

Julio 2021

Desde un comienzo: forjar sociedades inclusivas mediante la educación inclusiva en la primera infancia

La educación de la primera infancia tiene el potencial de ampliar las oportunidades de los niños desfavorecidos, siempre que en los programas la inclusión sea el principio rector. Si bien la comunidad internacional se ha comprometido a impulsar la educación inclusiva, los esfuerzos por extender este objetivo a la primera infancia varían de un país a otro. El acceso universal es la base de la inclusión, y los países deben superar obstáculos relacionados con la situación socioeconómica, el origen étnico, el género, el idioma, la discapacidad y la distancia geográfica. Es necesario que los diversos interlocutores cooperen para identificar tempranamente las necesidades especiales y prestar servicios integrales, y que elaboren currículos inclusivos que fomenten el desarrollo socioemocional de niños y niñas y la construcción de su identidad. Por último, se debe proveer a las docentes y los docentes los conocimientos, la capacitación y el apoyo necesarios para que puedan aplicar prácticas inclusivas y trabajar junto a familias de todos los orígenes sociales.

En la promesa de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se incorporó el llamamiento a una educación preescolar inclusiva para que ningún niño o niña se quede atrás. En 2015, la comunidad internacional se comprometió a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”, que es el cuarto objetivo de desarrollo sostenible (ODS 4). La meta 4.2 instó a los países a “asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”. Mientras que en la formulación de la meta

se hacía hincapié en la calidad, en el Marco de Acción ODS 4: Educación 2030 se mencionaba la inclusión en dos de las cuatro estrategias indicativas para lograr la meta: en primer lugar, en “políticas y leyes integradas e inclusivas que garanticen que se imparta por lo menos un año de educación preescolar de calidad, gratuita y obligatoria, prestando particular atención a llegar a los niños más pobres y desfavorecidos”; en segundo lugar, en “programas, servicios e infraestructura inclusivos, accesibles, integrados y de calidad para la primera infancia, que tengan en cuenta las necesidades en materia de salud, nutrición, protección y educación,

en especial de los niños con discapacidad". (UNESCO, 2015, §37).

El Marco para el cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia", aprobado en la Asamblea Mundial de la Salud tres años más tarde, incluía las "oportunidades para el aprendizaje temprano" como uno de sus cinco elementos integrantes; y consideraba la equidad y, de forma implícita, la inclusión como un principio rector. En particular, apelaba a los gobiernos a que centraran sus intervenciones relacionadas con la primera infancia en los "grupos que son excluidos, marginados o sufren cualquier otra forma de vulnerabilidad", enumerando, entre otros, a "niños y niñas con discapacidad" y "niños y niñas en situaciones de crisis humanitaria" (OMS y otros, 2018, pág. 26). En el caso de la educación, exhortaba a llevar a cabo intervenciones para "promover el respeto y la inclusión de niños y niñas de diversos orígenes sociales". Instaba también a los gobiernos a "identificar a niños y niñas y a familias vulnerables mediante la evaluación, el diálogo y la divulgación [...], atender a niños y niñas con necesidades especiales, y [...] preparar a docentes y personas encargadas de la administración para lograr su plena participación" (OMS y otros, 2018, pág. 38).

La *Global Partnership Strategy for Early Childhood* (estrategia de alianza mundial para la primera infancia) también abraza la inclusión. Una de sus cinco estrategias para lograr resultados supone la ampliación del "acceso, la inclusión, la equidad y la calidad" e incluye cuatro prioridades estratégicas: acceso y participación, eliminación de la desigualdad y la exclusión en los servicios; sistemas de servicios de intervención en la primera infancia; personal encargado de la primera infancia; normas de desarrollo infantil y aprendizaje temprano, y servicios de calidad (UNESCO y otros, 2021).

Pese al rápido avance que tuvo lugar en las dos últimas décadas, la tasa bruta de matrícula en preescolar seguía siendo el 61,5% en 2019. Las niñas y los niños desfavorecidos, de por sí mucho más proclives a sufrir malnutrición y mala salud, tienen también más probabilidades de no poder acceder a los servicios educativos de la primera infancia. Si bien es necesario velar por el acceso universal, este no es una condición suficiente para la inclusión, sino que además se deben satisfacer criterios de calidad. Una definición reciente de los programas inclusivos de desarrollo

en la primera infancia preveía que estos programas "tengan altas expectativas y fomenten de forma deliberada la participación en todas las actividades sociales y de aprendizaje, facilitada por adaptaciones individualizadas; y utilicen servicios y asistencia basados en la información disponible para impulsar el desarrollo (cognitivo, lingüístico, de comunicación, físico, de comportamiento y socioemocional) de niños y niñas, la amistad con sus pares, y el sentimiento de pertenencia" (Vargas-Barón y otros, 2019, pág. 21).

Si bien esta definición se refiere a niños y niñas con discapacidad y necesidades educativas especiales, puede aplicarse también a la concepción más amplia de inclusión en la educación, como proceso que atañe a todos los alumnos y alumnas, adoptada en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. En el informe se definen las prácticas inclusivas como aquellas que abrazan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, arraigadas en la creencia de que cada persona tiene valor y potencial y debe ser respetada. La primera infancia es una etapa clave en este proceso. El presente documento de política, en apoyo de la *Global Partnership Strategy for Early Childhood*, resume las medidas que están adoptando países de todo el mundo para que la experiencia educativa de la primera infancia sea inclusiva y provechosa para todos los niños y niñas, sean cuales fueren sus capacidades, origen social e identidad.¹

LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA TIENE BENEFICIOS SOCIALES E INDIVIDUALES A LARGO PLAZO PARA LA INCLUSIÓN

La educación de la primera infancia, como parte de un conjunto global de intervenciones, sienta las bases para ampliar las oportunidades y abrir vías para escapar de la pobreza. La falta de ella puede condenar a los niños y niñas a una vida de penuria y marginación. La investigación sobre su eficacia se ha centrado en los rendimientos individuales a corto plazo de la inversión en programas de educación de la primera infancia, en particular para niños y niñas desfavorecidos. La cantidad de estudios sobre los beneficios a mediano y largo plazo de estos programas es relativamente limitada, debido a la escasez de documentación sobre los programas ejecutados en el pasado, a la dificultad de evaluar si se respetaron las normas y en qué forma se benefició cada niña o niño, y al desafío de desentrañar

¹ Este documento se ha basado en dos documentos informativos: Deloitte (2021) y Denauw y Loizillon (2021).



las relaciones complejas entre las intervenciones y los resultados, en particular debido a que los efectos de intervenciones sucesivas pueden complementarse, pero también pueden anularse entre sí.

La investigación realizada en los Estados Unidos, que muestra un impacto positivo a largo plazo de la educación de la primera infancia, incluso a lo largo de varias generaciones, ha suscitado mucho interés. Un metaanálisis de 22 estudios experimentales y cuasiexperimentales llevado a cabo en el transcurso de 50 años llegó a la conclusión de que la participación en la educación de la primera infancia reducía la colocación en educación especial y la repetición de grado, y aumentaba la finalización de la enseñanza secundaria hasta 11 puntos porcentuales (McCoy y otros, 2017). En Michigan, la evaluación de un proyecto de la década de 1960 dirigido a niñas y niños afroamericanos desfavorecidos concluyó que posteriormente experimentaban menos suspensiones en la escuela, obtenían mejores puestos de trabajo y tenían menos probabilidades de ser objeto de condenas penales o tener problemas de salud (Heckman y Karapakula, 2019a, 2019b). Por lo tanto, los efectos positivos de los programas de educación de la primera infancia van más allá de los resultados individuales y conllevan resultados más amplios que favorecen la inclusión social.

Cada vez se cuenta con más documentos sobre intervenciones educativas en la primera infancia en los países en desarrollo (The Lancet, 2016), aunque el contenido de educación de los programas evaluados varía bastante y los estudios se limitan principalmente a sus efectos a corto plazo. En Chile, el análisis de alumnos y alumnas de cuarto grado reveló que quienes habían asistido a un programa público de educación de la primera infancia antes de entrar en el jardín de infancia tenían una puntuación más alta en lectura, matemáticas y ciencias sociales que quienes no lo habían hecho, con un impacto mayor en los niños y niñas más pobres (Cortázar, 2015). En Karnataka, en la India, el 40% de la mejora considerable en el desarrollo cognitivo obtenida gracias a la escolaridad en la primera infancia persistía hasta el final de primer grado (Dean y Jayachandran, 2020). En Indonesia, una intervención de educación de la primera infancia en aproximadamente 3.000 pueblos del país (un 4%) redujo las disparidades en lenguaje, desarrollo cognitivo, comunicación, conocimientos generales y comportamiento social entre las niñas y los niños más pobres y los más

ricos (Jung y Hasan, 2015). En Kenya, un programa de educación de la primera infancia puesto en marcha en cuatro distritos, que englobaba la capacitación de docentes, el apoyo didáctico en el aula, los materiales didácticos y un componente de atención de salud, mejoró de manera significativa la preparación para la escuela (Ngware y otros, 2018).

EL ACCESO DE TODOS Y TODAS ES LA CONDICIÓN PREVIA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA PRIMERA INFANCIA

La educación universal de la primera infancia puede fomentar la inclusión al generar la expectativa de que todos los niños y niñas pueden acceder a un nivel mínimo de servicios, sea cual fuere la situación socioeconómica, el origen étnico, el idioma, la discapacidad o la distancia geográfica. En total, solo 51 de 184 países, o sea el 28%, han impuesto la obligatoriedad de la educación preescolar. De ellos, es obligatoria durante un año en 29 países, dos años en 13 países y tres o más años en nueve países. La proporción de países que han instituido la educación preescolar obligatoria varía desde ninguno en los Estados Árabes hasta el 55% en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2021).

La participación en la educación de la primera infancia varía de forma considerable en función de factores sociales, económicos y culturales, principalmente con relación a las normas de género. La participación aumenta con la edad, alcanzando su nivel más elevado un año antes de la edad de ingreso en la enseñanza primaria, cuestión principal abordada en el indicador mundial 4.2.2 del ODS: en este grupo, la participación fue del 73% en 2019, con porcentajes que van del 12% en Djibouti a más del 99% en países como Fiji y los Emiratos Árabes Unidos. De conformidad con los datos administrativos recopilados por el Instituto de Estadística de la UNESCO, algunos de los avances más rápidos en la década de 2010 se observaron en Azerbaiyán (que pasó del 30% en 2010 al 74% en 2019), Burundi (del 19% al 49%), Kirguistán (del 54% al 90%), la República Democrática Popular Lao (del 36% al 69%) y Palestina (del 41% al 65%). No obstante, hubo también casos destacados de estancamiento, en particular en algunos países del África Subsahariana, como el Congo (29% invariable), el Níger (del 22% al 23%) y Senegal (del 14% al 16%).

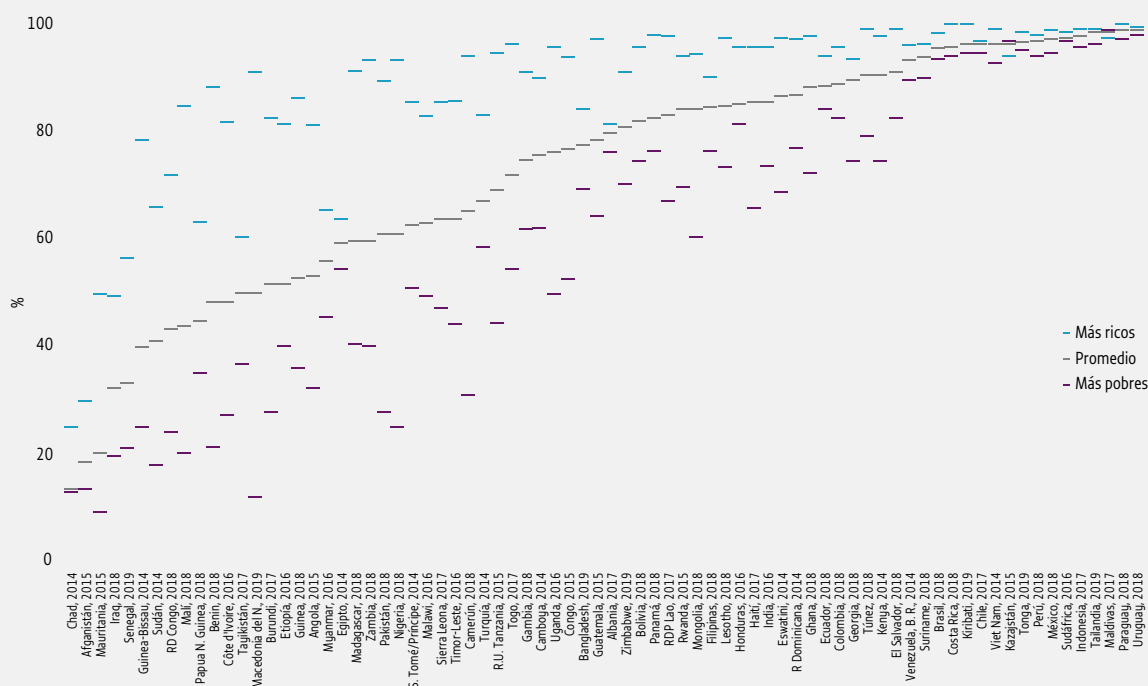
Las encuestas recogen la participación en servicios educativos de la primera infancia no registrados y destacan la disparidad en el acceso en detrimento de las niñas y los niños más necesitados. Entre los países de ingresos bajos y medianos, en los que menos de dos tercios de las niñas y niños participan en el aprendizaje organizado un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria, la disparidad media de la participación entre el 20% más rico y el 20% más pobre es de 48 puntos porcentuales; supera los 60 puntos porcentuales en Benin, Camerún, Malí, Nigeria y Pakistán, y alcanza el nivel más alto en Macedonia del Norte, donde en 2019 el 91% de los más ricos y solo el 12% de los más pobres gozaron de la posibilidad de participar en el aprendizaje organizado (**Gráfico 1**).

En muchos países europeos persiste la desigualdad en el acceso para niñas y niños de minorías étnicas, de origen migrante o refugiados (Ünver y otros, 2016). La población romaní tiene menos probabilidades de acceder a la educación de la primera infancia. Según la segunda Encuesta de la Unión Europea sobre las minorías y la discriminación (EU MIDIS II), efectuada en nueve países de la Unión Europea, la tasa de participación en la educación de la primera infancia entre los romaníes era del 53%; en Grecia, era el 28% con respecto al 84% para la población general. Las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados del UNICEF (MICS) confirman también importantes disparidades en las tasas de participación en la educación de la primera infancia entre los romaníes y la población general en Europa Sudoriental; en 2018, por ejemplo, alcanzaba casi 30 puntos porcentuales en Montenegro (**Gráfico 2**).

GRÁFICO 1:

En muchos países de ingresos bajos y medianos son muy pocos los niños y las niñas que se benefician de la educación de la primera infancia—y cuánto más pobres son mayor es su nivel de exclusión

Tasa de participación en el aprendizaje organizado un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria, por riqueza, países seleccionados, 2014-2019

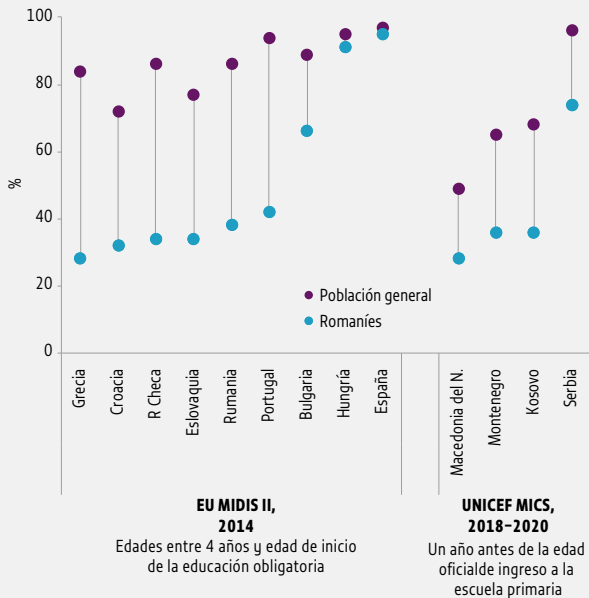


Fuente: base de datos del IEU.



GRÁFICO 2:**Los niños y las niñas romaníes que viven en Europa tienen menos probabilidades de participar en la educación de la primera infancia que sus pares**

Tasa de participación en la educación de la primera infancia, niñas y niños romaníes y población general, países y territorios europeos seleccionados, 2014-2020



Nota: la referencia a Kosovo se entenderá en el marco de la resolución 1244 del Consejo de Seguridad (1999).

Fuente: FRA (2016) para países de la Unión Europea; informes de los resultados de las MICS del UNICEF para Europa Sudoriental.

EL SEGUIMIENTO DE LAS DISPARIDADES EN EL ACCESO REQUIERE HERRAMIENTAS ADECUADAS Y A MENUDO COSTOSAS

Se ha avanzado en el seguimiento de la provisión y los resultados de la educación inclusiva de la primera infancia sobre la base de factores de riesgo como el lugar, la edad, el género, el origen étnico y la lengua. Sin embargo, el desglose según la discapacidad sigue resultando más difícil. Un estudio de 51 países de ingresos bajos y medianos reveló que en sus planes para el sector de educación ninguno desglosaba los datos de matriculación en la educación preescolar con relación a niños y niñas con discapacidad, mientras que el 40% lo hacía con los datos de matriculación en la enseñanza primaria (Alianza Mundial para la Educación, 2018). Los sistemas de datos administrativos requieren una inversión importante para proporcionar datos de gran calidad sobre discapacidad, que relativamente

pocos países pueden costear. Australia lleva a cabo un censo amplio cada tres años (**Recuadro 1**).

En principio, las encuestas podrían ofrecer una alternativa, pero también presentan dificultades. El Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad elaboró un conjunto compacto de preguntas para ser incluidas en encuestas y censos, que se amplió con un módulo sobre funcionamiento infantil para velar por que las preguntas estén diseñadas para reflejar de forma apropiada las discapacidades en el desarrollo de niñas y niños. Las dos versiones del módulo se refieren a niñas y niños de 2 a 4 años y de 5 a 17 años, respectivamente. En lo que atañe al primer grupo de edades, el cuestionario incluye preguntas dirigidas al responsable principal del cuidado de la niña o el niño y registra aspectos como la vista, la audición, la movilidad, la comunicación/compreensión, el comportamiento y el aprendizaje, la destreza y el juego. Las preguntas dirigidas a los niños y niñas mayores abarcan, por ejemplo, la ansiedad y la depresión (Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad, 2021).

En la sexta ronda de las MICS del UNICEF se utilizan por primera vez módulos con preguntas acordes con la edad. No obstante, si bien la definición de discapacidad no debería modificarse en función de una edad determinada, los distintos enfoques de las preguntas relativas a la discapacidad tienen un impacto notable en las estimaciones de la prevalencia de la discapacidad, las que, a su vez, pueden dificultar la interpretación de los indicadores de la educación desglosados por discapacidad. En el Iraq, Sierra Leona y Túnez, la prevalencia de la discapacidad aumenta desde menos del 4% entre los que tienen 4 años de edad hasta más del 22% entre los que tienen 5 años (**Gráfico 3**). Resulta imposible interpretar los resultados medios de la educación de quienes tienen dificultades funcionales y los de quienes no las tienen si tener una dificultad funcional se mide de forma distinta para las personas de un grupo de edad determinado.

LA LEGISLACIÓN Y LAS POLÍTICAS APOYAN EL ACCESO EQUITATIVO A LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

En lugar de –o además de– impulsar una educación de la primera infancia gratuita y obligatoria, algunos países adoptan también una diversidad de enfoques legislativos y normativos para ampliar el acceso. Mientras que el 45% de los países de Europa han

RECUADRO 1.

Australia evalúa periódicamente que niñas y niños estén bien encaminados desde el punto de vista de su desarrollo

El censo de desarrollo de la primera infancia de Australia es un instrumento de acopio de datos de alcance nacional que estima si el desarrollo de las niñas y los niños pequeños está bien encaminado cuando comienzan la escuela (Boller y Harman-Smith, 2019). Constituye una adaptación del instrumento de desarrollo temprano del Centro Offord del Canadá, que también sirvió de base para la elaboración del nuevo índice de desarrollo de la primera infancia de las MICS del UNICEF. El censo, cuya cobertura es universal, se ha efectuado cada tres años desde 2009. En 2015 se recogieron datos sobre más de 300.000 niños, es decir, sobre el 97% del grupo meta. Los datos de cada niño y cada niña son acopiados por el personal docente, pero se comunican a nivel comunitario, estatal/territorial y nacional. El censo de 2018 costó 18 millones de dólares estadounidenses, entre la coordinación, la capacitación y el apoyo a la investigación en los años de acopio de datos y en los años intermedios. Además, se financia la capacitación de docentes para cumplimentar el cuestionario, con objeto de reducir la subjetividad en las respuestas.

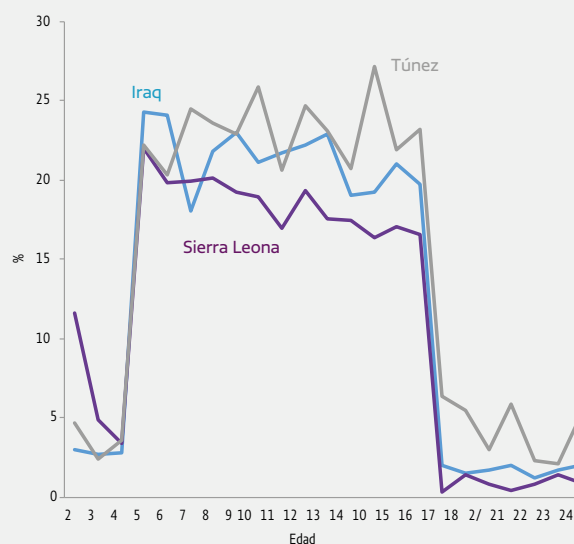
El censo prevé que los docentes y las docentes respondan a 100 preguntas en el momento en que niñas y niños empiezan la escuela primaria, valorando así sus experiencias del año precedente en la educación de la primera infancia, así como los distintos indicadores físicos, sociales, emocionales, lingüísticos y de vulnerabilidad (Censo de desarrollo de la primera infancia de Australia, 2019). Niñas y niños se identifican en función de los siguientes factores: si son indígenas, si tienen necesidades especiales, si hablan en el hogar un idioma que no es el inglés, si han nacido en el extranjero, o si viven en una comunidad pequeña o remota. Al cumplimentar el cuestionario, las docentes y los docentes trabajan con un consultor cultural, a fin de reflejar las aptitudes de las niñas y los niños de comunidades históricamente marginadas.

Los resultados de 2018 muestran que en tres ámbitos la brecha de desarrollo de las niñas y los niños más desfavorecidos –como, por ejemplo, los de zonas remotas, los aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres– y de aquellos cuyo idioma materno no es el inglés se está cerrando. Una evaluación realizada en 2010 confirmó el potencial del censo como herramienta para respaldar la formulación de políticas y programas, mejorar el desarrollo en la primera infancia y ayudar a evaluar las estrategias a largo plazo. Determinó la necesidad de encargar aspectos complejos a especialistas y de fortalecer la participación y capacidad de la comunidad. Entre las principales medidas figuran una intensa labor de base para promover la utilización de los datos en la adopción de decisiones municipales y comunitarias, la implicación por parte de los dirigentes de las comunidades locales y los programas, una medición uniforme en las distintas comunidades, y la aceptación de los principales interesados y dirigentes con miras a la ampliación.

GRÁFICO 3:

Es difícil interpretar las disparidades en la educación por discapacidad cuando se modifica la medición de la discapacidad a la edad de 5 años

Prevalencia de la discapacidad, por edad, el Iraq, Sierra Leona y Túnez, 2017-18



Fuente: análisis del equipo del Informe GEM basado en los datos de las MICS.

establecido la educación preescolar obligatoria, hay diferencias en la duración y la modalidad. En total, 16 de 38 países de Europa garantizan una plaza en un centro de atención y educación de la primera infancia a la edad de tres años a más tardar (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019). Muchos países adoptan, adicionalmente, algunas disposiciones jurídicas específicas para facilitar el acceso a los grupos desfavorecidos, teniendo en cuenta la pobreza, la discapacidad, la migración, el desplazamiento o el origen étnico. En Noruega, en algunas municipalidades, las niñas y los niños de 4 a 5 años procedentes de familias pobres tienen derecho a 20 horas de educación preescolar gratuita por semana, y las niñas y los niños del pueblo indígena sami reciben apoyo en la educación de la primera infancia para desarrollar su lengua, conocimientos y cultura indígenas.

En Suecia, todas las niñas y niños tienen derecho a la atención y educación de la primera infancia desde que cumplen un año, y a servicios gratuitos durante 15 horas a la semana a partir de los tres años. Los niños menores de un año con necesidades educativas especiales pueden comenzar a recibir atención y educación de la primera infancia de forma gratuita



durante 15 horas a la semana. Se ofrece apoyo a toda la clase de preescolar, ajustando el número de personal o de niñas y niños según corresponda (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2016, 2017b; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019). En su ley de educación de 2019, Suecia fortaleció y amplió el derecho a la educación preescolar en las lenguas minoritarias nacionales, además de garantizar el apoyo temprano a las alumnas y los alumnos en preescolar y primaria (Comisión Europea, 2021).

Numerosos países disponen de forma específica el apoyo a niñas y niños con discapacidad. En Croacia, los jardines de infancia deben acoger a niñas y niños con discapacidad en virtud de la ley de educación preescolar de 1997. En Francia, donde todas las niñas y los niños tienen derecho a recibir enseñanza preescolar gratuita (recientemente ampliada a partir de los dos años de edad), se han abierto clases para niñas y niños con trastorno del espectro autista en los centros preescolares y se enseña a los otros niños y niñas a comprender las necesidades de sus compañeros de clase. La ley de igualdad de oportunidades de Malta promueve la inclusión de niñas y niños con necesidades educativas especiales en entornos ordinarios desde la edad de dos años y nueve meses, y cuentan con un centro especializado, un departamento de asesoramiento sobre el desarrollo infantil, servicios nacionales de apoyo escolar, y equipos de asistencia psicosocial con docentes de apoyo al aprendizaje.

Algunos países intervienen también para apoyar a las niñas y los niños romaníes. En Macedonia del Norte, en 2016 se adoptó primero un proyecto del Ministerio de Trabajo y Política Social centrado en niñas y niños romaníes de 3 a 6 años para facilitarles el acceso a servicios de calidad y sensibilizar a los padres sobre la importancia de la educación de la primera infancia, que se convirtió posteriormente en una política pública. En Eslovenia, el Ministerio de Ciencia, Educación y Deportes proporciona asistentes al jardín de infancia para los romaníes, y más respaldo financiero para sufragar los costos más elevados de los jardines de infancia que matriculan a niñas y niños romaníes, con objeto de aumentar la cantidad de estos que se matricula al menos dos años antes de ingresar en la escuela primaria (Comisión Europea, 2021).

En todo el mundo, los gobiernos están elaborando disposiciones jurídicas y normativas específicas con objeto de fomentar las oportunidades de educación

de la primera infancia para los grupos vulnerables. El plan de acción nacional de educación plurilingüe de Camboya para 2015-2018 permitió a alumnas y alumnos de las minorías étnicas cursar la enseñanza preescolar y los tres primeros años de la primaria en cinco idiomas distintos del jemer. El programa, que se aplica en cinco provincias y 18 distritos, se ha ampliado desde entonces para incluir un idioma más (Ball y Smith, 2019). El Gobierno se ha comprometido a aumentar el número de docentes plurilingües en un 25% de aquí a 2023 (Ministerio de Educación de Camboya, 2019).

Las Islas Cook han puesto en marcha clases satélites en aldeas aisladas de las islas pequeñas, con miras a ofrecer programas para la primera infancia y los primeros grados de primaria, mientras que las alumnas y los alumnos mayores asisten a escuelas más grandes en lugares más céntricos (Ministerio de Educación de las Islas Cook, 2014). En Cuba, las niñas y los niños con discapacidad están incluidos en los programas de desarrollo de la primera infancia convencionales. Todas las niñas y niños reciben apoyo, incluso en las zonas rurales, gracias en parte al programa Educa a tu hijo, que atiende a más de 5.000 niñas y niños con discapacidad (OHCHR, 2019). El programa comunitario de subvenciones de Irlanda para el cuidado de niños en situaciones de reasentamiento ofrece servicios gratuitos a los niños refugiados menores de cinco años, con miras a facilitar su integración (Departamento de integración e igualdad de niños con discapacidad y juventud de Irlanda, 2019). En Uganda, en el marco de la respuesta integral para los refugiados, el Gobierno ha adoptado políticas destinadas a aumentar el número de cuidadores y centros certificados que prestan servicios integrados de buena calidad para el desarrollo en la primera infancia (Ministerio de Educación y Deportes de Uganda, 2018; ACNUR, 2018a, 2018b).

SE NECESITA COORDINACIÓN, COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN PARA HACER REALIDAD UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA PRIMERA INFANCIA

Velar por la igualdad de oportunidades en la educación de quienes corren el riesgo de exclusión no es responsabilidad exclusiva de los encargados de elaborar políticas educativas. Tienen que actuar múltiples interlocutores y es necesario armonizar los sistemas administrativos que apoyan a las poblaciones vulnerables en diversos aspectos de sus vidas (Nores y Fernandez, 2018). La responsabilidad de hacer realidad una educación inclusiva de la primera infancia debe compartirse horizontalmente entre los departamentos gubernamentales o entre los

interlocutores gubernamentales y no gubernamentales y, verticalmente, a todos los niveles educativos o gubernamentales, teniendo en cuenta sus ventajas respectivas.

LA DETECCIÓN TEMPRANA ES CRUCIAL PARA RESPONDER DE FORMA ADECUADA A LAS DIVERSAS NECESIDADES DE ALUMNAS Y ALUMNOS

La detección temprana de las necesidades educativas especiales es vital para planificar intervenciones educativas adecuadas de buena calidad que permitan que niñas y niños alcancen su pleno potencial de desarrollo y aprendan junto a otras niñas y niños; en última instancia, esto permite reducir el grado de apoyo que necesitarán a lo largo de su trayectoria escolar (Braun, 2020).

La detección temprana del riesgo también puede facilitar la inclusión. Por ejemplo, cuando la dislexia no se diagnostica, aumenta mucho el riesgo de analfabetismo y exclusión social. Un estudio longitudinal llevado a cabo en Finlandia, que realizó un seguimiento de una muestra de niñas y niños desde el nacimiento hasta la adolescencia indicó que las primeras señales de riesgo de dislexia pueden observarse poco después del nacimiento. Los potenciales relacionados con actividades cerebrales medidos entre tres y cinco días tras el nacimiento están estrechamente relacionados con la capacidad de lectura en el segundo grado (Lyytinen y otros, 2015). Gracias a la intervención temprana, los niños sordos o con dificultades de audición pueden aprender el lenguaje de signos, reduciéndose el riesgo de que sufran carencias lingüísticas, que los hace vulnerables frente al maltrato y puede conllevar retrasos cognitivos, dificultades de salud mental y trastornos de estrés postraumático (Humphries y otros, 2012).

Los países de ingresos altos y medianos altos llevan a cabo evaluaciones de las necesidades de distintas formas, dependiendo de la disponibilidad de recursos. Por ejemplo, la evaluación del apoyo temprano a la educación y el aprendizaje basados en las capacidades (Early ABLES, por sus siglas en inglés), una herramienta de aprendizaje en línea elaborada en Victoria (Australia), ayuda a las docentes y los docentes a observar y seguir de cerca de forma sistemática los resultados de aprendizaje de niñas y niños con discapacidad o retrasos en el desarrollo. La herramienta se ideó

para adaptarse al marco de desarrollo y aprendizaje tempranos vigente en esa provincia, y permite que las docentes y los docentes comuniquen y evalúen los resultados en comparación con los resultados del aprendizaje y el desarrollo establecidos en el plan de estudios (Deloitte, 2021).

Muchos países realizan evaluaciones recurriendo a equipos profesionales pluridisciplinarios a escala local, regional o nacional. En Bulgaria, a partir de 2018, el Ministerio de Educación y Ciencia y sus 28 centros regionales de educación inclusiva, en colaboración con el UNICEF, aplican en la educación la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, de la OMS. Esta clasificación se basa en un modelo biopsicosocial, que combina aspectos de modelos sociales y médicos en la evaluación de la discapacidad. Se ha concebido para documentar, además de las características de las niñas y niños, la influencia de sus entornos. El ministerio planea introducir una guía práctica de evaluación funcional en al menos 400 escuelas y jardines de infancia en el marco del proyecto de apoyo a la educación inclusiva. Aproximadamente 15 docentes de cada escuela y jardín de infancia, unos 6.000 docentes en total, participarán en la formación en cascada sobre la aplicación de la guía práctica. Aproximadamente 12.000 alumnas y alumnos, o sea 30 por establecimiento educativo, en promedio, estarán incluidos cuando se despliegue la evaluación funcional de las necesidades educativas especiales en 2021.

Sin embargo, en los países de ingresos bajos y medianos existen muchas barreras y obstáculos para la detección temprana, incluida la falta de registros civiles, el acceso deficiente a servicios de diagnóstico, la disponibilidad limitada de profesionales capacitados en desarrollo infantil y el estigma que supone en algunas comunidades el acceso a asistencia sanitaria preventiva o curativa (Graham, 2014; Hayes y Bulat, 2017; OMS y UNICEF, 2012). Un examen de 21 países de África Oriental y Meridional determinó que los sistemas formales de cribado y detección son poco frecuentes y que suelen ser los padres los que informan a las escuelas o al personal escolar acerca de la discapacidad (Education Development Trust y UNICEF, 2016).

Si bien existe una gran variedad de herramientas de evaluación para verificar el desarrollo, no todas son aplicables o culturalmente adecuadas a todos los entornos o edades (Fiszbein y otros, 2016; Gladstone y



otros, 2010; Sabanathan y otros, 2015; Banco Mundial, 2016). Además, muy pocas de estas herramientas tienen relación con la educación, o se vinculan con ella solo de forma indirecta. En Djibouti, en virtud de la gestión integrada de enfermedades infantiles y neonatales (PCIMEN, por sus siglas en francés), se capacita a los médicos para que detecten en niños menores de cinco años signos de malnutrición y retrasos en el desarrollo; sin embargo, muchas niñas y niños no están sujetos a esta verificación debido a que no se los lleva a los centros de salud (Denauw y Loizillon, 2021). En Madhya Pradesh, la India, Samarpan es un sistema comunitario de detección temprana destinado a detectar, examinar, tratar y rehabilitar a niños menores de cinco años con retrasos en el desarrollo o discapacidad. Las evaluaciones son realizadas por los trabajadores y trabajadoras de las guarderías rurales encargados de la salud básica, la atención infantil y la educación temprana no formal de la primera infancia (NITI Aayog y PNUD, 2015).

LOS SECTORES DEBEN OFRECER SERVICIOS INTEGRADOS PARA ATENDER LAS NECESIDADES DE NIÑAS Y NIÑOS

Las niñas y los niños pequeños desfavorecidos tienen necesidades adicionales, que complementan la educación, y exigen una prestación de servicios integrada. Esto a su vez requiere que los distintos sectores intercambien información. Para hacer frente a la discapacidad, las desventajas, la vulnerabilidad y la exclusión social, las estrategias de detección, intervención y prevención para la primera infancia son mucho más rentables que las medidas correctivas posteriores (Comisión Europea, 2016; UNESCO, 2006). Las estrategias de prevención facilitan la cooperación y comunicación interinstitucionales y se centran más en la familia que las estrategias de corrección (CfBT Education Trust, 2010).

En los países nórdicos, la determinación de los riesgos y las necesidades para la prestación de apoyo especializado comienza antes del nacimiento. En Finlandia, los consultorios de salud materno-infantil acogen prácticamente a todas las mujeres embarazadas, ya que es necesario un examen médico para recibir un subsidio de maternidad. Se hace hincapié en la detección temprana de los problemas de salud física y mental o de comportamiento de niñas y niños, así como en el bienestar familiar. Se presta un apoyo adicional adaptado a cada caso en coordinación con los

proveedores de servicios sociales y de salud (Instituto Nacional de Salud y Bienestar de Finlandia, 2019). En la República de Corea, los centros Dream Start identifican a las familias vulnerables en base a los registros de datos administrativos y a las cartas y visitas domiciliarias posteriores (Ministerio de Salud y Bienestar de la República de Corea, 2019).

Algunos programas sociales pluridisciplinarios que distribuyen prestaciones en efectivo a condición de que los niños y las niñas utilicen una serie de servicios de educación y salud determinan el acceso a las prestaciones en función de los ingresos del hogar y de los medios de subsistencia. En Colombia, Más Familias en Acción es un programa de transferencia de efectivo condicionada a la asistencia a la escuela y a preescolar y a la utilización de los servicios de salud. Presta servicios a 2,7 millones de familias pobres seleccionadas mediante dos mecanismos complementarios. En primer lugar, se utilizan tres registros para certificar la vulnerabilidad: los beneficiarios del programa contra la pobreza extrema Red Unidos, las víctimas de desplazamientos y los que figuran en el censo de las poblaciones indígenas. En segundo lugar, el índice del sistema pluridimensional de identificación de beneficiarios de programas sociales del Departamento Nacional de Planificación utiliza indicadores indirectos para estimar los niveles de vida. El sistema de información sobre la gestión del programa utiliza la tecnología de la información para mejorar la eficacia operativa y reducir los costos de participación de las familias (Medellín y Sánchez Prada, 2015).

La gestión de los casos y la ubicación conjunta son esfuerzos decisivos para integrar los servicios destinados a las niñas y los niños vulnerables, aunque la secuencia de los servicios depende de las estructuras de educación y de asistencia social a los niños y las familias (OCDE, 2015; Sloper, 2004). Cuando el acceso a los consultorios infantiles y de maternidad, a la atención y educación de la primera infancia y a otros servicios especializados es gratuito y universal, los servicios de educación y de salud suelen servir de vía de acceso a servicios adicionales, más especializados y pluridisciplinarios.

El programa Cooperación 0-a-24 de Noruega consiste en reunir a cuatro ministerios para prestar apoyo a todos los niños y las niñas, y a los jóvenes y las jóvenes, reconociendo que la prestación de servicios inclusivos no es una necesidad exclusiva de los niños y las niñas

(UNESCO, 2019). Una coordinación más fluida entre las autoridades educativas y sanitarias es el tema principal de un reciente libro blanco sobre intervención temprana y comunidades inclusivas, que se centra en las alumnas y los alumnos de primero a cuarto grado que corren el riesgo de quedar rezagados en lectura, escritura y matemáticas (Gobierno de Noruega, 2019). En todos los ámbitos, el objetivo es velar por que la coordinación no esté a cargo de un servicio específico, sino que reglamentos concertados entre distintos sectores apoyen planes infantiles individuales que expongan su situación, necesidades e intervenciones, y se apliquen a todos los servicios involucrados (Skog Hansen y otros, 2020).

Otras iniciativas están dirigidas a las familias en riesgo de exclusión o desventaja. El programa Sure Start (comienzo seguro) del Reino Unido provee servicios de educación, salud y asistencia social en zonas socialmente desfavorecidas. Ofrece servicios agrupados en un mismo lugar, a proximidad y en el hogar a niñas y niños menores de cinco años y a sus familias, con objeto de prevenir la transmisión intergeneracional de las desventajas y mejorar el desarrollo cognitivo y lingüístico de las niñas y los niños, su educación y otros resultados (Bate y Foster, 2017).

En Hungría, el programa de casas infantiles Sure Start, que se basó en el programa homólogo del Reino Unido, apoya a las familias pobres velando por que niñas y niños que, de otra forma, no recibirían atención institucional, puedan realizar una transición sin contratiempos a la enseñanza preescolar a la edad obligatoria de tres años. Adoptado en 2003 y ampliado gracias al respaldo de la Unión Europea, ha sido cofinanciado por el Gobierno desde 2012 y fue reconocido en la ley nacional de protección infantil de 2013. Hoy, 180 casas infantiles atienden a aproximadamente 2.500 niñas y niños por año (Gobierno de Hungría, 2020). Además de la atención en guarderías y el desarrollo de aptitudes, las casas infantiles ofrecen comidas, educación de los padres y las madres y eventos comunitarios. El programa establece asociaciones de colaboración entre padres y madres, niñas y niños, y trabajadores y trabajadoras sociales de salud y de atención de la primera infancia; también trabaja con las comunidades locales en las microrregiones y asentamientos más desfavorecidos con barrios segregados y guetos, a menudo habitados por romaníes (Havasi, 2019). El principal desafío fue elegir lugares idóneos. Algunas de las casas infantiles se encontraban demasiado lejos de los asentamientos,

y eso era un obstáculo para la participación de los beneficiarios más pobres, que tenían que ser trasladados en autobuses. Por otra parte, cuando las casas estaban situadas en los asentamientos, no acudían los beneficiarios en mejor situación socioeconómica (Balás y otros, 2016).

LA COLABORACIÓN VERTICAL ES UN FACTOR ESENCIAL PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La integración vertical de los órganos gubernamentales y de financiación promueve la cooperación y la coordinación entre los distintos niveles de gobierno o de la educación para armonizar las normas, compartir datos, garantizar la financiación total de los compromisos y mejorar el seguimiento y la evaluación de los resultados de los alumnos. Las autoridades locales necesitan apoyo para ofrecer educación inclusiva. Con frecuencia se critica a los sistemas de gobierno centralizados que, al imponer políticas uniformes aplicables a todos, limitando la autonomía de los niveles subordinados, no alientan la asunción de responsabilidad a nivel local. En principio, la descentralización permite una mejor armonización de las necesidades con las preferencias y mejora la rendición de cuentas. Sin embargo, en los casos en que las autoridades locales no tienen la misma capacidad para movilizar recursos, la descentralización puede acentuar las desigualdades, un problema que se plantea en todos los compromisos de gasto social.

Un análisis de las políticas de transición de la educación preescolar a la educación primaria en 30 países de altos ingresos mostró que esta cuestión está siendo considerada con creciente atención en los documentos de estrategias y políticas. La responsabilidad de la educación de la primera infancia está siendo integrada con mayor frecuencia en los ministerios de educación para facilitar la colaboración, también en materia de educación inclusiva (OCDE, 2017). En Bélgica, Italia, Eslovenia y el Reino Unido, el fomento de la continuidad entre los distintos entornos educativos mediante la continuidad pedagógica, la continuidad con el entorno del hogar y la comunidad, la continuidad profesional y la continuidad estructural mejoró tanto los resultados de aprendizaje como el desarrollo socioemocional, en particular en los niños y niñas en riesgo de exclusión (Van Laere y otros, 2019).

Austria elaboró una estrategia nacional para la transición, reconociendo que su sistema descentralizado tenía como consecuencia que en muchos casos



los centros de la primera infancia no estaban bien coordinados con las escuelas primarias. El Japón aplica una escala de cinco niveles para evaluar la calidad de la colaboración entre los actores municipales, otorgando la mejor calificación cuando se han llevado a cabo exámenes para mejorar la transición. Las escuelas se autoevalúan y elaboran planes para colaborar e intercambiar información al comienzo de cada año escolar. En los Países Bajos, el Ministerio de Educación cerró acuerdos con los 37 principales municipios del país para hacer un seguimiento de las medidas adoptadas en programas específicos encaminados a apoyar la transición de niñas y niños desfavorecidos del jardín de infancia y preescolar a la escuela primaria, garantizando su financiación (OCDE, 2017)

En algunos casos, las autoridades locales actúan por propia iniciativa. En Tundzha, Bulgaria, donde el 76 % de los niños y niñas que asisten a los centros de educación y atención de la primera infancia son romaníes, la municipalidad apoya su participación mediante una serie de servicios para los niños y sus padres, incluido transporte público gratuito. Una red de mediadores educativos apoya la transición entre la educación en el hogar, la educación preescolar y la educación escolar (Vandekerckhove y otros, 2019).

En América Latina se han realizado importantes progresos en materia de integración de los servicios. Mediante un decreto presidencial emitido en 2016, en el Brasil se inició el programa Criança Feliz (Infancia feliz) para promover el desarrollo integral de los niños y las niñas en sus primeros años de edad, a través de visitas a domicilio y colaboración intersectorial. En enero de 2018, 25 de los 27 componentes federales habían adherido al programa (Girade, 2018). En Colombia, la política De Cero a Siempre, iniciada en 2011 e incorporada a la legislación en 2016, está basada en un paquete integral de servicios que deben proveerse a cada niño o niña desde su nacimiento hasta que cumple seis años. Los servicios son coordinados en sentido horizontal entre los departamentos gubernamentales y en sentido vertical entre el nivel de gobierno nacional y los niveles subnacionales (Santos Calderón, 2018).

PARA REDUCIR LAS DIFERENCIAS SE NECESITAN NORMAS DE CALIDAD

Para asegurar la eficacia y la calidad de la prestación integral de servicios, es necesario que al diseñarla y llevarla a la práctica se definan claramente normas y objetivos. Unas normas bien definidas y mensurables

esbozan las responsabilidades de los distintos actores, los resultados de integración que se espera obtener y en qué aspectos se centrará la evaluación de las políticas. La falta de normas y de un marco claramente definidos constituye un impedimento importante para integrar los servicios de educación y salud (Lawrence y Thorne, 2016). Dicho marco es particularmente necesario cuando una parte importante de los servicios está a cargo de actores privados.

Muchos países de ingresos altos han aplicado normas mínimas de calidad para la atención y educación de la primera infancia, tales como la proporción de niñas y niños que atienden los miembros del personal, las calificaciones de estos y las normas relativas a los espacios interiores y exteriores a disposición de niñas y niños. Por ejemplo, la autoridad australiana independiente para la calidad de la atención y la educación infantil, que colabora en la administración del Marco Nacional de Calidad para la atención y educación de la primera infancia, lleva a cabo numerosas actividades con vistas a mejorar la manera en que los servicios cumplen los requisitos mínimos del marco (Deloitte, 2021). Otros ejemplos de marcos comunes que hacen un seguimiento de las niñas y los niños hasta que alcanzan la edad de educación obligatoria son el estado de Hesse, en Alemania (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2017a), el marco curricular nacional de 2012 y el marco de resultados del aprendizaje de 2015 en Malta (Comisión Europea, 2021) y el decreto sobre las condiciones básicas para una educación preescolar de calidad en los Países Bajos (Deloitte, 2021).

Chile Crece Contigo es un programa integral para la primera infancia que abarca desde la fase prenatal hasta los cuatro años. Mediante una fuerte voluntad política y la elaboración de políticas consensuadas, el programa presta servicios coordinados en todos los sectores pertinentes. Las municipalidades coordinan equipos especializados en educación, salud y asuntos sociales. Un órgano coordinador en el Ministerio de Desarrollo Social y una ley de 2009 que institucionalizó el programa y le asignó una línea presupuestaria permanente facilitaron su aplicación en todo el país. Se asignaron recursos a los ministerios de salud y educación mediante acuerdos de transferencia y a las municipalidades mediante acuerdos de transferencia directa. Los acuerdos especificaban normas técnicas para las instituciones, suministrando un mecanismo de control de calidad. El programa es parte del sistema de protección social, que incluye apoyo psicosocial

para familias indigentes. La exitosa expansión del programa fue también el resultado de un mejoramiento sostenido de los sistemas existentes, lo cual fomentó la colaboración entre los sectores de salud, protección social y educación basándose en los programas municipales de protección social. Han aumentado las habilidades y competencias de los equipos locales de salud y educación. El progreso es intersectorial y participativo, lo cual indica que existe una comunicación continua hacia el nivel local (Milman y otros, 2018).

Desde 1995, los programas *Early Head Start* y *Head Start* (buen comienzo temprano y buen comienzo) de los Estados Unidos, que brindan servicios tempranos integrales de educación, salud y servicios sociales a niños, niñas y jóvenes desfavorecidos, han incluido normas de desempeño que exigen a los proveedores de servicios que trabajen para mejorar su coordinación y comunicación recíprocas y que registren dichos esfuerzos. Los programas han sido eficaces en la promoción de la cooperación y el establecimiento de asociaciones de colaboración entre los proveedores locales, brindando acceso a una serie de servicios que ayudan a las familias a ser autosuficientes, incluidas las familias de niños y niñas con discapacidad (Vogel y Xue, 2018).

Los marcos normativos y las directrices procuran establecer normas mínimas no solamente para la obtención de resultados sino también para la seguridad física de los niños y las niñas. El diseño y las características de una infraestructura inclusiva tienen en cuenta las capacidades de todos los niños y niñas, haciendo que todos y todas puedan jugar y evitando el estigma y la exclusión. En contextos de escasos recursos, las normas mínimas para una infraestructura inclusiva, aplicadas dentro de un marco legal de educación de la primera infancia y sus decretos habilitantes, ayudan a fijar expectativas y normas, aun cuando no necesariamente se cumplan (Neuman y Devercelli, 2013; Sayre y otros, 2015). En entornos de altos recursos hay ejemplos más explícitos de medidas para adoptar principios de diseño universales. En 2019, se publicaron en Irlanda unas directrices universales de diseño para los espacios dedicados a la atención y educación de la primera infancia, en colaboración con el centro de excelencia en diseño universal de la Autoridad Nacional en materia de discapacidad, *Early Childhood Ireland* y arquitectos del *TrinityHaus*. Las directrices aspiran a garantizar que “los espacios dedicados a

la educación y atención de la primera infancia sean accesibles, comprensibles y fáciles de usar por todos los niños y niñas, el personal, las familias y los visitantes”; el comienzo de su puesta en práctica estaba previsto para 2021 (Ring y otros, 2019).

LOS GOBIERNOS DEBERÍAN ADOPTAR LAS INICIATIVAS NO GUBERNAMENTALES QUE SEAN EFICACES Y SOSTENIBLES

En muchos países de ingresos bajos y medianos, la prestación de servicios a grupos marginados está liderada por las asociaciones de la sociedad civil y organizaciones no gubernamentales. Si bien en algunos casos estas trabajan en colaboración con los gobiernos, es necesario realizar más esfuerzos para integrar dichos servicios en sistemas gubernamentales.

Entre los grupos de población vulnerables con los que trabajan las organizaciones no gubernamentales se encuentran las niñas y niños desplazados. En Armenia, con el apoyo de *Save the Children*, niñas y niños sirios refugiados asistían a cuatro horas de clase en dos escuelas generales de educación preescolar en Ereván (Gobierno de Armenia, 2016). En la República Centroafricana, UNICEF y *Plan International* colaboraron con el Gobierno para ampliar los programas destinados a la primera infancia en zonas afectadas por la guerra civil y asistir a niñas y niños huérfanos y desplazados internos (Shah, 2016). En un programa de educación de la primera infancia en campamentos de refugiados de Sudán del Sur en Uganda, dirigido por *Plan International*, las personas que los cuidaban enseñaban a niños y niñas cuestiones de salud e higiene mediante canciones y juegos, transmitían nociones de lectura y aritmética y participaban cada semana en grupos de apoyo mutuo de los padres y las madres (Shah, 2017, 2019). El *Taller Sésamo del Comité Internacional de Rescate* ha trabajado durante más de 50 años en 150 países para elaborar material educativo basado en la investigación y adaptado a las necesidades de las niñas y los niños (Westin, 2019). *Children on the Edge* (Niños al límite) brinda educación temprana a más de 600 niñas y niños kachin desplazados dentro de sus países en zonas de difícil acceso a lo largo de la frontera entre Myanmar y China (*Children on the Edge*, 2017).

Las organizaciones no gubernamentales también se ocupan de niñas y niños con discapacidad. En Francia, *Ebullescence* creó en 2020 una red de guarderías



inclusivas para atender las necesidades especiales de niñas y niños de entre 18 meses y 6 años con trastornos del desarrollo neurológico cuyas familias tienen dificultades para conseguir su admisión en las instituciones tradicionales. El proyecto Toy for Inclusion, que llevó a cabo proyectos piloto en ocho países, incluidos Croacia, los Países Bajos y Turquía, es una iniciativa no formal que centra su atención en los niños y niñas que más probablemente no se beneficien de servicios de educación formal, por ejemplo niños y niñas de familias migrantes y minorías étnicas (Comisión Europea, 2021).

LOS CURRÍCULOS INCLUSIVOS ESTÁN DISEÑADOS PARA TODOS LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

Un currículo inclusivo para la educación de la primera infancia que refleje las capacidades, identidades, lenguas y visiones del mundo de todos los niños y niñas puede servirles de ayuda para sentir que forman parte de su entorno. Por otro lado, si lo que se les transmite es apropiado y tiene sentido para los niños y las niñas esto puede mejorar el aprendizaje y los resultados en cuanto a su desarrollo (Chan, 2019). Esto significa que los programas deben apuntar no solo al desarrollo cognitivo de los niños y las niñas sino también a su desarrollo socioemocional y a la formación de su identidad. Los currículos inclusivos de educación de la primera infancia –en combinación con políticas que eviten la segregación en las aulas– pueden sentar las bases para mejorar la comprensión mutua entre diferentes comunidades (Park y Vandekerckhove, 2016).

Un elemento importante de los currículos inclusivos es la integración de distintos grupos de alumnos. En Nueva Zelanda, Te Whāriki, el currículo nacional para la educación preescolar adopta un marco bicultural para alentar la inclusión de alumnos indígenas y de origen migrante en las escuelas ordinarias. El currículo fue publicado por primera vez en 1996 y revisado en 2017 para armonizarlo mejor con el currículo de la escuela primaria y las directrices para los docentes (McLachlan, 2017). Las normas e indicaciones del currículo no son prescriptivas, sino que más bien flanquean los currículos inclusivos locales dentro un marco de expectativas de alto nivel para los proveedores de servicios y los profesionales (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2017). Abarca otros

aspectos de la inclusividad, tales como “género y origen étnico, diversidad de capacidades y de necesidades de aprendizaje, estructura familiar y valores, condición socioeconómica y religión”. En ese contexto está complementado por un marco nacional para el suministro de planes individuales para niñas y niños con necesidades educativas especiales (Deloitte, 2021).

En los últimos años varios otros países europeos han emprendido reformas de sus currículos de educación preescolar para niños y niñas de entre tres y seis años. En Chipre, el plan de estudios está dirigido a “cada niño y cada niña como persona con una biografía diferente, un perfil de aprendizaje, nivel de preparación, y preferencias e intereses educativos específicos”, lo cual hace necesario diversificar las estrategias pedagógicas. En Eslovaquia, el currículo para guarderías adoptado en 2015 establecía principios y criterios de inclusión. Se lo introdujo con carácter piloto en más de 300 guarderías, en cooperación con el Instituto Nacional de Educación a fin de fortalecer su aplicación (Comisión Europea, 2021). Por el contrario, un tercio de los sistemas de educación europeos no ofrecen currículos normalizados para niñas y niños menores de tres años de edad (Comisión Europea, 2019).

Dos factores son fundamentales para los currículos inclusivos de educación de la primera infancia: la flexibilidad (**Recuadro 2**) y el juego (**Recuadro 3**). Además, es importante que los materiales didácticos (incluidos juguetes, libros, imágenes e instrumentos) se ajusten a principios de diseño universales, sean apropiados para la edad y fomenten en los niños la exploración, el juego y la creatividad, además de iniciarlos tempranamente en la lectoescritura y el cálculo para estimular las necesidades de desarrollo de todos los niños y niñas. Es necesario disponer de un conjunto mínimo de materiales didácticos diversos, muchos de los cuales se pueden confeccionar a bajo costo con suministros disponibles a nivel local. Por ejemplo, la incorporación de diferentes elementos culturales y lingüísticos que son familiares para los grupos indígenas mejoró la calidad de los materiales didácticos en los programas de educación de la primera infancia en México (Sayre y otros, 2015).

RECUADRO 2.**Para responder a las necesidades de educación de la primera infancia de los pueblos nómadas de la Federación de Rusia y de Uzbekistán se requiere flexibilidad**

La educación de las poblaciones nómadas plantea desafíos. A principios de 2010, en el Distrito Autónomo de Yamalo-Nenets, un componente de la Federación de Rusia, las niñas y los niños de las familias nómadas no tenían posibilidades de educación preescolar. En 2013, las autoridades locales y algunos organismos públicos enmendaron la ley de educación de la región para conceder a los padres el derecho a elegir una modalidad de educación nómada. El proyecto Escuela Nómada, diseñado como parte de un programa de apoyo a las poblaciones indígenas, tiene por objetivo proveer educación preescolar y primaria a lo largo de las rutas nómadas tradicionales, tomando en cuenta la forma de vida y las tradiciones de las comunidades de las minorías étnicas de las regiones septentrionales. Por ejemplo, cada verano una actividad de preparación para la escuela ofrece capacitación preescolar intensiva en los campamentos nómadas (Mercator, 2016; Universidad del Ártico, 2015; Departamento de Educación del Distrito Autónomo de Yamalo-Nenets, 2017). En 2018, el 64% de los niños y niñas de las minorías étnicas indígenas de las regiones septentrionales recibió preparación para ingresar a la escuela (Academia Rusa de Educación, 2018).

En 12 de los 15 distritos de la República Autónoma de Karakalpakstán, en Uzbekistán, se inició el proyecto piloto Aklvoy, que abarca dos componentes. En primer lugar, expande la cobertura de la educación preescolar en áreas rurales remotas valiéndose de grupos móviles. Hasta ahora ha beneficiado a unos 2.000 niños en edad preescolar que no habían recibido previamente educación preescolar. Las clases se desarrollan al aire libre y en un bus equipado con materiales didácticos: tarjetas, carteles, manuales, juegos didácticos, juguetes educativos, literatura infantil, equipos para deportes, tabletas magnéticas, juegos de construcción, y fotografías y videos educativos. En segundo lugar, el Ministerio de Educación Preescolar, con apoyo de la Empresa Nacional de Radio y Televisión, ha iniciado un ciclo de programas y clases, experiencias y presentaciones magistrales por televisión e Internet, para niñas y niños de entre tres y siete años. Más de 200.000 niñas y niños en edad preescolar siguen el ciclo. Todos los programas están acompañados de interpretación al lenguaje de signos.

RECUADRO 3.**Los países de ingresos bajos y medianos están explorando el aprendizaje a través del juego como una vía de inclusión**

Un factor clave para lograr una educación inclusiva es la transición de estrategias didácticas poco atractivas para las niñas y los niños a otras estrategias que coincidan mejor con sus intereses. Aprender jugando puede ayudarles a desarrollar habilidades y capacidades, mejorar las interacciones con sus pares y fomentar la cooperación para resolver problemas.

Mientras este enfoque ya está incorporado en los países de ingresos altos, la mayor parte de los intentos por introducir el juego en los currículos de los países de ingresos bajos y medianos son marginales y tienden a ser fomentados por organizaciones multilaterales y fundaciones. Serbia adoptó en 2018 el marco curricular de educación de la primera infancia Años de ascenso, diseñado para niñas y niños de entre 6 meses y 6 años y medio; centrado en la infancia, usa una pedagogía basada en el juego que involucra a los niños y las niñas, sus familias y las escuelas (UNICEF, 2019).

En Viet Nam, en concordancia con la ley de educación de 2005 que apela a “fomentar el desarrollo integral de los niños y las niñas organizando actividades lúdicas”, el currículo de 2009 para la educación de la primera infancia pone énfasis en el desarrollo integral. Con el apoyo de VVOB, una organización belga sin fines de lucro, el Ministerio de Educación y Capacitación elaboró un programa de capacitación en dos módulos para docentes de preescolar que les ayudan a supervisar el bienestar y la participación de las niñas y los niños y a identificar a quienes corren riesgo de no aprender. Las maestras y los maestros constataron que el bienestar y la participación eran mayores durante las actividades lúdicas que durante el aprendizaje académico centrado en la figura del docente o de la docente (VVOB, 2019).

En la mayoría de los países las intervenciones se realizan a pequeña escala y son promovidas por organizaciones no gubernamentales. Kidogo, en Kenya, centra sus actividades en niños y niñas de menos de seis años que viven en barrios de tugurios. Al poner énfasis en aprender jugando, resolver problemas y desarrollar competencias socioemocionales, en el marco del currículo nacional, se facilita la atención integral en entornos adaptados a la infancia, con cuidadoras y cuidadores formados y certificados, comidas nutritivas y participación de madres y padres (Jordan y otros, 2015). En Nicaragua, la fundación Fabretto provee servicios educativos a niños y niñas de 2 a 6 años en más de 80 escuelas públicas en comunidades rurales que reciben menos servicios. Imparte capacitación docente, centrándose en estrategias de aprendizaje basadas en el juego, inspiradas por enfoques de educación integral y adaptadas para responder a las necesidades de los alumnos y las alumnas (Centro de Innovación Educativa, 2018).



LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS DE LA PRIMERA INFANCIA NO SUELEN ESTAR PREPARADOS PARA UNA PRÁCTICA INCLUSIVA

Un currículo inclusivo para la primera infancia tiene que ser aplicado en la práctica por educadoras y educadores seleccionados y preparados de manera adecuada. Sin embargo, con frecuencia este no es el caso; el docente o la docente puede tener una visión negativa de la inclusión, no adaptar las estrategias y relaciones pedagógicas o carecer de aptitudes más especializadas, como el uso de tecnologías auxiliares o la aplicación de planes educativos individualizados (Bruns y Mogharreban, 2007). Un análisis de 32 programas inclusivos de educación de la primera infancia en Europa determinó que el objetivo global para lograr que los niños y las niñas aprendan y desarrollen un sentimiento de pertenencia es la participación activa. Una interacción positiva con sus pares, la participación en juegos y otras actividades cotidianas, un enfoque centrado en la infancia, la evaluación personalizada del aprendizaje, y los ajustes, la adaptación y el apoyo son componentes esenciales (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2016).

Al nivel más elemental, en los países pobres los programas de formación inicial de docentes a menudo no reconocen en grado suficiente que los métodos apropiados para la educación de la primera infancia no son los mismos que para niños y niñas mayores, o transmiten nociones muy limitadas de inclusión. En las Comoras, de las 3.400 horas que abarca la formación de docentes solo se dedican 40 horas a la educación preescolar, de ellas 10 son clases teóricas y 30 tutoriales; la formación no incluye prácticas. Además, puede ocurrir que los instructores y las instructoras nunca hayan trabajado con niñas y niños pequeños (IFERE, 2018).

Malawi tiene una red de centros comunitarios, en general públicos, de atención a la primera infancia para niñas y niños de entre 3 y 5 años (Munthali y otros., 2014; Banco Mundial, 2015). Una encuesta entre 127 cuidadoras y cuidadores de 48 centros mostró que un tercio de ellos no disponía de ningún certificado o cualificación en educación. Solo un 14% había recibido formación para trabajar en el centro (aunque solo de dos semanas) y un 10% se había beneficiado de una formación en necesidades educativas

especiales, en general a través de organizaciones no gubernamentales (Murphy y otros, 2017). La evaluación de un programa de capacitación de dos semanas, basado en el programa nacional de capacitación de cuidadores y cuidadoras, con módulos adicionales sobre educación inclusiva de niñas y niños con discapacidad mostró que los cuidadores y cuidadoras formados tenían más probabilidades de alentar interacciones positivas entre los niños y de ayudarlos a desarrollar comportamientos sociales apropiados con sus pares (50% en lugar de 14%), de pasar al menos una hora diaria en interacción directa con los niños y las niñas (82% en lugar de 50%), de poner de manifiesto buenas prácticas de comunicación con ellos y ellas, como escuchar atentamente, mirar a los ojos (36% en lugar de 9%), y de prestar atención a que todos los niños y las niñas participen (41% en lugar de 18%) (Jolley y otros, 2019).

En Zimbabwe, las clases de preescolar tienden a estar anexas a las escuelas primarias y los docentes y las docentes suelen tener cualificaciones más altas. Los educadores y las educadoras aprenden acerca de la inclusión como parte de un curso elemental sobre la teoría del desarrollo en la primera infancia, ofrecida de manera general en las escuelas de magisterio, pero solo de manera restringida y abstracta, limitada a categorías de discapacidad y políticas inclusivas. No se les enseña cómo apoyar en la práctica a alumnos con dificultades. Un estudio estableció que les faltaban estrategias de manejo del aula y estrategias pedagógicas para niñas y niños con dificultades de aprendizaje (Majoko, 2016, 2018).

En Nicaragua, el modelo pedagógico para la formación inicial de docentes no incluye capacitación en educación inclusiva. No obstante, como parte del programa de inclusión educativa, hay docentes en educación inclusiva que ayudan a orientar a la comunidad educativa. Se han establecido equipos de apoyo psicopedagógico formados por asesores pedagógicos municipales en materia de educación especial, docentes de los Centros de Recursos Educativos para Atender a la Diversidad (CREAD) y consejeros educativos, entre otros, con el fin de identificar y recomendar medios de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales en centros educativos de la primera infancia, educación básica, secundaria y educación especial, sea cual fuere la situación de discapacidad (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2012). Los CREAD también proveen al personal docente materiales didácticos y oportunidades

de formación para apoyar la educación de las personas con discapacidad (Pförtner and Fonseca, 2020).

En un análisis de las políticas de 13 países en Asia y el Pacífico solamente Viet Nam incluía principios de inclusión en su política nacional de formación a nivel preescolar y primario (Sharma y otros, 2013). El diploma superior en Educación de la Primera Infancia (educación inclusiva) que otorga la Universidad de Tecnología de Hong Kong responde a las necesidades de las personas que quieren trabajar como maestros y maestras de jardines infantiles, prestadores de servicios de cuidados a los niños, supervisoras y supervisores de atención infantil o prestadores y prestadoras de cuidados infantiles especiales (Deloitte, 2021). Impulsar la educación inclusiva abarca fomentar el respeto por las diversas necesidades y la importancia de la intervención temprana cuando un niño o una niña presenta signos de tener necesidades educativas especiales. El programa también incluye elementos de apoyo a la inclusividad cultural, como programas y modelos para ayudar a niñas y niños que no hablan chino (Universidad de Tecnología de Hong Kong, 2021).

Los educadores y educadoras de la primera infancia necesitan una serie de cualificaciones y herramientas para aplicar prácticas inclusivas. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional no exige que los docentes y las docentes aprendan la lengua de la comunidad en la cual enseñan. Esto plantea dificultades a las niñas y los niños de menor edad, que en muchos casos no hablan español (Corbetta y otros, 2020; García y Jutínico, 2013). En 2005, las autoridades, organizaciones indígenas y universidades del Estado Plurinacional de Bolivia, del Perú y del Ecuador iniciaron el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ) con objeto de complementar la formación docente. En el Ecuador, EIBAMAZ colaboró con los institutos pedagógicos superiores que imparten educación intercultural bilingüe en un programa de formación en educación de la primera infancia y comunitaria (UNICEF, 2012).

La formación continua es necesaria particularmente cuando los docentes y las docentes afrontan diversos desafíos en su carrera. En la Argentina, el Instituto Nacional de Formación Docente imparte cursos en línea sobre desafíos pedagógicos, centrados en el trabajo cotidiano de los docentes y las docentes, que destacan la diversidad como valor en un aula heterogénea.

Por ejemplo, uno de los cursos trata de la detección en la primera infancia de manifestaciones atípicas en el desarrollo de los alumnos y las alumnas, y ofrece estrategias de intervención para las escuelas y de comunicación con los equipos de orientación de la escuela y con las familias (Lehtomäki y otros, 2020).

Los resultados del proyecto de educación multicultural de la primera infancia, que realizó una encuesta entre unos 500 educadores, educadoras, y coordinadoras y coordinadores pedagógicos de servicios de atención y educación de la primera infancia en la Toscana (Italia), Budapest (Hungría) y Cataluña (España) sugieren que existen algunas disparidades. En la Toscana, alrededor de un 60% de las personas encuestadas declararon carecer de conocimientos sobre las condiciones de los alumnos y alumnas inmigrantes, refugiadas y romaníes (SEEPRO-R, 2017; Silva y otros, 2020).

En el Canadá, el Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia de Nuevo Brunswick, pionero durante tres décadas en la promoción de la educación inclusiva, instituyó en 2012 la alianza de aprendizaje sobre el autismo (*Autism Learning Partnership*), a través de la cual un equipo de analistas del comportamiento, psicólogos y psicólogas, investigadores, investigadoras y docentes presta apoyo a un curso de capacitación inicial y avanzada con programas en línea y oportunidades de formación continua. Alrededor del 25% del personal de educación, incluidos quienes prestan asistencia educativa e intervenciones comportamentales, finalizó el curso. Se ofreció formación avanzada en un 49% de las escuelas, que fue cursada por un tercio de las docentes y los docentes especializados. Como parte de la oferta de educación continua, 30 docentes recibieron apoyo para cualificarse como analistas del comportamiento. El personal capacitado trabaja con todos los niños y niñas del programa preescolar de autismo. Las investigaciones preliminares determinaron que quienes habían participado en los programas de formación inicial habían mejorado su confianza en su propia capacidad para entender cómo las características de los autistas afectan el aprendizaje, prestaban apoyo a los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista y tenían en cuenta estrategias de adaptación y respuesta para ayudarles (Gobierno de Nuevo Brunswick, 2019).



En Irlanda, el modelo de acceso e inclusión está centrado en dos programas de formación. El programa *Leadership for Inclusion* (LINC), introducido en 2016, apoya la participación de niños y niñas con discapacidad en el programa universal de educación preescolar. El acceso es gratuito y cada año se forma a 900 profesionales como coordinadores y coordinadoras en materia de inclusión, que hoy están presentes en al menos un 60% de los centros educativos. La iniciativa de formación universal Igualdad, Diversidad e Inclusión tiene por objetivo promover la conciencia sobre la igualdad, la diversidad y la inclusión de las niñas y niños entre el personal docente de la primera infancia (Comisión Europea, 2021).

También son importantes las actividades de aprendizaje entre pares. Croacia, la República Checa, Hungría y Eslovenia han aplicado el método Wanda creando una comunidad de aprendizaje para fomentar entre el personal de educación de la primera infancia las prácticas inclusivas y el pensamiento crítico en materia de pedagogía (VBJK y otros, 2019).

Una competencia clave que necesitan los educadores y educadoras de la primera infancia es la capacidad de trabajar con las familias, en particular con las que pertenecen a comunidades marginadas (Nikoloudaki y otros, 2018). Necesitan poseer competencias culturales y aplicar “estrategias para abrazar la diversidad, respetar el contexto cultural de las diferentes familias con sus valores y creencias, comprender los procesos de desarrollo de la primera y la segunda lengua, lograr contacto con comunidades de difícil acceso, construir relaciones de confianza basadas en el respeto mutuo y cooperar plenamente con otras organizaciones y servicios, así como con los padres y madres” (Park y Vandekerckhove, 2016). El análisis de 426 programas relacionados con el desarrollo inclusivo en la primera infancia y la intervención en la primera infancia llevados a cabo en 121 países determinó que en dos tercios de los casos se involucraba a los padres y las madres en la provisión de servicios (Vargas-Barón y otros, 2019). En Letonia, durante el primer mes de educación preescolar los padres y madres inmigrantes de China pasaban un cierto tiempo con los maestros y maestras en compañía de sus hijas e hijos, antes de dejarlos con ellos por períodos de tiempo cada vez más largos (UNESCO, 2020). En Nueva Zelandia, como parte de un programa de formación de tres años, los educadores y educadoras de la primera infancia

participan en dos cursos relacionados con las familias: la familia desde un punto de vista sociológico (primer año) y trabajo en asociación colaborativa con padres y madres (segundo año). Sin embargo, las educadoras y educadores, especialmente si están al comienzo de su carrera profesional, pueden afrontar dificultades para establecer relaciones, involucrar a los padres y madres y evitar conflictos (Mahmood, 2013).

Por último, no hay que perder de vista otras dos dimensiones de la inclusión. En primer lugar, se requieren estructuras de apoyo. En Singapur, a partir del segundo semestre de 2023 todos los centros de educación preescolar tendrán una persona que coordinará la inclusión. Estas personas ayudarán a identificar a los niños y las niñas que tienen necesidades especiales en su desarrollo, ya se trate de problemas físicos tales como distrofia muscular, problemas sensoriales como deficiencias auditivas o visuales, diversos trastornos del desarrollo neurológico y discapacidad intelectual, además de retrasos en el desarrollo del habla (Co, 2021). En segundo lugar, también se puede hacer avanzar la inclusión fomentando la diversidad del personal docente. En Australia, se ha diseñado un programa de educación a distancia de docentes aborígenes para ofrecer a los habitantes de comunidades remotas oportunidades para seguir una carrera en educación y atención de la primera infancia. Este programa les permite realizar estudios de magisterio mientras trabajan en centros de atención infantil en zonas remotas, con la posibilidad de continuar luego su educación ulterior. Este programa piloto comenzará en 2021 (Departamento de Educación del Territorio del Norte, 2020).

CONCLUSIÓN

Es un hecho comprobado que una educación temprana puede reducir la disparidad de oportunidades de futuro para las niñas y los niños marginados. Sin embargo, no cualquier tipo de educación sirve para cerrar esa brecha. En muchos casos, la educación de la primera infancia no es suficiente para remediar las desventajas derivadas de la capacidad, el contexto o la identidad de un niño. Una vez que se han comprometido a alcanzar el ODS 4 y a adoptar una educación inclusiva, los gobiernos tienen que superar una serie de obstáculos para que la educación de la primera infancia se impregne de una cultura de inclusión.

- *El acceso equitativo es una condición imprescindible para la inclusión.* Uno de cada cuatro niños no tiene acceso a la educación durante el año previo a su ingreso a la escuela primaria. Cuatro de cada diez no han iniciado su educación a la edad en que en sus países se supone que deberían estar escolarizados. Y solo tres de cada diez países han establecido como mínimo un año de educación preescolar obligatoria. Existen grandes disparidades de acceso a la educación preescolar entre los grupos más pobres y los grupos más acomodados, y entre los grupos mayoritarios y los grupos minoritarios. Los países tienen que cumplir con su compromiso de declarar obligatorio al menos un año de educación preescolar y, donde sea necesario, flanquear estas medidas legislativas de aplicación general con políticas destinadas a los grupos que necesitan un apoyo adicional, sea acercándoles o flexibilizando los servicios, sea prestándoles ayuda financiera.
 - *La inclusión en la educación de la primera infancia es solo una parte de la inclusión social.* Los niños y niñas marginados y sus familias no carecen solamente de acceso a la educación. Sus desventajas se potencian mutuamente, por lo cual requieren apoyo en distintos aspectos de sus vidas. Por ello, los servicios gubernamentales de atención de salud y protección social, e incluso otros sectores, tienen que operar de manera concertada, intercambiando información, diseñando conjuntamente los programas, integrando servicios, desarrollando las capacidades
- de las autoridades locales, estableciendo normas de equidad y calidad y haciendo su seguimiento, e integrando las iniciativas eficaces y sostenibles de organizaciones no gubernamentales en los sistemas gubernamentales.
- *Detectar tempranamente las necesidades es una inversión indispensable.* En muchos países se parte del supuesto de que los padres y las madres informarán al personal docente y otros miembros del personal de la escuela acerca de las dificultades de aprendizaje de sus hijos e hijas. Establecer sistemas de detección temprana requiere una inversión técnica y de coordinación, pero esa inversión es necesaria para ahorrar costos en el futuro. Los gobiernos tienen que establecer registros civiles, servicios de diagnóstico, programas de desarrollo de la capacidad profesional, equipos multidisciplinarios e iniciativas para la educación de los padres, especialmente de los más desfavorecidos, mejorando sus conocimientos y su acceso a los servicios que necesitan para sus hijos e hijas.
 - *Los currículos tienen que tener en cuenta las necesidades de todos los niños y niñas.* El contenido de la educación debe hacer sentir a todos los niños y niñas que son valorados e inspirarles un claro sentimiento de pertenencia para ayudarles a forjar y desarrollar su identidad. El juego es un elemento clave para ello. Pero también es necesario que sea adaptado y con sentido, y que responda no solo a las necesidades cognitivas de los niños y niñas sino también a sus necesidades de desarrollo socioemocional. Dependiendo de su situación, los países y las comunidades deben aumentar su capacidad de responder a culturas y lenguas diversas. En última instancia, la flexibilidad, integrada en la concepción universal del aprendizaje, va a ser la piedra de toque de un currículo inclusivo.



- *Las competencias, conocimientos y actitudes de los educadores y educadoras tienen que responder a las necesidades de todos los niños y niñas.* Puede parecer una obviedad que las educadoras y educadores de la primera infancia tienen que ser seleccionados y preparados de manera apropiada. Sin embargo, muchas veces este no es el caso, especialmente en entornos de bajos recursos, donde los educadores de la primera infancia no solo carecen de conocimientos especializados, sino que con frecuencia no reciben ningún tipo de apoyo. Es necesario prestar particular atención a ayudar a educadoras y educadores a bien gestionar sus relaciones con los padres, madres y tutores, a fin de obtener un máximo de compromiso de su parte. También necesitan asesoramiento para buscar el apoyo de expertos y para mejorar su capacidad de organizar su entorno en el aula, adaptar sus estrategias pedagógicas y aplicar planes de educación individualizados.

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

Para utilizar cualquier otro material que no esté identificado claramente como perteneciente a la UNESCO, deberá solicitarse autorización previa a la UNESCO: publication.copyright@unesco.org o a la Unidad de publicaciones de la UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP Francia.



Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo
UNESCO

7, place de Fontenoy

75352 Paris 07 SP, France

Correo electrónico: gemreport@unesco.org

Tel: +33 (1) 45 68 10 36

Fax: +33 (1) 45 68 56 41

<https://es.unesco.org/gem-report>

Elaborado por un equipo independiente y publicado por la UNESCO, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo es un documento de referencia autorizado que busca informar, ejercer influencia y promover un compromiso auténtico a favor de las metas mundiales de educación en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

© UNESCO
ED/GEM/MRT/2021/PP/46

