

OFRECER UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODAS Y TODOS EN IBEROAMÉRICA

Repensar los fundamentos del cambio transformador



Rosa Pingo García (Lima) y David Towell (Londres)

Agosto de 2026



Prologo

Mónica Cortés Avilés

A lo largo de mi trayectoria profesional acompañando procesos de educación inclusiva en Colombia y América Latina, he podido constatar tanto los avances alcanzados como las barreras que aún limitan el ejercicio pleno del derecho a la educación para muchas niñas y niños en la región. Por ello, recibo con especial interés este trabajo de Rosa Pingo García y David Towell.

La aspiración de aportar a la transformación de sistemas educativos que cumplan con criterios de calidad, equitativos e inclusivos constituye uno de los mayores desafíos y, al mismo tiempo, una de las mayores oportunidades para nuestra región.

Aunque los países iberoamericanos han impulsado reformas, innovaciones pedagógicas y experiencias prometedoras, continúan existiendo barreras asociadas a la pobreza, las desigualdades territoriales, la discapacidad y otras formas de exclusión que limitan las oportunidades de aprendizaje de millones de estudiantes.

Adicionalmente la mayoría de países siguen manteniendo sistemas educativos que separan estudiantes con discapacidad en escuelas especiales. Demasiadas niñas, niños y jóvenes siguen encontrando obstáculos que les impiden desarrollar plenamente sus capacidades y ejercer su derecho a una educación de calidad en las escuelas de su comunidad.

El valor de este artículo radica precisamente en su capacidad para combinar esperanza y realismo. Los autores nos invitan a aprender de experiencias exitosas que muestran caminos concretos de transformación, como las desarrolladas en distintos países y, de manera especial, en las provincias de La Pampa, Argentina y New Brunswick, Canadá. Pero también nos animan a observar con honestidad las brechas que separan las políticas y los discursos de la realidad cotidiana que viven estudiantes, docentes y familias. Esta doble mirada convierte al texto en una herramienta particularmente útil para quienes buscan promover cambios sostenibles en la educación.

Uno de los aportes más relevantes del trabajo es la propuesta de una matriz de cambio transformador compuesta por nueve elementos estratégicos. Más que un marco conceptual, esta matriz constituye una guía práctica para el liderazgo educativo nacional y local. Su enfoque reconoce que la transformación no depende de una única política ni de una sola institución, sino de la articulación entre visión compartida, colaboración, innovación pedagógica, aprendizaje continuo y liderazgo colectivo. En contextos complejos, donde las soluciones simples rara vez funcionan, esta propuesta ofrece una hoja de ruta valiosa para orientar la reflexión, la toma de decisiones y la acción.

Para Colombia, estas reflexiones son particularmente importantes. Aunque se han logrado avances en materia de educación inclusiva, persisten desafíos relacionados con la equidad territorial, la atención a la diversidad, la formación docente y la implementación efectiva de las políticas en las instituciones educativas. Asimismo, el fortalecimiento de alianzas entre

escuelas, familias y comunidades continúa siendo una prioridad para garantizar que los principios de inclusión se traduzcan en experiencias concretas de aprendizaje y participación para todas y todos los estudiantes.

Finalmente, este trabajo nos recuerda que ningún país posee todas las respuestas. El aprendizaje mutuo, el intercambio de experiencias y la cooperación son fundamentales para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos. Las páginas que siguen constituyen una invitación a ese diálogo y a la construcción colectiva de una educación de calidad para todas y todos.

Mónica Cortés Avilés

Directora Asdown Colombia

Consultora Educación Inclusiva

Resumen

Desde una perspectiva global, la aspiración de desarrollar sistemas educativos comprometidos con la calidad, la equidad y la inclusión se remonta al menos a la década de 1970 y a los esfuerzos pioneros de Italia y Portugal. Han pasado más de 30 años desde que la influyente conferencia de la UNESCO en Salamanca, España, identificara la educación inclusiva como el camino a seguir. Esta tendencia se refleja en las leyes y políticas de la mayoría de los países de Iberoamérica; en la práctica, existen ejemplos notables en la experiencia de algunos estudiantes, algunas escuelas y, ocasionalmente, sistemas educativos completos, como en la provincia de La Pampa en Argentina.

Sin embargo, estos logros siguen siendo la excepción. Los sistemas educativos actuales aún se quedan cortos en lo que ofrecen a los niños, niñas, adolescentes y adultos, en comparación con lo que cada persona necesitaría para convertirse en miembro autónomo y activo de su comunidad. Las y los estudiantes que están en desventaja en sus comunidades, debido a factores como la pobreza, el origen étnico, la discapacidad u otros, también ven limitadas sus oportunidades educativas. Sus familias se enfrentan a toda una vida de lucha para ayudar a sus hijos e hijas a ejercer los derechos aparentemente garantizados en la legislación.

Los dos autores de este artículo trabajamos de diferentes maneras, a veces conjuntamente, para abordar los retos de este diagnóstico. Recientemente, participamos en el primer Congreso Iberoamericano sobre la Educación Inclusiva como Movimiento Social en Asunción, Paraguay, donde líderes de nueve países compartieron sus ideas y desafíos.

Reflexionando sobre esta y otras experiencias, buscamos identificar qué se necesita para lograr un cambio verdaderamente transformador en la educación y qué está frenando el progreso. Por supuesto, en cada país, las oportunidades y las limitaciones pueden variar. Los caminos hacia el avance deben adaptarse a estas realidades. Invitamos tanto a líderes locales como nacionales, en el sector educativo y en la sociedad civil, a trabajar juntos para revisar las estrategias de mejora existentes y asegurarse de que aborden adecuadamente los requisitos clave. Estos se centran en:

- Desarrollar una visión común basada en el compromiso de beneficiar a todas y todos los estudiantes, y en la comprensión del rol empoderador de las escuelas en sus comunidades locales;
- Promover una alianza más equitativa entre docentes, alumnos y sus familias para lograr el cambio local;
- Pensar cómo lograr la transformación en sistemas humanos complejos, vinculando la acción nacional y local, y fomentando la innovación radical en la periferia;
- Garantizar que las escuelas regulares desarrollen culturas, políticas y prácticas pedagógicas que permitan el éxito de todas y todos los estudiantes, así como invertir en el desarrollo profesional de las y los docentes;
- Ejercer un liderazgo colectivo necesario para integrar estos esfuerzos y así lograr una transformación sostenible.

I. Introducción

En todo el mundo existe un amplio entendimiento de que un futuro mejor para la juventud de hoy, y de hecho para la sociedad en general, depende de lograr una educación de universal de alta calidad. Tal como lo expresa el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (ODS 4), nuestros países deben:

"Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos."

El ODS 4 destaca tres ejes principales para el progreso, relacionados con la calidad, la equidad y la inclusión. Se trata de una agenda exigente para los líderes de todos los niveles. Como señala un importante documento de la UNESCO (2017), poner en práctica el mensaje de que "cada estudiante cuenta y cuenta por igual" requerirá probablemente "cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, desde los docentes en el aula y otras personas que trabajan en experiencias educativas directamente, hasta quienes son responsables de la política nacional".

Quienes escribimos este artículo tenemos un gran interés en cómo los países de Iberoamérica pueden avanzar más rápidamente hacia el desarrollo exitoso de sistemas educativos que cumplan con el ODS 4. Rosa es peruana, se formó como psicóloga y hoy forma parte de una consultora especializada, [*Aliados por la Inclusión*](#), que trabaja con escuelas, docentes y sistemas educativos locales para promover una educación inclusiva. David es un sociólogo británico que dirige el *Centre for Inclusive Futures*, con sede en Londres. En los últimos 20 años, David ha visitado regularmente varios países de Sudamérica, colaborando de forma voluntaria con organizaciones de la sociedad civil, escuelas y responsables de políticas educativas en sus esfuerzos por mejorar la educación para todos y todas.

Nosotros hemos trabajado juntos en Perú y hemos sido colegas en dos iniciativas internacionales. En 2024, nos unimos a un equipo uruguayo en una visita de estudio a la provincia de La Pampa, Argentina, para conocer sus progresos en la aplicación de la educación inclusiva a nivel local. En abril de 2026, participamos (como miembros del grupo uruguayo) en el Primer Congreso Iberoamericano sobre la Educación Inclusiva como Movimiento Social en Asunción, Paraguay.

Al reflexionar sobre estas experiencias, reconocemos que una mejor educación para todas y todos depende de la colaboración de muchas personas dentro de sistemas educativos nacionales complejos. Nos apoyamos en algunos ejemplos notables de progreso para demostrar que el cambio transformador es posible y para explorar cómo se está logrando en la práctica. Pero también recurrimos al trabajo de diagnóstico realizado por cada país en preparación para el Congreso de Asunción para identificar por qué, en la mayoría de los casos, se trata de una transformación incompleta e insuficiente.

Sin duda, debemos aprender de lo que funciona, así como de lo que no funciona para crear estrategias más eficaces. Sin pretender ser exhaustivos, identificamos **nueve propuestas**

claves para lograr la transformación e invitamos a los lectores a utilizarlos para considerar la mejor manera de progresar en sus propias situaciones.

II. ¡Sí, podemos! Algunas lecciones del progreso.

El camino recorrido en los distintos países hacia el cumplimiento de los principales requisitos del ODS 4 es largo y desigual. En Norte América, la provincia canadiense de Nuevo Brunswick fue pionera, iniciando este recorrido en la década de 1980. (En Canadá, como en Argentina, la principal responsabilidad gubernamental en materia de política educativa recae en el nivel provincial). El distinguido pedagogo Gordon Porter ha desempeñado un papel central en los avances de Nuevo Brunswick, como profesor, director de escuela, funcionario de distrito y asesor de ministros de Educación durante todo este periodo.



David se ha comprometido a documentar historias de transformación como una forma de compartir lecciones con líderes educativos de otros lugares. Con Gordon Porter, ha producido una serie de folletos que describen y analizan los procesos implican el cambio transformacional, empezando por la historia de Nuevo Brunswick (Towell & Porter, 2017). Esta historia abarca todo el sistema educativo de la provincia. Los folletos siguientes se centran: en el nivel de la escuela (Towell & Porter, 2019), con estudios de casos procedentes de Canadá, el Reino Unido y tres países de Iberoamérica; en el nivel del aula (Towell, Sierra, & Porter, 2021), donde se entrevistó a docentes de

todos estos países; y en el rol de las organizaciones de sociedad civil (Towell, 2022) que tratan de apoyar a las familias para que sus hijas e hijos reciban una educación de calidad, a la vez que ejercen incidencia para mejorar la educación para todas y todos.

Mientras tanto en Perú, Rosa y sus colegas de Aliados por la Inclusión han participado en varias iniciativas para promover la educación inclusiva tanto en instituciones de educación regular como técnica. A partir de las distintas necesidades identificadas, el equipo de esta consultora especializada trabaja en dos niveles complementarios: uno más cercano y práctico con los equipos educativos, y otro más amplio y sistémico con organismos gubernamentales y no gubernamentales. Por un lado, Aliados por la Inclusión lleva a cabo sesiones de capacitación para escuelas privadas y públicas en diferentes



provincias del país sobre el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permite a los docentes contar con más estrategias para responder a la diversidad en sus aulas. Por otro lado, brindan servicios de asesoría técnica para promover la implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE), con el objetivo de desplazar la atención de los profesionales del sector educativo desde lo que un estudiante no puede hacer hacia la identificación y eliminación de las barreras presentes en el entorno de aprendizaje.



Sin embargo, lo más relevante para este análisis es la reciente visita de estudio que realizamos a La Pampa (Rompaey, Towell, & Pingo, 2024). El mapa de abajo muestra la ubicación de La Pampa en el centro de Argentina. Se trata de una zona predominantemente rural repartida en torno a varios pueblos pequeños, con una población cercana a los 370 000 habitantes. Durante al menos dos décadas, pero con creciente impulso en los últimos diez años, su liderazgo político ha tratado de promover la equidad y la inclusión a través de la educación.



Para ello, partieron de la experiencia y las aspiraciones de cada familia para identificar lo que necesitarían sus hijas e hijos para prosperar a lo largo de su trayectoria escolar y postescolar. Además, sus funcionarios han comprendido que esto requiere una transformación de "todo el sistema" en el que la política educativa, la organización del sector, la práctica escolar, la formación de los docentes y la participación de estudiantes y sus familias estén alineadas en torno a objetivos compartidos.

Esta transformación sigue siendo un trabajo en progreso, pero nos impresionaron sus avances. No hace mucho, la provincia contaba con 21 escuelas especiales; sin embargo, para 2024, casi la totalidad de los 98 000 estudiantes de la provincia estaban incluidos en las escuelas regulares y se esperaba que pasaran por educación inicial, primaria, secundaria y técnico-profesional. El personal especializado ha sido

redistribuido para apoyar a los docentes regulares en sus aulas más diversas y para acompañarlos en una importante innovación pedagógica. En este sentido, el plan de estudios es flexible, el aprendizaje es personalizado, la enseñanza se basa en los principios del DUA y las escuelas realizan ajustes razonables para facilitar la participación de todas y todos. En el Recuadro I, resumimos nuestra interpretación de cómo el progreso en La Pampa ha implicado el tejido de siete hilos principales.

Recuadro I. La Pampa: Elementos clave de una estrategia provincial para la transformación educativa

1. **Liderazgo:** Una coalición de personas guía con la visión y la autoridad para orientar un proceso de cambio transformador, creando las condiciones para una acción eficaz en todos los niveles.
2. **Visión:** Un sentido claro de dirección (un “norte”) y creencias compartidas que orienten todas las actividades específicas involucradas en esta transformación, centradas en permitir que cada estudiante prospere junto a sus pares.
3. **Alianzas y responsabilidad compartida:** Un compromiso con el diálogo entre todas las partes interesadas en la educación, incluyendo a las y los estudiantes y sus familias, para construir consensos y promover la acción.
4. **Resolución creativa de problemas:** Hacer que el sistema educativo funcione bien para todas las personas es un desafío colectivo. Depende de movilizar la experiencia disponible para apoyar a las y los estudiantes, especialmente a quienes enfrentan dificultades.
5. **Innovación pedagógica:** Invertir en garantizar que todas las escuelas regulares desarrollen las culturas, políticas y prácticas de aula necesarias para acoger la diversidad con éxito, y que las y los docentes cuenten con el tiempo y apoyo necesarios para continuar innovando en el ejercicio de su labor.
6. **Reorientar los recursos especializados:** Enfocar los recursos humanos en mejorar las prácticas dentro de las escuelas regulares, especialmente mediante la creación de equipos multidisciplinarios que brinden apoyo a docentes y estudiantes.
7. **Convertir la educación en un sistema que aprende:** Crear procesos que aseguren que todo el sistema aprenda de la experiencia de transformación, y que los logros en un aula o una escuela se conviertan en recursos para resolver problemas en otros espacios.

David visitó New Brunswick por primera vez en 1993. Le impresionó cuánto se parecen el entusiasmo y el sentido de propósito que percibió entonces a los que hoy caracterizan a la comunidad educativa de La Pampa.

III. ¿Qué es lo que está saliendo mal?

Lo que vimos en La Pampa es muy alentador y contribuye a la construcción del movimiento mundial para transformar la educación. Aunque este progreso, no es único en Iberoamérica, en Argentina es ciertamente inusual. Por esta razón, nos preguntamos: ¿Cómo entender la realidad de lo que ocurre en el resto del continente? Afortunadamente, el Congreso de Asunción y la preparación del mismo en cada país participante ofrecen importantes pistas sobre esta cuestión.

En los meses previos al Congreso, su equipo organizador animó a los líderes de los nueve países participantes a realizar talleres nacionales. La meta era reunir a una amplia diversidad de actores, tanto de la sociedad civil como de otros ámbitos, para elaborar juntos un diagnóstico sobre el avance de la educación inclusiva en cada país. Ese diagnóstico se compartiría después con los demás participantes del Congreso, como parte del esfuerzo colectivo por identificar cómo mejorar.

Rosa participó en el taller realizado en Perú y como integrantes honorarios del grupo de Uruguay en Asunción, prestamos especial atención a ese país también. Nuestra impresión es que estos talleres fueron facilitados con gran habilidad y quedaron bien documentados. Por supuesto, los nueve países difieren en muchos aspectos; por eso resulta llamativo que, en sus informes, hayan surgido temas muy similares en casi todos.

Ofrecemos un resumen del informe de Uruguay en el **Recuadro II**. Analizando los distintos países, hemos identificado siete barreras interconectadas que dificultan lograr un cambio en los sistemas educativos.

Dos temas surgieron con mayor fuerza. El primero es la gran brecha entre las políticas declaradas a nivel nacional y las experiencias concretas de docentes, estudiantes y familias en la vida escolar cotidiana. El segundo es una queja generalizada entre las familias que buscan una educación inclusiva; ya que sienten que sus hijas e hijos no son valorados por igual y que son ellas, las propias familias, quienes cargan con el trabajo de asegurar su inclusión. Por supuesto, estos dos temas están relacionados y, a su vez, están moldeados por otros aspectos de la cultura y la organización del sector educativo, entre ellos:

- **Ambigüedades y contradicciones en cómo se entienden la calidad, la equidad y la inclusión.** En muchos países, el etiquetado y la segregación inherentes al paradigma de la "educación especial" proyectan una larga sombra. Sigue siendo habitual que algunos jóvenes, normalmente con discapacidad, sean identificados como "estudiantes inclusivos" dentro de las escuelas regulares en lugar de formar parte de la diversidad más amplia inherente a la población local.
- **Enfoques excesivamente centralizados en la aplicación de políticas que fomentan la fragmentación de la oferta,** tanto de forma "vertical" (políticas nacionales que no se comprometen lo suficiente con las realidades locales) así como de forma "horizontal" (falta de oportunidades de participación para las familias y estudiantes como socios de las instituciones educativas). También puede haber fragmentación en las estructuras de gestión, que dejan mal definida la responsabilidad de lograr el cambio.
- **Estrategias de cambio que se apoyan demasiado en instrumentos particulares:** Proyectos piloto (Uruguay) que no se escalan hacia un cambio en todo el sistema, inversión en servicios de apoyo al estudiante (Perú) que aún no forman parte de una innovación pedagógica más amplia, planes educativos individuales (Colombia) que también requieren cambios más amplios si quieren repercutir en el aula, oportunidades de formación docente (en varios países) que no se integran en la práctica cotidiana, etc.

- **Teorías y prácticas pedagógicas que reducen el potencial liberador de la educación** al priorizar la adquisición de conocimientos y la conformidad en lugar de la autonomía, la creatividad y la resiliencia de los estudiantes para afrontar los retos del siglo XXI.
- **Un consecuente fracaso en la preparación y el apoyo a los docentes** en el cumplimiento de sus funciones en este proceso de liberación y en la capacitación para gestionar con éxito la diversidad en sus aulas.

Recuadro II. Uruguay: Avances normativos, contradicciones del sistema y fallas en la implementación.

En el taller de Uruguay se reconoció que la educación inclusiva implica una transformación de todo el sistema, de modo que la educación pueda responder a la diversidad de sus participantes y permitir que todas y todos los estudiantes aprendan en igualdad de condiciones. Con este fin, tras la ratificación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se establecieron leyes y protocolos que ofrecen un marco nacional favorable, y varios proyectos piloto han demostrado la posibilidad de innovaciones a nivel escolar. Sin embargo, este progreso coexiste con experiencias ampliamente reportadas de frustración y exclusión de estudiantes con mayores necesidades de apoyo. Sus familias señalan que son ellas, y no el sector educativo, quienes cargan con el peso principal de garantizar el derecho a la educación de sus hijas e hijos. Esta carga es todavía mayor para las familias que ya se encuentran en desventaja económica o de otro tipo.

Desde una mirada sistémica, parece que otras características del sector educativo no se han transformado para cumplir con los requisitos de la legislación nacional. El compromiso con la inclusión convive con paradigmas y estructuras más antiguas asociadas a la “educación especial”, incluyendo prácticas pedagógicas y métodos de evaluación que dificultan una implementación efectiva. Una queja particular es la tendencia de algunas escuelas a exigir que las familias paguen por un asistente adulto si su hija o hijo tiene una discapacidad, como condición para su matrícula. Asimismo, las limitaciones en la formación, el apoyo continuo y el tiempo necesario para que las y los docentes trabajen de nuevas maneras, hacen que se sientan poco preparados para asumir el desafío de ver la diversidad como una característica necesaria y deseable de las comunidades educativas.

IV. Repensar el cambio transformador en los grandes sistemas.

En todos nuestros países, la educación es un sistema humano de gran magnitud. Incluso en la pequeña población de La Pampa, hay 98 000 estudiantes individuales, cada uno con su familia y sus redes de contactos. Estos alumnos pasan 10 años o más participando en escuelas y otras instituciones educativas. Podemos suponer que hay unas 200 de estas instituciones y quizá 3000 aulas. Perú es 100 veces más grande. ¡Tal vez 300 000 aulas! En todas ellas, la calidad de la educación depende de la interacción entre las personas: estudiantes, docentes, familias y otros. Si queremos mejorar la educación, necesitamos formas de pensar y actuar sobre esta complejidad. Y necesitamos formas frescas de pensar y actuar para superar las debilidades señaladas por los participantes en Asunción.

En parte, este nuevo pensamiento debe partir de cómo entendemos los propósitos de la educación y la forma en que las y los estudiantes aprenden. Existe una gran riqueza de conocimientos en la obra de los teóricos de la educación del siglo XX y de los que ahora intentan redefinir los procesos educativos para este siglo. Volveremos sobre estas ideas en la **Sección V**.

También necesitamos comprender mejor cómo funcionan los grandes sistemas humanos: es decir, teorías del cambio social. Por supuesto, existe una vasta literatura, en realidad, varias literaturas, que dan luz a esta cuestión, por ejemplo, en los campos de los estudios de la cultura, las intervenciones en grandes grupos, la aplicación de políticas, la dinámica organizativa y la innovación social. Este artículo no busca ser una revisión, pero, en resumen, hemos identificado **cinco conjuntos de ideas y métodos útiles en el diseño de estrategias de cambio educativo**.

En primer lugar, empezar por las personas. "Cultura" es el nombre que se da a los conceptos y las creencias más o menos dados por supuestos que conforman nuestra existencia cotidiana, que definen cómo vemos el mundo. Esto se enlaza con la proposición sociológica de que la "realidad" es una construcción social. Pero lo que construimos, también podemos cambiarlo. Podemos ser curiosos sobre lo que se da por sentado, podemos reflexionar, incluso podemos imaginar que las cosas podrían ser de otra manera. Hemos aprendido que, si reunimos a las personas en las condiciones adecuadas, estas pueden obtener nuevos conocimientos y lograr juntas una innovación radical. Surgirán nuevas posibilidades si tomamos en serio la práctica de escucharnos y aprender unos con otros.

Existen diversas metodologías para grupos grandes que ponen en práctica este entendimiento. Una de las más sencillas es el World Café. Este ofrece una lógica sencilla:

- Reunir a personas relevantes para que compartan sus experiencias y perspectivas;
- Plantear una gran pregunta que mucha gente piense que es importante;
- Crear un entorno y ofrecer una acogida que proporcione un espacio seguro para conversaciones difíciles;
- Facilitar un proceso de debates en múltiples grupos sobre esta gran pregunta, en el que se registren los temas principales que surjan y se presente para reflexión de todo el grupo;
- Brindar oportunidades para considerar sus implicaciones para el cambio.

En segundo lugar, crear una espiral de cambio positivo. Como sugiere el último punto, métodos como éste pueden contribuir a estimular el cambio de forma que la responsabilidad de emprender acciones recaiga en manos de las personas afectadas. Mel Ainscow ha sido un influyente consultor de la UNESCO durante tres décadas, también ha trabajado en Uruguay con varias escuelas utilizando una metodología denominada "indagación colaborativa" (Chapman & Ainscow, 2022) que invita a los participantes a revisar el desempeño existente, como vía para desarrollar sus propios planes de mejora escolar.



En tercer lugar, encontrar formas de comprometer a los sistemas más amplios de los que forman parte las instituciones educativas. En la administración pública tradicional, la ejecución de las políticas suele entenderse como un proceso que parte desde "arriba", del Ministerio de Educación, y se aplica hacia "abajo", en el aula. Pero esto es ficción. En su propia aula, el o la docente es tanto o más responsable de las políticas que el ministro de Educación. El primero conoce a su clase y estudiantes; el segundo sabe muy poco de esa clase o de las otras 300 000. Por lo tanto, resulta productivo pensar en la formulación de políticas "de abajo hacia arriba".

Volviendo a la espiral del cambio, mejorar la educación en el aula requiere entender y trabajar dentro de un entorno social complejo. Las oportunidades y barreras cercanas a las y los estudiantes a nivel local están influenciadas por sistemas más grandes, y al mismo tiempo, esos factores locales también influyen en cómo funcionan esos sistemas más amplios. Aquí podemos usar una metáfora útil tomada de cómo la ecología moderna entiende la vida misma: desde esta perspectiva, los organismos más pequeños en su entorno inmediato, los sistemas más grandes de los que forman parte y así hasta llegar al planeta en su conjunto, conforman un sistema vivo de múltiples capas que ha evolucionado mediante una interacción mutua. En el sector educativo, especialmente en países grandes, existen varias capas similares, cada una con responsabilidades distintas según su nivel.

Desde esta mirada, lograr un cambio sostenible para las y los estudiantes en sus escuelas y comunidades locales, y así sucesivamente "hacia arriba", requiere que encontremos formas de permitir que las personas de estos diferentes niveles vean y sientan cómo está funcionando todo el sistema.

En cuarto lugar, tenemos que ser conscientes que las culturas organizativas suelen ser conservadoras: ¡los esfuerzos de cambio acaban más o menos donde empezaron! Pedagogos escoceses han demostrado la utilidad de lo que denominan el marco de los *Tres Horizontes*, que analiza las "mejoras" propuestas en función de su capacidad para: reforzar las prácticas vigentes; reforzarlas, pero con potencial para ser parte de algo diferente; o, en el tercer horizonte, sembrar las bases de un cambio más radical. Las teorías de la innovación social, en particular la *Teoría U* (Scharmer & Senge, 2009), sostienen que un cambio transformador no puede construirse sobre lo anterior mediante mejoras racionales e incrementales. Al contrario,

requiere que rompamos con el pasado para descubrir algo nuevo. La "U" representa la forma de este proceso, lo que implica en este contexto:

1. Hacer aflorar nuestras mentalidades actuales sobre la diversidad y lo que estas significan para la educación;
2. Abrir nuestra mente a nuevas ideas mientras escuchamos, observamos y exploramos ampliamente;
3. Encontrar tiempo y confianza para abandonar lo que no ayuda y crear nuevas visiones de futuro;
4. Empezar acciones pequeñas y grandes para poner a prueba las nuevas ideas en la práctica; e
5. Incorporar las prácticas innovadoras que resulten prometedoras al funcionamiento habitual del sistema multinivel.

En quinto lugar, en los grandes sistemas, como la educación, el cambio estratégico requiere que construyamos redes que vinculen los esfuerzos locales, como los centrados en las escuelas. Estas redes deben operar en dos direcciones. Por un lado, deben conectar “verticalmente”, de manera que la gestión y la política se nutran de la experiencia más local y, a la vez, la orienten. Por otro lado, deben permitir que quienes innovan a nivel local compartan entre sí sus aprendizajes, no para ser copiados, sino para alimentar la innovación local en otros lugares.

V. ¿Cómo podemos mejorar? Nueve propuestas

Analicemos las cuatro secciones anteriores en conjunto. Vemos en La Pampa y en otros sistemas educativos nacionales y provinciales, como el de Nuevo Brunswick, que el cambio transformador es posible. Pero también hemos visto las diversas formas en que dicha transformación puede verse socavada, y la necesidad de nuevas ideas sobre cómo se puede lograr la transformación en sistemas humanos grandes y complejos.

Consideramos que la mejora de la educación es responsabilidad de todos y todas si nuestras sociedades quieren afrontar los desafíos de nuestro tiempo. Por lo tanto, cuando hablamos de liderazgo, pensamos en las personas que asumen ese rol en cualquier nivel del sistema educativo. Desde el aula hasta el ministerio, incluyendo responsables de políticas públicas, profesionales de la educación y redes de la sociedad civil, especialmente aquellas que trabajan con estudiantes y familias. Invitamos a estos líderes a revisar lo que está ocurriendo en sus escuelas, localidades y sistemas más amplios a la luz de las lecciones clave de este análisis, procurando, con el tiempo, asegurar que el proceso de revisión reúna tanto las perspectivas del gobierno como las de la sociedad civil.

Resumimos estas lecciones en forma de nueve temas que, en conjunto, constituyen la **Matriz del Cambio Transformacional** que se ilustra en el Recuadro III. Sobre cada tema, sugerimos

cuatro preguntas: ¿Qué funciona? ¿Qué no funciona? ¿Qué más es posible? ¿Cuáles deberían ser nuestros próximos pasos?

Recuadro III. Matriz del Cambio Transformacional de la educación

Tema estratégico	¿Qué funciona?	¿Qué no funciona?	¿Qué más es posible?	Próximos pasos
1. Desarrollar una visión ampliamente compartida sobre el propósito de la educación y el rol de la escuela.				
2. Reconfigurar las relaciones entre docentes, estudiantes y familias para que sean socios en la construcción de esta visión.				
3. Idear nuevas formas de integrar la política nacional y la acción local para avanzar hacia esta visión.				
4. Fortalecer las escuelas regulares para que garanticen la participación y el progreso de todas y todos los estudiantes.				
5. Brindar a las y los docentes oportunidades de formación, desarrollo profesional y apoyo para atender la diversidad en el aula.				
6. Fomentar el aprendizaje y el apoyo mutuos entre estudiantes.				
7. Orientar y apoyar a estudiantes y familias en la defensa de su derecho a la educación.				
8. Facilitar el intercambio de aprendizajes entre los distintos niveles del sistema educativo.				
9. Construir una coalición de liderazgo entre múltiples actores que impulse el cambio.				

Por supuesto, aunque La Pampa y New Brunswick son ejemplos importantes y sirven como faros de progreso, en todas partes no será posible replicar las estrategias de cambio de “todo el sistema” que estos lugares han construido con el tiempo. Las provincias son diferentes. Los países son diferentes. Quienes lideran procesos de cambio enfrentan oportunidades y limitaciones distintas, especialmente en cuanto a los recursos humanos y materiales disponibles para mejorar la implementación. Al utilizar esta matriz, los líderes deben evaluar cuidadosamente el contexto y concentrar sus esfuerzos en los elementos que puedan ser los bloques de construcción más importantes para un cambio transformador. De este modo, estarán creando distintos caminos hacia el progreso y aprendiendo de su experiencia particular.

Ahora, desarrollemos cada uno de los nueve temas:

1. Desarrollar una visión ampliamente compartida sobre el propósito de la educación y el rol de la escuela.

Vimos en La Pampa que el desarrollo, la difusión y el debate de un "norte" (una visión explícita de lo que constituye una buena educación) fue fundamental para dar dirección a un cambio radical. Pero también vimos cómo, en muchos países, el avance se ve socavado por ambigüedades y contradicciones en los supuestos de trabajo, a menudo heredados de ideas previas sobre la educación. El primer tema de nuestra matriz es el diálogo entre personas e instituciones para acordar con claridad hacia dónde se quiere ir ("el norte").

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible cuentan con un amplio compromiso mundial. El ODS 4 sobre educación es un sólido punto de partida para este diálogo. Es importante señalar que los tres pilares del ODS 4 (calidad, equidad e inclusión) se dirigen a todas y todos los estudiantes, aunque prestan especial atención a quienes están en mayor riesgo de desventaja.



La calidad podemos definirla en términos de propósito: el pedagogo británico Ken Robinson lo expresa sucintamente como “permitir que las y los estudiantes comprendan el mundo que les rodea y los talentos que llevan dentro para que puedan convertirse en individuos realizados y

ciudadanos activos y compasivos”. Para avanzar en esta aspiración, nuestras escuelas deben promover la equidad, celebrando las múltiples formas de diversidad entre estudiantes. Por consiguiente, las y los docentes deben atender los aspectos importantes para el desarrollo de cada niña y niño, adaptando un plan de estudios amplio y flexible, y animándolos a explorar una multiplicidad de caminos posibles. A su vez, esto requiere un enfoque inclusivo que definimos como “brindar una educación de calidad a través de entornos de aprendizaje comunes donde todas y todos los jóvenes aprendan con sus compañeros y donde la diversidad se vea como algo que beneficia a todas y todos”.

Lograr estos objetivos requiere una filosofía basada en la evidencia de cómo aprenden las personas. En este sentido, los primeros teóricos (John Dewey, Lev Vygotsky, Maria Montessori, entre otros) nos ofrecen una amplia guía pedagógica, que aborda tres cuestiones: la diversidad de maneras en que cada persona aprende; el papel del docente como facilitador, a medida que las y los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje; y la importancia del desarrollo social y emocional, además del cognitivo. Estas ideas también se encuentran en la reciente aplicación de los principios del Diseño Universal (Novak, 2016) a la enseñanza y el aprendizaje.

Pero las escuelas son más que un conjunto de individuos jóvenes. Para las niñas y los niños suelen ser dos cosas: una de las primeras instituciones formales a las que se incorporan y la base de una pequeña comunidad en la que participan durante varios de los años más formativos de su vida. Ambos aspectos de esta pertenencia son importantes para su desarrollo como seres sociales y futuros ciudadanos. En este contexto, las escuelas pueden ser meras transmisoras de las tendencias dominantes de la cultura general. Sin embargo, también pueden ser espacios de reflexión crítica sobre el mundo exterior y ofrecer la oportunidad de descubrir que otro mundo es posible. En esa misma línea, el educador brasileño Paulo Freire nos ofreció la famosa *Pedagogía de la Esperanza* (Freire, 2011), así como la *Pedagogía del Oprimido*.

2. Reconfigurar las relaciones entre docentes, estudiantes y familias para que sean socios en la construcción de esta visión.

Como se mencionó previamente, en los talleres nacionales que precedieron al Congreso de Asunción, se identificó la queja común de las familias cuyas hijas e hijos tienen mayores necesidades de apoyo: cargar en soledad con el peso de asegurar el derecho a una educación de calidad e inclusiva.

De hecho, los debates en Asunción demostraron a menudo una fragmentación en tres direcciones: los docentes reportaban una preparación insuficiente para sus roles en aulas más diversas; las familias expresaban frustración ante las dificultades que experimentaban de forma frecuente con escuelas poco sensibilizadas; y las y los estudiantes, particularmente aquellos con discapacidad, sostenían que sus puntos de vista sobre sus experiencias educativas eran desatendidos. Por supuesto, el diálogo entre las personas que desempeñan estos roles y quienes las representan tiene lugar, o debería tener lugar, en múltiples niveles del sistema educativo, y las cuestiones prácticas que conllevan a crear una colaboración más sólida varían según el nivel.

Sin embargo, un mayor avance en muchos lugares requerirá reconfigurar estas relaciones sobre la base del entendimiento y el respeto mutuos. Los líderes, tanto del sector educativo como de la sociedad civil, tienen la responsabilidad de negociar estas alianzas más eficaces, sabiendo que todas estas perspectivas y voces son importantes para mejorar la educación, ya sea a nivel de escuela o de manera más amplia.

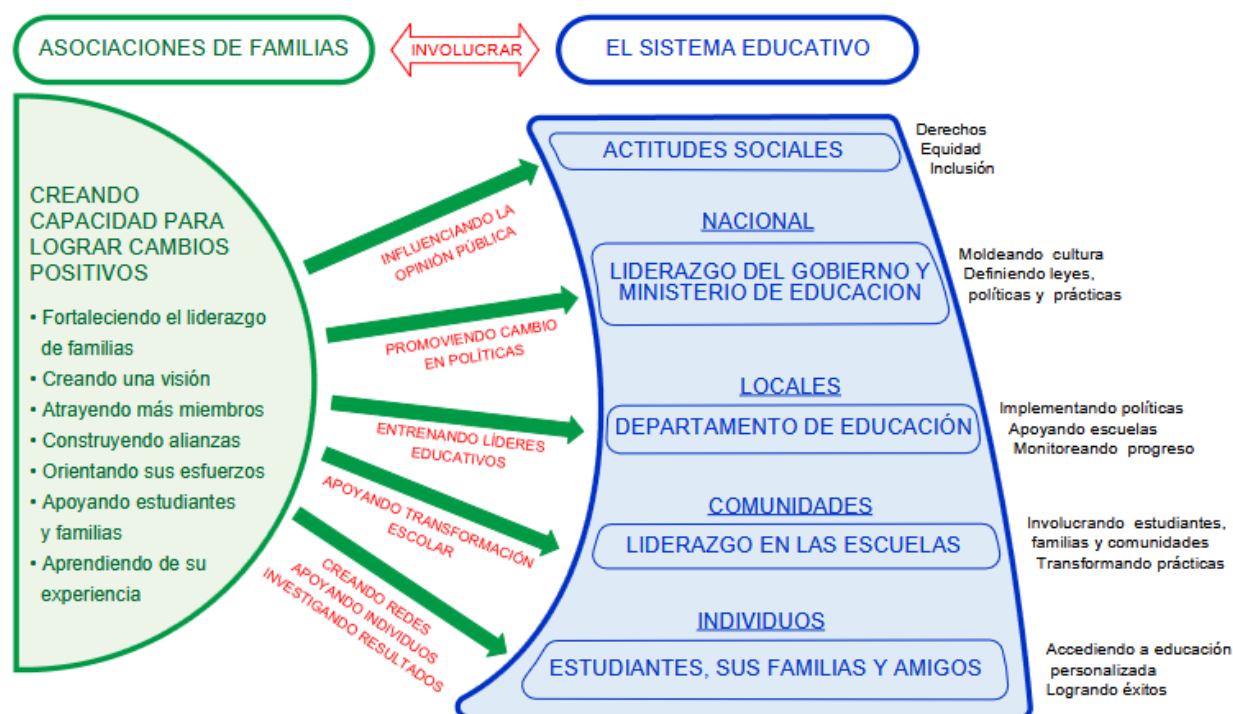
En La Pampa, el propio Ministerio de Educación hizo un gran esfuerzo por llegar a los otros participantes del sistema educativo provincial, tanto para involucrarlos como socios en la aplicación de las políticas, como para involucrarlos en la resolución conjunta de problemas cuando surgían dificultades. En todos los niveles, los principios del World Café ofrecen un enfoque para generar nuevos tipos de conversación. A nivel escolar, donde el debate cara a cara es más fácil de organizar, la metodología de indagación colaborativa puede organizarse para garantizar que todas las partes interesadas contribuyan a la recopilación de información, la evaluación del progreso y la identificación de "qué más es posible".

3. Idear nuevas formas de integrar la política nacional y la acción local para avanzar hacia esta visión.

También fue común en los informes de los talleres nacionales para el Congreso de Asunción, la brecha percibida entre las declaraciones nacionales de leyes y políticas y la realidad de la experiencia local. Está claro que el logro de la calidad, la equidad y la inclusión a nivel escolar también tiene implicaciones para la política, la gestión y la dotación de recursos en todo el sistema educativo, así como para la relación entre el sector educativo y la sociedad civil a todos los niveles.

El estudio de David y Gordon Porter (2019), en una muestra de organizaciones de familias de alcance nacional que abogan por una educación inclusiva, produjo este diagrama (**Recuadro IV**) de las funciones del sistema educativo en cada nivel principal y lo que estas implican para la relación entre el sector educativo y las organizaciones de la sociedad civil.

Recuadro IV. Compromiso multinivel entre las organizaciones de sociedad civil y el sector educativo



Este diagrama y el segundo tema dan protagonismo a lo que podríamos llamar las "relaciones laterales" entre la educación y la sociedad; pero también hemos comentado las deficiencias de la visión tradicional "de arriba abajo" de la política y su aplicación. El cambio estratégico requiere un enfoque que: orqueste un sentido de dirección común, aborde todo el sistema de interés, acoja la diversidad de perspectivas y contribuciones, fomente una variedad de innovaciones, y trate de configurar y reconfigurar la acción a través del aprendizaje de la experiencia. Es decir, se requiere una "integración vertical".

En el campo del desarrollo organizacional, esto implica encontrar maneras de "meter todo el sistema en la sala". Por supuesto, dada la magnitud y la complejidad del sector educativo, se trata de una metáfora. Significa utilizar procesos que permitan a los líderes de las distintas partes del sistema (incluida la sociedad civil) poder ver algo del panorama completo, para que

puedan relacionar sus propias contribuciones con la visión (“el norte”). También implica especialmente aprender qué se requiere en los niveles "superiores" del sistema a partir del éxito y del fracaso de la innovación local. Además, es extender los procesos de indagación colaborativa "hacia arriba" para que se comprendan mejor las condiciones necesarias para el éxito. En últimas, se trata de dotar a todo el sistema de un "espejo" con el que ver sus propias actividades.

4. Fortalecer las escuelas regulares para que garanticen la participación y el progreso de todas y todos los estudiantes.

La visión progresista de la educación resumida en el primero de estos temas suele exigir cambios radicales en la cultura de las escuelas y otros centros educativos, así como en sus prácticas pedagógicas. El director de la escuela y otros líderes necesitan encontrar buenas formas de trabajar con docentes, personal no docente, estudiantes y familias en un proceso continuo de mejora escolar inspirado en los tres pilares del ODS 4.

En Perú, *Aliados por la Inclusión* apoya a las escuelas que quieren comprender su propio punto de partida y realizar un diagnóstico participativo que tenga en cuenta las voces de los diferentes actores de la comunidad educativa. Actividades como grupos de discusión, encuestas, observaciones en el aula y revisiones de los instrumentos de gestión permiten identificar los factores que facilitan la inclusión, así como las barreras contextuales que limitan la participación y el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

Presentamos el concepto de indagación colaborativa en la Sección IV. Afortunadamente, hoy hay bastantes escuelas que están emprendiendo este recorrido, por ejemplo, las Escuelas Mandela en Uruguay y las que participaron en la iniciativa Más Inclusión (Rivas Coello & Towell, 2022) , impulsada por UNICEF en el Perú. Un recurso especialmente útil aquí es el cuaderno de trabajo producido por la UNESCO “*Llegando a todos los Estudiantes*” (UNESCO-IBE , 2023) En esencia, invita a las y los integrantes de la escuela a recorrer cuatro pasos: revisar una serie de indicadores de inclusión (16 indicadores); decidir juntos cuáles priorizar en su plan de mejora escolar; establecer procesos para evaluar esos indicadores; y, por último, identificar propuestas de cambio. Esto es innovación en la periferia. La Teoría U sugiere un proceso para llevar esta exploración a un plano más radical.

5. Brindar a las y los docentes oportunidades de formación, desarrollo profesional y apoyo para atender la diversidad en el aula.

Todas las personas involucradas con las escuelas y sus comunidades locales deben participar en los procesos de cambio identificados en el cuarto tema. No obstante, está claro que la mayor inversión en formación y desarrollo profesional continuo debe centrarse en las y los docentes y en quienes les apoyan en sus aulas. En parte, esto requiere nuevos enfoques de la formación docente inicial y permanente, diseñados para garantizar que adquieran una amplia perspectiva pedagógica orientada a acoger la diversidad y apoyar a todas y todos los estudiantes a tener éxito. Según la experiencia de Aliados por la Inclusión, los temas más solicitados son la capacitación sobre el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y sobre las adaptaciones curriculares para estudiantes que requieren un mayor apoyo.

Sin embargo, tan importante como el contenido técnico es la necesidad de que el personal docente y otros profesionales de la educación reaprendan hacia dónde dirigir su atención y su acción (hacia las barreras del entorno) antes de recurrir a nuevas estrategias pedagógicas.

La enseñanza requiere fundamentalmente competencias que se aprenden a través de la práctica y la reflexión sobre la experiencia de dicha práctica. En ese sentido, los proyectos innovadores mencionados anteriormente, como la iniciativa Más Inclusión en Perú, suelen ofrecer a las escuelas mentores experimentados para trabajar con las y los docentes e introducir diversas oportunidades (como los "Círculos de Solución") para la reflexión y el intercambio entre colegas. Actualmente, la política pública nacional en Perú se encamina hacia el establecimiento de tales puestos de facilitación y mentoría a través de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) en todas las escuelas.

A su vez, este tipo de aprendizaje se refuerza cuando las y los docentes, así como los otros profesionales pueden compartir sus experiencias en diferentes instituciones educativas, tanto de forma presencial como en línea, creando así comunidades de aprendizaje mucho más amplias. El proceso de fortalecimiento de las prácticas de una comunidad educativa debe aspirar a ser autosuficiente, aprovechando los conocimientos, capacidades, destrezas y fortalezas de sus propios miembros.

En muchos países que tradicionalmente han invertido en educación especial, existen recursos significativos (financieros, humanos, físicos) destinados a “escuelas especiales” separadas. Un desafío frecuente consiste en encontrar, con el tiempo, maneras de reorientar esos recursos para que pasen a apoyar a docentes y estudiantes de las escuelas regulares, como en La Pampa.

6. Fomentar el aprendizaje y el apoyo mutuos entre estudiantes.

Las comunidades escolares están conformadas principalmente por estudiantes, y ellas y ellos aprenden mucho más que lo que sus docentes les enseñan: aprenden unos de otros en el aula, en el patio de recreo y en otros espacios. Por eso, los líderes escolares pueden aprovechar los beneficios de las relaciones entre pares para reforzar el impacto de la enseñanza más formal. Las y los estudiantes, de distintas maneras según la edad, son socios esenciales del personal educativo y entre sí en la construcción de una cultura inclusiva y equitativa, y en el apoyo al aprendizaje de unos y otros.

A nivel de escuela, se puede animar a las y los estudiantes a asumir roles de liderazgo y a convertirse en promotores de la inclusión. Estos promotores ayudan a asegurar el apoyo mutuo y la cohesión en la comunidad escolar. Lo más importante es que sus experiencias son una prueba crítica de la eficacia de la institución educativa. Tanto a nivel de escuela como de aula, su alianza con el personal y sus opiniones sobre lo que funciona bien y lo que no son esenciales en el proceso de mejora escolar.

7. Orientar y apoyar a estudiantes y familias en la defensa de su derecho a la educación.

Nuestro segundo tema busca reconfigurar las relaciones entre docentes, estudiantes y familias. Una observación frecuente en el Congreso de Asunción fue que hoy estas relaciones

se ven socavadas por un fuerte desequilibrio de poder entre los tres grupos, sobre todo cuando estudiantes y familias buscan algo distinto. Una manera importante de reducir ese desequilibrio es garantizar dos cosas a las familias: el acceso a fuentes confiables de información sobre sus derechos y los de sus hijas e hijos, y el apoyo en sus esfuerzos por hacerlos efectivos dentro del sistema educativo local. Las organizaciones de sociedad civil deberían sumarse a esta tarea y estar dispuestas a respaldar iniciativas de defensa de derechos. En los países que cuentan con organismos estatales de derechos humanos, como las defensorías, esas entidades pueden cumplir un papel clave para vigilar y reforzar la acción ciudadana.

8. Facilitar el intercambio de aprendizajes entre los distintos niveles del sistema educativo.

El enfoque propuesto en esta matriz de cambio transformacional es significativamente diferente de cómo funcionan habitualmente los grandes servicios públicos. En la **Sección IV**, hemos destacado la importancia de la visión, la asociación, la indagación, la innovación y el aprendizaje en todo el sistema como elementos interrelacionados para lograr y mantener un cambio radical.

Tanto el cambio en las relaciones entre los actores clave como los métodos de indagación colaborativa son más fáciles de lograr cuando los programas de cambio cuentan con la asistencia de facilitadores de confianza. Un programa importante en toda Escocia descrito por Ainscow y Chapman (2021), contó con el apoyo de un departamento universitario (el Centro Robert Owen para el Cambio Educativo) que recopiló información sobre los progresos en los distintos niveles del sistema escocés y la puso a disposición tanto de las escuelas locales como del Ministerio de Educación. Esto promovió, de forma eficaz, una conversación entre profesionales y responsables políticos, construyendo un sistema nacional de aprendizaje para la mejora educativa.

De manera más modesta, la consultora especializada a la que pertenece Rosa en el Perú, Aliados por la Inclusión, ha participado en una combinación de proyectos suficiente como para lograr cierta comprensión de cómo funciona todo el sistema educativo. El equipo de la consultora se reúne con otras entidades independientes, por ejemplo, dedicadas a la incidencia, para poner a prueba esta comprensión frente a sus perspectivas. A su vez, Aliados por la inclusión lleva esta comprensión a nuevos proyectos y a su diálogo continuo con el Ministerio de Educación y organizaciones internacionales, como UNICEF y UNESCO.

9. Construir una coalición de liderazgo entre múltiples actores que impulse el cambio.

En nuestro relato del notable avance de La Pampa, queda claro cuál fue la clave del éxito: la capacidad de las personas del gobierno para construir y sostener una coalición de liderazgo capaz de conducir un cambio radical en la provincia. Este liderazgo tenía su base en el gobierno, pero se extendía hacia las escuelas y las comunidades para fortalecer la alianza con ellas, y así generó un esfuerzo sostenido a lo largo de muchos años. En Nuevo Brunswick, las organizaciones de sociedad civil, especialmente las que abogaban por las y los estudiantes con discapacidad, formaron parte de la presión por el cambio desde el inicio. Hemos

sostenido que el cambio transformacional necesita ese tipo de alianza entre el sector educativo y la sociedad civil, no solo a nivel nacional, sino en todos los niveles del sistema, como se esboza en el Recuadro IV.

Se trata de un gran reto. En ambas partes, gobierno y sociedad civil, es probable que se produzca una fragmentación. Por parte del gobierno, es probable que los distintos ministerios e incluso los distintos departamentos dentro del Ministerio de Educación tengan su propio programa. Hemos mencionado aquí a Uruguay y Perú. En el primero, el Ministerio de Educación no es responsable del sistema escolar, que ha sido externalizado a una administración nacional independiente. En el segundo existe una inestabilidad generalizada en el gobierno nacional, que se manifiesta con mayor claridad en los frecuentes cambios de presidente. Como resultado, el sector público necesita esforzarse para generar cierta coherencia en la reforma educativa.

A las organizaciones de sociedad civil que actúan a escala nacional (usualmente desde la capital) tampoco les resulta fácil, en igual o incluso mayor medida, construir coaliciones de amplio respaldo. En Asunción, tendíamos a ver a nuestros colegas de Uruguay y Perú como “representantes”, en cierto sentido, de sus países. Sin embargo, no estamos seguros de que alguien más los viera así.

Pero las capitales no son el país. El Recuadro IV señala al menos cuatro niveles en los que sería deseable la alianza. El sector educativo tiene representantes en cada uno de esos niveles en las distintas partes del país; para una coalición de la sociedad civil, en cambio, es difícil lograr lo mismo. El liderazgo exige un esfuerzo continuo para acercarse a otros intereses con el fin de ampliar la coalición y para construir alianzas en los distintos niveles. Lograr esto, sobre todo en los países grandes, nunca será más que parcial. De ahí se desprende que los programas nacionales de cambio quizá también sean “desiguales”; es decir, que avancen más rápido en algunos lugares y/o tipos de escuela que en otros. Como hemos visto, los líderes deben construir rutas hacia un cambio sostenible que reflejen un diagnóstico cuidadoso de su situación particular. Por eso es aún más importante que exista un aprendizaje efectivo en todo el sistema.

Ofrecemos estas reflexiones y la matriz del cambio transformacional como recurso para todas aquellas personas que trabajan por el avance de la calidad, la equidad y la inclusión en la educación.

¡Sí se puede!

Autores

Rosa Pingo García

rosapingo@aliadosporlainclusion.com

David Towell

david.towell@inclusivefutures.uk

Referencias

- Ainscow , M., & Chapman , C. (2021). *Educational Equity: Pathways to Success*. Routledge.
- Chapman, C., & Ainscow, M. (2022). *Educational Equity: Pathways to Success* Routledge,. Oxon: Routledge.
- Rompaey, K. v., Towell , D., & Pingo, R. (2024). *Transformar "Todo El Sistema" Para Lograr Una Educación Inclusiva: Lecciones clave de la experiencia de La Pampa, Argentina*. Londres.
- Scharmer , C. O., & Senge, P. M. (2009). *Theory U: Leading from the Future as It Emerges*. Berrett- Koehler.
- Freire , P. (2011). *Pedagogía de la esperanza*. Mexico: Siglo XXI.
- Novak, K. (2016). *UDL Now! A Teacher's Guide to Applying Universal Design For Learning in Today's Classrooms* CAST.
- Rivas Coello, M., & Towell, D. (2022). *El Camino Hacia La Inclusión: ¿De la innovación escolar al cambio transformador en la educación pública?* . Londres.
- Towell, D. (2022). *Las Estrategias De Las Asociaciones De Familias Para Lograr Un Cambio Transformador En La Educación*. Londres.
- Towell, D., & Porter, G. (2017). *Promoviendo La Educación Inclusiva: Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. London.
- Towell, D., & Porter, G. (2019). *La Ruta Hacia La Escuela Inclusiva: Avanzando con la transformación escolar desde adentro*. Londres.
- Towell, D., Sierra, G., & Porter, G. (2021). *Los Maestros Como Líderes: Una educación inclusiva y de calidad para todos*. Londres.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
- UNESCO-IBE . (2023). *Llegando A Todos Los Estudiantes* .