

EDUCACIÓN INTERCULTURAL, INCLUSIVA Y DE CALIDAD EN EL PLANO INTERNACIONAL ACTUAL

INTERCULTURAL, INCLUSIVE AND QUALITY EDUCATION IN THE ACTUAL INTERNATIONAL CONTEXT

Pedro Garrido Rodríguez¹
SIHCDH/Universidad de Salamanca

Resumen

La Educación es un Derecho Humano básico, reconocido y considerado como uno de los más elementales. En este artículo analizaremos las diferentes propuestas educativas para lograr el entendimiento entre identidades sociales y culturales diversas y trataremos de acreditar que un modelo basado en la interculturalidad, la inclusión y la calidad es el más coherente con el paradigma de los Derechos Humanos y el más apropiado para resolver los problemas educativos existentes a escala global. En la segunda parte del artículo analizaremos la situación de la educación en el mundo, sus principales problemáticas como la desigualdad, la falta de presupuesto y la falta de consensos y las propuestas más sólidas para resolverlas.

Palabras clave

Educación, interculturalidad, inclusión educativa, calidad educativa, Derechos Humanos.

Abstract

Education is a basic Human Right, recognized and considered one of the most important. In this article we will analyze the different educational proposals to achieve understanding between diverse social and cultural identities and we will try to prove that a model based on interculturality, inclusion and quality is the most coherent with the Human Rights paradigm and the most appropriate to solve existing educational problems on a global scale. In the second part of the article we will analyze the situation of education in the world, its main problems such as inequality, lack of budget and lack of consensus and the most solid proposals to solve them.

Keywords

Education, interculturality, educational inclusion, educational quality, Human Rights.

¹ Doctor por la Universidad de Salamanca. Profesor de lo Programa de Posdoctorado de Derechos Humanos de la Universidad de Salamanca. Miembro del Seminario Internacional de Historia Contemporánea de los Derechos Humanos de la Universidad de Salamanca. Miembro fundador y miembro del equipo editorial de la revista científica “Humanities and Rights”. Funcionario de Carrera del Cuerpo de Profesores (Grupo A1).

1. CLAVES DE LA REALIDAD EDUCATIVA GLOBAL

Desde un paradigma de Derechos Humanos, para que la educación sea inclusiva y de calidad debe ser intercultural. Posiblemente la interculturalidad sea una característica implícita en la inclusión, pero es tal la dimensión del término y tan importante enfatizarlo que también nos parece esencial clarificar su concepto. UNESCO centra su definición en el aspecto que nos parece más esencial: la interacción. Ese es el rasgo distintivo de las sociedades interculturales: son sociedades en las que los diversos grupos interactúan, se mezclan conviven y cooperan para la consecución de objetivos comunes. Ahí es donde se produce el verdadero conocimiento mutuo, donde se fortalecen los vínculos y donde se encuentra la verdadera riqueza de la diversidad. UNESCO lo define así: “La educación intercultural es un enfoque educativo que promueve el diálogo y la interacción equitativa entre diferentes culturas, con el objetivo de desarrollar la comprensión mutua, el respeto por la diversidad cultural y la construcción de sociedades más inclusivas y justas”².

Banks nos ofrece un concepto centrado en el valor de la diversidad cultural que existe en los entornos educativos: “La educación intercultural implica un proceso educativo que reconoce, valora y aprovecha la diversidad cultural presente en las aulas, promoviendo la igualdad de oportunidades y el respeto por las identidades culturales de todos los estudiantes”³.

García Canclini se centra especialmente en el enfoque pedagógico que se debe seguir para lograr una educación intercultural. Un enfoque basado en la desactivación de prejuicios y la inclusión de la diversidad educativa en coherencia con la diversidad social: “La educación intercultural es un enfoque pedagógico que busca generar un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor, donde los estudiantes puedan compartir sus

² UNESCO (2006): *Guidelines on Intercultural Education*. UNESCO. Paris.

³ Banks, J. A. (2009): *Intercultural Education: Diversity and Inclusion in the Globalized World*. Wiley. Hoboken, NJ.

experiencias culturales, desafiar estereotipos y prejuicios, y desarrollar habilidades para la convivencia en sociedades multiculturalmente diversas”⁴.

El modelo educativo de un país influye decisivamente en su modelo de sociedad. Hasta hace bien poco, el modelo asimilacionista era el prevalente en la mayor parte de las sociedades. Consiste, básicamente, en el principio de que la persona que llega a un territorio debe adaptarse a él. Incluso cuando esto implique renunciar a sus hábitos, costumbres e identidad. Busca la homogeneidad de la sociedad y la eliminación de las diferencias.

A partir de los años 70, han ido cobrando fuerza el modelo multiculturalista y el modelo intercultural. Ambos comparten la búsqueda de la integración y el principio de que para lograrla, la responsabilidad ha de ser compartida. Pese a las regresiones, hoy por hoy estos dos modelos son los más consolidados globalmente y los que gozan del mayor respaldo por parte de la comunidad internacional. El modelo multiculturalista⁵ se crea en los países de la órbita anglosajona y con una importante tradición liberal, especialmente Canadá, Australia, EEUU y posteriormente Reino Unido y Suecia. La libertad individual es el fundamento último de todas las relaciones e interacciones sociales dentro de este modelo. El multiculturalismo busca la coexistencia pacífica entre las diversas culturas que conviven en un lugar. No obstante, en esa coexistencia no tiene por qué producirse interacción,

⁴ García Canclini, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Gedisa. Barcelona.

⁵ Para una consulta en profundidad sobre el multiculturalismo y su progresión, véase: Javier Prades, Manuel Oriol (Eds.) (2009): *Los retos del multiculturalismo: en el origen de la diversidad*. Ed. Encuentro. Colección Ensayos. Madrid; López Noguero, F. (Dir.) (2008): *La educación como respuesta a la diversidad, una perspectiva comparada*. Ed. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla; Herranz de Rafael, Gonzalo (2008): *Xenofobia y multiculturalidad*. Tirant lo Blanch. Valencia; Prats, Enric (Coord.) (2007): *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Ed. Octaedro. Madrid; Malgesini, Graciela y Giménez, Carlos (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Ed. Catarata. Madrid. Op. Cit. Pp. 291-297; Kymlicka, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*. Paidós. Barcelona; Lamo de Espinosa, E. (Ed.) (1995): *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid, Alianza Editorial.

intercambio entre las diversas comunidades que comparten el territorio. Únicamente coexisten sin violencia, pero los distintos colectivos sociales se encuentran segregados. Pese a ser países con una larga experiencia en materia de migraciones, hasta la llegada del multiculturalismo, había prevalecido en ellos la negación o la eliminación de la diversidad cultural. El multiculturalismo supone un gran progreso con respecto a los modelos negacionista y asimilacionista, pero no logra una paz y un bienestar social estables y duraderos. Mientras no hay interacción, el vínculo entre los diferentes colectivos es demasiado frágil. Tan frágil que se puede venir abajo ante cualquier disrupción, como una crisis económica, un hecho determinado o un periodo de crisis social. Tenemos ejemplos de ello en Francia, Italia o en España durante la crisis económica.

El modelo intercultural⁶ florece en Francia también en los años 70. Rápidamente se extiende también a Canadá, Suiza y Bélgica. Se basa no solo en la coexistencia, sino en una verdadera convivencia entre los diversos grupos sociales de un territorio. Nació como una reacción ante la realidad social que el país vivía en esos momentos. Tiene una gran influencia del republicanismo francés. Busca la igualdad entre todos los colectivos que forman parte de la comunidad. El modelo intercultural va más allá del multiculturalismo, dado que no busca solo la coexistencia pacífica, sino la convivencia, la interacción y el enriquecimiento mutuo entre personas, que son diversas, pero que comparten los mismos derechos y oportunidades.

En ambos modelos, se plantea la cuestión de hasta dónde llega el derecho de la cultura y hasta dónde el derecho del individuo. En este sentido, hace falta un marco común que asegure el diálogo intercultural. Este marco es el sistema de protección internacional en materia de Derechos Humanos. En virtud del paradigma de Derechos Humanos, los

⁶ Acerca de la interculturalidad, consúltense: Wilmer Villa, A. y Grueso Bonilla, A. (Comp.) (2008): *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá; Vicén, M^a Jesús y Larumbe, M^a Ángeles (Coord.) (2002): *Interculturalismo y mujer*. Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza; Malgesini, Graciela y Giménez, Carlos (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Ed. Catarata. Madrid. Op. Cit. Pp. 253-259.

derechos del individuo son prioritarios y, por tanto, ante un caso en el que los derechos de una cultura atentasen contra ellos, estos deberían ser protegidos. La integridad del individuo es el bien superior a salvaguardar.

Cuando hablamos de educación, una de las principales dificultades está en la propia conceptualización de la palabra. La educación intercultural es aquella que percibe las diferencias culturales como riqueza y oportunidad para mejorar la realidad educativa y social. Se integra siempre dentro de un modelo de sociedad inclusiva en la que todos sus miembros tengas igualdad efectiva de derechos y oportunidades, más allá de su procedencia, identidad y circunstancias. Esta es la base para que haya una verdadera interacción, intercambio y enriquecimiento mutuo.

El artículo 4.1. de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (aprobada en 2005 y ratificada en 2007) define la interculturalidad así: “La ‘interculturalidad’ se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”. Esta definición nos sirve de referencia no solo para el ámbito educativo, sino para el social en su conjunto.

La educación intercultural es un campo con una literatura científica muy rica y que se encuentra en pleno desarrollo. Otra cuestión es la aplicación práctica, donde los esfuerzos son más tímidos. En el plano académico, existen diversas contribuciones que es preciso resaltar para un conocimiento más profundo de lo que la educación intercultural es y significa y por su importancia para conformar el concepto y buena parte de la praxis de educación intercultural que hoy tenemos.

Los trabajos de Banks⁷ en Estados Unidos han sido fundamentales para la promoción de la educación intercultural y para el desarrollo de un

⁷ Banks, J. A. (1995). "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice." En J. A. Banks y C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. Macmillan.

currículo multicultural. Su enfoque de educación intercultural parte del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en el ámbito educativo.

Torres⁸ afronta el estudio de la educación intercultural desde una posición crítica e integral. Es muy reseñable su contribución de cómo los procesos globalizadores influyen de forma notable en la educación y en las identidades sociales y culturales. Esta vía ha dado lugar a múltiples investigaciones posteriores.

Las investigaciones acerca de la pedagogía crítica y multicultural desarrolladas por Christine Sleeter⁹ se han centrado en la pedagogía crítica y en la educación multicultural. La autora ha realizado importantes progresos en cuanto a la figura del profesor y en la forma en la que este puede tratar las desigualdades y fomentar la inclusión en los centros educativos con un perfil de alumnado culturalmente diverso.

Sobre la figura del profesor, concretamente la formación del profesorado, ha profundizado Sonia Nieto¹⁰. En sus trabajos sobre educación intercultural, incide también en la importancia de reconocer y valorar las diferentes experiencias culturales de los alumnos.

Paulo Freire es más conocido por sus estudios en pedagogía crítica y educación emancipadora. Pero dentro de la educación intercultural es imprescindible su enfoque dialógico y participativo en la educación. Esto es, un enfoque basado en las experiencias y en las perspectivas de los propios estudiantes.

⁸ Torres, C. A. (1998). *Education and Neoliberal Globalization*. Routledge.

⁹ Sleeter, C. (2001). "Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools: Research and the Overwhelming Presence of Whiteness." *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.

¹⁰ Nieto, S. (2000). "Placing Equity Front and Center: Some Thoughts on Transforming Teacher Education for a New Century." *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.

Por último, los trabajos de Grant McCracken¹¹ se centran en la cultura y la identidad y en cómo estos influyen en la educación y en la formación intercultural. Dentro de este campo, el autor resalta la importante labor que los maestros pueden llevar a cabo partiendo de las diferencias culturales entre los alumnos para promover un ambiente educativo inclusivo.

Para lograr una verdadera educación intercultural, hacen falta medidas de integración en todos los planos. Los mediadores interculturales realizan un importante trabajo que debe ser valorado y reforzado. El modelo educativo intercultural es el óptimo para lograr la integración de los diversos colectivos que conviven en un mismo espacio. La Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, que fue aprobada en 2005 y ratificada en 2007 defiende la interculturalidad como: “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”¹². En este sentido, los mediadores interculturales pueden hacer una función muy importante en la promoción y el desarrollo de la educación intercultural¹³. Son esenciales en la acogida, ayudan a lograr una mayor colaboración entre las diferentes instituciones educativas y los servicios sociales y promueven la interculturalidad en todos los aspectos.

Existen múltiples definiciones de educación inclusiva. Por ello, es preciso matizar a cuál de ellas nos referimos en este artículo para que lo que en él se dice resulte comprensible y contextualizable. Desde un paradigma

¹¹ McCracken, G. (1988). *The Long Interview*. Sage Publications.

¹² Asamblea General de Naciones Unidas (2005): *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. ONU. Nueva York.

¹³ Sobre ello, véanse: Garrido Rodríguez, Pedro (2020): “El panorama internacional ante la educación y la pobreza”. En: *Revista sobre educación y liderazgo educativo*, N.º 5, Ed. Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Pp. 11-14, 2020 y Garrido Rodríguez, Pedro (2019). “Immigrants’ and Poor Educational Rights”. En Revista: *Humanities and Rights Global Network Journal*, Vol. 1, N.º 1. (2019). Belo Horizonte: D’Plácido. Pp.60-74.

basado en los Derechos Humanos, como es el nuestro, resulta obligado aludir a la definición de Thomas Hehir¹⁴: “La educación inclusiva se basa en el respeto a los derechos humanos, la equidad y la justicia social. Reconoce que cada estudiante tiene potencial y habilidades únicas que pueden ser desarrolladas y aprovechadas en un entorno educativo inclusivo”. Según el autor, la educación inclusiva tiene su base en los Derechos Humanos y en el reconocimiento del valor de cada persona. Ante ello, la escuela debe servir para integrar la diversidad y para extraer el potencial de los alumnos.

Hay otras teorías más centradas el cambio del sistema educativo y sus procedimientos. Esta es la posición del reconocido autor Mel Ainscow¹⁵, para quien la educación inclusiva: “implica un cambio en el sistema educativo que reconoce y valora la diversidad de los estudiantes. Busca adaptar los métodos de enseñanza, los recursos y el entorno físico de las escuelas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, proporcionando apoyo adicional cuando sea necesario y promoviendo la participación activa de todos en el proceso educativo”.

Las dos definiciones están ampliamente reconocidas e inciden en aspectos esenciales de lo que la educación inclusiva debe ser. Nosotros tomaremos como referencia la definición de UNESCO, que la concibe como: “un enfoque educativo que busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, discapacidades, diferencias culturales o socioeconómicas”¹⁶.

Asimismo, es común encontrarse con diferentes referentes para la educación de calidad. En el debate educativo actual, es común leer este término sin saber exactamente a qué se está refiriendo el autor al emplearlo.

¹⁴ Acerca de la teoría educativa del autor, véase: Hehir, Thomas (2005): *New Directions in Special Education*. Harvard Education Press. Cambridge, Massachusetts.

¹⁵ Para un mayor conocimiento del autor, consúltase: Ainscow, Mel (2015): *Towards Self-improving School Systems: Lessons from a city challenge*. Editorial Routledge. Londres.

¹⁶ Asamblea General de Naciones Unidas (2006): *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas. Nueva York.

Por ello, nos parece esencial clarificarlo para centrar el tema de nuestra investigación. Comenzamos con la definición de UNESCO, que es la que de nuevo tomaremos como referencia por ser la más completa y la que más conecta educación de calidad con educación inclusiva, asociación que nos parece fundamental: “La educación de calidad es aquella que promueve el desarrollo integral de los individuos, fomenta su autonomía, potencia sus habilidades y conocimientos, y les prepara para enfrentar los desafíos de la vida de manera crítica y creativa”¹⁷.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), encargada de elaborar los informes PISA, como es sabido, se centra en el aprendizaje significativo y competencial: “La educación de calidad se centra en el aprendizaje significativo, el desarrollo de habilidades socioemocionales, el fomento del pensamiento crítico y la preparación de los estudiantes para participar activamente en la sociedad y la economía del siglo XXI”¹⁸.

El Banco Mundial arroja una definición en la que hace hincapié en la igualdad de oportunidades y en la relevancia del currículo, docentes, medios y entorno: “La educación de calidad se refiere a un proceso educativo que garantiza igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, género o ubicación geográfica. Implica un currículo relevante, docentes capacitados, recursos adecuados y un entorno propicio para el aprendizaje”¹⁹.

Por otra parte, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, se centra en el propio estudiante, la valoración su diversidad y la estimulación de su participación y aprendizaje continuo durante toda la vida: “La educación de calidad se caracteriza por un enfoque centrado en el

¹⁷ UNESCO (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. UNESCO. Paris.

¹⁸ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018): *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing. Paris.

¹⁹ Banco Mundial. (2018): *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Banco Mundial. Washington, DC.

estudiante, que valora su diversidad, estimula su curiosidad, promueve la participación activa y proporciona oportunidades de aprendizaje continuo a lo largo de la vida”²⁰.

2. DIAGNÓSTICO, PROPUESTAS Y DESAFÍOS ACTUALES

La situación actual en la que se encuentra el sistema de protección internacional de Derechos Humanos es verdaderamente preocupante. El último informe de seguimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible²¹ muestra datos muy preocupantes. Según expresa el Secretario General de Naciones Unidas, Antonio Guterres: “Este informe alza la voz de alarma y llama a un Plan de Rescate para las Personas y el Planeta”. Guterres habla de la necesidad de un nuevo Bretton Woods y afirma que las decisiones deben dar prioridad al bienestar de las personas y del planeta. Subraya la necesidad de avanzar en aspectos clave: “ampliar la protección social y el empleo digno, abordar la crisis de la enseñanza, hacer frente a la desigualdad de género y mejorar la inclusión digital. Estos cambios deben apoyarse en el fortalecimiento de las instituciones nacionales, una mayor rendición de cuentas, marcos normativos eficaces, y una infraestructura digital y capacidad de datos más sólidas”.

LI Junhua, Secretario General Adjunto de Asuntos Económicos y Sociales, pone la atención en el hecho de que en el año 2023 fueron ya 110 millones las personas desplazadas en el mundo, una cifra nunca antes vista en la historia de la humanidad. Es más, casi 7000 personas han muerto durante la migración en 2022 y las muertes en diversas regiones del mundo han vuelto a los mismos niveles anteriores a la pandemia o incluso los han superado.

²⁰ United Nations Development Programme (UNDP) (2019): *Human Development Report 2019: Beyond Income, Beyond Averages, Beyond Today*. UNDP. New York.

²¹ Naciones Unidas (2023). *Informe de Seguimiento sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023*. Naciones Unidas. Nueva York.

Como todos sabemos, Naciones Unidas aprobó en 2015 la Agenda 2030²². Una propuesta que consta de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y 169 metas específicas interrelacionados entre sí y basados en tres pilares fundamentales: el crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente. El desafío consiste en lograr su cumplimiento antes del año 2030. Su cuarto Objetivo es lograr una educación Inclusiva y de Calidad: *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*²³. Para lograrlo, hace falta garantizar el acceso a una educación obligatoria, gratuita, integradora y de calidad en todo el mundo a lo largo de toda la edad escolar.

En los últimos años, se han conseguido importantes progresos. Sin embargo, todavía estamos muy lejos ya no de alcanzar, sino tan solo de aproximarnos al Objetivo. Según el informe del año 2023²⁴, si no se ponen en marcha medidas adicionales, solamente uno de cada seis países logrará la meta de conclusión de la enseñanza secundaria universal en el año 2030. Esto es, unos 84 millones de niños y jóvenes no recibirán educación y alrededor de 300 millones de alumnos no habrán alcanzado el nivel mínimo de competencias en alfabetización y aritmética para lograr desenvolverse solventemente en sus vidas.

Los progresos antes de la pandemia ya eran lentos, pero tras ella se han ralentizado todavía más. Uno de cada cuatro países está sufriendo retrasos y 79 países de ingresos medio-bajos tienen por delante un déficit de financiación anual medio de 97.000 millones de dólares para alcanzar el objetivo educativo propuesto.

Según el informe, para poder cumplir con los objetivos educativos, la educación debería convertirse en una prioridad de las inversiones

²² Asamblea General de Naciones Unidas (2015): *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución A/RES/70/1, de 21 de octubre de 2015. Nueva York.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Naciones Unidas (2023). *Informe de Seguimiento sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023*. Naciones Unidas. Nueva York. *Op. Cit.*

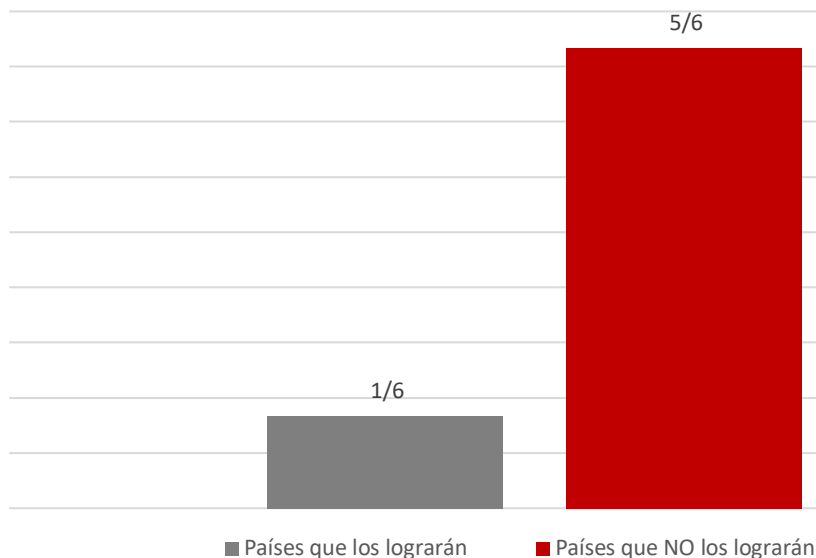
nacionales. Deberían garantizarse su gratuidad y obligatoriedad, aumentar la cantidad de docentes, mejorar las infraestructuras escolares y llevar a cabo una transformación digital.

Por otra parte, aunque la tasa de escolarización ha aumentado desde 2015, tanto en la etapa primaria como en la secundaria, el ritmo continúa siendo demasiado lento y desigual. Esto es especialmente significativo en las regiones más empobrecidas. Mientras que la mayoría de regiones tienen tasas de finalización de la enseñanza primaria próximas al 90%, en el África subsahariana, solo el 62% de los niños matriculados la termina a tiempo.

Uno de los objetivos fundamentales en materia de educación es lograr la finalización universal de la educación secundaria. Sin embargo, al ritmo que llevamos solamente uno de cada seis países podría lograr este objetivo para el año 2030. Es más, incluso si se alcanzara la meta, continuaría habiendo alrededor de 84 millones de niños y jóvenes sin asistir a la escuela en 2030.

Fig. 1. Solo 1/6 de los países tienen previsión de lograr los objetivos educativos de la Agenda 2030

Precisión logro objetivos educativos



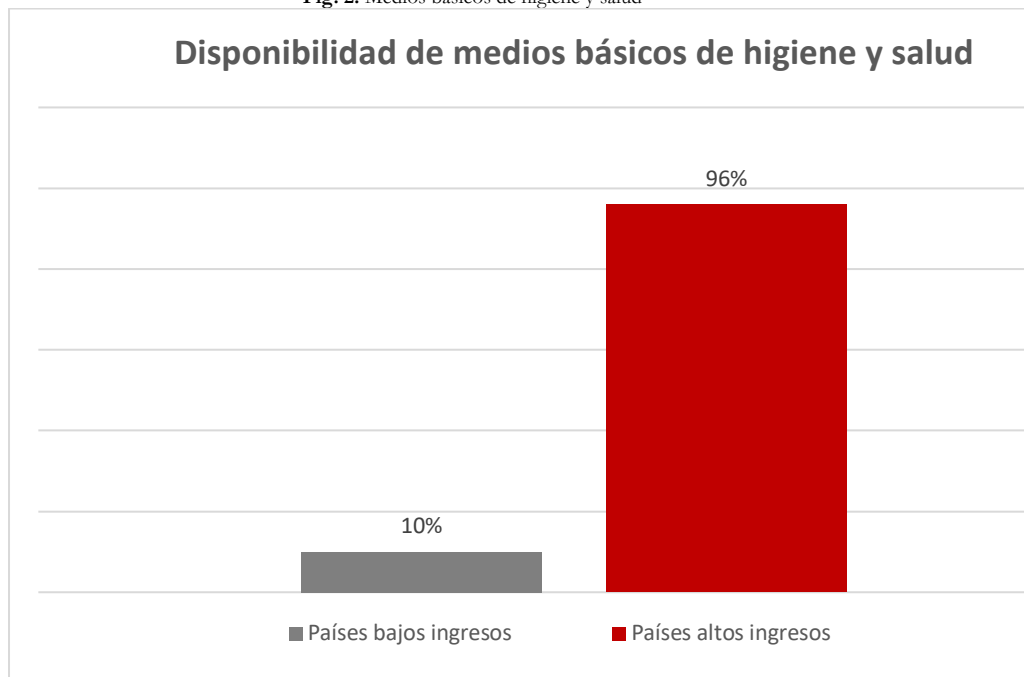
Fuente: *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU. 2023

Por otra parte, el bajo nivel de competencia en tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) es un gran impedimento para lograr una conectividad global y efectiva. Pese a que los datos en este terreno son limitados (solo 74 países comunicaron datos al respecto), muchas personas carecen de las competencias digitales precisas para sacarles partido. Se valoran cinco tipos de competencias digitales: comunicación/colaboración, resolución de problemas, seguridad, creación de contenidos y alfabetización en el uso de información/datos. Entre los países que aportaron datos, la inmensa mayoría indicaron medias inferiores al 75%.

Para tener una educación de calidad, es necesario disponer de instalaciones óptimas. La inversión en infraestructuras debe ser prioritaria. El acceso a energía eléctrica ha aumentado 10 puntos porcentuales desde

2012. Sin embargo, una de cada cuatro escuelas primarias en el mundo no dispone de servicios básicos como energía eléctrica, saneamiento e instalaciones de aseo. El acceso a ordenadores, Internet e instalaciones adaptadas es todavía menor. De hecho, menos de una de cada dos escuelas primarias lo tienen. En el año 2021, menos del 10% de países de bajos ingresos tenían jabón, agua potable, mascarillas e instalaciones de saneamiento e higiene para proteger la salud y la seguridad de los alumnos y el personal, frente al 96% en los países de altos ingresos.

Fig. 2. Medios básicos de higiene y salud



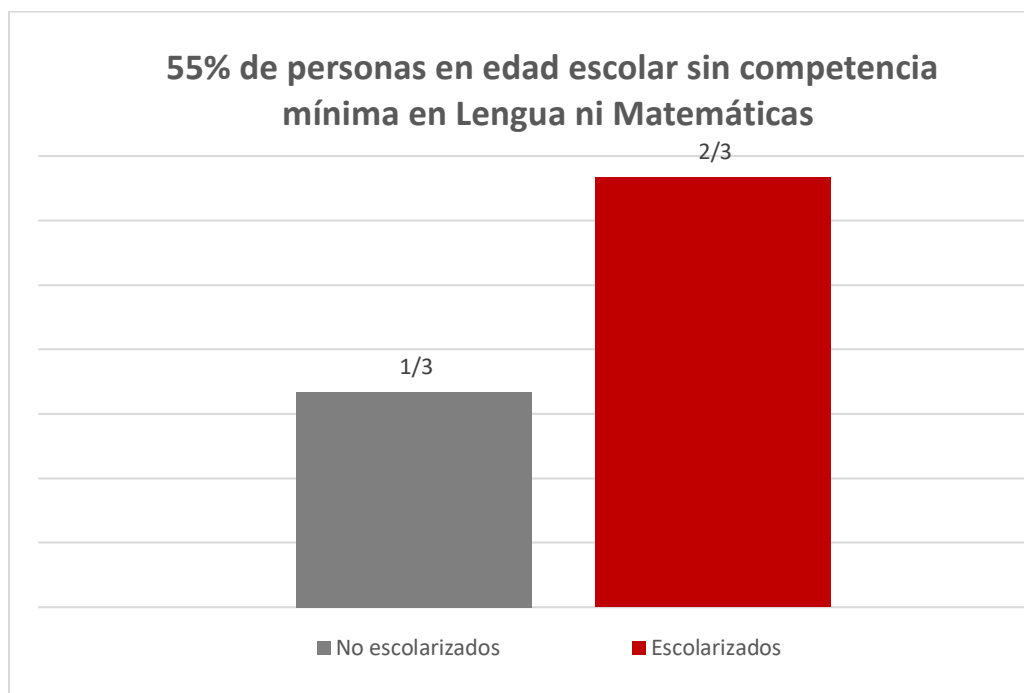
Fuente: *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. UNESCO. 2023

Otro aspecto esencial es el de la cualificación de los docentes. Todavía actualmente hay muchos que no cuentan con el nivel mínimo para ejercer su profesión solventemente. En el año 2020, más del 14% de los docentes no reunían los requisitos. Aquí también se perciben importantes diferencias entre regiones, siendo el África subsahariana la que tiene mayores carencias. Además, la pandemia mundial ha provocado cambios en

el uso de herramientas digitales y ha obligado a adaptarse a nuevas herramientas materiales y pedagógicas, lo que ha aumentado todavía más las diferencias existentes.

Según el Informe de Seguimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible del año 2019²⁵, un 55% de las personas en edad escolar no han logrado un nivel de competencia fundamental en las áreas Lingüística ni Matemática. Además, el Informe señala que, dentro de esta cifra, un tercio no asiste regularmente a la escuela, pero dos tercios sí lo hacen y pese a ello siguen sin lograrlo. Es decir, sus escuelas no están sirviendo para dotarlos del nivel mínimo que deberían.

Fig. 3. 55% de personas en edad escolar sin competencia mínima en áreas Lingüística ni Matemática



Fuente: *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU. 2019

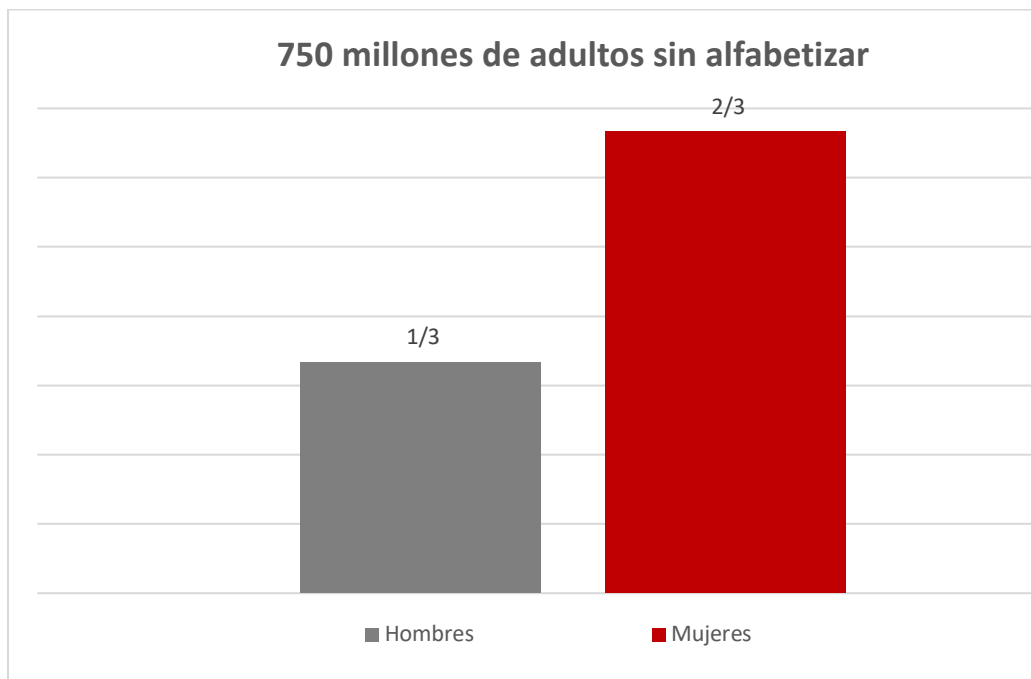
²⁵ Naciones Unidas (2019): *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. Ed. Naciones Unidas, Nueva York.

Mientras que en Europa y América del Norte la inmensa mayoría de personas sí cuentan con el nivel mínimo de competencia, el mayor déficit se encuentra en África Subsahariana y en Asia Central y Meridional. Esto evidencia aún más la relación directa entre el nivel de recursos económicos y la calidad de la educación.

Pese a lo mucho que se ha avanzado en la escolarización en todo el mundo, todavía hay 262 millones de personas entre 6 y 12 años sin asistir a la escuela. Esto supone un quinto de la población de su edad. Las cifras son demoledoras y son especialmente altas en la etapa secundaria superior, donde llega hasta el 67% en el caso de las mujeres y el 71% en el de los hombres. Es cierto que se ha progresado mucho desde el año 2000, donde la cifra llegaba a 400 millones de personas. Pero lo cierto es que el grado de escolarización real sigue estando muy por debajo de lo deseable e incoherente con los niveles de equidad, desarrollo e integración formulados por Naciones Unidas.

Desde el 2000, se ha progresado mucho en igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, continúa habiendo importantes diferencias. La alfabetización de las mujeres ha aumentado de forma muy considerable. Pese a ello, continúa habiendo 750 millones de adultos sin alfabetizar, de los cuales dos tercios siguen siendo mujeres. Entre ellas, el 49% se encuentra en Asia Meridional y el 27% en África Subsahariana. Únicamente el 5% está en países occidentales.

Fig. 4. Nivel de Alfabetización en el mundo



Fuente: *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU. 2019

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO en 2022, señala que en África Subsahariana, solamente el 18% de los niños en edad escolar cumple con los objetivos de aprendizaje²⁶.

El entorno de aprendizaje en el hogar es esencial. En alrededor de 70 países de ingresos medianos y bajos, solo el 23% de los niños menores de 5 años tenía por lo menos tres libros en casa y solamente el 62% realizaba al menos cuatro actividades en casa con el apoyo de un adulto²⁷.

Con la aparición de la pandemia de COVID-19, la mayoría de las escuelas tuvieron que cerrar temporalmente y continuar el proceso educativo virtualmente. La duración de los cierres, el seguimiento y el apoyo

²⁶ UNESCO (2022): *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. UNESCO. París.

²⁷ *Ibidem*. P. 240.

a los procesos educativos varían mucho en función de la región y el país. Oceanía es la región en la que las escuelas permanecieron abiertas durante más tiempo con el 85% de los días lectivos. Le sigue África Subsahariana con el 57% y Europa y América del Norte con el 53%. La región en la que permanecieron abiertas durante menos tiempo fue América Latina y el Caribe con el 25%²⁸. La duración de los cierres y la capacidad de las instituciones y las familias para apoyar al alumnado varían mucho. La mayor parte de los países hicieron uso del aprendizaje a distancia. En este sentido, los países de ingresos medianos y bajos se vieron limitados para ello, especialmente en las zonas rurales.

La pandemia del COVID-19 hizo más notorias las debilidades de los sistemas educativos de todo el mundo. El Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas correspondiente al año 2022²⁹ indica que 147 millones de niños y niñas han perdido más de la mitad de su formación presencial en los últimos dos años. El Informe señala que hacen falta programas para garantizar que todas esas personas vuelvan a las clases, recuperen el aprendizaje y cubran sus necesidades socioeducativas.

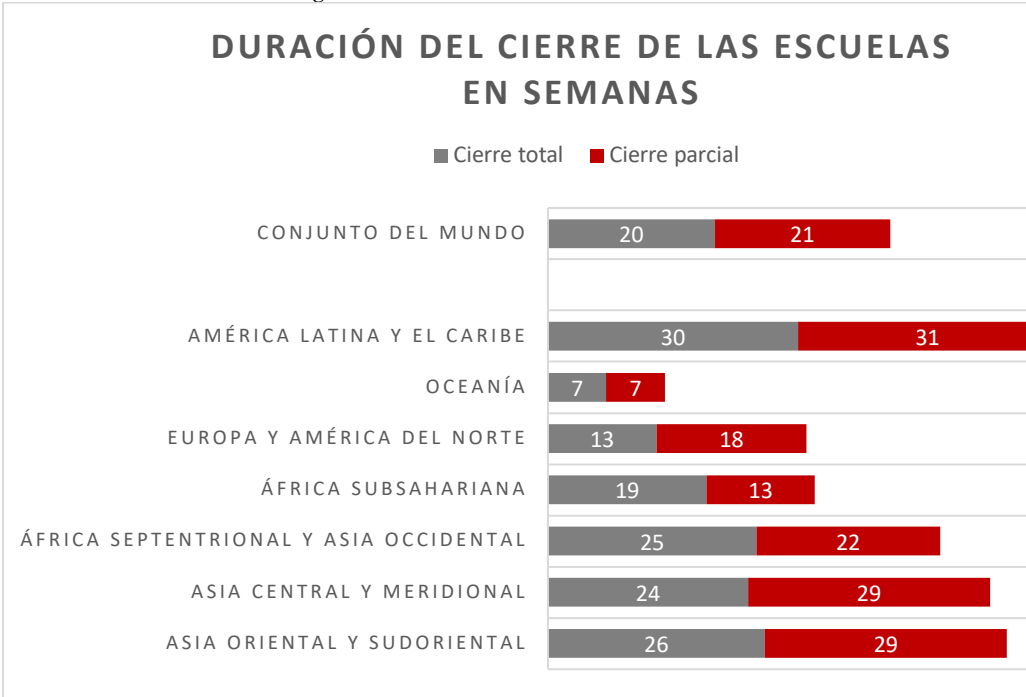
En el año 2000, el 26% de los niños y jóvenes de todo el mundo no estaban escolarizados en las etapas primaria y secundaria. Antes de la pandemia, la cifra era del 17%³⁰, lo que supone un importante avance que no se puede revertir. Entre marzo de 2020 y febrero de 2022, las escuelas de todo el mundo cerraron, bien parcial o totalmente durante una media de 41 semanas. Los datos nos señalan que cuanto mayor es el absentismo escolar, menos probabilidades hay de que esos niños regresen a la escuela. Los estudiantes con un entorno socioeconómico y cultural más desfavorecido tienen un mayor riesgo. También quienes no pudieron acceder a la enseñanza a distancia durante el confinamiento.

²⁸ UNESCO (2022): *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. UNESCO. París.

²⁹ Naciones Unidas (2022): *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2022*. Ed. Naciones Unidas, Nueva York.

³⁰ *Ibidem*.

Fig. 5. Duración del cierre de las escuelas



Fuente: *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU. 2022

Todo ello ha contribuido a aumentar todavía más las dificultades de la enseñanza. Ya antes de la pandemia había un número desmesurado de alumnos sin competencia mínima en el área lingüística ni matemática. Pues bien, se han documentado pérdidas de aprendizaje aparejadas al cierre de las escuelas en 4 de cada 5 países en los que se han realizado estudios al efecto³¹. Asimismo, muchos países que ya habían obtenido resultados bajos de aprendizaje antes de la pandemia, también han tendido a cerrar las escuelas durante periodos más largos. También se ha constatado que ha afectado en mayor medida a las poblaciones con menos recursos y excluidas. La

³¹ Naciones Unidas (2022): *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2022*. Ed. Naciones Unidas, Nueva York.

necesidad de contar con dispositivos informáticos y conexión a Internet para la educación a distancia es algo que se debe tener en cuenta en los planes nacionales. También apoyar a las familias para que puedan ofrecer un entorno educativo propicio para el aprendizaje.

La realidad provocada por la invasión rusa en Ucrania merece una especial atención. En mayo de 2022 dos tercios de los niños ucranianos ya habían sido desplazados de sus casas, alrededor de 130 centros educativos habían sido destruidos y más de 1.500 escuelas habían sufrido daños. Pese a ello, proveyó de enseñanza a distancia a millones de personas. En abril de 2022, casi tres millones de niños participaron en las clases en línea. En muchos lugares del mundo hay millones de niños y jóvenes en situaciones parecidas a las de Ucrania. Es fundamental garantizarles una educación inclusiva y de calidad en condiciones de seguridad.

REFLEXIONES FINALES

En este artículo hemos podido apreciar que se han logrado importantes avances en educación durante los últimos años, especialmente desde principios del presente siglo. El sistema de protección internacional de Derechos Humanos es el marco que ha proporcionado un mayor índice de bienestar y prosperidad en toda la historia de la humanidad.

El modelo educativo determina el tipo de sociedad. A la luz de lo dicho en las páginas precedentes, podemos afirmar que el modelo educativo más acorde con el paradigma de los Derechos Humanos es un modelo que conjugue la interculturalidad, la inclusión y la calidad. Solo así se preservan los derechos educativos de todas las personas en el mundo y se pueden lograr sociedades más prósperas y con mejor entendimiento y enriquecimiento mutuo³².

³² Garrido Rodríguez, Pedro (2014): *Inmigración y diversidad cultural en España. Su gestión desde la bonanza económica a la crisis*. Ed. Fundamentos. Madrid.

Este modelo educativo intercultural, inclusivo y de calidad es el más apropiado para lograr el entendimiento de las diferentes sociedades que conforman el escenario global. La Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad

Para que este modelo de educación y de sociedad sea posible, es preciso reducir las desigualdades. A lo largo de los últimos años se ha avanzado mucho en este terreno. Sin embargo, los diversos informes realizados por los organismos internacionales nos indican que las desigualdades continúan siendo enormes y muy limitantes. Continúa habiendo muchas personas en situación de pobreza y exclusión socioeconómica y cultural. Esto impide que millones de personas en el mundo accedan a la educación en condiciones de igualdad.

Los datos muestran que sigue habiendo muchas personas excluidas del sistema educativo. También evidencian que hay muchas otras que, estando dentro del sistema educativo, no logran adquirir las competencias mínimas para desarrollarse y desenvolverse en la vida de manera solvente. Las situaciones más precarias se localizan en África subsahariana y, tras ella, en Asia meridional y central. Es en estas regiones donde existe un mayor grado de desigualdad con respecto al resto del mundo.

Los últimos informes de seguimiento de la educación nos señalan que, de seguir así, no se lograrán los objetivos educativos para el año 2030. No lograremos ni acercarnos. Es muy necesario colocar la educación como una de nuestras prioridades. Esto implica aumentar las inversiones. Hacen falta medios para que los derechos educativos estén garantizados. Como Derechos Humanos consensuados y reconocidos, son jurídicamente vinculantes³³.

Todo ello redunda también en la necesidad de fortalecer el paradigma de Derechos Humanos, reforzar nuestro sistema de convivencia

³³ Abramovich, V. y Courtis, C. (2004): *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Editorial Trotta. Madrid.

y proporcionar una estabilidad, prosperidad y bienestar duraderos. Ellos son el fundamento más sólido para reducir las desigualdades y construir una educación intercultural, inclusiva y de calidad en todo el mundo de manera decidida. Solo así puede haber entendimiento y concordia estables y duraderos.

BIBLIOGRAFÍA

Abramovich, V. y Courtis, C. (2004): *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Editorial Trotta. Madrid.

ACNUR (2018): *Reforzando la educación de los refugiados en crisis*. Ed. ACNUR.

Ainscow, Mel (2015): *Towards Self-improving School Systems: Lessons from a city challenge*. Editorial Routledge. Londres.

Arroyo González, María José (2013): “La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa”. *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 6 (2), p. 144-159, junio de 2013.

Asamblea General de Naciones Unidas (2015): *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución A/RES/70/1, de 21 de octubre de 2015. Nueva York.

Asamblea General de Naciones Unidas (2006): *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas. Nueva York.

Asamblea General de Naciones Unidas (2005): *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. ONU. Nueva York.

Banco Mundial. (2018): *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Banco Mundial. Washington, DC. Banks, J. A. (2009):

Intercultural Education: Diversity and Inclusion in the Globalized World. Wiley. Hoboken, NJ.

Banks, J. A. (2009): *Intercultural Education: Diversity and Inclusion in the Globalized World*. Wiley. Hoboken, NJ.

Banks, J. A. (1995). "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice." En J. A. Banks y C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. Macmillan.

Cançado Trindade, Antônio Augusto y Barros Leal, César (Coords.) (2019): *El desafío de los derechos económicos, sociales y culturales*. FB Editora. Fortaleza.

García Canclini, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Gedisa. Barcelona.

Garrido Rodríguez, Pedro (2023): "Educación inclusiva y de calidad. Un análisis de su estado actual, condicionantes y desafíos". En: *Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos*. V. 23 (2023). Brasil. Pp. 259-266. ISSN 1677-1419.

Garrido Rodríguez, Pedro y Martínez Quinteiro, M.^a Esther (2021): "Global situation of migration and refuge". En: *Dossier Human Rights of Migrants and Refugees. Humanities and Rights Global Network Journal*. Vol 3 No 1 (2021). Belo Horizonte: D'Plácido. Pp. 7-30.

Garrido Rodríguez, Pedro (2020): "El panorama internacional ante la educación y la pobreza". En: *Revista sobre educación y liderazgo educativo*, N.º 5, Ed. Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Pp. 11-14, 2020.

Garrido Rodríguez, Pedro (2019). "Immigrants' and Poor Educational Rights". En Revista: *Humanities and Rights Global Network Journal*, Vol. 1, N.º 1. (2019). Belo Horizonte: D'Plácido. Pp.60-74.

Garrido Rodríguez, Pedro (2014): *Inmigración y diversidad cultural en España. Su gestión desde la bonanza económica a la crisis*. Ed. Fundamentos. Madrid.

Giménez Gámez, Rafael; Goenechea Permisán, Cristina (2014): *Educación para una ciudadanía intercultural*. Editorial Síntesis. Madrid.

Haddad, M. E. O. y Caetano, Rosilene (2020): *Políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas*. Reino Editorial. São Paulo.

Hehir, Thomas (2005): *New Directions in Special Education*. Harvard Education Press. Cambridge, Massachusetts.

Herranz de Rafael, Gonzalo (2008): *Xenofobia y multiculturalidad*. Tirant lo Blanch. Valencia

Kymlicka, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*. Paidós. Barcelona.

Lamo de Espinosa, E. (Ed.) (1995): *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid, Alianza Editorial.

López Noguero, F. (Dir.) (2008): *La educación como respuesta a la diversidad, una perspectiva comparada*. Ed. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla

Malgesini, Graciela y Giménez, Carlos (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Ed. Catarata. Madrid.

Martínez García, J.S. (2017): *La equidad y la educación*. Los libros de la Catarata. Madrid.

Martínez Usarralde, María Jesús; Lloret Català, María del Carmen; Céspedes Rico, Manuel (2017): “Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas”. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, N.º 29, pp. 41-54, 2017.

McCracken, G. (1988). *The Long Interview*. Sage Publications.

Naciones Unidas (2023). *Informe de Seguimiento sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023*. Naciones Unidas. Nueva York.

Naciones Unidas (2022): *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2022*. Ed. Naciones Unidas, Nueva York.

Naciones Unidas (2019): *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. Ed. Naciones Unidas, Nueva York.

Nieto, S. (2000). "Placing Equity Front and Center: Some Thoughts on Transforming Teacher Education for a New Century." *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018): *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing. Paris.

Pando Ballesteros, M^a. Paz; Muñoz Ramírez, Alicia y Garrido Rodríguez, Pedro (dirs. y eds.) (2016): *Pasado y Presente de los Derechos Humanos. Mirando al Futuro*. Ed. Los Libros de la Catarata. Madrid.

Prades, J. y Oriol M. (Eds.) (2009): *Los retos del multiculturalismo: en el origen de la diversidad*. Ed. Encuentro. Colección Ensayos. Madrid

Prats, Enric (Coord.) (2007): *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Ed. Octaedro. Madrid

Sleeter, C. (2001). "Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools: Research and the Overwhelming Presence of Whiteness." *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.

Torres, C. A. (1998). *Education and Neoliberal Globalization*. Routledge.

UNESCO (2022): *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. UNESCO. París.

UNESCO (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. UNESCO. Paris.

UNESCO (2006): *Guidelines on Intercultural Education*. UNESCO. Paris.

United Nations Development Programme (UNDP) (2019): *Human Development Report 2019: Beyond Income, Beyond Averages, Beyond Today*. UNDP. New York.

VVAA (2016): *La exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales en la sociedad internacional del S. XXI: una aproximación jurídica desde el derecho internacional*. Ed. Marcial Pons. Madrid.

Vicén, M^a Jesús y Larumbe, M^a Ángeles (Coord.) (2002): *Interculturalismo y mujer*. Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza.

Wilmer Villa, A. y Grueso Bonilla, A. (Comp.) (2008): *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá