

CONVERSACIONES SOBRE EL FOMENTO DE LA ESCOLARIZACIÓN INCLUSIVA



**Observaciones a partir de un recorrido por América
Latina, octubre/noviembre de 2018**



Stephanía Duarte Mora y David Towell

Introducción

En muchos países del mundo se adelantan importantes esfuerzos para fomentar la *educación inclusiva*. En palabras sencillas, esto significa: crear ambientes de aprendizaje que maximicen el potencial de todas las personas jóvenes en nuestras sociedades tan diversas, para recibir educación de calidad junto a sus pares, en escuelas locales abiertas a toda la comunidad.

Durante más de 30 años, se ha reconocido a nivel global que la escolarización inclusiva es la mejor manera de hacer avanzar la educación. Sin embargo, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (especialmente en su artículo 24) y, más recientemente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (especialmente, el objetivo 4), han dado un impulso a esta visión. Muchos gobiernos se han adherido a estos objetivos. A nivel más local, la familia y otras organizaciones de la sociedad civil han sido defensoras activas de la reforma educativa para beneficio de todas las niñas y niñosⁱ. Muchas buenas escuelas, con personal docente de calidad y, de hecho, estudiantes, han intentado trabajar desde la inclusión en su cotidianidad. Todo esto también está pasando en América Latina

Durante un mes, entre octubre y noviembre de 2018, tuvimos el privilegio de viajar juntos por cuatro países México (Ciudad de México y Puebla), Colombia (Bogotá, Bucaramanga y Paipa), Perú (Lima y Arequipa) y Bolivia (La Paz y Cochabamba)- con el fin de conocer mejor los avances a la fechaⁱⁱ. Stephanía es profesora en una escuela en Bucaramanga, esta escuela busca mejorar su desempeño para todas y todos los estudiantes, y le dio a Stephanía tiempo para participar en esta exploración. David es el director del Centro de Futuros Inclusivos (Centre for Inclusive Futures), con sede en Londres, cuya visión es ayudar a construir comunidades sostenibles que valoren a todos sus integrantes como ciudadanos iguales. En los últimos 12 años, David ha tenido la oportunidad de trabajar durante 6 semanas por año, con personas en América Latina que comparten esta visión.

En cada país, fuimos invitados por organizaciones de la sociedad civil que inciden a favor de esta y otras causas. Estas fueron: la ONG: *Puebla para Todos*, en México; en Colombia [*Asdown*](#) y la [*Universidad Autónoma de Bucaramanga \(UNAB\)*](#); en Perú la [*Sociedad Peruana de Síndrome de Down \(SPSD\)*](#) y [*Equipo 21*](#); y en Bolivia el [*Programa Mundo Inclusivo \(PMI\)*](#). Como explicaremos más adelante, nuestro trabajo en México fue un poco diferente, sin embargo, en los otros tres países, el énfasis principal de nuestros anfitriones es la inclusión de personas con discapacidad. Cada uno organizó una agenda para que conociéramos a los estudiantes, sus familias y visitáramos escuelas, habláramos con el personal directivo, contactáramos a oficiales gubernamentales y nos reuniéramos con líderes de asociaciones con el fin de entender sus estrategias para la transformación educativa.

Como lo muestran nuestras fotografías, tuvimos la suerte de conocer a muchas personas inspiradoras que adelantan esfuerzos impresionantes para fomentar la escolarización inclusiva, con frecuencia, en circunstancias desafiantes. Les agradecemos sinceramente.

Nuestro enfoque

Durante las cuatro semanas del viaje, nos reunimos con casi 200 personas: con algunas de ellas a nivel individual; con otras, en el marco de grupos particulares (por ejemplo, asociaciones familiares); y, con otras tantas, en grupos mixtos de actores que trabajan conjuntamente para lograr un cambio positivo. Algunas de ellas participaban en lo que podemos describir como *propiciar el ambiente* para una escolarización inclusiva, por ejemplo, a través de cambios legislativos, inversión pública, formación del personal docente y esfuerzos para informar a la opinión pública.

Muchas otras participaban en la promoción del *desarrollo de una escuela inclusiva*, con el fin de acoger una mayor diversidad en las aulas de clase y garantizar que todos los estudiantes participen y aprenden. Como lo dijimos anteriormente, nuestro interés primordial era entender mejor cómo las asociaciones de la sociedad civil y las alianzas juegan un rol en la promoción de la escolarización inclusiva en estos contextos nacionales diferentes. Stephanía está produciendo un video complementario en el cual comparte más imágenes de nuestro recorrido y ofrece sus reflexiones sobre las implicaciones de nuestras observaciones y apuntes para el personal docente.



Nuestro enfoque fue directo. Esencialmente, facilitamos y participamos en una “conversación fluida” con las personas con las que nos reunimos en cada país, buscando entender cómo definen la escolarización inclusiva, lo que hacen para ampliar la participación en la educación de calidad, lo que creen que funciona, lo que no logra resultados y las lecciones que están aprendiendo para desempeñarse mejor.

Tratamos de unirnos a cada conversación con mentes y corazones abiertos, escuchando atentamente a la experiencia de cada persona, y no menos importante, de la gente joven. Sin embargo, nuestras mentes no estaban en blanco. Estamos comprometidos con el enfoque de derechos humanos a la educación, establecido en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad UNCRPD: todas las personas jóvenes tienen el mismo derecho a educación de calidad. Consideramos que el paquete de recursos de la [UNESCO/Oficina Internacional de Educación](#) *Reaching out to*

*all learners*ⁱⁱⁱ [*Llegando a todos los estudiantes*], ofrece un marco muy útil para reflexionar sobre el *proceso* de la transformación educativa cuando hay interconexión entre el gobierno, la escuela y el aula de clases –a pesar de que también creemos que los recursos internacionales como estos deben ser sensibles a los diferentes contextos y culturas locales. Y tuvimos en cuenta la experiencia concreta de la provincia canadiense de New Brunswick, una de las pioneras en desarrollar sistemas educativos plenamente incluyentes^{iv}.

En cada país finalizamos nuestra visita, reuniéndonos con nuestros anfitriones y, en algunos casos, con sus aliados. Compartimos nuestras observaciones específicas y continuamos nuestra conversación sobre las estrategias de la sociedad civil para el cambio educativo y las implicaciones para el gobierno.

En este folleto examinamos lo que aprendimos de estos tres países, con el fin de dar algunas reflexiones generales sobre la estrategia y describir algunas iniciativas que nos impresionaron. Ofrecemos estas reflexiones, no como “conclusiones”, sino más bien como un recurso que muestra el trabajo que ya están haciendo los líderes nacionales y locales para aprender de su propia experiencia y desempeñarse mejor en cada una de sus circunstancias.

Fomentar la educación inclusiva: doce lecciones clave

Los países que visitamos son ampliamente diversos en su composición social. Esta diversidad, normalmente refleja una larga historia de división social, discriminación y exclusión. Las comunidades indígenas que han sido víctimas de siglos de opresión, los descendientes de africanos que vinieron como esclavos, discriminación de género, prejuicios y bajas expectativas con respecto a las personas con discapacidad. Amplias brechas entre los estilos de vida rural y urbana. Desigualdades económicas masivas y continuas, reflejadas además en sistemas educativos públicos y privados diferenciados.

Por supuesto, las escuelas forman parte de estas sociedades. Las escuelas al tratar de incorporar políticas, culturas y prácticas incluyentes, pueden desarrollar pequeñas comunidades que celebran esta diversidad y llegar a todas y todos los estudiantes.

Este es un enorme reto. Requiere de la participación activa de las instituciones educativas gubernamentales (incluyendo, por supuesto, al personal docente y otros profesionales) y a la sociedad civil; necesita la acción positiva a todos los niveles, desde el Ministerio de Educación hasta los niños y sus familias y requiere los esfuerzos sostenidos, por muchos años, de todos estos niveles.

En los tres países, tuvimos el privilegio de observar excelentes ejemplos de estos esfuerzos y de aprender de mucha gente inspiradora y comprometida. Al reflexionar sobre estos ejemplos, hemos identificado **12 lecciones clave** para alcanzar el progreso sostenido hacia la escolarización inclusiva, enfocándonos –como nuestros anfitriones- particularmente en la inclusión de niños niñas y personas jóvenes con discapacidad junto a sus pares. Al llamarlas *clave*, nos referimos a maneras de derribar las muchas barreras del progreso. Al identificar 12, estamos haciendo énfasis en los desafíos interconectados que están implicados en la transformación del sistema educativo.

Ofrecemos estas 12 claves como un marco para que el gobierno, las organizaciones de la sociedad civil y las escuelas, revisen el avance de sus propios viajes hacia la escolarización inclusiva e identifiquen alternativas para un mejor desempeño.

12 lecciones clave sobre estrategias para fomentar la escolarización inclusiva

1. La transformación sostenida de la educación –a nivel del sistema como un todo, y a nivel de la escuela- requiere de una visión coherente de escolarización inclusiva, para impulsar una amplia gama de acciones positivas.
2. El fomento de una escolarización inclusiva es un proceso permanente de revisión de los avances de esta visión. También implica fortalecer la capacidad de ambos: el sistema educativo y cada escuela individualmente, con el fin de tener éxito con todos los estudiantes. Este proceso requiere un compromiso sólido con el aprendizaje fundamentado en la experiencia.
3. La transformación de las formas tradicionales de educación requiere un liderazgo creativo y resiliente que, simultáneamente, articule la visión, comprometa y movilice el apoyo de un amplio rango de intereses, y motive este proceso continuo de reflexión abierta y autocrítica.



4. Para alcanzar la transformación nacional, se requiere la acción del gobierno, no solo a nivel de legislación y políticas públicas, sino también en el ejercicio de un liderazgo estratégico que articule plenamente una nueva visión de la educación con base en la valoración de la diversidad, y movilice elementos interconectados de cambio en “todo el sistema”.

5. Las asociaciones de familias tienen un rol fundamental como socios del sistema educativo, en todos sus niveles, para promover el avance hacia la escolarización inclusiva. También deben pensar estratégicamente sobre las mejores maneras de utilizar sus modestos recursos para maximizar el impacto positivo.
6. El cambio transformador depende en gran medida del fortalecimiento de las capacidades de docentes y otros profesionales para pensar y actuar diferente. Esto requiere una reforma importante de la educación profesional básica en las universidades y otras instituciones de formación. También se requiere fortalecer las oportunidades de los docentes y profesionales para que tengan un continuo desarrollo profesional dentro de las escuelas.
7. La escuela, a nivel individual debe ser un foco donde se centren los esfuerzos para alcanzar la transformación educativa. A su vez, una transformación sostenible requiere que las escuelas se conviertan en pequeñas comunidades de aprendizaje, que reflexionan profundamente sobre sus experiencias, con el fin de formar su propio camino hacia la escolarización inclusiva.
8. La mayor parte del aprendizaje planificado se lleva a cabo en las aulas de clases: el personal docente necesita el apoyo, la confianza y las habilidades necesarias para gestionar sus aulas de clases y planificar sus lecciones de manera que todos y todas las estudiantes puedan participar y aprender.
9. El apoyo de los expertos a las escuelas requiere centrarse en ayudar al personal docente a ser efectivo en aulas de clases diversas, así como a diseñar adaptaciones individuales y materiales de aprendizaje específicos.
10. El alumnado (los y las estudiantes) componen la gran mayoría de la escuela: son recursos esenciales en la construcción de una cultura inclusiva y en el apoyo al aprendizaje mutuo.
11. Las universidades que tienen la misión explícita de abordar los cambios sociales pueden ser un recurso importante de la reforma educativa.
12. Los esfuerzos para fomentar la escolarización inclusiva pueden obtener un mayor apoyo si sus objetivos van de la mano con los temas dominantes de la agenda pública y política de cada país.

Exploremos cada una de estas lecciones clave:

Clave 1. *La transformación sostenida de la educación –a nivel del sistema como un todo, y a nivel de la escuela- requiere de una visión coherente de escolarización inclusiva, para impulsar una amplia gama de acciones positivas.*



Los complejos y prolongados procesos de cambio social, pueden ser mejores cuando hay una dirección clara. A nivel global, tanto la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como el ODS número 4, ofrecen esta dirección en materia de escolarización inclusiva. Aquí lo sintetizamos de manera sencilla, así: “la creación de ambientes de aprendizaje que maximicen el potencial de todas las personas jóvenes (...) para recibir educación de calidad junto a sus pares en escuelas locales que atiendan a toda la comunidad”. La educación de calidad implica que

cada estudiante esté presente, participe y alcance logros.

Reaching out to all learners [Llegando a todos los estudiantes], que mencionamos antes, añade detalles a esta definición al identificar tres conjuntos de indicadores (a nivel de gobierno, escuelas y aulas de clases) para guiar las evaluaciones del progreso hacia esta visión.

Sin embargo, como lo aclara la observación general de las Naciones Unidas a propósito del progreso en la implementación del artículo 24^v, con mucha frecuencia, los esfuerzos nacionales se ven socavados por contradicciones implícitas y explícitas en políticas, y suposiciones de trabajo. En los países que visitamos, estas contradicciones parecen surgir a menudo del uso continuo de ideas que se derivan de los enfoques de déficit tradicional para la discapacidad y su reflexión en lo que ha denominado como "educación especial". Por ejemplo, fue notable en los tres países que existe una tendencia común en las escuelas ordinarias a referirse a las personas jóvenes con discapacidad como los “estudiantes de inclusión”, con lo cual se continúa distinguiéndolos de otros estudiantes.

Ejemplos inspiradores: *en los tres países que visitamos, nuestras ONG anfitrionas son activas en la preparación y difusión de materiales que promueven un enfoque de derechos humanos a la inclusión escolar, y que describen las características de estas escuelas^{vi}. Sin embargo, encontramos la expresión más sencilla y clara de esta visión en los comentarios de 3 niñas de 11 años con las que nos reunimos en una escuela pública en Lima. Nos hablaron sobre uno de sus compañeros de clases que tiene un serio problema en la médula espinal, lo cual lo hace un usuario de una silla de ruedas. Hablando desde sus corazones (no pensamos que les hayan dicho que expresaran esto), nos comentaron que cada niño es bienvenido en su clase y que todo el mundo es diferente. Pudieron aprender de cada uno y esto hace que las aulas de clases diversas sean mejores para todas las personas. Pudimos percibir que estaban haciendo realidad esta filosofía en su aula de clases.*

Clave 2. *El fomento de una escolarización inclusiva es un proceso permanente de revisión de los avances de esta visión. También implica fortalecer la capacidad de ambos: el sistema educativo y cada escuela individualmente, con el fin de tener éxito con todos los estudiantes. Este proceso requiere un compromiso sólido con el aprendizaje fundamentado en la experiencia.*

Claramente, el aprender es la característica fundamental de la educación: el aprendizaje de los estudiantes, de los profesores, en la medida en que desarrollan nuevas prácticas; así como el aprendizaje de líderes de todo tipo. Pero la transformación que se requiere para fomentar la escolarización inclusiva también demanda que el sistema educativo en sí mismo se convierta en un *sistema de aprendizaje* en las escuelas y más ampliamente, de manera que la política responda a la experiencia del salón de clases y *viceversa*, y la innovación en un área nutra la innovación en otra.

Esto no es fácil de lograr. A pesar de las ideas populares sobre la "formulación de políticas basadas en la evidencia", las agencias gubernamentales a menudo son débiles en su capacidad de diálogo y aprendizaje y están desconectadas de la experiencia real de la provisión educativa, por las estructuras burocráticas. En las escuelas que visitamos, especialmente en las escuelas públicas, las presiones sobre los maestros y otras personas dejaron poco espacio para la reflexión y la revisión conjunta del progreso.



Ejemplos inspiradores: *a continuación, mencionamos algunos ejemplos de inversión en el aprendizaje. A nivel nacional, nos impresionó mucho el compromiso con el aprendizaje sistemático a partir de la experiencia, con el fin de mejorar las estrategias para el cambio y las intervenciones educativas específicas- en las tres ONG que fueron nuestras principales anfitrionas. PMI, por ejemplo, publica sistemáticamente exámenes de progreso, basándose en las percepciones de las principales partes interesadas, con relación a todos los elementos de su programa multi-componentes para mejorar la inclusión social de las personas con discapacidad en Bolivia^{vii}.*

Clave 3. *La transformación de las formas tradicionales de educación requiere un liderazgo creativo y resiliente que, simultáneamente, articule la visión, comprometa y movilice el apoyo de un amplio rango de intereses, y motive este proceso continuo de reflexión abierta y autocrítica.*

Los roles del gobierno, en oficinas y dependencias debajo de los ministros, son vistas usualmente como roles administrativos: el trabajo es llevar a cabo las tareas establecidas en las políticas de manera eficiente y confiable. En las escuelas de América Latina (especialmente las públicas), el trabajo de los directores y del personal gerencial, con frecuencia se ve de manera similar: mantener la institución funcionando sin problemas. A pesar de lo importante que son estas habilidades, no son iguales al liderazgo inspirador que se requiere para los grandes cambios culturales que supone la escolarización inclusiva. Afortunadamente, este liderazgo visionario y comprometido puede venir –y viene- de muchas fuentes: ciertamente, algunas personas a cargo de la formulación de políticas públicas, y líderes escolares, pero también de docentes de base, familias y estudiantes; tal vez todos apoyados por grupos independientes de incidencia y universidades. Estos liderazgos deben identificarse y protegerse.



Ejemplos inspiradores: *nuevamente, las tres ONG que fueron anfitrionas durante nuestra visita muestran grandes cualidades de liderazgo en sus esfuerzos para crear estrategias multifacéticas para el cambio educacional, desde sus bases en la sociedad civil. Mónica Cortés (a la izquierda) es la directora de Asdown, Colombia. Es madre y profesora. Durante años, ha construido la capacidad de su asociación para ser una voz valiosa en la formulación de políticas públicas a nivel nacional, así como un apoyo a los padres y las escuelas que caminan hacia la inclusión, por ejemplo, fortaleciendo las relaciones entre iniciativas similares en las Américas^{viii}.*

Clave 4. *Para alcanzar la transformación nacional, se requiere la acción del gobierno, no solo a nivel de legislación y políticas públicas, sino también en el ejercicio de un liderazgo estratégico que articule plenamente una nueva visión de la educación con base en la valoración de la diversidad, y movilice los elementos interconectados del cambio de “todo el sistema”.*



Nos reunimos con oficiales del Ministerio de Educación en dos países y trabajamos con promotores de políticas públicas en los tres, pero no estudiamos los marcos de políticas públicas existentes en detalle. En cada país, el gobierno ha contraído obligaciones públicas para promover la educación inclusiva, expresadas en varios niveles de legislación y declaraciones. Sin embargo, nuestra impresión es que estos esfuerzos normalmente se quedan cortos con respecto a lo que se necesita para establecer y monitorear una estrategia concertada para la transformación escolar. Como lo anotó un funcionario: “es mucho más fácil producir políticas públicas que implementarlas a nivel local”.

Sensibilizar al público es un buen e importante punto de partida, como también lo es establecer el derecho a la escolarización inclusiva en la legislación, especialmente si existen mecanismos adecuados de rendición de cuentas y el gobierno motiva la incidencia independiente a favor de los estudiantes y sus familias. También lo son la atención al plan de estudios y los acuerdos sobre las evaluaciones que tomen en cuenta a todos y todas las estudiantes, especialmente si estos son totalmente aceptados por las instituciones formadoras del personal docente y en la educación profesional continuada. También es importante que el gobierno garantice que todos los recursos requeridos para apoyar a los estudiantes se invierten en escuelas regulares.

Nuevamente, nuestra impresión es que en los tres países las políticas públicas se quedan cortas con respecto a estos requerimientos. Muchas personas jóvenes no pueden ejercer su derecho a la educación inclusiva y todavía no hay buenos procesos para involucrar a todos los actores relevantes en el monitoreo del progreso a nivel nacional. Más adelante, hablamos sobre el progreso al nivel de la escuela.

Clave 5. *Las asociaciones de familias tienen un rol fundamental como socios del sistema educativo, en todos sus niveles, para promover el avance hacia la escolarización inclusiva. También deben pensar estratégicamente sobre las mejores maneras de utilizar sus modestos recursos para maximizar el impacto positivo.*



Conocemos mucho más sobre el trabajo de las ONG nacionales que fueron anfitrionas en el marco de nuestra visita. Dos de ellas, Asdown y SPSD, son asociaciones de familias que inciden- como parte de sus comunidades- para garantizar mejores vidas para sus niños y niñas con discapacidad (inicialmente, focalizándose en niños con síndrome de Down). Estas dos asociaciones son integrantes de una red global de este tipo de organizaciones, casi todas

iniciadas por padres y madres para ayudar a sus propios hijos e hijas con discapacidad y que con el tiempo han crecido para incluir a muchas otras familias, ofreciendo servicios para personas con discapacidad y asumiendo roles de incidencia en políticas públicas. PMI es un poco diferente en la medida en que es el programa educativo de una organización de la sociedad civil, inspirado por el movimiento global para promover la “*rehabilitación basada en la comunidad*” de las personas con discapacidad. Esta filosofía también hace un gran énfasis en el rol de las familias y las comunidades en la promoción de la inclusión social: PMI apoya a familias Bolivianas de muchas maneras similares a las que usan nuestras otras dos organizaciones anfitrionas (dos de las asociaciones más pequeñas que visitamos, la red de familias emergente en Paipa y el Equipo 21 en Arequipa están desarrollando funciones similares a nivel más local).

Ejemplos inspiradores:

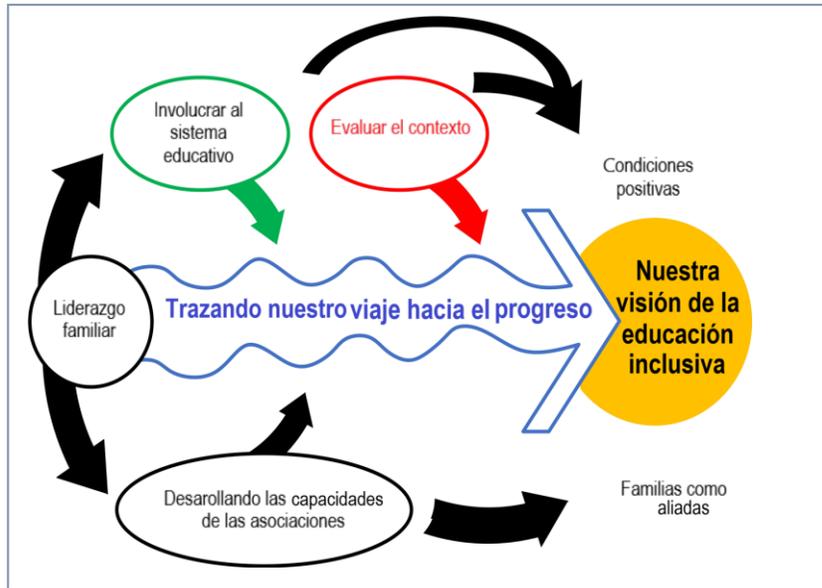
Casi todo lo que vimos del trabajo de estas organizaciones orientadas a la familia nos inspiró. Muchos niños y niñas con discapacidad y pertenecientes a otros grupos minoritarios tienen graves discapacidades, y las familias enfrentan una vida entera de luchas para garantizarles sus derechos junto a otras personas. Sin embargo, las familias que conocimos llevan a cabo un sólido trabajo por sus propios hijos e hijas, para apoyar a otras familias, y tienen un compromiso importante con la construcción de sociedades más incluyentes, fundamentadas en la ciudadanía igualitaria.

Hay muchos aspectos superpuestos en este trabajo. En Paipa, una red de familias que surgió recientemente –liderada por una madre que tiene excelentes capacidades para el trabajo en red y su hijo adulto; y que se reúnen en la sala de su casa- está apoyando a sus integrantes para aumentar las oportunidades de los niños y las niñas con discapacidad y reconocer sus derechos para que puedan disfrutar de la vida de la misma manera en que lo hacen otras personas en la localidad. También son pioneros de su propia versión de la “planificación de la vida” con adultos jóvenes con discapacidad y en la construcción de “círculos de apoyo”. De igual manera, la asociación en Arequipa está movilizando recursos comunitarios para crear oportunidades de empleo para personas jóvenes con discapacidad, por ejemplo, a través de una panadería comunitaria.

En las tres organizaciones nacionales, hay un trabajo bien establecido para ayudar a los niños, niñas y sus familias a acceder a educación ordinaria a través del apoyo a las familias a nivel individual, educando a las familias que están involucradas con ciertas escuelas y construyendo un movimiento de incidencia familiar. En diferente medida, cada una de ellas cuenta con personal y asume otras funciones, como por ejemplo, la sensibilización de la opinión pública, la capacitación a docentes y el apoyo a las escuelas en el camino hacia la inclusión. Una aspiración común es el uso de buenas de prácticas inclusivas como ejemplo ante escuelas interesadas, con el fin de informar y persuadir a los ministerios de educación para promover la escolarización inclusiva de manera más amplia a través de las políticas públicas y de la inversión.

Desde una perspectiva más amplia, las tres organizaciones del nivel nacional, han reconocido la importancia de construir alianzas con la sociedad civil, con el fin de fortalecer sus voces en la política pública y extender la cobertura de estas funciones primordiales a más familias y más escuelas. Tal y como pasa en las entidades públicas, las

organizaciones enfrentan el reto estratégico de tener que decidir cómo usar (y fortalecer) de mejor manera sus modestos recursos para lograr mejores efectos. Puede haber tensiones, por ejemplo, cuando se busca ser socio del gobierno y las escuelas y se actúa también como defensor de las familias, y al mismo tiempo se es crítico de las políticas de gobierno y su desempeño. También hay riesgos de generar un efecto muy superfluo, como por ejemplo, las ONG adoptan un rol de capacitación de docentes, o no tienen la capacidad para trabajar con escuelas individuales por el tiempo necesario, o con la intensidad necesaria para garantizar que la escuela está en un camino sostenible hacia la inclusión.



La segunda parte de la clave 5 refleja nuestro reconocimiento a la importancia de las asociaciones de familias y otras ONG que participan en la planeación estratégica y revisión periódicas, evaluando sus supuestos de trabajo, para determinar que como se puede lograr una transformación a

gran escala y así direccionar sus esfuerzos de cambio (mencionados más ampliamente en la referencia VIII).

Clave 6. *El cambio transformador depende en gran medida del fortalecimiento de las capacidades de docentes y otros profesionales para pensar y actuar diferente. Esto requiere una reforma importante de la educación profesional básica en las universidades y otras instituciones de formación. También se requiere fortalecer las oportunidades de los docentes y profesionales para que tengan un continuo desarrollo profesional dentro de las escuelas.*



Enseñar a una comunidad más diversa de estudiantes puede ser más gratificante para los buenos docentes (y nos reunimos con muchos de ellos), pero también demanda más preparación y habilidades: necesitan buena capacitación y apoyo permanente en sus aulas de clases. Con la importante excepción del programa de posgrados de educación inclusiva de la UNAB (en

Bucaramanga), no visitamos ninguna otra institución de capacitación a docentes, y nos dijeron con frecuencia que, “la atención a la diversidad” no es una característica importante de la formación básica existente para los docentes y, de hecho, muchos docentes tienen una comprensión muy limitada de la discapacidad. Igualmente, y tan crucial como los esfuerzos para transformar las escuelas (especialmente las públicas), con frecuencia, no hay espacio, tiempo, ni apoyo para que los docentes reflexionen sobre sus experiencias diarias con otros docentes y aprendan de los padres, madres y otros expertos profesionales.

Ejemplos inspiradores: nuestros tres anfitriones de nivel nacional, invierten en la sensibilización de docentes y en el apoyo a sus esfuerzos por promover la inclusión en sus propias escuelas. En Lima, por ejemplo, SPSD es la anfitriona de una red de aprendizaje para que los y las directoras de las escuelas privadas y las personas a cargo de la coordinación de la inclusión compartan sus experiencias en las escuelas. En La Paz, el personal de PMI trabaja intensamente con docentes a nivel individual y sus escuelas públicas para garantizar que los niños, especialmente con discapacidades cognitivas, estén participando y alcanzando logros en las aulas de clases ordinarias. Un énfasis particular de este trabajo es ayudar a los docentes a realizar adaptaciones al currículo y elaborar materiales de aprendizaje ajustados, de bajo costo (por ejemplo, hechos en casa), que apoyen estas adaptaciones. PMI ha publicado una guía detallada para estos procesos, diseñada para ayudar a los equipos de rehabilitación, las familias y los docentes^{ix}.

Clave 7. La escuela, a nivel individual debe ser un foco donde se centren los esfuerzos para alcanzar la transformación educativa. A su vez, una transformación sostenible requiere que las escuelas se conviertan en pequeñas comunidades de aprendizaje, que reflexionan profundamente sobre sus experiencias, con el fin de formar su propio camino hacia la escolarización inclusiva.

Hemos argumentado que las escuelas, especialmente las públicas, florecen o no en un ambiente creado por el sistema educativo como un todo. También depende de lo que los

docentes y otros profesionales traigan a ella. Las escuelas forman parte de sus comunidades locales, donde viven los niños y niñas y sus familias. También argumentamos que el éxito de la inclusión, depende de la cuidadosa atención a cómo cada estudiante aprende mejor y a la gestión del salón de clases, de manera que todos los niños y niñas tengan la posibilidad de participar.

Sin embargo, los estudiantes se unen no solo a un aula de clases sino también a la escuela como un todo. Son las escuelas las que promueven una cultura colaborativa en donde cada estudiante es bienvenido. Son las escuelas las que tratan de reducir las barreras físicas y de otro tipo para que haya participación plena. Son las escuelas las que ofrecen apoyo a las aulas de clase, tecnología y materiales especializados cuando se requiere. Son las escuelas las que garantizan que los docentes y otros actores participan permanentemente en el desarrollo profesional y promueven oportunidades para la solución compartida de problemas.

Este énfasis en las escuelas como un todo es importante porque los estudiantes se mueven entre clases y participan en todas las actividades de la escuela (mire el patio de juegos, por ejemplo). Es importante porque los docentes como personas individuales pueden irse, mientras la escuela y su cultura continúan. También es importante porque, como lo vimos, los docentes que son entusiastas, los que abrazan la diversidad en sus aulas de clase, pueden ver muy pronto que les envían más y más estudiantes “diferentes”. El progreso es más probable cuando todos los docentes aceptan la responsabilidad por todos los estudiantes. Igualmente, una escuela en un área puede empezar a verse como la “escuela inclusiva” a nivel local, liberando a otras para que sean exclusivas. Es probable que la concentración de los estudiantes en algunas de estas formas excluyentes, mine la práctica inclusiva en el largo plazo.

Reflexionando sobre las primeras tres lecciones, la transformación escolar requiere visión, liderazgo y una estrategia de mejora escolar basada en el aprendizaje continuo de la experiencia –especialmente dirigido a la evaluación de la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes. Estos procesos deben fundamentarse en una alianza entre la escuela (todo el personal, no solo los docentes), sus estudiantes y la comunidad más amplia –especialmente las familias de todos los estudiantes (lo que quiere decir, a su vez, que se debe ayudar a las familias a entender los beneficios de la inclusión para todos). Y si bien, como vimos, esta estrategia puede apoyarse enormemente con el respaldo técnico y la facilitación externa – como la que ofrecen nuestras tres organizaciones anfitrionas – finalmente, la escuela debe asumir la responsabilidad de su propia transformación: lo que llamamos *desarrollar la escuela desde adentro*.



Ejemplos inspiradores: Anteriormente, describimos algunos ejemplos del trabajo que hacen nuestros anfitriones con escuelas públicas y privadas para promover la inclusión. Uno de los más recientes es el colegio en donde trabaja Stephanía en Bucaramanga, que forma parte de la red mundial La Salle, y se inspira en las enseñanzas cristianas de Juan Bautista. Estas escuelas tienen el compromiso de reflexionar cuidadosamente sobre los valores y su expresión en la práctica. La escuela de Stephanía ha acogido a algunos niños con discapacidades (en su mayoría, jóvenes) en sus aulas de clases y buenos docentes, con sus estudiantes, están trabajando en cómo gestionar el aprendizaje de todos en estas aulas más diversas. Las directivas han iniciado un proceso de reflexión en toda la escuela, empezando con la pregunta “¿qué estamos aprendiendo de estos niños sobre las alternativas para fomentar la escolarización inclusiva?”. Y usan esta reflexión como base para la siguiente pregunta: “¿qué más se puede hacer? para ellos y otros que la escuela acogerá. Esperamos que lo que Stephanía ha aprendido en nuestro viaje sea un recurso valioso para este proceso y que su escuela se relacione con otras para crear una red más amplia en la que se compartan ideas y experiencias sobre el desarrollo escolar.

En este último punto, ya hemos observado que nuestras tres organizaciones anfitrionas tienen una estrategia “de expansión vertical” para el cambio nacional, que busca utilizar la experiencia de las escuelas innovadoras para nutrir la política pública a nivel nacional –y, por supuesto, esto es esencial para un cambio en el sistema educativo. Pero también pensamos que hay mucho que ganar de una estrategia de “expansión entre pares o expansión horizontal”, en la que las buenas escuelas se apoyan, aprenden las unas de las otras y acogen cada vez más en su red de aprendizaje a otras escuelas interesadas.

Clave 8. *La mayor parte del aprendizaje planificado se lleva a cabo en las aulas de clases: el personal docente necesita el apoyo, la confianza y las habilidades necesarias para gestionar sus aulas de clases y planificar sus lecciones de manera que todos los estudiantes puedan participar y aprender.*



Aprovechando la **clave 7**, las escuelas deben prestar cuidadosa atención a la manera en que establecen las condiciones que permite al cuerpo docente tener autonomía y el apoyo necesario para innovar. Los docentes son los líderes en sus propios salones de clases, algunas veces con apoyo adicional (no fue frecuente en las escuelas que visitamos) y trabajan con sus estudiantes para asegurar que todo el mundo participa y aprende. Sabemos que en todas las clases, especialmente aquellas que tienen un grupo diverso de estudiantes, se necesita una cuidadosa atención para responder a las necesidades de cada estudiante a través del diseño universal para el aprendizaje y los ajustes para satisfacer las necesidades individuales. Esto implica el desarrollo de lecciones y materiales de aprendizaje diferenciados, la elaboración de planes de aprendizaje individualizados, utilizando diversas metodologías de enseñanza, y la promoción de las actividades cooperativas en las que los estudiantes se ayudan entre sí. Todo esto constituye la pedagogía inclusiva.

Sabemos que lograr esto implica tensiones, por ejemplo, que identificar diferencias entre los estudiantes puede ser tanto útil (por ejemplo, para atraer recursos adicionales), como discriminatorio (por ejemplo, al hacer que algunos se vean “diferentes” de sus pares). Todo esto puede ser especialmente desafiante para los docentes acostumbrados a las metodologías tradicionales en las aulas de clase, fundamentadas implícitamente en el supuesto de que todos los estudiantes son iguales. En las clases que visitamos, en las cuales los docentes hacían sus mejores esfuerzos, observamos, sin embargo, que en algunas de ellas, el salón no hacía uso pleno de los estudiantes como un recurso para los otros, en donde los ajustes individuales, algunas veces, separaban en lugar de incluir a los estudiantes con discapacidades en las lecciones, y en las que la comprensión de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes dependía muy fuertemente de los diagnósticos médicos o psicológicos (ubicando los problemas de aprendizaje en el estudiante) en lugar de las propias evaluaciones de los profesores sobre cómo se podía ayudar mejor al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Ejemplos inspiradores: como lo mencionamos anteriormente, también visitamos aulas de clases en las que, a través del apoyo de nuestras organizaciones anfitrionas, los docentes fueron ganando confianza y experiencia para hacer todas estas cosas. Algunos también fueron descubriendo que las metodologías y los materiales de aprendizaje que habían desarrollado para ayudar a niños en particular (por ejemplo, para aprender a sumar o a multiplicar) eran útiles para todos los estudiantes, o que ofrecer apoyo de pares a los niños con dificultades de aprendizaje ayudaba tanto a quienes ayudaban como a quienes se ayuda. De forma general, sentimos que acoger la diversidad en el salón de clases permite a todos los estudiantes comprender mejor la diversidad en su comunidad, de la cual sus escuelas forman parte.

Clave 9. *El apoyo de los expertos a las escuelas requiere centrarse en ayudar al personal docente a ser efectivo en aulas de clases diversas, así como a diseñar adaptaciones individuales y materiales de aprendizaje*



Esta es una continuación de las dos claves anteriores. Algunas escuelas con buenos recursos, normalmente las privadas, emplean a expertos, por ejemplo, psicólogos, con el fin de ayudar a los docentes a entender mejor a estudiantes con discapacidad y otros. Hasta hace poco, en un país, algunas escuelas privadas pedían a los padres y madres de familia financiar apoyo adicional en las aulas de clase para sus hijos con discapacidad. Algunos sistemas públicos desplegaron personal con experiencia en educación especial para apoyar a las escuelas que aceptaban estudiantes que, de otra manera, habrían sido excluidos. Y nuestras tres organizaciones anfitrionas, especialmente PMI en Bolivia, ofrecen apoyo externo a escuelas aliadas para ayudar a los docentes a diseñar adaptaciones que permitan satisfacer las necesidades de cada niño (así como a apoyar a sus familias y a involucrar a los padres y madres en el apoyo al aprendizaje en casa).

En este último caso, con seguridad, este apoyo fue ampliamente celebrado por los docentes comprometidos. Sin embargo, también puede haber desventajas con la ayuda externa. Los docentes pueden sentirse dependientes de la asesoría externa. El apoyo al aprendizaje puede ser muy útil, pero si se centra en estudiantes en particular, en lugar del profesor,

puede reducir la participación inclusiva de los estudiantes. El apoyo a las escuelas a través del personal del sistema de educación especial puede alentar la idea de que algunos estudiantes son la responsabilidad de la persona a cargo de la educación especial, y no del docente de la clase. Sentimos que la inclusión en el aula de clase funciona mejor cuando el docente mantiene la responsabilidad plena de liderar y gestionar su clase, aunque se beneficie de la experticia y el apoyo externos para hacerlo adecuadamente.

Ejemplos inspiradores: *El enfoque de inclusión de “toda la clase” se ilustra muy bien en nuestra foto de arriba, tomada en una escuela en La Paz. Uno de los estudiantes de la clase sufrió un accidente grave y, como resultado, está perdiendo progresivamente su capacidad de oír. Se le ha dotado con una ayuda para oír, sin embargo, esta puede perder su utilidad con el tiempo. Entretanto, toda la clase, incluido el profesor, ha aprendido lengua de señas boliviana, con el fin de asegurar que comparten un medio de comunicación con el estudiante con discapacidad auditiva y aumentan sus propias habilidades que les permitirá vincularse más efectivamente a su comunidad.*

Clave 10. *El alumnado (estudiantes) forma la gran mayoría de la comunidad estudiantil: son recursos esenciales en la construcción de una cultura inclusiva y en el apoyo al aprendizaje mutuo.*

Ciertamente, en las escuelas públicas que visitamos, la mayoría de los recursos –edificios adecuados, apoyo al aula de clase más allá del profesor, materiales de enseñanza, apoyo tecnológico, etc.- son escasos. El único recurso altamente suministrado son los estudiantes. Como lo notamos desde la **clave 1** en adelante, movilizar sus contribuciones –como constructores comunitarios, líderes para la inclusión, socios con el personal para mantener la cohesión social, aprendices colaborativos y los apoyos de pares- es esencial para tener éxito en el aula de clases y al nivel de la escuela. En ambos niveles, todo el personal tiene un rol que jugar en el desarrollo de una comunidad inclusiva y también los estudiantes que quieren asumir roles de liderazgo, por ejemplo, en los consejos estudiantiles, como monitores de clases y como líderes de la inclusión.

Clave 11. *Las universidades que tienen la misión explícita de abordar los cambios sociales pueden ser un recurso importante de la reforma educativa.*

Las universidades tienen una posición privilegiada en nuestras sociedades como base de la investigación independiente y la educación superior de estudiantes que se convertirán en líderes en sus campos de trabajo. Esto incluye la capacitación de docentes y otros líderes educativos. Solo visitamos una universidad en nuestro recorrido, la UNAB, en donde un diploma de posgrado en educación inclusiva ha atraído a 153 docentes y otros profesionales



durante 7 años, y ha conllevado la creación de una red de profesionales capacitados dispersos por todo el departamento colombiano de Santander. Adicionalmente, el personal de la facultad de educación entiende la importancia de trabajar directamente con las secretarías de educación y con las escuelas a nivel individual para fortalecer sus capacidades para responder efectivamente a las políticas públicas emergentes. Las universidades que aceptan su misión social pueden ir más allá. Deben aspirar a ser modelos de inclusión en la educación

superior. Pueden ofrecer sus recursos para establecer foros independientes para el aprendizaje mutuo entre innovadores educativos. Pueden invertir en el apoyo a programas de desarrollo comunitario y cambio estratégico

Ejemplos inspiradores: *en Arequipa, supimos que la antigua Universidad de San Agustín había establecido un curso de capacitación para personas con discapacidades cognitivas, con el fin de que buscaran empleo en la panadería comunitaria creada por Equipo 21. Los docentes del curso han sido hábiles para adaptar sus metodologías y ayudar a las personas con pocas habilidades lectoras. La Universidad también es cliente de la panadería. En Bucaramanga, otra parte de la UNAB está trabajando desde hace muchos años con las comunidades desplazadas de Nuevo Girón, con el fin de desarrollar liderazgo ciudadano a nivel local (la mayoría, mujeres) y ayudar a estos líderes en la planificación urbana que se requiere para mejorar la calidad de vida de todas las personas. La educación financiada públicamente debería formar parte importante de este plan.*

Clave 12. *Los esfuerzos para fomentar la escolarización inclusiva pueden obtener un mayor apoyo si sus objetivos van de la mano con los temas dominantes de la agenda pública y política de cada país.*

Como lo mencionamos al inicio, nuestro trabajo en México fue un poco diferente al que realizamos en los tres países suramericanos. En Puebla, David está ayudando a la red “Puebla para todos”, una alianza de ONGs (incluye a organizaciones de personas con discapacidad, abogados, una confederación de empresas y una universidad). Es un programa que busca garantizar, parafraseando su eslogan, que las “personas con discapacidad sean socias para hacer de la ciudad un lugar mejor para todos”.

Esta red ha entendido que es más probable que su incidencia a favor de las personas con discapacidad sea más efectiva si se expresa de manera que tenga relación con las principales prioridades locales y nacionales. A nivel global, la mayor agenda de política pública compartida, establecidas para los próximos 15 años, se expresa a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS. Uno de ellos, el Objetivo 11, busca convertir a las ciudades en espacios sostenibles e incluyentes. Esto ofrece un marco general para sus esfuerzos.

(Curiosamente, en Lima –ver la foto a continuación- nos reunimos con autogestores, apoyados por SPSD, quienes demostraron su reconocimiento a la importancia de los ODS a través de la producción de una guía de fácil lectura de los 17 objetivos, lanzada públicamente durante nuestra visita a la oficina de la Organización Internacional del Trabajo OIT).



Los ODS son importantes en todos lados, sin embargo, diferentes países tienen sus propias cuestiones dominantes de política pública. En Colombia, se han tenido 60 años de conflicto armado, los cuales han dejado a seis millones de personas desplazadas de sus hogares. Actualmente, existe un progreso importante, pero frágil, en un proceso de paz y reconciliación a nivel nacional. Los defensores en este país pueden argumentar que la

educación inclusiva es un instrumento importante de largo plazo para la construcción de paz a nivel comunitario^{xi} (11).

En Perú, los defensores pueden fundamentarse tanto en los ODS (especialmente el ODS 4) como en el interés más amplio en los derechos humanos para fomentar la escolarización inclusiva. Posiblemente, de manera más radical, en Bolivia –que se describe a sí misma como un Estado plurinacional- hay una poderosa agenda política expresada en el lenguaje de la “descolonización”. Los defensores pueden impulsarse con el argumento de que la escolarización inclusiva es una base importante para fortalecer la autonomía y la autoconfianza de las comunidades que han sufrido siglos de opresión. De hecho, ¡un tema dominante!

Direcciones de contacto:

Stephanía Duarte Mora
stephania.duarte@outlook.es

David Towell
david.towell@inclusion.demon.co.uk

Referencias

ⁱ El principal educador británico, Sir Ken Robinson, argumenta poderosamente que si la educación sirve para preparar a toda la gente joven para los desafíos del siglo XXI, se requiere una reforma radical en la mayoría de los países, con el fin de producir un sistema más equilibrado, personalizado y creativo, que sirva a todos los estudiantes. Consúltese especialmente Ken Robinson, *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Gryalbo (2015).

ⁱⁱ Un estudio previo similar también incluyó a México y a Colombia, así como a Guatemala y a Nicaragua. Heidy Tatiana Araque Sierra y David Towell *Fomentar la educación inclusiva para forjar una sociedad inclusiva*. Centre for Inclusive Futures (2011).

ⁱⁱⁱ Oficina Internacional de Educación/UNESCO *Reaching Out To All Learners: A resource pack for supporting inclusive education*. (2016, En línea).
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf

^{iv} Gordon L. Porter y David Towell *Promoviendo la educación inclusiva: claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Inclusive Education Canada y Centre for Inclusive Futures (2017).

^v Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2016).

^{vi} Véase, por ejemplo, Sociedad Peruana de Síndrome Down (2018) *Personas diferentes, derechos iguales y Una escuela para todos*.

^{vii} Programa Mundo Inclusivo (2017) *Sistematización de procesos y experiencias exitosas programa Mundo Inclusivo*.

^{viii} Monica Cortes cuenta la historia de Asdown en Monica Cortes, Linda Jordan, Madalina Turza y David Towell *Las familias como líderes en el camino a la educación inclusiva*. Centre for Inclusive Futures (2018).

^{ix} Programa Mundo Inclusivo *Manual de inclusión educativa y anexo 1: tabla de evaluación del desarrollo - para equipos de rehabilitación basada en la comunidad, familias y maestros* Caritas. La Paz. Programa RBC Mundo Inclusivo, CBM y LFTW (2014).

^x Véase Clare Wightman, Lucie Stephens y David Towell *Ciudades para todos: personas discapacitadas como socios en la transformación de nuestros pueblos y ciudades, haciéndolas mejores para todos*. Centre for Inclusive Futures (2018).

^{xi} Véase Sol Natalia Giraldo, Victoria Illingworth y David Towell *Educación para un mañana mejor: hacia un plan de estudios para la paz, la sostenibilidad y la ciudadanía inclusiva en Colombia*. Centre for Inclusive Futures (2015).

Todas las publicaciones mencionadas en este documento que pertenecen al Centre for Inclusive Futures (inglés y español) están disponibles en:

<https://www.centreforwelfarereform.org/search/18105/>

Copyright 2019: Centre for Inclusive Futures