

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Inclusive education in Latin America and the Caribbean

Rosa BLANCO GUIJARRO* y Cynthia DUK HOMAD**

*UNESCO/Chile

Correo-e: r.blanco@unesco.org

**Universidad Central de Chile

Correo-e: cduk@ucentrasl.cl

Recepción: 1 de noviembre de 2010

Envío a informantes: 12 de noviembre de 2010

Fecha de aceptación definitiva: 5 de abril de 2011

Biblid. [0214-3402 (2011) (II época) n.º 17; 37-55]

RESUMEN: América Latina y el Caribe se caracterizan por ser la región del mundo más inequitativa y por poseer sociedades altamente segmentadas, lo que afecta la educación de la población, su integración y cohesión social. Ampliar las oportunidades de todos para acceder a una educación de calidad y desarrollar escuelas más inclusivas, que eduquen en y para la diversidad, se destacan como dos estrategias potentes para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas en América Latina.

En este trabajo se presenta un análisis detallado de la situación educativa de la región desde la perspectiva del enfoque de derechos y de inclusión, prestando especial atención a las personas y grupos que sufren en mayor medida las consecuencias de las desigualdades, exclusión y marginación. Dicho análisis comienza con un balance de los progresos y desafíos pendientes en relación con el acceso, permanencia, calidad y equidad de la educación en la región de América Latina. En la segunda parte se abordan los grandes temas de la agenda de la Inclusión en América Latina y el Caribe.

PALABRAS CLAVE: inclusión, desigualdad, equidad, calidad.

ABSTRACT: The region of Latin America and the Caribbean is known for being the most socially unequal in the world and for this has highly segmented societies, which affects the education, integration and social cohesion of the population. Expanding opportunities for everyone to have access to quality education and developing more inclusive schools, which would educate within and for diversity, stand out as two powerful strategies in a move towards more just and democratic societies in Latin America.

This paper presents a detailed analysis of the educational situation in the region from the perspective of rights and inclusion, with particular attention paid to those

individuals and groups that suffer most from the impact of inequality, exclusion and marginalization. This analysis begins with an assessment the progress and challenges still to be made regarding access, attendance, quality and equity of education in Latin America. In the second part it addresses the major issues on the agenda of Inclusion in Latin America and the Caribbean.

KEYWORDS: inclusion, inequality, equity, quality.

Introducción

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO HUMANO se estableció en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), y ha sido reafirmado en el Pacto de los Derechos sociales, económicos y culturales (1966) y en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Si bien este derecho goza de gran reconocimiento, tanto en el ámbito internacional como en las legislaciones nacionales, puede entenderse de manera amplia o restringida. Con frecuencia se concibe como el mero acceso a la escolarización, concentrando los esfuerzos en aumentar la cobertura en desmedro de la calidad y la distribución equitativa de las oportunidades educativas.

El derecho a la educación en su sentido más ambicioso implica acceder a una educación de calidad, desde el nacimiento y a lo largo de la vida, que permita el pleno desarrollo, participación y aprendizaje de las personas. El derecho a aprender implica que todos los estudiantes logren resultados equiparables sea cual sea su condición para que la educación no reproduzca las desigualdades de origen ni limite sus posibilidades de futuro. El derecho a la participación significa que todos los estudiantes sin excepción puedan tomar decisiones respecto a aquellos aspectos que afectan sus vidas y de la comunidad y que puedan participar en igualdad de condiciones en el currículo y las actividades educativas. Una de las principales finalidades de la educación es preparar a las personas para que participen en las distintas actividades de la vida humana, puedan asumir responsabilidades y autogobernarse.

Para que el derecho a la educación sea garantizado con justicia éste tiene que ser reconocido y aplicado a todas las personas, sin excepción alguna, siendo obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación. La no discriminación significa que todas las personas o grupos puedan acceder a cualquier nivel educativo y reciban una educación con similares estándares de calidad, que no se establezcan o mantengan sistemas educativos o instituciones separadas para personas o grupos y que no se inflija a determinadas personas o grupos un trato incompatible con la dignidad humana (Convención contra la discriminación en Educación, UNESCO, 1960).

En la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), los dirigentes mundiales comienzan a enfrentar el desafío de luchar contra la exclusión en educación, estableciendo seis objetivos para garantizar la educación para todos. La evaluación de los diez años de Educación para Todos puso de manifiesto que los avances habían sido muy insuficientes, razón por la cual en el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000), los países reafirmaron su compromiso con los objetivos de Jomtien, y recomendaron adoptar medidas sistemáticas para

reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de desventaja.

1. **¿Educación para todos o para casi todos?: balance de la educación para todos en América Latina y el Caribe**

América Latina se caracteriza por ser la región más inequitativa del mundo y por tener sociedades altamente segmentadas. Las desigualdades entre y en el interior de los países, el desarraigo producido por las migraciones o el éxodo rural, el desigual acceso a las nuevas tecnologías de la información y a la sociedad del conocimiento y la ruptura de las solidaridades tradicionales excluyen a numerosos individuos y grupos de los beneficios del desarrollo y conllevan una crisis del vínculo social (UNESCO, 1996).

Existe una relación dialéctica entre inclusión educativa y social, porque, si bien la educación puede contribuir a la movilidad social y a la igualdad de oportunidades para participar en los bienes materiales y simbólicos de la sociedad, por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de exclusión y discriminación presentes en los sistemas educativos (Blanco, 2008b). Como señala Tedesco (2004) es necesaria una mínima equidad social que asegure las condiciones básicas que hagan posible el aprendizaje.

La mayoría de los países adoptan en sus leyes y políticas el derecho a la educación, pero en la práctica es posible constatar que éste no se garantiza por igual a todas las personas y grupos sociales. Un sistema educativo justo no solo tiene que garantizar la igualdad en el acceso a los diferentes niveles educativos, sino también la democratización en el acceso al conocimiento y el respeto a las múltiples identidades de las personas, para que todos sientan que pertenecen a la sociedad y puedan participar en igualdad de condiciones.

En este apartado se hace un balance de los progresos y desafíos pendientes en relación con el acceso, permanencia, calidad y equidad de la educación en la región de América Latina.

1.1. *Avances significativos en la educación y cuidado de la primera infancia*

La igualdad de oportunidades ha de empezar desde el nacimiento para superar o reducir lo más tempranamente posible las desigualdades y ampliar las oportunidades de millones de niños y niñas que inician su vida en situación de gran desventaja. América Latina y el Caribe (LAC) es la región de los países en desarrollo con un mayor avance y un futuro más promisorio en relación con la atención y educación de la primera infancia (AEPI). La mayoría de los países cuentan con políticas integrales en favor de la primera infancia, y se observa una mayor institucionalidad de este nivel y un aumento progresivo de oferta educativa, aunque todavía no sea una prioridad en muchos países, más preocupados por la universalización de la educación primaria (OREALC/UNESCO Santiago, 2010).

En países con grandes desigualdades como los de América Latina, el acceso a una AEPI de calidad es un factor crítico para la realización de trayectorias escolares satisfactorias y avanzar hacia una mayor equidad educativa y social. Las políticas de

equidad que se están implementando no están logrando los resultados deseados en reducir las desigualdades educativas porque los niños empiezan la educación primaria u obligatoria en condiciones muy desiguales.

El acceso a los servicios de AEPI de los niños de 3 a 6 años se ha incrementado de forma significativa, pero existen desigualdades en el acceso y la calidad de los servicios que se brindan a los grupos en situación de mayor vulnerabilidad. Según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2008) la tasa bruta regional de escolarización (TBE) de los niños de 3 a 5 años aumentó desde un 56% al 65% desde 1999 a 2007, y el índice de paridad de género no muestra diferencias significativas entre niños y niñas, lo cual sitúa la región muy por encima del promedio de los países en desarrollo (40%), pero todavía lejos de los países desarrollados (80,9%). Este promedio regional oculta grandes diferencias entre países, desde una TBE superior al 100% en Cuba y México a tasas inferiores al 40% en Paraguay y Guatemala, tal como se puede observar en el Gráfico 1.

Tasa Neta de escolarización e índice de paridad de género en educación

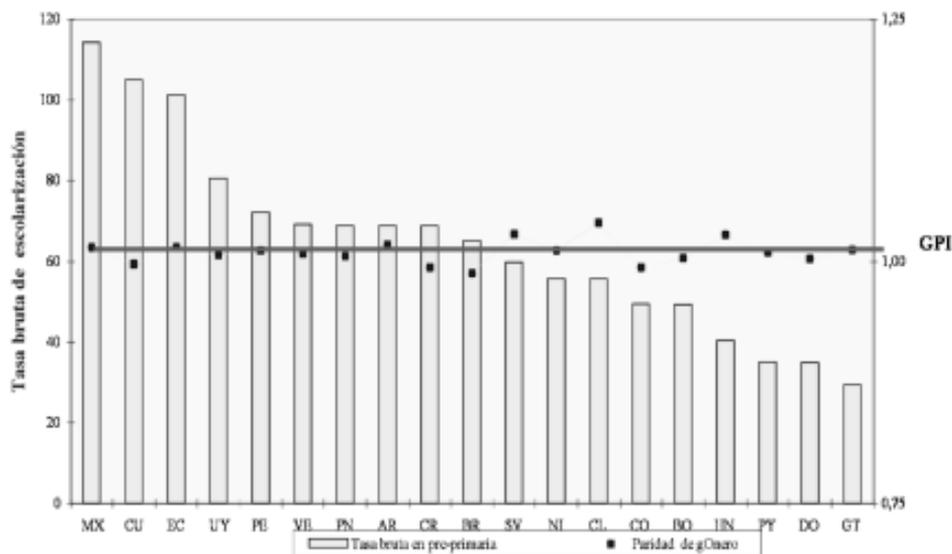


GRÁFICO 1. Tasa Neta de matrícula en educación preescolar e índice de paridad de género.
Fuente: Instituto Internacional de Estadísticas de la UNESCO, 2008.

Aunque no se dispone de información desagregada en muchos países, en aquellos para los cuales existe información se puede constatar que actualmente la AEPI no llega a quienes más la necesitan para superar su situación de vulnerabilidad. La cobertura se concentra en los estratos socioeconómicos medios y altos, en las edades más cercanas al inicio de la educación primaria u obligatoria y en las zonas urbanas. Los principales obstáculos para acceder a la AEPI son la pobreza, el escaso nivel de instrucción de los padres, el lugar de residencia, la distancia de los centros y los costos económicos de los servicios.

1.2. *Grandes avances en la expansión de la educación primaria, pero problemas en la conclusión de estudios que afectan a los grupos en situación de vulnerabilidad*

La región de América Latina y el Caribe está cerca de lograr la universalización de la educación primaria, pero todavía hay alrededor de un 3% de la población en edad de cursar este nivel educativo sin escolarizar. La no escolarización se debe a la escolarización tardía (57%) o a la deserción más que al hecho de no matricularse en la escuela. Entre 1999 y 2007, la Tasa Neta de Escolarización promedio en LAC aumentó del 92 al 93%, con variaciones entre países, y no existen diferencias significativas entre niños y niñas, ya que el índice de paridad entre los sexos (IPS) en 2007 era del 0,97, tal como puede observarse en el Gráfico 2.

Tasa Neta Matrícula Primaria IPG 2006

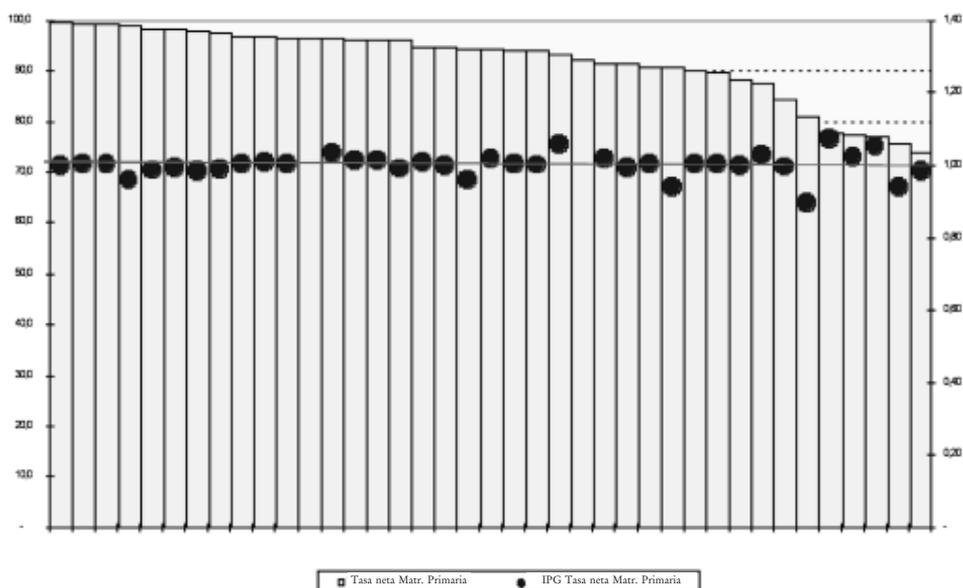


GRÁFICO 2. Tasa Neta de matrícula en educación primaria e índice de paridad de género.
 Fuente: Instituto Internacional de Estadísticas de la UNESCO, 2006.

Los avances logrados en el acceso a la educación primaria no han sido acompañados de medidas efectivas para garantizar que todos los estudiantes concluyan este nivel educativo. Las tasas de deserción más elevadas se observan en el primer grado con un 3,7%. En la mitad de los países con información disponible, más del 16% desertará antes de haber finalizado los estudios primarios. En R. Dominicana, El Salvador, Guatemala y Surinam la deserción se sitúa entre un 31% y un 39% y en Nicaragua en un 56%. La deserción en primer grado tiene un promedio regional del

4% pero en Nicaragua es del 26% (Informe de Monitoreo de Educación para Todos, 2010).

La repetición en los primeros grados es otro de los factores que puede conducir al abandono de la escuela. En 2005 el promedio regional de repetidores en primaria era de un 4%, sobrepasando el 15% en Surinam y cerca del 19% en Brasil (*Informe de Seguimiento de Educación para Todos*, 2010). La repetición, además de tener un alto costo económico, afecta negativamente la autoestima de los niños y sus relaciones sociales, y no ha mostrado tener efectos positivos en mejorar los niveles de aprendizaje. En el segundo estudio comparado de logros de aprendizaje en lenguaje, matemáticas y ciencias y factores asociados, la repetición de grado se asocia negativamente con el aprendizaje, ya que los niños que repiten tienen de manera consistente un menor rendimiento que aquellos que no han repetido (OREAL/UNESCO Santiago, 2008).

El ingreso tardío, la repetición y deserción en los primeros grados afecta negativamente la conclusión de este nivel impidiendo alcanzar el objetivo de la universalización de la educación primaria. A nivel mundial el porcentaje de alumnos que llegan al último grado de primaria es de un 88%, muy similar al de la región de América Latina y el Caribe (85%) (UNESCO, 2010).

Al igual que en la AEPI, existen desigualdades en la educación primaria. La participación de los niños y niñas del quintil más rico en la educación primaria es muy similar en todos los países, independientemente de su nivel de riqueza, mientras que los niños de familias pobres son los más excluidos (UNESCO, 2009). Los niños y niñas de la zona rural y de barriadas urbanas marginales tienen menor acceso y mayores índices de deserción. Asimismo, quienes provienen de culturas diferentes a las dominantes también presentan mayores índices de deserción y repetición porque en muchos casos no tienen la oportunidad de aprender en su lengua materna y la educación no considera los aportes de su cultura. El trabajo infantil y los problemas de salud y malnutrición también son un obstáculo importante para alcanzar la universalización de la educación primaria.

1.3. Educación de personas jóvenes y adultas

Actualmente la educación secundaria es el piso mínimo para salir de la pobreza, desarrollar la ciudadanía y tener mayores oportunidades de acceder al mundo laboral. Si bien en la mayoría de los países de la región la denominada secundaria baja es obligatoria, todavía hay un alto porcentaje de estudiantes excluidos de este nivel educativo y las tasas de abandono son altas. En 2007 había en LAC cerca de 2 millones de adolescentes sin escolarizar (5% del grupo etéreo en edad de cursar el primer ciclo de secundaria). El 23% de los adolescentes en edad de cursar ese ciclo estaban todavía matriculados en primaria debido a su ingreso tardío en ésta o al hecho de haberse reincorporado a la escuela después de haber desertado. En cuanto al abandono, alrededor del 30% de la población entre 20 y 24 años no ha culminado la secundaria baja y el 50% no ha concluido la secundaria alta (OREALC/UNESCO, 2007b).

LAC es la única región en el mundo en la que se da una disparidad de género en detrimento de los varones tanto en secundaria general como técnico-profesional. Entre 1999 y 2007, el IPS medio varió del 1,07 a 1,08 y en 2002 las mujeres

representaban el 54% del alumnado en técnico-profesional (*Informe de Seguimiento de Educación para Todos*, 2010). Es necesario adoptar medidas para que los varones permanezcan más tiempo en la educación secundaria y desarrollar políticas orientadas a aumentar el acceso y la retención en este nivel y facilitar el tránsito desde la educación primaria a secundaria. En varios países de la región se están desarrollando algunos programas para ofrecer una segunda oportunidad a los jóvenes que han abandonado el sistema, pero éstos son insuficientes para hacer frente a los altos índices de exclusión.

Los índices de analfabetismo se han reducido significativamente en algunos países, pero el número de analfabetos en la región de 15 o más años asciende de 36 millones, lo cual significa que un 9% de la población adulta no cuenta con las competencias mínimas para participar en la sociedad en igualdad de condiciones y acceder a un empleo digno (UNESCO, 2010). La tasa de alfabetización aumentó en un 5% por término medio entre el decenio de 1985-1994 y el periodo 2000-2007, llegando a alcanzar el 91%. Sin embargo, las tasas de alfabetización de los jóvenes entre 15 y 24 años son más elevadas (97%), lo cual refleja la mejora del acceso de las nuevas generaciones a la educación formal y su mayor grado de escolarización.

A pesar de estos avances, se sigue prestando poca atención y recursos financieros a la lucha contra el analfabetismo y no se han desarrollado estrategias más amplias vinculadas a la reducción de la pobreza. De nuevo, las desigualdades son significativas entre países y en el interior de los países. Las tasas de alfabetización son menores en el caso de las personas que viven en la zona rural y las poblaciones indígenas. Las disparidades están relacionadas con la extrema pobreza, grupo sociocultural, lugar de residencia y género. Así, por ejemplo, en Guatemala el analfabetismo afecta al 60% de los adultos que viven en la extrema pobreza y al 40% de la pobreza; en Brasil el analfabetismo es dos veces mayor en los estados del Nordeste que del Sudeste, y en Perú los analfabetos de pueblos originarios son un 21% versus un 4% de los hispanoparlantes. Estos factores se dan de forma combinada. Por ejemplo, en México las probabilidades de que una mujer que solo habla una lengua originaria sepa leer y escribir son 15 veces inferiores a las de las mujeres que solo hablan español.

1.4. *Desigualdades en el aprendizaje y el acceso al conocimiento*

Los grandes avances en cobertura no han sido acompañados de una mejora sustantiva de la calidad de la atención y educación, especialmente la que se ofrece a los estudiantes de contextos más desfavorecidos. Lograr la educación para todos no es solo una cuestión de ofrecer más años de escolaridad sino garantizar su derecho a aprender, es decir, que adquieran las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida social y acceder a un trabajo digno. Si bien todavía existen desafíos para que todos accedan y concluyan la educación obligatoria, el principal desafío en la región es avanzar hacia una mayor igualdad en los logros de aprendizaje, que es un factor clave para lograr un mayor desarrollo de toda la población y construir sociedades más democráticas y cohesionadas.

Los resultados de aprendizaje en la región tienen que mejorarse sustancialmente y distribuirse de forma equitativa en la población. Las evaluaciones internacionales de aprendizaje ponen de manifiesto los bajos niveles de aprendizaje en los

países de la región y la gran desigualdad en el aprendizaje entre los diferentes grupos sociales. En la prueba de matemáticas y ciencias del TIMSS de 2007, las puntuaciones medias de los alumnos de Colombia y El Salvador fueron 1,6 y 1,8 menores que las de los alumnos del primer país (Corea). En PISA, en el área de lengua, el porcentaje de los alumnos clasificados en el nivel 1 o por debajo osciló entre un 36% y un 58%, lo cual significa que después de haber pasado 8 años en la escuela sus competencias en lectura y escritura son muy bajas, lo que los pone en riesgo de acceder al mundo del trabajo o proseguir sus estudios. Es decir, después de 8 años de escolarización el nivel de conocimientos de los niños de la región es similar al que suelen adquirir los alumnos en la mitad del ciclo de la primaria en los países de la OCDE (UNESCO, 2010).

Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de aprendizaje y factores asociados (SERCE), realizado por OREALC/UNESCO Santiago¹, muestran la misma tendencia. Alrededor de un 10,1% de los niños de 3.º de primaria están por debajo del nivel mínimo de desempeño en matemáticas, mientras que un 11,2% alcanza el máximo nivel. En el área de lenguaje, estos porcentajes son del 6,7% por debajo del nivel I y del 8,4% en el nivel máximo. En el caso del 6.º grado, se reduce el número de estudiantes por debajo del nivel I y se mantiene similar en el nivel de mayor desempeño para matemáticas, mejorando substancialmente los resultados en el área de lenguaje (OREALC/UNESCO Santiago, 2008).

El desempeño de los estudiantes de escuelas rurales, con excepción de un país, es menor que el de las urbanas en todas las áreas y grados evaluados. Asimismo, a mayor nivel «per cápita» mayor es la puntuación promedio nacional en las áreas evaluadas, y cuanto más desigual es la distribución del ingreso menor es la media nacional de rendimiento. La relación entre ambas variables económicas y el aprendizaje es importante, mas no es determinante, puesto que el rendimiento académico promedio en algunos países está por encima o por debajo de lo esperado de acuerdo a los análisis presentados. Esto indica que en similares condiciones económicas se pueden dar disímiles resultados educativos.

No hay diferencias significativas entre los logros de las niñas y los varones. Los resultados de las niñas en matemáticas en 6.º en el SERCE son levemente inferiores a los de los varones y en lenguaje levemente superiores. Las desigualdades en los resultados de aprendizaje o aprovechamiento escolar se deben a los siguientes factores:

1. Contexto socioeconómico y cultural. Este aspecto está ampliamente documentado por numerosos estudios. Según el estudio del SERCE el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes es la variable que más influye en el aprendizaje, ya que los estudiantes que provienen de familias con menor acceso a bienes materiales y culturales y cuyos padres participan menos en la escuela alcanzan menores logros.
2. Tipo de escuela y entorno de aprendizaje. El clima escolar; el tamaño de las clases; la disponibilidad de libros, materiales y computadora; las construcciones escolares y el acceso a servicios básicos, y el tipo de gestión de la escuela influyen en las variaciones del aprovechamiento escolar. En México

¹ Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

más de 1/3 de las diferencias de las puntuaciones en la prueba de ciencias de PISA se puede explicar por las diferencias entre escuelas (UNESCO, 2010).

3. Tiempo efectivo de aprendizaje. En Guatemala, los niños están en clase y aprenden solamente durante la tercera parte del tiempo oficial de apertura de la escuela (UNESCO, 2010).
4. Asistencia a educación de la primera infancia. El SERCE ha mostrado una correlación consistente entre la asistencia a este nivel educativo y los logros de aprendizaje en tercer y sexto grado de educación primaria (OREALC/UNESCO Santiago, 2008).
5. La calidad de los docentes. La falta de docentes cualificados es mayor en las zonas más pobres, rurales o aisladas, aumentando así la brecha en el acceso al conocimiento entre los más y menos desfavorecidos. A esto es preciso añadir las difíciles condiciones en las que trabajan muchos docentes, como son: clases muy numerosas, escasez de materiales, contextos de pobreza, o ausencia de horas sin estudiantes para reunirse con los colegas, las familias y preparar las clases. Asimismo, en algunos países los sueldos de los docentes son insuficientes para satisfacer las necesidades básicas de sus familias, lo cual los obliga a trabajar en varias escuelas o tener otros trabajos adicionales que limitan sus posibilidades de preparar adecuadamente sus clases y actualizarse, afectando negativamente el aprendizaje de los estudiantes.

2. Exclusión y marginación en educación

La marginación en educación es el resultado de una mezcla de desventajas heredadas, procesos sociales profundamente arraigados, modelos económicos injustos, y políticas deficientes (UNESCO, 2010). En América Latina las principales desigualdades en el interior de los países son las siguientes:

- La pobreza es el factor que genera mayor exclusión en los países de América Latina, y ésta suele estar asociada a otros factores de marginación como vivir en zonas rurales o aisladas y pertenecer a pueblos originarios o afrodescendientes. Así, por ejemplo, en el Estado Plurinacional de Bolivia y Guatemala, el 75% de las poblaciones indígenas están sumidas en la pobreza, mientras que el porcentaje de las poblaciones no indígenas que viven en la pobreza es de un 50% (UNESCO, 2010). Según el *Informe de Seguimiento de Educación para Todos* de 2010, los niños de los quintiles de mayores ingresos tienen más del doble de probabilidades de beneficiarse de programas de AEPI que los de familias más pobres, y esta diferencia se eleva a 3 o 4 veces en Haití y Nicaragua. Como se ha visto en el apartado anterior la desigualdad en los resultados de aprendizaje por nivel socioeconómico también es significativa. En Brasil y México, los niños pertenecientes al 25% de las familias más acomodadas tienen en matemáticas, por término medio, puntuaciones que son un 25% y 30% más altas que las de los niños que pertenecen al 25% de las familias más pobres.
- El trabajo infantil es otra de las consecuencias de la pobreza que limita el acceso a la educación y el aprendizaje. Los niños que trabajan, muchas veces,

lo combinan con la escuela, pero igual están en desventaja. El estudio del SERCE (2008) mostró que las puntuaciones en matemáticas y lenguaje de 3.º y 4.º son considerablemente menores que las de aquellos que no trabajan, teniendo en cuenta las características de escuelas y familias.

- Los estudiantes de pueblos originarios y afrodescendientes también sufren grandes desigualdades y procesos de discriminación, estigmatización y subordinación cultural muy arraigados. Estas poblaciones tienen niveles más altos de pobreza, condiciones deficientes de salud y nutrición y menor acceso a los servicios de educación y salud. A estos factores se agrega el hecho de que muchas veces no pueden aprender en su lengua materna y que la educación que reciben es de menor calidad y poco pertinente a su cultura y sus necesidades. La mayoría de los países de la región han adoptado políticas de educación bilingüe e intercultural, pero la cobertura todavía es reducida y la calidad es escasa. El *Informe de Seguimiento de Educación para Todos* de 2010 evidencia la crítica situación de desigualdad que afecta a estos grupos sociales, lo cual muestra que actualmente la educación no está siendo capaz de reducir los obstáculos que enfrentan para acceder a la educación, concluir sus estudios y aprender.
 - En Bolivia, los jóvenes de 17 a 22 años de habla aimara y quechua cursan respectivamente dos y cuatro años menos que los hispanoparlantes. En Guatemala, el promedio de la duración de la escolaridad de los hispanoparlantes es de 6,7 años, mientras que el de las poblaciones que hablan q'eqchi es tan solo de 1,8 años. Las posibilidades de que los niños mayas combinen su educación con el trabajo es dos veces mayor que la de los niños hispanoparlantes.
 - Si bien en América Latina y el Caribe existe prácticamente paridad de género en el acceso a la educación, cuando esa variable se combina con pobreza se observan desigualdades. Así en Perú, el promedio de estudios de una mujer indígena y pobre es inferior en cuatro años al promedio nacional y el de los varones en su misma situación es dos años menos.
- Lugar de residencia. Los factores de desventaja como la pobreza y la condición de indígena se suelen reflejar en el lugar de residencia. Las diferencias entre estados o provincias son muy acusadas en algunos países. En México la duración de los estudios es menor en el caso de los estados desfavorecidos del Sur del país y en Brasil en el Nordeste. Las barriadas urbanas marginales también son focos de exclusión debido a la pobreza y la falta de servicios básicos, y en éstas suelen concentrarse personas que han emigrado de la zona rural o de otros países.

Los estudiantes que viven en zonas rurales o aisladas también se encuentran en una situación de desventaja, y en éstas suele concentrarse el mayor porcentaje de población indígena. En las zonas rurales la escasa densidad de población, la ausencia de servicios de educación y salud y la presencia de docentes menos cualificados son factores que generan exclusión y marginación. En Guatemala, por ejemplo, los logros de aprendizaje de los niños indígenas de las zonas rurales y urbanas son inferiores en un 17% a los de los niños no indígenas (UNESCO, 2010).

- A pesar de que no se cuenta con datos desagregados en la mayoría de los países, los estudiantes con discapacidad son los más excluidos de la educación y cuando acceden a ella enfrentan numerosas barreras físicas, sociales y pedagógicas que limitan su plena participación y aprendizaje. Las barreras físicas para acceder a la escuela, los prejuicios y estereotipos, la rigidez curricular y de los métodos de enseñanza y evaluación y la carencia de docentes formados y de sistemas de apoyo les sitúan en una situación de gran exclusión. Un primer paso es contar con estadísticas desagregadas para hacerlos visibles y conocer cuál es su situación educativa de manera que puedan desarrollarse políticas adecuadas y asignar los recursos necesarios.
- La discriminación y estigmatización social que sufren las personas portadoras de VIH/Sida se reproduce en la escuela. Es necesario adoptar medidas y reforzar los mecanismos legales para que esta población pueda acceder y permanecer en la escuela, brindándoles a ellos y sus familias el apoyo necesario.

3. La agenda de la Inclusión en América Latina y el Caribe

Ampliar las oportunidades de todos para acceder a una educación de calidad y desarrollar escuelas más inclusivas, que eduquen en y para la diversidad, son dos poderosas herramientas para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas en América Latina. Ésta es una tarea de gran envergadura porque implica cambios profundos no solo en los sistemas educativos sino en el conjunto de la sociedad.

Sin embargo, esta complejidad no debe paralizarnos, es importante tener claridad sobre el mapa de los cambios necesarios e identificar cuáles son los desequilibrios necesarios para romper con los círculos viciosos, y qué cambios pueden generar otros cambios. La ruta que realizará cada país será distinta según sus niveles de desarrollo, prioridades de políticas y situación de partida.

En noviembre de 2009 se realizó un taller regional² con viceministros y técnicos de los ministerios de Educación de América Latina para hacer el seguimiento de la 48.^a Conferencia Internacional de Educación (CIE, 2008) «Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro». En esta oportunidad se establecieron un conjunto de prioridades para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos en América Latina, que se desarrollan a continuación.

3.1. *Construir un enfoque amplio de la inclusión educativa*

Es fundamental fomentar una amplia participación de los diferentes actores del ámbito gubernamental, el mundo académico y la sociedad en general, promoviendo la participación de los grupos marginados o excluidos. En la mayoría de los países se sigue asociando la inclusión con los estudiantes con necesidades educativas especiales y se está en un momento de transición desde el paradigma de la

² El taller fue organizado por el sector Educación de UNESCO París, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y la Oficina Internacional de Educación (OIE), en colaboración con el «Programa Emblemático de “Educación para Todos (EPT)” para el Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad».

integración al de la inclusión, por lo que es necesario realizar debates éticos, políticos y técnicos con diferentes actores. Estos debates deberían tener como marco el enfoque de derechos en la educación.

3.2. *Diseñar políticas educativas de largo plazo con un enfoque en sus derechos y amplia participación social*

Es necesaria una mayor voluntad política y movilización social para garantizar el derecho de todos a una educación de calidad, y llevar a cabo procesos deliberativos con el conjunto de la sociedad sobre los sentidos y finalidades de la educación y las prioridades. Hay que preguntarse si realmente queremos una educación para todos o solo para los mejores. Si bien la educación inclusiva es una responsabilidad del conjunto de la sociedad, los Estados tienen un rol garante en el derecho a una educación de calidad sin exclusiones que se concreta en:

- a. Ofrecer oportunidades educativas de calidad para todos y generar las condiciones para que todas las personas puedan aprovecharlas; accesibilidad física y económica.
- b. Educación pertinente para todas las personas. Los contenidos y calidad de la educación han de ser relevantes para todos los grupos sociales.
- c. Rendir cuentas de los procesos y resultados de educación, de los programas, de las inversiones.

Es necesario desarrollar sistemas de información que proporcionen insumos para la toma de decisiones, el monitoreo de políticas y la asignación de los recursos necesarios para su puesta en práctica. La disponibilidad de datos desagregados por factores de exclusión ha de ser una prioridad para identificar a los grupos marginados, definir políticas y hacer el seguimiento de los avances y dificultades. Es necesario también hacer estudios para identificar los factores que generan exclusión de grupos específicos que permitan tomar medidas que los minimicen, tanto dentro como fuera del sistema educativo.

En definitiva, los países necesitan disponer de indicadores y modelos de análisis para revisar las políticas educativas desde la perspectiva de la inclusión y contar con estudios e investigaciones sobre las condiciones que favorecen el desarrollo de escuelas y prácticas inclusivas, para pasar del discurso a la acción.

3.3. *Revisión y adecuación de las legislaciones de los países desde la perspectiva de la inclusión y las diversas convenciones internacionales relacionadas con los grupos marginados para garantizar sus derechos*

Las disposiciones legales juegan un papel importante para combatir las actitudes discriminatorias, en la definición de políticas y prioridades y en la asignación de recursos, pero no son suficientes. Para que su efectividad sea mayor es necesaria una movilización política y social en la que participen de forma efectiva los grupos marginados. América Latina ha tenido avances legislativos importantes como consecuencia de la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño y otras

convenciones internacionales, sin embargo, todavía existe una brecha entre el ámbito declarativo y la implementación de los cambios necesarios en la práctica.

Para cerrar esta brecha es necesario que los marcos normativos sean más detallados y se asignen los recursos necesarios para su puesta en práctica, así como analizar la coherencia entre las diferentes normativas. En este sentido es importante revisar las políticas de admisión en los centros educativos y adoptar medidas legales para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos en las escuelas públicas, o financiadas con fondos públicos, de forma que haya en las escuelas una distribución equilibrada de aquellos estudiantes con mayores necesidades. La creación o fortalecimiento de los sistemas de protección y garantía para la exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación es otro desafío pendiente. En algunos casos, los recursos jurídicos se han convertido en un elemento importante de cambio en las políticas.

3.4. *Desarrollar políticas de equidad que tengan como centro el desarrollo de las personas, la inclusión y cohesión social*

Las desigualdades que enfrentan los grupos marginados en América Latina están profundamente arraigadas, sin embargo, es posible conseguir progresos cuando los Estados tienen un compromiso con la justicia social que se concreta en el desarrollo de políticas que tienen como foco central la búsqueda de la equidad y la cohesión social.

La equidad y la inclusión han de ser dos ejes centrales de las políticas educativas y sociales orientadas a toda la población y no limitarse a programas o estrategias específicas que terminan estableciendo un régimen de prestaciones segmentadas para los diferentes grupos sociales que perpetúa el círculo vicioso de la exclusión y marginación social. La reducción de las grandes desigualdades presentes en América Latina hace necesario combinar políticas de equidad de carácter general, para toda la población, con medidas orientadas a los grupos y sectores con mayores necesidades siempre y cuando cumplan una serie de condiciones: que sean complementarias a las políticas generales, personalicen las ayudas, que no se perpetúen en el tiempo y no tengan un enfoque asistencialista sino de desarrollo de las capacidades de las personas (Blanco, 2008).

Un elemento crítico es cómo hacer compatible la atención a la diversidad con la cohesión social. Las políticas de equidad e inclusión en la región han de lograr el delicado equilibrio de garantizar a toda la población una educación de calidad dando respuesta al mismo tiempo a la diversidad de los distintos grupos sociales y contextos. Este aspecto es especialmente complejo en América Latina dadas las desigualdades estructurales y la gran diversidad cultural y lingüística que caracteriza a la región. Para lograr este equilibrio es importante avanzar en los siguientes aspectos:

- Hacer accesibles los programas y servicios a los grupos excluidos. La eliminación de costos en los servicios públicos, los subsidios para determinadas escuelas y contextos y acercar los servicios a las comunidades marginadas son algunas estrategias importantes para aumentar el acceso y la permanencia en la educación.
- Establecer objetivos de equidad de manera transversal en todas las políticas sociales, ya que las desigualdades educativas no se pueden reducir solo desde el sector de educación.

- Desarrollar sistemas integrales de protección social que combinen prestaciones básicas universales con apoyos y recursos complementarios y adicionales para atender las necesidades de los grupos sociales y contextos en situación de mayor vulnerabilidad. Los programas de protección social en América Latina incluyen transferencias monetarias, condicionadas o no condicionadas, programas de alimentación, salud y transporte escolar, fomento de empleo para sectores de mayor vulnerabilidad, equipos multiprofesionales para la identificación y apoyo de niños y familias de mayor riesgo, incluyendo visitas domiciliarias, entre otros.
- Invertir más en la atención y educación de la primera infancia porque es el comienzo natural de políticas de desarrollo humano. Una política de equidad debe ser una estrategia de prevención y no tanto de solución correctiva a problemas que ya han hecho aparición, por lo que es necesario invertir más en la educación y cuidado de la primera infancia y en la educación de las familias.

3.5. *Desarrollar políticas intersectoriales y trabajo colaborativo entre diferentes actores e instituciones en el ámbito local*

El desarrollo de sistemas educativos más inclusivos solo será posible a través del desarrollo de políticas económicas y sociales que aborden de manera integral los factores que generan exclusión y marginación dentro y fuera de los sistemas educativos. El trabajo intersectorial es una necesidad ampliamente asumida, pero en la práctica existe una serie de dificultades que limitan avanzar en este aspecto. Entre ellas cabe señalar los diferentes enfoques, racionalidades y burocracias de los distintos sectores, la ausencia de instancias políticas y técnicas que aseguren el trabajo intersectorial y la escasez de tiempo para identificar de forma conjunta prioridades, formular metas y definir estrategias.

El trabajo intersectorial debe articularse alrededor de una concepción comprensiva de las políticas de desarrollo humano porque la inclusión está relacionada con el desarrollo humano definiendo, a partir de un marco común, las diferentes responsabilidades y funciones de cada sector e institución y las prioridades que han de guiar las acciones de todos los sectores involucrados para asegurar que sean incorporadas en la agenda de cada uno. Esto facilitará la coherencia y sostenibilidad de las políticas de educación inclusiva.

Para asegurar una mayor equidad es necesario también buscar una relación equilibrada entre el nivel central y el local, favoreciendo la autonomía, pero brindando apoyo a las zonas o sectores con mayores necesidades, a través del fortalecimiento de las capacidades locales, la asignación de los recursos necesarios, la regulación y supervisión.

3.6. *Aumentar la inversión y hacer más equitativo el gasto público, redistribuyendo los recursos humanos, materiales y financieros en función de las distintas necesidades*

Los obstáculos económicos son una barrera importante para ejercer el derecho a la educación y un aspecto especialmente sensible en muchos países de América

Latina, donde la privatización es creciente y se está debilitando la escuela pública. En muchos casos, el modelo de financiamiento que traslada la responsabilidad del Estado a las localidades y familias o el modelo de financiamiento compartido están reproduciendo la exclusión y segmentación social.

En la mayoría de los países en los que se dispone de información, el gasto en educación ha aumentado desde el Foro de Dakar, pero persisten grandes desigualdades. Según el *Informe de Seguimiento de Educación para Todos* de 2010, entre 1999 y 2007, el gasto público en educación expresado en porcentaje del PNB aumentó en 10 países (30% en Brasil y 77% en Cuba). En 2007, el porcentaje promedio del presupuesto nacional asignado a educación fue un 14,3% con diferencias entre los países. Solo Costa Rica, México y Cuba dedicaron a la educación más del 20% del presupuesto nacional, mientras que Panamá y Jamaica dedicaron menos del 10%.

Para alcanzar una educación de calidad para todos es preciso aumentar la inversión pública en educación, especialmente en la AEPI, y hacer una distribución equitativa en la asignación de los recursos, considerando los diferentes costos que supone ofrecer una educación y atención de calidad según las distintas necesidades de los niños y de los contextos en los que se desarrollan (OREALC/UNESCO, 2007a). Los gobiernos tienen que buscar fórmulas de financiación que jerarquicen las necesidades, velando por que la ayuda tenga por destinatarios específicos a las regiones y grupos sociales en situación de mayor vulnerabilidad.

La reducción de la corrupción y una mayor eficiencia en el uso de los recursos son también aspectos claves. En LAC la repetición (expresión de ineficiencia del sistema) supone un costo de once mil millones anuales en primaria y secundaria (UNESCO, 2007a). El Banco Mundial ha estimado que en los países de África Occidental los fondos que se hubieran ahorrado al reducir la repetición de años escolares habrían sido suficientes para costear una educación infantil de calidad (Vargas-Barón, 2005).

3.7. *Avanzar desde enfoques homogéneos a enfoques que consideren la diversidad con igualdad*

La respuesta a la diversidad implica transitar desde un enfoque homogeneizador en el que se ofrece lo mismo a todos, y refleja las aspiraciones de las culturas y clases dominantes, a uno que considere las distintas identidades, necesidades y opciones de las personas y que valore las diferencias como algo que enriquece a las personas y sociedades (OREALC/UNESCO, 2007a). Es necesario avanzar hacia una oferta educativa flexible y diversificada que considere la diversidad de necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes sin olvidar lo común entre los seres humanos, que es más que lo que nos diferencia. La atención a la diversidad requiere avanzar en varias direcciones:

- Flexibilizar y diversificar la oferta educativa, ofreciendo múltiples oportunidades de acceso y egreso a los diferentes niveles educativos, a través de diferentes modalidades equivalentes en calidad como, por ejemplo, los programas de reinserción o de segunda oportunidad, las clases aceleradas o la telesecundaria.

- Desarrollar currículos accesibles a todos los estudiantes que consideren de manera equilibrada todo tipo de capacidades y las múltiples inteligencias, los contenidos del contexto local, una educación intercultural para todos y el bilingüismo para los niños de pueblos originarios. La educación inclusiva es beneficiosa para todos los estudiantes porque permite tomar conciencia de la diversidad y aprender a vivir juntos en la diferencia, desarrollando valores de solidaridad, cooperación y entendimiento mutuo.
- Sistemas de evaluación de la calidad de la educación que consideren la diversidad. Los sistemas de evaluación que se están desarrollando en América Latina están generando exclusión porque las escuelas presionadas por tener mejores puntajes tienden a excluir a los estudiantes que puedan bajar el promedio. Por otro lado, las pruebas estandarizadas no suelen considerar la diversidad cultural y lingüística ni las necesidades de los estudiantes con discapacidad. El desafío es avanzar hacia sistemas de evaluación que se preocupen de identificar no sólo los logros de estudiantes sino también los factores que están limitando su aprendizaje y el desarrollo de la institución educativa con el fin de proporcionar a cada escuela los recursos y apoyos que requiere para atender las necesidades de todo el alumnado (Blanco, 2008a).
- Desarrollar sistemas de apoyo que complementen la labor de los docentes y aumenten la capacidad de la escuela para atender la diversidad del alumnado y conseguir que todos participen y aprendan. Se deben considerar múltiples y variadas fuentes de apoyo dependiendo de las diferentes características y necesidades de los alumnos y grupos específicos que atiende la escuela. Los apoyos pueden provenir de integrantes de la propia comunidad escolar (docentes, padres y estudiantes) o de la comunidad externa, a través de alianzas y trabajo en redes con servicios, instituciones y organizaciones sociales de la comunidad local. Es fundamental contar con orientaciones y mecanismos para la determinación de las necesidades y requerimientos de apoyo de los estudiantes y las familias, así como con una definición clara de las funciones y responsabilidades de los diferentes actores o servicios que proporcionarán apoyos, el enfoque de intervención, a quiénes se va dirigir, cómo se va a distribuir y las modalidades de apoyo que se van a implementar (Blanco, Duk y Pérez, 2002).

3.8. *Desarrollar políticas que articulen el desarrollo profesional de los docentes, los procesos pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas para asegurar una educación de calidad para todos*

Lograr que los marginados accedan a la educación es tan solo un primer paso, lograr que reciban una educación de calidad plantea enormes desafíos a las políticas educativas y sociales. En primer lugar, es urgente llevar a cabo una reflexión profunda sobre «quiénes son los actuales alumnos» y cómo enseñar a una diversidad creciente de estudiantes en contextos cada vez más complejos. Como señala Néstor López (2008) las escuelas tienen un «ideal de alumno» para el cual cuentan con saberes y recursos para educarle y cuando los alumnos que llegan a las aulas son muy diferentes del alumno ideal esperado los maestros no saben qué hacer

con ellos, cómo tratarlos y no pueden establecer la relación pedagógica sobre la cual se funda el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La educación inclusiva requiere de «profesionales» de la educación, sensibles a las diferencias y con competencias para trabajar en contextos complejos, socioculturalmente diversos y con grupos heterogéneos.

Fortalecer las competencias de los docentes para que puedan atender la diversidad, incrementar su motivación y su compromiso ético con la educación inclusiva y mejorar las condiciones de trabajo es una prioridad impostergable en la región de América Latina que entraña una serie de desafíos:

- *Avanzar hacia instituciones de formación docente más inclusivas que formen docentes representativos de los grupos marginados* (pueblos originarios, discapacidad). La formación y contratación de docentes pertenecientes a los grupos excluidos es fundamental para promover una identidad positiva, contrarrestar la discriminación y garantizar que los niños aprendan en su lengua materna. Para disponer de un número suficiente de maestros formados en las zonas donde las condiciones de vida son más difíciles es necesario distribuirlos de forma más equitativa y prestar apoyo a las escuelas con mayores necesidades.
- *Revisión y actualización de los currículos de formación docente para que se les prepare para atender la diversidad*. La formación inicial y continua ha de estar estrechamente relacionada con los procesos pedagógicos y los problemas reales de la práctica, promoviendo que los futuros docentes puedan realizar prácticas profesionales en distintos tipos de instituciones y en diferentes contextos. Esto significa una mayor relación de la universidad con los diferentes niveles educativos y con la realidad de las escuelas. La respuesta a la diversidad, en el sentido amplio del término, es inherente a todo proceso educativo y, por tanto, no debiera concebirse como una tarea exclusiva de algunos profesores. Por el contrario, debe concebirse como una función de todos los profesores e incorporarse en las mallas curriculares de los planes de estudio de todas las carreras de formación inicial docente.
- *La atención a la diversidad debe constituirse en un eje transversal de la formación pedagógica*. Todo profesor, al margen de su especialidad, necesita desarrollar a lo largo del trayecto formativo ciertas competencias básicas que le permitan: i) identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y detectar oportunamente las dificultades que éstos pueden presentar para proporcionarles el apoyo necesario; ii) diversificar el currículo, la evaluación y la enseñanza mediante el uso de un amplio repertorio de estrategias y recursos educativos para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes; iii) crear un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia basado en el respeto y valoración de las diferencias, que favorezca la comprensión y apoyo mutuo entre los estudiantes y docentes; y iv) gestionar acciones de colaboración entre los distintos actores de la comunidad escolar y con otros especialistas y servicios externos en beneficio del aprendizaje de todos. Por su parte, la formación de los profesionales de la educación especial también requiere ser replanteada, avanzando hacia una concepción amplia de educación inclusiva. Como se

desprende de lo anterior, ésta debe vincularse fuertemente con los planteamientos curriculares y con las prácticas pedagógicas comunes, superando los enfoques clínicos centrados en el déficit (Duk y Murillo, 2010).

- *Fortalecimiento de las escuelas como unidades fundamentales de cambio en estrecha relación con las familias y la comunidad.* Es fundamental impulsar políticas que promuevan transformaciones para que las escuelas sean más inclusivas, favorezcan la plena participación y mejoren los logros de aprendizaje de todos sus estudiantes. Para mejorar los procesos y resultados educativos, es necesario trabajar por la mejora de la escuela en su conjunto y de los docentes, ya que para que la escuela cambie tienen que cambiar sus profesores. La inclusión no es un estado al que se llega, es un proceso de desarrollo institucional que nunca está acabado. En tal sentido, implica procesos continuos de reflexión y cambio orientados a mejorar la capacidad de respuesta de la escuela a la diversidad, requiere de compromiso y relaciones de colaboración al interior de la comunidad escolar, así como de alianzas y redes de apoyo con la comunidad externa. El principio de inclusión debe impregnar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización y, fundamentalmente, la cultura escolar e involucrar a todos los actores de la comunidad escolar en los procesos de cambio y mejora escolar (Murillo y Duk, 2010). Si bien la escuela es el centro del cambio escolar, no es la única responsable de su desarrollo ni puede estar sola en este esfuerzo. El trabajo en redes con otras escuelas e instituciones sociales y educativas, como universidades, de centros de investigación, ONG, es una estrategia poderosa para promover el desarrollo profesional, la colaboración y apoyo mutuo para asumir los riesgos y retos que supone una transformación de esta naturaleza. Pero esto no es suficiente, las administraciones educativas han de jugar un papel central en promover, reconocer y apoyar mediante recursos y asistencia técnica el cambio educativo. En definitiva, es esencial que en los planes de mejoramiento se contemplen medidas de atención a la diversidad y que la preocupación por el alumnado más vulnerable se convierta en un eje central de mejora continua.

Bibliografía

- BLANCO, R. (2008a) Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 15-35.
- (2008b) Marco conceptual sobre la educación inclusiva. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación*. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25-28 de noviembre de 2008. Ginebra, Suiza.
- (2009) La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas. En A. MARCHESI, J. C. TEDESCO y C. COLL (comps.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-99). Madrid: Fundación Santillana/OEI.
- BLANCO, R.; DUK, C. y PÉREZ, M. (2002) *Servicios de apoyo a la Integración Educativa. Principios y orientaciones*. Santiago: Caborca.
- DUK, C. y MURILLO, F. J. (2010) Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 11-12. www.rinace.net/rlei.

- LÓPEZ, L. E. (2006) La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13.
- LÓPEZ, N. (2004) *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- MURILLO, F. J. y DUK, C. (2010) Escuelas inclusivas para la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 11-14.
- ONU/ECOSOC (1966) *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Nueva York. Disponible en: www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ceschr_sp.htm.
- OREALC/UNESCO (2007a) *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. Santiago de Chile: UNESCO/OREAL. <http://www.unesco.cl/esp/sprensa/1721.act>.
- (2007b) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la EPT*. <http://www.unesco.cl/esp/sprensa/1721.act>.
- (2008) *Segundo Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- (2010) *Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe Regional de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- TEDESCO, J. C. (2004) Igualdad de oportunidades y política educativa. En *Políticas educativas y Equidad. Reflexiones del seminario Internacional* (pp. 59-68). Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF y UNESCO. Santiago de Chile, octubre de 2004.
- TOMASEVSKI, K. (2002) *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Cuadernos pedagógicos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- UNESCO (1960) *Convención contra toda forma de Discriminación en Educación*. París. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf#page=119>.
- (2000) *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. París: Ediciones de la UNESCO.
- (2007) *Educación para Todos: Bases sólidas. Atención y educación de la Primera Infancia. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo*. París: Ediciones UNESCO. www.unesco.org/education.
- (2009) *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2009*. París: Ediciones UNESCO. www.unesco.org/education.
- (2010) *Llegar a los marginados. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010*. París: Ediciones UNESCO. www.unesco.org/education.
- UNICEF (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: Naciones Unidas.
- VARGAS BARÓN, E. (2005). *Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for action*. París: UNESCO.