



EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN

¿De la innovación escolar al cambio transformador en la educación pública?

Documento de discusión

Marcia Rivas y David Towell

Lima y Londres, septiembre de 2022

Prólogo

Los signos de interrogación de nuestro título apuntan a una paradoja en el corazón de los esfuerzos por lograr un cambio radical en los sistemas de educación pública. Cada vez más se reconoce que las reformas más importantes requieren un cambio en "todo el sistema", que vincule todos los niveles, desde el aula hasta los ministerios de educación. Sin embargo, incluso cuando existe un liderazgo nacional coherente para el cambio -y a menudo no lo hay-, es mucho más común (y de hecho práctico) que la innovación proceda a través de "proyectos" locales que invierten inicialmente solo en una escuela o grupo de escuelas o en una dimensión particular del cambio, como la formación de los profesores. Con base especial en la experiencia de una importante iniciativa de UNICEF en Perú (*Más Inclusión*), consideramos aquí cómo se podría superar la tensión entre estos dos enfoques.

Desenvolvamos esta paradoja con más detalle. La educación es la inversión más importante que realiza el Estado para desarrollar la capacidad de sus ciudadanos de vivir una vida plena y productiva, desde la etapa preescolar y a lo largo de toda la vida. La escolarización obligatoria ocupa muchos años en la vida de los niños y jóvenes. Se trata, por naturaleza, de un sistema grande y complejo que implica a un gran número de participantes. A nivel mundial, hay un acuerdo cada vez mayor que sostiene que un futuro mejor para los jóvenes de nuestras sociedades actuales depende de lograr una educación universal de calidad (1). El cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas expresa esta aspiración de forma más completa como *Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.

Se trata de una agenda desafiante para los líderes de todos los niveles. *Como se expone en un importante documento de la UNESCO (2), la puesta en práctica del mensaje de que todos los niños importan e importan por igual requerirá probablemente cambios en el pensamiento y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, desde los profesores de las aulas y otras personas que brindan experiencias educativas directamente, hasta los responsables de la política nacional.*

Incluso en los casos en los que los gobiernos nacionales ejercen un liderazgo estratégico sobre esta agenda -por ejemplo, legislando los derechos educativos, al hacer que la calidad, la equidad y la inclusión sean centrales en la política, reformando la formación del profesorado e invirtiendo en el cambio-, este marco solo entrega la dirección y las condiciones para la mejora de las escuelas: el cambio real se tiene que llevar a cabo en miles de aulas diferentes e implicar a los profesores, los estudiantes y sus familias. Por lo general, los gobiernos carecen de los recursos y métodos (y en los sistemas descentralizados, también de la autoridad) para progresar en todas partes al mismo tiempo. En su lugar, es probable que concentren los esfuerzos en algunos subsistemas y lugares antes que en otros y esperen que la innovación se extienda más ampliamente.

Por lo general, y de forma bastante comprensible teniendo en cuenta los aspectos prácticos, la innovación suele comenzar a partir de iniciativas a escala relativamente pequeña -*proyectos*-

que, durante un periodo de tiempo limitado, aportan un esfuerzo adicional (alguna inversión, experiencia técnica, nuevo liderazgo) y quizás cierta relajación en los requisitos burocráticos habituales, en un grupo concreto de instituciones educativas. *Más Inclusión* es un ejemplo de ello. (Marcia fue la coordinadora de *Más Inclusión*. David como asesor internacional visitó las dos sedes del Proyecto en 2019 y en mayo del 2022, regresó con Marcia para estudiar los avances posteriores al proyecto en la región de Ucayali.)

Pero esto también es problemático. Si el proyecto ha tenido cierto éxito, pero ha necesitado estos recursos adicionales, ¿qué ocurre cuando el proyecto termina? Y si las escuelas y organizaciones que participaron del proyecto recibieron ayuda adicional, ¿cómo se pueden compartir los avances con otras personas que carecen de este apoyo? Además, si la transformación de la educación es un reto "sistémico" que requiere atención a cuestiones que no se controlan a nivel de la escuela, ¿cómo pueden los proyectos ser transformadores?

No creemos que haya respuestas fáciles a estas preguntas y dilemas. Pero en esta nota reflexionamos sobre la experiencia de *Más Inclusión* para explorar más a fondo cómo las iniciativas locales similares pueden:

- a) hacerse sostenibles y seguirse desarrollando en el lugar o lugares iniciales del proyecto una vez que haya finalizado la intervención principal del mismo;
- b) ampliarse para incluir otras escuelas de la zona y más allá; y
- c) utilizar las experiencias positivas para informar sobre el cambio de políticas y sistemas, a nivel local, regional y hasta el nivel del gobierno nacional.

El proyecto Más Inclusión, 2019 - 2021

Perú es un país grande de renta media (32 millones de habitantes, más de un tercio de los cuales viven en el área de Lima metropolitana) que se caracteriza por enormes desigualdades geográficas, de clase, de género, étnicas y de discapacidad, y en el que alrededor del 30% de los niños crecen en la pobreza. Estas desigualdades se reproducen en la educación, sobre todo a través de un sistema binario de escuelas públicas y privadas, estas últimas mucho mejor dotadas. También se agravaron durante la pandemia de Covid-19, ya que toda la escolarización se basó en la educación a distancia. Por otra parte, aunque se ha avanzado de forma constante en garantizar el acceso a la educación para todos, su calidad sigue siendo un problema importante: solo el 15% de los estudiantes que se incorporan a la escuela secundaria tienen el nivel esperado en alfabetización y el 9,5% en matemáticas.

En relación con la educación inclusiva, las políticas nacionales de los últimos años han significado un avance hacia un currículo más inclusivo y han reforzado la atención a la inclusión en el desarrollo profesional de los profesores. También se ha revisado el marco legal para promover el acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas ordinarias, aunque sigue habiendo una inversión paralela en un sistema de "educación especial" para los alumnos con discapacidades más complejas.

UNICEF en Perú, al igual que en el resto del mundo, está comprometido con mejorar la vida de todos los niños, especialmente de los más desfavorecidos. En este contexto, buscó y obtuvo financiación internacional para un importante proyecto destinado a mejorar la educación primaria de los niños y jóvenes de dos de las zonas más pobres de Perú: dos distritos de la región de Ucayali, en torno a la ciudad de Pucallpa, en la Amazonia peruana (fuera de la ciudad, esta zona es muy rural, con acceso limitado a los servicios básicos, y alberga una importante población indígena); y el distrito de Carabayllo, en Lima Metropolitana, un entorno urbano que recibe muchos migrantes de zonas más lejanas y rurales del país, así como de Venezuela. Inicialmente siete escuelas primarias en Ucayali, y ocho en Carabayllo, aceptaron la invitación para participar del proyecto *Más inclusión*.

Más Inclusión, partió de la filosofía de que *la educación inclusiva* es un derecho que todos los niños deben disfrutar y es fundamental para lograr una educación de calidad para evitar que las deficiencias y desigualdades generalizadas impacten negativamente en la experiencia de los estudiantes. Conceptualmente, el equipo del proyecto entendió la educación inclusiva como un proceso de mejora continua mediante el cual la comunidad educativa reflexiona sobre su capacidad para atender a la diversidad de estudiantes, identifica las barreras al acceso, la participación y el aprendizaje, y trata de abordarlas mediante el fortalecimiento de *las culturas, políticas y prácticas inclusivas*.

En consecuencia, el proyecto centró su trabajo en el desarrollo de las capacidades de las escuelas y los profesores para incluir con éxito a estudiantes diversos, especialmente a los que viven en situaciones de discapacidad. Pero desde el principio entendió que las escuelas están inmersas en dos entornos más amplios. A nivel local, las escuelas están integradas en sus comunidades: los alumnos y sus familias deben ser socios en la tarea educativa; y tanto ellos como los profesores y el resto del personal viven y participan en las comunidades de las que proceden. A nivel nacional, las escuelas públicas también están inmersas en un sistema político y de gestión de varios niveles que define, o ciertamente moldea, las condiciones de la acción local. Dada esta comprensión de las interconexiones entre *la escuela, la comunidad y el sistema*, el proyecto aspiraba a encontrar formas tanto de aumentar el apoyo de la comunidad a la escolarización inclusiva como de mejorar el modo en que el gobierno y el sistema estatal establecen las condiciones locales para el éxito.

Los recursos disponibles permitieron al proyecto contratar a un equipo mixto que fue cambiando con el tiempo para hacer frente a nuevos retos, pero que empezó con cinco "facilitadores" escolares, radicados en una u otra de las dos zonas -todos ellos profesores que conocían sus respectivas comunidades y tenían cierta experiencia en aulas diversas- y otros dos que ofrecían apoyo a todo el proyecto (un coordinador pedagógico y un psicólogo educativo, con conocimientos de educación especial), además de la propia Marcia como coordinadora general .

Inicialmente, el proyecto se financió durante dos años. Sin embargo, a menos de un año de su trabajo, la pandemia mundial de la Covid-19 -que fue especialmente dañina en Perú- cambió radicalmente no solo el propósito, sino los requisitos de este trabajo. Las escuelas cerraron durante dos años y se apoyaron en la educación a distancia; el proyecto tuvo que responder a

esta nueva realidad y a su vez pasar a operar en gran medida de forma "virtual".

Afortunadamente, los financiadores estuvieron dispuestos a prorrogar el proyecto un año más con el objetivo de superar esta emergencia sanitaria y consolidar los avances de los dos primeros años.

El equipo inició con un plan para desarrollar los enfoques y las habilidades de los profesores y de los directores de las escuelas, pero también fue sensible tanto a lo que aprendían respecto de lo que mejor apoyaba el cambio transformacional como a lo que pedían los propios participantes en las escuelas. Por supuesto, el cambio a la educación a distancia durante la pandemia fue un factor crítico en este caso. Los alumnos, los profesores y las familias debían aprender a apoyar el aprendizaje en este contexto desconocido. El equipo del proyecto comprendió cada vez más que, aunque los métodos tradicionales de formación y concienciación desempeñan un papel importante para llegar a muchos participantes, los cambios en la cultura y la práctica son mucho más probables cuando se apoyan en procesos de experiencia y reflexión adaptados a los individuos implicados, especialmente la tutoría, el aprendizaje entre iguales y otros tipos de apoyo "en el servicio". De hecho, el equipo del proyecto utilizó exactamente este tipo de procesos de aprendizaje para desarrollar sus propias habilidades durante este trabajo. También llegaron a comprender la importancia de invertir en el desarrollo de los directores de las escuelas como líderes de la educación inclusiva, el cual se convirtió en un objetivo principal para el tercer año del proyecto, así como comprometerse directamente con los gestores de la educación que trabajan por encima del nivel de las escuelas.

El equipo desarrolló un trabajo laborioso. Creó alianzas relevantes con organismos públicos y de otro tipo (incluidas las organizaciones de la sociedad civil), emprendió un gran volumen de actividades de formación y desarrollo en las escuelas, las comunidades y el sistema, y produjo una amplia colección de materiales de recursos sobre educación inclusiva para su difusión.

Así pues, a nivel de las escuelas del proyecto, el proyecto creó un importante programa de formación para los profesores, impartido en su mayor parte a distancia, así como un programa más intensivo de apoyo "en servicio" basado en la tutoría a docentes por parte de profesionales más experimentados. Más tarde, esto se convirtió en redes de autoayuda más autónomas (por ejemplo, entre profesores, entre directores) o en *comunidades de práctica*. Estas inversiones pretendían desarrollar la comprensión de la educación inclusiva, cambiar la mentalidad hacia una perspectiva pedagógica amplia preocupada por acoger la diversidad y ayudar a todos los estudiantes a tener éxito (en lugar de atender específicamente a los estudiantes con discapacidades), reforzar las competencias en educación a distancia y promover las estrategias de enseñanza necesarias para atender la diversidad (por ejemplo, el Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA).

Para sumarse al proyecto, estos colegios necesitaban el compromiso de los directores y otros líderes escolares. Cada vez más (sobre todo en 2021), el proyecto invirtió esfuerzos en su desarrollo, de nuevo principalmente a través del apoyo "en servicio" y el aprendizaje entre iguales, para reforzar su papel en el impulso del cambio, apoyando el trabajo colaborativo

entre los profesores y haciendo que la educación inclusiva sea un elemento central de las políticas escolares y los planes de mejora. Una pequeña parte de esta inversión fue financiera: UNICEF puso a disposición de cada una de las escuelas participantes 375 dólares para que los utilizaran en el apoyo a los estudiantes especialmente en riesgo de exclusión (por ejemplo, para ampliar el acceso a Internet).

A nivel local, el equipo -en colaboración con las organizaciones de la sociedad civil pertinentes- utilizó diversos métodos para aumentar la comprensión de la inclusión y los derechos de los niños entre las familias y sus comunidades, y ofreció apoyo directo a un pequeño número de familias, con el fin de fortalecer su capacidad para apoyar el aprendizaje de sus hijos en estos tiempos difíciles, labor que las escuelas asumieron por sí mismas a medida que el proyecto continuaba.

El proyecto buscó también complementar y fortalecer estos esfuerzos en el sistema más amplio, incluso a nivel nacional. Como organismo mundial, UNICEF trata habitualmente de influir en los cambios de política trabajando con los gobiernos, en este caso especialmente con el Ministerio de Educación. El proyecto contaba con una ventaja en esta colaboración porque Marcia había sido anteriormente una alta funcionaria del Ministerio. En consecuencia, el equipo invirtió en una labor de concienciación sobre los requisitos políticos y de gestión para avanzar en la educación inclusiva, y realizó esfuerzos similares con los gestores educativos a nivel regional y local. Es importante destacar que UNICEF aprovechó la experiencia del proyecto para ayudar al Ministerio a desarrollar un nuevo marco normativo que aclarara el significado de la educación inclusiva para todo el sistema y estableciera el deber del gobierno de entregar apoyos en la escuela a *todos los* estudiantes. En colaboración con el Ministerio, el proyecto creó múltiples recursos destinados a reforzar la capacidad de los profesores y las familias, incluidos algunos que extraen las buenas prácticas de las escuelas del proyecto. El equipo también consiguió crear una serie de podcasts sobre la experiencia de la discapacidad dentro de la educación, la cual se puso a disposición del público de manera *online*, gracias al patrocinio de un aliado privado.

Como complemento al trabajo con las comunidades a nivel local, el proyecto involucró a los líderes de las organizaciones nacionales de la sociedad civil tanto en el desarrollo de la agenda para la educación inclusiva como en el fortalecimiento de su papel en la defensa de los niños con discapacidad y sus familias.

Apuntes sobre la experiencia en Ucayali, 2022

Al llevar a cabo estas tres áreas de trabajo interrelacionadas, el equipo del proyecto tuvo en cuenta la aspiración tanto de establecer un cambio sostenible a nivel local como de lograr una mayor difusión de la educación inclusiva, aunque claramente el proyecto no podía ser más que una contribución inicial a lo que esto implicaría a nivel nacional.

En el trabajo con las escuelas, el equipo trató de ayudar a los directores y a su personal a establecer un "modelo" de escuela inclusiva caracterizado por lo siguiente:

- Los directores de escuela ejercen un liderazgo notable hacia una visión inspiradora de la escolarización inclusiva que involucra a todas las partes interesadas.
- El personal promueve -conjuntamente- una cultura en la que todos los estudiantes se sienten bienvenidos y valorados por igual.
- La escuela aborda las barreras que impiden la plena participación de los estudiantes y dirige los recursos hacia los ajustes y apoyos necesarios.
- Un fuerte enfoque en el desarrollo de las capacidades de los profesores para abordar con éxito la diversidad en el aula, ampliado continuamente en la práctica diaria a través del intercambio y la reflexión entre colegas.
- Participación positiva de las familias como socios en la educación de sus hijos.
- Las escuelas comparten su aprendizaje con otras escuelas y sacan lecciones para la gestión educativa local.

Como se mencionó anteriormente, el equipo trató de reforzar este progreso a través del aumento de las expectativas sobre los derechos de los niños y la importancia de la inclusión dentro de la comunidad local más amplia. La tercera línea de trabajo del proyecto tenía como objetivo mejorar las condiciones de éxito mediante el fortalecimiento de la comprensión y el compromiso con la educación inclusiva en las políticas nacionales y la gestión del sistema educativo.

En mayo de 2022, unos 18 meses después que el trabajo más intensivo en las escuelas se había completado en su mayor parte, nosotros (Marcia y David) tuvimos la oportunidad de regresar a la zona del proyecto de Ucayali. Esto ocurrió poco después que los estudiantes reanudaran la enseñanza presencial al levantarse parcialmente las restricciones por la pandemia. En un periodo de cuatro días: visitamos dos escuelas bastante diferentes para conocer los progresos realizados; Marcia dirigió un taller sobre el DUA con 30 profesores de varias escuelas; y mantuvimos reuniones por separado con dos de las maestras que habían sido facilitadoras del proyecto, con un grupo de directores de escuela que seguían apoyándose mutuamente para reforzar sus funciones de liderazgo, y con un equipo de alto nivel de la autoridad educativa regional, incluida su recién nombrada directora regional.

Por supuesto, esta visita no fue un estudio de seguimiento sistemático: lo que aquí relatamos son solo nuestras impresiones a partir de esta variedad de discusiones y observaciones, pero estas impresiones brindan el estímulo para la discusión más analítica que sigue.

Lo que aprendimos nos animó mucho. El regreso a la escuela fue difícil para muchos alumnos después de casi dos años "estudiando en casa" y también para algunos profesores. El Ministerio de Educación reconoció estas dificultades y animó a los centros educativos a encontrar formas de apoyar tanto a los profesores como a los alumnos para afrontar los retos socioemocionales derivados de una interrupción tan prolongada de la educación presencial.

En nuestra visita a las dos escuelas, el taller con los profesores y la reunión con los directores, nos impresionó hasta qué punto se mantenía el modelo de escuela inclusiva desarrollado durante el proyecto: de hecho, nos pareció que importantes características del liderazgo, la cultura y la práctica docente que enumeramos más arriba se habían convertido en partes

asumidas de "lo que hacemos aquí". En particular, los directores celebraron su papel como líderes de escuelas inclusivas, las escuelas hicieron hincapié en que la inclusión es para todos (y todos se benefician) y los profesores expresaron claramente su nueva "mentalidad" sobre la inclusión y se apoyaron mutuamente en el fortalecimiento de las estrategias de aula que ayudan a cada estudiante a desarrollar sus talentos individuales. Además, las escuelas también han mantenido sus esfuerzos por implicar a las familias como socios en la educación de sus hijos.

Observamos que, si bien las dos facilitadoras habían vuelto a sus puestos de trabajo como profesores una vez finalizado el proyecto, seguían actuando como defensores de la educación inclusiva y apoyando de manera más informal el desarrollo continuo de la inclusión en las escuelas que tuvieron a su cargo.

En la reunión con los líderes regionales también se nos dijo que se reconocían estos logros y que el nuevo director estaba deseoso de aprovechar este trabajo, sobre todo para ayudar a abordar la creciente desigualdad que ha sido uno de los resultados de la pandemia y los desafíos económicos relacionados.

Sin embargo, no todo fueron buenas noticias. Algunas políticas locales, por ejemplo, sobre la admisión en las escuelas, no habían incorporado plenamente la filosofía inclusiva; algunas escuelas que no participaban en el proyecto seguían redirigiendo a las familias hacia las "escuelas inclusivas"; y percibimos al menos el riesgo que el amplio enfoque de la inclusión pudiera retroceder hasta centrarse únicamente en los alumnos con discapacidad. Sigue siendo necesario que la autoridad educativa local encuentre formas de apoyar más a los directores y a sus escuelas para que su atención no se vea desviada por las tareas administrativas en vez de atender lo que es más importante para los alumnos. Y en el ámbito del Ministerio, el impulso de la política nacional había perdido algo de foco por la interrupción tras el cambio de gobierno.

En consecuencia, si bien se reconocen los cambios en las escuelas, somos bastante menos optimistas en cuanto a que el aprendizaje de este proyecto pueda sembrar el cambio en otras escuelas o informar la estrategia nacional para transformar la educación, a pesar de las contribuciones a la elaboración de políticas y materiales de recursos educativos que resumimos más arriba.

Discusión

El momento de este proyecto, 2019 -2021, gran parte del cual fue durante la pandemia mundial de Covid-19 y el cierre de escuelas, fue un desafío único, tanto para las escuelas y el sistema educativo como para el equipo del proyecto de UNICEF. Sin embargo, ambos pensamos que la iniciativa *Más Inclusión* se adaptó bien a este contexto, al lograr un impacto significativo en el fortalecimiento de la educación inclusiva en las áreas del proyecto, así como en la información de la política y la gestión educativa en general. Al menos a nivel de las escuelas, hay algunas pruebas alentadoras que estas nuevas formas de trabajo son cada vez más sostenibles, aunque, por supuesto, todavía no podemos juzgar por cuánto tiempo. Todo esto lo describimos anteriormente. Sin embargo, también sabemos que se trata de una

tarea inacabada: se necesitará mucho más para que este trabajo (y la forma en que se lleve a cabo posteriormente) aborde mejor los tres desafíos que identificamos en nuestro **Prólogo**, sosteniendo nuevas formas de trabajo en las áreas del proyecto, difundiendo la innovación más ampliamente e informando la política y la gestión de la educación.

En esta sección de debate, reflexionamos más sobre estas cuestiones y ofrecemos un relato interpretativo de lo que ahora entendemos como las *claves del cambio transformador*, tanto las claves de lo que creemos que ya se ha conseguido como lo que puede ser necesario para magnificar el impacto de este trabajo en un futuro incierto.

Hemos identificado ocho requisitos principales:

1. Diseño de proyectos con capacidad de respuesta

El proyecto pretendía abordar un complejo proceso de cambio en zonas con pocos recursos y en tiempos muy difíciles, para lo cual contó con una serie de activos importantes. UNICEF es un organismo mundial independiente con una buena reputación en Perú, por lo que pudo establecer el interés en este trabajo con el Ministerio y las autoridades educativas locales y, en consecuencia, el equipo del proyecto comenzó con un mandato positivo. Además, UNICEF fue capaz de atraer financiación internacional, incluso para ampliar el proyecto durante un año más, por lo que fue posible mantener el trabajo a diferentes niveles durante tres años, una inversión más larga que la que consiguen muchos proyectos de este tipo. En parte por estas razones, el proyecto pudo contratar a un excelente equipo, incluidos las maestras que ya conocían las dos zonas de intervención y que se convirtieron en facilitadoras para las escuelas.

Además, el equipo del proyecto fue capaz de demostrar una capacidad de respuesta muy inteligente a lo que se desarrollaba a medida que avanzaba el mismo. Es habitual en los proyectos de desarrollo, especialmente en los que han obtenido financiación independiente, redactar un plan de proyecto que utiliza un "marco lógico" para mostrar cómo las actividades previstas producirán los resultados deseados en un plazo determinado y con qué presupuesto. *Más Inclusión* tenía ese plan. No es de extrañar que no previera la pandemia mundial ni otras cosas que surgieron durante la experiencia del proyecto. El mérito de UNICEF, los financiadores y el propio equipo del proyecto es que demostraron una gran flexibilidad para adaptar este plan al "arte de lo posible". De hecho, el equipo ganó más credibilidad con las escuelas y otros socios por su disposición a ayudar en lo que fuera más importante para ellos, incluido el refuerzo del apoyo emocional a los profesores que experimentaron la pérdida de seres queridos durante la pandemia y la ayuda para afrontar los retos de la enseñanza y aprendizaje a distancia.

2. Desarrollar prácticas eficaces

Se asume ampliamente, y con razón, que la transformación de la educación requiere una importante reforma de la formación de los profesores. Y, de hecho, el proyecto invirtió mucho en actividades de sensibilización y formación. Por ejemplo, más de 500 profesores realizaron cursos de profundización dirigidos a entender la educación inclusiva y a

identificar estrategias de enseñanza que refuercen la atención a la diversidad en el aula. Pero el equipo comprendió que esta inversión era un medio necesario, pero no suficiente para transformar la práctica. (Quizá sea una exageración, pero a veces se dice que estos cursos son como "intentar llenar una bañera con el tapón fuera") Por el contrario, era igualmente necesario invertir en el apoyo a los procesos de aprendizaje experimental como tutoría o acompañamiento docente, facilitación de grupos, apoyo entre pares, etc. que valoren la experiencia de los profesores (y de los directores) y les animen a convertirse en "profesionales reflexivos", creando sus propias vías para mejorar la eficacia en el aula y en la escuela. Se necesitó mucho tiempo durante el proyecto para crear la suficiente confianza para que muchos profesores cambiaran su preferencia por la instrucción didáctica "experta" hacia la apreciación de estas formas de aprendizaje experimental. Al crear capacidades de esta manera, el proyecto también sentó las bases para que las escuelas y otros continúen con este enfoque de desarrollo profesional más allá del proyecto, especialmente a través de círculos de soluciones, conjuntos de aprendizaje de acción y comunidades de práctica más amplias.

3. *Facilitación entre pares*

En este contexto, cabe añadir que la decisión de emplear a maestras locales con experiencia (en lugar de, por ejemplo, psicólogos educativos) como facilitadoras de las escuelas -y, de hecho, la voluntad de algunos de ellos de seguir sus contribuciones de manera informal cuando volvieron a ser profesoras de aula- fue un importante refuerzo de la idea de que el progreso continuo depende de que los profesores aprendan unos de otros a través de estas diferentes variedades de aprendizaje experimental cotidiano.

4. *Llegar a todos los alumnos*

Este es el título de una importante caja de herramientas de la UNESCO (3) para avanzar en la educación inclusiva. El proyecto había comenzado centrándose en garantizar que los estudiantes con discapacidades estuvieran plenamente incluidos en la escolarización disponible para todos los niños y jóvenes. Había buenas razones para este enfoque: estos estudiantes son especialmente propensos a experimentar la exclusión de diversas maneras y, de hecho, existe cierta tradición en Perú de crear escuelas "especiales" (y, por lo tanto, segregadas) para atender a los que tienen las necesidades especiales más intensas. Sin embargo, este enfoque también tiene desventajas, en primer lugar porque ser etiquetado con una discapacidad a menudo conduce a un sesgo de "déficit" en la educación ("¿Qué le pasa a este estudiante?"), y en segundo lugar, promueve la suposición de que tales estudiantes necesitan una enseñanza "especial". Por supuesto, *Más Inclusión* siguió atendiendo en los estudiantes con discapacidad, pero comprendió la importancia de cambiar la mentalidad en la educación hacia la idea de que la educación inclusiva está diseñada para garantizar que *todos los* estudiantes tengan éxito y debe partir de esta amplia perspectiva pedagógica, antes de abordar las barreras y los ajustes necesarios para garantizar que los estudiantes con diferentes discapacidades formen parte del "todos".

En consecuencia, los profesores mostraron un especial interés por los enfoques y estrategias plasmados en el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que les ayudaron a clarificar sus responsabilidades y a diseñar e impartir experiencias educativas que beneficien a todos los alumnos; es decir, partiendo de la pregunta: "¿Qué necesita cada estudiante para desarrollar mejor sus propios intereses y talentos y tener éxito en su vida?".

5. Reforzar el liderazgo escolar

En Perú existe la tradición de considerar las funciones de los líderes escolares (directores y sus adjuntos) como esencialmente administrativas, importantes para gestionar el trabajo de la escuela, pero con una autonomía limitada (por ejemplo, no pueden nombrar ellos mismos a los profesores y son rotados a otras escuelas cada cierto tiempo). Sin embargo, el avance de la educación inclusiva es un reto que requiere un liderazgo escolar completo para desarrollar una visión de futuro y una gestión cualificada para hacer de la inclusión un elemento central de la cultura y las políticas escolares, así como un fuerte apoyo para desarrollar las capacidades de los profesores. En este proyecto, los propios directores fueron invitados a recibir formación y apoyo en el servicio para desarrollar sus funciones de liderazgo y reforzar su confianza para representar a sus escuelas "hacia arriba" en los sistemas de gestión locales y regionales más amplios. Especialmente importante fue la participación en el acompañamiento de otra directora de escuela, de Argentina, reconocida por el liderazgo inclusivo que demostró en su propia escuela. Un producto significativo de este liderazgo fortalecido fue que cada escuela del proyecto produjo su propia historia de su *viaje hacia la inclusión* (4).

6. Construir una asociación con las comunidades

Cada escuela es a la vez una pequeña organización y una pequeña comunidad: cientos de personas -profesores, alumnos y demás personal- que se reúnen cada día de la semana (cuando las escuelas están abiertas) durante varios años. Pero, como hemos argumentado, la comunidad escolar está integrada en comunidades locales mucho más amplias, que incluyen, por supuesto, a los alumnos y sus familias. Las escuelas pueden liderar el camino hacia la inclusión, pero el progreso depende de la participación activa de los alumnos y las familias y del creciente apoyo a lo que esto significa en la práctica. Los estudiantes deben participar activamente en su propio aprendizaje y ser una importante fuente de apoyo mutuo, sobre todo para mantener una cultura en la que todos se sientan bienvenidos. Las familias (especialmente, pero no sólo, durante la pandemia de la educación en casa) deben ser socias en el avance de la ruta educativa personal de cada alumno y se verán ayudadas en esto si también hay apoyo de familia a familia. A su vez, las asociaciones de la sociedad civil comprometidas con el fomento de la inclusión pueden ser una importante fuente de información para las familias sobre sus derechos y sobre la mejor manera de reclamar las mejoras necesarias, además de reforzar entre los líderes escolares la idea de que van en la dirección correcta.

7. Gestionar la transformación en el sistema educativo en general

Las escuelas también están integradas al sistema educativo local y nacional, que en Perú incluye los niveles de gobierno local, regional y nacional. Las escuelas del proyecto gozaron de cierta libertad adicional para innovar con el apoyo de UNICEF, pero para mantener este proceso de transformación y, sin duda, extenderlo a otras escuelas, se requiere tanto el apoyo de los diferentes niveles de gobierno a la innovación que viene sucediendo en las escuelas, así como esfuerzos graduales para garantizar que todos los aspectos de la política educativa y su aplicación (relacionados, por ejemplo, con la legislación, la financiación, el plan de estudios, la formación del profesorado y la supervisión del rendimiento) sean coherentes con una comprensión compartida de la educación inclusiva.

Como hemos visto, *Más Inclusión*, a lo largo de sus tres años de vida, se esforzó por abordar y movilizar todas estas claves del cambio. Por supuesto, su trabajo más intenso se llevó a cabo a nivel de las escuelas del proyecto, donde los facilitadores estuvieron en contacto virtual frecuente durante la pandemia y presentes regularmente en las escuelas cuando estaban abiertas. Las comunidades locales son, por naturaleza, más difusas, por lo que, si bien las escuelas se acercaron a los alumnos y a las familias y el proyecto trabajó para concienciar sobre la educación inclusiva, conseguir una mayor comprensión y apoyo de las comunidades es necesariamente un proceso más largo en el que los logros en la atención a la diversidad de las escuelas son probablemente el factor más influyente. Del mismo modo, aunque el proyecto trabajó tanto a nivel local, como nacional, para involucrar a los gestores y crear un entendimiento común sobre la educación inclusiva, incluyendo la obtención del compromiso político del Ministerio con un nuevo marco normativo, el sistema educativo está constituido por una burocracia compleja en la que, incluso con el apoyo de UNICEF, el proyecto era un actor pequeño.

En consecuencia, aunque nuestra visita de regreso a Ucayali entregó pruebas alentadoras de una sostenida mejora en el desarrollo escolar, sospechamos que, sin un apoyo continuo, este éxito puede resultar vulnerable, por ejemplo, a los cambios significativos de personal en las escuelas o a las nuevas prioridades en la política educativa. También creemos que para consolidar estos logros será necesario que haya líderes visibles dentro de las escuelas que asuman la continuación de este camino, reforzados a su vez por el trabajo en red con los líderes (*“champions”*) de otros lugares. También será necesaria una mayor inversión para mejorar el apoyo cotidiano a la inclusión, por ejemplo, mediante equipos de apoyo a la inclusión y más asistentes de aula.

Por lo tanto, nuestra firme hipótesis es que la mejor manera de aprovechar los progresos que hemos observado es llevar esta transformación más allá, extendiendo estos esfuerzos a otras escuelas de la región (y más allá) y reforzando el marco político nacional para la educación inclusiva.

8. *Difundir la innovación, reforzar la política*

Esta inversión de tres años ha demostrado lo que es posible a nivel de las escuelas, ha creado cierta conciencia en la comunidad y ha aumentado el interés en el sistema más amplio. También ha mostrado lo que implica lograr un cambio transformacional. La inversión del proyecto finalizó en 2021. Para ir más allá se requerirá una acción a nivel regional en Ucayali y Carabayllo dirigida a elevar el perfil de este trabajo y a construir las redes "laterales" que vinculen a las escuelas, los profesores, los estudiantes y las familias de manera que se extienda la innovación a muchas más escuelas en los próximos tres años (5). *Más Inclusión* se dirigió a las escuelas primarias. La siguiente etapa debe ampliar la atención a la educación preescolar, la secundaria y, a su debido tiempo, la terciaria y la profesional, para lograr una educación inclusiva a lo largo de toda la vida.

A su vez, la iniciativa regional solo puede tener éxito y ser sostenible si el Ministerio de Educación aprende de esta experiencia tanto respecto de los puntos fuertes como de las contradicciones y puntos débiles en el marco político y de aplicación existente y trata de resolver estos últimos.

En realidad, los sistemas educativos son grandes y complejos. El éxito de las transformaciones lleva tiempo, probablemente mucho más de tres años, y depende del liderazgo de la "cúpula" y del cambio radical de la práctica en la "base". Las estrategias nacionales de transformación exigen no solo que la educación permita a todos los alumnos aprender y desarrollarse, sino también que el propio sistema educativo sea capaz de aprender y desarrollarse: que se convierta en un *sistema de aprendizaje*, organizando espacios inclusivos en los que las partes interesadas, con diferentes perspectivas y experiencias, puedan reflexionar con seguridad sobre lo que ocurre en todo el sistema e identificar las acciones necesarias para marcar una diferencia positiva. *Más Inclusión* ofrece un modelo de cómo una agencia de desarrollo independiente que trabaja sobre el terreno y a nivel nacional (en este caso UNICEF) puede facilitar estos procesos. Nos parece que los avances a mayor escala en Ucayali y más allá se beneficiarían de un mayor apoyo de este tipo.

Ofrecemos estas reflexiones a las personas que conocimos recientemente en Ucayali, así como a los organismos gubernamentales y de la sociedad civil, incluido UNICEF, que participan en este proyecto, con la esperanza de que sean útiles para identificar los próximos pasos.

Nos hemos centrado en una iniciativa sustancial, *Más Inclusión*, que conocemos directamente en nuestras diferentes funciones. Estaremos muy interesados en escuchar los comentarios sobre esta nota de discusión de los colegas de la comunidad educativa, con el fin de mejorar este análisis a partir de una experiencia más amplia.

Autores

Marcia Rivas Coello

Marcia se tituló primero como abogada y luego estudió para ser docente en Perú. Ha trabajado en escuelas públicas, en la coordinación de iniciativas educativas locales, en el Ministerio de Educación y, más recientemente, como líder del proyecto "Más Inclusión" de UNICEF. Dirige la empresa de consultoría y formación *Aliados por la inclusión*, que trabaja en el ámbito de la educación y la inclusión a través de los retos que supone lograr un cambio transformador.

marciarivas@aliadosporlainclusion.com

David Towell

David es el Director del *Centro de Futuros Inclusivos*, con sede en Londres. La vida de su hermana profundamente discapacitada le sirvió de base para liderar a nivel nacional la construcción de comunidades más inclusivas en el Reino Unido. Desde 2006 trabaja regularmente con asociaciones de la sociedad civil y líderes de la educación para avanzar en la educación de calidad e inclusiva en América Latina.

david.towell@inclusivefutures.uk

Referencias

1. UNESCO e Iniciativa por el Derecho a la Educación (2019) *Right to education handbook*. <https://www.right-to-education.org/resource/right-education-handbook>
2. UNESCO (2017) Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
3. UNESCO/OIE (2016) *Llegando A Todos Los Estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación* http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/unesco_bie_ierp_2022-sp_web.pdf
4. Para una colección de historias de mejora escolar contadas en forma de viajes organizativos, véase Gordon Porter y David Towell (2019) *La ruta hacia la escuela inclusiva: Avanzar con la transformación escolar desde adentro* <https://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2020/02/La-ruta-hacia-la-escuela-inclusiva.pdf>
5. Para un excelente ejemplo de una estrategia de transformación regional que abordó gradualmente toda la escolarización en la provincia canadiense de New Brunswick, véase Gordon Porter y David Towell (2017) *Promoviendo La Educación Inclusiva: claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. <https://inclusiveeducation.ca/2017/08/23/promoviendo-la-educacion-inclusiva/>