



LAS ESTRATEGIAS DE LAS ASOCIACIONES DE FAMILIAS PARA LOGRAR UN CAMBIO TRANSFORMADOR EN LA EDUCACIÓN



**Una visión general de las lecciones obtenidas de las experiencias
nacionales**

David Towell

Dirección de contacto: david.towell@inclusivefutures.uk

Introducción

Desde que las familias con niños con discapacidad intelectual se reunieron por primera vez para compartir sus experiencias entre ellas y hacer campaña por un mejor apoyo, la educación de sus hijos ha sido una prioridad absoluta. Lo que ahora son asociaciones nacionales surgieron en los países ricos después de la Segunda Guerra Mundial (por ejemplo, en Nueva Zelanda en 1949); más recientemente en otros lugares (por ejemplo, España en los años 60 y Colombia, 2005). Por supuesto, durante estos largos períodos, tanto las ideas sobre la educación como las oportunidades disponibles han cambiado radicalmente. En las últimas décadas, y ciertamente en el siglo XXI, muchas de estas asociaciones han llegado a la conclusión de que los intereses de sus hijos se atienden mejor mediante su inclusión junto a otros niños de sus comunidades locales en escuelas que aspiran a ofrecer una educación de alta calidad para todos: expresado de forma más sencilla, en un sistema de *educación inclusiva*.

Las políticas públicas, ciertamente a nivel mundial, también han avanzado fuertemente en esta dirección. La educación es un elemento fundamental en nuestros esfuerzos globales para construir un futuro mejor, un futuro que sea sostenible e inclusivo. El cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas de 2015 (ODS4) expresa este reto de forma sucinta como un reto que:

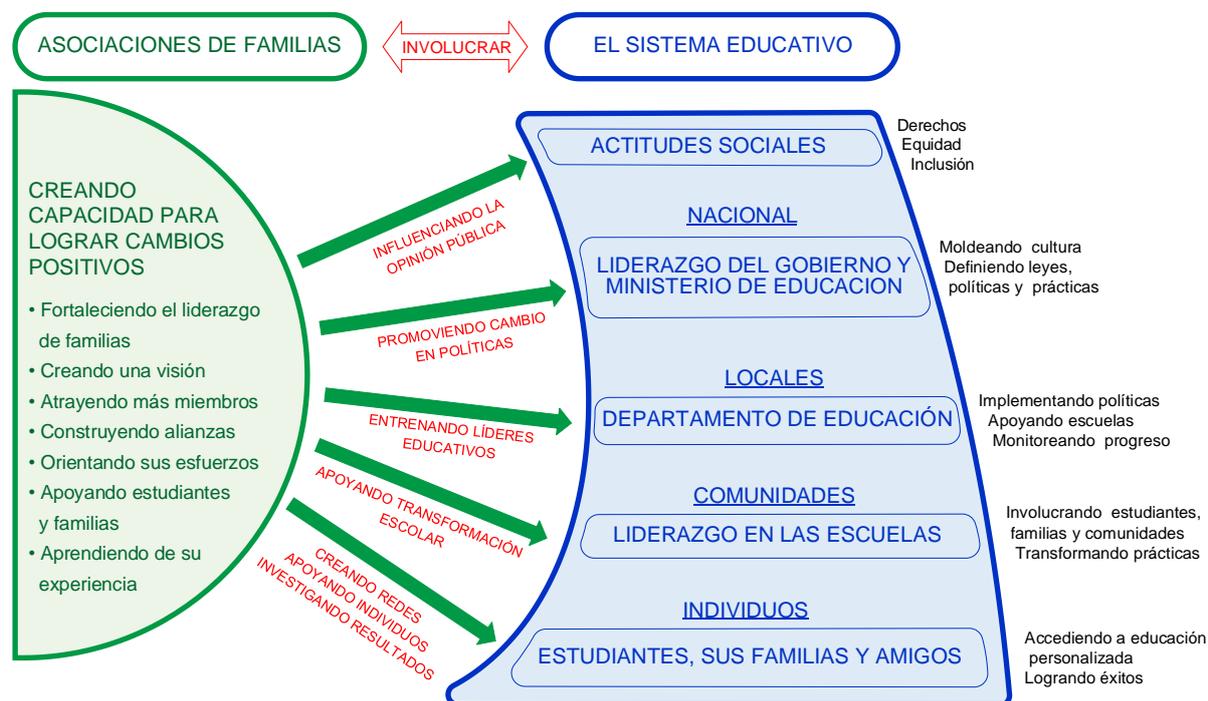
Garantiza una educación inclusiva y equitativa de calidad y promueve las oportunidades de aprendizaje permanente para todos

En este sentido, el ODS4 se ajusta a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) que, en su artículo 24, aboga por un sistema de educación inclusiva en todos los niveles. Sin embargo, muchos sistemas educativos nacionales no consiguen ofrecer una educación de calidad y hay muchos grupos desfavorecidos (personas con carencias económicas, niñas, minorías étnicas, incluidos los pueblos indígenas, personas con discapacidad, etc.) que están excluidos de la educación o mal atendidos por las disposiciones existentes.

En consecuencia, el avance de la educación de calidad e inclusiva sigue siendo un trabajo muy difícil. Los sistemas educativos son grandes y complejos. En comparación, muchas asociaciones nacionales de familias que se ocupan de los derechos de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual son pequeñas y sus miembros están bastante dispersos. Los líderes de estas asociaciones tienen que trabajar duro tanto para desarrollar su propia capacidad de lograr un cambio positivo como para encontrar buenas formas de comprometerse con el sistema educativo en muchos niveles. El diagrama (abajo) esboza algunas de las interacciones más importantes.

¿Cómo utilizan las asociaciones de familias sus modestos recursos y su experiencia vital para lograr el máximo impacto positivo?

LAS ASOCIACIONES DE FAMILIAS COMO AGENTES DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA



En el Congreso Mundial de Inclusión Internacional en 2018, invitamos a tres líderes nacionales de una mezcla diversa de países (Colombia, Rumania y el Reino Unido), todas madres de niños con discapacidad intelectual, para que compartieran sus diferentes experiencias en materia de defensa de la transformación educativa. Su historia se encuentra publicada [aquí](#)

Durante el año 2021, tratamos de aprovechar este trabajo invitando a los líderes en educación de una gama más amplia de asociaciones de familias nacionales para que compartieran sus historias. En cada uno de los países elegidos, conocemos a líderes de asociaciones que están ofreciendo un liderazgo inspirador a sus miembros y participan de forma productiva en los esfuerzos por mejorar la educación pública. Por supuesto, este ha sido un año en el que todas nuestras preocupaciones han estado dominadas por la pandemia mundial, sobre todo en la educación, donde la mayoría de los niños han pasado mucho tiempo fuera de la escuela, en la medida de lo posible aprendiendo en casa. Por lo general, estas disposiciones han magnificado las desigualdades existentes y han exigido un esfuerzo aún mayor para garantizar que los niños desfavorecidos estén plenamente incluidos en la educación a distancia. También han pedido mucho más a los padres. Por lo tanto, estamos muy agradecidos a los autores que, no obstante, han encontrado tiempo para contar sus historias nacionales.

Hasta ahora hemos informado estudios de caso de [Perú](#), [Nueva Zelanda](#), [Colombia](#) (actualizando el informe de 2018), [España](#) y, gracias a Gordon Porter, las provincias canadienses de Alberta y Nuevo Brunswick (Canadá es un país federal donde la educación es principalmente una responsabilidad provincial). Estos están disponibles en el [sitio web](#) de Inclusive Education Canadá. En este folleto analizamos estas historias para extraer las principales lecciones que esperamos sean útiles para otras asociaciones y sus dirigentes a la hora de planificar una acción positiva.

Evaluación del contexto nacional para el cambio educativo

Por supuesto, aunque hay muchas similitudes tanto en los orígenes de las asociaciones de familias en este campo como en sus aspiraciones actuales, también hay diferencias significativas tanto en esta historia como en el contexto más amplio de sus esfuerzos. Como hemos señalado, en los países occidentales más ricos, como Canadá y Nueva Zelanda, las asociaciones de familias como las descritas aquí surgieron en los primeros años tras la Segunda Guerra Mundial. Estos países (más tarde en España) desarrollaron amplios Estados de Bienestar en los que el gobierno asumió la responsabilidad de financiar los servicios públicos y educativos, proporcionando servicios universales. En los tres países, Canadá, Nueva Zelanda y España, las propias asociaciones de familias se desarrollaron como proveedores muy importantes de servicios especializados, inicialmente en relación con la educación y ahora, con más frecuencia, en relación con la vivienda, los servicios diurnos y el apoyo personal. Por lo tanto, con sus ramas de proveedores, son empleadores bastante grandes de personal profesional y en consecuencia tienen presupuestos grandes.

En nuestros ejemplos de América Latina, la historia es más breve y las asociaciones de familias siguen siendo predominantemente asociaciones de defensa y ayuda mutua. Hay menos ayudas con fondos públicos a las familias y grandes diferencias de calidad y costos entre la educación pública y la gran oferta del sector privado (casi la mitad en Perú). De hecho, aunque en todos los países aquí descritos hay desigualdades importantes, estas son mucho más profundas en los países con sistemas económicos fuertemente neoliberales y con grandes diferencias entre las zonas urbanas y rurales. Estos países varían también en la estabilidad de sus sistemas políticos (el compromiso con la democracia; el grado de corrupción del gobierno) y en la fuerza del apoyo público a las asociaciones de la sociedad civil.

Todos estos países han ratificado la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (incluido su artículo 24 sobre compromiso con la educación inclusiva), pero varían en el grado en que estos principios de derechos humanos se reflejan en la legislación y las instituciones nacionales. En Canadá, por ejemplo, la Carta fundacional de Derechos y Libertades - que precedió hace tiempo a la CNUDPD- ofrece un poderoso marco nacional para la defensa de la sociedad civil y una vía legal para avanzar en la inclusión y la equidad. En todos ellos también se ha producido una evolución en las actitudes tanto públicas como profesionales hacia la discapacidad, dejándolas en diferentes puntos de lo que podríamos considerar como un viaje desde la discriminación y la segregación hacia la igualdad de derechos y la inclusión.

En resumen, una tarea clave para los dirigentes de las asociaciones de familias es evaluar cuidadosamente el *contexto* de actuación en sus países, atendiendo tanto a cuestiones sociales y políticas más amplias como a las características específicas del sistema educativo, con el fin de identificar tanto los retos como las oportunidades de progreso.

He aquí doce preguntas clave que sirven de base a estas evaluaciones nacionales.

Evaluación del contexto nacional

En términos generales:

- ¿En qué medida existe un compromiso político nacional con los derechos humanos y, en concreto, se ha ratificado la CNUDPD y se ha plasmado en la legislación nacional?
- ¿Cuál es la naturaleza de las actitudes públicas actuales hacia la diversidad (es decir, en la acogida de personas discapacitadas y otras minorías como ciudadanos iguales)?
- ¿Cuál es la fortaleza de la economía nacional y qué prioridad se da a la inversión en servicios públicos?
- ¿En qué medida la cultura promueve las oportunidades de influencia democrática de la sociedad civil?
- ¿En qué medida y de qué manera las autoridades públicas acogen a las asociaciones de la sociedad civil como socios en la elaboración de políticas y la prestación de servicios?
- ¿Cuál es la fuerza de las asociaciones de familias y de la sociedad civil como defensores y promotores del cambio?

En relación con el sistema educativo nacional:

- ¿En qué medida existe un compromiso político con la educación inclusiva basado en una buena comprensión de que esto requiere una transformación de las políticas, la cultura y las prácticas educativas si se quiere que todos los alumnos se beneficien?
- ¿En qué medida las políticas educativas actuales y la formación del profesorado promueven la flexibilidad en la enseñanza y fomentan la educación personalizada a las necesidades de cada alumno?
- ¿Abarcan estos compromisos políticos tanto la educación pública como la privada?
- ¿Hasta qué punto existe un liderazgo nacional coherente para la reforma?
- ¿En qué medida la ayuda al desarrollo internacional apoya esta reforma?
- ¿En qué medida está descentralizada la política educativa para ofrecer oportunidades locales de innovación?

De la evaluación a la acción

En la consecución de la transformación educativa, nuestro diagrama (página 3) llama la atención hacia los elementos clave de lo que son las dos caras de esta «ecuación»: por un lado, el desarrollo de la capacidad de la asociación para lograr un cambio positivo mediante la definición de su visión y el fortalecimiento de su influencia; por otro lado, la comprensión de los diferentes niveles del sistema educativo nacional en los que se requerirá la participación de las familias. En nuestro diagrama, los dos lados están unidos por las flechas verdes que destacan cinco conjuntos de actividades. Por ello, hemos analizado los estudios de caso en siete apartados para extraer indicadores sobre la eficacia de las asociaciones:

Creación de capacidad de asociación

I. Establecer una ambiciosa visión compartida de la educación inclusiva y de calidad

II. Desarrollar la capacidad de la asociación como agente de cambio

Participación de los distintos niveles del sistema educativo

III. La configuración de las actitudes sociales

IV. Informar sobre las políticas nacionales

V. Fomentar el progreso local

VI. Promover la transformación de las escuelas

VII. Apoyar a los estudiantes individuales y a sus familias

I. Establecer una ambiciosa visión compartida de la educación inclusiva y de calidad

Tanto en las políticas públicas como en las aspiraciones de las familias, se ha producido una importante -y aún discutida- evolución en nuestra definición de la educación de calidad y en cómo se entiende la inclusión. El pedagogo británico Ken Robinson lo expresó muy bien (*Creative Schools* Penguin, 2016): el propósito de la educación es «permitir a los estudiantes comprender el mundo que les rodea y los talentos que llevan dentro para que puedan convertirse en individuos realizados y en ciudadanos activos y compasivos». Esta concepción flexible y personalizada de la calidad va en contra de lo que sigue siendo mucho más común en los sistemas nacionales, un enfoque basado en un plan de estudios establecido y en pruebas estandarizadas para demostrar la competencia. Tanto el ODS4 como la CNUDPD exigen un sistema de educación inclusiva, recientemente definido en detalle en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 de la UNESCO [Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción](#). Sin embargo, la [Observación general](#) sobre los avances en el cumplimiento del artículo 24 del Comité de Seguimiento de la CDPD (2016) sugiere que la práctica se queda ampliamente corta.

Del lado de las familias, tanto el estudio de caso de Nuevo Brunswick como el de España describen bien esta evolución y las tensiones que hay en ella: en este último, Amalia San Román escribe que, a lo largo de nuestra historia, «hemos venido de generar recursos especializados para responder a las necesidades, de modelos basados en los déficits y en la necesidad de "mejorar" a las personas. Ahora estamos avanzando hacia modelos basados en los derechos y la inclusión, que apoyan la participación y la contribución de las personas como ciudadanos de pleno derecho». Sin embargo, en relación con la educación: «Dentro de nuestro movimiento, muchas organizaciones están en contra de la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual o del desarrollo en las escuelas comunes, porque en el pasado han experimentado constantemente el rechazo y la insuficiencia de recursos». De hecho, tal y como sostiene la Observación general, la presencia de, por ejemplo, niños discapacitados en las escuelas comunitarias es un comienzo, pero no es suficiente: todos

los niños deben participar activamente en el proceso educativo y alcanzar el éxito, definido de forma amplia. Por lo tanto, ha sido importante para la asociación nacional invertir fuertemente en un proceso de repensar la educación con todas las partes implicadas, incluidos los estudiantes, ya que ha trabajado para dar contenido a su nombre, Plena Inclusión. Mónica Cortés cuenta una historia similar en el estudio de caso de Colombia: allí ha sido importante que las familias tengan acceso a ejemplos positivos de lo que significa la inclusión cuando funciona bien, como en la experiencia de su propio hijo a lo largo de su vida escolar. En este relato, Mónica también subraya la importancia de aprender de las mejores experiencias internacionales: ella misma ha tenido la oportunidad de realizar visitas de estudio tanto a Canadá como a Austria para ver en la práctica sistemas consolidados de escolarización inclusiva.

Al escribir sobre Perú, Aime Apaza señala otro punto importante. Por supuesto, la SPSD (Sociedad Peruana de Síndrome de Down) siempre empieza centrándose en sus propios miembros, pero ha llegado a ver que el avance de la educación inclusiva para sus hijos requiere un compromiso con el avance de la educación inclusiva para todos los jóvenes y que la diferencia y la diversidad deben ser reconocidas como oportunidades y no como problemas. En consecuencia, la Sociedad, en su labor de promoción de políticas, ha tratado de establecer amplias alianzas con otros grupos de la sociedad civil interesados en promover la educación para todos.

A través de todas estas historias, hemos identificado **(Guía I)** los siguientes indicadores para establecer una ambiciosa visión compartida para la educación del futuro.

Guía I

- ¿Entendemos la educación inclusiva simple y claramente como la creación de entornos de aprendizaje que maximizan el potencial de cada estudiante en nuestras diversas sociedades para obtener una educación de alta calidad junto a sus compañeros en las escuelas locales que sirven a toda la comunidad?
- ¿Definimos la alta calidad como el hecho de que todos los alumnos no solo están presentes, sino que participan activamente en la vida de la escuela y obtienen buenos resultados en relación con sus propias aspiraciones y talentos?
- ¿Dejamos claro a todos los socios de la educación que el artículo 24 de la CNUDPD y el ODS4 exigen a los gobiernos que garanticen un *sistema* de educación inclusivo en todos los niveles?
- ¿Facilita la dirección de la asociación muchas oportunidades para que los miembros y otros aliados exploren las tensiones que conlleva la transformación educativa mientras intentan alcanzar una visión compartida de la dirección del camino?
- En las conversaciones con los padres y otras partes interesadas, ¿disponemos de ejemplos e imágenes concretas de cómo es la escuela inclusiva en la práctica?
- ¿Demuestra la asociación su voluntad de aprender de la amplia experiencia a la hora de poner a prueba y desarrollar su visión de la educación inclusiva y de calidad?

II. Desarrollar la capacidad de la asociación de familias como agente de cambio

Una visión compartida y convincente de la educación de calidad para todos es un elemento clave para la fortaleza de cualquier asociación o red de la sociedad civil que pretenda lograr un cambio transformador. Pero para actuar sobre esta visión es necesario que las asociaciones de familias identifiquen y desarrollen otros recursos que contribuyan a su capacidad como agentes de cambio. Nuestro diagrama (página 3) enumera siete de ellos.

Por supuesto, es fundamental el número de miembros de la asociación, no solo en términos de número de personas, sino también los recursos que aportan en virtud de su experiencia familiar y otras funciones. Los tres padres líderes que contribuyeron al folleto de 2018 eran también, respectivamente, un profesor, un abogado y un activista político: estos recursos moldearon el área hacia dónde enfocaron sus propios esfuerzos. Plena Inclusión, la asociación española, es efectivamente una organización paraguas o confederación de más de 950 entidades locales y regionales que, al trabajar juntas, constituyen un importante movimiento social. En Nueva Zelanda, la asociación nacional, IHC, tiene más de 2000 miembros, pero también trabaja con otras 34 asociaciones locales. Asdown en Colombia es una asociación mucho más joven, con 35 familias que incluyen a personas discapacitadas entre sus miembros, con sede en la capital, pero que también trabaja con pequeñas asociaciones similares en 22 de las demás ciudades de Colombia.



SPSD, Perú: Una muestra representativa de la comunidad asociativa

Además, esta fuerza de membresía se ve reforzada en relación con la educación mediante la creación de alianzas nacionales y más amplias. Como ya se ha señalado, la SPSP de Perú ha sido el principal miembro y convocante de una alianza nacional de organizaciones que buscan lograr una mejor educación para todos. Las asociaciones latinoamericanas forman parte de una red regional de intercambio de experiencias en su continente a la que también contribuye Plena Inclusión. Todas estas asociaciones son miembros de la alianza mundial de familias, Inclusion International, y aprovechan su experiencia.

La movilización de estos recursos requiere un liderazgo eficaz: el desarrollo de la capacidad asociativa requiere, por lo tanto, que las asociaciones encuentren, alimenten y apoyen el tipo de liderazgo relevante para la acción a través del esfuerzo voluntario y las redes dispersas. A continuación, examinaremos lo que esto significa

para la acción en todos los niveles, desde lo que hacen las familias individuales para conseguir una mejor educación para sus hijos hasta cómo las asociaciones nacionales ocupan el lugar que les corresponde en las mesas donde se elaboran las políticas.

Por supuesto, el trabajo de las asociaciones en todos estos niveles requiere financiación: alquiler de oficinas, contratación de personal profesional, comunicación con los miembros, prestación de servicios, realización de campañas, etc. Las historias de las asociaciones más pequeñas de América Latina señalan la importancia del apoyo internacional a su trabajo y a su propia recaudación de fondos: Por ejemplo, la SPSD organiza cada año una carrera de 5 kilómetros muy popular y patrocinada. Las asociaciones más grandes obtienen la mayor parte de sus ingresos de su función de prestación de servicios, aunque esta tiene que ser utilizada principalmente para eso. Pero también utilizan las cuotas de los miembros y la recaudación de fondos de los adeptos. **La Guía II** ofrece algunos indicadores importantes para el desarrollo de la capacidad de las asociaciones.

Guía II

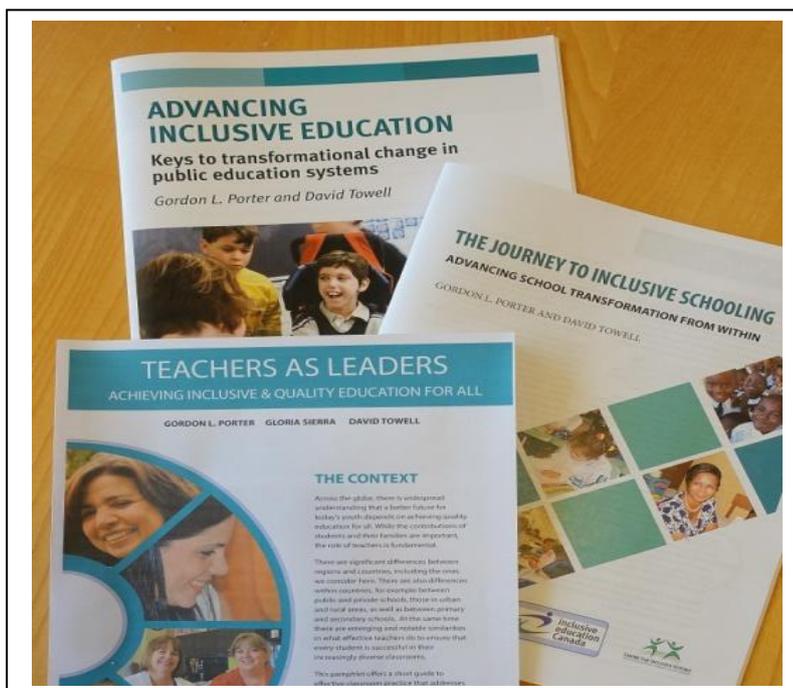
- ¿Nos ponemos de acuerdo en una visión transformadora de la educación inclusiva y la expresamos en mensajes sencillos para impulsar el cambio?
- ¿Estamos llegando a más familias, identificando los recursos que los miembros de la red aportan a nuestro trabajo y reforzando nuestra capacidad para apoyarnos mutuamente y abogar por el cambio?
- ¿Estamos creando alianzas más amplias que aumenten nuestra visibilidad e influencia?
- ¿Estamos encontrando y desarrollando el liderazgo asociativo necesario para movilizar todos nuestros recursos al servicio de la transformación educativa?
- ¿Pensamos estratégicamente en la mejor manera de concentrar nuestros esfuerzos en los diferentes niveles de cambio del sistema?
- ¿Estamos recaudando los fondos que necesitamos para apoyar todo este trabajo de forma eficaz?

Participación de los distintos niveles del sistema educativo

Como hemos argumentado, la transformación de la educación requiere un cambio sistémico: de hecho, como Paula Hunt lo expone en un importante documento de referencia ([Educación inclusiva: niños con discapacidad, 2020](#)) del Informe de la UNESCO, la educación inclusiva de calidad para todos los niños «requiere el replanteamiento y la reconceptualización de la educación y de TODOS sus elementos».

Nuestro diagrama (página 3) describe la complejidad del sistema educativo en términos de cinco niveles de acción, desde la legislación y la política nacional hasta los estudiantes individuales, identificando las tareas clave dentro del sistema en cada uno de estos niveles.

En otro trabajo, Gordon Porter y yo, en colaboración con colegas de tres continentes, hemos tratado de describir con más detalle (es decir, mirando desde el lado del propio sistema) los requisitos del cambio transformador en todos estos niveles y publicamos este análisis con muchos ejemplos en tres folletos (*Advancing Inclusive Education [Avanzar en la educación inclusiva]*; *The Journey To Inclusive Schooling [El viaje a la escuela inclusiva]* y *Teachers As Leaders [Los profesores como líderes]*), todos disponibles en el [sitio web](#) de Inclusive Education Canadá.



Nuestros estudios de caso demuestran las formas en que las asociaciones de familias nacionales y sus aliados locales tratan de llevar a cabo esta agenda multifacética a la luz de una evaluación de las oportunidades y los desafíos en su propio país.

Utilizamos este marco para revisar sus esfuerzos en las cinco secciones que aparecen a continuación.

III. La configuración de las actitudes sociales

Por supuesto, los propios ministerios de educación y el sistema educativo están integrados en la maquinaria más amplia de la ley y el gobierno y, de hecho, dentro de la sociedad de cada país y su cultura. Los países difieren en sus actitudes hacia la diversidad y la discapacidad, en el compromiso nacional con los derechos humanos y en la atención política para avanzar en la igualdad y mejorar los servicios públicos universales.

Nuestros estudios de caso muestran que las asociaciones nacionales entienden que deben aprovechar cualquier oportunidad que surja en su trabajo para sensibilizar a la opinión pública sobre la situación de sus miembros y tratar de promover actitudes positivas hacia las personas percibidas como diferentes. Mónica Cortés lo explica muy bien en relación con Colombia: desde hace más de 20 años existe una legislación positiva en materia de educación, pero la práctica está condicionada por la «continua prominencia del modelo

médico de la discapacidad» y los supuestos asociados sobre la necesidad de una «educación especial». Por eso, continúa, «decidimos que la mejor manera de cambiar las imágenes y los prejuicios que escuchábamos de los demás sobre las personas con discapacidad intelectual sería luchar por su inclusión en todos los espacios en los que pudieran participar sus hermanos sin discapacidad. Es en la escuela donde haríamos que otros niños los vieran con otros ojos y los reconocieran como personas».

En Perú, la SPSD y sus aliados locales invierten en ayudar a los nuevos padres a desarrollar altas expectativas para sus hijos -incluyendo la expectativa de que participarán con éxito en la vida de las escuelas comunes- así como en facilitar el desarrollo de la autodefensa entre los niños mayores y los jóvenes adultos con discapacidad intelectual, que a su vez proporcionan modelos positivos de ciudadanía activa para los demás.

A nivel social, estas asociaciones y, aún más, las asociaciones nacionales mucho más grandes de Nueva Zelanda y España, también invierten en investigación, medios de comunicación y otras campañas y en la defensa específica de los derechos humanos dirigida a promover el apoyo público a la inclusión.

La Guía III sugiere algunos indicadores para configurar las actitudes del público hacia la diversidad y la discapacidad.

Guía III.

- ¿Reconoce la asociación la importancia de las actitudes del público e invierte en campañas para lograr un cambio positivo?
- ¿Intentamos promover los derechos humanos, la equidad y la inclusión como elementos básicos de la buena sociedad?
- ¿Aprovechamos todas las oportunidades que surgen en nuestro trabajo para garantizar que la diversidad y la discapacidad se consideren recursos de los que todos podemos aprender?
- ¿Trabajamos para garantizar unas expectativas elevadas entre las personas y las familias de nuestra propia membresía para que sean capaces de demostrar la inclusión a través de sus propias vidas?

IV. Informar sobre las políticas nacionales

Nuestro trabajo anterior ([Promoviendo La Educación Inclusiva](#)) identifica once prioridades de actuación a nivel gubernamental para lograr la transformación educativa, en las que los ministerios de educación deben ejercer el liderazgo con un apoyo más amplio de todo el gobierno. Estas prioridades incluyen compromisos legislativos y de otro tipo para avanzar en los derechos, la equidad y la inclusión; una definición coherente del propósito de la educación para beneficiar a todos los estudiantes; políticas que promuevan planes de estudio flexibles, pedagogías inclusivas, tecnologías de asistencia y evaluación individualizada; y una formación del profesorado que prepare a todos los profesores para responder eficazmente a la diversidad en el aula.



Nueva Zelanda: Los autogestores cuentan su historia

Los estudios de caso muestran a las asociaciones de familias activas en su intento de influir en todas estas actividades, incluso mediante el desarrollo de alianzas más amplias con otros intereses de la sociedad civil y los sindicatos de educadores. La historia de Nueva Zelanda quizá describa estos esfuerzos con más detalle: Como explica Trish Grant, a lo largo de sus 70 años de historia, IHC ha investigado la experiencia de los estudiantes y las familias para proporcionar evidencia para su defensa de la política, ha participado en muchos

foros nacionales centrados en la educación, ha conseguido un mayor apoyo público a través de su trabajo en los medios de comunicación y ha utilizado el marco nacional de derechos humanos para emprender un litigio estratégico contra el gobierno. Del mismo modo, en Colombia, Asdown, con una historia mucho más corta, ha ganado la credibilidad necesaria para convertirse en asesores valorados dentro del ministerio de educación. En Canadá, las dos asociaciones provinciales tienen un estatus similar a ese nivel. De hecho, la historia de Nuevo Brunswick en particular muestra el papel clave que la Asociación de Nuevo Brunswick para la Vida Comunitaria ha desempeñado en el largo y exitoso camino de esa provincia hacia la educación inclusiva.

En los países en los que existe una importante ayuda internacional al desarrollo (por ejemplo, de UNICEF) también será importante establecer una asociación con estos organismos externos.

La Guía IV recoge algunos indicadores clave de esta experiencia.

Guía IV.

En las **Guías I** y **II**, ya hemos visto la importancia de que las asociaciones de familias establezcan una visión ambiciosa de la educación inclusiva y de calidad y creen la capacidad de una sólida defensa de la familia. Además:

- ¿Estamos invirtiendo en investigación sistemática para reforzar las voces de los estudiantes y las familias en la defensa de las políticas?
- ¿Estamos explorando múltiples vías para lograr una influencia nacional, incluyendo la presión pública, el asesoramiento de expertos y la acción a través del sistema legal?
- ¿Estamos demostrando nuestra capacidad y voluntad de ser socios valiosos de los organismos educativos en todos los niveles?

V. Fomentar el progreso local

En la mayoría de los sistemas educativos, existe un nivel de gobierno educativo regional o local (o ambos), con diversos grados de autonomía, que es responsable de la aplicación de la política nacional y debe evaluar las necesidades de la población, garantizar la equidad local, apoyar a las escuelas y supervisar los progresos. Nuestro [folleto anterior](#) identifica 12 prioridades de acción en estos niveles.

En consecuencia, las asociaciones nacionales suelen tener que trabajar con aliados regionales y locales para apoyar sus esfuerzos y garantizar que la inclusión, la equidad y la calidad sean el centro de la acción de estas responsabilidades. En España, por ejemplo, el nivel regional de gobierno tiene una autonomía considerable. En Canadá, Inclusion Alberta es una asociación regional. En Colombia, la asociación nacional coordina una «Red de familias por el cambio» en 22 ciudades. En estos casos, las asociaciones nacionales y provinciales proporcionan herramientas de defensa para los líderes locales y servicios de formación y asesoramiento no solo para las familias, sino también para las instituciones educativas y los profesores. El estudio de caso del este de Londres en nuestro [folleto de 2018](#) muestra cómo las familias, trabajando juntas, pueden ejercer un considerable liderazgo político a nivel de la autoridad educativa local.

La **Guía V** identifica algunos indicadores para actuar a este nivel.

Guía V.

- ¿Apoya la asociación nacional a las asociaciones de familias locales y a sus aliados para que se unan para hacer campaña, por ejemplo, a nivel de la ciudad?
- ¿Ayudamos a estas alianzas locales a crear asociaciones eficaces con las autoridades educativas locales?
- ¿Están estas alianzas realizando el mismo trabajo a nivel local que el identificado en **la Guía IV** para las asociaciones nacionales?

VI. Promover la transformación de las escuelas

Otro de nuestros folletos, [La ruta hacia la escuela inclusiva](#) examina en detalle lo que implica la transformación de la escuela, identificando los numerosos elementos de los programas de mejora escolar y ofreciendo siete historias detalladas de escuelas que han realizado este viaje. Por supuesto, es en este nivel donde la transformación debe demostrarse en la práctica. Esto requiere, sin duda, una dirección escolar creativa que promueva una cultura en la que todos los alumnos se sientan bienvenidos y todos aprendan; un apoyo excelente a los profesores para que desarrollen estrategias de enseñanza flexibles y centradas en la persona; y esfuerzos reales para fomentar la participación de las familias en el trabajo de la escuela.



Asdown, Colombia: Taller de formación para profesores

Los estudios de caso muestran cómo las asociaciones de familias nacionales y provinciales están contribuyendo a abordar estos requisitos. Fundamentalmente, todos apoyan a las familias para que sean socios bien informados y defensores en relación con las escuelas de sus hijos. También están -como Asdown en Colombia y Plena Inclusión en España- desarrollando recursos en línea y otros dirigidos tanto a las familias como a los profesores. El estudio de caso de SPSPD (Perú) describe un ejemplo interesante de un proyecto para apoyar a los equipos de liderazgo escolar en el avance de la inclusión, que incluía talleres que reunían a equipos de múltiples partes interesadas (es decir, directores de escuela, profesores, padres y estudiantes) para aprender unos de otros.



SPSPD, Perú: Intercambio de aprendizaje entre escuelas

La **Guía VI** ofrece indicadores para este trabajo con las escuelas.

Guía VI.

- ¿Está la asociación nacional desempeñando su papel en el desarrollo de la confianza y la competencia de las redes familiares locales para participar positivamente como socios en la mejora de las escuelas, incluso mediante el apoyo de padres a padres?
- ¿Encontramos formas de fomentar el liderazgo escolar para la transformación, incluso facilitando el aprendizaje de escuela a escuela?
- ¿Estamos utilizando nuestra experiencia y recursos para ayudar a preparar a los profesores a acoger la diversidad y a ejercer con eficacia?

VII. Apoyar a los estudiantes individuales y a sus familias

Dado que estamos escribiendo principalmente sobre y para las asociaciones de familias nacionales, hemos presentado este análisis desde el nivel nacional «hacia abajo». Sin embargo, tanto históricamente como en su trabajo actual, es más exacto considerar que sus esfuerzos comienzan «de abajo hacia arriba»: el cambio transformador comienza en las historias de la experiencia de la vida cotidiana. Aime Apaza, de Perú, lo expresa muy bien: «Lo más fundamental de nuestro trabajo como asociación de familias es la creación y el apoyo de redes familiares en las que los padres y otros miembros de la familia se reúnen con otros miembros de otras familias para compartir sus experiencias y preocupaciones sobre el desarrollo de sus hijos y la educación inclusiva». Los demás autores hacen hincapié en el mismo punto, destacando el papel de las asociaciones en la información y la capacitación de las familias para que puedan ser defensores eficaces de sus hijos y desempeñar su papel en el «equipo en torno al niño». En Alberta, esto ha evolucionado hasta convertirse en una estrategia integral de apoyo a las familias que abarca tanto los programas de liderazgo familiar como la prestación de apoyo individual a cualquier familia que lo solicite.



Desarrollar el liderazgo familiar en Alberta

De nuevo tenemos un folleto reciente, [Los maestros como líderes](#) que examina estas cuestiones desde la perspectiva de los profesores y sus aulas. En este nivel, los profesores y las familias deben colaborar para garantizar que todos los estudiantes sean bienvenidos y que sus contribuciones sean valoradas en el aula; que accedan a una educación personalizada junto a sus compañeros; y que alcancen el éxito medido en relación con sus propios talentos y aspiraciones.

La **Guía VII** resume los indicadores para actuar en este nivel fundamental.

Guía VII.

- ¿Invierte la asociación nacional en la creación y el apoyo de redes familiares con altas expectativas para sus hijos?
- ¿Ofrecemos información y apoyo para que cada familia pueda ser defensora eficaz de sus hijos?
- ¿Ofrecemos oportunidades de formación que ayuden a los estudiantes a convertirse en defensores de sí mismos, incluso mediante la participación de autodefensores de mayor edad?
- ¿Investigamos la experiencia de los estudiantes y las familias para proporcionar una base informada para la defensa de la política local y nacional?

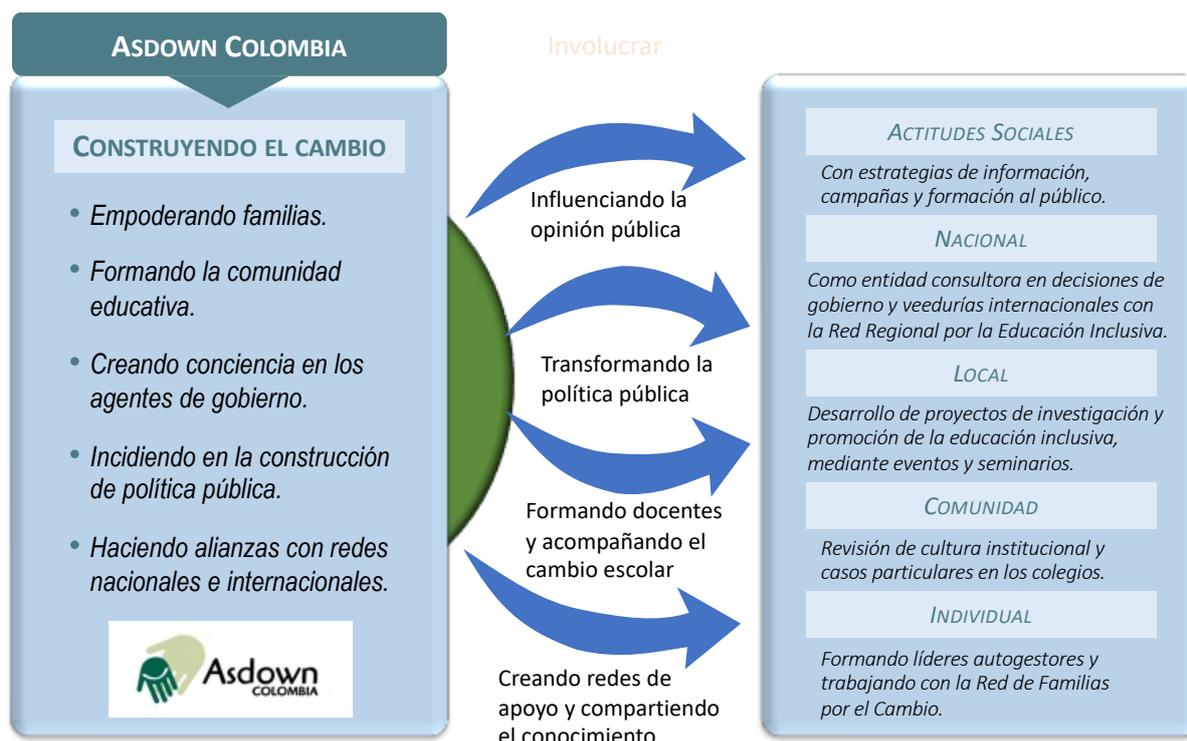
Desarrollar estrategias de asociación sostenibles para la transformación educativa

Al reflexionar sobre los estudios de casos nacionales, este análisis ha identificado 30 indicadores para planificar lo que se necesita para avanzar en el cambio del sistema educativo. Pero la estrategia de asociación requiere algo más que una lista de verificación. Lo que vemos en estas historias es cómo los dirigentes de cada asociación entrelazan diferentes actividades en torno a las siete dimensiones que hemos identificado para maximizar la eficacia de cada asociación.



Plena Inclusión, España: Desarrollar la estrategia de la asociación

Todos los estudios de caso utilizan en cierta medida el marco ofrecido en nuestro diagrama inicial (página 3). De hecho, algunos de los autores crearon sus propias versiones para resumir sus estrategias de asociación. Este tejido está muy bien ilustrado en el diagrama similar (abajo) de Asdown, Colombia.



Hemos visto que la estrategia de asociación debe:

- ✓ estar basada en una apreciación de las oportunidades y los desafíos en el contexto más amplio del cambio educativo;
- ✓ estar construida sobre una visión clara de la educación inclusiva;
- ✓ ser perseguida a la luz de una evaluación de las fortalezas y las limitaciones de los propios recursos de la asociación en relación con la influencia en el cambio en todos los niveles, desde el alumno individual hasta la legislación y la política nacionales;
- ✓ ser pensada para involucrar a los estudiantes, las familias, los profesores, los responsables de elaborar políticas y otras partes interesadas en el sistema educativo;
- ✓ estar configurada mediante la comprensión de los elementos clave del sistema educativo necesarios para apoyar la visión y la apreciación de cuáles de estos elementos son los que más necesitan el cambio;
- ✓ ser desarrollada prestando atención a las tensiones que surgen, por ejemplo, al situar las necesidades de los niños discapacitados en el contexto de otros tipos de diversidad y al gestionar el paso de la «educación especial» a la plena participación en la enseñanza regular; y
- ✓ ser actualizada continuamente a la luz de los avances (o no) de la estrategia y del aprendizaje de la experiencia de los alumnos y las familias.

Lo que nuestras historias también muestran es que este trabajo es un viaje, que nunca se ha completado del todo: incluso en los países en los que más se ha avanzado hacia la consecución del ODS4, las asociaciones de familias siguen esforzándose por garantizar mejor una educación inclusiva y de calidad para todos.

Esperamos que tanto los relatos nacionales como este análisis comparativo sean un valioso recurso para que las asociaciones nacionales y sus aliados de otros países continúen esta labor. En todos los niveles, incluido el regional y el mundial, la mejor manera de avanzar es establecer redes con otros y aprender de nuestra experiencia colectiva. En consecuencia, esperamos que este análisis estimule a los líderes nacionales de otros lugares a compartir sus historias.

