoción de la inclusión y la equidad a nivel mundial. Se reconocen los progresos realizados; por ejemplo, el número de niños, adolescentes y jóvenes excluidos de la educación disminuyó constantemente en los años posteriores a 2000 (Instituto de Estadística de la UNESCO, IEU, 2018). Sin embargo, los datos del IEU muestran que este progreso se ha aminorado en los últimos años, con **unos 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes que todavía no van a la escuela, y más de 617 millones de niños y adolescentes que no alcanzan los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas** (IEU, 2019). También es importante señalar que solo la mitad de los niños del mundo reciben educación preescolar, un fallo que limita el futuro de los niños y agrava las desigualdades en el aprendizaje posterior (UNICEF, 2019).

Es importante destacar que los desfavorecidos son los que tienen menos acceso a una atención y educación de calidad en la primera infancia, aunque son quienes más se benefician con esas intervenciones. También cabe mencionar las altas tasas de abandono escolar, en particular en la enseñanza secundaria, y los problemas que experimentan muchos grupos marginados para ingresar a la enseñanza superior.

En los países en desarrollo y menos adelantados, el bajo acceso a la educación superior de los jóvenes que viven en contextos socioeconómicamente desfavorecidos y/o que son vulnerables por diversas razones, es una de las disparidades más notorias en materia de desigualdad de oportunidades. Estas situaciones frenan el desarrollo general de esas naciones. La tasa bruta de matrícula en la enseñanza superior en el mundo era del 38%, con enormes disparidades dentro de los países y regiones y entre ellos (IEU, 2018).

También es necesario reconocer que, en un contexto mundial de expansión de los conflictos y desplazamiento creciente de personas, estas cifras subestiman el problema. UNICEF señaló, por ejemplo, que en 2016 había 28 millones de niños sin hogar debido a los conflictos (Deutsche Welle, 2016). En 2017, el 61% de los niños refugiados estaban matriculados en la escuela primaria, en comparación con el 92% a nivel mundial, y en la enseñanza secundaria la situación es aún peor, con una tasa de matrícula que no supera el 23%, en comparación con un 84% a nivel mundial. Esto significa que solo dos tercios de los niños refugiados pasan de la educación primaria a la secundaria. En lo tocante a la educación terciaria, la cifra correspondiente a los refugiados es de solo un 1%, comparado con el 34% a nivel mundial (UNESCO, 2019a).

Es asimismo esencial reconocer que persisten grandes disparidades de género con respecto al acceso, los logros educativos y la continuidad en la educación en numerosos entornos, en la mayoría de los casos en detrimento de las niñas, aunque en algunas regiones del mundo los varones se encuentran en desventaja. Se comprueba que **los sistemas educativos a menudo perpetúan las desigualdades de género en lugar de contrarrestarlas** (UNGEI, 2012).

El abandono de la educación por parte de las niñas se debe a muchos factores, como el matrimonio infantil, los embarazos precoces y las normas de género discriminatorias vigentes en la sociedad. Sin embargo, los estudios muestran que las niñas con niveles de educación más altos tienen menos probabilidades de casarse a una edad temprana. Se estima que si todas las niñas recibiesen educación primaria, habría un 14% menos de matrimonios (UNESCO, 2020).

Si bien estas dificultades son más graves en los países en desarrollo, se observan preocupaciones similares en muchos países más ricos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018) señala que, en el conjunto de sus países miembros, casi uno de cada cinco estudiantes no alcanza el nivel mínimo de competencias requerido para funcionar en las sociedades actuales. También se afirma que los educandos de bajo nivel socioeconómico tienen dos veces más probabilidades de tener unos resultados escolares insuficientes, lo que implica que el entorno social de una persona puede presentar obstáculos al desarrollo de su potencial educativo.

Como resultado de esas preocupaciones, la comunidad internacional ha ampliado su programa de acción en pro de la inclusión, haciendo hincapié en la equidad, lo que señala la importancia de la justicia en relación con las oportunidades educativas. Esto también nos recuerda que **hay muchos niños marginados dentro de la escuela**, algunos de los cuales deciden dejar de asistir regularmente o abandonarla por completo.

2.1 Educación 2030

El año 2016 fue particularmente importante en relación con el legado de Salamanca. Tras la Declaración de Incheon, aprobada en el Foro Mundial sobre la Educación de mayo de 2015, la UNESCO publicó el Marco de Acción Educación 2030 (UNESCO, 2015). Basándose en los progresos realizados, el Marco de Acción hace hincapié en la inclusión y la equidad como bases de una educación de calidad. Destaca la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y desigualdades en el acceso, la participación, los procesos y los resultados del aprendizaje. También insta a prestar especial atención a aquellos que tradicionalmente han quedado excluidos de las oportunidades educativas, como los educandos provenientes de los hogares más pobres, los pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, los pueblos indígenas y las personas con discapacidad. De esta manera, queda claro que la agenda de **Educación para Todos tiene que incluir “a todos sin excepción”**.

En su calidad de organismo especializado de las Naciones Unidas en materia de educación, la UNESCO está encargada de dirigir y coordinar la agenda Educación 2030, que forma parte de un movimiento mundial para erradicar la pobreza a través de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, que es esencial para la consecución de todos ellos, tiene su propio objetivo, el ODS 4, que apunta a **“garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”**. El Marco de Acción Educación 2030 brinda orientaciones para el cumplimiento de este ambicioso objetivo y de los compromisos contraídos.

2.2 El Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación

En el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación se expresó un nuevo compromiso encaminado a reforzar la inclusión y la equidad en la educación. Organizado conjuntamente por la UNESCO y el Ministerio de Educación de Colombia en septiembre de 2019, este evento conmemoró el 25° aniversario de la Declaración de Salamanca.

Centrado en el tema “Todas y todos los estudiantes cuentan”, el Foro permitió revitalizar el concepto ampliado de inclusión como principio rector general para fortalecer la igualdad de acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los educandos. En él se examinaron las estrategias necesarias para acelerar los progresos iniciados en Salamanca a fin de promover sistemas educativos inclusivos y equitativos.

En la declaración final, denominada Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación (UNESCO, 2019b), se reafirma la importancia de la inclusión educativa como proceso de transformación que garantiza la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños y niñas, jóvenes y adultos, respetando y valorando la diversidad y eliminando todas las formas de discriminación en la educación y a través de ella. Esta visión integral de la inclusión pone de relieve la noción de interseccionalidad (es decir, el reconocimiento de que una desventaja se agrava cuando se entrecruza con otras características vinculadas con la discriminación y la opresión), y pone de relieve la magnitud y complejidad de las transformaciones necesarias en los planos educativo, social y cultural.

2.3 Avances prometedores

Frente a esta ambiciosa agenda política, la situación en el mundo es compleja: algunos países realizan grandes avances, mientras que otros siguen impartiendo educación segregada en distintas formas a algunos grupos de educandos.

Es alentador observar los progresos realizados en algunos países en materia de elaboración de políticas de promoción de la inclusión y la equidad. Por ejemplo:

- ✓ Durante más de 30 años, la provincia de **Nueva Brunswick (Canadá)** ha sido pionera en la introducción del concepto de educación inclusiva a través de la legislación, políticas de las autoridades locales y directrices profesionales (Porter y Aucoin, 2012). Más recientemente, Nueva Brunswick adoptó la Política 322 sobre educación inclusiva (Ministerio de Educación y de la Primera Infancia, Nueva Brunswick, 2013), primera política de alcance provincial dictada por el Ministerio de Educación. Esta política define los componentes fundamentales de un sistema educativo inclusivo que ayuda a los estudiantes en entornos de aprendizaje comunes y presta apoyo a los docentes. Establece requisitos

precisos para la práctica escolar, incluyendo procedimientos para la elaboración de planes de aprendizaje personalizados, graduación inclusiva, y directrices estrictas a seguir en caso de variación necesaria del entorno común de aprendizaje.

- ✓ En 1977, el **Gobierno de Italia** aprobó una ley que cerró todas las escuelas y unidades especiales y otras formas de educación segregada (Lauchalan y Fadda, 2012). Esta legislación sigue en vigor y las enmiendas más recientes han reforzado aún más el carácter inclusivo del sistema educativo. No solo se cerraron así las instituciones educativas segregadas sino que, a partir del nivel preescolar, se eliminó la posibilidad de exclusión de la escuela como sanción correctiva. Si bien la práctica varía de un lugar a otro, no hay duda de que el principio de inclusión es ampliamente aceptado. Sin embargo, se observa una preocupación reciente por el aumento del número de educandos que salen por un período de las escuelas ordinarias para recibir apoyo adicional (lanes et al., 2019).

- ✓ Habiendo promulgado una legislación que vuelve ilegal la discriminación por discapacidad en la educación, **Portugal** ha ido mucho más lejos al promulgar un marco jurídico explícito para la inclusión de los alumnos con y sin discapacidad en la educación (Alves, 2019). La legislación reciente estipula que el apoyo a todos los alumnos debe ser definido, gestionado y proporcionado a nivel de la escuela ordinaria, con equipos multidisciplinares locales encargados de determinar qué apoyo es necesario para hacer que todos los estudiantes (independientemente de las etiquetas, categorización o determinación de una discapacidad) tengan acceso y medios para participar efectivamente en la educación, con miras a su plena inclusión en la sociedad. Cabe asimismo destacar que se han desarrollado en Portugal prácticas de evaluación progresiva para mejorar los logros de todos los alumnos.

- ✓ En **Finlandia**, un país que regularmente supera a la mayoría de los países en cuanto a resultados educativos, la educación se considera un derecho y no un privilegio. El éxito del país se explica en parte por el avance del quintil de estudiantes de desempeño inferior, que obtienen mejores resultados que los de otros países (Sabel et al., 2011). Esto implicó potenciar el apoyo a los alumnos vulnerables dentro de las escuelas ordinarias, en lugar de impartir una educación segregada. En Finlandia se presta especial atención a la prevención de las dificultades de aprendizaje, y en las escuelas primarias se destinan considerables recursos a este fin. Por ejemplo, se asignan a todas las escuelas finlandesas especialistas para apoyar a cualquier educando que requiera ayuda adicional.

Al señalar estos ejemplos de elaboración de políticas, cabe destacar que no se consideran perfectos. Se trata más bien de países en los que se observan iniciativas interesantes de las que se puede aprender. Varían también en cuanto al enfoque adoptado y a los logros.

Por consiguiente, si bien es indudable que se pueden extraer enseñanzas de estos casos, es preciso aplicarlos con cuidado y adaptarlos al contexto en cuestión. En la educación hay muchas fuentes de desigualdad

relacionadas con factores políticos, económicos, sociales, culturales e institucionales, que varían de un país a otro. Lo que funciona en un país puede no funcionar en otros. La necesaria sensibilidad al contexto de las estrategias de cambio de los sistemas educativos es uno de los temas omnipresentes en las recomendaciones formuladas en el tercer capítulo del presente informe.

2.4 Otras tendencias mundiales

En algunos países, aumenta la presión por mejorar el lugar que ocupan sus sistemas educativos en las tablas clasificatorias mundiales, lo que crea nuevos obstáculos al avance de la inclusión y la equidad. Esto se debe a un mayor hincapié en la autonomía de las escuelas, la competencia entre ellas y la elección de los padres, y adoptan diversas formas (Meyland-Smith y Evans, 2009). Las escuelas involucradas tienen distintas denominaciones, como “charter schools” (escuelas autónomas) en los Estados Unidos, “free schools” (escuelas libres) en Suecia, “academies” (escuelas independientes) en Inglaterra y escuelas públicas independientes en ciertas regiones de Australia. El supuesto implícito en el que se basan estas escuelas independientes financiadas por el Estado es que una mayor autonomía permitirá crear mecanismos, prácticas y formas de gestión y dirección que serán más eficaces para promover el aprendizaje de todos los educandos, en particular aquellos provenientes de entornos económicamente desfavorecidos y de minorías.

Esta tendencia mundial es objeto de considerable debate y hay opiniones diversas en cuanto a su carácter conducente o no a los resultados deseados. En particular, se teme que el desarrollo de sistemas educativos basados en la autonomía, un alto nivel de rendición de cuentas y el aumento de la competencia entre las escuelas, perjudique aún más a los alumnos de familias de bajos ingresos y de minorías (Salokangas y Ainscow, 2017). Por ejemplo, la elección por los padres y la competencia entre escuelas ha ensanchado la brecha entre escuelas que se consideran más exitosas y las que se perciben como menos exitosas en países tan diversos como Chile y Suecia.

En relación con estas preocupaciones, la OCDE destaca el éxito de determinados sistemas educativos que se clasifican a alto nivel en materia de calidad y equidad (OCDE, 2012). Sostiene que:

“La evidencia es concluyente: la equidad en la educación es rentable. En los países de la OCDE, los sistemas educativos que obtienen mejores resultados son aquellos que conjugan equidad y alta calidad.

En estos sistemas educativos, la gran mayoría de los estudiantes pueden adquirir conocimientos y competencias de alto nivel que dependen más de su capacidad y voluntad que de su entorno socioeconómico.”

Esta opinión se ve corroborada por el reciente informe preparado para el UNICEF por el Centro Innocenti (UNICEF, 2018), que examina las desigualdades educativas en 41 de los países más ricos del mundo, todos ellos miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y/o de la Unión Europea (UE). Sostiene que no existe un nexo sistemático entre los ingresos de los países y los indicadores de igualdad en la educación. Se observa, por ejemplo, que algunos de los países económicamente más pobres del conjunto comparado, como Letonia y Lituania, logran un acceso casi universal a la educación preescolar y han reducido la desigualdad de resultados en materia de lectura entre los alumnos de la enseñanza primaria y secundaria con más éxito que países mucho más ricos. El informe concluye que los sistemas de educación más equitativos son los de Finlandia, Letonia y Portugal.

Se deduce, pues, de ello que **es posible desarrollar sistemas educativos nacionales que sean a la vez excelentes y equitativos**. La pregunta es: ¿cómo lograrlo?

2.5 Recursos útiles

De cara al futuro, la UNESCO ha elaborado nuevos recursos para promover el desarrollo de sistemas educativos inclusivos y equitativos.

Guía de la UNESCO para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Esta guía brinda apoyo práctico a los Estados Miembros para ayudar a determinar en qué medida la equidad y la inclusión figuran en las políticas existentes, decidir qué medidas deben adoptarse para mejorar las políticas y supervisar los progresos realizados a partir de dichas medidas (UNESCO, 2017). Se presenta un marco de evaluación para acompañar a los países en este examen basándose en cuatro dimensiones principales: conceptos, declaraciones de política, estructuras y sistemas, prácticas.

Basándose en investigaciones internacionales y buenas prácticas relativas a la equidad y la inclusión en los sistemas educativos, se preparó esta guía con el asesoramiento y apoyo de un grupo de expertos internacionales, entre los que se cuentan responsables de políticas, profesionales, investigadores, profesores de formación docente, encargados de desarrollo curricular y representantes de diversos organismos internacionales. Los datos presentados en la guía permiten a los Estados Miembros aprender de los progresos realizados por otros países con miras a realzar la inclusión y equidad de sus sistemas educativos. Se analizan, entre otros, los ejemplos siguientes:

- Cómo evalúa Ghana el grado de inclusión en sus escuelas ordinarias.
- Cómo desarrolla Dinamarca un sentimiento unificador de comunidad escuchando las opiniones de los niños.
- Cómo los alumnos ayudan a los docentes a innovar en Portugal.

Ejemplos como estos promueven el derecho de cada educando a una educación inclusiva y equitativa.

Esta guía es pertinente para todos los países y sistemas educativos. Si bien se centra en las mejoras de la educación formal, toma en cuenta que la educación tiene lugar en múltiples contextos - en entornos formales, no formales e informales - y a lo largo de toda la vida. La guía puede utilizarse de forma independiente o puede incorporarse a otros procesos e instrumentos de examen de políticas para velar por que se preste atención a la equidad y la inclusión.

Reaching Out to All Learners (Llegar a todos los educandos). A los encargados de llevar adelante este ambicioso programa les puede resultar útil el paquete de recursos denominado *Reaching Out to All Learners*, elaborado por la UNESCO (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2016). Basándose en los datos derivados de estudios internacionales, estos materiales tienen por objeto orientar y apoyar la reflexión y las prácticas inclusivas en todos los niveles de la educación. Están concebidos, por consiguiente, para ser útiles para docentes, directivos de escuelas, administradores de distritos, educadores de docentes y encargados de la formulación de políticas nacionales.

El paquete de recursos consta de tres guías interrelacionadas:

Guía 1. Examinar las políticas nacionales

Esta guía proporciona un marco para examinar las políticas nacionales a fin de crear un contexto político que permita utilizar eficazmente las otras dos guías para fomentar la inclusión en las escuelas y en las aulas.

Guía 2. Liderar el desarrollo de escuelas inclusivas

Esta guía se refiere a los cambios organizacionales y el papel de la dirección en la promoción de escuelas inclusivas.

Guía 3. Crear aulas inclusivas

Esta guía ayuda a los docentes a idear medios más eficaces para hacer participar a todos los niños en sus clases.

Este paquete de recursos brinda la flexibilidad necesaria para adaptarse a contextos que se encuentran en distintas etapas de desarrollo y disponen de recursos variables. Hace hincapié en procesos activos de aprendizaje, incitando a los usuarios de estos documentos a trabajar en colaboración y ayudarse mutuamente a examinar y mejorar su reflexión y sus prácticas. Las guías proporcionan numerosos ejemplos provenientes de distintas partes del mundo para encontrar nuevas maneras de llegar a todos los educandos.

Fuente: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2016, p. 8-9

La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa ha puesto a disposición otros recursos útiles, como los desarrollados a través del proyecto de inclusión educativa Lograr el éxito de todo el alumnado (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2017). Estos materiales proporcionan una síntesis de información sobre los países y las conclusiones derivadas de la labor práctica del proyecto. También se examinan los problemas particulares que plantea el mejoramiento de los logros de todo el alumnado.

Además, la Agencia Europea ha colaborado con la UNESCO para preparar una serie de estudios de casos con el fin de ayudar a los actores interesados (por ejemplo, responsables políticos, docentes y educadores, investigadores, asociados para el desarrollo, organizaciones no gubernamentales) a elaborar y aplicar políticas, programas y prácticas de educación inclusiva y equitativa (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa y UNESCO, 2020).

3. ¿Cuáles son las consecuencias para la elaboración de políticas futuras?

Como se explica en los dos primeros capítulos del presente informe, desde 1990 se han realizado importantes esfuerzos para promover una educación de calidad para todos. Sin embargo, en la realidad de muchos países no se observan transformaciones significativas de las políticas ni de los sistemas educativos. Es preciso imprimir mayor ímpetu a la reforma, encontrando formas más eficaces de superar los obstáculos que se oponen al progreso.

Al mismo tiempo, están surgiendo **nuevos desafíos a nivel mundial**, y para responder a ellos resulta esencial hacer hincapié en la inclusión y la equidad en la educación. El cambio climático, las pandemias, el aumento del número de refugiados y migrantes, las nuevas aptitudes que exige la evolución de los mercados de trabajo a causa de los cambios estructurales de las economías y la revolución digital, están creando nuevos e importantes retos. Es también fundamental que la educación impulsada por la inteligencia artificial sea accesible para todos, independientemente del entorno, la nacionalidad, la cultura, el género, la situación de discapacidad, la sexualidad o la edad de la persona (UNESCO, 2019c). A pesar de las oportunidades que pueden ofrecer estas tecnologías, si no se procede con cuidado, existe un riesgo real de agravación de los desequilibrios estructurales, económicos, sociales y políticos, y de una agravación de las desigualdades en base a distintas variables demográficas (Ashar y Cortesi, 2018).

Teniendo en cuenta estos nuevos desafíos y aprovechando las lecciones de las experiencias y estudios resumidos anteriormente, este tercer capítulo señala las medidas que se necesitan para realizar este exigente programa político. Estas recomendaciones están basadas en la idea de que la **inclusión y la equidad no deben considerarse como políticas separadas**, sino como principios subyacentes que guían todas las políticas nacionales, en particular las relativas a los currículos, el examen, la supervisión, la evaluación escolar, la formación de los docentes y los presupuestos. También deben servir de guía en todas las etapas de la educación, desde los primeros años hasta la enseñanza superior. Los cambios concernidos deben efectuarse a nivel del sistema.

3.1 Gestión del cambio

Los estudios internacionales relativos al cambio educativo (por ejemplo, Fullan, 2007) indican que las políticas de reforma deberían tomar en cuenta los supuestos siguientes:

- **Es preciso definir objetivos claros para movilizar un amplio apoyo**
Para avanzar se requiere un entendimiento compartido de la razón de ser y los objetivos de los cambios propuestos.
- **La política se refiere a todos los niveles de un sistema educativo nacional, incluido el nivel de aula**
Las estrategias de cambio deben procurar influenciar al mayor número posible de partes interesadas.
- **El cambio educativo es técnicamente simple, pero política y socialmente complejo**
Se requieren esfuerzos para convencer a los interesados de la utilidad de los cambios propuestos.
- **Los datos constituyen el catalizador de un cambio exitoso**
Particularmente, el conocimiento que tienen las partes interesadas sobre la situación actual debe orientar los procesos de planificación.

Teniendo en cuenta todo esto, se formulan seis recomendaciones para orientar las medidas que deben adoptarse para promover la inclusión y la equidad en los sistemas educativos. Es importante destacar que estas recomendaciones no implican la necesidad de una inversión masiva de recursos adicionales, aunque dicha inversión siempre es útil. Las recomendaciones tienen más bien por objeto promover una utilización más eficaz de los recursos de que ya se dispone en el sistema, en particular los recursos humanos. Esto implica que tienen consecuencias para todos los interesados: los políticos, los administradores, los docentes, los estudiantes, las familias, las organizaciones de la sociedad civil y los investigadores.

3.2 Acciones recomendadas

Acción 1: Establecer definiciones claras de lo que significan inclusión y equidad en la educación

En muchos países, la educación inclusiva se sigue considerando como un enfoque encaminado a integrar a los niños con discapacidad en el marco de la educación general. Sin embargo, a nivel internacional se considera cada vez más como un principio que apoya y acoge la diversidad de todo el alumnado. Esto significa que el objetivo es **eliminar la exclusión social que es consecuencia de las actitudes y respuestas frente a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género, orientación sexual, condición de migrante y capacidad**. Así definida, la educación inclusiva parte de la creencia de que la educación es un derecho humano fundamental y la base de una sociedad más justa.



Recuadro 4. República Democrática Popular Lao – Llegar a grupos de difícil acceso

En la República Democrática Popular Lao, una política de educación inclusiva encaminada a llegar a los grupos de difícil acceso se ha convertido en el punto de partida de una idea de la educación acogedora y adaptada a los niños. Se basa en una mayor sensibilidad a las necesidades de cada educando, un mayor hincapié en la adquisición de las bases del aprendizaje y una mayor atención a la difícil transición de un nivel de escolaridad al siguiente. Esta política, que incluye un programa sistemático de sensibilización, análisis de situación y proyectos piloto, ha conducido a la elaboración de normas nacionales y planes de desarrollo sectorial basados en una educación adaptada al niño. Facilitó asimismo el establecimiento de sólidos lazos de asociación que contribuyeron a una mejor asimilación de sus principios rectores dentro de todo el sistema educativo.

Fuente: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa y UNESCO, 2020. Para más información: <https://www.inclusive-education-in-action.org/case-study/reaching-hard-reach-lao-peoples-democratic-republics>

Como ya se ha señalado, la política se aplica a todos los niveles del sistema educativo, incluyendo las escuelas y las aulas. La promoción de la inclusión y la equidad no es simplemente un cambio técnico u organizativo. Es más bien un movimiento que apunta a una clara orientación filosófica y requiere una cultura de la inclusión que impregne todo el sistema educativo.

La realización de ese cambio cultural requiere un compromiso compartido de todo el personal a nivel nacional, de distrito y de cada escuela. Por lo tanto, quienes están llamados a participar en este cambio deben entender claramente lo que se pretende. En particular, los términos “inclusión” y “equidad” deben definirse claramente de manera que puedan tener significado para una amplia gama de interesados. Son especialmente útiles las definiciones que figuran en la *Guía de la UNESCO para garantizar la inclusión y la equidad en la educación* (UNESCO, 2017), anteriormente citada.

- **«Inclusión:** es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes.
- **Equidad:** garantiza que se tiene una preocupación por la justicia, de tal forma que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia»

El mensaje central es, por lo tanto, sencillo: **cada alumno o alumna cuenta y cuenta por igual**. La complejidad surge, sin embargo, cuando tratamos de poner en práctica este mensaje. Se requerirán probablemente cambios en la reflexión y la práctica a todos los niveles de un sistema educativo: desde los maestros en el aula y otras personas que imparten educación directamente, hasta los responsables de la política nacional y la comunidad en general.

Acción 2: Utilizar pruebas para identificar obstáculos contextuales a la participación y el progreso de los alumnos

La exclusión de las personas puede estar relacionada con dimensiones diferentes:

- **Física:** por cuestiones relacionadas con la geografía y el acceso a las instalaciones;
- **Social:** dentro de un grupo, no todos son escuchados o alentados a participar;
- **Psicológica:** independientemente del entorno externo, las personas pueden percibirse a sí mismas como incluidas, marginadas o excluidas;
- **Sistémica:** determinados requisitos pueden excluir a los pobres (pago de matrícula por ejemplo) o a los migrantes y refugiados (fuente: adaptado de UNESCO, 2019d.)

Para abordar los problemas de acceso y equidad en los sistemas educativos, es importante saber quién está incluido, quién está segregado y quién está excluido de la escolaridad. Resulta también fundamental entender que **la exclusión tiene numerosas formas y expresiones**, como por ejemplo:

- **Privación de las perspectivas vitales necesarias para aprender**
Por ejemplo: vivir en condiciones impropias para la salud y el bienestar, tales como la carencia de vivienda, alimentación y vestimenta adecuadas; vivir en condiciones de desprotección o inseguridad.
- **Exclusión del acceso a la escuela o a un programa educativo**
Por ejemplo: no poder pagar los gastos de matrícula o escolaridad; no cumplir con los criterios exigidos para ingresar a la escuela; llevar una vestimenta que la escuela considera inadmisibles.
- **Exclusión de la asistencia regular y continua a la escuela o un programa educativo**
Por ejemplo: la escuela o el programa están demasiado lejos para permitir una asistencia regular; no poder pagar de forma continua para poder asistir; estar enfermo/a o tener otros problemas de salud.
- **Exclusión de experiencias de aprendizaje significativas**
Por ejemplo: los procedimientos de enseñanza y aprendizaje no se corresponden con las necesidades del educando; la lengua de enseñanza o el material pedagógico no son comprensibles; en la escuela o en el marco del programa, el educando vive situaciones incómodas, negativas y/o desalentadoras, como discriminación, prejuicios, acoso o violencia.
- **Exclusión del reconocimiento del aprendizaje adquirido**
Por ejemplo: el aprendizaje adquirido en un programa no formal no es reconocido para el ingreso a un programa formal; no da acceso a una certificación; no da acceso a perspectivas ulteriores de aprendizaje.

- **Exclusión de la posibilidad de poner el aprendizaje adquirido al servicio del desarrollo de la comunidad y la sociedad**

Por ejemplo: la sociedad considera que el aprendizaje adquirido es de poco valor; la escuela o el programa concernidos son considerados como de baja valoración social y son menospreciados por la sociedad; las posibilidades de empleo son limitadas; discriminaciones existentes en la sociedad y basadas en diferencias de carácter social desvalorizan cualquier aprendizaje adquirido por la persona.

Fuente: UNESCO, 2012, p.3

Para asegurar que se puedan rendir cuentas, las intervenciones deben basarse en datos empíricos relacionados con todas estas formas de exclusión, sin las cuales no puede haber rendición de cuentas. Sin embargo, si se recogen datos centrados únicamente en determinadas categorías de alumnos se corre el riesgo de crear una perspectiva negativa y deficitaria de los alumnos que comparten ciertas características, o que provienen de entornos similares. Esto también aparta la atención de cuestiones más fundamentales, por ejemplo, ¿por qué dejamos de lado a determinados educandos? ¿Cuáles son los obstáculos con los que tropiezan algunos estudiantes?

Si se utilizan datos empíricos relativos a estas difíciles preguntas se pueden estimular formas eficaces de promover la participación y el progreso de todo el alumnado. Se necesitan por lo tanto datos sobre los factores contextuales, incluyendo un análisis de las políticas, las prácticas y las instalaciones, y también de las actitudes y las relaciones sociales.



Recuadro 5. Islas del Pacífico – Desarrollo de indicadores para medir la inclusión en la educación

En las islas del Pacífico, los ministros encargados de la educación han hecho suyos los principios internacionales que destacan los derechos de todos los niños y niñas, incluyendo aquellos con discapacidad, a tener acceso a las escuelas ordinarias (Sharma et al., 2017). La estrategia relativa a la discapacidad adoptada en esta región recalca que, en las islas del Pacífico, el 10% de los niños con discapacidad tienen acceso a alguna forma de educación. Por lo tanto, el 90% de los niños con discapacidad no están escolarizados. Los ministros de educación reunidos en el Foro de las Islas del Pacífico en mayo de 2012 aprobaron la modernización del sistema de información sobre gestión educativa y la incorporación de indicadores sobre los niños y niñas con discapacidad. Esta iniciativa estaba encaminada a establecer un marco colaborativo entre los países para elaborar conjuntamente indicadores adecuados al contexto con miras a medir eficazmente el avance hacia una educación inclusiva.

Fuente: Adaptado de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa y la UNESCO, 2020.

Es aún más importante **recabar y valorar las opiniones de los jóvenes**, en particular las de los grupos en situación de riesgo. Si se oye su voz, los decisores políticos y los profesionales pueden verse impelidos a encontrar formas más eficaces de garantizar la inclusión de todos los niños y niñas (Ainscow y Messiou, 2017). Es preciso reconocer a este respecto que si se pasa por alto a ciertos grupos se agrava su vulnerabilidad; es el caso, por ejemplo, del alumnado con discapacidad, el perteneciente a grupos étnicos o minoritarios, quienes son objeto de discriminación por motivos de género, y los pertenecientes a familias de bajos ingresos. Los planes de acción deben tener en cuenta a todos estos educandos y eliminar las barreras a su participación y aprendizaje.

Con la creciente capacidad tecnológica para manejar grandes cantidades de diferentes tipos de datos, es posible generar cada vez más información acerca de las numerosas influencias que inciden en la inclusión, la segregación y la exclusión del alumnado dentro de los sistemas educativos. Analizar esos factores puede ayudar a crear las condiciones para promover la inclusión y la equidad. En este sentido, **los datos empíricos son un elemento vital del cambio educativo**.

Todo ello tiene importantes repercusiones sobre el establecimiento de sistemas nacionales de rendición de cuentas en materia educativa. A este respecto, en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo correspondiente a 2017-2018 se sostiene que la ausencia de rendición de cuentas puede poner en entredicho el progreso, permitiendo la incorporación de prácticas perjudiciales en los sistemas educativos (UNESCO, 2017-2018). Se indica a continuación que cuando los sistemas públicos no imparten una educación de suficiente calidad, los grupos marginados salen perdiendo. Por lo tanto, cuando algo no funciona bien, la rendición de cuentas debe implicar la adopción de medidas a través de las políticas, la legislación y la abogacía, incluyendo mecanismos de protección de los derechos de los ciudadanos. En el Informe se llega a la conclusión de que se **necesitan mecanismos más sólidos para consagrar y aplicar el derecho a la educación y hacer que todos los gobiernos rindan cuentas de sus compromisos**.

Acción 3: Velar por que se preste apoyo a los docentes en su acción de promoción de la inclusión y la equidad

No hay un modelo único de escuela inclusiva. Sin embargo, **la característica común de las escuelas altamente inclusivas es que son lugares acogedores y que ofrecen apoyo a todos sus alumnos**, incluyendo a aquellos con discapacidad y otros que experimentan dificultades (Dyson y Roberts, 2004). Los estudios muestran el potencial de los enfoques que fomentan la cooperación entre los educandos para crear en el aula condiciones capaces de potenciar la participación y, al mismo tiempo, lograr altos niveles de aprendizaje para todos los alumnos de una clase (Johnson et al., 1998).

Los datos de la OCDE indican que **en los países donde los docentes piensan que su profesión es valorada, los resultados del aprendizaje muestran niveles mayores de equidad** (Schleicher, 2015). Es necesario reformar las escuelas y mejorar las prácticas de tal manera que los docentes se sientan respaldados para responder positivamente a la diversidad del alumnado, considerando las diferencias individuales no como problemas a resolver, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. De este modo, el examen de las dificultades que experimentan los estudiantes puede ayudar a definir un programa de cambio e ideas acerca de cómo se podrían producir esos cambios. Este tipo de enfoque tiene más probabilidades de éxito en contextos en los que existe una cultura de colaboración que alienta y favorece la resolución de problemas.

El desarrollo de prácticas inclusivas debe involucrar a quienes se encuentran en un contexto común para que trabajen juntos con miras a superar las barreras a la educación que experimentan algunos alumnos (Ainscow et al., 2006).



Recuadro 6. Kenya – Promover el desarrollo de la escuela inclusiva

La diócesis de Embu organizó un proyecto piloto destinado a promover la educación inclusiva en 30 escuelas. Una importante característica del programa fue la participación de las comunidades locales en la inclusión de todos los niños. Los distintos grupos definieron sus respectivos papeles y elaboraron sus propias políticas, como complemento a las políticas nacionales. La oficina de educación prestó un apoyo útil, pero limitado solo al nivel local, lo que planteó problemas de sostenibilidad. Como resultado de los tres años de duración del proyecto, se registró un aumento del número de niños con discapacidad escolarizados en escuelas pilotos, que pasó del 0,8% al 8%.

Fuente: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa y UNESCO, 2020.

Para más información: <https://www.in+clusive-education-in-action.org/case-study/implementation-inclusive-education-and-community-based-rehabilitation-embu-diocese-kenya>

De la 48ª Conferencia Internacional de la UNESCO sobre el tema “*La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*”, se ha manifestado un interés creciente por la reforma de la formación de los docentes, de tal modo que estos estén preparados y respaldados para atender a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos (Florian y Pantic, 2017). Este proceso comienza con la formación inicial de los docentes y debería continuar durante todas sus carreras.



Recuadro 7. Perú – Enfoques interculturales e inclusión en la práctica pedagógica de la formación inicial de los docentes

El proyecto está encaminado a reforzar las capacidades de los directivos y el profesorado de los centros de formación docente para incorporar enfoques inclusivos e interculturales en sus programas. El objetivo consiste en integrar estos dos enfoques en el diseño del currículum de formación inicial de los docentes. El proyecto tiene por marco el programa internacional de derechos humanos definido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y el Marco de Acción Educación 2030. Las prácticas pedagógicas deben valorizar la diversidad a fin de eliminar todas las formas de discriminación y garantizar el acceso de todos a oportunidades de aprendizaje de calidad. La Oficina de la UNESCO en Lima prestó apoyo a este proyecto, que ha llegado ya a cerca de 2000 formadores y estudiantes de la docencia. En 2019 se organizó un evento académico en el que directivos y profesorado de los centros de formación docente presentaron su experiencia a representantes del Ministerio de Educación y a la comunidad educativa en general, suscitando un debate y reflexión sobre estos temas.

Para más información: <https://en.unesco.org/fieldoffice/lima>

A medida que los sistemas se vuelven más inclusivos, los docentes tendrán que responder a una mayor diversidad del alumnado. El **desarrollo profesional permanente** cobra así particular importancia. Sin embargo, para conocer el grado de preparación de los maestros para la educación inclusiva y el papel que desempeñan en la reducción de las desigualdades, es preciso tener en cuenta las disparidades regionales en cuanto a las cualificaciones, la disponibilidad y el despliegue de los docentes, así como cuestiones más amplias relativas a la calidad y el contenido de su preparación. Estas disparidades a nivel mundial ejercen presiones diferentes sobre los sistemas nacionales de formación de los docentes. Así, un modelo de formación docente que funciona bien en países donde la enseñanza es una ocupación de alto nivel con buenos salarios tiene menos probabilidades de funcionar allí donde hay una grave escasez de docentes. Los educadores especiales, cuyo trabajo y contexto cambiarán considerablemente, necesitarán también una formación permanente para poder contribuir al avance de la inclusión.



Recuadro 8. Líbano – Preparar a los docentes para la educación inclusiva

El perfeccionamiento profesional permanente es una de las facetas del programa de formación de docentes de la Asociación Al-Mabarrat. Su objetivo es preparar a los maestros y maestras para la educación inclusiva, en tanto vector principal para abordar la diversidad en las aulas. Paralelamente, la formación de los docentes contribuye a la aceptación de la diversidad por parte de los alumnos y al derecho de todos a la educación. Para los maestros recién egresados, hay un programa de iniciación y un acompañamiento personalizado para determinar las necesidades de capacitación y perfeccionar las competencias. En el caso de los docentes experimentados, el desarrollo profesional se lleva a cabo mediante talleres en escuelas, universidades y diversas organizaciones dentro y fuera del Líbano. Los principales resultados del desarrollo profesional son: promover un acompañamiento personalizado acorde con el desarrollo profesional; equipar a los docentes con los conocimientos, competencias y actitudes necesarios para armonizar las prácticas; aplicar estrategias de aprendizaje activo, como el pensamiento crítico, el aprendizaje cooperativo, la indagación y la resolución de problemas; reforzar la colaboración con diversos establecimientos de aprendizaje; velar por que el entorno escolar se abra a estrategias de enseñanza basadas en la investigación; y capacitar a los educandos en estrategias de autorregulación y autoevaluación.

Fuente: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa y UNESCO, 2020.

Para más información: <https://www.inclusive-education-in-action.org/case-study/preparation-teachers-inclusive-education-lebanon>

Otro aspecto importante es que el personal directivo de las escuelas deberá proporcionar un liderazgo eficaz, respondiendo a estas dificultades de manera tal que se establezca un clima propicio para el aprendizaje profesional de los docentes. Si bien la forma y la estructura de la formación docente varían, la problemática y las dificultades comunes que implica la consecución del ODS 4 crean una agenda común para el desarrollo de los docentes a todos los niveles.

Acción 4: Elaborar el plan de estudios y los procedimientos de evaluación teniendo en cuenta a todo el alumnado

En un sistema educativo basado en los principios de inclusión y equidad, se evalúa a todo el alumnado de forma continua con respecto a su avance en el currículum. Esto permite a los maestros atender a una gran diversidad de educandos, teniendo en cuenta que cada uno de ellos es único. En particular, debe haber sensibilidad a los entornos culturales, étnicos y lingüísticos de los estudiantes. Al mismo tiempo, **es esencial crear entornos de aprendizaje seguros e inclusivos**, exentos de violencia y discriminación de cualquier tipo.

Esto significa que los y las docentes y otros profesionales deben estar bien informados acerca de las características, los intereses y logros de su alumnado, y al mismo tiempo evaluar cualidades más amplias, como su capacidad de cooperación. Sin embargo, la capacidad de identificar el nivel de desempeño de cada educando no basta. **Los docentes de sistemas inclusivos deben medir la eficacia de su enseñanza para todo su alumnado** y deben saber qué hacer para que cada estudiante pueda participar y aprender lo mejor posible.

Recuadro 9. Croacia – Un enfoque inclusivo de la educación de la primera infancia

En la República de Croacia, la educación inclusiva en la primera infancia se basa en valores y prácticas que respaldan los derechos de cada niño y su familia, sean cuales fueren sus capacidades. Esta iniciativa tiene por objeto aumentar el número de niños y niñas con discapacidad inscritos en los jardines de infantes del país y potenciar el apoyo profesional al personal educativo. Se capacita a los participantes para que puedan incorporar, aplicar y mejorar contenidos inclusivos innovadores y de calidad en su labor educativa desde la primera infancia. La iniciativa reconoce la importancia de determinados factores para promover la inclusión, como el desarrollo profesional del personal, un desarrollo profesional específico, la disponibilidad de apoyo y la participación de la comunidad.

Fuente: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa y UNESCO, 2020.

Para más información: <https://www.inclusive-education-in-action.org/case-study/kindergarten-sopot-centre-excellence-inclusive-approach-children-disabilities-early>.

Para que las actividades de evaluación mejoren el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, se necesita información que reconozca la importancia de la interrelación entre el currículo, el educando, la pedagogía y la comunidad en la que tiene lugar el aprendizaje. Por consiguiente, la personalización de la enseñanza y el aprendizaje reviste importancia crucial. Esto significa que la evaluación debe centrarse no solo en las características y logros de los estudiantes, sino también en el currículo y en la forma en que cada alumno puede aprender dentro y fuera de él. Las tecnologías de información y comunicación podrían resultar útiles. Se debe asimismo evitar el uso de pruebas que contengan sesgos perjudiciales para las niñas y mujeres, los pobres, los migrantes, el alumnado con discapacidad y los pueblos indígenas y sus descendientes.

Los docentes deben tener oportunidades de desarrollo profesional que mejoren su capacidad de realizar evaluaciones. También necesitan trabajar con educadores especiales, psicólogos, trabajadores sociales y profesionales sanitarios, de ser posible. Sin embargo, los colaboradores más importantes son sus colegas, los padres y madres y el propio alumnado, que tienen su especial punto de vista y pueden ofrecer perspectivas variadas sobre lo que se necesita para ayudar a todo el alumnado a progresar.

El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural es también importante para promover en mayor grado la inclusión en las escuelas. La elaboración de un programa de estudios intercultural y multilingüe realza la diversidad cultural, refuerza el aprendizaje para todos y contribuye a la apertura y el respeto por otras culturas. Las iniciativas encaminadas a preservar y revitalizar las lenguas indígenas son cruciales para la transmisión del patrimonio cultural y la cosmovisión de los pueblos indígenas y las minorías, cuyos saberes y prácticas culturales son valiosos recursos educativos.



Recuadro 10. América Latina – Conocimientos indígenas y política educativa

En 2017, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe puso en marcha el primer estudio sobre los conocimientos y prácticas indígenas en la educación en América Latina: un análisis exploratorio de cómo inciden las cosmovisiones y los conceptos culturales indígenas en la política educativa de la región. El estudio tenía por objeto contribuir a la justicia cognitiva y epistémica redistribuyendo oportunidades de aprendizaje, reconociendo las lenguas y culturas y formulando políticas públicas encaminadas a la integración de los conocimientos indígenas en los planes y programas. En 2019, un segundo estudio regional sobre los conocimientos indígenas y las políticas educativas en América Latina, relativo al diálogo epistémico, examinó con mayor profundidad la incorporación de los conocimientos indígenas a través de la educación intercultural y multilingüe en Bolivia (Estado Plurinacional de), Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú.

Para mayor información: <https://on.unesco.org/2VtK0KR> (primer estudio regional) y <https://on.unesco.org/2RhvEJW> (segundo estudio regional).



Recuadro 11. Región Asia – Pacífico – Educación multilingüe basada en la lengua materna

La mitad de las 7097 lenguas del planeta y más de la mitad de las poblaciones desplazadas del mundo se encuentran en la región Asia-Pacífico. El interés por la educación multilingüe en el idioma materno/primer idioma creció espectacularmente en los últimos 20 años, dando lugar a numerosos proyectos piloto en las comunidades lingüísticas minoritarias de la región y proporcionando abundantes datos longitudinales que demuestran la validez del enfoque educativo multilingüe en el idioma materno. Impulsada por la Oficina de la UNESCO en Bangkok y aprobada por 16 países de la región Asia-Pacífico en noviembre de 2019, la Declaración de Bangkok sobre la Lengua y la Inclusión representa un hito importante en el compromiso de los gobiernos a favor de la inclusión de las lenguas habladas por minorías y comunidades de migrantes y refugiados en la educación formal e informal, en particular en lo tocante a la educación de la primera infancia.

Para más información: <https://bangkok.unesco.org/theme/mother-tongue-based-multilingual-education>.



Recuadro 12. Chile – Reforzar la lengua rapanui

Preocupados por el peligro de desaparición de la lengua rapanui, la UNESCO y el Ministerio de Educación de Chile han emprendido un estudio diagnóstico participativo con la comunidad Rapa Nui. En 2016, una encuesta sociolingüística dirigida por la UNESCO mostró que este idioma sigue vivo pero está amenazado. La promoción de la transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura es uno de los grandes desafíos que se plantean para su revitalización. Actualmente, la UNESCO apoya la elaboración y aplicación de programas de educación de la primera infancia en rapanui y promueve el aprendizaje intergeneracional. Una de las importantes iniciativas en curso en la isla es la creación de “nidos lingüísticos”, en los que una ONG local desarrolla espacios de aprendizaje con programas de inmersión en la lengua rapanui.

Para más información: <https://web.archive.unesco.org/20200108194914/> <http://www.unesco.org/new/en/santiago/press-room/our-stories/the-rapa-nui-language-is-alive-but-endangered>.

Acción 5: Estructurar y gestionar los sistemas educativos de manera tal que involucren a todos los educandos

Es probable que el avance hacia la inclusión y la equidad en la educación requiera cierta reestructuración de la forma en que se imparte la educación en un país. Algunos interesados pueden resistirse a dichos cambios, entre ellos los padres y las madres, que, comprensiblemente, quieren lo mejor para sus hijos. En particular, los padres que han luchado para obtener un apoyo adicional para sus hijos pueden temer la desaparición de ese apoyo con el avance del proceso de inclusión.

Para hacer frente a tales dificultades es preciso que exista un compromiso **compartido del personal directivo a nivel nacional, de distrito y de escuela**. En particular, deben valorar la diferencia, invertir en la colaboración y comprometerse a proporcionar oportunidades educativas equitativas. Los directivos de todos los niveles de un sistema educativo deben estar preparados para analizar sus propios contextos, identificar las barreras locales y los factores multiplicadores y planificar un proceso adecuado para promover actitudes y prácticas inclusivas.



Recuadro 13. América Latina – Análisis del contexto nacional para promover la educación inclusiva

La Organización de los Estados Americanos y la Organización Internacional de Teletones coordinan una serie de iniciativas nacionales encaminadas a promover la inclusión dentro de sistemas educativos ordinarios respetuosos de la diversidad. En cada uno de los nueve países participantes, cerca de 300 personas, entre las que se cuentan padres, jóvenes y profesionales, asisten a seminarios participativos para examinar la situación de la inclusión y la equidad en la educación a nivel nacional. Se organizan en este marco actividades de reflexión y análisis de prácticas óptimas de su propio país y otros países. Se examinan también los problemas que se plantean y cómo resolverlos. Todos estos debates son sistemáticamente grabados y analizados.

Para más información: https://www.oas.org/en/media_center/press_release.asp?sCodigo=E-063/17.

En algunos países, es probable que la existencia de sistemas paralelos de educación privada y pública limite el efecto de las políticas de promoción de la inclusión y la equidad. Entretanto, como se ha señalado anteriormente, en algunos países se hace cada vez más hincapié en la idea de la autonomía de las escuelas, en contextos políticos basados en la competencia y la libre elección. Por otra parte, hay pruebas de que **la colaboración entre escuelas puede fortalecer la capacidad de cada institución de responder a la diversidad del alumnado** (Muijs et al., 2011). La colaboración entre escuelas puede contribuir a reducir su polarización, lo que beneficia particularmente al alumnado que se encuentra relegado al margen de un sistema educativo. Además, unas modalidades de trabajo más colaborativas entre las escuelas pueden modificar la percepción que tienen los docentes de sí mismos y de su trabajo. La comparación de las prácticas en distintas escuelas puede conducir a los maestros a ver con una perspectiva distinta al alumnado que no obtiene buenos resultados. Los educandos que tienen dificultades de aprendizaje con los procedimientos establecidos en la escuela pueden así ser percibidos no como “alumnado que tiene problemas”, sino como un reto para que los docentes reconsideren sus prácticas a fin de hacerlas más adaptables y flexibles.



Recuadro 14. Queensland (Australia) – Una red de escuelas

En el marco de un proyecto de colaboración entre directores de una red de escuelas y un equipo de estudiosos universitarios, cada escuela de la red se encargó de proyectos de investigación-acción sobre el fomento de la equidad para todos los alumnos (Harris et al., 2017). Se alentó a estas escuelas a estrechar sus relaciones con otras escuelas locales a fin de realizar investigaciones colaborativas. Los investigadores universitarios ayudaron a cada escuela a identificar las dificultades, intercambiar información acerca de los progresos efectuados en sus investigaciones, aprender las unas de las otras y prestarse apoyo mutuo. Progresivamente, los equipos escolares aplicaron procedimientos de investigación-acción para recolectar datos y desarrollar métodos analíticos para examinar las iniciativas encaminadas a mejorar la presencia, la participación y los resultados de todo el alumnado. Los directores de las escuelas valoraron este enfoque, que les permitió crear un dispositivo de estudio y análisis de las prácticas capaz de promover una mayor equidad para todo el alumnado.

Se necesita una coordinación local para fomentar la colaboración. En un informe reciente se señaló que cuatro de los sistemas educativos nacionales más exitosos - Estonia, Finlandia, Ontario (Canadá) y Singapur - tienen sistemas bien desarrollados de coordinación de los distritos escolares locales, independientemente de sus diversos grados de autonomía escolar o descentralización de la toma de decisiones (Bubb et al., 2019). En particular, todos ellos cuentan con estructuras a nivel de distrito que procuran garantizar tanto la equidad como la excelencia.

Por consiguiente, el liderazgo en todos los niveles del sistema educativo es un factor crucial de progreso. Se sabe que determinadas formas de liderazgo facilitan la inclusión en la educación (Riehl, 2000). Estos enfoques se centran en la enseñanza y el aprendizaje; crean sólidas comunidades de apoyo constituidas por estudiantes, maestros y padres; sensibilizan a las familias acerca de la importancia de la educación; y promueven el apoyo de múltiples organismos.

Entretanto, en la mayoría de los países siguen funcionando diversos tipos de enseñanza especial para algunos educando, aunque a medida que las escuelas locales se vuelven más inclusivas, **debería disminuir la necesidad de servicios especiales separados**.

Habida cuenta de esta diversidad de modalidades educativas, es importante fomentar la cooperación entre los distintos sectores, en particular para reducir en todo lo posible el aislamiento social.

La distribución del apoyo financiero en el campo educativo es otro factor crucial para promover la inclusión en la educación. Las investigaciones realizadas en Europa indican que no existe una forma ideal de financiar la inclusión (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2020).

Las conclusiones establecen un vínculo entre los mecanismos de financiación de los sistemas de educación inclusiva y medios de acción potentes que apoyan la aplicación de políticas de educación inclusiva eficientes y rentables. Ello supone evitar estrategias de exclusión costosas e inequitativas; ofrecer incentivos para un enfoque de desarrollo escolar que apoye la responsabilidad social de las escuelas con respecto a la educación inclusiva; establecer entornos de aprendizaje innovadores y flexibles a través del fortalecimiento de capacidades; y desarrollar sistemas transparentes y responsables.

Acción 6: Involucrar a las comunidades en la elaboración y aplicación de políticas que fomenten la inclusión y la equidad en la educación

Para fomentar la inclusión y la equidad en la educación, los gobiernos deben movilizar recursos humanos y financieros, que no siempre controlan directamente. Por consiguiente, es fundamental crear asociaciones entre partes interesadas que puedan apoyar y hacer suyo el proceso de cambio. Estos interesados incluyen: los padres/madres/tutores, los maestros y otros profesionales de la educación, los formadores de docentes y los investigadores, los administradores y gestores a nivel nacional, local y escolar, los decisores políticos y los proveedores de servicios en otros sectores (por ejemplo, salud, protección de la infancia y servicios sociales), grupos cívicos de la comunidad y miembros de grupos marginados que corren el riesgo de quedar excluidos.

La participación de las familias reviste particular importancia. En algunos países, los padres y madres y las autoridades educativas cooperan ya estrechamente en la elaboración de programas de base comunitaria para determinados grupos de alumnado, por ejemplo aquellos que están excluidos por razones de género, condición social o discapacidad. La siguiente etapa lógica es que esos padres apoyen el cambio encaminado a desarrollar la inclusión en las escuelas.



Recuadro 15. Sudáfrica –El DICAG, Grupo de acción para los niños y niñas con discapacidad

Creado por un grupo de familias de niños y niñas con discapacidad, el DICAG tiene por objetivo principal dar a los padres la posibilidad de educar a sus hijos en un entorno educativo inclusivo. Afiliado inicialmente a Disabled People South Africa, la organización nacional de personas con discapacidad, el Grupo es hoy independiente. DICAG es una organización militante que busca concienciar en mayor grado acerca de la discapacidad, y cuestiona los estereotipos y la imagen de las personas con discapacidad en el país. El objetivo es garantizar la igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad, en particular en la educación. Un miembro del grupo organizador declara: “Hemos observado que ir a visitar a cada familia, puerta a puerta, y hablar en persona con los padres era la única manera de ganar su confianza, suscitar su interés y movilizar su compromiso”.

Para más información: <http://www.dicag.co.za/home>.

Otra pauta que se desprende de la investigación internacional es que la mayor autonomía de las escuelas dentro de sistemas basados en la competencia y la libre elección de centro está debilitando los lazos entre las escuelas y las comunidades locales (Salokangas y Ainscow, 2017). La labor de las escuelas con las familias y las comunidades es importante para romper la correlación entre un entorno familiar desfavorecido y malos resultados escolares.

Hay muchos ejemplos de lo que puede suceder cuando el trabajo de las escuelas se vincula con los esfuerzos de otros agentes locales: empleadores, grupos comunitarios, universidades y servicios públicos. Esto implica constituir asociaciones más allá de la escuela, en las que los esfuerzos de cada uno tienen un efecto multiplicador. También supone un apoyo efectivo a todos los niños por parte de sus familias y comunidades, lo que a su vez significa que las escuelas deben poder contar con recursos proporcionados por las familias y apoyar el desarrollo de esos recursos.

En el Reino Unido se están realizando esfuerzos para promover el desarrollo de “comunidades de niños y niñas” (Dyson y Kerr, 2013). Estas iniciativas locales, que siguen el modelo de la Harlem Children’s Zone en los Estados Unidos, procuran mejorar los resultados de los niños y jóvenes de zonas desfavorecidas. Fomentan esfuerzos coordinados para contrarrestar los factores que ponen en desventaja a algunos niños y reforzar los factores que promueven su progreso. Para ello es preciso establecer asociaciones multisectoriales (por ejemplo, en materia de educación, salud, asuntos sociales, planificación y finanzas) en todos los aspectos de su vida, desde la concepción hasta la edad adulta.



Recuadro 16. Inglaterra – Una escuela secundaria se moviliza para mejorar la situación de los niños y las niñas, las familias y las comunidades

Este establecimiento se creó para atender a uno de los barrios urbanos más desfavorecidos de Inglaterra. El patrocinador de la escuela, que es un importante empleador local, quiso contribuir a crear un vecindario dinámico y sostenible, comprometiéndose explícitamente a responder a los numerosos problemas económicos, sociales y materiales interrelacionados que caracterizan a dicha zona. Esta misión constituyó el marco formal de la estrategia de mejora del establecimiento, asignando igual importancia a la enseñanza y el aprendizaje y a la inversión social. La escuela se vio también impulsada a trabajar en colaboración con escuelas primarias locales y otros servicios y organizaciones para desarrollar un enfoque centrado en el barrio (Kerr y Ainscow, 2017).

Las comunidades de niños y niñas involucran a una amplia gama de participantes que trabajan juntos de forma coordinada. Las escuelas ocupan un lugar fundamental en este tipo de asociaciones y son a veces su principal motor. El objetivo consiste en mejorar una gran variedad de resultados para los niños, niñas y jóvenes; no se trata únicamente de resultados educativos, y todavía menos de logros escolares entendidos en un sentido limitado. La salud y el bienestar, el desarrollo personal y social, el pleno desarrollo en los primeros años y el empleo son tan importantes como los resultados escolares. La idea no es desvalorizar los logros escolares, sino reconocer que todos los resultados que obtienen los niños y jóvenes están interrelacionados, y que los factores que favorecen o impiden un resultado tienen muchas probabilidades de favorecer o impedir los resultados en su conjunto.

4. El camino a seguir

En resumen, las seis acciones recomendadas que se desprenden de este análisis de las experiencias, investigaciones y documentos de políticas a nivel internacional, son las siguientes:

- Acción 1:** Adoptar una definición clara de los conceptos de inclusión y equidad en la educación.
- Acción 2:** Utilizar los datos disponibles para identificar los obstáculos contextuales que frenan la participación y el progreso de los educandos
- Acción 3:** Velar por que se apoye a los docentes en su acción a favor de la inclusión y la equidad
- Acción 4:** Diseñar el curriculum y procedimientos de evaluación teniendo en cuenta a todos los educandos
- Acción 5:** Estructurar y gestionar los sistemas educativos de manera tal que involucren a todos los educandos
- Acción 6:** Involucrar a las comunidades en la elaboración y aplicación de las políticas encaminadas a fomentar la inclusión y la equidad en la educación

Estas acciones tienen importantes repercusiones para la práctica del liderazgo en las escuelas y en los distintos sistemas educativos. En particular, exigen esfuerzos coordinados y sostenidos, reconociendo que hay pocas probabilidades de mejorar los resultados de los educandos vulnerables si no se producen cambios en las actitudes, las creencias y los comportamientos de los adultos. Ello requiere un trabajo de sensibilización a largo plazo por parte de los principales actores de la sociedad civil, incluyendo a los padres, madres y representantes de grupos tradicionalmente excluidos.

Conviene tomar como punto de partida a los responsables políticos y los profesionales, reforzando su capacidad de imaginar lo que se podría realizar y aumentando su sentido de responsabilidad para lograrlo. También puede ser necesario combatir prejuicios negativos, relacionados en la mayoría de los casos con expectativas respecto de determinados grupos de estudiantes, sus capacidades y comportamientos.

Es asimismo importante que la inclusión y la equidad en la educación se estudien, fomenten y evalúen con una perspectiva interseccional, que abarque la atención y educación de la primera infancia, la enseñanza primaria, secundaria, la formación técnica y profesional y la enseñanza terciaria.

Esto solo será posible si los gobiernos y la sociedad civil reconocen que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, sin distinción de culturas, géneros o nacionalidades (UNESCO, 2019e).

Esto significa sobre todo que los gobiernos deben asumir un compromiso claro y auténtico en favor de la inclusión y la equidad, haciendo hincapié en los beneficios para las familias, los niños y niñas y la comunidad en general, y reconociendo al mismo tiempo que la inclusión social y la educación inclusiva van a la par. A este respecto, es útil **distinguir entre necesidades, derechos y oportunidades**. Todos los educandos tienen necesidades (por ejemplo, de una enseñanza adecuada), pero también tienen derecho a participar plenamente en una institución social común (es decir, una escuela ordinaria local) que les ofrezca una variada gama de posibilidades. Con demasiada frecuencia, los padres se ven ante una disyuntiva: velar por que se atienda a las necesidades de sus hijos (lo que a veces implica colocarlos en una escuela especializada o una clase separada) o velar por que tengan los mismos derechos y oportunidades que los demás alumnos (lo que implica asistir a una escuela ordinaria).

El objetivo es crear sistemas educativos en los que no sería necesario encontrarse frente a este tipo de disyuntiva. Estos sistemas deberían esforzarse por apoyar a las escuelas y a los docentes locales, ayudándolos a desarrollar sus capacidades de responder a la diversidad y fomentando la colaboración entre los sectores. De esta manera, el legado de Salamanca seguirá ejerciendo una importante influencia. El argumento expuesto en la Declaración de Salamanca - que las escuelas inclusivas son un medio eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras y construir sociedades inclusivas, sigue teniendo plena actualidad.

El conjunto de recomendaciones formuladas en este documento representan un enfoque radical y ambicioso del desarrollo educativo. Se basan en la idea de que el fomento de la inclusión y la equidad permite lograr la excelencia en los sistemas educativos nacionales. De este modo, proporcionan un medio **para la acción**, con miras a realizar las aspiraciones del ODS 4. Reflejan en particular su argumento de que una educación de alta calidad es la base del desarrollo sostenible y una manera de desarrollar soluciones innovadoras cara a los principales desafíos del mundo.

Como se ha señalado anteriormente en esta publicación, la mejora de la educación es técnicamente simple pero social y políticamente compleja. No es tan difícil definir las medidas necesarias para proporcionar una educación de alta calidad a todos los niños y jóvenes. La gran pregunta que se plantea es: ¿tenemos la voluntad de hacerlo?

Referencias

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. 2020. Puede consultarse en: <https://www.european-agency.org/>

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. 2017. *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review*. (V.J. Donnelly y A. Kefallinou, eds.). Odense, Dinamarca.

Ainscow, M. y Messiou, K. 2017. *Engaging with the views of students to promote inclusion in education*. *Journal of Educational Change*, 19 (1), 1-17.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., con Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres, Routledge.

Alves, I. 2019. *International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal*. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7/8), 862-875).

Ashar, A. y Cortesi, S. 2018. *Why Inclusion Matters for the Future of Artificial Intelligence*. Cambridge, Reino Unido.

Bubb, S., Crossley-Holland, J., Cordiner, J., Cousin, S. y Earley, P. 2019. *Understanding the Middle Tier: Comparative Costs of Academy and LA-maintained School Systems*. Londres, Sarah Bubb Associates.

CSIE. 2012. *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Puede consultarse en: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

Deutsche Welle. 2016. *UNICEF reports 28 million children homeless globally due to conflict*. UNICEF.

Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. 2004. *What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence*. En: D. Mitchell (dir.), *Special Educational Needs and Inclusive Education : Major Themes in Education*. Londres, Routledge.

Dyson, A. y Kerr, K. 2013. *Developing children's zones for England: What's the evidence?* Londres, Save the Children.

Enabling Education Network (EENET). 2020. EENET – Enabling Education Network. Puede consultarse en: <https://www.eenet.org.uk/>

Florian, L. y Pantic, N. 2017. *Teacher education for the changing demographics of schooling: Policy, practice and research*. En: *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Inclusive Learning and Educational Equity*. vol. 2, *Inclusive Learning and Educational Equity*, vol. 2, Springer, 1-5.

Fullan, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change*, 4a ed. Nueva York, Teachers College Press.

Harris, J., Carrington, S. y Ainscow, M. con Comber, B., Ehrich, L., Klenowski, V., Smeed, J. y Spina, J. 2017 *Promoting equity in schools: collaboration, inquiry and ethical leadership*. Londres: Routledge.

lanes, D., Demo, H. y Dell'Anna, S. 2019. *Historical steps and current challenges for the Italian inclusive education system*. In Donlic, J., Jaksche-Hoffman, E. y Peterlini, H.K. (dir.) *Ist inklusive Schule möglich?: Nationale und internationale Perspektiven*, 77-90.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. 1998. *Cooperation in the classroom*. Edina, Interaction Book Company.

Gray, C. y Leith, G. 2004. *Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective*, *Educational Studies* 30(1), 3-17.

Kerr, K. y Ainscow, M. 2017. *Equity in Education: Time to stop and think. A report on the state of equity in the English education system*. Manchester, Universidad de Manchester.

Kiuppis, F. y Hausstätter, R.S. 2014. *Inclusive Education Twenty Years After Salamanca*. Nueva York, Peter Lang Publishing.

Lauchlan, F. y Fadda, R. 2012. *The 'Italian model' of full inclusion: Origin and current directions*. En C. Boyle y K. Topping (dir.) *What Works in Inclusion?* Maidenhead, Open University Press.

Marchesi, A. 2019. *Salamanca 1994-2019: there is still a long way to go in Latin America*. *International Journal of Inclusive Education*, 23:7-8, 841-84.

Meyland-Smith, D. y Evans, N. 2009. *A guide to school choice reforms*. Londres, Policy Exchange.

Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. 2011. *Collaboration and networking in education*. London, Springer.

Naciones Unidas. 2008. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York, Naciones Unidas.

OCDE. 2018. *Panorama de la educación 2018* : Indicadores de la OCDE. París, Ediciones de la OCDE.

OCDE. 2012. *Equidad y calidad de la educación : apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*. París, Ediciones de la OCDE.

Opertti, R., Walker, Z. y Zhang, Y. 2014. *Inclusive Education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA*, En L. Florian (dir.) *The SAGE Handbook of Special Education* (2a edición revisada). Londres, SAGE.

Porter, G. y Aucoin, A. 2012. *Strengthening Schools, Strengthening Inclusion*. Nueva Brunswick, Canadá.

- Riehl, C.J. 2000. *The principal's role in creating inclusive schools for diverse students : a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. Review of Educational Research* 70(1), 55-81.
- Sabel, C., Saxenian, A., Miettinen, R., Kristenson, P.H. & Hautamaki, J. 2011. *Individualized service provision in the new welfare state : Lessons from special education in Finland*. Helsinki, SITRA.
- Saleh, L. 1993. *Las necesidades especiales en el aula: conjunto de materiales para la formación de profesores*. París, UNESCO.
- Salokangas, M. y Ainscow, M. 2017. *Inside the autonomous school : making sense of a global educational trend*. London, Routledge.
- Schleicher, A. 2015. *Schools for 21st-Century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. París, Ediciones de la OCDE.
- Sharma, U., Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, J. y Yared, H. 2019. In: *International Journal of Inclusive Education*, 23:1, 65-78.
- Sharma, U., Forlin, C., Marella, M. y Jitoko, F. 2017 *Using indicators as a catalyst for inclusive education in the Pacific Islands*. *International Journal of Inclusive Education*, 21:7, 730-746.
- Singal, N. 2019. *Challenges and opportunities in efforts towards inclusive education : reflections from India*. *International Journal of Inclusive Education*, 23:7-8, 827-840.
- UNESCO. 1990. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. París, UNESCO.
- UNESCO. 1994. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2000a. *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2000b. *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos : cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis Marcos de Acción Regionales)*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2011. *Temario abierto sobre educación inclusiva : materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. París UNESCO.
- UNESCO. 2012. *Lucha contra la exclusión en la educación: guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2015. *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2017. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, UNESCO.

UNESCO. 2017/8. *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. París, UNESCO.

UNESCO. 2019a. *Enforcing the right to education of refugees : a policy perspective*. París, UNESCO.

UNESCO. 2019b. *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. París, UNESCO.

UNESCO. 2019c. *Artificial intelligence for Sustainable Development. Mobile Learning Week 2019. Synthesis Report*. París, UNESCO. Puede consultarse en:

<https://iite.unesco.org/publications/ai-for-sustainable-development-synthesis-report/>

UNESCO. 2019d. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación. Nota conceptual*. París, UNESCO. Puede consultarse en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329>

UNESCO. 2019e. *Educación Inclusiva e Interseccional a lo largo de la vida, para que nadie quede atrás*. París, UNESCO. Puede consultarse en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370418/PDF/370418spa.pdf.multi>

UNESCO. 2020. *#SuEducaciónNuestroFuturo: Ficha informativa sobre la educación de las niñas*. París, Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Puede consultarse en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372963>

Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) Base de datos 2018. Montreal, IEU-UNESCO.

Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). 2018. Fact Sheet No. 48. *One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School*. Puede consultarse en:

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>. Montreal, IEU-UNESCO

Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). 2019. Fact Sheet No. 56. *New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School*. Montreal, IEU-UNESCO.

Puede consultarse en:

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>

Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE). 2009. Informe final: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra, OIE-UNESCO.

Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE). 2016. *Reaching Out to all learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education, Training Tools for Curriculum Development*. Ginebra, OIE-UNESCO.

UNIGEI. 2012. *Gender Analysis in Education: A conceptual Overview*. Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas.

UNICEF. 2018. *Un comienzo injusto. La desigualdad en la educación de los niños en los países ricos*. Report Card 15 de Innocenti. Florencia, Oficina de Investigaciones UNICEF – Innocenti, Florencia, Italia.

UNICEF. 2019. *Un mundo listo para aprender: Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia*. Nueva York, UNICEF.

UNICEF. 2019. *Fast Facts: 10 facts illustrating why we must #EndChildMarriage*. Nueva York, UNICEF. Puede consultarse en:
<https://www.unicef.org/press-releases/fast-facts-10-facts-illustrating-why-we-must-endchildmarriage>.



Sector de
Educación

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

Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos

25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible 2030 apunta a no dejar a nadie atrás. Su Objetivo 4, dedicado a la educación, aspira a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. A diez años de la fecha de 2030, los países deben intensificar sus esfuerzos a fin de llegar a todos los educandos, respetar la diversidad de sus necesidades, aptitudes y características y eliminar todas las formas de discriminación en el entorno de aprendizaje. Para ello es necesario adoptar un enfoque inclusivo, cuyas bases fueron establecidas por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por la UNESCO en Salamanca (España), en 1994.

Esta publicación explora el pasado, el presente y el futuro a la luz de la Declaración de Salamanca. Proporciona ejemplos del mundo entero y formula recomendaciones encaminadas a guiar el desarrollo futuro de políticas y prácticas nacionales inclusivas.

