ESPAÑA

Un clamor por la educación inclusiva

Quizá casualidad, o quizá no, de repente la inclusión educativa parece haberse convertido en un valor al alza. Es protagonista de congresos universitarios, de jornadas de reflexión organizadas por el sector social y de concentraciones en las calles reclamando que los centros educativos enarbolen la bandera de la inclusión.

Para Coral Elizondo, docente, profesora asociada en la Universidad de Zaragoza y orientadora en el equipo de orientación del Gobierno de Aragón, "Sí que hay una mayor visibilidad de una revolución que ya está en marcha, la que supone el paso de la integración a la inclusión, un principio que aparece por primera vez en la LOE de 2006 y que entonces muchos desconocíamos cómo llevar a la práctica". Elizondo actuaba como moderadora el pasado sábado 28 de octubre en la jornada de reflexión *Reinventemos juntos una escuela para tod@s*, promovida por la ONCE y su fundación, antesala de su concurso escolar, y que reunía a 200 docentes y familias.

Por su parte, Rodrigo Juan García, pedagogo y autor del blog Escuelas en Red, ponente en el reciente I Congreso Internacional para la Inclusión y la Mejora Educativa, celebrado en la Universidad de Alcalá de Henares el 25, 26 y 27 de octubre, con cerca de 300 participantes, señalaba cómo "el discurso que se manejó en el congreso es muy congruente con la Iniciativa Legislativa de los Ayuntamientos (ILA) por una escolarización inclusiva en la Comunidad de Madrid, con fundamentos y principios coincidentes, aunque el primero se mueva en el terreno de la formulación teórica y el segundo, en el de la lucha de los movimientos sociales".

Un reto ético

Participante en la mesa redonda sobre Inclusión y Mejora Escolar como reto ético, García considera que una de las principales aportaciones del reciente congreso ha sido "abordar la

inclusión en el aula más allá de los grandes principios, con un discurso crítico muy interesante y teóricamente avanzado que plantea la colaboración entre todos los agentes para lograr hacer realidad un principio educativo clave en una sociedad que pretende ser inclusiva, no excluyente".

Según García, uno de los principales problemas de la inclusión es que se quede en el terreno del "discurso políticamente correcto", sin que exista realmente una creencia en ella, lo que la sitúa "al albur de la disponibilidad presupuestaria": "Sucede lo mismo que con el derecho a la educación: Todo el mundo lo defiende, pero tenemos un nivel de inversión respecto al PIB muy bajo. Pues bien, cuando hay recortes, la primera en resentirse es la educación compensatoria, la ratio de alumnos, etc".

¿Se puede ser inclusivo pese a todo? García es crítico con la Lomce, por los itinerarios tempranos que introduce, pero reconoce, que, al tiempo, en sus preámbulos, en su declaración de intenciones, menciona con asiduidad el principio de inclusión. "Yo no creo que el problema sea solo de las normas, que resultan enmascaradoras e hipócritas, sino de la misma ciudadanía, que no ha visto en la inclusión educativa un derecho que nos acerca a una sociedad más justa en lo económico, más sabia en lo social y más ecológica en lo ambiental, y que pide muchas veces una escuela selectiva, que garantice el éxito y la promoción de su hijo, mientras que los grupos sociales más débiles simplemente sobreviven", asegura.

Para él, ha habido un deterioro a partir de los años de la crisis y, a día de hoy, "No se puede decir que nuestro sistema educativo, con algunas excepciones, con algún centro referente, con alguna iniciativa local o regional que se salve, apoye la inclusión como lo hacen el sistema finlandés, noruego o sueco, más allá de las buenas palabras". Habla García de centros "feos estéticamente, en que las becas de comedor llegan tarde, como se asignan tarde los docentes, en que los equipos de orientación no dan abasto, en que los profesores no tienen ni un ratito para organizar su trabajo, donde se impone la ansiedad, abocados a una educación cada vez más antigua, rutinaria y casposa"… Centros en que la calidad disminuye drásticamente, sobre todo para los más débiles, los que tienen menos aspiraciones culturales por sus referencias familiares.

La antítesis de este panorama segregador –del que las clases dominantes funcionan como clientes satisfechos- sería, a su juicio, la educación inclusiva, la que integra un componente ético esencial –"Si no no es educación, solo instrucción"- la que se preocupa de la formación de buenas personas y de que ningún alumno se vaya del sistema sin las competencias básicas para ser un ciudadano de pleno derecho, que no se puede permitir dejar fuera a un tercio de la población.

Juan Carlos Torrego, presidente del comité organizador del congreso y coordinador del grupo Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo (IMECA) de la Universidad de Alcalá destacaba también en sus conclusiones esta visión de la mejora de la educación como reto ético: "La persistencia del fracaso escolar, de las desigualdades, injusticias y exclusiones del sistema escolar se trata de un imperativo moral que nos interpela, de un problema de calidad de la democracia, y, como ha señalado el profesor

Juan Manuel Escudero, de la Universidad de Murcia, se hace imprescindible incorporar alertas en el sistema sobre vulnerabilidades invisibles, para poder identificar y superar las barreras a la inclusión".

Inclusión en la ley y en las aulas

Torrego, partidario en este momento de debate de una nueva ley educativa de incorporar como eje del sistema la inclusión, analizaba cómo un sistema educativo inclusivo (y lo es el que acerca a los centros al objetivo de promover la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, incluidos los vulnerables a los procesos de exclusión, aprendiendo a vivir con la diferencia y mejorar gracias a ella, y logrando que todo el alumnado salga de la etapa obligatoria con un bagaje formativo justo y suficiente para proseguir estudios posteriores o transitar con dignidad al mundo del trabajo, en definición de Escudero y Gerardo Echeita, de la Universidad Autónoma de Madrid) debe trabajarse tanto en el nivel micro, de cada una de las escuelas, como en el nivel meso (inspección, liderazgo educativo, formación de profesores) y macro (política de las administraciones). En cada uno de ellos llama a bajar del "discurso políticamente correcto" a la acción, a la práctica educativa.

Esta debe comenzar por replantearse el currículum, como recogía el profesor Amador Guarro, de la Universidad de La Laguna, uno de los elementos que marca una línea divisoria entre excluidos e incluidos, entre aquellos que gozan de un determinado nivel cultural, unas determinadas aspiraciones de éxito y aquellos que sobreviven en el sistema, porque sus aspiraciones no están recogidas. Ante esto, Guarro animaba a asumir la equidad como principio y valor de referencia del currículum, que debería incluir la realidad pluricultural del alumnado, ser más democrático y coherente, frente a un currículum fragmentado, estereotipado y unicultural.

Además de la inclusión como reto ético, el congreso se centró en otros tres ejes en la búsqueda de propuestas de mejora coherentes con esta escuela de calidad para todos: aprendizaje cooperativo, mediación y liderazgo para la inclusión.

En el primero de ellos, Roger T. Johnson y David W. Johnson, de la Universidad de Minnesota, defendieron la necesidad de girar hacia el aprendizaje cooperativo, del que se ha probado su eficacia para mejorar el rendimiento, lograr entornos más inclusivos y fortalecer las relaciones entre iguales, frente a una enseñanza tradicional, competitiva e individualista. El congreso sirvió, a partir de esta premisa, como marco para presentar distintos programas en torno a este enfoque como el proyecto europeo TDivers, Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar, tutoría entre iguales, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje global, *visual thinking*, gamificación aplicada a la enseñanza, clase invertida o aprendizaje servicio, experiencias que demuestran cómo se puede incidir en el rendimiento académico de distintos tipos de alumnos, pero también en su inteligencia emocional y sus habilidades sociales. Y supuso además un inmejorable marco para resaltar las prácticas reconocidas con el I Premio Nacional Vitamina Educativa, que en el apartado de aprendizaje cooperativo recayó en el CEIP San Sebastián de Madrid, por su proyecto

Coopera Lengua Primero; la Semana de la Memoria del CEIP Ventura Rodríguez de Madrid y Arsterapia-Sermoterapia: El Cáñamo Azul, del IES Ramón María Aller Ulloa Carreter, de Pontevedra.

En el segundo eje, se abordó la importancia de una mediación innovadora, que aspira a transformar el conflicto de una manera creativa, en consonancia con los valores del diálogo, la cooperación y el respeto mutuo, y que supera, por tanto, la visión limitada según la cual una parte gana y la otra pierde, que entiende que no son las partes incompatibles, sino sus objetivos, y que ambos se pueden conjugar para llegar así al *win-win*. Se planteó en este mismo terreno la necesidad de contar con programas de convivencia, de ayuda entre iguales y de mediación efectivos, con la adecuada coordinación y formación, a través de proyectos sostenibles como los que desde hace años ofrece la Universidad de Alcalá. Diversas experiencias demuestran que es posible, como el Programa Global de Convivencia y Prevención del Acoso Escolar del Colegio Herrikide Ikastetxea, de Gipuzkoa; el Cambia el Chip, del CEIP Juan de Goyeneche, de Madrid y Con-vive. Vive-con, del IES Lázaro Carreter, también de Madrid, reconocidos con el I Premio Vitamina Educativa en esta modalidad.

> Una mediación innovadora supera la visión limitada según la cual una parte gana y la otra pierde, entiende que son las partes incompatibles, sino sus objetivos, y que es posible llegar al 'win-win'

Por último, en el tercero, a cargo del profesor de la Universidad de Granada Antonio Bolívar, se destacó el papel de los líderes para favorecer unas escuelas más justas, que logran involucrar a toda la comunidad educativa, y esto, sobre todo en contextos de especial riesgo, pero no solo. "Como ha demostrado la investigación a nivel internacional, cuando la dirección ejerce un papel de liderazgo su efecto en la mejora del rendimiento se incrementa en aquellas escuelas que acogen a alumnado en riesgo de exclusión social y/o que trabajan en condiciones de riesgo", explica Bolívar para Escuela. "Aunque en España los directivos, cuando se limitan a una labor burocrático administrativa, minusvaloran su capacidad de influencia, es preciso recordar que, cuando ejercen un liderazgo pedagógico, pueden marcar una diferencia en la equidad en aquellos contextos más desiguales", asevera.

Para establecer y mantener una escuela que cada día quiere alcanzar mayores grados de inclusión se ha de pasar de la visión tradicional del liderazgo como algo individual a "un enfoque de liderazgo colectivo, en que las tareas de mover al personal son compartidas por otros miembros de la comunidad, dentro de unas relaciones horizontales o laterales", señala el experto, para "compartir conocimientos y soluciones a problemas individuales y colectivos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje".

Inclusión VS integración

Considera el profesor Bolívar que en España somos "muy dados a los lemas": "Se introducen nuevos términos sin alterar la realidad, con lo que, a la larga, quedan en mera retórica". Esta amenaza se cierne sobre la educación inclusiva: "En su momento se consideró políticamente correcto el término necesidades educativas especiales. Después nos hemos dado cuenta que se quería decir segregación, al proporcionar un tratamiento educativo diferenciado". Este riesgo no se limita a España, y cita Bolívar el caso de Chile, donde una ley llamada "de inclusión escolar" surge en una sociedad profundamente desigual con un concepto de la educación bastante selectivo.

> "Una educación inclusiva reclama luchar contra sistemas que, aun sutilmente, perpetúan formas elitistas, así como el establecimiento de modalidades o diferencias específicas (educación especial, educación compensatoria) en el interior de los centros escolares", proclama Bolívar. Sistemas que, como en el caso español, se han quedado anquilosados en la extensión formal de la escolaridad de los seis a los 16 años, pero "sin arbitrar dispositivos que posibiliten eliminar las barreras que limitan el aprendizaje, con el énfasis en aquellas poblaciones de contextos vulnerables o en riesgo educativo".

En la misma línea, Coral Elizondo subraya lo mal que se emplea a veces la palabra inclusión. "Muchas veces se confunde con integración, que significa centrarse en lo que el niño no sabe hacer, basarse en el déficit, para darle apoyos fuera del aula", analiza Elizondo, "mientras que la inclusión se centra en trabajar las fortalezas del niño e incluirlo con todos sus compañeros, participando en el aula, estando presente, de forma que se consigue una educación de calidad, con logros, para todo el alumnado".

Sugiere Elizondo la urgencia de "un cambio de mirada", para el que es necesario la formación y la información a la sociedad: "Se van dando pasos, hay decretos de inclusión en Aragón, en Cataluña, en Castilla y León… pero queda mucho por hacer, porque es difícil trabajar de esta forma, y más con los recortes que ha sufrido la educación", subraya. Además, en muchos casos hay que vencer reticencias, o superar ideas equivocadas: "La inclusión no quiere decir café para todos, sino una respuesta ajustada a cada uno de los niños y niñas de tu aula. Para ello es necesario formación, para aplicar los criterios del diseño universal para el aprendizaje al currículo, para tener en cuenta a todo el alumnado en la programación del aula, desde los que tienen dificultades hasta los que tienen altas

capacidades, con una enseñanza multinivel. Café para todos es lo que tenemos ahora, cuando homogeneizas la clase haciendo una regresión a la media".

"La inclusión no quiere decir café para todos, sino una respuesta ajustada a cada uno de los niños y niñas de tu aula" (Coral Elizondo)

Y apunta un riesgo. Hay prácticas, como el aprendizaje por proyectos, que favorecen la inclusión, pero no por trabajar de esta manera estamos siendo inclusivos: "Puedo estar segregando si no tengo a todo el alumnado presente en el aula, participando activamente, obteniendo logros". Y lo mismo con el resto de metodologías inductivas: "Se relacionan con la inclusión, pero no por hacerlas eres inclusivo, porque requieren de equidad, de tener en cuenta las oportunidades, recursos y capacidades de todo el alumnado para conseguir su máximo potencial, porque todas las personas podemos brillar en un momento determinado".

Junto con la necesidad de cambiar la mirada, el encuentro de ONCE y Fundación ONCE, que logró que el *hashtag* #Reinventemosjuntosunaescuelaparatod@s fuera *trending topic* la mañana del sábado, subrayó cómo se debe avanzar hacia la inclusión tejiendo redes de colaboración, en la línea de la experiencia presentada por la presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana, Encarna Cuenca, en la cual toda la comunidad educativa participa para alcanzar mayores cotas de inclusión en base a los indicadores del *Index for Inclusion*.

ILA por una escolarización inclusiva

Para los distintos expertos consultados, la escuela no puede ir sola en esta batalla, y la superación de la exclusión es un proceso más amplio, social (familia, barrio, municipio). Los desafíos de la inclusión educativa son los de la inclusión social, los de la equidad, de la reducción de desigualdades, y, como señala Bolívar, "en el fondo, la práctica de la inclusión en la escuela es una forma privilegiada de promover la justicia social".

Así lo entiende también el grupo promotor de la Iniciativa Legislativa de los Ayuntamientos (ILA) por una escolarización inclusiva en el ámbito de la educación no universitaria de la comunidad de Madrid, compuesto por padres, madres, maestros, directores de centros educativos, abogados y ciudadanos sin hijos pero comprometidos con la educación inclusiva. La ILA, revisada por más de 200 organizaciones, sindicatos, expertos universitarios, federaciones de asociaciones de padres, ha sido suscrita de momento por 42 asociaciones y era protagonista el pasado domingo 29 de octubre de una concentración en la Puerta del Sol de Madrid.

Con ella, se recordaba que el texto ya se ha registrado en la Asamblea de Madrid para la valoración de la Mesa. "Creemos que es urgente que se debata, que se presenten enmiendas por parte de los diferentes grupos y que se apruebe… y la predisposición tanto de Ciudadanos como de Podemos y PSOE es excelente", analizaba Jesús Rogero, profesor de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid y miembro del grupo promotor.

La ILA habla de la elevada segregación socioeconómica y por motivos de discapacidad, con un 22% de niños y niñas con necesidades educativas especiales separados en centros especiales, y aboga por aulas con una mayor diversidad, reflejo de la sociedad madrileña. "Es cierto que entran otros factores en juego, que tienen que ver con la geografía, con la distribución de la población en el territorio, pero el sistema educativo, con su política de bilingüismo o de extensión de la concertada, segrega, y cada vez más", menciona Rogero.

Dos años después, comienza a iniciarse la tramitación de esta ILA que, como defendían sus promotores en el manifiesto leído en la Puerta del Sol, aspira a lograr "escuelas que no olviden a nadie, escuelas donde quepamos todas y todos, escuelas donde la diversidad humana se entienda como una riqueza y no como un lastre".

El V Plan Director de la Cooperación Española, o cómo nos la jugamos con la infancia

Las organizaciones de derechos de infancia se unen para señalar la importancia de situar a los niños y las niñas en el centro

Redacción

A finales de este año o, como mucho, en el primer trimestre de 2018, debería aprobarse el V Plan Director de la Cooperación Española. En su antesala, antes de que comience su tramitación con consultas, aportaciones, etc, el Grupo de Infancia, que desde 2012 integran Acción contra el Hambre, EDUCO, Entreculturas, Plan International, Plataforma de Infancia, Proyecto Solidario, Save the Children, UNICEF Comité Español y World Vision Spain, ha lanzado un llamamiento para recordar que este supone una oportunidad para millones de niños y niñas.

Además del documento que han elaborado (1) y de la conversación que han iniciado, bajo el *hasthag* #Oportunidad Infancia, hemos querido saber un poco más de la relevancia que puede tener este documento en el bienestar y el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas.

Para ello, hemos contado con la colaboración de Valeria Méndez de Vigo, responsable del Departamento de Estudios e Incidencia de Entreculturas, y Michela Ranieri, técnico de Política Exterior y Ayuda Humanitaria de Save the Children.

El contexto

Para Ranieri, el hecho de que este nuevo plan director surja en un escenario muy distinto al de su predecesor supone una gran oportunidad. Lo es en el plano internacional, pues «por un lado, se enmarca y tiene que dirigirse a cumplir los compromisos asumidos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que han otorgado a la infancia un papel central y, por otro lado, se sitúa en el contexto de la revisión del Consenso Europeo de Desarrollo, que tiene una importancia crucial para determinar cuál será la política de desarrollo de la Unión Europea». Y lo es también en el plano nacional, tras la firma de la Estrategia de Infancia en 2015. Con este plan director 2017-2020 España podrá «reafirmar y poner en práctica el compromiso asumido, y dotar de coherencia y visibilidad las intervenciones a favor de la infancia de la cooperación española.

En este marco, Méndez de Vigo también subraya la inmejorable ocasión que supone la elaboración de este plan para "alinearse con el contexto internacional, fundamentalmente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030, ratificados en 2015, y que constituyen la hoja de ruta para alcanzar el desarrollo sostenible en los próximos años". "La Agenda 2030 será el contexto al que debemos mirar, y el Plan director de la cooperación española tendrá que estar enmarcado en esta agenda, que implica compromisos para España como donante, pero también en el plano interno".

Con la crisis económica remitiendo o aminorando, «el plan director debería ser el reflejo de una cooperación al desarrollo reforzada, tras el drástico recorte de fondos en la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD)». España tiene la ocasión de demostrar que su recuperación económica se traduce también en una recuperación de la AOD hasta alcanzar el 0,4% de la Renta Nacional Bruta al final de la legislatura, considera Méndez de Vigo.

La Estrategia 2015

> "Situar a la infancia en el centro y corazón de las políticas de cooperación", «Otorgar prioridad a los niños y a las niñas en la cooperación al desarrollo»… es lo que le pide el Grupo de Infancia a este plan director. Les preguntamos a las expertas si la Estrategia de Infancia firmada en 2015 ha tenido efectos reales. Para Méndez de Vigo, «ha tenido mucha relevancia en cuanto a dar visibilidad específica a los niños y niñas, que de otro modo quedan muy invisibilizados, situar a la infancia en las políticas de cooperación al desarrollo con un énfasis y discurso propio, y poner de acuerdo a diferentes actores en torno a la infancia». Es a partir de ella que "se habla mucho más de las problemáticas específicas de niños y niñas».

Para Ranieri, supuso también un "hito importantísimo", por lo que "no puede dejarse en un cajón". En este sentido, ve este plan director como una oportunidad "para que el Gobierno incorpore aquellas actuaciones necesarias para dotar de eficacia la estrategia: focos, mecanismos de seguimiento, formación para todos los profesionales de la cooperación…, para que por fin se ponga en marcha".

Las recomendaciones

El documento elaborado por el Grupo de Infancia eleva a cinco las recomendaciones para garantizar que los niños y niñas constituyen un eje primordial del plan director:

Definir y garantizar que los niños y niñas y su bienestar sean una prioridad de la política de cooperación española.

Garantizar que el enfoque y directrices de la estrategia de infancia se integran en el V Plan Director.

Promover que la política de cooperación española se enmarque en la Agenda 2030.

Asegurar un impacto positivo transversal en la infancia, promoviendo el enfoque de derechos de la infancia en áreas fundamentales como la nutrición, la salud, la educación, la igualdad de género, el agua y saneamiento y la protección.

Incrementar de manera sostenida y previsible los fondos de la AOD hasta alcanzar el 0,4% de la Renta Nacional Bruta en 2020.

«Esta aspiración del 0,4% corresponde a la media de los Estados europeos en 2016», explica Ranieri, «España está muy por debajo, con un 0,12% en 2016 y un leve incremento en 2017». De ese porcentaje, señala la experta, una parte sustancial repercutiría directamente en la infancia, pues «los niños y las niñas representan la población mayoritaria en los países menos adelantados del mundo».

El período 2009-2016

Para el sector de la cooperación, constituye una etapa horrible, pues se sufrieron recortes de más del 70% (del 80% en el caso de la ayuda humanitaria y del 90% en cooperación en educación). Con su 0,12% de la Renta Nacional Bruta, «frente al compromiso suscrito en convenciones y tratados internacionales, que asciende al 0,7%, España ha pasado a ocupar uno de los últimos puestos dentro de los países donantes», lamenta Méndez de Vigo. Con respecto a la educación básica, el volumen dedicado a esta partida en 2015, «no llegaba a los 5 millones de euros, un 0,7% de la ayuda bilateral total, cuando la recomendación de sendas proposiciones no de ley del Congreso de los Diputados y de una moción del Senado cifran en el 8% el porcentaje de la AOD que debe destinarse a educación básica».

La falta de indicadores

«Uno de los retos con los que nos encontramos es la falta de datos, la infancia no es un rubro o partida dentro del sistema de medición del Comité de Ayuda al Desarrollo ni por tanto tampoco de España», asevera Méndez de Vigo, «Tenemos los datos totales y sectoriales, pero no lo que se destina a infancia como tal». Una de las peticiones del Grupo de Infancia es poder tener estos datos recopilados y, a partir de ahí, «poder tener también porcentajes de inversión claros específicamente para la infancia, más allá de las peticiones generales del aumento de la AOD hasta el 0,4% al final de la legislatura».

Ranieri, que también echa en falta estos indicadores específicos de infancia, apunta que «sectorialmente calculamos que debería asegurarse que un 3,3% de la ayuda se destine a programas para combatir la desnutrición infantil, mientras debería incrementarse hasta el 8% de la AOD la inversión en educación».

El coste

Las repercusiones de un plan director conservador o timorato no son baladíes. «Si no es ambicioso y si los presupuestos de cooperación no aumentan su cuantía, esto ha tenido y tendrá indudables costes en todos los sectores. Las cifras abstractas se traducen en actuaciones concretas que no se realizarán, como ha ocurrido en el pasado reciente: niños y niñas con desnutrición, o sin acceso a la escuela, o que la abandonan, o que no tienen garantizada una adecuada calidad por docentes que no se formarán, becas que no existirán…», proclama Méndez de Vigo.

El coste, considera Ranieri, «no afecta solo a la infancia, sino al conjunto de las comunidades y por lo tanto de los países afectados». Y menciona solo algunos ejemplos: «Financiar adecuadamente la respuesta a la desnutrición infantil significa apostar por niños libres de sus consecuencias a largo plazo (enfermedades crónicas, fracaso escolar, etc.) provocadas por el retraso en el crecimiento que esta provoca, y esto tiene un impacto directo en el desarrollo económico, la productividad y la reducción de la pobreza. Mientras, invertir en la educación de los niños y niñas afectados por los conflictos y el desplazamiento forzoso significa invertir en la futura reconstrucción y desarrollo de sus países, como en el caso de Siria, donde se habla ya de una generación perdida por los millones de niños y niñas que están sin escolarizar y en algunos casos nunca han recibido una educación, mientras que la escolarización antes del conflicto alcanzaba el 90%».

(1)

https://www.entreculturas.org/sites/default/files/EstrategiaInfancia2017.pdf

Ver Texto